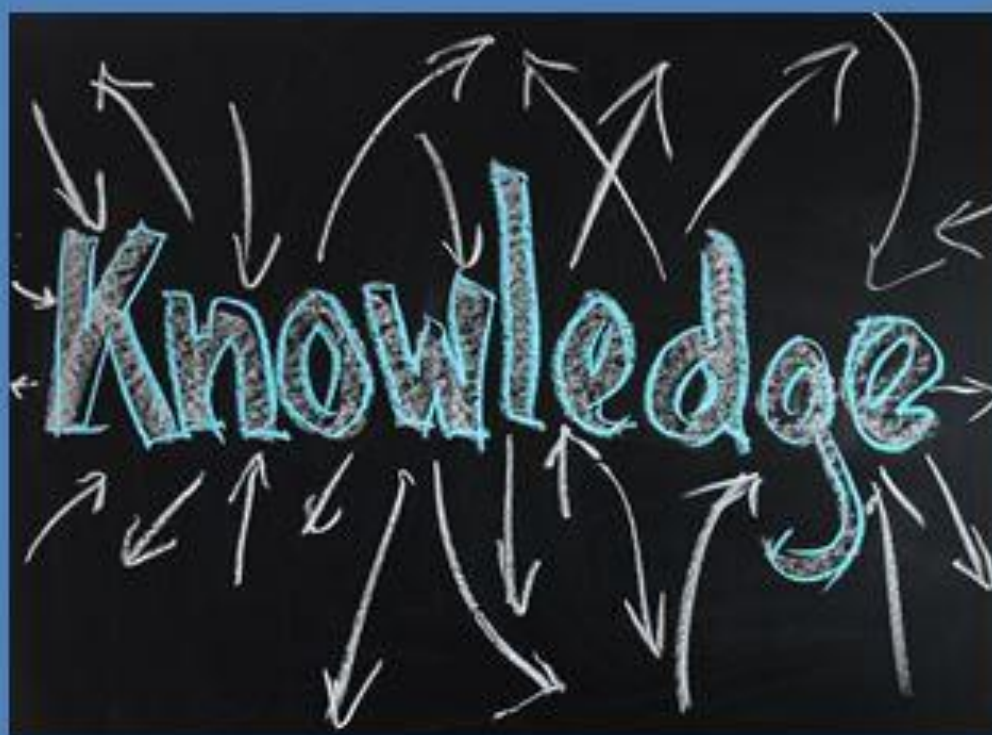


TUDÁS, TÁRSADALOM, FELELŐSSÉG

FELSŐOKTATÁS ÉS TÁRSADALMI FELELŐSSÉG: TUDÁSTRANSZFER PARTNERSEGI AKCIÓKBAN ÉS ELKÖTELEZETTSÉGBEN



Tanulmánykötet a 11. MELLearn Nemzeti és Nemzetközi
Lifelong Learning Konferencia
alkalmából

Győr, 2015 október 15.



TUDÁS, TÁRSADALOM, FELELŐSSÉG

Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben

Knowledge – Society – Responsibility
Higher Education and Social Responsibility: Knowledge Transfer through Collaborative
Actions and Engagements

11. MELLEarN Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning
Konferencia
Győr, 2015. október 15.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:

Fodorné Dr. Tóth Krisztina PhD

Felelős szerkesztő és lektor:

Dr. Németh Balázs PhD

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

ISBN: 978-963-88878-6-3

© A kötet szerzői, 2016

Tartalom

Higher Education Roles in a Challenging Global Society	4
Heribert Hinzen: Higher Education and Lifelong Learning for Sustainable Development in the New Global Agenda 2030	5
László Imre Komlósi: A Cooperation Model for Higher Education and Industry: The Architecture of a Multi-Tier, Competence-Based and Practice-Oriented Education with Social Engagement	13
George K. Zarifis: Towards a "space of dialogue" between researchers and professional practitioners in Universities across Europe: some policy recommendations	22
Duális képzések, elektronikus tanulástámogatás: a felsőoktatás és a munkahelyek tanulási folyamatai	33
Marosné Kuna Zsuzsanna, Miskolciné Mikáczó Andrea, Varga Erika: Az oktatás szerepe az életkori diszkrimináció elleni küzdelemben	34
Dr. Kokovay Ágnes, Dr. Kiss Levente: Képzők képzése a magyarországi orvosi egyetemeken	42
Bitáné Biró Boglárka: Tapasztalati értékek e-learning kurzusok tanulási ciklusaiban	49
Fodorné Tóth Krisztina: Online kurzusok – vélekedések, elvárások, viselkedés	57
Képzés, validáció, szervezetfejlesztés: a társadalmi tudástranszfer kihívásai a felsőoktatás számára	66
Cserné Adermann Gizella: A validáció mint kurzus a felsőoktatásban	67
Derényi András: Nemzetközi folyamatok és hazai kihívások: validáció a felsőoktatásban	75
Csillik Olga, Daruka Magdolna, Sass Judit: Képzett képzendők – képzetlen képzők	86
Simándi Szilvia: A felsőoktatás pedagógiai-andragógiai módszertani kihívásai	95
Judit Bernadett Horváth: Success criteria of university spin-off in the Hungarian and international literature	104
Gyöngyvér Vámosiné Róvó: Untersuchungen auf dem Hochschulebene über den Bereich Behandlung der Stress auf dem Arbeitsplatz	113
Educating for Democratic Governance and Global Citizenship	121
Balázs Német, Edith Kröber: Theoretical Thoughts and Innovations in Community Learning. Learning City – Region Developments in Pécs, Hungary	122
Zsuzsanna D. Babos: A selfish generation? Social participation of future graduates reflected by volunteering	134

Higher Education Roles in a Challenging Global Society

Heribert Hinzen

Higher Education and Lifelong Learning for Sustainable Development in the New Global Agenda 2030

Global policies on education and lifelong learning influence regional and national policies. A very important milestone in developing a global education agenda was the World Education Forum in the year 2000 in Dakar, and the then agreed Framework for Action on Education for All (EFA). In a parallel process the Millennium Development Goals (MDG) were agreed by an UN Summit in New York in 2000 also. Both agendas were terminated to end in 2015. For the last few years a heated debate had started on Post 2015, based on the many reports and assessments on achievements and failures that were circulating.

This presentation at the MLLearn Gyor Conference in October 2015 took up the challenge to reflect on what had happened since Dakar, move to the outcomes of the World Education Forum (WEF) in Korea in May 2015, and then inform on and analyze the final documents which were generated as the new global agenda for Education 2030. As such they were fully included into the Sustainable Development Goals (SDG), which were decided by the UN Summit in New York in 2015. Together we looked at them in the perspective of their evolutions in the current debate – especially in the light of the role of universities as they were mentioned in the goals for the first time explicitly, and as they are implicitly there as part of developing the lifelong learning systems for the learning society.

The presenter argued from insights he had gained as a member of the German delegation as a participant in both WEF in Dakar 2000, and in Incheon in 2015, while having been deeply engaged in the Post 2015 processes working for DVV International. It may also help to understand better why in the context of EFA his personal commitment and concern is trying to combine passion with profession: The global literacy, youth and adult education movement got involved in the processes described below at an early stage, especially through CONFINTEA, the system of UNESCO International Conferences on Adult Education which started in 1949, and ever since met around every twelve years in different parts of the world. (Ireland et al: 2014) His organization DVV was deeply involved to combine the global with the national and local level, and was thus an active participant to several CONFINTEA's. As Director of DVV International he played this role for a longer time and because of these contributions to a strong advocacy preparing for or reporting on numerous of the EFA events, and their outcomes in policy and practice on global, regional and national levels, he served in important committees like the CONFINTEA VI Consultative Group, the UN Literacy Decade Experts Group, or the Editorial Board of the EFA Global Monitoring Report published on a yearly basis ever since the WEF in 2000.

Moving the EFA and MDG Agendas

Let us start with a flashback: The year 2000 saw two very important events which both set goals and indicators to be reached by the milestone year 2015. In Dakar it was

achieved already that two goals were close to our concerns on non-formal, youth and adult education within lifelong learning, skills and literacy; these areas were EFA goals three and four. In goals one and two we had early childhood education, and primary schooling. Goals five and six were on gender and quality. The words higher education and universities were not there. The eight MDGs included important areas of development such as poverty, gender, child mortality maternal health, HIVAids, environment, and partnership. It was more of an agenda for developing countries, and the so-called developed countries were coming in on the level of partnerships as potential donors. The EFA agenda was a move forward compared to the World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs of an earlier World Conference in Jomtien, Thailand in the year 1990 as the enlarged vision of EFA actually was orientated towards education and learning already covering the whole life span – long, deep and wide. And it had a clear commitment for the donors and development partners who later often enough hardly remembered their statement: “The international community acknowledges that many countries currently lack the resources to achieve education for all within an acceptable time-frame... We affirm that no countries seriously committed to education for all will be thwarted in their achievement of this goal by a lack of resources.” (Adult Education and Development: 2000, Post 2015: 2013) However, this potentially larger EFA vision during the decade of implementation was limited to the MDG goal two which called for: “Achieve universal primary education”. Therefore, only this aspect of the EFA agenda got higher attention by most governments and development partners, including funding opportunities especially. Concerns and critiques from the non-formal, youth and adult education community on the achievements of the MDG and EFA have therefore been on the limited concentration towards primary schooling, and where youth and adults and their learning and training needs have largely been left out. It could be an important task to analyze further the flow of development aid for education, and demonstrate how much – although not enough – was there for children and schools, and how little had there been for the continuing education and training needs of youth and adults.

All in all it had become clear that most of the eight MDGs had not been reached in most of the countries of the global South by 2015. The same can be said for several countries of some of the six EFA goals, where indicators show that and how much more is needed. A critical look at the Country Reviews related to EFA as well as the EFA Global Monitoring Report 2015 (Education for All Global Monitoring Report) testify the big gains as well as gaps and the long ways ahead for many countries and especially for the not-closely-school-related-targets which did not get the necessary political and financial support. This being said: There is no reason why not at the same the many successes should be further analyzed as they can provide lessons to be learned for the next decade. Such jobs well done are found in the yearly EFA monitoring reports which are full of such stories.

Post 2015 Debates on Education

One stream of arguments was related to set global goals again, but to have national and / or context specific targets with related indicators. What is easy to reach in one country maybe very difficult in another one. Even within countries disparities persist often between opportunities in urban or rural areas, between richer and marginalized people, or the ongoing inequality between female and male access. For the new SDGs there was

a growing understanding of the interconnectedness of the different goals: Healthier people learn better, better educated youth and adults feel stronger and are less vulnerable.

A diversity of processes, conferences, and websites was put in place to evaluate the outcomes so far, and start the debate of what should follow. The good thing was that there were so many opportunities to participate in the high number of meetings. The discussion in the Asia Pacific region in which the author joined can serve as a positive example where the UNESCO Bangkok office has taken the lead to explore perspectives together with experts through a series of meetings:

- May 2012: Towards EFA 2015 and Beyond – Shaping a new Vision of Education
- November 2012: What Education for the Future: Beyond 2015. Rethinking Learning in a Changing World
- March 2013: Education in the Post-2015 Development Agenda. Regional Thematic Consultation in the Asia Pacific
- October 2013: Beyond 2015: Transforming Teaching and Learning in the Asia Pacific. Regional High Level Expert Meeting

The UN System Task Team on the post 2015 UN Development Agenda published what they called a “thematic think piece” on “Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015”. Following their understanding of the current state of development, they observed trends for education, and name respective chapter as:

- “The growth of information and its changing nature
- A shift away from teaching to an increased focus on learning
- Lifelong learning: Beyond a classroom-centered paradigm of education
- Future learning: Blurring boundaries between learning, working and living
- Rising skills requirements and foundational skills
- Employability challenges: Facilitating transition from school to work
- Anticipating change”. (UNESCO: 2012)

This fitted very well with findings in the World Development Report 2013 where an interesting debate was looking at the close relationship between skills and jobs. (World Development Report: 2013) Quite often today there is some serious discussion on the finding of a “skills gap” or “skills mismatch”, or just not having all the foundational and transferable skills you need to adapt throughout your working life. In this respect the following statement of the Report was quite helpful: “Skills are acquired throughout life. People learn, adapt, and form their skills through a multitude of interactions and mechanisms within the household and neighbourhood, during the formative years of schooling, at work, and in training.”

The debate reached a first global momentum with the UN Thematic Consultation on Education in the post 2015 development agenda. The meeting in Dakar, March 2013, came up with priorities towards: “More focus on quality and how to measure it; on equity and access for hard-to-reach children; and what should happen during the first 3 years of secondary school.” Therefore, the fear was argued by ICAE (International Council of Adult Education) that the new EFA goals were again dominated by schooling needs of children. However, there was also a great step forward with the formulation in the Summary of Outcomes: “Equitable quality lifelong education and learning for all”

which was proposed as an overarching education goal “to realize the world we want”. (Fernandez et al: 2014)

It was not too late for the adult education community to get deeper involved. And this involvement tried to cover both, the education as well as development agenda. Youth and adult learning and training must be strong components in both, to have education as a human right as well as skills and competencies for citizenship, livelihoods, and vocational needs as an overall orientation in development.

Therefore it seemed that despite a variety and diversity of views and arguments, there was a growing common understanding which in respect to the different agendas called for:

- An education specific agenda covering all aspects of schooling, training, learning – lifelong
- And that education must be everywhere in the implementation of the development agenda

Breakthrough Ideas and Events

In May 2014 the Global Education for All Meeting in Oman produced as final statement – called the Muscat Agreement. It provided as the heart of the matter one overarching global goal, and seven global targets to be further refined in respect to country specific targets and indicators. However, this global goal should be mentioned here: “Ensure equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030”. (The Muscat Agreement: 2014)

The Proposal for Sustainable Development Goals as outcome of the UN General Assembly Open Working Group on Sustainable Development Goals came out in July 2014. It had seventeen goals starting with “End poverty in all its forms everywhere”, followed by ending hunger and ensuring healthy lives. As goal four, almost exactly the same is used as in Muscat, but with a difference as “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” seemed to be little weaker. (Proposal for Sustainable Development Goals. Outcome of United Nations General Assembly Open Working Group on Sustainable Development Goals : 2014)

At that time there was dire need and almost the last chance to deepen the debates on the national level in all countries with a wide diversity of stakeholders, and much beyond central governments. In many countries this was not easy, not because of language problems only.

The NGO Forum in Korea was back-to-back with the WEF, actually almost integrated, using the same venue, and having key UNESCO partners present. It was led by UNESCO, in close collaboration with Collective Consultation NGO on EFA, the WEF 2015 Host Committee, and Korean education Civil Society Organisations, and it was an opportunity for the NGOs present to exchange on the diversity of struggles they had been going through in their work towards “Education for All”, and it was at the same time an occasion to celebrate what had been achieved during these past 15 years. ICAE was offered a space in the Drafting Group for the Declaration which the author of this chapter took up in order to once again make the point for the importance of youth and adults in non-formal education towards lifelong learning. The final clause reads like this: “18. Together, we need to continue to make a compelling case that education is at the heart of the post-2015 agenda, facilitating achievement of all other SDGs. The new global

compact on development requires a new generation of active global citizens of all ages in all countries, developing and sharing the attitudes, knowledge and behaviours which are essential for a sustainable planet. To achieve dignity and social and environmental justice, we need inclusive, equitable, quality education and lifelong learning for all.” (NGO Forum Declaration: 2015)

“Transforming lives through education” was the motto of WEF 2015 in Incheon on 19-22 May. It was opened by the President of the Republic of Korea, and the UN Secretary General Ban Ki Moon, amongst other key stakeholders. 1.500 participants joined, representing Governments, International Organisations, NGOs, and Universities. A huge number of panels, workshops, and other opportunities for information and debates were provided by the host country, including an exhibition and the dissemination of a variety of documents and reports. (Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: 2015)

The prime result of the WEF was the Incheon Declaration which after a longer discussion on amendments was agreed by acclamation by the participants. It carries the overarching global goal: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”.

The Incheon Declaration goes hand in hand with its Framework for Action which is quite a comprehensive document with main chapters covering “Vision, Rationale and Principles”, secondly “Goal, Strategic Approaches, Targets and Indicators”, and thirdly its “Implementation Modalities”.

The EFA agenda was not achieved in a number of countries, and all sector areas. Therefore it is no surprise that the Education 2030 agenda is having targets related to early childhood education, primary and secondary schooling, skills and vocational training, youth and adult literacy, all seen through a gender lens. However, it makes sense in this context to look at two targets specifically:

“Target 4.3: By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable quality technical, vocational and tertiary education, including university.”

As mentioned before, for the first time the higher education sector is included as a target, and for implementation there is a “Strategy option: Strengthen international cooperation in cross-border tertiary education programmes, including within the framework of global and regional conventions on the recognition of higher education qualifications to support increased access, better quality assurance and capacity development.”

All these targets are clearly geared at knowledge, skills, and competencies. Again, for the first time there is a target which additionally supports attitudes and values:

“Target 4.7: By 2030, all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.”

With this orientation towards “sustainable development and sustainable lifestyles” the Education 2030 agenda fits well into the SDGs which include the following goals, here in shortened wordings:

1. NO POVERTY
2. ZERO HUNGER
3. GOOD HEALTH
4. QUALITY EDUCATION

5. GENDER EQUALITY
6. CLEAN WATER AND SANITATION
7. AFFORDABLE AND CLEAN ENERGY
8. DECENT WORK AND ECONOMIC GROWTH
9. INDUSTRY, INNOVATION, AND INFRASTRUCTURE
10. REDUCED INEQUALITIES
11. SUSTAINABLE CITIES AND COMMUNITIES
12. RESPONSIBLE CONSUMPTION
13. CLIMATE ACTION
14. LIFE BELOW WATER
15. LIFE ON LAND
16. PEACE AND JUSTICE
17. PARTNERSHIP FOR THE GOALS

The process is still on-going on two levels: Firstly, the major stakeholders are now developing indicators to monitor progress in the 15 years to come. There will be global, regional and thematic indicators, and it is planned to have them by mid 2016. Secondly, there is a major job coming for the countries to develop national indicators. It is hoped that Governments include the variety of professional institutions and civil society organisations as well as providers for the different education sectors.

The Role of Universities in Education 2030

The even broader question to ask would be: What is the role of the universities in respect to the overall SDG agenda towards all the goals listed above. And we would easily identify the research capacities of universities in the fields of medicine and economics, maybe more difficult in poverty or climate where interdisciplinary and collaborative research is a precondition. At the same time there are other roles related to the intellectual and academic discourse, or its responsibilities towards society which historically was called extra-mural studies, and which today moves to community engagement. Both areas are supported by two interesting publications in 2015: One on “Strengthening Community University Research Partnerships” by the respective UNESCO Chair, and the other on “The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning” by UIL.

All those working in non-formal education would appreciate if the universities could extend their teaching and learning function much stronger into areas of the full and part-time staff of adult and community learning centres, their facilitators, trainers, and managers – thus going much beyond the teaching profession for primary and secondary schools. Options and specialisations in bachelors and master degree programmes should diversify more into the training needs of all those interested in quality education for adults also. Open and distance learning, combined with face-to-face periods as blended learning, or the MOOCs as Massive Open On-line Courses are all options that should be looked at and made available. Who knows today the next ICT generation in support of adult’s learning and education?

For the research functions of universities there are many areas that could be looked into like the evaluation of youth and adult learners and programmes, lifelong learning providers and systems, processes of professionalization, or other special studies into thematic areas like gender, equity, or inclusion. The teaching, research, and

development functions are connected to and interrelated with the potentials of networking and cooperation between universities, or universities with governments and / or civil society.

There are a good number of examples, and here are only a few:

- The International Association of Universities (IAU) has developed a portal on Higher Education and Research for Education for All. They are now moving towards the education goal four of the SDG to identify areas for information sharing and capacity building; for more see <http://heefa.net>
- ASEM Education and Research Hub on Lifelong Learning: ASEM is the cooperation between the Association of the Southeast Asian Nations (ASEAN) and the EU member countries. The Hub works through networks which are covering the development of ICT skills and e-learning; workplace learning; professionalization of adult teachers and educators; national strategies for lifelong learning; for more see <http://asemlllhub.org>
- Asia-Pacific University-Community Engagement Network (APUCEN): This is a regional network based at the University Sains Malaysia (USM) with a membership ranging from a larger number of universities especially in Southeast Asia, but also in Australia. The aim is to get staff and students from universities meaningfully engaged with community work, including via service learning; for more see www.apucen.usm.my
- PASCAL International Observatory: This network is strong on universities and learning cities. Project are PURE, the PASCAL Universities on Regional Engagement, and PIE, PASCAL International Exchanges. It works through a system of conferences like in Catania 2015 on Universities Engagement and Learning Cities, 2016 in Glasgow on Learning Cities 2040; for more see www.pascalobservatory.org

And of course there many more of which you may be members. Definitely – including also MELLearn.

The global Education Agenda 2030 has a role for universities, and it will be important to quickly find out the relevant specifics. No doubt the overarching goal “Ensure equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030” has its full reliance for higher education, and for youth and adults in non-formal education, and what is needed now is to move to national targets and indicators for implementation and measuring of achievements. Equally important is to have national budgets and international funding that are supporting all the targets in a just and sustainable way – in the perspective of lifelong learning for all. (Yang: 2011, Hinzen: 2014)

Let us exchange on what we can do together, and better in the future.

Resources

Ireland, T.D., Spezia, C.H. (Eds.): *Adult Education in Retrospective. 60 Years of CONFINTEA*. Brasilia 2014

Adult Education and Development, No. 55, 2000, carried a full documentation of the World Education Forum, including The Dakar Framework for Action. *Education for All – Meeting our Collective Commitments; Post 2015*. Theme of *Adult Education and Development*, No. 80, 2013, published by DVV International, Bonn

Education for All Global Monitoring Report is coming out yearly, has always a specific theme, a wealth of statistical data, and is published by UNESCO, Paris

UN System Task Team on the post-2015 UN Development Agenda: Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015. Thematic think piece. UNESCO. May 2012

World Development Report: Jobs. Washington: World Bank 2013

Fernandez, M.C., Hinzen, H., Khan M.L.A. (Eds.): On the Eve of EFA and MDG – Shaping the Post 2015 Education and Development Agendas: Contributions to the Debate and a Collection of Documents. Vientiane: DVV International 2014

The Muscat Agreement. 2014 GEM Final Statement. Global Education for All Meeting. UNESCO, Muscat, Oman, 12 – 14 May 2014

Proposal for Sustainable Development Goals. Outcome of United Nations General Assembly Open Working Group on Sustainable Development Goals. 19 July 2014

NGO Forum Declaration on <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/file/515/download>

Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015>

Yang, J., Valdes-Cotera, R. (Eds.): Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg: UIL 2011; Hinzen, H., Knoll, J.H. (Eds.): Lifelong Learning and Governance. From Programming to Action – Selected Experiences from Asia and Europe. Vientiane: DVV International 2014

László Imre Komlósi

A Cooperation Model for Higher Education and Industry: The Architecture of a Multi-Tier, Competence-Based and Practice-Oriented Education with Social Engagement

Think global, act local.
(anonymous wisdom)

Abstract

Mainstream educational efforts under the circumstances of unprecedented development of modern, high-tech industries and technologies have been looking for adequate responses to the fundamental challenge caused by the discrepancies between the output of higher education and the needs of the stake-holders of economy. Despite global tendencies, local solution of cooperation between higher education and economy seem to have gained in popularity and efficiency. The key to successful and applicable education and flexible, competence-based knowledge with social engagement lies in a dynamically organized interactive cooperation between industrial partners and higher education. A case study of a well-planned and steadily broadening model of the cooperation between local administration, multinational companies and sme-s and the university in the framework of a *Smart Management Campus* in Győr will elaborate on the emergent properties and reciprocal advantages manifest in the open-ended, multiple-tier educational processes introduced at the Széchenyi István University in Győr to serve the needs of the economic and the social environment identified by the stake-holders themselves in a mutual manner.

Backgrounds and the general landscape

It has been witnessed and acknowledged in many countries in the world that the relationship between higher education and industry is not a trivial relationship at all. Some would support their reasoning with the help of traditional arguments according to which there is an antagonistic conflict between the two: academia pursues non-profit activities for the common good of the society, whereas economy (industries included) is driven by particular, profit-oriented interests.

Such an argument can only be partially accepted. Higher education does function as an agent contributing to the common good of the society, however, it cannot survive as a purely non-profit organization any more. Higher education has to be highly competitive in research and innovation in order to be in the position of distributing up-to-date knowledge through education and practice-oriented training.

This relationship is not a one-way traffic either: the nature of collaboration between higher education and industry is reciprocal for the mutual benefit of both sides. How does it work then in reality?

What we see today is an unprecedented development of modern industries and technologies driven both by economic and social interests. The stake-holders of any economy are searching for *adequate responses* from higher education to find innovative solutions to their problems and development. They are, at the same time, fundamentally interested in a steady influx of highly educated graduates as new labor force to meet the needs for professionals, i.e. engineers, lawyers, economists, medical professionals, business people and managers of all types. Higher education has to be oriented towards the labor market since education is both an individual and societal investment on the whole which demands return on investment. Education is a warrant for adaptability in professional orientation underlying the very concept of lifelong learning. Education, educational re-orientation and qualificational development never stop for the participants on the labor market up until retirement.

We can depict a status report in the form of a brief statement on the basis of the trends observed: there are hindering and inhibiting discrepancies in matching the output of higher education and the needs of the stake-holders of the different types of economies. Higher education can produce outstanding theoretical knowledge for its graduates, however, it is still lacking practice-oriented curricula and up-to-date knowledge useful for application in the industries. It is not to claim that higher education ought to give up its acquired academic autonomy. It is only timely to strengthen labor market orientation and social accountability in general for higher educational institutions.

This critical evaluation is of limited validity since many higher educational institutions have established collaborative relations with industrial partners in many parts of the world. Highly developed industrial and economic environments will – sooner or later – induce appropriate responses from higher education.

There are two major solutions for such cooperation: (i) either the industries offer research projects to higher education with an ample amount of collaborative activities, or, (ii) higher education establishes industrial parks and innovation hubs within or around their premises and invite the industrial partners to contribute to joint research projects and training programs.

It is to be observed today that both types of cooperation work with universities. Despite global tendencies, *local solutions of cooperation* between higher education and economy seem to have gained in popularity and efficiency.

A model for successful higher education and industry cooperation

I believe that a conclusive argument for successful cooperation can be formulated on the basis of the observations depicted above. There are excellent examples, so-called *best practices* in the world. I would like to advance a modest claim at the outset that innovation and entrepreneurial approaches can and do compensate for the lack of seamless funding conditions to a certain extent in many cases. In other words, big money is not necessarily a guarantee for successful and sustainable cooperation and development. Well-planned funding and innovative and adaptive strategic development should go hand-in-hand together with the recognition of shared and mutual benefits for all stake-holders in such collaborative processes.

The complex experience of the Széchenyi István University concerning the collaboration with the participants of its social and economic environment in the course of the past two decades is worth sharing in the context of higher education in Hungary and Central-Europe. We have come to terms with the needs of applicable, practice-oriented

education and flexible, competence-based knowledge with social engagement by formulating, adopting and launching a *dynamically organized and supervised interactive cooperation* between industrial and social partners and higher education.

The purpose of this experience sharing is to show and critically evaluate a *case study* of a thoroughly planned and steadily broadening model of the cooperation between (i) the national administration (government), (ii) the local and regional governments, (iii) multinational companies, corporations and sme-s and (iv) the university. The case study anticipates the establishment and complex functional use of a new institution called *Smart Management Campus* within the confines of the university as part of the Center of Cooperation between Higher Education and Industry (FIEK – Felsőoktatási és Ipari Együttműködések Központja), a national development project to be carried out at the Széchenyi István University between 2016-2017.

My analysis strives to point out (a) the *emergent properties* and (b) the *reciprocal advantages* manifest in the open-ended, multi-tier educational processes introduced at our university. We are convinced that such education and training can serve the needs of both the academia and the economic and social environment in the most appropriate and socially relevant ways.

In a *complex, collaborative and participatory educational framework* it is to be expected that the educational content, the training needs and the procedural aspects of the educational logistics be identified by all the stake-holders involved (employers, would-be employees, legislators, local governing bodies and educators) in a joint, mutual manner.

In 1996 the *Practising Project* was started at our higher educational institution with the collaboration of 70 multinational and medium-sized companies within the framework of a foundation. It is only fair to say that the overt mission of the Practising Project to facilitate the practice-oriented training of our graduates has been the *avant-garde* model of the concept and practice of Dual Training as introduced by legislation in Hungary in 2013. Dual Training, as we apply the term in Hungary today, aims at the alignment of the needs of the labor market and those of the training institutions. The new system of Dual Training was introduced by Audi Hungaria in Győr for six engineering students of the Széchenyi István University in January 2013. The scheme has been expanded and Audi Hungaria today accommodates an increasing number of students for shared practice-training-learning periods. Other companies have also shown interest towards the university and agreements for dual training have been negotiated with students to be placed for dual training with a variety of different companies.

It is obvious that the notion of the *Ivory Tower* which used to refer to universities in the past is water under the bridge. This concept has disappeared for good and for the better! There have been many attempts to re-engineer higher education. Reforms, new legislation, bottom-up initiatives, plans for new funding schemes and imported models from other countries have been proposed by different stake-holders at different times.

No doubt, it won't hurt to look at world trends. However, figuring out local solutions based on available local resources, both infrastructural and human ones, is the appropriate way to proceed.

At our university, we made an inventory to start with. We categorized the tangible and intangible resources as *global* or *local* in character, roughly as follows:

Global
technologies
high quality research and education
competences
highly trained human capital
internationalization
changed
multinational companies
international supply chains
graded
international communication

Local
infrastructure and investments
knowledge, skills and
improving the level of training
mono-cultural settings to be
collaborative networks
national supply chains to be up-
graded
local communication networks

Raising awareness concerning international tendencies

We have realized that it is important to keep being informed about and being committed to world tendencies, transmitted by UN, UNESCO, OECD and EU projects and reports. This paper cannot provide room for detailed analysis of these universal statements and tendencies, however, it might be appropriate to shed light on the necessity of keeping track of the international articulation of problem areas.

It is remarkable to follow the historical process and development of some very basic human needs and rights concerning education on an international plane. The most recent developments concerning the New Global Partnership are reflected in the documents of the High Level Panel on Post-2015 Development Agenda in which the five major transformation shifts still persist:

(i) Leave No One Behind, (ii) Put Sustainable Development at the Core, (iii) Transform Economies for Jobs and Inclusive Growth, (iv) Build Peace and Effective, Open and Accountable Institutions for All and (v) Forge a New Global Partnership.

The overarching goal reflected in the Incheon Declaration formulated at the World Education Forum in Korea in 2015 runs as follows: "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable quality technical, vocational and tertiary education, including university."

These world tendencies continue to persist on other forums as well, such as, e.g. the UN Sustainable Development Summit in September 2015, as part of the UN General Assembly, Transforming the World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Declaration: The New Agenda

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/summit>. A major issue is the well-being and educational opportunities of migrants in the world:

29. We recognize the positive contribution of migrants for inclusive growth and sustainable development. We also recognize that international migration is a multidimensional reality of major relevance for the development of countries of origin, transit and destination, which requires coherent and comprehensive responses. We will cooperate internationally to ensure safe, orderly and regular migration involving full respect for human rights and the humane treatment of migrants regardless of migration status, of refugees and of displaced persons. Such cooperation should also strengthen the resilience of communities hosting refugees, particularly in developing countries. We underline the right of migrants to return to their country of citizenship, and recall that States must ensure that their returning nationals are duly received.

Among the 17 Sustainable Development Goals the promotion of lifelong learning is a crucial issue:

Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all

4.1 By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes

4.2 By 2030, ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development, care and pre-primary education so that they are ready for primary education

4.3 By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university

4.4 By 2030, substantially increase the number of youth and adults who have relevant skills, including technical and vocational skills, for employment, decent jobs and entrepreneurship

4.5 By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations

4.6 By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy

4.7 By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development

4.a Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all

4.b By 2030, substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, for enrolment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programs, in developed countries and other developing countries

4.c By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing States

Developing Education and Training in the EHEA

In the European Higher Education Area (EHEA) skills, competences and employability developments are in the foreground, as witnessed in the UE Erasmus+ Program 2014-2020. The Erasmus+ program aims to boost *skills and employability*, as well as modernizing Education, Training, and Youth Work. The seven year program will have a budget of €14.7 billion; a 40% increase compared to current spending levels. Erasmus+ will provide opportunities for over 4 million Europeans to study, train, gain work experience and volunteer abroad.

Erasmus+ will support transnational partnerships among Education, Training, and Youth organizations to foster cooperation and bridge the worlds of Education and Work to tackle the skills gaps in Europe. It will also support national efforts to modernize Education and Training.

Erasmus+ brings together seven existing EU programs in the fields of Education, Training, and Youth. As an integrated program, Erasmus+ offers more opportunities for cooperation and will be easier to access than its predecessors, with simplified funding rules.

Grants available for Hungarian universities

(mobility and internationalization)

Erasmus+, CEEPUS, Stipendium Hungaricum, Campus Mundi, EEA and Norway grants

Main coordinators: Ministry of Human Capacities (EMMI), Tempus Public Foundation (TKA), Hungarian Rectors' Conference (MRK)

Grants available for Hungarian universities

(development of economic cooperations, innovation, technology transfer and infrastructure)

National Research, Development and Innovation Fund (NKFIA)

Hungarian Scientific Research Fund (OTKA)

Bilateral Scientific and Technological Cooperation Programs

EU Funds – various operative programs 2014-2020

Main coordinators: Ministry of National Development (NFM), National Research, Development and Innovation Office (NKFIH), Hungarian Development Center (MFK)

In August 2014 the European Commission adopted a „Partnership Agreement with Hungary on the mobilization of the Structural and EU Investment Funds for *growth and employment* for the period 2014-2020”

Structural and EU Investment Funds in Hungary for 2014-2020

Fields for development involved:

Employment, Social Affairs, Research, Town planning, Culture-Media, Public management, Agriculture-Fisheries, Information technologies, Transport, Local development, Education-Training, Health, Energy,

Environment, Industry, Innovation, Justice-Security, Citizenship, Services, Youth, New technologies, Telecommunications, Economy- Finances, SME

Policy, Tourism, Trade, Research centers, Local and Regional authorities, Schools, Corporations, Training centers, Federations, Unions, Administrations, Agencies, Chambers, SMEs, Universities, Non-profit organizations

2014-2020 Horizon 2020 - research and innovation framework program

Specifically, the partnership agreement defines the strategy to be implemented for the optimal use of the Structural and European investment Funds. Within this document, each Member State established *priorities and investment objectives* for the next seven years to contribute to the objectives of the Europe 2020 strategy, namely sustainable, inclusive and smart growth.

European Structural and Investment Funds include the European Regional Development Fund (ERDF), the European Social Fund (ESF), the Cohesion Fund (ECF), the European Maritime and Fisheries Fund (EMFF), the European Agricultural Fund for Rural Development (EAFRD).

The European Commission has approved of the following Hungarian OPs:

- EFOP OP for Human Resources Development
- GINOP OP for Economic and Innovation Development
- IKOP Integrated OP for the Development of Transport
- KEHOP OP for Environment and Efficient Energy
- RSZTOP OP for Citizens in Need
- TOP OP for Regional and Urban Development
- VEKOP OP for Competitiveness in Central-Hungary
- VP OP for Rural Development
- KÖFOP OP for the Development of Public Administration and Public Services

Prospects for sustainable development at the Széchenyi István University

Taking into account the potentials, opportunities and prospects for development, the Széchenyi István University tends to think of itself as a dynamically developing higher educational institution and societal stake-holder with a strong regional impact in education, training, research, social cooperation and societal responsibilities which has identified and set *decisive strategic aims for its medium-term development*:

1. pursuit of high quality research and education (both basic and applied research) as an integrated, comprehensive university of regional importance in close cooperation with major industrial and social partners in the region
2. provision of practice-oriented training programs (with strong dual-training schemes)
3. provision of training for professional and communicative competences
4. design, implementation and improvement of integrated and innovative curricula with contribution of the industrial, economic and social stake-holders
5. implementation of full-fledged degree-programs for international students on all Levels, alternatively in German and English
6. realization of knowledge transfer in the Center of Cooperation for Higher Education and Industry (FIEK) with special role of the Smart Management Campus (MC)
7. provision of permanent communication with stake-holders and alumni

In several joint projects the Széchenyi István University has been collaborating closely with organizations and institutions in the Region: the Local Government of the City of Győr, Audi Hungaria Motors Ltd., the Chamber of Commerce and Industry, Innonet – Industrial Park Győr, Pannon Novum: West Pannon Regional Development Agency, Universitas Győr Non-Profit Public Ltd., Mobilis, etc.

The university has successfully participated in a project of excellence: *Career Scheme for the Automobile Industry in Győr* which was established by the following stake-holders: City of Győr, Széchenyi István University and Audi Hungaria) in order to secure career advancement for young people in the field of the automobile industry.

In order to achieve an integrated, open-ended, multi-tier, competence-based integrated educational model within a collaborative, practice-oriented and participatory educational framework we have taken the following steps in the process:

- foundation of the Faculty of Automotive Engineering (Audi supported faculty)
- foundation of the Department for Leadership and Organizational Communication at the Kautz Gyula Faculty of Economics (Audi supported department)
- organization of Student Formula teams and voluntary laboratory activities
 - (SZEEngine Formula Student and SZEenergy Shell Ecomarathon Europe)
- organization of lecture series for retired employees (Pensioners' University)
- launching of Dual Training courses with Audi Hungaria Motors Ltd.
- launching of an MBA for post-graduate students (in-service managers)
- launching of practice-oriented extra-curricular and extra-mural courses (adult education)
- launching courses for start-ups and innovation management
- launching courses for project management for students and external participants
- launching courses for the support of gifted students in establishing company relations with management competences
- launching courses for entrepreneurial competences
- organization of summer schools for project management and entrepreneurship
- organization of Career Advantage Programs
- active participation of students on National Conferences of Students' Scientific Activities (OTDK)

The Smart Management Campus (MC) as an integral part of the Center of Cooperation for Higher Education and Industry (FIEK)

Knowledge Transfer is bound to be enhanced in the Center of Cooperation for Higher Education and Industry (FIEK) and the Smart Management Campus (MC) in the future. The Széchenyi István University, the City Government of Győr and the Audi Hungaria Motors Ltd. have initiated and conceptualized the establishment of a physical and virtual space of encounter and a shared platform for teaching, training and research jointly. The idea of a creative and innovative social space had several formulations, one of which reads as follows:

“The Management Campus (MC) functions as a customer to order research and laboratory services from the Széchenyi István University and other organizations, to run incubators and to create opportunities utilizing its physical and virtual infrastructure for isolated SMEs to be network-connected and to facilitate enhanced information flow between individuals and organizations. In addition, the MC provides opportunities for university faculty to join in and contribute to industrial projects and international collaborative activities. (Definition by Bálint Filep and Dávid Fekete)

Concluding remarks

In my paper I have made an attempt to flash out the outlines of a viable model for higher education which acknowledges the need for cooperation between higher education and industry, or - in a broader sense - cooperation with stake-holders in the social and economic environment.

I have presented a case study based on the experiences made by the Széchenyi István University in the field of active cooperation with its partners in order to design and maintain an integrated, open-ended, multi-tier, competence-based educational model

within a collaborative, practice-oriented and participatory educational framework. The model involves a flexible set of different educational and training programs, dual training included. There is a growing need for international cooperation together with full-fledged international degree-programs. The establishment of a new institution, a social space for professional encounters and trainings called the Smart Management Campus is a promising addition to the modern educational framework depicted in the case study.

No doubt, the saying applies here as well: The proof of the pudding is in the eating!

George K. Zarifis

Towards a "space of dialogue" between researchers and professional practitioners in Universities across Europe: some policy recommendations

Abstract

Based on the results of the European Project DIALOGUE (510799-LLP-1-2010-1-BE-GRUNDTVIG-GNW) that was co-ordinated by EUCEN (2011-2014) this keynote aims to suggest ways to facilitate opportunities for dialogue between researchers, practitioners and policy makers which encourages knowledge exchange and promotes new ways of working together as part of the University Lifelong Learning (ULLL) continuum. One key issue that is analysed in the keynote is how to build a "space of dialogue" in the premise of ULLL between research (as it is conducted within universities) and practice (as it is implemented in various environments inside and outside universities). Based on the notions of interdisciplinarity and transdisciplinarity, the keynote concludes with some recommendations on capitalizing on the "space of dialogue" with repercussions on policy developments at a European, national, local, institutional and individual levels.

Introduction

Lifelong learning is usually recognised as a field where research and practice should be closely connected. While the importance of encouraging research which informs policy and practice in Lifelong Learning is widely acknowledged by many, the ways in which knowledge could be more effectively exchanged and used to improve practices is not yet fully understood. A key aim of the DIALOGUE project¹ (510799-LLP-1-2010-1-BE-GRUNDTVIG-GNW) was to facilitate opportunities for dialogue between researchers, practitioners and policy makers which encourages knowledge exchange and promotes new ways of working together. A key issue in this process however is how scientific knowledge could be integrated into everyday life for the benefit of the individuals, society and the economy. The DIALOGUE project identified policies and practices outlined in a series of reports and case studies which also highlight models of good

¹ The project DIALOGUE aimed at bridging the gap between academic research on University Lifelong Learning (ULLL) and the professional practice around adult teaching, learning and guidance within LLL provision. By strengthening these links, the project will support the collective production of knowledge and the interactive exchange of information, which reinforces the evolution of LLL and linked benefits for European society. In order to strengthen the networks between researchers and practitioners, the DIALOGUE project created a European space for dialogue between researchers, practitioners and policy makers in the field. Partners are exploring models of good practice in the transfer of research results to professional practice on the one hand and of involving practitioners in research activities on the other hand. The analysed findings will be discussed at institutional level and with national and international networks. All discussions will contribute to the development of final recommendations aiming at the promotion of a sustainable ULLL dialogue.

(see more at: <http://dialogue.eucen.eu/#sthash.CvCt2h8x.dpuf>)

practice and demonstrate ways in which practitioners can participate in research. The project sought to promote a research-practice dialogue based on four areas/themes: access and progression; quality assurance; learning and guidance; new media. Furthermore it was designed to improve the transfer of knowledge into research from the field of professional practice in University Lifelong Learning (ULLL) and thereby affect a greater influence on policy development and implementation in the field (de Viron: 2014).

University Lifelong Learning (ULLL) is an overarching term that describes a radical conceptual shift in thinking about education; it is distinguished for its capacity to subsume all forms of learning- formal, informal and non-formal and to provide opportunity to progress from informal learning to accredited learning in universities. The demographic changes, the increasing number of students, the pressure from labour market demands, and health care are strong drivers to develop ULLL and/or to develop a dialogue between research and practice in the ULLL field. These factors are augmented by the appearance of new private universities in some countries. A more global factor is the emergence of the 'Knowledge Society' implying a major change in knowledge production and recognising that other actors besides the universities are engaged with it. This change forces the university to dialogue in general. And although universities as institutions that advance knowledge cannot be forced on any type of dialogue as such, in this context, academic research has a crucial role to play in validating methods used to co-create knowledge and to articulate and structure fragmented knowledge into a language that is understood by all.

In the current European socioeconomic context countries severely affected by recession highlighted an increasing demand for LLL and also a staggering decrease in the capacity of individuals to pay for it (de Viron: 2014). Given the financial constraints it is difficult to see how research and practice will grow and develop in this environment. European funding has played a major role in promoting research and practice in lifelong learning. Unsurprisingly, the diversity observed in ULLL practice includes research. By using the framework developed by Davies (2006) for the research in University Continuing Education, we can distinguish different kinds of ULLL research:

1. Research for ULLL, mainly *“designed to inform ULLL policy and practice, intended to support the development of theory as well as practice”* (Davies, P. 2006, p3-4). This research is often disciplinary based and often named development research
2. Research in ULLL, mainly *“conducted in the ULLL department by the ULLL staff. It may be more or less theoretical and is often multi-disciplinary”* (Davies, P.: 2006: p4)
3. Research on ULLL, consisting of *“research that has as its focus the ULLL activities, the practice in the field”* (Davies, P.: 2006: p4)

There are however two somewhat contradictory characteristics of the ULLL research:

- *As any work at university has to be research based* ULLL research needs to be recognised as academic. It is required as an instrument for questioning and problematising the present and as a tool to develop ULLL practice and for advancing knowledge about learning
- However in a ULLL context, *research - practice dialogue is likely to be seen as less important as focusing on promotion of good teaching and learning*. The reasons for this are complex but the effect is that practitioners do not engage in research to the same extent as other academic staff. In fact many do not even have a research

remit in their job description. As a result, a great deal of what is learned in practice is lost.

Based on the above appreciation the DIALOGUE project examined these issues with a view to suggesting strategies for *deepening* the understanding about the relation and influences of hindering factors in University Lifelong Learning (ULLL) research and practice, *examining* the existing barriers and constraints to dialogue within higher education in different EU countries, and *developing* recommendations on how the knowledge transfer and collaboration between learning communities, researchers, practitioners, and policy makers can be further and strategically developed and strategically developed in the future (de Viron: 2014).

Fundamentals and Nature of the “space of dialogue”

Today we need new modes of generating new knowledge by bridging the “distance” between regions, countries, languages, scientific disciplines, practice topics and problems. We have to cross the boundaries through the practices and the disciplines. We need therefore innovative approaches to build these capacities at different levels: individual, institutional, national and European ones. Some abilities, skills, competencies are personal while others are organisational or collective. Action research, empirical research or multi-perspective research and research based counselling are more suitable for developing a dialogue between researchers and practitioners. This finding may seem evident, but the novelty lies in the perspective: research is often looked on as an obvious job of the researchers. Practitioners and learners are the means to an end: they are often regarded as subjects of research, but seldom as partners or practicing researchers themselves who are able to enrich the outcome considerably due to their knowledge and experience. A “Space of Dialogue” may and has to create a change of perspective. However, this change requires that:

- conventional notions of what academic research is be problematised and challenged.
- interdisciplinarity² and interdisciplinary activities are an issue still not addressed in academic research. According to Chettiparamb (2007) in recent times, the theme of interdisciplinarity has gained popularity in policy, practice, teaching and research circles. Even as scepticism for the concept exists, it has now gained

² The most commonly used classification of types of interdisciplinarity is provided by OECD (1972: 25-26). Here four classes of interdisciplinarity are identified. These are:

1. Multidisciplinary [...] juxtaposition of various disciplines, sometimes with no apparent connection between them, e.g. music + mathematics + history.
2. Pluridisciplinary [...] juxtaposition of various disciplines, assumed to be more or less related, e.g. mathematics + physics, or French + Latin + Greek: “classical humanities” in France.
3. Interdisciplinary [...] an adjective describing the interaction among two or more different disciplines. This interaction may range from simple communication of ideas to the mutual integration of organising concepts, methodologies, procedures, epistemologies, terminologies, data leading to an organisation of research and education in a fairly large field. An interdisciplinary group consists of persons trained in different fields of knowledge (disciplines) with different concepts, terms, methods and data organised by a common effort working on a common problem with continuous intercommunication.
4. Transdisciplinary [...] establishing a common system of axioms for a set of disciplines.

moral overtones with arguments for why interdisciplinarity is both desirable and inevitable.

Based on the findings of the project DIALOGUE The challenge of promoting the value of research to practitioners must also be highlighted and ways of addressing this must be discussed. It is suggested that as many practitioners do not have a research remit, they do not easily identify themselves as researchers consequently research is viewed as something done by others. It is suggested that the role of practitioners as 'researching professional' be promoted. Moreover, the dialogue power in the field of ULLL results from the similar structure of research and learning: both are cognitive acts which are able for touching each other. Therefore those research processes are very powerful for dialogue, which are able to touch the learning processes of the involved practitioners and researchers. The tendency in some countries for ULL centres to be administrative clearing houses for LLL courses was viewed as problematic as many do not have a research agenda and consequently little or no research is carried out. Another finding on the fundamentals of research in the DIALOGUE project is linked with the characteristics of knowledge in research and practice and the knowledge transformation.

Challenges, objectives and competent actors for building a “space of dialogue”

The communication process between academic researchers and professional practitioners in the field of university lifelong learning, adult learning and continuing education is an aspect that needs to be further researched in order to enhance competitiveness, social cohesion and advancement of lifelong learning. The DIALOGUE project has shown that this is a weak point in many institutions for a variety of historical, cultural, national and institutional reasons. Both parts operate separately and more or less independently from each other. The current transfer process in both directions is underdeveloped and there is little potential in the exchange for enhancement and development. A stronger relationship between research, policy and practice could contribute to the competitiveness and growth mentioned above. At institutional or university level, the main obstacles observed are firstly, a lack of places or fora for dialogue and interaction and then, the hard tension between the demands of running programmes on an operational level and carrying out research on the other side. It is also pointed out that the DIALOGUE goal requiring time and reflexivity is strongly constrained by the rapid pace of knowledge changes. At actors' level, the project highlights within the DIALOGUE process, the “strength of weak ties” bridging structural holes and the crucial role of mediators, facilitators, translators, 'boundary spanners' in the context of ULLL. Furthermore, the networking -DIALOGUE support - has to be mastered and managed. Thus, one of the tasks of the coordinator is the initiation of contacts as well as the settling of disputes and competition. Participation processes and cooperative agreement processes extend the concept of DIALOGUE as understanding between groups and sectors, enforcing the functions of moderation and mediation.

Creating a dialogue culture: building on time, trust and common language

Concerning the dialogue process and culture, several ingredients have been identified. Dialogue needs time; time is required for reflection and understanding, negotiation,

mediation or translation and final decision. Another ingredient is the necessity of a specific framework and/ or common goals (determinant role of the definition phase before any cooperation or dialogue). It requires common language (for understanding each other, “researcher working through the lens of a practitioner” (e.g. case study CS-L&G/UK)) and mutual ‘win-win’ solutions. In this dialogue process, the network analysis outlines the importance of relations as social capital. The theory of social capital as shaped by sociologists like Bourdieu offer a multi-dimensional concept. *“It is firstly non-material and symbolic. The network of ties is the product of individual or collective investment strategies that are consciously or unconsciously established for the creation and sustaining of such social ties as (sooner or later) promise direct benefits”* (Bourdieu: 1986: p246). What does the concept of social capital now mean for network actors? Their opportunities for action do not depend on their material equipment (economic capital) or the number of staff (human capital) alone, but also on the tie resources (social capital) built-up by them. The way relations are embedded in the social system impacts strongly on their performance. Social contacts must be developed and maintained. This requires resources, which most often, translates into time because ties are bound to be selected in the process. Networks require social capital. Finally, trust is a crucial factor in DIALOGUE process. Much like the similar phenomena of fairness and the appreciation of value, trust has to do with soft factors, which are significant in the developing of lasting and reciprocal ties. Cooperative action is always risky, because the actions of a trusting party are usually open and unprotected. In short, the different actors involved in the DIALOGUE process have to develop new skills and learn new roles for developing a new dialogue culture.

