Kovács Ilma

Távoktatástól – Távoktatásig

Egy kutató elemzései és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között

Válogatott tanulmányok, cikkek és előadások gyűjteménye

Budapest
2006

Kovács Ilma

Távoktatástól – Távoktatásig

Egy kutató elemzései és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között

Válogatott tanulmányok, cikkek és előadások gyűjteménye

Budapest
2006

TARTALOM

ELŐSZÓ Egy új szakterület múltja és jelene (2006) 4
1. RÉSZ: Tanulmányok a távoktatás kezdeti szakaszából Magyarországon (1990 előtt) 9
Kutatások a felsőfokú távoktatás körében (1977) 10
Tantárgymódszertani útmutató modell főiskolai oktatók számára (1975) 34
Levelezés a felsőfokú távoktatásban (1976) 50
Levelező oktatás – távoktatás (1980) 60
A Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet (1980) 73
A távoktatás néhány elvi kérdéséről (1983) 90
2. RÉSZ: Tanulmányok, cikkek és előadások a '90-es évekből 99
A munka melletti képzés átalakítása (1992) 100
Távoktatás Magyarországon (1995) 112
Nyelvoktatói tapasztalataink és a távoktatás (1995) 115
Ötletek távoktatási rendszer tervezéséhez (1996) 121
Média a távoktatásban (1996) 130
A távoktatás terjedése (1997) 135
Új út az oktatásban? (1998) 152
Miért „más" a tanító a távoktatásban? (1998) 156
Kutatások a felsőfokú felnőttoktatás területén 1970-1980 között (1998) 158
A távoktatás hátteréről (1998) 162
Távoktatási rendszerek Magyarországon (1998) 172
Távoktatás és országismeret (1999) 177
Távoktatási kutatások a felnőttképzés szolgálatában (1999) 183
3. RÉSZ: Tanulmányok 2000 körül 191
Aktualitás és távoktatás (2000) 192
Távoktatás és módszertan (2001) 197
Távoktatás és kompetencia (2002) 207
Beszéljünk a távoktatási kutatásokról! (2002) 211
A modell-módszer alkalmazásáról a távoktatási kutatásokban (2002) 217
Mi a távoktatás? (2002) 224
4. RÉSZ: Elmozdulás az elektronikus tanulás avagy az e-learning irányába 2000 után 227
Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából (2003) 228
Hagyományos távoktatási ismereteink és az e-learning (2003) 242
A „Virtuális Akadémia" oktatáselméleti megközelítése és elemzése (2003) 252
Kihívás: Miért? Kinek? Mikor? (E-learning) (2005) 280
Kompetencia és a modern távoktatás (2005) 287
A „régi" tanítók „új" mesterségéről (2005) 300
Modern távoktatás és hozzáférés (2005) 315
Távoktatási szemlélet az e-learningben (2006) 322
Az elektronikus tanulás egyre változatosabbá válik (2006) 329
5. RÉSZ: Francia és orosz nyelven írott tanulmányok 337
Expériences méthodologiques et stratégie d'EAD en Hongrie (1995) 338
Enseignement à distance en Hongrie (1994 et 1997) 344
Об одном эксперименте в области заочного обучения в ВНР (1979) 347
UTÓSZÓ HELYETT 358
Szakmai életrajz 358
Publikációk 359

ELŐSZÓ
Egy új szakterület múltja és jelene

(**Készült**: Budapest, 2006. október)

Az 1970-es években éppen úgy beszéltünk távoktatásról mint napjainkban, de vajon ugyanarról a távoktatásról beszélünk ma is?

Szerencsésnek mondhatom-e magam, vagy csak így hozta a sors, nem tudom, mindenesetre, az első perctől kezdve (1973 óta) részt vehettem a magyarországi **távoktatási** munkálatoknak nevezett **oktatás-modernizációs törekvése**kben, és ezáltal egy **új tanulási-tanítási kultúra** formálódásában.

Az 1970-es években még nem használtuk a ma már terjedőben lévő **atipikus tanulás** elnevezést. Pedig a távoktatás akkoriban volt igazán atipikus!

Kezdetben főállású kutatóként, majd pedig egyetemi oktatóként igyekeztem távoktatási tapasztalataimat és elemzéseimet folyamatosan továbbadni, ezért **írtam könyveket**, ezért **publikáltam folyóiratokban.**

A jelen tanulmánykötetben azoknak az általam készített tanulmányoknak, cikkeknek és előadásoknak egy részét gyűjtöttem egybe, amelyek papír alapú változata ma már egyáltalán nem vagy csak nehezen érhető el még a könyvtárakban is. Gyűjteményemmel szeretném leegyszerűsíteni azok munkáját, akik ennek a viszonylag **új szakterületnek a múltja** iránt érdeklődnek.

A távoktatás mint elnevezés és mint fogalom az 1970-es években vált ismertté Magyarországon, de akkoriban főleg csak oktatási körökben terjedt. Erről a korról ma már úgy emlékszünk meg szakmai körökben, hogy ez volt a klasszikus vagy más szóval a hagyományos távoktatás korszaka. Ez időben kb. 1970-től az 1990-es évek második feléig tartott.

A hagyományos távoktatás

A távoktatásban – ebben **a sajátos oktatási/képzési formá**ban – a tanuló a képzési idő nagyobbik részében egyedül, önállóan tanul, kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt, ahol személyes kapcsolat során, közvetlen irányítás mellett mélyíti önállóan szerzett ismereteit, gyakorol és fejleszti képességeit tanárai, azaz tutorai segítségével.

A tanuló az **önálló tanulási szakaszban** írásos – tanulást irányító – **útmutató** segítségével **önállóan** dolgozta fel a rendelkezésére bocsátott ún. **oktatócsomag** tananyagait, pl. a tankönyveket, jegyzeteket, amelyek szintén írásos formában kerültek a kezébe. Az oktatócsomag rendszerint egyéb hangosított és/vagy képi eszközöket is tartalmazott (diafilmeket, hangszalagokat, később hang- és videokazettákat, kísérleti csomagokat és segédleteket), sőt a tanuló – gyakorlást biztosító jártasságokat és készségeket fejlesztő – feladatokat is talált bennük, amelyek az ellenőrzést és értékelést is lehetővé tették. Továbbá a rádiós és televíziós műsorok, sőt maga a számítógép is beépülhetett a távtananyagok összességébe, a gyakran **tancsomagnak** vagy **programcsomagnak** is nevezett oktatócsomagba.

A fent leírt modell szerint a nagyvilágban **távoktatási szervezetek** sokasága jött létre, amelyek céljaikat, szervezettségüket és belső rendszerüket tekintve eltérő módon, országoktól és oktatási rendszerektől függően **működtek már az 1960-as évektől kezdődően.**

Magyarországon a kezdet az 1970-es évek első felére tehető és ebben az időszakban főleg a felsőfokú távoktatás gyakorlata volt a jellemző.

A hagyományos távoktatással kapcsolatos oktatáselméleti tapasztalatokat – az itt olvasható publikációkon kívül – az **„Új út az oktatásban? A távoktatás"** című monográfiámban foglaltam össze 1996-ban.

(Az elektronikus változatok elérhetőségei: www.mek.oszk.hu/02500/02584 és http://www-regi.lib.uni-corvinus.hu/tavoktatas.html)

A könyv **második bővített kiadása** 2005-ben az OKKER Kiadó gondozásban jelent meg.

Az elektronikus távoktatás

Az elmúlt 10-15 év technikai és technológiai fejlődése előtérbe hozta az elektronikus eszközök oktatáson/képzésen belüli alkalmazását. Ma már szinte mindenki előtt ismert, hogy ha a tanítási/tanulási folyamaton belül jellemzővé, fontossá, meghatározóvá válik – ilyen vagy olyan ok miatt – a térbeli, az időbeli, a szociális, a gazdasági és a kulturális jellegű **távolság** vagy közülük bármelyik, akkor ennek **legyőzésére** (megszelídítésére) **a legalkalmasabbak a modern információs és kommunikációs technológiák.**

Magától értetődik, hogy a **távoktatásba is bevonult az elektronikus eszközök és/vagy a világháló használata.** A fejlődésben a döntő szerepet ezen a területen is a világháló használata jelentette. Alkalmazása során a tananyagot már nem kell könyvformában eljuttatni a képzési ideje nagy részében **önállóan** tanuló tanulónak, mivel az elérhető az interneten, vagy elküldik neki e-mailben, vagy egyéb elektronikus adathordozó eszköz formájában teszik számára hozzáférhetővé. Megváltozik tehát a régi oktatócsomag, de a kifejezés még mindig és továbbra is használatos marad!

Napjainkban joggal beszélhetünk elektronikus távoktatásról (Magyarországon kb. 2000-től), amely rendszerét, szervezettségét, módszertanát és eszköztárát illetően is más, mint a hagyományos távoktatás volt.

Mindazonáltal **az elektronikus távoktatás sem mond le a diák-tanár,** illetve a diák-tutor **fizikai együttlétét biztosító találkozók**ról. Sőt, a diák-diák találkozókról sem! Természetesen mind az oktatás szervezése, mind pedig a képzés szereplői közötti szükséges interakció további alkalmai az újtechnológiák segítségével is kitűnően lebonyolíthatók, sőt gazdagíthatók (például: chat, fórum, internetes telefonálás segítségével).

Ma a legtöbben, a távoktatásnak ezt az új változatát is „távoktatásnak" nevezik, csak így röviden, elhagyva az „elektronikus" jelzőt.

Az elnevezés ellen nem lehet kifogásunk. Nekem sincs, de mivel jómagam 1973-ban a hagyományos távoktatás kutatásával kezdtem az ismerkedést, és az utóbbi években már az elektronikus távoktatás elemzésével is foglalkozom (és gyakran nevezem ez utóbbit **modern távoktatásnak**), szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy **valami mégis megváltozott.**

Már tanulmánykötetem címével is – „Távoktatástól – távoktatásig" – a ténylegesen lezajlott változásra szeretném irányítani a figyelmet.

Zavarok az elektronikus tanulás fogalma körül

Napjainkban sokan azonosítják az **'elektronikus távoktatást'** az **'elektronikus tanulással'** (az e-learninggel). Én ezzel nem értek egyet.

Szerintem a távoktatás (mint oktatási/képzési forma) csak egy lehetséges felhasználási mód az elektronikus tanulás ma még beláthatatlan nagy területén belül.

Ez utóbbi különféle fajtái már jó ideje elég markánsan kirajzolódnak, de a jövő még sok meglepetést tartogat számunkra.

A szakmán belüli elemzők és szakértők különböző megközelítéseket ismernek és fogadnak el. Ezek közül említek két – első látásra ellentmondásosnak tűnő – példát.

A megközelítés egyik iránya:

Ha az „elektronikus tanulás"-nak, azaz az „e-learning"-nek a tágabban értelmezett fogalmából indulnak ki (bármely elektronikus technológiára/eszközre támaszkodó vagy annak segítségével kivitelezett képzés a CD-ROM-tól és a számítógéppel támogatott tanulástól a videokonferenciáig, a műholdak által közvetített képzésekig és a virtuális oktatási hálózatokig), akkor az elektronikus távoktatás azon belül csak egy lehetséges alkalmazási forma.

(Megjegyzés: A szűk értelemben használt fogalom csak a hálózaton keresztül szervezett vagy végzett képzést, illetve tanulást ismeri el elektronikus tanulásnak.)

A megközelítés másik iránya:

Ha a „nyitott- és távképzés" Európában általánosan elfogadott fogalmából indulnak ki, akkor az azon belül alkalmazott „elektronikus tanulási technológia" csak eszköze a távoktatásnak.

Mindkét megközelítéssel egyet lehet érteni, de nem mindegy, hogy miből indulunk ki, és nem mindegy, hogy mit és milyen **célra** alkalmazunk.

*

Az e-learning technológia szerepe, akár akarjuk, akár nem, olyan fokú lesz a közeljövőben, hogy mind a tanulói, mind a tanítói/tanári oldal gyakorlatának részévé válik.

Az elmúlt években a leggyakrabban a vállalati képzésben kapott hangsúlyt, de fokozatosan teret nyer a felsőoktatásban és a szakképzésben, sőt a közoktatásban is, azaz a jelenléti képzésekben általában.

Következésképpen a **tanulás szervezése** is meg kell, hogy változzék, hiszen magukhoz **a tananyagokhoz és az emberi oktatási „forrásokhoz" másként férhetünk hozzá a jövőben, de sokfelé így van ez már napjainkban is.**

A **hozzáférés új módja** azonban **nem jelent feltétlenül és minden esetben távoktatást!** Sokan ugyanis ezt gondolják. Ennek a tévhitnek az eloszlatása igen fontos lenne.

Az új hozzáférési mód alapvetően a megváltozott **tanulási környezettel** járó **tanulási stratégiák, stílusok és módszerek** kérdését veti fel a képzés legkülönbözőbb szintjein és formáiban!

*

Új kultúra formálódik

Az elmúlt évtizedben nem csak a távoktatásba vonult be az elektronikus eszközök és/vagy a világháló használata. Sokfelé a világban az elektronikus tanulás módszereiből, eszközeiből részeket/elemeket építenek be a meglévőbe, azaz a hagyományos jelenléti képzésbe, például az **egyetemi nappali tagozatos oktatásba, vagy a tanfolyami munkába**. Virtuális kurzusokkal helyettesítik, vagy egészítik ki a hagyományos képzési forma korábban jól ismert elemeit, sőt a technológiák ösztönözte új típusú együttműködési formák sokfélesége is kialakulóban van.

Terjed tehát **a blended learning** (kevert tanulás) gyakorlata.

Az elektronikus tanulás (az e-learning) kezdetben fantasztikus lendületet adott a **vállalati képzésnek**, főleg a nagyvállalatok területén. És ez már régen nem a felsőoktatás területe, hanem a **szakmai képzésé**.

Nálunk is elfogadottá vált, hogy új, globalizált világunkban **mindenkinek élete végéig tanulnia kell.** És ezt nem a pedagógia, vagy az andragógia találja ki, hanem a gazdasági élet diktálja. Mindehhez kiváló eszköznek bizonyulnak az elektronikus eszközök és a világháló.

És mikor lehet **az egész életen át tartó tanulás**t elkezdeni, ha annak legfontosabb eszközei ma már éppen az elektronikus eszközök és a világháló lehetnek?

Válasz: kinek-kinek a maga (élet-) korában és a maga adott területén. Gyermeknek a gyermekkorban (az iskolában és otthon), felnőttnek pedig a felnőttkorban (a munkahelyén és otthon).

A mai gyerekek már az interneten nőnek fel – szoktuk mondogatni, és más igényekkel közelítenek az információkhoz mifelénk is. A felnőttek lemaradását ki-ki úgy hozza be, ahogy tudja és akarja. (Erre a komoly problémára most nem térek ki.)

Máshol lassan véget ér az ún. „e-learning-ügy" és nálunk még el sem kezdődött igazán...

Megszűnt, vagy legalábbis **megszűnőben van a „tanítás" mindenhatósága,** miközben **az iskolának újfajta súlyponti szerepet kellene betöltenie**: nem az iskola elsődleges információs forrás mivoltára lenne jó gondolnunk, hanem arra, hogy ott lenne jó szert tenni azokra a jártasságokra, készségekre és képességekre, amelyek kombinálásával később bármely területen egyre önállóbban (kisebb vagy nagyobb külső segítséggel) tudunk megfelelő **kompetenciákat kiépíteni.** Ha kell a tanulás, ha kell később a munka frontján.

Már jó ideje a „tanulásra" helyeződik át a hangsúly. Sok esetben – sajnos – ez még csak elméletben van így. Az új technológiák kellő felhasználásával továbbfejleszthetjük önállóságunkat, és eljuthatunk egy soha nem látott önirányítási szintre, ahol már nem is beszélünk sem tanításról, sem tanulásról, hanem egyszerűen **új kultúra műveléséről**. Utópia?

*

A**z ún. atipikus tanuláshoz való hozzáférés új módja** ma már **nem jelent feltétlenül és minden esetben távoktatást!** Jó lenne ennek a tévhitnek mielőbbi eloszlatása, ismétlem saját magamat.

Igaz ugyan, hogy számos területen még a – korábban kidolgozott és jól körülhatárolható zárt didaktikai rendszerű – elektronikus távoktatást sem építették ki a szakmai igényességnek és a tanulás követelményeinek megfelelően, nekünk kutatóknak mégis észre kell vennünk, hogy **már régen nem a távoktatáson és nem is az e-learningen van a hangsúly,** hanem azon, hogy **tudunk-e és hogyan tudunk önállóan tanulni.** Az igazi kérdés azonban nem is ennyire egyszerű!

A kérdés kettős:

A kérdés egyik oldala: milyen a képzésben részt vevő, vagy akár teljesen önállóan **tanuló egyén önirányítási képessége** (és ehhez szorosan kapcsolódik) a kérdés másik fele, hogy: képzőként, vagy modern eszközkészítőként hogyan tudunk hozzájárulni **az önirányítási, kompetenciák fejlesztéséhez?**

Az önálló tanulás

A fentiek kulcsa tehát az önálló tanulás. Az önálló tanulás kutatása sem új dolog.

Magyarországon hosszú út vezetett a mai – távolról sem kialakult – modern távoktatási és elektronikus tanulási „helyzethez". A mellékelt tanulmányokkal, cikkekkel és előadások szerkesztett változatával szeretném bemutatni, hogy magam is részese lehettem ennek a több évtizedes folyamatnak.

Amikor 1974-ben a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont főállású tudományos munkatársa lettem (előzetes külsőmunkatársi foglalkoztatást követően) központi feladatként **az önálló tanulás kutatását** kaptam (azon belül az írásos anyagokét).

Így már nem volt véletlen, hogy 1980-ban **„Az önálló tanulást segítő módszerek és eszközök a felsőfokú távoktatásban"** címmel védtem meg egyetemi doktori disszertációmat andragógiából (felnőttnevelésből).

Kutatásaim tehát e téma körül forogtak a kezdetek óta, és forognak mind a mai napig.

Megjegyzés:

Önálló tanulás

A tanulási-tanítási folyamat része. **A képzés bizonyos szakaszaiban** a tanuló önállóan oldja meg tanulási feladatait. Irányítás szempontjából közvetett- vagy távirányítású munkavégzésről van szó, és a tanítóval/tanárral/tutorral közösen végzett munkát egészíti ki. Jelentősége napjainkban egyre fokozottabb.

Nem keverendő össze az önképzéssel.

Önképzés (autodidaxis)

Képzési rendszeren kívüli, egyéni tanulási mód. Önirányítású tanulásnak is mondják. Az ismeretszerzés önálló módja, amely lehetővé teszi a tanuló személy számára, hogy egyéniesített folyamat során (ritmusban, tartalomban, tanulási időben) képezze saját magát, felhasználva az erre készített taneszközöket és/vagy bármilyen más forrásokat.

Dr. Kovács Ilma

Budapest, 2006. október

1. RÉSZ: Tanulmányok a távoktatás kezdeti szakaszából Magyarországon (1990 előtt)

Kutatások a felsőfokú távoktatás körében[1]

(Megjelent: Tanulmányok a felsőoktatás köréből 1977 – II. Szerk.: Palovecz János, Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 303 p. 167-223. p.)

Bevezetés

A munka melletti tanulás és továbbtanulás kérdése Magyarországon kialakulása óta sok változáson ment keresztül. Jelentőségéből 1945 óta sem veszített, sőt napjainkban ismét megerősödött figyelem veszi körül. Ez az érdeklődés különösen fokozott az alsó és középfokú oktatás szintjén, de nem elhanyagolható a felsőfokú oktatás területén sem. Ezt az a tény is bizonyítja, hogy a felsőfokú oktatásban részt vevők kb. 35%-a ma is esti, illetve levelező tagozaton végzi tanulmányait. A fenti számadaton túl **a munka melletti felsőfokú oktatás jelentőségét** az 1970-es években az alábbiakban jelölhetjük meg:

- Elsőként **társadalompolitikánk** szempontjából hangsúlyozzuk jelentőségét, hiszen komoly tényezője a **társadalmi és szakmai mobilitásnak.**
- Segít továbbá a **tervezésből** eredő hiányosságok kiküszöbölésében és az előre ki nem számítható társadalmi szükségletek kielégítésében.
- Nem érdektelen jelentősége az **egyén** szempontjából sem: az egyéni pályakorrekciók, az egyéni érdekek érvényesítésének eszközévé vált, hiszen az alkotmány mindenki számára biztosítja a művelődéshez való jogot.

A társadalmi valóság fentiekben erősen tömörített jellemzői miatt már az MSZMP VIII. kongresszusa is amellett foglalt állást, hogy az érettségi évében felvételt nyert nappali tagozatos hallgatókon kívül a termelőmunkában részt vevők számára is biztosítani kell a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét. A következő kongresszusok csak megerősítették ezt. A 60-as évek végén több felsőoktatási intézmény vezető testülete elszórtan ugyan, de napirendre tűzte az esti és levelező oktatás módszereinek és struktúrájának kérdését. Felmerült a struktúra megváltoztatásának igénye is.

Ezeknek a törekvéseknek szabott határozott irányvonalat az MSZMP KB 1972. júniusi oktatáspolitikai határozata. Ez a határozat ismételten ráirányította a figyelmet a dolgozók munka mellett folytatott tanulmányainak jelentőségére, a hatékonyság növelésében és a keretek kiterjesztésében jelölte meg a feladatokat. Ennek nyomán a Művelődésügyi Minisztérium Felsőoktatás-politikai Főosztálya 1972/73, tanévi munkatervében napirendre tűzte az esti és levelező oktatás kutatását. A Felsőoktatáspolitikai Főosztály 1972-ben az esti és levelező felsőfokú felnőttoktatás problémáinak vizsgálatával a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontot bízta meg, amely azelőtt a felsőfokú felnőttoktatás kérdéseivel nem foglalkozott.

A kutatás első szakaszában igen fontosnak látszott a kutatandó témák körének és módszerének meghatározása. Legfontosabb kérdés az volt, hogy milyen oktatási területet kutassunk? Ez végül is úgy dőlt el, hogy az esti és levelező felsőfokú oktatásnak azon formáit, amelyek képzési cé1jaikban megfelelnek az azonos intézményekben folyó nappali tagozatos oktatásnak. Ennek értelmében a kutatás nem terjed ki az egyetemi szintnél magasabb

[1] Lektorálta: Csoma Gyula

(posztgraduális), valamint a felsőoktatási szintnél alacsonyabb (alsó és középfokú) képzési formákra, továbbá az oklevelet és speciális képzést nem nyújtó felnőttoktatási formákra (pl. tanfolyamokra, szabadegyetemekre, a rádió- és televízió-oktatás jelenlegi formáira).

Ennek eldöntése után a következő lépés az e területen szükséges helyzetfeltáró, elemző munka volt.

Nem lehetett figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy az esti és levelező oktatás jövőjéről ekkor még nem alakult ki egységes, átgondolt álláspont**.**

A helyzetfeltáró munka iránya következésképpen kettős volt: egyrészt segítséget kívánt nyújtani az esti és levelező képzés jövőjét meghatározó oktatáspolitikai koncepció kialakításához; másrészt az esti és levelező képzés szervezetének, metodikájának tanulmányozása, körülhatárolása a fejlesztés gyakorlati lehetőségeinek feltárása céljából.

Az 1973. évi FPK-munkaterv már tükrözi ezt a célkitűzést. Ez a munkaterv a következőkben fogalmazta meg az esti és levelező felsőfokú felnőttoktatás problémáinak vizsgálatát a feladattal megbízott csoport számára:

„**I. Az esti és levelező oktatás történeti, statisztikai elemzése**

1. A Központi Statisztikai Hivatallal együttműködve a levelező oktatás történeti-statisztikai elemzése.
2. Főbb képzési típusonként egy-egy nagyobb egyetemen folyó levelező képzés alakulásának feltárása és elemzése.
3. Az esti és levelező oktatással kapcsolatos párt- és állami dokumentumok összegyűjtése és elemzése.

II. Az esti és levelező oktatás hatékonyságát fokozni kívánó eljárások és módszerek kísérleti kimunkálása

4. A levelező hallgatók könyv- és jegyzetellátásával kapcsolatos problémák feltárása, valamint a könyveket és jegyzeteket kiegészítő, az önálló tanulást segítő kiadványtípusok, programozott anyagok kísérleti kipróbálása.
5. A korszerű technikai eszközök felhasználási lehetőségeinek vizsgálata, különös tekintettel az előadások magnetofonszalagon való rögzítésére.
6. A konzultációs központok tevékenységének feltárása, valamint a konzultációk didaktikai szerepének elemzése.
7. Az objektív vizsgáztatás lehetőségeinek feltárása, különös tekintettel a levelező hallgatók tudásszintjének a nappali tagozaton tanulókéval való egybevetésére.”

A kutatáshoz az alábbi **módszereket** használtuk: a – kialakult helyzetet elemző, illetve felmérő **előtanulmá**nyokat készítettünk; a fejlesztést elősegítő **tervtanulmányokat** dolgoztunk ki; kísérleti oktatóanyagokat készítettünk; mélyinterjúkkal és kérdőíves módszerrel felméréseket végeztünk; és végül kísérleteket indítottunk el.

A teljesség igénye nélkül néhány olyan témát sorolunk fel, amelyekről **előtanulmányok, illetve tervtanulmányok készültek:**

- Esti és levelező oktatásunk fejlődése és jellegének megváltozása.

- Az esti és levelező hallgatóság összetétele, szociális helyzete.

- Az esti és levelező oktatás tanulmányi vonatkozásai (oktatási típusok megoszlása, tanerő-ellátottság, az oktatók társadalmi és anyagi megbecsülése, technikai ellátottság).

- Az esti és levelező oktatás oktatásgazdaságossági vonatkozásai.

- A külföldi felsőfokú felnőttoktatás szervezeti és módszertani kérdései (Szovjetunió, Lengyelország, NDK, Bulgária, Anglia, Franciaország, NSZK).

- Az egyes intézményekben alkalmazott specifikus – kizárólag esti és levelező képzést szolgáló – módszerek (alkalmaznak-e speciális előadásokat, számonkéréseket stb.).

- Az esti és levelező oktatásban alkalmazott speciális oktatási eszközök (tankönyvek, segédkönyvek, útmutatók stb.).

- Annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy a különböző igények és érdekek számbavétele e-setén lehet-e rugalmasabban kezelni a munkahelyi kedvezmények kérdését, és ezáltal rugalmasabbá tenni a tanulási lehetőségek megadását is.

- Az átmeneti formák vizsgálata a nappali, valamint az esti és levelező képzési formák között,

- Az oktatásszervezeti formák kiszélesítése, gazdagítása (konzultációk, szemináriumok stb.).

- Az oktatás gépesítésének lehetőségei.

- A tankönyvellátás.

- Kiegészítő segédkönyvekkel való ellátás.

- Az esti és levelező, illetve a nappali oktatás módszereinek összekapcsolása.

- Az önálló tanulás szervezett lehetőségei.

- Az önálló munka ellenőrzésének és számonkérésének módszereire vonatkozó alternatívák.

Az 1973-as év eredményeit két kutatási beszámoló tükrözi legjobban. Az egyik a levelező felsőoktatásban részt vevő hallgatók helyzetével foglalkozik.[2] A másik az esti és levelező oktatás helyzetéről és fejlesztésének lehetőségeiről tájékoztat.[3] Ez utóbbi említésre méltó fejezete az, amelyik oktatáspolitikai és strukturális javaslatokat tartalmaz, és az alábbi tárgykörökkel foglalkozik: a kiválasztás és felvétel kérdései; a kétlépcsős oktatás lehetőségei a levelező tagozati képzésben; a felsőoktatási intézmény és a munkahely kapcsolata; konzultációs központok; a tanfolyami „építőelem”-rendszer; összevont konzultációk; a levelező és nappali képzés kombinációjának lehetőségei; szervezeti és személyi kérdések.

Ezek a témák jelzik egyben a következő évek kutatási irányait is.

Ezeket a kutatásokat csak vázlatosan érintjük, tekintettel arra, hogy ebben a tanulmányban az elmúlt 5 év kutatásai közül csak a legfontosabbat, a távoktatás-módszertani kísérletet kívánjuk részletesen ismertetni.

Az előzőekben idézett 1973-as munkaterv I. pontja értelmében a felsőfokú felnőttoktatás nemzetközi irodalmának feltárása lényegileg megtörtént. Külső munkatársak bevonásával gazdag dokumentációt sikerült gyűjteni. Bibliográfiák, az egyes szocialista országokban és egy-két kapitalista országban folyó hasonló szintű és jellegű, munka melletti oktatás szervezeti és módszertani jellemzőit összegző tanulmány és számos fordítás készült.[4] (A nemzetközi irodalmat tükröző dokumentáció kiegészítése, gazdagítása azóta is folyamatos.)

---

[2] Kiss Ferenc Jenő - Szabolcsi Szabolcs: A levelező felsőoktatásban részt vevő hallgatók helyzete. Kutatási beszámoló. FPK. 1974. 97 p.

[3] Az esti és levelező oktatás helyzete és fejlesztésének lehetőségei. Kutatási beszámoló. Készítette a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási munkaközössége. Bp., 1973, FPK. 43 p.

[4] A fordítások bárki számára hozzáférhetőek az OPKM-ben és az FPK könyvtárában.

Az esti és levelező oktatás hatékonyságát fokozni kívánó eljárások és módszerek kísérleti kimunkálását a témával foglalkozó munkacsoport 1973-ban megkezdte. **Kísérleti jellegű konzultációs központot hozott létre** Szekszárdon és Veszprémben.[5]

Jelentős kedvezményezések történtek az önálló tanulást segítő és vezérlő írásos útmutatók és programozott segédkönyvek készítése területén. Az FPK támogatásával írásos oktatóanyagok készültek levelező hallgatók számára[6]. Figyelemmel kísértük a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem 1972-73. tanévben, illetve a Bánki Donát Gépipari Műszaki Főiskola 1975-76. tanévben beindított, ún. „kooperatív" képzésre vonatkozó kísérleteit. Ez a képzési forma a tanulás és a munka periodikus váltásával olyan sajátos oktatási terv alapján valósul meg, amely az egyetemen, illetve főiskolán és a munkahelyen szerzett ismereteket integrálja. Mindkét kezdeményezés igen figyelemre méltó, hiszen alkalmazása jelentős előrelépést jelenthet a munka melletti felsőfokú képzés területén.

---

[5] Bartalis Ödön: Területi konzultációs központ kísérleti felállítása, modelljének kialakulása (1973-1976). Bp., 1976, FPK, 26 p. (Dokumentáció)

[6] Útmutató „dr. Gáspár Gyula - Raisz Iván - dr. Huszthy László Műszaki matematika I. c. tankönyvéhez." (Írta: dr. Huszthy László.) 1973. 215 p. Bors József - Gaal Sándor - Jelinkó Borbála: Elektronika - segédkönyv levelező hallgatók számára. I. Összefoglalások és kérdések. 1973. 185 p. II. Válaszok és indoklások. 1973. 114 p.— Dr. Lendvay Pál: Általános géptan. Munkafüzet. (Dr. Terplán Zénó - dr. Lendvay Pál „Általános géptan" c. jegyzetéhez.) Tanulási program 1973. 213 p.— Pszichológia tantárgyteszt, 1973. 65 p.— Hallgatói munkafüzet általános pszichológiából. (Összeállította: dr. Bartha Lajos.) 1972. 55 p.

A felsőoktatási intézmények esti és levelező tagozatos hallgatóinak létszáma

Tanév	**Esti**	**Levelező**	**Esti + levelező**	**Hallgatói összlétszám**
1960/61.	1 314	13 900	15 214	44 585
1961/62.	4 595	14 181	18 776	53 302
1962/63.	7 970	19 101	27 071	67 324
1963/64.	12 067	24 997	37 064	82 280
1964/65.	14 405	28 708	43 113	91 923
1965/66.	14 721	28 234	42 955	92 957
1966/67.	13 244	23 973	37 217	89 544
1967/68.	11 507	20 024	31 531	83 938
1968/69.	9 956	16 710	26 666	79 727
1969/70.	9 156	16 469	25 225	78 889
1970/71.	8 177	18 538	26 715	80 536
1971/72.	7 874	22 097	29 971	86 311
1972/73.	7 726	24 750	32 476	90 857
1973/74.	8 196	28 392	36 588	88 122
1974/75.	8 670	31 620	40 290	103 390
1975/76.	8 950	34 286	43 236	107 555

Mind az 1972-es és 1973-as év kutatási munkái, mind pedig az alábbi statisztikai adatok azt jelzik, hogy a munka melletti tanulási igény sokkal inkább a levelező oktatási mint az esti oktatás felé fordul. Következésképpen az 1974-es évtől kezdve kutatásaink is a levelező oktatás irányába mutatnak. A levelező oktatással kapcsolatos előtanulmányok szervezeti és módszertani szempontból egyaránt igen lényeges eltéréseket jeleztek a különböző felsőoktatási intézmények levelező tagozatainak munkáját illetően. Egyértelműen megállapítható volt, hogy a műszaki jellegű felsőoktatási intézmények szervezettebben, módszereikben megalapozottabban foglalkoznak a levelező hallgatókkal, mint a pedagógusképzők. A legtöbb hiánnyal küszködő területnek a tanárképző főiskolák levelező tagozata mutatkozott.

Az FPK munkatársaiban ezért határozottá vált az az elgondolás, hogy a korszerűsítés irányába mutató **kutatásokat tehát a tanárképző főiskolák levelező tagozatán célszerű összpontosítani.**

Eldöntésre váró kérdés volt, hogy mit – struktúrát vagy oktatási módszereket – és milyen módszerrel kutassunk a kiválasztott területen. Tekintettel arra, hogy strukturális kérdésekkel kezdeni a kutatást igen merész gondolatnak látszott, a levelező oktatás módszereinek és eszközeinek kísérleti módon történő kutatása mellett foglaltunk állást.

I. A pécsi távoktatás-módszertani kísérlet

A fenti elnevezés az FPK és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös kutató munkáját jelzi. A munka előkészítése és szervezése 1973-ban megkezdődött. Maga a kísérlet 1974-ben indult meg, és 1980-ig tart.

A kutatás hipotézise:

A jelenlegi levelező oktatás hatékonysága – különös tekintettel a főiskolai tanárképzésre – jelentős mértékben fokozható korszerű didaktikai módszerek és eszközök bevezetésével, az egyéni, önálló tanulás sokrétű támogatásával. A hatékonyság fokozása megoldható oly módon is, hogy a jelenlegi szervezeti kereteket érintetlenül hagyjuk, amit jelenleg társadalmi és gazdasági tényezők tesznek szükségessé. Abban az esetben tehát, amikor korszerű didaktikai módszerekkel, illetve eszközökkel segítjük a tanítási-tanulási folyamat résztvevőit, olyan fejlesztést hajtunk végre, amely egyrészt felszámolja a jelenlegi hagyományos levelező képzés hiányosságait, másrészt használatukkal alapot biztosíthatunk ahhoz, hogy ez a képzési forma tartalmában egyre inkább megfeleljen a távoktatás hazai értelmezése szerinti fogalomnak. És végül, hogy a levelező tagozaton nyert diploma értéke tartalmában is megfeleljen a nappali tagozaton szerzett diploma értékének.

A kutatás célja:

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

- amely oktatóanyagok és módszerek segítségével a főiskolai levelező tanárképzés hatékonyabban töltheti be jelenlegi társadalmi funkcióját;

- amelyek a jövő távoktatási rendszerében a megfelelő módosításokkal könnyen alkalmazhatók az oktatás egyéb területein és szintjein;

- amelyek újszerű megoldásaikkal frissítően hathatnak a nappali tagozatos oktatóanyagok összeállítására és ez ott alkalmazott módszerekre.

A kutatási koncepció:

A levelező tagozaton használt eszközök és alkalmazott módszerek kiegészítése céljából olyan írásos, hangosított és képi oktatóanyagokat készítünk, amelyek elsősorban az önálló, egyéni

tanulást vezérlik, irányítják, másodsorban pedig biztosítják az ellenőrzést (illetve az önellenőrzést) és az értékelést (illetve az önértékelést).

A visszacsatolás, – eddig meg nem oldott – kérdése sarkalatos helyet foglal el feladataink sorában. Helyének és időpontjának megteremtése az oktatóeszközök segítségével történik. Ezekre az eszközökre épülnek aztán azok a módszerek – a régi levelező képzésben is meglevő, de új tartalommal telítődő konzultáció vagy a Magyarországon kevéssé alkalmazott levelezés és a tanfolyam – amelyek végül is biztosítékai lehetnek a munka mellett végzett tanulás folyamatossá és tartalmassá tételének.

Az 1972-től folyó kutatások eredményeképpen az FPK távoktatási csoportjának munkatársai körvonalazták az egyes eszközök és módszerek elkészítésére vonatkozó koncepciójukat. A koncepciók alapján készülnek az egyes konkrét szaktárgyi oktatóanyagok, és alakulnak a módszerek a Pécsi Tanárképző Főiskola oktatóinak munkája nyomán. Az eszközök és módszerek kipróbálása a főiskolán történik; elemzésük, szakvéleményeztetésük, illetve a konkrét oktatóanyagok alapján pedagógiai modellek, modellvariánsok készítése ismét az FPK távoktatási csoportjának a feladata.

Az elkészült modellvariánsok ismét visszakerülnek a főiskola oktatóinak kezébe, akik ezek alapján átdolgozzák, korszerűsítik oktatóanyagaikat, fejlesztik módszereiket. Az átdolgozott oktatóanyagokat és a tovább finomított módszereket ismét kipróbálják a főiskolai oktatásban, majd újabb elméleti elemző munka következik a kutatóközpontban.

Az oktatóanyagokkal és módszerekkel kapcsolatos, fent vázolt igen sokrétű munka mellett folyamatos a hatékonyság mérésére irányuló kutatómunkánk. Azoknak a direkt és indirekt módszereknek a keresése, amelyek alkalmasak ennek a bonyolult folyamatnak a tükrözésére.

A pécsi távoktatás-módszertani kísérlet **irányítását** az FPK távoktatási munkacsoportja látja el. Feladata a kutatás koordinálása, koncepciók, tervek kidolgozása, tudományszervezési és adminisztrációs tevékenységek ellátása, kutatási adatok és részeredmények tudományos igényű feldolgozása. A távoktatási munkacsoport irányítja a Pécsi Tanárképző Főiskolán az FPK és a főiskola által létrehozott Távoktatás-módszertani Kabinet munkáját is. A Kabinet munkatársai biztosítják az együttműködést az oktatók és a távoktatási csoport munkatársai, valamint az oktatók és a hallgatók között.

A Pécsi Tanárképző Főiskola és a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont között együttműködési szerződés szabja meg a munka kereteit. A közös erővel kidolgozott oktatóanyagokat és oktatási módszereket 3 évfolyam hallgatóinak oktatási munkájában próbálják ki. Tekintettel arra, hogy a kísérleti kutatómunkához az együttműködési szerződés keretein belül a **tanszékek önkéntesen csatlakoznak,** a 3 hallgatói évfolyamról csak bizonyos szakos hallgatók vesznek részt a munkában. A kísérletben az alábbi tanszékek vesznek részt: magyar nyelvészeti, orosz, angol, matematikai, fizikai, kémiai, növénytani, műszaki, marxista, neveléstudományi, pszichológiai. Kutatómunkánk tehát a fenti tanszékek mintegy 40 oktatójának és az ott 4 évig tanulmányokat folytató kétszakos levelező hallgatók munkájára támaszkodik.

Az 1976/77-es tanévből – kísérletünk harmadik évéből – merítjük az alábbi adatokat, amikor a kísérletben részt vevő levelező hallgatók száma a következőképpen alakult:

I. évfolyam 386
II. évfolyam 285
III. évfolyam 222
Összesen: 893

A távoktalás-módszertani kísérlet legfontosabb feladata, hogy megoldja a tanítási-tanulási folyamat vezérlését, irányítását. A jelenlegi gyakorlat szerint a tanárképző főiskolák levelező hallgatói a nappali tagozaton is alkalmazott egységes jegyzetekből, illetve tankönyvekből tanulnak. A kísérletben részt vevő hallgatók a jegyzeteken, illetve tankönyveken kívül az alábbi típusú kísérleti oktatóanyagokat kapják postán:

1. írásos (nyomtatott) eszközöket: a szaktárgy tanulására vonatkozó tantárgymódszertani útmutatót, munkafüzedet, oktatóleveleket, albumokat, segédleteket stb.;

2. hangosított eszközöket (magnetofonszalagokat);

3. képi eszközöket (dia-sorokat).

1974 és 1977 között már igen tekintélyes számú oktatóanyag készült el kísérleti jelleggel. Kipróbálásuk az első kísérleti évfolyam hallgatóinak munkájával kezdődik. A tapasztalatok egyrészt a félévi folyamatos 1eve1ező munka során, másrészt a félévi beszámolók, vizsgák, illetve szigorlatok alkalmával regisztrálhatók az oktatók által. A hallgatók véleményét az FPK távoktatási munkacsoportja interjús módszer segítségével kéri ki, és a sommázott véleményt felhasználja a folyamatos kutatásban. A tapasztalatok, továbbá az ország számos felsőfokú intézete azonos szakú szakemberének véleménye alapján a főiskola oktatói átdolgozzák az oktatóanyagokat, amelyek ezután kerülnek a második kísérletben részt vevő hallgatói évfolyam kezébe. A harmadik kísérleti évfolyam hallgatói ezeknek az átdolgozott oktatóanyagoknak változatlan utánnyomását kapják segítségül.

A fentiekben felsorolt oktatóanyagok más és más funkciónak felelnek meg. Elsősorban a több-eszközűség elvének gyakorlati kipróbálására törekedtünk annak szem előtt tartásával, hogy a levelező hallgató munka mellett végzi tanulmányait, és nem lenne helyes az eszközök használatával többletterhet róni rájuk. Az alapcélkitűzés az egyéni tanulás könnyítése volt a távoktatási eszközök és módszerek segítségével. Igaz ugyan, hogy az írásos eszközök körének bővítésével jelentékenyen megnöveltük a hallgató által olvasandó anyag terjedelmét. Egy-egy szaktárgy esetén például a féléves oktatási egységre készített konkrét tantárgymódszertani útmutató a 60-180 lap közötti terjedelmet is eléri. Úgy véljük azonban, hogyha egy céljának, funkcióinak megfelelő oktatóeszköz (vagy oktatóeszközök) ténylegesen biztosítani tudja az oktatás folyamatosságához az alapot, egy átlagos 100 lapnyi terjedelemnövekedés nem képezheti vita tárgyát. Célunk természetesen – és úgy véljük, hogy ez a távoktatási kutatásokban még sokáig napirenden lévő kérdés lesz – az oktatóanyagok optimális terjedelmének elérése. Abban az esetben például, ha az útmutató 3-4 lapját annak szenteli az oktató – az útmutató szerzője, – hogy közvetlen stílusban elmagyarázzon egyetlen összefüggést, amelynek hiánya az elmúlt 10, esetleg 20 év levelező oktatási gyakorlatában vizsgák alkalmával szinte minden esetben megmutatkozott, akkor – úgy gondoljuk – a terjedelem- és eszközbővítés kérdését helytelen lenne kizárólag a mennyiségi, oldalról, önmagában szemlélni.

A kísérlet során készített és készülő **egyes oktatóanyagok a fenti, tipizálás ellenére igen sokfélék.**

Vegyük az írásos anyagok sorában található tantárgymódszertani útmutatót. Mint mindegyik oktatóanyag esetében, itt is egységes koncepció alapján készítették el az oktatók az egyes szaktárgyi útmutatókat, A szakokon belüli sajátosságok azonban az anyag elkészítésekor, a megvalósításban – az egységes didaktikai elvek és egyforma szerkezet ellenére – más és más lehetőséget illetve korlátot szabtak. A magyar nyelvészeti tanszék oktatóinak például különösen tekintettel kellett lenniök a főiskolai tanulmányokat megelőző – általános és középiskolai – anyanyelvoktatás hiányosságaira, amelyek a nappali tagozatos oktatásban is igen komoly nehézségeket okoznak. Külön problémát jelentett az anyanyelvi nevelésen belül

a grammatika szerepének a meghatározása a levelező úton tanuló hallgatók számár. Szükségessé vált a grammatikai minimum határvonalának meghúzása. A magyar nyelvészeti tárgyak közül tehát pl. a leíró magyar nyelvtanból – a jegyzettel folytatott tanulás irányítását célzó – olyan útmutatókat kellett kidolgozni, amelyek ezeket a nehézségeket megoldják. Ezeknek az útmutatóknak kell tartalmazniuk a nyelvtudomány legújabb kutatási eredményeit is. Hozzá kell segíteniök a hallgatót ahhoz, hogy az eltérő szakvélemények között állásfoglalást alakíthasson ki saját maga számára.

A másik magyar nyelvészeti tárgy esetében igen rövid időn belül megmutatkozott, hogy a tárgy sajátosságai miatt nem útmutató típusú írásos oktatóanyagra van szükség, ezért ennél a tantárgynál – nyelvművelés és beszédtechnika – a kötelező, egységes tankönyv mellé a hallgatók munkafüzetet kaptak tanulmányaik hatékonyabbá tételéhez. A tárgy középpontjában a gyakorlás áll. A feladatok megtalálhatók a tankönyvben. A munkafüzet feladata rávezetni a hallgatókat a feladatok megoldásának útjára, felhívni a figyelmet az eredmények különböző lehetőségeire stb. A tárgy oktatóinak az a föltevése, hogy a tankönyvben található több mint ezer feladat megoldása, a munkafüzet irányításának segítségével történő alapos gyakorlása által a levelező magyar szakos hallgató is képes eljutni az anyanyelvi kifejezőkészségnek egy olyan fokára, amellyel felelősséggel képes ellátni a magyartanár munkáját az általános iskola felső tagozatának osztályaiban.

A Nyelvművelés és beszédtechnika c. tárgy 5 féléves a levelező tagozaton. Kísérletünkben külön említést érdemel a második félév anyaga, ahol a hangos beszéd sajátosságai – erő, magasság, tempó stb. – kerülnek előtérbe. Miután a kísérlet során a távoktatás optimális eszközeinek és módszereinek a kidolgozásán fáradozunk, a fenti tárgy esetében is a tárgy sajátosságának megfelelő további oktatóeszközt kerestünk és készítettünk a második féléves anyaghoz. Ez az oktatóeszköz egy magnetofonszalag, amely az oktatási célnak és tartalomnak megfelelő gyakorlatokat tartalmaz. Használata feltételezi a munkafüzet használatát, hiszen az oktató abban jelölte meg pontosan azokat a tennivalókat, amelyek az optimális gyakorlás feltételeit képezik. Ezen túl a hallgató saját gyakorlószalagján „számol be" gyakorlási eredményéről, és ezt a szalagot még a vizsgák előtt ellenőrzésre beküldi a tanszékre.

Hasonló típusú oktatóeszközök elkészítésére került sor az orosz szakos hallgatók számára az orosz fonetikából. Útmutató vezérli a levelező hallgató önálló munkáját. Ugyanez az útmutató ad tanácsokat és eligazítást arra vonatkozóan is, hogyan dolgozzék a hallgató a tárgy jobb elsajátítása érdekében készített magnetofonszalaggal. A magnetofonszalagra került fonetika-kurzus segítségével a főiskolától távol, munka mellett tanuló felnőtt hallgatók kiejtése lényegesen csiszoltabb és jobb lehet. A szalagot nemcsak saját kiejtésük fejlesztésére használhatják, hanem általános iskolai tanítási munkájuk során bizonyos típusú orosz hang vagy hangkapcsolat bemutatására is.

Bizonyos tantárgyak az oktatási eszközök sajátos változatát igénylik. A képi ábrázolásra szeretnénk itt utalni. Biológiából és kémiából az útmutatók mellé diasorokat készítettünk. A növényrendszertant emeljük most ki a sorból, ahol a diapozitívok azért fontosak a tanulásban, mert a növényt természetes környezetében mutatják be, másrészt pedig megfelelő nagyítással lehetőséget nyújtanak a részletek alaposabb tanulmányozásához is, A színek fontosságát, úgy gondoljuk, nem is kell hangsú1yoznunk.

Nem áll szándékunkban szakonkénti, illetve tárgyankénti elemzést adni az egyes oktatóanyagokról, csak példaként szerettük volna kiemelni a fenti eseteket, jelezni a szakok és a tárgyak sajátosságának, valamint a távoktatási eszközök és módszerek igen összetett és egymásba fonódó kapcsolatának bonyolult rendszerét.

Az egységes jegyzet, illetve tankönyv anyagának távirányított feldolgozását segíti az útmutató vagy a munkafüzet. Ez utóbbiak önmagukban nem alkalmazhatók, hiszen nem ismétlik meg a

jegyzet, illetve a tankönyv ismeretanyagát. Ha a tárgy sajátossága miatt egyéb oktatóanyag is segíti az önállóan tanuló felnőttet, mint például az előzőekben jelzett magnetofonszalag, akkor ez az oktatóeszköz szintén nem használható önmagában. Az útmutató vagy a munkafüzet tartalmazza a szükséges utasításokat és tanácsokat. Az eszközök egymásba kapcsolódnak, egymást kiegészítő céllal készülnek. Éppen olyan kapcsolat jellemzi őket, mint amilyen a távoktatási eszközök és a távoktatási módszerek egymást kiegészítő kapcsolata.

A távoktatási módszerek közül elsőként említjük a hagyományos levelező képzésben is ismert konzultációt.[7] 7

Az 1974/75. tanévtől folyó pécsi távoktatás-módszertani kísérletünkben bevezettünk egy másik módszert: a levelezést, A levelezésnek mint oktatási módszernek az alapját a tantárgymódszertani útmutatóba vagy a munkafüzetbe szervesen beépített feladatlapok vagy tesztek alkotják. Az útmutató szerzője az olyan csomópontoknál helyezi el félévenként, illetve tárgyanként átlagosan 2-3 alkalommal a hallgató által kötelező jelleggel megoldandó és a Távoktatás-módszertani Kabinetbe beküldendő feladatok[8] 8 sorát, ahol úgy véli, hogy a visszacsatolás elengedhetetlen fontosságú, ahol a hallgató további munkájához szükségszerű az oktatói ellenőrzés és értékelés. Az útmutató egy-egy levélváltás között a hallgató által végzett önellenőrzésre is módot és lehetőséget nyújt. Az útmutatók szerzői ugyanis önellenőrzési céllal is építenek be feladatokat az útmutatókba, illetve az útmutatók végén közlik a megoldásokat, vagy csak a feladatok eredményét.

A megoldott és kötelezően beküldött feladatokat a főiskolai oktatók kijavítják és osztályozzák, majd pedig szöveges értékelő levélben közlik véleményüket a hallgatóval. Ez az oktatói válaszlevél ismét egy új távoktatási eszköz, amely maximum 1 oldalnyi terjedelmével más funkciót és célt tölt be, mint az eddigiek. Mindig személyhez intézett, speciális közléseket tartalmaz, ennek megfelelően stílusa is közvetlenebb, mint a nyomtatásban megjelenő többi eszközé. A távoktatási rendszerben alkalmazott eszközeink és a levelezés módszere szétválaszthatatlanok egymástól és egységet alkotnak már a kísérlet során is.

A már említett konzultáció – amelyben az oktató és hallgató elengedhetetlen személyes kapcsolata valósulhat meg – természetszerűleg a kialakított eszközökre és módszerekre kell, hogy épüljön. Kísérletünk során ezt még nem sikerült realizálni.

A levelezéssel és konzultációval tagolt távoktatási folyamat módszereit a tanfolyam[9] módszerével kívánjuk kiegészíteni. Véleményünk szerint a munka melletti felsőfokú tanulmányok esetében is szükséges lenne az oktatási folyamat elején néhány napos, a felsőoktatási intézményben megtartott, oktató által vezetett foglalkozások ismételt bevezetése. Az ilyen, pl. a félév elején szervezett személyes találkozásokon vezetnék be az oktatók a hallgatókat az önálló tanulás módszereibe, igazítanák el további egyéni munkájukat. A félév, illetve a tanév során aztán ismét lehetne tanfolyam-jellegű néhány napos vagy 1-2 hetes bentlakásos foglalkozásokat szervezni. Ennek eldöntése és meghatározása már természetesen ismét a tárgyak sajátosságainak függvénye.

A pécsi távoktatás-módszertani kísérlet keretén belül először 1976-ban, másodszor pedig 1977-ben szerveztünk kísérleti céllal tanfolyamot. Olyan szakot választottunk – az oroszt –, amely

[7] Ezzel kapcsolatban szeretnénk megjegyezni, hogy a konzultáció módszerének kidolgozása, helyének, szerepének meghatározása kevéssé előrehaladott. A távoktatás rendszerébe történő beépítése még nem történt meg, csak előkészítés alatt áll kísérleti munkánkban.

[8] Az 1976/77-es tanév során kb. 6000 beküldendő feladatot javítottak a főiskolai oktatók a 3 kísérleti évfolyam hallgatói számára, és megannyi kísérő oktatói levelet is írtak hozzá.

[9] A tanfolyamok szervezése az 195O-es évek elején rendszeres volt a főiskolai levelező tanárképzésben.

sajátosságainál fogva leginkább igényli az oktató-hallgató személyes találkozását. A tanfolyam vizsgálatánál szem előtt tartottuk annak elemzését, hogy a tanfolyam hogyan illeszthető be a távoktatási folyamat egészébe, és milyen módszerek kialakítását igényli.

Az 1976 júniusában megszervezett tanfolyam résztvevői – 2 csoportban 32 hallgató – a másodéves hallgatók sorából kerültek ki. Ennek megfelelően a tanfolyam célja – szigorlat-előkészítő jellegének megfelelően – a 2 évig jórészt egyéni, önálló munkával és néhány konzultációval elsajátított tananyag ismétlése, a tanult anyag rendszerezése és gyakorlása volt. Mindez természetesen oktatói irányítással és a tanfolyamot közvetlenül záró szigorlat követelményeire koncentrálva történt. Ezt a szigorlat-előkészítő tanfolyamot 1977 júniusában – szintén 2 csoporttal – megismételtük. Az eredményekről csak később számolhatunk be.

1977-ben a fenti tanfolyamon túl kísérletképpen szerveztünk egy csoport számára tanfolyamot az elsőéves orosz szakos hallgatók körében is. Itt is a tanult anyag szintetizálása és rendszerben való láttatása volt a központi cél. Tekintettel azonban arra, hogy ezt a tanfolyamot az első év végén illesztettük be az oktatási folyamatba, az adott szinten más módszerekre volt szükség. Ennek a tanfolyamnak az értékelése is folyamatban van, eredményeiről szintén csak később számolhatunk be. Távoktatási modellünk kidolgozása szempontjából úgy gondoljuk, hogy a feldolgozás eredményeképpen majd igen hasznos eredményekhez jutunk.

Pécsi távoktatás-módszertani kísérletünk még 3 évig tart. Csak 1980-ban, a kísérlet lezárása után számolhatunk be a konkrét eredményekről. Jelen tanulmányunk célja a megindult kísérleti kutatás vázlatos ismertetésével a kutatásra ráirányítani a figyelmet.

Az eddig közölteken kívül az alábbiakban ismertetünk még néhány jellemző adatot a Pécsett folyó munkából.[10]

A Pécsi Tanárképző Főiskolán a kísérletben részt vesz: 11 tanszék; nem vesz részt: 8 tanszék (ének-zene, földrajz, történelem, nemzetiségi szakok, népművelés, pedagógia, rajz, testnevelés).

A kísérletben részt vevő Összes szak esetében a hallgatók 4 éves képzési idejük alatt – kollokviumokat, beszámolókat, gyakorlati jegyek kötelezettségét és a szigorlatokat is beleszámítva – összesen 173 vizsgakötelezettségnek kell, hogy eleget tegyenek.

A kísérlet első három évében nyújtott oktatóeszközök száma a következő:

Szakok	Útmutató	Írásos segédanyag	Munkafüzet	Hangszalag	Diasor
1. Kötelező tárgyak	3	3	1	-	-
2. Angol	10	-	-	2	-
3. Biológia	8	2	-	-	3
4. Fizika	7	8	-	-	
5. Kémia	9	6	2	-	1
6. Magyar	7	1	3	1	
7. Matematika	14	3	-	-	-
8. Műszaki ismeretek	3	-	-	-	-
9. Orosz	20	2	-	9	-
	81	**25**	**6**	**12**	

[10] Az adatok az 1976/77-es tanévi állapotokat jellemzik.

Összesen 128 távoktatási eszköz[11] segíti tehát a 3 év alatt a hallgatók munkáját a 173 vizsgakötelezettség ellátásához. Ha ezt a két számot hasonlítanánk össze, azaz a 173 és a 128 arányát vennénk, akkor a távoktatási támogatás mértéke az érintett szakokon 73%-osnak mondható jelenleg.

Ha csak az útmutatók és a munkafüzetek által nyújtott segítség arányát vesszük, a segítési arány akkor is 50%-osnak mondható. Ezek az arányok még növekedni fognak, hiszen a fenti számok a negyedévesek számára készülő oktatóeszközöket még nem tartalmazzák.

A fenti számadatok közlésével kizárólag arra kívánunk utalni, hogy milyen széles skálájú a főiskolai oktatók kísérletben vállalt feladatköre. (A hiányzó százalékok nagyobb részét az adja, hogy a szakok nem minden tantárggyal vesznek részt az önkéntesen vállalt munkában. Oktatóanyagok készítésének a feltétele az, hogy jegyzet vagy tankönyv álljon rendelkezésre.)

Tekintettel arra, hogy az írásos, illetve nyomtatott oktatóanyagok száma már meghaladja a százat, azok bibliográfiai felsorolásától eltekintünk.

Tájékoztatás kedvéért azonban közöljük a nem írásos oktatóanyagok jegyzékét:

Hangszalagok:

1. Orosz hangtani gyakorlatok	90 perc	1. félév
2. Orosz intonáció	14 perc	4. félév
3. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat I.	43 perc	1., 2. félév
4. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat II.	48 perc	3., 4. félév
5. Orosz nyelv- és stílusgyakorlat III.	90 perc	5., 6. félév
6. Orosz nyelvtan	27 perc	3. félév
7. Orosz mondattan I.	75 perc	4. félév
8. Orosz mondattan II.	14 perc	4. félév
9. Angol nyelv- és stílusgyakorlat I.	35 perc	1., 2. félév
10. Angol nyelv- és stílusgyakorlat II.	30 perc	3., 4. félév
11. Nvelvmüvelés és beszédtechnika	50 perc	2. félév

Dia-sorok:

1. Növényrendszertan I.	100 kép	3. félév
2. Növényrendszertan II.	100 kép	4. félév
3. Nővényföldrajz	120 kép	5. félév
4. Ásvány- és kőzettan	65 kép	5. félév

Véletlenszerűen ragadunk ki egy szakot, az oroszt, amely az alábbi tantervi beosztás szerint dolgozik, és amely az alábbi távoktatási eszközöket biztosítja a kísérletben részt vevő hallgatók számára:

[11] Az oktatóeszközök bibliográfiája és maguk a kísérleti céllal készülő oktatóanyagok megtalálhatók a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont könyvtárában, és minden érdeklődő számára hozzáférhetőek.

Orosz nyelv és irodalom	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
				félév				
Russzisztika	ú b	ú k						
Fonetika	ú h gyj							
Orosz nyelvtan	ú k	ú b	ú h k	ú s h sz				
Nyelv- és stílusgyakorlat	ú h s gyj	ú h gyj	ú h gyj	ú h gyj	ű h gyj	ú h gyj	gyj	sz
Orosz és szovjet irodalom					ú b	ú k	ú k	ú sz
Orosz nyelv tanítása					s k			

Jelmagyarázat:

ú = útmutató, b = beszámoló, s = segédanyag, gyj = gyakorlati jegy, h = hangszalag, k = kollokvium, sz = szigorlat

Igen érdekes megfigyelni az orosz szakon tanuló hallgatók távoktatási kötelezettségeit. A hagyományos konzultációkon a hallgatók részt vesznek a rendelkezések biztosította feltételek mellett. Ezen kívül a fenti táblázat szerinti elosztásban az útmutatóban megadott időpontokban feladatokat oldanak meg és küldenek be ellenőrzésre a Távoktatási-módszertani Kabinetbe, tehát leveleznek.

Az 1976/77-es tanév II. félévében

Az I. éves orosz szakos hallgató oktatóanyagai:

Orosz nyelv- és stílusgyakorlat I.	2 feladat beküldése	március 15., április 15.
Orosz nyelvtan I.	2 feladat beküldése	március utolsó hete és május első hete
Russzisztika	1 feladat beküldése	május 1.

A II. éves orosz szakos hallgató oktatóanyagai:

Orosz nyelv- és stílusgyakorlat II.	1 feladat beküldése	március 15.
Orosz nyelvtan II.	2 feladat beküldése	április első hete és május első hete
Orosz mondattani és intonációs gyakorlat	nincs beküldendő feladat	-

A III. éves orosz szakos hallgató oktatóanyagai:

Orosz nyelv- és stílusgyakorlat III.	1 feladat beküldése	április 15.
Az orosz irodalom története	2 feladat beküldése	március 27. május 7.

A távoktatásban részt vevő orosz szakos hallgatók a fenti kötelezettségnek kell, hogy eleget tegyenek. A másik szakjuk hasonló számú feladatot róhat rájuk. Ilyen távirányítás és feladat-beküldési kötelezettség mellett elképzelhetetlen a félév végi kampány-jellegű tanulás. Hiszen magukat a beküldendő feladatokat csak úgy tudja megoldani a hallgató, ha készül rá, ha megtanulja a tananyag előző részeit.

A hallgatói hozzáállás ma még sok kívánni valót hagy maga után. Úgy gondoljuk, még hosszú időre van szükség ahhoz, hogy a munka melletti tanulásban komoly szemléletváltozás következzék be. A magunk részéről úgy véljük, hogy a távoktatás megszervezésével, objektív oktatóeszközök és a hallgató számára kötelező oktatási módszerek kialakításával ehhez a változáshoz is megteremtjük az alapok egy részét.

Jelen tanulmányunk első felében megpróbáltunk rövid áttekintést adni azokról a kutatásokról, amelyeket a munka melletti felsőfokú tanulás körében, különös tekintettel a távoktatásra, kutatóközpontunk 1972-77 között végzett.

A tanulmány második felében megkíséreljük ismertetni azokat az eredményeket, amelyeket a távoktatás didaktikájának területén az 1974-től 1980-ig tartó kísérleti időszak első fele után már ma megfogalmazhatunk.

Mielőtt azonban hozzákezdenénk ehhez, szeretnénk igen vázlatosan jelezni azokat a kutatási irányokat, illetve kutatási feladatokat, amelyeket 1980-ig tervezünk végrehajtani:

- Vizsgáljuk a távoktatás szervezeti és működési problémáit.

- Folytatjuk a távoktatás eszközeinek komplex vizsgálatát és ezen belül az egyes eszközök pedagógiai modelljeinek, modellvariánsainak kialakítását a rendszeren belül.

- Kidolgozzuk a távoktatási módszereket, meghatározzuk szerepüket, pedagógiai-metodikai sajátosságukat a távoktatás rendszerében (konzultáció, levelezés, tanfolyam).

- Vizsgáljuk a távoktatási eszközök és módszerek hatékonyságát; kidolgozzuk az oktatás hatékonyságának direkt és indirekt módszereit felhasználva a pedagógiai-pszichológia és a matematikai-statisztika kutatási módszereit.

- Kutatásokat végzünk a munka melletti tanulás motivációja és körülményeinek vonatkozásában.

- Vizsgáljuk a távoktatás és a közművelődés kapcsolódási lehetőségeit, különös tekintettel a könyvtárakra és a TIT-központokra.

- Elemezzük a munka melletti tanulás során bekövetkezett lemorzsolódás okait.

- Vizsgáljuk a távoktatás gépesítésének lehetőségeit.

II. A távoktatás

A távoktatás – maga az elnevezés is jelzi – az oktatásnak egy olyan fajtája, amelyben a távolságnak jelentős szerepe van. Távolságon pedig olyan térbeli és időbeli távolságot kell értenünk, amely az oktatási folyamaton belül érvényesül.

A távoktatás fogalmának meghatározására Magyarországon először 1974 októberében került sor a Tihanyi Távoktatási Konferencián.[12]

A konferenciát a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási csoportja és az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Tanszéke szervezte.

[12] Baloghné Trócsányi Berta: Távoktatási Konferencia Tihanyban. = Pedagógiai Szemle. 1975. 2. sz.

A konferencia az alábbiakban jelölte meg a távoktatás fogalmát:

> A távoktatás kötött, feszesen irányított, zárt rendszerű tanulási folyamat, amely előre meghatározott, pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, szintén előre meghatározott követelmények teljesítése érdekében; a tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat minden lényeges mozzanatát kézben tartsa és hogy a visszacsatolások és értékelések rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés, valamint az önértékelés és az értékelés feltételeit.[13]

A konferencia állást foglalt amellett, hogy távoktatás az oktatás minden szintjén, alsó-, közép- és felsőfokon egyaránt lehetséges. Tekintettel azonban a kialakult sajátos helyzetre – gondolunk itt a kötelező 8 osztályra – Magyarországon nem javasolta a rendszer kidolgozását alsófokra. Szükségességét ezen a szinten sem zárta ki, hiszen a testi sérülések miatt sok gyermek nem hagyhatja el otthonát. A hivatalos kiküldetés miatt hosszasan külföldön tartózkodó családok gyermekei sem tudnak folyamatosan iskolába járni stb., az oktatást azonban számukra is biztosítani kell. A konferencia kiemelte a távoktatás jelentőségét a felnőttek középfokú szakemberképzésében és a továbbképzésben, és egyértelműen megvalósíthatónak tartotta a felsőfokú felnőttoktatásban. Lényegében a mai gyakorlatban jól ismert esti, de főleg a levelező oktatás is távoktatás, azaz annak gyengén megvalósuló formája. Elnagyolt, felületesen irányított távoktatási forma, amely azonban továbbfejleszthető a fenti értelemben vett távoktatás felé.

Melyek a távoktatás sajátosságai?

A távoktatás az irányító rendszer munkáját figyelembe véve többféle rendszerben valósulhat meg, de mindegyik rendszer épít az alábbi jellemzőkre.

1. Az alapvető sajátosságot az a tény jelenti, hogy a fentiekben is említett kevés kivételtől eltekintve, lényegileg a távoktatás a munka melletti tanulás egyik formája.

> a) A tanulás munka mellett történik. Olyan felnőtt tanulóknak vagy hallgatóknak a tanulásáról beszélünk itt, akik dolgoznak, úgy is lehetne mondani, hogy akiknek már van helyük a társadalmi munkamegosztás rendszerében. Alapvető tevékenységük a munka, így a tanulás mindig csak második tevékenységük lehet. E sajátosság abból a szempontból pozitív, hogy a munka során szerzett tapasztalatok könnyen épülhetnek be az oktatás által nyújtott elméleti rendszerekbe és fordítva.
>
> b) A munka melletti tanulás ugyanakkor sajátos helyet foglal el az időszerkezetben is. Ha figyelembe vesszük, hogy az emberi élet időszerkezete – a társadalmi munkamegosztás rendszerébe való belépés után – két egységből tevődik össze – a munkaidőből és a munkán kívüli időből –, akkor a távoktatás a munkán kívüli időben helyezkedik el. Ilyen értelemben tehát a távoktatás szintén munka melletti tanulás.

2. A tanítási-tanulási folyamat egységét figyelembe véve az irányító és az irányított rendszer térben és időben távol kerülnek egymástól.

Irányító rendszeren oktatót vagy oktatók meghatározott csoportját értjük, irányított rendszeren pedig a tanulót vagy a hallgatót, aki a képző intézménytől távol – akár több ezer kilométerre – lakik. A tanulás nem akkor megy végbe, amikor azt a tanulási folyamat szervezői és irányítói, tehát az oktatók megtervezik és kialakítják, hanem időben később, elvileg bármikor.

3. A nappali vagy direkt oktatással szemben, amely alapvetően a tanár–diák személyes kapcsolatára épít, a távoktatás sajátossága az, hogy döntően a tanuló, illetve hallgató önálló

[13] Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai. Bp., 1975, Tankönyvkiadó. 106 p.

tanulásán, önálló munkáján alapszik. A tanítási-tanulási folyamaton belül élesen elkülönül a két szakasz: összezsugorodik az első, a közvetlenül irányított, és kiszélesedik a második, a közvetett irányítású egyéni tanulási szakasz.

4. A tanulás irányítása, tekintettel a második szakasz jelentőségére és terjedelmére, speciális eszközökkel valósul meg. Döntő fontosságú lesz a tanuló, illetve hallgató önirányító tevékenysége. A távoktatás épít erre oly módon, hogy igyekszik azt tudatosan és rugalmasan előre meghatározott keretek közé fogni, és a cél felé vezérelni.

5. Optimális esetben multimédia rendszerben valósul meg, azaz több eszköz – azonos cél megvalósítása érdekében történő – felhasználására törekszik. Eszközön értjük a tanítási-tanulási folyamat összes ható tényezőjét, magát az oktató beszédét is.

6. Nagy tömegek oktatására alkalmas, sőt bizonyos tanulói vagy hallgatói létszám alatt nem is gazdaságos (erre vonatkozó magyar adatok még nem állnak rendelkezésre, de a külföldi szakirodalom ezt jelzi) tekintettel bizonyos ismerethordozók igen költséges voltára (rádió, televízió).

7. Nem kötődik tanteremhez.

A fogalom és a teljességre nem törekvő sajátosságok ismertetése után megállapítható, hogy Magyarországon az iskolai felnőttoktatásban ismert ún. levelező oktatás lényegileg távoktatás. Elnagyolt, felületesen irányított távoktatási forma ez, amely nem tesz eleget maradéktalanul a távoktatás didaktikai követelményeinek. Következésképpen hatékonysága sem minden esetben kielégítő.

Vizsgáljak meg részletesebben a tanulás irányításának kérdését a távoktatásban!

Az irányítás szempontjából az oktatási folyamaton belül két szakaszt kell figyelembe vennünk:

- az egyik az oktató által közvetlenül, személyesen irányított szakasz (A);

- a másik, amely alapvetően a tanuló, illetve hallgató önálló munkáján alapszik, de amelyet mégis az irányító rendszer távirányítása határoz meg

(B).

Az oktatási folyamat teljes időkeretén belül az irányításnak ez a kétféle minősége a legkülönbözőbb mennyiségi arányokat valósíthatja meg, másrészt pedig a kétféle irányítási mód a legkülönbözőbb számszerű előfordulásban, egymást tagolva váltogathatja egymást. Pl. egy féléves, 15 hetes felsőoktatási oktatási folyamatot többféleképpen tagolhatunk irányítási szempontból:

A_1	B_1	A_2	B_2	A_3

$A=A_1+A_2+A_3=3$ hét
$B=B_1+B_2=12$ hét

a)

B_1	↑ A_1	B_2	↑ A_2	B_3

$A=A_1+A_2=4$ nap
$B=B_1+B_2+B_3=14{,}33$ hét

b)

B_1	↑ A_1	B_2	↑ A_2	B_3	↑ A_3	B_4	↑ A_4	B_5

$A=A_1+A_2+A_3+A_4+A_5=4$ nap
$B=B_1+B_2+B_3+B_4+B_5=14{,}33$ hét

c)

A fenti változatok nem tükröznek feltétlenül konkrét mai gyakorlatot, de ténylegesen azok ismeretéből indulnak ki.

Az a) variációt nézve, leolvasható a sémáról az a pozitívum, hogy a 15 hetes oktatási egységben a tanuló tanárával, illetve hallgató oktatójával 3 teljes héten keresztül együtt dolgozik, az oktató közvetlenül irányítja tanulója munkáját. Továbbá az is leolvasható, hogy ez a 3 hét a folyamat elején, végén és közepén l-l hetes megoszlásban helyezkedik el.

A munkát közvetlen irányítás vezeti be, és azzal is záródik. Az időben középen elhelyezkedő 1 hét hasznosan és eredményesen használható fel részben a B_1, tehát az első távirányított szakasz hiányosságainak pótlására, illetve a B2-szakasz előkészítésére egyéb, az A_2 szakasz során elvégzendő oktatási feladatok mellett.

Ugyanígy lehetne leolvasni a b) és c) variációkat. Ehelyett azonban csak annyit jegyzünk meg, hogy ezeknél az a) variációval szemben az a közös jellemző, hogy az oktatási folyamat nem közvetlen irányítással kezdődik, és hogy az A-szakasz időben napokra, esetleg 1 napra zsugorodik. Véleményünk szerint bármelyik oktatási szintről legyen is szó, igen fontos a tanítási folyamatot A-szakasszal kezdeni.

Bármelyik variációt nézzük, igen szembetűnő a B-szakaszok által képviselt mennyiségi összérték. Feltételezve azt, hogy a tanulás folyamatos, az időben nagy mennyiségű távirányított típusú szakasz minőségében is nagy fontosságra tesz szert.

Úgy véljük, hogy az oktatás szervezőinek célszerű a képzési ág, a szak, illetve a tárgy tartalmi sajátosságainak figyelembevételével kialakítani a szükséges irányítási arányokat. Az arányok meghatározása után pedig a tagolás, tehát az A- és B-szakaszok számának és helyének meghatározása következik. Ezek a számok és ezek az arányok igen erősen befolyásolják mindkét irányítási típus módszereit és oktatási eszközeit. A módszerek és eszközök kidolgozása tehát a fentiek függvénye.

A formai tényezők után vizsgáljuk meg a tanulás irányításának tartalmi jellemzőit:

1. Minden esetben igen pontosan kell meghatározni az elsajátításra szánt ismeretanyagot.

2. Közölnünk kell azokat a lelőhelyeket (tankönyv, jegyzet, szótár, album, televízió és rádióadás stb.), ahol az elsajátítandó tananyag hozzáférhető.

3. Ütemezzük a tanulást, amely ezáltal rugalmasan alkalmazkodik a munka üteméhez.

4. Feltétlenül adjuk meg a követelményeket.

5. Szabályozzuk magát a tanulás folyamatát módszertani tanácsok, utalások egész rendszerével.

6. Biztosítjuk a visszacsatolást oly módon, hogy részben a tanuló, hallgató, részben pedig az oktató végezze el az ellenőrzést és értékelést.

A visszacsatolási-értékelési pontok helye talán még hangsúlyozottabbá válik a távoktatásban, mint a direkt, azaz nappali képzésben. Az előzőekben tárgyalt A- és B-szakasz, az irányítás típusai, valamint a visszacsatolási pontok elhelyezése figyelmes, körültekintő munkát igényel az oktatás szervezőitől.

A tanulás távirányítása nemcsak a B-szakasz idejében történik. Megkezdődik már az A-szakaszban, amelynek egyben a tanulás második szakaszának előkészítése is feladata. Ebben a szakaszban, a B-ben már nincs jelen az oktató, de jelen vannak az ismerethordozók, amelyek maguk is irányítanak előre átgondolt, megszerkesztett, didaktikus rendbe épített ismeret-anyagukkal.

Az ismeretek feldolgozását és a követelményekben meghatározott jártasságok és készségek kialakítását különféle eszközök és módszerek segíthetik a távoktatásban. Olyan eszközök és módszerek, amelyek alapvetően építenek a távoktatás sajátosságaira.

A távoktatásban alkalmazható eszközök:

a) írásos vagy nyomtatott eszközök (útmutató, munkafüzet, feladatlap stb.);

b) képi eszközök (album, fénykép, dia);

c) hangosított eszközök (magnetofon, rádió, televízió).

Abban az esetben, ha az elsajátítandó ismeretanyagot tartalmazó tankönyv vagy jegyzet (pl. a nappali tagozaton alkalmazott egységes tankönyv vagy jegyzet) feldolgozását kívánjuk ezekkel az eszközökkel segíteni, azaz távirányítani, akkor az a), b) és c) legfontosabb jellemzője az erős strukturáltság, E strukturáltság azonban úgy valósuljon meg, hogy a strukturált oktató segédeszköz strukturáló hatással legyen az alapként megadott ismeretanyagra.

Elképzelhető azonban az is, hogy a távoktatásban részt vevő tanulók számára speciális eszközöket készítünk. Az ilyen eszközöknél az elsajátítandó ismeretanyag és annak a távirányítását szolgáló írásos eszközök egybeolvadnak, és ezáltal speciálisan strukturált távoktató tankönyv születik.

Bármelyik megoldást választjuk is – és ez mindig a külső körülmények és gazdasági tényezők függvénye –, nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a gyakorlatot, amelyet a nemzetközi irodalom tükröz. Nevezetesen azt, hogy bármilyen fejlett rádiós vagy televíziós technikával rendelkezzék is egy ország, a távoktatásban a törzsismeretanyagot írásban kell eljuttatni a hallgatóhoz.

Az eszközök mellett igen fontos feladat a távoktatás módszereinek a kidolgozása. Megemlítjük a levelezés, a konzultáció (egyéni és csoportos) és a bentlakásos tanfolyam módszereit, amelyek aránya, előfordulási száma és időtartama szintén komplex tényezők függvénye. Közhely számba megy ma már az, amit a tartalom, a forma és a cél adekvát megvalósításáról szeretnénk hangsúlyozni a távoktatási rendszerek kidolgozásánál. Nagy annak a veszélye, hogy a nappali oktatásból veszünk át módosítás nélkül oktatási eszközöket és módszereket anélkül, hogy figyelemmel lennénk a megváltozott oktatási körülményekre.

Az FPK pécsi távoktatás-módszertani kísérlete csak egy lehetséges távoktatási rendszert építhet ki az azzal adekvát eszközökkel és módszerekkel. A főiskolai tanárképzés területét vizsgálja oly módon, hogy először a mai levelező formát kívánja továbbfejleszteni. Később e forma helyét és szerepét önálló oktatási formaként vehetné át a kidolgozott távoktatási forma. Megfelelő módosítással átdolgozható lenne az oktatás más területeire is.

Véleményünk szerint a pécsi kísérlet során kidolgozott eszközök és módszerek pedagógiai modelljei, modellvariánsok alkalmazásával, könnyen lebonthatók az oktatás legkülönbözőbb szakterületein és szintjein. Bármely diplomát adó zárt rendszer eredményesen továbbfejlesztheti, mivel ezek kísérleti úton kipróbált, tudományosan megalapozott modellek.

Az FPK jelenleg egy írásos eszköznek, a tantárgymódszertani útmutatónak a modelljét – mint kutatási részeredményt – tudja az érdeklődők számára biztosítani.[14]

A modellben megfogalmazottak szerint idézzük a tantárgymódszertani útmutató fogalmát, didaktikai funkcióit és az útmutató műfaji sajátosságait.

[14] Kovács Ilma: Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez. Tanárképző Főiskolai oktatók számára, Bp., 1977. FPK. 70 p.

A tantárgymódszertani útmutató – értelmezésünk szerint – az a korszerű, írásos didaktikai eszköz, amelynek alapvető feladata a tanulás vezérlése, és amelyben a tanár a tanulás és az önálló feldolgozás módszereire vonatkozó didaktikai tanácsokat, utasításokat ad. Biztosítja a gyakorlást, az ellenőrzést (illetve önellenőrzést) és az értékelést. Tanácsaival, utasításai segítségével megtanítja a hallgatót az önálló munkára. Minden szaktárgyból készíthető.

A tantárgymódszertani útmutató didaktikai funkciói a következők: az ismeretek közvetítése, a készségek fejlesztése, az ismeretek és készségek megszilárdítása, a gyakorlati elsajátíttatása, az ismeretek és készségek ellenőrzése, az ismeretek és készségek értékelése.

Műfaji sajátosságait az alábbiakban lehet összefoglalni. Az írásos oktatóanyag az egyéni, önálló tanulás olyan segédeszköze, amely egy megtervezett és ellenőrzött folyamatot irányit. Terjedelme általában 60-100 oldal, A terjedelem mértékadó szempontja minden esetben az adott tárgy sajátossága, a képzési rendszerben elfoglalt helye, az aktuális problémákra reagáló figyelme, nyitottsága, ennek teret adó kötelezettsége. Olyan motiváló útmutatásokat tartalmaz, amelyek nem azonosak a tankönyvek megszokott információival: feleleteket követel meg és vált ki. Rögzíti a képzési időn belül a levelező hallgató által elérendő célt. Módszertani tájékoztatást nyújt, és „lépéseket" jelöl ki a tanulás egy félévi menetére vonatkozóan. Tanulási ütemtervet ad, s kiemeli az anyag kulcsfontosságú pontjait, a lényeget, illetve azt szükség esetén bizonyos fokig kiegészíti. Lehetővé teszi a gyakorlást, az önellenőrzést, a tanári ellenőrzést és értékelést. Pótolja a teljes tanulási folyamat tanári, irányítását. Használata nem elszigetelt, hanem más írásos és nem-írásos eszközökkel közösen járul hozzá az oktatási folyamat teljessé tételéhez. Tankönyv vagy jegyzet használatát feltételezi, de az előbbieket nem ismételheti, ugyanakkor Önmagában nem használható. Az oktatóanyag a pedagógiai és az andragógiai gyakorlatban egyaránt központi jellegű közlési kapcsolatteremtést hivatott elősegíteni. A kommunikációelmélet szakkifejezésével élve tehát úgy fogható fel, mint speciális üzenet.

Optimális esetben az útmutató irányítása mellett folytatott önálló tanulási folyamatot teszi teljessé a konzultációt vezető tanárral való személyes találkozás, Úgy gondoljuk, hogy az útmutató a távoktatás egyik alapvető didaktikai eszköze, s célját akkor éri el, ha megtanít önállóan tanulni. Igaz, hogy a tanulás menetét, időbeosztását szabályozzuk, és ez látszólag az önállóságra nevelés elve ellen szól, Véleményünk szerint azonban, ha heti bontásban adunk ütemtervet, meghagyhatjuk még a hallgató szabadságát az anyag feldolgozásához. Lényeges nevelési szempontot érvényesítünk ezáltal, az idővel, energiával való okos gazdálkodás ugyanis nagyobb felelősséget is kíván.

Nem kötjük meg a hallgatókat a tanulás módjában sem. Biztosítjuk az egyéni képességeknek, hajlamoknak megfelelő szabad módszerválasztás lehetőségét – többek között alternatívák megadásával is – párhuzamosan azzal, hogy megkívánjuk az előírt követelmények következetes teljesítését.

A hallgatónak megadjuk a lehetőséget arra, hogy az általunk ismertetett módszereken, szempontokon kívül más eljárást, megoldási kulcsot is megismerjen, és arra is, hogy az általunk kínált szempontokra vonatkozó megfelelő szakirodalmi adatok segítségével pontosan tájékozódjék, és megismerje azokat az okokat, amelyek miatt az útmutató szerzője az adott szempont mellett kiáll, illetve a vázolt módszert a többihez viszonyítva előnyben részesíti.

Ezáltal – úgy véljük – fejlődik a hallgató vitakészsége, biztosítjuk számára, hogy vitába szálljon velünk, hogy bátorsággal térjen el – ha indokoltnak tartja – az útmutató jelezte gondolatmenettől, önbizalommal vállalja a már nem programozott, önálló keresés és vizsgálódás megtérülő kockázatát.

Az alaposabb felkészültséggel rendelkezők – tanácsainktól függetlenül – önállóan dolgozhatják fel az anyagot (erre a lehetőségre utalunk is), de a nehezebben haladó, mindamellett szorgalmas hallgatók részére különösen nagy segítséget nyújt a rendelkezésükre bocsátóit ütemterv. Az idővel való gazdálkodás és a tanulás menetére vonatkozó választási lehetőségek viszonylagos szabadsága különösen szükséges a távoktatás módszereivel tanuló felnőtt hallgatók esetében, hiszen tanulási körülményeik, feltételeik igen különbözők.

Didaktikai elvek az útmutató által vezérelt önálló tanuláshoz

Az alábbi elveket – amelyek nem törekednek teljességre, hanem inkább csak ötleteket adnak – nem külön felsorolásban adjuk meg. Azokat a tanárnak a tárgy sajátosságait, az anyag elrendezését figyelembe véve értelemszerűen kell beépítenie az útmutató anyagába. Akkor és ott kell közölnie a hallgatóval, amikor arra éppen alkalom kínálkozik. Hívjuk fel a figyelmet az ismeretszerzés helyes útjára s arra, hogy ezt az utat a hallgató maga járja végig, folyamatosan, állandóan, egyenletes ütemben dolgozva.

A tételeket, definíciókat a hallgatónak nem csupán megértenie kell, hanem azokat pontosan el is kell tudnia mondani. Bizonyos anyagrészek megtanulása után a könyv, illetve a jegyzet nélkül mondja el a hallgató a szóban forgó tételt, azaz úgy végezze el a bizonyítást. Néhány nap múlva próbálja meg ismét. A tanuló felnőtt is gyakran esik bele abba a hibába, hogy hajlamos azt hinni: ha megértett valamit, azzal már tudja is azt. Ha a vizsgán derül ki, hogy mégsem, az már késő! Nyomatékosan, hívjuk fel tehát a figyelmét az ismétlésre, és mi magunk az útmutatóban is vissza-visszatérően ismételtetünk, hiszen ismétlés nélkül maradandó tudás nem képzelhető el.

Hangsúlyozzuk a hallgató előtt az ismeretszerzés folyamatában a fokozatosság és ráépülés elvét. Mi magunk ennek az elvnek megfelelően építjük fel az egész útmutatót, sőt azonos tárgyon belül útmutatóinkat több évre tervezve, úgy állítjuk össze, hogy pl. az összefoglalók, az ismétlődő kérdések, az önellenőrzéses feladatok, a beküldendő feladatok mind-mind azonos irányban kell, hogy haladjanak a kollokvium, illetve a szigorlat felé. Az a hallgató, aki tanácsainkat és javaslatainkat elfogadja, betartja a határidőket, elvégzi a feladatokat, a biztonság érzetével jön a vizsgára. Erről a biztonságérzetről is írunk neki, hiszen ő is tanár, s elveinket adja tovább tanítványainak.

Magyarázzuk el a hallgatónak, hogy miért fontos folyamatos tanulás! Az anyag „beéréséhez", a jártasságok, készségek kialakulásához időre van szükség. Ha valaki csak vizsgaidőszakban tanul, képtelen tartósan elsajátítani az anyagot. Ezt segíti az időbeosztás.

Mutassunk rá a rendszerezés fontosságára: Az ismeretek csak keretbe, rendszerbe foglalva lehetnek tartósak, és csak ezekre lehet újabb ismereteket építeni, kezdetben tehát elvégezzük a rendszerezést, később már csak szempontokat adunk ahhoz, hogy hogyan végezze a hallgató önállóan ezt a munkát (pl. ellenőrző kérdések segítségével stb.).

Hangsúlyozzuk a gyakorlás, a példamegoldás fontosságát, mert csak a gyakorlás vezet tartós, elmélyült ismeretekhez. Ezért a gyakorlati alkalmazásra való törekvés át kell, hogy hassa az útmutatót, megfelelően annak a modern didaktikai koncepciónak, amely az oktatás folyamatát az ismeretszerzés oldala felől az alkalmazás irányába tolja el. Minden oktatásnak, így a távoktatásnak is az alkalmazásképes tudás kialakítása a végső cé1ja.

A személyes szempontok szerepe, az útmutató mint üzenet

A távoktatásban részt vevő felnőtt hallgató nem jár előadásra, szemináriumra. A nappali tagozatos hallgatókéval azonos egységes jegyzet, illetve tankönyv biztosítja számára az elsajátítandó ismeretanyag lényegét. A tantárgymódszertani útmutató tehát az élő, tanári kapcsolat pótlását célozza; a pedagógiai és az andragógiai gyakorlatban is központi jellegű

közlési kapcsolatteremtést hivatott elősegíteni. Ezért az útmutatót mint üzenetet foghatjuk fel. Csorbíthatja a kapcsolatteremtés tökéletességét – különösen elsőéves hallgatók esetében, – hogy az üzenetet közlő és az üzenetet fogadó személyek nem vagy csak kevéssé ismerik egymást.

a) A személyes kapcsolatok szerepe

A kommunikáció, a közlés éltető eleme a szerepcsere. Útmutatóink esetében ez jelentős sérelmet, szenved, ezért igen komoly, a személyes kapcsolatteremtést, pótló tendenciákkal szükséges ellensúlyozni.

Útmutatónkban közvetlenül a levelező hallgatóhoz szólunk, egy valakihez és nem általában a levelező hallgatóhoz. Szemben a tankönyv személytelen, ismeretközlő stílusával, az útmutató szerzője fogalmazzon mindig a személyes közlési helyzetnek megfelelően.

Ha ezt a stílust, ezt a hangvételt sikerül megvalósítani, már csak egy lépés hiányzik ahhoz, hogy útmutatónk kísérőiként és azok alapján a személyességet fokozó magnetofonfelvételeket vagy akár rádióelőadásokat készíttessünk. Az andragógia „felnőtt nevel felnőttet" kritériumának teszünk ezáltal eleget. A felnőtt hallgató köznapi problémahelyzeteibe éli bele magát.

A fenti személyes hangvétel és az őszinte, közvetlen stílus olyan, amelyet áthat a tanár segítő szándéka. A hallgató érzi mindig, hogy nincs egyedül.

Ennek ellenére, illetve ezzel párhuzamosan igen fontos, hogy a tanár szerepét elkülönítsük a hallgatóétól. Megnyugtatóan hathat a vizsgák – mint az útmutatóval folytatott munkát soron követő közlések – pontos leírása, a vizsgakövetelmények ismertetése. Ez a kísérleti szakaszban, amikor az útmutatók készítői egyben a vizsgáztatók is, könnyen megoldható.

Az útmutató oldottsága, kellemesebbé tétele érdekében közölhetők játékos ábrák, rajzok, akár a borítón is.

b) Tartalmi kérdések

Fontos kérdés annak tisztázása, hogy az útmutató esetében mit kell discursus universum-nak (amiről beszélünk) tekinteni. Levelező hallgatókról lévén szó, alapnak a rendelkezésre álló tankönyvet, illetve jegyzetet tartjuk. Döntő tehát a tartalmi kapcsolat az útmutató és a tankönyv, illetve a jegyzet között. Melyek ennek a kapcsolatnak a jellemzői?

Az útmutató vezérfonalat ad a tankönyvhöz képest. Mindig logikus, kerüli a fölösleges ismétlésekét, éspedig mind a tankönyv (jegyzet), mind az útmutató vonatkozásában. Utal a tankönyvből elhagyható anyagrészekre, s jelek segítségével emeli ki a tankönyvhöz, illetve a jegyzethez képes újként kezelendő anyagot.

Utalásokkal segíti a tanulást. Ezek azonban nem merülhetnek ki abban, hogy az előző útmutató puszta jelöléseire hivatkozunk. Bár folytatásos műfajról van szó, mégis itt az esetleg állandósuló elemek rögzítése éppen olyan fontos, mint az újak közlése.

Ha szükséges, az útmutató bővíti a discursus universum-ot (a középiskolai ismeretekre utalva a múlt, az iskolán kívüli vagy inkább iskolán túli ismereteket bővítve a jövő felé) a kötelezőkön kívül ajánlottként feltüntetett irodalom rendszerezésével.

Gondot fordítunk a pontos bibliográfiai utalásokra.

Szükség szerint magyarázzuk meg, oldjuk fel a nehéz fogalmakat!

c) Formai vonatkozások

Formátumát illetően az útmutató A/4-es vagy A/5-ös. Szerkezete legyen világos, könnyen áttekinthető! A szemléletességet fokozottan kell biztosítani, mivel levelező hallgatók számára készül. Minél több ábra, táblázat szerepeljen benne! Kiegészítéseként elképzelhetők ábrafüzetek, dia-sorok, fotóalbumok stb. is. Ebben az esetben ez utóbbiak használatát is az útmutató irányítja. Ugyanezt a célt szolgálják a nyelvi anyagokhoz készített képsorok és a manetofonszalagok is.

A tipográfiai jelek sokféleségét használjuk fel a kiemeléshez!

Mivel ez az üzenet egy másik üzenetre, a tankönyvre támaszkodik, szükségszerűen igen sok utalást tartalmaz. Ezért ajánlatos megfelelő utaló jelzések rendszerét kidolgozni. Ezek lehetnek betűjelek, de egyéb grafikai jelek is (pl. kör, háromszög stb.), melyek a hallgató figyelmét már az első pillanatban ugyanarra a fontos tényezőre irányítják: a tankönyvi anyagra, a középiskolás könyvre, a kollokviummal kapcsolatos tudnivalókra vagy azokra az új, útmutatóban található anyagrészekre, amelyek az alapjegyzethez képest újak, és csak itt találhatok meg.

d) A vezérlés és a visszacsatolás

Kérdésként merül fel, hogy az intézményi vezérlés direktebb vagy indirektebb formáját kívánjuk-e megvalósítani. Az előző esetben a szerző-tanár és a távol levő hallgató között létesül kommunikatív kapcsolat, az utóbbi esetben a hallgató mindig önmagával létesít kapcsolatot, önmagának lesz a „tanára”, így az önellenőrzés és -értékelés szerepe megnő.

A tanulási folyamat szempontjából a levelező hallgatónak szüksége van a vezérlésre. Ez azonban úgy valósuljon meg, hogy adott esetben hagyja nyitva a lehetőséget az önvezérlésre annyiban, amennyiben – mint arra az előzők során rámutattunk – a tanulás ütemezésére alternatív megoldásokat is megjelöl.

Optimálisnak tartjuk a visszacsatolás kérdésében azt a megoldást, ha, figyelembevéve a felnőtt hallgató életkori sajátosságait, többségben olyan feladatok szerepelnek az útmutatóban, amelyek önellenőrzésesek. A kérdések vagy feladatok a fejezetek vagy témák lezárásaként jelentkezhetnek, megoldásaik pedig az útmutató végén legyenek. Számunkra az is fontos, hogy a hallgatót rendszeres munkára ösztönözzük, ezért nem tekinthetünk el a beküldendő feladatoktól sem. Mivel a feladatok beküldése kötelező (félévenként minimum kettő, maximum hat feladat), természetes és kívánatos a kapott érdemjegyek figyelembevétele a félévi munkát lezáró vizsgán. Ennek mikéntje a tanszék hatáskörébe tartozik. Kötelező beküldés esetén legyen határozott a pedagógus-andragógus is: közölje konkrétan a hallgatóval a mulasztás várható következményeit!

e) Az útmutató és a programozás

Útmutatóink részben a programozás elvei szerint épülnek fel. A szó tágabb értelmezése szerint ezért itt is szükség van a programozás bizonyos kritériumainak érvényesítésére. Ilyenek:

- A célok világos meghatározása, tehát azoknak a felismeréseknek, ismereteknek, magatartásoknak a pontos rögzítése, amelyeket az önállóan tanuló hallgatónak – tekintettel a munkájával, hivatásával szemben támasztott követelményekre – tudnia kell.
- A segédeszközök, gyakorlatok, feladatok gondos kiválasztása és kipróbálása, hogy a velük végzett munka mennyire képes előmozdítani a kívánt didaktikai funkciók érvényesítését, illetve az ismeretek megszerzését.

- A gondolatmenet és a munkára vonatkozó útmutatások lépéseinek világos és meggyőző sorrendje.
- A megértés ellenőrzésének és a helyesség megerősítésének, a visszacsatolásnak optimális lehetőségei.

Az útmutató szerkezete

A didaktikai funkcióknak megfelelően három nagy szerkezeti egység kialakítása célszerű. Ezek: a tanulási tájékoztató, a témafeldolgozás és a feladatok.

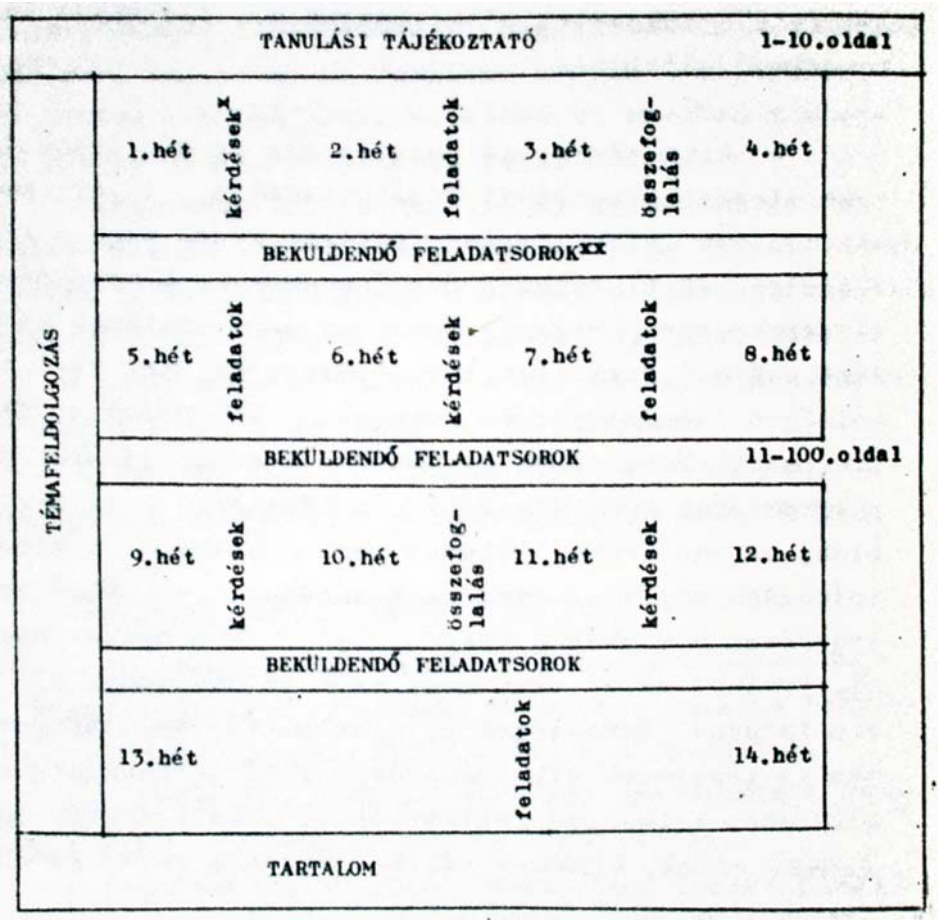
Természetesen ezek az egységek nem mindig a fenti sorrendben találhatók meg az útmutatóban.

A tanulási tájékoztató, amely igen fontos általános tudnivalókat tartalmaz, mindig az útmutató elején legyen olvasható. A témák feldolgozása azonban már heti bontásban következzék. A különböző típusú feladatok – a heti időbeosztáson túlmenőleg – további egységekre is tagolhatják a témafeldolgozást.

Ha a képzési időszakot – amelyre egy útmutató készül – egy félévnek tekintjük, s egy félévben az általános gyakorlatnak megfelelően 14 héttel számolunk, egy kb. 100 oldalas útmutató esetében a mellékelt ábra szerinti szerkezetet alakíthatjuk ki. (Az ábrát lásd a következő oldalon!)

A három szerkezeti egység más és más feladatnak tesz eleget. A tanulási tájékoztatóban a félévi munkával kapcsolatos általános tudnivalókat írjuk meg. A téma feldolgozása c. részben döntően annak a követelménynek teszünk eleget, hogy megmutatjuk a hallgatónak az általunk optimálisnak vélt ismeretszerzési utat vagy a lehetséges ismeretszerzési utakat. A feladatok c. fejezetben pedig módot adunk az ismeretek gyakorlására és alkalmazására. A kiválasztott feladatoknak kell megmutatniok, hogyan lehet, illetve kell alkalmazni a témák feldolgozása során szerzett ismereteket, azt, hogy az adott ismeretek birtokában hogyan kell a problémákat megoldani. Továbbá mivel az ismeretek alkalmazásához szükség van sajátos jártasságokra, biztosítani kell útmutatóinkban az ismeretek alkalmazásában való jártasságok kialakításához szükséges feltételeket. Utasításokat, tanácsokat adunk, bizonyos logikai sorokat és általános szabályismeretet építünk ki.

Az útmutatóban kellő mennyiségben, megfelelő módon és helyen építünk be példákat, gyakorlatokat, kérdéseket és feladatokat, amelyek más és más didaktikai funkciónak tesznek eleget.



A cél, tartalom és a forma dialektikus egységében kell a megfelelő típusú feladatot kiválasztani. Igen gondos munkát igényel az útmutatóba beépítendő feladattípusok több szintre épülő rendszere. Ez fokozatosan halad a gyakorlatoktól, a feladatok önellenőrzéses típusaitól a számonkérést jelentő beküldendő feladatokig. Az ún. beküldendő feladatokat a hallgató az útmutatóban jelzett határidőre megoldja, és beküldi a mindenkori távoktatási központba. A központ munkatársai ellenőrzik és értékelik, majd postán juttatják vissza a hallgató kijavított munkáját. A pécsi távoktatási kísérlet során az oktató a kijavított, osztályzattal ellátott feladatsor mellé válaszlevelet is ír a hallgatónak. Ez a levél is oktatóeszköz, amely sajátos módon ugyan, de az önállóan tanuló felnőtt munkájának távirányítását célozza. Mindig egy személyhez szól. Másként oldja meg a távirányítást mint az „előre gyártott" útmutató. Az útmutató tehát megteremti a biztos alapot a *távoktatás egyik régen ismert módszeréhez*, a levelezéshez.

A levelezés, a levél funkciója a távoktatásban[15]

Az a cél, hogy a levelező hallgatók oktatóik távirányításával maguk jussanak el az ismeretek elsajátításához, jártasságok és készségek kialakításával fejlesszék gondolkodásuk önállóságát.

Ehhez a levelezés és a levél úgy járul hozzá, hogy ellenőrzi a hallgató végzett munkáját és visszajelentést ad a hallgató teljesítményének, illetve tudásának szintjéről. Az oktató írásbeli feleletei, reakciói, speciális irányítást adnak az otthoni egyéni munkához. A levél egyrészt

[15] Kovács Ilma: Levelezés a felsőfokú távoktatásban. Tájékoztató főiskolai oktatók számára. Bp., 1976, FPK. 19 p.

tanácsokkal látja el a hallgatót, másrészt segíti a hallgató írásbeli kifejezőkészségének kifej1esztését, különös tekintettel a szaknyelvre. Segíti a hallgatót tananyaggal kapcsolatos problémáiban az egyéni tanulási szakasz során, irányítja a hallgató munkáját, és kiegészíti az útmutatót, amely sajátos „önoktató" anyag, de előre gyártott" jellege miatt rugalmas kiegészítésekre szorul.

Mindezt úgy végzi el, hogy bátorító, biztató stílusával motiválja a hallgatót a munka mellett folytatott önálló tanulásra.

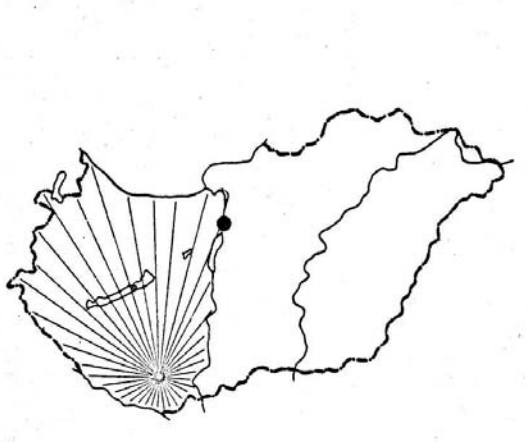
A távoktatásban végzendő levelezés kérdése kapcsán világosan látjuk, hogy a levelezés, mint módszer, nem helyettesítheti az oktató által vezetett személyes konzultációt. A konzultáció és a levelezés egymás mellé rendelt oktatási módszerek a távoktatásban. Ebből következik, hogy a levelezést végző oktató munkája éppen olyan fontos, mint a konzultációt vezető oktatóé. A két munka kiegészíti egymást. A levelezést végző oktató munkája speciális, hiszen az oktató és a hallgató térbeli távolságát kívánja levelezéssel áthidalni. A kommunikáció írásban valósul meg. Az oktató munkájában az értékelés feladatán kívül a tanítási feladatra kell a hangsúlyt helyezni, úgy hogy közben neveljük is a hallgatót.

A távoktatási eszközök közül a fentiekben az útmutatóról, a módszerek közül pedig a levelezés módszeréről szóltunk kicsit bővebben. Tettük ezt azért, mert a kutatás ezekben az esetekben a legelőrehaladottabb. Folyamatos a többi eszköz, illetve módszer kutatása is. Ezekről, illetve a komplex távoktatási eszközök és módszerek kutatásainak további eredményeiről 1980-ban számolhatunk be.

Tantárgymódszertani útmutató modell főiskolai oktatók számára

FPK
1975

Köszönetet mondunk a pécsi távoktatás-módszertani kísérletben részt vevő oktatóknak és más felsőoktatási intézmények azon munkatársainak, akik munkánkat szakvéleményükkel, tanácsaikkal támogatják.



Bevezetés

A következő 15-20 év gazdasági és társadalmi fejlődése Magyarországon – éppen úgy, mint ahogy ez sok más államban már gyakorlat – szükségessé teszi önálló *távoktatási rendszer* létrehozását.

A távoktatás az irányított tanulásnak szisztematikus módja, amely alkalmazza a modern tanuláselmélet legújabb eredményeit, és a közlés-megértés-megerősítés folyamatát multimédia rendszerben valósítja meg. A tanulásnak, az ismeretszerzésnek ez a formája összhangban van a felnőttek élet- és munkakörülményeivel, országos szintű ellátásban részesíti a kulturális központoktól távol eső települések lakóit.

Mint minden oktatási rendszer, meghatározott ismeretanyag elsajátíttatására törekszik, előre meghatározott követelményszint mellett, speciális módszerekkel. A követelmények teljesítésének ellenőrzése vizsgákkal történik, s ennek ellenértékeként a hallgatók érvényes bizonyítványt, diplomát kapnak. Az oktatás-tanulás minden mozzanata szabályozott. (Távoktatási Konferencia anyaga. 1974. október 29-31., Tihany.)

Ez az önálló távoktatási rendszer Magyarországon a felsőoktatásban a munka melletti levelező oktatásban érvényesül, kezdetben a jelenlegi levelező oktatás továbbfejlesztéseként, később pedig a levelező oktatás jelenlegi formájának helyébe léphet.

A továbbfejlesztés lehetőségét ragadta meg – úgy véljük – a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási munkacsoportja, amikor 1974-ben a távoktatás módszereinek kísérleti úton történő kidolgozásához kezdett hozzá. A távoktatás-módszertani kísérlet a Pécsi

Tanárképző Főiskola levelező tagozatán folyik két évfolyammal. A két évfolyam hallgatói (pontosabban a magyar, orosz, angol, matematika, fizika, kémia, biológiaszakosok) elsőéves koruktól egészen a diplomaszerzésig, – tehát teljes 4 éves képzési idejük alatt – részt vesznek a kísérletben.

A kísérlet során egyrészt olyan *segédeszközöket, oktatóanyagokat és munkamódszereket* kívánunk kidolgozni, amelyek segítségével már most a kísérlet folyamán emelhető a jelenlegi levelező oktatás hatékonysága; másrészt pedig olyan segédeszközök készülnek, amelyek bizonyos átalakítás után a jövő távoktatási rendszerében is felhasználhatók lesznek.

Az FPK a Pécsi Tanárképző Főiskolán Távoktatás-módszertani Kabinetet hozott létre, amelynek a feladata a tanári és hallgatói munka összefogása, irányítása, a tényleges levelezés s az olyan jellegű munkák elvégzése, amelyeket egy majdani távoktatási Központ adminisztratív részlege fog lebonyolítani.

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási csoportja tehát feladatának tekinti a levelező oktatás jelenlegi struktúrájába beépíthető távoktatási módszerek kidolgozását a felsőoktatásban; a távoktatási rendszerben felhasználható új oktatóanyagok kikísérletezését és azok modelljeinek előállítását. Ezek közül az oktatóanyag-modellek közül ismertetünk most egyet, a tantárgymódszertani útmutató (a következőkben: útmutató) modelljét.

1. Az útmutató-modell készítésének célja

A modellel olyan segédletet szeretnénk kidolgozni, amelynek egyes változatai a pécsi távoktatás-módszertani kísérlet befejezése után (de némelyik már a kísérlet során is) hazai viszonyok között felhasználható, tudományosan megalapozott, kísérleti úton kipróbált vázlatként kerülhetnek bármely tanár szakos főiskolai oktató kezébe.

Az oktató feladata az, hogy ezt a didaktikai vázat a saját tárgyának anyagával „felöltöztesse”, ezt a didaktikai sémát a konkrét képzési időre vonatkozó, adott tantárgyi tartalommal megtöltse, és így bocsássa a levelező hallgatók rendelkezésére.

A kísérlet közben azért tartjuk fontosnak a modell elkészítését, hogy a munkába újonnan belépő kollégák ne járják végig a már megtett utat, hanem a mellékelt segédlet alapján dolgozhassanak.

2. A modell készítésének módszere

Az itt kidolgozott modell a következőképpen jött létre: az egységes alapkoncepció vázlatos ismertetése nyomán (amely egy 1974 februárjában tartott értekezleten került ismertetésre), az oktatók megírták – ezt a koncepciót egyéni elképzeléseikkel gazdagítva – saját szaktárgyaik konkrét útmutatóit. (Bibliográfiai felsorolásukat lásd az útmutató végén.) A kész útmutatókat sok irányú és változatos jellegű véleményezésnek vetettük alá. Ebben a munkában az ország számos szakembere vett részt.

Ezt követte az elméleti összegező munka:

— az alapkoncepció,

— a kész útmutatók és

— a vélemények elemzése.

A modell-alkotás tehát a formalizálás egyik fajtája, deduktív jellegű leképezési eljárás, amely során most megpróbáljuk kiemelni az útmutatók és a vélemények közös, lényeges

tulajdonságait az alapkoncepcióban megfogalmazott didaktikai funkcióknak és a szerkezeti felépítésnek megfelelően.

A modell-alkotás során a lényeget emeltük ki, azaz *figyelmen kívül hagytuk az útmutatók konkrét szaktárgyi tartalmát.*

Ezt a munkát több lépésben végeztük el. Az első félév útmutatóiból és a róluk készült lektori és szakértői vélemények összegezéséből levont tanulságokat 1974 decemberében Szekszárdon megvitattuk a munkában részt vevő oktatókkal. A szekszárdi „Ajánlások az útmutató műfajához és az útmutató témáinak feldolgozási rendjéhez" ennek a jelenlegi modellnek az első variánsaként fogható fel.

Ez a mostani modell azoknak az útmutatóknak a modellje, amelyek az elsőéves, tanár szakos levelező főiskolai hallgatók számára készíthetők. Véleményünk szerint a másod-, harmad- és negyedéves hallgatók *számára* készítendő útmutatók ennek módosult változatai lesznek.

I. A tantárgymódszertani útmutató

Rövid definíciója a következő: Az a korszerű, írásos didaktikai eszköz, amelynek fő funkciója a tanulás vezérlése, és amelyben a tanár a tanulás és az önálló feldolgozás módszereire vonatkozó didaktikai tanácsokat, utasításokat ad. Biztosítja a gyakorlást, az ellenőrzést (ill. önellenőrzést) és az értékelést. Tanácsaival, utasításai segítségével megtanítja a hallgatót az önálló tanulásra. Minden szaktárgyból készíthető.

1. didaktikai funkciók

A tantárgy-módszertani útmutató didaktikai funkciói a következők:

— az ismeretközvetítés,

— a készségek fejlesztése,

— az ismeretek és készségek megszilárdítása,

— a gyakorlati elsajátíttatás,

— az ismeretek és készségek ellenőrzése,

— az ismeretek és készségek értékelése.

2 műfaji sajátosságok

— Az írásos oktatóanyag az egyéni, önálló tanulás olyan segédeszköze, amely irányít egy megtervezett és ellenőrzött folyamatot.

— Terjedelme általában a 100 oldalt nem haladja meg (bár az anyag ill. az alapul szolgáló tankönyv (jegyzet) jellegétől függően a terjedelem módosulhat).

— Tankönyv vagy jegyzet használatát feltételezi, de az előbbieket nem ismételheti.

— Önmagában nem használható.

— Rögzíti a képzési időn belül a levelező hallgató által elérendő célt.

— Módszertani tájékoztatást ad és „lépéseket" jelöl ki a tanulás egy félévi menetére vonatkozóan.

— Módszertani tanácsokat ad a tankönyvben, illetve jegyzetben található anyag feldolgozására.

— Tanulási ütemtervet ad.

— Kiemeli az anyag kulcsfontosságú pontjait, lényegét, illetve azt szükség esetén bizonyos fokig kiegészíti.

— Lehetővé teszi a gyakorlást, az önellenőrzést, a tanári ellenőrzést és értékelést.

— Pótolja a tanári irányítást, s ennyiben irányítja a teljes tanulási folyamatot.

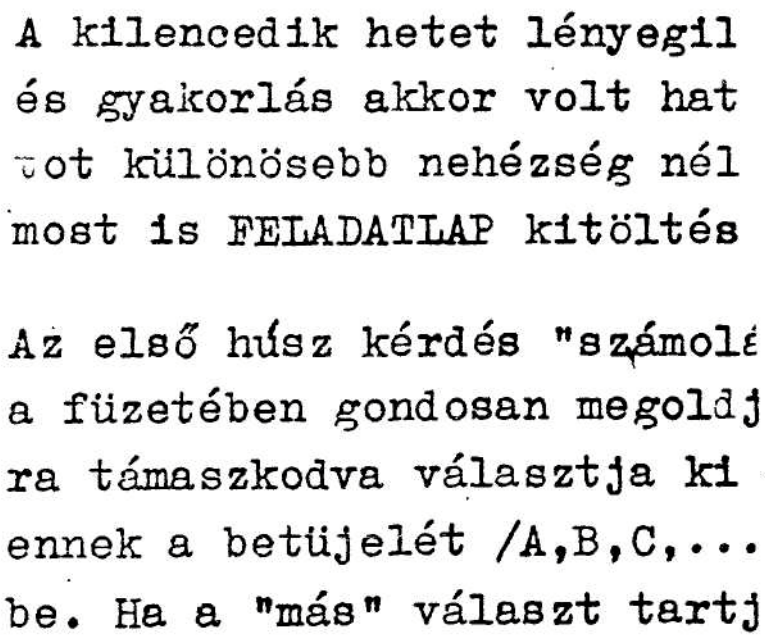
— Az oktatóanyag a pedagógiai és az andragógiai gyakorlatban is központi jellegű közlési kapcsolatteremtést hivatott elősegíteni, tehát úgy fogható fel – az információelmélet egy szakkifejezésével élve – mint *speciálisüzenet.*

3. az útmutató és az önálló tanulás

Az útmutató az önálló tanulás folyamatát irányítja egy tantárgy egy féléves képzési idején belül. A program az adott tankönyv ill. jegyzet feldolgozásához készül. Nem ismétli meg a jegyzetet, hanem csak utal rá. Kiegészíti, ha éppen szükséges; részletesebben fejt ki bizonyos témákat; a megértést könnyítő megjegyzéseket fűz hozzá, azaz didaktikailag igyekszik pótolni az élő előadást, a szemináriumot, a gyakorlatot. Optimális esetben ezt a folyamatot teszi teljessé a konzultációt vezető tanárral való személyes találkozás.

A felnőttoktatás didaktikájának – mint egyáltalán a didaktikának – a feladata az, hogy megtanítsa a tanuló felnőttet tanulni. Ha a felnőttoktatás didaktikája a „tanulás vezérlésének" tudománya, akkor az útmutató a távoktatás alapvető didaktikai eszköze lehet. Az útmutató akkor én el célját, ha *megtanít önállóan* tanulni. Ez nagy dolog, hiszen levelező főiskolás hallgatóink nagyobb százaléka még tanít, s neki magának kell tanítványait megtanítani az önálló ismeretszerzésre, igaz, hogy más szinten és más keretek között.

Nagyított részlet a 14. sz. útmutatóból:



A tanulás menetét, időbeosztását szabályozzuk, és ez látszólag az önállóságra nevelés elve ellen szól. Ennek ellenére úgy érezzük, hogy a heti bontásban közölt ütemtervvel szabadságot is biztosítunk a hallgató számára az anyag feldolgozásában. Lényeges nevelési szempontot érvényesítünk itt: ugyanis az idővel, energiával való takarékoskodás, okos gazdálkodás nagyobb felelősséget is kíván.

Nem kötjük meg a hallgatókat a tanulás módjában sem. Biztosítjuk az egyéni képességeknek, hajlamoknak megfelelő *szabad módszerválasztás* lehetőségét, – többek között alternatívák

megadásával is – párhuzamosan azzal, hogy megkívánjuk a követelmények általunk nagyon konkrét szinten előírt teljesítését.

A jobb képességűek – tanácsainktól függetlenül – önállóan dolgozhatják fel az anyagot (és erre a lehetőségre utalunk is), de a nehezebben haladó, mindamellett szorgalmas hallgatók részére különösen nagy segítséget nyújt a rendelkezésükre bocsátott ütemterv.

Az idővel való gazdálkodás és a tanulás menetére vonatkozó választási lehetőségek viszonylagos szabadsága különösen szükséges a távoktatás módszereivel tanuló felnőtt hallgatók esetében, hiszen tanulási körülményeik, feltételeik igen különbözők.

MUNKALAP

a beszédművelési gyakorlatok ellenőrzéséhez

Név: Évfolyam, szakcsoport:

1. A magánhangzók	e	ë	e	ö	ő	i	í	u	ü		á	a	o	ó	u	ú	
2. A másalhangzók	p	b	m	m̌	t	d	n	ň	ty	gy	ny	k	g	s	j	l	r
	f	v	sz	z	s	zs	x́	x	h	c	dz	cs	dzs				

3. A hangkapcsolati törvények érvényesülése a kiejtésben:

a/ Mgh.-kapcsolati törvények:

Kicsinyített munkalaprészlet a 17. sz. útmutatóból

II. Az útmutató szerkezete

A didaktikai funkciónak megfelelően 3 **nagy szerkezeti egységet alakítottunk** ki:

- a tanulási tájékoztatót,
- a témafeldolgozást és
- a feladatokat.

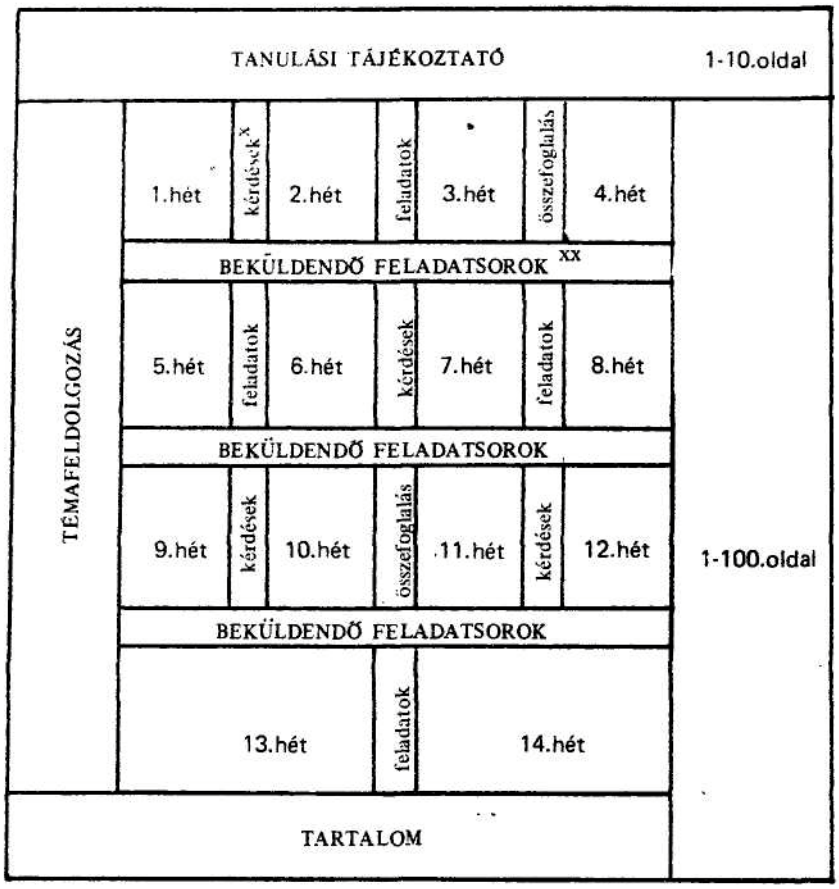
Ezek az egységek nem a fenti sorrendben találhatók meg az útmutatóban.

A tanulási tájékoztató, amely igen fontos általános tudnivalókat tartalmaz, mindig az útmutató elején olvasható. A témák feldolgozása azonban már heti bontásban található meg. Tehát a különböző típusú feladatok – amelyek lehetnek önellenőrzésesek vagy beküldendők – a heti időbeosztáson túlmenőleg nagyobb egységekre is tagolják a témafeldolgozást.

Ha a képzési időszakot – amelyre egy útmutató készül – egy félévnek tekintjük, s egy félévben az általános gyakorlatnak megfelelően 14 héttel számolunk, az alábbi ábra szerinti szerkezetet alakíthatjuk ki egy kb. 100 oldalas útmutató esetében (az első év tapasztalatai alapján a 100 oldalnyi terjedelmet tartjuk optimálisnak).

1. tanulási tájékoztató

A tanulási tájékoztató nem azonos a „bevezetéssel” Az elnevezést ezért is változtattuk meg. Nevezhetnénk ezt a szerkezeti részt pl. „információk”-nak vagy „fontos tudnivalók”-nak is, de mivel tartalmilag ezeket is jóval meghaladja, tartottunk ki elnevezésünk mellett.



x
Az egyes heti témák lezárásaként javasolt „kérdések”, „feladatok” és „összefoglalás” c. rovatok tetszés szerint variálhatók:

xx
A „Beküldendő feladatsorok” száma és féléven belüli elosztása a konkrét anyagtól függően lehet több vagy kevesebb, vö. ehhez 21. és 28.1.

Függetlenül az elnevezéstől, ebben a részben:
a) *Elmondjuk,* hogy kinek szól, kinek készül az útmutató.
b) *Tájékoztatjuk a levelező hallgatót tárgyunk helyéről* tanulmányai 4 éves képzési idején belül, elmondjuk a hallgatónak, hogy:

- tantárgyunk hol helyezkedik el a tanulmányai rendszerében,
- tárgyunkat hány féléven át tanulja,
- milyen beszámolási kötelezettségei vannak félévenként, illetve a tárgy lezárásakor,
- milyen tárgyak előzetes ismeretét feltételezzük általában és az egyes részeknél,
- tárgyunk ismeretanyaga hol és milyen módon kerül felhasználásra közvetlenül vagy akár közvetve a főiskolai tanulmányok során, illetve

— hol és hogyan hasznosítható tantárgyunk az általános iskolai oktatás folyamatában.

c) Tájékoztatjuk a *félévi oktatási anyag* feldolgozásához

— szükséges *eszközökről* (tankönyv, jegyzet, albumok, diasorok, magnetofon szalag stb.),

— szükséges *irodalomról.* Pontos bibliográfiával adjuk meg a kötelező és az ajánlott irodalom jegyzékét. Mivel ezek beszerzése esetenként igen fáradságos, azt is jelezzük, hogy az adott témához megadott irodalom mely más művekkel helyettesíthető. Az irodalomjegyzék nemcsak teljes művekre terjed ki, hanem könyvrészletekre, cikkekre is, szabványszerűen megjelölve azok előfordulási helyét is.

d) Javaslatot adunk arra, hogy *hogyan tanuljon önállóan a félév során* a rendelkezésre álló eszközök segítségével;

— eligazítjuk a jegyzet és az útmutató használatának helyes sorrendjében,

— mikor támaszkodjék inkább egyikre és mikor a másikra,

— javaslatot és példát adunk a jegyzetelés módjára,

— javaslatot és példát adunk a vázlatkészítésre.

— eligazítjuk az útmutatóban alkalmazott jelek használatában,

— ha eltérünk a jegyzet felépítésétől, erre a tanulási tájékoztatóban utalunk,

— konkrét módszertani útbaigazítást adunk a magnetofonszalagok és egyéb segédeszközök használatát illetően.

e) Ismertetjük a *félévi követelményrendszert:*

— elmondjuk az útmutatóban található önellenőrzéses feladatok legcélravezetőbb elvégzésének és az önértékelésnek a módját,

— a folyamatos ellenőrzés célját szolgáló beküldendő feladatokkal kapcsolatos tudnivalókat.

— tájékoztatást adunk a vizsgakövetelményekről, (pl. tételszerű felsorolást a felkészüléshez; vagy adhatunk konkrét példát egy-egy felelet szerkezetére vonatkozóan; ha szigorlatról van szó, külön hangsúlyozzuk a kollokviumi követelményeken túlmenő elvárásokat; leírjuk a vizsga lefolyását; tájékoztatjuk, hogy mely tanulási feladatokat kell elvégeznie a konzultációkra.)

f) Közöljük a *szükséges előismereteket* mint kiindulási minimumot. Különösen fontos ez az első évfolyam esetében, amikor komoly gondot okoznak a középiskolai előképzettségben mutatkozó eltérések.

— címszavakban felsoroljuk az alapvető fogalmakat, tételeket, ismereteket, amelyek *pontos* tudása elengedhetetlen,

— megtehetjük azt is, hogy *összefoglalást* adunk ezekről az ismeretekről, vagy *kérdések formájában* utalunk rájuk, mintegy súlypontozva ezáltal az elvárt előismereteket.

g) Tanulási *ütemtervet* ajánlunk a hallgatónak;

— dátumszerűen megadjuk a félév kezdetét és végét,

— címszavakkal jelöljük a 14 héten belül a témákat,

— az ajánlott időrenden belül külön felhívjuk a figyelmet a *kötelezően beküldendő feladatok* esedékességének időpontjára,

— megírjuk a konzultáció helyét és idejét, kijelölve az addig elvégzendő munkát.

h) Tájékoztatjuk a *beküldendő feladatokkal* kapcsolatos tennivalókról. Aprólékosan leírjuk, hogy *hogyan dolgozzon,* mit és hogyan töltsön ki, és a megadott címre mikor küldje be. Ezután pedig tájékoztatjuk a hallgatót *beküldött feladatainak sorsáról.* Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a hallgató beküldött megoldásai mellé csatoltan küldhet olyan kérdéseket, amelyekre az útmutató nem adott megnyugtató választ, illetve arra, hogy tanulási problémáival nyugodtan fordulhat „levelező" tanárához a Távoktatás-módszertani Kabineten keresztül. (Lehet külön lapot mellékelni minden beküldendő feladatsorhoz „A hallgató kérdései, megjegyzései" címmel!)

2. témafeldolgozás

— A témafeldolgozás elején pontosan rögzítjük a téma feldolgozása során elérendő célt. A célok ismerete a felnőttképzésben is igen fontos, hiszen a tartalom és az eszközök is a céltól függnek.

— Címszószerűen megadjuk az alapvető fogalmakat és mindazt, ami az eredményes továbbtanuláshoz kell.

— Törekszünk a tanulandó anyag súlypontozására, kiemeljük a kulcsfontosságú pontokat, ezáltal megtanítjuk a szelektálásra a lényeges és a kevésbé fontos között.

— Törekszünk a téma összefüggéseinek, illetve a téma és a kapcsolható ismeretek (előismeretek) közötti összefüggések bemutatására.

— Rendszeresen és következetesen alkalmazzuk a tanulás mélységére vonatkozó utalásokat.

— Tanácsot adunk az elméleti anyaghoz csatlakozó példák idézésében és a buktatók elkerülésében. Adott esetben példákat elemzünk, máskor összeállítjuk az elkövethető tipikus hibák jegyzékét".

— Figyelmeztetünk arra, hogy milyen fejezeteket vagy középiskolai anyagot ismételjen át a hallgató – szükség esetén – az új ismeretek maradéktalan elsajátítása érdekében.

— Utalunk a felhasználásra kerülő segédeszközök felépítésére, használatuk módjára (pl. szótár, kísérleti eszközök, táblázatok stb.).

— Szükség esetén javaslatot teszünk a jegyzetelés, illetve a vázlatkészítés módjára, hogy a hallgató olvasmányanyagát, példatárát hasznosítani tudja a vizsga előtti ismétlésnél, vagy pedig tanári munkájában.

— Felhívjuk a figyelmet a segédanyagokban és az útmutatókban található – esetleges – terminológiai eltérésekre.

— ugyanaz a kötelező irodalomnál is (ha ilyen van!).

— Ha a vizsgakövetelménynek megfelelő tananyag nem szerepel a jegyzetben, illetve a tankönyvben, utalunk az anyag előfordulási helyére, esetleg külön jellel jelölve beépítjük az útmutató anyagába.

— Érvényesítjük a programozott oktatás bizonyos elveit: pl. a *fokozatosság* elvét, amennyiben kezdetben sokat, később egyre kevesebbet segítünk a hallgatónak, illetve *egyre többet bízunk a hallgató önállóságára* a téma feldolgozása során.

— Jó egyensúlyt teremtünk a segítségadás és az önállóság megkövetelése között.

— Témafeldolgozásunk olyan, hogy rendszerességével, fokozatosságával, pontosságra ösztönző előírásaival nevelési célt is szolgál.

— Összefoglalás céljából vázlatot, ellenőrző kérdéseket vagy ellenőrző feladatokat készítünk. Ezek mellé egyértelmű utasításokat mellékelünk. Elképzelhetőnek tartjuk egy-egy téma lezárásaként feleletterv-modell bemutatását is a kollokviumi felkészülés elősegítése céljából. Jó megoldásnak tartjuk a táblázatos vagy a képek segítségével történő összefoglalást is. Ha ellenőrző kérdéseket vagy ellenőrző feladatokat iktatunk be, ezek megoldását is közöljük az útmutató végén.

— Feltüntetjük – amennyiben a tankönyvben illetve a jegyzetben ez nem szerepel, vagy nem szerepel kielégítő módon – a témához csatlakozó kötelező és ajánlott irodalmat a lényeges fejezetek, vagy csak bizonyos oldalak lapszámszerű megjelölésével. Ha már a tanulási tájékoztatóban részletesen felsoroltuk a felhasználható irodalmi anyagokat, itt csak – megfelelő jellel – utalunk a témához csatlakozókra.

— Utalunk arra, hogy a témafeldolgozás során elsajátított új ismeretanyagot hogyan használhatja fel, hogyan építheti be a hallgató saját, általános iskolai oktatási munkája során.

Nagyított részlet a l0. sz. útmutatóból:

., illetve a világ egy darabja, jelensége jó al
az ember legbensőbb élményeiről valljon.

Ebből a megállapításból az iskolai fogalmazástan
ontos tanulságok következnek. Mindenekelőtt az, hog
arról a tárgyról, a valóságnak arról a részletéről
juk, amelyekkel személyes viszonyba kerülnek. Az e
első feltétele tehát ennek a személyes viszon
gyermek és az általa ismert világ között.

— Megemlíthetjük a népszerűsítő irodalmat, azokat a munkafüzeteket, szakköri kiadványokat, amelyek a tárgyalt anyagrészhez felhasználhatók, és az általános iskolai munkában hasznosíthatók.

— Hasznosnak tartjuk a hallgató figyelmét felhívni arra, hogy a megfelelő téma vagy fejezet feldolgozásával párhuzamosan célszerű elvégezni a, „beküldendő feladatsorok" témához kapcsolódó feladatait. Nem helyes az egységen belüli utolsó hétre hagyni az összes feladat megoldását.

— Pontosan, oldalszám szerint megadjuk a tankönyvben a megfelelő téma helyét, megjelölve a csak olvasásra ajánlott, illetve az elhagyható részeket.

— A nehezebb részekhez, tételekhez szöveges magyarázatot fűzünk.

3. feladatok

Akkor szerencsés az útmutatóban az e szerkezeti egységet képviselő rész, ha sikerül általa összekapcsolni a gyakorlás, az önellenőrzés és az ellenőrzés folyamatait.

Ezért az útmutató tartalmaz:

— ellenőrző kérdéseket vagy feladatokat,

— beküldendő feladatsorokat.

a) Ellenőrző kérdések – ellenőrző feladatok

Vagy egyiket, vagy másikat alkalmazzuk, de ha kell mindkettő szerepelhet útmutatónkban. Az egyes fejezetek, egységet alkotó témák megtanulása után kerül sor az ellenőrző kérdések megválaszolására vagy az ellenőrző feladatok megoldására, mivel ezek átfogják az anyagrész lényegét. A megválaszolás, illetve a megoldás során a hallgató meggyőződhet arról, hogy milyen mértékben sajátította el az anyagrészt. A válaszok esetleg csak arra adnak feleletet, hogy az ismeretek megvannak az emlékezetében. Ezért van szükség az anyag feldolgozása során más típusú feladatok megoldására is.

Az ellenőrző kérdésekre a pontos választ megadjuk az útmutató végén, vagy utalunk a tankönyvben, illetve a jegyzetben megtalálható válaszra. Az ellenőrző feladatok megoldásait mindig megadjuk, s ismertetjük a megoldás menetét is, s mivel az I. éves hallgatónak nincs tapasztalata arra vonatkozóan, hogy tudásáért milyen osztályzatot várhat a kollokviumon, erről is tájékoztathatjuk. Pontszám-rendszert közlünk tehát, lehetővé téve ezáltal az önértékelést.

Az ellenőrző kérdések alkalmazásának egyéni módozatait is érvényesíthetjük, rövid bevezető után egész fejezetet dolgozhatunk fel kérdés-felelet formájában. Ez az önkontrol segítésének egy formája. Az útmutató végén találhatók az egyes kérdésekhez tartozó helyes válaszok is. A feladat megoldása után annak helyessége a válaszok alapján ellenőrizhető. Helytelen válasz esetén javasoljuk a tankönyvben a kérdéses rész megkeresését és ismételt áttanulmányozását. Sőt a kérdés után azonnal feltüntethetjük a tankönyv megfelelő oldalszámát.

b) Beküldendő feladatsorok

Az ellenőrző kérdések illetve feladatok elsősorban az ismeretek rögzítéséről adnak hiteles képet. A rögzítés mellett szükségesek olyan feladatok is, amelyek az ismeretek rendszerezését, differenciálását, mélyítését, logikai összefüggésbe állítását, s így a nagyobb összefüggések felismerését, a mélyebb megértést és megismerést szolgálják.

Az ilyen feladatok átgondoltan, összefüggéseiben ölelik fel a tananyagot.

Nemcsak az eredményt kérjük be, hanem a teljes feladatmegoldást. A kitöltött, és a Távoktatás-módszertani Kabinetbe beküldött feladatlapok sorsáról tájékoztatjuk a hallgatót. A dolgozatokat kijavítva, értékelő levél kíséretében visszaküldjük. Az értékelő levélben az elkövetett hibák alapján igyekszünk segítséget nyújtani a hallgatók tudásában levő hiányosságok pótlására.

A beküldendő feladatok szigorú határidejével igyekszünk rászorítani a hallgatót a folyamatos tanulásra.

- A feladatok mennyisége

Az ellenőrző kérdések és feladatok minden fejezet illetve témaegység végén szerepelnek. Tárgytól és az anyag jellegétől függően döntjük el, hogy hány kérdés vagy feladat „fedi le” az anyagunkat.

- Beküldési kötelezettség

Kísérleti időszakunk alatt az a gyakorlat alakult ki, hogy félévenként 2, illetve 3 alkalommal küld be a hallgató megoldott feladatlapokat vagy munkalapokat. Optimálisnak tartanánk a 2 vagy 3 hetenkénti kötelező feladatbeküldéseket. A gyakorlat és elsősorban a hallgatói vélemények azt igazolják, hogy szép minden jó tanács, hogy jó minden módszertani utasítás és folyamatos munkára serkentő intelem, de a tényleges munkára késztető erőt a *beküldési kötelezettség* hordozza igazán magában. Másrészt, mivel az ellenőrzés a távoktatásban a

folyamatos ismeretszerzés szerves kiegészítője, feltétlenül indokoltnak tartjuk a beküldendő feladatok számának emelését.

A feladatok közé kerüljenek – amennyiben az anyag engedi – esszé jellegű feladatok is.

- *Megjegyzés*

A feladatok beküldése kötelező minden hallgatóra nézve. Szerencsésnek találjuk azonban azt, hogy ezek között a feladatok között legyenek az átlagos képességet meghaladó „ajánlott" feladatok is. Ezeknek a megoldása illetve beküldése nem kötelező. Ezeket „aki akarja, beküldheti" megkülönböztetéssel jelöljük.

III. Didaktikai elvek az önálló tanuláshoz

Felhívjuk a figyelmet az *ismeretszerzés helyes útjára,* s arra, hogy ezt az utat a hallgató maga járja végig, folyamatosan, állandóan, egyenletes ütemben dolgozva.

A tételeket, definíciókat a hallgatónak nem *csupán megértenie* kell, hanem azokat pontosan el is kell tudni mondania. Bizonyos anyagrészek megtanulása után a könyv illetve a jegyzet nélkül mondja el a hallgató a szóban forgó tételt, azaz úgy végezze el a bizonyítást. Néhány nap múlva próbálja meg ismét. A tanuló felnőtt is gyakran esik bele abba a hibába, hogy hajlamos azt hinni: ha megértett valamit, úgy azzal már tudja is azt. Ha a vizsgán derül ki, hogy mégsem, az már késő! Nyomatékosan hívjuk fel tehát a figyelmét az ismétlésre, és mi magunk az útmutatóban is vissza-visszatérően ismételtetünk. Ismétlés nélkül maradandó tudás nem képzelhető el.

Az is megengedhető, hogy a hallgató első nekifutásra kihagyja a nehéz részeket egy-egy fejezetnél, és később az útmutató megfelelő részét újra alaposan áttanulmányozza, mert egyes útbaigazítások csak az elsajátított ismeretek birtokában érthetők meg maradéktalanul.

Hangsúlyozzuk a hallgató előtt az ismeretszerzés folyamatában a *fokozatosság és ráépülés* elvét. Mi magunk így, ennek az elvnek megfelelően építjük fel az egész útmutatót, sőt azonos tárgyon belül útmutatóinkat több évre tervezve, pl. az összefoglalók, az ismétlő kérdések, az önellenőrzéses feladatok, a beküldendő feladatok mind-mind azonos irányban kell haladjanak, a kollokvium illetve a szigorlat felé. Az a hallgató, aki tanácsainkat és javaslatainkat elfogadja, betartja a határidőket, elvégzi a feladatokat, a biztonság érzetével jön a vizsgára. Erről a *biztonságérzetről* is írunk neki, hiszen ő is tanár, s elveinket viszi tovább tanítványai felé.

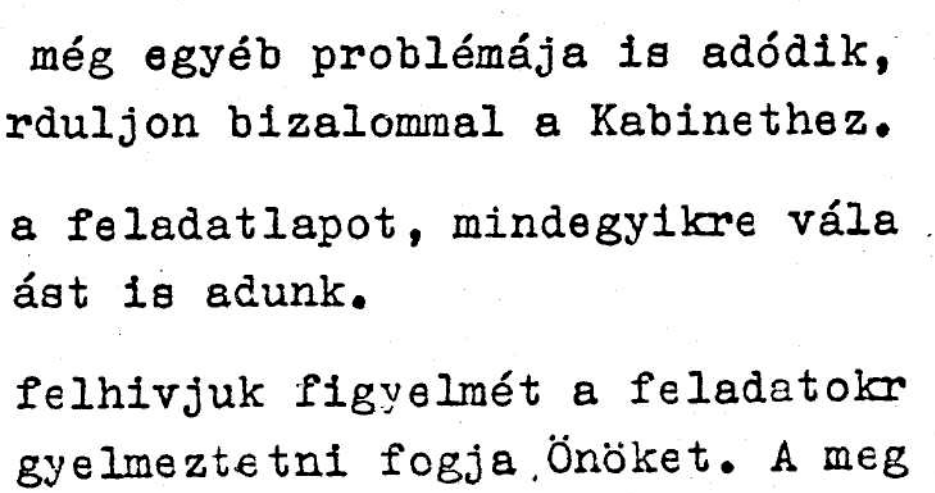
Elmagyarázzuk a hallgatónak, hogy miért *fontos a folyamatos tanulás.* Az anyag „beéréséhez", a jártasságok, készségek kialakulásához időre van szükség. Ha valaki csak vizsgaidőszakban tanul, képtelen tartósan elsajátítani az anyagot. Ezt segíti az időbeosztás.

Felhívjuk a figyelmet a *rendszerezés fontosságára.* Az ismeretek csak keretbe, rendszerbe foglalva lehetnek tartósak, és csak ezekre lehet újabb ismereteket építeni. Kezdetben tehát elvégezzük a rendszerezést, később már csak szempontokat adunk ahhoz, hogy hogyan végezze a hallgató önállóan ezt a munkát (pl. ellenőrző kérdések segítségével stb.)

Hangsúlyozzuk a *gyakorlás, a példamegoldás fontosságát,* mert csak a gyakorlás vezet tartós, elmélyült ismeretekhez. Ezért a gyakorlati alkalmazásra való törekvés át kell, hogy hassa az útmutatót, megfelelően annak a modern didaktikai koncepciónak, amely az oktatás folyamatát az ismeretszerzés oldala felől az alkalmazás irányába tolja el. Hiszen minden oktatásnak, így a távoktatásnak is az alkalmazásképes tudás kialakítása a végső célja.