Criteria to Evaluate the “space of dialogue”: some quality issues

When trying to identify the dialogue evaluation criteria, we have to keep in mind the final objectives of this dialogue in the field of ULLL:

- Learners are at the core of the activity and all parts involved should work together in order to offer better opportunities to learners. Ideally there must be indicators of improvement in both practice and research. For instance new ULLL courses that are delivered based on the research or a joint paper about research and practice in a given subject
- Products are not always a fair representation of the professional/personal/organisational learning that take place: the process is quite important and have to be taken into account We can look at dialogue as a process of human interaction and conflict resolution of an age-old yet still-evolving practice.

An early form of dialogue was the Socratic method of sustained questioning and engaging participants in formulating their own theories about how the world works. Socrates’ student Plato wrote “dialogues” that, although situated within a rhetorical tradition of using language to persuade, have been reinterpreted as techniques applied to situations of inequality and conflict. Plato’s dialogues initiated a practice whereby people determined their own answers to questions of concern while engaging in creation of shared meaning and understanding. Based on this old (perhaps obsolete) appreciation of dialogue criteria or evaluation indicators are the following:

1. The promotion of generous listening, reflection before speaking or acting, and genuine thoughtful speaking.
2. Participants' recognition and commitment to relational intentions, long-range purposes and capacity to shape what happens.
3. Participants' ownership of the process.
4. Openness to others and mutual recognition.
5. Recognition of the complexity of self and other, and an inquiring stance.
6. A sense of safety, security, and trust.
7. Equal conversational power.

These criteria however might seem ideal for a spoken dialogue and less appropriate to what we (as academics) do, but considering the gravity of what we do we would also add other variables that are relevant indicators for dialogue outcomes and can be measured. These include causes to which conflict is attributed, views about conflict, and attitudes toward out groups such as perceived threat, anxiety, and empathy (like SWOT analysis more or less only more elaborate). One important variable that has not been given enough attention is the level of pre-dialogue conflict, and how this may mediate attitude change. Measurement of prejudice is also a critical dialogue outcome that presents its own challenges in terms of social desirability bias. Use of implicit attitude measures may address these limitations.

Advancing new ways for dialogue

New technologies and new media could boost and facilitate the dialogue process. Researchers are still very focused on written words and traditional ways of making knowledge available. The written word is the dominant mode in research at the expense of other modes such as speech, drama, video, pictures. Learning through new media, or technology-enhanced learning, may support flexible pedagogies, and so encompasses a range of topics where technology can enable new choices for (lifelong) learners. Technology-enhanced learning is concerned with using computer technologies to support learning, whether that learning is local (on campus) or remote (at home or in the workplace). It focuses on giving students choice in the pace, place and mode of their learning. The use of technology throughout people's lives and particularly in school, college and work environments means that learners expect to encounter technology; technology is no longer innately innovative or new. However, technology can enable new approaches as to how learning is delivered and assessed, and can make certain pedagogic approaches viable and scalable when considered for higher education that otherwise would not be. This creates new opportunities for the development of lifelong learning, which are interesting to further investigate. Which new opportunities offer themselves for the development of lifelong learning in the near future and should be topic of further research and a constant dialogue between researchers and practitioners?

- The move to blended learning, a mix of physical/real-world interaction complemented by e-learning, this hybrid is especially relevant to introducing elements of flexibility into traditional courses. Blended learning gives the choice to the learner about when and where they learn.

- Opportunities for personalised learning, tailoring the learning experience to an individual student's needs and desires. This has the potential to match the mode and learning style to students, with the student finding their own pathway through learning material.
- Support for synchronous and asynchronous activities, the former representing activities done in real time with immediate interaction, the latter those done with a lag. From a communications perspective, typically synchronous teaching and learning is a traditional lecture or online webinar; asynchronous includes email communications
- Opportunities for flexible learning: similar to personalised but with a greater focus on how the material adapts to an individual's progress.
- The use of game techniques to encourage and motivate activities can be especially relevant to learning. Online worlds provide a virtual environment for learning, with the game models of players logging in, playing and interacting, making progress and then logging off matching some of the needs of flexible learning.
- The rise of online learning: the use of Internet-based e-learning to deliver content supports the anytime, anywhere characteristics that are key to many approaches to flexible learning.

Policy recommendations and future perspectives

The DIALOGUE project has shown that there is a new wave of indicating that practitioners are also attracted by doctoral studies, and they attend in learning new theory in the academic context, and transfer the knowledge into practice in their professional workplace to build the linkage or as I call it, the "space of dialogue" between theory and practice. Therefore, alongside investigating the role of the researcher and practitioner, there is a need to understand the changing roles of practitioners and researchers, and how the academia looks at new forms of researchers. Some case studies like, especially in cases that related to social sciences, revealed a new form of workplace learning, where the researcher through intensive discussions with the practitioners uncovers new forms of learning happening and shares this as an opportunity for further research. Therefore, further research could specifically delve on what perspectives and new visions the researcher benefits from the workplace for new knowledge-building.

Policy recommendations could be presented at five (5) levels (de Viron: 2014):

1. Individual level.
2. Institutional or university level.
3. National level.
4. European / International level.
5. Local level.

More specifically and based on evidence from the DIALOGUE project s well as relevant research and literature the policy recommendations are the following:

Individual level

- Develop a common understanding of both actors of the nature of research:
 - Researchers must be willing to apply the general research findings to the concrete practice problem; i.e. prepare and present their results in order to allow practitioners to make use of them and draw conclusions from them; to do so, researchers need to have understanding of the practical uses of their research in society including policy development.
 - Practitioners must develop a broader understanding of research practice; i.e. appropriate the main questions and concepts in the concerning field via introductory lectures or workshops; ULLL research should be a mandatory part of career/staff development for practitioner; are invited to become 'researching professional'.
- Develop an intellectual flexibility in order to understand the diverse perspectives of dialogue actors and to be ready to learn from each other.
- Nurture the mutual respect between all actors' categories, including the academic freedom or intellectual freedom; the balancing between community interests (solidarity) and one's own interests is one of the paradoxes of professional action.
- Play the role of mediation, facilitation, translation, boundary spanning, be an active participant who facilitates the dialogue.
- Foster new cultures of dialogue and continuous reflection on the interface between research and practice.
- Be aware of our role in the dialogue and be aware of our social embedding: i.e. understand better traditional research and practice cultures and understand better the socialisation process for researchers and practitioners.
- Understand the different logics and accept this difference: the logic of research and the logic of practice

Institutional or university level

- Recognise and appreciate new research forms (more cooperative and interdisciplinary approach, applied research in the region) and knowledge transformation and dissemination.
- Promote continuous professional development (CPD) for practitioners.
- Promote and recognise new participative learning groups (peer learning, tandems) and the development of practitioners as 'researching professionals' in ULLL field.
- Invite the administrative ULLL Centres to develop connection with ULLL research.
- Recognise the important contribution which action research can make and fund or encourage others to fund specific 'action research' promoting dialogue without restricting academic freedom.
- Fund specific new research for creating, developing or experiencing innovative or alternative learning environment.
- Develop specific policies at the academic level concerning the responsibility of the researchers to help practitioners, to build their needed knowledge for recognition and time: cooperation with practitioners should be integrated into the contract of objectives for teachers and academic staff.
- Adopt a bimodal action perspective: flexibility and openness.
- Promote and recognise the inter- or trans-disciplinarity (to break the disciplines silos) and promote cross-fertilisation.

- Legitimise a structured dialogue between research and practice and develop a platform for intensified contacts/communication and making the dialogue visible.
- Engage in solving social, economic problems through action research and networking: it is their social responsibility.
- Generalise on the basis of good practices a framework (indicators) supporting the development of links between researchers and practitioners.
- Implement social contracts between teachers and learners enhancing active collaboration.
- Develop opportunities to improve mutual understanding between practitioners and researchers, teachers and learners.
- Develop creative opportunities for dialogue through development of P/R networks in ULLL with stakeholders inside and outside the university (University/Community/Enterprise/Special partners).
- Facilitate collaboration within universities: ULLL centres should cooperate with social partners (trade unions) and internally with other universities institutes.
- Develop and apply institutional recognition for activities which promote dialogue.

Local level

- Have willingness to collaborate with higher education institutions and readiness to learn from research.
- Develop internal policies that value and request the intervention of universities in solving applied problems.
- Promote and support cooperation with universities and developing conferences or working group meetings or special working groups for practitioners and researchers.
- Develop collaboration between R&D departments and University adult education, continuing education and lifelong learning centres.
- Develop creative opportunities for dialogue through development of P/R networks in ULLL with various stakeholders (University/Community/Enterprise/Social partners).

National level

- Improve the national dialogue between researchers and other actors: practitioners, policy makers and learners.
- Support and maintain networks/platforms of a structured dialogue between research and practice. They play an important role via policy development, lobbying and public funding in the process of institutionalization.
- Invite the administrative ULLL Centres to develop connection with ULLL research (A4) European / International level.
- Improve the international dialogue and promote international 'Network Organisations' who have the potential to connect researchers, practitioners, policy makers and Learners.
- Put the practice - research theme onto the agenda of ULLL organisations and networks.
- Fund projects which promote or support dialogue as a key issue and enable dialogue through national ULLL networks together with research societies.
- Create more wide cooperation on this field with other adult education institutes.

- Develop shared spaces where researchers, practitioners and policy makers could listen and learn from each other and learn how different perspectives can produce new insights, for example, on the value of a 'social practices' approach to teaching.
- Develop creative opportunities for dialogue through development of P/R networks in ULLL with various stakeholders (University / Community / Enterprise / Special partners)
- Promote diversity of partners in events in order to boost the dialogue process (not only traditional ones); e.g. representatives of all sectors of provision (i.e. universities, practice, social partners, ...) in an event, on an editorial board, on a conference.

European / International level:

- Fund initiatives which promote dialogue and the develop of structure to support the dialogue between practice (enterprises, SMEs, education structures, etc.) and research
- Get practice - research themes on the agenda of international ULLL organisations and networks
- Foster mutual respect and understanding between researchers/practitioners by establishing for instance workshops, meetings and criteria for projects, adopting dialogue as an explicit principle (e.g. Horizon 2020)
- Develop creative opportunities for dialogue through development of P/R networks in ULLL with various stakeholders (University/Community/Enterprise/Social partners).
- Foster and create sustainable structures for sustainability of projects; taking into account that EU Projects are especially not very sustainable, limited in time.

Last but not least an important issue that also needs to be addressed in understanding the dialogue between researchers and practitioners is transdisciplinarity. According to Nowotny (2006) transdisciplinarity is a theme which resurfaces time and again. It responds to an underlying need and an inherent belief. The former is the loss to what is felt to have been a former unity of knowledge. The latter is the expectation that transdisciplinarity contributes to a joint problem solving that it is more than juxtaposition; more than laying one discipline along side another. But, how does the dialogue between transdisciplinary subjects contribute to knowledge building compared to interdisciplinary subjects (e.g. climate change, ageing people, etc.). Developing a good practice user guide perhaps, that will be developed gradually focusing on the importance of transdisciplinary dialogue through actions that involve interactive seminars, experiential learning sessions, exchange of practices, review of cases and discussion may strengthen the idea that dialogue can also be used for rethinking our jobs as practitioners or researchers as well as applying the academic literature on research methodologies to the research-practice debate.

References

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), 241-258.
- Chettiparamb, A. (2007). *Interdisciplinarity: a literature review*, Published by: The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton.

Davies, P., (2006), *University Continuing Education - Mapping Research in the Field*, Paper presented at the Contres Seminar, University of Helsinki, Palmenia Centre for Continuing Education, January, 26-28, 2006 (unpublished).

de Viron, F., on behalf of the DIALOGUE consortium (Ed.) (2014). *Bridges between Research and Practice in University Lifelong Learning: Policy Report and Recommendations*. EUCEN: Barcelona.

Nowotny H. (2006). The Potential of Transdisciplinarity, available online at: [www.helga-nowotny.eu/downloads/helga nowotny b59.pdf](http://www.helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf)

OECD (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: OECD.

Duális képzések, elektronikus tanulástámogatás: a felsőoktatás és a munkahelyek tanulási folyamatai

Marosné Kuna Zsuzsanna
Miskolciné Mikáczó Andrea
Varga Erika

Az oktatás szerepe az életkori diszkrimináció elleni küzdésben

Absztrakt

Felsőoktatási hallgatók között (2014-ben és 2015-ben online kérdőíves módszerrel – Marosné, Hajós 2015, magyar felsőoktatási intézményekben tanuló diákok körében) elvégzett attitűd felmérés alapján megállapítást nyert, hogy azokra a diákokra, akik ritkán találkoznak idős rokonaikkal nagyobb arányban jellemző az idősek fele irányuló negatív attitűd. Továbbá azon diákok esetében, akik társadalomtudományt tanulnak, kisebb a negatív attitűddel rendelkezők aránya. Az egyes generációk egymástól elszigetelődnek, amely több tekintetben is hátrányos következménnyel járhat. Egyrészt az életkori diszkrimináció megjelenése és jelenléte figyelhető meg a mindennapokban, másrészt a generációk birtokában lévő információ csere elmaradása pótolhatatlan értékvesztést okozhat. Az oktatás feladata, hogy az életkori diszkrimináció jelenségére felhívja a figyelmet és aktívan tegyen ellene az életkor tekintetében diverzifikált oktatás megvalósításával. Az idős munkavállalóknak tovább szükséges a munkaerő-piacon maradniuk. Szakmai ismeretanyagaik bővítésre szorulnak, vagy új szakma elsajátítása válik szükségessé számukra. A generációk igényei találkoznak, az oktatás az első olyan állomás, ahol ezek az igények kielégíthetők, a munkaerő-piac pedig az ahol az oktatás gyümölcse hasznosítható.

A munkaerő-piaci elvárásokhoz igazodó képzés igénye egyre erőteljesebb, ami azt feltételezi, hogy az elvárásoknak megfelelő képzettséggel, készséggel rendelkező munkaerő lép ki a munkaerőpiacra az intézményekből, nemtől, kortól függetlenül. Azaz nemcsak a „klasszikus” értelemben vett képzésekre kell koncentrálniuk az intézményeknek, hanem az olyan alternatív, egyéb képzési módozatokra, ahol az életkori sajátosságokra is kellő figyelem irányul. Olyan diverzifikált oktatási kínálatot szükséges a jövőben kialakítani, ahol a már munkaerőpiacon tartózkodó munkaerő speciális képzési igényei is kielégíthetővé válnak, különös tekintettel az idősebb, nyugdíjkorhatár közelében lévő munkavállalókra.

Ezt részben a duális képzés keretén belül, részben a szakképzés rendszerében, illetve felsőoktatás estében a szakirányú továbbképzés kiszélesítésével lehet elősegíteni, ahol mind a speciális munkaerő-piaci igények, mind az életkori sajátosságok nagyobb figyelmet kaphatnak pl.: elméleti-gyakorlati képzés arány helyes megválasztása; jól szervezett rugalmasabb képzési idő; reális tanulmányi követelmények; rugalmas vizsgarendszer; elérhető tananyag; stb.

Továbbá a jövőben megfontolandó lehet a jelenlegi képzési programok újragondolása során arra is figyelmet fordítani, hogy a különböző tudományterületek képzési programjaiba kerüljenek beillesztésre olyan társadalomtudományi modulok, amelyek az „életre készítik fel” a kilépő hallgatókat, azaz munkaerő-piaci, szociológiai, vállalkozói, gazdálkodási ismeretek elsajátítására is nyíljon lehetőség. Ennek most különös

aktualitása van, ugyanis épp napjainkban zajlik a felsőoktatási programok képzési kimeneti követelményeinek (KKK) átdolgozása.

A képzőintézmények akkor teljesítik a feladatukat, ha a hallgatóknak átadott ismeretek a munkaerőpiacon relevánsak, a társadalom és a nemzetgazdaság számára egyaránt hasznosak, és ha az ország minden régiójában kellő számú, megfelelő végzettséggel rendelkező szakember áll rendelkezésre.

Abstract

By carrying out an attitude examination (by online questionnaire method – Marosné, Hajós 2015 – in 2014 and 2015) with students in higher education it has been proved that the students who rarely meet their elderly relatives are more likely to be characterised by negative attitude to the old. Furthermore, those who study social sciences can also be described by negative attitudes to a smaller extent. The generations are isolated, which can have several negative consequences. On the one hand, ageism is prevalent in our everyday life and also lack of exchanging information between the generations can result in an unreplacable value loss, on the other hand. The task of education is to draw attention to ageism and actively do something against it by means of education diversified by age. The elderly employees must stay on the labour market for a longer time. Their professional knowledge needs to be brushed up or sometimes it is necessary to study a new profession. The needs of generations meet and education is the first step where these requirements can be met while it is the labour market where the 'product' of education can be utilised.

The need for a training system tailored to the requirements of the labour market is stronger, which means that employees have the right qualification and competencies regardless of age and gender. The institutions do not only have to concentrate on the 'classical' study programmes but also on other alternatives where age is also concerned. Such a diversified range of training programmes must be created in the future where the special training needs of those already on the labour market can also be satisfied with special regards to the elderly employees who almost reach the retirement age.

This can partly be implemented by the dual training system, vocational training and also by broadening professional specialisations in higher education where both age specifications and special labour market needs are considered such as the right proportion of theory and practice, well-organised flexible training time, well-set requirements, flexible examinations, available study materials etc.

Furthermore, in the future it is recommended to pay attention to the incorporation of such social science modules in the curricula of different training programmes that prepare students for life, i.e. teaching and studying about the labour market, sociology, entrepreneurship and the basics of economics. It is a timely topic now as currently the training and output requirements in higher education are under modification.

Educational institutions do their job well if the knowledge they transfer is relevant in the labour market and useful for both the economy and society. Moreover, there are enough professionals available everywhere in the country.

Bevezetés – Az életkori diszkrimináció háttere

A 2011-ben lezajlott népszámlálás adatai alapján¹ Magyarország lakossága 9,982 millió volt. A népesség száma immár 3 évtizede folyamatosan csökken. A születésszám csökken, a halálozások száma mérséklődött. A csökkenő gyermeklétszám, a növekvő időskorúak száma nehezíti az oktatás, a szociális ellátórendszer és az egészségügyi ellátás fenntarthatóságát. A baby boom generáció nyugdíjba vonulási időszaka már elkezdődött. Ez fokozott költséget jelent nyugdíj, továbbá szociális kiadás és egészségügyi ellátás szempontjából is. Tovább súlyosbítja a helyzetet az aktív korúak számának csökkenése, szűkíti a munkaerő-piaci potenciált is. Az öregedési index (a 14 éves és ennél fiatalabb népességre jutó idősök) már egy év alatt is látványosan változik: 2012. január 1-én 117, egy évvel korábban 115 volt. A társadalmi szintű öregedés mérésére szolgáló másik mutatószáma 65 éven felüliek aránya. 1990-ről 2011-re 300 ezer fővel nőtt, amely következtében a kérdéses korcsoport aránya 3,5 százalékponttal nőtt. Az idős korcsoport aránya 1990-ben 13,2% volt, 2011-ben már 16,7%. A növekedés főleg az elmúlt évtizedben gyorsult fel. Az időskori függőségi ráta (aktív korú népességre jutó idősök) változása is az idős lakosság mind arányának, mind pedig számának a növekedésére utal: 1990-ben 20% volt, 2011-ben 24,4%. Idős népességet tovább lehet tagolni, fiatal, idősebb (75-85) és legidősebb (85+) kategóriákra². Továbbá az átlagosan megélt élettartam is fokozatosan emelkedik. (2000-ben 71,9 év volt, 2012 pedig 75,3, amely az egyik legalacsonyabb az Európai országok között, de növekvő tendenciát mutat³).

Európában minden országban jelenlévő (de nem mindenhol egyetlen pilléreként) felosztó-kiróví nyugdíjrendszer az aktív korú munkavállalók járulékainak befizetéseiből finanszírozza a nyugdíjak költségét. Azonban a befizetők számának a csökkenése a járulékok illetve a nyugdíjkorhatár emelésével kompenzálható csak. Ez viszont komoly társadalmi elégedetlenséget vonhat maga után. Ezt a társadalmi elégedetlenséget tovább súlyosbítja a fiatalok ún. kapunyitási pánikja, ami a munkába állásukat nehezíti, kitolja. A probléma felismerése az első lépés afelé, hogy egy társadalmi-gazdasági katasztrófa megelőzhető legyen.

A nemzetközi vándorlás, mint népesség alakulására ható tényező, Magyarországot nem érinti számottevően, továbbá, Myles (Myles: 2007) szerint a fiatal bevándorlók hamar átveszik a befogadó ország gyermekvállalási szokásait, sőt idős szüleiket is szeretnék maguk mellett tudni. Vagyis a migráció nem feltétlenül jelenthet megoldást az öregedő társadalom problémájára.

Tehát ezzel a korosztállyal hosszútávon kell számolni, mert számuk és arányaik is nő a társadalmon belül. Munkaerő-piaci szempontból a fiatal idős népesség (65-75) kategória a még fontos célcsoport kínálat szempontjából mindenképpen. Kereslet szempontjából pedig a jövőben elkerülhetetlen tényezőnek kell lennie.

Ki az idős munkavállaló?

Az idős munkavállaló életkori meghatározása nem egységes. Az 55 éven felülieket tekinti idős munkavállalónak például Cseres-Gergely (Cseres-Gergely: 2013)⁴, AARP⁵,

¹ <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2011.pdf>

² http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort2012/Demografiai_Portre_2012.pdf

³ https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_int008.html

⁴ <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1303.pdf>, 4. oldal

Barakonyi Eszter (Barakonyi: 2010)⁶. Az OECD 54+ korosztályt tekinti idősnek⁷. Ezzel szemben a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet az 50+ generációt érti ez alatt.⁸ Commission of the European Communities (1999) alapján az EU 50-64 éves kor között definiálja az idősebb munkavállalókat. Adler (Adler: 2006) szerint a 45-49 évesek gazdasági aktivitása viszonylag magas, azonban az 50 éven felülieké csak 43 %. Vagyis, ha már a 45 év felettieket is a veszélyeztetett korcsoportnak tekintjük – véleményünk szerint – nagyobb eséllyel megelőzhető az, hogy 5 év múlva vagy később munkanélkülivé váljanak, vagyis időseken jelen dolgozatban a 45 éven felüli munkavállalókat értem.

Ugyanakkor fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy témától, tértől, időtől függ, hogy kit tekintünk idős munkavállalónak, idős embernek. Például az idős ember mást jelentett száz évvel ezelőtt és mást jelent most. Foglalkozást tekintve egy balerina, egy ipari alpinista és egy könyvelő esetében szintén mást jelent a szakma aktív műveléséből való kiöregedés. Természetesen minden foglalkozásnak megvannak a sajátos követelményei. A szakmák művelőjének is megvannak a sajátos tulajdonságai. Egy ország társadalmi-kulturális gyökereitől, fejlődésétől is függ, hogy kit tekint idősnek. Például az Egyesült Államokban vagy Dániában és Magyarországon vagy a Visegrádi négyek országaiban az idős ember fogalma mást takar. Tehát az idős munkavállaló fogalma időben, térben, témában állandó frissítésre szorul. A következő fejezetben a munkaerő-piac működését tekintjük át, azt a környezetet, amelyben az idős munkavállalóknak többi korosztállyal együtt érvényesülniük kell.

Életkori diszkrimináció

Míg az életkori diszkriminációhoz vezető út állomásai ismerősek lehetnek, az életkori diszkrimináció jelensége, maga viszonylag új jelenség. A diszkriminációk leírása során elsősorban a faji, nemi megkülönböztetést említik. Az életkori diszkrimináció első leírása óta többszörösen megváltoztak a társadalmi, gazdasági és technikai körülmények, ezért a következőkben újfajta megközelítési módot, javaslatot vázolunk fel erre vonatkozólag. Eszköze egy attitűd felmérésre szolgáló mátrix, melyet a 1. táblázatban ismertetünk.

Az attitűd egy absztrakció, így az attitűd tárgyakat illetve az attitűd megnyilvánulási formáit lehet megismerni. (Budavári: 2011)⁹. Ez lehet a viselkedés megfigyelésével, amely lehet közvetett és közvetlen. A közvetlen, amikor az egyént a fizikai valójában megfigyeljük. A közvetett, amikor az adott viselkedés következményeit figyeljük meg. Az attitűd vizsgálható még az az érzelmi összetevők mérésével, az érzelem biológiai megnyilvánulásával. Az attitűd kognitív komponensei skálán mérhetőek. Az attitűd tárgyról alkotott vélemények verbálisan is kifejezhetőek. A vélemények mérhetőek, ezekből viselkedésre és érzelmre lehet következtetni. Az attitűd skálák papír-ceruza módszerek. Lehetnek egy- és több dimenziósak. Az egy dimenziós az attitűd egyetlen jellemzőjét vizsgálja (Thurstone-skála [Thurstone: 1931] alkalmassági vizsgálatokon

⁵ http://assets.aarp.org/rgcenter/econ/ib77_workers.pdf

⁶ <http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedes-ertekezes.pdf>, 18. oldal

⁷ <http://www.oecd.org/els/emp/34932028.pdf>, 2. oldal

⁸ http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_142399.pdf, 10. oldal

⁹ Budavári-Takács Ildikó (2011): A tanácsadás pszichológiája, Szent István Egyetem

használják). Az állítások sorba vannak rendezve „erősség” (nem tartják megbízhatónak) szerint és pontszámmal vannak ellátva. A vizsgálat végén ennek a pontszámnak az összege mutatja a vizsgált személy attitűdjét. Az állításokkal a vizsgált személy egyetért vagy nem ért egyet. A Likert skála (Likert: 1932 / érdeklődésre, képességre) esetében az állítások erősségét az állításhoz rendelt fokozat adja. A fokozat növelésével differenciálható a válaszlehetőség. A középérték kizárható páratlanszámú állítás megadásával. A Bogardus (Bogardus: 1926) skála egydimenziós attitűdskála, mely társadalmi távolságot mér. Más emberekkel szembeni attitűdöt néz és rákérdez az elfogadás legközelebbi fokára. Előítéletek mérésére használatos.

Olyan vizsgálatról, amely az idősök felé irányuló diszkriminatív attitűdöt számszerűsítene és egyben szintjeit meghatározná, nem tudunk (tulajdonképpen a Thurstone és a Bogardus féle eljárás speciális keveréke.). A Likert skálával szemben azért döntöttünk e-két módszer ötvözetét mellett, mert a mélyinterjúk alapján az állításokat igyekeztünk célirányosan megfogalmazni, azokra igen-nem válasz adható, vagyis a módszertan hiányosságaiból eredő probléma hatását, azt, hogy a válaszadó elhanyagolja a differenciálást vagy egy értékre való beállítódást igyekeztünk csökkenteni. A társadalom által megkívánt képnek való megfelelést az állítások száma okán igyekszünk kiküszöbölni. További hiba lehetőség az egyes kérdések kihagyása, válasz nélkül hagyása, amely nem fordulhat elő a kerdoivem.hu honlapon szerkesztett, kitöltött kérdőívknél, mivel a rendszer nem enged addig tovább, amíg nem válaszolja meg az előző kérdést. A legfontosabb probléma lehetőség, hogy olyan attitűdöt vizsgálhatunk, amely korábban nem is létezett. Ez az életkori diszkrimináció esetében nem áll fenn, mivel az előbb leírtak alapján, biztosan állíthatjuk, hogy a jelenség létezik, funkcionál. sőt a kérdőív felhívja a figyelmet a jelenségre, akár el is gondolkodtatja a kitöltőt. Ezt fontos pozitív externáliának tartjuk.

Az életkori diszkrimináció vizsgálata

Az életkori diszkriminációt az 1. Táblázatban bemutatott mátrix-kérdőív (Marosné-Hajós: 2015) alapján összeállított kérdőívvel vizsgáltuk. A kérdőív kérdései Dr. Répáczki Rita, pszichológus szakértői segítségével lettek kidolgozva. Mind a mátrix, mind pedig a mátrix alapján készült kérdőív, idevonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmak ismeretanyagán alapulnak. Hasonló vizsgálatok léteznek, de az általunk összeállított mátrix egy-egy részletére vonatkoznak. Mint például attitűdök és személyes jellemzők kapcsolatát vizsgálják (Kogan, N.: 1961) vagy személyes jellemzők értékelésével foglalkoznak (Rosen, Benson; Jerdee, Thomas H.: 1976).

Az összeállított mátrix alkalmas arra, hogy az idősök felé irányuló diszkriminatív attitűd súlyosságát is megállapítsa, célzott beavatkozásra ad lehetőséget.

1. Táblázat Az idősebb generációhoz kapcsolódó attitűdfelmérésre szolgáló mátrix

Attitűd szintje	Keresi	Semleges	Kerül	Elkülönít	Bántalmaz	Megsemmisít
Gondolati informális ("nem beszélünk róla, de tudom, hogy minden erre gondol")	-4 kérdésekként - 0,5 pont igen válsz esetén	0 kérdésekként 0 pont igen válsz esetén	1 kérdésekként 0,5 pont igen válsz esetén	5 kérdésekként 2,5 pont igen válsz esetén	9 kérdésekként 4,5 pont igen válsz esetén	13 kérdésekként 6,5 pont igen válsz esetén
formális ("rendszer kellene belőle csinálni")	-3 kérdésekként - 1 pont igen válsz	0 kérdésekként 0pont igen válsz	2 kérdésekként 1 pont igen válsz	6 kérdésekként 3 pont igen válsz	10 kérdésekként 5 pont igen válsz	14 kérdésekként 7 pont igen válsz

	(2x súly)	esetén	esetén	esetén	esetén	esetén	esetén
Tettleles	informális ("így szoktuk csinálni")	-2 kérdésekként - 1,5 pont igen válsz esetén	0 kérdésekként 0 pont igen válsz esetén	3 kérdésekként 1,5 pont igen válsz esetén	7 kérdésekként 3,5 pont igen válsz esetén	11 kérdésekként 5,5 pont igen válsz esetén	15 kérdésekként 7,5 pont igen válsz esetén
	formális ("strukturált rendszerrel deklarált módon működik") (2x súly)	-1 kérdésekként - 2 pont igen válsz esetén	0 kérdésekként 0 pont igen válsz esetén	4 kérdésekként 2 pont igen válsz esetén	8 kérdésekként 4 pont igen válsz esetén	12 kérdésekként 6 pont igen válsz esetén	16 kérdésekként 8 pont igen válsz esetén

Forrás: saját összeállítás alapján

Az erre a mátrixra épülő kérdőív 15 demográfiai kérdést és 5 csoportba rendezve, négy szintbe sorolt attitűddel kapcsolatos kérdést tartalmaz. 4 csoport esetén 6-6 kérdést tettünk fel, szintenként, az 1. csoport esetén összesen 5 kérdést. Az öt kérdést tartalmazó csoport a semleges attitűdre vonatkozik. Ennek szintekbe sorolását nem tartottuk szükségesnek, ezért tartalmaz csak 5 kérdést/állítást. Tehát egy csoporthoz 24, kérdés tartozik, a teljes kérdőív $24 \cdot 4 = 96 + 5 = 101$ kérdést tartalmaz szintekbe és csoportokba sorolva.

A kérdőív kitöltőit (1169 fő felsőoktatási hallgató) a kapott adatok alapján öt csoportba (Keres, semleges, kerül, elkülönít, bántalmaz) soroltuk, majd tovább szűkítve két csoportot hoztunk létre, negatív és pozitív attitűddel rendelkezőket. Ezek után az egyes demográfiai jellemzőket külön-külön elemeztük abból a szempontból, hogy melyik attitűd-csoportba esik, keresztábla elemzéssel és az EXCEL segítségével.

Tehát a vizsgált sokaságra megállapított 36,1%-os negatív attitűdöt magasnak tartjuk. Ez alátámasztja a Kelly Services¹⁰ felmérését, miszerint a 45 éven felüliek több mint fele tapasztalt Magyarországon életkor szerinti negatív megkülönböztetést.

Negatív attitűddel fokozottan „fertőzöttek” Bács-Kiskun, Baranya, Nógrád, Zala és Vas megyék. Települések tekintetében a főváros és a megyei jogú városok. A műszaki tudományterületen tanuló, nappali tagozatos diákok, akiknek tanulmányi átlaga elégséges, 27 éves alatt van az életkoruk, nem szoktak szépirodalmi műveket olvasni, nem végeznek diákmunkát, 1 barátjuk van vagy egy sem (tehát gyenge szociális tőkével rendelkeznek), ritkán találkoznak a családban is idős emberrel.

Az oktatás szerepe

A felsőoktatáshoz való hozzáférés lehetősége mind gazdasági, mind társadalmi szempontból jelentősen javult a rendszerváltást követő időszakban. 1990-ben az elitista 106 ezres felsőoktatás fokozatosan kinyílt, 15 évvel később már négyszer ennyi diák volt benne. Ma már nincs Magyarországnak olyan pontja, ahonnan ne lenne elérhető felsőoktatási intézmény egy órán belül, ez rendkívüli eredménynek tekinthető európai mércével mérve.

A hazai felsőoktatásnak fel kell vennie a globális világ által megkívánt tempót, mégpedig úgy, hogy a rendszerben lévő lehetőségek kiaknázásával, az értékmegőrzés és értékteremtés szem előtt tartásával, az erőforrások hatékony felhasználása mellett egy

¹⁰ Kelly's Global Workforce Index, 2006-2007 (Kelly Services is a workforce management oriented company, since 1946. The referred survey was prepared in 28 countries, covering Europe, Asia Pacific and both North and South America.

magasabb minőséget nyújtó, teljesítményelvű és a gazdasági szereplők igényeit is kiszolgáló képzési rendszer jöjjön létre.

A munkaerő-piaci elvárásokhoz igazodó képzés igénye egyre erőteljesebb, ami azt feltételezi, hogy az elvárásoknak megfelelő képzettséggel, készséggel rendelkező munkaerő lép ki a munkaerőpiacra az intézményekből, nemtől, kortól függetlenül. Azaz nemcsak a „klasszikus” értelemben vett képzésekre kell koncentrálniuk az intézményeknek, hanem az olyan alternatív, egyéb képzési módokra, ahol az életkori sajátosságokra is kellő figyelem irányul. Olyan diverzifikált oktatási kínálatot szükséges a jövőben kialakítani, ahol a már munkaerőpiacon tartózkodó munkaerő speciális képzési igényei is kielégíthetővé válnak, különös tekintettel az idősebb, nyugdíjkorhatár közelében lévő munkavállalókra.

Ezt részben a duális képzés keretén belül, részben a szakképzés rendszerében, illetve felsőoktatás estében a szakirányú továbbképzés kiszélesítésével lehet elősegíteni, ahol mind a speciális munkaerő-piaci igények, mind az életkori sajátosságok nagyobb figyelmet kaphatnak pl.: elméleti-gyakorlati képzés arány helyes megválasztása; jól szervezett rugalmasabb képzési idő; reális tanulmányi követelmények; rugalmas vizsgarendszer; elérhető tananyag; stb.

Továbbá a jövőben megfontolandó lehet a jelenlegi képzési programok újragondolása során arra is figyelmet fordítani, hogy a különböző tudományterületek képzési programjaiba kerüljenek beillesztésre olyan társadalomtudományi modulok, amelyek az „életre készítik fel” a kilépő hallgatókat, azaz munkaerő-piaci, szociológiai, vállalkozói, gazdálkodási ismeretek elsajátítására is nyíljon lehetőség. Ennek most különös aktualitása van, ugyanis épp napjainkban zajlik a felsőoktatási programok képzési kimeneti követelményeinek (KKK) átdolgozása.

A képzőintézmények akkor teljesítik a feladatukat, ha a hallgatóknak átadott ismeretek a munkaerőpiacon relevánsak, a társadalom és a nemzetgazdaság számára egyaránt hasznosak, és ha az ország minden régiójában kellő számú, megfelelő végzettséggel rendelkező szakember áll rendelkezésre.

Konklúzió, javaslatok

Az idősök arányának növekedése szükségessé teszi, hogy arányuk a munkaerő-piacon is hasonlóképpen növekedjen. Ennek elengedhetetlen feltétele az oktatás, az életkor tekintetében diverzifikált oktatás, a munkahelyeken vegyes életkorú csoportok létrehozása és az életkori diszkrimináció szélesebb körű megismertetése, érdekképviseltek fellépése ellene. A gentoedukáció széleskörű megismertetése is elengedhetetlen feltétele az idősök munka-erőpiaci részvételének. Az idős diákok speciális módszert és eszközöket kívánnak, amelyet az oktatásnak ez a speciális ága tud nyújtani (Marosné, Czeglédi: 2014). Ezen módszer elejét veheti az életkori diszkrimináció további megerősödésének. Továbbá a generációs híd kialakulása, működése a gazdaság motorja lehet.

Felhasznált irodalom

BENSON, R.-JERDEE, T. H. (1976): The influence of age stereotypes on managerial decisions. *Journal of Applied Psychology*, Vol 61(4), Aug 1976, 428-432.

- BOGARDUS, E. S. (1926) "Social Distance in the City." *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*. 20, 1926, 40-46.
- BUDAVÁRI-TAKÁCS, I. (2011): A tanácsadás pszichológiája, Szent István Egyetem
- KOGAN, N. (1961): Attitudes toward old people: The development of a scale and an examination of correlates. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 62(1), Jan 1961, 44-54.
- LIKERT, R. (1932): "A Technique for the Measurement of Attitudes". *Archives of Psychology* **140**: 1-55.
- MAROSNÉ KUNA Zs.-Czeglédi, Cs. (2014): Évfolyamtársam az unokám: Életkori diverzifikáció az oktatásban, szak- és Felnőttképzés III. évfolyam 2014. 5-6. szám, 11. oldal
- MAROSNÉ, Kuna Zs. - HAJÓS, L (2015): Demographical Chances Versus (Age) Discrimination – Measurement, *ANNALS OF FACULTY OF ENGINEERING HUNEDOARA - INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING* 13:(1) pp. 187-192.
- THURSTONE, L. L. (1931): The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 26(3), Oct 1931, 249-269.

Internetes források

- <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2011.pdf>
- http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/DemPort2012/Demografiai_Portre_2012.pdf
- https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_int008.html
- <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1303.pdf>, 4. oldal
- http://assets.aarp.org/rgcenter/econ/ib77_workers.pdf
- <http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/barakonyi-eszter/barakonyi-eszter-vedes-ertekezes.pdf>, 18. oldal
- <http://www.oecd.org/els/emp/34932028.pdf>, 2. oldal
- http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_142399.pdf, 10. oldal

Dr. Kokovay Ágnes

Dr. Kiss Levente

Képzők képzése a magyarországi orvosi egyetemeken

Összefoglaló

Vitathatatlan tény, hogy egy oktatási intézmény képzési eredményességét az oktatási anyag tartalmának minősége, az oktatási eszközök és módszerek hatékonysága, valamint az oktatók minősége alapvetően befolyásolja. Az oktatási anyagok megújulását folyamatosan tapasztaljuk, míg az oktatók által alkalmazott módszerekkel kapcsolatban jelentős a lemaradás. Ez többnyire annak a generációs szakadéknak tudható be, amit az IKT (Információs és Kommunikációs Technológiák) rohamos fejlődése ma is folyamatosan generál.

Ebben az előadásban azt a Magyar Orvostudományi és Egészségügyi Oktatási Társaság kezdeményezésére kifejlesztett blended-learning jellegű oktató tréninget mutatjuk be a kezdetektől a megvalósításig, melyet a magyarországi orvostudományban résztvevő egyetemek közösen hoztak létre. A program egyrészt a leendő oktatói feladatok ellátásához nyújt módszertani ismereteket, másrészt tisztázza a tanár szerepét, lehetséges problémáit és konfliktushelyzeteit. Alapvető cél, hogy minden leendő oktató felismerje, hogy meghatározó felelőssége van az oktatás minőségében, melynek fejlesztéséhez kiváló szakmai anyagok érhetőek el. A tervek szerint minden újonnan bekerülő oktató csak akkor kezdheti meg oktatói munkáját, ha ezt a kurzust eredményesen elvégezte.

Abstract

It is an indisputable fact that the efficacy of an educational institution depends profoundly on the quality of the content of the educational materials, on the educational tools and methods and on the quality and professionalism of the teachers. While we continuously experience the improvements of the educational materials the methods used by the teachers still lag behind the possibilities. This is mostly due to the generation gap that is brought about by the ever-improving ICT (Information and Communication Technologies).

In this lecture we present the blended-learning type training developed by the Hungarian Association for Medical and Health Education from its original plans till its final form. The program was set up jointly by the universities involved in medical education in Hungary.

On one hand the program aims to provide methodological knowledge to the newly involved staff, on the other it should clarify the role of the teachers and the possible problems and conflict situations involved with this role. The key objective is that all prospective instructors realize their responsibility in the quality of education, and to understand that excellent professional development materials are available. It is planned that all newly involved tutors may start teaching work only after the successful completion of this course.

Bevezetés

A magyar egyetemi hagyományok az oktatók kiválasztásában előtérbe helyezik a szakmai tudást a pedagógiai ismeretekkel szemben. Ami természetesen nem is kérdőjelezhető meg – különösen itt a Semmelweis Egyetemen, hisz emberi életekért felelnek nap mint nap az oktató orvosok és majdan az életbe kilépő tanítványaik is.

Az utóbbi néhány évtizedben olyan társadalmi gazdasági változások történtek, melyek alapjaiban változtatták meg az oktatókkal szembeni elvárásokat. Ennek egyik oka a piacosodás, a fogyasztói igények megjelenése az oktatásban.

Ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani a külföldi egyetemek által kínált lehetőségekkel és meg tudjuk tartani hallgatóinkat, alkalmazkodni kellett a megváltozott igényekhez. A szűkös anyagi körülmények között, melyet a megváltozott finanszírozás – a folyamatos elvonások – indukáltak, meg kellett keresni a kitorési lehetőséget.

Ennek egyik fontos eleme az, hogy lehetőséget biztosítsunk oktatóinknak a tananyagok átadását segítő eszközök, vagyis a pedagógia az oktatásmódszertan és az oktatástechnológia új irányainak megismertetésére.

A külföldi hallgatók megnövekedett száma jelentősen átstrukturálta intézményünk hallgatói összetételét. A máshol, más tanulási környezetben szocializálódott hallgatók nehezen illeszkedtek a sok esetben tőlük teljesen idegen hierarchikus rendszerbe. Az információs technológiák megjelenése a magyar oktatási rendszerben is igen komoly változást eredményezett, melynek jelei a magyar hallgatók körében is újabb és újabb igényeket támasztottak oktatóink elé.

Mindezeket figyelembe véve a magyar orvos-képző karok vezetői a magyar Orvostudományi és Egészségügyi Oktatási Tanács (MOEOT) 2013. november 8-án tartott ülésén döntést hozott a fiatal oktatók pedagógiai képzéséről, melyhez egy képzési anyag összeállítására is vállalkozott. A döntés értelmében minden orvostudományi oktatóként bekerülő alkalmazott fiatal munkatársnak kötelezően el kell végeznie egy alapvető pedagógiai ismereteket tartalmazó elektronikus oktatási anyagot.

A tananyag elsődleges célja, hogy segítséget nyújtson az elvárt minőségi oktatói munkához, tisztázza a kezdő tanár szerepét, helyzetét illetve rámutasson a tanári szereppel kapcsolatos legfontosabb teendőkre. Keltse fel az érdeklődést és adjon továbbvezető irodalmat oktatóink számára.

Az iskola társadalmi szerepének változása

Az évszázados iskola-minta, amelynek jó értelemben vett konzervativizmusa az értékek és a műveltségi alapok változatlan megőrzése mellett stabil tartalmat és stabil módszereket jelentett, végérvényesen elavult. Hosszú évszázadokon keresztül jellemző volt, hogy a tanár elsősorban ismeretközlőként, a diák pedig a készen kapott ismeretek befogadjaként volt jelen az oktatási folyamatban.

A társadalmi gazdasági változások relatív lassúsága következtében nem volt jelentős igény a módszerek változtatására. Ez annak volt betudható, hogy a frissen diplomát szerzett fiatal gond nélkül végig dolgozta aktív életszakaszát anélkül, hogy jelentősebb átképzésre vagy továbbképzésre lett volna szüksége (Kupiciewicz: 1984).

Ma ez már elképzelhetetlen, ugyanis ahhoz hogy a munkaerőpiacon megtarthassa bárki aktív státuszát, folyamatosan képeznie kell magát. Az OECD (iparilag fejlett országok)

országokban jelenleg egy munkavállalónak aktív életszakasza során négyszer, ötször kell át-, illetve tovább képeznie magát, ahhoz, hogy munkáját megtarthassa. Ebben a gyorsan változó környezetben kell tehát megtalálni azokat az eszközöket, melyek segítségével az iskolapadból kikerülve képesek lesznek friss diplomásaink megszerzett pozícióik megtartására és a továbblépésre. Ehhez azonban olyan változást kell elérni az oktatásban, amely mindenki számára (akár korosztálytól függetlenül) lehetővé teszi azt, hogy a neki legkedvezőbb/legismertebb módszerek segítségével sajátítsa el azokat az ismereteket, amelyekre szüksége van. Sajnos a mai oktatási gyakorlat erre nem képesek, ugyanis óriási szakadék van a „való világ” és az iskolai környezet között. (Ely, Donald P.: 1981)

Ez nagyrészt a hallgatói elvárások és az oktatási gyakorlat közötti szakadék miatt egyre égetőbb problémát jelent.

Ebben a speciális helyzetben próbálunk mind az oktatók, mind pedig a hallgatók segítségére lenni azzal, hogy bemutatjuk azokat a lehetőségeket, melyek mentén elindulva képesek lesznek oktatóink a kor kihívásának megfelelő módon – a hallgatói elvárásoknak megfelelően - ismereteik átadására.

Oktatási módszerek – problémátörténeti áttekintés

Évszázadok óta a pedagógia jeles képviselői (mint például: Comenius, Pestalozzi, Froebel, Dewey stb.) folyamatosan kísérleteztek, hogy az iskola és az iskolán kívüli világ közelebb kerüljön egymáshoz. Néhány sikeres kísérlet és életszerű képzési forma beemelése ellenére továbbra sem tapasztalunk döntő változást az alkalmazott eszközökben és módszerekben.

Gyorsan változó világunkban alapvetően megváltozott az iskolából kilépőkkel szemben támasztott követelmény: a „mi kerül a fejébe” helyett a „mire képes” a mérce. Mindez azt is jelenti, hogy „...a jövőben a tanároknak sokkal nagyobb mértékben kell összpontosítaniuk a diákban zajló motoros, verbális és mentális folyamatokra, mint a tartalomra, s ez alkotná az első valódi 'forradalmat' az oktatásban a prehisztorikus kezdete óta.” (Lima: 1983)

Mindezek fényében, ha röviden áttekintjük az oktatási módszerek fejlődéstörténetét, három alapvető tanulásfelfogás és pedagógiai elméletrendszer mentén különíthetők el (Trencsényi: 1988).

Az első, az ókort átfogóan jellemző módszer igen erősen tekintélyelvű volt, melyben nem volt helye sem a kreativitásnak sem az önállóságnak. A tanulás eszköze a könyv és a tanár élő szava volt. A hallgatók feladata kimerült a pontos reprodukálásban, ennek megfelelően a megismerés logikája deduktív volt.

A második elméletrendszer kialakítása Comenius nevéhez köthető. Az általa képviselt tanulásfelfogás ugyan tovább lép, mert felismeri az érzékelés jelentőségét a tanulási folyamatban, azonban az információáramlás útja változatlan marad, vagyis a megismerés logikája továbbra is deduktív.

A harmadik irányvonal a XX. század elején megjelenő kezdeményezéseket „reformpedagógiai törekvések” néven foglalja össze. Itt a középpontba már a tanuló kerül, aki az eddigi passzív résztvevő helyett aktív részesévé válik a tanítási-tanulási folyamatnak. Ez döntő változást jelent az előző felfogásokhoz képest. Ezt az irányvonalat képviseli napjaink egyik jelentős irányzata, a konstruktív pedagógia (Nahalka: 1997) is.

A problémátörténetet áttekintve megfigyelhetjük, ahogy a technológia változott, úgy változott maga az oktatás is. Amíg a nyomtatás nem volt általános, addig a diákok arra

rendezkedtek be, hogy memorizáljanak. Később, amikor a könyvnyomtatás általánossá vált és megjelentek a tömegkommunikációs eszközök, az előzőekben említett tanulási szokások jelentősen megváltoztak.

Jelenleg, az informatikai eszközök rohamos fejlődésével párhuzamosan ismét az előzőekben vázolt speciális helyzet állt elő. Az általunk összeállított program ebben a speciális helyzetben igyekszik kapaszkodót, kiindulási pontot nyújtani fiatal oktatóink számára.

Előzmények – pedagógiai képzés a Semmelweis Egyetemen

Az előzőekben említett program elkészülte előtt Magyarországon az orvosi képzést folytató egyetemi karok eltérő módon és mértékben készítették fel újonnan érkező oktatóikat a pedagógiai munkára.

A Semmelweis Egyetemen az utóbbi két évtizedben – ha nem is minden évben – egy-egy hetes képzésben részesítették újonnan érkező oktatói státuszba lépő munkatársaikat.

A képzés felépítése valójában nem alkalmazkodott a sajátos képzési struktúrához, mely különösen a felsőbb évfolyamokban többnyire klinikai gyakorlatokból áll. Tehát speciális környezetben – esetenként a betegágy mellett – kellett olyan módszertant kialakítani, mely nem sérti sem a beteget, sem a hallgatót, ugyanakkor segít a pillanatnyi pedagógiai feladatok körültekintő megoldásában.

A képzés egy átfogó elméleti háttérrel kezdődött, mely a hangsúlyt az alapfogalmak általános értelmezésére tette, és csak érintette azokat a speciális megoldásmódokat, melyek a megváltozott hallgatói igények miatt egyre markánsabban jelentkeztek.