Ezeket az elveket – amelyek nem törekednek teljességre, hanem inkább csak ötleteket adnak – nem az alábbi felsorolásban adjuk meg, hanem beépítjük az útmutató anyagába. Akkor közöljük a hallgatóval, amikor arra éppen alkalom kínálkozik.

Nagyított részlet a 11. sz. útmutatóból:



IV. Az útmutató mint üzenet

A távoktatásban részt vevő felnőtt hallgató nem jár előadásra, szemináriumra. A nappali tagozatos hallgatókéval azonos egységes jegyzet illetve tankönyv biztosítja számára az elsajátítandó ismeretanyag lényegét. A tantárgymódszertani útmutató tehát az élő, tanári kapcsolat pótlását célozza.

A pedagógiai és az andragógiai gyakorlatban is központi jellegű közlési kapcsolatteremtést hivatott elősegíteni. Az útmutatót mint üzenetet fogjuk fel.

A közlés központi eleme az üzenet vagy közlemény, mely esetünkben azonos az útmutatóval. Az útmutató mint üzenet teremti meg a kapcsolatot a tanár – mint az üzenet feladója – és a levelező hallgató – mint befogadó illetve címzett – között. Hiányosság az útmutató esetében – különösen elsőéves hallgatók esetében – hogy az üzenet két végén álló személyek nem vagy csak kevéssé ismerik egymást.

1. tartalmi kérdések

Fontos kérdés annak tisztázása, hogy az útmutató esetében mit kell *discursus universum-nak* (amiről beszélünk) tekinteni. Levelező hallgatókról lévén szó, alapnak a rendelkezésre álló tankönyvet illetve jegyzetet tartjuk. Döntő tehát a tartalmi kapcsolat az útmutató és a tankönyv, illetve a jegyzet között. Melyek ennek a kapcsolatnak a jellemzői?

- Az útmutató *vezérfonalat* ad a tankönyvhöz képest.
- Mindig logikus, *kerüli* a fölösleges *ismétléseket,* éspedig mind a tankönyv (jegyzet), mind az útmutató vonatkozásában.
- Az útmutató *utal a tankönyvből elhagyható anyagrészekre.*
- Az útmutató jelek segítségével emeli ki a *tankönyvhöz ill. a jegyzethez képest újként* kezelendő anyagot.

- Utalásokkal segíti a tanulást. Az utalások azonban nem történhetnek oly módon, hogy az előző útmutató jelöléseire hivatkozunk. Folytatásos műfajról van szó, és itt a közlés állandó elemeinek a rögzítése éppoly fontos, mint az újak közlése.
- Ha szükséges az útmutató *bővíti a discursus universumot* (a középiskolai ismeretekre utalva a múlt, az iskolán kívüli vagy inkább iskolán túli ismereteket bővítve pedig a jövő felé) a kötelezőkön kívül *ajánlottként feltüntetett irodalom* rendszerezésével.
- Gondot fordítunk a *pontos bibliográfiai utalásokra.*
- Szükség szerint magyarázzuk, *oldjuk fel a nehéz fogalmakat.*

2. formai kérdések

- Formátumát illetően az útmutató jelenleg *nagyalakú,* A/4-es. Kipróbálás alatt áll egy kisebb méret, az A/5-ös, amennyiben annak kezelése valóban javítani fogja a felhasználást, ennek használatát fogjuk javasolni.
- Szerkezete legyen világosan, könnyen áttekinthető.
- A szemléletességet fokozottan kell biztosítani, mivel levelező hallgatók számára készül. Minél több *ábra, táblázat* szerepeljen benne. Elképzelhetők ezen útmutatók kiegészítéseként is: *ábrafüzetek, diasorok, fotóalbumok* formájában. Ebben az esetben ez utóbbiak használatát is az útmutató irányítja. Ugyanezt a célt szolgálják a nyelvi anyagokban a *képsorok és a magnetofonszalag* mellékelése.
- A *tipográfiai* jelek sokféleségét használjuk fel a *kiemelésekhez.*
- Mivel ez az üzenet egy másik üzenetre, a tankönyvre támaszkodik, igen sok utalást tartalmaz. Ajánlatos megfelelő *utaló jelzések rendszerét* kidolgozni. Lehetnek ezek betűjelek, de egyéb grafikai jelek is pl. kör, háromszög stb. Ezek a jelek a hallgató figyelmét már az első pillanatban, ugyanarra a fontos tényezőre irányítják. Pl. a tankönyvi anyagra, a középiskolás könyvre, a kollokviummal kapcsolatos tudnivalókra vagy azokra az új, útmutatóban található anyagrészekre, amelyek az alapjegyzethez képest újak, és csak itt találhatók meg.

3. a személyes kapcsolatok szerepe

A kommunikáció, a közlés éltető eleme a szerepcsere. Útmutatóink esetében ez jelentős sérelmet szenved, ezért igen komoly, a *személyes kapcsolatteremtést* pótló tendenciákkal szükséges ellensúlyozni.

- Útmutatónkban közvetlenül a levelező hallgatóhoz szólunk, egy valakihez és nem általában a levelező hallgatóhoz. Szemben a tankönyv személytelen, ismeretközlő stílusával, az útmutató szerzője fogalmazzon mindig *személyes közlési helyzetnek megfelelően. Az élőbeszéd stílusa és természetessége* irányába haladjunk, pl. „... Ez a szoros időbeosztás esetleg az Ön számára is tarthatatlan lesz. Nem egyformán tanulunk, és ezeket a különbségeket ilyen egységes útmutató alapján nem lehet figyelembe venni. Közbejöhetnek személyes problémák is, munkahelyi különfeladatok ...”
  „...Most következik még egy alapos ismétlés, amit a 14. héten el is kezdhet. Jó munkát és kellemes karácsonyi ünnepeket kívánunk!” *Ha ezt a* stílust, ezt a hangvételt sikerül megvalósítani, már csak egy lépés hiányzik ahhoz, hogy útmutatónk kísérőiként és azok alapján a személyességet fokozó magnetofon felvételeket, vagy akár rádióelőadásokat készíttessünk. Az andragógia *„felnőtt nevel felnőttet”* kritériumának teszünk ez által eleget. A felnőtt szerző a felnőtt hallgató köznapi problémahelyzeteibe éli bele magát.

- A fenti, a személyes hangvétel és őszintén közvetlen stílus olyan, amelyet *áthat a tanár segítő szándéka. A* hallgató érzi mindig, hogy nincs egyedül.
- Ennek ellenére illetve ezzel párhuzamosan igen fontos, hogy *a tanár szerepét elkülönítsük a hallgatóétól.*
- Megnyugtatóan hathat a *vizsgának – mint* az útmutatóval folytatott munkát soron követő *közlésnek – a pontos leírása,* a vizsgakövetelmények ismertetése; ez a kísérleti szakaszban, amikor az útmutatók készítői egyben a vizsgáztatók is, könnyen megoldható.
- Az útmutató oldottsága, kellemesebbé tétele érdekében közölhetők *játékos ábrák,* rajzok, akár a borítón is.

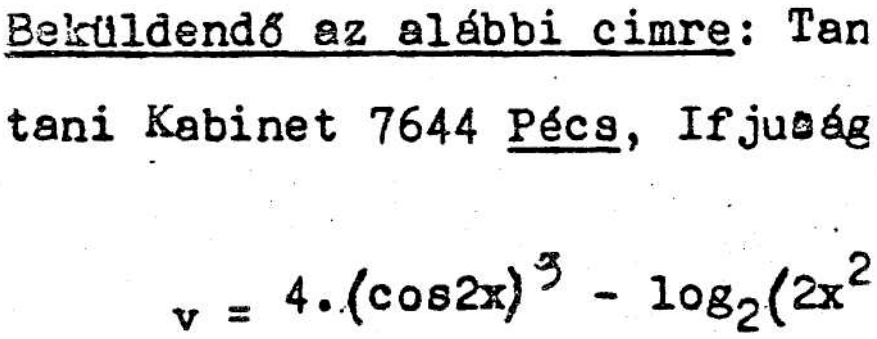
4. a vezérlés és a visszacsatolás

Kérdésként merül fel, hogy az intézményi *vezérlés direktebb* vagy a vezérlés *indirektebb* formáját kívánjuk megvalósítani. Az előző esetben a szerző-tanár és a távol levő hallgató között létesül a kommunikatív kapcsolat, az utóbbi esetben a hallgató mindig önmagával létesít kapcsolatot, önmagának lesz a saját „tanára" és így az önellenőrzés lehetősége is megnő.

A tanulási folyamat szempontjából a levelező hallgatónak a vezérlésre szüksége van. Ez a vezérlés azonban úgy valósuljon meg, hogy adott esetben nyitva hagyja a lehetőséget az önvezérléshez, amennyiben – mint arra az előzők során rámutattunk – a tanulás ütemezésében stb. alternatív megoldásokat is vessünk fel.

Optimálisnak tartjuk a visszacsatolás kérdésében azt a megoldást, hogy figyelembe véve a felnőtt hallgató életkori sajátosságait, többségben olyan feladatok szerepeljenek az útmutatóban, amelyek *önellenőrzésesek.* A kérdések vagy feladatok a fejezetek vagy témák lezárásaként jelentkezhetnek, megoldásaik pedig az útmutató végén legyenek. Mivel számunkra az is fontos, hogy a hallgatót rendszeres munkára ösztönözzük, nem tekinthetünk el a beküldendő feladatoktól sem. Amennyiben a feladatok *beküldése kötelező* (félévenként minimum kettő, maximum 6 feladat), amely utóbbi megoldást – legalábbis perspektivikusan – optimálisnak tartunk, természetes és kívánatos a kapott érdemjegyek figyelembevétele a félévi munkát lezáró vizsgán. Ennek miéntje a tanszék hatáskörébe tartozik. Kötelező beküldés esetén legyen hatá*rozott a pedagógus-andragógus is.* Közöljük konkrétan a hallgatóval a mulasztásért várható következményeket.

Nagyított részletek a 22. sz. útmutatóból:



Az 1975 szeptemberig megjelent tantárgymódszertani útmutatók jegyzéke

1. BÁNRÉTI ZOLTÁN: Leíró magyar nyelvtan II. Szókincstan, szófajtan. Útmutató magyar szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 101 p.

2. DUCHNOVSZKY ISTVÁN – LITZ JÓZSEF: A matematika elemei. Fizika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK.75 p.

3. DUCHNOVSZKY ISTVÁN: Mechanika II. Útmutató fizika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 36 p.

4. FEHÉR JÁNOS: Útmutató az analízis tanulásához. Matematika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 118 p.

5. FEHÉR JÁNOS: Analízis II. Útmutató matematika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 127 p.

6. HAJZER LAJOS: Útmutató a mai orosz nyelv gyakorlati hangtana c. tantárgyhoz.

Orosz szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 52 p.

7. KAMARÁS LAJOS: Útmutató a logika tantárgyhoz. Matematika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 104 p.

8. KERESZTESI MIKLÖS: Elektrotechnika II. Útmutató műszaki szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 144 p.

9. KUN JÓZSEF: Russzisztika. Útmutató orosz szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 94 p.

10. MÁRK TAMÁS: Útmutató a hangtan és jelentéstan fejezeteihez. Magyar szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest,

1974, FPK. 59 p.

11. MEDVE ZOLTÁN: Orosz nyelvtan. (Alaktan). Útmutató orosz szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 91 p.

12. MEDVE *ZOLTÁN:* Orosz nyelvtan II. Alaktan (az ige) és mondattan. Útmutató orosz szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 118 p.

13. MISKY GYÖRGY: Orosz nyelv- és a stílusgyakorlat II. Útmutató orosz szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 97 p.

14. DR. PÁSZTOR GYÖRGY: Növényszervezettan. Távoktatás-módszertani Kabinet,

Pécs. Budapest, 1974, FPK. 52 p.

15. PÉCZELY GÁBOR: Általános és fizikai kémia II. Útmutató kémia szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 57 p.

16. DR. RÓNAI BÉLA: Útmutató a nyelvművelés és beszédtechnika I. félévi anyagának feldolgozásához. Magyar szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszer:
tani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 55 p.

17. DR. RÓNAI BÉLA: Nyelvművelés és beszédtechnika II. Útmutató magyar szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 33 p.

18. ROSZPRIM LÁSZLÓNÉ: Útmutató az általános és fizikai kémiához. I./l. Kémia szakos *levelező* hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 25 p.

19. ROSZPRIM LÁSZLÓNÉ -GAÁL ISTVÁN-GARAMI KÁROLY: Általános és fizikai kémia L/2. Útmutató kémia szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 115 p.

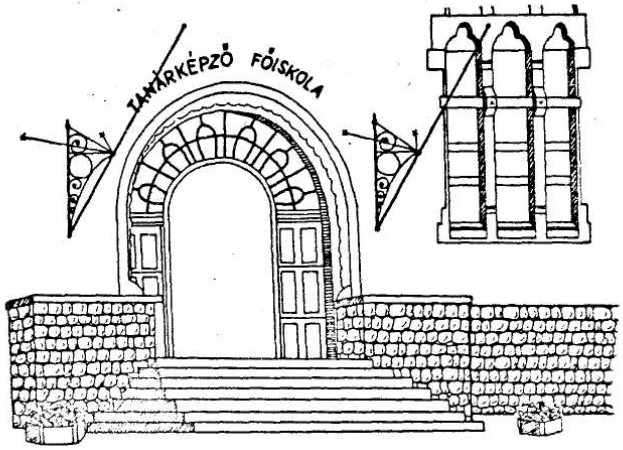
20. SCHUSZTER FERENC: Útmutató a mechanika I. tantárgyhoz. Fizika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 61 p.

21. TAKÁCS GYÖRGYNÉ – MISKY GYÖRGY: Orosz nyelv- és stílusgyakorlat.

Orosz szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 93 p.

22. VARGA ÁRPÁD: Útmutató az algebra és számelmélethez. Matematika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1974, FPK. 178 p.

23. VARGA ÁRPÁD: Algebra és számelmélet II. Útmutató matematika szakos levelező hallgatók számára. Távoktatás-módszertani Kabinet, Pécs. Budapest, 1975, FPK. 145 p.



Levelezés a felsőfokú távoktatásban

(Tájékoztató főiskolai oktatók számára
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont 1976)

Bevezetés

„Az egész oktatás az ismeretek elsajátítási folyamatának és a készségek kialakításának összekapcsolásán alapszik, a gondolkodás önállóságának fejlesztésével. *Az oktatómunkának arra kell irányulnia, hogy a hallgatók oktatóik vezetésével maguk jussanak el a tudomány lényegének, további fejlődési útjának és a tudományos eredmények gyakorlati felhasználásának felismeréséig, az ismeretek önálló kutatása képezze az oktatási folyamat alapját."*[16]

A távoktatásban a tanítási-tanulási folyamat irányítása – hasonlóan a nappali oktatáshoz – az oktató kezében van, de a hallgatótól való térbeli távolsága miatt sajátos időszerkezetben valósul meg. Az irányítás térbeli és időbeli eltolódása sajátos oktatási eszközöket és módszereket igényel.

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös távoktatás-módszertani kísérlete keretén belül 1974 óta folyamatosan dolgozzuk ki a távoktatási igényeknek megfelelő, a főiskolai levelező tagozatos tanárképzésben alkalmazható eszközöket és módszereket.

Ilyen vonatkozásban médiáknak, eszközöknek tekintjük ebben az esetben az oktatási tartalmak összes hordozóit és a tanítási-tanulási folyamat minden közvetítőjét.

A távoktatás korszerű írásos eszközeinek kutatása során 1975-ben elkészítettük a Tantárgymódszertani útmutató modelljét[17], amely pedagógiai, didaktikai jellegű általánosításokban törekszik összegezni a területen elért eredményeket, és egyúttal tájékoztató, eligazító segítséget adni a kísérlethez újonnan csatlakozó munkatársaknak.

A tantárgymódszertani útmutató értelmezésünk szerint az a korszerű didaktikai írásos eszköz, amelynek fő funkciója a tanulás vezérlése, és amelyben a tanár a tanulás és az önálló feldolgozás módszereire vonatkozó didaktikai tanácsokat, utasításokat ad. Biztosítja a gyakorlást, az ellenőrzést (illetve önellenőrzést) és az értékelést. Tanácsaival, utasításai segítségével megtanítja a hallgatót az önálló tanulásra. Útmutató minden szaktárgyból készíthető.

Mostani segédletünkkel szeretnénk továbblépni az írásos eszközök kutatása terén. Ez a most kutatott írásos eszköz az a *levél,* amelyet az oktató ír a hallgatónak, minden egyes hallgatónak. Olyan eszköz tehát, amely írásban valósítja meg a tanári távirányítói feladatokat. A levél azonban, bármennyire is fontos funkciót tölt be a tanítási folyamatban, olyan eszköz, amely soha nem kerül kinyomtatásra. Mindig egy hallgatóhoz címzett és személyre szóló.

Ennek a segédletnek elkészítéséhez összegeztük és elemeztük az 1974/75 és az 1975/76 kísérleti tanév levelezésére vonatkozó tapasztalatokat. A feldolgozáshoz felhasználtuk a pécsi oktatókkal folytatott személyes konzultációk tapasztalatait, az oktatók által készített írásos

[16] Zinovjev. A felsőfokú képzés korszerű formái és módszerei I-II. Bp. 1975, FPK. I. 124. p.

[17] Kovács Ilma: Tantárgymódszertani útmutató modell. Főiskolai oktatók számára. Bp., 1975, FPK.

összegezéseket a levelező munkáról, és az oktató által mintegy 6000 hallgatónak írott levél másolatát.[18]

Célunk tehát egyrészt az volt, hogy összegezzük a kísérlet első két évének a levelezésre vonatkozó tapasztalatait, másrészt az, hogy a *munka további egységesítése és minőségének javítása érdekében segítséget nyújtsunk a* távoktatásban részt vevő, a levelezést végző pécsi oktatóknak, munkatársainknak.

Arra törekszünk, hogy a levelezés jellemzőinek és a levélben tett oktatói megjegyzéseknek az általánosítható, egyszersmind felhasználható vonásait összegyűjtsük, rendezzük, súlypontozzuk, formába öntsük.

Ez az egységesítés nem szigorú zárt forma kíván lenni, csupán az eddigi tapasztalatokat felhasználva igyekszik a követendőnek vélt változatokra felhívni a figyelmet. Segédletünk ajánlott irány, de nem nélkülözheti a gazdag oktatói múlt tanulságait magába olvasztó egyéni jegyeket sem.

Kívánjuk, hogy mindez kamatozzék együttműködésünkben!

A levelezés és a távoktatás

Ahhoz, hogy világosan lássuk a levelezés és a levél helyét a távoktatásban, szükségesnek látszik a pécsi távoktatási kísérlet rövid felvázolása.

A főiskolára beiratkozó levelező hallgató a főiskolától postán megkapott jegyzetrendelő alapján (ezt jelenleg a tanulmányi osztály küldi ki) megvásárolja *jegyzeteit, illetve tankönyveit.*

A megyék által szervezett *konzultációkra* a megyétől megkapja az éves tervre vonatkozó írásos eligazítást. Félévenként 2-3 alkalommal megy el konzultációra.

A jegyzettel, illetve tankönyvvel rendelkező hallgató az FPK által irányított Távoktatás-módszertani Kabinet útján hozzájut egy további írásos oktatóanyaghoz is: ez a fentiekben már megemlített *tantárgy módszertani útmutató. A* cél az, hogy a félév során ennek útmutatása szerint dolgozzék otthon, önállóan.

Az egyes szaktárgyak jellege szerint az – útmutatón kívül – a hallgató kap még a Kabinettől otthoni önálló, egyéni munkájának segítése céljából *magnetofonszalagokat, diasorokat, albumokat* stb.

Az útmutató ütemterve szerint a hallgató minden szaktárgyból félévenként 2-3 alkalommal *feladatokat küld* a Kabinet útján főiskolai oktatójához javítás és értékelés céljából. Az oktató által kijavított feladatlapot személyre szóló *levél* kíséretében, amelyet szintén az oktató ír – a Kabinet postázza a hallgatónak.

A hallgató – a félévi önálló, illetve konzultációkkal és oktatóival folytatott levelezéssel tarkított tanulása lezárásaként – *vizsgázik* a főiskolán.

A felsoroltak közül a konzultáció mint oktatási forma nem új, és a pécsi kísérletben is a hagyományos levelező képzés elemeként fogadtuk el.[19] Ugyanúgy a vizsgát is.

[18] A példaként idézett megjegyzéseket idézőjelbe tesszük. Tekintettel azonban a levelek személyhez intézett voltára, nem közlünk dokumentációs lelőhelyet. Megjegyezzük, hogy a kutatás céljára minden oktató által írott levél másolatával rendelkezünk.

A kísérletünkben részt vevő hallgatók számára *új távoktatási eszközök* a következők:

— tantárgymódszertani útmutató

— magnetofonszalag

— diasor

— album

— egyéb írásos segédanyagok, pl. munkafüzet, szigorlati segédlet, szakdolgozati tájékoztató stb.

— oktatócsomag (kísérleti eszközöket tartalmaz)

Az útmutató kötelező használata a bennük szereplő feladatok megoldását, továbbá azok Kabinetbe való beküldését, röviden összegezve a *levelezés módszerét indukálja.*

Összehasonlítva a hagyományos levelező képzést[20] a pécsi távoktatási kísérlettel lényeges különbségek mutatkoznak az eszközök és a módszerek területén.

A korszerű távoktatási eszközöktől és módszerektől az oktatás hatékonyságának emelését várjuk. Az útmutató az önálló tanulás távirányítását célozza: a *hallgató* a félévi munkája során az útmutató tanácsait követve dolgozza fel a tananyagot, és az egyes anyagrészekhez szervesen kapcsolódó feladatokat old meg.

A *hallgató a feladatait* a Pécsi Tanárképző Főiskolán működő Távoktatás-módszertani *Kabinet* címére küldi. *Oktatója értékeli és kijavítja* a megoldásokat. Az értékelést osztályzattal regisztrálja. Ezután az oktató *válaszlevelet* ír a hallgatónak. Ez a levél is az önállóan tanuló felnőtt munkájának *távirányítását célozza. A* távirányítást azonban másként oldja meg, mint az „előregyártott" útmutató, amely féléves időszakra készül, s ennek megfelelően nem tartalmazhat minden szükséges eligazítást. Minden nagyobb új anyagrész megtanulásakor szüksége lehet azonban a hallgatónak az oktatói irányításra, visszajelentésre.

A visszacsatolás – értékelés motiváló hatására a munka mellett tanuló felnőttnek különösen nagy szüksége van.

Ezt a pécsi kísérletünkben a *levéllel* mint további *írásos médiával* is igyekszünk megvalósítani.

A pécsi távoktatás-módszertani kísérletben kidolgozás alatt álló oktatási módszerek és eszközök alkalmazására vonatkozóan szeretnénk megjegyezni:

---

[19] Nem térünk ki most arra a komoly, megoldást váró problémára, hogy a szervezeti keretek miatt a konzultáció nem a főiskola, hanem a megyék irányítása alatt áll, s így nem kapcsolható össze a Kabinet közvetítésével folyó távoktatással. Bármennyire is egy hallgatóról van szó! A hallgató tehát dolgozik útmutatóink irányítása mellett, önállóan. Levelezést folytat a főiskolai oktatókkal szintén az útmutató alapján, a benne szereplő feladatok segítségével, de a konzultáción – mivel kísérletünk csak az FPK és a Főiskola kísérlete – úgy dolgozik, mintha csak a hagyományos levelező képzésben venne részt. Ez a helyzet sokáig nem tartható, sok fölösleges feszültséget is okoz mind az oktatók, mind pedig a hallgatók soraiban.

[20] A kísérleteink azt igyekeznek bizonyítani, hogy a levelezőnek csak nevében megfelelő oktatási forma hatékonyabbá válik, ha valóban szorosabb kapcsolatot teremt hallgató és tanár közt; vagyis e kapcsolatteremtés egyik módját a tényleges levelezésben látja. A hagyományos „levelező" oktatás végeredményben levél nélküli, így jogtalanul használja ezt az elnevezést.

a) A cél, tartalom és forma dialektikus egységét tekintve tudjuk, hogy nem minden oktatási eszköz, média alkalmas azonos módon minden oktatási cél, minden oktatási tartalom szolgálatára, illetve a címzettek minden csoportja számára.

b) Szükséges a különböző eszközök és módszerek munkamegosztásos alkalmazása.

Ilyen megfontolások alapján folyamatban van a hangosított oktatóanyagok vizsgálata, a jövőt illetően pedig feladatként előttünk áll a rádió, illetve a televízió felsőfokú távoktatásban való felhasználásának kutatása.

Véleményünk szerint a csak írásos anyagokon alapuló távoktatás nem korszerű – bár a pécsi távoktatás máris gazdagabb és hatékonyabb, mint a hagyományos levelező képzés – ezért szükséges a *rádió, televízió* perspektivikus bevonása, a *magnetofonszalag* felhasználásának kiszélesítése. De szükségét látjuk az oktatási folyamat teljessé tétele érdekében annak is, hogy a konzultációk módszereit felülvizsgáljuk, továbbá, hogy a *konzultációkon* túl egy-, illetve kéthetes *tanfolyam* jellegű szakaszokat is beiktassunk a távoktatásba. Ezeknek az oktatási módszereknek és eszközöknek a kidolgozása folyamatos. Csak *komplex módon való felhasználásuk valósíthatja meg távoktatás-módszertani elképzeléseinket.*

Az előző igen vázlatos ismertetést szükségesnek tartottuk ahhoz, hogy a levelezés és a levél helyét, funkcióját egyértelműbbé tegyük kísérletünk további éveiben. Ennek érdekében a távoktatásban végzett levelezés kérdése kapcsán világosan kell látnunk, hogy:

- *a levelezés nem kívánja helyettesíteni az oktató által vezetett személyes konzultációt. A konzultáció és a levelezés egymás mellé rendelt oktatási formák a távoktatásban, és a kettő komplex alkalmazására törekszünk kísérletünk során.* Ebből következik, hogy
- *a levelezést végző oktató* munkája éppen olyan *fontos,* mint a konzultációt végző oktatóé. A két munka kiegészíti egymást. Személyi oldalát tekintve – ideális esetben – a konzultálást és a levelezést végző oktató ugyanazon személy lehet.
- a levelezést végző *oktató munkája speciális,* hiszen a levelezés során, az oktató és a hallgató térbeli távolságát kívánjuk a levelezéssel áthidalni. *A kommunikáció írásban valósul meg.*
- A levelezést végző oktató munkájában a *tanítási feladatra* kell a hangsúlyt helyezni az *értékelés feladatán* kívül. Hiszen a levelezést végző oktató az a személy, akihez a munka mellett tanuló felnőtt bátran fordulhat kérdéseivel, problémáival, mivel ő a hallgató számára a legkönnyebben elérhető specialista.

1. A levélírás alkalmai

Az egyénhez szóló levelek az útmutató irányításának megfelelően a beküldendő feladatokhoz kapcsolódnak. De küldhetünk levelet a hallgatóknak a félév elején, illetve a félévi munka során akkor is, ha az szorosan nem kapcsolódik az ellenőrzéshez.

Ilyenkor azonban sokszorosított levelet készítünk, amely minden hallgatóhoz egyformán szól.

Távlatilag az is elgondolható, hogy meglesznek a szükséges feltételek, és a hallgatók „menet közben” is választ kaphatnak levélben feltett kérdéseikre.

2. A levelezés, a levél funkciója a távoktatásban

Célunk, hogy a hallgatók oktatóik irányításával maguk jussanak el az ismeretek elsajátításához, jártasságok és készségek kialakításával fejlesszék gondolkodásuk önállóságát.

Ehhez a levelezés és a levél úgy járul hozzá, hogy

- *ellenőrzi* a hallgató végzett munkáját és *visszajelentést ad* a hallgató teljesítményének, illetve tudásának szintjéről. Az oktató írásbeli feleletei, reakciói speciális irányítást adnak az otthoni, egyéni munkához;
- *tanácsokkal* látja el a hallgatót;
- *segíti* a hallgató *írásbeli kifejezőkészségének kifejlesztését,* különös tekintettel a szaknyelvre;
- *segíti* a hallgatót *tananyaggal kapcsolatos problémáiban* az egyéni tanulási szakasz során;
- *irányítja* a hallgató munkáját;
- *kiegészíti* az útmutatót, amely sajátos „önoktató" anyag. Az útmutató azonban „előregyártott" jellege miatt *rugalmas kiegészítésekre* szorul.

Mindezt úgy végzi el, hogy bátorító, biztató stílusával *motiválja a* hallgatót a munka mellett folytatott önálló tanulásra.

3. Az oktató feladata a levelezés során

Az oktatóra a levelezés során kettős feladat hárul: mind a tanítási, mind az értékelő feladatnak eleget kell tennie. A megelőzőkben már említett *tanítási feladatok* megvalósítása érdekében az oktató válaszaival, megjegyzéseivel:

- *szélesíti a hallgató látókörét;*
- *kommentálja* a hallgató beküldött feladatlapján elvégzett saját javí*tását;*
- *megerősíti* azt, *ami a hallgató munkájában jó;*
- *az útmutatóhoz képest új, kiegészítő irányítást ad* írásos formában.

Az *értékelő* feladat során az oktató osztályzatot ad a hallgató beküldött feladatlapjaira, és ezt a válaszlevélben *indokolja meg.* Az értékelés célja az, hogy megmutassa a hallgatónak, mennyire tudta elsajátítani a félévi anyagnak az útmutató szerint meghatározott részét.

4. Mit tartalmazzon a levél?

A kérdést nehéz mindenre kiterjedően összefoglalni, hiszen tárgyanként, hallgatónként és oktatóként áll elő konkrétan a feladat. Ennek ellenére kísérletet teszünk az általánosításra.

Abból indulunk ki, hogy *mire, milyen távirányító megjegyzésekre van szüksége minden egyes hallgatónak.* (Az alábbi szempontok nem jelölnek sorrendiséget, sem pedig kizárólagosságot!)

a) *Olyan megjegyzésekre, amelyek a kommunikációhoz szükséges dialógust megkezdik, illetve később fenntartják.* Minden hallgatónak saját gondolkodási rendszere van, amellyel megközelíti – az útmutató segítségével a jegyzet, illetve a tankönyv anyagát. Ez a

megközelítési mód érződik beküldött feladatán, tehát az erre való pozitív avagy negatív reagálás bátoríthatja, illetve helyes irányba terelheti a hallgatót.

„Feladatainak nagy részét sikerült helyesen megoldania. Hiányosságok a függvény-transzformációknál mutatkoznak. Ajánljuk, hogy ezt a fejezetet nézze át még egyszer, különös tekintettel a jegyzet 42. oldalán található „Fontos megjegyzés" c. részre."

„Elképzelései nem lennének rosszak, de sok helyütt megtorpan. Behatóbban tanulmányozza a fonémák és a beszédhang témáját. (1., 2. és 6. feladat)!"

„Miért nincs jegyzete? Az idő nagyon múlik!" „Teljesítménye a féléven belül emelkedő tendenciát mutat!"

„Beküldött felmérő feladatlapját értékeltük és kijavítva visszaküldjük. Hogy eredményét reálisan megítélhesse, közöljük a feladatok helyes megoldásával maximálisan elérhető pontszámokat..."

„A következőkben közöljük elért pontszámait, felhívjuk figyelmét a hiányosságaira, és megpróbálunk útmutatást adni a pótlás lehetőségeire."

„Mint jelezte, a gimnáziumi fizika tankönyvek nem álltak rendelkezésére. Ezért közöltem most a megoldások gondolatmenetét, ennek alapján a számításokat el tudja végezni. Örülök, hogy pontosan tudja tartani a beküldési határidőket."

„A százalékban kifejezett összteljesítménye valamivel jobb a múltkorinál, de nagyon sok az elégtelen válaszainak a száma."

„Tekintettel pécsi mivoltára, problémáival a tanszéken is megkereshet."

b) Olyan megjegyzésekre, amelyek félreértéseket tisztáznak, vagy a tananyag konkrét, ténybeli tévedéseire és hiányosságára hívják fel a figyelmét. Megmagyarázzuk azt, hogy mit csinált rosszul, és miért érthette félre a hallgató az adott problémát, mi vezethette a tévedéshez. Ilyenkor *pontos hivatkozással* felhívjuk a figyelmet rá, hogy az *útmutatóban,* vagy a *jegyzetben* hol tanulmányozza át ismét a vonatkozó részeket, annak érdekében, hogy saját maga is meggyőződjön a helyes útról.

„A 3. feladatban a következtetés helytelen. Ugyanis, ha egy összeg egyik tagja nem osztható egy számmal, abból még nem következik, hogy az összeg sem osztható az adott számmal.

Például 5 nem osztója 3-nak, de osztója 3+7=10nek."

„Gondoljon az erőpárra. Helyettesíthető az egyetlen erővel? Nézzen utána: Jegyzet 298. oldal."

„Sem a fokozott alakok képzését, sem azok használati szabályait kellően nem ismeri. Okvetlenül tanulja meg, a vizsgán számonkérjük. E mellett – főleg az utolsó rész – tele van egyeztetési problémákkal, helyesírási hibákkal, helytelen szóhasználattal. Felsőfokot egyáltalán nem használt a megjelölt (x-szel) helyeken. Nem ismeri a képzését?"

„A 15. feladat nem fogadható el, mert nem írt hozzá magyarázatot. Ugyanis ott nem a számoláson van a hangsúly, hanem a teljes indukciót mint bizonyítási módszert kell tudni alkalmazni."

„A 7. feladatban a halmaz elemének lenni és a halmaz számossága fogalmakat összekeveri."

c) Olyan megjegyzésekre, amelyek a hallgató otthoni munkájának megközelítési módjára és a tanulnivaló anyag szervezett rendezésére vonatkoznak. Eligazításra, amelyen keresztül értesül a hallgató arról, hogy mennyire sikerült a lényeget megközelítenie. A lényeg kritériumai ugyanis nem mindig nyilvánvalóak a hallgató számára. A legjobb ilyenkor, ha rövid írásos

példával tesszük azt *számára* szemléletessé. Ez megoldható úgy is, hogy előre sokszorosított példákat mellékelünk a válaszlevélhez, aláhúzva bennük azokat a részeket, amelyek az adott hallgatóra leginkább vonatkoznak.

„Csak a jegyzet alapján, mechanikusan adott válaszai jók, de ha a tanultak alkotó alkalmazásáról van szó – néhány kivételtől eltekintve – bizonytalan, vagy hiányos a megoldása."

d) Olyan megjegyzésekre, amelyek a tanulási technikára és a dolgozat összeállításának megoldási módjára vonatkoznak. Gyakran eredményez rossz munkát a tananyag kezelési módja, a rossz tanulási módszer. Ilyenkor tanácsot adunk esetleges alternatívák megjelölésével.

„Megjegyzések a jövőre vonatkozóan" rímszó alatt javaslunk finomításokat, követendő példákat. Esetleg a feladatlapon számozzuk a visszatérő jelenségeket, amelyekre a megjegyzés vonatkozik. PL gyakran írnak a hallgatók ködös, összefüggéstelen mondatokat. Azzal nem érünk célt, hogy ezt közöljük a leendő tanárokkal. De felszólíthatjuk őket például így: „Próbálja feltárni ennek és ennek a mondatnak a központi gondolatát."

Nem érjük el a kitűzött oktatási célunkat az alábbi túlságosan általános megjegyzésekkel:

„Érdemes törekedni a pontosságra." „A hibaszámítást pontatlanul végezte el." „Időnként fölöttébb vázlatosan válaszolt."

Tudjuk jól, hogy minél aktívabb egy tanuló felnőtt saját hibáinak javításában, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy elfogadja tanácsainkat, és hamarabb leszokik hibáiról. Ha típushibák jelentkeznek, azonos számokkal látjuk el őket, és válaszlevelünkben egyszer teszünk rájuk megjegyzést. Ha pl. 5 hibára utalunk egyszer, az kevésbé bántó, kevésbé támadó, mintha ötször írnánk le megjegyzéseinket. A dicsérő megjegyzéseket azonban mindig beírhatjuk a dolgozatba is. Pl.

„Jó ez a gondolat."

„Értékes megjegyzés!"

„Figyelemre méltó megoldás!"

„A hangtörvényekről általában tájékozott, viszont nem biztos az elemzése. A konkrét példa leírását követően kell elemezni (tehát nem nyilazó firkálással!), ügyelve arra, hogy a szöveg minden részletére tekintettel legyünk."

„Felkészültsége jobb, mint ami a feladatlap megoldásában tükröződik. Elgondolkoztató pl. hogy a nyelvhelyességi babonákhoz idézi a róluk szóló legjobb szakirodalmi összefoglalást, s előtte nem babonákat sorolt fel, hanem jobbára közmondásokat. A jövőben kerülje az ilyen és hasonló tévedéseket."

„Észrevehető, hogy ahol „kapásból" nem tudja a választ, vagy nem találja meg a jegyzetben, nem töri a fejét a megoldáson... A tananyag átismétlésekor az összefüggések keresésére több figyelmet kell fordítania!"

„A vonzathasználat hibáit a megküldött anyaggal összevetve meg tudja állapítani. Nem értem a 3/b mondatát, magyarázza meg!"

„Sokkal gondosabban dolgozzék. Pl. a „nyolc" orosz megfelelőjét az iskolában a táblára is lágyságjel nélkül írja fel?"

„Dicséretet érdemel. Azoknál a feladatoknál, amelyeknél pontot vesztett, nézze meg újra a mellékelt helyes megoldást. Vizsgálja meg, hol követte el a hibát! – további jó munkát kívánunk."

„Vesse össze munkáját a mellékelt megoldással, s azonnal látni fogja, mely részletek kerülték el a figyelmét. Egy kis gondossággal, sokkal jobb lehet az eredmény. Ezt elvárjuk!”

„Nem a rövidséget, tömörséget kifogásoljuk, hanem a feleletek hézagosságát. Ez főként a 3. és a 4. feladat megoldásában szembetűnő. Mindkettő ugyanazt kéri számon más-más változatban, s Ön a 3-ban két alapelvet említ, a 4-ben viszont már egy harmadik is megjelenik. A sor sajnos még ezzel sem tejes.”

„Megoldásai egyenetlenek. A kielégítő tejes feleletek mellett vannak hiányosságok. Ilyen pl. a 3. és a 4.”

„A 7. feladatnak a megoldása a legváltozatosabb. A minősítendő szövegnek csupán egy vonását említi, de azt is példa nélkül. A szövegszerűen megoldható feladatok esetében is törekedjék tényszerűségre, azaz a fogalmak lényeges jegyeinek logikus felsorolására.”

e) Bátorító és támogató megjegyzésekre

Még a gyenge feladatokban is találunk értékes részmunkákat, és ezeket dicsérjük meg. Gyenge dolgozat esetében megkérdezzük válaszlevelünkben, hogy mi okozza a hallgató nehézségeit, s hogy a továbbiakban írásban vagy telefonon, esetleg személyesen nyújtott segítséget igényel-e? Ilyenkor is tegyük meg a negatív megjegyzéseket is, de bátorítással ellensúlyozzuk azokat.

„Lelkiismeretesen, jól dolgozott az elkövetett hibák ellenére is. Vigyáznia kell, hogy a sin-x kifejezésének nincs értelme. Ez helyesen sin(-x), az (x) szög szinusza.”

„Ötletes, bár kicsit bonyolult a 4. feladat megoldása.” „A 2. feladatban leírt gondolatát végig kellene vinnie.”

„A 2. és a 3. feladat megoldásánál, amit írt, abban vannak jó gondolatok is, – sajnos – pontozni ezeket nem tudtuk. Figyelje meg a feladatsor megküldött helyes megoldását.”

„Munkája alapos, pontos munka. Az első és a negyedik feladatra két bizonyítást is közöl, ezért ezekre a feladatokra dupla pontszámot kapott.”

„Munkája dicséretet érdemel. Néhány pontot veszített a valószínűség-számítással kapcsolatos feladatoknál. Ezért javasoljuk, hogy az útmutatóból a következő kidolgozott feladatokat nézze meg: 2.25-2.30.”

„Teljesítménye gyenge. Szép, hogy a két, legtöbb pontos feladatra is szerzett pontot. Sajnos, megállapíthatjuk, hogy a tudása még nem szilárd. Azt tanácsoljuk, hogy a fogalmakat és tételeket még egyszer jól gondolja át, és az útmutatóban található kidolgozott feladatokat is tanulmányozza. Ezek után ismét oldja meg a feladatsor feladatait. Megoldásait hasonlítsa össze a mellékelten beküldött helyes megoldással.”

„Kicsit felületes a munkája, ezért veszített pontokat. A két legnehezebb feladatot jól megoldotta, tehát nyilvánvaló, hogy meg tudta volna a többit is oldani, ha figyelmesebb.”

f) Olyan megjegyzésekre, amelyek az adott osztályzatot magyarázzák. Szöveges magyarázatunkban nemcsak szem előtt tartjuk, hanem szükség esetén hivatkozunk is a főiskolai követelményrendszerre. Egyformán fontos a jó. a közepes és a gyenge osztályzatok indoklása. Miért annyi és nem ennyi – ez minden diákot érdekel. Még a jeles osztályzat magyarázata is hasznos, mert segíti a hallgatót jó teljesítményének megismétlésében.

„Teljesítménye dicséretet érdemel, a feladatsor feladatait teljesen hibátlanul oldotta meg. A megoldás pozitívuma, hogy világos a fogalmazása, a megoldások nem sablonosak, hanem egyéni ötleteket is tartalmaznak.”

„Feladatmegoldásai – néhány részletkérdést nem tekintve – kifogástalanok. Tisztában van a tárgyalt tananyagrészek lényegével, és látja az összefüggéseket is. E témakörben most a második „helyezést" érte el."

„Az idézési mód nagyon pongyola. A szótárakból pontosabban kell idézni, ezért szigorúbb az osztályzat."

g) Olyan megjegyzésekre, amelyekkel megmutatjuk a feladat jelentőségét a félévi munka, illetve a tanulmányok egészében

„Az 5.7.4-es témakörhöz kapcsolódóan emelem ki egy hiányosságát figyelmeztetésképpen: a vizsgán a periódusos rendszer felépítésének ismerete alapvető! A kötéstípusok tanulása kapcsán feltétlenül térjen vissza a jegyzet 241-264. oldalain leírottakra!"

„Ez a dolgozata nem lenne elegendő a sikeres vizsga letételéhez!"

„Az l-es kérdéscsoport kivételével megoldásai nem érik el az elégséges szintet sem, ami nagyon elgondolkoztató kémiai tanulmányainak eredményessége szempontjából! Nem szeretném, ha kritikai észrevételeimet elriasztásnak tekintené, de kötelességem, hogy felhívjam a figyelmét a helyzet komolyságára és a vállalt feladat nagyságára."

5. Az oktatói megjegyzések formai megoldásai

Lehetnek részletesek vagy vázlatosak, de mindig összefüggőek, és világosaknak kell lenniök a hallgatónak nyújtandó segítő cél érdekében. A megjegyzések mindig

- személyre szólóak legyenek, és
- közvetlenül a hallgatóhoz intézzük őket.

Tartózkodjunk a szöveges megjegyzések nélküli jelölésektől, a javított feladatlapon. A nem verbális jelzések kétes értékűek lehetnek, ezért helyes, ha előre megállapított jelentéstartalmuk van, vagy ha szöveges megjegyzésekkel kapcsoljuk őket össze.

Az alkalomszerű dicsérő megjegyzések – akár a dolgozatokon, akár a válaszlevelekben tüntetjük fel – még ha egy-két szavasak is, sokkal bátorítóbbak, mint az egyszerű „kipipálások."

Küldhetünk előre elkészített típus megoldásokat a hallgatónak. Ebben az esetben is szükséges a hallgatóhoz intézett megjegyzésben tájékoztatni őt arról, hogy miért, milyen célból javasoljuk azokat átnézésre. Óvatosnak kell lenni az olyan hallgató esetében, aki más úton jutott el a jó megoldáshoz, nehogy a típusmegoldás elkedvetlenítse.

A levél terjedelme átlagban 10-15 sor, maximum 1 lap legyen.

6. Hogyan dolgozik az oktató?

Az oktató és a hallgató közötti pozitív kapcsolat kiépítése céljából helyes, ha az *oktató kezdeményezi* a dialógust. Bátorító megjegyzéseket tesz levélben (pl. az első levélben) annak érdekében, hogy a hallgató írásbeli munkája során jelentkező kérdései, nehézségei, problémái őszintén megjelenhessenek a kapcsolattartás során írott levelekben.

Ezért emeljük ki a távoktatásban végzett levelezésben azt, hogy a *tanítási feladat* a hangsúlyosabb az értékelő feladatnál. A nappali oktatásban egy-egy írásbeli munka visszaadását a hallgatónak, a szóbeli értékelésen túl egyéb, nem-verbális információk is

kísérhetik. Pl. az oktató arcjátéka, amely a szavak megerősítését szolgálja. Az oktató írásos formában tett megjegyzései nem lehetnek lezárt, néhány szavas állítások. Az ilyen megjegyzések nem segítik a hallgató munkáját. Sőt, ellenkezőleg, csökkenthetik a teljesítmény javítására való törekvést. Megakadályozhatják annak megértését, hogy mit kerüljön a hallgató, vagy hogy feladatában mit csinált lényegében rosszul.

Az *oktató célja* nem ez, hanem az, hogy *a hallgatót írott üzenetével teljesítményének javítására és gondolkodásának elmélyítésére ösztönözze.* A kommunikációnak e speciális formájában tekintettel kell lennünk erre, és az oktatói véleményünket *stilárisan a levél igényeihez kell formálnunk.*

„Ugye. nem is könnyű megkülönböztetni azt, ami adott és azt ami bizonyítandó? De írok Önnek egy példát..."

„Kíváncsi vagyok, vajon ez a bekezdés ténylegesen arról szól, amit Ön akart?"

„A kombinatív feladatok beküldött eredménye azt bizonyítja, hogy még nem látja az összefüggéseket."

„Írása olvasásakor mindig jóindulatra és nagy képzelőerőre van szükség, hogy annak olvassam betűit, aminek Ön gondolta."

A levelek hangneme legyen barátságos, bátorító, de kerüljük a „lelkizést."

Összegzés

A levelezés és a levél akkor tölti be funkcióját a távoktatásban

- ha a hallgatók folyamatos munkát végeznek, és határidőre beküldik önállóan megoldott feladatsoraikat;
- ha az oktató (válaszlevélben *tett)* megjegyzéseit megfelelő súllyal közvetíti a hallgatónak;
- ha a hallgatóban olyan új magatartás alakul ki, amely eddigi tanulmányai során nem jelentkezett. Nevezetesen az, hogy nem igyekszik eltakarni, elrejteni a levelező kapcsolat során tanára előtt a felmerülő bizonytalanságait, kételyeit, attól való félelmében, hogy rossz osztályzatot kap, hanem bátran igénybe veszi oktatója segítségét a feladatlapok megoldásán és beküldésén túl is.

A levelezést olyan távoktatási módszerként kívánjuk hatékonnyá tenni, amely a többi módszerrel való komplex alkalmazás során biztosítja végső célunk elérését. Ez a cél – beillesztve a permanens nevelés vonalába – nem más, mint az, hogy a hallgatók diplomájuk megszerzése után oktatói irányítás nélkül is képesek legyenek újabb és újabb ismeretek önálló megszerzésére.

Levelező oktatás – távoktatás

(AZ ÉRTELMEZÉS ÉS KORSZERŰSÍTÉS PEDAGÓGIAI ALAPPROBLÉMÁI)

(**Megjelent:** *LEVELEZŐ OKTATÁS – TÁVOKTATÁS*, Tanulmányok a felsőoktatás köréből Sorozatszerkesztő: Palovecz János, Szerk.: Kovács Ilma, Budapest, FPK, 1980., 177 p. 5-19. p.)

A hazai felsőfokú levelező oktatásról

A felsőfokú oktatás ismert formája a felszabadulásig Magyarországon a nappali tagozatos forma volt. A felszabadulást követő kulturális forradalom lehetővé tette új felsőoktatási formák megszervezését az esti és a levelező tagozatos oktatás keretein belül.

A felsőfokú esti tagozatos oktatás beindítását 1947-re, a levelező tagozat beindítását pedig 1951-re teszik a témával foglalkozó cikkek, tanulmányok, dokumentumok, bár ezek a tagozatok nem egyik napról a másikra alakultak ki a felsőfokú oktatásban, hanem 1945-től fokozatosan. Létrejöttük szerves részét képezi a felszabadulásunkat követően kibontakozott művelődéspolitikának. Ennek a művelődéspolitikának pedig az „anyagi javak igazságos elosztása után" az volt a feladata, hogy megteremtse a „szellem javaiban való igazságos részesedést is: a föld, a munka joga és szabadsága mellett a művelődés jogát, szabadságát s lehetőségét".[21]

1945 júliusában a Szakszervezeti Tanács elhatározta a Munkásoktatási Bizottság létrehozását, és azzal a feladattal bízta meg, hogy segítse a munkások szakmai közép- és főiskolai képzését. A Bizottság felállításának kettős célja volt: egyrészt segítette a munkásokat munkájuk, újszerű feladataik ellátásában, másrészt megnyitotta az utat a munkások számára az értelmiségi pályák felé.

A Szakszervezeti Közlöny 1947. októberi száma tájékoztatót ad arról, hogy a Minisztertanács tárgyalja a felsőfokú esti tagozatok felállításáról szóló rendeletet.[22] [23] Az egyetemi, főiskolai levelező oktatás bevezetéséről pedig a 128/1951. MT. sz. rendelet intézkedik.[24] Kimondja, hogy az 1951/52-es tanévtől kezdve gondoskodni kell a levelező tagozatok bevezetéséről az egyetemeken és főiskolákon.

Ennek a rendeletnek megfelelően az 1951/52-es tanévtől kezdődően működni kezdtek a levelező tagozatok a Budapesti Műszaki Egyetemen, a miskolci Nehézipari Műszaki Egyetemen, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Budapesti Pedagógiai Főiskolán.

1952/53-ban a levelező oktatás már a Gazdasági és Műszaki Akadémiára, az Agrártudományi Egyetem erdőmérnöki, kert- és szőlőgazdaságtudományi karára, valamint több főiskolára is kiterjedt.

[21] Keresztury Dezső: A dolgozók Iskolái. = Köznevelés, 1946. 4-5. sz.

[22] Szakszervezeti Közlöny, 1947. 18. sz. 16. p.

[23] 12700/1947. Korm. sz. rendelet. = Köznevelés, 1947. 22. sz. 147. p.

[24] Magyar Közlöny, 1951. 9. sz. 600. p.

Az esti tagozatok igen magas – a nappaliakat megközelítő – óraszámban kezdték meg működésüket. Így a jóval kisebb számú kötöttséggel járó, néhány év múlva beinduló levelező tagozat hamarosan tért hódított.

A nappali, esti és levelező hallgatók számának alakulása:

Tanév	Nappali	Esti	Levelező	összes
		tagozaton a hallgatók száma		
1950/51	26 509	5 992	-	32 501
1951/52	31 852	8 079	-	39 931
1952/53	36 401	8 927	4 114	49 442
1953/54	38 383	9 006	5 941	53 330
1954/55	33 617	6 007	7 830	47 454
1955/56	30 665	2 619	12 147	45 431
1956/57	28 885	2 167	8 556	42 608
1957/58	24 013	982	10 872	35 867
1358/59	23 429	357	10 251	34 037
1959/60	25 813	375	11 808	37 996
1960/61	29 344	1 314	13 900	44 585
1961/62	34 526	4 595	14 181	53 302
1962/63	40 253	7 970	19 101	67 324
1963/64	45 236	12 067	24 977	82 280
1964/65	48 810	14 405	28 708	91 923
1965/66	51 002	14 721	28 234	93 957
1966/67	52 327	13 244	23 973	89 544
1967/68	52 407	8 507	20 024	83 938
1968/69	52 061	9 956	16 710	78 727
1969/70	53 237	9 156	16 496	78 889
1970/71	53 821	8 177	18 538	80 536
1971/72	56 340	7 874	22 097	86 311
1972/73	58 381	7 726	24 750	90 857
1973/74	61 534	8 198	28 392	98 122
1974/75	63 100	8 670	31 620	103 390
1975/76	64 319	8 950	34 286	107 555
1976/77	64 498	9 209	36 623	110 528
1977/78	64 693	9 538	34 416	108 649

A felnőttek munka melletti felsőoktatásán belül a vezető szerepet tehát a levelező tagozat vette át.

A kezdeti korszakban a levelező tagozatok – amelyek a meglévő nappali tagozatos felsőoktatási intézmények keretein belül kezdtek funkcionálni és nem önálló levelező iskolákként! – hármas funkciót töltöttek be[25]:

1. Egyrészt lehetőséget teremtettek a felsőoktatási intézményekbe történő bejutáshoz azok számára, akik gazdasági és társadalmi okok miatt 1945-ig ki voltak zárva a felsőoktatásból.

2. Másrészt biztosították az új vezető kádereknek, hogy politikai tapasztalataik mellett megszerezzék az igényeknek megfelelő szakmai és elméleti ismereteket is.

3. Végül, de nem utolsó sorban kielégítették azokat a társadalmi igényeket, melyek egyes munkakörök betöltésével jelentkeztek. Ez a társadalmi igény elsősorban a műszaki oktatás és a pedagógusképzés területén volt figyelemre méltó.

A történelmi igazságtétel korszaka lezárult, s a levelező tagozatok funkciói is módosultak az 1950-es évek végétől. Megváltozott a felvételizők összetétele és életkora! Elsősorban azok a fiatalok jelentkeznek ma már levelező tagozatra, akik az érettségi után nem nyernek felvételt a nappali tagozatra, illetőleg nem is pályáznak, és néhány év elteltével, munka melletti tanulás utján kívánnak diplomához jutni.

A levelező oktatás jelenlegi funkciója az alábbiakban foglalható össze:

1. A képesítés nélküli dolgozók munka melletti képzése (a szakemberhiány kielégítésére).

2. A továbbképzés (meglévő diplomához képest magasabb diploma megszerzése) specializálódás és két vagy több szakma integrálása.

3. A kiegészítő képzés (meglévő diploma mellett, egy – azzal egyenrangú – kiegészítő felsőfokú diploma megszerzése).

4. Az egyéni igényből eredő pályakorrekciók vagy pályamódosítások.

E funkciók ellátásával – úgy véljük – a levelező képzés egyrészt segíti az optimális munkaerőgazdálkodást, másrészt pedig eszköze a permanens képzési folyamatnak.

A munka melletti felsőfokú levelező oktatás jelentősége[26]

A levelező oktatás igen lényeges változásokon ment keresztül 1951-től a 70-es évekig. Jelentőségének, fontosságának kérdését többször felvetődött ugyan, de az utóbbi évek társadalmi igénye minőségi fejlesztést igényel. Mi sem bizonyítja ezt kézenfekvőiben, mint az a tény, hogy a felsőfokú oktatásban részt vevők kb. 40%-a napjainkban is esti és levelező tagozaton végzi tanulmányait (lásd a fenti adatokat), a végzett pedagógusoknak pedig kb. 50%-a levelező úton szerezte diplomáját.

- Jelentőségét társadalompolitikánk szempontjából hangsúlyozzuk elsőként. Komoly tényezője a társadalmi mobilitásnak. A fizikai dolgozók gyermekei hátrányos kulturhelyzetük következményeit az érettségiig csak részben tudják kiküszöbölni, és minden erőfeszítésük ellenére sem mindig tudnak helyet kapni a nappali tagozaton. Gyakori eset, hogy néhány éves munka után érettebben vállalkoznak a képességeiknek megfelelő felsőfokú intézményben történő tanulásra. A fizikai dolgozók gyermekeinek tehát a kenyérkereső, családalapítási életút elsődleges vállalása mellett „természetes útként" biztosított a munka melletti tanulás. Statisztikai adatok támasztják alá a

[25] Az esti és levelező oktatás helyzete és fejlesztésének lehetőségei. (Kutatási beszámoló) Bp., 1973. FPK.

[26] Bevezetés a felsőoktatásba. Bp, 1975, FPK. 361. p.

fentieket; a nappali tagozatok kb. 38-39%-os arányával szemben a levelező tagozatos oktatásban 53% körül van a munkás-, parasztcsaládból származók aránya.

- Segít a tervezés eredményezte hiányosságok egyensúlyozásában és az előre ki nem számítható társadalmi szükségletek kiegyenlítésében. (Pl. a számítástechnika területén, illetve az alsó tagozaton dolgozó pedagógusok állása vonatkozásában.)
- Nem elhanyagolható a jelentősége az egyéni pályakorrekciók, az egyéni érdekek érvényesítése vonatkozásában sem. Az Alkotmányban rögzített továbbtanulási jogával élhet bármely állampolgár.

A társadalmi valóság, fent elemzett tényei miatt foglalkozott a munka melletti tanulás kérdésével az MSZMP VIII., IX. és X. kongresszusa is. Már a VIII. és IX. kongresszus is megtárgyalta és rögzítette, hogy a dolgozók munka melletti továbbtanulása a társadalmi mobilitás fontos eszköze. Szocialista társadalmunk jellege, az alkotmányban rögzített művelődési jog megköveteli, hogy a végzés évében felvételt nyert nappali tagozatos hallgatókon kívül a termelőmunkában részt vevők számára is biztosítsuk a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét. Az MSZMP XI. kongresszusa megerősíti ennek a képzési formának a létjogosultságát, amikor határozatban rögzíti le: „Az állami oktatásban szélesebb rétegek számára kell megteremteni a feltételeket az általános és szakmai ismeretek magas fokú elsajátításához, a rendszeres továbbképzéshez.” „A folyamatos művelődés, az önképzés keretében – a növekvő gazdasági követelmények szükségessé teszik a felnőttoktatás mennyiségi és minőségi fejlesztését, a munka melletti továbbtanulás feltételeinek javítását,”

De túl a hazai gyakorlaton és pártdokumentumokon a nemzetközi tendenciák is azt jelzik, hogy a munka melletti továbbtanulásnak felsőoktatásunkban nem a megszüntetés, az elsorvasztás, hanem az erőteljes korszerűsítés és színvonalas továbbfejlesztés irányában kell haladnia. Ki kell alakítani a munka mellett tanuló felnőtt életkori sajátosságainak és körülményeinek leginkább megfelelő oktatási feltételeket.

Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 15-i oktatáspolitikai határozata foglalkozott a munka melletti tanulás kérdésével is.

Ezt követően a Művelődésügyi Minisztérium Felsőoktatáspolitikai Főosztálya feladatul tűzte ki az esti és levelező tagozatos felsőfokú oktatás problémáinak kutatását. A kutatómunka megszervezésével és elvégzésével – többek között – a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontot is megbízta 1972-ben. Azelőtt az FPK nem foglalkozott a munka melletti tanulás kutatásával.[27]

Levelező oktatás – távoktatás

Létrejöttétől kezdve és többnyire napjainkban is a „levelező oktatás” elnevezés a közismertebb hazánkban éppúgy, mint külföldön.

Ez az elnevezés azonban nem fejezi ki e képzési forma lényegét, hanem csak egy módszert emel ki az oktatási folyamatban alkalmazott módszerek közül.

A levelező oktatás fogalmának meghatározása sem teljesen egyértelmű a nemzetközi szakirodalomban (nemcsak a névhasználat).

[27] Kovács Ilma: Kutatások a felsőfokú távoktatás körében, = Tanulmányok a felsőoktatás köréből 1977-11, Szerk.: Palovecz János. Bp., 1977, FPK. 167-223. p.

B. Holmberg[28] a levelező tanítást olyan írásos úton végzett tanításnak tekinti, ahol a tanító és tanuló rendszeresen írnak egymásnak. A levelező képzés alapját egy arra a célra készített tanfolyam képezi. Elképzelése szerint egyetlen instruktor korlátozott számú tanulót taníthat ezzel a módszerrel. A működés céljától és feltételétől függően Holmberg több levelező oktatási módszert ismer el.

W. S. Bittner[29] szerint „... a levelező tanítás inkább kiegészítő jellegű, sem mint zárt és teljes iskolai rendszer. Az egyéni tanítás változékony típusa, (...) amely megszakítatlan cserefolyamat fennállását követeli meg a tanuló és az instruktor között. Ez a csere nem merül ki csupán bizonyos számú lecke összeállításában, hanem jelenti – változó kombinációban – az összes kiegészítő anyagot is, mint pl. sokszorosított levelek, nyomtatott referátumok, gyakorlatok, javítások, tanácsok, könyvkölcsönzések. Ezeket az anyagokat a tanító a szükséglethez alkalmazkodva minden hallgatója számára biztosítja".

Holmberggel szemben Zawacka[30] szívesebben beszél egy módszerről, amelynek sajátos jellemzője a tanító és tanuló közötti közvetett levelező kontaktus. Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy ennek a módszernek több módszertani változata létezik, nevezetesen:

- az egyéniesített vagy individuális levelező oktatás;

- a közvetlen tanítással összekapcsolt levelező oktatás;

- a levelező oktatás (tanári) személyes felügyelettel;

- a rádiós és a televíziós oktatással összekapcsolt levelező oktatás.

Zawacka – szemben Bittnerrel – zárt rendszerű oktatási folyamatnak tekinti a levelező oktatást. Definiciójának kiindulópontja a hallgató munkája: „A levelező módszerrel való oktatás alapja egy távoli intézmény által meghatározott tantervi program önálló feldolgozása a résztvevő levelező által, de egy instruktor irányítása alatt, saját tempóban, oly módon azonban, hogy a hallgató egyidejűleg levelező érintkezést tart fenn az oktatási intézménnyel. Tevékenysége során a résztvevő helyett felhasználja azokat a jegyzeteket, amelyek levélsorozat formájában jelennek meg. Az oktatási intézménnyel fenntartott érintkezés kétoldalú, és azon alapszik, hogy a résztvevő – egy-egy levélben foglalt ismeretanyag elsajátításának az ellenőrizhetősége érdekében – folyamatosan beküldi az általa kidolgozott ellenőrző feladványokat, melyeket egy-egy, az instruktor által kijavított ajánlott levél formában postafordultával vissza is kap. Ezen felül a hallgató általában jelentéseket és kérdéseket is beküld, míg az oktatási intézmények – a hallgatók szükségleteitől függően – járulékos anyagokat is szétküldenek. A levelező kapcsolati forma kiegészíthető közvetlen kapcsolattal, vagy rádiós és a televízión keresztül kialakított közvetett kapcsolattal is."

Úgy véljük, ez a definíció már közelit a képzési forma lényegéhez, bár itt is kiemelt szerepet kap a levelezés, és csak lehetőségként említ egyéb módszereket. A Zawacka által megfogalmazott közvetett kontaktus Urbanzczyknál[31] nagyobb hangsúlyt kap: „A levelező oktatásban az oktatás lényegében közvetett: a tanuló többé-kevésbé önállóan tanul a

[28] Holmberg, B.: On the Methods of Teaching by Correspondence, Lund, 1960.

[29] Bittner, W. S.: University Teaching by Correspondence Handbook of Adult Education in the United States 1948.

[30] Zawacka, E.: Ksztalcenie korespondencyjne, P. W. N. Varsó, 1967. (A levelező oktatás) Fordítás: Országos Vezetőképző Központ (dokumentáció).

[31] Franclazek Urbaazczyk: A felnőttoktatás didaktikája. Iskolán kívüli felnőttoktatás külföldön II. Népművelési Propaganda Iroda, 182. p. (18. p.)

tankönyvből, ennélfogva tulajdonképpeni tanára a tankönyv szerzője, s az iskolában a feladatok kijavítása, konzultáció és vizsgáztatás végett foglalkoztatott tanárok csak kiegészítő szerepet játszanak a tankönyv szerzőjéhez viszonyítva." A meghatározás nem teljes.

A fenti fogalmi meghatározások szintektől függetlenül jellemezték – a maguk módján – a levelező oktatást. Nem volt szándékunkban a fogalom-meghatározásokat a maguk történetiségében bemutatni. Az ismertetett idézetekkel csak arra kívánunk utalni, hogy maga a „levelező oktatás" elnevezés miért annyira elterjedt.

Újabb fogalmi meghatározások is születnek, és ezek már közelítenek ahhoz a modem didaktikai felfogáshoz, amely szerint a tanítás nem más, mint a tanulás irányítása.

Mi az egyéni levelező oktatás Günther Dohmen[32] szerint? „Az egyéni levelező oktatás egy közvetett, vagyis nem egyetemi előadások útján történő személyes tanítás, hanem személytelen ismerethordozó útján bonyolított tanulás, amely periodikusan átadott, megjelenített impulzusokkal, anyagokkal stb. kerül oktatásra. Az egyéni levelező oktatás ellenfogalma a közvetlen oktatás, amely személyes tanszemélyzet útján bonyolódik és irányítódik."

Dohmen két didaktikai alapelvet hangsúlyoz: az egyik az oktatás tárgyiasítása, a másik az ismerethordozó csoportok alkalmazása. Mind az oktatás tárgyiasításának kifejtése során, mind pedig az ismerethordozók bemutatásakor a folyamat közvetett irányításának a hangsúlyozásával találkozunk. Történik ez oly módon, hogy a nevelő személyéhez közvetlenül kapcsolódó közvetlen irányítás mellett, azt kiegészítő jelleggel vetődik fel a közvetett irányítás.

Dmitrijeva[33] az oktatási folyamatot – általánosságban – az irányítás klasszikus mintájaként fogja fel. Ilyen értelemben lehet – véleményünk szerint is – a felsőfokú levelező oktatás egyik fő jellemzője az irányítás közvetett jellege. Darinszkij[34] következőkben idézett fogalmi meghatározását már sokkal elfogadhatóbbnak tartjuk: „A levelező tanulás tudatos, önálló, általában külső segítség nélkül végzett munka, melyben a tanár tevékenysége csupán kiegészíti a tanulók önálló munkáját. Az ismeretek alapvető forrása a tankönyv és a szakirodalom; a tanár elsősorban irányit és ellenőriz." Megkérdőjelezzük a fenti fogalomban a külső segítség nélküliséget, a többivel azonban egyetértünk. Nem teljes ugyan még ez a meghatározás sem, mert nem hangsúlyozza a tanár-tanuló közti távolságot. Érdekes ugyanakkor, hogy még itt is a „levelező" elnevezéssel találkozunk. A „távoktatás" elnevezés a nemzetközi szakirodalomban az 1960-as években kezd elterjedni, az újszerű didaktikai értelmezésekkel párhuzamosan.

Általánosan elfogadott elv ma már, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a hangsúly nem a tanításra, hanem a tanulásra tevődik át, Zinovjevnél olvashatjuk: „Az oktatási munkának arra kell irányulnia, hogy a hallgatók oktatóik vezetésével maguk jussanak el a tudomány lényegének, további fejlődési útjának és a tudományos eredmények gyakorlati

[32] Gunther Dohmen: Egyéni levelező tanulás – Ismerethordozó csoportok – Felnőttképzés. Bp., 1973, FPK. dokumentáció.

[33] Dmitrijeva: Az oktatási folyamat tudományos megszervezése a felsőoktatásban. Bp, 1974, FPK. 320. p.

[34] Darinszkij: A levelező oktatás didaktikai sajátosságai. = Vecsernaja Szrednaja Skola, 1977. 4. sz. OPKM. dokumentáció.

felhasználásának felismeréséig, az ismeretek önálló kutatása képezze az oktatási folyamat alapját."[35]

Ennek az elvnek az érvényesítése fokozott jelentőségre tesz szert a munka mellett folytatott tanulás során mind az oktatók, mind pedig a hallgató részéről.

A „távoktatás" elnevezésének elterjedésében az angliai Nyílt Egyetemnek elévülhetetlen érdemei vannak.[36] [37] Ezt követték újabb japán és nyugatnémet egyetemek. Így gyakran találkozhatunk a „Télé-enseignement" vagy az „enseignement à distance" francia, a „zaocsnoja prepadavanyie" orosz és a német „Fernstudium" vagy „Fernunterricht" kifejezésekkel.

Az angliai Nyílt Egyetem iskolai előképzettségre való tekintet nélkül veszi fel hallgatóit. Nyíltságát alapvetően ez határozza meg. Didaktikai szempontból ugyanakkor a zárt rendszerű korszerű távoktatás modelljének is tekinthető. Joggal nevezhető így, hiszen meghaladja a hagyományos levelező oktatás szisztémáját az oktatás irányítottságának és a multimédia rendszer alkalmazásának kérdésében. Beépítette a levelező szisztéma tanulásirányító módszereit, a hagyományos egyetemeken is alkalmazott tutori rendszert. A visszacsatolás rendszere jól igény beveszi az összes közvetítő eszköz – beleértve a rádió és a televízió – segítségét is. Többnapos bentlakásos tanfolyamok egészítik ki a folyamatot. Az 1969-es alapító okirat értelmében a hagyományos egyetemekével egyenlő értékű diploma elnyerését kívánja hallgatóinak biztosítani.

Véleményünk szerint a német szakirodalomban olvasható didaktikai meghatározás fedi legjobban a szóbanforgó képzés lényegét. Itt már a távoktatás kifejezést találjuk**.** Például H. G. Haagmann[38] szerint: „A távoktatás tudás, jártasságok és készségek tervszerű közvetítésének folyamata térbeli távolságon keresztül. Mint minden más iskolai oktatásnak, ennek is megismerésre, mérlegelésre, gondolkodásra stb. irányuló jellege van. Lényeges ismertetőjegyei a következők:

- térbeli távolság az oktatók és a tanulók közt és az oktatás egész vagy túlnyomó ideje alatt;
- oktatási médiumok felhasználása a térbeli távolság áthidalására;
- irányíthatóság, tudatosság;
- ellenőrzés más személy által,"

Tekintettel arra, hogy a térbeli távolság áthidalása alapvető a folyamatban, véleményünk szerint is alkalmasabb és kifejezőbb elnevezés a távoktatás. Az eddig alkalmazott „levelező" elnevezés csak egy módszernek a neve e folyamatban alkalmazottak között.

A magyarországi szóhasználat megváltoztatását még inkább indokoltnak tartjuk.

Az ún. „levelező oktatás" során a levelező hallgató nem áll levelező kapcsolatban intézménye oktatóival. A hallgató egyéni, többé kevésbé (tankönyv által) irányított tanulást folytat.

---

[35] Zinovjev: A felsőfokú képzés korszerű formái és módszerei I-II. Bp., 1975. FPK. I. k. 124. p.

[36] Wiltshire, H. C.: The Open University, Prospect UNESCO. 1972. 3. sz.

[37] Norman Mackenzie – Richmond Postgate – John Scupham: Open Learning. Paris, 1975. UNESCO Press. Magyar fordításban magjelent a kötet bevezetője, belső használatra: N. Mackenzie – R. Postgate – J. Scupham: Nyitott tanulás. Bp. 1978, FPK. 149. p.

[38] Hans Ghunter Haagmann: Zur Didaktik der Fernunterrichts. Stuttgart, 1970. 199. p. (A távoktatás didaktikájáról, Ford. FPK. dokumentáció)

Tanulásának legfontosabb szervezeti formái a félévet záró beszámolók vagy vizsgák. A közvetlen oktatói irányítás kizárólag ezeken a találkozásokon valósul meg, mivel a másik szervezeti forma, a konzultáció látogatása nem minden esetben kötelező. Az ily módon szervezett tanulás hatékonysága joggal megkérdőjelezhető, mert sem az irányítás, sem az ellenőrzés nincs megfelelő helyen és folyamatossággal biztosítva.

Nem véletlen tehát, hogy a munka melletti tanulás e formájának korszerűsítésére irányuló törekvések első lépései – amelyek a megváltozott funkcióknak igyekeznek tartalmukban megfelelni – a képzési forma nevének a megváltoztatását is eredményezték. **A távoktatás elnevezés 1973-74 óta kezd hazánkban elterjedni.**

A távoktatás fogalmának első hazai meghatározására 1974-ben került sor a Tihanyi Távoktatási Konferencián.[39] A konferenciát a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási csoportja és az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Tanszéke szervezte.

A távoktatást az alábbiak szerint értelmezzük ma Magyarországon: „A távoktatás kötött, zárt rendszerű, feszesen irányított tanulási folyamat, amely meghatározott, előírt és pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat megvalósulásának minden mozzanatát kézben tartsa, ide értve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás, értékelés rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés – ezzel pedig a tervszerű, eredményes továbbhaladás – minél optimálisabb feltételeit.

A távoktatás rendszerében a tanulás közvetlen irányítása és a közvetett irányítás térben és időben a lehető legtávolabbra kerül egymástól. Illetve: a közvetlen irányítás a lehető legszűkebb térre szorul vissza, a közvetett irányítás pedig a lehető legnagyobb mértékben kiszélesedik. Döntő fontosságúvá válik a tanulás önirányítása. A távoktatás a tanulók önfejlesztő energiáinak maximális felhasználására épít, mégis arra törekszik, hogy a tanulást (a tanulói önirányítást) közvetett módon, – de minél határozottabban – befolyásolja és vezérelje.”[40] [41]

A tanítási-tanulási folyamat két szakaszának a közvetlenül irányított és az egyéni tanulási szakaszoknak az aránya sajátosan alakul, különösen a felsőfokú levelező tagozatok munkájában. A közvetlen irányítás elenyésző mértékű, mivel az oktató-hallgató találkozások esetlegesek. A másik szakasz az önálló, egyéni tanulási szakasz viszont aránytalanul nagy. Ebben a szakaszban tehát nincs közvetlen ismeretátadás, a hallgató teljesen egyedül valósit meg minden tanulási mozzanatot a megértés fázisától egészen az alkalmazásig. Ebben a szakaszban válik tehát fontossá az oktatói, közvetett jellegű irányítás. Nem szükségszerű a hallgató magára hagyatottsága, mivel a megfelelő távirányítás az oktatásban is alkalmazható.

A mintegy 30 éve működő hazai levelező oktatásunkban sem a közvetett irányítás, sem pedig a közvetlen oktatói irányítás nem valósul meg maradéktalanul, ezért elnagyolt, felületesen kiépített távoktatásról beszélhetünk csak Magyarországon. Ennek ellenére jobban jellemzi a – fenti értelemben vett – „távoktatás” elnevezés, mint a levelező kapcsolat nélküli, de arra utaló „levelező oktatás”.

Nyugodtan elmondhatjuk, hogy a magyarországi levelező képzés teljesen következetlen didaktikai elvi alapon valósult meg. A kezdetben (az 50-es évek elején) jól szervezett nyári

[39] Baloghné Trócsányi Berta: Távoktatási konferencia Tihanyban = Pedagógiai Szemle, 1975. 2. sz.

[40] Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai. Bp., 1975, Tankönyvkiadó.

[41] Csoma Gyula: A munka melletti tanulás, Bp., 1977. FPK. 53. p.

stb. tanfolyami rendszerek szinte nyomtalan felszámolódása után kialakult az ún. konzultációs rendszer.

A levelezőnek nevezett képzés azonban belement abba, hogy a közvetlen találkozásokból (a konzultációból) egyszerűen új ismeretközlés legyen, magyarul előadás. Ugyanakkor még a tananyag lényegét sem közli. Ennek okai hol az oktatás, hol a hallgatók, hol pedig maga az oktatás szervezetlensége. A konzultációs foglalkozások (félévenként általában 2-3 alkalommal 1-2-3 nap) közötti időben pedig, tehát az egyéni tanulási szakaszban teljesen magára hagyta a hallgatót. Ez a rendszer tehát nagy ellentmondást rejt magában. Először: a személyes találkozás során nem bízik a hallgató egyéni elsajátítási képességében, ezért a konzultációi nem kér számon, hanem új, kész ismereteket közöl vele. Másodszor: túlzottan megbízik a hallgató egyéni képességeiben, túlbecsülve őt teljesen magára hagyja az egyéni tanulási szakaszban.

Tekintettel a nevelés-önnevelés dialektikus kölcsönhatására, nincs sikeres nevelés megfelelő önnevelés nélkül.

A nevelő nevelői tevékenysége és a tanuló önnevelő aktivitása azonban nemcsak párhuzamosak egymással, hanem kölcsönösen egymást kiegészítő dialektikus párok. A nevelői hatás természetszerűen erősebb a gyermekkorban, bár már itt is jelen van az önnevelés csírája. Az önnevelés közepes szintet ér el serdülőkorban. Ez a közepes vagy átlagosnak is nevezhető önnevelési szint egyben fordulatot is jelent a nevelés-önnevelés ezt megelőző viszonyrendszeréhez képest, ahol döntő volt a nevelői hatás. A serdülőkorban – bár sok ellentmondás jellemzi – a tanulói önnevelés gyakran helyettesíti már, a nevelő tevékenységét. Fejlődik a tanuló önértékelő tudata, igénye stb. Ez a folyamat egyre tökéletesedik, s a felnőtt korban jut el a kiteljesedett önnevelés fokára.

A kiteljesedett önnevelés (önművelés) foka azonban nem jelenti a nevelői hatás alóli felmentést. A nevelő és a nevelésben részesülő aktivitásának aránya változik meg csak lényegesen, az önnevelés javára.

Igaz, hogy a nevelői hatásnak az a célja; hogy önmagát alakítsa át önneveléssé. Ugyanakkor az önnevelési képesség nem zárja ki soha sem a nevelő hatásának lehetőségét. A kérdés csak az, hogy milyen arányú, irányú, formájú és módszerű ez a segítő jellegű nevelő hatás.

A felnőttnevelést és a felnőttoktatást is ez jellemzi tehát. Hiba lenne a szükségesnél nagyobb nevelői hatást kifejteni már viszonylag fejlett önnevelési/önművelési/képességgel rendelkező felnőttek esetében. De ugyanilyen hiba ennek az önművelési, önnevelési képességnek a túlbecsülése és nevelői hatás nélkül való „cserbenhagyása”. A felsőfokú felnőttoktatás esetében is szükséges a nevelő, az oktató, de az oktatói hatás közvetlen és közvetett formáinak adekvát megjelentetésével, különös tekintettel arra, hogy ez az oktatói hatás (vezérlés, irányítás) már az önnevelés kifejlődött belső pszichikai képességeinek közbeiktatásával valósul meg. A fentiekben említettük a – véleményünk szerint nem minden esetben megfelelően működő – konzultációs rendszert, amely egyik alkalommal úgy érvényesíti a nevelői hatást, hogy lebecsüli – gyakran figyelmen kívül hagyja – az önnevelési képességeket; máskor, azaz az oktatási „folyamat másik – ún. egyéni tanulási – szakaszában megfeledkezik a nevelői hatásról, túlértékelve az önművelés képességét.

Márpedig ha figyelembe vesszük azt, hogy a nevelés *és* önnevelés megfelelő körülmények között dialektikus egységben állnak, akkor a felsőfokú levelező oktatásban ill. távoktatásban is érvényt kell ennek szereznünk. Így és csakis így valósulhat meg a távoktatás gyakorlatában is az a korszerű pedagógiai elv, hogy az oktatás nem egyéb, mint a tanulás irányítása, vezérlése.

„A hallgatói aktivitás, nem attól valósul meg, hogy azt mondjuk: ‘legyen’, hanem attól, hogy feltételeit az oktatási folyamatban megteremtjük, biztosítjuk. Hogy létrehozzuk – mai kifejezéssel élve – a komplex tanulási környezetet. Ennek eredményeképpen az oktatási folyamat a szó szoros értelmében képzési folyamattá válik.”[42]

Mivel a külföldi és néhány hazai példa is azt mutatja, hogy a tanítási-tanulási folyamat első szakasza, a közvetlen, irányítási szakasz is jobban és céltudatosabban szervezhető, a második, az önálló, egyéni tanulási szakasz pedig pontosan irányítható a távirányítás adekvát eszközeivel, feladatunk a hazai levelező oktatás korszerűsítése – azaz intenzív fejlesztése – a fentiekben leírt távoktatási szisztéma kiszélesítésének irányában.

Korszerű távoktatási rendszer kidolgozása, valamint távoktatási módszerek és eszközök kialakítása nem könnyű feladat:

- mert gyorsuló tempójú korunkban az ismeretek mennyisége állandóan növekszik, ugyanakkor a tanulmányokra fordított idő mennyisége változatlan marad (például a főiskolai tanárképzés ideje azonos a nappali és a levelező tagozatéval, azaz 4 év);

- és mivel a munka mellett tanulmányokat folytató felnőttek a nappali tagozaton tanuló hallgatóéval azonos célok elérése érdekében folytatják tanulmányaikat azokétól teljesen eltérő körülmények között.

Az ismeretek fokozott és folyamatos növekedése tantervi problémákat is fölvet, de ennek kutatása jelenleg nem a mi feladatunk.

A második kérdés azonban – a nappali oktatás és a távoktatás azonos célok elérése érdekében történő megvalósítása – az oktatás módszereinek, az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdését jelenti.

Ahhoz, hogy a fentiekben idézett távoktatás fogalmának megfelelően szervezzük és tervezzük meg az oktatási folyamatot – úgy véljük – sok kutató, kísérletező munkára van szükség. A cél ugyanis az, hogy az oktatási folyamat minden mozzanata maradéktalanul megvalósuljon a távoktatás során is.

Amennyiben a kibernetika nyelvén fogalmazunk, úgy az oktatási, tehát a távoktatási folyamat is irányítási folyamatnak tekintendő, ahol a mikrostruktúrát tekintve az irányító rendszert az oktató, az irányított rendszert pedig a hallgató képviseli, mint a struktúra alapegységei.

Mivel az oktatás meghatározott irányított folyamat, szervezett folyamatnak tekinthető.

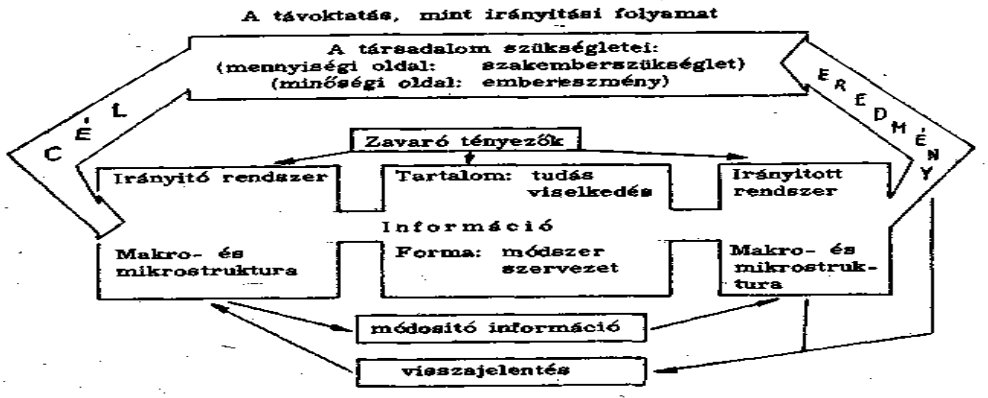
Jellemzik tehát a szervezett folyamatok közös vonásai:

- meghatározott cél elérése érdekében történik (amelyet a társadalom határoz meg);
- a célt az irányító rendszer bontja le apró, operacionált feladatokra, amelyekét információ útján továbbit az irányított rendszerhez, amely realizálja a feladatokat, és így jön létre, az irányított folyamat eredménye.

Különös figyelmet kell azonban fordítani a rendszerre ható külső tényezőkre az oktatási folyamat elemzésekor. Ezért az irányító rendszernek, az oktatónak rendszeres információkat kell kapnia arról, hogy az általa kijelölt feladatok milyen változást eredményeznek a hallgatóban. Ezt visszacsatolás, visszajelentés útján nyeri.

[42] Nagy Sándor: Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban. = Bevezetés a felsőoktatásba. Bp. 1975. FPK. 93. p.

Ugyanakkor nem téveszthető szem elöl az a fontos tény, hogy az irányított rendszer elnevezéssel illetett hallgató ember, s mint ilyen a „legirányíthatatlanabb”, a „legkiszámíthatatlanabb” eleme ennek a rendszernek. (Az emberek azonos hatásokra a legkülönbözőbb módon reagálnak.) Ezért az oktatási, így a távoktatási folyamat sem lehet szigorúan determinált. Nem elegendő az oktató által információkat továbbítani a hallgató számára, hanem – tekintettel a környezet, a külvilág „zavaró” hatására – megfelelő időben és helyen módosító információkat kell eljuttatni a hallgatóhoz annak érdekében, hogy a „célba vett eredmény” és a „realizált eredmény” megközelítse egymást. A folyamatot az alábbi sémával lehet ábrázolni:[43]



Ez a séma a köznevelési rendszer szabályozási modellje is egyben, amennyiben az oktatás makrostrukturáját vesszük figyelembe.

A hazai kutatások többnyire a mikrostrukturára irányulnak, illetve annak két alapegysége – az oktató és hallgató – közötti kapcsolatra, a kapcsolat során kialakuló folyamatokra.

Lényeges sajátosság ebben a meghatározott módon irányított folyamatban az, hogy az irányított „tárgy” – azaz a hallgató – az oktatás „alanya” is egyben. Ember, aki aktív, önmagát is irányító rendszernek tekinthető, aki képes „önoktatásra”, az ismeretek önálló elsajátítására.

A kibernetikai értelmezés szerint a pedagógiai folyamatok célszerűek, ezért úgy tekinthetők, mint a hallgató tevékenysége szabályozásának és személyisége formálásának irányítási folyamatai.[44]

Az oktatási, így a távoktatási folyamatban, illetve annak eredményeként „valami”, egész pontosan az információ átalakul a hallgató viselkedésévé, tevékenységévé, meglévő régi ismereteinek, jártasságainak megváltoztatásává.

A kibernetikai jellegű kutatások első aspektusa tehát az információ kutatása, amelyre – szerintünk – a tantervi, illetve tantervelméleti kutatások vállalkozhatnak.

A második oldala a kérdésnek az, hogyan alakul át az információ az egyén saját ismeretévé, tevékenységévé, jártasságává. A harmadik aspektus: hogyan érjük el azt, hogy ez a folyamat előnyösebb, hatékonyabb módon haladjon a kitűzött cél felé.

Az irányítás mechanizmusa az információgyűjtés, -átadás, -feldolgozás és -felhasználás folyamatain alapszik. E mechanizmusból csak néhány egység vizsgálatára vállalkozhatunk a

[43] Dr. Orosz Sándor: A tananyag elemzése. Bp., 1977, DOK.

[44] Itelszon: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Bp. 1969. Tankönyvkiadó. 180. p.

felsőfokú távoktatás vonatkozásában, nem hagyva figyelmen kívül természetesen azt a tényt, hogy az oktatási folyamat egységes rendszert alkot.

A napjainkban folyó kutatások, oktatási kísérletek többsége – a levelező képzés területén – az információátadás kérdéseire próbál választ adni. Az információátadás problémája a kommunikációs rendszerek problémája is egyben. Kommunikációs rendszereknek tekinthetők például olyan oktatási rendszerek, amelyek a kommunikációs eszközök igénybevételével, az információk eredeti forrásától távol nyújtanak tanulási lehetőséget; tehát a távoktatási rendszerek is.

A kommunikációs rendszerek által felhasznált anyagok – mint információátadásra szánt anyagok – közé tartoznak a nyomtatott szövegek, az auditív, a vizuális eszközök és a tömegkommunikációs eszközök: a rádió és a televízió. A kommunikációs rendszerek nem helyettesítik sem a tanárt, sem pedig a hagyományos oktatási formákat, hanem rendszerelméleti megközelítéssel megvalósított, tudatos munkamegosztást kívánnak közöttük létrehozni oly módon, hogy mindez összhangban legyen az oktatási-nevelési célokkal és a célpopuláció sajátosságaival.

A távoktatás tervezése egy egész sor problémával kerülnek szembe:

- mikor és milyen módszereket és eszközöket alkalmazzanak;
- melyik módszert melyik eszközzel kombinálják;
- mikor lépjen be közvetlenül az oktató, és milyen szerepet vállaljon a személyes találkozások során stb.

Az oktatási-nevelési célok, illetve az eszközrendszer meghatározásakor alapvetőek a tanuláselméleti megfontolások. A távoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó szakemberekre vár a tanuláselméletek és a távoktatás kapcsolatrendszerének, értelmezésének kidolgozása. (E témában hangzott már el előadás: Csorna Gyula részéről az MTA Felnőttnevelési Munkabizottsága felolvasó ülésén, 1978 márciusában.)

A rendszer összes összetevőjének a megfelelő helyen és időben kell jelen lennie ahhoz, hogy tökéletesen funkcionáljon. Ez természetesen nem érhető el akkor, ha pusztán tananyag-kategóriákban gondolkodunk. Szükséges és elengedhetetlen az oktatási-nevelési célkitűzésekben való gondolkodás. Ennek gyakorlati értéke az, hogy útmutatást adhat az egész távoktatási rendszer megtervezéséhez, mivel magában hordozza azokat a szükséges alapinformációkat is, amelyek ahhoz szükségesek, hogy meghatározzuk a kívánt tanulástípust. A tanulástípus pedig meghatározza az oktatási rendszer kommunikációs eszközszükségletét, mivel a tanulás típusa elválaszthatatlan az információközlés módjától, amely az oktatási (kommunikációs) eszköz meghatározó sajátossága.

Az oktatási-nevelési célok és **a** tanulás típusa, valamint a tanulás típusa és az információközlés módja közötti viszony vezet el egy meghatározott oktatási rendszer kommunikációs eszközszükségletének **a** meghatározásához.

A távoktatás esetében természetesen kétirányú kommunikációs lehetőséget kell megtervezni (pl.: levelezési kapcsolat kiépítése, tanárok foglalkoztatása stb.), hiszen a fő cél nem egyszerűen az, hogy jól tanítsunk, és jó anyagokat juttassunk el az egyedül tanuló felnőtt otthonába, hanem, hogy ott valóban tanulásra kerüljön sor.

A távoktatási rendszerek kapcsán igen gyakran hallani – a „kommunikációs rendszer” mellett – a „multimédia rendszer” kifejezést is. Ha az oktatási folyamat csak egyetlen eszközt (médiumot) használ, szinguláris típusú oktatásról beszélünk. A multimédia típusú oktatás – így a távoktatás is – kombinálja a különböző médiumokat, eszközöket. Ilyen vonatkozásban

„média”-nak (eszközöknek) tekintendők az oktatási tartalmak összes hordozói és a tanítási-tanulási folyamat minden közvetítője, maga az élő tanár is. Az oktató közvetlenül és közvetett módon is jelen van a folyamatban, illetve állandóan hat a folyamatra. Vagy mint az egyes eszközök szerzője, vagy mint tanfolyamvezető, vagy pedig mint a dolgozatokat javító tanár.

A felsőfokú távoktatásnak – mint irányított folyamatnak – a didaktikája még nem kidolgozott. A fentiekben igen vázlatosan felsorolt elvi kérdések megválaszolása vezethet csak el ennek a – didaktikának a megfogalmazásához. Ehhez pedig alapos kutató, illetve kísérletező munka szükséges.

A Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet[45]

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös kutatómunkája (1973-1980)

(**Megjelent:** *LEVELEZŐ OKTATÁS – TÁVOKTATÁS*, Tanulmányok a felsőoktatás köréből, Sorozatszerkesztő Palovecz János, Szerk. Kovács Ilma Budapest, 1980. 177 p. 127-145. p.)

Távoktatáson mi is zárt rendszerű, kötött, feszesen irányított tanulási folyamatot értünk, mely meghatározott célok és meghatározott standardizált követelmények teljesítése érdekében történik. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási-tanítási folyamat minden mozzanata megvalósuljon s ezt a visszacsatolások-értékelések rendszerével ellenőrizze is.

A távoktatás a tanítási-tanulási folyamat két pólusának egymáshoz való sajátos viszonyát fejezi ki: az ún. irányított tanulás olyan fajtája, amelyben a tanítás-tanulás két pólusa, az irányított rendszer és az irányító rendszer térben és időben távol kerül egymástól. A távoktatás esetében a tanulás irányításának sajátosságait ennek az eltávolodásnak a ténye határozza meg.[46]

A távoktatás sajátosságai közül csak néhány fontosat emelünk ki:

- a munka melletti tanulás egyik formája;
- az irányító és az irányított rendszer mikrostrukturában szemlélve: az oktató és a hallgató) munkája térben és időben távol kerülnek egymástól;
- döntően a hallgató egyéni munkáján alapszik;
- speciális eszközök és módszerek segítik az irányítást;
- multi-média rendszerben valósul meg;
- alkalmas nagy tömegek oktatására;
- nem kötődik minden szakaszában tanteremhez stb.

A fenti sajátosságok döntő mértékben meghatározzák a távoktatásban alkalmazott módszereket és eszközöket.

Egy egész sor kérdés vetődik fel a fogalom és a sajátosságok elemzése kapcsán:

- hogyan győzhető le az irányító és az irányított rendszer térbeli és időbeli távolsága;
- miként változik a közvetlen és a közvetett irányítás aránya a folyamatban;
- melyek azok az optimális módszerek és eszközök, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a távolság ellenére és a hallgató napi elfoglaltsága mellett – tehát speciális körülmények között – a nappali oktatás cél- és eredményrendszerével azonos tartalmat alakítsunk ki;

[45] Az 1978. május 9-i – a Fáklya klubban elhangzott – előadás anyagából. Az ankétot az FPK távoktatási csoportja és a Magyar Pedagógiai Társaság szervezte. Témája: Törekvések a munka melletti felsőoktatás korszerűsítésére.

[46] Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai. Bp., 1975, Tankönyvkiadó. 106 p.

- hogyan változik az irányító szerepet betöltő oktató feladatköre;
- hogyan alakul az önirányító képességgel rendelkező – de a távoktatás rendszerében kívülről, ráadásul távolról, közvetve irányított – hallgató tevékenysége stb.

Ezekre és még jó néhány kérdésre keresi a választ a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási témacsoportja 1972 óta[47], és 1973 őszén indította be a pécsi távoktatás-módszertani kísérletét a Pécsi Tanárképző Főiskolán. E sorok írója 1974 februárjától vesz részt a kutatásban; 1976 októbere óta pedig irányítója a kutatásoknak.

A jelenleg főiskolai levelező hallgatók a nappali tagozatos hallgatókéval azonos tankönyvből, illetve jegyzetből tanulnak. Félévenként 2-3 alkalommal vesznek részt – nem kötelező jelleggel – 1-2 napos konzultációs foglalkozásokon.

A tankönyv alkalmas lehet fogalmak, elvek stb. bemutatására, de nem irányítja kellően a hallgató egyéni munkáját, nem biztosít gyakorlási lehetőséget, azaz egyéni használata nem biztosítja a célul kitűzött jártasságok és készségek kialakulását. A tankönyv a visszajelentést sem oldja meg. A levelező hallgatók teljesítményének értékelése részben a konzultációkon, de – azok esetlegessége miatt – többnyire a vizsgákon történik.

Feltételezzük azt, hogy ha olyan oktatási módszereket és eszközöket vezetünk be távoktatásba, amelyek segítségével pontosabban irányítjuk a hallgató önálló munkáját, és ezáltal biztosítjuk a folyamatos tanulás lehetőségét és a rendszeres visszacsatolást, akkor megszüntethető a többnyire memorizálásra épülő, vizsgacentrikus tanulás és fokozható a levelező képzés hatékonysága.

A kutatás célja többrétű:

- egyrészt a főiskolai tanárképzés számára korszerű szaktárgyi távoktatási eszközök kidolgozása, valamint a szaktárgyak sajátosságának megfelelő távoktatási módszerek kialakítása;

- másrészt a szaktárgyak távoktatási módszereinek és eszközeinek elemzése és általánosítása révén ezek pedagógiai modelljeinek kialakítása.

E kettős célkitűzés elérésével úgy véljük, hogy

- fokozhatjuk a jelenlegi főiskolai tanárképzés hatékonyságát, amely ezáltal jobban megfelel a társadalmi funkciójának;

- a kialakított modellek megfelelő módosításokkal könnyen felhasználhatók lehetnek a felsőoktatás egyéb szakterületein, sőt az oktatás más szintjein is;

- mind a szaktárgyi oktatóeszközök és módszerek, mind pedig a modellek újszerű megoldásaikkal frissítően hathatnak a nappali tagozaton alkalmazott oktatóeszközök kidolgozására, illetve az ott alkalmazott módszerekre.

Kutatásainkat oktatási kísérlettel kapcsoltuk egybe. Felettes szerveink úgy vélték, hogy a hatékonyság emelése úgy is megoldható, ha a szerkezeti kereteket érintetlenül meghagyjuk.

Nem állt módunkban tehát egy, a távoktatási csoportunk által kidolgozandó elméleti távoktatási rendszert a valóságban létrehozni, hanem egy régi, meglévő rendszer hiányzó részeit építettük ki. Maximálisan alkalmazkodtunk a hazai viszonyokhoz, lehetőségekhez. Adottnak vettük a levelező tagozatos képzésben érvényben lévő oktatási-nevelési célokat, a hivatalos tantervet, a felvételi rendszert stb. éppen úgy, mint a főiskola levelező tagozatán

[47] Kovács Ilma: Kutatások a felsőfokú távoktatás körében. = Tanulmányok a felsőoktatás köréből, 1977-11. Szerk.: Palovecz János. Bp., 1977, FPK.

belül kialakult szervezési gyakorlatot, gondolunk itt pl. a tanulmányi osztály vonatkozó feladatkörére stb.

Megtartottuk a pécsi távoktatás-módszertani kísérlet során a főiskola levelező hallgatói számára kialakított tanulási rendet:

egyéni tanulás
konzultáció
egyéni tanulás
konzultáció
egyéni tanulás
vizsga.

Tudomásul vettük továbbá azt is, hogy a kísérleti oktatásban részt vevő hallgatók – továbbra is – az egységes jegyzetből, illetve tankönyvből tanulnak.

A kutatás néhány adata

A kutatás irányítói: a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatási csoportjának tagjai Budapesten (változó létszám 1-5 között).

A kutatásban részt vevő munkatársak: a Pécsi Tanárképző Főiskola oktatói Pécsett (kb. 40 fő) és az ország számos egyetemének és főiskolájának az oktatója (kb. 40 fő).

A kísérleti oktatás szervezését végzi: az FPK távoktatási csoportjához tartozó, de Pécsett működő Távoktatás-módszertani Kabinet (3 fő).

A kísérleti oktatómunkát végzik: a Pécsi Tanárképző Főiskola oktatói Pécsett (kb. 40 fő, akik azonosak a kutatásban részt vevőkkel).

A kísérleti oktatás alanyai: három hallgatói évfolyam magyar, orosz, angol, matematika, fizika, kémia, biológia, műszaki szakos hallgatói kb. 900 fő).

A kísérleti tantárgyak száma: 37 (a fenti szakokból) és még 5 közös tárgy, amelyek tanulása minden hallgató számára kötelező, szakpárosításától függetlenül; összesen 42 tantárgy.

A kutatás feladatai

a) Első feladatunk az időben is nagyobb arányú **egyéni tanulási szakasz vizsgálata**, abból a célból, hogy milyen formában és milyen arányban valósítható meg az oktatói irányítás.

A szervezeti keretek megtartása speciális irányítást igényel, ezért az egyéni tanulási szakasz kezdetén a közvetett irányítás bevezetése volt célszerű. Ezt a feladatot írásos útmutatók, munkafüzetek és egyéb segédletek készíttetésével oldjuk meg.

1974 és 1978 között az alábbi oktatóeszközöket[48] készíttettük, illetve használtuk fel a kísérleti oktatásban:

[48] Az oktatóeszközök céljáról, készítésükről és a kísérleti oktatás első felének nehézségeiről és eredményeiről részletesebben ld.: A távoktatás a Pécsi Tanárképző Főiskolán (1973-1977) Szerk. Kovács Ilma. Bp. FPK, 1977

Műfaj	Félévek								Össz.
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Nyomtatott útmutató	15	9	10	10	13	10	8	7	82
Munkafüzet	1	1	2	1	1	1	1	1	9
Segédlet	3	6	3	2	4	2	4	1	25
Auditív	4	3	5	4	2	2	2	1	22
Vizuális	-	-	1	1	2	-	1	-	5
Kísérleti-eszközcsomag	1	-	-	-	-	-	1	-	2
Összesen	24	19	20	18	22	15	17	10	145

b) Második feladatunk annak a kérdésnek a megoldása, hogy mi módon ellenőrizheti az oktató – még mindig a konzultációt megelőző tanulási szakaszban – a hallgató addig végzett munkáját és hogyan adhat visszajelentést a hallgató teljesítményére, azaz mi módon gyakorolhatja irányító tevékenységét.

Ezt az összetett feladatot a hallgató-oktató és az oktató-hallgató közötti levelezés módszerének bevezetésével oldottuk meg. A hallgató írásos eszközei között szerepelnek feladatok, amelyeket a megadott határidőre megoldva beküld oktatójához. Az oktató kijavítja, osztályozza és szöveges értékelést tartalmazó levelet is ír a hallgatónak. (A postázást a Távoktatás-módszertani Kabinet bonyolítja le.) Itt az egyik részfeladat a levelezés módszerének, a másik pedig a levélnek a kutatása. A levél egy személyhez szól, egy alkalomra készül, önálló oktatóeszköz, amely sajátos módon távirányít.

A levelezésnek mint oktatási módszernek a beépítése a következőképpen módosítja a féléves képzési idő belső szerkezetét:

- IRÁNYÍTOTT EGYÉNI TANULÁS
- LEVELEZÉS
- IRÁNYÍTOTT EGYÉNI TANULÁS
- KONZULTÁCIÓ
- IRÁNYÍTOTT EGYÉNI TANULÁS
- LEVELEZÉS
- IRÁNYÍTOTT EGYÉNI TANULÁS
- KONZULTÁCIÓ
- IRÁNYÍTOTT EGYÉNI TANULÁS
- VIZSGA

c) Feladataink sorában, a harmadik nagy egységet a hatékonyságvizsgálat alkotja, illetve azoknak a vizsgálati módszereknek a keresése és alkalmazása, amelyek segítségével kimutatható az újként alkalmazott levelezési módszernek és az oktatóeszközöknek a hatékonysága.

Ez a három nagy feladatkör több csatlakozó kutatást is jelez. Példaként említhetők a következők:

- A távoktatási folyamat szervezeti modelljének a leírása a szakirodalom elemzése és az oktatási kísérlet alapján a mikrostruktúra szintjén. A szervezeti modell kialakítása során kutatjuk annak

  - tárgyi feltételeit,
  - személyi feltételeit és
  - gazdasági feltételeit is.

- A programozott útmutató alkalmazása az önálló tanulásban.

- A hallgatói teljesítmény értékelésének helye, szerepe, módszerei.

- A gépi ellenőrzés lehetőségei a távoktatásban.

- Előkészítő félév az első félévi munka megkezdése előtt, szintrehozási céllal.

- A távoktatási eszközök alkalmazása a nappali tagozatos hallgatók önálló tanulási szakaszában.

- A megyei könyvtárak olvasószolgálata és a távoktatásban részt vevő hallgatók kapcsolatlehetőségeinek kidolgozása. Az Országos Széchenyi Könyvtár és az FPK közös munkája révén könyvtárhasználati útmutató készült, és ez eljutott mindhárom kísérleti évfolyamunkhoz, 8 megyei könyvtárral tartjuk a kapcsolatot, ahová pl. kihelyezzük oktatóeszközeink l-l példányát is. (Folyamatos a távoktatás és a könyvtár kapcsolata hazai és külföldi szakirodalmának feltárása vonatkozásában; felmérés készül a könyvtárak szakirodalmi ellátottságáról). E külön kísérlet kapcsán nemcsak azt érjük el, hogy a távoktatásban részt vevő hallgatók több támogatásban részesülnek, ami elsősorban tanulásra szánt idejük jobb kihasználását eredményezheti, hanem oda is hatunk, hogy a könyvtárak tájékoztató szolgálata módszertani tapasztalatokat szerez a munka melletti tanulás segítésére vonatkozóan, ami nem megvetendő a közművelődési program végrehajtása szempontjából sem.

A kutatás módszerei

Tekintettel a kutatás többrétű céljára, a kutatás eléggé szerteágazó területeire, több kutatási módszer alkalmazására van szükség.

Mindenekelőtt említjük magát az oktatási kísérletet (amelyet természetesen a téma hazai és nemzetközi irodalmának feltárása és a kutatási prekoncepció kialakítása előzött meg, előtanulmányok és tervtanulmányok formájában).

A kísérlet mint kutatási módszer esetünkben:

- a színteret tekintve természetes kísérlet;

- a szerkezetet tekintve többcsoportos kísérlet;

- a független változó jellegét tekintve előidézett kísérlet.

Független változónak tekintjük az oktatási folyamatban újként bevezetett levelezési módszert és a távirányítást megvalósító oktatási eszközöket.

A kísérlet függő változójának a hallgatók tudásszintjét tekintjük. Vizsgáljuk tehát a független változó bevezetésének hatékonyságát több kísérleti évfolyam esetében és a hallgatók tanulási folyamatában, azaz nem laboratóriumi keretek között.

Kontroll csoportnak tekintjük a távoktatási eszközök nélkül tanuló, azaz a mi megfogalmazásunk szerint a hagyományos levelező évfolyamot, azt, amely 1973/74-ben kezdte meg tanulmányait.

Az oktatási kísérletbe bevont első kísérleti évfolyam számára biztosítottuk a prekoncepció szerint elkészített oktatóeszközöket, köztük az útmutatót is. Az útmutatóba beépített feladatok pedig alapját képezik az újonnan bevezetett levelezési módszernek.

A második kísérleti évfolyam – bár a klasszikus pedagógiai kutatások értelmében ugyanannak az oktatóeszköznek segítségével kellene, hogy dolgozzon – a mi esetünkben átdolgozott, módosított eszközökkel dolgozik.

A harmadik kísérleti évfolyam azonban teljesen azonos oktatóeszközöket kap, mint a második.

A kísérleti oktatás 1974 őszén kezdődött, jelenleg az első kísérleti évfolyam készül az államvizsgára. A második kísérleti évfolyam 1 év múlva, a harmadik pedig 2 év múlva, 1980-ban fejezi be tanulmányait.

A feltáró módszerek sorában **a kísérlet mellett,** illetve azon belül igen lényeges szerepet kap a **megfigyelés**. A kísérleti oktatást vezető oktatók rendszeres és előre megtervezett megfigyelést folytatnak, pl. a levelezés mint oktatási módszer gyakorlatát illetően. Félévenként készítenek beszámolót megfigyeléseikről távoktatási csoportunk számára. Ezek feldolgozása, a jellemzők általánosítása félévenként-évenként megtörténik, és tanulmány formájában további feldolgozásokhoz nyújt segítséget.

A **megfigyelésnek** mint kutatási módszernek az alkalmazása a **tanfolyam** mint oktatási módszer kutatása során szintén fontos szerepet kap. A tanfolyam – a mi értelmezésünk szerint – az oktatási intézmény oktatói által vezetett, bentlakásos oktatási forma. Kutatómunkánk során oroszból szerveztünk 1 hetes szigorlatelőkészítő tanfolyamot 30 fő számára 3 alkalommal. A tanfolyamok dokumentálásához előzetes óratervek készülnek, majd az oktatók leírják tapasztalataikat. A tényleges foglalkozások során pedig külső bírálók végeznek megfigyeléseket. A külső bírálók más főiskolák oktatói. Az általuk készített jegyzőkönyvek is segítik a feldolgozást.

A feltáró kutatási módszerek között igen fontos szerepet kap az **interjú módszere**. Célja: az adatgyűjtés. A **hallgatók véleményét gyűjtjük** ezzel a módszerrel a kísérleti oktatásba bevezetett levelezésről és az új oktatóeszközökről. E módszerre és az általa szerzett adatok felhasználására a tanulmány második részében bővebben visszatérünk.

A kutatásban alkalmazott feldolgozó módszerek között a **mennyiségi és minőségi elemzés**t is megemlíthetjük. A mennyiségi elemzést a **hatékonyságvizsgálat** során végezzük. Próbálkozunk a **matematikai statisztika módszerével**. Ehhez megfelelő adatokra van szükség, ezért **adatgyűjtésünk** kiterjed

1. a kísérletben részt vevő hallgatókra;

2. a kísérleten kívüli levelező évfolyamra;

3. a kísérleti évfolyamokkal párhuzamos nappali évfolyamokra; illetőleg a fenti évfolyamok hallgatóinak

- érettségi eredményeire;
- felvételi szaktárgyi és átlag-eredményeire;
- középiskola-típusára;

- lakóhely szerinti megoszlására;
- foglalkozására;
- félévi vizsgaeredményeire; valamint
- a beküldött feladatok eredményére.

Az első fázisban az eloszlás, a relatív gyakoriság a számtani közép, a szórás számítása folyik, majd a vizsgaeredmények és az azokat kialakító tényezők kapcsolatát vizsgáljuk.

Korrelációs együtthatók számítását végezzük:

- a vizsgaeredmények és az érettségi eredménye;
- a vizsgaeredmények és a felvételi jegyek;
- a vizsgaeredmények és a foglalkozás;
- a vizsgaeredmények és az oktatóeszközök felhasználása között.

Végül regressziós függvény számítását tervezzük az összes évfolyamra. Az összehasonlításból majd megállapítható, hogy melyek azok a változók, amelyek döntően befolyásolják a vizsgaeredményt, azaz a kísérleti oktatáson belül a hatékonyságot.

A feldolgozási módszerek közül a minőségi elemzés során **a modell-módszert** alkalmazzuk. Az empirikus vizsgálat, azaz a 3 egymást követő kísérleti évfolyammal végzett munka felvetette annak lehetőségét, hogy a tudományos, elsősorban a műszaki területen alkalmazott modell-módszer alkalmazhatóságát a pedagógia területén is kipróbáljuk.

A modell-módszert alkalmazzuk az összes oktatóeszköz kutatása során. Eddig egy modell készült el, az útmutató modellje.[49]

Ez az útmutató modell egy didaktikai leírás, amely visszatükrözi és általánosítja a szaktárgyi mutatókat. Modellé általánosítja! Objektív megfelelési viszonyban áll velük, hiszen ezek leképezése alapján készült. A modell tartalmazza az egyes szaktárgyi útmutatók összes lényeges tulajdonságát, de el is tér tőlük szaktárgyi vonatkozásokban, mivel ezek akadályozzák az elemzést. A modell és a szaktárgyi útmutatók közös jegyei lényeges tulajdonságok is egyben. A modell egyszerű belső struktúrával rendelkezik, könnyebben áttekinthető, mint maguk a modellezett útmutatók. A modell kutatásunk egyik részeredménye. Ugyanakkor nem tekinthető végterméknek, hiszen azzal a céllal készül, hogy segítséget nyújtson, eszköze legyen a jó szaktárgyi útmutatók készítésének.

A pécsi távoktatás-módszertani kísérlet hatékonyságvizsgálata – személyi okokból – kevéssé előrehaladott, ezért az ott alkalmazott vagy alkalmazandó módszerek ismertetésétől jelen tanulmányunkban eltekintünk.

Bővebben szeretnénk azonban kitérni a levelező hallgatók véleményére a kísérleti oktatásban újonnan bevezetett eszközök és módszerek használatát *illetően.*

A távoktatási kísérletben részt vevő hallgatók véleménye

Távoktatási kutatócsoportunk több ízben és több módszer segítségével próbálta megtudni a kísérlet „alanyainak”, illetve „tárgyainak” véleményét. A véleménygyűjtő munka nem öncélú,

[49] Kovács Ilma: Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez. Tanárképző főiskolák oktatói számára. Bp., 1977, FPK. 70. p.

hanem az általánosítható véleményeknek megfelelő visszajelzések segítségével az oktatókhoz történő visszajuttatása azzal a céllal, hogy segítse a kutatómunkát és fejlessze a kísérleti munka hatékonyságát.

A következőkben ismertetjük azokat az alkalmakat és módszereket, amelyekkel a véleménygyűjtést végeztük, majd részletesen ismertetünk néhány hallgatói véleményt.

1. Véleménygyűjtés az 1974/75-ös tanév I. és II. félévében, az első kísérleti évfolyam hallgatói körében, különös tekintettel az útmutatóra.

Módszer: interjú

Az interjú a pedagógiai kutatás módszerei k5zé tartozik, jellegét tekintve feltáró módszer, és a mi esetünkben adatgyűjtést szolgált. Tekintettel arra, hogy az első kísérleti évben központi feladatunknak, a tantárgymódszertani útmutató modelljének a kidolgozását tartottuk, az adatgyűjtő munka elsősorban az útmutatóra irányult.

Az interjún belül alkalmazott módszerünk a véletlen mintavétel volt, azaz területi kiválasztás. Három megyét választottunk ki: Baranya, Tolna és Veszprém megyét. Az interjúk elkészítésére, illetve a jegyzőkönyvek írására pszichológusokat és tanárokat kértünk fel, olyanokat, akik nem tanítanak a Pécsi Tanárképző Főiskolán.

Külső munkatársaink minden esetben tájékoztatták röviden a hallgatót arról, hogy milyen oktatási kísérletben vesznek részt, és hogy őszinte vélemény-nyilvánításukkal komoly segítséget nyújthatnak a távoktatási eszközök és módszerek, valamint a távoktatási rendszer kidolgozásához. A fogadtatás nem volt minden esetben egyértelműen pozitív.

Az ilyen feltáró módszerek sikerét az előre pontosan megtervezett kérdések biztosíthatják.

Kérdéseink a következés voltak:

1. Időben kapta-e meg az útmutatását?

2. Használta-e azokat?[50]

3. Ha használta, segítette-e a felkészülésben?

4. Időt takarított-e meg?

5. Segítségnek tartotta-e vagy kötelezően elvégzendőknek az útmutatóban szereplő ajánlásokat?

8. Kielégítő-e a bevezető tájékoztatása?

7. Miről szeretne még tájékoztatást a jövőben hasonló tájékoztató olvasásakor?

8. Mi a véleménye a feladatsorokról?

9. Beküldte-e a feladatsorokat?

10. Mikor készítette el a beküldendő feladatokat?

11. Hogyan értékeli az oktatói válaszleveleket?

12. Alkalmazkodik-e az ajánlott tanulási tervhez?

13. Vagy csak a vizsga előtt kezd el tanulni?

14. Elegendőnek vagy soknak tartja-e a feladatok számát egy téléven belül?

[50] Az első kísérleti évben nem tettük kötelezővé az útmutatók használatát, tehát a levelezés sem volt a hallgatók számára kötelező.

15. Beszéljen tanulási módszeréről, amelyet az útmutató irányítása mellett végez.

16. Egyéb megjegyzések.

A kérdésekre kapott válaszokat mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt megpróbáltuk értékelni. Célunk az volt, hogy minél többet profitáljunk e véleményekből. S mivel az oktatóeszközök készítői a pécsi oktatók, az oktatás az ő kezükben van, igyekeztünk mielőbbi visszajelzést adni számukra. Így az általánosított hallgatói véleményeket bedolgoztuk a tantárgymódszertani útmutató modell első variánsába.[51] Ezt a modellt az 1975 évi pécsi munkaértekezleten megvitattuk.

2. Véleménygyűjtés üres lappal duplázott útmutatókkal az útmutatókról.

Ezzel a módszerrel szintén az 1974/75-ös tanévben, pontosabban a második félévben próbálkoztunk.

Néhány útmutatót úgy állítottunk össze a nyomdában, hogy minden nyomtatott lap után egy üres lapot köttettünk be, 4. tantárgyból. Tárgyanként 15 ilyen útmutatót készíttettünk; összesen 60 hallgatónak küldtük el.

Olyan hallgatókat választottunk ki, akiknek a véleményét interjús módszerrel még nem kérdeztük meg. A hallgatókat – kísérőlevélben – arra kértük, hogy ebből a példányból tanuljanak, s a tanulás során felmerülő gondolatalkat, kérdéseiket, problémáikat ezekre az üres lapokra Írják rá. A fehér lapos példányokat a vizsga után visszakértük. (Küldtünk nekik fehér lap nélküli, ún. rendes példányokat is, amelyek a tulajdonukban maradtak. , (Szükségesnek tartjuk megjegyezni azt, hogy ezeket a kiemelt példányokat távoktatási csoportunk kísérőlevelével kapta meg a hallgató, és kérésünknek megfelelően az FPK budapesti címére küldte vissza.)

Próbálkozásunk eredménye negatív volt. Egyrészt, mivel 60 hallgató közül csak 6 hallgató jelentkezett vissza, másrészt pedig azért, mert az igen gyér és szórványos bejegyzések semmi érdemlegesre nem vonatkoztak. Első éves hallgatókról volt szó itt, akik csak a nagyon kirívó dolgokat vették észre pl. a sajtóhibákat. Néhányan azt írták a visszajelentkezők közül, hogy azért nem írtak semmit a fehér oldalakra, mert nem volt észrevételük. Ennek ellenére köszönik a segítséget, mert használták az útmutatót és igen hasznos segítőtársnak tartják. Ezt egyébként mind a hatan fontosnak tartották megjegyezni. Összegezve: ezáltal a módszer által nem jutottunk sem érdemi megjegyzésekhez, sem kritikához.

3. Írásos véleményt kértünk 62 hallgatótól az útmutatók formátumára vonatkozóan.

30-an küldtek vissza választ.

Kérdésünk az A/4 és az A/5 formátumra vonatkozott. Megkérdeztük, hogy az útmutató formátuma befolyásolja-e a tanulást. Ezt a kérdést a második kísérleti évben tettük fel a hallgatóknak, amikor már mindkét formátumú útmutatóval dolgozhattak.

A hallgatók szinte egyöntetűen azt írták vissza, hogy nem a forma, hanem a tartalom a lényeg, tehát a kis, illetve a nagy formátum nem döntő.

Megjegyzéseikben azonban sokan kitérnek arra, hogy a jó szellősen gépelt oktatóanyagokat kedvelték, egyrészt, mert gyorsabban olvashatók, – és ez szerintünk sem elhanyagolható szempont – másrészt pedig azért, mert tanulás közben jegyzetelésre is használhatók. A kis formátumú írásos útmutatók viszont még a női táskákban is megférnek, tehát könnyebben kezelhetők.

[51] Kovács Ilma: Tantárgymódszertani útmutató modell. Főiskolai oktatók számára. Bp., 1975, FPK, 30. p.

4. Hallgatói vélemények az orosz nyelvi szigorlatelőkészítő tanfolyamról.

A pécsi távoktatás-módszertani kísérlet során három alkalommal szerveztünk bentlakásos tanfolyamot a kísérletben részt vevő hallgatók bizonyos hányadának. Az alcím is jelzi, hogy ezt a kurzust orosz szakosok számára szerveztük, éspedig a másodév végén, közvetlenül a szigorlat előtti héten.

Mindhárom alkalommal 2x15 fős csoportokkal dolgoztak a főiskola oktatói.

A tanfolyam célja a szigorlatra való felkészítés volt (új anyagközlést nem tartalmazott): tehát a rendszerezés és a gyakorlás vált a foglalkozások jellemzőjévé. A tanfolyam mint az oktatás egyik szervezeti kerete foglalkoztat bennünket, s mint ilyennek a megtervezését, belső módszereinek, differenciált módszervariációinak kimunkálását fontosnak tartjuk a távoktatási rendszeren belül.

Ezért kértük ki – mindhárom alkalommal – a hallgatók véleményét úgy, hogy előre megfogalmazott kérdéseinkre írásban, de a nevek feltüntetése nélkül válaszoltak. A kérdések egy része a tanfolyam tartalmi munkájára, másik része a szervezésre, harmadik része pedig a tanfolyamnak a tanulmányokon belül elfoglalt helyére vonatkozott. Az első tanfolyam hallgatóinak általánosított véleményét mint tapasztalatot felhasználtuk a második szervezésekor, és így tovább.

Az 1976 júniusában szervezett tanfolyam hallgatóinak véleményét megbízott külső munkatársunk (Pető Zsigmond) ismertette a Felsőoktatási Szemle 1977. évi 10. számában. A cikk címe: Távoktatás a levelező hallgatók szemszögéből.

5. Véleménygyűjtés az 1976/77-es tanév II. félévében.

A módszer ismét az interjú volt. Az interjút vezető külső munkatársak (többnyire pszichológusok és tanárok) számára az alábbi kérdéssort állította össze távoktatási csoportunk. Úgy véljük, nem érdektelen ennek a kérdéssornak a közlése, mivel kiegészítheti a tanulmány első felét, különös tekintettel kutatási feladatainkra. Ezek a **kérdések** – bármennyire is a hallgatóknak szóltak – e tanulmány olvasója számára is **jelzik kutatásunk irányait, s talán mélységét is:**

1. Főiskolai tanulmányai során hány útmutatóból tanult?

2. Nevezze meg azt az útmutatót, amelyet a legjobbnak ítél tartalmi szempontból?

3. Az útmutató terjedelme (lapszáma) és formátuma befolyásolja-e használatukat?

4. Tanulása folyamán betartja-e az útmutatók utasításait, ütemtervét, tanulásra vonatkozó tanácsait?

5. Ha nem, mi az oka; van-e más tanulási módszere, ütemterve?

6. Folyamatosan dolgozik a beküldendő feladatok megoldásán, vagy a határidő előtti utolsó napokon készíti el azokat?

7. Hasznosnak találja a beküldendő feladatok elkészítését?

8. Ha több tárgyból kap beküldendő feladatsort, összesen hányat kell eljuttatnia oktatóihoz egy félévben?

   a) Soknak vagy kevésnek találja ezt?

   b) Általában megfelelőnek találja a beküldési határidőt?

9. Segítséget jelentenek-e az útmutatóban található megoldott (ún. önellenőrzéses) feladatok a beküldendő feladatok, megoldásában?

10. Tapasztalata szerint az útmutatóban jelzett követelményeknél többet vagy kevesebbet kérnek számon a vizsgán?

11. Előfordult-e tanulmányai során, hogy a főiskolai jegyzeteket (nem az útmutatókat!) egyáltalán nem, vagy csak késve tudta beszerezni? Kérjük, próbáljon visszaemlékezni, hogy kb. hányszor és mely tantárgyaknál fordult ez elő!

12. Miben segítik az oktatói válaszlevelek?

13. Mit, milyen jellegű válaszokat, megjegyzéseket vár oktatójától, ha hibázott, vagy ha jól dolgozott; mit olvasna még szívesen az oktatói válaszlevélben?

14. Igényli-e, hogy tanára közvetlen hangon írjon, vagy megítélése szerint hasznosabb a hivatalos hangnem?

15. (Csak biológia, kémia szakosoktól kell megkérdezni.)

a) Ha kapott szemléltető diasort, munkafüzetet, használja-e, segíti-e a tanulásban? Ha nem, miért?

b) Mi a véleménye a diasor tartalmi és technikai kivitelezéséről?

c) Mely tantárgynál, mely témakör feldolgozását igényelné, vagy tartja szükségesnek diakép, illetve munkafüzet formájában?

16. (Csak kémia szakosoktól kell megkérdezni.)

Nevezze meg azokat az ajánlott kémiai segédanyagokat, amelyek segítették felkészülésében!

17. (Csak biológia szakosoktól kell megkérdezni.)

Segítette-e vizsgára való felkészülésében a mikrofotóalbum?

18. (Csak magyar és kémia szakosoktól kell megkérdezni.)

Mi a véleménye a munkafüzetek tartalmi és szerkezeti felépítéséről?

19. (Csak biológia, kémia, magyar és orosz szakosoktól kell megkérdezni.)

Használta-e saját oktatómunkájában a kapott diasort, munkafüzetet, mikrofotóalbumot, illetve hangszalagot?

20. (Csak magyar és orosz szakosoktól kell megkérdezni.)

a) Ha kapott hangszalagot, használja-e, segít-e a tanulásban? Ha nem, miért?

b) Mely tantárgyat vagy témakört tart még alkalmasnak munkafüzet, illetve hangszalag formájában történő feldolgozásra, amely megkönnyítené a felkészülést?

c) Van-e ötlete a hangszalaggal folyó tanulási módszerre?

21. Vizsgákra való felkészülésének szempontjából hasznosnak, szükségesnek ítéli-e a konzultációkat? Kérjük, hogy nemleges válasz esetén is indokolja meg válaszát!

22. Tárgyi szempontból tapasztalt-e kellő összhangot a konzultációk és a főiskolai követelmények között?

23. Főiskolai vizsgáján tanára figyelembe veszi-e a konzultáción szerzett érdemjegyét?

24. Kérjük, próbáljon visszaemlékezni egy tetszés szerint kiválasztott tantárgy legutóbbi konzultációjára. Mi jellemezte ezt a konzultációt?

25. Véleménye szerint a mai konzultációs rendszer igényel-e változtatást, vagy jelenlegi formájában is megfelelő? (Kérjük, hogy indokolja meg válaszát!)

26. Segítségnek érezné-e, ha az útmutató szerzője, a vizsgáztató tanár és a konzultációt vezető tanár ugyanaz a személy lenne, vagy megítélése szerint ez nem befolyásolná tanulását, annak eredményességét? {Kérjük, hogy indokolja meg válaszát!)

27. (Csak orosz szakosoktól kell megkérdezni.)

Részt vett-e a múlt évben rendezett egyhetes szigorlatelőkészítő tanfolyamon?

28. Ha igen, milyen segítséget jelentett felkészülésében? Szükségesnek tartaná-e a jövőben is hasonló bentlakásos tanfolyamok rendezését?

29. Véleménye szerint mely tantárgyak szorulnak tanfolyam rendezésére, különösen az „útmutató nélküli" tárgyak közül?

30. Milyen változtatással, módosítással lehetne még eredményesebbé tenni a szigorlatelőkészítő tanfolyamokat?

31. Kapott-e értesítést a megyei könyvtártól? Ha igen, mit tartalmaz a levél?

32. Tagja-e valamelyik könyvtárnak?

33. Ha nem, miért? (Kérjük, hogy fejtse ki röviden az okát!)

34. Ha igen, segíti-e és hogyan a tanulásban? Van-e ebben szerepe a könyvtárosnak?

35. Hasznosnak tartaná-e, ha az útmutatók könyvtárhasználati ismereteket is tartalmaznának?

36. Milyen szolgáltatásokat igényelne a könyvtártól, ha egyben a konzultációk helye is az lenne?

37. Megkönnyítené-e a felkészülést, ha a könyvtárban megtalálná a tanuláshoz szükséges diasorokat, hangszalagokat is helybeni használatra, kölcsönzésre, átjátszásra?

38. Kérjük, mondja el, hogy milyen egyéb, eddig nem említett intézkedés, változtatás, módosítás tenné könnyebbé és eredményesebbé a levelező hallgatók egyéni tanulását!

A fenti kérdéssorra az I. és III. éves hallgatóktól kértünk választ.

A 33 fő harmadéves és a 35 fő elsőéves megkérdezett hallgató a létszámnak kb. 10%-a. Maguk a beérkezett jegyzőkönyvek, továbbá a válaszok minőségi és mennyiségi feldolgozása igen komoly orientáló segítséget jelent folyamatos kutatómunkánkban. A kísérletben részt vevő oktatókat az általánosított hallgatói véleményekről az évenként megrendezésre kerülő pécsi munkaértekezletünk során, 1977. december 2-án tájékoztattuk; továbbá az FPK könyvtárában bárki számára hozzáférhető a kérdéssort értékelő dokumentáció.[52]

6. Írásos vélemény a levelezésről mint oktatási módszerről.

A levelezés a felsőfokú távoktatásban[53] című tanulmány véleményezésére kértünk fel néhány hallgatót, szúrópróbaszerűen.

A tanulmány megkísérli a levél és a levelezés helyét és funkcióját meghatározni, továbbá az oktató feladatait a levelezés során a távoktatási folyamatban. Részletesen kitér arra, hogy: „Mit tartalmazzon a levél", amit az oktató ír a hallgatóinak. E tanulmány a kísérleti tapasztalatok alapján jelenleg átdolgozás alatt áll. Ehhez az átdolgozáshoz kértük néhány

[52] M. Hajdú Andrea: Korszerű távoktatási eszközök és módszerek. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont távoktatás-módszertani kísérletében részt vevő hallgatók véleménye alapján. Bp,, 1977, FPK. dok. 56. p.

[53] Kovács Ilma: Levelezés a felsőfokú távoktatásban. Tájékoztató, főiskolai oktatás számára. Bp,. 1976, FPK. 19 p.

oktató és hallgató írásos véleményét. Az oktatók és más külső bírálók véleményét természetesen beépítettük készülő átdolgozott tanulmányunkba éppen úgy mint a hallgatók hasznos észrevételeit. Tekintettel azonban arra, hogy a hallgatók a „levelezés" módszeréről írott véleményünk apropóján – élve a véleményalkotás lehetőségével – a távoktatás egészéről leírták egyéni véleményüket, hasznosnak és tanulságosnak véljük néhány vélemény változtatás nélkül történő közlését, kizárólag a találgatásokra lehetőséget nyújtó neveket töröltük az FPK dokumentációját képező anyagokból.

Íme a hallgatói vélemények

Levelező hallgató 1.

„Ön azt kéri, hogy véleményemben különösen a levelezésre térjek ki. Ha a levelek mindazt tartalmaznák, ami az Ön füzetében megjelent, akkor szerintem ez tökéletesen kielégítő lenne és ezeken kívül semmi mást nem is kívánnék. Mivel ezek a levelek csak akkor „születnek meg" ha az oktató valamire válaszol, ezért szükségesnek tartanám több – félévenként legalább 4-5 – ellenőrző dolgozat beküldését. Természetesen ez csak akkor lenne célravezető, ha az oktató hamarosan vissza is küldené a kijavított dolgozatokat. Sajnos a tapasztalatunk az, hogy gyakran csak a vizsga előtt 1-2 nappal kapunk tájékoztatást munkánkról, s ekkor már nem sokat tudunk javítani, gondolkozni, változtatni rajta. (Itt is van kivétel, mert pl. analízisből a III. félévben 2 hetenként kellett beküldeni a feladatokat, de 2 hetenként vissza is kaptuk kijavítva. Véleményem szerint a levelező munkán legtöbbet az javítana, ha az oktatók és a hallgatók személyesen is ismernék egymást. Tudom, hogy ennek a kapcsolatnak a kialakítása egyelőre lehetetlen, de távlati tervként megoldhatónak tartanám, hogy a levelező oktató vezesse a konzultációkat is. A felnőtt hallgató is tanuló, és a személyes kapcsolat hiánya még félelmetesebbé teszi a vizsgákat. Nem tartanám lehetetlennek a televízió bevonását sem a levelező oktatásba, hiszen ami nekünk a legjobban hiányzik, az a magyarázat. A tv keretén belül annyiféle oktatás folyik, miért ne lehetne ezzel segíteni a levelező oktatást is?"

Levelező hallgató 2.

„Jó lenne, ha a főiskolai tanárok a vizsgák alkalmával bizonyos mértékig figyelembe vennék a konzultációkon, vagy a feladatlapokkal szerzett jegyeket. Ez ugyanis ritkán fordul elő. Ha már egyszer megizzadtunk ezért a jegyért, legalább értelme lenne.

Az elég lehangoló, hogy a főiskolai tanárok – tisztelet a kivételnek – elég rossz véleménnyel vannak rólunk, levelezőkről, pedig szerintem mi is éppen úgy megdolgozunk a diplománkért – talán még jobban is – mint az iskolapadban ücsörgő diákok.

Elég sokat segítenek a tanulásban az útmutatók, a diapozitívok. Mivel a diákokra szinte általánosan jellemző, hogy a tanulást mindig halogatják, jó, ha kényszerítve vannak a rendszerességre. Ezt a célt jól szolgálják a beküldendő feladatok. Nem ártana, ha több tárgyra is kiterjesztenék. Sokszor azonban még azt sem tudjuk konkrétan, milyen anyagrészből készüljünk fel a vizsgára. A feladatlap értékelése tanáronként változik. Első évben pl. biokémiát tanultunk. A feladatlapok értékelésekor csak azt küldték meg, hogy melyik kérdésre adtunk hibás választ. Igaz ugyan, hogy a helyes választ is megküldték, de a tankönyvben sok kérdésre, sőt a legtöbbre nem volt meg a magyarázat. Legalább azt kellett volna közölni, hogy hol lehet utánanézni az anyagrésznek. Komoly kutatómunkát kellett végezni ahhoz, hogy egy feladatlapot meg tudjunk oldani. Természetesen érthető, hogy minden tárgyból, a tankönyvön kívül kötelező irodalom van. Munka mellett azonban igen kevés idő van, illetve marad az irányítás nélküli búvárkodásra.

A legtöbb segítséget talán az X. című útmutató adja. Vázlatként is használható, átfogó anyag. X Tanár Úr, ha röviden is, de mindig közvetlen, barátságos stílusban értékeli munkánkat, annak jó és rossz oldalát egyaránt. Még a vizsgák alkalmával is figyelembe veszi az évközben végzett munkánkat, így szívesebben dolgozom én is és társaim is, mivel tudjuk, hogy az évközi munkánk nem felesleges időtöltés, és tudásunkat nem csak a vizsgán mutatott, esetleg éppen indiszponált feleletünk alapján értékelik.

Nem tudom, a többi tanár, akik a feladatlapokat javították, személyes problémákra hogyan válaszoltak volna, de X Tanár Úr már több alkalommal is sokat segített."

Levelező hallgató 3.

„A Kabinet mindenképpen rászorít a rendszeres tanulásra. Mivel a Kabinet keretein belül kezdtem tanulmányaimat, nem tudom összehasonlítani az előtte lévő képzéssel. Azt tudom, hogy számomra ez az írásos kapcsolat rengeteget jelent. Az oktatóanyagot, amit magyar nyelvtanból kapok, korszerűnek, közérthetőnek és tudományos szintűnek tartom. Egy dolgot még nem sikerült elérnem: az útmutatóban előírt hétről-hétre való felkészülést. Ezt szombat, vasárnap szoktam pótolni. Egy-két feladat helyes megoldása ösztönöz a továbblépésre. Ezt elősegíti az útmutató jól megválasztott feladatsora, a nehézségi fokozatok betartása. Kiemelném X Tanár Úr oktatóanyagát. Ezt a tárgyat ő szerettette meg velem. Természetesen ebben nagy szerepe van a levelezésünknek is. Minden leveléből közvetlenség, segítőkészség, bátorítás és mély emberi humánum árad. Természetesen rám ez olyan serkentő hatással van, ami felejteti a nehézségeket, és ösztönöz a jobb teljesítményre. Határozottan rámutat a hibákra és közli a javítás módját is. A legutóbbi félévben nem tudtam betegség miatt határidőre beküldeni a feladatlapokat a Kabinethez. Ezt a választ kaptam a Tanár Úrtól: „Ha a határidő-túllépést betegség okozza, természetesen igazoltnak tekintjük. Abban az esetben pedig, amikor valaki a betegeskedés ellenére is ilyen kifogástalan teljesítményt nyújt, csak a legnagyobb elismeréssel szólhatunk munkájáról. Személy szerint is nagyon örülök a munkájának, mert azt igazolja, hogy igenis lehet még a levelező tagozaton is teljes értékű munkát végezni." Eddig a levél, és itt következik az, amit Ön említ a dokumentációjában, az újfajta magatartásról. Tulajdonképpen ezt tudnám elmondani a többi oktatóról is, akikkel eddigi tanulmányaim során kapcsolatban álltam. Az, hogy a levelezésre szükség van, szerintem nem vitatható, hiszen a visszacsatolás, értékelés – ahogy Ön írja tanulmányában – óriási jelentőségű a munka mellett tanulónak. Főleg olyan munkahelyen (ahol én is dolgozom), ahol egyáltalán nem kísérik figyelemmel tanulásomat. Az igazgatót nem érdekli, hogy kettesre vagy négyesre vizsgáztam-e abból a tárgyból, amit tanítok. Három éve tanítok, de egyetlen órámat sem nézett meg, hogy jól vagy rosszul csinálok-e valamit. Számomra ezért kétszeresen fontos, amit a Főiskolától és a Távoktatási Kabinettől kapok.

Nekik köszönhető, hogy eddigi féléveim jól zárultak. Felhívta Ön a figyelmemet a „Mit tartalmazzon a levél?" c. fejezetre. Az ebben megfogalmazott megjegyzéseket általában tartalmazták az eddig kapott levelek. Örülnék, ha tartalmazna a levél olyan megjegyzést is, amely arra utalna, hogy adjam át a megtanultakat tanítványaimnak. Tehát néhány módszert vagy iránytűt ahhoz, hogyan hasznosítsam a tanítás során a tanultakat.

Például nyelvtan tanításakor a hagyományos fogalmi-nyelvi rendszerrel dolgozunk. Elavult tankönyv és kézikönyv, valamint korszerű munkafüzet segítségével. A főiskola által adott jegyzet szintén a hagyományos nyelvtant tanítja. Ám a Kabinettől kapott útmutató a legújabb eredmények alapján, egy új, modem nyelvi szemléletet tartalmaz. Ezt is kérik tőlem számon. No, most az volna a jó, ha ezt tanítanánk meg a gyerekeknek is, természetesen képességeiknek megfelelő szinten. De ehhez nincs módszerem, hogy milyen szinten és mélységben tegyem ezt. Ugyanis a követelményrendszer a hagyományos nyelvtanra épül. így én azt a gyakorlatot követem, hogy magam döntöm el, hogy mit tanítsak meg a tanultakból.

Tehát a hagyományos és az új szemlélet egymást kiegészítő szerepét fogadom el. Lehet, hogy ez jó, de az is lehet, hogy helytelen. Tehát itt volna szükségem támogatásra, támpontokra, segítségre. Valószínű, hogy ezt majd megoldja az új reform, az új tankönyvek.

Összegezve tehát: pozitív tapasztalataim vannak a Kabinet munkájáról, nekem sokat segít. A levélforma továbbfejlesztésének pedig örülök. A Kabinet pontos, precíz munkája engem is erre ösztönöz. Csak egy konkrét példa: még július közepe van, és máris megkaptam a következő félévre szóló oktatóanyagokat. Ami még javításra szorul, az a következő: ideális lenne, ha az az oktató vizsgáztatna, aki az útmutatót készítette, és akivel levelezünk. A gyakorlatban még nem ez van. A feladatokat a munkafüzet írója javítja ki, tehát vele levelezek. Más tartja a konzultációkat, és megint más vizsgáztat le. Itt a hármas ellentmondás, amit Ön is említ – mint komoly, megoldásra váró problémát. Ez a helyzet valóban sokáig nem tartható fenn. Leginkább a konzultációk szerepét kellene meghatározni. Mi a megoldás? – s mi a gyakorlat.

A szaktárgyakból félévenként tartanak konzultációt. Az időpontot nem előre kapjuk meg, hanem két nappal előtte. Volt olyan is, hogy a szigorlat előtt három nappal tartottak konzultációt. Tulajdonképpen a konzultációtól szenved a vezetője is, meg a hallgató is. Megkérik, hogy tartson konzultációt, de nem tudja, mi az amit a főiskola vagy az adott vizsgáztató követelni fog, nem ismeri a Kabinet munkafüzeteit sem. Így aztán csak tapogatózás az egész. Ezt főként magyarból tapasztaltam. Ez igazán akkor borzasztó, amikor messziről utazik valaki azért a két óráért, és még értelme sincs. Jó lenne, ha a konzultáció szervezetileg a főiskola hatáskörébe kerülne. Nehezebb a helyzetem történelemből. Itt csak a jegyzetre támaszkodhatom. Egyetemes történelemből egyetlen konzultációt sem tartottak. Így aztán az évfolyam háromnegyed része megbukott. Kinek jó ez? Mi hiányzott? – szerintem egy kis irányítás, egy kis odafigyelés hiányzott. Ön említi, hogy tervezik az egy kéthetes tanfolyam beindítását a távoktatásban. Ez történelemből nagyon jó lenne. Szerintem, az lenne a helyes, ha a levelezést végző oktató, aki legjobban ismeri a hallgatót (hiszen a feladatlapok és az írásos munka sokat árul el) tartaná a konzultációt. Így, amit a levelezés útján meg lehetett beszélni, arra ott lehetőség lenne. Tehát a konzultáció nem lenne tartalmatlan időtöltés. Végül pedig, ha ő vizsgáztatna, akkor már ismerősként menne oda a hallgató, és tudásban is felkészültebb lenne. Mindkét fél helyzete könnyebb volna, nem is beszélve a minőségileg jobb munkáról.

Azt, hogy mennyit segített a Kabinet a munkámban, legjobban a két szakommal bizonyíthatom. Magyarból kaptam az útmutatókat, és rendszeresebben dolgozom, jobb eredményt tudok elérni. Több és mélyebb az elsajátított tudásanyag. Ezzel szemben a történelem nem tartozik a Kabinet kísérleteihez, sokkal gyengébb az eredményem és felszínesebb a tudásom is.

Végül, örülök annak, hogy ilyen behatóan foglalkoznak a levelező oktatás fejlesztésével, hiszen nem mindegy, milyen felkészültségű oktatók oktatják a jövő generációt. Hogy a korszerű, humánus pedagógiára mennyire szükség van, ezt láthatom jelenlegi munkahelyemen, ahol mindez hiányzik.”