A következő nagy terület a tanuláselméleti kérdéseket boncolgatott tanítási stratégiák tükrében. Az itt felvillantott megoldásmódok ugyan segíthették a belépő oktatókat feladataik megoldásában, azonban itt is nehézséget jelentett az, hogy többnyire átfogó általános ismereteket nyújtottak, melyhez nehezen voltak köthetők a helyi specialitások. Ezt követte az a módszertan, mely a pedagógiai mérés értékelés kérdéseit boncolgatta. Itt olyan alapelvek kerültek ismét terítékre, melyek elengedhetetlenek bizonyos motivációs bázisok kialakításában, azonban nem elégségesek a képzési sajátosságok kezelésére.

Összességében a tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy nem érte el a kezdeményezés a célját. Ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy túlságosan elvont absztrakt megközelítések nem igazán segítettek a résztvevőket a mindennapi oktatói munkában.

A megoldásmód – az előadások meghallgatása – nem adott lehetőséget a problémák felvetésére, megvitatására. Egyszerre túl sok feldolgozatlan információ inkább elriasztotta a résztvevőket az új módszerek alkalmazásától, ahelyett hogy motiválta volna őket az új ismeretek alkalmazására.

Így az lett az eredménye, hogy továbbra is az „évszázados” modell alapján – saját megélt tapasztalataik szerint végezték munkájukat – mert abban érezték biztonságban magukat.

Az új program bemutatása

A bevezetőben leírtak szerint a magyarországi orvos-képző egyetemi karok vezetői a Magyar Orvostudományi és Egészségügyi Oktatási Tanács (MOEOT) 2013. november 8.-án tartott pécsi ülésén döntést hozott az orvostudományi képzésben résztvevő oktatók pedagógiai

képzésének átalakításáról és együttes megszervezéséről. A feladat megoldásához a háttérrel a Szegedi Egyetem által elnyert TÁMOP-4.1.1.C-13/1/KONV-2014-0001 pályázat nyújtotta.

A képzés megvalósítására olyan módszertani megoldás került kiválasztásra, mely egyrészt figyelembe veszi az információs társadalom nyújtotta lehetőségeket, másrészt pedig alkalmazkodik az orvosképzés sajátos elvárásaihoz. Így esett a választás a blended learning, vagy más néven a vegyes tanulási módszerre.

A képzés gerincét egy webes felületen elérhető előadássorozat adja, mely mind videó, mind audió formátumban elérhető az előadássorozathoz tartozó prezentációkkal együtt. Az alkalmazott program lehetővé teszi a különböző formátumok szinkronban történő megjelenítését illetve az összetartozó információk együttes léptetését a felhasználói igényeknek megfelelően.

A képzés további részében – javaslatunk szerint – az előadások tesztformátumban történő számonkérését követően a képzésben részvevő vagy egy elméleti vagy egy klinikai konzultáción vesz részt leendő oktatási feladatainak megfelelően. Ezeket a konzultációkat egy-egy tapasztalt, kiváló oktató tartja, és célja az előadások anyagának és a helyi vagy személyes tapasztalatoknak a megvitatása. A kurzus zárásaként egy rövid, benyújtandó anyag (pl. óravázlat, oktatásmetodikai ötlet) elkészítését javasoltuk, melynek elfogadásakor a képzés elvégzését egy számozott igazolás kiadásával ismeri el az adott intézmény.

A tananyag felépítése

A tananyag egy általános elméleti résszel kezdődik, mely az eddigi programokkal szemben, párhuzamosan tárgyalja az általános elméletet az orvosképzési gyakorlatban előforduló sajátosságokkal, és megoldásmódokat javasol a gyakran előforduló problémákra. Hangsúlyt fektet a folyamatos megújuló curriculum tanítási/tanulási anyaggá fejlesztésének sajátosságaira, az alkalmazott módszerek elemzésére, továbbfejlesztésére (1. táblázat).

1. táblázat: Általános blokk I.

	ELŐADÁSCÍM	TARTALOM
1	Bevezetés	A képzési program háttérének, céljainak és struktúrájának ismertetése
2	A jó orvosegyetemi oktató	Áttekintés az oktatói szerepekről és a hallgatói elvárásokról
3	Curriculum és oktatási stratégiák	Összefoglaló a curriculum elemeiről, az oktatási stratégiákról, továbbá a curriculum hatékonyságával kapcsolatos szempontokról
4	Kiscsoportos tanítás	A kiscsoportos oktatás fajtái, előnyei és megvalósításának módszertani háttere
5	E-learning az orvosegyetemi oktatásban	Új technológiák bevezetésének és elektronikus oktatási anyagok kialakításának szempontjai
6	A tantermi előadás gyakorlata	A tantermi előadásra történő felkészülés, az illusztráció módszertana és a retorikai képességek bemutatása

7	Tanulási útmutató segédanyagok	A hallgatók önálló tanulásának elősegítését szolgáló vezérfonal megtervezésének és megszerkesztésének módszertana
---	--------------------------------	---

Fontos eleme minden tanítási, tanulási folyamatnak az ellenőrzés és értékelés. Természetesen elméleti anyagunk szerves részét képezik azok a számonkérési módok, melyek az orvoscépzés elméleti anyagának objektív visszakerdezését/ellenőrzését jelentik (2. táblázat). Itt is kiemelt szerepet kap a speciális képzés kívánta sajátosságok bemutatása, ismertetése.

2. táblázat: Általános blokk II.

	ELŐADÁSCÍM	TARTALOM
8	A portfólió mint értékelési lehetőség	A hallgatóközpontú oktatás folyamatértékelési módszerének bemutatása
9	Standardok kialakítása	A minimálisan elvárt tudásszint meghatározásának szempontjai és az ehhez kapcsolódó megoldások
10	Az értékelési módszer kiválasztása	A számonkérés módszertana, a témáknak megfelelő adekvát visszakerdezési formák megválasztásának szabályai
11	Írásbeli kikerdezés	Az írásbeli számonkérési formák megszerkesztésének szabályai
12	Visszajelzés a hallgatók felé	A hallgatóknak szóló visszajelzés szerepének és hatékonyságának szempontjai

Igyekezünk a legszélesebb körű betekintést nyújtani a gyakorlati pedagógia kérdéskörébe oly módon, hogy ezzel kiindulási pontot teremtünk leendő oktatóink számára - akár egyetemi szinten -, az oktatói gárda fejlesztésének (Dent 2009) kérdéskörébe is (3. táblázat).

3. táblázat: Általános blokk III.

	ELŐADÁSCÍM	TARTALOM
13	Oktatói gárda fejlesztése	A felsőoktatási képzésben résztvevő oktatók fejlesztésének általános szempontjai
14	Minőségbiztosítás	A felsőoktatási képzés minőségbiztosítási lépéseinek elemei, a monitorizálás módszere, a folyamat jelentősége a képzés fejlesztésében

Mint arra a bevezetőnkben utaltunk, az orvoscépzés utolsó szemeszterei erősen gyakorlatorientáltak, ezért elengedhetetlennek tartottuk, hogy a kifejezetten ehhez az időszakhoz tartozó sajátosságok megjelenjenek oktatási anyagunkban. Így létrehozásra került az úgynevezett klinikai blokk, mely azokra a speciális helyzetekre igyekszik kézzel fogható megoldási javaslatokat adni, melyeket oktatóink mindennapos munkájukban rendszeresen megtapasztalnak (Harden: 2012) (4. táblázat).

4. táblázat: Klinikai blokk

	ELŐADÁSCÍM	TARTALOM
1	Klinikai, ágymelletti oktatás	Az ágymelletti oktatás dramaturgiája és szerepe a kritikus gondolkodás és kritikus döntéshozatal létrehozásában
2	Hallgatók oktatása a járóbetegellátásban	A járóbetegellátás sajátosságai, előnyei és modelljei
3	Szimulált/standardizált betegek	Orvos-beteg konzultáció gyakorlási lehetősége szimulált körülmények között
4	Skill centrum/szimulációk	A szimulációk használatának szempontjai, különös tekintettel a sürgősségi ellátásra

Összegzés

Az elkészült alap tananyag a Szegedi Egyetem MOODLE felületéről érhető el a létrehozásban résztvevő egyetemek minden oktatója számára.

Ez a megoldásmód lehetővé teszi, hogy a felhasználók szükség esetén bárholnan és bármikor hozzáférjenek a számukra szükséges információkhoz/tananyaghoz. Ezen túlmenően minden, a programban résztvevő egyetem számára lehetőség nyílik az egyéni sajátosságok beillesztésére és a meglévő törzsanyag folyamatos továbbfejlesztésére.

Mindezen lehetőségek a kari vezetés belátása alapján alkalmazásra kerülnek a közeljövőben. Bízunk benne, hogy a program kedvező fogadtatásra talál, és hozzájárul majd a képzés minőségének emeléséhez.

Felhasznált irodalom

DENT JA, Harden RM (2009): *A Practical Guide for Medical Teachers*. 3rd Ed, ChurchillLivingstone – Elsevier, ISBN 978-0-702-03123-6

ELY S, Donald P.(1981) Napjaink tanulóinak két világa. In: Csoma Gy. (szerk.) *A közoktatás világproblémái. Válogatás az UNESCO Perspectives című folyóiratából.* Gondolat, Budapest: 55-78

HARDEN RM, Laidlaw JM (2012): *Essential Skills for a Medical Teacher*. Churchill Livingstone – Elsevier, ISBN978-0-7020-4582-0

KUPICIEWICZ J, Czeslaw F. (1984) Iskola és tömegtájékoztatása. In: Csoma Gy. (szerk.) *A közoktatás világproblémái. Válogatás az UNESCO Perspectives című folyóiratából.* Gondolat, Budapest:174-182.

LIMA L de Oliviera (1983) Archaikus iskola, Kreatív iskola. In: Csoma Gy. (szerk.) *A közoktatás világproblémái az UNESCO Perspectives című folyóiratából.* Gondolat, Budapest: 17-37.

NAHALKA I. (1997) Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. In: *Iskolakultúra*, Budapest 34(2-4):175-187.

TRENCSENYI L. (1988) Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémia Kiadó, Budapest: 5-62.

Tapasztalati értékek e-learning kurzusok tanulási ciklusaiban

Bevezetés

Az e-learning olyan lehetőség vagy módszer a tanulásra, melyet gyakorlatilag majdnem minden tanulási folyamatban és korosztálynál alkalmazni lehetne. Elterjesztésével a Life-Long Learning (LLL) elveket lehet a gyakorlatba ültetni, hiszen hazánkban is elérte a megfelelő szintet a digitalizálás, a számítástechnika, az internet hozzáférhetősége.

Mégis, ha az uniós országokat vesszük alapul, akkor kis hazánkban még mindig gyerekcipőben jár az elektronikus oktatás, de fogalmazhatunk úgy is, hogy még nem vette fel azt a dinamikát, ami elvárható lenne a jelenlegi környezetben.

Nem célom ennek a társadalmi-szociológiai okait kutatni, ugyanakkor közgazdászként én úgy gondolom, hogy kis hazánkban ez a típusú oktatás egy fajta kényszerpályán mozog, tehát a mai modern e-learning rendszerek azért alakultak ki, mert alkalmazkodni kellett az új munkaerő-piaci struktúrához. Nem vitatom, hogy az e-learningnek a távoktatás kialakulási folyamatával szoros összefonódása és múltja van, de a megjelenését és a további fejlődését a munkaerő-piaci viszonyokhoz való szoros kapcsolódása erősen fogja befolyásolni. (Kovács: 2011)

A munkaerő-piaci kapcsolódás, az oktatáspolitikai hozzáállás még a szociális megközelítésben is erősen meglátszik, hiszen rendszeresen és kiemelten szólnak szakcikkék és irodalmak arról, hogy az atipikus tanulási formákat a hátrányos helyzetű csoportokhoz, vagy az olyan rétegekhez kellene elvinni, amelyek „...nem képesek programot választani, segítség nélkül tanulni és önállóan saját megélhetésüket biztosítani.” (Nemes – Csilléry: 2006: 5)

Tehát ezektől az aspektusoktól nem lehet elvonatkoztatni, és a területen folytatott kutatások eredményei valahol ezt a célt ki kell szolgálják. Ugyanakkor ebben a kutatásomban, bár nem célzottan a munkaerőpiacra való hatását vizsgálom, egy olyan területét veszem célba az e-learningnek, amely számomra is kézzelfogható és fejleszthető. Arra kívánok rámutatni, hogy azok, akik e-learning módszerekkel tananyagot fejleszttek, tutorálnak és értékelnek, ezeknek a kurzusoknak a háttér információit, hogyan tudják felhasználni annak érdekében, hogy a lehető legjobb, leghasználhatóbb tanulást biztosíthassák a hallgatóknak, ennek az oktatási típusnak a módszereivel élve.

Az, hogy valamilyen környezet emberközeli, használható és biztonságos igazából az ergonómia kereteibe tartozik. A biztonság kérdése jobbra számítástechnikai feladat, ebben a kontextusban, az emberközelség a résztvevők közötti kommunikáció minőségét jelentheti és a használhatóság az, amely nagyon nehezen definiálható. A számtalan befolyásoló tényező mellett kettőt szeretnék kiemelni: egyrészt sok múlik azon, hogy a résztvevő tanulónak, milyen a hozzáférési (hardver, szoftver, idő) lehetőségei vannak, másodsor pedig lényeges, hogy mennyire hatékonyan tanulható az adott tananyag. (Csuvár: 2012)

Tekintettel arra, hogy ezekről a tényekről nem rendelkezünk konkrét számadatokkal, ezért nehezen tudnánk rá választ adni, mégis lehetőség van tendenciák kiolvasására, azon adatok alapján, amelyek a lezárult kurzusok naplózása során kerülnek napvilágra.

Természetesen az e-learninghez kapcsolódóan vannak hivatalos statisztikák, hiszen az uniós elveknek megfelelően készülnek felmérések a Központi Statisztikai Hivatal jóvoltából. Ezek a statisztikák inkább a részvételi, nemi, iskolázottsági arányok, képzési célok, a képzésben eltöltött idő feltárását szolgálják, melyek hasznosak, az elektronikus oktatás elterjedésének feltérképezésére, de oktatástechnikailag, ergonómiailag vagy pedagógiailag nem szolgálnak elégséges információval ahhoz, hogy a gyakorlatban a megfelelő változtatásokat indikálják egy-egy konkrét kurzus megvalósítása, fejlesztése során. (KSH, 2004, KSH, 2014)

Módszertan

E kutatás motivációja tehát az volt, hogy az PTE efeek.pte.hu felületén, 2015 tavaszán oktatott két kurzusból, sikeressége és kisebb-nagyobb kudarcai, technikai problémái ellenére kézzelfogható információkat nyerjünk arról, hogy hogyan is viselkednek a tanuló résztvevők, egy teljesen elektronikus környezetben, nemtől, kortól, végzettségtől függetlenül és ebből milyen következtetések vonhatóak le, melyek hatással lehetnek a jövőben indítandó kurzusok kialakítására. A kurzusainkat Moodle keretrendszerben a fentebb említett felületen nyílt és ingyenes formában indítottuk el, alkalmazva azt a kézikönyvet, mely viszonylag sok helyről letölthető és könnyen hozzáférhető bárki számára Tanári Kézikönyv Moodle e-oktatási keretrendszer használatához címen.

A kutatás módszertana tehát a Moodle keretrendszer adta naplózási lehetőségekre épült. A lekért naplókat MS Excel-be exportálva készültek el különböző statisztikák, táblázatok és az ábrák. A számolásokhoz egyszerűbb Excel függvényeket (például a DARAB2, ÁTLAG, SZUM) használtam fel.

Eredmények

A kutatás elején, azt gondoltam, hogy nem lesz elég adatom ahhoz, hogy akárcsak egy rövidebb lélegzetvételű konklúzióra juthassak. Azonban amikor elkezdtem megnézni a számtalan lehetőséget nyújtó naplózási opciókat, akkor döntenem kellett, hogy mely adatokat vegyem górcső alá és mi maradjon ki.

A teljesítendő feladatok vizsgálata igen vonzó területe lett volna a kutatásnak, éppen azért mert itt különösen sok vizsgálati szempont áll rendelkezésre. Gondoljunk csak bele, hogy a beadandó feladatot legalább egyszer meg kell nézni, egyszer pedig létre kell hozni, de emellett frissítésre és törlésre is van lehetőség. Ugyanakkor a tetemes mennyiségű adat pontos feldolgozását egy külön kutatásban kívánom elvégezni, mert jelen feltételekkel ezek alapos átgondolására nem állt rendelkezésre sem az idő, sem a terjedelem. Végül tehát a tananyagoknak szenteltem a figyelmemet. Egészen pontosan azt kezdtem el vizsgálni, hogy milyen periodicitás figyelhető meg abban, ahogy a hallgatónk a tananyagokat böngészik.

Első körben a kurzusrészvétel összesített adatait vizsgáltam meg, majd ezt követően a tananyag nézettségének szenteltem a figyelmemet, mindkét kurzus esetében. Az egyik kurzus 9 hetes, a másik pedig 6 hetes időszakot ölelt fel, a Pályázatírás 153, a Google mesterfokon pedig 132 fő beiratkozott hallgatóval.

1. táblázat: Általános statisztikák a Pályázatírás és Google mesterfokon e-learning kurzusokon (Forrás: Saját szerkesztés)

Kurzus Neve/Adattípus	Pályázatírás	Google mesterfokon
Időtartam, hetekben	9	6
Részvevők száma, fő	153	132
Teljesítők aránya, %	41%	42%
Teljesítők száma, fő	63	55

Az alapstatisztikák és még néhány, esetünkben kiemelkedően jó adat látható az 1. táblázatban. A számunkra igen értékes 40% feletti teljesítési arányok, - de nézhetjük a pontos létszámot is akár, - azon túlmenően, hogy szakmai berkekben is igen jónak tekinthetőek, azért nagyon fontosak, mert 2015 tavaszát megelőzően alig néhány éves múltra tekinthetünk vissza az e-learning alkalmazásában, tehát igazi tapasztalatok hiányában is sikereket könyvelhettünk el.

Második lépésben a kurzusok indításának napjáról hívtam le az adatokat, tekintettel arra, hogy mindkét kurzusunk esetében a hallgatók körében igen nagy aktivitás (nevezhetjük izgalomnak is) előzte meg a kezdeti dátumot, rengeteg e-mailben, üzenetben, sőt még telefonon is kerestek meg bennünket a pontos kezdés, a későbbi becsatlakozás lehetőségéről érdeklődve. A lehívott információk rendkívüli meglepetéssel szolgáltak, ezt adom közre a 2. táblázatban.

2. táblázat: A kurzusindítás napjának statisztikái (Forrás: Saját szerkesztés)

Kurzus Neve/Adattípus	Pályázatírás	Google mesterfokon
Első nap kezdeményezett megtekintések, db	499	440
Megtekintéseket kezdeményezők száma első nap, fő	62	75
Első nap tananyag megtekintések száma, db	0	82

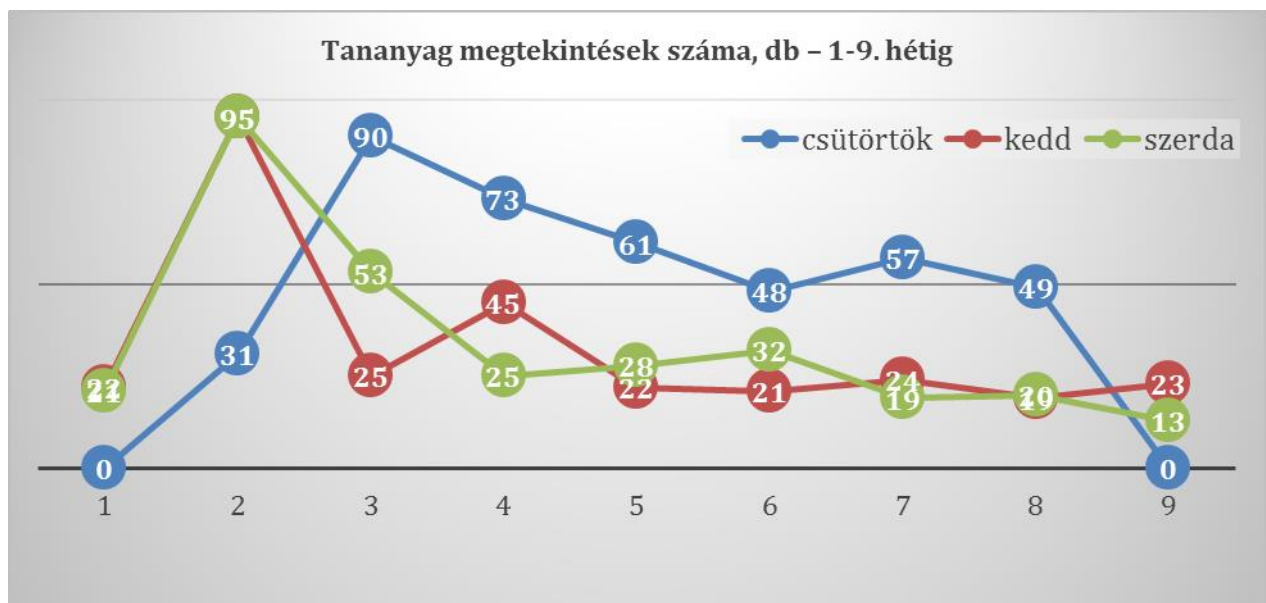
Az első napon kezdeményezett megtekintések száma alapján azt mondhatjuk, hogy valóban érdekfeszítő lehetett a résztvevők számára, hisz egészen magas 499/440 ez a szám, melyet azonban hozzávetőlegesen a résztvevők nagyjából fele vitt véghez (62 és 75 fő). Ez azért nagyon érdekes, mert ha visszanezzük az első táblázat adatai közül a teljesítők létszámát, akkor azt láthatjuk, hogy körülbelül ugyanennyien végezték el sikeresen a kurzusokat.

További meglepetés, hogy míg a Pályázatírás esetében az égvilágon senkit nem érdekelt a tananyag még az első napon (sőt azt is tudjuk, hogy elsőként csak a 6. napon nyitották meg a tananyagot), addig a Google mesterfokon kurzus tananyaga igen nagy népszerűségnek örvendett (82 fő nyitotta meg a 132-ből). Ebből elsősorban az világlik ki, hogy a két kurzusra mennyire eltérően tekintettek a hallgatók. Ha végiggondoljuk tették ezt joggal, hiszen a Pályázatírást sokkal inkább tananyagnak, míg a Google kurzust pedig a mindennapokban alkalmazott tudás átadásnak tekinthetjük. Érdekes még, hogy az első napon a megoldandó és beadandó feladatokra sem volt kíváncsi egyetlen ember sem, egyik kurzusban sem. Összességében, tehát, úgy néz ki, hogy a beiratkozott hallgatóink az első napot leginkább az informálódással töltötték (például az Irodalomjegyzék, a Kurzusleírás, az Esszéírás követelményei böngészésével).

A további vizsgálataimban a tananyagok megtekintésére fókuszáltam. Az következő ábrákon és táblázatokon közreadott adatok értelmezéséhez szükséges azt az információt tudni, hogy a kurzusaink egy-egy hete, mindig csütörtökönként kezdődött és a következő héten szerdán kellett az adott héthez kapcsolódó feladatokat beadni/feltölteni a rendszerbe. Ez azért nagyon fontos, mert amikor elkezdtem vizsgálni az adatokat, akkor azt tapasztaltam, hogy a hallgatók igen nagy arányban bizonyos időszakokra korlátozzák a tanulást.

Ez látható a Pályázatírás kurzusban a tananyag megtekintésének tendenciáját ábrázoló 1. diagramon is.

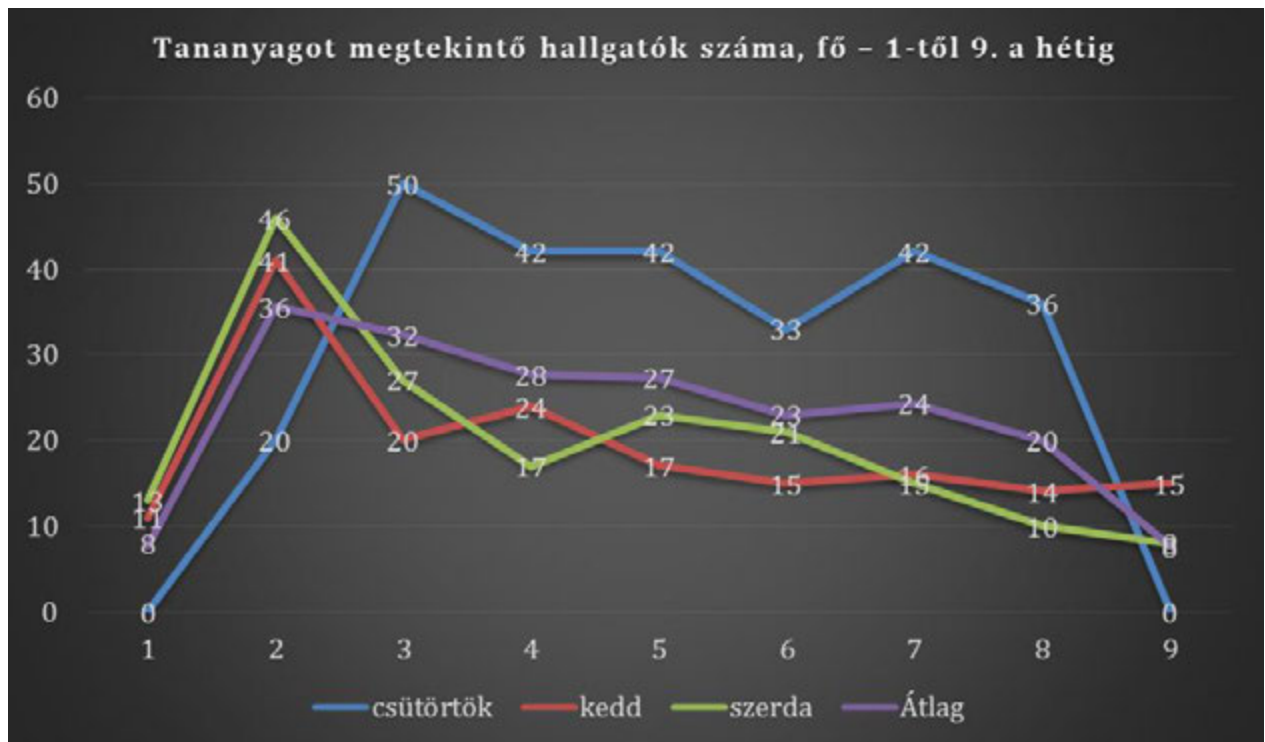
1. ábra: A Pályázatírás kurzus tananyag megtekintéseinek a száma, db 1-9. hét
(Forrás: Saját szerkesztés)



Eredetileg, a kontakt órákon tapasztalt hallgatói viselkedésből kiindulva, azt vártam volna, hogy a feladat benyújtásának határideje előtt fogják elővenni a tananyagot online hallgatóink is. Éppen ezért kezdtem el a keddi és szerdai napokat vizsgálni. Legnagyobb meglepetésemre a második hét kivételével, szinte soha nem ezeken a napokon voltak a legtöbben kíváncsiak a tananyagra, hanem mindig az első napon, tehát csütörtökön, amikor az számukra elérhetővé vált. Ez gyönyörűen látszik a kék színnel jelölt vonalon. Emellett szépen demonstrálja a diagram a résztvevők folyamatos lemorzsolódását is, amely általánosságban jellemző az online kurzusokra, mindhárom görbe lefelé tart a kurzus 9. hete felé tartva.

A megtekintések száma lehetne meglehetősen magas is, mert ez azt is jelenthetné, hogy egy hallgató korlátlan számban megnyithatta a tananyagot és ezért alakultak ilyen látványos módon a fenti adatok. Ezt kiküszöbölendő, azt a statisztikát is lekértem, hogy hány fő nyitotta meg ugyanezeneken a napokon a tananyagokat és a 2. ábrán látható ennek a végeredménye.

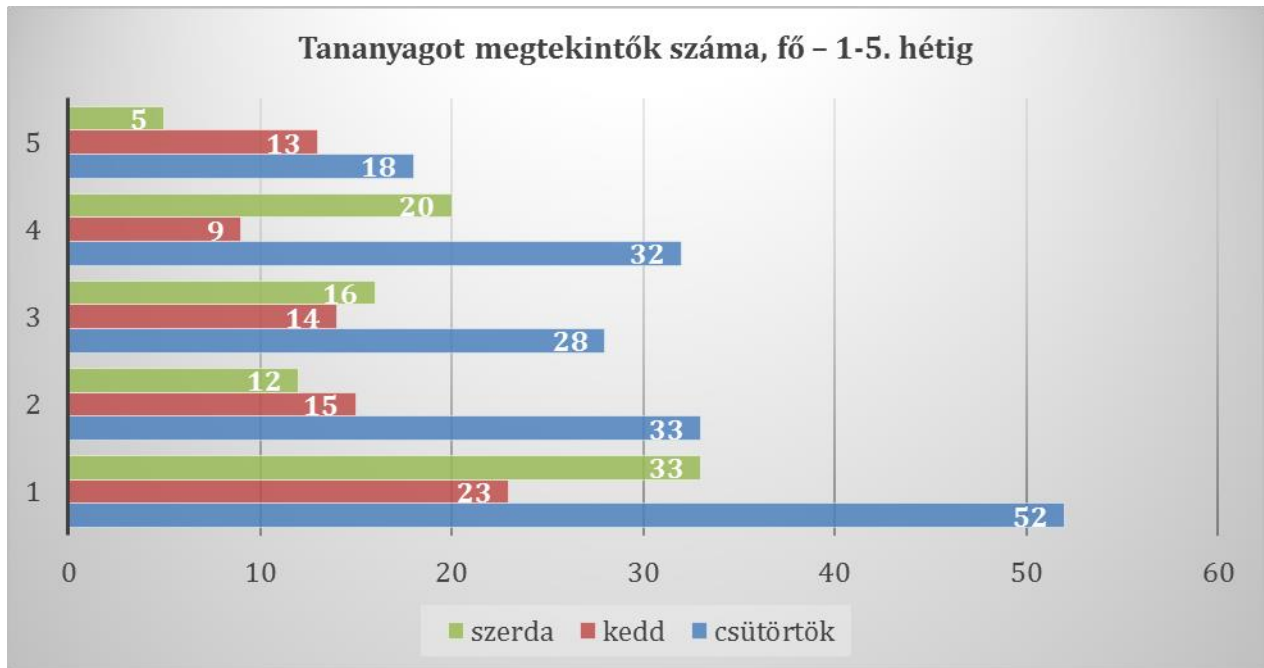
2. ábra: A Pályázatírás kurzus tananyag megtekintéseinek a száma, fő 1-9. hét (Forrás: Saját szerkesztés)



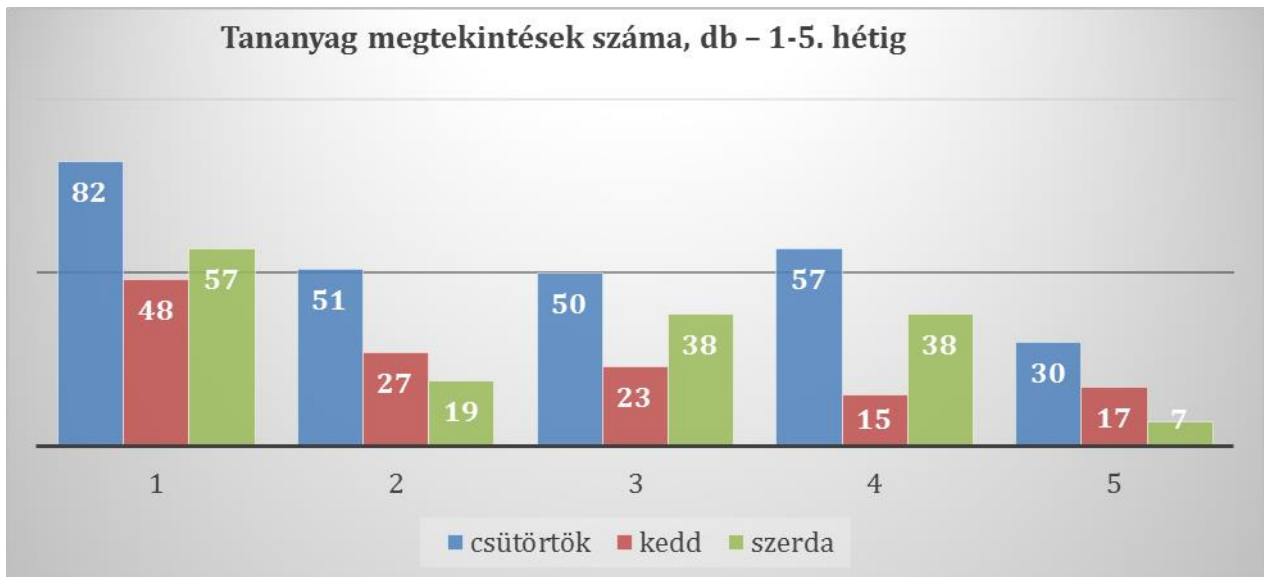
A csütörtöki tendencia ezen a diagramon is gyakorlatilag ugyanaz, mint a darabszámra vizsgált megtekintéseknél, tehát elvethetjük azt a feltevést, hogy csak néhány hallgató sok kattintásának az eredménye az előző ábra eredménye. Jól demonstrálja ezt a negyedik hét példája: míg csütörtökön 42 fő 73-szor nyitotta meg a tananyagot, ezzel szemben kedden 17 fő 45-ször és szerdán 23 fő 25-ször. Tehát valamilyen oknál fogva a hallgatóink azonnal kíváncsiak voltak a legújabb heti tananyagra, ahogy az elérhetővé vált számukra.

Természetesen a fenti két ábra csak a Pályázatírás kurzusra vonatkozott, mely tananyagában, struktúrájában, hosszában, feladattípusaiban teljesen eltér a Google mesterfokontól, mely színesebb, kevésbé száraz, sokkal inkább tudásanyagot valamint napi szintű alkalmazhatóságot közvetít és ráadásul rövidebb is. Az elgondolásom az volt, hogy éppen a két kurzus rendkívüli nagy különbsége (mind tananyagban, mind feladatok nehézségében, mind struktúrájában) miatt, az adatok teljesen eltérő képet mutatni. Ezzel szemben újra az a meglepetés ért, hogy gyakorlatilag egyetlen különbséggel, ugyanazok a szokások voltak jellemzőek, mint a Pályázatírás esetében. A 3. és 4. ábra ahhoz nagyon hasonló adatokat ábrázol, amit az előzőekben már kimutattam. A Google kurzus esetében van még egy specialitás, nevezetesen az, hogy a hatodik héten nem volt külön tananyag, csak beadandó feladat, tehát ezért szerepel mindössze 5-5 hét adata mindkét ábrán.

3. ábra: Google mesterfokon kurzus tananyag megtekintések száma, fő, 1-5. hét (Forrás: Saját szerkesztés)



4. ábra: Google mesterfokon kurzus tananyag megtekintések száma, db, 1-5. hét (Forrás: Saját szerkesztés)



Mintapéldaként kiragadva –akárcsak a Pályázatírás esetében – a 4. hetet, azt látjuk, hogy csütörtökön 32 fő 57-szer nyitott meg tananyagot, ezzel szemben kedden 9 fő 15-ször és szerdán 20 fő 38-szor. Tehát itt sem szerdán, a feladatok leadási határidején vették elő a legtöbbször a tananyagot, hanem mindig az első napon.

Összességében a legnagyobb különbség a két kurzus között mindössze az, amiről már az első táblázatban említést tettem, hogy az utóbbinál az első napon igen nagy érdeklődés

övezte a tananyagot, egyébként hasonló tendenciával, hasonló viselkedés a jellemző a tananyagok megtekintésében, mindkét kurzusra.

Konklúziók

Az eredmények alapján egyrészt az nyert bizonyítást, hogy a kurzusok témájától, típusától és időtartamától teljesen függetlenül, kimutathatóak hasonló tapasztalati értékek a résztvevők viselkedésében. Ez azért nagyon lényeges, mert így értelmet nyertek a további, mélyebb vizsgálatok, melyek végül egy általánosan alkalmazható e-learning kurzus fejlesztési/tervezési modelljévé válhatnak.

Másrészt kiderült, hogy a tananyagok, az elérhetőségük pillanatában valamiért nagy érdeklődést váltottak ki a résztvevőkből, mely viselkedési séma okát nem ismerjük. A lehetséges okok között vannak pozitívak és negatívak is. Pozitív, ha feltételezzük, hogy azért ekkora az érdeklődés, mert tetszett a hallgatóknak a tananyag, de akkor ezt alá kell támasztani további vizsgálatokkal. Negatívum azonban, ha azt feltételezzük, hogy a résztvevők azonnal meg akartak győződni a tananyag összetételéről, mert lehet, hogy a nem elég részletes információval szolgáltunk a tananyagról (például előre meg kellett volna adnunk, hogy a tananyag mely részei mely héten lesznek aktuálisak). Ha pedig a csütörtöki nap valamiért ideális a tanulásra (pl. aznap még egész nap bent vannak a munkahelyen a résztvevők, ezért kézenfekvőbb átnézni az anyagot, mint a rövidebb munkaidejű pénteken), akkor jó lenne kideríteni, hogy ez miért van így.

Összességében ez az elemzés, arra volt elég, hogy további kérdéseket vessen fel, melyek megválaszolására ennél a kutatásnál sokkal részletesebb, mélyrehatóbb vizsgálatokra irányítsa a figyelmet, melyek esetében komplexebb módszertan is felhasználható. A jövőbeli kutatások alapjának kell lennie pl. a klaszterelemzésnek, amely segítségével különböző hallgatói viselkedésmintákat lehet behatárolni. E viselkedésminták a jövőbeli kurzusok fejlesztésénél, szerkesztésénél és kialakításánál létfontosságúak lesznek, amennyiben közelíteni akarjuk a tanítást a tanuláshoz és az e-learninget hazánkban is uniós szintre akarjuk emelni. Ez utóbbi mondatból pedig kiviláglik az is, hogy az oktatás- és foglalkoztatáspolitikai célok szerint felkarolandó hátrányos helyzetű csoportokhoz is csak úgy tudjuk elvinni a tanulás lehetőségét, ha a tanítási módszertant igazítjuk, csiszoljuk és finomítjuk az igényekhez.

Felhasznált irodalom

Kovács Ilma (2011) Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben, Budapest, Magánkiadás. URL: <http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf>.

Nemes György, Csilléry Miklós (2006): Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet. URL: <http://vmek.oszk.hu/06800/06829/06829.pdf>.

Csuvár Fruzsina (2012): E-learning tartalmak és oktatási környezetek ergonómiája, Szakmai blog, URL: <https://fruzsinf.wordpress.com/>. Letöltve: 2015 október 1.

Központi Statisztikai Hivatal (2004) Élethosszig tartó tanulás, Budapest, URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf.

Központi Statisztikai Hivatal (2014) Felnőttoktatás, felnőttképzés. Budapest URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatas13.pdf>.

Tanári Kézikönyv Moodle e-oktatási keretrendszer használatához. URL: http://moodle.nyme.hu/pluginfile.php/26/mod_folder/content/0/tanari_kezikonyv.pdf?forcedownload=1. Letöltve: 2015. 04. 04.

Online kurzusok – vélekedések, elvárások, viselkedés

A PTE FEEK és utóda, a PTE KPVK 2013 ősze óta indít nyílt online kurzusokat, részben a MOOC elvei mentén. Írásomban azt kívánom vizsgálni, hogy az eddig lebonyolított kilenc kurzus résztvevői milyen tanulási szokásokkal, vélekedésekkel és elvárásokkal kapcsolódnak be ezekbe, illetve milyen viselkedést mutatnak a kurzusoknak teret adó és körülvevő online terekben.

A kilenc kurzus vizsgálata elsősorban az oktatási keretrendszer tevékenységi naplói, a fórumok, az üzenetek és e-mailek, a kurzusokhoz tartozó dokumentumok (pl. kurzusleírások, információs anyagok), valamint az elégedettségi felmérés és fejlesztés célját szolgáló kérdőíves felmérés elemzése révén történt. A fentiekből tipikus viselkedésformák, elvárásfajták, illetve résztvevői tevékenységprofilok és vélekedésprofilok szűrhetők le. Ezek összevetése egymással és a vonatkozó nemzetközi eredményekkel jelentős tanulságokkal járhat a mindenkori online kurzustervezéshez, illetve adalékokat nyújt a magyar nyelven online tanuló felnőttek speciális tanulási jellemzőihez.

Nyílt online kurzusok a PTE-n

A projekt célja 2013-ban egy lehetőség kipróbálása volt: a 2013-ban már élénk figyelmet élvező MOOC kurzusokhoz hasonló kezdeményezés hogyan állja meg a helyét a speciális magyarországi környezetben. Ez természetesen szintén nem előzmény nélküli hazánkban sem. Az első deklarált nyílt online kurzusnak (akkori elnevezése szerint még nem MOOC), Siemens és Downes konnektivista elvek szerint szervezett konnektivizmus-kurzusának (információ: <http://cck11.mooc.ca/>) hamar született magyar változata is (<http://htk01.osztalyterem.hu/>); emellett a konnektivizmus talaján más, többé-kevésbé nyílt kurzusok is születtek (Konnekt, Virtuális pedagógia stb.), emellett elindult az első magyar, szándékai szerint nyílt online kurzusokat megjelenítő oldal, a Virtuális Egyetem (mai helyén: <http://www.virtualis-egyetem.hu/>). A PTE FEEK kezdeményezése abban csatlakozott az elsőkhöz, hogy kurzusainkat a teljesítőknek saját képzéseinken elismerjük.

Célcsoportunk eredetileg viszonylag kevésbé volt differenciált, de főként az érettségi előtt álló diákokra és az önfejlesztésre motivált felnőtt tanulókra számítottunk. Végül – a későbbi tapasztalatok függvényében is – főként ez utóbbiak körében jártunk sikerrel, különös tekintettel arra, hogy témáink elsősorban gyakorlatias, a mindennapokban könnyen kamatoztatható ismeretek köré szerveződtek és szerveződnek máig. (Témáink például: munkaerő-piaci ismeretek, pénzügyi alapismeretek, minőségmenedzsment, pályázatírás, Google-alkalmazások stb.)

1. A kurzusok jellemzői

A kurzusok az évek során egyre inkább a rövid ciklusú felnőttképzések, továbbképzések tematikájához és szervezési módjához hasonlítottak. A képzések összóraszám, illetve ezalatt jelen esetben a tanulással töltött órákat, 20-35 óra között van kurzustól függően; az óraszám 6-9 hétre oszlik el, heti maximum 4 órai munkával. Hozadéka a résztvevők számára nemcsak az azonnal hasznosítható ismeretek megszerzésének lehetősége, támogatott módon, rugalmas rendszerben, otthoni tanulással, hanem a tapasztalatszerzés és a kompetenciafejlesztés is az online tanulás terén.

A kurzusok teljesítése esetén a résztvevők a kar által kiállított igazolást kaptak. A teljesítés a kurzus során elvégzett feladatokkal és tesztekkel történt. A kurzusok ütemezése, időterve a következőképpen festett: meghirdetés után a résztvevők a kurzusfelületen, egyszerű regisztrációval jelentkezhetek, majd heti ütemezésben végezték az elérhető tartalmak tanulmányozását és az ezekhez kötődő feladatokat. A feladatok főként tesztek, esszéjellegű írások, értékelő és elemző eszközök használatán alapuló megoldások, illetve szoftver- és felülethasználati aktusok voltak. Az ezekre kapott pontok összege alapján teljesítette, kiválóan teljesítette vagy nem teljesítette a résztvevő az adott kurzust.

A tanulási keretrendszer, amiben a kurzusfelületek, azokban a tartalmak, feladatok, dokumentumok és kommunikációs felületek helyet kaptak, erre a célra létrehozott és fenntartott Moodle LMS (<http://efeek.pte.hu>, 2015 ősztől <http://eclub.pte.hu>). A tananyagok részben IMS vagy SCORM csomagok, részben kiegészítő segédanyagok változatos formában (videók, szövegek, űrlapok, sablonok stb.) Az egy-egy hét köré szervezett tartalmak egy rövid tananyagból, az azt kiegészítő segédanyagokból, valamint egy vagy két feladatból álltak. A feladatokat, az automatikus értékelésű tesztek kivételével, tutor értékelte, megadott határidőig, nem csupán pontozással, hanem segítő megjegyzésekkel is. A folyamat közbeni kommunikáció főként a kurzus fórumában, belső üzenetben, valamint e-mailen és ritkán közösségi portálon folyt; ez utóbbi forma nem volt deklaráltan támogatott, és csak kivételszerűen fordult elő. A kurzusok meghirdetésekor a felületen és a meghirdetésre szolgáló terekből (egyetemi kari honlap, közösségi portál, később e-mailek a már a regisztrált résztvevőknek az új kurzusokról) minden érdeklődő meglehetősen részletes tájékoztató anyagot érhetett el a kurzusok tematikájáról, körülményeiről és teljesítéséről.

Résztvevők, teljesítések

A felületen regisztrált érdeklődők száma folyamatosan nőtt; a résztvevői arányok pontosan követik a kezdeményezés életének különféle szakaszait.

	Regisztrált	Résztvevő Kurzus1	Résztvevő Kurzus2	Résztvevő Kurzus3	Teljesítő Kurzus1	Teljesítő Kurzus2	Teljesítő Kurzus3
2013 ősz	72	72	72	- *	11	13	- *
2014 ősz	322	74	51	20	56	15	10
2015 tavasz	602	153	132	- *	65	55	- *

2015 ősz	722	75	73	- *	23	30	- *
-------------	-----	----	----	-----	----	----	-----

*A kurzus az adott időszakban nem került meghirdetésre.

A regisztrált résztvevők száma a legnagyobb arányban a 2014 őszi, a legnagyobb mértékben a 2015 tavaszi szakaszban emelkedett, míg a 2015 őszi ciklusban visszaesett a növekedés üteme. Ez jól magyarázható: a 2013-as pilot szakasz után második és a harmadik időszakban egyfelől új kurzusok jelentek meg, másfelől korábban és szisztematikusabb módon hirdettük meg ezeket. Az utolsó szakasznál az intézmény szervezeti átalakításai miatt nem volt lehetőség új kurzus bevezetésére, és a meghirdetésre is később került sor. Az egyes kurzusok résztvevői létszámainál hirtelen kiugrás tapasztalható a 2015 tavaszi ciklusban. Ez nagy valószínűséggel két oknak köszönhető: a lépcsőzetes meghirdetésnek, valamint annak, hogy az ekkor indult két kurzus témájában igen aktuális volt az elért érdeklődők számára, menetét tekintve pedig meglehetősen gyakorlatias mindkettő. A teljesítési arányok a tipikus ingyenes MOOC-hoz képest meglehetősen jók; viszont az egyes kurzusok között nagy a szórás egyfelől azok tematikája és feladatai szerint, másfelől azzal korrelációban, hogy az adott kurzus új vagy megismétlődik. A rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé az egyértelmű összefüggések megállapítását, csak bizonyos tendenciákat lehet megsejteni belőlük. Például hogy az ismétlődő kurzusok létszáma alacsonyabbnak tűnik, ehhez képest teljesítési arányuk jobbnak, mint az új kurzusoké (addig legalábbis, amíg egy kurzus ki nem fut az elért célközönség számára). A humán támogatás aránya és jellege is, úgy tűnik, szignifikánsan befolyásolja a teljesítési arányokat: a legjobb arányok a folyamatos, aktív és támogató hangvételű tutori kommunikációval kísért kurzusoknál voltak tapasztalhatók.

A megadott résztvevői adatok és a záró kérdőívek tanúsága szerint a kurzusoknak négy tipikus résztvevői csoportja van:

- A) 30-45 közötti dolgozó résztvevők, felsőfokú végzettséggel. Irodai vagy szellemi munkát végeznek (vannak köztük könyvtárosok, oktatók, vezetők is). Jellemzően elfoglalt tanulók, megnyilatkozásaik alapján céljuk a kurzusokon való részvétellel a szisztematikus önfejlesztés.
- B) Nappali tagozatos egyetemi vagy főiskolai hallgatók. Jellemzően a karon elismertethető, egyetemi kurzussal egyenértékű kurzusokon vesznek részt. A saját kar hallgatóinál deklarált cél a képzésében amúgy is szereplő kurzus előre való teljesítése; más karok vagy intézmények hallgatóinál a saját képzésükből esetleg hiányzó témák pótlása ezen a módon.
- C) 17-25 éves fiatalok, nem egyetemi hallgatók. Egyesek közülük egyetemi/főiskolai tanulmányok megkezdése előtti előtanulmányként, mások munkaerő-piaci helyzetüket javító esélyként tekintenek a kurzusokra. Többen minden elérhető kurzusra regisztrálnak, mint ingyenes és szervezését tekintve is költséghatékony, kockázatmentes tanulási lehetőségre.
- D) Határon túli résztvevők. Róluk tudni a legkevesebbet, de feltehető cél a részvétel olyan magyar nyelvű képzésekben, amelyeket lakhelyükről valószínűleg nem érnének el másképp.

A résztvevői adatok számba vételekor feltűnő, hogy gyakori a résztvevők változatos kapcsolódása a karhoz: az első ciklus résztvevőinek jelentős része például végzett hallgatónk volt. A későbbi szakaszokban is meglehetősen sok volt vagy reménybeli

hallgatónk vett részt egy vagy több nyílt online kurzuson, s olyan eset is előfordult, hogy a résztvevők jelezték, hogy ilyen kapcsolaton keresztül értesültek a kurzusról.

Kommunikáció, elképzelések, elvárások

A résztvevői kommunikáció és a kurzusokkal kapcsolatos elvárások vizsgálata a következő forrásokból történt:

- előzetes és utólagos üzenetek
 - e-mailek
 - belső üzenetek
- kommunikációs szokások kialakulása
 - használt színterek
 - a szervezők részéről: LMS fórum és belső üzenetek; e-mail
 - a résztvevők részéről: LMS fórum, belső üzenet (oktató), e-mail (szervező); esetleges (kari FB, kari adminisztrációval való kapcsolatba lépés)

A résztvevők kommunikációs aktivitása nem meglepő módon minden kurzusnál korrelál a humán támogatással. A pilot ciklus automatizált, minimális humán támogatással ellátott kurzusaiban – egy-egy szervezői üzenetet kivéve – nem kezdeményeztek diskurzust ők sem. Az ezt követő, tutorizált szakaszoknál az első ciklusban főként a feladat-határidőkre és a pontszámokra, mintamegoldásokra vonatkozó kérdések, kérések jelentek meg a fórumban, illetve belső üzenetben. A második támogatott ciklusban a fentiek mellett már sor került számos értelmezési kérdésre és felvetésre, sőt a résztvevők egymással is kommunikáltak már a rendelkezésre álló felületeken, külön bátorítás nélkül. A harmadik támogatott ciklusban viszont ez utóbbi aktusok megcsappantak, ami betudható annak, hogy nem új kurzusokról volt szó, és hogy a résztvevők többsége már korábban résztvett ezeken vagy más itteni online kurzusokon. A résztvevők előzetes elképzelései a kurzusokról, különösen eleinte, azt jelzik, hogy az érdeklődőknek viszonylag kevés tapasztalatuk van a nyílt, nonformális képzésekről és főként ezek online változatairól. A jelentkezéskor és a kurzusok kezdetén egy tipikus kérdés volt a jelentkezési adminisztráció és határidő. Az előbbi, mint a tájékoztató anyagokban mindenütt szerepelt, csupán a keretrendszerben való regisztrációt és a kurzusfelületen való megjelenést jelentette, az utóbbi pedig az adott kurzusokon hangsúlyozottan nem létező fogalom volt. Egy másik tipikus kérdéskör a kurzus teljesítésének formális elismerése, és az azzal elnyerhető jogosítvány volt, annak ellenére, hogy minden rendelkezésre álló fórumon megjelent, hogy a kurzusok nem adnak hivatalos képzési kimenetet, szakképzettséget vagy hasonlót. Ez a két momentum azt látszik mutatni, hogy a jelentkezők tapasztalatai egy erősen formális, bürokratikus oktatási rendszert mutatnak, amelyben a „papír” legalább olyan fontos, mint a megszerzett tudás.

Az elképzeléseknek a hagyományos iskolai tanuláshoz igazodó jellegét mutatja a használt szókincs is, amelynek elemei az egyetemi és a magyar oktatási szféra alapjaként szolgáló merev, hierarchikus szerepviszonyok leképezését mutatják. Tipikus elemek így a „tanfolyam”, „lecke”, „jegy” (a kurzusokban nem voltak érdemjegyek, csupán pontok és százalékos arányok), „napló”, sőt „oklevél” (a kurzus teljesítését jelző igazolásra alkalmazva), s általában az igen formális megszólítások és hangvétel, tanulói

csoporttól függetlenül. Az online kurzusoknál elfogadott és elismert informálisabb hangvétel inkább kivételszerűen jelent meg a résztvevők részéről.

A kurzusok közben mutatkozó elvárások az előzetes elképzelésektől némileg eltérnek. Ezek megnyilvánulásai három fő témába sorolhatók: a szervezési elvárásokhoz, az online színterek közötti eligazodási bizonytalanságokhoz, valamint a tartalmakkal való bánásmód területéhez. Az elsónél egyszerre érvényesült a formalitás és a rugalmasság; a résztvevői üzenetek egyfelől újra meg újra kitértek a megszerezhető elismerés formális rangjára, másfelől deklarált vagy hallgatólagos elvárásként jelent meg a határidők kezelésének rugalmassága (azaz a feladatok későbbi teljesítésének és minél előbbi javításának igénye). A rugalmassági elvárások másik csoportja a válaszüzenetekkel kapcsolatos igényeké, azaz a minél előbbi válasz kérése a tutortól, néha egy-két órán belül. Ez utóbbi mindenekelőtt azt mutatja, hogy ezek a résztvevők mindennapjaikban az always connected állapothoz szoktak, és feltételezik, hogy a tutornak is folyamatosan lehetősége van a felületen való kommunikációra.

Az online színterek közötti eligazodás körében olyan kérdések merültek fel, hogy hol és hogyan kell feltölteni a kért feladatokat, illetve hogy hol és hogyan célszerű kapcsolatba lépni a kurzusok tutoraival és szervezőivel. Ezek egy része nem is merült fel explicit kérdésként, inkább a résztvevők alternatív próbálkozásaiból volt érzékelhető. A feladatfeltöltés bizonytalansága feltehetően a Moodle típusú keretrendszer ismeretének hiányából következett; egyébiránt ez volt az egyetlen probléma, ami ezen a területen kérdésként is megfogalmazódott. A kapcsolatba lépés esetében a két támogatott fő forma (fórum, belső üzenet) mellett rendszeresen kaptunk az LMS-től független e-maileket, valószínűleg ez a csatorna a résztvevők számára a legismertebb, ezt kezelik a legmagabiztosabban. Emellett néhány esetben a résztvevők minden elérhető hálózati csatornán próbálták elérni a tutort, beleértve a kurzusok lebonyolításába semmilyen formában be nem volt közösségi portált is. Az egyes online kommunikációs csatornák szerepeinek összemosódását jelzi ez a résztvevők bizonyos körében, életkortól függetlenül. Ennél is érdekesebb azonban, hogy a kurzusok lebonyolító egyes személyek szerepei egyes résztvevők számára nehezen elkülöníthetők. Ennek jele egyfelől az, hogy problémáikkal, kérdéseikkel bárkit kereshetnek, akár olyan szereplőket is, akik nem érintettek közvetlenül a kurzusok szervezésében (például a kari webmestert, aki a kurzusok körül semmilyen módon nem volt nevesítve), másfelől, hogy ugyanannak a személynek mindenféle kérdést feltesznek (például szorosan vett tartalmi kérdést a kurzusok szervezőjének). A deklarált kommunikációs séma egyébként „egyablakos” volt, vagyis a résztvevőket arra igyekeztünk bátorítani, hogy a tutorhoz forduljanak minden problémával, és általában ez működőképesnek is bizonyult; az ettől eltérő esetekben levonható tanulság, hogy különös figyelemmel kell lennünk a kommunikációs szerepek elkülöníthetőségére. Azaz például a kurzusszervező ne válaszoljon közös fórumon feltett, szorosan vett tartalmi kérdésre.

A tartalmak kezelésében a digitális tartalmakkal való szabad bánásmód igénye jelent meg legmarkánsabban: a tananyagok letöltéséről, kinyomtatásáról meglehetősen sok kérdést és kérést kaptunk. Ez arra mutat, hogy a tipikus résztvevők jellemzően nem „always connected” tanulók, azaz nem feltétlenül a számítógép előtti tanulást tartják a legkényelmesebbnek. Ezt erősíti, hogy egyetlen olyan kérdés vagy kérés sem érkezett, amelynek felvetője kifejezetten a keretrendszer mobil verzióját hiányolta volna. Ezt a talán meglepő tényt árnyalja, hogy a tananyagtartalmak dominánsan szöveg-kép-ábra alapúak, valamint hogy a záró kérdőív tanúsága szerint a résztvevők nagy többsége laptopon és desktopon tanul.

Zárás, elégedettség

A kurzusok végén kitöltött záró kérdőívek eredményei szerint a résztvevők többsége az azonnal használható, praktikus ismeretek megszerzésének érdekében jelentkezett a kurzusokra; ezeken felül a készségek, kompetenciák fejlesztésére irányuló tartalmakat igényelnék. A kurzusfelülettel kevésbé voltak elégedettek, nem eléggé jól átláthatónak tartották. A Moodle-nak ez valóban korlátja, mivel komplexitása mellett a felhasználói önállóságra épít, sokféle, a résztvevők számára testreszabható oldallal. A tanulók által látható felületek mindazonáltal tehetők még egyszerűbbé, ahogyan más nyílt oktatási felületen is volt erre mód. A résztvevők saját tanulási szokásaikról való nyilatkozásában leginkább a labilitás figyelhető meg: sokan igen változatos időpontokban és időintervallumokban tanulnak. Emellett a felület tevékenységi naplójából is csak néhány mintaszerűségre lehetett fényt deríteni. Ezek az adatok azt mutatják, hogy például a valós idejű, szinkron kommunikációra épülő online tanulási folyamatok ilyen heterogén résztvevői csoportok mellett nehézségekbe ütközhetnek. Ugyanakkor a résztvevők számos formában (a kérdőíves válaszok mellett fórumokon és külön üzenetekben is) kiemelték a tutori munka jelentőségét és az azzal való elégedettségüket. Úgy tűnik, a humán támogatás, ha nem is ellensúlyozza maradéktalanul a távoli, aszinkron formák személytelenségét, jelentős motivációs és mentális megerősítő tényező a résztvevők számára.

Tanulói profilok

A deklarált tanulási szokások, a kurzusokkal kapcsolatos kommunikációs aktusok és a logokból kiolvasható online tevékenységek alapján a résztvevői körben öt tipikus tanulói profilt igyekeztünk elkülöníteni. Ezek közül az első kettő képviseli a résztvevők többségét, azonban a többi három esetében olyan markáns viselkedési jegyeket tudtunk elkülöníteni, amelyek, bár még további igazolásra várnak, érdekes feltevésekre adnak módot az online tanulási szokásokkal kapcsolatban.

- A) A „nincs ott” csoport a regisztrált érdeklődőknek minden egyes képzési szakaszban legalább a kétharmada, az egyes kurzusokon pedig általában a fele (kivételet képez az az egy kis létszámú kurzus, amelyben a résztvevők mindannyian aktívak voltak). A csoport egy része csak regisztrált a keretrendszerben, kurzusra nem is jelentkezett (holott minden esetben magukat a kurzusokat hirdetjük). Más részük regisztrált egy vagy több kurzusra, de azután semmilyen tevékenységet nem végzett ott, többet nem is jelentkezett be. A harmadik rész viszont időnként nézelődött a kurzusfelületen, jellemzően az új tananyag-szakaszok megjelenésekor, valamint néha egy-egy automatikus értékelésű tesztet is kitöltött. A tesztkitöltés néhány esetben úgy történt, hogy a résztvevő nem is nyitotta meg előtte a kapcsolódó tananyagot. Ezek a résztvevők feltehetően inkább ismerkednek a felülettel, az online tanulás módjával; inkább érdeklődő, mint tanulói szerepben vannak jelen.
- B) A „csendes” csoport kurzustól függően mintegy a résztvevők egyharmadát-egynegyedét teszi ki. Ők mindannyian ki-és feltöltötték a kurzusban kért

feladatokat, határidőre. A többségük teljesítette az egész kurzust is (nem egy ember az összes abban a ciklusban meghirdetettet). Amennyiben mégsem, akkor minden jelzés nélkül abbahagyták a feladatok további teljesítését, de a tananyagokat változatlanul ciklikusan tanulmányozták továbbra is. A kurzustartalmak tekintetében ők azok, akik pontosan úgy bántak velük, ahogyan a kurzusok tervezésekor a minimális erőfeszítést feltételeztük. Többször megtekintettek minden új tananyagot, azután a vonatkozó feladatokat, majd újra a tananyagot; megnézték a fórumot is, majd teljesítették a feladatokat, és a manuális pontozásig vagy a következő tanulási szakasz kezdetéig a legkritkább esetben bukkantak fel újra a felületen. Szinte soha nem léptek kapcsolatba a ttorral vagy a kurzus szervezőivel, viszont több ízben letöltötték a tájékoztató anyagokat. Egy-egy esetben kiviláglott, hogy munkahelyi „tanulócsoportok” tagjai.

- C) Az „együtműködő” résztvevők kevesebben vannak, de jóval kommunikatívabbak, mint az előző két csoport tagjai. Ők kevés kivétellel a kurzusok kiváló teljesítői voltak; amikor nem teljesítettek egy-egy feladatot, annak okáról is általában tudunk. A felületi tevékenységeik szerint jól érzékelhető ritmusban tanultak, feltehetően a napi- illetve hetirendjükbe illesztve. Ők voltak azok, akiknél leginkább meg lehetett állapítani egy napi tanulási szakaszt is (bár nem azonosat). Mindenesetre rendszeresen a hét ugyanazon szakaszaiban tanulmányozták a tananyagot, és adták be a feladatokat. Szisztematikusan, minimum 2-3 naponta megnézték a fórumokat is, nem csupán akkor, amikor új hozzászólás érkezett. Többször tanulmányozták egyidőben a feladatokat és a tananyagot is. A feladat beadása után naponta-kétnaponta megnézték, hogy megtörtént-e már az értékelés, valamint az értékelés után újra ellenőrizték a tananyagot is. A fórumokban viszonylag kevés alkalommal kezdeményeztek kommunikációt, de sosem tértek el a támogatott csatornáktól. A hozzászólásaik jellemzően feladat-értelmezési vagy szabályértelmezési jellegűek voltak. Az értékeléssel, illetve az esetleges technikai problémákkal kapcsolatos kérdéseket azonban belső üzenetben tették fel. A kurzusok szabályait mindig maradéktalanul betartották. A feladat-megoldásaikban néha felismerhető volt a csapatmunka hatása.
- D) A „fejlesztő” szerepben megjelenő tanulók a legaktívabb, legkommunikatívabb csoportot alkotják, s a tanuláshoz való hozzáállásuk a legkevésbé formális a résztvevők közül. Ők voltak a legtöbbet jelen a felületen, meglehetősen változatos időszakokban, s gyakran kora este vagy éppen éjszaka. Bebarangolták az LMS-felületet, kipróbálva minden lehetőséget a testreszabásra. Gyakran tanulmányozták a tartalmakat, nem feltétlenül lineáris sorrendben. A feladatokat nem mindig teljesítették, de szemmel láthatóan nem is törekedtek mindenáron az igazolással elismert teljesítésre. Amennyiben kicsúsztak az időből, továbbra is aktívan jelen voltak a kurzusban, s foglalkoztak a későbbi feladatokkal is. A feladatok értékelése kevésbé foglalkoztatta őket; néha csak jóval később nézték meg. A legtöbbet ők kommunikáltak az online felületen a tanuló társakkal. Meglehetősen gyakran tettek fel értelmező kérdéseket a kurzus tananyagával kapcsolatban, illetve válaszolták meg a tanuló társak kérdéseit mind a tartalomra, mind a feladatokra vonatkozóan. Néha kiegészítő anyagokat is kértek/ajánlottak, vagy elemző beszélgetéseket kezdeményeztek a tananyag adott részéről. A leggyakrabban a fórumon kommunikáltak, kevesebbet üzenetben vagy e-mailben, és türelmesen várták a választ. Összességében hozzáállásukat tekintve akár aktív

együttműködőknek is nevezhetnénk őket; a fejlesztők elnevezést a résztvevői körben egyedülállónak számító válaszok, javaslatok és önálló vizsgálódás miatt kapták.

- E) A „kivételes” csoport hasonló méretű, mint a teljes résztvevői kör töredékét kitevő „fejlesztőké”, ám szintén egy aktív, bár hozzáállását tekintve eltérő csoportról van szó. Ők a leggyakrabban a kurzusleírásokat tanulmányozták, a többi tartalmat periodikusan, a megjelenés sorrendjében. A teszteknel ők használták ki a legtöbbször a több próbálkozási lehetőséget. A felületen a legtöbbet a feladatokkal és a fórumokkal foglalkoztak, a tananyagokkal ennél jóval kevesebbet. Amennyiben a feladatokat nem teljesítették határidőre, minden esetben különleges elbírálást kértek; amennyiben teljesítették, külön felvilágosítást az értékelés részleteiről (egyébként a manuális értékelés mindig szöveges is volt). Kommunikációs aktsaikban gyakran több (külső) csatornát is használtak gyors egymásutánban, azonos vagy eltérő üzenettel. Mindig igen gyors választ vártak, néha többször is egymás után elküldték a kérdést ugyanazon a csatornán; feltehetően automatikus válaszra vagy folyamatos tutori jelenlétre számítva. Általában a ttorral vagy a kurzus körül legkönnyebben elérhetőnek vélt személlyel léptek kapcsolatba, többnyire személyes üzenetben. Gyakoriak voltak a szubjektív üzeneteik, különösen amennyiben valami nem megeledésükre alakult. Többnyire közülük kerültek ki a kurzusok explicit kiiratkozói.

Az egyes fenti profilok megjelenése és gyakorisága erős korrelációt mutat a tutori támogatás intenzitásával és hangvétélével: minél támogatóbb és gyakoribb a tutori kommunikáció, annál színesebb kommunikációs palettával találkoztunk. Emellett némi, bár jóval kevésbé kifejezett összefüggés látszik mutatkozni a kurzus témájával is: a kevésbé szisztematikus tanulók nagyobb arányban a köznapibb témákban bukkantak fel, de a legspeciálisabb kurzuson is igen kommunikatív résztvevőkkel találkoztunk. A résztvevőkről rendelkezésre álló demográfiai adatokkal nincs kimutatható összefüggése a tanulói profilok arányainak.

Fejlesztői tanulságok

A tanulói profilok elkülönítése remélhetőleg a jövőben, további igazolás után lehetővé teszi a differenciáltabb csoportokra szabott kurzusok indítását. Az eddigi kurzusséma fő célcsoportja szemmel láthatóan az „együttműködő” tanulóké; azonban fontos lenne az aktívabb, önállóbb és a passzívabb, csendesebb csoportok hatékonyabb elérése is. Ennek módja azonban a tanulói motovációktól és viselkedéstől függően más és más lehet. Nyitott kérdés továbbá, hogy a differenciálás mennyiben támogatja a MOOC-ideológiát, illetve hogy mennyire összeegyeztethető a nagy tömegeknek elérhetővé tett tudás a személyre szabott tanulástámogatási környezettel. Ha pedig az összeegyeztethetőség kevésbé tűnik reálisnak, akkor mikor, melyik úton induljunk el.

Felhasznált irodalom

- Fodorné Tóth K. (2014): „Nyílt online kurzusok tanulságai a szervezés és a motiváció tekintetében” Networkshop 2014. URL: <http://nws.niif.hu/ncd2014/docs/ehu/052.pdf> Hozzáférés ideje: 2014. szeptember 2.
- Fodorné Tóth K. (2014): „Távoktatás és MOOC – nyílt online kurzusok jellemző kérdések magyar környezetben.” E-nyelv Magazin, 2014. 12. 03. <http://e-nyelvmagazin.hu/2014/12/03/tavoktatás-es-mooc-nyílt-online-kurzusok-jellemző-kérdesei-magyar-környezetben/> Hozzáférés ideje: 2016. január 10.
- Hill, Ph. (2013): „Emerging student patterns in MOOCs: A (revised) graphical view” *e-Literate blog*, 2013. március 10. URL: <http://bit.ly/1c6A0zf> Hozzáférés ideje: 2013. december
- Hill, Ph. (2013): „Some validation of MOOC student patterns graphic” *e-Literate blog*, 2013. augusztus 30.
- Lévai D. (2013): „A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan.” *Oktatás-informatika*, 2013/1-2. URL: <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltség-kompetenciaja-a-pedagógus-tevékenysegehez-kapcsolodoan/> Hozzáférés ideje: 2014. szeptember 2.
- Mazoue, J. (2013): „Five myths about MOOCs” *Educause Review online*, 2013, október 7. URL: <http://bit.ly/19hJ14m> Hozzáférés ideje: 2014. január
- Benedek András, Molnár György, Sik Dávid (2014): „A MOOC-orientált fejlesztések esélyei Magyarországon.” In: Kis-Tóth Lajos (szerk.): *Agria Media 2014, ICI 13, ICEM 2014: Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás*. 2014. október 8–10. Konferencia helye, ideje: Eger, Magyarország, 2014.10.08-2014.10.10. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet, pp. 17-18.
- Szűts Z. (2014): *Egyetem 2.0. Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban* (szerk. Glavanovics Andrea) Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 2014.

Képzés, validáció, szervezetfejlesztés: a társadalmi tudástranszfer kihívásai a felsőoktatás számára

A validáció mint kurzus a felsőoktatásban

1. Bevezető

A tantervelméletről jól ismert az a tény, hogy a tanterveket időről időre meg kell újítani, hiszen a tudományok fejlődése, a társadalmi-gazdasági igények változása meg kell, hogy jelenjen a tanítási tartalmakban. A tantervi változtatások szükségessége természetesen nemcsak a közoktatásban vagy a szakképzésben jelentkezik, hanem a felsőoktatásban is. Amikor egy téma vagy tudásterület megjelenik a felsőoktatásban egy tanterv részeként, kell, hogy legyen mögötte olyan oktatói tudás és tapasztalat, ami hitelessé teszi a tanítási-tanulási folyamatot. A tanulási tartalmak kidolgozásától a hallgatói motiváción keresztül az értékelésig nagy szerepe van az oktató felkészültségének az adott területen. Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy milyen előzmények után és miért lett intézményünkben, a korábbi Dunaújvárosi Főiskolán, ma a Dunaújvárosi Egyetemen kurzus a korábbi tanulási eredmények elismerését jelentő validációból.

Megjegyezzük, hogy semmiképp nem törekszünk a validáció magyarországi történetének a kidolgozására, összefoglalására, ezt megtették mások helyettünk. Farkas Éva például A rejtett tudás című munkájában (Farkas É.: 2014) összefoglalja az előzetes tudás jogszabályi környezetét, az előzetes tudás vizsgálatát is szolgáló fejlesztési programokat (HEFOP 3.1.5, 3.2.1., 2.2.1.), a hazai jó gyakorlatokat és az aktuális fejlesztéseket.

Ezt az írás tekintjük esettanulmánynak, amelyből más, új tudásterületek megjelenésére is tudunk megállapításokat, következtetéseket megfogalmazni. Az első részben egy felsőoktatásban dolgozó tanár (a szerző) nem formális és informális tanulási alkalmait mutatjuk be, amelyek segítettek a validáció témakörének kurzussá formálásában. A második részben felvillantunk a kurzus leírásából néhány elemet, és az új kurzus tanítás-és tanulásmódszertani aspektusairól is szólnunk.

Még mielőtt a téma tárgyalásába kezdenénk, tisztázzuk, hogy milyen értelemben fogjuk használni a validáció fogalmát. Véleményünk szerint a következő meghatározás foglalja leginkább össze a validáció fogalmát:

Olyan eljárásról van szó, amelyben a legkülönbözőbb tanulási környezetben megszerzett ismereteket, készségeket, kompetenciákat (hétköznapi kifejezéssel tudást) vetik össze előzetesen meghatározott referenciákkal (azaz egy a dott képesítés vagy képzési program követelményeivel), és megfelelés esetén elismerik, vagyis lehetővé teszik az adott képesítés megszerzését, vagy pedig a korábban megszerzett (hozott) tudást egy képzési program követelményeinek teljesítésébe beszámítják. Az eljárás általunk javasolt elnevezésében a két meghatározó lépés neve szerepel, ezért többnyire így használjuk: validáció/elismerés (olykor persze az egyszerűség kedvéért validációként).” (Derényi – Tót: 2011: 21.)

2. Az oktató tanulása - találkozások a validációval

A tanulmány szerzője a PTE FEEK docenseként 2005 –ben kapott megbízást a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézettől arra, hogy tanulmányt készítsen „A korábbi tapasztalati tudás elismerésének és értékelésének kérdései” címmel. Ez a tanulmány áttekintést tartalmazott arról, hogy különböző országokban milyen törekvések és kialakult gyakorlatok vannak a nem formális környezetben szerzett tudás érvényesítéséhez. Erre a tanulmányra hivatkozott Csapó Benő egy, az Iskolakultúrában 2006-ban megjelent tanulmányában. (Csapó: 2016.)

Az andragógia szak létesítése és megjelenése a képzési palettán ugyancsak felvetette annak szükségességét, hogy az előzetes tudás elismerését közelebbről megvizsgáljuk, nevezetesen a 2001-es Felnőttképzési törvény aspektusából, hiszen erre egyértelmű utalást tett a törvény. A ma már nem hatályos törvény 17.§-a szerint

„(1) A képzési programnak igazodnia kell a képzésben részt vevő felnőttek előképzettségéhez és képességeihez.

(2) A képzésre jelentkező felnőtt kérheti tudásszintjének előzetes felmérését, amelyet a felnőttképzést folytató intézmény köteles értékelni és figyelembe venni.”

A korábbi tanulási eredmények hivatalos elismerése a Bologna folyamat eredményeivel párhuzamosan került a felsőoktatás gyakorlatába. A bolognai átalakulás általánossá tette a felsőoktatásban a kreditrendszer bevezetését. A kredit, mint ismeretes, eredeti értelmezésében a hallgatói tanulmányi munka mértékegysége, amely az egyes tantárgyakra, tantervi egységekre bontva kifejezi azt a becsült időt, amely a követelmények teljesítéséhez szükséges. A szerző a PTE FEEK tanulmányi dékánhelyetteseként foglalkozott az előzetes tanulás során elsajátított tudás elismerésével és beszámításával.

A tanulmányokhoz tartozó tantárgyak a kreditrendszer eredeti koncepciója szerint a felsőoktatási intézmény másik képzésében, illetve vendéghallgatóként bármelyik felsőoktatási intézményben folyó képzésben felvehető. A kredittel elismert tanulmányi teljesítményt – ha annak előfeltétele fennáll – bármelyik felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányok során el kell ismerni, függetlenül attól, hogy milyen felsőoktatási intézményben, milyen képzési szinten folytatott tanulmányok során szerezte azt. A kreditek ráadásul országok között is hozhatók-vihetők. Az európai kreditátviteli rendszer (rövidítve: ECTS) valójában egy adminisztratív eljárás arra, hogy egy másik (külföldi) egyetemen megszerzett ismereteket biztosan elfogadja majd a hallgató saját egyeteme.

Az előzetes tudás beszámítása-elfogadása újabb állomásához érkezett a felsőoktatásban a mester szakok megjelenésével. Mivel a mester szakokra nem csupán egyetlen alapszokról lehet belépni, már az induláskor ki kellett dolgozni az előzetesen elsajátított tudás megvizsgálásának és elfogadásának lehetőségeit. A tapasztalati tudás felvételi többletpontokkal történő jutalmazása szintén bekerült a mester szakok felvételi eljárásába.

Egy nemzetközi projekt hozadéka volt a validációval való találkozás a szakképzés területén. Nagyon fontos adalékokkal szolgált az előzetes tudás elismerésének külföldi, elsősorban a francia validáció gyakorlatából egy Leonardo da Vinci projekt, amelynek a célja európai képzési program kidolgozása volt elhagyott idősök, serdülők és gyerekek segítői számára¹. A projekt során francia képzési dokumentumokat alakítottunk át úgy, hogy a portugál, román, bolgár, magyar képzési igényeknek is megfeleljenek. Az

¹ Transfert des profils métiers- formations pour développer la relation d'aide aux publics en situation d'abandon (enfants, adolescents, personnes âgées) - RELAIS 2 <http://www.relais2.eu/index.php>

adaptálandó dokumentumokban, amelyek rugalmas, egyénre szabott képzési igények kielégítésére alkalmas tanulási útvonalak kialakítására irányultak, fontos szerepet kapott a korábbi tanulmányok és tapasztalati tanulás érvényesítése. Ezek a – Franciaországban a képzés alapjául szolgáló – dokumentumok előírták, hogy amennyiben nem lehet bizonyítványokkal elfogadtatni a tudást, aminek birtokában van a jelölt, akkor meg kell szervezni az előzetesen elsajátított tudás vizsgálatát, és ehhez mérőeszközök kidolgozását is el kellett végezni.

A validációval kapcsolatos tudás összegyűjtésének következő fázisa a szerző aspektusából a TÁMOP 4.1.3. „A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése” című kiemelt projektben való közreműködés volt. A szóban forgó projekt egyik alprojektje az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kialakítását tűzte ki célul, a másik alprojekt pedig Központi Validációs Rendszer kidolgozását vállalta. A második alprojekt fő célja a magyar felsőoktatásban működő validációs modell kidolgozása volt. A projekt tevékenységeiben való részvétel kemény tanulási folyamat volt, ahogy ez a projektek végrehajtása során történni szokott. Egy-egy projekt számtalan informális és nem formális tanulási alkalmat kínál, sőt vár el a megvalósítóktól. Így történt ez a szóban forgó kiemelt projekt esetében is. A saját feltáró-kutatómunka mellett az egyes területek szakértőinek az írásai, a workshopok és konferenciák a validációval kapcsolatos tudás gazdagodását, sokszínűvé válását eredményezték. Nem maradt el a felhalmozott tudás kipróbálása sem, a szerző szerencséjére az egyik pilot-projekt éppen abban az intézményben zajlott, ami ekkor a munkahelye volt, nevezetesen a Dunaújvárosi Főiskolán (Derényi, Tót: 2011).

A fenti nem-formális és informális tanulási alkalmak nagy tapasztalati bázist jelentettek a validáció tananyagává formálódásához.

3. A validáció kurzussá válása

Amikor egy új tudásterület megjelenik a felsőoktatásban, célszerű megfogalmazni, hogy milyen objektív indokok szólnak mellette. Miért célszerű a hallgatóknak megismerkedni mindazzal, amit a kurzus tartalmaz? Szüksége lesz-e erre a tudásra a diplomásnak, ha a szakterületének megfelelő munkakörben helyezkedik el?

3.1. Miért tanítsunk a validációról?

A validáció témakörénél maradva a legáltalánosabb indok a validáció lényegének és eljárásainak megismerésére az élethosszig tartó tanulás szükségessége.

Nemzetközi aspektusból is igazolható, hogy a tanulás formáinak és színtereinek sokfélesége (pl. nemformális és informális tanulási alkalmak sokasodása, önrányított tanulási folyamatok, online képzések, stb.) is szükségessé teszi a validációs eljárások bevezetését különböző országokban. „Az Európai Bizottság 2003-ban operatív módon terelni kezdte azt a konkrét folyamatot, melynek keretében szakmai konzultáció vette kezdetét az európai szintű validációs kérdésekről, majd egy esztendővel később egy bizottsági munkaanyag a nem formális és informális tanulás validációjának közös európai alapelveit meghatározó munkacsoport jelentése világossá tette, hogy szorosabbra kell fűzni a kapcsolatot a munka világa, az oktatás és a társadalom között” – írja Németh Balázs. (Németh Balázs: 2009:3)

Az élethosszig tartó tanulás európai eszméje választ ad a jelenkori gazdasági és piaci kihívásokból következő folyamatos tudás, szakismeret és kompetenciabővítés

kényszerére, a szellemi és társadalmi megújulás szükségességére. Az egyénnel szemben támasztott folyamatos tanulási, fejlődési, képzési elvárás azonban csak akkor válik hatékonyan teljesíthetővé, ha a meglévő tudás ismételt megtanulását sikerül kiküszöbölni, ill. a különböző utakon megszerzett tudást be lehet azonosítani, s ezzel együtt elfogadni. (Móré Marianna: 2012:20)

A képezési keretrendszerek megjelenése, így az Európai és a Magyar Képezési Keretrendszer lehetővé teszik a szakképzettségek, tanulmányok elismerését nemzetközi szinten. A más országban, intézményben elsajátított tudás elismerése egy tanulási folyamatban a határokon kívüli tanulás és tapasztalatszerzés miatt is szükségessé vált.

Az információhoz való hozzáférés lehetőségeinek a kiterjedése lévén új, nem formális, vagy gyakran informális tanulási alkalmak teremődnek, amelyek révén az egyének akár nagyobb és mélyebb tudáshoz juthatnak, mint a formális oktatási rendszerekben. Ezeket a tanulási eredményeket is el lehet ismerni a tudás érvényesítésével.

A munkahelyi képzések és továbbképzések új és új lehetőséget kínálhatnak a dolgozóknak arra, hogy a belső képzéseken elsajátított tudást egy végzettséget adó bizonyítvány megszerzésében is kamatoztassák.

A továbbiakban még sorolhatnánk azokat a tényezőket, amelyek szükségessé és az egyén tanulási folyamatai szempontjából kívánatosá teszik a korábbi tudás érvényesítését újabb és újabb képzésekben, de ez egy másik írás témája lehet.

3.2. Kinek érdemes a validációval megismerkedni?

Egy új kurzus létrehozásánál nem elég indokolni a témakör oktatásban való megjelenését ösztönző külső tényezőket, de meg kell vizsgálni a célpopulációt is.

Kérdés, hogy a hallgatók közül kinek van szüksége arra, hogy találkozzon a képzése során a validáció fogalmával, modelljeivel, a validáció során alkalmazott eljárásokkal.

A jelenlegi Dunaújvárosi Egyetemen elsősorban a Tanárképző Központ felelősségi körébe tartoznak azok a képzések és hallgatók, akik a validációval munkájuk során találkozhatnak. A Validáció című kurzust elsősorban az andragógus hallgatóknak, a szakképzésben dolgozó szakmai tanároknak és szakoktatóknak, és bár kevésbé elterjedt színtere még a validációnak, de a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára fejlesztettük és hirdettük meg. Megjegyzem, hogy különböző projektek megvalósítása során arra is igény merült fel, hogy a felsőoktatásban dolgozó kollégák is megismerkedjenek a validáció elméletével és gyakorlatával.

Vessünk egy pillantást arra, hogy különböző képzési szinteken és képzési formában hogyan jelenik meg a validáció, valamint utalunk arra is, hogy milyen területeken lenne célszerű alkalmazni a validációs rendszereket. Ezzel is igazolni kívánjuk, hogy a fentiekben felsorolt felsőoktatási célpopuláció számára nem csupán egy, a kreditgyűjtőgetést megengedő kurzusról van szó.

3.2.1. A közoktatásban dolgozók lehetséges találkozása a validációval

Imre Anna írja egy tanulmányában, hogy a nemzetközi elemzések a validáció sokoldalú alkalmazásának lehetőségét mutatják be, de a közoktatásban való alkalmazhatósága viszonylag szerény. (Imre Anna: é.n.: 13)

Ha megvizsgáljuk a fent idézett szerző szerint a közoktatási validációban érdekelt célcsoportokat, megállapíthatjuk, hogy időről időre egyre több közoktatási pedagógus találkozhat ezzel az eljárással.

Imre Anna szerint az egyik célcsoportot az iskolarendszertől kimaradók alkotják, akik a későbbiekben az iskolarendszerű felnőttképzésben tudják pótolni a meg nem szerzett végzettséget. Az előzetes tudás és kompetenciák elismerése rövidíthetné, optimalizálhatná a tanulmányi utakat, és egyszerűsíthetné a különböző felzárkóztató programokba való belépést.

Az idézett tanulmány szerint a validáció segíthetné a közoktatásban tanulók egyéni tanulási útjainak lerövidítését, amit bár a Köznevelési törvény engedélyez, mégis elég nehézkesen valósul meg a gyakorlatban. Az oktatási rendszeren belül a horizontális mozgást szintén segítené a validáció. A máshol megkezdett tanulmányok folytatásának lehetőségét egy speciális osztályban szintén validációs eljárásokkal lehetne megvizsgálni.

A közoktatásban elvárt idegennyelv és informatikai tudás sokféleképpen megszerezhető, ennek az előzetesen megszerzett tudásnak és tapasztalati tudásnak a beszámítására is egyre nagyobb gondot kelene fordítani a köznevelési rendszertnek.

Az iskolán kívül szerzett tudás beszámítása, elismerése szintén validációs lehetőségeket és igényeket generál a közoktatásban.

A fentiekben érintettek mellett vannak még olyan speciális célcsoportok, akik számára a validáció biztosíthatná az iskolarendszerbe való becsatlakozás lehetőségét, gondoljunk itt a más országokban bizonyítványt szerzett gyerekekre, fiatalokra, a bevándorlók gyerekeinek az elhelyezésére az ország közoktatási rendszerében.

Mivel a közoktatásban a validációban potenciálisan érintett populáció száma a jövőben feltehetően nem fog csökkenni, ezért fontosnak tartjuk, hogy a kérdéskörrel emgismerkedjenek azok a pedagógusok, akik intézményünkben a pedagógiai mérés-értékelés területén szereznek diplomát.

3.2.2. A validáció lehetőségei a szakképzésben

Mivel hallgatóink közül sokan dolgoznak szakképző intézményekben, számukra is fontos a validációval való találkozás.

A szakképzést a 2011. évi CLXXXVII. törvény szabályozza, amely kitér az előzetes tudás beszámítására. A törvény a 27. § első bekezdésében előírja, hogy a képzéssel megegyező tartalmú, hivatalos okirattal igazolt tanulmányokat a képzési követelmények teljesítésébe be kell számítani, a szakképző intézmény pedagógiai programjában meghatározottak szerint. Tehát az intézmény saját hatáskörében döntheti el, hogy a formális keretek között szerzett előzetes tudást, milyen módon számítja be a képzésbe. Ennek a paragrafusnak a (2) bekezdése alapján a gyakorlati képzésbe beszámítható a szakirányú, munkaviszonnyal igazolt munkatapasztalat is. Ennek beszámításáról szintén a vezető hatásköre döntést hozni.

3.2.3. A validáció és a felnőttképzés

Andragógia szakos hallgatóink, a felnőttképzésben is tanító közismereti és szakmai tanáraink szempontjából is nagyon fontos, hogy az előzetes tudás feltárásának törvényi előírásával, ennek módszerével is megismerkedjenek hallgatóink a Validáció kurzus során. A hatályos felnőttképzési törvény a támogatott felnőttképzések esetében kötelezően írja elő az előzetes tudás mérését, míg más képzéseknél ezt a jelentkező kérésére kell elvégezni. Ehhez a felnőttképzéssel rendelkező intézménynek megfelelő felkészültséggel és eszközrendszerrel kell rendelkeznie.

Főleg az andragógia szakos hallgatók esetében tartjuk fontosnak a munkahelyi képzések validálásával való megismerkedést.

Móré Marianna szerint a formális-, nonformális- és informális úton szerzett tudás elismerése a munkaadó érdeke is. A formális úton megszerzett tudás még akkor is számottevő költséggel jár, ha államilag finanszírozott képzésben vesz részt egy munkavállaló. A tanulmányi szerződéssel támogatott tanulás esetén az utazási költség, a tanulmányi szabadság idejére kieső teljesítmény a munkáltatót terheli. Ez a költség csökkenthető azáltal, ha az egyén valamilyen úton már korábban megszerzett tudása elismerhető, beszámítható, ezzel rövidebbé válna a képzési idő. (Móré: 2012: 24.)

4. Tanulási eredmény alapú Validáció kurzus

Az alábbiakban terjedelmi okokból bemutatni nem tudjuk a teljes kurzust, csupán néhány elemet emelünk ki belőle.

Ahhoz, hogy a validációs eljárásokban szakértelemmel tudjanak közreműködni a kurzusunkat elvégzett hallgatók, olyan tudásra van szükségük, ami a következő fő témaköröket tartalmazza:

- A validáció fogalma, története;
- A validáció értelmezése a nemzetközi és a hazai szakirodalomban;
- A validációt megalapozó képesítési keretrendszerek;
- Képesítési keretrendszerek története;
- Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) létrejötte, funkciója, szerkezete;
- Az Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) jellemzői, szintjei és dimenziói;
- A tanulási eredmények fogalma, a tudás, képesség, attitűd és autonómia és felelősség értelmezése;
- Validációs eljárások a képesítési keretrendszerek alapján;
- Az előzetes tudás, tanulási eredmények vizsgálatára szolgáló eszközrendszer kifejlesztése

Természetesen a kurzustematika ezeket a témaköröket tanulási eredmények formájában fogalmazza meg.

A képességekre vonatkozó tanulási eredmények között olyanok szerepelnek, mint például „Legyen képes egy szakmát vagy kompetencia területet besorolni az MKKR szintjeibe”, „Tudjon készíteni olyan tanulási eredmény alapú mérőeszközt, amivel az előzetes tudást meg tudja vizsgálni egy adott területen”, és ehhez hasonlók.

Véleményünk szerint a validációs kurzus felsőoktatásban való megjelenésének nagy szerepe van a korábbi formális, nemformális és informális úton produkált tanulási eredmények elismerése iránti attitűdök formálásában. Tapasztalataink alapján a különböző képzési szinteken meglehetősen nehezen ismerik el és fogadják be a máshol elsajátított tudást, a tapasztalati tudásról már nem is beszélve. A felsőoktatási kurzus hozzájárul a saját tapasztalatok feldolgozásához. Amíg valaki hallgató a felsőoktatásban, különösen, ha többedik diplomáját szerzi, sokadik továbbképzésen vesz részt, elvárná, hogy ugyanazokat az ismereteket ne kelljen kétszer vagy többször újra tanulnia, amelyekből korábban már sikeres vizsgán bizonyított, ha azonban tanárként, oktatóként neki kell elfogadnia a máshol szerzett tudást, akkor már jobban elbizonytalanodik. Éppen ezért úgy gondoltuk, hogy már a hallgatók esetében is célszerű megismerkedni a validáció fogalmával, céljával, eljárásaival, és kedvező attitűdöt kialakítani iránta,

bármilyen tanulási folyamatban is találkoznak mások előzetes tudásának vagy előzetes tapasztalati tudásának az érvényesítési igényével.

A felelősség és az autonómia fejlesztése egy kurzus során elég nehéz feladat, de csoportmegbeszélések ráébreszthetik a hallgatókat arra, hogy mekkora kockázata van a rosszul meghozott döntéseknek különösen akkor, ha tanulási folyamatokba való bekapcsolódásról, szakmai végzettségeik, netán diplomák megszerzéséről van szó.

Hogyan tanítsuk a validációt? A kurzus tanulásméleti és módszertani háttere

Amikor a hallgató szembesül egy ismeretlen nevű kurzussal, nem feltétlenül érez nagy készletet a tanulmányi terület iránt. Ha választható kategóriában van az ajánlat, akkor csak a legmerészebbek vagy azok választják, akiknek nagyon kiterjedt az érdeklődésük. A mi intézményünkben azonban több szakon kötelező felvenni, mert előrelátásból és logikus érvek felsorakoztatása után az andragógia alapszakon, a pedagógiai mérés-értékelés mesterszakon és a szakvizsgát adó pedagógus továbbképzésekben bekerült a mintatantervekbe. Mivel ezeken a szakokon keresztfeléven is indítottunk képzést, így már hat félév óta kumulálódnak tanításmódszertani tapasztalataink. Megjegyezzük, hogy valamennyi esetben levelező hallgatókból állt a célpopuláció, akik felnőttként sokféle élettapasztalattal is rendelkeznek.

Minden kurzus indításakor nagyon fontos a tanulási cél világos megfogalmazása és ennek elfogadása a hallgatók részéről. Ha egy olyan tantárgyról van szó, aminek az elnevezése mindenki számára egyértelmű, akkor a cím utal arra is, hogy miről lesz szó az órákon. A validáció nem ilyen.

Tapasztalataim szerint a validáció lefordítása, magyarázása még nem kelti fel a hallgatók érdeklődését. Sokkal meggyőzőbben szokott hatni annak előrevetítése, hogy most olyan újdonságokról fogunk beszélgetni, amelyek hamarosan fontos szerepet töltenek be az oktatási rendszerben, de egyelőre keveseknek van tudomása róla, nevezetesen a képesítési keretrendszerre és a nem formális úton szerzett tudás elismerésére érdemes itt utalni. Ezzel a motiválással gyakorlatilag kihasználjuk a felnőttkori tanuláshoz azt a jellemzőjét, hogy a felnőtt a tudást mihamarabb használni akarja. A motivációban kihasználjuk a tanulás presztizst emelő hatását is – „előbb fogok ismerni valamit, mint a kollégáim”, „fel fognak nézni rám”, és hasonlók.

Nagy kérdés, hogy milyen tanulásméleti háttérrel szervezzük a tanulási folyamatot. A legkézenfekvőbb a behaviorista modell szerint a leadom az anyagot-megadom a szakirodalmat – a vizsgán kikérdezem – a felsőoktatásban jól ismert és nem ritkán alkalmazott eljárás. Tapasztalataink szerint ez a modell egy, a memóriába betáplált, de kevés gyakorlati relevanciával rendelkező eredményhez vezethet, a kívánt tanulási eredmények közül elsősorban a tudás gyarapítását szolgálja. A képességek, attitűdök fejlesztésének optimálisabb útja, ha a konstruktívizmus álláspontját alkalmazva az elméleti alapokra építve olyan feladat-helyzetbe állítjuk a hallgatókat, amelyek lehetővé teszik ezen a területen is saját tudás-konstrukciók kidolgozását. Ezek a feladatok – mint például sorolja be saját, bizonyítvánnyal nem hitelesített kompetenciáit az EKKR vagy az MKKR szerinti szintekbe, tervezzon tanulási eredmény alapú képzést egy általa választott területen, vagy készítsen mérőeszközt valamely, általa jól ismert szakmai képzés egyik moduljához az előzetes tudás megvizsgálására értelmet adnak az elméletnek, és rávezetik a hallgatót annak alkalmazhatóságára. Tapasztalataink azt mutatták, hogy azok, akik elsőre nagyon feleslegesnek tartották ezt a tantárgyat, a feladatok megoldása során egyre nagyobb kedvvel végezték a validációval kapcsolatos részfeladatokat.

5. Összegezés

A validáció megjelenése különböző képzések gyakorlatában szükségszerű az élethosszig tartó tanulás során. Erre a feladatra többféleképpen lehet felkészülni, így például különböző továbbképzések során, önálló tanulással, gyakorlati tapasztalatok megszerzésével, stb. A fentiekben egy példát mutattunk arra, hogy egy olyan új társadalmi kihívásra, mint a validáció hogyan segíthet felkészíteni a felsőoktatás. Fontosnak tartjuk a kurzus fejlesztőinek szakmai tudását, az új kurzus célcsoportjainak az optimalizálását, a tanulási eredmények reális meghatározását, de külön kiemeljük a siker egyik fontos zálogaként a tanítási-tanulási módszereket, amelyek adekvátsága nélkül hosszú távú hatást nem fog az új tartalom gyakorolni a hallgatók gondolkodásmódjára.

Felhasznált irodalom:

Csapó Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. Az előzetes tudás felmérése és elismerése. Iskolakultúra, 2.sz. 3-16.o.

Derényi András-Tóth Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Farkas Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. SZTE JGYPK, Szeged

Imre Anna (é.n.): Validáció és közoktatás.

[http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/validacio es kozoktatas.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/validacio_es_kozoktatas.pdf). letöltve: 2016. január 9.

Móré Marianna (2012): Munkahelyi tanulás és validáció. Multikulturális Műhelytanulmányok II. (szerk: Láczy M. - Bocsi V.) DEGYFK Hajdúböszörmény pp. 19-27.

Németh Balázs (2009): A nem formális és az informális tanulás elismertetésének programja Európában, különös tekintettel néhány ország felsőoktatási gyakorlatára. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2011/03/nemeth_balazs.pdf (letöltés: 2015. december 15.)

Nemzetközi folyamatok és hazai kihívások: validáció a felsőoktatásban

A (röviden) validációra, értelmező, kifejtő módon: a nem-formális és informális tanulás(i) eredmények) elismerésére azóta irányul jelentősebb figyelem, amióta megerősödött és a különböző, városnevekkel illetett közösségi vagy államközi folyamatok¹ segítségével Európa-szerte beszéd- és szakpolitika-témává vált egy új paradigma a képzések szabályozása és fejlesztése terén. Ennek az új megközelítésnek még nincs egyszavas elnevezése, körülírással lehet beszélni róla: középpontba a tanuló egyént, a tanulást helyezi, nem a képzési szolgáltatót vagy az oktató személyét. Az élethosszig tartó tanulás koncepciójába ágyazva a tanuló központú tanulás (*student-centred learning*) és tanítás mind a képzési programok fejlesztésében, mind az oktatásban és képzésben, mind a tanulás-szervezésben, mind pedig a képesítések szabályozásában és rendszerezésében új megközelítést érvényesít: a tanítási és tanulási folyamatra és eszközeire a tanuló szemével tekint. Fő eszköze a *tanulási eredmények* (arra való utalás, hogy a tanulási folyamat végén a tanuló mit fog tudni, mire lesz képes, milyen társas és személyes kompetenciákkal fog rendelni, milyen autonómiával és felelősséggel lesz képes mozgósítani megszerzett kompetenciáit adott helyzetekben (Kennedy: 2007). A tanulási eredmények, azáltal, hogy a tanulási folyamat végeredményének jellemzésére, megragadására törekednek, a kimenetre helyezik a hangsúlyt a korábbi bementi, illetve tartalmi és folyamat elemek helyett (valójában sokszor inkább kiegészítő jelleggel: mellett). Ez a megközelítés nagyon különböző absztrakciós szinteken képes hatni, a képesítések nemzetközi összehasonlító rendszereitől a nemzeti és szektor szintű képzésszabályozáson át egy-egy képzés kurrikulumáig és azon belül akár egy-egy modul, tantárgy vagy kurzus elemeiig. Akár egy foglalkozás, tanóra tervezésére és értékelésére is felhasználható (Derényi, Vámos: 2015). A megközelítés újdonsága és az alkalmazható szintek sokrétűsége miatt a megközelítés széles körben hat, és mára nemzetközi, nemzeti és ágazati szabályozó és támogató eszközök sokasága alakult ki körülötte (CEDEFOP 2015a). Az Európai Bizottság ebben látja az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat szorosabbá fűzésének új lehetőségét, az oktatáspolitikai foglalkoztatás-politikai célokkal való összekötésének eszközét, ezért jelentős erőforrásokat mozgósít a tanulási eredmények és a kimeneti szemléletmód terjesztésére.