Levelező hallgató 4.

„A főiskolán október 15-én volt a beiratkozás. Itt tájékoztattak bennünket az általános tudnivalókról, megtudtuk, hogy részt veszünk a Távoktatás-módszertani kabinet által a levelezősök számára szervezett távoktatásban. Felhívták figyelmünket a rendszeres tanulás lényegére, mert csak így lehet eredményesen megoldani a beküldendő feladatokat, valamint: a sikeres vizsgákhoz a kampányszerű tanulás nem elegendő. A beküldési határidő pontos betartására is figyelmeztettek és elöljáróban közölték, hogy mely tárgyakból kapunk oktatóanyagot. Megkaptuk a jegyzetrendelést is, amelyet a könyvesboltba azonnal beadtunk.

November 18-án kaptam meg a jegyzetet és az oktatóanyagokat. Az általános természeti földrajz kivételével mindent megkaptunk. A hiányzó jegyzetet kölcsönkértem. Az első félév szervezési szempontból eltérő volt a többitől, amely részben a késői beiratkozás következménye. Általában a páros félévekben a jegyzetet hamarabb megkapjuk, mint szeptemberben.

Még az első félévben megküldték a „Vizsgaszabályzat" című füzetecskét, a tantárgyi követelményeket, amelyből néhány tantárgyra vonatkozó útmutatást kifejtettek.

A beiratkozáskor közölték velünk konzultációs beosztásunkat. Én biológiából a székesfehérvári, földrajzból a veszprémi konzultációs központhoz tartozom. Az aláírt gyakorlati jegyeket itt szerezzük meg, melyek nélkül vizsgára nem lehet jelentkezni. Minden félévben két konzultációt szerveztek tárgyanként. (Novemberben és júniusban egynapos, tavaszi és téli szünetben kétnapos.)

Az elmúlt két év során összesen 16 konzultáción vettem részt. (8 biológiából és 8 földrajzból.) Hat foglalkozáson kaptunk gyakorlati jegyet. A téli szünetben 8-10 nappal a vizsgák előtt volt a konzultáció. Erre az időre általában 2 napos konzultációt szerveznek, pedig a szünetben jobb lenne, ha nyugodtan készülhetnénk a vizsgákra. A konzultációkra nem küldenek külön útmutatókat, előre nem jelzik a foglalkozások témáját. Az utóbbi két félévben csökkent a résztvevők száma, már csak akkor jönnek a hallgatók, ha gyakorlati jegyet kell szerezni. Pl. az első félévben az első konzultáció november 24-én volt, a jegyzeteket csak november 18-án kaptuk meg. Így egyáltalán nem tudtunk készülni. Problémát jelent az is, hogy a biológia konzultáció magában foglalja a növényrendszertant, a növénytant, anatómiát, állattant stb., és hogy ezekből a tárgyakból a konzultáció időpontjáig mennyit kell megtanulni, hogy ott jól szerepeljünk, arról fogalmunk sincs...

A tanár legtöbbször nem is tudja, mit is kezdjen velünk, mert a többség készületlenül jön el. Általában a jegyzet elejéről kezdve a legfontosabb témaköröket elmagyarázza, és mi-hallgatjuk. Ez nem mindenki számára érdekes, legfeljebb azoknak, akik ott és akkor hallják először. El tudnám képzelni, hogy a konzultációs központokból is előre küldenének útmutatót, a foglalkozások munkatervéről, amely alapján felkészülnénk, és az elméleti tudás birtokában végeznénk a kísérleteket, terepgyakorlatokat stb... Az oktatóanyagot mellékleteivel együtt mindig idejében megkapjuk. Az első félévben logikából, pszichológiából, biokémiából kaptunk oktatóanyagot. Mindegyik tárgyból három dolgozatot kellett beküldeni, amelyet a szaktanárok értékeltek. Az útmutatók elején olvashattuk, hogy ezek az érdemjegyek is beleszámítanak a vizsgajegybe, de csak a logikába, számították be.

Ezek az oktatóanyagok tulajdonképpen a jegyzetek lényegének feladatos kivonatai. Pl. a logika tanulását el sem tudom képzelni olyan vagy hasonló feladatok megoldása nélkül, amelyek a dolgozatokban szerepelnek.

Így az útmutató valóban segédanyag volt a számunkra. Pszichológiából és biokémiából is jó hasznát vettem, ha csak arra gondolok például, hogy pszichológiából az írásbeli vizsgámra teljes egészében az útmutatóból készültem fel és jól sikerült. Azt hiszem, mindenki számára jó segítség, a lényeget kiemelve, logikus gondolkodásra, az összefüggések gyors felismerésére nevel.

A II. félévben a növénytan tanulásához összeállított útmutató nyújtott segítséget a vizsgára készüléshez. Ez az egyik legpraktikusabb útmutatónk volt. Különösen örültem a mikrobiológia felvételeknek, amelyet bár vissza kellett küldeni, de a felkészülés teljes idejére nálunk maradhatott. A III. és IV. félévben a növényrendszertanból összeállított segédanyag volt nagyon hasznos, melyből sok olyan dologról szerezhettünk tudomást, amely nem

szerepelt a főiskolai tankönyvünkben. Növényrendszertanból filmet is kaptunk, amely nálunk maradhatott.

Összegezve: Nagyon hasznos dolognak tartom a távoktatást, hiszen a vizsgáim sikeréhez kb. 70 %-ban járult hozzá. Ez elért eredményemben is tükröződik. Biokémia kivételével a távoktatásban szereplő tárgyak egyikéből sem vizsgáztam négyesnél rosszabbra. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ez csak örömmel jár, mert a dolgozatok megírásához, időre és alapos felkészülésre van szükség, úgy érzem, aki ezt a munkát becsületesen végzi, a vizsgákon nem éri nagy csalódás."

*

Az idézett hallgatói vélemények – megítélésünk szerint – reális képet adnak a Pécsi Tanárképző Főiskolán folyó kísérleti oktatásról. Pontosan jelzik azt is, hogy komoly előrelépések történtek a hagyományos levelezőképzés tartalmához viszonyítva, de azt is, hogy még sok probléma nincs megoldva.

Az eredményekről e tanulmány keretében még nem tudunk beszámolni, hiszen maga a kísérleti oktatás is csak 1980 júniusában fejeződik be. A regisztrálható részeredmények azonban számunkra is biztatóak, és a felsőfokú távoktatás korszerűsítését célzó kísérletező és kutatómunka folytatására és elmélyítésére buzdítanak.

A távoktatás néhány elvi kérdéséről[54]

(**Megjelent:** *Egyetemi Szemle,* a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem folyóirata, 1983. 2. szám 85-94. p.)

Nem véletlen, hogy a felsőoktatási reform kapcsán, a közgazdász képzés megújítása érdekében sor kerül új, vagy újszerűnek tűnő formák lehetőségeinek felvázolására.

Ilyen dr. Varga József által ismertetett, az MKKE keretén belül létrehozandó távoktatási egyetem tervezete. A távoktatás nem új, csak annak tűnhet a felnőttoktatásban kevéssé jártas olvasó számára. Ha nem is köztudott, távoktatási egyetem a világ számos országában létezik. Számuk napjainkban megközelíti a 150-et. Az 1960-as, illetve zömükben az 1970-es években jöttek létre, s ezek már olyanok, amelyek kifejezetten országos, vagy regionális távoktatási céllal szerveződtek.

A ma már klasszikusnak tekinthető angliai Nyílt Egyetem (Open University) létrehozását 1963-ban a munkáspárt kezdeményezte a választási kampány során. Alapos előkészítés után 1971-ben kezdte meg munkáját. A legnagyobb tekintélynek örvendő távoktatási intézmény ez ma is. Beiratkozott hallgatóinak létszáma 1971-ben kb. 70 000 fő volt. A Nyílt Egyetem koncepcióját, szervezeti felépítését, az egyes tárgyak anyagát, ha nem is követendő, de legalábbis tanulmányozható modellnek tartották és tartják ma is a spanyol, a japán, a kanadai és az amerikai távoktatási rendszerek szervezői. Nemrég olvashattunk a Coménius, amerikai központtal működő távegyetemről.

Nem kifejezetten távoktatási céllal szervezett intézmények természetesen már ezt megelőzően is foglalkoztak azok oktatásával, akik mozgásképtelenek voltak, vagy munka mellett kívántak tanulmányokat folytatni. A Szovjetunióban a nagy távolságok áthidalására hoztak ugyan létre önálló levelező egyetemet, de az igények kielégítése ott is alapvetően a nappali oktatásra szerveződött intézmények segítségével történik.

A hagyományos típusú, tehát nappali tagozatos oktatással foglalkozó oktatási intézmények látták el a feladatot sok helyen, sőt látják el még ma is, oly módon, hogy azonos adminisztratív, illetve oktatói egység foglalkozik a nappali és a munka melletti oktatás (esti vagy levelező) problémáival.

Magyarországon sokkal inkább az esti és levelező képzés elnevezés terjedt el, mint a távoktatás. A felnőttoktatás szakmai berkeiben elfogadott fogalom[55]: a *távoktatás,* lényege, hogy az oktatási intézménytől távol élők, tanulni vágyók számára szervezi az oktatást.

De a magyar újságot olvasó előtt sem lehet már ismeretlen ez az elnevezés, hiszen a levelező képzés problémáit, gondjait feszegető újságírók is sokat hivatkoznak a távoktatásra, mint a levelező oktatást helyettesítő vagy megjavító formára a napilapok (Népszabadság, Magyar Nemzet pl.) hasábjain. Pl. Magyar Nemzet 1982. január 16. és február 19.

Úgy véljük, hogy Magyarországon alapvetően nem az elnevezés körül van a probléma. Sokkal inkább arról van szó, hogy a régi levelező képzési forrnák nem mindegyike volt elég hatékony. Ezért e képzési formák tartalmi megújítását célzó törekvések szervezői, konkrét

[54] Hozzászólás Dr. Varga József: „Gondolatok a felsőoktatási reformról" című az Egyetemi Szemle 1982/1. számában megjelent cikke kapcsán.

[55] Baloghné Trócsányi Berta: Távoktatási konferencia Tihanyban. Pedagógiai Szemle 1975. 2. sz.

oktatási kísérletek munkatársai szívesebben használták az oktatási forma lényegére, módszereire és oktatási eszközeire leginkább hatást gyakorló „táv" jelzőt, a hallgató és oktatási intézménye között meglevő távolságok miatt. Hangsúlyozni kívánják ezzel azt, hogy a régivel csak célkitűzéseiben azonosat, de tartalmában gazdagabb, eredményeiben hatékonyabb oktatási formát szeretnének szervezni. Másrészt, ez az oktatási forma látszik, alkalmasnak a nagy tömegek tanulási vágyának a kielégítésére. Gondolhatunk itt az egyetemi vagy a főiskolai szintű oktatásra, azok számára, akik kimaradtak a nappali képzésből, vagy akik egyéb meggondolásból nem is kívántak részt venni a nappali oktatásban. Ilyen pl. az MKKE keretein belül létrehozandó közgazdasági távegyetem ötlete, de gondolhatunk a tanfolyami képzésre is. A tanfolyamok végtelen sora, kezdve az ismeretterjesztéstől a vállalati vezetők, pedagógusok stb. továbbképzéséig.

Akármilyen közép vagy felsőfokú iskolai szint, vagy a felnőttek tanulási vágyát kielégítő bármilyen tanfolyam számára tervezzük a távoktatást, van néhány általánosság, amelyek ismételt leírását fontosnak tartjuk.

Ilyenek a távoktatás fogalma, az. irányítás, illetve az irányítottság kérdése a távoktatásban és a nevelés-önnevelés kérdése. Véleményünk szerint e kérdéskörök érintik, illetve érinthetik mindazokat a problémákat, amelyeket mind a távoktatás szervezőinek, mind a távoktatásban résztvevőknek jó szem előtt tartani.

Alapkérdésnek tekintjük e témában is a nevelés-önnevelés dialektikájának problémáját a nevelés egységes rendszerébe. A permanens nevelés koncepciója értelmében a nevelés csak egységes rendszerként működhet, ahol az egyes részek nem csak szervesen egymásra épülnek, hanem dialektikus kölcsönhatásban is állnak egymással. (Az alábbi gondolatmenetet Durkó Mátyástól vettük át.)

A nevelési folyamat az ember egész életét átfogja. A folyamaton belül a nevelés és az önnevelés, tehát a nevelő nevelői tevékenysége és a tanuló-hallgató önnevelő aktivitása – életkortól és egyéni adottságoktól függően más-más arányban – nem csak párhuzamos, hanem kölcsönösen egymást kiegészítő dialektikus pár is. Ennek az elvnek az értelmében megváltozik az autodidaxisról alkotott régi tétel, mely függetlennek tartotta az autodidaxist a neveléstől. A nevelői hatás természetesen legerősebb a gyermekkorban, bár az önnevelés csírája már akkor is jelen van. Az önnevelés közepes szintet ér el a serdülőkorban, s ennek arányában csökken a nevelői hatás mértéke. Tehát a fordulópontot a serdülés kora képezi a nevelés-önnevelés viszonyrendszerében, hiszen megszűnik a nevelői hatás döntő jellege. A serdülőkorban a tanulói önnevelés sok területen helyettesíti, illetve helyettesítheti a nevelői hatást. Komoly fokra jut el a tanuló eligazodási, tájékozódási és értékelési szintje. Sokan képesek többé-kevésbé reális öndiagnózis elvégzésére, amely alapja az önfejlesztési, tervező képességnek. A szakkörökben, önképzőkörökben megfigyelt munkák jól jelzik pl. azt, hogy mennyire képesek a tanulók az önirányításra, önkormányzásra. Meglepő biztonsággal történik társaik, illetve saját feladataik minőségének értékelése is. Ez a folyamat egyre tökéletesedik, és felnőttkorban jut el az úgynevezett kiteljesedett önnevelés fokára. De ahogyan a nevelési tevékenység mellett az önnevelés csírája már kezdettől fogva jelen van, azaz nincs tiszta nevelés, az önnevelés is csak kiteljesedett fokra jut el, mert nincs abszolút önnevelés a legfejlettebb szinten sem.

Az önnevelés nem „önmagától" van, nem magától jön létre az életkor előrehaladtával, hanem tudatos vagy kevésbe tudatos nevelés eredményeként valósul csak meg. A nevelés eredménye tehát az, hogy mennyire tudja megmozgatni, befolyásolni az önnevelői, önalakítói képességet.

Ilyen értelemben az a gondolat, amely szerint a nevelés célja, hogy önmagát tegye feleslegessé, tisztán nem valósul meg.

Mivel a nevelési folyamaton belül a nevelés és önnevelés kölcsönhatásban állnak egymással, a nevelést alapvetően az határozza meg, hogy mennyire fejlődött ki a tanuló, illetve hallgató önnevelési képessége, hogy milyen szinten áll a tanuló-hallgató önnevelési szintje.

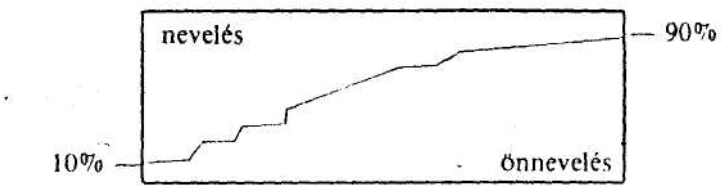
A nevelés újabb szakasza pl. a középiskolai oktatás az általános iskolai szint után csakis és kizárólag akkor eredményes, ha az előző szakaszra épít. Ennek az egymásraépülésnek csak egyik oldala a nevelési célok folyamatossága, a másik oldal a tanulói önnevelői szint figyelembevétele. Csak az önnevelési szintnek megfelelő nevelési folyamat folytatódhat a középiskola munkájában. A hiányok később megbosszulják magukat.

Nem véletlen a hazánkban már gyakorlattá vált úgynevezett iskola-előkészítő év, azok számára, akik nem jártak óvodába. 6 éves korban is csak a nagyjából azonos önnevelési szint biztosíthatja a kötelező beiskolázást, azaz az eredményes iskolai munkát.

És mi a helyzet a nevelés-önnevelés adekvát szintjeivel a felnőttkor tanítási-tanulási folyamatában?

A nappali tagozatos főiskolai és egyetemi képzés elvileg adekvátnak tekinti az érettségivel rendelkező és tanulmányait időkiesés nélkül folytató tanuló önnevelési szintjét és az egyetemi képzésben az induló nevelési szintet. Legalábbis a legjobbakét, akik a felvételi vizsgán is megállják a helyüket. Erre épít ez. a képzési forma és ezt fejleszti tovább az önnevelés fejlettebb szintje irányaiba, mint pl. a szakdolgozat elkészítése. Ez utóbbi már olyan feladat 22-23 éves korban, ahol a nevelői hatás egészen csekély mértékű irányításban és ellenőrzésben valósul meg, s valóban döntővé válik a hallgatói tevékenység. A hallgatók önneveltségi szintje (a recepciós képesség, a reális önértékelés, a célok kitűzésének képessége, az önirányítás képessége, a kudarcok és sikerek értékelésének a képessége) itt is más és más fokot ér el, és előfordul nem egyszer, hogy van hallgató, aki már hallgató korában képes a legfejlettebb szellemi tevékenységre, pl. az úgynevezett önálló kutatásra. Valójában soha nem teljesen önálló, a külső professzori irányítás ez esetben is jelen van, csak mértéke erősen csökken.

Ez a nagyon leegyszerűsített és csak látszatra egyenes fejlődési vonal jellemezheti azok nevelési folyamatát, akik folyamatosan végzik tanulmányaikat gyermekkoruktól kezdve. Természetesen az ő esetükben sincs szó egyenes vonalú fejlődésről a nevelésnek önneveléssé történő átalakulásában (lásd az alábbi ábrát). S a folyamat nem zárul itt le, hiszen egész életre szól, csak üteme lelassul a későbbiekben.



De mi történik azokkal, akik a kötelező 8 osztály elvégzése vagy az érettségi bizonyítvány megszerzése után közvetlenül nem, csak később folytatják tanulmányaikat, azaz szervezett folyamatba később kapcsolódnak be? Külső hatás közben is éri őket, de a szervezett folyamatból kimaradnak. Több év kihagyása után folytatják tanulmányaikat. De vajon a kiesett idő alatt a felnőttéválás folyamatában mennyit fejlődött az önnevelési szintjük? Milyen képességeket fejlesztett ki a munkahelyi közösség, s milyen képességek nem fejlődtek tovább stb.?

Ezek olyan kérdések, amelyek a felnőttoktatás alapkérdései közé tartoznak, mivel elsődleges feladat megismerni a felnőtt tanuló, illetve hallgató önnevelési szintjét jelző képességeit

ahhoz, hogy erre építhessük a következő folyamatot. A következő kérdés pedig az, hogy mindez csoportos oktatás keretében hogyan történhet.

Ez szintén komoly gond, hiszen közismert a felnőtt tanulócsoportok heterogenitása. Igaz, ebből előnyök is származnak, pl. az, hogy a sokféle tapasztalat és a sokféle egyéniség színessé, változatossá teheti a közös foglalkozásokat, vagy az, hogy motiváló tényező lehet a többiek előtt felmutatott jó teljesítmény. De a heterogenitásnak sokkal jelentősebbek a hátrányai. Eltérő módon okoz – szinte megoldhatatlan – problémát az életkor, az életmód, a foglalkozás különbözősége. Ezeket csak tetézi az előző iskolai oktatás során kialakult önnevelési-önművelési szintek nagy arzenálja, a kialakult intellektuális képességek színvonalában fellelhető sok variáció, nem beszélve az embert alapvetően jellemző alkati különbségekről és a tanulási attitűd-változatokról.

A feladat tehát az, hogy nagyon különböző embereket állítsunk azonos követelmények elé, azonos célok elérésében segítsük őket egy-egy felnőttoktatási forma keretein belül.

Ezzel a gonddal küszködik a dolgozók általános iskolája, a középiskolai esti és levelező oktatás, de a probléma – ha nem is sokat beszélünk róla – jelen van a felsőfokú munka melletti képzési formák cselében is.

(Sőt az új formák keresésének gondja a tudományos ismeretterjesztésben is felmerült. Bizonyítja ezt az 1982. október 12-13-án Debrecenben megszervezett országos tanácskozás is. A TIT, az OPI és a KLTE által szervezett tanácskozás címe: Irányított önművelési formák.)

Olyan oktatási formára van szükség, ahol mód és lehetőség nyílik arra, hogy minden felnőtt a saját szintjén folytathassa tanulmányait, hogy az egyén a saját ritmusában a neki legkedvezőbb időpontban és testi-szellemi állapotban végezze tanuló munkáját. Ehhez kell olyan oktatási formát szervezni, amely megfelelő oktatási eszközökön és módszereken keresztül hatékonyan vezérli a rendszeres és alapos munkát.

Ennek olyan formának kell lennie, mely a nappali, azaz direkt oktatáshoz képest kevésbé „direkt”, hiszen e tanulás alapvetően munka melletti jellege nem is teszi lehetővé az oktató-hallgató ismert időben történő közös munkáját, olyan forma, amely a „direkt” oktatáshoz képest sokkal individualizáltabb, egyénre szabottabb, illetve egyénhez igazítható, de egyben alkalmas nagy tömegek tanulási vágyának a kielégítésére is.

Ez az objektív igény hozta létre az esti és levelező tagozatos képzést annak idején. (Nem mellékesebbek természetesen a létrehozásában szerepet játszó társadalmi-gazdasági szükségletek, de ezekről most a gondolatmenet miatt nem beszélünk külön.) S ebből az igényből nő ki, e két tagozatos forma továbbfejlesztéseként a távoktatás alaposan átgondolt rendszere.

Mint a bevezetésben már említettük, az elnevezés azért más, mert a nevelési folyamaton belül az oktató intézmény és az oktatott személy közötti térben és időben meglevő *távolság* a legáltalánosabb tényező, amely minden, az oktatás rendszerében alkalmazott módszerre és eszközre rányomja a bélyegét. A legáltalánosabb, de nem állandóan jelenlevő jellemző. Nem jelenti azt, hogy a tanulási folyamatban részt vevő személy *csak* intézményétől távol, mindig egyedül, önállóan dolgozik, esetleg a rádió vagy a televízió közléseinek felhasználásával. Sokan – tévesen – kizárólag telefonon, vagy műbolygón keresztül történő oktatásra gondolnak a távoktatás szó hallatán, vagy ami még rosszabb, a televízió képernyőjéről szerzett információt tartják távoktatásnak.

Említettük, hogy a távolság a legáltalánosabb jellemző, de ugyanakkor ez a folyamat tartalmaz közös tanulási szakaszokat is. A folyamat egymásra épülő szakaszokból áll össze egységes egésszé, egyéni tanulási szakaszokból és ez valóban távol történik az oktatási

intézménytől (de hogy az 2 utcával, vagy 300 kilométerrel távolabb megy végbe, annak már nincs jelentősége) és az oktatóval többnyire csoporttal közösen végzett szakaszokból. Ez utóbbira példák az előadások, laborgyakorlatok, konzultációk stb., melyek időben mennyiségileg eltörpülnek az egyénileg, otthon végzett tanulási munka mellett. Ez a szerkezet már önmagában is jelzi, hogy a többségükben, munka mellett tanuló felnőttek milyen komoly és nehéz feladatra vállalkoznak. Sajnos, ma is sok fiatal marad ki a nappali iskolákból, s mondja, hogy majd munka mellett fejezi be ezt vagy azt az iskolát. Tudjuk, van sok indokolt eset ezek között, de úgy véljük, hogy sokan téves elképzelésekkel indulnak ennek az útnak. A *távolság nem csökkenti a feladat nagyságát,* sőt sajátos feladatokat hárít az egyénre. Az oktatást megszervező intézményre úgyszintén.

Milyen módszereket és eszközöket alkalmazzunk a távoktatásban? Ez sok konkrét körülménytől függ, és alapos átgondolást igényel. Alkalmazható módszer többek között a levelezés módszere is. De miért erről az egy alkalmazott módszerről nevezzük el az egész oktatási formát, különös tekintettel arra, amikor nem is történik – a szó szoros értelmében vett – levelezés az oktató és a hallgató között?

A hazai levelező oktatás elnevezést ezért nem tartjuk helyesnek, az oktatás tartalmának hatékonysága pedig több esetben megkérdőjelezhető.

A távoktatás magyarországi értelmezésének leírása előtt, idézünk néhány példát a nemzetközi szakirodalomból, annak bizonyságául, hogy más országokban is vannak bizonytalanságok a levelező, illetve a távoktatás értelmezése körül.

Mi az egyéni levelező oktatás Günther Dohmen[56] szerint? „Az egyéni levelező oktatás egy közvetett, vagyis nem egyetemi előadások útján történő személyes tanítás, hanem személytelen ismerethordozók útján bonyolított tanulás, amely periodikusan átadott, megjelenített impulzusokkal, anyagokkal stb. kerül oktatásra. Az egyéni levelező oktatás ellenfogalma a közvetlen oktatás, amely személyes tanszemélyzet útján bonyolódik és irányítódik." Dohmen két didaktikai alapelvet hangsúlyoz: az egyik az oktatás tárgyiasítása, a másik az ismerethordozó csoportok alkalmazása. Mind az oktatás tárgyiasításának kifejtése során, mind pedig az ismerethordozók bemutatásakor a folyamat közvetett irányításának a hangsúlyozásával találkozunk, pontosabban annak túlhangsúlyozásával.

Szintén nagy hangsúlyt kap a közvetett kontaktus Urbanczyknál.[57] „A levelező oktatásban az oktatás lényegében közvetett: a tanuló többé-kevésbé önállóan tanul a tankönyvből, ennél fogva tulajdonképpeni tanára a tankönyv szerzője, s az iskolában a feladatok kijavítása, konzultáció és vizsgáztatás végett foglalkoztatott tanárok csak kiegészítő szerepet játszhatnak a tankönyv szerzőjéhez viszonyítva." A meghatározás nem teljes. Az irányítás közvetett jellegének hangsúlyozása véleményünk szerint is helyes. De nézzünk még egy meghatározást.

Darinszkij[58]-nél a következőket olvashatjuk: „A levelező tanulás tudatos, önálló, általában külső segítség nélkül végzett munka, melyben a tanár tevékenysége csupán kiegészíti a tanulók önálló munkáját. Az ismeretek alapvető forrása a tankönyv és a szakirodalom, a tanár elsősorban irányít és ellenőriz." Megkérdőjelezzük a fenti fogalomban a külső segítség nélküliséget, a többivel azonban egyetértünk. Nem teljes ugyan az sem, nem hangsúlyozza a

[56] DOHMEN, Günther: Egyéni levelező tanulás – Ismerethordozó csoportok – Felnőttképzés, Budapest, 1973. FPK dokumentáció.

[57] URIJANICZYK, Franciszek: A Felnőttoktatás didaktikája. Iskolán kívüli felnőttoktatás külföldön II. Népművelési Propaganda Iroda, 182. p. (18. p.)

[58] Darinszkij: A levelező oktatás didaktikai sajátosságai. Vecsernaja Szrednaja Skola. l977. No 4. OIKM dok.

tanár-tanuló közti távolságot. Érdekes ugyanakkor, hogy még itt is a „levelező" elnevezéssel találkozunk.

A „távoktatás" elnevezés a nemzetközi szakirodalomban az 1960-as években kezd elterjedni, párhuzamosan az újszerű didaktikai értelmezésekkel – melyek értelmében, a tanítási-tanulási folyamatban a hangsúly *nem a tanításra, hanem a* t*anulásra* tevődik át – és a távoktatási intézmények létrehozásával. Így találkozhatunk a „télé-enseignement" vagy az „enseignement à distance" francia, a „zaocsnoja prepadavanyie" orosz és a német „Fernstudium" vagy „Fernunterricht" kifejezésekkel.

Elévülhetetlen érdemei vannak e témában, a bevezetőben már említett angliai Nyílt Egyetemnek = „Open University". A Nyílt Egyetem iskolai előképzettségre való tekintet nélkül veszi fel a hallgatóit. Nyitottságát alapvetően ez határozza meg. Didaktikai szempontból ugyanakkor a zárt rendszerű távoktatás egyik modelljének tekinthető. Joggal nevezhető így, hiszen meghaladja a hagyományos levelező oktatás szisztémáját az oktatás *irányítottságának* és a *multi-media rendszer* alkalmazásának kérdésében. Beépítette a levelező szisztéma tanulásirányító módszereit, a hagyományos egyetemeken is alkalmazott tutori rendszert. A visszacsatolás rendszere jól igénybe veszi az összes közvetítő eszköz – beleértve a rádió és a televízió – segítségét is. Többnapos bentlakásos tanfolyamok tagolják a folyamatot. Az 1969-es alapító okirat értelmében a hagyományos egyetemekével egyenlő értékű diploma elnyerését kívánja hallgatóinak biztosítani.

Véleményünk szerint a német szakirodalomban olvasható didaktikai meghatározás nagyon jól fedi a szóban forgó képzés lényegét. Itt már a „távoktatás" kifejezéssel is találkozunk. Pl. Hans Günter Haagmann szerint: „A távoktatás tudás, jártasságok és készségek tervszerű közvetítésének folyamata térbeli távolságon keresztül. Mint minden más iskolai oktatásnak, ennek is megismerésre, mérlegelésre, gondolkodásra stb. irányuló jellege van. Lényeges ismertetőjegyei a következők:

- térbeli távolság az oktatók és a tanulók között, az oktatás egész vagy túlnyomó ideje alatt,
- oktatási médiumok felhasználása a térbeli távolság áthidalására,
- irányíthatóság,, tudatosság,
- ellenőrzés idegen személy által."

Magyarországon a távoktatás – mint már említettük – a 70-es évek eleje óta kezd elterjedni. Első meghatározásra a Tihanyi Távoktatási konferencián került sor 1974-ben, melyet a FPK, az OPI és a Népművelési Intézet szervezett.

Ma az alábbiak szerint értelmezzük a távoktatást hazánkban: „A távoktatás kötött, zárt rendszerű, feszesen irányított folyamat, amely meghatározott, előírt és pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat megvalósulásának minden mozzanatát kézben tartsa, ide értve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás értékelés rendszerével megteremtse az önellenőrzés – ezzel pedig a tervszerű, eredményes továbbhaladás – optimális feltételeit.

A távoktatás rendszerében a tanulás közvetett irányítása és a közvetlen irányítás térben és időben távolra kerül egymástól. Illetve: a közvetlen irányítás a lehető legszűkebb térre szorul vissza, a közvetett irányítás pedig a lehető legnagyobb mértékben kiszélesedik. Igen fontossá válik a tanulás önirányítása. A távoktatás a tanulók önfejlesztő energiájának maximális

felhasználására épít, mégis arra törekszik, hogy a tanulást (a tanulói önirányítást) közvetett módon, de minél határozottabban befolyásolja és vezérelje."[59]

A távoktatásnak tehát két színtere, ennek megfelelően két szakasza van. E két szakasznak, a közvetlenül irányított és az egyéni, közvetetten irányított szakasznak az aránya a direkt oktatáshoz képest igen furcsán alakul. A közvetlen irányítás elenyésző értékű, a közvetetten irányított szakasz igen nagy. E második szakaszban valósul meg a hallgató távirányítása, azaz a megfelelő oktatási céllal felhasznált eszközök segítségével történő közvetett irányítás. Ennek hatékonysága azonban, nem csak az irányítást végzők munkájától függ, hanem éppen úgy attól is, hogy mennyire fejlődött ki a hallgató önnevelési szintje. Itt most ebből a hallgató önirányítási képességének szintjét emeljük ki. Az irányítás-önirányítás dialektikus egységének kell itt is megvalósulnia. Egymásra épülő rendszer ez is, nagyon sok buktatóval. S ha a nappali tagozatos képzésben a közvetlen irányítás mértéke is alapvetően attól függ, hogy milyen a tanuló-hallgató önirányítási szintje, akkor mennyivel komplexebb a probléma abban az esetben, amikor maga a külső irányítás is közvetetté válik, tárgyiasult formában, oktatási eszközök útján érvényesül. Megfelelő hatékonyságot csak egymásra épülő rendszerben lehet elérni. A rendszer vége felé csökkennie kell a külső irányításnak – itt már ne tegyünk különbséget a közvetlen és a követett jellegű irányítás között – és növekedni kell az önirányítás mennyiségének. Ez csak tendencia, hiszen a fentiekben leírott nevelés-önnevelés dialektikája értelmében, nincs abszolút értékű önnevelés, tehát nincs tiszta önirányítás sem. De a közvetlenül és távirányítással megfelelően segített hallgató képes lesz olyan feladatok ellátására, mint amilyen feladatot a nappali képzésben résztvevők elvégeznek. Pl. azonos minőségű szakdolgozat, azonos értékű diploma.

A nevelés-önnevelés dialektikájának a távoktatásban is érvényt kell szerezni. Csak ezáltal valósulhat meg a távoktatásban is az a korszerű pedagógiai elv, hogy az oktatás nem egyéb, mint a tanulás irányítása, vezérlése.

„A hallgatói aktivitás... nem attól valósul meg, hogy azt mondjuk: „legyen", hanem attól, hogy feltételeit az oktatási folyamatban megteremtjük, biztosítjuk. Hogy létrehozzuk – mai kifejezéssel élve – a komplex tanulási környezetet. Ennek eredményeképpen az oktatási folyamat a szó szoros értelmében képzési folyamattá válik."[60]

A kibernetika nyelvén szólva a távoktatási folyamat is irányítási folyamat, ahol a mikrostruktúrát tekintve az irányító rendszert az oktató, az irányított rendszert pedig a hallgató képviseli. Ezek a struktúra alapegységei. Mivel az oktatás meghatározott irányított folyamat, szervezett folyamatnak tekinthető. Jellemzik tehát a szervezett folyamat közös vonásai:

- meghatározott *cél* elérése érdekében történik (amelyet a társadalom határoz meg),
- a célt az *irányító rendszer* bontja le apró operacionált feladatokra, amelyeket
- *információ* útján továbbít
- az *irányított rendszerhez,* amely realizálja a feladatokat, és így jön létre
- az *irányított folyamat eredménye.*

Az oktatás esetében különös figyelmet kell fordítani a folyamatra ható külső tényezőkre. A távoktatásban szintén. Mivel azonban a nappali és a távoktatás esetében csak az irányítási

[59] Csoma Gyula: A munka melletti tanulás. Budapest. 1977. FPK. 53. p.

[60] Nagy Sándor: Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban. Bevezetés a felsőoktatásba. Budapest, 1975. FPK. 93. p.

folyamat sémája és az elérendő cél azonos, szükséges a rendszeren, tehát a távoktatás rendszerén belül működtetett módszert és eszközt *az eltérő, külső tényezőkhöz* igazítani.

Irányítási folyamatról beszélünk, de nem téveszthetjük szem elől azt a fontos tényt, hogy az irányított rendszer elnevezéssel illetett hallgató az *ember,* s mint ilyen a „legirányíthatatlanabb", a „legkiszámíthatatlanabb" eleme ennek a rendszernek. Az emberek azonos hatásokra a legkülönbözőbb módon reagálnak.

Ezért az oktatási folyamat, tehát a távoktatási folyamat sem lehet teljesen determinált. Nem elegendő az oktató által információkat továbbítani a hallgató számára, hanem – tekintettel a külvilág „zavaró" hatásaira – megfelelő időben és helyen – egyénekre lebontott – módosító információkat kell eljuttatni a hallgatóhoz. A nevelési szintnek alkalmazkodnia kell a létrejött önnevelési szinthez. Ehhez pedig az irányítórendszernek, tehát az oktatónak rendszeres információkat kell kapnia arról, hogy milyen változásokat eredményezett a hallgatóban az általa közvetlenül, személyes találkozások során, vagy az írott jegyzet állal kijelölt feladat. S ha a távoktatás külső körülményei eltérnek a nappali oktatás külső körülményeitől, akkor e visszajelentések, tehát a visszacsatolás módjai és eszközei is szükségképpen mások kell, hogy legyenek. Itt jöhet be pl. a levelezés, a telefon, a videokazetta, vagy az amatőr rádiók használata, a hagyományosan ismert konzultáció lehetősége mellé.

A távoktatás eltérő „külső körülményei alapvetően *más* oktató eszközöket (jegyzet, feladatlapok, munkafüzetek, diafilmek, magnetofonszalagok, kísérleti csomagok stb.) feltételeznek, mint a nappali oktatás.

Magyarországon több területen indultak meg olyan korszerűsítésre irányuló kísérletek, melyek feladatuknak tekintették a levelező oktatás tartalmi gazdagítását, a távoktatás fentiekben leírt értelmezése szerint. Ilyen volt pl. a pécsi távoktatás-módszertani kísérlet (e munkálatokban a cikk szerzője részt vett), amelyek az FPK és a Pécsi Tanárképző Főiskola közös kísérlete volt 1973-80-ig, vagy szintén Pécsett a Pollack Mihály Műszaki Főiskolán, 1975-ben bevezetett és azóta is funkcionáló távoktatási rendszer.

S ilyen a dr. Varga József által, a Közgazdászban közzétett tervezet, mely az MKKE keretein belül kialakítandó távoktatási rendszer nagyon sok vonatkozását írja le.

A tervezet alapos, tömör elgondolásaiból néhányat szeretnék csak kiemelni. Ezek közül első helyen és kiemelten, a szervezővel teljes egyetértésben hangsúlyoznánk azt, amivel a szerző cikkét zárja: „A vállalkozás nem a meglevő formák kiszélesítését, hanem új formák új alapokra helyezését kezdeményezi."

Másodszor az MKKE távoktatási egyetemének „nyitott" jellegét üdvözöljük, társadalmi nyitottság az, mely lehetővé tenné, hogy „A T. egyetemre minden érettségi bizonyítvánnyal és munkahellyel rendelkező magyar állampolgár beiratkozhat 18-50 éves korig." Harmadszor: tekintettel arra, hogy a távoktatás költségei igen tetemes összeget jelentenek (az angliai Nyílt Egyetem költségvetése alapján semmiben sem maradnak el a nappali oktatás költségeitől, sőt!) helyeseljük, hogy „a T. egyetem költségeit részben a hallgatóság képviseli. Minden hallgató tandíjat, tananyagdíjat és vizsgadíjat fizet stb."

A tanulmány többi elgondolását is örömmel üdvözöljük, de e három volt kiemelésre érdemes, véleményünk szerint. Egyetlen olyan – általunk fontosnak ítélt – faktor nincs jó helyen a felvázolt rendszerben, ami pedig feltétlenül figyelmet érdemel. Ez az idő faktora: a T. egyetem hallgatója ugyanis dolgozik, hiszen csak munkahellyel rendelkezők iratkozhatnak be ide. S ha már dolgozik, munka mellett hogyan képzelhető el az, hogy azonos tantárgyakat vegyen fel az egyetem 1-7 szemeszterén, mint a nappali tagozatos? A két tagozat közötti mozgás elképzelése nagyon helyes elképzelés, de a kivitelezés nem lehet ilyen egyszerű. Arra is lehetőséget kellene adni, hogy a távegyetem hallgatója munkája melleit rendelkezzék a

felkészüléshez szükséges idővel. Pl. hogy a 7 szemeszter anyaga neki 10 szemeszter legyen. A társadalmilag nyitott, de didaktikailag zárt szerkezet sokkal hosszabb időt igényel!

Még egy másik megjegyzés: nem értünk egyet azzal, hogy családos hallgató csak a T. egyetemre iratkozhat be.

Hozzászólásunknak célja elsősorban az, hogy felhívjuk a figyelmet a nappali és a távképzés – körülményekből adódó – különbözőségeire, arra, hogy elté*rő körülményekből* kiindulva, csak *más módszerekkel* és eszközökkel lehet – egy más időszerkezetben – *azonos célokhoz* eljutni. S az elnevezések körüli zavar is elmúlik majd, amikor a távoktatás kidolgozott, végiggondolt gyakorlattá válik Magyarországon.

2. RÉSZ: Tanulmányok, cikkek és előadások a ‘90-es évekből

A munka melletti képzés átalakítása

(**Megjelent:** *A MAGYAR FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSE 2000-IG*, Háttértanulmányok, Szerk.: Barkó Endre, Felsőoktatási Koordinációs Iroda Budapest, 1992., 171-182. p.)

Nem célunk és nem is feladatunk annak elemzése hová-mivé lettek a 70-es évek kezdeményezései. Tény és való, hogy a nagyon értékes és költséges tapasztalatok, melyeket ugyan *csak* a levelező oktatás adott struktúráján belül lehetett érvényre juttatni, s amelyek a távoktatás egy-egy elemét dolgozták csak ki, 1980 után nem kerültek országos felhasználásra. Megfogalmazásra kerülhettek viszont olyan oktatáselméleti jellegű módszereket és tananyagot érintő szabályok, amelyek a távoktatás fontos tartalmi problémáit érintik, de a kutatás akkori korlátai nem tették lehetővé Magyarországon a teljes távoktatási rendszer kialakítását.

Ma úgy látjuk, hogy az akkori kísérlet jó úton indult. Feltehető, hogy ha a magánjellegű oktatási intézmények – magas tandíjakkal – működőképesek Magyarországon, az oktatásért felelős állami szervek nem nézhetik tétlenül tovább a folyamatot. *Időben létre kell hozni a távoktatás állami hálózatát.*

Hiba lenne megismételni az 1970-es évek toldozgató-foldozgató oktatáspolitikáját, mely az adott és „halódó" levelező oktatás szervezeti kereteit érintetlenül kívánta hagyni, s az oktatás hatékonyságának fokozását régi szerkezetbe beépített korszerű didaktikai módszerekkel és eszközökkel igyekezett – de azt is csak kutatási szinten – biztosítani. Mivel egy ilyen döntés pl. 1972-ben oktatáspolitikai határozatként született, nem kérhető számon sem a kutatóktól, sem az oktatóktól. (Ma már teljes abszurditásnak tűnhet pl. az, hogy a konzultációk szervezése nem volt minden esetben az oktató intézmény kezében.)

Le kell vonni a tanulságot, s a pusztán ideológiai-politikai döntések helyett odafigyelni a gazdasági élet diktálta szükségszerűségekre (munkaerőhiány, munkaerőfelesleg, átképzés stb.). Ez pedig megkívánja az oktatás versenyképességét, spektrumának kiszélesítését, éppúgy mint a hallgatói létszám jelentős növelését.

Nem a régi, eredménytelen oktatási forma javítását, hanem *új szemléletű, új felépítésű, önálló távoktatási rendszer(ek) kialakítását kell célul kitűzni.*

Csak ilyen értelemben tartjuk elfogadhatónak azt a koncepciót, mely szerint a távoktatás olyan új oktatástechnológiaként értelmezhető, amely a felsőoktatásban a munka melletti tanulás formája, és amely kiválthatja a mai esti-levelező képzést.

A jól működő külföldi távoktatási hálózatok (angol, német, francia, ausztrál, kanadai stb.) immár több évtizede az adott társadalmak, azaz piacgazdaságok működésének szerves részét, sőt kimondottan azok alapját képezik. Ezekben az országokban, a gazdasági élet által diktált újabb és újabb feladatokat *kihívásként* kezelik az oktatás irányítói. S mivel a kihívásra a válasz a legritkább esetben adható meg a hagyományos oktatás segítségével, egyre több feladattal szembesülnek az oktatás szervezői, az új oktatástechnológiák kidolgozói.

Tekintettel a rendelkezésre álló külföldi tapasztalatokra, a mi feladatunk: *a jól működő külföldi távoktatási központok munkájának* – oktatásszervezési, kutatási, módszerbeli és tananyagfejlesztési szempontból történő – *elemzése, azzal* a céllal, hogy hazai viszonyainknak megfelelően *adaptálhassuk mielőbb azokat. Nincs idő a kísérletezgetésre, sem a kommunikációs eszközök, sem pedig az oktatástechnológia fejlődése nem hagy erre időt.*

A 12 nyugat-európai országból álló Európai Közösség politikája – mely visszatükrözi a tagállamok politikáját – ma már a legkülönbözőbb módokon, de központilag támogatja a nyitott tanulás és a távoktatás fejlesztését. (Ezt jelzik a DELTA, a COMETT, az ERASMUS nevű programok, melyekben a távoktatás fő helyen szerepel.).

Ezek a programok Magyarország számára nemzetközi erejű kihívást jelentenek, amivel – legalább most – szembe kell néznünk. Ehhez viszont *szükség van állami távoktatási hálózat(ok)ra, a távoktatás állami szintű koordinálására és kutatására.* Ez komoly lépést jelenthetne Magyarország Európához történő kapcsolódásában.

Érdemes odafigyelni *Svájc negatív tapasztalatára,* mely szintén lemaradt a távoktatás hálózatának és eszközrendszerének kimunkálásában. Daniel PERAYA azt írja 1990-ben, hogy Genf lemaradása drámai szintűvé válik, s ha nem hozza be rövid távon eddigi hátrányait: le kell, hogy mondjon – a könyvnyomtatás kezdete óta birtokolt – Európában és a nemzetközi életben elfoglalt szerepéről. Egyszerűen csak azért, mert nem vette időben birtokba a távoktatást, azaz a „holnap eszközeit", s nem tud részt venni a nemzetközi programokban, nem tud rákapcsolódni a műholdas sugárzásokra.

A külföldi példák pontosan megmutatják a kutatás helyét és szerepét a távoktatásban. Ez sem tűr halasztást. A távoktatási *rendszer kiépítésével egyidőben* célszerű *létrehozni* annak *állami kutatóbázisá(-ait),* hiszen:

— figyelemmel kell kísérni a külföldi rendszerek működését az adaptálhatóság szempontjából,

— tudományos hátteret kell szolgáltatni a rendszer kialakítása időszakában az oktató-szervező intézmények számára (rendszerelemzés, folyamatirányítás, pedagógia stb.),

— folyamatosan biztosítani kell a fejlesztés (pl. tananyagfejlesztés) tudományos hátterét stb.

Úgy gondoljuk, hogy *első lépésben a távoktatás rendszerét(reit)* (pl. felsőoktatási regionális központok) *lehetne létrehozni, s csak azután* ***nyitnia*** *rugalmas, nyitott oktatási szolgáltatások felé,* ahol már a felhasználók, azaz a tanulók hoznak döntéseket afelől, hogy hol, mikor és milyen tananyag segítségével történik meg a tanulás.

Tudjuk jól, hogy a jelenlegi magyarországi körülmények – a növekvő munkanélküliség és az azzal párhuzamosan jelentkező átképzési és új szakmai képzési szükségletek – talán éppen a nyitott, rugalmas tanulás lehetőségeinek az elterjesztését igényelnék, főképpen a középszintű képzésben.

A különböző háttérrel, tapasztalattal és tudással rendelkező felnőtteknek azonban külön-külön olyan egyéni tantervet kellene biztosítani távtanulás keretében, mely megfelel az egyéni szükségleteiknek.

A hagyományaiban porosz-utas magyar oktatási rendszer 1945 után könnyen folytatható alapnak számított az erősen központi irányítású szocialista oktatási rendszer számára. Ilyen múlt alapján nehezen tartjuk elképzelhetőnek a nyitott iskolatípusok rugalmas módszereinek azonnali bevezetését Magyarországon az 1990-es évek elején. A távoktatást a magunk részéről a nyitott képzési rendszerekben felhasználható technológiának tartjuk, mely még szintén nincs kidolgozva.

Első lépésben a zárt didaktikai rendszerű, viszonylag feszes irányítású távoktatási rendszerek létrehozása látszik járható útnak, s az ott meghonosított távoktatási technológiát a kipróbált, kifinomított távoktatási módszereket és eszközöket könnyen lehetne majd felhasználni az egyén igényeit kielégítő, nyitott, rugalmas képzési formákban.

1. A távoktatási rendszer két pillére: a hallgató és a távoktatási központ

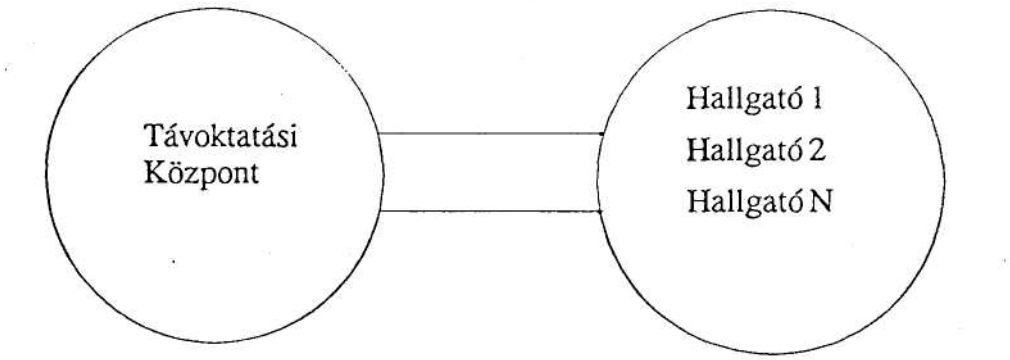
a) A hallgató

A távoktatás a távirányítás egyik sajátos módja. Irányítási folyamat, éppen úgy, mint a hagyományos oktatás, de itt a távoktatásnál a tanítási-tanulási elemek közül a tanulásra, tehát a tanulóra tevődik a hangsúly.

A hallgató a távoktatásban is oktatói, pedagógiai irányítás mellett tanul, de ezt csak a „rendszerben gondolkodó" oktatásszervezők és elméleti szakemberek tudják.

Mit lát és mit tud a hallgató, illetve a kívülálló?

A hallgató beiratkozik egy oktatási intézménybe (=központ) és azt követően ezzel az intézménnyel tartja a kapcsolatot: innen kapja az oktatócsomagot, ideküldi be megoldott feladatait, s innen kap azokra választ, sőt időnként konzultál is itt egy-egy oktatóval. *A látszat szerint a hallgatót egy intézmény oktatja.* A távoktatás rendszerének – ilyen aspektusból szemlélve – *két fő eleme van:* az irányított elem a *hallgató* és az irányító a *központ.*



Elsőként tehát a rendszer központi elemét a hallgatót, ill. a hallgató helyét és szerepét elemezzük a fejlesztés szempontjából. Ez azért kihívás, mert a rendszerbe beiratkozó, munka mellett tanuló felnőttnek *aktív szerepet szánunk. Ő*, a hallgató, ezt még nem tudja. Tehát?

Amennyiben az oktatást, így a távoktatást is árunak, piaci árunak tekintjük, márpedig az, akkor a legfontosabb annak a szem előtt tartása, hogyan tudjuk eladni és kinek. Jelenleg úgy tűnik, hogy a felsőoktatásban nagyobb a kereslet mint a kínálat, sokkal több a jelentkező, mint ahányan be tudnak jutni az egyetemekre és főiskolákra. Ilyen esetben – lényegében nem is lenne szükség a távoktatási rendszer menedzselésére, reklámozására – mondhatnánk. Mivel azonban az áru új és ismeretlen a vevők számára, magának a *távoktatási rendszer kialakításának* egyik *feltétele:*

A távoktatás megismertetése a hallgatókkal

Ez természetesen a munka mellett tanulni kívánó felnőttek szempontjából kell, hogy megtörténjen.

a) El kell mondani, hogy volt és van Magyarországon egy ún. levelező oktatás, s hogy az ami most következik az *egészen más.* Tartózkodjunk a levelező oktatás bírálatától.

b) Ismertetni kell a potenciális hallgatósággal a távoktatás *másságának jellemzőit:*

- a távoktatásban speciális eszközökkel történik az oktatás,
- ezek olyan tananyagok (oktatócsomagok), amelyek pedagógiai szempontból igen igényesek,

- lépésről lépésre fokozatosan adagolják az ismereteket,
- s mivel a továbbhaladás az előző fokozat teljesítésétől függ, a hallgatónak aktívan dolgoznia kell,
- a távoktatás munkát követel a hallgatótól,
- a tananyagok a tudás átadásán kívül segítséget (magyarázatokat, tanácsokat, véleményt, kiegészítést stb.) is nyújtanak az önállóan tanuló felnőttnek,
- a tananyagok stílusa közvetlen, baráti, hiszen a szerzők minden erejükkel azon vannak, hogy feloldják a munka mellett önállóan tanuló felnőtt magányát,
- a távhallgató bármikor kérhet segítséget postán levélben, vagy telefonon,
- a hallgató előre meghatározott időpontokban el kell, hogy számoljon előrehaladása mértékéről: megoldott feladatait beküldi a Központba, ellenőrzés-értékelésre,
- szintén előre megtervezett időpontokban pedig személyes konzultációkon is részt vesz, ahol közvetlen segítséget kaphat az oktatótól ill. a többi hallgatótól,
- a hallgató a tanulást egyébként ott és akkor végzi el amikor azt munkája megengedi és kedve tartja,
- nem kell más ritmusához illeszkedjen, dolgozhat gyorsan vagy lassan,
- nem kell szégyenkeznie senki előtt, ha kérdése van bátran és közvetlenül fordulhat levélben vagy telefonon az oktatóhoz, akit azért fizetnek, hogy segítsen,
- a hallgató a nappali tagozatosokéval azonos diplomát kap.

c) Vigyázni kell, nehogy a modern eszközök felhasználása elriassza az oly kevéssé technikalizálódott felnőtteinket.

Jó lenne, ha a munka mellett tanuló felnőttnek azt ígérhetnénk, hogy a távoktatási forma könnyebb, mint a nappali oktatásban való részvét. Ma ilyet senki sem állítana, hiszen nem igaz. A levelező oktatással történő összehasonlítástól pedig mindenkit óvunk.

Ha *reklámozni akarjuk* a jövő hallgatóságának a távoktatást – és ez teljességgel elengedhetetlen – akkor fel kell használnunk a modern reklámozás eszközeit. Ezt a *feladatot reklámszakemberre kell bízni,* azt követően, hogy a távoktatási szakemberek megfogalmazták a Magyarországon bevezetésre kerülő távoktatás várható hatékonyságában rejlő pozitívumokat.

A reklámkampány:

Célja: alapvetően nem a tömegek vonzása, hanem a jövendő *hallgatóság szemléletének a formálása,*

Célcsoportja: az ország, sőt a környező országok magyar nyelvű felnőttlakossága,

Eszközei: ismeretterjesztő füzetek, leporellók, televíziós és rádiós kerekasztal beszélgetések stb.

b) A távoktatási központ

Mivel a távoktatás diákközpontú oktatás, a rendszer második elemének, a központnak az alapállása segítő szándékú és szolgáltató jellegű kell, hogy legyen.

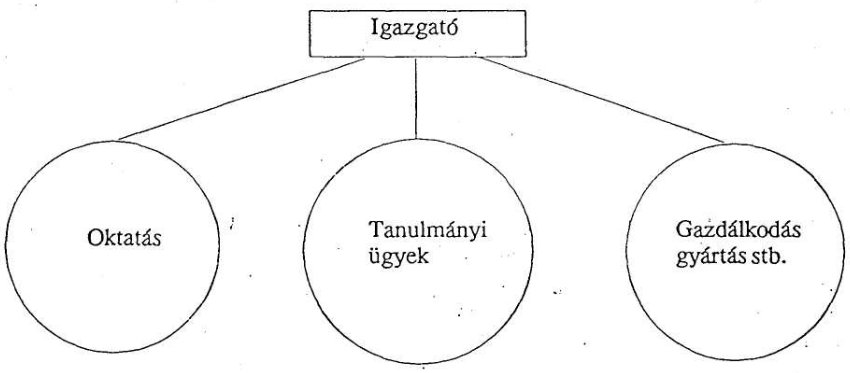
A központ a hallgató szempontjából összefüggő, egységes egészként működik, bármennyire is további alrendszerekből tevődik össze. S itt a kihívás! A jövendő *központ vezetője* törekvéseit illetően sokkal inkább hasonlítható egy „ügyviteli igazgatóhoz" mint egy dékánhoz. Már a tervezésnél *számolnia kell:* a potenciális beiratkozók létszámával, az előrelátható beruhá-

zásokkal, és termelési tervet kell készítenie éppen úgy, mint ahogy végig kell gondolnia a jelentkező keresletnek megfelelő tartalmat, vagy a kitűzött célok elérése érdekében készítendő optimális eszközök előállítását, gyártását és a hallgatókhoz történő eljuttatását.

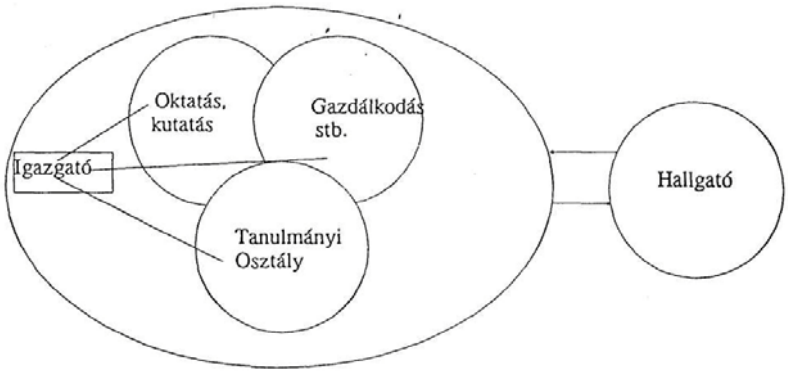
A távoktatási központ részlegei:

- oktató (kutató) részleg,
- távoktatási tanulmányi osztály,
- gazdálkodási-üzemeltetési-gyártási-irányító részleg.

Amennyiben a központnak van egy felelős vezetője (igazgatója), a fenti egységek képviselői, mint részlegvezetők alkotják az igazgató tanácsot, de fő feladatuk saját részlegük irányítása.



Az elemek azonban, bár önálló rendszert is képeznek önmagukban, nem külön-külön működnek, hanem sajátos interakcióban fejtik hatásukat.



Kifelé, a hallgató, azaz a távoktatási rendszer másik eleme felé a Központ egyetlen homogén intézmény, mely meghatározott időpontokban postán juttatja el a hallgatóhoz a pedagógiailag hibátlan oktatócsomagot, és szervez számára diák-tanár találkozásokat, konzultációkat.

Ha nem ezzel az igénnyel, s a fentiek szem előtt tartásával szervezzük meg távoktatási rendszerünket, semmi esélyünk nincs a hatékonyságra, a sikerre.

Tanulmányi (ügyek intézésével megbízott) részleg. Azáltal, hogy elsőként erről a részlegről beszélünk a Központ egységei közül, azt szeretnénk jelezni, hogy a *hallgató* is velük, az itt dolgozó munkatársakkal érintkezik legelőször és tanulmányai során később is a legtöbbször (levélben, telefonon és személyesen).

A távoktatásban nagy gyakorlatra szert tett külföldi szakemberek pedig – negatív tapasztalataik alapján – azt mondják, hogy a távoktatás sikerének egyik alapösszetevője az adminisztratív, *tanulmányi tevékenységek különválasztása az oktatói feladatoktól.*

A távoktatás speciális adminisztrációja *pedagógiai-pszichológiai* meggondolásokon alapszik. Soha nem téveszthető szem elől, hogy a beiratkozó kapcsolatfelvétele egyetlen konkrét ember felől irányuló igény. S ez megköveteli, hogy mindig személyre szólóan, figyelmesen, bátorítóan ugyanakkor rugalmasan és gyorsan kezeljék a távképzési igényeket, érkezzenek azok bárkitől, s bármilyen tartalommal.

Óvakodni kell a bürokrácia leselkedő veszélyétől, mely ott lapul a névtelenség, pontosabban a hallgatók „arctalansága" és a beiratkozottak százainak száma mögött.

Oktató (kutató) részleg. A munka mellett tanulmányokat folytató *hallgató tanulási munkáját* a távoktatási rendszerben is *az oktató irányítja.* Lényeges *különbség van* azonban *a hagyományos oktató és a távoktató között.*

Ha sommásan próbáljuk meg összefoglalni e különbséget, az alábbiakat mondhatjuk:

- a hagyományos oktatási formában az oktató a tanított anyag tartalmáért és a számonkéréséért felelt,
- a távoktatásban az oktató feladata, hogy lehetővé tegye a tanulási folyamatot. A. Villaroel szerint „a távoktató olyan katalizátor, akinek a feladata az önálló tanuláshoz szükséges jártasságok és helyzetek előidézése".

Ha a távoktatási központ feladatának az önálló tanulás segítését tartjuk, az *oktató egy segítő stratégia eleme.*

A távoktató sokféle feladat végrehajtója lehet:

- az oktatócsomag összeállítója,
- a tananyag (írásos, képi, hangosított stb.) szerzője, szerkesztője vagy szerzői team tagja, továbbá részt vesz a tananyagok folyamatos fejlesztésében,
- a segédanyagok összeállítója,
- a feladatok összeállítója,
- a feladatok javítója, értékelője,
- az írásban tanácsot adó személy,
- a telefonon keresztül segítséget nyújtó személy,
- az egyéni konzulens,
- a csoportos konzultáció vezetője,
- a vizsgáztató oktató stb.

Anélkül, hogy teljességre törekedtünk volna, úgy gondoljuk, hogy már a fenti felsorolás is jól érzékelteti *az oktatói szerepkör* megváltozását, annak *másságát* a hagyományos oktatói szerepkörhöz viszonyítva.

A régi, azaz a hagyományos, egy személyre szabott (előadói-vizsgáztatói) feladat helyett sokféle, sokirányú feladatot kell megoldani a távoktatásban ahhoz, hogy „lehetővé tegyük a tanuló számára a tanulási folyamatot".

A gyakorlatban az is elképzelhető, hogy *mindegyik feladatot más személy végzi* el. Így pl. lesznek olyan oktatók, akik csak konzultációt vezetnek, vagy mások, akik csak levelezéssel foglalkoznak, de olyan is lehet, aki csak telefonügyeletet vállal.

Amikor Magyarországon új távoktatási rendszert kívánunk létrehozni, tudatában kell lennünk annak, hogy a távoktatás *oktatógárdája* – jórészt – a jelenlegi oktatók közül kerülhet ki, akik hajlamosak eddig megszokott tevékenységük folytatására.

Célszerűnek látszik – a siker érdekében – újabb *reklámkampány* szervezése, hasonlóan a hallgatók szemléletformáló kampányához. Ez esetben azonban egészen *más célcsoporthoz* kell fordulni. Meg kell nézni, melyek azok a potenciális erők, amelyek a távoktatás sokirányú és a hagyományos oktatáshoz viszonyított *más típusú oktatói feladatait* el tudják látni, természetesen megfelelő díjazás ellenében.

A reklámkampányt szükségesnek tartjuk:

1. mivel az oktatók nincsenek hozzászokva az ilyen típusú közvetett oktatáshoz,

2. mivel a szükséges *átképzésről* időben tudomást kell, hogy szerezzenek,

3. mivel pl. a konzultációs feladatok ellátásába bevonható populációt az oktatáson kívül is keresnünk kell, esetleg a műszaki-tudományos értelmiség soraiban.

Ha jól belegondolunk, ebben a kontextusban ismét megragadható a távoktatás kihívás jellege. Ugyanis azáltal, hogy az oktató „lehetővé teszi a teljes tanulási folyamatot" a tanuló és a tanító között térben és időben meglévő távolság ellenére, olyan rendszert hozunk létre, ahol a *hallgató aktív,* sőt interaktív, növekvő önbizalommal rendelkező „társ" kell, hogy legyen. Ez csak úgy érhető el, ha az oktató is ennek megfelelő készségekkel rendelkezik.

Új oktató típus kialakulását *igényli* a távoktatás, olyanét, aki nem uralkodni vágyik a hallgató felett, s féltve őrzi szaktekintélyét, hanem aki „kézen fogja" a hallgatót, vezetgeti, ha kell meghallgatja, s ezáltal megismeri őt, hogy segíthessen.

Ahhoz természetesen, hogy a hallgató kritikusan érdeklődő, igazi résztvevője legyen a tanulásnak, az *oktató,* az új típusú oktató *kell, hogy megtegye az első lépést.*

Az oktatónak – neki vagy egy teamnek – a feladata, hogy elkészítse a *távoktatás adekvát eszközeit.*

Mivel az eszközök (tananyagok) elkészítése teljes egészében az *új típusú oktató kompetenciájába tartozik,* e fejezet keretében is szükségesnek látszik annak ismertetése, hogy melyek *a jó távoktatási tananyag főbb jellemzői:*

- pontosan megjelöli a célt (célokat),

- tanulási tanácsokat ad az ismeretek elsajátításához,

- áthatja a tudás átadásának határozott koncepciója,

- amennyire az eszköz műfaji sajátossága engedi: interaktív,

- biztosítja a hallgató számára az önellenőrzést és az önértékelést,

- megemészthető mennyiségekre tagolja a teljes anyagot (úgy tagol, hogy tudja, hogy a hallgató gyakran és keveset tanul, biztosítja tehát számára a „visszalendülést"),

- stílusa közvetlen (nyelvezete egyszerű, közvetlen, megfogalmazásai egyszerűek, kerüli a nyelvtani bonyolítást, stílusa szívélyes, személyes és közvetlen),

- jelöléseket alkalmaz a könnyebb eligazodás kedvéért (sok aláhúzás, bekeretezés, különböző betűtípusok),

- sok grafikát, akár karikatúrát is alkalmaz, hogy megtörje a közlés monotonságát,

- folyamatosan – minden eszközzel – érzékelteti, hogy segíteni igyekszik a tanulásban.

Ahelyett, hogy részletekbe mennénk, csak egy fontos tényezőt emelünk ki a távoktatásban alkalmazandó tananyag jellemzői közül: a közvetlen stílust, azaz, azt a *sajátságos kommunikációt,* amelynek minden oktatóanyagunkat, jellemeznie kell. E sajátságos kommunikációra nem mindenki alkalmas, tehát ki kell *választani az arra képes oktatót.*

Távol álljon tőlünk, hogy a ma oktatóit bíráljuk. De ha új területen akarjuk munkájukat hasznosítani, tudnunk kell, hogy *új feladatok ellátása új készségeket igényelhet.*

Amikor tehát hozzákezdünk a távoktatási rendszerünk *oktatógárdájának toborzásához,* világosan rá kell mutatnunk:

— az oktató régi és új szerepköre közötti különbségre,

— a távoktató más, új feladataira,

Az oktató régi és új szerepköre

RÉGI

- tankönyvet ír egyedül, saját koncepcióban,

- tantárgyat oktat (előad. v. szemináriumot vezet),

- szemtől-szemben oktat,

- 1 teremben 1 csoport előtt szerepel,

- a tantárgy szakembere, ő a „tananyag fő forrása", előadó művész, aki mindig a középpontban áll,

- ő a tartalom közvetítésének fő eszköze,

- esetleg kérdésekre azonnali vázlatos visszajelzést szemtől-szembe ad,

- sok lehetősége van a hallgatókkal való érintkezésre,

ÚJ

- oktatócsomag készítésében vesz részt, közös koncepció alapján,

- segít az oktatócsomag használatában,

- távollevő (térben és időben) hallgatókat segít,

- levelezés esetén egyénileg segíti a hallgatót,

- mivel *középpontban a hallgató* áll, az oktató segíti őt,

- a tananyag tartalmának közvetítője az oktatócsomag,

- a tananyag alkotja az oktatás gerincét,

- a visszajelzés fő pontjai előre megtervezettek és a

- távolság leküzdésével történik,

- az érintkezési pontokat előre meg kell tervezni.

A távoktató új feladatai (az egyes feladatok választhatók!)

- tananyagok készítése, szerkesztése, fejlesztése (a fentebb már említett jellemzőknek megfelelően),

- feladatjavítás, a feladatok írásbeli értékelése, tanácsadás (részletes észrevételeket közlünk, nem csak a hiányosságokat tárjuk fel, hanem a megoldáshoz vezető lépéseket a maguk a teljességében és részletességében ismertetjük; ha lehet kiemeljük a megoldás jó oldalait,

leírjuk mit miért tartunk jónak; bátorítjuk a hallgatót, hogy bármilyen problémája adódik, nyugodtan kérdezze meg tőlünk; osztályzat esetén tájékoztatjuk a hallgatót az értékelés kritériumairól),

- telefonügyelet,

- közvetlen találkozások irányítása:

    - egyénileg vagy kis létszámú csoportban: gondos odafigyelés az egyes emberre; kérdezés szakértelemmel, bátorítás, hogy a hallgató „bevallja" egyéni problémáit, gyengéit;

    - nagy csoportban: (ahol erősen kísérthet a múlt, s amely) gondos tervezést igényel több szempontból is:

        - az oktatócsomag tartalmának kiegészítése,

        - a különböző tudásszintű hallgatók segítése,

        - a tényleges igények kielégítése,

        - olyan tapasztalatok és ismeretek átadására kerüljön csak sor, ami kizárólag a személyes találkozás nyújtotta „interakció" során jön létre,

        - feleljen meg bizonyos elvárásoknak, nyújtson biztonságérzetet és kellemes társaságot a hallgatóknak, pl. olyan tanulási készség vagy egy fogalom kiválasztásával, amire mindenkinek szükséges van.

A közvetlen találkozások bármelyikéről legyen is szó, itt is új szerepkörrel szembesül az oktató.

Ha elvállalja a konzulensi feladatot, úgy kell dolgoznia az oktatócsomaggal, mint aki:

- alaposan ismeri,

- hisz benne,

- felépítésének módját meg tudja vitatni és védeni,

- tud tanácsot adni a legcélszerűbb használathoz,

- tud utalni bármelyik elemére,

- ha kell, ki tudja egészíteni extra anyagokkal (a bonyolult részek könnyebb megértése szempontjából; a hibák javítása esetén; a gyakorlás színesítéséhez; a hallgató egyéni kalauzolásához az anyagban).

Tudjuk, hogy az optimálisan összeállított távoktatási oktatócsomag sem képes eleget tenni valamennyi nevelési célnak (pl. kognitív, érzelmi és pszichomotoros), így mindig a közvetlen találkozásokra vár azok megvalósítása az oktató-hallgatók, hallgató-hallgató közötti interakció révén.

Nyilvánvalónak tartjuk, hogy a fentiekhez hasonló jellegű alapos és részletes tájékoztatás után, amit néhány oldalas füzet formájában volna tanácsos összefoglalni az oktatók számára, csak azok az oktatók jelentkeznek a távoktatásba, akik – miután tisztán látják a feladatot és a követelményeket – alkalmasnak tartják magukat egyik vagy másik ellátására.