Előzmények

Ebben a keretben nyílik esély a validáció előtérbe kerülésére is. A validáció ugyanis egy számos bizonytalansággal, nehezen megfogható jelenségekkel teli térben mozog, ahol az új paradigma kiváló szemléleti és technikai segítséget is jelent. Az informális módon

¹ A felsőoktatásban Bolognáról, a szakképzésben Bruges-ről és Koppenhágáról nevezték el a szakpolitika-alkotó, -egyeztető és -megvalósító folyamatot. Ld. www.ehea.info, illetve <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV:ef0018>

folyó tanulás, az így elsajátított kompetenciák elismerése előtti legfőbb akadályt ugyanis eddig éppen az képezte, hogy a bemeneti és tartalmi elemekre fókuszáló gondolkodás nem tudta kezelni a formális bemenetek és folyamatok hiányát és a tartalmilag nehezen megragadható tudást (Derényi, Tót: 2012). A tanulási eredmények megjelenésével és a kimeneti eredmények fókuszba kerülésével ez a szemléleti nehézség feloldódni látszik és még technikai eszközök is nyújtanak a megszerzett kompetenciák megragadására, a szabályozás formális elemekkel dolgozó világába emelésére. Azáltal, hogy a validáció külső referenciája (azok a standardok, amelyekhez az elismerésért folyamodó egyén megszerzett kompetenciáit viszonyítjuk) tanulási eredményekben jelenik meg (képesítési keretrendszerekben, tanulási eredményekben megfogalmazott kimeneti követelményekben, mint amilyen az frissen felülvizsgált KKK-k a felsőoktatásban, a tanulási eredményekkel kiegészített OKJ szakképzésben, vagy a tanulási eredményekben elkészítendő modulkövetelmény a felnőttképzésben), az összevetés és a megfelelés értékelése érthetővé és elfogadhatóvá válik. Természetesen ott, ahol a kimeneti szemlélet már elterjedt, elfogadott és a tanulási eredményeket széles körben használják. Hogy sem a nézőpontváltás, sem a validáció elhelyezése nem könnyű folyamat, azt jól jelzi a sok bizonytalanság, a kimeneti eszközökre való átállást célzó meg-megtorpanó fejlesztési folyamatok, az egyes országok és oktatási ágazatok által alkalmazott eltérő technikák és megoldások, a különböző elnevezés-változatok (European Commission, Cedefop and ICF International 2014). A validációt is sokszor elismerésként (recognition) nevesítik, tárgyára hol tanulásként, hol tapasztalati tanulásként, hol előzetes tanulásként, hol tanulási eredményként utalnak (Derényi, Tót i.m.). A validáció alá tartozó eljárások hatóköre sem kiforrott, míg korábban egyértelműen a képesítések vagy képzési elemek, modulok elismerése tartozott ide, újabban ebbe beleértik (CEDEFOP 2015b) az általános kompetencia-felmérést is (amelynek nem célja az elismerés és nincs referenciája sem, az egyén aktuális kompetenciáiról állít ki igazolást). S bár az elvek, szabályozások szintjén egyetértés van abban, hogy a validáció révén megszerzett képesítés egyenértékű a formális (iskolai) képzésben szerzett képesítéssel, hiszen az informális módon megszerzett tudás is egyenértékű a formális (iskolai) körülmények között megszerzett tudással, ennek elfogadottsága még sem a képzési szektorban, sem azon kívül nem általános és egyértelmű. S bár vannak visszajelzések arra, hogy a (részben) validációval megszerzett képesítést a munkáltatók akár felül is értékelik az iskolai úthoz képest, az ez mögött álló felismerések (pl. a tapasztalati tanulás gyakorlatiasabb és mélyebb eredménye) csak lassan terjednek.

A fentieket tükrözi a validáció eddigi története is. Bár több országban már évtizedekkel ezelőtt indultak helyi kísérletek, kezdeményezések (Franciaországban 1934 óta, az Egyesült Államokban a 2. Világháborút követően), és a brit felsőoktatásban már a 80-as évek végén elterjedt az előzetes tanulás elismerésének eszméje, az európai szakpolitikai gondolkodásba a képesítési keretrendszerek felemelkedésével, az ezredforduló után került be a validáció (Derényi, Tót i.m.). Ennek első komoly jele az Európai Tanács következtetésének megjelenése a nem formális és informális tanulási eredmények validációjának európai alapelveiről 2004-ben (Council 2004). Azóta azonban – a képesítési keretrendszerek villámgyors elterjedésének farvizén – a validáció használatba vétele is gyorsan terjed. 2005-2006 során az OECD indított nemzetközi projektet a validáció helyzetének, gyakorlatának feltérképezésére (még elismerésként utalva a jelenségre), amelynek zárójelentése 2010-ben jelent meg (Werquin 2010). Majd az Európai Parlament és Tanács 2008-ban kiadott Ajánlása az Európai képesítési keretrendszerről (Európai Parlament és Tanács 2008) hívta fel rá a figyelmet. 2009-ben a CEDEFOP megjelentetett egy útmutatót (a validációról) (Cedefop 2009), illetve

rendszeresen aktualizálja az egyes országok gyakorlatát tartalmazó Leltárt (legfrissebb: European Commission; Cedefop; ICF International 2014). A következő jelentősebb lépés a Koppenhágai Folyamat keretében 2012-ben meghozott tanácsi Ajánlás a nem formális és informális tanulás validációjáról (European Council 2012), amely nemzeti validációs modell megalkotását tűzte ki célul a tagországok részére 2018-ra. Azóta az ebben való előrehaladást rendszeresen monitorozza a CEDEFOP és az Európai képzési keretrendszer (EKKR) Tanácsadó Testülete. Szintén 2012-ben tette közzé az UNESCO a maga útmutatóját az „elismerésről, a validációról és az akkreditációról” (UNESCO 2012), ami az OECD hivatkozott projektjével együtt az EU-n kívüli világ figyelmét hívta fel az alapelvekre és a lehetőségekre. Az EKKR Tanácsadó Testülete 2013 végén úttervet alkotott és tett közzé a nemzeti modell kiépítéséhez vezető folyamatot segítő (EQF Advisory Board 2013). 2015 végén megjelent az Európai validációs útmutató átdolgozott, aktualizált változata is (Cedefop 2015b).

Nemzetközi kitekintés

Az elmúlt időszak során a validációval való intenzív foglalkozás eredményeként nem az eljárás vagy annak egyes elemei változtak, fejlődtek, sokkal inkább azokról a körülményekről való tudás és tapasztalat vált alaposabbá és sokrétűvé, amely egyes szituációkban a validáció konkrét megjelenítési, beágyazási, működtetési módjáról összegyűlt az egyes országok fejlesztései, gyakorlatai alapján. Azaz továbbra sem vitatott, hogy a validációs eljárás fő elemei a tájékoztatás, az eljárás (és annak világosan elkülöníthető szakaszai, mint a tudás azonosítása, bizonyítékokkal alátámasztása, ennek hiányában értékelés, a bemutatott kompetenciák referenciával való összevetése, a validáció, végül a [részleges] elismerés vagy elutasítás), a felkészült, felkészített szereplők, az eljárás során alkalmazott eszközök, módszerek, továbbá az eredmény kezelése.

Ezen belül azonban a gyakorlat alapján világossá vált, hogy a validációt végző szervezetek jelentik az egyik fő kulcsot a sikeres validációban. Nekik pedig a tanácsadás biztosítására kell kiemelt figyelmet fordítaniuk, amelynek végig kell kísérnie a teljes folyamatot és számos aspektust érintenie kell az (előzetes) tájékoztatástól, a jelentkezők eljárásra való felkészítésén, a dokumentáció összeállításán és az értékelésen keresztül a validációs eljárás lezárulását követő életpálya-tanácsadásig (Cedefop 2015b). Ugyancsak nagy jelentőségű az értékelők felkészültsége és a megfelelő értékelési módszerek, eszközök alkalmazása.

Fontos megemlíteni, hogy a validáció ritkán áll önmagában mint a tanulás, a képzéshez jutás/juttatás egyik eszköze; szervesen kapcsolódik más tanulástámogató eszközökhöz, mint a már említett életpálya-tanácsadáshoz, a különböző tanulási és képzési adatbázisokhoz, az Europass dokumentumcsaládhoz, a képzési keretrendszerekhez, újabban pedig az ESCO-hoz azaz az európai skillek, kompetenciák, képzések és foglalkozások többnyelvű osztályozásához.

A validáció adott országban való megjelenítésének és elterjesztésének fontos körülménye, hogy a képzési keretrendszer mennyire szervesen tagolódott be a képzési rendszerbe, valódi szerepe és hatása van-e, vagy csak formális a jelenléte. Jelentős új fejleménynek tekinthető, hogy az EKKR elindult a foglalkoztatási és közvetlen elismerési eszközzé válás útján, amikor az új bizottsági struktúrában az Oktatási és Kulturális Főigazgatóságtól a Foglalkoztatási Főigazgatósághoz került át a működtetéséért felelős iroda (unit). Ez a lépés egyrészt a korábbi oktatási-képzési

nézőpontot, amelynek következtében a legtöbb tagországban a nemzeti keretrendszer működtetése az oktatási minisztérium vagy valamely háttérintézménye kezébe került, a foglalkoztatási, munkaerő-piaci nézőpont veszi át. Fontos mozzanat, hogy míg az oktatással kapcsolatos kérdések kezelése a tagországok diszkrecionális joga, addig a foglalkoztatáspolitikai nem az, így abban mód van közösségi szintű jogszabályok kiadására is. Az erre irányuló előkészületek már meg is kezdődtek az EKKR beharangozott felülvizsgálata keretében.

Mára a validáció létjogosultsága, szükségessége és a 2012-es ET ajánlás teljesítése a tagállamok túlnyomó többsége számára nem kérdéses. Számos országban jelentős fejlesztések folynak a nemzeti modellek kialakítására, és olyan - korábban elképzelhetetlen - fejlemények történnek, mint az olaszországi törvényhozatal, aminek során jelentős hatáskörökről mondtak le a régiók egy egységes validációs rendszer kialakítása érdekében (Perulli: 2014).

A validáció terjedéséhez a CEDEFOP ezirányú aktív tevékenysége (monitorozás, szakmai anyagok, konferenciák) mellett valószínűleg hatékonyan hozzájárul az is, hogy az EKKR Tanácsadó testülete ülésein állandó jelleggel napirenden tartja a témát. Nemcsak szakmai kérdések megvitatásával, hanem a tagországok képviselőinek rendszeres, a 2018-as modellépítésre vonatkozó előrehaladásról szóló beszámolóival, esetismertetésekkel és azok megvitatásával is jelzi, hogy a kérdés aktuális, és élénk figyelem fordul felé. A magyar képviselők sajnos nem sok előrehaladásról tudnak ilyenkor beszámolni, ahogy a CEDEFOP országjelentése is elég világossá teszi, hogy még a szakpolitikai tervezés sem kezdődött el a nemzeti modell kialakítására (Tót: 2014a).

Az európai országokban sem egységes a validáció fogadtatása és beágyazása. Bár vannak régóta aktív országok, lelkesedő újak és óvatosan fontolgatók, nemcsak országonként eltérő, hanem ágazonként is különböző a validáció helyzete. Sok helyen nem is az állam, hanem piaci szereplők, pl. gazdasági, kereskedelmi kamarák a hajtómotorjai a fejlesztésnek, máshol inkább a szakképzés vagy a szociális ágazat aktív. A legtöbb országban a felsőoktatás egyetemi ágában óvatos ismerkedés tapasztalható, míg a nem-egyetemi intézmények általában bátrabban élnek a validáció nyújtotta lehetőségekkel.

A hazai alkalmazás korlátai

A hazai felsőoktatásban is elsősorban részidős (levelező) képzésben tapasztalható igen szerényen a validáció alkalmazása. Itt kerül elő ugyanis leginkább a munkatapasztalat beszámításának igénye a szakmai gyakorlat elvégzésének kötelezettségével szemben, ám ez az Eurostudent V. felmérés alapján mindössze a hallgatók 4 %-át teszi ki (Tót: 2014b és Garai, Kiss: 2014).

Az oktatók nem ismerik vagy homályosan ismerik mind a fogalmat, mind annak tartalmát, és nagy a fogalmi keveredés a kreditátvitellel. Ahol ténylegesen alkalmazzák, ott informális alkuk formájában valósul meg, mivel ez gyors és olcsó. Sem az elismerést, felmentést igénylő hallgatók, sem az engedékeny oktatók részéről nincs érdekeltség, az intézmény vezetése részéről pedig nyomás a hallgatói igények bürokratikus és időigényes formális eljárásba való becsatornázására. Igaz, nincs is validációra kialakított szabályozott eljárás (Derényi, Tót i.m.).

A validáció elfogadása ellen hat az értékelés körüli bizonytalanság is, amit az értékelési kultúra tradicionális helyzete és a módszertani felkészületlenség együtt okoz. A fentebb jelzett, a validáció beágyazásához szükséges tanulás orientált szemlélet helyett az oktató

és oktatás centrikusság (és a kutatási fókusz) a jellemző, ahogy ezt egy nemrégiben lefolytatott átfogó kutatás² eredményei is alátámasztják.

Az alábbi 1. ábra azt mutatja, hogy jelenleg a magyar felsőoktatásban oktatók bevallása alapján munkaidejük milyen mértékben oszlik meg az oktatás, a kutatás, valamint a hallgatók támogatása között, illetve milyen megoszlást tartanak optimálisnak. () A jelenleg érzékelt és az optimálisnak tartott arány a kutatás esetében mutat jelentősebb különbséget, jelezve, hogy az oktatók jóval több időt fordítanak kutatásra (enyhén kevesebb oktatás mellett).

1. ábra Oktatók munkaidejének belső struktúrája jelenleg, illetve optimálisan

Munkaidő hány százalékát tölti ki...	jelenleg	optimális esetben
oktatás	28 %	25 %
hallgatók személyes támogatása	7 %	8 %
kutatás	20 %	30 %

A kutatásban további más tevékenységek is megjelentek az időmérlegben, ezért az itt kiemelt három elem együttes részaránya nem éri el a 100%-ot.

A kutatás-orientáltságot erősíti arra a kérdéssorra adott válasz is, amely egyes tevékenységekkel és munka-körülményeikkel való elégedettségre vonatkozott (2. ábra). Bár az oktatással kapcsolatban sem lehet egyértelműen elégedettséget tapasztalni, az elégedetlenség egyértelműen a kutatással kapcsolatos lehetőségekkel és körülményekkel kapcsolatban jelentkezik.

2. ábra Oktatók elégedettsége oktatási, kutatási körülményeikkel



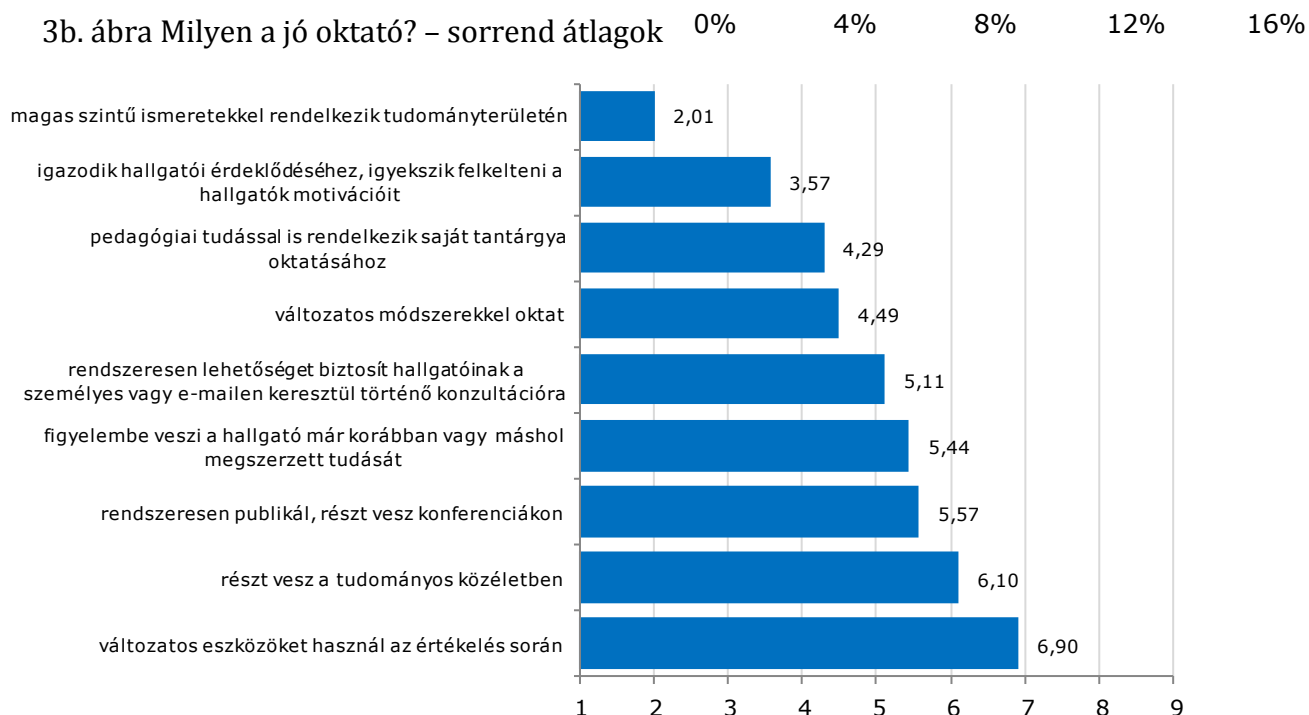
² A kutatás az Oktatási Hivatalban megvalósított TÁMOP-4.1.3 projekt keretében folyt, „Új felsőoktatás-pedagógiai eszközök befogadásával kapcsolatban oktatói vélemények feltárása” címen, önkitöltős, online kérdőíves adat-felvételi módszerrel. Az adatfelvételre 2014.02.16.-03.04. között került sor. 2192 darab kérdőív került kitöltésre. Az adatbázis a kitöltők neve, a tudományos fokozat megléte, valamint az oktatók felsőoktatási intézménye szerint 95%-os megbízhatósági intervallumon az adatok ± 2 százalékos hibahatára mellett érvényes. (A szakmai vezető Derényi András volt, a kutatásban Fehérvári Anikó közreműködött, az adatfelvételt a Soreco Research Kft. végezte.)

elemeket, illetve a törlés után maradtakat fontossági sorrendbe állították. Akár a törölt elemek eloszlását (3a. ábra), akár a sorrendiséget tekintjük (3b. ábra), konzekvensen ugyanaz a sorrend rajzolódik ki: az oktatók szerint az a jó oktató, aki magas szintű tudományos ismeretekkel rendelkezik. És nem része a jó oktató ismérvének az értékelő eszközök változatos alkalmazása.

3a. ábra Milyen a jó oktató? – törölt elemek

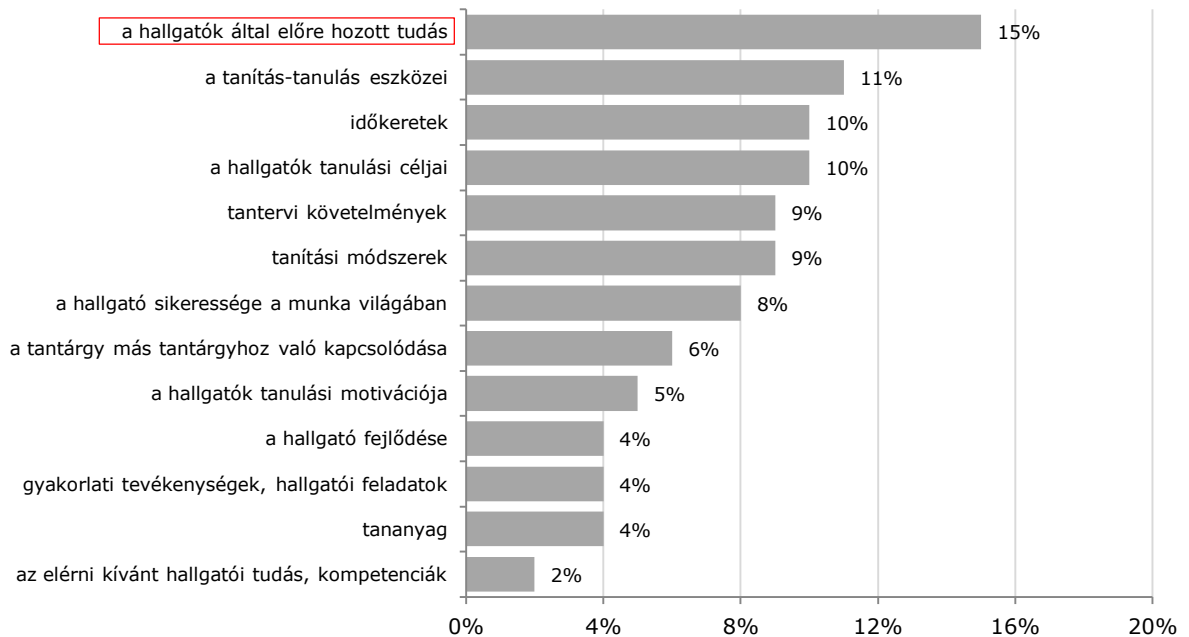


3b. ábra Milyen a jó oktató? – sorrend átlagok



A tanítás tervezése során figyelembe veendő tényezők fontosságával kapcsolatos vélekedésekben – akár a törölt elemeket (4a. ábra), akár a sorrendiséget (4b. ábra) tekintjük – utolsó helyen áll a hallgatók által hozott tudás (előzetes tanulás) figyelembe vétele.

4a. ábra Tanítási tevékenység tervezésére vonatkozó tényezők fontossága – törölt elemek



4b. ábra Tanítási tevékenység tervezésére vonatkozó tényezők fontossága – sorrend-
átlagok



Az oktatók válaszaiból tanítási tevékenységükre és annak fontos tényezőire vonatkozóan kirajzolódó kép világosan mutatja a validáció felsőoktatásba való bevitelével kapcsolatban jelenleg kedvezőnek nem tekinthető esélyeket.

Ezt a képet tovább árnyalja az új, nem ismert, kívülről érkező eszközök elutasítására való hajlam, továbbá a jogi kényszerítésre várakozás (vagy legalábbis az elutasítás

hivatkozási alapjául leginkább a jogi kényszer hiányát jelölik meg). Szintén a validáció elterjedése ellen hat a hazai felsőoktatásban tapasztalható bizalomhiány, az ezt erősítő kommunikációs szakadék az intézmények, szakmák, a szervezeti egységek, a szféra és a szakpolitika képviselői között.

Régi tapasztalat, hogy a szakpolitikai célok implementálására szükséges időkeretek extrém módon szűkösek (ennek illusztrálására aktuális példa a képzési és kimeneti követelmények felülvizsgálatára a felsőoktatási kormányzat részéről indított folyamat ütemezése), és ahogy egyre közelebb kerülünk a 2018-as határidőhöz, a validáció nemzeti modelljével kapcsolatban is nő az esélye egy újabb gyors és formális „fejlesztés” megvalósulásának. A felsőoktatás szereplői azonban ehhez már hozzá vannak szokva és kialakultak azok a védekező mechanizmusok, amelyekkel a váratlan, rövid idejű és jogalkotási eszközzel megvalósítani szándékozott implementációs kísérleteket sikeresen kezelik.

Konklúziók

Az európai szinten, az egyes részes országokban a képesítések, a képzések, az új tanulás-támogató eszközök és eljárások, illetve ezek rendszereinek kialakítására, bevezetésére irányuló intézkedések, implementációs folyamatok és a nyomokban végbemenő változások egyik közös tapasztalata, hogy ezeknek számos érintettje (stakeholder) van, szükséges a változásokba való bevonásuk és a velük való egyeztetés, ahogy a közvetlen célcsoportok érzékenyítése és bevonása is. Mindez jelentős időt vesz igénybe. Az implementáció ezért lassú (jellemzően még az Európai képesítési keretrendszer és nyomában a nemzeti szintű keretrendszerek igen gyorsnak tekintett bevezetése is lassan egy évtizede tart és még messze nem ért a végéhez). Ez nem csak a természetéből fakadóan lassan változó felsőoktatási alágazat esetében van így, hanem a többi érintett csoportnál is. A szakpolitikai beavatkozások ott sikeresek, ahol a szükséges időkeretet nemcsak figyelembe veszik, tervezik, hanem annak megfelelő implementációs folyamatot terveznek meg és visznek végig.

Az implementáció során új utakat, komplex megközelítéseket érdemes keresni és alkalmazni. Hazai környezetben különösen fontos a bizalom és az érintett szereplők elköteleződésének megerősítését célzó megoldások alkalmazása. Ennek egyik fontos – és a hazai környezetben is kipróbált és eredményesnek bizonyult – útja lehet a deliberatív módszertan mentén történő fejlesztés (Derényi: 2014).

A validáció működő modelljének kialakítása és működésbe hozása több előfeltétel megvalósulását is igényli. Ezek közül a legfontosabb a tanuló és tanulás orientált nézőpont megerősödése, a tanulási eredmények alkalmazásának elterjedése az oktatási intézmények, képzési szolgáltatók gyakorlatában. Ez hozza magával azt a szemléletet a szereplők, érintettek körében, amelyben már elfogadhatónak, sőt szükségesnek látszik a validáció alkalmazása. Másik fontos feltétel a képesítési rendszer alágazati szabályozóinak és maguknak a képesítéseknek a hozzáigazítása a Magyar képesítési keretrendszerhez³. Ennek révén jöhetnek létre azok a képesítési követelmények, standardok, amelyek a validációs folyamatban a referenciát biztosítják. Ez tehát akár technikai feltételként is tekinthető. Végül elengedhetetlennek tűnik az oktatási intézményekben és képzési szolgáltatóknál az értékelési kultúra jelentős fejlesztése,

³ A Magyar képesítési keretrendszert a Kormány a 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozattal vezette be: http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/LLL/mkkr/1229_2012_korm_határozat_MK.pdf; bővebb információ elérhető a <http://www.oktatas.hu/LLL/HuQF> webfelületen.

korszerű és adekvát értékelési eljárások és módszerek működtetése. Ez teszi lehetővé, hogy a validációs folyamatban gyakorlat szükségessé váló értékelés is megalapozottan működjön. Ezek nemcsak technikai vagy szemléleti előfeltételek: alapvetőek ahhoz is, hogy a validációval és annak eredményével (az elismert tanulási eredményekkel) szemben bizalom legyen a szereplők körében, hogy ne csak a dokumentumokba foglalva, hanem a mindennapi gyakorlatban is jelen legyen az az alapelv, hogy a validációval elismert, nem-formális és informális úton elért tanulási eredmények vagy akár képesítések is ugyanolyan értékűek, mint a formális körülmények között megszerzettek. Ennek hiányában a validációs modell nem működőképes.

Jelenleg idehaza már egy ideje nem detektálható olyan érdemi aktivitás (sem tervezési, sem fejlesztési), amely a 2018-ra vállalt validációs modell kiépítését célozná. Sokan gondolkodnak úgy, hogy amíg az ezért felelős szakpolitika meg nem teszi a szükséges kezdő lépéseket, addig alacsonyabb szinteken sem lehet tenni semmit. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a folyamatos érzékenyítés (amelynek konferenciák, szakmai rendezvények is kiváló alkalmak) és a saját hatáskörben, akár kis léptékben elindított kísérleti projektek is komoly szakmai haszonnal járnak és akár jelentős előrelépést is jelenthetnek egy-egy intézményben (lásd pl. a Dunaújvárosi Főiskola kísérletét; Derényi, Tót i.m.). Ezek megalapozhatják azt is, hogy a később minden bizonnyal elinduló szakpolitikai aktivitás befogadó helyzeteket és értő közreműködőket találjon.

Hivatkozott források

- Cedefop (2009) *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities {online} <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>
- Cedefop (2015a). *Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries: annual report 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop working paper; No 27. {online} <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6127>
- Cedefop (2015b). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. {online} http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf.
- Council of the European Union (2004) *Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. 9175/04, EDUC 101, SOC 220, Brussels [Magyarul: A Tanács és a tagállamok kormányai Tanácson belül tanácskozó képviselőinek következtetése a nem-formális és informális tanulás azonosítására és elismerésére vonatkozó közös európai elvekről. In: Derényi András, Milotay Nóra, Tót Éva, Török Balázs (2007). *A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulságai*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium pp. 71-74.] {online} <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/tanulmanyok/nem-formalis-informalis>
- Derényi András, Tót Éva (2011) *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet {online} http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/validacios_kotet_vegleges.pdf
- Derényi András (2014) *Deliberatív kutatás mint fejlesztési és tanulási eszköz a felsőoktatásban. Egy kutató-fejlesztő munka első tapasztalatai*. In: Bárdos Jenő – Kis-

Tóth Lajos – Racsko Réka (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek*. Eger, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság –EKF Líceum Kiadó, pp. 77-86. {online}
<http://real.mtak.hu/18397/1/Az%20%C3%A9nt%20k%C3%B6r%C3%BClvev%C5%91%20h%C3%A1l%C3%B3zatok.pdf>

Derényi András, Vámos Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye*. Budapest: Oktatási Hivatal {online}
http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf

EQF Advisory Board (2013) *Proposal for a roadmap for arrangements on validation of non-formal and informal learning*. Note AG 22 – 6. 16-17 December 2013, Brussels. Manuscript {online}
http://www.eucis-lll.eu/eucis-lll/wp-content/uploads/2012/06/AG22-6_VNFIL-Proposal-for-a-national-roadmap.docx

Európai Parlament és Tanács (2008) *Ajánlás az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról*. 2008/C111/01/EK, Luxembourg {online}
https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_hu.pdf

European Commission; Cedefop; ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Final synthesis report*. {online}
<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>

European Council (2012) *Council recommendation of 20 December 2012 on validation of non-formal and informal learning*. Luxembourg: Official Journal of the European Communities, C 398, p. 1. [magyarul: A Tanács ajánlása (2012. december 20.) a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (2012/C 398/01)] {online}
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=HU)

Garai Orsolya, Kiss László (2014): Eurostudent V – magyarországi eredmények. In: Kiss László (szerk.) *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V magyarországi eredményei. Eurostudent V. Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Educatio Kft. pp. 5-26. {online}
http://www.felvi.hu/pub_bin/download/eurostudent/eurostudent_studies_hu_web_ISBN_nelkul.pdf

Kennedy, Declan (2007) *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. Quality Promotion Unit, University College Cork (UCC) magyarul {online} <http://docplayer.hu/1970817-Tanulasi-eredmenyek-megfogalmazasa-es-azok-hasznalata-gyakorlati-utmutato.html>

Perulli, Elisabetta (2014) *Country report Italy*. In: European Commission; Cedefop; ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning*. {online} https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87064_IT.pdf

Tót Éva (2014a) *Country report Hungary*. In: European Commission; Cedefop; ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning*. {online} https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87061_HU.pdf

Tót Éva (2014b) *Nem tipikus hallgatók a felsőoktatásban. Kutatási zárójelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. *Kéziratban*

UNESCO (2012) *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning {online}
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

Werquin, Patrick (2010) *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD {online} <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/recognisingnon-formalandinformallearningoutcomespoliciesandpractices.htm>

Képzett képzendők – képzetlen képzők

„A hallgatók hatékony kommunikációra képes és megfelelően képzett oktatókat akarnak, azt, hogy támogatást kapjanak a tanulásukhoz, hogy örömet találjanak a tanulás során szerzett tapasztalatokban, hogy sikeresen be tudják fejezni tanulmányaikat és ezután jó munkahelyet találjanak”

(HEFCE, 2009, in. Halász 2010, 19.p)

1. Bevezetés

A magyar kormány vállalásának értelmében 2020-ra a felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkezők aránya (a 30-34 évesek körében) 30,3 %-ra nő, a lemorzsolódók aránya 10 %-ra csökken. (Magyarország Nemzeti Reform Programja, 2011)¹. Az elvárások teljesítése feltételezi a minőség és a hatékonyság növekedését. Ezt több tényező segíti, illetve nehezíti. A kitűzött célok megvalósításának egyik kulcstényezője a felsőoktatásban dolgozó oktatók munkájának minősége, hatékonysága.

Az oktatók helyzete kettős. Nemcsak szakmai területükön kell lépést tartaniuk a fejlődéssel, hanem az oktatási folyamat érintettjeinek igényváltozásával is. Többségük azonban nem rendelkezik a munkájához szükséges pedagógiai, pszichológiai, módszertani ismeretekkel. Oktatói munkájukat a megszokott minták, rutinok, technikák szerint végzik, amelyek hatékonysága napjainkban drasztikusan csökken. Mindezt az oktatás minőségromlásaként éljük meg. Mind az oktatók, mind a hallgatók, mind pedig a munkáltatók körében nő az elégedetlenség. A tanulási környezet felgyorsult változásához való alkalmazkodás nehézkes, alapvetően autodidakta módon történik, pedig egyre több pedagógiai, módszertani innovációra van szükség. Jelentőségét egyre inkább felismerik az intézményi vezetők is. Ebben a folyamatban hiánypótló szerepet töltenek be a tanárképzők által szervezett képzések, továbbképzések, tanácsadói tevékenységek.

Tanulmányunk két részből áll. Először összegezzük azokat a főbb tényezőket, amelyek a tanulási környezet változását generálják és indokolják, hogy miért van szükség az oktatók pedagógiai, módszertani képzésére, majd bemutatjuk annak a folyamatnak a főbb állomásait, amely során a Budapesti Corvinus Egyetem kidolgozott egy lehetséges megoldást a képzők képzésére, jó gyakorlatok összegyűjtésére, a pedagógiai, módszertani innovációk támogatására.

¹ 2013-ra ez az arány ténylegesen már 31,9 % lett, azért a 2020-as célkitűzés értékét 34 %-ra emelték. (EU-s ajánlás 40 %.)

2. Az alkalmazkodási kényszert teremtő főbb tényezők

A magyar felsőoktatás problémái sokrétűek. A jogszabályi környezet hektikus változása mellett számos olyan környezeti tényezőt kell figyelembe venni, amely a felsőoktatásban dolgozók munkájának hatékonyságát, a felsőoktatás minőségét jelentősen befolyásolja. Ezek közül a legfontosabbakat emeljük ki.

Digitális forradalom

Digitális forradalom hatására a gazdasági fejlődés kulcstényezőjévé a humán erőforrás vált. Egy-egy ország versenyképességének fenntartásához, növeléséhez interdiszciplináris szemlélettel rendelkező, kreatívan és rugalmasan alkalmazkodni tudó, innovatív munkaerőre van szükség. A munkaerő-piac hosszabb távra megfogalmazott alapvető igényei a korábbi alapkészségek (írás, szövegértés – beleértve a digitális szövegértést is -, számolás) és a szakma specifikus képességek mellett a következők (OECD 2015., Európai Parlament 2006):

- kritikus gondolkodás és problémamegoldás
- alkalmazkodó képesség és rugalmasság
- együttműködés, munkavégzés csoportban
- hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációs készség (anyanyelven és idegen nyelven)
- kreativitás és innovációs készség
- digitális írástudás
- önismeret, önmotiválás
- vezetői készség (mások motiválása, irányítása, stb.)
- önálló tanulás (egész életen át tartó tanulás)
- alkalmazkodási és együttműködési kényszer

A munkaerő-piaci igényekhez való alkalmazkodás hangsúlyeltolódást kényszerít ki a tradicionális oktatáshoz képest. A korábbinál jóval nagyobb súlyt kell kapnia a fenti kompetenciák fejlesztésének.

Demográfiai folyamatok

A kedvezőtlen demográfiai folyamatok hatása mára már elérte a felsőoktatási intézményeket is. A célkitűzésekből fakadó elvárásoknak, a finanszírozási gyakorlatnak megfelelően a szűkülő populációs bázisból egyre nagyobb „merítés” történik. Következésképpen egyrészt számolni kell azzal, hogy az egyes egyetemekre jelentkezők preferenciái, motiváltsága, elkötelezettsége, képessége, előzetes tudása és tanulási története, életkora, gyakorlati tapasztalata, szocioökonómiai háttere egyre nagyobb szóródást mutathat. Hallgatóink nem alkotnak homogén tömeget, nincsen „standard hallgató”. Differenciáltságuk nő, kikényszerítve a tanítási-tanulási folyamat változatosabbá tételét.

Nemcsak a differenciáltság növekedése, hanem felsőoktatás tömegesedése is kényszerítő erővé válik. A gyakorlatban erre a felsőoktatási intézmények eleinte a szabványszerű, elszemélytelenedő megoldásokkal reagáltak. Sajnos ez együtt járt az ellentmondások kiéleződésével, a minőség csökkenésével, a lemorzsolódási ráták

növekedésével és megkérdőjelezték a korábbi oktatási formák, tartalmak és módszerek hatékonyságát.

Versenyhelyzet

A demográfiai folyamatok és a felsőoktatási piac korábbi – elaprózott és túlkínálathoz vezető – szabályozása, nemzetközi nyitása az intézmények közötti verseny kiéleződéséhez vezetett. Ennek két legfontosabb megjelenése: a hallgatókért folyó versengés, illetve az intézményi reputációt meghatározó rangsorokban elfoglalt hely jelentőségének növekedése. A publikálási kényszer a kutatói és oktatói tevékenység jelentőségét átértékeli (az utóbbi rovására), befolyásolja a felsőoktatási intézmények kihívásokra adott válaszait, alkalmazkodásuk módját, hatékonyságát. A publikációs tevékenységnek, konferenciákra való részvételek számának nagyobb hatása van az oktatók munkájának értékelésében, előrelépésében, mint az oktatási tevékenység elismerésének. Sajnos, ez nem teremt inspirációs közeget a pedagógiai, módszertani innovációknak. A hallgatókért folyó verseny ezért inkább a követelmények csökkentésének irányába nyom. A kialakuló helyzet alkalmazkodási kényszert teremt. Alapvető kérdés: tudunk-e olyan tanulási környezetet teremteni a felsőoktatásban, amely hozzájárul az oktatási folyamat hatékonyságának növekedéséhez és egyidejűleg az adott oktatási intézmény versenypozíciójának megőrzéséhez, növeléséhez? Hogyan egyeztethetők össze a rövid távú és hosszú távú érdekek?

A felsőoktatási piac hazai szereplői számára egyre kevésbé hagyható figyelmen kívül, hogy az erősödő nemzetközi versenyben nem elég csak a hazai pozíciókra figyelni. Veszíthetünk úgy is, hogy az itthoni versenyben éllovasok vagyunk, de relatív helyzetünk romlik nemzetközi viszonylatban.

Generációs igények változása

További kihívást jelent a digitális generáció tagjainak tömeges megjelenése a felsőoktatásban. A generációs jellemzőkkel a szakirodalomban számos elméleti és empirikus tanulmány foglalkozik, amelyek bizonyítják, hogy e generációk tagjai az előző generációkhoz képest mást értenek tudás alatt, más forrásokból szerzik az információkat, dolgozzák fel azokat, másként tanulnak, más eszközöket használnak fel a tanulási folyamatokban. Ezért a korábbi oktatási formák, módszerek nem hatékonyak a számukra. A generációs igények figyelmen kívül hagyása - a statisztikák is bizonyítják, - az oktatás hatékonyságát rontják, a kölcsönös elégedetlenséget növelik. Az adaptáció sikeressége függ az oktatók kreativitásától. A tét: hogyan tudnak a digitális kor igényeinek megfelelő tanulási környezetet teremteni, a hallgatók által napi szinten használt eszközöket integrálni az oktatásba?

Az adaptáció szempontjából előzőekben kiemelt tényezők és azok hatásai alátámasztják azt a tapasztalatot, hogy a felsőoktatási intézmények döntési kényszere egyre erőteljesebb és egyre sürgetőbb. A döntési dilemma kettős:

- Összeegyeztethető-e az akadémiai képzés a generációs igényekkel?
- Próbálják-e meg a hagyományos keretek és módszerek között a hagyományos tanulásra kényszeríteni a hallgatókat, vagy ők alkalmazkodjanak a változásokhoz?

A változások „cunami” a Budapesti Corvinus Egyetemen is segít eldönteni ezt a kérdést. A kritikus tömeget elérve egyre világosabbá válik, hogy gennovációk² nélkül a vázolt körülmények mellett nem állhatunk hatékony oktatási pályára (Csillik, Daruka: 2015). A jellemzően tanári végzettséggel nem rendelkező oktatóinknak pedagógiai felkészültségük növelésére, szemléletváltásra és módszereik megújítására van szükség. Mindehhez elengedhetetlen a rendelkezésükre álló belső képzések rendszerének átalakítása, tartalmi megújítása.

A továbbiakban bemutatjuk, milyen út vezetett a Budapesti Corvinus Egyetem oktatóinak módszertani képzésének kidolgozásához.

3. A képzés kidolgozását megelőző vizsgálatok

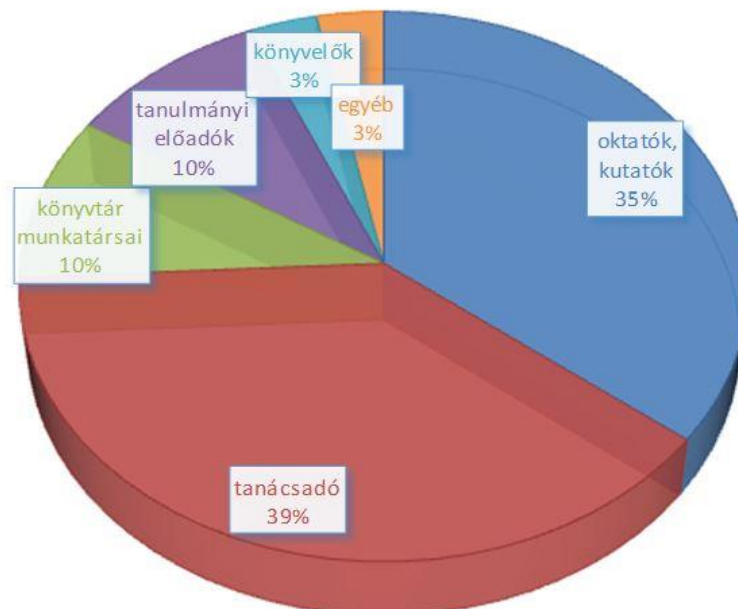
A meglévő képzések

Első lépésként 2012-ben felmértük a Budapesti Corvinus Egyetem belső kézéseit (Sass, Pfister: 2012). A feltárt 32 képzés 3 nagy csoportba osztható:

- az oktatók módszertani képzése (többek közt tanulás-/ tanítás-módszertani képzések, kommunikációs képzések, egyénre szabható e-tananyagok készítéséről szóló képzések)
- a tanácsadások módszertani képzései (pl. pályatanácsadás módszertana)
- az egyetemen használt különböző alkalmazások hatékony használatára való felkészítés, továbbképzés (Moodle, Neptun használata)

A képzéseknek 1400 résztvevője volt az alábbi eloszlásban:

1. ábra A képzések résztvevői



Az ábrán jól látható, hogy az oktatók, kutatók mindösszesen a résztvevők 35%-át teszik ki.

² Gennováció alatt a generációs igények által kiváltott innovációkat értjük.

Az oktatók képzési igényei

Következő lépésként 2013 elején a Budapesti Corvinus Egyetem oktatóinak képzési igényeit mértük fel online kérdőív formájában (Sass, Bodnár, Kálmán: 2013). A felmérés a MELLearn Felsőoktatási Hálózat tagintézményeinek dolgozói körében végzett vizsgálat része volt, amely során a „Képzők képzése” pályázatban felhasznált igényfelmérő kérdőív átalakított változatát használtuk fel. A teljes minta 734 fő volt, a Budapesti Corvinus Egyetem oktatói közül 45 fő vett részt a vizsgálatban.

A vizsgálat során elsőként azt szeretnénk tudni, mi az, ami problémát jelent a válaszadóknak a tanári munkájukban. Az eredmények azt mutatják, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem oktatóinak elsősorban a technikai gondok, a teremhiány, a motiválatlan tanulók, a nagy létszámú csoportok és az idő hiánya jelent nehézséget. Az eredményeket az összmintával összevetve azt kell megállapítanunk, hogy ugyan kiemelkednek a problémák közül a technikai jellegűek és a teremhiány, de mégis kevésbé jelent gondot, mint a vizsgálat körébe bevont többi intézményben. A BCE oktatói esetében az összmintán tapasztalt eredményekhez képest magasabb elvárásokat takarnak a következő területek: heterogén csoportok kezelése, a tanulók motiválása, új tudományos, szakmai eredmények tanítása, nagy létszámú csoportok kezelése, fegyelmezés, tanulói tudáshiányok korrigálása, a tanári túlterhelés.

Ezt követően arra kerestük a választ, hogy a hallgatókkal kapcsolatban mi a fő nehézség a számukra. A válaszokból az derült ki, hogy a tanulói problémák (pl. a hallgatók viselkedése, önállótlanága, negatív tanulási tapasztalata, együttműködés hiánya), a motiválatlanság (azaz a tanulók érdektelenségére, motivációjának hiánya), illetve az órákra való felkészülés hiánya jelenti a legnagyobb gondot. A BCE oktatói számára az összmintához viszonyítva nagyobb nehézséget a hallgatók vonatkozásában a felkészületlenség, a tanulói problémák, az érdeklődés mássága (tehát a hallgatóknak idegen a tantárgy, más az érdeklődésük, a tárgy csak kötelező, de nem szakmai tárgy a képzésükben), valamint a nagy létszámú csoportok jelentik.

Ezt követően a képzési igényeket vizsgáltuk.

Arra a kérdésre, hogy hogyan látják, oktatóként miben kellene fejlődniük, a tanárok válaszaikban az előadói készséget, szakmai, gyakorlati kérdéseket, csoportmunkát, a hallgatók motiválását, IKT eszközök, webes alkalmazások használatát, és összességében a módszertani kérdéseket jelölték meg mint szükséges fejlődési területeket.

Az összmintához viszonyítva ebben a kérdésben a BCE oktatói az előadói készségekről, a szakmai gyakorlati kérdésekről, a hallgatók motiválásáról és a csoportmunkáról érzik úgy, hogy azokban fejlődniük kellene.

Szerettük volna azt is megtudni, hogy középtávon (3 éven belül) milyen képzéseken vennének szívesen részt. Az oktatók a válaszok alapján leginkább az interaktivitást, a tanulókkal való sikeres kapcsolattartást segítő, a módszertani, az IKT eszközök és webes alkalmazások használatát, előadói képességeket fejlesztő és a szakmai képzéseket látnák legszívesebben.

A BCE oktatóinak és az összmintának a válaszaiban eltérés a szakmai képzések igényében, az előadói és prezentációs kompetenciák fejlesztésének valamint az interaktivitást és az Y generáció kezeléséhez kapcsolódó képzési igények esetén jelent meg.

Ezt követően leszűkítettük a kérdést, és a hallgatók érdeklődésének fenntartásához kapcsolódó képzések igényére kérdeztünk rá. A válaszok alapján legnagyobb szükségét a

prezentációs technikákat, a módszertani ismereteket és a motiválást célzó képzéseknek látják – hasonlóan az összes oktatóhoz.

Utolsó kérdésünk arra vonatkozott, hogy a válaszadók milyen más, az oktatói munkájukat segítő képzéseken vennének részt szívesen. A legtöbbször említett képzések a következők voltak: módszertani, szakmai és informatikai képzések.

A 2013-ban végzett vizsgálatban egyértelműen kirajzolódik tehát, hogy az oktatók maguk is látják a felsőoktatásban megjelenő problémákat, és ezek megoldását a módszertani képzésekben, az Y generációra jellemző digitális eszközök használatára fókuszáló, illetve a legfrissebb szakmai ismereteket átadó képzésekben látják.

Interjúk

Ezt követően interjút készítettünk a Budapesti Corvinus Egyetem oktatási rektor-helyettesével, a Társadalomtudományi Kar volt oktatási dékán-helyettesével, a Tanárképző Központ volt és jelenlegi igazgatójával (Daruka, Csillik: 2015). Az interjúkban arra voltunk kíváncsiak, hogy véleményük szerint milyen változások történtek a felsőoktatásban, milyen további változások várhatóak, és mindezek milyen feladatok elé állítják az egyetem vezetőségét illetve oktatóit.

Az interjúalanyaink úgy érzik, hogy egyre nehezebb a megfelelő szintű elméleti és gyakorlati ismereteket átadni, minőségi oktatást biztosítani a hallgatóknak. Ennek oka egyrészt a felsőoktatás expanziója, amely következményeként számolni kell azzal, hogy az egyetemre jelentkezők motiváltsága egyre nagyobb szóródást mutat, preferenciáik meglehetősen heterogénné válnak, elkötelezettségük igen változatos képet mutatnak, valamint a felsőoktatás is tömegesedik, aminek hatására a szabványszerű, elszemélytelenedő megoldások egyre nagyobb teret kapnak. Mindezek következtében nő a lemorzsolódás aránya, az oktatás minősége, hatékonysága romlik.

Úgy látják, hogy az egyetemre bekerült diákok tipikus netgenerációs diákok, akik folyamatosan újabb és újabb ingerekre, információkra vágynak. A gyors információszerzési lehetőség türelmetlenné teszi őket. Az idővel, a tervezéssel hadilábon állnak: tudják, hogy az okostelefon mindig kéznél van és segít nekik. Sok mindenben magabiztosnak tűnnek, de döntési helyzetek során bizonytalanok, szükségük van a külső támogatásra. Folyamatosan igénylik a visszajelzéseket, keresik az elismerést. Megszokták, hogy minden azonnal a rendelkezésükre áll, lényegében nem kell várni, minden a jelenben érhető el, így stabilizálódik rövid távú szemléletük. Jellegzetesen változik a gondolkodási módjuk is. Nem a lineáris, lépésről lépésre történő, elemző megismerés jellemzi a netgeneráció tanulását, hanem egészről haladnak a részek felé. Erősödik a holisztikus szemlélet. A vizuális megközelítési mód, a képi gondolkodás a multimédiás eszközök révén előtérbe kerül. Mozaikszerű érettség jellemzi őket. Vannak olyan területek, amelyeken a korábbiaknál lényegesebben tájékozottabbak, érettebbek, ugyanakkor más területeken nagyon gyerekesek maradnak. Érzelmi fejlődésük többnyire elmarad az értelmi képességeiktől. Az állandó online jelenlét lehetővé teszi, hogy érzelmeiket, sérelmeiket, feszültségeiket, konfliktusaikat azonnal megosszák társaikkal, akiktől azonnali együttérzést, megértést kapnak.

Mindezeket figyelembe véve úgy látják, hogy megváltozott az egyetem feladata.

Annak érdekében, hogy megfelelő tudásra tudjanak szert tenni a hallgatók, a kompetenciáikat is fejleszteni kell – sokkal inkább, mint korábban. Itt elsősorban azokról az akadémiai tudás megszerzéséhez szükséges kompetenciákról van szó, amelyeket a közoktatás nem tud fejleszteni. Ez erőfeszítéseket igényel az egyetemtől mint szervezettől és az oktatóktól is. Új oktatási módszerek kellene, hiszen az elméleti

ismereteket nehezebb átadni a hallgatóknak, mint a gyakorlatias jellegű tudást: a projektfeladatok, a problémaalapú képzések, a team munka mind-mind vonzó számukra. Az oktatóknak képesnek kell lenni multidiszciplináris látásmód és rendszerszemlélet átadására, a készség-, attitűd- és felelősségvállalás fejlesztésére. Igazodniuk kell a képzésben lévő generációk főbb jellemzőihez, gazdag módszertani eszköztárral kell rendelkezniük, a tanítási-tanulási folyamatba az IKT eszközöket hatékonyan kell integrálniuk, és innovatív, a változásokat menedzselő, a hazai és nemzetközi tudományos térben tájékozott szakembereket kell képezniük.

4. Tanítás-módszertani továbbképzések

A Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központja a bemutatott vizsgálatokra, interjúkra, illetve a hallgatói visszajelzésekre alapozva 2015-ben elindította tanítás-módszertani továbbképzését az egyetem oktatói számára. A továbbképzés célja az, hogy a tanárokat olyan, a mindennapi oktatómunkájukat segítő ismeretekhez, jártasságokhoz és készségekhez juttassa, amelyekkel az egyetemi foglalkozások tervezése, saját tanári tevékenységük és a hallgatók tanulása eredményesebbé és élményszerűbbé tehető. A módszertani kultúra javítása mellett várhatóan segíti az alap és mesterképzésben a kompetenciaelemek közül a horizontális kompetencia elemekre helyezni a hangsúlyt.

A foglalkozások kiscsoportos formában zajlanak, amely lehetőséget biztosít a közvetlen tapasztalatok megvitatására, az alkalmazott tanítási módszerek különböző területeinek megvizsgálására és saját élményen alapuló fejlesztésére.

A továbbképzés fő területei

Az egyetemen végzett elemzések és a nemzetközi trendek figyelembevételével meghatároztuk a képzések fő területeit.

1. A résztvevőknek a tanulással és tanítással kapcsolatos elméleti ismereteinek bővítése valamint egyéni nézeteinek, hiedelmeinek feltárása.
2. Tudásmegosztás – a felsőoktatásban eredményesen alkalmazható módszerek, jó gyakorlatok bemutatása.
3. Bevezetés az együttműködésen alapuló csoportmunka módszereinek megismerésébe, a saját felsőoktatási gyakorlatban való alkalmazási lehetőségeinek bemutatása.
4. Egyéni tanácsadás, konzultáció.

A foglalkozásokon a következő fő tartalmi egységek feldolgozására kerül sor:

1. A tanítás

A képzések elején tevékenységközpontú feladatokon keresztül feltárjuk a résztvevők tanításhoz fűződő egyéni viszonyát. Ezt követően megismerhetik a korszerű tanulási elméleteket, az oktatás tanulásközpontú megszervezésének feltételeit. Szintén a tanítás témájához kapcsolódóan megismertetjük őket a tanulási sajátosságokról, tanulási stílusról szóló elméletekkel és az egyéni különbségek feltárására alkalmas mérőeszközökkel, illetve az egyéni különbségekhez igazodó módszerekkel, eljárásokkal.

2. Korszerű oktatási módszerek a felsőoktatásban

Az oktatók körében végzett vizsgálatok egyértelműen jelezték a korszerű módszerek megismerésének igényét. Ezt figyelembe véve hangsúlyos szerepet kapnak a képzések során a hallgatók motiválásának lehetséges eszközei, módszerei, illetve a hallgatói tanulási tevékenység aktivizálásának eszközei és módszerei. A nemzetközi trendeket figyelembe véve megismertetjük az oktatókat a tevékenység alapú tanítási és tanulási módszerekkel (pl. kutatás alapú tanulás, probléma alapú tanulás, játék alapú tanulás, storyline-módszer, „Raw” Case Approach), a kooperatív módszerekkel (a kooperatív tanítási-tanulási helyzet, a kooperatív csoportmunka formái, az önirányító csoportmunka módszerei, kooperatív tanítás és tanulás önirányító csoportmunkában, projektmunka, kooperatív tanítás és tanulás projektmunkában), és a hibrid oktatás formáival (pl. tükrözött osztályterem, peer instruction módszer).

3. Digitális tananyagok fejlesztési lehetőségei, online kurzusmenedzsment a gyakorlatban

Jelenleg az oktatás részleges digitalizálása elkerülhetetlennek tűnik. Ezt jelzi az online tömeg kurzusoknak (MOOC) az elmúlt pár évben (főként 2012 óta) tapasztalt óriási térnyerése is. Az online kurzusok első felfutása után a kritikus hangok is megjelentek (finanszírozási forma, a formális oktatásba való integrálásuk stb.), de akár hogy alakul ezek sorsa a jövőben, a MOOC iránti óriási érdeklődés mutatja, hogy a hallgatók részéről nagy az igény az alternatív, digitális közegben zajló, rugalmasabb, egyéni tanulást lehetővé tevő felsőoktatási módszerek iránt. A változás tehát adott és visszafordíthatatlan, de ahogy az Európai Unió Bizottságának készült, felsőoktatási modernizációs jelentés megfogalmazza (European Commission, 2014), nem mindegy, hogy a felsőoktatási intézmények aktívan az élére állnak a változásnak, vagy passzív elszenvedői a technológiai fejlődésnek és külső érdekeknek. Mindezeket a képzés tematikájának kialakításakor is figyelembe vettük, és beemeltük a következő témákat: e-learning rendszerek, nyílt és zárt rendszerek sajátosságai, jellemző felhasználási módok, alapszintű funkciók, a tananyagok megosztásától a kommunikációs lehetőségekig, vizsgáztatás a keretrendszerben: tesztek menedzselése és oktatói megközelítések.

A világban általános tendencia az a felsőoktatási intézményekre nehezedő nyomás, hogy a gyorsan fejlődő és bővülő technikai és információs eszközöket, a tanulók intézményen kívüli szerzett tudását, valamint az általuk használt közösségi médiát hatékonyan integrálják az oktatásba. A képzés során megismertetjük és megtanítjuk használni az oktatókat a web2-es és IKT eszközök széles skálájával annak érdekében, hogy képesek legyenek csoportok létrehozására, menedzselésére, csoportmunka lebonyolítására, a mérés és értékelés különböző módjaira IKT és web2-es eszközökkel, és ismerjék azokat az eszközöket, amelyek a korszerű oktatási módszerek támogatására alkalmasak.

A kurzus lehetővé teszi, hogy a résztvevők saját élményeikre alapozva, társas tanulás során dolgozzák fel az egyes témákat, amely elindíthatja a résztvevők közötti tudáscserét, és hosszabb távon is biztosíthatja az oktatómunka során szükséges együttműködést.

A képzés végére a résztvevők alapvető ismeretekkel rendelkeznek a tanításról és annak tartalmáról. Módszertani eljárásokat ismernek meg a hallgatók tanulási sajátosságainak feltárására, az aktív és együttműködő tanulási környezet megteremtésére.

Összefoglalás

A Budapesti Corvinus Egyetemen az elmúlt évben a bemutatott fejlesztési folyamat mentén megújult képzéseken vehettek részt az oktatók. A visszajelzések alapján a képzések sikeresek, hatékonyak voltak, a tanárok beszámolóik szerint alkalmazzák a „tanultakat” a munkájuk során. A Tanárképző és Digitális Tanulás Központ mindezt csak első lépésnek tekinti egy hosszú folyamatban, amelynek célja, hogy a Budapesti Corvinus Egyetem pozíciója, megítélése hazai és nemzetközi szinten is tovább javuljon, és egy olyan helyé váljon, ahol a hallgatók a legfrissebb szakmai ismereteket a legkorszerűbb, leghatékonyabb pedagógiai módszereken keresztül szerzik meg.

Felhasznált irodalom

- CSILLIK Olga, DARUKA Magdolna (2015): Gennováció a közgazdász tanár képzésben. VII. Oktatás-informatikai Konferencia Tanulmánykötet
- DARUKA Magdolna, CSILLIK Olga (2015): Horizontális pedagógiai elemekhez kapcsolódó komplex elemző tanulmány és nevelési célokhoz kapcsolódó modellajánlások kidolgozása (gazdasági és pénzügyi nevelés).
- Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. <http://bit.ly/1mNR9kV>. Utolsó hozzáférés: 2016. január 10.
- HALÁSZ Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. <http://bit.ly/1VWOd14>. Utolsó hozzáférés: 2016. január 10.
- Magyarország Nemzeti Reform Programja. Széll Kálmán Terv Alapján 2011. <http://bit.ly/1mNIGSX> Utolsó hozzáférés: 2016. január 10.
- Magyarország 2015. évi Nemzeti Reform Programja. <http://bit.ly/1ZV8JRX>. Utolsó hozzáférés: 2016. január 10.
- OECD Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability. <http://bit.ly/1Ftutss> Utolsó hozzáférés: 2016. január 10.
- Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. <http://bit.ly/1w9pf51>. Utolsó hozzáférés: 2016. január 10.
- Sass Judit, Pfister Éva (2012): A Budapesti Corvinus Egyetem belső képzései 2011-2012. Új kihívások a felnőttképzésben Országos Konferencia. 2012. október 15., ELTE, Budapest.
- SASS Judit - BODNÁR Éva - KÁLMÁN Anikó (2013): A MELLearn egyesülethez tartozó intézmények oktatóinak, dolgozóinak képzési igényei. 9. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia 2013. április 18-19, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- SÁGI Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. Új Pedagógiai Szemle - 61. évf. 10. sz. 5-17. p

A felsőoktatás pedagógiai-andragógiai módszertani kihívásai

Tanulmányunk fókuszába a tanításközpontú oktatás helyett a tanulásközpontú szemléletű felsőoktatás néhány aspektusát helyeztük. Munkánk alapját egy hosszabb lélegzetvételű, módszertani kihívásokra irányuló írásunk képezi.

Hallgatók a felsőoktatásban

A legegyszerűbben a felsőoktatásban tanuló hallgatók között aszerint tehetünk különbséget, hogy közvetlenül érettségi után („rendes korúként” vagy akár esti tagozaton szerzett érettségi után) vagy a formális képzésben való részvételt hosszabb-rövidebb időre szüneteltetve jelentkeznek a felsőoktatásba, az első vagy a többedik diploma megszerzése céljából.

Tovább lehet tipizálni a hallgatókat az alapján, hogy mennyire készültek tudatosan a főiskolai/egyetemi tanulmányok végzésére, milyen előzetes tudással, illetve mennyi élet- és/vagy munkatapasztalattal rendelkeznek, a tanulmányaik mellett folytatnak-e munkavégzést, ha igen, milyen munkakörben tevékenykednek, illetve munka és/vagy család mellett valósítják-e meg a tanulást stb.?

Az ifjúkor egyre inkább kitolódik, köszönhetően a meghosszabbodott iskolában eltöltött időnek, aminek következtében későbbre tolódik a családalapítás, illetve a munkába állás is. (A köznyelv gyakran említi a jelenség vonatkozásában a „mama-hotel, papa-bank” kifejezést is.) Kutatási eredmények azt mutatják, hogy az érettségi évében felsőoktatási intézménybe nem jelentkezőknek is több mint harmada tervez továbbtanulást, úgymond csak „szünetelteti” iskolai tanulását. Ezt az időt a fiatalok többnyire munkavállalásra, egyéb képzések elvégzésére, nyelvtanulásra, külföldi tapasztalatszerzésre stb. használják (Nyüsti: 2013: 99–100).

Egyes tanulmányokban „nem szokványos hallgatóként” definiálják azon hallgatókat, akik felnőttkorukban jelentkeznek a felsőoktatásba, főként részidős hallgatóként (vö. Forray és Kozma: 2011), vagy „nem tradicionális” hallgatónak nevezik a munka mellett tanuló hallgatókat, a tanulmányaikat megszakító, többedik jelentkezésre felvételt nyerőket, vagy a nem szokványos társadalmi rétegből érkezőket stb. (Pusztai: 2010). „Az 1990-es években a nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tanulás). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában.” (Forray és Kozma: 2011:3).

A felsőoktatás módszertani kérdéseivel foglalkozók körében gyakran felmerülő kérdés, hová is sorolhatók a felsőoktatásban részt vevők: általában a részidős, levelező tagozatos hallgatókat a felnőtt hallgatókhoz sorolják, viszont a nappali tagozatos diákok (ifjú és fiatal felnőttek) esetében már eltérő a vélekedés, abból fakadóan, hogy azok a fiatalok, akik az érettségi megszerzését követően jelentkeznek a felsőoktatásba, a képzés megkezdésekor még közelebb állnak a középiskola gyakorlatához. Egy 2011-es, több hazai felsőoktatási intézményre irányuló kutatás (OFI 2011) során a felsőoktatásba nem

közvetlenül érettségi vizsga után belépő, tanulmányait megszakító, már munkatapasztalatot szerzett hallgatókat tekintették a kutatásba bevont oktatók elsősorban felnőtteknek, főként a levelező és az esti tagozatosakat az életkor és a munkatapasztalat alapján. Ugyanakkor a megkérdezett oktatók körében a felnőtt tanuló értelmezése nem volt egységes: nemcsak az életkor, hanem az előzetes szakmai és/vagy élettapasztalat, illetve a korábban megszerzett kompetenciák alapján is különbséget tettek a hallgatók között.

A hallgatóság összetételének változásából fakadóan továbbá olyan hallgatók is megjelentek a képzésben, akik igénylik a támogató tanulási környezetet, ahol az eltérő tanulási szükségleteiket is figyelembe veszik (Kopp: 2013). „A levelező tagozatosak körében is gyakran tapasztalható, hogy nem kívánnak élni az önirányítás lehetőségével, azt várják a felsőoktatótól, hogy ő mondja meg nekik, mikor, mit csináljanak, ő ajánljon szakirodalmat, és a vizsgákon is csak a tankönyvi anyag számonkérését várják az oktatóktól. Ugyanakkor a nappali tagozatos (elsősorban felsőbb éves) hallgatók között is számos olyan akad, akinek az önállósága, az önszabályozó tanulásra való képessége magas fokú, aki ambiciózus, törekvő személyiség” (Gyórfyné: 2012: 54).

Tanulástámogatás a felsőoktatásban

A felsőoktatás területén a különböző tanulmányokban a módszertani megújulás és a tanulástámogatás vonatkozásában általában az alábbi megközelítésekkel találkozhatunk, melyek egymással is összefüggenek (Kálmán: 2013: 15):

1. a tanulásközpontú megközelítések,
2. a minőségére fókuszáló megközelítések, a minőségbiztosítás, a minőségfejlesztés oldaláról,
3. és a tanulási eredményekhez kötődő irány.

1. A tanulásközpontú megközelítésen azt értjük, amikor az oktatási folyamat minden fázisában (tervezés, szervezés, megvalósítás, értékelés) a résztvevők tanulási tevékenysége kerül a középpontba. Az oktatási folyamat során a résztvevők is aktív szerephez jutnak az egyes fázisokban, az oktató pedig lehetőséget teremt a hallgatóknak az egyéni és a közös tanuláshoz, és támogatja a képességek hatékony fejlesztését (Kopp: 2013: 39–41).

Az eredményes tanulási környezet jellemzőit Kopp (2013) munkája nyomán röviden az alábbi módon foglaljuk össze:

- Tanulóközpontúság: Az oktatás épít a résztvevők eltérő előzetes tudására, eltérő tanulási igényeire, szükségleteire, rugalmas és változatos a tanulásszervezés.
- Tudásközpontúság: Problémaközpontú és gyakorlatorientált, a tanulási szituáció aktív, tevékenység alapú.
- Segítő, támogató értékelés: A szummatív értékelés mellett a formatív értékelés is egyre hangsúlyosabb szerephez jut, azaz a tanulási folyamat közben történő értékeléssel is elősegítik a tanulás támogatását.
- Közösségközpontúság: A tanulási környezet épít az együttműködésre és az egymástól való tanulásra.

2. A minőségbiztosításról többek között Henard és Leprince-Ringuet (2015) szerzőpáros ír tanulmányában. A felsőoktatásban a „minőségi” oktatás 13 tényezőjét sorolják fel, úgymint a lokális és globális beágyazottságot, az igazságosságot, a vezetést, a hallgatókkal való kapcsolattartást, a vállalkozást, az oktatás megtervezését, a tanulási folyamatot, a hallgatók megfelelő értékelését, a saját oktatói munka értékelését, a reflektivitást az oktatásban, az önmenedzselést, továbbá az oktatás és tanulás menedzselését.

Hazai felsőoktatási intézmények vonatkozásában például 2011-ben készült egy kutatás (OFI 2011). A kutatás során többek között a hallgatók és az oktatók (felnőtt) hallgatókkal kapcsolatos vélekedéseit, valamint a felsőoktatási intézmények felnőtt hallgatókra vonatkozó szabályozásait és szolgáltatásait vizsgálták. A vizsgálatban használt strukturált interjú és kérdőív során az alábbiakat vizsgálták: tanulás-szervezés az adott felsőoktatási intézményben; andragógiai elvek érvényesítése a programtervezés és a programfejlesztés során; andragógiai elemek érvényesülése a gyakorlatban; az oktatók hallgatói mérés-értékelésében megjelenő andragógiai elvek, elemek; a tanulástámogató szolgáltatások (konzultáció, tutorálás, tanulmánytervezési és tanulási tanácsadás stb.) kiépítettsége és működése stb.

3. A tanulási eredményekhez kötődő megközelítés pedig a munka világgal áll szorosabb kapcsolatban, azaz a képzések kimenetére és a hallgatók tanulási eredményére fókuszál: felértékelődnek azok a tanulási szituációk, melyek gyakorlatorientáltak, azaz az adott szakma gyakorlatához kötődnek. Ilyenek lehetnek például az esettanulmányok, a szakmai gyakorlatok, a projektmunkák stb.

„A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.” (Kennedy: 2007: 20)

Bár egyes szerzők megfogalmazzák kritikai észrevételeket is az eredményalapú oktatással kapcsolatban, más szerzők viszont inkább előnyeit hangsúlyozzák. Az előnyei közé sorolják, hogy segíti mind az oktatókat, mind a hallgatókat például az egyes elvárások, feladatok konkrétabb megjelölésében, illetve széleskörűbb rálátást biztosít a tananyagra.

A tanulásközpontú oktatás néhány aspektusa

A tanulóközpontú szemlélet erősebben épít azokra a kezdeményezésekre, melyek a hallgatók beilleszkedését és sikeres szocializációját segítik elő, ilyen például a kortárssegítés, a mentorálás vagy a karriertanácsadás stb. A képzés során, az egyes kurzusokon a pályára való felkészítés, a pályaszocializáció is méginkább meghatározó elemmé válik.

A tanulásközpontú szemlélet az egyéni, hallgatói felsőoktatási tapasztalatoknak is több figyelmet szentel. Például számos elemzés irányul arra, hogy a különféle előzetes tapasztalattal érkező hallgatók hogyan élik meg a felsőoktatás világát, különös tekintettel az elsőéves hallgatók első benyomásaira, hiszen tőlük a felsőoktatás világa egy teljesen új környezetben történő eligazodást kíván meg (Kálmán: 2013). (vö. Pusztai: 2010) (vö. „Tanulásmódszertan és életvezetés” c. kurzus a sikeres felsőfokú tanulmányokért minden első évfolyamon tanuló hallgató számára az Eszterházy Károly Főiskolán)

A tanulásközpontú megközelítés erőteljesebben épít a tanulási folyamat közbeni értékelésre, a folyamatos visszajelzésre, ezzel is elősegítve a hallgatók tanulásának támogatását.

A felsőoktatás során alkalmazott módszerek kiválasztásánál az sem hagyható figyelmen kívül, hogy azok a hallgatók, akik közvetlenül érettségi után lépnek be a felsőoktatásba, a képzés kezdetén még alig távolodtak el a középiskolai gyakorlattól. Másfajta megközelítést kívánnak viszont azok a heterogén felnőtt hallgatói csoportok, akikről a bevezető részben szoltunk. A felnőtt korosztályok oktatása során a felnőttképzéseknél alkalmazott elméleti és módszertani jó gyakorlatok bizonyulhatnak hatékony segítségnek, az adott célcsoport sajátosságainak ismeretében, gondoljunk például az önszabályozott tanulásra.

A tanulásközpontú oktatás együtt jár oktatói tevékenységhez kötődően a folyamatos szakmai önreflexióval is. Például hogyan gondolkodunk a tanításról-tanulásról, a saját oktatói tevékenységünkről és gyakorlatunkról, a tanulást mennyire tekintjük tevékenységalapú, konstruktív, résztvevőközpontú jellegűnek (Kálmán: 2013).

Az előzőekben vázoltak abba az irányba mutatnak, hogy az oktatók tudásátadó szerepe mellett egyre inkább felértékelődik a segítő, tanulást támogató tevékenység is, mindehhez megújult oktatói kompetenciák és változatos oktatási módszerek társulnak.

A felsőoktatási intézmények oktatóival szemben támasztott követelmények elsősorban a szakképzettségre, az iskolai végzettségre, a tudományos fokozatra és a publikációs, illetve kutatói munkára vonatkoznak, az oktatáshoz tartozó kompetenciákat pedig sokszor magától értetődőnek veszik, és a gyakorlatban megszerezhetőnek tekintik (OFI 2011). Egy felsőoktatásbeli oktató általában a szaktárgya területén évekig képezi magát, az oktatói tevékenységét pedig gyakran a saját maga által is megtapasztalt és ismert oktatási módszerekre építi. A nemzetközi szinten is megjelenő dilemmára a szakirodalomban az alábbi javaslatokat fogalmazzák meg: például ösztöndíjak bevezetése a kutatói ösztöndíjhoz hasonlóan, a jó oktatók díjazással való elismerése (pl. „az év tanára” cím) vagy az oktatásba való bekapcsolódás előtt az oktatásra való felkészüléshez lehetőség biztosítása (Henard és Leprince-Ringuet: 2015). Továbbá javasolják a módszertani szakirodalom olvasását, konferenciák szervezését, tanulmányok, kötetek kiadását a témáról, illetve a coachingot, mentorálást stb. is. Ma már egyes kutatásokban tudományterület-specifikus módszertani tudásról is beszélnek (Fry–Ketteridge–Marshall: 2008) (vö. Kandlbinder: 2013, Postareff–Lindblom–Nevgi: 2007).¹

¹ Az egyes tudományterületek oktatásának aspektusai bővebben, online elérhető formában: Fry–Ketteridge–Marshall (szerk)(2008):

Part 2 Teaching in the disciplines

Denis Berthiaume: Teaching in the disciplines.

Ian Hughes and Tina Overton: Key aspects of learning and teaching in experimental sciences.

Joe Kyle and Peter Kahn: Key aspects of teaching and learning in mathematics and statistics.

John Dickens and Carol Arlett: Key aspects of teaching and learning in engineering.

Gerry McAllister and Sylvia Alexander: Key aspects of teaching and learning in computing science.

Philip W. Martin: Key aspects of teaching and learning in arts, humanities and social sciences.

Carol Gray and John Klapper: Key aspects of teaching and learning in languages.

Alison Shreeve, Shân Wareing and Linda Drew: Key aspects of teaching and learning in the visual arts.

Tracey Varnava and Julian Webb: Key aspects of teaching and learning: enhancing learning in legal education.

Ursula Lucas and Peter Milford: Key aspects of teaching and learning in accounting, business and management.

Liz Barnett: Key aspects of teaching and learning in economics.

Adam Feather and Heather Fry: Key aspects of teaching and learning in medicine and dentistry.

A módszertani megújulás szempontjából meghatározó a „szervezeti tanulás” is, a környezeti változásokhoz rugalmas alkalmazkodás és az arra való felkészülés. (vö. Oktatói, Kutatói Minőségértékelési Rendszer (OKMR) kezdeményezés az Eszterházy Károly Főiskolán).

Tervezés

A tanítás- és a tanulásközpontú szemlélet főbb jellemzőit és különbségeit az oktató és a hallgató oldaláról, illetve a tervezés fókuszja és az értékelés jellemzője alapján a 1. sz. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: A tanítás- és a tanulásközpontú szemlélet (Forrás: Vámos: 2012: 2)

Jellemzők	Tanítás- és tartalomközpontú tervezés	Tanuló- és tanulásközpontú tervezés
Az oktató alapkérdései	Mit tanítsak? Hogyan tanítsam?	Milyen felkészültséggel kell, hogy rendelkezzen a hallgató ahhoz, hogy a képzést követően megállhassa a helyét?
A hallgató alapkérdései	Mit kell megtanulnom? Mit tudok?	Miért tanulom? Hogyan tanuljam? Mit tudok?
A tervezés kiindulópontja és logikája	A bejövő hallgató feltételezett tudásából kiindulva lépésről-lépésre halad a cél eléréséig.	Kimenet felőli építkezés: a tanulási eredmények meghatározása, majd lebontása a hallgatókra tekintettel
A tervezés fókuszja	Tantervi tartalom, tanítási módszertan, tanári tevékenység	Kompetenciák, fejlesztési folyamat, tanulói tevékenység, a tanulás megszervezése
Értékelés jellemzője	Szummatív	Formatív, diagnosztikus és szummatív

Gyakran hivatkozott a felsőoktatás kutatóinak körében Biggs professzor „Tanítás a minőségi tanulásért az egyetemen” (Teaching for Quality Learning at University) című munkája. Halász (é. n.: 7) a felsőoktatás vonatkozásában Biggs megközelítésének négy meghatározó elemét tartja kiemelésre érdemesnek:

- az elérni kívánt tanulási eredményekből való kiindulás,
- a tanítás-tanulás, és az oktatási folyamat egyes elemei közötti tudatos összhang megteremtése,
- a tanulóközpontúság, a hallgatókra való fokozottabb odafigyelés és a tanulás támogatása,
- az okos implementáció: a tanulóközpontú szemlélet bevezetéséhez és a fenntarthatóságához kötődő szervezeti feltételek kialakítása.

Halász arra is felhívja a figyelmet, hogy az önmagában kevés, ha csak a tanulási eredményekre koncentrálunk. „Bármennyire is a valós élethelyzeteknek vagy a munka

világa igényeinek alapos megértésére épül az, ahogyan a kívánatos tanulási eredményeket meghatároztuk, és bármennyire jól tudjuk mérni azt, hogy a hallgatóink ezekkel rendelkeznek-e, önmagában ez nem jelent garanciát az eredményes tanulásra. (...) A »standard tanuló« képzetére épülő tanterveink elleplezik az egyéni tanulási stílusok szinte végtelen változatosságát (Kálmán: 2004), vagyis azt, hogy ugyanahhoz a tanulási eredményhez minden egyes hallgató más és más úton tud eljutni, és ezen az úton mindig vannak olyanok, akik előrébb jutnak, és olyanok, akik lemaradnak.” (Halász: é. n.,: 10).

Értékelés

A segítő-támogató (formatív) értékelés egyre inkább felértékelődik a felsőoktatásban is, egyre többen ismerik fel motiváló hatását, jóllehet kutatási eredmények azt mutatják, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben főként a tananyagra koncentrálnó oktatás a jellemző, és az értékelés hagyományos gyakorlata, azaz főként a minősítő, szummatív értékelés (gyakorlati jegy, vizsgajegy stb.) alkalmazása (Derényi és Tót: 2011).

A szummatív értékelés mellett ejtsünk néhány szót a diagnosztikus és a formatív értékelésről is: az értékelés az oktatási folyamatban elfoglalt helye alapján lehet diagnosztikus, formatív és szummatív.

A diagnosztikus értékelés során részletes információkat szerezhetünk arról, hogy a hallgatók milyen előzményekkel kezdik meg a képzés adott szakaszát. Az előzetes tudást több módon is értelmezhetjük (Csapó: 2005):

- Az előzetes tudás mint a további tanulás előfeltétele:
A hallgatók rendelkeznek-e a következő tananyagrészt megtanulásához szükséges előfeltételekkel, a megfelelő fogalmakkal, gondolkodási műveletekkel.
- Az előzetes tudás mint a további tanulás eszköze:
A már meglévő tudás egyben az új tudás megszerzésének az eszköze is (vö. konstruktivista tanuláselmélet).
- Az előzetes tudás mint a már megvalósult cél:
Olyan tudás, amelynek az elsajátítását egy képzési program célként jelöli meg, azonban a képzésre jelentkező személy már a képzés kezdetén rendelkezik a célként megjelölt tudás egy részével. Hasonló tartalmat képvisel az előzetesen megszerzett vagy hozott tudásként definiált tudás is (Derényi és Tót: 2011).

Farkas Éva a felnőttképzések vonatkozásában a 2014-ben megjelent munkájában például arra keresi a választ, hogyan lehet felszínre hozni, elismerni, hitelesíteni a nem formális környezetben szerzett tudást. A szerző egy olyan felnőttképzésben alkalmazható modellt dolgozott ki, amely alkalmas a felnőttek nem formális úton megszerzett tanulási eredményeinek felmérésére, értékelésére, dokumentálására.

Derényi és Tót (2011) a felsőoktatás viszonylatában kísérelték meg összegezni a hozott tudás elismerésére törekvő kísérleteket, nemzetközi kitekintésben. A terepkutatás során arra jutottak, hogy „a felsőoktatási intézményekben különböző rejtett, emiatt a hallgatók számára a garanciális elemeket nélkülöző módon jelen van a hozott tudás elismerésének gyakorlata. Ezért egy, az európai alapelveket követő, transzparens eljárás meghonosítása megalapozott cél” (uo. :121).

A tanulóközpontú felsőoktatásban a segítő-támogató (formatív) értékelés egyre nagyobb hangsúlyhoz jut, azaz a fejlesztő értékelés a kurzus során ad visszajelzést mind a hallgatóknak, mind az oktatóknak (Bábosik 2012, Kopp 2013). Az oktató folyamatos és megfelelő visszajelzése pozitívan hathat a tanulási folyamatra, illetve a formáló-segítő értékelés során a hallgatók/résztevők is lehetőséget kapnak például az esetleges félreértések korrigálására.

A tanulási folyamatok megszervezése tehát magában foglalja a folyamatos visszajelzést is. Knausz (é.n.) beszédes példája ezt kívánja bemutatni:

„Képzeljünk el egy fogyókúrás tábor különböző mértékben elhízott és különböző mértékben motivált résztvevőkkel! És képzeljük el, hogy minden nap megméri minden táborozó testtömeg-indexét, de úgy, hogy mindig megdicsérik azokat, akiknek alacsony, megszüdják azokat, akiknek magas, és világossá teszik, hogy ez egy verseny, ahol az győz, akinek végül a mérések átlagából a legalacsonyabb érték jön ki. Kétségkívül lesznek, akiknek ez kedvezni fog, de hogy fognak reagálni a leginkább túlsúlyos résztvevők? Jól fogják érezni magukat a táborban? Erősen törekedni fognak a fogyásra? És végül: sokat fognak fogyni? Tudjuk a választ: esélytelenek lesznek, és ezt az első pillanattól fogva tudják. Ebből azonban nem következik, hogy nem lehet normálisan is fogyókúrás tábor csinálni. Olyant, ahol nemcsak értelmes gyakorlatok vannak, hanem a rendszeres mérésnek is megvan a maga helye: visszajelzés a fogyni akaróknak, és nem rövidre zárt minősítés.”

Bábosik (2012) a felsőoktatásban (akár a felnőttoktatásban) a formáló-segítő értékelés egyik módjának a „vizsga-előkészítő tréning”-et javasolja. A vizsga-előkészítőknél a feladatok megoldása során minden szakmai segédlet (tankönyv, saját jegyzet stb.) szabadon használható. A hallgatók egymással is szabadon egyeztethetnek a különböző megoldásokról. Ezt követően közösen értékelik a válaszokat.

Bábosik a vizsga-előkészítő alkalmak alábbi előnyeit sorolja fel:

- A légkör kötetlen és oldott, amelyben bátran lehet kérdezni.
- A formáló-segítő feladatok megoldása közben a hallgatók saját jegyzeteiket használhatják, ezáltal a jegyzetelési hibák vagy félreértések korrigálására is mód nyílik a feladatok megbeszélésénél, csökkentve a hibás tanulás lehetőségét.
- Az oktató ebben a szerepkörben nem értékelő, hanem segítő szerepben jelenik meg: jótékony hatással lehet az oktató és hallgató viszonyára.
- Visszajelzést ad az oktatóknak is, de magának a hallgatóknak is. A vizsga-előkészítő alkalmak lehetőséget adnak az önértékelésre is, segítik a hallgatókat abban, hogy képesek legyenek önmaguk tudásának, teljesítményének értékelésére.
- Szinte személyre szóló segítséget nyújt: megerősíti a megoldás helyességét, vagy támpontokat ad a jó megoldás megtalálásához.

Megjegyezzük, hogy többféle zavart okozhat az oktatásban a három értékelési funkció összekeveredése. Például, ha az oktató az év közbeni segítő értékelés eredményei alapján határozza meg az év végi minősítő funkciót betöltő osztályzatot.

Összegzés

A tanulásközpontú és a tanulási eredményekre fókuszáló szemlélet mellett sorolnak fel érveket a munkaerőpiac elvárásai is: a gazdaság és a munka világának átalakulásával ugyanis a munkaerővel szemben is egyre több igény fogalmazódik meg, és a munkaerőpiac főként a gyakorlatias kompetenciákra (például alkalmazkodóképesség, problémamegoldó képesség, kreativitás, együttműködés stb.) helyezi a hangsúlyt (Halász: 2001).

Egyre nagyobb figyelem irányul a felsőoktatásban is a „hozott tudás” elismerésének lehetőségeire, mely jelenleg többféle, akár nem hivatalos módon is megjelenik. Nem egyenlő a kreditbeszámítással, mert az csak a formális tanulás során megszerzett (és hivatalosan igazolt) tudáselemek beszámítását jelenti, azonban a validáció a hozott tudások ennél jóval tágabb körének elismeréséről szól (Derényi és Tót: 2011).

A nemzetközi trendek és a hazai előrejelzések azt mutatják, hogy az át-, illetve továbbképzések, valamint a fizikai jelenlétet nem vagy csupán minimális kontaktórát igénylő képzési formák szerepe hazánkban is növekedni fog. Az infokommunikációs technológiák kiváló lehetőséget teremtenek a felsőoktatás, felnőttoktatás módszertani megújulásához és az egyénre szabott, valóságos és virtuális tanulás megvalósításához. Alkalmassá válnak az átláthatóság, a reprodukálhatóság, a megosztás és az interakció létesítésére, és egyes módszerek eredményesek lehetnek akkor is, hogy ha az oktatási folyamat szereplői (az oktatók és a hallgatók/résztevők) térben vagy időben nem egyszerre vannak jelen a folyamatban (Ollé: 2013).

Felhasznált irodalom

BÁBOSIK István (2012): A formáló-segítő értékelés alkalmazása a felsőoktatásban. In SÁRDI Csilla (szerk.): A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században: problémák és megoldási javaslatok. Budapest, Eötvös József Kvk. 201–207. p.

CSAPÓ Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Budapest, NFI.

DERÉNYI András – TÓT Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

FARKAS Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged, SZTE JGYPK FI.

FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. In BIRÓ Zsuzsanna Hanna (szerk.): Az iskola térben, időben. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 220–235. p.

FRY, Heather – KETTERIDGE, Steve – MARSHALL, Stephanie (2008): A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. New York, NY, Taylor & Francis e-Library.

HALÁSZ Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. Budapest, OKKER.

HALÁSZ Gábor (é.n.): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

HENARD, Fabrice – LEPRINCE-RINGUET, Soleine (2015): The Path to Quality Teaching in Higher Education. <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf> (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

GYÖRFYNE KUKODA Andrea (2012): Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató? In: Iskolakultúra, 11. sz. 48–56. p.

- KÁLMÁN Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. Budapest, ELTE.
http://www.kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)
- KÁLMÁN Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Felsőoktatási Műhely, 2. sz. 15–22. p.
- KANDBINDER, Peter (2013): Signature concepts of key researchers in higher education teaching and learning. *Teaching in Higher Education*. Volume 18, Issue 1, 1–12. p.
- KENNEDY, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC).
http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/lo_handbook_declan_kennedy.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)
- KNAUSZ Imre (é.n.): Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. http://www.knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)
- KOPP Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. Felsőoktatási Műhely, 2. sz. 39–56. p.
- NYÜSTI Szilvia (2013): Oktatási helyzetkép. In SZÉKELY Levente (szerk): Magyar Ifjúság 2012. Budapest, Kutatópont. 90–126. p.
- OFI (2011): „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf (letöltés dátuma 2015. január 30.)
- OLLÉ János (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés. Az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In OLLÉ János et al. (szerk): Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban. Budapest, Eötvös Kiadó. 99–132. p.
- POSTAREFF, Liisa – LINDBLOM, Sari-Ylanne – NEVGI, Anne (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: *Teaching and Teacher Education* 23, 557–571. p.
- PUSZTAI Gabriella (2010): Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra. http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf (letöltés dátuma 2015. január 30.)
- VÁMOS Ágnes (2012): Tanulási eredmények.
http://413.hu/files/Tanulasi_eredmeny_2013_04_10.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

Success criteria of university spin-off in the Hungarian and international literature

Abstract

In the second half of the 20th century, world economy did undergo a transformation which resulted in higher appreciation of knowledge. As one of the sources of training human resources, universities gained a new role besides education and research, namely to improve economy. Based on successful knowledge transfer and spin-off activity, any university in any region can become the main accelerator of economic growth. Even though, there are some criteria to be matched before. The goal of the paper is to review the main factors behind success or failure of university spin-off companies, based on Hungarian and international literature. The analysis contains US, Anglo-Saxon, European and East-Central-European experiences of the last 2-3 decades which make those circumstances and key factors visible that can make university spin-offs successful or disturb their activities. It becomes clear that there are numerous circumstances shaping future potential of spin-offs from their idea of establishment until their actual operation.

1. Introduction

The end of the 20th century and the beginning of the 21st century is a peak time for the birth of spin-off companies. After the Bayh-Dole Act in the United States, regulation of spin-off companies' establishment started out worldwide. The past two decades offer several positive cases regarding the history of spin-offs, however, we shall not compare examples from different continents, cultures and resources directly. In this paper I analyse whether success criteria of university-related spin-offs from around the world are similar or rather different. Based on scientific literature and case studies I first define spin-off companies and their general features. After that, focusing on the geographical segmentation of spin-off companies, I collect the success factors of such firms in the United Kingdom, the United States, Western Europe, East-Central Europe and Asia, more specifically Japan. Eventually I close this paper with a summary and conclusions.

2. Definition and general features of spin-off companies

The relevant literature offers various approaches to define spin-off companies, as collected by Makra (2013). Some are more strict while others are more flexible, but all underline that every established spin-off company operates as a profit-oriented business. In the same paper Makra quotes Pirnay's definition of university-related spin-offs from 2003 as „*new companies that are established to capitalize a knowledge, technology or research result that arose from the academic environment*”. (Makra: 2013: p

61). This is a rather broad definition of spin-offs, contrary to that provided by Hungarian legislation. The Act LXXVI of 2014 on Scientific Research, Development and Innovation defines a spin-off enterprise as „*a company set up in the name of and representing the State, or with State participation / partial State ownership, with the purpose of the economic exploitation of intellectual creations produced at budgetary research organisations*”. (Hungarian Act LXXVI of 2014) This means that in Hungary it is a basic requirement of spin-offs for the State to be represented within the owners of the company, which factor might limit the possibilities of the knowledge transfer from universities in certain cases. Throughout the forthcoming examination I draw on the following definition of spin-off companies: „*university-related spin-offs are new enterprises established by (previous or current) part-time or full-time university lecturers or researchers or other workers or students, which capitalise any knowledge acquired at the university*”. (Makra: 2013: p 62)

If we would like to describe features of spin-offs in general, then we could unambiguously see that there is an international consensus regarding the fact that their number is growing worldwide, but trends may largely differ from each other – such companies' activity might differ on each continent and in each country as well. Helm and Mauroner (2007) argue that spin-offs are defined by 4 features: the establisher, the environment, the entrepreneurship and success. We may also state that all spin-offs start out based on an idea and end up as a marketable, profit-oriented enterprise. (Helm-Mauroner: 2007) Spin-off companies are usually small in their first 10 years, with a smaller amount of income, slower development rate and modest product portfolio. The 10-year mark may be a turning point, when all factors may be present that are required for a more intensive development and economic realisation of the company. (Lawton-Smith – Ho: 2006) Looking at the sectorial grouping, most scientific papers at the field agree that spin-offs are most often established at the fields of information technology and life sciences. The influence on employment of these businesses can usually be detected on the local level, near the alma mater.

3. Success criteria of university-related spin-off companies

Progress and successful advancement of spin-off companies are influenced by the following factors: state legislation, autonomy of institutions, legislative regulation of patents and copyright of intellectual properties, supportive acts within the strategies for advancing R+D activities, and various tax allowances. All these factors influence how active a university is in the establishment of spin-off companies. (Lawton-Smith – Ho: 2006, Erdős-Varga: 2010) points out in a study that spin-offs can be established in the United States more easily as researchers are employed by universities, incomes are defined in a decentralised manner, and the mobility of researchers is rather high. In the meantime, the continental system struggles to define whether researchers are employed by the public or the private sector, incomes don't always reflect performance, and the environment does not favour either research mobility or healthy competition. (Erdős-Varga: 2010) Novotny (2013) points out that weak connections between universities and industry is a disadvantage in Europe, right next to low coverage of financial assets and the out-dated motivational system. (Novotny: 2013)

The number of spin-offs is also related to fame and researcher excellence. A famous university with long traditions may convince outstanding researchers more easily than smaller or mediocre universities, and such concentration of human resources combined

with good opportunities may result in spin-off activity which is high quality and intensive. Furthermore, Helm and Mauroner (2007) argue that there are 3 more factors influencing the level of success: the environment of the spin-off, the influence of the incubating- and mother organisation and the personal features. (Helm – Mauroner: 2007) Enhancing these, the institutional factors also influence the successful progress of spin-off companies (Novotny: 2008): the positive and supportive attitude of the university could be fundamental.

Corporate culture should also be mentioned as an influential factor. As Lawton-Smith and Ho (2006) point out, if two universities (for example Stanford University versus University of California, Berkley) has the same chances to access a good opportunity (Silicon Valley) and yet are able to use it to different extent, it means that there are organisational factors in the background. Technology-transfer centers should also be mentioned under the scope of corporate culture, the establishment of which might greatly support the spin-off activities at the given university. Several studies examined the life-cycles of university spin-offs, even compared to a regular start-up company, and these reports unambiguously state that university spin-offs have longer life cycles than other new companies (Link-Scott: 2005, Lawton-Smith – Ho: 2006, Lockett et al.: 2003, Helm-Mauroner: 2007).

3.1. Success factors in the United Kingdom

First I look at the study examining Oxford and its surroundings in terms of spin-off companies. Lawton-Smith and Ho's report (2006) state that the most developed innovation support system operates in England, and probably thus Oxford and the surrounding area is the most innovative region of Europe. Approximately 1400 high-tech companies operate in the area, providing jobs for about 12% of the county's labour force. The three universities (University of Oxford, Oxford Brookes University, Cranfield University) and the 7 research laboratories carry out intensive spin-off activity, University of Oxford being the main source of spin-offs. The study by Lawton-Smith and Ho (2006) also points out that one of the success criteria is the founding researcher himself. In 1997 the successful entrepreneur and business angel Dr Tim Cook became the leader of Isis Innovation, which is a leading spin-off business still. With the new leader the company started its way towards success, proven by the launch of further spin-offs and major university investments, and the growth in the number of both employees and projects. The importance of the founder is also argued by Erdős and Varga (2010) in their work that examines persons that are likely to become successful entrepreneurs, and what motivates these people.

The research by Lawton-Smith and Ho carried out in 2004-2005 proved that the highest number of spin-offs is connected to the employees of University of Oxford, and the survival rate is 90% regarding such businesses' age and survival. The majority of such companies work at the field of information technology (33 companies) and biotechnology (29 companies).

In case of University of Oxford, all success criteria were available. The legislative environment was appropriate to initiate and develop spin-offs, and the government's aim was to have the University as the strong economic force behind a successful region using its knowledge capital and opportunities. A leader who successfully builds on local knowledge was crucial to reach this goal. Business angels – important when it comes to finances – were available, just like the best technological solutions and the appropriate

amount of resources. And most importantly, the formation of intellectual property was a given as well, upon which spin-offs can be established.

Another research carried out in the United Kingdom approaches the problem from another angle: Lockett et al (2003) examined the strategies of technology-transfer offices at universities including 57 British higher education institutions. The aim of the research was to identify those fields where universities may initiate and support successful spin-off activity and to see whether there is a difference between the strategies of successful and less successful universities. They also wanted to examine whether the role of scientific explorers' changes (and if yes, how?), what is the level of access to networks and specialised knowledge, and what is the ratio of own capital and ownership.

The institutions participating in this study receive 67% of state funding, and 8 from the top10 universities were included. 41 universities tried to complete spinning-outs, which resulted in 217 new companies. (Lockett et al.: 2003)

The authors explain their results by comparing the top10- and non-top10 universities. Regarding specified knowledge and network implementation, top10 universities are more likely to have spin-out experiences and connections to venture capital companies. Looking at the results on the entrepreneur role, it seems interesting that neither group of universities has an articulate strategy to proactively motivate researchers. Recognition of opportunities is more effective in case of top10 universities, as the university trading centers provide significant help at this field. They also recognised that to invest in human capital it is necessary to raise venture capital as well, ensuring financial stability which is the basis of a successful business. (Lockett et al.: 2003)

3.2. Success factors in the United States

The research of Link and Scott (2005) was carried in the United States, and differs from the previously quoted examinations as it focuses on university research parks assuming that they significantly support the economic development of the given region. Successful operation of spin-offs is determined by the research environment of the nearby university and research park. The examination used available data on research parks and assumed that faculties are more innovative at more research-intensive universities, and more innovative faculties are more likely to develop new technologies, upon which university spin-offs may be based. Furthermore, this examination found that the entrepreneurial environment supports spin-offs: companies which operate in a long-lasting research park have more chance to stay successful longer than those which operate in a newly established research park. (Link-Scott: 2005)

Link and Scott applied econometric methods for the examination and the variables they chose to include represent the success criteria well:

- % ratio of research parks with spin-offs
- age of the park in the year of spin-off establishment
- distance between the park and the university
- public or private university
- university-, foundation- or privately led park
- either IT- or biotechnology is dominant in the park or not
- geographical placement of the park

Examination of the variables proved the assumptions and also highlighted that the distance between the university and the research park does matter: spin-offs established in parks closer to universities were more successful. It also seemed to matter how tightly new companies are bonded to the IT- or biotechnology sector: higher ratio of spin-offs at these fields resulted in a more successful research park. The examination also showed that there were no significant differences between regions according to the analysed aspects. (Link-Scott: 2005)

Carayannis et al. (1998) highlights 4 cases from New Mexico, where spin-offs were developed from government R+D laboratories (which were believed to be the driving force behind economic growth). The founders' persistence was a strong success factor in each case, just like previous research experience in some cases. Another key factor was the seed capital in case of Amtech Corp; family loans in case of Permacharge Corp. (which was founded by two women); government R+D contracts in case of Radioant Technologies; and strong international network in case of Yamada Science & Art Corp. (Carayannis et al.: 1998)

Referring to an American research, Novotny (2013) claims that the high scientific prestige of a university does not support generating spin-offs by all means. There are some great examples (like the MIT - Silicon Valley or Boston - Route 128), where the specific geographical setting is also in the background. (Novotny: 2013)

3.3. Success factors in western Europe

Moving on to examine the European situation, a Swedish research analysed 60 technology-based businesses to see whether there is a difference between the activity and performance of spin-offs and non-spin-off companies. Only 1/6 of the sample was university spin-off company. In line with the previously mentioned research results, this examination also found that university spin-offs perform better than other companies, already in the first ten years. The researchers argue that the reason for this is the good relationship to and primary help from the alma mater. Linear regression models were used to examine several factors, yet many questions remained unanswered. However, the research was indeed useful as it pointed out that spin-offs are a lot better in their product-portfolio during their primary years, thus they can focus on their marketing- and other activities a lot more compared to the non-spinoff businesses, consequently supporting a more successful development scheme. (Dahlstrand: 1997)

Oskarsson and Schläpfer (2008) carried out a detailed examination of spin-offs in Switzerland, which proved that the venture capitals and business angels are the most determinant success factors, through which more jobs, more intensive growth and higher yields can be reached. One of the most important success criteria are survival rate and employment creation ability – in connection with the latter the international literature agrees that spin-offs create more direct employment than regular small enterprises. Spin-offs are in a lot better situation compared to regular businesses when it comes to available venture capital and business angels. Furthermore, those companies which include venture capital or business angels at the primary stage will have more chance to do so later on too, compared to companies which did not use such resources previously. Venture capital's rate and period of return might also be determinant when it comes to success. Data on employment creation is also compelling: the 130 spin-offs that belong to the ETH Transfer provided jobs for 918 people in a 10-year period (7.1 persons/company on average). The study compares its data to universities from the United Kingdom and other countries, which comparison highlights that trends of spin-

offs are similar regardless of geographic areas. Also, differences are usually due to differences in time, region or institutions. (Oskarsson-Schläpfer: 2008)

3.4. Cases in Central- and Eastern Europe

In his study Novotny (2009) examines the possibility to adapt the Bayh-Dole Act for the Central- and Eastern European environment. He argues that the model cannot be implemented directly; local environmental factors must also be taken into consideration. Governmental funds, easier access to venture capital and growing mobility of researchers might support the entrepreneurship of institutions.

Following the American example, countries of the European Union also created their own „Bayh-Dole Acts“: in Hungary the field was regulated first by the CXXXIV. Innovation Act in 2004 and then the Act LXXVI of 2014 on Scientific Research, Development and Innovation which is still in effect. (Novotny: 2009)

Furthermore Novotny also presents his own onion model for university enterprises, which consists of 3 layers: government framework, which define universities’ autonomy and finances; universities’ corporate culture as it also define opportunities of business and knowledge transfer; and finally the researcher himself – his attitude fundamentally influences the chances for establishing spin-offs. (Novotny: 2009)

Based on their examinations also carried out in the South Transdanubian region, Gál and Ptacek (2010) argue that currently the insertion of industrial needs and human capital is not optimal in Hungary. The few companies relevant at this field import the technology from elsewhere, thus cannot be completely integrated into the region and generate development. Compared to top universities, cooperation with the business sector is a lot weaker in case of mediocre universities. The number and intensity of connections is not equally high in quality, which might become a challenge when it comes to knowledge transfer.

Apart from listing best practices, we shall also look at blocking factors. Based on expert interviews, Imreh et al (2013) prepared the map of blocks for university spin-offs, which defines four specific critical aspects: the entrepreneur; the university environment; challenges in the business environment; and the governmental interventions. The authors underline that this map primarily focuses on negative factors, however the case is not at all lost. On the contrary, we should note that a significant growth of spin-off activity was detected during the past decade in Hungary. (Imreh et al.: 2013)

Finally, I would like to highlight a Hungarian example for university spin-off activity: Cetox Kft. (established in 2006) and UD-GenoMed Medical Genomic Technologies Kft. (established in 2007) are both closely connected to University of Debrecen. Both of these companies used EU-resources, thus could start their activities with relatively small risk. However, the university bureaucracy was a challenging factor. Nevertheless the founding researchers believed that these businesses will be a good opportunity to utilize their academic work. (OFI – Case studies 2011)

3.5. Asian cases – Japan

In his study examining Japanese spin-offs, Masayuki Kondo (2004) focused on the founder, the profile, the connection to the mother institution and the received support. He emphasises that in most cases the motivation of the founders is to market an advanced technology. Most Japanese spin-offs are in connection with public universities, from which it may expect financial, technological and human resources support. Patent-

focused spin-offs are the most frequent, and the regulation of the field is appropriate. Except for some special cases, the owner of the patent is the researcher. (Masayuki Kondo: 2004) Carayannis et al. (1998) describes 3 Japanese cases in his study, from which I highlight the case of Asgal Corp. from the city of Tsukuba (a planned metropolis). This company was established through the secession from a governmental research institution using venture capital, and focuses primarily on crystal-technology and trading with crystals for electronic devices. Hydrogen Energy Lab provides another interesting case, where the founder was an academic researcher, but his research programs were also supported by a private company, and this factor resulted in several conflicts. As a solution, his research laboratory was separated from the university as a spin-off. The founder of the Brain Functions Lab is a retired researcher, who wanted to continue his research work – the formation of his spin-off was supported by venture capital from the leader of a research park that also functions as an incubator. (Carayannis et al. 1998) A common success factor in the Japanese cases is the founder, the provided technology and the presence of venture capital.