A teljesség igénye nélkül felsorolt feladatkörök, úgy gondoljuk, jól érzékeltették *a táv-oktatásban igényelt kompetenciákat is.*

Ezt követően történne meg a ***távoktató munkatársak kiválasztása,*** melyhez elengedhetetlen:

-a munkakör pontos megjelölése: képesség
felelősség
feladatok

- az oktatók szelekciója,

-a szükséges *oktatói átképzés* biztosítása,

- a teljesítmény méretének előre történő meghatározása,

- az oktatómunka hatékonysága kritériumainak kidolgozása (pl.

a feladat javítás sebessége,

a feladatmegoldásra tett értékelés minősége,

a személyes találkozások jellege,

a vizsgaeredmények,

a hallgatók véleménye,

a hallgatók lemorzsolódása stb.).

A reklámkampány:

Célja: - a távoktatás megismertetése,

- a távoktató kompetenciáinak, feladatainak ismertetése, különös tekintettel a hagyományos oktatáshoz viszonyított új „szerepkörökre”,

Célcsoportja:

- egyetemek, főiskolák, középiskolák oktatói,

- kutatóintézmények munkatársai,

- művelődési intézmények munkatársai,

Eszközei:

- „Tájékoztató a távoktatásról” c. füzet, mely részletes ismertetést ad a célcsoportnak!

- Plakát, mely felhívja a célcsoport figyelmét a dékáni vagy igazgatói irodákban fellelhető Tájékoztatóra.

A távoktatás eszközei

Nem tudni előre, vajon az oktatói szerepkör megváltozása, vagy maguk a távoktatási eszközök jelentenek Magyarországon nagyobb kihívást.

Ugyanis a pedagógiailag hibátlan távoktatási tananyagok *összeállítása, előállítása és szétosztása* a hallgatók között komoly *erőforrásokat igényel:* szakember, pénz és technikai felszereltség. Nyugati példák szerint egy-egy oktatócsomag összeállítása 1,5-2 évet is igénybe vesz.

Külföldi példák nyomán szerencsére több fölösleges úttól „megkíméltük” magunkat az eszközök területén is. Addig ugyanis, amíg mi vártunk 1970 és 1992 között, a nyugati távoktatási intézmények nagy erőfeszítéssel és költséggel megpróbálták bevezetni a távoktatásba a rádió és a televízió adásokat. Ma már „túl vannak rajta”, azaz tudják, hogy igen kisszámú adás hasznosítható megfelelő hatékonysággal.

A hagyományos *nyomtatott* távoktatási eszközök mellett kiszélesedett a *hangkazetták* és a *videokazetták* alkalmazási köre. Az utóbbi 10-15 évben pedig előretört a *számítógép* felhasználása a távoktatásban.

Az ún. harmadik generációs távoktatási rendszerek alapvetően a számítógép felhasználására épülnek. Komoly tapasztalatra tettek szert sokfelé a szakemberek a számítógépes tananyagszerkesztésben, az adattárolásban, s nálunk sem ismeretlenek a számítógépes tanfolyamok, sőt van olyan magyar kft., amelyik interaktív videó (számítógép és lemezes videó összekapcsolása) anyagokat készít.

Véleményünk szerint Magyarország a másodgenerációs távoktatást kell, hogy bevezesse eszközök szempontjából. Az ott alkalmazható eszközöket szakmai körökben *hagyományos távoktatási eszközöknek* nevezik, amelyek tehát a következők: nyomtatott tankönyv, nyomtatott segédanyag (pl. munkafüzet), album, kísérleti eszközök, hangkazetta, videokazetta, számítógép.

Hogyan kezdjünk hozzá az oktatóanyagok elkészítéséhez Magyarországon?

1. Össze kell gyűjteni az eddigi *hazai kutatások eredményeit.*

Az eddigi kutatások, nevezetesen a pécsi távoktatás-módszertani kísérlet eredményeképpen *rendelkezünk egy olyan pedagógia modellel,* (Kovács Ilma: Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez Tanárképző főiskolai oktatók számára. Bp., FPK, 1977.69 p.), amely ma is felhasználható az írásos távoktató tankönyvek összeállítása során, tantárgytól függetlenül.

Ezt javasoljuk, annak ellenére, hogy a modell eredeti célkitűzése szerint meglevő, nappali tagozaton használt jegyzet mellé készítendő tantárgymódszertani útmutató modelljeként készült. Egyébként a jegyzet + útmutató alkalmazása Nyugaton is ismert és, ma is előfordul ott, ahol az kifizetődő és biztosítja a hatékonyságot. Véleményünk szerint e *hazai gyakorlat alapján készült modell* kiindulási alap lehet a távoktató tankönyvek összeállításához, addig i*s,* amíg újabb kutatások meg nem haladják. E mellett természetesen szükséges feltárni és közkinccsé tenni az egyéb kutatóintézetek, pl. az OOK eredményeit is. Gondolunk itt a hangkazetta és a videokazetta kutatása terén elért eredményeikre.

2. Keresni kell a *külföldről behozott vagy behozható eszközök* között az *adaptálható eszközöket.*

Ebben az esetben le kell fordítani, átdolgozni és kipróbálni pl. az írásos anyagokat, mielőtt sokszorosításra kerülnének.

Az eszközök főbb jellemzőit lásd a 177. oldalon.

Az eszközök pl. egy oktatócsomag elkészítése *teljes alrendszert képvisel* a távoktatási rendszeren belül. Mivel e tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé a részletes áttekintést, csak néhány megjegyzéssel próbáljuk meg „biztosítani helyét” a rendszerben:

— a hatékony oktatás *minőségi eszközöket* követel,

— az eszközök előállítása *erőforrások* nélkül (szakember, idő, pénz, technikai felszereltség) illúzió,

— az eszközök magyarországi előállítása és fejlesztése különös súllyal követeli meg *a kutatások mielőbbi koncentrálását országos szinten,*

— a tananyag (oktatócsomag) tervezése, előállítása és szétosztása a távoktatási rendszeren belül *tipikus távoktatási alrendszer,* mely megköveteli a pontos és részletes tervezést, az egyes folyamatok összehangolását stb.

A másik tipikus távoktatási alrendszer: a hallgatókkal való. kapcsolatrendszer, melynek elemeiről (konzultáció, tanfolyam, adminisztrációs szituációk, vizsgák, a hallgatók

nyilvántartása) már érintőlegesen szóltunk a távoktatási központ egyes elemeinek bemutatásakor.

Részletes kifejezésre itt nem keríthetünk sort, de fontosságára fel kell, hogy hívjuk a figyelmet, hiszen *ez a tanulási-tanítási folyamatnak a lelke,* amit a tervezésnél nagyon aprólékos körültekintéssel kell majd kezelni.

Kutatás

A távoktatási központ második részlegét Oktató-Kutató részlegnek neveztük el. Meggyőződésünk, hogy jól szervezett, állami irányítású és támogatású központi kutatások mellett is maradnak kutatói feladatok az egyes távoktatási központok számára is, melyeket ott helyben kell és lehet megoldani.

A tananyagok menet közben történt értékelése, a résztvevők véleményének felhasználása pl. csak helyben történhet.

Gazdálkodási-üzemeltetési-gyártási-irányító részleg

A távoktatási központ harmadik eleme ez a részleg. Az általunk adott (tapogatózó és bizonytalan) elnevezés a részleg funkcióinak sokrétűségét kívánja jelezni, s azt a *másságot,* amit egy ilyen részleg működése jelez már indulásnál, szemben bármely hagyományos felsőoktatási intézménnyel.

Mivel e területen járatlanok vagyunk, javasoljuk a részleg működésére, feladataira vonatkozó résztanulmány illetékesekkel történő kidolgoztatását.

Távoktatás Magyarországon

(**Megjelent:** *Magyar Felsőoktatás*, V. évf., 1995. 7. sz. 16-17. p.

E cikk a szerző *Enseignement à Distance en Hongrie* c. francia nyelven írott cikkének a magyar nyelvű változata, amely megjelent: La Lettre d'ATENA c. két havonként kiadott francia folyóiratban, Montpellier 1994. december, N°20.)

ATENA = Association des Technologies Educatives et Nouveaux Apprentissages Új Tanulási és Oktatási Technológiák Egyesülete

Történelmi visszapillantás

Magyarország a 90-es évek elején kezdte el (jobban mondva kezdte újra) a távoktatás fejlesztését. E fejlesztő munka célkitűzései közül kettőt emelünk ki.

Először *is*, szeretné „kiváltani" azt a régi, „levelezőnek" nevezett oktatási formát, amit az 50-es években vezetett be. E sajátosan rossz kivitelezésű oktatási formában a hallgató valójában a gyakorlatban nem „levelezett" senkivel. Az esetek többségében a beiratkozás után kézhez vette a nappali oktatásban alkalmazott jegyzeteket (amelyek sem tanulásirányító megjegyzéseket, sem pedig feladatokat nem tartalmaztak), majd a félév végén vizsgára jelentkezett. Ez a fajta oktatási forma, „levelező" tagozat elnevezéssel csak a közép és a felsőoktatásban volt megtalálható. A „rendszernek" nehezen nevezhető formában a tanár nem segítette a tanulót, nem lépett közbe a tanulási folyamat során, nem levelezett a hallgatóval. Az egyes intézményekben és esetlegesen megtartott konzultációk fokozatosan kihaltak. (Jól lehet, a háború után gyakran indokolták a „levelező" tagozat megszületését ideológiai és politikai okokkal, különös tekintettel az új káderek képzésére, a forma napjainkban is létezik.)

Másodsorban, Magyarország szeretné modernizálni és kiszélesíteni azt a tevékenységi területet, amely már létezik az ország különböző területein és szektoraiban. Nevezetesen, **meglévő –** többé-kevésbé modern **– távoktatási rendszereibe be kívánja vezetni az új technológia elemeit.**

A 80-as évek közepe óta tanúi lehetünk egy jó tucat **magánjellegű távoktatási kezdeményezés**nek, iskolák születésének, vagy idegen nyelv oktatási célra szerveződött távoktatási tanfolyamoknak. **Más országok** távoktatási képviseletei vagy iskolái **is jelen vannak Magyarországon a 80-as évek vége óta** (pl. Anglia, Egyesült Államok, Németország, Norvégia).

A jelenlegi helyzet

A politikai és gazdasági változások óta a magyar állam is „ébredezik". **A kormány 1991-ben létrehozta a Nemzeti Távoktatási Tanácsot (NTT),** de Magyarország képviselői már a megelőző években, azaz a 80-as évek végén is jelen voltak a távoktatás nemzetközi fórumain (Budapest Platforme, EDEN stb.).

Az NTT 2 évvel ezelőtt, **1992-ben 6 regionális távoktatási központot hozott létre** Magyarországon (Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok, Veszprém), amelyek összefogó és támogató szerepet fognak betölteni a területükön működő különböző távoktatási intézmények terveinek megvalósításában.

A Nemzeti Távoktatási Tanács első felmérése szerint 1993-ban mintegy **70 olyan intézmény és központ működött Magyarországon, amelyek távoktatással foglalkoznak** (tanfolyamok, modulok, egy vagy több szakma) a legkülönbözőbb területeken, de amelyek legnagyobb része a felsőoktatás hatáskörébe tartozik. Ezek közül kb. egy tucatnyira tehető azoknak az intézmények száma, amelyek a PHARE, a TEMPUS és a Világbank által támogatott projektekben is részt vesznek.

Tekintettel a távoktatás fent említett múltbeli nehézségeire, **a megoldásra váró pedagógiai problémák egyáltalán nem olyan egyszerűek.** Ráadásul a távoktatás új irányítói a jelenlegi politikai és gazdasági szituációban arrafelé orientálódnak, amerre éppen tudnak.

Új távoktatási központok létrehozásához hiányzik a tőke. Ebben a szituációban nem meglepő, ha Magyarország nem szervez új távoktatási központokat, hanem a már működő egyetemeknek és a főiskoláknak adja meg a regionális távoktatási központok szervezési jogát. Ennek oka egyszerű: a már működő egyetemek és főiskolák rendelkeznek infrastruktúrával, saját informatikai rendszerekkel stb. A jelenlegi, újfajta orientációban, új utak keresgélésében, senki nem foglalkozik a magyar oktatási rendszer szocialista hagyományaival, nem gondol a magyar oktatás poroszos gyökereire...

Számolni leginkább **a lemaradásunkkal** számolnak a távoktatás új művelői. A késést behozandó**, követendő modelleket keresnek és teljesen kész távoktatási modelleket és tananyagokat fogadnak el segítség gyanánt** a különböző külföldi országoktól. Bár *adaptáció*t emlegetnek, az esetek nagy részében **figyelmen kívül maradnak azok a nagyobb rendszerbeli kapcsolódások és összefüggések** (társadalmi és gazdasági), amelyekben az eredeti rendszerek megszülettek, amelyektől az átvett elemek függnek, amelyeknek részét képezik. Tananyagok átvételénél pedig igen gyakori, hogy **rendszerből kiszakított részek felhasználására** tesznek kísérletet. A távoktatási **tananyagok lefordítása, majd pedig azok magyar gyakorlatnak megfelelő adaptálása** a járható út – gondolják nagyon sokan. (A fordítási nehézségek leküzdése a magyarok számára, akik 40 év kötelező orosz nyelvi tanulás után kezdenek angolul tanulni, nem egyszerűen csak nyelvi kérdés.)

A szerző véleménye

Tekintettel arra, hogy e cikk szerzője – mint kutató – jó húsz éve foglalkozik a távoktatás elméleti (főleg pedagógiai) és gyakorlati szervezési kérdéseivel, egy kicsit másként látja ezeket a kérdéseket. A 70-es években témafelelősként több éven át irányította azt a kísérletet, amelyet **„Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet”** címen ismert az ország. A 900 főiskolai hallgatóra kiterjedő új oktatási próbálkozás párthatározat alapján folyt 1973 és 1980 között és három hallgatói évfolyamot érintett. Az előre rögzített időbeli kereteken túl, a tevékenységi kereteknek is határt szabott a politika. Arról volt szó ugyanis, hogy mind a kutatók, mind pedig a Tanárképző Főiskola kísérletben részt vevő oktatói számára kötelező keretül szolgált a régi, szervezeti keret, azaz ún. „levelező” tagozati keret. **Arra kaptak „csak” jogosítványt, hogy kiegészítő távoktatási eszközöket és módszereket építsenek be a működő régi rendszerbe (tantárgymódszertani útmutatók, távirányító munkafüzetek, diapozitívek, hangkazetták és ami a legfontosabb, a javításra beküldendő írásbeli feladatok és az ehhez kapcsolódó levelezés, mint módszer).** Ebben a próbálkozásban végre **realitássá vált a hallgató és oktatója közötti tényleges levelezés.**

Legalábbis néhány évre. És azután? A kísérlet a tervezett időben lezárult, **minden visszament a maga kerékvágásába**, folytatódott az, ami 1973 előtt volt. Pedig – a külföldi főleg angol, német és lengyel szakirodalom és a **külföldi elméleti példák alapján megvalósított magyar**

gyakorlat elemzése segítségével – már **kiterjesztésre készen állt néhány magyar távoktatási pedagógiai (rendszertani és módszertani) modell.**

Ma ugyan a helyzet egészen más, de most is saját távoktatási rendszerekre volna szükség. A kutató úgy látja, hogy Magyarországon hiányzik a megfelelő know how a távoktatási rendszerek kialakításához, hiányoznak az adekvát pedagógiai ingéniérie tapasztalatok. Ezen túlmenően hiányként kezeli a külföldi tapasztalatok szakirodalmi elérhetőségét. Könyvtárainkban még nem sorakoznak a külföldi, komplett, távoktatási rendszereket bemutató szakkönyvek sem eredetiben, sem fordításban. Értékelő, elemző, hazai szükségletek ismeretét feltételező tanulmányi feldolgozásról nem is beszélve. A távoktatási tanfolyamokat létrehozó magyar oktatási szakemberek saját, nappali oktatásra vonatkozó tapasztalataikra szorulnak a szervezésben, hiszen még az sem biztos, hogy már láttak igazi, működő távoktatási központot, de nem is sokat olvashatnak működő távoktatási központok előnyeiről és hátrányairól, nem láthatják azok külső és belső összefüggéseit stb.

Pedig a szakmában kicsit is jártas szakemberek jól tudják, mennyire más megközelítést igényel egy modern távoktatási központ megtervezése és üzemeltetése, mint pl. egy hagyományos egyetemé. Mindazonáltal, a magyar szakembernek nem okoz gondot az ismerethordozók kidolgozása, az új technológiák elsajátítása, csak legyen előtte példa.

A cikk szerzője ismerve a hazai helyzetet, a maga eszközeivel szeretne enyhíteni a gondokon. Néhány éve a frankofon (franciául beszélő) országok távoktatását kezdte el kutatni. Elsőként Franciaország távoktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseit tanulmányozta. 1993-ban a Felsőoktatási Koordinációs Iroda és a Fővárosi Oktatástechnikai Központ közös kiadásában megjelentette az Országos Távoktatási Központ Franciaországban (Centre National d'Enseignement à Distance CNED) c. tanulmányát. 1995-ben várható második, egész Franciaország távoktatását ismertető átfogó munkája, amely már helyi tapasztalatokat is tartalmaz. Ez utóbbi tanulmánynak a célja az, hogy sokféle, működésben lévő távoktatási rendszert és távoktatási tapasztalatot mutasson be. A maguk összefüggéseivel együtt azoknak a magyar szakembereknek szólnak, akik érdeklődnek a távoktatás iránt: egyetemi hallgatók, tanárok, egyetemi oktatók, távoktatási központok vezetői és szervezői és egyáltalán mindazon szakemberek, akik e szakterület (ahogyan a franciák mondják: a „jövő hordozója"-ként emlegetett szakterület) bármelyikén dolgoznak, vagy kívánnak dolgozni a jövőben.

Nyelvoktatói tapasztalataink és a távoktatás

(**Előadás,** elhangzott: *Az V. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*, Veszprém, 1995. április 21-22.

Megjelent az azonos című előadás szerkesztett változataként**:** *Nyelv Info*, A nyelvtanárok lapja, 3. évf. 3. sz. 1995. 3-4. p. és A távoktatás és nyelvoktatói tapasztalataink c. Magyar Felsőoktatás, 1996. VI. évf. 10. sz. 16-17. p.)

Kérdések és kiindulási pontok

Abban az esetben, ha tudjuk: mi a távoktatás?

Választ kellene adni a sokakban felmerülő kérdésekre:

1. lehet-e idegen nyelvet távoktatási formában tanítani?
2. lehet-e idegen nyelvet távoktatási formában tanulni, pontosabban elsajátítani?
3. ha lehet, mielőbb meg kell határozni, mely készségek elsajátítása igényel, vagy igényelhet továbbra is közvetlen oktatói jelenléttel járó és csoportos foglalkozásokat feltételező képzést, s melyek dolgozhatók ki „tisztán" távoktatásra?

Néhány „közhelyből" szeretnék kiindulni:

- *mi, idegen nyelvet oktatók tudjuk,* hogy egy idegen *nyelv elsajátítása nagyon hosszú, fáradtságos és kitartást ígérő folyamat*, nem elegendő „csak úgy" egyetlen tantárgynak tekinteni már az iskolában sem,
- az idegen nyelvek ismeretét *nem lehet „csak iskolai kérdésként" kezelni,* hanem tágabb értelembe vett *gazdasági és társadalmi ügyként kell megközelíteni,* ezért a jövőben is biztosítani kell minden tanulni vágyónak, kortól függetlenül az *„irányított" nyelvtanulási lehetőségeket.* A múltban ezt a célt szolgálták és jelenleg is ezt szolgálják a TIT és a többi nyelviskola esti tanfolyamai. A jövőben ki kell alakítani – a fentiek mellett – a „távirányítás"-nak megfelelő iskolán kívüli formákat is,
- a megszerzett *nyelvtudás megőrzése és tökéletesítése* szintén *igényli/igényelheti* a szervezett, *a külső irányítással történő tanulás lehetőségét is,* amit más esetekben *továbbképzés*nek szoktunk nevezni, nyelvtanulás esetén csak úgy mondjuk, hogy „megint járok angol, német stb. órára".
- mind a szükségletek kielégítésének, mind a korszerűsítésnek egy lehetséges formája és módja *a távoktatás, illetve a távoktatás megfelelő módon történő beépítése az idegen nyelvek oktatásába.*

*

Ha Magyarországon már jó tíz éve folyik az idegen nyelvek oktatása távoktatás kertében, hasznos és időszerű lehet ***a távoktatási stratégia végiggondolása,*** felhasználva természetesen eddigi – más területeken, azaz a nappali oktatásban szerzett – tapasztalatainkat.

Mi indokolja a kérdés felvetését?

1. Magyarországon az elmúlt években *egyre nő a távoktatással foglalkozó tanfolyamok és intézmények száma.*

2. Ugyanakkor *kevés a távoktatási szakember.*

3. *Egyre többen foglalkoznak az idegen nyelvek távoktatásával.*

(Sok magánszervezésű kurzus van forgalomban és több állami intézmény készíti elő saját távoktatási rendszerének kialakítását pl. nemzetközi projektek keretében.)

4. *Sok téves nézet uralkodik a távoktatásról általában* országszerte. Ezek közül csak néhány szélsőséges véleményt emelek ki.

4.1. *Egyesek azonosítják* a távoktatást az elmúlt évtizedek *ún. „levelező tagozatainak" munkájával.*

Ez azért helytelen, mert az 50-es évek levelező tagozatainak munkájából igen gyakran hiányzott a hallgatók önálló tanulási munkáját irányító, pontosan fogalmazva „távirányító" tevékenység. Márpedig a mind a levelezőnek, mind a távoktatásnak nevezett *forma lényege a távirányítás.*

Mindazonáltal pedagógiai szempontból az „ún. levelező tagozati" munka is távoktatásnak tekinthető, de rosszul kivitelezett, sajátosan magyar távoktatási gyakorlatnak, ahol az esetek többségében még levelezés sem folyt tanár és diákja között. Mivel az elnevezés is rossz emlékeket ébreszt a ma élők több generációjában és joggal, egyezzünk meg abban, hogy nem ennek a felújítását óhajtjuk, amikor távoktatást említünk.

Ez a hozzáállás a leegyszerűsítés komoly veszélyét hordozza magában, főleg oktatáspolitikai szinten.

4.2. *Mások* – átesve a ló túlsó oldalára – *misztifikálják a távoktatást*.

Távoli, számunkra elérhetetlen magasságban levő *„csodaszernek" gondolják*, olyannak, amivel könnyebb a tanulás. Ez természetesen nem igaz és nincs is mit kezdeni ezzel a nézettel.

4.3. Megint mások olyan valaminek tartják a távoktatást, ami csak a fejlett technológiákkal oldható meg. Így azoknak országoknak megengedett – mondják –, amelyek rendelkeznek a távolság leküzdéséhez szükséges modern informatikai és távközlési rendszerekkel.

5. A fent említett pontatlanságok, a *téves nézetek* és gyakran a helytelen gyakorlat nem kerülték el, illetve *nem kerülik el a nyelvoktatás területét sem.*

5.1. Egyesek *távoktatásnak tartják a távoktatási céllal kidolgozott írásos és egyéb tananyagok forgalmazását, azaz eladását*. A tanuló csináljon vele azt, amit tud.

5.2. Mások, pl. *egyes intézmények elegendőnek tartják*, ha kijelölik a távoktatás felelősét és elkészíttetik a távoktató tankönyvet a hozzátartozó hangkazettával, mint illusztrációval.

A folytatás pedig megint kezd hasonlítani a régi levelező oktatásos módszerekhez, azaz a „cserbenhagyás"-hoz.

5.3. Az esetek legnagyobb többségében *nem épül ki előre átgondolt, megtervezett távoktatási rendszer*, amely kiszolgálná a hallgató igényeit, fenntartaná tanulási motivációját, megszervezné számára a visszacsatolási, a gyakorlási lehetőséget stb.

6. A fentiekkel párhuzamosan a nappali tagozatos nyelvoktatás területén *komoly gyakorlati előrelépések* történnek *a multimédia eszközök készítése és felhasználása* vonatkozásában.

Márpedig *minden olyan eszköz és eljárás, amely az önálló tanulás fejlesztése irányában hat*, *felhasználható lesz, vagy lehet a távoktatásban is*.

7. Végül a kérdés felvetését indokolja, hogy ha folyik idegen nyelvek oktatása távoktatásos formában Magyarországon, *foglalkozni kell a kérdés elméleti oldalaival is.*

Azért kértem szót, mert...

- *véleményem szerint attól, hogy tudunk nappali tagozaton idegen nyelvet tanítani, téves lenne azt hinni, hogy tanulás nélkül tudunk idegen nyelvet oktatni távoktatásos formában is,*
- *de az is éppen olyan téves nézet lenne, ha azt hinnénk, hogy egyáltalán nem értünk a távoktatás kérdéséhez,*
- *meggyőződésem, hogy mi, nyelvoktatók sokat tudunk a távoktatásról, de legalábbis többet, mint gondolnánk,*
- *márpedig, ha ez lehetséges, érdemes megvizsgálni, melyek azok az elméleti és gyakorlati tapasztalatok, amelyekre támaszkodhatunk jövőbeli távoktatási rendszerünk/rendszereink és tananyagaink kifejlesztésekor.*

Tisztában vagyok azzal, hogy a téma önálló konferenciát igényelne, ezért mostani előadásomban csak ötleteket és főleg irányokat vetek fel, amelyekről úgy gondolom, hogy továbbgondolásra illetve kidolgozásra érdemesek.

Miért és milyen jogon beszélek én a nyelvoktatás és a távoktatás kapcsolatáról ezen a konferencián?

1. Magam is *francia nyelvet tanítok*, pontosabban összehasonlító civilizációt és szaknyelvet a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen. Sokáig foglalkoztam nyelvoktatás-módszertani kérdésekkel, nevezetesen egyetemünk idegen nyelv oktatási, módszertani problémáival.
2. A 70-es években főállású *kutatóként*, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont tudományos munkatársaként, az utóbbi években pedig egyetemi oktatóként végzek egyéni kutatásokat a távoktatás területén.
3. 1980-ban távoktatás-módszertani kérdésekből doktoráltam, a 90-es évek elejétől főleg a frankofon országok távoktatási rendszereivel foglalkozom (jelenleg Franciaországgal).
4. *Kutatóként* úgy érzékelem, hogy egyesek leszűkítik a távoktatás fogalmát, és ezzel leegyszerűsítik a távoktatás rendszer-jellegét, amivel akadályozzák a gazdaságilag és társadalmilag egyaránt igényelt országos fejlesztést.
5. Egyetemi *oktatóként* kötelességemnek érzem, hogy tudományos ismeretterjesztést végezzek saját kollégáim körében, éspedig az arra legilletékesebb fórumon, az alkalmazott nyelvészek mostani konferenciáján.

Továbbgondolásra szánt ötleteim

Egységes távoktatás-fejlesztési stratégia kialakításában gondolkodom most.

(Az országos központ gondolata is mielőbbi végiggondolást igényel, hiszen kis ország vagyunk, és a működtetést feltételező logisztika anyagi vetülete egyáltalán nem elhanyagolható kérdés éppen úgy, mint a távoktatási feladatok ellátásába bekapcsolható oktatók „távmunkájának" a felhasználása, a dolgozatjavítások, a telefon segítségével végzett beszédgyakorlások, számítógépes kapcsolattartás stb.).

1. A stratégia kiindulópontja a HALLGATÓ, aki tanulni akar

1.1. Minden irányból *a hallgató szükségleteit kell/kellene szem előtt tartani*.

1.2. Mindenkiben, azaz a potenciális hallgatóságban **tudatosítani kell** Magyarországon a legmodernebb „public relation" eljárásokkal,

1.2.1. *hogy* a hagyományos iskolai és esti tanfolyami kurzusok mellett *a távoktatási forma bármikor a rendelkezésére áll*, ha nyelvet akar tanulni,

1.2.2. *hogy a távoktatási forma* – a nyelvelsajátítás sajátosságaiból eredően – *„kombinált" képzést jelent* (azaz tanár által vezetett csoportos foglalkozásokat és otthon végzett önálló tanulási szakaszok váltogatását),

1.2.3. hogy *a nyelvtudásnak, a nyelvi készségek kialakításának fokozatai, szintjei vannak*, így bárki, bármikor a tudásának és képességeinek megfelelő szinten, azon készségét fejlesztheti tovább, amelyikre éppen szüksége van,

2. Át kell gondolni, és újra kell elemezni a nyelvoktatás tartalmi és szerkezeti kérdéseit a távoktatás szempontjából

A távoktatás „csak" új forma az oktatásban, de tartalmi kérdéseket is felvet illetve felvethet a formai kérdéseken túlmenően (lásd például az informatika bevonulását az élet szinte minden területére).

A modulokra (esetleg még kisebb egységekre) történő bontás szintén elengedhetetlen.

3. Ki kell dolgozni a távoktatás rendszerét

Ki kell dolgozni az idegen nyelvek oktatására alkalmas *hallgatóközpontú távoktatási rendszert,* és a benne működő *alrendszereket* (egyrészt a maguk egyediségében, másrészt kölcsönös összefüggéseikben):

3.1. az önálló tanulást biztosító oktatóanyagokat (az írásos anyagokat, a hangkazettákat, a video kazettákat, a számítógépes gyakorlatokat vagy feldolgozási lehetőségeket, a beküldendő feladatokat stb.),

3.2. a levelezés rendszerét,

3.3. az „egyénre szabott", individualizált kapcsolattartás tutori rendszerét,

3.4. a csoportos találkozások és gyakorlások rendszerét.

3.5. a rendszer működtetésének feltételeit.

4. Meg kell tervezni a nyelvi távoktatási központot (hallgatóközpontú, rendszer-szemléleti és folyamatszervezési szempontú megközelítésben)

(Modern logisztika kialakítása és működtetése.)

A fentiek magyarországi megvalósítása már nincs messze. Jól tudom, hogy a kivitelezéshez komoly oktatáspolitikai és anyagi támogatás szükségeltetik.

További feladatok, amelyek kivitelezése azonnal is elkezdhető

Ezek végiggondolása is *tervezett stratégia szerint kellene, hogy meginduljon* hazánkban. Elképzelésemet néhány kiragadott példával illusztrálom:

1. Jelen konferencia is bizonyítja, hogy *a nyelvtudomány* területén is rendelkezünk olyan szakemberekkel, akiknek a korábbi kutatási eredményei *tudományos alapot nyújthatnak az idegen nyelvek oktatására alkalmas távoktatási (kombinált) rendszer kidolgozásához, a tartalmi és a szerkezeti kérdések megalapozásához.*

2. Nem biztos, hogy új elméletek kidolgozásáról volna szó, hanem az új technológiák alkalmazásának, a multimédia rendszerek optimális felhasználása *elméleti megalapozásáról*, előkészítéséről, egyfajta elméleti *felkészülésről a távközlés és az informatika forradalma okozta változásokra.*

3. A nappali oktatásban végzett *alkalmazott nyelvészeti kutatások és eredményeik tudatos és szervezett összegyűjtésére* kellene gondolni (például az egyetemisták segítségével).

Azokra az alkalmazott kutatási eredményekre gondolok, amelyek közvetlenül segíthetik a távoktatást, például:

- a tananyagtervezés kérdése a strukturális elemzés alapján,

- a fokozatok megállapításának kritériumai és egyéb (magyar) minősítő rendszerek),

- hallgatóink, illetve a tanulók, a felnőttek tanulási szokásai, a tanulási módszerek, amelyek ismerete nélkül elképzelhetetlen jó távoktatóanyag írása, vagy készítése,

- a tanulási motivációval kapcsolatos eddigi eredmények összegyűjtése és átértékelése, a távoktatóanyagokban történő optimális érvényesítés céljából,

- a nyelvi készségeket fejlesztő gyakorlatok rendszerének gyűjteményes kezelése adatbázisokban stb.

4. A távoktatás teljes rendszerét, rendszerbeli összefüggéseit meg kellene ismertetni azokkal, akik jelenleg már munkálkodnak az idegen nyelvek távoktatásban.

5. A távoktatás iránt érdeklődő nyelvtanárok körében hatékony ismeretterjesztést kellene végezni.

*

Hogy szükség van-e és mennyire van szükség a fentiek végiggondolására, azt mindenki maga dönti el. Én még egy kérdéssorral szeretnék ebben segíteni:

1. Tudunk-e távoktatási rendszert tervezni és szervezni Magyarországon?
2. Biztosított-e a rendszerek működtetéséhez szükséges logisztika?
3. Rendelkezünk-e a távoktatáshoz szükséges pszichológiai felkészültséggel?
4. Rendelkezünk-e megfelelő oktatógárdával, amely az új rendszernek megfelelően sajátosan más és új munkamegosztásban tudja ellátni az oktatói feladatokat, például:
    a. tudunk-e olyan írásos és egyéb, „előre gyártott” oktatóanyagot készíteni, amelyek megfelelő módon érvényesítik a távirányítás elveit,
    b. tudunk-e írásban hatékonyan levelezni, azaz tudjuk-e, hogyan irányítsuk távolból, írásban az egyedül tanuló egyén önálló munkáját,

c. tudjuk-e, hogyan kell rádión, MINITEL-en, vagy számítógépes rendszeren keresztül segítő jellegű kapcsolatot tartani,

d. tudunk-e konzultálni akár tantárgy-centrikusan csoportokkal,

e. akár „egyénre szabott" módon a hallgatóval a képzési folyamat teljes ideje alatt stb.,

f. azaz **rendelkezünk-e a távoktatás pedagógiai ismereteivel?**

5. Végül, de mindenek előtt: **van-e már olyan hallgatói réteg Magyarországon,**

- amely maga is rendelkezik a modern technológiákra épülő eszközökkel,
- s amely e modern technológiákra alapozott tanulási szokásokkal is rendelkezik stb.

*

Ezt az ötletadó sort azzal szeretném zárni, hogy ha egy jól megszerkesztett nyelvórának minden percét tudatosan felépítjük, hogy jól kihasználhassuk, nem járhatunk el másként a távoktatás teljes rendszerének elméleti és gyakorlati kialakításában sem. S ebben rejlik minden idegen nyelvet oktató kolléga távoktatásbeli ereje és tudatos vagy tudat alatti felkészültsége.

*

Utószó

A távoktatás rendszerének és módszereinek megismerése, az eszközök előállításában való részvétel célja és eredménye nem az, hogy mostantól fogva mindenki távoktatással fog oktatni illetve tanulni.

A közvetlen cél az, hogy minél közelebb kerüljünk ahhoz a pedagógiai felfogáshoz és gyakorlathoz a nappali oktatási gyakorlatunkban is, amely szerint a tanulási-tanítási folyamat központi eleme a tanuló, ahol a hangsúly nem a tanításon van, hanem a tanuló által végzett önálló tanulási tevékenységre tevődik át.

Egy ilyen felfogás azt tükrözi, hogy megkezdődik annak tudomásul vétele, hogy minden a tanulásnak, azaz a tanuló munkájának rendeltetik alá, így a (megváltozott) tanári tevékenység is.

Kezdjünk hozzá a XXI. század tanára szerepének illetve szerepeinek megtanulásához!

Ötletek távoktatási rendszer tervezéséhez

(**Megjelent** 2 részben: *Magyar Felsőoktatás*, 1996. 1-2. sz. 28-29. p. és 3. sz. 26-28. p.)

A távoktatási rendszerekről általában

Távoktatási rendszerek alatt értem mindazon oktatási szervezeteket, (intézeteket, tanfolyamokat, iskolákat, egyetemeket, főiskolákat, alkalmi csoportosulásokat), amelyek működése során az oktatás szervezői „lehetővé teszik" a többnyire egyedül tanuló egyén számára magát a tanulást (annak ellenőrzését és értékelését is).

Nem országos hálózatra, ún. oktatási rendszerre gondolok, amikor a rendszer szót használom.

Értelmezésem szerint ahány távoktatási intézmény, annyi távoktatási rendszer működik országonként. Ilyen értelemben nem angol, német vagy francia stb. távoktatási rendszerről kellene beszélnünk, hanem a fenti országok távoktatási rendszereiről.

A modern távoktatási rendszereket – miután az alapvető összefüggéseket korábban, mások feltárták – már mérnöki pontossággal tervezik meg.

Oktatási rendszerről lévén szó komoly társadalmi, politikai (oktatáspolitikai) és szervezeti tényezők dominálhatnak a bevezetésnél. Hasznos lehet bizonyos rendszerszervezési szempontok alapján időben befolyásolni az oktatási intézmények döntéshozóit.

Én magam nem erre vállalkozom. Csak ötleteket szeretnék adni azok számára, akik ilyen fajta „vizsgálati módszerrel" közelítenek a távoktatáshoz, azaz javaslatot kell, hogy készítsenek pl. egyetemük rektora, főiskolájuk főigazgatója stb. megbízásából a távoktatás konkrét bevezetésére saját intézményükben.

A rendszerelemzési megközelítést nagyon fontosnak tartom, mivel nagyon összetett problémák kezeléséről van szó.

A döntést hozók számára:

- tisztázni kell az intézmény – távoktatással kapcsolatos – célját,
- fel kell tárni, ismertetni és rendezni mindazon tényeket, gyakorlati tapasztalatokat és tudományos ismereteket, amelyek már rendelkezésre állnak a távoktatásról (mindezt a célok szempontjából közelítve),
- be kell vonni más tudományágak képviselőit (menedzsment ismeretekkel rendelkező közgazdászokat, pszichológusokat stb.) stb.,
- alternatív javaslatokat kell tenni a megoldásra,
- becsléssel, de fel kell vázolni a teljes – várható – folyamatot, szem előtt tartva az új szervezeti struktúrát és annak minden bizonytalanságát stb.

Ebben a cikkben néhány ötlettel szeretném segíteni a távoktatási rendszerelemzők dolgát. Azokét, akik természetesen sokkal jobban ismerik saját oktatási intézményüket, annak lehetőségeit és korlátait, mint én. **Olyan elemekre szeretném felhívni a figyelmet**, amelyeket a szakirodalom olvasása és gyakorlati tapasztalat révén szereztem, s amelyekről úgy gondolom, hogy szerény pénzügyi lehetőségeink mellett is figyelembe veendők Magyarországon.

A távoktatási rendszer központi eleme: a hallgató

Az optimális távoktatási rendszer központi eleme: a hallgató, aki tanul (illetve, aki tanulni szeretne)

Többnyire munka mellett tanuló és nagyrészt családos emberek alkotják a távoktatásba beiratkozottak és diplomát, bizonyítványt (végzettséget) szerezni akarók nagy százalékát.

E jellemző mellett nem szabad könnyedén „elszaladni", hiszen ez a tény gazdasági-társadalmi tényező, amit a fejlett ipari gazdaságok illetve társadalmak már korábban felismertek.

Hasonló felismerést tükröz a nyugati nagyvállalatok oktatásba, történő százalékosan magas beruházási aránya, mely gyakorlat azt tükrözi, hogy az oktatásba történő beruházás a legjobb beruházás. Ezért saját dolgozóik alap- illetve továbbképzését már korábban zászlajukra tűzték.

A nemzetközi programok szintén kiemelt helyen szerepeltetik a távoktatást és az új technológiák alkalmazását.

Ha a távoktatást független oktatási intézmény szervezi (azaz nem vállalat), társadalmi szinten meggondolandó, hogy az oda beiratkozott egyént milyen – a tanulással járó – jogok illetik meg.

Példa:

1. Azonos tudásért/vizsgáért azonos diploma, azonos pontszám vagy vizsga transzferálási lehetősége más oktatási területre, más oktatási intézménybe, illetve egyik oktatási formából a másikba, nappali oktatásból a távoktatási formába és fordítva (kredit-szerzés, kredit-traszferálás) stb.

2. Már itt megemlítendő: a távoktatásba beiratkozott egyénnek azt is meg kell tanulnia, hogyan tanuljon a távoktatási (új) formában.

Mivel a hallgatónak joga a tanulás, az oktatási intézménynek kötelessége a tanulás módjára történő odafigyelés, annak teljes körű kiszolgálása.

A távoktatási rendszer másik fele: a távoktatási központ

A távoktatási rendszer – hallgatón kívüli – összes többi eleme ŐT, a hallgatót, a hallgató tanulási *szükségleteit* igyekszik *kiszolgálni.*

Az összes többi elemet együttesen és gyűjtőnéven szokás – modellszinten – **távoktatási központ**nak nevezni, bár ez nem jelzi a fenti ún. „kiszolgáló" minősítéssel ellátott tartalmat, sőt talán éppen az ellenkezőjét érzékelteti annak a funkciónak, amelyet a modern távoktatásban neki szánnak.

Mégis tudnunk kell, hogy amikor távoktatási rendszermodellről beszélünk, elméleti vonatkozásban és a szakirodalomban a „központ" elnevezéssel találkozunk a leggyakrabban.

Én is ezt használom, bár jól tudom, hogy ez a név sok gyakorlott (hagyományos nappali oktatási formában tevékenykedő) oktatásszervezőt megtéveszthet, mivel ösztönösen felruházható mindazzal a sok régi tulajdonsággal, amit a hagyományos központok autokratikus jellege biztosított az oktatási központoknak (iskolának, egyetemnek stb.) évszázadokon keresztül.

Bár „csak” elnevezési kérdésnek tűnhet, nem csak arról van szó. Nem elég elvben elfogadni azt, hogy a rendszer központi eleme a hallgató, hanem a gyakorlatban pl. **már a tervezésnél is figyelembe kell venni mindazt, ami a hallgató tanulási munkájának a központ által történő „kiszolgálását” jelenti.**

A távoktatási központ mint a távoktatási rendszer második fele, további elemekből, úgynevezett alrendszerekből áll.

A szakirodalom többféle csoportosításban tesz említést az alrendszerekről. Én az alábbit ajánlom, arra gondolva, hogy hazai viszonyaink között - és azok ellenére is - figyelembe vehetők.

Miután egymással és az egésszel összefüggő alrendszerekről van szó, a sorrend nem lehet meghatározó. Bármely alrendszer kimaradása, tökéletlen működése megzavarja, megbénítja a hallgatóval való kapcsolattartást, azaz lehetetlenné teszi a távoktatási folyamatot.

Ilyen értelemben a tervezésnél sincsenek fontosabb, vagy kevésbé fontos kérdések.

1. Az oktatás egészéért felelős részleg, az igazgatóság

- **Meghatározza az oktatás** és az egyes kurzusok (tanfolyamok, tantárgyak) **célját.**
- **Az oktatási célok meghatározásához tudni kell kik a résztvevők!** (Ki és miért iratkozik be és miért éppen hozzánk, mit vár a képzés végén, milyen előképzettsége és tapasztalatai vannak, milyen tanulási szokásokkal rendelkezik, tanult-e már távoktatással, mit dolgozik és milyen körülmények között, milyen közegben él, életkora, családi helyzete, anyagi körülményei stb.)

2. Tanulmányi/szervezési ügyek intézésével megbízott egység (egyén, csoport, vagy osztály; a tanulás segítésének, támogatásának egyik alrendszere)

A várható feladatkörök:

- a leendő beiratkozottak tájékoztatása a távtanulási lehetőségről (reklámtevékenység),

- a beiratkozni akarók szóbeli (személyes, telefonon illetve más hálózat igénybevételével történő) és írásbeli informálása (postai úton) a képzés teljes rendszeréről, a beiratkozás konkrét feltételeiről és a kezdeti lépésekről,

- felvételi vizsga esetén, a felvétellel kapcsolatos adminisztratív teendők ellátása,

- formanyomtatványok készíttetése (fényképes nyilvántartás),

- folyamatos kapcsolattartás,

- a tanulási folyamat teljes ideje alatt a hallgatók összes adatának, tanulmányi előmenetelének számítógépes nyilvántartása, tárolása,

- a tananyagok készíttetésének szervezési oldalról történő kiszolgálása,

- az elkészült tananyagok nyilvántartása (napi szinten), tárolása, szétosztása, csomagolása, postázása,

- a tananyagok bizonyos fajtái kölcsönzési rendszerének kialakítása és a kölcsönzés működtetése (pl. hangkazetta, videokazetta),

- a hallgatók által készített és beküldött (írásbeli és esetleg lemezre készített) feladatok – kétirányú – továbbítása, az eredmények regisztrálása, postázása,

- a hallgatói – az oktatás tartalmára vonatkozó – kérések közvetítése az oktatók felé,

- az oktatói üzenetek hallgatók felé történő eljuttatása,

- a hallgatók egymás közötti üzeneteinek közvetítése (a közvetítés módjának kidolgozása: pl. „belső apróhirdetés”-i rendszer papíron vagy számítógépen történő kidolgozása),

- a diplomák elkészíttetése, kiadása,

- a panaszokkal történő folyamatos foglalkozás stb.

Összegezve*:* ez a – hagyományos tanulmányi osztály feladatkörét jóval meghaladó – **részleg** (1-2-3 fő főállású dolgozó és időszakos segéd feladatokat ellátó pl. nappali hallgatókból álló személyzet), mint a távoktatási központ egyik alrendszere, egy nagyon fontos feladatot lát el a hallgató irányában: **irányít.**

Hogyan?

Tájékoztat, tanácsot ad, ügyeket intéz.

Ez az úgynevezett adminisztráció a távoktatás speciális pedagógiai-pszichológiai meggondolásain alapszik.

Szükségesnek látszik a fenti feladatokkal megbízott munkatársak előzetes „képzése”, hiszen új koncepció szerinti, új kompetenciát igénylő szervezési feladatok ellátásáról van szó.

Soha nem téveszthető szem elől, hogy a **hallgató**, aki érdeklődik, aki tájékozódni kíván az mindig **egy konkrét ember, a távoktatási rendszer legfontosabb és központi eleme. Ő az, akiért az egész rendszer szerveződik. Az Ő tanulási igényét „szeretné” a távoktatási központ kielégíteni.**

A hallgató igényeit mindig személyre szólóan, figyelmesen, türelmesen, bátorítóan ugyanakkor nagyon rugalmasan és gyorsan kell kezelni, érkezzen az bárkitől és bármilyen tartalommal.

Óvakodni kell a bürokrácia leselkedő veszélyétől, amely óhatatlanul ott lapul a nagy létszámú, névtelen hallgatóság, azaz az „arctalan” beiratkozottak százai mögött.

3. Az oktatás tartalmi kérdéseivel foglalkozó részlegek

(A tanulás segítésének, támogatásának alrendszerei, oktatói feladatkörök)

3.1. Az oktatóanyagok rendszere (mint további önálló alrendszer)

Az oktatóanyagok tervezése (oktatócsomag vagy programcsomag) és team-munkában történő fejlesztése, technikai előállítása

3.1.1. Nyomtatott anyagok tervezése és elkészítése

A jó távoktató tananyag személyes hangvételű, világos, könnyen érthető, barátságos stílusban íródik, megfelelően tagolt, rengeteg tanácsot, magyarázatot, kérdést, utalást stb. tartalmaz, előre jelzi a felmerülő nehézségeket, de gyakran véleményalkotásra késztet, provokálja a hallgatót, hogy kérdezzen stb.

A cél elérése érdekében különösen figyelni kell a tananyag hagyományosan alkalmazott tartalmi strukturálásán kívül (a témák elrendezése, ok-okozati összefüggései, probléma-központúság stb.) egyéb összefüggésekre is. Pl.

- bele kell építeni a tananyag belső pedagógiai strukturálását biztosító teljes feladatrendszert, a beküldendő feladatokkal együtt és el kell készíteni azok típusmegoldását is,

- jelölni kell azokat az „eseményeket”, amelyek szintén strukturálják a tananyagot és csökkentik a hallgató izoláltsági érzését: egyéni, csoportos és egyéb konzultációk időpontját és a velük kapcsolatos feladatokat tartalmi és szervezési szempontból egyaránt,

- utalni kell a nem-nyomtatott oktatóanyagok felhasználási helyére és módszereire (TV, rádió, videó-, hangkazetta, CD-ROM stb.)

- előre láttatni kell a hallgatóval a reá váró összes feladatot: pl. szakdolgozat készítése, kötelező gyakorlatok, vizsgák helye és ideje,

3.1.2. Nem-nyomtatott anyagok tervezése és elkészítése

A kiválasztás szempontjai: legyen összhangban a kurzus feladataival, legyen hozzáférhető, legyen árban elérhető és fogadják szívesen és használják is a hallgatók.

3.1.3. Írásos útmutatás készítése a beküldendő dolgozatok javítói és a konzultációt vezető munkatársak számára

3.2. Kapcsolattartás a hallgatóval (mint további önálló alrendszer)

3.2.1. Mentori feladatok ellátása = a hallgató körüli „osztályfőnöki" feladatok ellátása, oktatói-tanácsadói szerepkör a képzés teljes ideje alatt (személyesen, telefonon, vagy számítógépen)

Hogyan segít a mentor?

A rendszer központi elemét, a hallgatót személyes kapcsolattartással, k**onzultációval és érdekeinek képviseletével segíti.** A tanulás körüli gyakorlati problémák megoldásában vállal aktív szerepet.

3.2.2. Tutori feladatok ellátása = szaktanári kapcsolattartás,

3.2.2.1. A hallgatók által elkészített feladatok javítása, értékelése postai levelezéssel vagy számítógépes hálózaton keresztül,

3.2.2.2. Egyéni konzultáció (személyesen, telefonon, vagy számítógépen),

3.2.2.3. Csoportos konzultáció (esettanulmányok, stb. megbeszélése, szintetizáló oktatói munka).

Hogyan segít a tutor?

Azáltal, hogy **irányítja, ellenőrzi-értékeli** a hallgató munkáját, **megvalósítja a** tanulási folyamatban elengedhetetlen **visszacsatolást**, a tutor **biztosítja a hallgató munkájának előrehaladását.**

3.2.3. Vizsgáztató oktatói feladat ellátása

Értékeli a hallgató tudását.

Jól látható – a fenti rövid felsorolásból is, – hogy **a távoktatás nem feltételezi a hagyományos előadó tanár jelenlétét.**

Mindazonáltal hangsúlyozni kell, hogy a tanári szerep jelentős marad. A távoktatásban részt vevő oktató azonban a hagyományostól eltérő, más és esetenként új „szereposztásban" végzi feladatát/feladatait.

A „**másság**" erőteljes, hiszen gyakorlatilag megszűnik a hagyományosan egyetlen tárgy oktatásáért felelős oktató megbízása, teamben dolgozó, „résztvevő" munkatárs, részfeladatok ellátója lesz a mai oktató.

Az oktatói tevékenység hangsúlya a tanításról illetve a képzésről áttevődik a tanulás megsegítésére, támogatására, a hallgatói munka megkönnyítésére.

Nem az oktatói munka megszűnéséről, hanem annak **átalakulásáról van szó**, ami természetesen egyesek számára veszteségként, mások számára pedig új feladatok ellátásaként, tehát nyereségként jelentkezik a XXI. század hajnalán.

Visszatérve a távoktatási rendszer központi eleméhez, a többnyire egyedül tanuló hallgatóhoz, a távoktatási rendszer tehát úgy szerveződik, hogy a hallgató által végzett egyéni tanulás a leghatékonyabb lehessen, a hallgató ne érezze az izoláltságot.

A távoktatásban részt vevő oktatónak sok újat is el kell fogadnia ahhoz, hogy maga is sokféle „új szolgáltatást" nyújthasson az új formában szervezendő rendszerben.

Az új oktatói feladatok új kompetenciákat feltételeznek.

A távoktatási rendszer elemzőinek, tervezőinek meg kell határozni ezeket a kompetenciákat és ezek alapján:

- pontos munkaköri leírásokat kell készíteni (képesség, felelősség, feladatok megjelölésével),
- ki kell választani az oktatókat a fentiek alapján,
- valamiféle átképzést kell biztosítani az oktatók számára,
- meg kell határozni a pontos teljesítményt és a hatékony oktatói munka kritériumait előre.

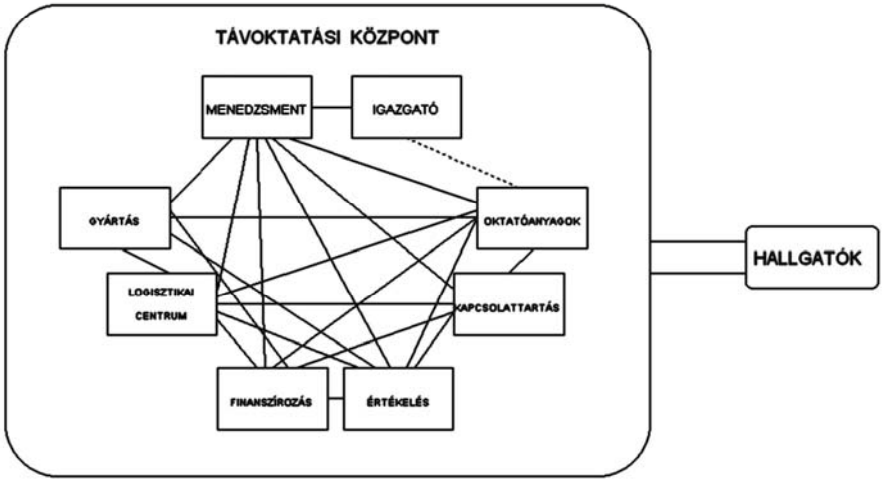
A távoktatás tervezőinek feladata megkeresni az egyes új feladatok ellátására vállalkozó oktatókat. Nem szabad rákényszeríteni senkire sem, különösen nem azokra, akik nem fogadják el az új oktatási formát, avagy fenntartással viseltetnek iránta.

Az oktatói ellenállás biztos sikertelenséghez vezet.

Összefoglalva a távoktatási központ – fentiekben ismertetett – segítő, támogató feladatainak 3 fő kategóriáját:

1. Irányítás (tájékoztatás, tanácsadás)
2. Problémamegoldás (konzultálás, érdekképviselet)
3. A haladás biztosítása (ellenőrzés-értékelés, visszacsatolás).

Nézzünk meg egy régi távoktatási szervezeti rendszermodellt!



4. A gyártás

A tananyagok „házilagos” elkészítése a mai távoktatási gyakorlatban már megszokott. A távoktatással foglalkozó intézmény saját gyorsmásolót, vagy saját nyomdát működtet. (S mellettük a rendszer fejlettségétől függően találjuk meg a hangstúdiót, amely alkalmas rádiófelvételek és hangkazetták készítésére és sokszorosítására. A jelentősebb hallgatói létszámmal működő központok pedig önálló audiovizuális stúdiókkal, műholdas kapcsolatokkal is rendelkeznek, ahol már az interaktív oktatás is megvalósítható.)

5. A menedzsment

Ez a részleg folyamatosan fogja át az egész távoktatási rendszert. Optimális működése biztosítéka a rendszer flexibilitásának.

Feladatai közé tartozik:

- az információs rendszer kidolgozása,
- a személyi ügyek kezelése,
- a személyzet (át-)képzése,
- a belső működtetéshez szükséges szabályzatok kidolgozása,
- a tanulmányi osztály felügyelete,
- az oktatókkal való kapcsolattartás, a megbízások kiadása,
- az oktatóanyagok tervezésére és fejlesztésére irányuló kezdeményezés és a megbízások kiadása,
- a beszerzési,
- a gyártási és
- a raktározási feladatok ellátása, irányítása stb.

6. A központ tevékenységének finanszírozásával foglalkozó részleg

- költségvetés,
- könyvelés,
- bevételek,
- ráfordítások,
- kalkuláció stb.

7. A rendszer működésének és hatékonyságának értékelésére alakított részleg

- a hallgatók tanulási munkájának nyomon követése, értékelése,
- az oktatás minősítése a célok tükrében,
- az oktatással (segítő, támogató oktatói feladatokkal) kapcsolatos folyamatos kutatások,
- az oktatástechnológia hatékonyságának állandó mérése,
- a rendszer működtetésére vonatkozó folyamatos nyomon követés annak érdekében, hogy – siker esetén – újraszervezhető legyen a rendszer,
- a menedzsment hatékonyságának értékelése,
- az anyagi források (bevételek, szponzorálási összegek) felhasználásának elemzése stb.

*

A távoktatási központról, mint a távoktatási rendszer második feléről felvázolt vázlatos ismertetésben – amelyeket mindig az adott oktatási intézmények szakemberei tölthetnek meg igazi tartalommal – szám szerint nyolc távoktatási alrendszert soroltam fel, hiszen az oktatás tartalmi kérdéseivel foglalkozó 3. pontban két kiemelkedően fontos alrendszert soroltam be: az oktatóanyagok alrendszerét és a hallgatókkal történő kapcsolattartás alrendszerét.

Mindazonáltal úgy gondolom, hogy nem az alrendszerek száma határozza meg a jó távoktatási központot, hanem az érintett funkciók maradéktalan, rendszerszemléletű ellátása.

*

A központ alrendszerei egyébként kezelési szempontból más irányból is megközelíthetők, ha a forrásokat osztjuk fel:

1. Emberi erőforrások pl.

- az egy-egy tárgy, vagy tanfolyam irányításáért felelős oktatók az oktatási vagy képzési egységnél, vagy egyéb kijelölt szakemberek a vállalatoknál stb.
- a tanulmányi részleg adminisztratív irányító munkáját végző dolgozói,
- a hallgató tanulását irányító oktatóanyagok szerzői teamjének tagjai, a mentorok, a tutorok,
- a központ további – adminisztratív – részlegeinek dolgozói (igazgatóság, menedzsment, finanszírozás, értékeléssel és kutatással megbízott munkatársak),
- fizikai dolgozók.

2. Anyagi erőforrások pl.

- maga a távoktatási központ,
- a számítógépes és a telematikai központ,
- a számítógépre kidolgozott nyilvántartási, tájékoztatási, postázási, önellenőrzési és önértékelési programok, vizsgáztatási stb. rendszerek, adatbankok, információs bank,
- az oktatóanyagok,
- a gyártási részlegek,
- a tananyagraktárak,
- egyéb tárgyi feltételek.

Irodalomjegyzék

DENIS, Françoise: *L'EAD, une autre façon d'enseigner* (Kézirat) CNED, Lyon, 1993., 35 p. (Új út a tanításban),

Formations ouvertes et à distance: La situation en France, Szerk.: Jean AGNEL, közreműködött: Janie CABANAT, Patrick CHEVALIER, Sophie BRUNET, Communautés Européennes, Paris-ORAVEP, 1994., 194 p. (A nyitott- és a távoktatás helyzete Franciaországban)

A *funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig I. és II. kötet*

Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Maróti Andor, Felnőttoktatási cikkek az Unesco „Távlatok" („Prospects", „Perspectives") c. folyóiratából, ELTE BTK Közművelődési Tanszéki Szakcsoport kiadása, Budapest, 1992., 542 p.

KOVÁCS, Ilma: *A munka melletti képzés átalakítása*

A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992. 171-182. p.

KOVÁCS, Ilma: *Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)*, Tanulmány, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozatban, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993., 93 p.

KOVÁCS, Ilma: *Távoktatás Franciaországban 1993-1994*

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Universitas Lektorátus, Budapest, 1995., 356 p.

A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992. 189 p.

MARÓTI, Andor: *Mi a távoktatás?* A Nemzeti Távoktatási Tanács kiadványai 1. Budapest, 63 p.

A *rendszerelemzés kézikönyve* A felhasználás, az eljárás, az alkalmazások és a gyakorlat áttekintése, Szerkesztette: Hugh J. Miser és Edward S. Quade, OMFB-SKV, Budapest, 1986., 400 p.

Távoktatás Magyarországon 1970 – 1980 Válogatta és szerkesztette: Kovács Ilma, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozatban, Sorozatszerkesztő: Végvári Imre, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992., 225 p.

Távoktatás Magyarországon a 80-as években Válogatta és szerkesztette: Várnagy Marianne, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozatban, Sorozatszerkesztő: Végvári Imre, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992., 195 p.

ZENTAI Gabriella: *A munka melletti képzés új rendszerének kialakítása a felsőoktatásban, különös tekintettel a távoktatásra, = A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig*, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992. 159-170. p.

Média a távoktatásban

Alkalmazható eszközök és módszerek

(**Megjelent:** *Magyar Felsőoktatás*, 1996. 4. sz. 28-29. p.)

Kérdések

1. Miért kulcsfontosságú a médiák szerepe a távoktatásban?
2. Miért kulcsfontosságú a médiák szerepe a távoktatás magyarországi bevezetésében, terjesztésében?
3. Miért beszélünk eszközökről és módszerekről egyszerre?

   (Miért nem beszélünk külön az eszközökről és külön a módszerekről, ahogyan a hagyományos didaktikában megszoktuk?)
4. Miért használatos ritkábban az „oktatási módszer” fogalom, mint az „eszköz” fogalom a távoktatás, mint új oktatási forma tervezése illetve szervezése kapcsán?

   (Senkit ne tévesszen meg az a rossz gyakorlat, amelynek értelmében sokan magát a távoktatást tartják „egy új módszernek”, megfeledkezve annak teljes rendszeréről és sajátos belső – és többnyire speciális eszközökhöz kapcsolódó – módszereiről!)
5. Miért forradalmasítja a távoktatás az oktatást (most csak eszköz-vonatkozásban közelítve)?

*

A távoktatás legfőbb jellegzetességeinek megfelelő eszközök, amelyeket manapság gyakran és röviden csak a média elnevezéssel illetünk – s amelyek alkalmasak a térbeli, az időbeli, a pszichikai, a szociológiai stb. távolságok legyőzésére – nem azonosíthatók a hagyományos oktatásban ismert és alkalmazott oktatási eszközökkel.

(Megjegyzés: Szükség esetén, a gyakorlatban több rendszer alkalmaz nappali tagozatos oktatásra készített, azzal azonos eszközöket. A hatékonyságbeli különbséget senki nem méri!)

A távoktatás **ÚJ** eszközeinek, a távoktatási médiának **MÁS** a helye, a szerepe, a funkciója, a szerkezete stb. és esetleg a tartalma (?) mint a hagyományos oktatás eszközeinek.

A hagyományos oktatásban az eszközök – többnyire – a központi szerepet betöltő tanári/tanítói munka (módszer) távolról sem elhanyagolandó, de kiegészítő, járulékos elemei.

A távoktatási rendszerben, a rendszer központi elemének a hallgatónak/a tanulónak az egyéni tanulási munkáját szolgáljuk ki olyan eszközök rendelkezésre bocsátásával, amelyek a megváltozott tanári/tanítói szerepnek megfelelően a tartalmon kívül tartalmazzák a „tanítási” munkamódszereket is egyfelől, másfelől, amelyek olyanok, hogy maguk is sajátos „tanulási” módszereket indukálnak.

Az **eszközökbe „beoltott” módszer** mindazonáltal **nem csak a távoktatás sajátja**! Mivel azonban, s ez örök igazság, az új formák könnyebben bevezethetővé, elérhetővé teszik az új

tartalmakat, a távoktatási eszközök fejlesztése forradalmi módon hathat vissza a hagyományos oktatásra is.

Gomba módjára szaporodnak nálunk is a multimédia alkalmazására irányuló kísérletek. Egyik kísérlet a távoktatásban kívánja kipróbálni a modern technológia elemeit, másik a hagyományos oktatásban. A kezdeti zűrzavar után az eredmény néhány éven belül az lesz, hogy megszűnik a távoktatás és a hagyományos oktatás mai merev szétválasztása, s egy oktatási rendszeren belül egymás mellett fognak kiválóan működni nappali és távoktatási módszerek és eszközök. S ez menthetetlenül bekövetkezik, akár rálépünk az információs autósztrádára, akár nem.

A tanulás központba kerülésére kívánok itt utalni a tanítással szemben. Ebben az átalakulási folyamatban az ún. hagyományos távoktatási eszközök (pl. a nyomtatott oktatóanyagok) is újító hatással lesznek az oktatás egészére.

*

Távoktatási rendszerek tervezésénél is központi helyet foglalnak el a médiákkal kapcsolatos kérdések.

Ugyanis:

- olyan eszközöket kell készíteni, amelyek alapvető feladata az egyén önálló tanulását elősegíteni, megvalósítani,
- alkalmassá kell tenni a hallgatókat arra, hogy éljenek (marketing – public relations) és élni tudjanak az (új) távoktatási lehetőségekkel (megtanulják az eszközök kezelését, a többnyire tanári jelenlét nélküli tanulás új módszereit stb.),
- az oktatókat fel kell készíteni új szerepkörük betöltésére (képezni, illetve átképezni kell a távoktatókat), arra a feladatra, amelynek lényege a hallgatók önálló tanulásához szükséges jártasságok és helyzetek megteremtése,
- ki kell dolgozni – a rendszerelemzés gondolatiságával – az egész rendszert, amelyben megfelelő helyet kap mind a médiák tervezése, fejlesztése és gyártása, mind pedig az a folyamatszervezési szemlélettel kidolgozott munkamenet, amelynek eredményeképpen az eszközök betölthetik funkciójukat (a hallgatókhoz megfelelő időben történő eljuttatás, a felhasználás folyamatos segítése, támogatása, ellenőrzése-értékelése stb.)

*

Magyarországon a távoktatás nehezen válik az oktatásügy szerves részévé, aminek alapvető oka az 50-es években bevezetett és gyakran rossz hatékonysággal működtetett ún. „levelező oktatás” közelsége, annak negatív tapasztalatai, mind a volt hallgatók, mind pedig a volt oktatók részéről.

Ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül hagyni napjainkban, azaz a távoktatás szempontjából is átmenetinek nevezhető korszakban.

Van azonban egy olyan „csatorna”, amelynek révén máris komoly távoktatási eredményekről lehet beszámolni. Ez a csatorna nem egyéb, mint éppen **az eszközöknek a területe**, amelynek segítségével fokozatosan terjed a távoktatás – jól vagy rosszul értelmezett – fogalma és maga a távoktatás gyakorlata is. És ez nagyon jelentős eredmény.

Sok oktatásszervező ugyan még ma is úgy véli, hogy elegendő egy-egy jó távoktatási eszközt adaptálni jól működő külföldi távoktatási rendszerektől és máris eleget tettek a távoktatás követelményeinek.

(A kormány 1991-ben létrehozta a Nemzeti Távoktatási Tanácsot (NTT), de Magyarország képviselői már a megelőző években, azaz a 80-as évek végén is jelen voltak a távoktatás nemzetközi fórumain (Budapest Platforme, EDEN stb.).

Az NTT 1992-ben 6 regionális távoktatási központot hozott létre Magyarországon (Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok, Veszprém), amelyek összefogó és támogató szerepet töltenek be a területükön működő különböző távoktatási intézmények terveinek megvalósításában.

A Nemzeti Távoktatási Tanács első felmérése szerint már 1993-ban mintegy 70 olyan intézmény és központ működött Magyarországon, amelyek távoktatással foglalkoznak (tanfolyamok, modulok, egy vagy több szakma) a legkülönbözőbb területeken, de amelyek legnagyobb része a felsőoktatás hatáskörébe tartozik. Ezek közül kb. egy tucatnyira tehető azoknak az intézmények száma, amelyek a PHARE, a TEMPUS és a Világbank által támogatott projektekben is részt vesznek.)

A késésünket behozandó, a szervezők követendő modelleket keresnek és teljesen kész távoktatási tananyagokat fogadnak el segítség gyanánt, vagy vesznek át különböző külföldi országoktól, és **adaptációt** említenek.

Ez önmagában nem volna probléma. A gond az, hogy *„részeket" vesznek át és nem az „egész" fogalmából indulnak ki.* Az esetek nagy részében *figyelmen kívül maradnak* azok a *rendszerbeli kapcsolódások és összefüggések*, amelyekben az eredeti tananyagok megszülettek, amelyektől az átvett elemek függnek. A sajátos társadalmi és gazdasági háttérről, a helyi oktatási rendszerről és politikáról nem is beszélve.

Milyen távoktatási médiákat tervezzünk Magyarországon?

1. Távoktatásra vonatkozó eszközöket

Nem megszokott, de gondolnunk kell azokra az eszközökre, amelyek révén a hallgató értesül a magáról a távoktatásról és a távoktatásban való részvétel lehetőségéről. Továbbá a célokról, a képzést záró minősítésről, azaz a diplomáról, a tanulmányi idő alatt biztosított rugalmassági tényezőkről, a határidőkről, az esetlegesen feltételezett végzettségről illetve a tanulmányok megkezdéséhez elvárt tudásról, a költségekről és fizetés feltételeiről, az oktatókkal történő személyes kapcsolattartási lehetőségekről, a csoportos tanulási alkalmak gyakoriságáról, az ellenőrzés-értékelés gyakoriságáról és módozatairól stb. Pl.:

- nyomtatványok (újságcikkek, reklámok, brosúrák, szórólapok, körlevelek stb.)
- rádió, televízió,
- telematikai vagy számítógépes rendszerben közzétett felhívás,
- egyéni érdeklődésre tájékoztatást nyújtó „személy" (személyesen, telefonon, rádión, telematikai vagy számítógépes hálózaton keresztül).

2. Tananyagokat

Elméletileg, mindig az oktatási terv határozza meg az alkalmazandó médiákat és nem fordítva.

A nemzetközi gyakorlat már figyelembe veszi a legfontosabbakat:

- mi felel meg legjobban az oktatási célnak, tartalomnak, célcsoportnak, anyagi és kivitelezési feltételeknek stb.

- biztosított-e az eszköz hallgatók által történő optimális használata,
- rendelkezik-e a hallgatóság az eszköz alkalmazásához szükséges tanulási szokásokkal.

2.1. Nyomtatott tananyagokat

Nem feltétlenül könyvformára kell gondolni (bár az is gyakori), hanem könnyen cserélhető, kódokkal ellátott „dossziérendszerre" (ami megkönnyítheti a „naprakész" tananyagok készítését és a hallgatóknak történő kiküldését, illetve a tanszékek által irányított, házi automatán végzett sokszorosítást is). A külső formára utaló dossziérendszer egy jól végiggondolt távoktatási **modulrendszer** előkészítését fedi, amely megkönnyítheti a nemzetközi **kreditrendszerhez** történő majdani csatlakozást is.

Legyen szó bármilyen írásos tananyagról, a távtananyag didaktikai szempontból egészen más, mint a hagyományos oktatásban alkalmazott könyv, vagy jegyzet. Formai szempontból könnyen áttekinthető, világos szerkezetű, jól strukturált. A strukturáltság azonban nem csak formai követelmény, hanem belső pedagógiai elv is. Nem felejthetjük el, hogy a távoktatásban, a tanári jelenlét hiányát pótolni kell. Biztosítani kell a gyakorlás, a visszacsatolás, az alkalmazás stb. legkülönbözőbb lehetőségét a többnyire egyedül tanuló számára. A távtananyagot úgy építjük fel, hogy segítségével megvalósítjuk a tanuló munkája távirányítását. A távirányítás fontos területe a távtananyagunkat rendszerként átszövő feladatrendszer (kezdve a legegyszerűbb példák, gyakorlatok bemutatásától, az egyszerűbb vagy a félig megoldott feladatokon keresztül, az alkalmazást ellenőrző bonyolult megoldásokat igénylő feladatokig, mint ellenőrzésre-értékelésre beküldött feladatokig bezárólag).