4. Summary and conclusion

During the synthesis of literature prepared for this paper my aim was to identify the factors that are behind the success or failure of university spin-offs. I looked at Hungarian and international literature to collect relevant information from regions with different geographic and economic features.

The first step of this study was to provide a definition of spin-offs, which is essential for further examination. Next I collected those features which might generally characterize spin-off companies. Looking for territory-specific features I highlighted success criteria of spin-offs relevant in the United Kingdom, United States, Sweden, Switzerland, Central- and Eastern Europe and Japan by reviewing international literature. Based on them I claim that except for a few cases the success criteria are very similar regardless of the geographic position of the company. Differences in various results of such companies are due to the factors that support or block the recognition and use of their opportunities and the successful operations. Countries of the Western world are clearly in a better position compared to Central- and Eastern Europe, considering governmental provisions, regional opportunities, entrepreneurial affinity and availability of venture capital alike. In the meantime, it is important to note that direct comparison of these areas do not lead to valid conclusions. Historical disadvantages in Central- and Eastern Europe can only be counterweighed through long-lasting and hard work. Benchmarking of best practices is necessary, but only if they are adaptable to the local environment. For example, in Hungary there is a lack of ongoing and predictable support mechanism that can be found in Western cases and which supports continuous positive results of spin-offs in their different age cycles. Furthermore, an important task for universities and spin-off companies is to find and build productive relationships with venture capitalists.

Resources

CARAYANNIS E. G., ROGERS M, Kazuo KURIHARA, ALLBRITTON M.M. (1998): High-Technology spin-offs from government R&D laboratories and research universities, *Technovation*, 18(1) 1–11. p., <http://ac.els-cdn.com/S0166497297001016/1-s2.0-S0166497297001016-main.pdf?tid=5ac35e7c-61e6-11e5-a28c-00000aacb362&acdnat=1443007949fd3c535270b993d5b11a078587ae3689>

Downloaded: 2015. 09. 28.

DAHLSTRAND, A. L. (1997): Growth and inventiveness in technology based spin-off firms, *Research Policy*, 26, 3, 331-344 p.

ERDŐS K.- VARGA A. (2010): Az egyetemi vállalkozó - legenda vagy valóság az európai regionális fejlődés elősegítésére? [The university entrepreneur – is the support of European regional development a legend or reality?] *Közgazdasági Szemle*, 57, 5, 457-472. p.

GÁL Z. – PTÁČEK P. (2010): The role of mid-range universities in knowledge transfer: the case of non-metropolitan regions in central eastern europe (examples from hungary and the czech republic) *MPRA Paper No. 28358*, posted 27. January 2011 15:23 UTC http://mpra.ub.uni-muenchen.de/28358/1/MPRA_paper_28358.pdf Downloaded:

2015. 08. 19.

IMREH Sz. – KOSZTOPULOSZ A. – IMREH-TÓTH M. (2013): Az akadémiai spin-off vállalkozások „akadálytérképe” [Map of blocks for academic spin-off businesses], In: INZELT Annamária – BAJMÓCY Zoltán (szerk.) 2013: *Innovációs rendszerek. Szereplők, kapcsolatok és intézmények*. JATEPress, Szeged, 71-91. p.

LAWTON-SMITH, H. - HO, K. (2006): Measuring the performance of Oxford University, Oxford Brookes University and the government laboratories' spin-off companies, *Research Policy*, 35, 10, 1554-1568 p.

LINK, A. N. - SCOTT, J. T. (2005): Opening the ivory tower's door: An analysis of the determinants of the formation of U.S. university spin-off companies, *Research Policy*, 34, 7, 1106-1112 p.

LOCKETT, A. - WRIGHT, M. - FRANKLIN, S. (2003): Technology transfer and universities' spin-out strategies, *Small Business Economics*, 20, 2, 185-200 p.

MAKRA Zs. – LENGYEL B. – BAJMÓCY Z. – BECSKY-NAGY P. – ERDŐS K. – IMREH Sz. – KOSZTOPULOSZ A.: *Magyar egyetemi spin-off kutatás: Összefoglaló és javaslatok a tudomány-, technológia - és innováció-politika számára* [Hungarian university spin-off research: Summary and suggestions for the academic, technology- and innovation-decision-making]

http://www.espinoff.hu/sites/default/files/9.%20Osszegzes_javaslatok_honlapra_0.pdf Downloaded: 2014. 04. 20. (currently unavailable)

MAKRA Zs. (2013): Az egyetemi spin-off vállalkozások jellegzetességei és alapításának folyamata a nemzetközi szakirodalom tükrében [Features and establishment of university spin-offs in the international literature] In: INZELT Annamária – BAJMÓCY Zoltán (szerk.) 2013: *Innovációs rendszerek. Szereplők, kapcsolatok és intézmények*. JATEPress, Szeged, 57-70. p.

MAKRA Zs.: Az egyetemi spin-off vállalkozások fogalma, létrejöttének folyamata és lehetséges kategorizálásai [Definition, establishment process and possible categorisation of university spin-offs]

http://www.espinoff.hu/sites/default/files/2.%20Egyetemi_spinoff_Makra_honlapra.pdf Downloaded on 2014. 03. 25. (currently unavailable)

- MASAYUKI Kondo (2004): University spin-off in Japan, *Techmonitor* 2004. Mar-Apr. pp. 37-43. http://www.techmonitor.net/tm/images/1/12/04mar_apr_sf4.pdf Downloaded: 2015. 09. 26.
- NOVOTNY Á. (2009): Academic Entrepreneurship in Hungary: Can the Bayh-Dole Model of University Technology Transfer Work in an Eastern European Context?, *Periodica Polytechnica-Social And Management Sciences* 16, 2, 1-10 p.
- NOVOTNY Á. (2013): Az egyetemi-ipari technológiatranszfer sajátosságai Magyarországon [Features of university-industry technology transfer in Hungary] *Közgazdasági Szemle* 2013 (10), 1119-1139 p.
- OFI: Esettanulmányok [Case studies] (2011): Összeállította: INNOVA Észak-Alföld Regionális Fejlesztési és Innovációs Ügynökség Nonprofit Kft. http://femip.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=18401&folderId=22823&name=DL_FE-709.pdf Downloaded: 2015. 08. 04.
- OSKARSSON I. – Schläpfer A. (2008): The performance of Spin-off companies at the Swiss Federal Institute of Technology Zurich https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/main/industry-and-society/transfer/dokumente/ETH_Zurich_spin-offs.pdf Downloaded: 2015. 08. 12.
- O'SHEA R. P. – CHUGH H. – ALLEN T. J. (2008): Determinants and consequences of university spinoffactivity: a conceptual framework, *Journal of Technology Transfer*, 33, 6, 653-666 p., http://download.springer.com/static/pdf/603/art%253A10.1007%252Fs10961-007-9060-0.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10961-007-9060-0&token2=exp=1442994435~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F603%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10961-007-9060-0.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10961-007-9060-0*~hmac=be988de31c774d5378600d9668dcc2b315c1f005e97720f7cdfd1573412772b7 Downloaded: 2015. 09. 23.
- Act LXXVI of 2014 on Scientific Research, Development and Innovation http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172811.285433 Downloaded: 2015. 08. 12.

***Untersuchungen auf dem Hochschulebene über den Bereich
Behandlung der Stress auf dem Arbeitsplatz***

Abstract

A magyar-horvát közös projekt keretében elvégzett kutatás célja az volt, hogy feltárja a munkáltatói attitűdöket és módszertani megoldásokat a „pszichikailag akadályozottak célcsoportjába” tartozó egyénekkel kapcsolatosan, milyen megoldások fakadnak adott szervezet vállalati kultúrájából, illetve hogyan reagálnak a munkáltatók korunk munka világának egyik nagy kihívására, a munkahelyi stressz megjelenésére. Az interjúztatás során 10 magyar és 17 horvát céghez jutottunk el, vegyes tevékenységi területet lefedve. Az interjúk során arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire vannak tisztában a cégek vezetői, illetve személyzetisei a „pszichikailag akadályozottak célcsoport” fogalmával; hogy milyen kiválasztási módszerekkel dolgoznak (fordítanak-e figyelmet a be nem vallott pszichikai gondokra és azok mérésére), illetve milyen módszertannal próbálják segíteni a nem ép dolgozók munkavégzését; milyen a befogadói magatartás az adott vállalatnál; mennyire stresszesek a munkavállalók hétköznapijai, és hogyan próbálják a munkáltatók ezt elkerülni, csökkenteni. A végső benyomás vegyes képet mutat, de az mindenképpen kimutatható, hogy a versenyszférában döntően hátrányként jelentkezik már az enyhe pszichikai akadályozottság is, amit nem tudnak és nem is nagyon akarnak kezelni a vállalatok, és ez negatív hatást gyakorol a foglalkoztatottságra is.

Abstract

The aim of the research as part of the Hungarian-Croatian shared project was, to reveal the employer's attitude and the methodology solutions related to the people who belong to the „Target group of Psychically disabled people” And what kind of solutions derive from the given company's culture, Furthermore, how the employers react to one of the big challenges in our era's world of work, the appearance of workplace stress. During the interview, we have reached 10 Hungarian and 17 Croatian company which were doing mixed activity. We were curious if they know what does the „Target group of Psychically disabled people” mean, and we also asked what method of selection do they work with (Do they care about the not admitted psychical problems and their measure?), In addition, What sort of methodology is used to help the work of the not healthy employees, How is the receptive behaviour in the given company, How much stress do the employees have to endure during their weekdays, and what does the employer do to avoid it, or at least decrease it. The last impression shows me a mixed picture, but by all means it can be said , that in a contest-sphere only a slight psychical obstacle can be decisive con, Which the companies can not handle and they do not even want to do so, and this has got a negative impact on the employment.

1. Einführung

Für die Interviews haben wir mehrere Arbeitgeber gesucht, mit denen wir Tiefeninterviews in Ungarn – Komitat Baranya, in Kroatien – Stadt Eszék und Komitat Eszék - Baranya durchführen können.

Auf ungarischer Seite hatten wir die Möglichkeit 10 Firmen zu besuchen, wo wir Interviews mit Geschäftsführern von Bildungsinstituten, Hotels, Großunternehmen die in unterschiedlichen Marktsegmenten agieren und mit dem Leiter einer hiesigen Zeitarbeitsfirma. In Kroatien wurden 17 Unternehmen befragt. Der größte Teil der Arbeitgeber sind staatliche, private oder lokale Verwaltungen und etatmäßige Organisationen die mehr als 25 Arbeitnehmer beschäftigen.

Im Laufe des Interviews waren wir neugierig, in wie weit die Geschäftsführer bzw. die Personaler über den Begriff „psychisch – behinderte Zielgruppe“ bescheid wissen und mit welchem Auswahlverfahren sie arbeiten (richten sie ihre Aufmerksamkeit auch auf nicht angegebene psychische Probleme der Bewerber). Wichtig bei der Befragung war uns mit welchen Methoden sie die Arbeit behinderter Menschen unterstützen, wie das Aufnahmeverhalten bei der Firma ist, des Weiteren wie stressig die Arbeitstage der Arbeitnehmer sind und wie die Arbeitgeber diesen Stress mindern und vermeiden können (Junušić, Sikora, Perković és Rovó: 2015).

2. Die Recherche

Das Abkommen für die Rechte behinderter Menschen definiert zweifelsfrei wer in die Gruppe der mit Behinderungen lebenden gehört. Das heißt, die Menschen die mentale und geistige Störung haben, gehören auch in diese Gruppe (Ruff: 2012).

Die geistig behinderten sind die Menschen, die vollkommene Gleichheit fordern und das Recht zur Gleichheit im Leben haben, genauso wie jeder andere Mensch.

Heutzutage hat sich die Ansicht gefestigt, dass Menschen mit einer psychischen Behinderung unfähig sind eine Arbeit zu verrichten und es nicht schaffen eine rationale Entscheidung zu treffen. Die rationalen Referenzen sind mangelhaft im Gegensatz zu „normalen“ Personen, die zu einer rationalen Gruppe gehören müssten. Dieses Argument ist unbegründet, weil die Unfähigkeit zur Arbeitsverrichtung linear bestimmt wird und nicht aufgrund von Segmenten der einzelnen Tätigkeiten und Situationen, wo sich die bestimmte Person selbst beschützen kann oder nicht. Diesen Personen wird wegen ihrer geistigen Behinderung die Arbeitsfähigkeit entzogen.

Die psychisch Kranken werden im Gegensatz zu den anderen mental – behinderten Personen oder physisch Kranken vernachlässigt. Bei vielen Arbeitgebern werden diese Personen nicht als behinderte Menschen behandeln (Czank: 2011).

Wie wir das schon erwartet haben, waren die Antworten in beiden Ländern sehr unterschiedlich und hingen davon ab, ob die Firma eine profitorientierte oder mit öffentlicher Trägerschaft war.

Über beide Länder kann man eines sagen, dass die profitorientierten Unternehmen in der Regel keine behinderten beschäftigen. Sie beschäftigen keine unter psychischen, oder anderen gesundheitlichen Problemen leidende, sowie keine physisch beeinträchtigten Personen. Diese Firmen verwenden solche Auswahl- und Aufnahmefethoden, die von der auszuübenden Tätigkeit abhängen und aus diesem Grund bewerben sich behinderte Menschen auf diese Stellenanzeige erst gar nicht. Bei Privatfirmen ist es viel einfacher die Arbeitnehmer zu entlassen. Das Hauptkriterium ist,

ob die Mitarbeiter die vom Arbeitgeber erwarteten Leistungen bzw. Normen erfüllen können. Die Meinung der Kollegen ist auch sehr wichtig, weil die Arbeit immer im Team verrichtet wird und die Mitglieder des Teams den größten Teil des Gehalts aufgrund der erreichten Leistung bekommen. Die Team Mitglieder schließen alle Personen aus, die die Arbeitsleistung und die vorgegebenen Ergebnisse nicht erreichen können, weil es ihren Erfolg und indirekt ihre Existenz bedroht. (Die anfängliche Akzeptanz verbinden sie eher mit den gesellschaftlichen Erwartungen.)

Deswegen wird schon bei dem Auswahlverfahren große Aufmerksamkeit auf das Ausfiltern der Probleme gelegt. Es werden unterschiedliche Persönlichkeitstests angewandt, in denen die Fähigkeit und Kompetenz der Bewerber erhoben wird, davon abhängig für welchen Arbeitsbereich neue Stellen vakant sind. Sogar die einfachsten Arbeitnehmer müssen an mehreren strukturierten Aufnahmeprüfungen teilnehmen. Bei denen ist das wichtigste, dass sie mehr und qualitativ bessere Arbeit in kürzester Zeit erledigen können.

Die Rekrutierung ist ein Vorgang, der das Ziel hat, die entsprechenden Mitarbeiter für die Zukunft finden zu können. Es ist die wichtigste Tätigkeit der Gesellschaften und Organisationen, um gut qualifizierte Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt erreichen zu können. Wenn man es erfolgreich machen möchte, müssen die Arbeitsbereiche gut beschrieben werden (Arbeitsaufgaben, benötigte Kompetenzen und Persönlichkeitstypen). Die Arbeitsanalyse beinhaltet die Bestimmung der Verantwortung, der Kompetenzen und Persönlichkeitstypen, welche dem Arbeitsplatz entsprechen müssen. Bei der Auswahl behinderter Menschen halten sich die Arbeitgeber an allgemeine Informationen (Arbeitszeit, benötigter Abschluss, Arbeitsatmosphäre...) Arbeitsablaufbeschreibungen, zu der Arbeit gehörende bzw. benötigte kognitiv- psychomotorische- und körperliche Fähigkeiten, benötigte emotionelle Stabilität, gewünschte Persönlichkeiten, und die Arbeitsanpassungsfähigkeit.

Die berufliche Auswahl ist die Wahl des Arbeitgebers, ein beruflicher Schritt aufgrund der, mit der Tätigkeit verknüpften Kompetenzen und Erwartungen. Die Auswahl des neuen Arbeitnehmers ist auf die schriftlichen Dokumente (z.B. der Lebenslauf usw.) und daraus erhaltenen Informationen, auf ein mündliches Interview und am Ende vielleicht auf eine Probearbeit begründet.

Diese Selektion ist keine berufliche Auswahl, sondern im Großen und Ganzen eine subjektive Bewertungen. Das Auswahlkriterium und die Auswahl des psychodiagnostischen Bewertungssystems werden aufgrund der vorgegebenen Arbeitserwartungen, benötigten Schlüssel Fähigkeiten, das Wissen und die besonderen Fähigkeiten getroffen. Das ausgewählte Auswahlssystem muss den unter besonderen Schwierigkeiten leidenden Personen auch gerecht werden.

Die Arbeitgeber legen Wert darauf, dass die wichtigsten Kompetenzen so ausgewählt und nur solche Ansichtspunkte und Fähigkeiten zu der Arbeit zugegeben werden, die absolut unerlässlich sind.

Der Auswahlprozess beinhaltet das Vorstellungsgespräch und die Prüfung der Bewerber, die schon in den engeren Kreis eingehen können. Danach bekommt der zukünftige Arbeitnehmer eine persönliche Möglichkeit, etwas von sich selbst zu zeigen. Die Personen, die das Vorstellungsgespräch leiten (Personaler, direkter Vorgesetzter, Abteilungsleiter), müssten die Vermutung vermeiden, wie die Fähigkeiten der behinderten Menschen sind, dafür müssten sie objektiv und uneingenommen und orientiert sein, wie ein Interview mit einem behinderten Mensch zu führen ist. Die Arbeitgeber müssen die Voraussetzungen/ Möglichkeiten auch für die behinderten

Menschen sichern, die an dieser Auswahl teilnehmen (z.B. einen Übersetzer erlauben)möchten und die Arbeitnehmer dazu anspornen, wenn sie eine Behinderung haben, den Arbeitgeber vor dem Interview zu informieren. Der Arbeitgeber sollte wissen, ob sie z.B. besondere Bemerkungen oder jegliche Anpassungsfähigkeiten benötigen, oder eine Einstellung mit dessen Hilfe sie an diesem Interview teilnehmen können.

Im Allgemeinen können diese Ansichtspunkte nicht verwirklicht werden. Die Behinderung ist sogar ein Ablehnungskriterium, besonders bei den Privatfirmen.

Bei den ungarischen Firmen kann man sagen, dass die profitorientierten Firmen einen größeren Wert auf psychische Tests legen. Das bedeutet, dass man einen Persönlichkeitstest ausfüllen muss, der danach von einem Psychologen ausgewertet wird.

Bei den kroatischen Firmen kann man auch sagen, dass die Unternehmen die sich für das Ausfüllen eines Tests entscheiden, im großen Teil Großunternehmen sind. Nichtsdestoweniger, dass das System in Kroatien gut und präzise geplant ist, nutzten die meisten Arbeitgeber egal, ob es sich um private oder staatliche Firmen handelt, die Dienstleistungen des Arbeitsamts und der beruflichen Agenturen bei den psychologischen Tests der zukünftigen Arbeitnehmer nicht. (Bei den Tests gibt es einen Kenntnis- Fähigkeits- und Bereitschaftstest, persönliche Tests und Fragebögen. Bei der Bewertung muss man darauf Wert legen, dass der Arbeitnehmer die Fähigkeit besitzt der Tätigkeit nachzukommen,- oder eine vernünftige Anpassungsfähigkeit besitzen muss, durch die die Arbeit erleichtert wird. Der Arbeitgeber kann die zukünftigen behinderten Arbeitnehmer mit einem besonderen Test bewerten, um eine Stellenbesetzung erreichen zu können, aber die anderen Bewerber müssen nicht an dieser Auswahlmethode teilnehmen. Zu dem psychologischen Test kann man dem Arbeitgeber eine unterstützende Empfehlung zum Arbeitsplatz machen. So eine Empfehlung kann der Psychologe nach dem psychologischen Test abgeben, außer dem Psychologen und dem Defektologen kann die behinderte Person auch eine Empfehlung abgeben, welche Änderungen bei der Arbeit nützlich und hilfreich wären, um die Arbeit wirkungsvoll zu erledigen.

Der Arbeitgeber muss bei diesem Test bzw. der Entsendung der potenziellen Arbeitnehmer zu einem psychologischen Test bedenken, ob dieser Test die beste Methode ist, die Fähigkeit und das Wissen bei den zukünftigen Arbeitnehmern bestimmen zu können.

Eine interessante Beobachtung ist, dass die leistungsorientierten Firmen in Ungarn absolut nicht barrierefrei sind und deshalb würden sie auch keine behinderte Person einstellen, da die Firma dadurch zu viele zusätzliche Ausgaben hätte, damit diese Person ihrer Arbeit ohne Einschränkungen nachkommen könnte.

Bei den meisten kroatischen Firmen, wo die Arbeitnehmer vom Staat beschäftigt werden, wird jedes Jahr eine Kontrolle in einer staatlichen oder Privatklinik gemacht, damit der allgemeine Zustand der Arbeitnehmer geprüft werden kann. Zu dieser Kontrolle gehört die psychologische Untersuchung auch nicht dazu. Die psychischen Erkrankungen bleiben unentdeckt und gehören auch nicht zum wichtigsten Punkt bei den Untersuchungen der Arbeitnehmer.

Bei den Privatfirmen sind diese Untersuchungen wegen den anfallenden Kosten, jetzt auch noch nicht regelmäßig, da diese durch die Firmen bezahlt werden müssen. Bei der schwierigen wirtschaftlichen Lage sagen die Geschäftsführer der Privatfirmen absolut offen, dass sie die Ausgaben vermeiden möchten, die nicht unbedingt nötig sind, um das Ziel und die Ergebnisse erreichen zu können. Gleichzeitig wissen sie auch um die Wichtigkeit der Gesundheit der Arbeitnehmer und dessen folgen (Ruff: 2012).

In Ungarn sieht es aber so aus, dass diese medizinische Versorgung bei den profitorientierten Firmen besser ist. Es gibt solche Firmen, wo der Betriebsarzt am Standort ist (min. 2-3 Tage/Woche, oder er verbringt jeden Tag mehrere Stunden dort), so dass man gesundheitliche Probleme sofort verarztet kann. So muss man nicht durch die ganze Stadt fahren um auf einen Termin oder auf einer Untersuchung zu warten. Die jährliche Arbeitsfähigkeitsuntersuchung, kann am Arbeitsstandort absolviert werden und wenn jemand ein Problem hat, kommt es auch früher heraus, weil es dort komplexere Untersuchungen gibt. Durch diese Untersuchungen sieht man auch, wenn sich etwas verändert. (es gab schon solche Situationen). Diese Firmen wissen, welche Probleme aufkommen, wenn sie die Krankheiten nicht früh entdecken können.

Die Führer der staatlichen Firmen sagen auch, dass die regelmäßigen Untersuchungen und die Arbeitsfähigkeitsuntersuchung nicht so gründlich sind. Diese können nicht das Ziel erfüllen, welches das wichtigste wäre. Wenn zum Beispiel ein Arbeitnehmer auf Kurz oder Lang der Tätigkeit nicht weiter nachkommen kann, kommt das sofort zum Vorschein und dann kann der Arbeitnehmer sofort zu den Fachärzten weitergeschickt werden. Diese Untersuchungen sind jedes Jahr nur formell (Blutdruckmessung, Sehtest und das Erfassen von selbst eingestandenen Beschwerden), es gibt hier keine Möglichkeit, z.B. die psychischen Probleme zu entdecken. (wenn es noch nicht augenscheinlich ist).

Man kann über alle Firmen beider Länder sagen, dass die Arbeitnehmer mit der Zeit wegen der Arbeitsatmosphäre, der familiären und existenziellen Problemen, depressiv werden. In Kroatien nimmt der größte Teil der Arbeitnehmer an psychologischen Behandlungen teil. In Ungarn gibt es noch nicht so viele Menschen, die mit psychologischen Problemen kämpfen (Kopp: 2008).

Diese Arbeitnehmer werden von den Arbeitgebern nicht als unter psychischen Erkrankungen leidende Menschen betrachtet. Für sie sind diese Leute, die unter psychischen Schwierigkeiten leiden, nur die mental schwachen behinderten Leute und nicht die, die depressiv sind oder unter Verhaltensstörungen leiden. Unter den Befragten ist der Hauptfaktor für Stress die existenzielle Unsicherheit, die Angst vor dem nächsten Tag, die Sorge wegen des niedrigen Gehaltes, dass es nicht genug für die allgemeinen Bedürfnisse ist und die Sorge um die Kinder und die Familie. Der größte Teil der Beschäftigten hat Kreditverpflichtungen, ein noch größerer Teil hat einen Kredit auf Basis des Schweizer Franken, was eine immer neue Verschuldung mit sich zieht und die Abbezahlung des Kredits immer schwieriger macht.

Alle Leiter der Firmen und Mitarbeiter des Personalbereichs waren damit einverstanden, dass die Mitarbeiter, die psychische Probleme wegen Stress haben, leichter zu erkennen sind, da sich ihr Verhalten verändert hat. Die vorher offene Persönlichkeit kehrt sich nach innen oder die Persönlichkeit verändert sich schnell, wird immer wütend und beginnt alles absolut anders zu machen. Bei allen Firmen hält man bei solchen Situationen eine Unterhaltung mit diesen Menschen, als schnellste Lösung der Probleme. Bei den großen Firmen sind es Abteilungsleiter, die diese Probleme oder Veränderungen bemerken müssten und letztendlich diese lösen sollten. Es ist selten vorgekommen, dass diese Leute in einer anderen Abteilung der Firma eingesetzt werden können, wo sie nicht so viel Stress haben, weil das nicht einfach lösbar ist. Die Arbeitnehmer die unter Melancholie leiden bekommen die meisten freie Tage oder Urlaub vom Chef, um sich ausruhen zu können. In dieser Situation sind die Leiter und auch die Mitarbeiter tolerant und helfen ihnen bei allem.

Deshalb kann man sagen, dass der genaue Begriff "psychischer Behinderung" in beiden Ländern nicht bestimmt werden kann und aus diesem Grund wird das Handbuch für sie

absolut nützlich sein, wo beschrieben wird, welche Personen zu den psychisch Erkrankten gehören und in welchen Abteilungen sie am besten arbeiten können.

Bei den privaten-, oder den Kommunalen Firmen kann man sagen, dass man bei diesen auch keine behinderten Mitarbeiter finden kann (aber mit anderer Behinderung lebende Personen gibt es dort, hauptsächlich physisch behinderte Personen). Die behinderten Arbeitnehmer werden positiver aufgenommen, als bei den leistungsorientierten Firmen. Zu den mit Depression erkrankten Mitarbeiter sind die Leute und die Leiter immer verständnisvoller und können mehr bei der Arbeit und anderen Aufgaben helfen. Die Leute, die an Depression erkrankt sind, bekommen bei den Firmen immer psychologische Hilfe und ein Austritt aus dem Unternehmen ist ihre eigenen Entscheidung und nicht die Anweisung des Geschäftsleiters. Die erkrankten oder behandelten Mitarbeiter können die ihnen aufgetragenen Aufgaben nicht erledigen und deshalb haben sie gekündigt. Die Firmenleiter denken auch so, dass die Mitarbeiter diese psychisch behinderten Personen als Mitarbeiter akzeptieren könnten, wenn sie ihre eigenen Aufgaben erledigen können. (Natürlich gibt es heutzutage auch Arbeitsplätze, wo diese Personen nicht einsetzbar sind, wie z.B. als Lehrer, oder mit Gästen arbeitende Bedienungen. Hier wäre eine negative Beurteilung oder eine Unfähigkeit der Grund für eine Ablehnung.) Man kann auch erkennen, dass es dieses Problem bei den Firmen am Anfang nicht vorhanden war, sondern erst später aufgetaucht ist. Also kann der Druck entweder durch die Familie oder durch die Arbeit entstehen und der Kollege benötigt Hilfe, deswegen sind die Mitarbeiter immer sehr tolerant und hilfsbereit mit ihnen.

Bei den von der Gemeinde finanzierten Firmen werden mit den eingeladenen Bewerber nur Interviews geführt und die beruflichen Kompetenzen bzw. Ihre Pläne besprochen und außer dieser Methode wird keine andere angewandt. Letzt endlich können sich die Geschäftsführer nur im Gespräch ein Bild vom Arbeitnehmer machen. Sie erfahren aus dem Lebenslauf die ehrlich angegebenen Erkrankungen und müssen entscheiden, ob sie diesen Arbeiter einstellen können oder nicht. Es gibt keine psychische Prüfung oder andere Persönlichkeitstests, nur bei den Busfahrer wo es begründet ist, (sie haben eine große Verantwortung, deshalb müssen sie einen Test ausfüllen, den ein Psychologe beurteilt und dann entscheidet, welche Personen für diese Arbeit geeignet ist.)

In Ungarn steht im Gesetz CXCI. aus dem Jahr 2011. § 23. Absatz (1): der Arbeitgeber muss einen Rehabilitationsbeitrag zahlen, um die Personen mit einer veränderten Erwerbsfähigkeit zu unterstützen, wenn die Zahl der beschäftigten Personen mehr als 25 ist und die Zahl der behinderten beschäftigte Personen nicht die Grenze von 5% erreicht. Dieser Rehabilitationsbeitrag ist heute in Ungarn 964.500,- Forint(Ft) pro Person pro Jahr.

Auf Berechnungsbasis dieses Wertes, muss eine Firma mit 80 Beschäftigten einen Rehabilitationspreis von 3.858.000,- Ft pro Jahr bezahlen, sollte es keine 4 behinderten Mitarbeiter geben. Aber die Arbeitgeber müssen nicht nur das Gehalt der Arbeitnehmer bezahlen, sondern auch noch zusätzlich 40% Zuschlag, das noch eine zusätzliche Ausgabe der Firma ist. Deshalb kann man sagen, es ist nicht immer besser, wenn die Firma behinderte Personen beschäftigt. Wenn eine Firma behinderte Angestellte hat, kann der Arbeitgeber die Ermäßigung in Anspruch nehmen (wenn 5% der Beschäftigten behindert sind, muss man nicht bezahlen). Die finanzielle Unterstützung ist nicht so bedeutend, dass diese die Arbeitgeber motivieren würde. Es gab zwischen den befragten solche Firmen, die mehr für das Jahresgehalt und Zuschüsse eines behinderten Mitarbeiter zahlen mussten, als was sie durch nicht einzahlen des Rehabilitationsbetrag gespart haben.

3. Zusammenfassung

Insgesamt kann man sagen, dass wir in Ungarn und in Kroatien gleichermaßen schlechte Ergebnisse erhalten haben. In beiden Ländern kann man die psychisch behinderten Menschen nicht gut beurteilen, es ist schwer zu entscheiden, welche Personen in welche Gruppe gehören. In Kroatien gibt es mehrere „unechte Patienten“ die ehemaligen Soldaten des Südslawischen Krieges, die vorgeben unter einem posttraumatischen Stresssyndrom zu leiden, damit sie Ermäßigungen und eine Rente erhalten. Sie sind in Wirklichkeit gar nicht krank.

In beiden Ländern kann man genau beobachten, dass diese Personen selten beschäftigt werden. In Ungarn gibt es Gesetze dazu, dass die Firmen behinderte Leute beschäftigen und dazu Ermäßigungen bekommen, aber diese sind nicht hoch, so dass sie nicht wirklich motivierend wirken.

In Bezug auf den vorher beschriebenen Standpunkt wissen die Firmen nicht, dass z.B. mit Depressionen behandelte Personen auch als behindert zählen und durch Medikamente und regelmäßige Untersuchungen auch Arbeit verrichten können. Weder in Ungarn und noch in Kroatien haben die Mitarbeiter und Geschäftsführer eine gute Meinung über behinderten Arbeitnehmer. Die erkrankten Kollegen werden ausgeschlossen, oder es wird versucht sie los zu werden, weil sich durch diese Mitarbeiter die Produktion verlangsamt und die anderen Kollegen befürchten, das durch die gesunkene Produktivität ihr Gehalt gekürzt wird. Dies ist vor allem bei solchen Firmen zu beobachten, bei denen das Gehalt an die Leistung gekoppelt ist. Bei den Non-Profit Firmen ist die theoretische Beurteilung positiver, trotz dem kann man dort keine psychisch Behinderten antreffen. Alle Firmen denken genauso, dass man für die behinderten Mitarbeiter mehr Beiträge zahlen muss (einen Aufschlag von ungefähr 30 % der zum Gehalt dazu kommt) und diesen Aufschlag muss die Firma auch noch erwirtschaften, was für die meisten nicht so einfach ist. Deshalb gibt es viele Kündigungen, damit die Firmen weniger bezahlen müssen und dadurch ist es für nicht behinderte Arbeitsuchende auch nicht leicht eine Anstellung zu finden. Es gibt für jede offene Stelle mehrere nicht beeinträchtigte Bewerber, wodurch die behinderten Arbeitnehmer immer weiter in den Hintergrund gedrängt werden.

Eine Lösung für dieses Problem wäre, extra für diese Zielgruppe Arbeitsplätze zu erschaffen. Dazu benötigt man aber auch eine große staatliche Unterstützung, die nicht nur das Gehalt des behinderten Beschäftigten, sondern auch das des Mentors(Helfer des Behinderten) teilweise übernimmt. Wenn bei diesen Menschen die tägliche Arbeit zur Routine wird, können sie sich einfacher integrieren und müssen sich nicht gegenüber der anderen Kollegen benachteiligt fühlen.

Ein anderer Vorschlag wäre, ein Vermittlungs-, Bildungszentrum für psychisch Behinderte zu gründen, welches mit Partnern zusammenarbeitet und bei der Gründung einer sozialen Gesellschaft behilflich ist.

Im Arbeitszentrum könnte eine Rehabilitation zur Vorbereitung auf die Arbeit oder eine professionelle Rehabilitation verwirklicht werden, die eine Kapazitätserhöhung, Vorbereitung der Beschäftigung oder Praxis zur Tätigkeit ermöglicht. Hier könnte auch die Erstellung eines Beschäftigungsplans erfolgen.

Für eine bestimmte Anzahl von Nutzern könnte das Arbeitszentrum konkrete Beschäftigungsmöglichkeiten geben, wie zum Beispiel im Gastgewerbe, Friseurladen, Geschäft oder ähnliches. Die Arbeitsrehabilitation würde am Arbeitsplatz von Psychologen und Psychiater durchgeführt werden. Die benötigte Praxis zum eigenen

Beruf könnten sich die Bewerber durch spezielle Mentoren (Job Trainer) ereignen. Für das Arbeitszentrum benötigt man ein gutes Fach Team, das die Arbeitsrehabilitation und die Vermittlung der mentalverwirrten Menschen erledigt, bzw. eine Konsultationsdienstleistung für die Arbeitgeber anbieten kann, wenn Bedarf besteht (Vámosi: 2013).

In beiden Ländern verursacht es dieselben Probleme Stress zu behandeln, weil es auch die gleichen Gründe sind die ihn verursachen (die Unsicherheit, Angst vor dem Morgen und auch das Gehalt, womit die Menschen sehr schwierig auskommen können). Laut der Daten von WHO leiden 450 Million Menschen unter mentalen und verschiedenen seelischen Problemen. In den 15 Mitgliedstaaten der EU (hauptsächlich in den westlichen Gebieten) ist durch Stress auf dem Arbeitsplatz die Gesundheit von etwa 40 Million Arbeitnehmer (28% der Bewohner der EU) bedroht. Der Stress auf dem Arbeitsplatz hat auch wirtschaftliche Folgen (hohe Fehlzeiten, große Krankheitskosten, Produktionsausfälle), so wäre es erforderlich, diese Gründe zu erforschen und zu reduzieren. Leider ist es weder in Ungarn noch in Kroatien charakteristisch dieses zu tun.

Literatur

Czank Norbert (2011): *Munkahelyi stressz: hogyan kezelhető a legjobban?* Trebag Kft., Nagykovácsi

Junušić, Damir – Sikora, Miroslav – Perković, Željko – Vámosiné Rovó Gyöngyvér (2015): *Pszichésen zavart munkavállalók munkahelyi beilleszkedése munkavállalói vélemények alapján*. In: Pécsi Szín-Tér Egyesület (szerk.): *Pszichés akadályozottság és a munka világa Baranya és Eszék-Baranya megyékben: Helyzetértékelő tanulmány*. Szigetvár, Humán Innovációs Csoport Nonprofit Kft., pp. 28-33.

Kopp Mária (szerk) (2008): *Magyar lelkiállapot 2008*. Semmelweis Kiadó, Budapest
Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2012. KSH, Budapest

Ruff Brigitta (2012): *Útmutató HR-szakembereknek a munkahelyi stressz kezeléséhez*. Upstairs Consulting Oktatási, Tréner, Tanácsadó Kft., Budapest

Selye János (1983): *Stressz distressz nélkül*. Akadémia Kiadó, Budapest

Vámosi Tamás (2013): *Munkaerő-piaci ismeretek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Educating for Democratic Governance and Global Citizenship

Balázs Németh
Edith Kröber

Theoretical Thoughts and Innovations in Community Learning. Learning City – Region Developments in Pécs, Hungary

Summary

The concept of the good life can serve as a frame for the Global Learning City Initiative, because it can give an answer from psychological and sociological perspective on why these initiatives are crucial for the development of individuals and our societies. The examples in the second part of the paper will show how these initiatives work and what benefits and challenges they bring.

This paper will elaborate upon how the *Atypical/Non-formal Learning platform* generates specific adult learning and training of educators in local Hungary based on a global initiative of learning cities by UNESCO Institute of Lifelong Learning. Accordingly, it will examine the challenges and opportunities for the learning city model of Pécs, based on some concrete actions in three particular dimensions to engage more adults in learning and developing their own communities in atypical forms of co-operative learning within and across particular platform-based actions.

An old and complex idea: The good life

Long before our disciplines existed, there have been considerations about the good life. It's not the purpose of this paper give a complete overview, but to briefly examine some selected ideas about the good life. This can be helpful to frame the Global Learning Cities Initiatives, described here.

From a psychological perspective there are three theories, which provide a model for an ideal development process and an objective for this process. The first theoretical basis can be found in Baruch de Spinoza's work. Spinoza can be seen as being very psychological in his philosophy, as he defined a large scale of emotions and divided them into emotions based on joy / pleasure and emotions based on pain. His aim was to find a way to get the emotions controlled by reason / sanity. As he observed, that emotions based on pain are hindering development and emotions based on joy or pleasure fostered development, he stated that it is necessary to control or influence the emotions in order to reach perfection. Perfection meant as to become the best possible version of oneself, not in the sense of becoming like (the concept of) God at that times. The influence of the emotions on the life of a person gets clear, if we know Spinoza's definitions of pleasure and pain: "Pleasure is a man's transition from a state of less perfection to a state of greater perfection". Thus pleasure, or joy, can be both: a goal and a symptom for development on the way to become the "perfect" person, the person, who someone really is. So the problem is not feeling pleasure, because it can be used as a synonym for personal growth. The problem is the opposite emotion: pain: "Pain is a man's transition from a state of greater perfection to a state of less perfection". Since humans feel physical and psychological pain often throughout their lives, Spinoza states,

that the periods of feeling pain correspond with the extent of the imperfection of the individual (Deleuze: 1988). At this point it gets obvious, that it would be helpful to have a model, that describes different states of “perfection / imperfection” in order to have the possibility to allocate ourselves on different levels of personal development, like Carl Rogers did in 1962, which will be the third theory to be introduced.

Before we get to Roger’s theory, we’d like to take a closer look on motivation because it can be linked to Spinoza’s thought of joy. Feeling joy can be translated in motivational terms to be in a state of flow. Csíkszentmihályi (1975) is famous for his research on the “flow” phenomenon. He points out, that it is crucial for a person to be in a state of flow, which means that the borders between the self and the (joyful) activity, one is involved in, become blurred. To be in a state of flow, in our actions and occupations, is described as extremely joyful. Thus the flow experience seems to mean what Spinoza defined as pleasure.

In the work of Deci & Ryan (2000), another motivation theory, joy and flow can be seen as a synonym for intrinsic motivation. They define three basic needs, the need for self-determination, the need for perceived own competence and the need for psychological relatedness to others. If these needs are satisfied, there is a possibility, that a person will develop her motivational pattern from extrinsic to intrinsic motivation. So one of the key questions could be: how can these needs be satisfied in order to have more individuals reaching states of intrinsic motivation in their occupations?

Rogers (1962), as the third theory to be introduced, provides such a model.

Based on his therapeutic research he developed a theory that describes six levels of development of a person on her way to an ideal state of the “fully functioning person”. Additionally he provides an explanation what kind of relatedness between persons hinders or facilitates personal development.

To give a brief overview of Roger’s developmental model, the relevant phenomena and the development levels are summarized in Table 1.

Table 1

		Zentrum für Lehre und Weiterbildung zlw						
		Universität Stuttgart						
		Rogers levels of development						
Level of development	Phenomena	1. level	2. level	3. level	4. level	5. level	6. level	7. level
Personal constructs (Kelly 1955)		Rigid	Still rigid, perceived as facts	Some awareness, that they are constructs	Personal constructs are getting more differentiated	New constructs emerge, are questioned	Adapt to new experiences, get integrated	Stay flexible, modifyable
Dealing with problems		Don't exist	Problems are externalized	Own decisions are not effective	Own contribution gets conscious	Own responsibility is obvious	Are perceived as normal situations	Each situation a new experience
Dealing with emotions		Don't exist	Are shown, but not recognized as such	Own emotions are not accepted	Seen as present objects	Present, are expressed freely	Directly there, fully accepted, relaxed	Emotions are trusted, integrated completely
Dealing with experiences		Are interpreted in a stereotype Way	Sticking to the past / past interpretations	Contradictions are getting conscious	Interpretation of experiences are questioned	Relaxed, openly exploring contradiction	Living within experiences, not getting emotional	Able to live in new ways continually
Dealing with other persons		In contact with compatible persons	Trying to understand, interpreting others	Refelot oneself in others	Greater responsibility in relations	Responsibilities in balance	Actively and effectively managing relations	Free self-expression, giving max. UPR

To start with the last level 7, the “fully functioning person”, which is described on the basis of the five phenomena:

- the personal constructs, the way we cognitively arrange our perceptions about the world
- the way to deal with problems,
- with emotions,
- with experiences and
- the way we treat relations / other persons.

The fully functioning person is somebody, who is psychologically balanced and mature. This is operationalized in the phenomena, saying that this kind of person has flexible and differentiated cognitive constructs, so her way to think about the world is characterized by curiosity. The same curiosity can be observed concerning herself, her problems, her emotions, new experiences and in her relations to others. This curiosity derives from a deep trust in her own emotions, a lack of anxiety and prejudices and it enables her to give other persons a maximum level of unconditional positive regard (UPR). This means that during interaction with others she is able to stay empathic, curious about the conceptions and values of the other person. She is highly aware about her own feelings and their origins, which enables her not to judge others.

From a psychological point of view we can state, that the good life is the life of a fully functioning person, being in a process of joy or pleasure as stated by Spinoza, or, speaking with Csikszentmihályi, being in a state of flow as often as possible. One of the crucial things to facilitate the process of becoming a fully functioning person are interpersonal relationships, that enable persons to grow.

Thus, to the psychological view we need to add the view on interpersonal relations and the societal view as well.

Communitaristic ideas have contributed important insights to the debate on interpersonal relations. Honneth (1993), coming from political philosophy, collected the arguments of this discussion in his book "communitarism". First of all there was an ontological argument between liberalistic and communitaristic views: how to conceive the nature of a person, that will be a part of a just society. Here it seems that the more convincing argument was the one of Sandel (1993), who stated, that humans cannot be seen as atomistic individuals without any context, but that they have to be conceived as related to others, mutually influencing each other in a moral perspective of common values. This must have implications for the question whether it is enough for a society to have a juridical system that guarantees equal rights for everybody and otherwise give the highest possible individual freedom to every individual, or if it is necessary to focus on more than that, like a value system, which is built on ideas of mutual support and solidarity. If we relate this philosophical approach to the psychological one, the answer to the question above seems quite clear. If the good life in a psychological perspective can be reached through satisfying one of the basic needs: to be related to others in an empathic way, then the answer to the question whether we need solidarity as a major shared value in a society must be: yes.

There is another argument, coming from economic disciplines, that underpins the psychological and the philosophical thesis, that the good life needs more than a monetary basis and maximum individual freedom. Tim Jackson (2009) defined the term prosperity in a way, that it can be used as a synonym for "the good life". He quotes Zia Sardar (2007): "the good life of the good person can only be fully realized in the good society. Prosperity can only be conceived as a condition that includes obligations and responsibilities to others." Though most theories about the good life agree, that prosperity has a material dimension, Jackson (2009) points out, that there is a different

kind of vision for prosperity. In this vision personal growth and social cohesion are two additional aspects and these go with the reduction of material impact on the environment as a third pillar for the good life.

Also coming from economy, Thomas Picketty (2014) proves, that the mechanisms and principles of the global economy themselves will not solve any of the problems coming from extreme differences between few unbelievably rich persons and about 40% of the world population living in poverty. He contradicts clearly the traditional convictions of a majority of economists, who state, that if we let the market work without trying to set limits, there will be material prosperity for more and more people. Most mechanisms of the global capitalist economic system lead to more and more differences in incomes and wealth. Only a few societal mechanisms can lead to minimizing extreme differences, one of them being education (Picketty: 2014).

All these theories and models lead us to emphasize the importance of education and of lifelong learning in our societies in order to provide “the good life” for everyone. Not only the good life in terms of material prosperity, but also as a possibility to gain social and psychological prosperity.

The UNESCO Global Learning City initiative gives some valuable examples, how the theoretical ideas mentioned above can be brought to life. They enable many groups to take part in meaningful learning processes, which not only provide joy, flow experiences and support personal development, but also can build social cohesion, a better understanding of democratic processes, and knowledge about the connection between economic, political and environmental circumstances.

UNESCO’s Recent Global Learning City Initiative

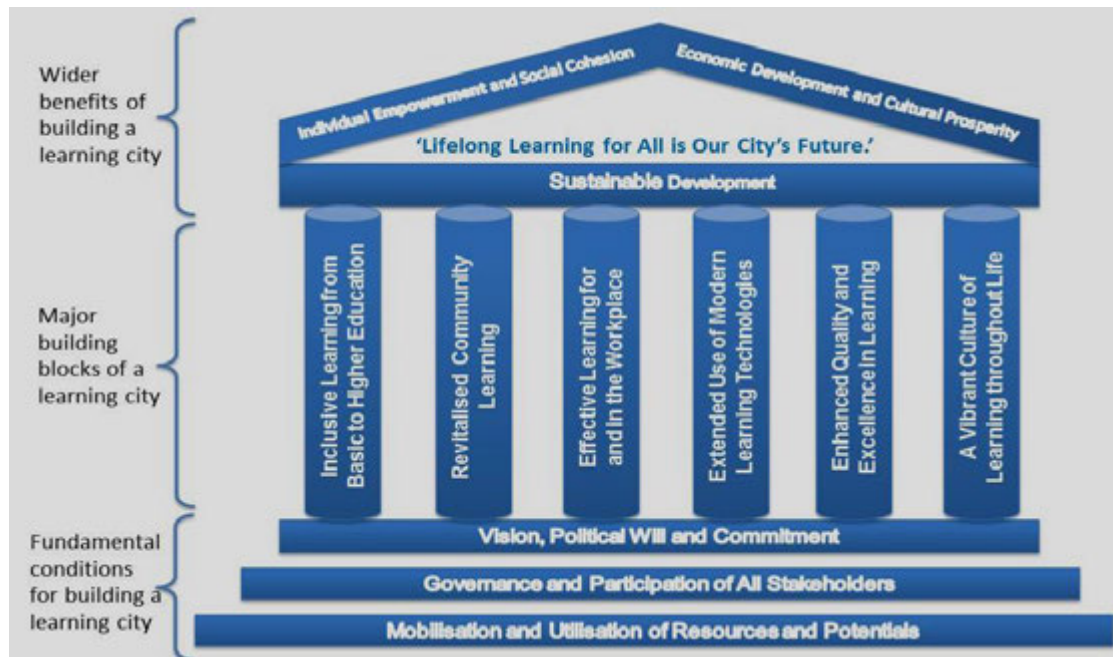
More than 1000 cities in the world have developed into or are building Learning/Educating cities. This obviously shows that the building of cities which put learning at the forefront of their policies and strategies has become a significant worldwide phenomenon. Cities rarely work in isolation and practical examples have reflected that those cities that are members of a dynamic network of local authorities at national, regional and international levels, have accelerated their growth and competitiveness as learning cities.

Most of these national, regional and international networks, while playing important roles in spreading the concept of learning cities, also have need of expertise networks or research organizations involved in developing tools and materials promoting and expanding the concept, and in establishing creative on-going working links between cities. There are also many cities still unaware or uncertain of the benefits that a truly global network of learning cities can bring to the development of lifelong learning and the learning society. For these reasons and more this initiative is timely.

As UNESCO’s centre of excellence for promoting lifelong learning, and in response to Member States’ call to adopt a more pragmatic and instrumental approach to building a learning society, the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) has recently proposed the establishment of the *UNESCO Global Learning Cities Network (UNESCO GLCN)* to enhance and accelerate the practice of lifelong learning in the world’s conurbations.