A távtananyagok írását ma már különböző szerzői programok segítik ugyan, de minden távtananyag-írónak meg kell ismerkednie a távoktatással és annak didaktikai követelményeivel ahhoz, hogy jó tananyagot írhasson. (Ez a követelmény természetesen igaz a nem-nyomtatott távoktatási eszközök esetében is.)

2.2. Nem nyomtatott tananyagokat

- Hangkazetta,
- Rádióadások és azok anyagának hangkazettán történő forgalmazása (rádión keresztül történő „szeminárium-jellegű" foglalkozások, amelyen „élő" konzultáció, esettanulmányok vitája stb. értendő és nem hagyományos előadás),
- Videokazetta (olyan tárgyak esetében, ahol a „bemutatás", a vizualitás eredményesebb gyakorlati „alkalmazáshoz" vezet, és az egyetem „házilagosan" el tudja készíteni),
- További eszközök pl. a CD-ROM, a számítógépes programok és a számítógépes hálózaton elérhető módszerek alkalmazása előzetes piackutatást (eszköz-ellátottság és tanulási szokások vizsgálata) igényel.

2.3. Oktatóleveleket

A modern távoktatás sem mond le a levelezésről mint módszerről. A levelezés alapját képezik azok a feladatok, amelyeket a tanuló megoldás után beküld a dolgozatjavító tanárnak. Az ezzel foglalkozó oktató miután szöveges megjegyzésekkel, kiigazításokkal, utalásokkal stb. ellátta a dolgozatot és hibátlan típusmegoldást is mellékelt hozzá, külön un. oktatólevelet is ír/írhat a tanulónak. Ebben a levélben szövegesen ad visszajelzést a tanulónak arról, hogyan látja: mennyire teljesítette a tanuló az eddigi követelményeket, hol érzi a lemaradást, hol kellene pótolni a hiányosságokat, de ugyanitt dicséri is mindazt, ami dicsérhető a tanuló munkájában. Ez a levél szintén a távirányítás eszköze, s mivel egyedi és

egyszeri, maximálisan igyekszik megfelelni az individualizált oktatás követelményének szemben a többi „előre gyártott" távoktatási tananyaggal. A levelezés ma már nem csak „levél" formájában, postai úton hanem számítógép segítségével is történik. Egyik is, másik is fontos szerepet tölt be a tanuló-tanár kapcsolattartásban.

3. Írásos útmutatásokat (útmutatókat) a dolgozatokat javító és a konzultációkat vezető oktató-kollégák számára

A jól működő távoktatási rendszerekben az oktatói „szerepkörök" erősen elkülönülnek egymástól: vannak tananyagszerkesztő oktatók (tananyagfejlesztők), dolgozatjavító-oktatók, egyéni vagy/és csoportos konzultációkat vezető oktatók (tutorok). A többnyire teamben dolgozó szerkesztő-oktatók feladatkörébe tartozik azoknak a feladatoknak a típusmegoldását elkészíteni, amelyet a tanulók beküldenek ellenőrzés-értékelés céljából. Ezeket a feladatokat vagy minden hallgató megkapja automatikusan, vagy a dolgozatjavító-oktató küldi ki az ellenőrzött-értékelt feladattal együtt. Mivel azonban a típusmegoldás rendszerint csak egy lehetséges utat tartalmaz, a dolgozatjavító-oktatóra hárul a feladat: utalás más megoldási módokra, árnyalásokra, a téma gazdagítására stb. Az idevonatkozó tartalmi és az egységes koncepciót képviselő „keret-utasításokat" a szerkesztő-oktató(k) adja(-ák) meg. Ennek formája rendszerint egy rövid 1-2 oldalas szólólapos útbaigazítás.

Hasonló – de terjedelmében gazdagabb **– útmutatókat szokás készíteni a konzultációt vezető oktatók, a tutorok számára is.** A tutornak ugyanis ugyanabban a szellemben kell dolgoznia, mint a rendszer többi „elemének", azaz mint a szerkesztő-oktatónak és a dolgozatjavítónak. Ehhez azonban neki is irányításra van szüksége. Az „összehangolást" megint a szerkesztő-oktató végzi.

*

Tekintettel a cikk terjedelmi korlátaira sem teljességre, sem részletes kifejtésre nem törekedhettem. Felvetett ötleteimmel azt szeretném jelezni, hogy a távoktatás mifelénk is új szakma, s az új szakmák elsajátítása tanulással jár. Lehet külföldi tananyagokat pl. adaptálni, de ahhoz, hogy azok megfelelő hatékonysággal kerüljenek felhasználásra saját magyar távoktatási rendszerünkben, egyre többünknek kell megtanulni, hogy „mi is az a távoktatás", hogyan kell távtananyagot készíteni stb.

*

A távoktatás terjedése

(**Megjelent** 3 részben: *Magyar Felsőoktatás*, 1997. 7. sz. 28-29. p. és 8. sz. 29-30. p. és 9. sz. 25-26. p.)

Mi is a távoktatás?

A minap megkérdezte tőlem egy újságíró: miért nem terjed nálunk, Magyarországon úgy a távoktatás, mint például a nyugati országokban?

Terjed, de magyar módra – mondtam. A kérdés azóta is foglalkoztat.

A magam részéről ugyanis soha nem „minősítettem" a távoktatás terjedését, különös tekintettel arra, hogy amióta 24 éve – néhány év kihagyással – a távoktatás gyakorlati (oktatásszervezési) és oktatáselméleti kérdéseivel foglalkozom, minden igyekezetemmel és minden eszközzel azon voltam, **hogy a minőségi távoktatás terjedjen Magyarországon.**

Persze a baráti hang jelezte, hogy a kérdés nem az én, egyéni kutatói tevékenységemre irányul, és nem is arra a több tucatnyi távoktatási intézményre, amelyek manapság már ténylegesen távoktatnak hazánkban...

*

A negatív kérdés általában védekezést vált ki az emberből. Én nem védekezem, de elismerem, hogy az újságíró „jó kérdése" erősen motivált a mellékelt – távolról sem teljes körű – elemzés elvégzésében, amit magam is időszerűnek tartok és tartanék mások részéről is.

*

Az újságírónak legszívesebben azt mondtam volna: **azért nem terjed a távoktatás erőteljesebben nálunk, mert a távoktatást „csak oktatási" kérdésként kezeljük. Amíg erről a holtpontról el nem mozdulunk, nem sok változásnak nézhetünk elébe. Miért, nem az? – kérdezheti bárki. Természetesen az, de más is. Az oktatási vonatkozások mellett ezen „más minőségekből" is szeretnék néhányat felvetni. Mi tehát a távoktatás?**

Ahhoz ugyanis, hogy valami elterjedjen jó, ha tudjuk, miről is van szó! A szakma természetesen tudja. Ha a társadalom egészére gondolok, azokra az állampolgárokra, akik néhány éven belül tanulni vagy tanítani fognak az új oktatási eszközök segítségével, például távoktatás keretében, már nem vagyok ebben annyira biztos.

Definiálni kellene a távoktatást? És akkor jobban terjedne? Nem hinném. Léteznek természetesen definíciók, amelyeket a szakma ismert vagy kevésbé ismert nagyjai, egyének és közösségek fogalmaztak meg a 60-as, a 70-es években több vagy kevesebb sikerrel. A távoktatás meghatározása legalább olyan nehéz, mint más fogalmaké.

Az általam elfogadott rövid értelmezés szerint a távoktatás olyan oktatási forma, ahol a tanuló és a tanító fizikai eltávolodása miatt a közöttük szükséges interakció – a képzési idő nagyobbik részében – eszközök segítségével történik.

Ahol már korábban elterjedt a távoktatás, ott sem a definíciók segítették az elterjedését. Az angolok megcsinálták az Open University-t, a németek a Hagen-i Távegyetemet, Kanadában jól működik az egész Észak-Amerikát ellátó francia nyelvű Télé-université, és a franciák sem bíbelődtek a meghatározással amikor a 80-as évek közepén nekiláttak a hagyományos

levelező képzésük távoktatássá történő átalakításához. Ilyeneket azért lehetett akkoriban hallani, vagy olvasni a távoktatásról:

- **a távoktatás új szükségletek újfajta kielégítése;**
- **vagy a távoktatás új kérdésre adott új válasz;**
- **vagy a távoktatás új igényeknek való új megfelelési mód.**

Beszélni mindenképpen sokkal többet kellene a távoktatásról, már csak azért is, hogy az „érdekeltek" felfigyeljenek rá.

A bennünket körülvevő világban minden változik, miért éppen az oktatás maradna változatlan? Ezért nagyon fontos kérdés: maguk az oktatás „szereplői", azaz a „tanulók", a „tanítók" és az oktatás szervezői tisztában vannak-e az őket érintő változások fő irányaival?

A jövőben egyre többen akarnak majd tanulni, ráadásul felnőttkorban is. A tanuló a legfontosabb szereplő az érdekeltek közül, mert ha nincs jelentkező a tanulásra, minek a nagy költségekkel, jól felszerelt és szervezett távoktatási központ, minek a jól képzett távoktató?

A jövőben másként fogunk tanítani, mint ahogyan bennünket tanítottak. Tanítóra illetve tanárra ezután is szükség lesz!

A „másként tanulás" és a „másként tanítás" megvalósulásának egyik lehetséges formája a távoktatás.

A távolságok sokfélesége miatt az egész oktatási rendszert, így az oktatási intézményeket is másként kell majd megtervezni és megszervezni.

De a távoktatás csak egy lehetséges forma az új oktatási formák közül!

Az oktatás **új** formája **új** eszközök és **új** módszerek alkalmazását teszi lehetővé, ennek megfelelően **új** „tanítói", **új** „tanulói" és **új** szervezői hozzáállással kell számolnunk – a többnyire – felnőtt résztvevők esetében.

A tanuló és a tanító közötti távolság, valamint az új technológiák alkalmazása miatt, az élő és hasznos tudás **új pedagógiai szituációban** „kezelendő", ahol **a tanuló önálló tanulási munkáját a jövőben is a tanító irányító tevékenysége „teszi lehetővé", segíti és támogatja**.

És már nem is hívják tanítónak vagy tanárnak, hanem tananyagfejlesztőnek, tutornak, mentornak stb.

Ezekről a „másságokról" kellene – legalább oktatási körökben – egyre többet beszélnünk!

*

Véleményem szerint itt van az ideje egy jó, alaposan összehangolt országos marketing tevékenységnek Magyarországon. A távoktatás kultúrájának elterjesztése és terjedése részben állami, részben vállalati és csak részben egyéni kérdés.

*

Távoktatás hagyományos oktatás helyett? A válasz: nem.

Sokan gondolják, hogy a távoktatás a hagyományos oktatás helyébe akar lépni.

Szó sincs arról, hogy mostantól mindenki távoktatással tanuljon! Az iskola szerepét sem kérdőjelezi meg senki, különös tekintettel az általános alapképzésre. De annál több szó esik az iskola új feladatairól, az iskolarendszer azon felelősségéről például, amely a tanítók eszköz-

felhasználására irányul. A gyerekek egyre több időt töltenek a televízió és újabban a számítógép előtt. Az iskolára vár az a feladat, hogy kialakítsa a gyerekben az eszközök „kritikus használatának" készségét. Például a televízió nézése kapcsán olyan „kritikus olvasóvá, illetve nézővé" neveljék a gyereket, aki képes lesz a későbbiekben arra, hogy tanulási eszközként használja a televíziót, aki megfelelően tud majd válogatni és fontossági sorrendet kialakítani a feléje özönlő számos információból a számítógépes hálózaton.

Aki ezt megtanulja gyerekként az iskolában, az könnyen fog – felnőttként – távoktatással átképzésekben, továbbképzésekben részt venni.

Az egyéni tanulás olyan önálló tanulási és kutatási készséget feltételez, amelyek – egy vagy több évnyi – tanító/tanár mellett eltöltött tanulási idő alatt sajátíthatók el. Mindenki őriz egy-egy jó tanári élményt az életéből. Hosszú távon az új technológiai eszközökkel való bánásmód elsajátítása is az iskolában történik majd. Most átmeneti időket élünk... sokakat kell még távoktatással megtanítani tanulni is stb.

A XX. század végén nem véletlenül merül fel ismételten a kérdés: **mi az információ, mi maga az ismeret, mi a tudás, mit jelent tanulni, és mit kell egyáltalán megtanulni és mikor?**

Ezek a kérdések, amelyekre szintén nem térek ki, szoros összefüggésben állnak a távoktatási forma terjedésével.

Arról sincs szó továbbá, hogy a távoktatásban való részvétel, azaz maga a tanulás ebben a formában könnyebbé válna.

Aki csak egy kicsit is ismeri a távoktatást, jól tudja, hogy az a pedagógiai irány, amelyet a távoktatás jelez, nem mutat alapvető különbséget a hagyományos oktatás céljához viszonyítva: **a cél itt is a tudás**.

El lehet képzelni egy tanulás nélküli oktatási rendszert? Nem.

Az persze kérdés**: milyen tudás!**

Az egész életen át tartó tanulás eszméje kezd napjaink realitásává válni. Megvalósításához elengedhetetlen, hogy eltűnjenek az oktatási formák közötti merev választófalak, hogy ne egymástól független formákként kezeljük a nappali és a távoktatást, az alapokat gyermekkorban megtanító osztályokban történő oktatást és a felnőttképzést, hanem egymásra és egymáshoz illeszthetőek legyenek.

Mielőbb érvényt kellene szerezni annak, hogy a modern oktatás „idői" és „mezői" egymást kiegészítő formákként működjenek.

Nálunk, ahol még a távoktatás „merev falai" sem alakultak ki, ez a kérdés is másként vetődik fel. Nem „lebontani" lenne jó, hanem „felépíteni" azt a belső tartalmat, amit a távoktatás pedagógiájának (pontosabban módszertanának) nevezhetünk. Ezzel párhuzamosan történhet – mint ahogyan történik is – az új technológiák alkalmazásának, helyének és szerepének a keresése, a felnőttoktatás kereteinek szabályozása. Mi itt tartunk, és így csináljuk.

A Hamburgban 1997. július 14-17. között megszervezésre kerülő felnőttoktatási konferencia jelmondata: „A felnőttoktatás: kulcs a XXI. századhoz."

Ha a távoktatás nem akar a hagyományos oktatás helyébe lépni – tevődik fel egyesekben a kérdés – akkor miért olyan fontos, miért vonja úgy magára a figyelmet? Nyilván oktatáson kívüli okai is vannak.

A távoktatást kihívásnak tekintik az egész világon.

A távoktatás kihívás a tanuló számára.

Ma már nálunk is úgy tudja mindenki, hogy a távoktatásban részt vevő (többnyire felnőtt) tanuló nem jár be az iskolába, hanem otthon tanul – rendszerint munka mellett – egyedül. A tananyagot, az oktatócsomagot távolról kapja, néha készít egy feladatot, vált egy-egy levelet a tanáraival, aztán levizsgázik.

Ez az egyszerű képlet napjainkban azzal bővül ki, – még a felületes szemlélő előtt is – hogy nem csomagban hozza majd a posta a tananyagot, hanem „jön" a számítógépen. Hiszen minden információ bárki által hozzáférhető lesz – halljuk a médiában.

A tanuló többnyire egyedül tanul, bizonyos ún. szolgáltató intézményektől vagy megvásárolja a tananyagot, vagy be is iratkozik oda. Egyik is, másik is lehetséges. Lényeges, hogy **nem „tanítani" fogják mint régen, hanem „szolgáltatják" számára a tanulnivalót.**

Lassan ehhez is hozzászokunk. **Hogy a szolgáltató intézmény az „iskola" vagy nem, a tanuló számára már nem is érdekes.** Ami napjainkban és főleg mifelénk még fontos ehhez a vázlatszerű leíráshoz, az az, hogy bizonyítványt, illetve diplomát adó képzés legyen a tanuló számára.

Ez az egyik leegyszerűsített nézete a távoktatásnak**, a tanuló oldaláról szemlélve**. Még az is lehet, hogy sokkal több embernek tűnik szimpatikusnak, mint ahánynak nem az.

A médiák hatására a tanulni akaró – első hallásra – valószínű csak a számítógépet (a számítógépes hálózatot) hiányolja a saját szobájából. Az még eszébe sem jut, hogy nem is ismeri annak a kezelését sem. Arra sem gondol, hogy azelőtt is nehezen ment neki a tanulás, pedig ott volt mellette a tanító/a tanár, és az sem zavarja, hogy tud-e képernyőről olvasva tanulni, mit is kell ott megkeresni és így tovább.

Én úgy gondolom, ahhoz, hogy a fenti akadályokat ki-ki legyőzhesse, sokirányú, összehangolt országos fejlesztésre volna szükség.

A magyar köztudatban kevéssé ismertek a tanulás – távoktatásban alkalmazható – régebbi (külföldön rendszeresen használt) eszközei és módszerei.

Nem közismert az sem, hogy léteznek távoktatásra alkalmas hagyományos eszközök is, mint például a speciális távoktató tankönyv, a hangkazetta, a videó-kazetta, és maga a „levelezés", a postán lebonyolított tanuló-tanító közötti levélváltás is kimaradt az ún. magyar levelező tagozati oktatás gyakorlatából. Az is távoktatás volt, csak rosszul kivitelezett.

A más országokban alkalmazott, fent említett ún. hagyományos távoktatási eszközök elterjedése is most van folyamatban minálunk. Ennek egyik útja a külföldről „importált" távoktatóanyagok adaptálása, a másik a saját anyagok készítése. Mindegyikre találunk példát.

Ebbe a folyamatba kapcsolódnak be az új technológiák, nevezetesen **a multimédia és az internetre készülő tanulási programok.**

Az új technológiák hihetetlen segítséget nyújthatnak, de önmagukban nem oldják meg sem a tanulást, sem a tanítást.

Ezt a szakma eléggé szűk köre nálunk is tudja, de honnan tudhatná egy átlagos tévénéző például? Az információhoz való hozzáférés – interneten, vagy hasonló hálózatokon keresztül – óriási jelentőségű az emberiség életében. De, ha valaki még a tankönyvet se nagyon értette annak idején, számíthatunk-e arra, hogy részt vesz az új formában való tanulásban?

A szelekció folytatódik...

Ahhoz, hogy az új oktatási formák, nevezetesen a távoktatás terjedjen, ismertté kellene, hogy váljon!

Ismernie kell a távoktatást annak, aki tanulóként lesz majd részese!

Nem véletlen, hogy a tanuló által ismert illetve ismerhető oldalt hangsúlyozom, hiszen az oktatás modern értelmezése szerint a tanulási-tanítási folyamatban Ő a központi elem, az Ő tanulását kell „támogatni", „megsegíteni".

Jól tetszett érteni: senki sem akarja „megtanítani" a távoktatásban részt vevő tanulót sem.

A tanuló akar, vagy a tanulónak „kell" tanulnia, ezért szerveződnek arra érdemes intézmények például távoktatási központok, tanfolyamok stb., amelyek az Ő tanulását „lehetővé teszik".

Ez a megközelítés sokak számára még új, de ennek tudatosítása nélkül nehéz, sőt elképzelhetetlen megvalósítani az egész tanulási folyamatot.

Tanuló nélkül nincs tanulás. Egyszerű! Nem?

És **ha egyszer megtörtént a tanulás szükségességének a felismerése** az egyén részéről, elegendő-e ez egy távoktatásban való részvételéhez?

Sajnos kevés!

A távoktatásban való részvétel a tanuló részéről önmagában nem cél, hanem eszköz egy nemesebb cél elérése érdekében!

A távoktatás személyi természetű feltételei

A szakemberek (a felnőttek oktatásával foglalkozók és a távoktatási szakma ismerői) tudják, milyen sokrétűek a távoktatás személyi természetű feltételeinek mélységei, amelyek közül néhányat említek meg csak: *önismeret, önállóság, önbizalom, remény a sikerben, rendelkezésre álló előzetes ismeretanyag, jártasságok és készségek, adaptációs készség az elsajátításra váró anyag és annak módszerei által támasztott követelmények irányában stb.*

Ha a távoktatás személyi természetű feltételeinek magyarországi megvalósulását gondoljuk át, köztük a tanuló tanulás iránti felelősségét, bizony sok negatív, de ugyanakkor sok pozitív elemmel is találkozhatunk. Tessék csak elgondolkodni egy kicsit, és hamar rájövünk milyen bonyolult kérdést is tett fel az újságíró. Az elmélkedéshez én is adok egy-két ötletet.

A távoktatás alkalmas lehet azok számára – továbbképzési céllal, – akik már régen megtanultak önállóan tanulni. Nem véletlen, hogy az oktatáspolitika a felsőoktatást vette először célba szinte mindenütt a világon.

Fontos kérdés és még fontosabb lenne rá a válasz, hogy a tudni vágyók és a képzésre rászorulók tényleges és szélesebb rétege hol helyezkedik el a magyar társadalmon belül?

Azok számára, akik az iskolában is nehezen tanultak valamikor, olyan marketing módszereket lehetne kidolgozni, amelyekkel először a „tanulás felé" lehet őket „csábítani", és csak azután kellene a nekik megfelelő távoktatási eszközökkel és módszerekkel bebizonyítani, hogy ők is tudnak eszközök segítségével, nevezetesen távoktatási formában, tutori segítséggel tanulni.

Így be lehetne bizonyítani, hogy nincs szükség arra, hogy abbahagyják a munkát egy újabb szakma elsajátítása alkalmával, vagy pedig ha munkanélküliek, így tudnak jobb, azaz magasabb minőségű tudással könnyebben elhelyezkedni.

A termelésben egyre magasabb kvalifikációval rendelkező szakembereket keresnek mifelénk is. A jövőről nem is beszélve. Csak nézzünk körül Európában! Ennek a híre már eléggé

elterjedt itthon is. Az odavezető út, például a jó minőségű távoktatásban való részvétel már kevésbé.

A személyi természetű kérdések napjainkban is elválaszthatatlanok a szelekció, a munkanélküliség és a társadalomból való „kizárás" kérdéseitől.

Bizonyára nálunk is készülnek olyan elemzések, amelyek eredményeiből megtudható, milyen mértékben termeli ujjá a munkanélküliséget például a hagyományos nappali képzés, illetve a hagyományos tanfolyami továbbképzés. Én nem vagyok ebben illetékes, de a gyakorlati megvalósulás negatívumait nap mint nap látom.

A tanuló személyes természetű problémája, hogy olyan szakképzettséget szerezhessen, amellyel munkát is tud találni, vagy ha dolgozik, annak segítségével megtarthassa a régi munkahelyét. A jó szakmai tudás, illetve a jó szakmák(!) ismerete jelenthet némi biztonságot a munkanélküliséggel szemben a jövőben.

A holtpontról kellene elmozdulnunk

A tanulmány első részében említettem, hogy Magyarországon a távoktatást csak oktatási, főleg tanítási kérdésként kezeljük, és hogy szerintem erről a holtpontról kellene elmozdulnunk. Miért?

Egyrészt:

Alapvető szemléletet tükröz ugyanis a kérdés ebbéli kezelése, hiszen tartósítja azokat *a pedagógiával szemben* – hosszú ideig – támasztott hagyományos nézeteket, szemléletbeli felfogásokat miszerint például: az oktatáson belül „a legfontosabb, hogy jól *tanítsák* meg az embert". Hogy „legyen egy *jó tanára* az ember gyerekének" stb. Ezekhez a jól ismert elvárásokhoz csatlakozott az utóbbi évtizedben – párhuzamosan a (táv)oktatás eszközeinek terjedésével és főleg szűk szakmai körökben – az a felvetés, hogy „a legfontosabb *a kiváló minőségű távoktató tananyag*". Lassan már köztudott ugyanis, hogy a modern oktatási eszközök tanítási módszereket is tartalmaznak.

Szó sincs arról, hogy e nézetekkel akarnék szembe szállni! Sőt megerősíteni szeretném azokat! Hogyan?

Úgy, hogy megpróbálom ráirányítani a figyelmet a távoktatás másságára. E másságok megismerése segítheti a minőségi távoktatás terjedését.

Ha „jól meg akarunk valakit tanítani" és ráadásul távolról, pontosan kell tudnunk ki a tanuló

Nem elegendő a kiváló minőségű távoktató tananyag, és nem nyújthat kellő segítséget a legkiválóbb tutor sem, ha nem ismeri a tanuló tanulási képességeit, előzetes ismereteit, családi, munkahelyi stb. körülményeit.

Ha pedig tanulók vagyunk, nekünk is meg kell keresni a saját helyünket a távoktatási rendszeren belül, felelősséggel kell felvállalnunk a tanulást.

A tanuló tanulás iránti felelősségéről legalább annyit kellene beszélni, mint a jó tananyagok készítéséről és a tutorok képzéséről. (A távoktatás személyi természetű feltételeire utaltam a tanulmány első részében.)

Az egyes szakterületek legkiválóbb szakemberei, sőt kiválóságai által készített tananyagok fontosságát valóban a távoktatás egyik kiemelkedő előnyeként szoktuk emlegetni. Ehhez nem

fér kétség. Bárki részese lehet egy-egy jó előadásnak, magyarázatnak, ami a világ másik felén hangzik el esetleg.

Lehet azonban egy távoktatási céllal összeállított tananyag készítője a világ leghíresebb professzora, ha az a tananyag nem érkezik meg időben a felhasználóhoz, ha a távoktatásban részt vevő tanuló nem tudja mikor és hogyan használja fel a legbriliánsabb magyarázatot, feladatot.

Nem vált még köztudottá, milyen **mérnöki pontossággal megszervezett és új oktatás-irányítói szakértelemmel felruházott (táv)irányító központok munkája biztosíthatja az ilyen tananyagok készítését és terjesztését** még a hagyományosnak nevezett távoktatási formában is; hogy az ilyen távoktatási **központok szervezik és hangolják össze nemcsak a tanuló tanulási munkáját, hanem a távmunkában dolgozó tanítók, az ún. tutorok feladatait is;** hogy Nyugaton egy-egy ilyen központ oktatási menedzsmentjének több mint a fele *közgazdász végzettségű* stb.

Másrészt:

Azért kellene elmozdulnunk a fenti holtpontról, mert szerintem a távoktatással való megismerkedés, a távoktatás kultúrájában történő egyre mélyebbre történő hatolás hozzásegíthet az oktatás-gazdaság, az oktatás-társadalom viszonya újfajta értelmezése terjedéséhez is.

A távoktatás kihívás az oktatási intézmények számára

A távoktatás ugyan alkalmas nagy tömegek oktatására, de a modern értelmezés szerint, a távoktatásban minden résztvevő tanuló számára, a tanulási aktus szempontjából „méretre szabott", egyéni dimenzióban kezelt, minőségi szervezeti irányítást és támogatást kell nyújtani.

A távoktatás – intézményt feltételező – feltételei közül többnyire csak az ismeretes az átlag újságolvasó előtt, hogy „valaki" elkészíti a tananyagot és gyártja.

Hogy maga a szervezés hogyan történik, milyen mérnöki pontossággal megtervezett és szervezett intézmények működnek a háttérben, milyen új menedzsment irányítja ott a XX. század végéhez méltó rendszerjellegű központot, az informatizált logisztikát? – azt kevesen ismerik.

Nyugaton e témáról rendszeresen és lényegesen több információt közvetítenek a média segítségével az állampolgárok felé. Ne legyünk igaztalanok, Magyarországon is levetítettek már egy televíziós sorozatot, amelyben néhány ország (Anglia, Németország, Norvégia, Brazília stb.) ultramodern távoktatási központját tekinthette meg az, aki nyári délutánokon véletlenül ráakadt a műsorra kb. 3-4 évvel ezelőtt.

Nálunk a döntést hozók bizonyára jól ismerik ezeket a külföldi elegáns központokat, sőt a beruházási költségekről is pontos információik lehetnek.

A külföldiek nem rejtik ezt véka alá. De az, hogy az ilyen nagy beruházások éppen a távoktatással térülnek meg hosszú távon, az pillanatnyilag a tőkeszegény Magyarországon nem kap kellő publicitást.

Hangoztatjuk az „egész életen át tartó tanulás" jelszavát, de úgy tűnik, hogy nem adunk teljes körképet a kivitelezés minőségi kivitelezéséről és követelményeiről.

Mindig elakadunk a pénzhiánynál, a többit talán ezért végig sem gondoljuk.

A távoktatás témakörében meghirdetett pályázatok szövege – ez ideig legalábbis – sok esetben egy, a tananyagra leszűkített távoktatási rendszer felfogását tükrözte a számomra, azt sugalmazva mintha ezzel készen is lenne egy-egy rendszer kialakítása.

A hivatalos értékelések sem mindig és feltétlenül számoltak a teljes távoktatási rendszer többi tartozékával. Például: azzal a félelmetesen nagy szervezői tevékenységgel, ami ahhoz a tartalomhoz szükséges, hogy a tanuló személy kellően tájékozódhasson a tanulás céljáról, lehetőségeiről, formai és tartalmi feltételeiről. Hogy időben kapja kézhez a kiváló minőségű tananyagot, az oktatócsomagot, vagy ha segítségre van szüksége, bármikor megtalálhassa a segítséget nyújtó tutorát. Hogy legyen meg a lehetősége arra, hogy az elkészített feladatait valakihez – illetékes szakemberhez – eljuttassa ellenőrzés-értékelés céljából, hogy legyen, aki motiválja őt tanulási periódusa alatt, és ha kell, tanítsa meg neki az (új) eszközök kezelését stb. Ez a szervezettség pedig elengedhetetlen része az ún. hagyományos távoktatásnak is.

Összefogott kutatásokra hosszú évek óta nem nyílt lehetőség. Az első és eddig az utolsó komoly kutatás az 1973-1980-as pécsi távoktatás-módszertani kísérlet volt, amely párthatározat alapján, előre meghatározott ideig és kizárólag az akkori levelező képzés keretein belül kapott fejlesztési lehetőséget a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont irányítása mellett a korabeli Pécsi Tanárképző Főiskolán. Jómagam is részt vettem e munkában, sőt 5 éven keresztül témafelelősként irányítottam a mintegy 50 pécsi főiskolai távoktató kolléga és kb. 900 levelező tagozatos hallgató munkáját. Ma is meghajlással tisztelgek előttük!

Az MKM által létrehozott és működtetett Nemzeti Távoktatási Tanács (NTT) aktívan tevékenykedik 1991 óta Magyarországon. Eredményeivel nemzetközi szinten komoly elismerést vívott ki Közép-Európában. Tevékenységét ez ideig jórészt külföldi – átmeneti – projektekből finanszírozták.[61]

Az NTT által **1992-ben kialakított 6 magyarországi regionális távoktatási központ** (RTK) tevékenysége nem teljesen azonosítható még a más országokban és a didaktikában is távoktatási központnak nevezett intézmények munka-, és feladatkörével. Székhelyük: **Gödöllő, Debrecen, Szolnok, Veszprém, Győr, Pécs.** Az ország átmeneti korszakban él, így ezek a regionális intézmények is most keresik a saját helyüket, szerepüket az oktatás teljes rendszerében.

1996-ban további távoktatást szervező – főleg felsőoktatási – központok létesültek Magyarországon (Budapesti Műszaki Egyetem, Miskolci Egyetem, Gábor Dénes Műszaki Főiskola, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola, József Attila Tudomány-egyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Coménius Tanítóképző Főiskola), így számuk meghaladja az egy tucatot, és napjainkban már magyar távoktatási hálózatról is beszélnek hivatalos körökben.

De oktatási hálózatnak tekinthető-e a meglévő intézmények együttese a tanuló egyén szempontjából? – ez pillanatnyilag kérdés a számomra.

A fentiekkel együtt napjainkban legalább **150 helyen folyik a gyakorlatban távoktatás Magyarországon.**

Megítélésem szerint a távoktatási intézményrendszer sajátosan magyar kialakulási módjával találkozhatunk hazánkban, amely még távolról sincs azon a szinten, hogy bármikor és bármilyen „tudást szolgáltasson” egyéni vagy netán vállalati megrendelésre.

[61] Lásd: Pannónia Almanach, A Pannónia TEMPUS JEP története 1992-1995, Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gödöllő, 1995., 153 p.

Még nincs országos távoktatási központunk, de az MKM-ben sincs egy távoktatási csoport, és jó lenne, ha lenne ...

A távoktatás intézményessé válásának átmeneti korszakában élünk.

Bár, maga a 'távoktatás' kifejezés benne található **az Oktatási Törvényben, jelenleg a művelődési tárca a távhallgatók után nem ad normatív támogatást a felsőoktatási intézményeknek.** Így a már korábban távoktatási karokként működőket igyekeznek levelező tagozattá *„***visszaminősíteni***"*.

Egyéni véleményem ez, mivel volt alkalmam tapasztalni, hogy az 1950-es évek óta működő magyarországi levelező tagozati munka nem maradéktalanul azonosítható a modern távoktatás elméletében megfogalmazottakkal. Sok esetben nincs tényleges levelezés diák-tanár között, hiányosan valósul meg az egyéni tanulás távirányítása a rendelkezésre álló tananyagokon keresztül és gyakran nyomait sem lehet találni a diák-tanár, vagy a tanár-diák közötti kétoldalú kommunikációnak. Lényegében nem is értem, hogyan tartható fenn intézményes mivoltában ez az ún. „magyar levelező tagozati képzés". Didaktikai szempontból közelítve számomra „non sens" nemcsak az elnevezés, hanem főleg a tagozati képzés létezése és fenntartása már azóta, hogy az 1970-es évek eleje óta ismerjük, tudjuk mi a távoktatás.

Ha didaktikailag a levelező oktatásunk egy rosszul kivitelezett távoktatási forma, akkor, miért más a neve az egyiknek és a másiknak, miért nem kapnak az intézmények normatív támogatást a több munkát igénylő, jobb minőséget ígérő képzés alapján...?

A távoktatás nem iskolai keretben történik.

Ha Nyugaton ellátogatunk egy modern távoktatási központba, legalább két szembeötlő dologgal találkozunk.

Az első, hogy többnyire a földszinten nyomda, stúdió stb., azaz gyártással foglalkozó részlegek találhatók, az emeleten vannak a menedzsment és a logisztikai részleg irodahelyiségei.

A második, hogy sehol nincs egyetlen tanár vagy diák sem az épületben. Sem a tanuló nem „jár be" tanulni, sem a tanító nem jön be tanítani a központba. A távoktatás két „főszereplője" „távmunka" keretében végzi feladatait. És ez hogyan történik? Kivel és hogyan tartja a tanuló a kapcsolatot? Mit csinál a menedzsment, és milyen feladatokat lát el a logisztikai részleg? Ezek azok az „egyszerűnek" tűnő kérdések, amelyekre már csak a távoktatás teljes rendszere ismertetésével lehet igazán válaszolni.[62]

Magyarországon még a külföldet megjárt távoktatók is ritkán szólnak arról a félelmetesen impozáns intézményrendszerről, ami a fejlett nyugati távoktatási központokban fogadja a látogatót. Engem sokáig nagyon izgatott a távoktatási intézmények működtetésnek a módja. Alkalmam nyílott arra, hogy 1993-ban Franciaországban több tucatnyi távoktatási központ (közoktatást, felsőoktatást, szakoktatást biztosító intézmény és vállalat) működését tanulmányozzam. A távoktatás legmodernebb és legkevésbé modern intézményeit ismerhettem meg, s amelyek leírását könyv formájában tettem közzé 1995-ben.[63]

[62] Lásd: Kovács Ilma: Új út az oktatásban? A távoktatás c. monográfia, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és Professzorok Háza Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997, 264 p.

[63] Lásd: Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994 c., Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Budapest, 1995, 356 p.

Magyarországon az oktatáspolitika a távoktatás intézményi feltételeit sajátosan kezeli. Teljesen szabad kezet ad a magán szférának, így gomba módjára szaporodtak a távoktatási főleg tanfolyami képzések. Az állami szektorban, főleg a felsőoktatásban a meglévő, azaz hagyományos oktatási intézmények infrastruktúrájának „felhasználásával" próbálja „kiváltani" a legmodernebb szervezettséget, rendszerjelleget és folyamatszervezést feltételező távoktatási intézményeket. Hivatkozás: nagyon költséges lenne új távoktatási központ létrehozatala. Az, hogy két teljesen eltérő szervezettséget igénylő rendszer nem tud együttműködni, az fokozatosan kezd kiderülni. Még egy darabig erőltetjük...?

A távoktatás formai és tartalmi szabályozása

A legtöbb országban az Alkotmány után az Oktatási Törvény szabályozza az összes oktatási formában történő képzés tartalmát így a távoktatás tartalmát is. Sokfelé rendeleti úton szabályozzák a formai kivitelt.[64]

Így **például Franciaországban 1971 óta alkalmazzák a Távoktatási Törvényt a Szakoktatási Törvénnyel együtt**. Az utóbbi években mindkettőt a Munka Törvénykönyvében integrálták.

Az 1971. július 12-i törvény („A törvény a távoktatást végző magán intézmények létrehozására és működésére, továbbá az általuk végzett reklám- és ügynöki tevékenységekre vonatkozik.") 1. fejezete (Távoktatás): meghatározza a távoktatás fogalmát, intézkedik a szervezet bejelentéséről, a pedagógiai és a pénzügyi ellenőrzés mikéntjéről, ismerteti kik irányíthatnak és kik taníthatnak a magán távoktatási intézményekben, rögzíti a távoktatás feltételeit, nevezetesen mely pedagógiai szolgáltatásokat köteles szolgáltatni az adott intézmény, előírja a tanulóval kötendő szerződés tartalmi feltételeit, az aláírás határidejét és a szerződés felbontásának mikéntjét stb.

Magyarországon az NTT 1996-ban megkezdte a tárgyalásokat a távoktatás szabályozására vonatkozóan.

A távoktatás szabályozása nem lehet független a már létező Szakoktatási Törvénytől sem. Várjuk az eredményeket!

Tekintettel arra, hogy a távoktatásban részt vevők mintegy 80%-a felnőtt, várható, hogy a magyar távoktatásban részt vevők többsége is felnőtt, munka mellett tanuló felnőtt lesz.

Lehet-e, szabad-e csak oktatási kérdésként kezelni a felnőttek 80%-át érintő távoktatást?

Magyarországon a felnőttoktatás sincs kellőképpen szabályozva.

Ma már nem kétséges, hogy a felnőttek tanításának sajátos kerete nem az iskola. A tantermi tanár-diák alárendeltségi kapcsolat nem felel meg a felnőtteknek, akik ott vannak a társadalom minden rétegében, a legalacsonyabb szinttől a legmagasabbig. A felnőtt ember továbbtanulása olyannyira kezd – a nagyvilágban legalábbis – általánossá válni, hogy módosító hatása kiterjed az ifjúság iskolai oktatásának szerepére is.

Az ifjúság oktatása lassacskán csak alapokat nyújt a felnőttkori továbbtanuláshoz!

És ki tanítja a felnőtteket? Ugyanaz a pedagógus, akit gyerekek képzésére készítettek fel? A válasz: nem.

[64] Lásd: Országtanulmányok (Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Norvégia), A Nemzeti Távoktatási Tanács kiadványai 7., Budapest, 1997. I-IV-ig.

Más országokhoz hasonlóan szükséges Magyarországon is a felnőttoktató-képzés.

Mind a felnőttoktató-képzésnek, mind a felnőttek továbbképzésének megfelelő oktatási formája lehet a távoktatás.

Napjainkban – még vezetőkörökben is – „**hobbistá"-nak tekintik azt, aki a távoktatás ügyéért és főleg annak minőségéért harcol.** De sajnos nincs megfelelő „lobbi"... Bár reménykedhetünk, mert 1997 tavaszán alakult újjá **a Nemzeti Távoktatási Tanács mellett működő Távoktatási Szakértői Testület (TSzT).**

A TSzT pályázatokat ír ki távoktató tankönyvek, illetve távoktató tananyagok jutalmazására **és megkezdte a távoktatásban alkalmazható minőségbiztosításra irányuló munkálatokat.** Készül, és várhatóan elkészül 1997-ben a minőségbiztosítás alapdokumentuma.

Közelítés a nyitott tanulás felől

Az oktatási intézmények számára a kihívás – a fentieken túlmenően – sokkal erőteljesebben jelentkezik, ha a kérdést az ún. *nyitott tanulás* felől közelítjük.

A nyitott- és távtanulási rendszerek (a kifejezés mifelénk is így használatos hivatalos körökben), vagy a kötetlen és önálló tanulást ígérő szervezetek ugyanis nemcsak az intézménybe való „bejutást, bekerülést" kezelik társadalmi szempontból nyitottan (például felvételi nélküli, folyamatos beiratkozás). Lényeges eleme a nyitott rendszereknek a *tanuláshoz való „hozzáférés" valóban* nyitott módja, ami azt jelenti, hogy a tanuló személy céljához, egyéni igényeihez alkalmazkodik az egész rendszer: egyéni célok, egyéni program, egyéni előrehaladási ütem, az egyén képességeinek megfelelő módszerek és eszközök.

Az európai projektek ebbe az irányba ösztönöznek bennünket anyagilag is. Számomra gyakran úgy tűnik, hogy a technológiák piackeresése rejtőzködik e támogatások mögött. Ez – gondolom – nyílt titok. Rajtunk áll, hogyan hasznosítjuk e támogatásokat, hogyan töltjük meg pedagógiai és andragógiai tartalommal a felkínált technikai és technológiai lehetőségeket.

A távoktatás szociális jellegű kihívás

A távoktatás egyénre és intézményre vonatkozó kihívásai után a szociális jellegű feltételek szintén komoly figyelmet érdemelnek. Az elemzők társadalmi szinten a két fő egységet, a **családot és a vállalatot** (a közvetlen szakmai közeget) szokták kiemelni. Anélkül, hogy szociológiai elemzésbe kezdenék – hiszen nem szakmám – szeretnék emlékeztetni arra, hogy ha a feleség és a gyerekek, vagy fordított esetben, ha a férj és a gyerekek nem lettek volna türelmesek bizony sok munka mellett tanuló felnőtt nem szerzett volna korábban sem diplomát. Magyarországon sem. A **család támogató erejére, megértésére** a jövőben még nagyobb szükség lehet, hiszen napjaink felgyorsult ütemének, azaz a termelésnek megfelelően egy ember több szakmát kell, hogy elsajátítson életében. S ez egyaránt vonatkozik a család minden tagjára, a családtagok második, harmadik stb. szakmájának a megszerzésére.

A család fenti erkölcsi támogató ereje bizonyára megvan ma is Magyarországon, de megengedheti-e a családfő, hogy saját szabad idejében távoktatással tanuljon otthon (vagy bent a gyárban jól felszerelt tanulóközpontban), ahelyett, hogy megszokott másodállásának jövedelmével teremtené elő gyereke tandíját? A tanuláshoz megfelelő körülmények kellenek – szoktuk mondani. Ez most mindkét irányban igaz... Fogós kérdés!

A munkahely tanulást segítő, szociális támogató erejére már ezernyi példa van Nyugaton. Sok szó esik a munkahelyi tanulás közösségformáló hatásáról is. Nemcsak a nagyvállalatok

által működtetett oktatóközpontokra lehet itt gondolni, hanem a vállalatok által kidolgozott tutori szolgáltató rendszerekre, a vállalat dolgozói számára biztosított és eszközökkel felszerelt tanulószobákra, a forrásközpontokra, a munkaidő-kedvezményekre stb.

Ha a család és a munkahely távoktatáshoz hátteret biztosító feltételeit gondoljuk át Magyarországon nagyon érdekes és hasznos következtetésekre juthatunk.

Megítélésem szerint azért, mert:

- egyrészt még sokkal közelebb visznek **a távoktatás terjedésének hazai gátjaihoz**, mint a tanulmány első részében érintett személyi feltételek,
- másrészt, mert a gátló tényezőkkel egy időben egy **érdekes és lehetséges paradoxonnak nézhetünk elébe:**

A munkahely ugyanis nem csak szociális háttérként jöhet szóba, hanem saját oktatási szervezetet, így önálló távoktatási szervezetet is működtető intézményként is.

A távoktatás lehet a jövőben az a vivőerő, – különös tekintettel a munkahely által biztosított szakképzésre, átképzésre és továbbképzésre – ami egészen sajátos magyar jelenségként mutatkozhat meg az egységesülő Európában.

A sokat emlegetett magyar szellemi tőke jól befektethető lenne a távoktatáson keresztül itthon is: akár itthoni, akár külföldi hasznosításra.

Az olyan vállalatoknál, ahol az oktatást beruházási kérdésként kezelik, már napjainkban is komoly eredmények születnek!

Mit igényel a távoktatás?

- a képzés iránti erős szükségletet,
- a felhasználók (a tanulók mint a szolgáltatás fogyasztói) reális szükségleteinek tisztázását,
- sajátos marketing-megközelítést,
- a távoktatás szereplőinek megfelelő hozzáállását,
- a távoktatási rendszer megvalósításának teljességét,
- a távoktató intézmény optimális szervezettségét,
- a kiváló minőséget: a taneszközök és a módszerek, a tutorok, a szervezés és az irányítás vonatkozásában,
- a technológiák folyamatos segítő jelenlétét,
- a költségek és a hatékonyság közötti megfelelő viszonyulást.

Marketing-megközelítés

A távoktatásban, különös tekintettel a távoktatás országos bevezetésére és az egyes szervezetek létrehozatala kezdeti időszakára, a marketing-megközelítés **nélkülözhetetlen, de nem helyettesítheti az oktatástervezés, a képzéstervezés jól megalapozott módszereit.**

A tanulmány első részében említettem, hogy szerintem nagyon fontos volna Magyarországon egy országosan jól összehangolt, alaposan átgondolt távoktatásra irányuló marketing tevékenység.

A téma fontosságára való tekintettel térek most ismételten vissza e kérdésre, hiszen úgy érzem, hogy az újságíró által feltett kérdésre „Miért nem terjed a távoktatás Magyarországon úgy, mint Nyugaton” az alig létező marketing tevékenység, azaz a megfelelő szakértelemmel végzett marketing hiánya is válasz. Gondolok itt első sorban az állam szerepére, hiszen a magán szféra egészen „jól” csinálja. Eredmény: több száz (több ezer?) távoktatásinak kikiáltott tanfolyami képzés, ellenőrizetlen távoktatásinak nevezett tananyagok és ennek megfelelően sok rászedett távhallgató, aki bánkódhat és sírhat a tandíjként kifizetett pénze után. Az államnak már csak ezért is meg kellene csinálni a távoktatás teljes marketingjét (azon belül azt a public relations-t, amelynek részleteiről magam is említést tettem ebben a tanulmányban is).

A távoktatás technológiai jellegű kihívás

A távoktatás technológiai jellegű feltételei nem csak anyagi kérdésként jelentkeznek, bár tudjuk, hogy az eszközök mennyire **költséges** beruházások. Az eszközökhöz való **hozzáférés**, az eszközökkel történő **kommunikáció**, egyáltalán az **eszközhasználat kultúrája** komplex jelenségek függvényei mind az egyén, mind a közösségek irányából közelítve.

Az új technológiák felkínálta eszközök használata szükségessé teszi a spontán kapcsolatteremtés elsajátítását. Egész sor új készség kialakításáról lehet szó olyan társadalmi rétegek esetében is, amelyek tagjai eddig nem kommunikáltak sem egymással, sem egymás között.

A kérdést ugyan a távoktatás vonatkozásában vetem itt fel, de az új technológiák és a modern multimédia eszközök nem korlátozódnak a távoktatásra.

A fejlődés fő iránya – általános oktatási szempontból – legalább két egymást feltételező vonalon fut:

- **egyrészt individualizálódik maga az oktatás,**
- **másrészt a tanulók szempontjából is változik az iskoláról alkotott kép.**

A világ abban az irányban halad, hogy az oktatási intézmények az egyén igényeit maximálisan kielégítő vegyes oktatási formákat (nappali, esti és távoktatási) igyekeznek biztosítani.

Meg tudjuk-e mondani hány személyi számítógépet használunk már Magyarországon egyéni tanulásra; hány felnőtt tudna a munkahelyén kihasználatlanul heverő számítógépet használni, vagy tudna netán interneten tanulni?

A búvópatakként máris jelenlévő technológia oktatásban történő tudatos alkalmazása komoly meglepetéseket okozhat Magyarországon. Az internet iskolákba történő bevezetése és annak hatása pillanatnyilag kiszámíthatatlan. Fontos, hogy saját oktatási céljainknak megfelelően tudatosan hasznosítsuk.

A távoktatás terjedése abban az irányban is hathat, hogy mozgósítja a számítógépes hálózatok hasznosításához szükséges hazai szellemi erőket.

Úgy tűnik, hogy lépcsőfokok átugrása is bekövetkezhet az új technológiákkal történő megismerkedés hatására.

Hiszen az alapok fejlesztése erőteljesen folyik már jó ideje a **felsőoktatásban** mind a számítástechnika, mind a multimédia területén.

Komoly megmozdulásoknak lehetünk továbbá tanúi a **felnőttképzéssel** foglalkozó egyetemi tanszékeken is, ahol már önálló kollokviumi tárgy az informatika, a kommunikációelmélet, a távoktatás stb. Több **felsőfokú intézményben** képezik már a (vállalati) humán szervezőket is Magyarországon. Folyamatban van a **tutorok képzése is** legalább három helyen.

A távoktatás technológiai jellegű kihívásának fontos terület lehetne az aktív, oktatással foglalkozók (tanítók, tanárok, oktatók és az élet bármely területén tevékenykedő oktatásszervezők) továbbképzése éppen az új technológiák nyújtotta eszközök segítségével.

Néhány éven belül a ma „tanítói" töltik be a most még kevéssé, vagy egyáltalán nem ismert tutori szerepet, ők készítik majd az új oktatási eszközöket, ők szervezik meg a modern oktatási központokat, de fő feladatuk megmarad a nappali oktatásban is.

Az ő feladatuk az alapfokú képzésben a (gondolkodásra, jellemre, ízlésre stb.-re való) nevelésen kívül, hogy megtanítsák a gyerekeket az újabb és újabb eszközök használatára, az információk keresésére, az új eszközök segítségével történő tanulásra.

A távoktatás ismeretelméleti (episztemológiai) kihívás

A távoktatásban részt vevők kb. 80%-a felnőtt. A felnőtt (tovább-) tanulásához elengedhetetlen annak ismerete: milyen szintet őriz a korábban szerzett jártasságokból és készségekből, milyen újabb ismeretek rakódtak a valamikori (hagyományos) iskolában szerzett tudására, milyen a mostani tanulási és adaptációs készsége, milyen az általános know how szintje.

A világ megismerésének új módja a fiatalok nagy része számára már evidencia. A televízió előtt felnövekedett generációk az ismeretalkotás új módjait fejlesztik illetve fejlesztették ki, és igénylik a grafikus/nyomtatott szövegek mellett a képi, a képernyős megjelenítéseket is. **Gyakran elavultnak tekintik az általunk hajdanán megismert, ismereteket bemutató módokat.**

A televízió, a videojátékok, a köztereken alkalmazott számítógépes információs szolgáltatások, a Minitel (Franciaországban), a bankkártyák stb. megismerése és használata, a távinformatikai hálózatokon elérhető játékok mind **olyan területek, amelyek új hatást gyakorolnak az emberi megismerésre.** A távoktatásban használható „elemek" sokasága van már jelen a hétköznapok kultúrájában, különösen a gazdaságilag fejlett országokban.

Magyarországnak ebben a vonatkozásban is sajátos helye van a világban. Ezen a területen is sok olyan pozitív, de sok negatív elemmel is találkozhatunk, amelyek a távoktatás terjedését befolyásolhatják.

Itt végképp nincs helye a jósolgatásnak.

A távoktatás didaktikai kihívás

A kihívások sorát lehetne még folytatni, de a terjedelemre való tekintettel én most az alábbival befejezem.

Didaktikai szempontból közelítve a távoktatást, a **kihívás** nem önmagában a tanulási-tanítási folyamat egységének újirányú kezelési módjában van, abban, hogy a tanulás került a középpontba, hanem azokban a **formákban, eszközökben és módszerekben, amelyekben a**

tanulási-tanítási egységet a tanulás középpontba helyezésével, de távolság(ok) beiktatása révén valósítják meg.

A távoktatás során ugyanis:

1. **távolról**, különböző természetű és minőségű távolságok áthidalásával kell létrehozni a tanulási-tanítási folyamatot,
2. **távolra** kell megtervezni, megfogalmazni, elkészíteni és **előre legyártani a tananyagok nagy részét,**
3. **távolra** kell eljuttatni (sugározni) **a tudást**,
4. **a távolban** kell kialakítani a tanuló egyén számára egy **ún. természetes tanulási környezetet,**
5. **a távolba kell beiktatni, a távolban kell biztosítani** a tanuló egyén számára a pedagógiai, módszertani **segítő funkciókat** (kétcsatornás kommunikáció, csoportos konzultáció, gyakorlat stb.), amelyekhez nem jut hozzá másképpen stb.

Összegezve:

a távolban és a távolság ellenére kell intézményesen létrehozni, valamint fenntartani az egyéni tanuláshoz elengedhetetlen pedagógiai párbeszédet a tanuló és a tanító(k) között.

Érdekes paradoxon

A nyugati országokban, ahol már fejlett távoktatási és nyitott oktatási rendszerek működnek, érdekes *paradoxonnak* lehetünk tanúi az utóbbi 30 évben.

A társadalmi, a családi és a (hagyományos) iskolai kötelékek erőteljesen meglazulnak, az emberek egyre kevesebbet kommunikálnak egymással. Eközben, a kiteljesedő távoktatás minden igyekezetével azon van, hogy helyre állítsa, „méretre szabja", egyéniesítse, sőt az egész életre kiterjessze a kétoldalú kommunikációt a tanulási-tanítási folyamatban. Mindehhez természetesen – a hasznot remélő ipar és kereskedelem nyomására, azaz a mindent elsöprő kínálatnak engedve – felhasználja az információs és a kommunikációs technológia naponta megújuló lehetőségeit.

A jól működő távoktatási rendszerekben kiteljesedő **tutori munka révén sajátos, személyre lebontott emberi kapcsolatok létesülnek** (személyes találkozások, telefonos megbeszélések, számítógépes hálózati üzenetváltások, interaktív rádió és televízió segítségével), amelyek során a régen pedagógusnak, tanárnak, oktatónak stb. nevezett és **„tanítói" szerepet betöltő felnőtt egy másik felnőtt segítője, tanácsadója lesz.**

A tanuló-tanító illetve a tanító-tanuló közötti kommunikáció tartalma és formája szintén változóban van.

A jól felkészült tutor igyekezete mindazonáltal csak akkor válik teljessé, ha az oktatási illetve **távoktatási szervezet biztosítja azokat a fórumokat és azokat az eszközöket, amelyek segítségével lehetővé válik az egyedül tanuló felnőtthöz (egyénhez) való „hozzáférés". Az ismeretanyagot alapvetően „eszközök" hordozzák és nem a tanító/a tanár.**

A tanulók megközelítése nem „csak" a fizikai közelséget jelenti a távoktatásban, nem a – csúnya szóval illetett – „kontakt" órák számának a nagyságát jelenti (azaz esetlegesen, vagy jól-rosszul megtartott konzultációkat, ahogyan az Magyarországon sokáig tartotta magát), hanem a tanulási aktusba való tényleges bekapcsolódást is.

A tanulási aktusba történő tényleges beavatkozás megvalósítására irányulnak a hagyományos módszereken túl a már ma is létező számítógépes hipermédia rendszerek, a tanulóközpontú információs technológiák.

Most azonban éppen nem a technológiai oldal kihangsúlyozásáról kívánok szólni, hanem arról a paradoxonról, hogy **a távoktatás helyre kíván állítani egy „egyszer volt" jellemzőt, olyasmit, ami valamikor társadalmi és didaktikai vonatkozásban egyaránt létezett: az emberek közötti kommunikációs kapcsolatot.**

Kísérletek bizonyítják, hogy a technológia önmagában nem tudja megoldani az oktatás nehézségeit. Rajtunk múlik mennyire engedünk az eszközkínálat nyomásának, és milyen „ember-eszköz", „ember-gép" egyensúlyt fogunk kialakítani az új technológiák világában.

Mifelénk – a távoktatás szó hallatán – azonnal elsiratjuk a régi jó tanárainkat, sajnálkozni kezdünk azon, mi lesz a jövő generációjával, ha úgymond nem lesznek olyan jó tanítói mint nekünk voltak. Csak az nem jut eszünkbe, hogy **igyekezzünk és próbáljuk gyorsan megismerni és „megszelídíteni" mindazt, ami „emberi" a technológiák világában, és ami ember közelben tudja tartani a jövő generáció tagjait is. Uram bocsá' a technika és az új technológiák adta lehetőségekkel!**

Tekintettel arra, hogy jó magam a 70-es években szerveztem hagyományos távoktatási rendszer keretében távoktatást, a gyakorlatból tudom, hogy a kapcsolattartás, mai kifejezéssel élve **a kétoldalú kommunikációs kapcsolat a távoktatásban nem kizárólag modern technológiák kérdése!**

A hagyományos levelezés emberi hangja, személyre lebontott üzenete persze átvihető a gépekre is. Ennek a hatékonysága is bizonyítást nyert már a 60-as években világszerte. Azon országok, amelyeknek volt rá pénze, és politikusai felismerték e rendszerek költségkímélő erejét, már akkor bevezették saját távoktatási rendszerükbe a gépi megoldásokat is.

A közvetlenül irányított tanuló-tanító kapcsolatok és a távirányított szakaszok arányának egyensúlyban tartása azonban – legyen szó bármely oktatási formáról – teljes mértékben rajtunk múlik. Ha engedünk az ipar és a kereskedelem nyomásának, azaz a technológiai kínálatnak, akkor az oktatás iránya és sajnos a minősége is 'olyan' lesz.

Ha időben megismerjük a távoktatás feltételeit és problematikáit, továbbá ha felhívjuk a figyelmet az új technológiák alkalmazásának várható hatásaira, úgy gondolom másra is van esélyünk.

Az egész életen át tartó tanulás

A távoktatás nemcsak az oktatás, hanem az egész életen át tartó tanulás egyik formájaként is kezelendő. Ennek gondolatiságával szeretném zárni e tanulmányt.

Az emberi élet hajdani szakaszokra történő bontása – a gyermekkor, az iskolai tanulással töltött ifjúkor, a felnőtt szakmai tevékenységgel eltöltött évek és a nyugdíjas kor – a gazdaságilag fejlett országokban már ma sem felelnek meg a realitásoknak és még kevésbé fognak megfelelni a jövő elvárásainak.

Senki nem reménykedhet abban, hogy a fiatal korában megszerzett alapismeretei elegendőek lesznek egész életében.

A világ gyors fejlődése a tudás folyamatos napi szinten történő rendezését kívánja meg. Hosszabbodik az ifjak által az iskolában töltött alapképzési időszak (egyre többen teszik le az érettségit), rövidül az aktív munkával töltött évek száma és azon belül a fizetett munkaórák száma, valamint – mivel kitolódik az emberi élet végső határa is – nő a nyugdíjas évek száma.

A fentiekkel párhuzamosan az oktatás is teljes átalakulásban van**: a társadalmak egyre több tanulási lehetőséget kínálnak az iskolán kívül is** szinte minden területen, s közben a **minősítés hagyományos fogalma (a diploma fogalma) fokozatosan engedi át a terepet a továbbfejlődésre és az adaptációra kész hozzáértés (kompetencia) fogalmának.**

Átgondolásra, újraértékelésre szorulnak az alapoktatás és a permanens oktatás kifejezések is. **A tanulás ideje mostantól kezdve kiterjed az egész életre**, mindegyik típusú tudás gazdagítja és átitatja az előzőeket. A XXI. század küszöbén az oktatás küldetése, az oktatásnak szánt feladatok és az oktatás összes formája átalakulóban van.

Jacques DELORS[65] az oktatás négy pilléreként az alábbiakat jelölte meg:

1. meg kell tanulni, hogyan jussunk a tudás birtokába,
2. meg kell tanulni, hogyan kell cselekedni,
3. meg kell tanulni egymás mellett (közösségben) élni,
4. meg kell tanulni élni (létezni).

[65] Jacques DELORS: L'EDUCATION Un trésor est caché dedans (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors), Editions Unesco et Odile Jacob 1996, 312 p.

Új út az oktatásban?

(Könyvismertetés)

(**Elhangzott előadás a konferencián és Megjelent:** *A magyar felnőttoktatás története,* Konferencia dokumentumai, Debrecen, 1997. okt. 6-8., Szerk.: Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály, Magyar Művelődési Intézet, Debreceni KLTE Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, stb., Budapest, 1998., 384. p., 282-284. p.)

„Új út az oktatásban?" című könyvemben (alcíme: A távoktatás) foglaltam össze mindazt, amit üzenetként kívánok eljuttatni tanító és tanár Kollégáimnak, és mindazoknak, akik érdeklődnek a távoktatás iránt.[66]

A címben szereplő kérdőjel a figyelemkeltés eszköze.

Én magam, szerzőként természetesen **igen**-nel válaszolok a feltett kérdésre könyvem teljes tartalmával. Az Olvasónak tudatosan és folyamatosan nyitva hagyom a problémákat. Megannyiszor maga dönthet a részleteket illetően is: új vagy nem új a felvetett kérdés?

Én ugyan „csak" a távoktatásról beszélek, de a figyelmes Olvasó könnyen megtalálja mindazokat az üzeneteket, amelyeket a távoktatás ürügyén az **oktatás egészére vonatkoztatva** igyekeztem könyvemben megfogalmazni.

A bennünket körülvevő világban minden változik, miért éppen az oktatás maradna változatlan?

Jó ideje már, hogy változóban van az oktatás általános feladata. Nagyon leegyszerűsítve szokás azt mondani, hogy:

- régen: **a tudás átadása** történt meg, egyik generáció a másiknak adta át a tudnivalót többnyire iskolai keretek között (bár az átadás sebessége már néhány évtizede felgyorsult),
- ma: **a tudás folyamatos továbbadásának** lehetünk alanyai vagy tanúi. Egyre gyakrabban beszélünk átképzésről és továbbképzésről, és e **képzések megszervezése egyre inkább kicsúszik az iskola kezéből, helyét más „operátorok" veszik át.**

*

A 1990-es évek közepére elfogadottá vált az egész életen át tartó tanulás gondolata.

---

[66] Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás* (első kiadás), Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1997., 264 p.

Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás* (második bővített kiadás) OKKER Kiadó, Bp., 2005., 290 p.

A könyv első kiadásának bárki által elérhető elektronikus változatai:

1. Új út az oktatásban? A távoktatás (a papíralapú könyv első kiadásának **első elektronikus változata, 2002**) a Budapesti Corvinus Egyetem, Egyetemi Központi Könyvtára gondozásában:

http://www.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatas.pdf 2. Új út az oktatásban? A távoktatás (a papíralapú könyv első kiadásának **második elektronikus változata, 2005**), Országos Széchenyi Könyvtár Magyar Elektronikus Könyvtár

www.mek.oszk.hu/02500/02584

Az új feladatok megjelenése új formák keresését váltotta ki világszerte már jóval korábban is. Érdekes megfigyelni, hogy a változások gyökerénél mindig ott található az ipar (a technológiák), amely új piacot keres magának.

Természetes tehát, hogy a feladatokat a *pedagógia* és az *andragógia* közösen kell, hogy megoldja.

Az új technológiák alkalmazása mindkét terület számára egyaránt felveti annak az ismételt átgondolását, hogy **mi az információ, mi az ismeret, mi a tudás, hogyan történik maga a tanulás a különböző életkorokban, az új irányítás és az új tanulási eszközök és módszerek révén?**

Hogyan történhet maga a tanítás, ha az elsajátítandó ismeret az új kommunikációs és információs technológiák nyújtotta eszközök segítségével, és esetleg a távolság (tanuló és tanító között) beiktatása révén kerül közvetítésre? Nélkülözhető-e a tanító a jövőben, és ha nem, milyen új szerepeket kell felvállalnia? Mennyire elég pedagógusokat képezni, ha egész életen át tartó tanulásról beszélünk? Lesz-e munkája és milyen munkakörök várják a felnőttképzésből kikerülő új szakembereket? Kikből lesz a „képzők képzője"? Kell-e rendeleti úton szabályozni a felnőttképzést és az új oktatási formákat, például a távoktatást... stb?

*

A gazdaságilag fejlett országokban már az 1960-as évek közepére bebizonyosodott, hogy a tudást sokféleképpen lehet átadni, az ismeretanyagot sokféleképpen lehet elsajátítani. Kísérletek sora bizonyította világszerte, hogy a tárgyiasított (médiatizált) oktatás éppen olyan hatékony lehet, mint a hagyományos oktatás (de legalábbis annak megfelelő szakaszai). Elfogadottá vált, hogy a kommunikációs és információs technológiák „komoly haszonnal járnak" az oktatás területén is. Az oktatás „jó befektetés", vallják a nagyvállalatok humánpolitikusai Nyugaton. **Az új oktatási formák keresése és alkalmazása a vállalati szektorban alapvetően átalakította, azaz új utak felé irányította nem csak a hagyományos oktatást, hanem az oktatás és a gazdaság viszonyát is.**

*

Erre az átalakulóban lévő oktatásra a XXI. században érdekesen hathat „vissza" az a távoktatás, amely sok szempontból elébe megy a hagyományos oktatásnak, de nem akar annak helyébe lépni.

A távoktatás a hagyományos oktatással együtt, a szükségleteknek megfelelő **szimbiózisban kívánja felvállalni és megvalósítani „az egész életen át tartó tanulás" ráeső részét.**

*

Könyvemben ugyan saját tapasztalataimat **összegyűjtve és rendszerezve igyekszem ismertetni a *távoktatást*** (helyét, szerepét, rendszerét, szervezeti, azaz intézményi kereteit, a rendszeren belül a legfontosabb szereplők a tanuló és a tanító feladatait, és nem utolsó sorban a távoktatás igen sajátos eszköz- és módszeregyüttesét), munkámmal **nem lezárni kívánom a korábbi évtizedek magyarországi ismereteit, hanem nyitni szeretnék.**

Sok a vitás kérdés, sok a megoldásra váró feladat.

A világ a tanítói jelenlétet feltételező (régen nappali oktatásnak nevezett) és a távirányítást igénylő távoktatási formák kevert használata irányába halad. Így van ez a „szolgáltatást nyújtó" szervezet irányából tekintve, és a „szolgáltatást igénylők" szempontjából is. A kérdést alapvetően az is bonyolítja, hogy egyszer gyerekeknek, egyszer felnőtteknek szolgáltatjuk a tudást, ráadásul új technológiák felhasználásával.

Magyarország csak kullog a világszerte kialakult gyakorlat után. A rendeletek szintjén is! A rendeleteket meg lehet változtatni! Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, sokkal többünknek kellene megismerkedni a távoktatással és lényegi kérdéseivel. Ehhez az ismerkedéshez ajánlom vitaanyagnak szánt könyvemet.

Sürget az Internet terjedési sebessége!

Kiknek szántam az oktatás egyik új útjáról, a távoktatásról szóló üzeneteimet?

Könyvem írásakor két nagy célcsoportra gondoltam:

1. A már dolgozó, felnőtt tanítók, tanárok és oktatók népes hadára, valamint az oktatás szervezésével foglalkozó humán szervezőkre, akik számára egyéni tanulásra – önképzésre – alkalmas **továbbképzési anyagként** ajánlom e monográfiát.
2. A felsőfokú tanulmányokat folytató ifjak és felnőttek azon rétegére, akik már tanultak pedagógiai tárgyakat, így a könyvemben kifejtésre nem kerülő alapfogalmak nem okozhatnak számukra nehézséget, és **oktatói irányítás mellett használhatják képzési anyagként.**

Véleményem szerint ez az a két nagy célcsoport, amelyek a legrövidebb időn belül hasznosíthatják az általam rendszerezett ismereteket, és szinte azonnal és saját tapasztalataikkal gazdagíthatják az oktatás új útjainak egyikét. Ha úgy adódik a távoktatást, ha nem, saját változóban lévő nappali képzésüket.

*

Könyvemben felnőttekről szólok felnőtteknek.

A könyv erősen tagolt szerkezete és a lapszéli oszlopokban található vázlat nem csak gyors eligazodást ígér az Olvasó számára, hanem felnőtt módon megkímél mindenkit a már ismert részek fölösleges olvasásától.

Egyetemisták számára maradt hely saját vázlat készítésére is!

A szövegben található, más fejezetekre történő igen gyakori utalás pedig nem „csak" az ismétlések elkerülését, hanem annak a tartalmi üzenetnek a megerősítését is célozza, hogy a **(didaktikailag zárt) távoktatási rendszerben minden szerkezeti elem egyetlen cél elérése érdekében van jelen. Ez a cél: az „egyénre szabott tudás"** megszerzése. Most éppen az én távoktatásról szóló üzenetem...

Miért adtam ezt a címet a könyvemnek?

Befejezésképpen még egyszer arról, miért adtam az Új út az oktatásban? címet a most bemutatott könyvemnek.

Hátulról kezdem a magyarázatot.

Arra gondoltam, hogy a **kérdőjel** felkeltheti (még) azok figyelmét is, akik az oktatással foglalkoznak reggeltől estig, de ... nem ilyen összefüggésben.

A második magyarázattal az **oktatás** szót kell, hogy illessem. Miért nem a távoktatás szó szerepel a címben, ha a könyv a távoktatást mutatja be?

Azért, mert bár a távoktatásról írok, a könyv problematikája maga az oktatás, hiszen*:*

1. a **távoktatás** lévén egyike a lehetséges oktatási formáknak **része az oktatásnak**,
2. a távoktatás ott ahol korábban még nem létezett **új része az oktatásnak**, s mint ilyen **az egésszel együtt szabályozandó** és nem lehet „meg nem történtként" kezelni,
3. **minden új „rész" változásokat idézhet elő az „egészben"**, azaz a távoktatás változást idézhet elő az oktatás egészében. (Ha már a közlekedésre utaló szót használtam: egy úthálózatba beépített új út módosíthatja az egész úthálózatot.)
4. sőt **új irányba terelheti magát az oktatás egészét,** például azáltal, hogy:

4.1. **új utak átgondolására és kiépítésére késztetheti** az oktatás irányítóit, a döntéshozókat,

4.2. **fokozatosan átalakítja** az oktatás mindennapos tevékenységét (új eszközök és módszerek használata, új tanulói hozzáállás kifejlesztése, új tanítói munkakörök és attitűd kialakítása, valamint kezdetben ugyan költséges, de hosszú távon hatékony szervezeti rendszerek kiépítése stb.)