The overall aim of the establishment of the UNESCO GLCN is to create a global platform to mobilise cities and demonstrate how to use their resources effectively in every sector to develop and enrich all their human potential for fostering lifelong personal growth, for developing equality and social justice, for maintaining harmonious social cohesion,

and for creating sustainable prosperity. The UNESCO GLCN is intended to be a timely and innovative initiative to offer appropriate means by which cities can develop themselves into learning cities and create better environment – for themselves and for their citizens. (UNESCO, 2013)



Graphics 1: The Framework of the UNESCO Global Learning City Index. Source: www.uil.unesco.org

Local Responses to Global Initiatives with the Aim of Community Development: The Pécs Learning City-Region Forum

Based on a decade-old international project partnership, to deal with the Learning City-Region model in cooperation with PASCAL Observatory, UNESCO Institute for LLL, the University of Pécs and its Faculty of Adult Education and HRD initiated, in 2013, the establishment of the Pécs Learning City Region Forum in order to develop a direct tool in certain areas of pedagogical/andragogical work targeting training trainers, educators and facilitators of learning. The project was incorporated into the project of the University of Pécs financed by the Hungarian Government's Social Renewal Operative Programme (TÁMOP 4.1.2.B – Developing Teachers-Educators/Pedagógusfejlesztés) focusing on the Development of Teachers. Its so called K4 project sub-group decided to develop structural models for collecting and sharing good knowledge and experience for teachers, trainers, mentors and facilitators engaged in the promotion of quality learning and skills-development in formal, non-formal and informal settings.

Therefore, the Pécs Learning City-Region Forum started its activities in the Fall of 2014 in three majors fields by accelerating partnerships and dialogues:

- *Atypical/Non-formal Learning platform* (This platform tries to help cultural organisers, curators, managers be more successful with their educational programmes organised for adults and also for school-teachers engaged in the development of cultural programmes for children) Such a collaborative frame involves more than 8 organisation/institutions and their representatives in order

to identify innovative learning methods, tools, methodologies with atypical contexts.

- *School and Environment platform* (This platform supports dialogue amongst professionals developing specific environment-oriented programmes for local youth and their parents so as to become Nature-friendly, and conscious in protecting their environment. There is a specific focus to help school-teachers as adult learners building such orientations in the classroom and use available sources, programmes and curricula, etc. to achieve that goal based on collected best practises) Around nine member organisations/institutions work actively in the Forum through delegates, professional experts by providing platform-based exchange of ideas upon bringing closer school –pupils, their families to environment and environment-friendly, green thinking, actions and change-management with attention to interdisciplinary thinking and human behaviour.
- *Inclusion and Handicapped Situations platform*(This platform helps teachers to engage in collaborative actions providing dialogue to understand problems emerging from working with young children with learning difficulties, e.g. autists)

Atypical/Non-formal Learning Platform

This platform tried to collect and organise specific events with the participation of major institutions and organisations working with culture and culture-related knowledge transfer in museums, libraries, and other cultural formations, local community centres and other particular NGOs.

The platform generated a thorough discussion over innovative actions to help promoting participation by emphasizing collaborative forms of learning in atypical environments and various learning communities around culture, arts, information and library science and elderly education and learning in senior academy frames.

The Faculty of Adult Education and HRD promoted such a platform-building in order get this special focus of learning be integrated into the Learning City-Region Forum of Pécs and, moreover, into the development of teachers/educators through project-based networking amongst some relevant stakeholders in the field.

The programme of the platform enabled participants to get acquainted with some recent developments related to atypical learning and supported a series of rather professional dialogue which has been one aim of the collaborative approach behind the Learning City-Region initiative. These constructive dialogues were mostly built on the circulating events of the Platform which provided a good occasion to introduce the host organisation's activities and practice-oriented approach towards promoting atypical/non-formal learning. At these events, partners of the platform and other invited guests, participants could reflect to the practice of atypical learning and to widening participation in learning.

At the same time, atypical learning as such was discussed and approaches of many kinds demonstrated challenges to learning in non-formal ways and constructions. The platform partners indicated several times that the ways and methods they provide learning activities for different age-groups have been challenged by the drastically changing learning environment and learning customs and needs. Atypical learning has recently been changing and affected by new technologies, the impact of social media and intergenerational alienations. However, regular participation in cultural programmes are heavily influenced by falling financial resources and the lack of leisure-time for

many adults who, at the same time, would have some significant personal need and desire to learn, to expand knowledge and develop skills through lifelong learning.

School and Environment Platform

This Platform aimed at bringing providers of environmental educations and specific learning environments to allow school-pupils and their families to learn about environment, environmental protections, nature, energy save and green thinking with sustainable aspects could demonstrate and show their practices which could be labelled and recognised as good practice. Also, partners of the Platform could learn from each other and, at the same time, collect and share some key issues, experience on the subject matter.

Partners organised the events of the Platform in the logics of rotating the meetings which enabled them to visit one another group member and to learn about their special approaches and practices on environmental oriented educational activities, programmes, publications, web-based materials, etc. This way of organising the platform-meetings generated unusual levels of interest and helped partners to recognise the general approach to the Learning City-Region Forum, namely, that learners will always have the power to shape and form activities by their own obvious claims and orientations.

It became evident and clear that there was a strong and very rich learning opportunity at all those platform events hosted by platform members/partners, which actually demonstrated a particular reality about who would be interested in forming a networking amongst experts and practitioners of environment-oriented education, nature-oriented field-focused learning with young kids and their class, parents or both.

The participation and engagement of invited partners showed a great responsibility and, at the same time, concrete claim for a platform based dialogue in order to collect and share good and relevant practices which would demonstrate quality learning and educational aspirations. Moreover, the establishment and development of such a platform has also signalled an attention to the claim that people who sustain such environment oriented approaches and get young generations involved in action- and experimental learning need something of a good-practice reservoir/archive where later followers of the field can take inspiring ideas from.

Another momentum has been the development of the website of the Learning City-Region Forum where the Platform, amongst the other two, has got an electronic site for uploading events, programme summaries, blogs, and further elaborative writing on and around environmental protection and environmental education of young people, and other intergenerational groups.

A serious challenge towards the Platform has been how to raise the attention of some more firms being engaged in sustainable development, energy save, and other forms of environmental protection. It might raise the problem of better communication and several direct contacting towards those potential partners in the Pécs region and beyond. This issue, however, needs further planning and systematic networking with better demonstration of what the Platform has so far achieved.

Inclusion and Handicapped Situations platform

This Platform of the Learning City-Region Forum decided to emphasize concrete dialogue for educators, teachers helping young children with learning difficulties caused

by serious mental handicapped status by being autists. This approach signalled the necessity of providing a living platform in order to activate relevant school teachers and developers trying to raise the further perspectives.

The Platform organised several meetings where professional teachers have been mentoring such young children. Some particular good practices have been collected into the Good Practice collection of TÁMOP 4.1.2.B project and, also, have been uploaded to the website of the Learning City-Region Forum.

But one may argue, what impact such a platform can provide in the development of skills and methodological performance of such professional teachers to deal with young children with learning difficulties? The response would come from participating teachers who themselves had indicated a need for a good and viable networking in order to exchange experience-based knowledge upon how to better help the learning of autistic young children. This need was well incorporated into the planning and organisation of the sessions of the Platform by enabling engaged teachers to form the programme and orientations of the sessions by reflecting to upcoming problems and trying to articulate some specific approaches and responses to occurring challenges in practical teaching and learning situations.

Another key element of this Platform was the way and methods of identifying good practices around inclusive pedagogies. It became a particularly interesting process how inclusive approaches to pedagogy was explained and used in the work of the Platform, how some arguments signalled the difficulty of a formally easy label be used upon concrete educational situations and formats. Members of the Platform demonstrated a rather humanistic approach where it turned out to be an alpha principle of labelling a practice as good one directly to helping a learner with learning difficulties recognising the help through the joy of learning and participating situational learning processes.

In a reflecting way, the Platform also turned into a hub for teachers engaged in voluntary work for young children with learning difficulties and also for some specific professionals providing help for those young children whose parents, for example, need specific assistance in bringing those wonderful minds and souls towards adulthood by becoming better in reflecting to their responses to the world and to their emotions expressed accordingly.

The three dimensions of the Forum's platforms have enabled us to recognise *some key barriers to collect and share good practices* upon particular development works of partner organisations and institutions, which are:

- low levels of culture of mutual partnerships and collaborative actions to share experience and to develop professional skills, competence of educators/teachers, trainers and facilitators;
- limited time available for educators/teachers, trainers and facilitators to develop skills and share exchange knowledge, experience.
- small resources to constrain participation in programmes of the forum and, at the same time, heavy working load dominating majority of working time.

Choices for the development of learning in a learning city-region model:

- Growing interest amongst decision-makers and stakeholders so as to develop and maintain new and effective ways and methods for useful and problem-based knowledge transfer amongst institutions/organisations in the school sector,

labour market, cultural organisations and institutions and other respected informal learning grounds and environments.

- European funds available through the European Social Fund for collaborative actions amongst educational, cultural and environmental organisations for raising participation and providing counselling for better performance in learning.
- Need for Common Identification of strengths, weaknesses, opportunities and threats for learning city-region development.
- Necessary improvement of learning conditions and collaborative spaces for young people with learning difficulties through inclusive learning environment.

The main tool of the development of the Forum was the organisation of platform-based sessions for collecting and sharing good knowledge, another key element is the website of the Forum where good practices are collected and documented for further distribution and developments in quality learning with key attempt for local and regional recognition and attention both by stakeholders, decision makers and by the local citizens.

Which ways forward?

The Pécs Learning City-Region Forum has been established in order to push forward the concept of networking around knowledge transfer for the sake of better trends in local and regional performance in learning and skills-development.

The Forum has started as an overall partnership in 2010 supported by all major stakeholders who had established some sort of links and affiliation towards education, training and, on the other hand, development of learning. Therefore, it was set as an umbrella network so as to promote learning in formal, non-formal and informal contexts. The original networking plan was, however, difficult to be emphasized and promoted amongst partners for the difficult national and political and social changes to come in the midst of 2010. That climate did not help further partnership building and exchange of ideas. We have to be rather happy to have been able to find an interest of the University of Pécs and its Institute of Educational Science at the Faculty of Humanities to broaden its EU co-funded programme on “Teacher Training” in the Social Renewal Operative Programme (TÁM OP) 4.1.2.B and its K4 programme division.

This programme has not only invited the Pécs Learning City- Region Forum to provide specific platform based actions in order to support the skills developments of school teachers in Pécs and its region, also in Kaposvár, but also to allow the Forum to start growing in its knowledge-transfer networking in local and regional dimensions especially in three identical scopes which may be complemented with other particular orientations later on.

Future orientations has to be framed and settled around some distinguished principles and initiatives based on both local and global calls. This means the continuation of recent platforms with potentially growing partnerships based on headquartering the Forum to the House of Civil Society Groups (NGO Communities – Civil Közösségek Háza in Hungarian). This civil society group has stated that it would host activities and potential actions of the Forum in partnership with the Faculty of Cultural Science of the University of Pécs.

Another important dimension is the website of the Forum that needs serious improvement and expand both in content and relevant collection of information referring to learning cities and regions in local, national and global contexts. This improvement needs, however, a significant input from the University of Pécs in back-up from web-edition through the use of project resources be applied for with direct intentions so as to well-organise the Forum in its virtual aspects so as to be able to reach potential users and, at the same time, so as to raise attention of those users through regular visits to the website of the Forum.

It must also be underlined that local and regional development funds must be targeted by partners in order to develop the Forum and incorporate further services of dissemination and exploitation of results of either on-going or closed projects of partners related to skills development, learning, community development, HR development, etc.

Let us indicate here that the current platforms need further developments and have to prepare for further directions around which they can involve their members to discuss and reflect to some concrete problems affecting their own activities, and the other way round, how their work may influence such scenarios and trends.

The development of the Forum has to reflect, additionally, to some new trends and issues being represented by some distinguished international institutions and organisations, like the UNESCO Institute of Lifelong Learning, (UIL-Hamburg), the European Centre for VET Development and Research (CEDEFOP), the OECD and organisations as PASCAL Observatory and EUCEN – European Universities Lifelong Learning Network, the latest one in the aspect of the social dimension of higher education.

We presume that new perspectives of the Learning-City Region Forum is to make the City Council of Pécs and the County Council of Baranya to recognise the innovative potential behind this networking of learning providers and professionals and support future activities both by joining the stakeholder group of the Forum and by demonstrating social and community need for a specific event in order to celebrate learning and learning performance through inviting all educators for a day into main square Pécs dedicated to Celebrating Learning/Learning Festival.

Finally, the Form should work as a disseminating filter in between its locality and the global initiative of learning cities (GLCN) of UNESCO. This initiative might enable us to make use of other good practices of networking around learning by collecting and sharing good knowledge for the good of people and their communities. Likewise, the Forum should also demonstrate the aim and struggle to stock good local and regional practices of learning in community formats either in formal, non-formal or in informal ways.

A further aspect of the Forum could be the development of web-based exchange of information amongst Learning City-Region providers in the platforms and get their practical work be blogged on the website by participants enrolling to their public events so as to raise knowledge, competence and skills around the themes and topics of their programme.

Learning City development, for this reason, may also need a concentrated actions and input from higher education so as to raise research and innovation around the focus, contents and methodologies used in the promotion of local and regional partnerships for quality learning and education – trainings.

We believe that the impact of the three platforms and the synergic effect generated amongst them could be of potential use and reflection. At the same, these platforms will,

in our understanding and expectations, influence education, training and other valuable forms of knowledge transfer in local and regional settings by providing a specific feedback upon such activities and generate some more public attention towards the quality of teaching and learning itself.

It is necessary to promote the improvement of dissemination and exploitation of results through several channels, like local and regional media, social media, community places, public events, etc. through which one can obtain and reach reliable information on activities, programmes and actions. We presume that the Pécs Learning City-Region Forum can be involved into the international platform of PASCAL Observatory where some distinguished actors and promoters of the learning city-region initiative discuss recent challenges and opportunities for learning in urban contexts, especially learning in and through communities.

We, finally, need to think of how to enlarge the platforms and the Forum itself. In order to reach a wider and more frequently engaged community in the work of the Forum, people must be able to recognise the mutual benefit in this initiative and process of knowledge transfer. Therefore, they have to get involved not only in the planning and achievement, formation of platform meetings, lectures and discussions. Another successful way of getting more people involved in such actions, platform engagement must be connected with open societal movements as demonstrations for lifelong learning in urban structures

Conclusions

The European adult learning initiatives may incorporate actions for inclusive and more tolerant community actions to involve individual and group work for development by collecting and sharing quality knowledge and skills which, we believe, is in the interest of city-region programmes to rise participation and performance both in economic production and social terrains. We do hope that dominant economic orientations will need a more sophisticated community vision by which stability, open society and development may be given priority in the locality of Pécs, Hungary with a strong attempt to develop community development in partnerships and dialogue based on collected and shared knowledge and experience. That is what the Learning City-Region Forum is for.

References

- Bokema, F. et al (2000) Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions. Northampton, MA: Edward Edgar.
- European Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC (2000) 1832.
- European Commission (2003) *Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*. EC-EUROPE, Brussels.
- European Commission (2002) *European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal*. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) EC, Brussels.
- European University Association (2003) *Trends 2003*. EUA, Genève-Brussels.
- EUA Charter on Lifelong Learning. June 2008. EUA, Brussels
- Florida, R. (1995) Towards the learning Region, *Futures*, 27(5) Pp. 527-536.

Jarvis, P. (2007) *Globalisation, Lifelong Learning and Learning Societies*. Lifelong Learning and the Learning Society. Vol 2. Routledge, London. p.117.

Longworth, N. (1999) *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris, OECD-IMHE. Pp. 29- 35.

OECD (2000) *Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and regional Innovation Systems*. Paris: OECD.

Reichert, Sybille (2006) *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*. EUA-publication, EUA Brussels, Belgium. p. 16.

EUA's Charter on Lifelong Learning is available at:
<http://www.eua.be/publications/#c398>

Please find more on PASCAL Observatory, an international network to promote place management, social capital and lifelong learning at: <http://pascalobservatory.org/>

UNESCO Conference on Learning Cities in Beijing 2013:
<http://learningcities2013.org/xwen/home/index.jhtml>

PASCAL Observatory Conference on Cities Learning together and Regions in Hong Kong 2013:
<http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/general-programme-131113.pdf>

Pécs Learning City-Region Forum is available at: <http://learning-city-region-pecs.hu>

Csikszentmihalyi, M. (1975). *BEYOND BOREDOM AND ANXIETY*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers

Deleuze, G. (1988). Berlin: Merve Verlag GmbH

De Spinoza, B. (1632-1677)(1992). USA: Hackett Publishing Company.

Honneth, A. (1993). *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen einer Gesellschaft*. Frankfurt / Main: Campus Verlag.

Jackson, T. (2009). *Prosperity without Growth. Economic for a Finite Planet*. London, New York: Earthscan

Picketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist View on Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. (1962). *Toward becoming a fully functioning person*. In *Perceiving, Behaving, and Becoming: A New Focus for Education*

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist* 55: 68–78.

Sandel, M. (1993). *Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst*. In: Honneth, A. *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen einer Gesellschaft*. Frankfurt / Main: Campus Verlag.

Sardar, Z., Davies M. W. (2007). *The No-Nonsense Guide to Islam*. UK: New Internationalist.

Sardar, Z., (2007) *Zia Sardar*.
<http://www.mutualresponsibility.org/economy/redefining-prosperity>

***A selfish generation?
Social participation of future graduates reflected by
volunteering***

Volunteer activities provide higher education students with rich experiences that are important for the paradigm of life-long learning, as they become a part of the students' learning processes. In order to explore students' social responsibility and a way of its realization – voluntary work –, we need to be aware of statistical data describing volunteering.

Introduction

Actuality: The fact that the social and societal insecurities of people are at an all-time high. (Péterfi: 2015).

Hungary (along with Poland) is unique for having detailed data on volunteering, as the national statistical offices join the ILO survey and produce national data according to the international ILO standards. This gives representative data, while other countries tend to have only large sample survey results.

This paper aims at drawing a picture of the social participation of future generations using two parts. The first part is presenting the quantitative data of volunteering Hungary (Changing and steady trends shown in statistical indicators of volunteering 1993, 2004, 2011). The second part presents the main results of the empirical research project carried out among first-year university and college students in Central Hungary (Universal Values at the University 2011).

The following methodology was applied:

1. The methodology is secondary data analysis based on two sources: the voluntary work data of the Hungarian Central Statistical Office's labour force survey, 3rd quarter of 2011 and the data of the non-profit sector researches (Kuti 1995 and Czike – Kuti 2006).
2. Data from a questionnaire survey was processed using SPSS. It was conducted with first-year university and college students. The questionnaire was filled out by 1750 students from higher educational institutions of the Central Hungary region. The students represent the freshmen of 14 scientific areas (with the exception of sports science and computer science) at an average of a 20% significance level. As a result our sample can be considered representative.

Research objectives - Changing and steady trends shown in statistical indicators of volunteering 1993, 2004, 2011

The theoretical section of the present research aims at identifying tendencies in several data sets on volunteering: definitions of volunteering, demographical data, beneficiaries, types of activities, participation frequency, level of organization (formal/informal) and motivation. The research builds on Hungarian data from 1993, 2004 and 2011. The reason for choosing these data sets: Our objective was to analyse surveys based on asking people in order to ensure possible comparisons. The surveys based on questioning organizations were excluded from this research. The first such survey on volunteering was conducted in Hungary in 1993, the next one in 2004. In the 3rd quarter of 2011 the first complementary survey titled „Voluntary work” was attached to the national labour force survey. The Hungarian Central Statistical Office was among the first ones to adapt the recommendations of the methodological manual developed for the measuring of volunteering by the International Labour Organization (ILO) and Johns Hopkins University (JHU), and the complementary survey was conducted accordingly.

Definitions of volunteering

There are several definitions, but they agree on the most important characteristics of this human behaviour, should they call it voluntary work, voluntary activity or volunteering:

1. No financial compensation is involved (although the incurred costs can be reimbursed to both volunteers and organizations).
2. It is work done for others – no self-interest. (There are separate categories for activities done for persons and for organizations.)
3. It is a voluntary activity done out of free choice, no obligations involved (therefore the Hungarian example of school community service is a different type of activity, regulated by a different laws – Act CXC of 2011 on National Public Education/Regulation on the Implementation of Public Education Act).

This paper is based on the results of Czako et al. (1995) and definitions by Klára Czike and Éva Kuti (Czike – Kuti: 2006) and also the definitions of the 2011 labour force survey of the Hungarian Central Statistical Office (KSH 2012). The following table compares different conceptions of volunteering (own extension based on the summarizing table by Anna Mária Bartal [Bartal: 2009:8]). The broadest concept was applied by the 2004 survey which is shown in the proportion of volunteers in the population (40%), while the most narrow concept was used in the study in the early 90's. In 2011 the concept can be regarded as broad, as the definition included the activity of helping friends and family.

1. Table Summary of studies examining volunteering since the 1990's, regarding definition, sampling and number of volunteers. (Own extension based on Table 2 in (Bartal 2009:8)

	Since 1995 Central Statistical Office	1993 Czakó Harsányi Kuti Vajda	2004 Czike-Kuti	2008 European Voluntary Service	2011 Central Statistical Office
Definition of volunteering	Most narrow	Broad	Broadest	Medium	Broad (based on ILO)
Sample	Based on only the self-reporting of the organizations with a legal form	Based on a population doing voluntary work for private persons and for organizations, aged above 18 years, random sample of 14.833 people	Based on a population doing voluntary work for private persons and for organizations, aged above 14 years, random sample of 5.000 people	Based on a population doing voluntary work for organizations (with and without a legal form), aged above 18 years, representative sample	Based on questioning the households and the people aged between 15-74 years in the homes included in the sample of the Labour Survey, a sample of 68.000 people
Number of volunteers	402.537 (2008) 4% of the population	1.726.778 17% of the adult population	3.474.731 40% of the population above the age of 14	901.545 11% of the adult population	2.000.153 28,4% of the population between 15-74 years

Demographical data

We wanted to picture the change in demographical data based on the three selected volunteer data bases (1993, 2004, and 2011). Comparison was hindered by severe methodological obstacles still, we can say that regarding gender the importance of women has increased, regarding age groups the focus has moved from the middle-aged towards the seniors: the last survey (2011) shows that it's mostly people between 40-69 years who take action in social issues in Hungary. According to the analysis of the Central Statistical Office the best volunteers are those between 60-64 years of age, their rate of volunteering is the highest (37.6%). Higher level of education and volunteering shows a strong correlation, but an important signal is that the groups with lower education (8 grades or less) are catching up and participate in helping activities. As for employment situation the participation of unemployed is noteworthy – their proportion is difficult to describe, but there is actual statistical data showing their presence. 47.4% of economically active people and 35.6 % of the unemployed volunteered in 2004. In the 2011 labour force survey “30.1% of the employed participated in volunteering in the past 12 months, in case of the unemployed this index was 28.9%, in case of the economically inactive 26.4%” (KSH 202:8). Regarding location and type of settlement, the three surveys show that there is no significant connection between type of settlement and the form of volunteer activity. In 2011 the people of Budapest showed a level of volunteer activity below the national average (21.4%). Villages gave the highest

proportion of volunteers (30.4%), but other towns and cities were also relatively active (29.5%) in 2011 (KSH 2012:8).

Beneficiaries

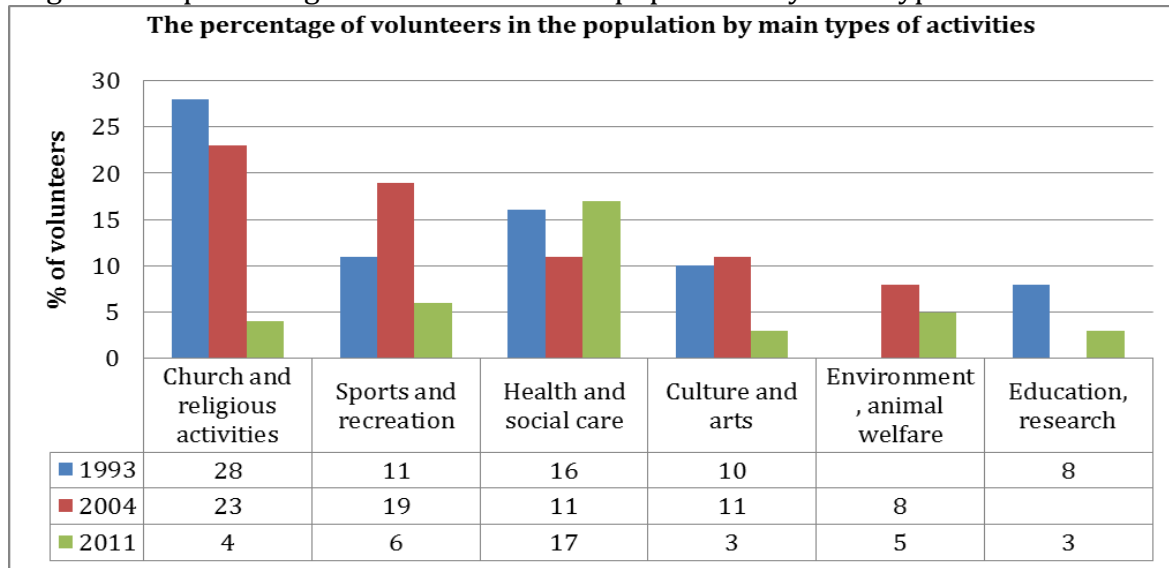
This chapter examines whom we tend to help. Who are our beneficiaries? What is the proportion of family members and friends and other people outside our close circles? According to the data of 1993 most people (25.10%) helped both family and outsiders (people and/or organizations). Almost as important as this was the level of volunteering only for family (23.9%) – 25% of men and 23.2% of women. In this year the highest percentage of those who helped both family and outsiders was found in Komárom, Nógrád and Vas counties. The 2004 data show that among those helping friends and family, 62.5% of the respondents helped friends, relatives or neighbours – 67.3% of men, 58.3% of women. According to the study by Klára Czike and Éva Kuti (Czike – Kuti: 2006: 35) “more than 36% (3 165 297 people) of the population aged above 14 (8 768 135 people) provides voluntary work both within and outside the circle of family and friends. This suggests that volunteering happens partly according to conscious values, that is, someone who voluntarily helps members of the family and friends tends to behave similarly outside these circles. The paper by Czike – Kuti shows that a total of 3.5 million people do voluntary work (both formally and informally)”. In 2011 28.4% of the population aged 15-74 did voluntary work within the extended family and circle of friends. This is due to the definition that counts the work done for people outside the own household as volunteering, even if the beneficiary is a member of the extended family.

The comparison is affected by the fact that the representative survey of 1993 involved the population above 18, the 2004 survey examined those above 14, the 2011 survey moved again back to those above 15. This methodological circumstance leaves us with estimations of weak predicting power. What definitely can be stated is that Hungarians did want to participate in helping others after the transition, in the first years of the new millennium and in the European Year of Volunteering as well.

Types of activities

Different studies use different classifications of volunteer activities: church and religious activities, sports, recreation, health and social care, culture, arts, environment, animal welfare, education, research. 2. Figure shows that volunteers tended to participate mostly in church and religious activities. This tendency changed in the Year of Volunteering and by 2011 most volunteers were active in health and social care.

2. Figure: The percentage of volunteers in the population by main types of activities



In 2011 the order of activity types by number of volunteers was as following: Household works: 1.324.000 people (61.5%); Administrative, shopping: 829.000 people (38.5%); Child care: 577.000 (26.8%); Care for the sick and elderly: 301.000 people (14.0%). Household works involved the highest number of helpers in 2011, but this index cannot be compared to 1993 and 2004 data, as these did not include this category.

Participation frequency

Time spent and frequency of activities: By examining the frequency and the time spent on voluntary work through organizations we measure the level of commitment and persistence, the loyalty to the organization.

Éva Kuti, analysing the data of the 1993 survey, writes: “In 1993 Hungarians did a monthly total of 8.875 million hours of volunteer work for non-profit organizations. This is 0.16% of the social time basis and about 0.9% of the free time basis. The average volunteer worked more than two 8-hour workdays each month (28% for church institutions, 72% for other non-profit organizations). However, our data shows that there were not so many of these really active helpers, they consisted only 7% of the adult population.” (Kuti: 1995:14). Klára Czike in her paper described the time spent helping organization as the following: “Most of the respondents worked less than 10 hours a month without financial remuneration for organizations (NGOs, municipal kindergartens, schools, churches) in 2004.”

The average number of hours worked in formal volunteering per year was 112.7 in 2011. In order to compare this data with the monthly values of the 1993 and 2004 surveys, we can break it down to a monthly value of 9.39 hours.

3. Table: Average monthly hours spent by volunteers in organizations

Average monthly hours spent by volunteers in organizations		
1993	2004	2011
16	10	9

The above data suggests that in the times following the political transition, in 1993, more time was dedicated to helping other through organizations than in 2004 or 2011. In the European Year of Volunteering the average monthly hours slightly decreased.

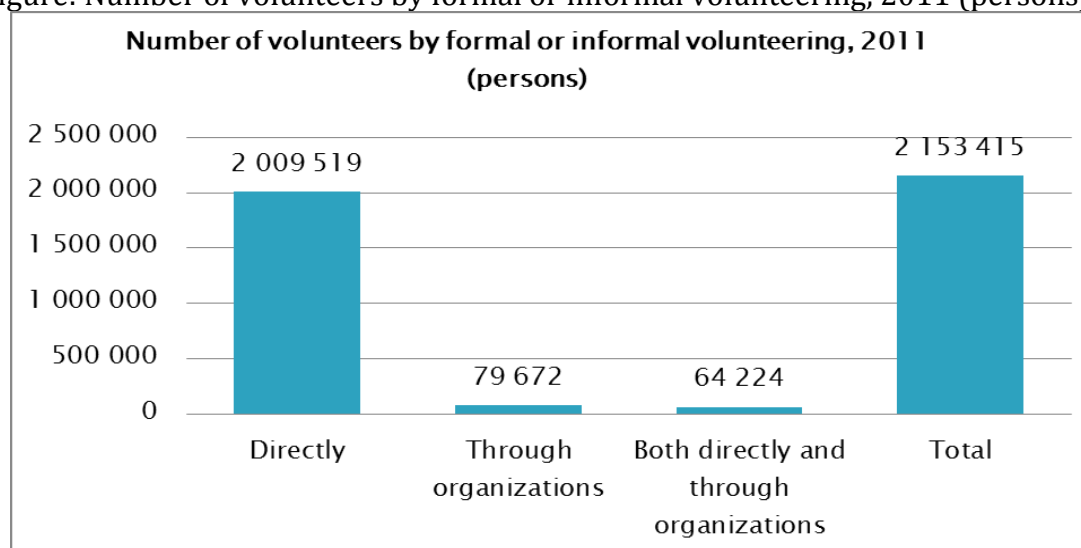
4. Table - Frequency of volunteer activity, 1993, 2004

Frequency	1993	2004
Occasionally	64.7%	52.0%
Once or twice a year	16.6%	21.0%
Once a month and more	18.7%	27.0%

The methodology applied in 2011 included only two categories for frequency (regularly, occasionally), so a three-year time series comparison cannot be made.

Level of organization (formal/informal)

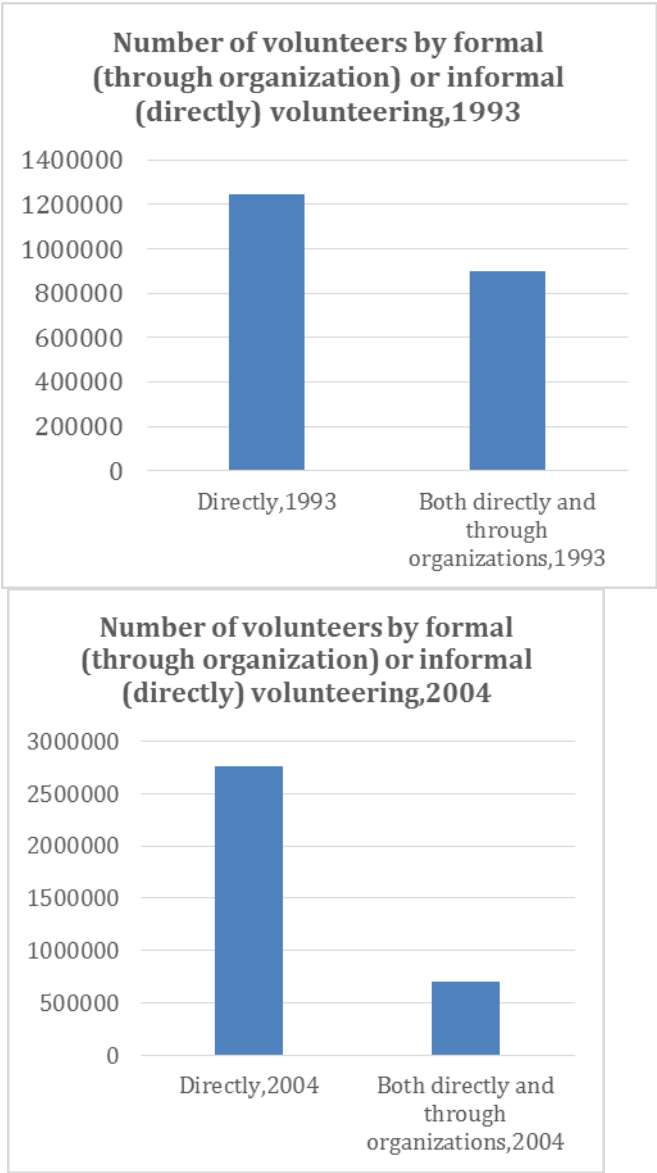
5. Figure: Number of volunteers by formal or informal volunteering, 2011 (persons)



28.4% of the population (15-74 years) was involved in voluntary work. 93.3% directly, 3.7% through and organization, 3% both ways.

6. Figure presents the data on formal and informal volunteering from 1993 and 2004. It is clear to see that regardless of the actual number of volunteers, even before 2011, most people preferred informal ways of helping. The Hungarian Central Statistical Office reported 65 561 non-profit organizations in 2011, which means that there is an existing organizational background for volunteering. The question is what measures and methods these organizations choose to recruit and keep their volunteers. It is the field of volunteer management that is meant to serve and strengthen formal volunteering.

6. Figure: Number of volunteers by formal (through organization) or informal (directly) volunteering, 1993,2004



Motivation

The topic of motivation is a popular area within education and social sciences, volunteer motivation is a central focal point of surveys. Several researchers in Hungary have

studied this question, Anna Mária Bartal, Zoltán Kmetty, Éva Kuti, Klára Czike, Mária Arapovics and the Central Statistical Office, but also a number of NGOs. Volunteer motivation was studied through several approaches like the ranking of motivational factors, the reasons for the lack of motivation or the classification of motivational factors. 7. Table sums up the most important motives found by the three selected surveys. There is a distinction between the motivational basis of traditional and modern volunteering, but the value-based approach leads even today. *Values, appreciation, social interactions* – these were the most important three factors in the 2011 survey by Anna Mária Bartal, and this paper can confirm her findings.

7. Table: The most important motivational factors 1993,2004,2011

The most important motivational factors 1993,2004,2011		
1993	2004	2011
Feeling good, the joy of helping others: an average of 4,3 points (scale: 1–5). Trust for the organization supported: 3,9 points. Importance of a certain goal: 3,7 points.	Traditional motivations: Joy of helping (89% think it's important or very important). Family traditions (60%). Connecting to a community (54%). Example of friends (39%). Feeling grateful (34%).	The most important factor is the experience of helping others, and that they believe volunteering is their obligation.
Not definitive: example of friends and the effect of television and radio announcements. Voluntary work for tax allowances, cost refunds, improvement of own living conditions was rejected.	New motivations: achieving a certain goal (54%), a useful way of spending free time (52%), gaining experience (46%), self-awareness (35%), professional development (28%), opportunity for a good workplace (4%), loyalty to the organization (66%).	Participating in voluntary activities is important for gaining new experiences and for the maintaining and strengthening of the social network.

Methodological problems in surveying voluntary work

- Significantly different results are shown in surveys asking individuals and in the data provided by the organizations. (Sebestyén 2014)
- The surveys of the Hungarian Central Statistical Office include questions that change from year to year, which results in limitedly comparable data.
- The definition adapted in 2011 according to the recommendation of the International Labour Organization (ILO) has a broader view, that regard examples like a grandmother taking care of grandchildren as volunteering. This activity was not considered voluntary work in 1993 and in 2004, for happening within the circle of friends and relatives.
- While in 1993 the population above the age of 18 was surveyed, in 2004 those above 14, in 2011 those between 15-74 years were examined. This prevents us from drawing conclusions on tendencies.

- Due to the uncertainties the data is rather of an informative nature, only suitable for describing long-term changes.

“Universal Values at the University 2011” empirical research project

Research objective was to give a comprehensive summary on the willingness for active citizenship among first-year university students, their general and specific views on society, their basic values and the democratic attitude of the youth. A population of first-year university and college students from institutions in Central Hungary was surveyed.

Research questions:

1. What do university and college students think of democracy – how clear are they on its inner mechanisms?
2. How much trust do these students have in public institutions?
3. How active, helpful and willing are students to participate in community activities?

The main hypotheses of the research:

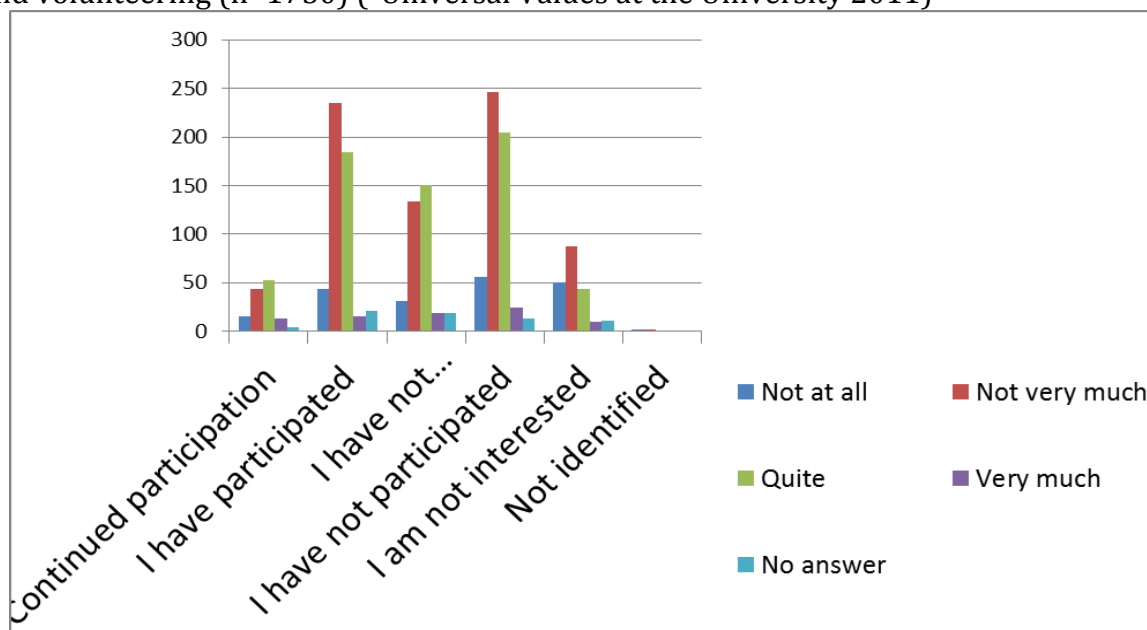
1. According to our suppositions, young adults connect more negative attributes to public institutions than positive.
2. The majority do not really trust public institutions.
3. University and college students, like the adult segment of society, show little activity in community activities, and there are more of them who have never taken part in helpful causes than those who did.

Main results of the survey regarding social participation of the youth:

1. Activity of college and university students
 - They participate mostly in leisure-time activities, in choirs, dance and sports groups (52%).
 - Most of them have not yet participated in the work of students’ councils (39%).
 - Are not interested in youth organizations of political parties (50%).
 - Have not yet participated in associations, voluntary work (31%).
 - Have participated in charity actions, cloth collections, blood donation (44%).
 - Have participated in community Internet sites (45%).
 - Are not interested in editing a blog (35%)
2. They regularly participate, hold a constant mandate in (1750=100%)
 - Leisure activities (44%)
 - Community Internet site (40%)
 - Activities in associations, voluntary work (7%)
 - Charity actions (5%)
 - Editing a blog (4%)
 - Students’ councils (2%)
 - Youth organizations of political parties (0.5%)
3. Gender distribution (n=1750) 43% of the respondents are male, 56% female
 - Twice as many women have worked in a students’ council as men (19% women, 9% men).
 - Women are overrepresented among those who have participated in charity actions (cloth collecting, blood donation): 485 women vs. 287 men.

- Almost twice as many women do voluntary work on community Internet sites as men (455 women/26% vs. 256 men/14%).
4. Distribution by the location of high school graduation
 - The least number of participants in leisure activities was measured in the towns of Southern Transdanubia. The highest number of regular participants was in the towns of Central Hungary.
 - In smaller settlements slightly more people (13%) participated in charity actions than in county-center cities (12%).
 - Most people in Budapest are not interested in editing a blog (16%), but the majority in county centers (11%) and in other towns (188 people) have not done it yet, but would like to edit a blog.
 5. Distribution by the field of education
 - Only social science students reported in a majority that they have not participated in youth organizations of political parties, but would like to (75 people). The majority of respondents from all other fields were not interested in this activity.
 - Students of agricultural, liberal arts, medicine and sports showed the highest level of past participation in associations and volunteering.
 - As for participation in charity actions, the students of medicine and pedagogy showed the highest levels of participation.
 6. Volunteers' trust in civil society
 - Our hypothesis was that people active in associations and volunteering have a higher level of trust in civil society.

8. Figure - Level of trust in civil society shown by people who participate in associations and volunteering (n=1750) ("Universal Values at the University 2011)



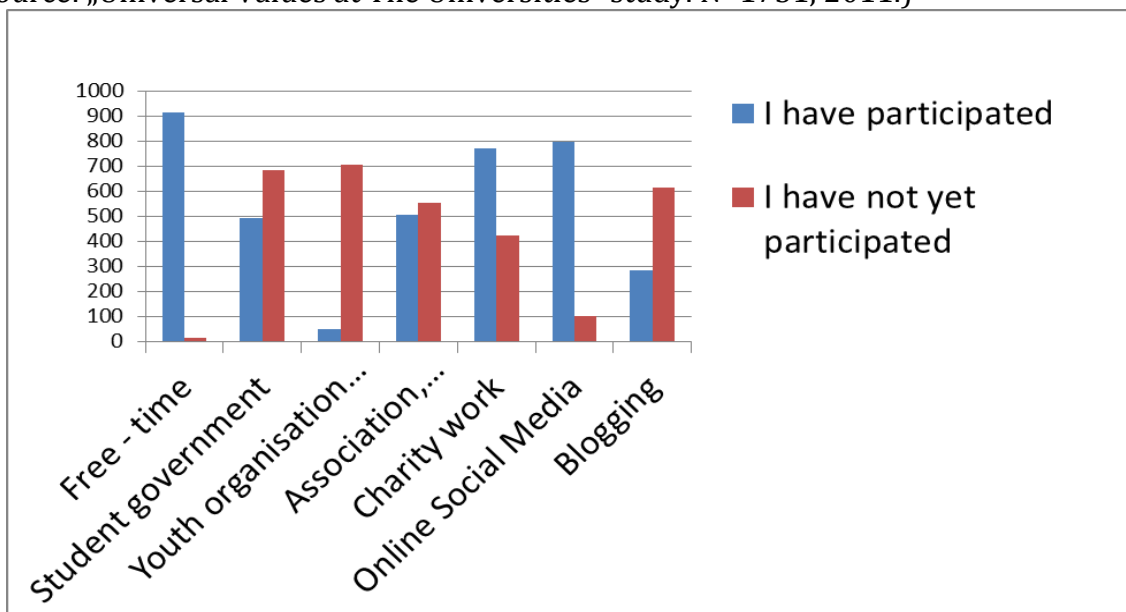
There are no significant differences with respect to trust in civil society between those who have already participated in activities in associations, volunteering and those who have not yet participated in such activities.

The main findings of the research of “Universal Values at the University, 2011”

First-year university and college students have little vested trust in public institutions, but it is still higher percentage-wise than the overall country average. The trust placed in the operability of democracy of those asked is somewhat less than that placed in it by adult groups. The majority of these young adults mainly participate in study groups pertaining to free-time activities such as choir, dance, and sports. The youth organizations of political parties are of little interest to them. They have also partaken in charitable activities, clothing- and blood-drives, and online social media; however the running of blogs is not considered an important pursuit by most young adults. The majority of the students have not been part of organizational or volunteer activities, but 7% have indicated that they regularly take active part in some form of them.

Our Universal Values in Universities study asked students about their opinion on democracy, responsibility, values, and participation. My study was led by the study of the rate of activity of young adults in community-building activities. The results of said study convey a need for motivating young adults to participate and reap the benefits of these opportunities. As István Bábosik said, today it is a universally accepted fact, that no aspect of a personality can be improved to meet the standards of modern economy and society, without taking advantage of the possibilities lying in the educational activities of students. (Bábosik: 2004: 445-462)

9. Figure - Distribution of answers given to the question: What is true about you?
(Source: „Universal Values at The Universities” study. N=1751, 2011.)



The hypothesis regarding the rate of activity of young adults in community-building activities has been confirmed, as in the rate of young adults who have not yet participated in such activities is higher than the rate of those that have. The results correlate with the nation-wide Public Trust Flash Report of 2010 (Péterfi – Mészáros: 2010). It is factual to say that the rate of participation amongst first year university and college students is similarly low as that of the entire adult population. However, if we look at the partial results, we can see that there is hope of increasing societal participation, as the rate of active participants in free-time, online social media, and charity activities is higher than the rate of passive individuals. 7% of those asked

regularly help others, and are active members of associations and volunteer activities. In summary, our research results have partially verified our hypotheses. There is a need for motivation amongst young adults for participation in community-building activities.

Annex 1

Questionnaire: (question 5.)

What is true about you?

Please mark an X each row of the table!

	I have participated	Continued participation	I have not participated	I have not participated, but I want	I am not interested
Free - time					
Student government					
Youth organisation of political...					
Association, volunteer work					
Charity work					
Online Social Media					
Blogging					
Other					

References

ANDRONIC, Răzvan-Lucian (2014): Definition of Volunteering In Social Sciences. In: International Conference of Scientific Paper. Scientific Conference AFASES. Faculty of Psychology and Pedagogy, Braşov, Rumania, University Spiru Haret. Academic Search Complete.

ARAPOVICS, Mária (2011): A civil nonprofit szektor és a szervezetek forrásteremtése. Budapest. Tananyag. TÁMOP 4.1.2/A/2-10/12010-0003 "Képzés- és tartalomfejlesztés a Budapesti Corvinus Egyetemen" (NGOs and fundraising of the organizations. Deliverable of the EU grant project TÁMOP 4.1.2/A/2-10/12010-0003 "Training and content development at Corvinus University Budapest" http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0003_09_civili_nonprofit_szektor/09_civil_nonprofit_szektor_1_1.html

ARAPOVICS, Mária; BABOS, Zsuzsánna; BOZÓKY, Tamás; HUNYADI, Bulcsú; KÁLMÁN, Teréz; KICSINY, Zsóka; LOVASNÉ AVATÓ, Judit; OROSS, Dániel; PAVLICS, Tamás; TAKÁCS, Dávid (2011): Egyetemes értékek az egyetemen. Kutatási gyorsjelentés. ELTE Az élethosszig tartó Művelődésért Alapítvány. (Universal Values at The Universities. Flash Report. Budapest, ELTE Life-long Learning Foundation.) www.muvelodesert.hu

BÁBOSIK, István. (2004): Neveléstudomány. (Educational Theory.) Budapest, OSIRIS Kiadó.

BARTAL, Anna Mária – KMETTY, Zoltán (2009): A magyar önkéntesek motivációjának vizsgálata és a Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív (MÖMK) sztenderdizálásának eredményei. (Survey on the motivation of Hungarian volunteers and results of the standardization of the Hungarian Volunteer Motivation Questionnaire) www.volunteermotivation.hu

BARTAL, Anna Mária (2010): Önkéntesek és nem-önkéntesek a 2008. évi Európai Érték Vizsgálat tükrében, avagy aki önkéntes nagyobb valószínűséggel boldogabb és elégedettebb? (Volunteers and non-volunteers and the 2008 European Value Survey. Are volunteers happier?) www.volunteermotivation.hu

BARTAL, Anna Mária, KMETTY, Zoltán (2012): Magyar Önkéntes Motivációs Kérdőív sztenderdizálásának eredményei alapján. (Results of the standardization of the Hungarian Volunteer Motivation Questionnaire) In: Civil Szemle, 2012/4. 9-32.p.

CZAKÓ, Ágnes – HARSÁNYI, László – KUTI, Éva – VAJDA, Ágnes (1995): Lakossági adományok és önkéntes munka. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. (Citizen donations and volunteer work. Central Statistical Office, Budapest.)

CZIKE, Klára – KUTI, Éva (2006): Önkéntesség, jótekonyság, társadalmi integráció. Budapest, Nonprofit Kutatócsoport, Önkéntes Központ Alapítvány. (Volunteering, charity work, social integration. Non-profit Research Group of the Volunteer Center Foundation)

D. BABOS, Zsuzsanna (2014): The Activity Of Young Adults in Community-building Activities. In: CSISZÁR Imre, DR. KŐMÍVES Péter Miklós (szerk.): Tavaszi Szél Konferencia Tanulmánykötet. Debrecen, Doktoranduszok Országos Szövetsége, pp231.-240. (Proceedings of the Spring Wind Conference, National Association of PhD Students) <http://www.dosz.hu/dokumentumfile/TSZ-IV-kotet.pdf>
http://reszvetelhete.net/wp-content/uploads/2011/08/kozbizalom_2014.doc

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2012): Önkéntes munka Magyarországon. A Munkaerő-felmérés 2011. III. negyedévi kiegészítő felvétele. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. (Central Statistical Office (2012): Volunteering in Hungary. Labour Force Survey of 2011 3rd Quarter.)

PERPÉK, Éva: Önkéntesség és közösségfejlesztés. Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest, Corvinus Egyetem. (Volunteering and community development. Doctoral thesis. Manuscript. Corvinus University Budapest)

PÉTERFI, Ferenc (2015): Közbizalom 2014. (Public trust 2014) Budapest.

PÉTERFI, Ferenc and MÉSZÁROS, Zsuzsa (2011): „Változatlanul alacsony szinten a közbizalom – Gyorsjelentés 2010. (Public Trust Continues to Be Low – Flash Report 2010.) www.kkapcsolat.hu

SEBESTYÉN, István (2014): „Mérhetetlen” segítség – az önkéntesség alternatív formái. (Immeasurable Help. Alternative forms of volunteering.) Civil Fórum. 2014/3. 4. Románia. <http://civilforum.ro/t/?p=987>