4.3. tekintettel arra, hogy a távoktatás alkalmas a munka melletti tanulmányok végzésére **méltó helyet igényel a felnőttek szakképzésében,**

4.4. a **távoktatás** és maga **az oktatás sem kezelhető pusztán „csak" oktatási kérdésként**. A tudás elismerten gazdasági tényező is. Ha csak a távoktatás rendszerjellegűen szervezett intézményrendszerét emelem ki, máris érzékelhető mennyire nem csak pedagógiai és pszichológiai problematikáról van szó (lásd a könyv 3. részét).

4.5. a **távoktatásban részt vevők 80 %-a felnőtt.** Ez a szám a fentieken túl **felveti a felnőttoktatás rendeleti úton történő szabályozásának kérdését is.**

Együtt az oktatási törvénnyel vagy külön, de foglalkozni kell a kérdéssel. Lehet-e az egész életen át tartó tanulásról szólni, ha nem biztosítunk hozzá méltó keretet Magyarországon?

A **harmadik** magyarázat az új **út** szóra vonatkozik.

Az úton járni, mozogni, haladni szoktunk oda és vissza. Az út szóval tehát az oktatás, így a **távoktatás folyamatjellegét** és az **oktatásban való folyamatos részvételt** is (tanulói és tanítói részvételt egyaránt) hangsúlyozni próbáltam.

A távoktatás nem egyszeri (ahogyan maga az oktatás sem), nem pontszerű, nem gyorsan bekövetkező és múló esemény. A távoktatásnak az oktatás történetébe szervesen illeszkedő múltja van és pillanatnyilag beláthatatlan a jövője, amit nekünk kellene jó irányban szabályozni. Jól lehet Nyugaton sokkal előbbre járnak a témában, mint mi, így sok ötletet vehetünk át tőlük. De a mi távoktatásunkat, nekünk kell kialakítanunk.

Nem volna szabad megvárnunk, hogy az új kommunikációs és információs technológiák belekényszerítsék az oktatást, így a távoktatást is valami „testidegen" dologba. Nem kellene megengednünk, hogy az oktatást behódoltassák a mindent elsöprő ipari kínálatnak (passzív keresletet biztosítva ezáltal az ipari és kereskedelmi hasznot remélőknek.)

Véleményem szerint jó lenne elébe vágni a fentieknek – amíg még nem késő – és a jó magyar pedagógiai és andragógiai hagyományok felhasználásával kellene hazai igényeket optimálisan kielégítő távoktatási kultúrát teremteni.

Miért „más” a tanító a távoktatásban?

(**Megjelent:** *Magyar Felsőoktatás* 1998. 8. sz. 50. p. (Részlet a szerző: Új út az oktatásban? A távoktatás c. könyvéből, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Professzorok Háza Felsőoktatási Koordinációs Iroda közös kiadása, 1997., Budapest, 264 p. 126-128. p. (További információk: www.lib.uni-corvinus.hu/tavoktatas.html és www.mek.oszk.hu/02500/02584)

...Kiindulási pontként kell kezelnünk azt a tényt, hogy a távoktatási rendszerben nem a tanító a felelős az oktatásért, hanem a Távoktatási Központ.

Nem a tanító (a tanári kar) „adja át saját ismereteit” a diákoknak, azaz a jövő generációjának, hanem a Távoktatási Központ vállalja magára az „oktatási szolgáltatások” felelősségét.

A szolgáltatások jellegét pedig a tanuló szükségletei és jellemzői határozzák meg.

Ebben az összefüggésben igyekszünk megkeresni a tanító[67] helyét és szerepét/szerepeit a távoktatásban.

*

A távoktatás bevezetésének kezdeti szakaszában, ahol jelenleg tart például Magyarország is, a **távoktatás nem csekély képzelőerőt igényel a tanító részéről.**

Ahelyett, hogy azonos korú, azonos tudásszinten lévő és azonos szakmai irányultságú tanulóközösséggel (hallgatósággal) dolgozna szemtől-szemben (fizikailag jól látva és hallva diákjait**), nagy létszámú, ismeretlenekből álló tanulókkal kell dolgoznia, ráadásul olyanokkal, akiket esetleg soha, vagy csak nagyon ritkán lát.**

Ezek a **diákok** a **legkülönbözőbb korúak, más és más okok miatt iratkoznak be** a távoktatási kurzusra, **különböző munkahelyeken, a legszerteágazóbb munkakörökben dolgoznak,** és a tanítójukkal csak esetlegesen és csak olykor-olykor találkoznak személyesen.

A tanító-tanuló közötti kommunikáció részben az előre-gyártott távoktató anyagok, részben pedig a levelezés és a telefonbeszélgetések révén, vagy számítógépes hálózat adta egyéb kommunikációs lehetőségeken keresztül valósul meg.

E heterogén hallgatóság tagjaival kell tehát dolgoznia a tanítónak, éspedig úgy, hogy eleget tegyen **a személyre szóló,** vagy ahogy mondani szokás **„az egyénre szabott” tanítás** szükségleteinek is.

Nem kis feladat a tanító részéről például olyan írásos dokumentumot vagy multimédia **tananyagot készíteni a nagy tömeget alkotó diákság számára, amely ugyanakkor alkalmas az „egyénre szabott” oktatás követelményeinek megvalósítására is.**

Hasonlóképpen figyelmet érdemel **a „dialógus” lehetőségének és fenntartásának a problémája is a távoktatásban.**

[67] tanító = a „mester, tanító, tanár, oktató, pedagógus stb.” elnevezések helyett használjuk monográfiánkban a „tanító” nevet, azzal a nemes tartalommal, amellyel azt a személyt kívánjuk jelezni, aki segíti a másik fél, a „tanuló” elsajátítási munkáját, aki „lehetővé teszi a tanuló számára” tanulást.

Mindkét problémát a Távoktatási Központ „kezeli”, de a feladatokat a tanító (a tutor) hajtja végre.

A tanító(k) készíti(k), azaz fejleszti(k) az oktatóanyagot, vagy az oktatócsomagot, a tanító vesz részt a kétoldalú kommunikációban (Lásd: a Távoktatási eszközök és módszerek c. részt).

Az új pedagógiai szituáció megteremtése során – jóllehet nagy tömegek oktatására kell felkészülni, de – nem a „tömegoktatás” és az „egyénre szabott” oktatás „kibékítésére” kell törekedni. **Annak tudatosításáról van szó, hogy az „élő és hasznos tudás” – a távolság miatt – csakis és kizárólag egy új, egy „más” pedagógiai szituációban „kezelendő”, ahol a tanuló tanulási munkáját nekünk tanítóknak kell „lehetővé tenni”.**

A hatékony távoktatási munkához, ahhoz hogy a tanító kellőképpen „kezelni” tudja a tanuló elszigeteltségét***, fontos, hogy minden tanító:***

- tisztában legyen a távoktatási rendszer szervezetével, annak működési szabályaival,
- tiszteletben tartsa az alapvető szabályokat (határidő stb.),
- dolgozza ki a saját távoktató munkamódszerét.

Ezen általános követelményeket „csak” kiegészíti a tanító egyén önmagával szemben felállított érzékeny „követelményrendszere”, e munka szeretete, ami végül is számtalan öröm és emberi élmény forrásává is válhat. ...”

Kutatások a felsőfokú felnőttoktatás területén 1970-1980 között

(**Megjelent**: *A magyar felnőttoktatás története,* Konferencia dokumentumai, Debrecen, 1997. okt. 6-8., Szerk.: Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály, Magyar Művelődési Intézet, Debreceni KLTE Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék, stb., Budapest, 1998., 384. p., 197-199. p.)

Az a tétel, miszerint **a felnőttoktatás a felsőoktatás szerves részének tekinthető***,* az 1970-es években egyre több „igenléssel" találkozott szerte a világban.

Úgy gondolom, hogy egy korábban elkezdődött és azóta is tartó folyamatról van szó, ami nem ért véget az általam elemzett korszakkal.

A felsőoktatási szakemberek mai napig sem fogadták el és fogadták be automatikusan és egyértelműen a felnőttoktatást. Jogos aggályok hangzottak és hangzanak el még ma is sokfelé a világban a témát illetően, így Magyarországon is.

A felnőttoktatás „kötelező" felvállalásával az egyetemeken és a főiskolákon ugyanis megváltozik a szervezés hagyományos jellege és megnő az oktatói terhelés, amit szintén másként kellene szabályozni mint korábban.

Az oktatói terhelést már a 70-es évekre elburjánzott esti és levelező képzések oly mértékben megnövelték, hogy nem csodálkozhatunk azon, hogy pl. Magyarországon a modern szemléletű távoktatás csak ún. kísérletek szintjén valósulhatott meg. (Sok más országban az oktatói tevékenység szerves részeként beszámítják a távoktatásban kifejtett tevékenységet.)

Magyarországon az 1970-es évek elején már köztudomású volt, hogy a felsőoktatás hallgatóinak szinte a fele olyan képzési formában részesült, **amit levelező és esti tagozati képzésnek neveztünk** és, ami egyértelműen felnőttoktatási formának minősült. A tagozati elkülönítés azonban mind a szervezést, mind pedig a tartalmi módszereket illetően sok esetben hiányosan történt meg. Ezen azt értem, hogy sem a pedagógia, sem az andragógia elvei nem érvényesültek kellően e keretek munkálatai során. A zavarokat a „fedezet nélküli diplomák" számának megnövekedésében lehetett kézzel foghatóan tetten érni és nyilvánvalóvá tenni az oktatáspolitika számára.

Hasonló felismerésekre lehetett jutni a felnőttek posztgraduális, vagy másképpen szólva a diploma utáni továbbképzések területén.

Alapképzés

Magyarországon a különböző pedagógiai folyóiratok hasábjain számos bírálat, és még több helyi kísérlet ismertetése látott napvilágot, amelyek mind a munka mellett felsőfokú tanulmányokat folytató felnőttek gondjai megoldására irányultak. **A legtöbb probléma az óvónő-, a tanító- és a tanárképző főiskolai szinten jelentkezett.** Az ezen oktatási intézmények – főleg levelező – oktatásában jelentkező problémák elemzésével foglalkozó cikkek a legtöbb esetben helyi, egyedi kísérletekről, a változtatásra irányuló próbálgatásokról számoltak be. **Sem e munkálatok, sem pedig azok kísérleti eredményei nem váltak országos méretűvé.**

1970 és 1980 között átfogó – felsőfokú felnőttoktatásra irányuló – országos kutatások a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban folytak (az FPK 1969 és 1980 között működött). E kutatásokban és a kutatások irányításában magam is részt vettem.

Az FPK kutatásainak első szakaszában (a 70-es években) meghatározásra kerültek a **kutatandó témák és a módszerek**. Ennek értelmében olyan oktatási területeket kutattunk, amelyek **az esti és levelező oktatási formák** közé tartoztak és amelyek képzési céljaikban megfeleltek az anyaintézményekben folyó nappali tagozatos oktatásnak.

A helyzetfeltáró munka kettős irányt követelt*:*

- egyrészt segítséget kívánt nyújtani az esti és levelező képzés jövőjét meghatározó oktatáspolitikai koncepció kialakításához,
- másrészt az esti és levelező képzés szervezetének, metodikájának tanulmányozása, körülhatárolása révén a fejlesztés gyakorlati lehetőségeit kívánta bemutatni.

Az FPK munkatársai által készített előtanulmányokat, tervtanulmányokat és kutatási beszámolókat az oktatás hatékonyságát fokozni kívánó eljárások és módszerek kísérleti kimunkálása követte.

E munkálatok közül ma is említésre méltóak az alábbiak:

1. **A szekszárdi és a veszprémi területi konzultációs központ megszervezése és működtetése 1973 és 1976 között.** E konzultációs központok – nevüknek megfelelően – a területükön, azaz a megyéjükben élő, munka mellett felsőfokú tanulmányokat folyató felnőttek számára szerveztek, segítő céllal tanár-diák találkozásokat, ahogy akkoriban mondtuk konzultációkat. Felsőoktatási intézménytől függetlenül bárki a megyéből igénybe vehette az FPK által szervezett és finanszírozott támogatást.
2. **A pécsi távoktatás-módszertani kísérlet szervezése 1973 és 1980 között.**

   Magam is tagja, majd témavezetője voltam az **FPK (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont) vezette** távoktatási kutatócsoportnak. E munkacsoport nem elszigetelten dolgozott, hanem más – felnőttoktatással foglalkozó – intézményekkel kooperálva, nevezetesen **az Országos Pedagógiai Intézettel és a Népművelési Intézettel közösen próbálta megvalósítani a modern értelemben vett távoktatást Magyarországon.** A jó együttműködésre példa: az 1974-es Tihanyi Távoktatási Konferencia, ahol először került sor a távoktatás fogalmának meghatározására, majd a Soproni 1976-os Távoktatási Konferencia és a III. Országos Távoktatási Tanácskozás Budapesten 1978-ban.

   A „pécsi távoktatás-módszertani kísérlet" néven ismertté vált feladat-együttes csak nevében volt „kísérlet". Fedőnévnek is mondhatjuk. Senki előtt nem volt kétséges, hogy a tanítási-tanulási folyamat teljessé tételével emelhető az oktatás hatékonysága. A feladat ellátásához szükséges anyagi fedezetet az 1972-es párthatározat biztosította. **Célkitűzéseit,** amelyek a tanítási-tanulási folyamat vezérlésére, irányítására vonatkoztak oly módon, hogy változatlanul kellett hagyni a hagyományos levelező tagozat szervezeti kereteit, **a főiskolai tanárképzésre koncentrálva valósítottuk meg**. A Pécsi Tanárképző Főiskola vállalkozott a távoktatási eszközök és módszerek gyakorlati kimunkálására és kipróbálására, ezért lett a neve „pécsi távoktatás-módszetani kísérlet". A szellemi kezdeményezés és az anyagi támogatás az FPK-ból érkezett és odafutottak be az oktatási eredmények is további elméleti feldolgozásra. **A mintegy tíz tanszék közel 50 tantárgyat oktatott távoktatással három egymást követő évfolyam hallgatói számára.**

   A pécsi felsőfokú távoktatásban 3 x 300 fő, összesen 900 hallgató vett részt.

Összegzés:

1. **A Pécsi Tanárképző Főiskolán végzett távoktatási tevékenységet, az ottani levelező tagozati oktatásba – általunk – bevezetett és alkalmazott távoktatási eszközöket és módszereket, valamint azok gyakorlati eredményeit önálló kötetben publikáltuk 1977-ben (Kovács Ilma (szerk.): Távoktatás a Pécsi Tanárképző Főiskolán (1973-1977) Bp., 1978., FPK., 203 p.)**
2. **Amikor 1997-ben visszatekintek a fent vázolt távoktatási munkálatokra nagy megbecsüléssel gondolok a tanulás támogatását megvalósító oktatói és szervezői gyakorlati tevékenységre.**
3. **Mint említettem a „kísérlet" névvel illettük a fenti feladat-együttest. Politikai döntés hívta életre, előre megszabott szervezeti keretben és előre meghatározott időtartamra. Bár hatékonyságvizsgálatra nem került sor, az anyagi eszközök biztosítása révén a kormány konkrét támogatást nyújtott a legtöbb problémával küszködő – felsőfokú felnőttoktatási terület – egy ötödén hat éven keresztül.**
4. **A kutatás területén olyan elméleti eredmények születtek, amelyeket a filozófus is komoly ismeretelméleti tettként minősített. E kutatási eredmények hasznosítására – sajnálattal kell elismernem – nem került sor. 1980-ban más oktatáspolitika irányított, az ún. kísérletet lezárták. Az FPK is megszűnt 1980-ban.**

Diplomások képzése és továbbképzése

A felnőttoktatás része a diplomások képzése és továbbképzése.

A magyar szakirodalomban erre a tevékenységre – vegyesen – két kifejezést használtak akkoriban: a posztgraduális képzés és a továbbképzés elnevezéseket. A téma kutatója (szintén FPK munkatárs) előszeretettel használta a „diploma utáni képzés illetve továbbképzés" terminust mivel a fentiek közül az egyiket túl szűknek, másikat pontatlannak tartotta.

A diplomások képzése, továbbképzése **formai oldalát tekintve** kétféleképpen folyt: **az egyik az önképzés** (mivel olyan szakembereknek szólt, akik 15-18 évet tanultak már iskolai, egyetemi irányítás mellett, tehát tudtak önállóan tanulni!), **a másik az intézményekhez kapcsolódó, szervezetten folyó képzés.**

Az intézményekhez kapcsolódó képzéseket az alábbiak szerint csoportosították:

1. szakjogász, szakközgazdász, szakmérnök, szakorvos, szakgyógyszerész, információs szakember, szakfordító, tolmács és szakállatorvos képzés;
2. mérnökközgazdász- és gazdasági mérnökképzés;
3. főiskolai végzettségűek (műszaki, agrár- és közgazdász végzettségűek, pedagógusok) számára egyetemi diploma megszerzése, egyetemi végzettségűek részére második diploma megszerzése (MKKE, jogász, pedagógus);
4. pedagógusok, közgazdászok, orvosok mérnökök, jogászok, üzemmérnökök, üzemgazdászok, állatorvosok továbbképzése;
5. vezetőképzés és -továbbképzés;
6. tudományos képzés és továbbképzés (tudományos továbbképzési ösztöndíj, egyetemi doktori cím megszerzésének folyamata, egyetemi oktatók és kutató, valamint kutatóintézeti kutatók továbbképzési formái, a tudományos minősítés megszerzése, egyetemi oktatók pedagógiai képzése).

Az intézményes képzések és továbbképzések nemcsak felsőoktatási intézmények által kerültek megszervezésre, hanem vállalatok vagy társadalmi szervezetek révén is.

Az FPK vonatkozó kutatásai felszínre hozták a képzések jogi jellegű problémáit és természetesen azok pénzügyi vetületeit is. Ezen túlmenően a problémák egy része központi rendezést igényelt, olyan új szervezeti egységek létrehozását, amelyek az egyes továbbképző intézmények munkájának koordinálásával és a továbbképzés elvi kérdéseivel is foglalkozik.

Ilyen kérdések voltak a pedagógiai és az oktatáspolitikai kérdések. Feltárásra kerültek a hallgatók kiválasztásával kapcsolatos gondok, az előképzettség nem kellő figyelembevétele, és a kornak megfelelően a szervezettség „túl iskolás" jellege is.

Összefoglalva: az FPK ez irányú kutatásai nem kapcsolódtak gyakorlati munkákhoz, így „csak" elméleti eredményekre emlékezhetünk 1997-ben.

*

Befejezésképpen a felsőoktatás és a felnőttoktatás viszonyára szeretnék ismét utalni.

Az andragógia mint diszciplína művelése már javában folyt Magyarországon egyetemi felnőttnevelési tanszéki keretben a 70-es években (Debrecen KLTE, Budapest ELTE, Műszaki Egyetem). Az andragógiai ismeretek elsajátítása azonban még ma sem jelenik meg az egyetemi, vagy főiskolai oktatói követelményekben.

*

A távoktatás hátteréről

(**Előadás,** szerkesztett változat**:** ELTE TTK informatika szakos hallgatók számára Budapest, 1998. november, december)

Nem a távoktatás, hanem a „minőségi oktatás híveként" vállalkoztam ennek az előadásnak a megtartására! A távoktatást ugyanis az oktatás szerves részeként kezelem, és mint a lehetséges oktatási formák egyikét kutatom.

A távoktatással, a téma kutatójaként foglalkozom 25 éve

1. **1973-1979-ig:** a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban tudományos munkatárs, a távoktatási kutatócsoport témafelelőse voltam, illetve a Pécsi távoktatás módszertani kísérlet irányítója 5 évig,
2. **1980:** egyetemi doktori disszertáció megvédése; Téma: Az önálló tanulást segítő módszerek és eszközök a felsőfokú távoktatásban (KLTE, Debrecen),
3. **1990-1998-ig a francia gazdasági nyelv oktatása mellett:**
   - egyéni elméleti kutatásokat folytattam a BKE egyetemi docenseként (publikálás, előadások, szemináriumok, továbbképzések hazai és francia fórumokon)
   - a BKE Távoktatás-fejlesztési Bizottságának tagjaként tevékenykedtem (1995/96)

   az ország szakmai közéletében is részt vettem:
   - 1992-1994 között a Nemzeti Távoktatási Tanács mellett működő Szakértői Kollégium tagjaként;
   - 1997 áprilisa óta az NTT újjáalakult Szakértői Testületének elnökségi tagjaként;
   - 1997 májusától a Magyar Tudományos Akadémia Felnőttnevelési Albizottságának tagjaként,
   - 1998. májusa óta a Magyar Akkreditációs Bizottság Modern Információtechnikák és a Távoktatás Minőségellenőrzésével foglalkozó Albizottságának tagjaként.

A távoktatás értelmezése

A távoktatás az oktatás egy lehetséges formája a hagyományosan ismert nappali és esti formák mellett. Nem kívánja átvenni a hagyományos oktatás helyét, hanem mellette kíván részt venni az egész életen át tartó tanulásban.

Lényeges elemei:

(Ha a régi oktatáselméleti kifejezéseket használjuk)

1. a távoktatás is oktatási, azaz **irányítási folyamat,** ahol a tanító irányítja a tanulót, de amely nem szűkíthető le pl. sem a tanító nélküli autodidaxisra, sem pedig a tanító nélküli – azaz – kizárólag eszközökkel történő tanítás (gyakran rosszul alkalmazott) fogalmára,

2. a távoktatás speciális oktatási, illetve **speciális irányítási folyamat,** amelynek két főszereplője, a tanuló és a tanító közé (különböző minőségű) **távolságok iktatódnak b**e.

Fontos!

A távoktatásban is a tanító irányítja azt, hogy **mit** és azt is, **hogyan tanuljon a tanuló**!

De a modern távoktatási rendszerekből **nem marad ki a tanuló és a tanító közötti kétirányú kommunikációs kapcsolat sem!**

A leggyakrabban említett távolságok: a **tér** és az **idő**, de nem feledkezhetünk meg a **szociális, a gazdasági és a kulturális stb. különbségek** okozta, valamint az új technológiák használatával kiváltott **eltérésekről** sem.

A távolságok legyőzésére irányuló igény – már régóta – **fejlesztően hatott a tanítói oldalt erősítő eszközök kidolgozására.**

Elsőként említem meg a **levelet, mint oktatási eszközt.**

Történelmi visszapillantás

1840 óta beszélünk a levelező oktatásról, amikor is **Isaac Pitman levelezőlapon kezdte tanítani a gyorsírást Nagy Britanniában.** Korábbi dátumokat is lehet olvasni a szakirodalomban, de a szakma művelői előszeretettel említik az 1840-es dátumot. Ekkor terjedt el ugyanis a **bélyeg**, illetve az egységes tarifahasználat.

A posta tehát a kezdetektől részt vesz a távoktatásban egy kommunikációs eszközzel.

Történelmileg **Anglia, Amerika és Ausztrália** találhatók az első **levelező iskolákat működtető országok** között a XIX. században. **Franciaországot** 1877-től sorolják ide.

A XX. század második évtizedétől kezdődően már a **tömegkommunikációs eszközök is jelen vannak a levelező oktatásban**. Nevezetesen a 20-as években a **rádió**, később a **rádió-telefon**, vagy csak önállóan a **telefon**.

A **televízió speciális helyet foglalt el a távoktatásban és** országonként eltérő módon az 50-es évektől kezdődően.

Tömeges használatra tett szert a **videokazetta a** 70-es 80-as években.

A **számítógép** oktatásban történő alkalmazása sem hagyta érintetlenül természetesen a távoktatás területét, az arra felkészült országokban már jó két évtizede.

Összegezve:

Lassan, de eljutott a világ addig a forradalminak nevezhető felismerésig, hogy: a kommunikációs eszközök oktatási/pedagógiai eszközként is jól alkalmazhatók.

Lassan, mert például a telefont jóval korábban feltalálták, és majdnem 100 év kellett ahhoz, hogy az oktatás is kezdje el tömeges felhasználását.

A kommunikációs eszközök pedagógiai eszközként történő alkalmazhatóságának forradalmi felismerése az 1960-as évekre tehető. Ez az az időpont, amikortól a modern távoktatást is számítják.

*

A gazdaságilag fejlett országokban már az 1960-as évek közepére bebizonyosodott, hogy a tudást sokféleképpen lehet átadni, az ismeretanyagot sokféleképpen lehet elsajátítani.

Kísérletek sora bizonyította világszerte, hogy a tárgyiasított (médiatizált) oktatás éppen olyan hatékony lehet, mint a hagyományos oktatás (de legalábbis annak megfelelő szakaszai).

Elfogadottá vált, hogy a kommunikációs és információs technológiák „komoly haszonnal járnak" az oktatás területén is.

Az oktatás „jó befektetés” – vallják a nagyvállalatok humánpolitikusai az elmúlt 30 évben Nyugaton.

Az új oktatási formák keresése és alkalmazása a vállalati szektorban alapvetően átalakította, azaz új utak felé irányította nem csak a hagyományos oktatást és a távoktatást, hanem az oktatás és a gazdaság viszonyát is.

Maga a távoktatás elnevezés is 1960-70-től kezd ismertté és elterjedtté válni.

A „levelező oktatás” egyetlen eszköz „a levél”, illetve egyetlen módszer „a levelezés” alkalmazására utal illetve utalt.

Tekintettel arra, hogy a fejlődés során megnövekedett a távolság legyőzésére alkalmazható és alkalmazott eszközök és módszerek száma, indokolttá vált az elnevezés megváltoztatása **távoktatás szóra,** lévén, hogy a rendszer legmeghatározóbb eleme maga a **TÁVOLSÁG.**

A modern pedagógiában, és így a távoktatásban is **a tanuló az oktatási rendszer központi eleme.** Az ő tanulási munkáját kell – immár – távolról irányítani.

De **nem csak információt kell a tanuló számára közvetíten**i, hanem gondoskodni kell a jártasságok és készségek elsajátítását biztosító ötletekről, magyarázatokról, a feladatokról és azok ellenőrzéséről és értékeléséről.

A tanuló-tanító közötti kétirányú kommunikációról a távoktatás sem mond le, sőt úgy igyekszik azt megvalósítani, hogy a többnyire felnőtt tanuló folyamatos **motiválásáról sem feledkezik meg**.

Az optimálisan szervezett távoktatási rendszer
nem mond le a tanító és tanuló közötti párbeszédről!

Tömegoktatás?

Valóban nagy tömegek oktatását teszi lehetővé. De...

A 70-es 80-as évektől kezdődően tömegoktatásnak kikiáltott modern távoktatás tovább megy a fentiekben jelzett célkitűzések területén, mert felhasználja a technikailag rendelkezésre álló információs és kommunikációs technológiákat, és így – valóban – nagy tömegek oktatására alkalmas, azaz költségkímélő, de az egyén tanulási aktusa szempontjából „méretre szabott”, egyéni dimenzióban kezelt minőségi támogatást is igyekszik biztosítani.

Az irányítás megszervezése

Az irányítás megszervezéséről már nem az iskola, hanem modern rendszerszemléletű, fejlett logisztikával rendelkező **távoktatási központok gondoskodnak**.

E központok szervezik meg az új szakértelemmel felruházott tanítók távmunkában végzett feladatait és tartanak kapcsolatot minden egyes tanulóval.

A távoktatás említésekor...

Sokan másra gondolnak, sokan félreértik, mivel nem ismerik a távoktatást. Különösen igaz ez napjainkban, az internet terjedése idején, amikor a távkommunikációt keverik össze a távoktatással.

Valóban nem könnyű a szakmán kívüliek helyzete.

Miért? Mit láthat a külső szemlélő?

(Főleg az a felnőtt, aki távoktatással fog néhány éven belül tanulni!)

A külső szemlélő számára:

1. **Megnő az egyéni tanulás jelentősége**, sokat kell egyedül tanulnia. Ez oktatáselméletileg is így van, főleg ha az egyén tanulás iránti felelősségét vesszük figyelembe a rendszeren belül. **Az elmélet szerint** azonban a tanuló nem marad egyedül, nincs magára hagyva, hanem távolból irányítják, követik tanulási munkáját, segítik egyéni igényeinek megfelelően. **A gyakorlatban** tehát – ennek az elméleti igénynek megfelelő, rendszerben működő – szervezeteket kell/kellene létrehozni. Külső szemlélő esetében problémát, azaz félreértést az okozhat, ha valaki teljesen leszűkíti a távoktatást az irányított egyéni tanulásra, még rosszabb esetben, ha egyesek a távoktatás emlegetésekor az autodidaxisra gondolnak, azaz olyan valamire, ahol már nincs is tanár, nem is tanítják az embert. És ilyen téves felfogások uralkodnak mifelénk is.
2. **Háttérbe szorul (látszólag!) a tanító szerepe**, hiszen csak olykor-olykor találkozik, vagy levelezik a tanulóval. ***A* valóságban** pedig (és oktatáselméletileg is) **a tanítói szerep átalakul**, más lesz és **már nem is nevezik feltétlenül tanítónak vagy tanárnak:**
    - amikor például tananyagot készít (távoktató tankönyvet, hang és videokazettát, rádió és televízió műsort, multimédiát vagy internetes anyagot) a **tananyagfejlesztő elnevezés a használatosabb,**
    - amikor személyesen, telefonon vagy számítógépes hálózaton keresztül megbeszélést folytat a tanulóval, akkor pedig a **tutor, mentor stb. elnevezések a használatosabbak.**
3. **Nem ismert az a tevékenység, amelyet a modern logisztikával működtetett távoktatási központok végeznek.** A mi pénztelen világunkban egyszerűbbnek tűnik hallgatni a mérnöki pontossággal megtervezett és kivitelezett központok rendszerjellegű és folyamatjellegű, a termelési rendszerek szervezéséhez hasonlítható működéséről.

Pedig hatékony tervezés és szervezés nélkül nem lehet elvárni az oktatás hatékonyságát sem.

Különösen igaz ez a távoktatás esetében, ahol jelentősen megnő – a nappali oktatáshoz képest – az adminisztratív feladatok szerepe és mennyisége, ahol egyetlen adminisztratív/szervezési láncszem kimaradása, vagy időben történő késése, megsemmisítheti az egész pedagógiai/módszertani munkát.

Persze a jó szervezés és szervezettség nem csak a távoktatás sajátja! – mondhatjuk.

Természetesen így van, de ha ráadásul mindent távolról és sokszor előre legyártva kell biztosítani ahhoz, hogy a tanulni akaró személy időben kapja kézbe a megfelelő tananyagot, akkor megnő a tervszerűség, a rendszerszerűség és a folyamatszervezés gyakorlati jelentősége a szakmán kívül állók szemében is.

A távoktatás kihívás az egész világon

Hol a kihívás?

A kihívás azokban a formákban, eszközökben és módszerekben rejlik, amelyekben a tanulási-tanítási folyamat egységét a tanulás középpontba helyezésével, de a távolság beiktatása révén fenntartják és megvalósítják.

Ugyanis*:*

1. **távolról,** különböző természetű és minőségű távolságok áthidalásával kell újra létrehozni a tanulási-tanítási folyamatot,
2. **távolra** kell megtervezni, megfogalmazni előre a tananyagot,
3. **távolra** kell eljuttatni (sugározni) a tudást,
4. a **távolban** kell kialakítani a tanuló egyén számára egy ún. természetes tanulási környezetet,
5. a **távolba kell beiktatni,** a **távolban kell biztosítani** a tanuló egyén számára a **pedagógiai segítő funkciókat (**konzultáció, gyakorlat stb.), amelyekhez nem jut hozzá másképpen stb.

A távoktatás a jövő előfutára

Egyes nyugati szerzők a jövő oktatási rendszere teljessége szempontjából „előfutárnak" tekintik a távoktatást.

Ilyen értelemben az általam, **legújabb könyvem címeként jelzett kérdés az „új út" nem is kérdés, hanem kijelentés is lehetne**. Mégsem az, mivel nem a legmodernebb távoktatási rendszerek leírására, hanem – éppen ellenkezőleg – **a távoktatás pedagógiai/módszertani hagyományainak ismertetésére vállalkoztam.**

Lehet, hogy sokak számára a hagyományos távoktatás is „új"?

Mi indokolja az én szerzői vállalkozásomat az internet iskolákban történő elterjesztése idején?

Talán éppen az Internet terjedése...

A **mikroprocesszor** nem csak az információ kezelését, tárolását és terjesztését forgatta fel alaposan, hanem **bizonyos mechanikus és kognitív funkciók automatizációja révén átalakította a termelési folyamatokat is. Így gyökeres átalakulás figyelhető meg a vállalatok szervezésében.**

A termelésben bekövetkezett változások és új folyamatok törvényszerűen hatnak az oktatásra is, hiszen az oktatás minden innovációs gyakorlat kiterjesztésének elengedhetetlen tényezője.

A fejlett ipari országok oktatáspolitikusai jó húsz évvel ezelőtt tudatára ébredtek ennek és elfogadták az új technológiák – társadalomba való beépülésének – kihívását. Egyszerre tartották bevezetendőnek és jelenlévőnek az oktatás minden területén, mind az alapképzésben, mind a továbbképzésben. Azóta a hagyományos távoktatási rendszerek mellett vagy helyett világszerte megsokasodtak az új technológiákat (is) felhasználó modern „nyílt egyetemek" és felnőttoktatási intézmények.

Magyarországon csak napjainkban kezd elfogadottá válni az a felismerés, miszerint az új kommunikációs és információs technológiák komoly **„haszonnal járnak"** az oktatás területén is.

Mindenki számára evidencia, hogy ezen technológiák „par excellence" felhasználási területe lehet a távoktatás.

Valóban.

De, mi kerüljön fel a számítógépre? Hogyan tanulunk, és hogyan tanítunk „távolról" a telematikai hálózat felkínálta lehetőségekkel?

Az új technológiák oktatásba történő integrálása nálunk is elkezdődött. Azonban az eszközök otthonos felhasználása nem megy egyik napról a másikra sem a tudást „kibocsátó”, sem a tanulni akaró fél részéről.

Erre is fel lehet készülni!

A távoktatás sajátos jellemzőkkel bíró didaktikai rendszere újfajta hozzáállást igényel mind a tanulni vágyóktól, mind a tanulást biztosító szervezettől. Ez utóbbi feladatairól hallunk talán a legkevesebbet Magyarországon.

A „tanulók” többnyire munka mellett tanuló felnőttek, akiknek a tanulási munkáját távolról irányítja egy ún. távoktatási központ. Se iskola, se tanterem, az időszakonként megszervezendő konzultációkat a legközelebbi művelődési házban tartják. És hol vannak a tanítók, a tanárok?

A távoktatásban a „tanítók” is távmunkában dolgoznak, és már nem is hívják tanítónak, vagy tanárnak, hanem oktatásfejlesztőnek, vagy tutornak. És hogyan tanít akkor? Vagy csak „segít” tanulni? Mi mindenre kell gondolnia a távolság miatt, amire egy hagyományos tanár soha nem is gondolt?

Ezekben és hasonló kérdésekben adok részletes eligazítást:

Kovács Ilma
Új út az oktatásban?
A távoktatás c. monográfiámban

Kinek szól a monográfia?

annak, akit érdekel az oktatás,

annak, aki tanít és

annak, aki tanul,

annak, aki érdeklődik az új technológiák iránt,

annak, akit érdekel, hogyan változik a világ és

annak, aki tudatosan kíván részt venni a körülöttünk lévő világ megváltoztatásában.

Az oktatás/képzés szereplői

(Tanulás tanár nélkül?)

Sejtjük, bár pontosan nem tudjuk, milyen irányban és milyen mértékben változik az oktatás/képzés szereplőinek (aktorainak) a feladata, feladatköre a jövőben.

Milyen új vagy milyen más minőségű szakértelemre lesz szükség az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása, kiterjesztése, majd pedig általánossá válása során **Magyarországon.**

Nyugaton sok helyütt előbbre járnak. A XX. század végén, a gazdaságilag fejlett országokban már a tárgyiasított (médiatizált) oktatás/képzés újra történő, ismételt átgondolásával találkozhatunk. Az új technológiák alkalmazására történő áttérés ott sem zökkenőmentes.

Nyugat 20-30 évnyi előnye Magyarország számára lépcsőfokok kihagyását jelentheti.

Ki tudja?...

Megspórolhatjuk-e a kísérletezés gyötrelmeit és költségeit?

Pillanatnyilag úgy gondolom, hogy Nyugat példája nyomán – amelyből természetesen sokat tanulunk és tanulhatunk – sem láthatunk a jövőnkbe.

Saját oktatásunk/képzésünk múltját, illetve jelenét kell elemeznünk, hogy a megfelelő következtetéseket levonhassuk.

Logikusnak tűnik – és még sincs így, – hogy az oktatás/képzés jövőben érintett szereplői maguk is **fontosnak**, mi több, **elengedhetetlennek** tartsák **saját kompetenciájuk megváltoztatását**, legyen szó bármely terület bármely szintjéről.

Az érintettek tudnak-e arról, hogy róluk van szó?

Kik lesznek az oktatás/képzés szereplői?

- azok, akik a jövőben tanulni akarnak,
- azok, akik a jövőben tanítani fognak és
- azok, akik a fenti szereplők számára megszervezik és irányítják (tartalmi és technikai szempontból egyaránt) a (régi és az) új technológiákkal történő tanulási-tanítási folyamatot.

Ez idáig egyszerű. De újabb kérdések következnek:

- miért kellene a tanuló egyénnek új kompetenciákra szert tenni?
- miért kellene a tanító egyénnek új kompetenciákra szert tenni?
- miért kell másként szervezni?
- miért kellene az oktatás szervezőinek új kompetenciákra szert tenni?

A válasz nem egyszerű, de a tájékozódásban segít:

Kovács Ilma
„Új út az oktatásban?”
c. monográfiája
(alcím: A távoktatás)

Ebben a könyvben, egy sajátos úton kísérem végig a jövő oktatásban/képzésben résztvevő szereplőit, az ő számukra igyekszem emberközelbe hozni és tartani a hagyományos távoktatás kérdéseit, mielőtt rálépnénk a sokak által ridegnek, gépi-világnak, azaz embertelennek feltüntetett információs autósztrádára. Sürget az internet terjedési sebessége!

A távoktatás **főszereplője** ugyan, az, aki **tanul**, de továbbra is **pótolhatatlan** az a személy is, (akit régen tanítónak, tanárnak, oktatónak stb. neveztünk) **aki segíti a tanulót** az új technológiák világában történő eligazodásban, az egyre önállóbbá váló tanulásban, az esetleges át- vagy továbbképzésben. Sajátosan új szerepet tölt be az oktatás s**zervezését felvállaló intézmény és** az új szakértelemmel felruházott **menedzsment** és a **logisztikai** feladatokat ellátó **személyzet**.

Könyvemben felnőttekről szólok felnőtteknek

Szerzőként nem titkolt célom: a felnőttek (tanítók, tanárok, oktatók) önképzéséhez való hozzájárulás.

1. A könyv erősen **tagolt szerkezete** és a lapszéli oszlopokban található **vázlat** nem csak gyors eligazodást ígér a Tisztelt Olvasó számára, hanem felnőtt módon megkímél mindenkit a már ismert részek fölösleges olvasásától.

Egyetemisták számára maradt hely saját vázlat készítésére is!

2. A szövegben található, más fejezetekre történő igen gyakori utalás pedig nem „csak" az ismétlések elkerülését, hanem annak a tartalmi üzenetnek a megerősítését is célozza, hogy a **didaktikailag zárt távoktatási rendszerben minden szerkezeti elem, így a szereplők is egy közös cél, a tudás érdekében tevékenykednek.**

A bennünket körülvevő világban minden változik

Akkor, miért éppen az oktatás maradna változatlan?

Jó ideje már, hogy változóban van az oktatás általános feladata. Nagyon leegyszerűsítve szokás azt mondani, hogy:

- régen: a tudás **átadása** történt meg, egyik generáció a másiknak adta át a tudnivalót többnyire iskolai keretek között (bár az átadás sebessége már néhány évtizede felgyorsult),
- ma: a tudás **folyamatos továbbadásának** lehetünk alanyai vagy tanúi. Egyre gyakrabban beszélünk átképzésről és továbbképzésről, és e képzések megszervezése egyre inkább **kicsúszik az iskola kezéből, helyét más „operátorok" veszik át.**

A 1990-es évek közepére elfogadottá vált az egész életen át tartó tanulás gondolata

A hagyományos oktatás alkalmatlan az oktatásra váró összes feladat elvégzésére, tehát a pedagógia és az andragógia közösen kell, hogy megoldja a gondot.

Az új technológiák alkalmazása mindkét terület számára egyaránt felveti annak az ismételt átgondolását,

Hogy:

- mi az információ?
- mi az ismeret?
- mi a tudás?
- hogyan történik maga a tanulás a különböző életkorokban az új irányítás és az új tanulási eszközök és módszerek révén?

Hogyan:

- történhet maga a tanítás, ha az elsajátítandó ismeret az új kommunikációs és információs technológiák nyújtotta eszközök segítségével és esetleg a távolság (tanuló és tanító között) beiktatása révén kerül közvetítésre?

Nélkülözhető-e:

- a tanító a jövőben a tanuláshoz, és ha nem, milyen új szerepeket kell felvállalnia?

Mennyire elég:

- pedagógusokat képezni, ha egész életen át tartó tanulásról beszélünk, ráadásul felnőttekre vonatkoztatva?

Lesz-e munkája:

- és milyen munkakörök várják a felnőttképzésből kikerülő új szakembereket?

Kikből lesz:

- a „képzők képzője”?

Kell-e rendeleti úton szabályozni:

- a felnőttképzést és
- az új oktatási formákat, például a távoktatást... stb?

Összefoglalás

A távoktatás a hagyományos oktatással együtt, a szükségleteknek megfelelő szimbiózisban kívánja felvállalni és megvalósítani „az egész életen át tartó tanulás” rá eső részét.

Úgy gondolom, hogy a felvetett kérdések láttatni engedik:

- mind a távoktatás jelenét,
- mind a távoktatás jövőjét.

Saját véleményem a távoktatás jelenéről és jövőjéről

1. A távoktatás jelene a technológiáknak és az ipar kínálatának van kiszolgáltatva, amennyiben nem készülünk rá tudatosan.

A **felkészülés** pedig – megítélésem szerint – nem csak a hatalom (az oktatáspolitika), hanem **az oktatás minden résztvevőjének a feladata. Élen természetesen a tanítókkal.**

Tudnunk kell, miben és hogyan veszünk részt!

2. A távoktatás jövője

Az új technológiák hagyományos oktatásba történő beépülésével, **elmosódik a határ a nappali, azaz tanítói jelenlétet igénylő oktatás és a távoktatás között.**

Az iskola létezését senki nem kérdőjelezi meg. De az iskolai oktatás is forradalmi átalakulásom megy keresztül.

A változások mennyiségi és minőségi összetevőit a mindenkori tanító tevékenysége határozza meg.

Az „ismeretátadó" tanítóból, az eszközhasználatot megtanító, a kritikai szellemet kialakító, a választási -, a döntési készséget kifejlesztő segítőtárs dolgozik majd az iskolákban is.

Megmarad tehát a **tanító sajátos jelenlétét igénylő oktatás primátusa** – különös tekintettel – az **alapképzésre**.

Ehhez a megváltozott alapképzéshez illeszkedik majd **a felnőttkor,** sőt az időskor bármely szakaszába beilleszthető kiegészítő, vagy átképző, vagy továbbképző kurzusa pl. **távoktatással**.

Szervezetileg (Nyugaton) pedig már ma is gyakori, hogy **egy és ugyanazon személy egyszerre, azaz egy időben vesz részt nappali és távoktatásban**. Erre nekünk még készülnünk kell.

A távoktatásra történő felkészülés

A felkészülés igen sokirányú megközelítésének vázlatszerű felsorolásával zárom előadásomat. Megítélésem szerint a felkészülésnek meg kellene történnie:

1. Társadalmi oldalról:

- az egyén részéről,
- az oktatási intézmény részéről,
- a munkahely (mint a gazdaság legkisebb alapegysége) részéről.

2. Oktatáselméleti oldalról:

- a tanuló szempontjából,
- a tanító részéről,
- az oktatást szervező intézmény szempontjából.

3. Megfontolandó: milyen kérdés a távoktatás?

- oktatási kérdés?

(tanulási, vagy tanítási?!!!)

- ismeretelméleti?
- technológiák kérdése?
- kommunikációs kérdés?
- kulturális kérdés?
- szociális kérdés?
- politikai kérdés?
- gazdasági kérdés?
- társadalmi kérdés...?

Leszűkíthető-e pénzkérdéssé az oktatás így a távoktatás kérdése?

*

Távoktatási rendszerek Magyarországon

(**Előadás,** szerkesztett vázlat**:** ELTE TTK informatika szakos hallgatók számára, Budapest, 1998. December)

A távoktatási rendszerek csoportosítási szempontjai

1. Az idő:

- a háború előtti ún. mezei jogászképzés,
- 1950 utáni ún. magyar levelező tagozatos képzés,

  Kivételek:

  - a néhány évig „ténylegesen levelezést folytató" kisszámú felsőoktatási intézmény,

  - a konzultációt rendszeresen beépítő mérnökképzés,

  - a pécsi távoktatás-módszertani kísérletek (középfok és felsőfok 1973-80 között),

  - távoktatási kezdemények 1980 és 1990 között,

  (párhuzamosan a magyar vállalkozási kedv kialakulásával, főleg a magán szférában, a TIT-ben, tanfolyami keretekben),

- 1991-1997:
  - külföldi távoktatási intézmények leányvállalatainak – adaptált programokkal történő – megjelenése már 1989-től,
  - a távoktatás „elburjánzása", azaz mindenki „távoktat",
  - felnőttoktatási intézmények távoktatása,
  - társadalmi szervezetek, népfőiskolák távoktatási kísérletei,
  - az NTT és a regionális távoktatási központok létrejötte és az első 200-300 távoktatási szakember kiképzése,
  - néhány nagyvállalat önálló távoktatási szervezetének létrehozatala (hagyományos és modern technológiákkal vegyesen),
  - a Duna Televízió 1996-tól sugároz távoktatási műsorokat (heti 2x1 óra megismételve=heti 4 óra reggel 8-9 óra között),
- 1997-1998 = új korszak kezdete,
  - soha-nem-látott marketing kampányt kezdete – a több éve már oktatási műsort sem sugárzó – *Magyar Televízió* a távoktatás frontján:
  - „pályázatot hirdet távoktatáshoz kapcsolódó televíziós sorozatok készítésére" 1997. augusztus 15-i határidővel,
  - rendszeres oktatási illetve távoktatási műsorok sugárzását kezdi el az MTV 2 1998. január 5-től hetenként ötször napi 1 órában reggel 8-9 óra között,

  - az MTV 2 fenti adásával megindul Magyarországon az első televíziós konkurrencia (ráadásul azonos sugárzási időben!),
- 1998. januárjától „színre lép”
  - a Munkaügyi Minisztérium a Nyitott Szakképzésért Közalapítvánnyal,
  - felavatják a Műegyetemi Távoktatási Központot, az első modern technológiákkal képző távoktatási intézményt 1998. január 20-án.

2. A tanulás irányításának módja:

- ún. levelező tagozatos képzés (részidős képzés),
- hagyományos eszközökkel történő távoktatás,
- hagyományos és új technológiák kevert alkalmazása,
- nyitott képzések,

3. A felügyeleti szervek:

- MKM irányítása mellett működő intézmények,
- Munkaügyi Minisztérium felügyelete alatt történő képzések,
- egyéni vállalkozások,
- külföldi vállalkozások, magyar kivitelezőkkel;

4. Az oktató intézmény tulajdonosi joga szerint:

- magyar állami oktatási intézmény a szervező,
- magyar társadalmi intézmény a szervező,
- magyar nagyvállalat a szervező,
- külföldi tulajdonos Magyarországra telepített intézményéről van szó,
- franchise-ban működtetett (külföldi tananyagot és rendszermodellt megvásárolt) magyar szervezet oktat,
- magántulajdonban lévő egyéni (vagy egyesületi) oktatási vállalkozás adja a keretet,

5. Az oktató intézmény profitja szempontjából:

- profit orientált,
- non-profit szervezet,

6. A tanulók térítési díja szerint:

- fizetős,
- nem fizetős,

7. A végzettség igazolásának módja szerint:

- diplomát adó képzés,
- minősített bizonyítványt adó képzés,
- „csak” tudást adó képzés,
- (esetleg) igazolást adó képzés.

A távoktatás megítélése

1. Vannak, akik kizárólag tanítási kérdésként kezelik (hívei a kiváló tananyagra kívánják helyezni a hangsúlyt),
2. Vannak, akik a tanulás könnyebb formájaként közelítenek hozzá (hívei az oktatás-szervezés oldaláról közelítve: „jópénzért" eladott tananyaggal megoldottnak vélik az oktatási gondokat; ha pedig tanulókról van szó, Ők gyakran:

   2.1. „megfeledkeznek" a tanulás munka jellegéről, mert nem ismerik a távolság okozta új jellemzőket,

   2.2. és/mert nem ismerik, vagy nem rendelkeznek kellő tanulói felelősség tudattal,
3. Vannak, akik mindkettőt pontosan érzékelik, sőt a modern technológiák lehetséges bevonásával, de még mindig „csak" oktatási kérdésként és csak alkalmilag foglalkoznak vele,
4. Vannak, akik csak a szakképzés gondjait megoldó eszközt látják benne.
5. Vannak akik a felnőttképzés jövőbeli megoldásaként kezelik,
6. Egyre többen tartják az egész életen át tartó tanulás megvalósítása egyik formájának,
7. Vannak akik a társadalmi, gazdasági, kulturális fejlődés egyik eszközének tekintik, amely hamarosan beépül a mindennapok rendjébe.

Szerintem:

A távoktatás (a fentieken túlmenően szeretném hangsúlyozni):

- **nemcsak** a jelen oktatási/képzési kérdése,
- **nemcsak** napjaink kulturális kérdés, („ismerjük meg, hogy tudjuk használni")
- **nemcsak** a modern technológiák egyik felhasználási területe (tehát az eszközgyártók szempontjából veszedelmesen jó piac!),
- **nemcsak** a jövő oktatási-képzési rendszereinek (eszközeinek és módszereinek) előfutára, amely önmagát megszüntetve olvad majd be a hagyományos oktatásba, vagy olvad majd össze – a XXI. században – a máris forradalmasított, multimédiával „fellazított" ún. hagyományos oktatással,

hanem az általános **fejlődés**, valamint az emberi **megismerés olyan eszköze**, amely :

- **felgyorsítja az információs társadalomban való eligazodást**, mi több, amely
- **nélkül** az információközvetítés forradalmasuló korában szinte **lehetetlenné válik a tudományok közvetítése,**

szerintem: új kultúra teremtésének eszköze, mivel:

- **az egyén szintjén** hozzájárulhat a személyes kiteljesedés azonosságtudatának kifejlődéséhez,
- **a vállalatok és a vállalkozások szintjén** hatékonyabban biztosíthatja a gazdasági előrehaladást,
- **a társadalom szintjén – ha nem is közvetlenül – hozzá tud járulni a szociális, a gazdasági és a kulturális jóléthez.**

Ahhoz, hogy mindez ne maradjon ennyire közhely ízű, szeretném ráirányítani a figyelmet néhány olyan kérdésre, amely elméleti, sőt kifejezetten pedagógiai és andragógiai jellegű ugyan, de hozzájárulhat ahhoz, hogy Önök is kezdjenek el elgondolkodni az általam felvetett kérdésről: a távoktatás „másságáról".

Kérdések: Miért „más" a távoktatás, mint a hagyományos oktatás?

A kérdések számozása nem jelent fontossági sorrendet!

1. Más a célja?
2. Más a filozófiája, más a koncepciója?
3. Másként történik a tanulás (más a stratégia)?
4. Másként történik a tanítás?
5. Más a tanulási környezet?
6. Mások a tanítás körülményei?
7. Mások a tanulás eszközei és módszerei?
8. Más eszközök és módszerek érvényesülnek a tanításban?
9. Mennyire és hogyan módosul: a megtanulás és a megtanítás fogalma?
10. Más a tanuló?
11. Más lesz a tanuló célja?
12. Kell-e új vagy más kompetencia a távoktatásban való részvételhez?
    (ha az illető tanulni akar)
13. Más a tanító?
14. Más lesz a tanító célja?
15. Kell-e új vagy más kompetencia a távoktatásban való részvételhez?
    (ha az illető tanítóként szeretne dolgozni)

Kérdés: Lehet-e hagyományos keretek között szervezni a fenti „másságok" tudatában a távoktatást?

A távoktatási központ

1. Mi a célja egy távoktatási központ megszervezésének?
   - mennyire lehet általános,
   - mennyire piac-orientált, illetve mennyire piacfüggő?
   - hol a jövedelmezőség helye a szervezésben?
   - fizetős vagy nem-fizetős a tanuló szempontjából?
   - miben és hogyan nyitott egy távoktatási központ?
2. Milyen feladatokat lát el, ha „szolgáltat"?
3. Mikor, milyen feltételek mellett és mely szükségletek kielégítésére létesítünk és hogyan távoktatási központot?
4. Hogyan működik hatékonyan egy távoktatási központ?

- a **marketing stratégia** érvényesítésével a központ belső működtetésében, és optimális szervezettségében,

- a termelésirányításhoz hasonló – de szaktudományokhoz és pedagógiához/andragógiához is értő – menedzsment biztosításával,

- a **rendszerszemlélet** állandó szem előtt tartásával,

- a **folyamatszervezés** optimális fegyelmével,

- a szakadatlan fejlődésben lévő technológiák **logisztikában** történő felhasználásával,

- a tanítók (oktatók, tanárok, kutatók stb.) képzésével, átképzésével a tananyagfejlesztés és a tutorálás területei irányában,

- a **marketing kommunikáció** lankadatlan ébrentartásával,

- az **emberi kapcsolattartás** partneri szintű **méltóságának fenntartásával** mind a tanulóval, mind a munkatársakkal szemben.

5. **Ki dolgozik** egy távoktatási központban (igényelnek-e képzést?)

6. Milyen feladatot lát el a **tanító** a távoktatásban?

- **munkamegosztásban** dolgozik, tehát sokféle tanító szerep között választhat,

- a specializáció új formái érvényesülhetnek a tanítói tevékenységben, ily módon az is érvényesülhet, aki csak a szaktudomány kiváló művelője, de gyenge vagy nem ismeri például sem a pedagógiát, sem a felnőttképzést, hiszen a csoportos munkában készülő távirányító tananyag mindegyiket érvényesíti a tanuló felé,

- a tanítói kompetenciák „másként" hasznosulhatnak.

7. Mi **a távmunka szerepe a** távoktatási központ tevékenységében?

(A fenti kérdések az előadás után kiosztásra kerültek és a vita irányítására szolgáltak. *A szerző)*

Távoktatás és országismeret

Az oktatás és kutatás összefonódása

(**Megjelent:** *LINGUA*, Jubileumi szám, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont, Főszerk.: Magyar Miklós, Szerk.: Dávid Gábor Csaba, Budapest, 1999., 271 p. 217-225. p.)

A fenti cím olvastán, bizonyára sokan arra gondolnak, hogy az országismeret c. tárgy távoktatás keretében történő oktatásáról illetve elsajátításáról fogok beszélni.

Akik engem személyesen is ismernek azt is tudják, hogy a BKE-en franciát tanítok. Ők feltehetően a **francia civilizáció és gazdasági szaknyelv oktatásának távoktatási vonatkozásaira számítanak.**

Csalódást kell okoznom a Tisztelt Kollégáknak, bár:

- valóban franciát tanítok történelem-francia szakos képzettségem alapján és
- tudományos munkatársként valóban foglalkoztam gyakorlati távoktatás szervezésével és kutatásával, továbbá én magam több éven keresztül irányítottam távoktatási kutatásokat már 25 évvel ezelőtt a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban 1973-1979 között,
- sőt 1980-ban távoktatásból doktoráltam. Disszertációm témája: Az önálló tanulást segítő módszerek és eszközök a felsőfokú távoktatásban, KLTE BTK (Debrecen). Sem a disszertációm, sem a fenti távoktatási kutatások nem vonatkoztak a francia nyelvre.
- a 80-as években – és erre bizonyára több Kolléga is emlékezik – intézetünk idegen nyelv oktatásának oktatáselméleti kérdéseit kutattam, különös tekintettel a hallgató otthoni és laboratóriumbeli önálló tanulásának irányítására,
- néhány évnyi kihagyás után, **1990-ben visszatértem a távoktatás oktatáselméleti kutatásaihoz,** miközben egyetemünkön a francia nyelv és civilizáció és a francia gazdasági szaknyelv oktatója vagyok.

Hol van itt ellentmondás? – kérdezhetik a Tisztelt Kollégák.

Nincs, valóban, szerintem nincs ellentmondás.

Csak „másról" van szó, mint amire a legtöbben gondolhatnak, mivel:

- valóban tanítok szaknyelv mellett francia civilizációt itt az egyetemen, de egyéni kutatásaim nem a nyelvoktatásra, és nem is a francia civilizáció oktatásának távoktatási problémáira irányulnak,
- távoktatás elméleti kutatásaimban oktatási szintektől és szaktárgyaktól független általános pedagógiai és andragógiai problémák megközelítésére vállalkozom, különös tekintettel a távoktatás rendszerére, szervezeti és metodikai kérdéseire, gazdasági és társadalmi összefüggéseire stb.

Most már akkor – ha ennyire sikerült elkülöníteni e két témát – valóban jogos lehet a kérdés:

Mi a kapcsolat a távoktatás és az országismeret között?

A válaszom nagyon egyszerű: **a kapcsolat az én személyes érdeklődésem.**

A személyes ügyek nem szoktak konferencia témáiként szerepelni – mondhatják megint a Tisztelt Kollégák.

Én mégis ennek kifejtésére vállalkoztam, bár **nem életpálya bemutatása a célom, hanem az oktatás és kutatás kapcsolata** eléggé sajátos megvalósulásának a megismertetése Önökkel.

Mindkét területet – mind a francia civilizáció oktatását, mind a távoktatás kutatását – nagyon fontosnak és izgalmasnak tartom, a kettő összekapcsolódását pedig **igazi egyetemi oktatói szintű feladatként élem meg.**

Két divatos témáról van szó:

1. a francia-magyar, illetve a magyar-francia összehasonlító civilizáció oktatása közgazdászok számára talán soha nem bírt akkora fontossággal, mint napjaink újjá formálódó Európájában,
2. a távoktatás hagyományos változatait is alig ismerő Magyarország ma már nem vonhatja ki magát az információs és kommunikációs technológiák mindent elsöprő hatása alól. Megfékezésének egyetlen módja, ha időben megismerkedünk vele, és saját igényeinknek megfelelően alkalmazzuk, azaz kidolgozzuk a magyar távoktatást.

   És ki lehetne a fentiekről legjobban meggyőződve, ha nem egy közgazdasági szemlélettel „átitatott" francia/vagy bármely idegen nyelv szakos egyetemi oktató?

*

Az alábbiakban – tekintettel az idő rövidségére **– saját oktatási és kutatási eljárásaim összefonódásáról,** egymást kiegészítő és egymást erősítő jellegéről szeretnék felsorolás jelleggel, illetve utalások szintjén szólni.

Az alábbi szempontokat választottam:

1. Hogyan segíti a francia civilizáció oktatója a távoktatás kutatóját?

2. Hogyan segíti a távoktatás kutatója a francia civilizáció oktatóját?

3. Mit hasznosítanak más egyetemek és oktatási intézmények az én nyelvoktatói és távoktatást kutató szakemberi tevékenységemből?

Hogyan segíti a francia civilizáció oktatója a távoktatás kutatóját?

Francia nyelvi és franciaországi civilizációs ismereteim (amelyeket többnyire tanítok is), így a franciák mássága iránti érzékenységem optimális hátteret biztosítottak:

Például:

a) **franciaországi távoktatási kutatásaim előkészítéséhez és az anyaggyűjtéshez***:*

- a 3 hónapos kutatói ösztöndíj pályázati anyagának előkészítése 1993-ban (francia nyelvű és formátumú önéletrajz megírása, magyarországi és franciaországi referenciák feltüntetése, munkaterv összeállítása pontos célkitűzés megjelölésével és az eredmények majdani, itthoni hasznosítása lehetőségeinek felvázolásával),
- a francia kapcsolatok itthonról történő kiépítése (régi kapcsolatok levelezés útján történő feleleventése, új kapcsolatok felvétele könyvtárban talált címlista alapján

szintén levelezéssel 6-8 hónappal a megérkezésem előtt: önéletrajz, helyi munkaterv összeállítása 3-5 napra pontos cél megjelölésével, felelős- kapcsolattartó személy adatainak megkérése, majd a vele való kapcsolatfelvétel levélben itthonról, és Franciaországba történő érkezés után telefonon Párizsból stb.),

- a Francia Külügyminisztérium ösztöndíjasaként megérkezéskor helyi segítséget kértem és kérhettem a meglátogatandó intézményekbe történő bejutáshoz és az illetékes vezetőkkel történő találkozásokhoz (egyetemi rektorok, dékánok, igazgatók pontos adatait, referenciákat és ajánlásokat) stb.

b) **franciaországi távoktatási intézmények meglátogatása során (**ahová az intézmények működésének elemzése céljából mentem, mert arról a legritkább esetben írnak a szakirodalomban és nagyon keveset, hiszen Ők már 1877 óta szerveznek „levelező képzést"):

- az oktatási intézményekbe való bejutás megszervezésében (telefon, referencia, rendez-vous, amit néha újabb írásos önéletrajz előz meg, ha a telefonos bejelentkezést a titkárság már el fogadta volna),
- az illetékes munkatársakkal történő tárgyalások formai oldalai vonatkozásában (névjegykártya-csere, bemutatkozás (személyes, oktatói pozíció, magyarországi kutatói pozícióm, a magyar távoktatás helyzete), saját céljaim ismertetése, kéréseim megfogalmazása, a kapott francia információk magyar hasznosítása hazatérés után stb.)
- a tárgyalások tartalmi kérdéseinél:
    - a franciaországi hétköznapi és aktuális eseményeinek egyéni véleménnyel történő észrevételezése,
    - a történések, tehát „amiről a franciák beszélnek" történelmi vagy irodalmi vonatkozású megjegyzésekkel való kommentálása, vagy ismeretek hiánya esetén az azokra történő rövid rákérdezés,
    - konkrétan a francia iskolarendszer általános ismerete,
    - az adott intézményre lebontott ismereteim bemutatása annak érdekében, hogy minden további félreértést kizárjunk (beleértve a magyartól eltérő sajátosságokat, a francia képző intézmények és diplomák rövidítéssel használt megnevezéseit),
    - a francia távoktatásról korábban szerzett ismereteim, különös tekintettel a vizsgált intézmény franciaországi helyére, működésére, konkurens intézményeire, minisztériumi függőségére vagy éppen önállóságára (országismeretből tanítjuk a hatalmi viszonyokat, a törvényhozó, a végrehajtó és jogi hatalmi rendszert), sőt a szakma kiválóságainak személy/név szerinti ismerete,
    - a francia telematika és azon belül a MINITEL ismerete, annak felhasználása a francia hétköznapi életben és a távoktatásban,
    - a televízió és egyáltalán a média szerepe a francia civilizációban és az oktatásban stb.

c) **A távoktatásról írott cikkeimben, de legfőképpen a 2 éve megjelent távoktatási monográfiámban[68] mindent felhasználtam**, amit csak tehettem eddigi oktatói munkám módszereiből és elméleti módszertani ismereteiből.

Ez nyilvánvaló, hiszen a hagyományos távoktatást bemutató monográfiám nagy százalékban tartalmaz módszertani részeket is, s ezeknél a kiindulás még a hagyományos oktatási és pedagógiai gyakorlat napjainkban is.

Hogyan segíti a távoktatás kutatója a francia nyelv és civilizáció oktatóját?

a) A kutatási területen szerzett konkrét társadalmi, gazdasági és főleg oktatási vonatkozású ismereteimmel.

Franciaország távoktatása a 70-es években messze elmaradt más nyugati gyakorlattól. Franciaországnak mai napig nincs Open University-je. De itt rögtön ki kell térnem arra a sajátosságra, hogy 1939-ben, Franciaországban hozták létre az első állami levelező intézményt a világon! Arról nem is beszélve, hogy a Francia Forradalom idején, 1794-ben nyitották meg az első esti egyetemet a felnőttek előtt.

A felnőttek tanulás iránti érdeklődése világszerte megnövekedett az 1960-as években. Franciaországban is, mint mindenütt, szinte megkétszereződött a tanulni vágyók száma.

Az 1877 óta szabályozás nélkül működő levelező iskolák körül, éppen az 1968-as eseményeket követően rengeteg probléma merült fel. A társadalmi elégedetlenség, a diákság körében és a termelő szférában jelentkező megmozdulások felhívták a figyelmet a szakképzés és a felnőttképzés szabályozásának fontosságára is.

Nagyon sok felnőtt nem csak a termelésben volt érdekelt, hanem levelező diákként tanult valamelyik levelező iskolában is. A magán levelező iskolákban a felduzzadt létszámmal párhuzamosan megnőtt a visszaélések száma, rengeteg drága és ellenőrizetlen tananyag volt „forgalomban". A „kétes értékű" oktatási gyakorlat magára vonta a törvényhozók figyelmét is.

Az 1969-ben elkezdődött törvény-előkészítő parlamenti munkálatok eredményeként **1971. júliusában született meg a francia távoktatási törvény** (amely kizárólag a magán intézmények távoktatási szervezői tevékenységét szabályozza, hiszen az oktatás egészét az Oktatási törvény fogja egységes keretbe), és **4 nappal később a szakoktatás is törvényi szabályozás alá került.** Napjainkban mindkettőt – tehát a szakoktatási és a távoktatási területet – a Munka Törvénykönyvének IX. könyve fogja törvényi keretbe, hiszen a távoktatás hallgatóinak 80 %-a felnőtt, akik szakmákat sajátítanak el, átképzésekben, továbbképzésekben vesznek részt szinte folyamatosan.

Franciaország mai gazdasági fejlettségét erősen alátámasztja a felnőttképzés fentiekben jelzett szabályozása is.

Kutatóként az 1980-as évek közepétől részletesen elemeztem kutatásaimban Franciaország nyitott- és távképzésének változásait az oktatás és gazdaság, az oktatás és társadalom kapcsolatában, és ezeket könyvekben, folyóiratokban évek óta publikálom.

[68] Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás* (első kiadás), Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1997., 264 p.

Az e területen szerzett ismereteim nagy mértékben segítik a fejlődés mozgatórugóinak megértését, így megkönnyítik a francia valóság hallgatókkal történő megértetését, akár az országismeretre, akár a gazdasági témákra gondolunk.

b) A távoktatás rendszerének, módszertanának elemzése állandó hatással van napi oktatói tevékenységemre, anélkül, hogy a kutatás maga a francia nyelvre mint szaktárgyra vonatkozna.

Két évvel ezelőtt megírtam a távoktatás magyar nyelvű monográfiáját. Ez ugyan független Franciaországtól, de olyan rendszerjellegű, olyan folyamatszervezési és logisztikai kitekintéseket tartalmaz a módszertani elemzések mellett, amelyek folyamatos oktatói munkámtól sem függetleníthetők.

Csak példaként említek néhány területet: az oktató irányító tevékenységének segítő-támogató jellege a tanulási-tanítási folyamatban, a hallgatói önállóság fejlesztése, az önálló eszközhasználat, az ellenőrzés-értékelés rendszere mint az irányítás legfőbb pedagógiai eleme stb.

Mit hasznosítanak más intézmények az én kutatásaimból?

a) A folyóiratokban megjelent cikkeimet az egyetemi és főiskolai könyvtárakban el lehet érni (például: Magyar Felsőoktatás c. 1994 óta).

b) A távoktatás törvényi szabályozása Franciaországban c. tanulmányomat a Nemzeti Távoktatási Tanács 7. füzetében mint PHARE tanulmányt lehet olvasni (NTT 1143 Budapest, Ida u. 2.)

c)

- Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED) c. könyvemet és a
- Távoktatás Franciaországban 1993-1994 c. könyvet, valamint a
- Távoktatás Magyarországon 1970 és 1980 között c. kötetet (szerk.: K. I:) és az
- Új út az oktatásban? A távoktatás c. monográfiámat: a tudományegyetemeken és a tanárképző főiskolákon kötelező vagy ajánlott tananyagként használják, hiszen a „távoktatás” már féléves tantárgy sok felsőoktatási intézményben
- Nyitott képzések franciaországi példákkal c. könyvem a szakképzés minden szintjén érdeklődésre tarthat számot.

Kik használják?

A francia nyelv és irodalom, a pedagógia, az andragógia (felnőttnevelés) és művelődés menedzser, személyügyi szervezői és oktatás-szervező szakosok hallgatók.

Mit használnak?

(Itt csak az országismereti vonatkozásokat emelem ki.)

- a francia oktatási rendszer magyar nyelvű leírását,
- a francia civilizációban fontos helyet elfoglaló MINITEL ismertetését, használatát és egyáltalán a telematika frankofon megvalósulását,
- a francia távoktatási rendszerek intézményszintű működésének leírását kutatási alapanyagként hasznosíthatják, az intézmények pontos nevét és címét azonnali kapcsolatfelvételre használhatják.

- az egyes távoktató vagy nyitott képzéseket szervező intézmények munkaköri leírásai azonnali ötleteket adhatnak a magyarországi szervezetek létrehozásához, a már működő intézmények optimális működtetéséhez...

A fenti publikációk mellett jó néhány 1-2 napos szemináriumot és mintegy két tucatnyi előadást tartottam egyetemek, vállalatok stb. felkérésére az elmúlt 4-5 évben.

Összegzés

Oktató- és kutató munkám fenti bemutatása élő bizonyítékul szolgálhat az oktatás és kutatás összefüggéseire, elválaszthatatlanságára.

Gyakorlati, mindennapos oktatói problémáim erőteljesen inspirálnak abban az irányban, hogy utána nézzek, vagy egyáltalán, hogy megpróbáljam végiggondolni, hogyan és miként történik, és hogy egyáltalán megvalósul-e az adott tanítási vagy tanulási tevékenység akkor, ha a képzés két főszereplője térben távol van egymástól.

Régebben ez a térbeli és az időbeli távolságra is vonatkozott, ma már – az információs és kommunikációs forradalom korában – többnyire a térbeli távolság leküzdésével illetve hasznosításával küszködik az egész világ. Ezt bizonyítják a multimédiás és internetes felhasználásra vonatkozó – saját műhelyünk – törekvései is.

*

Távoktatási kutatások a felnőttképzés szolgálatában

(**Megjelent**: 1. *Magyar Felsőoktatás*, 1999. 9. sz. 39-29. p. és 8. sz. 29-30. p. és 9. sz. 25-26. p.

2. *A felnőttoktatás kutatása* (Szerk.: Basel Péter – Eszik Zoltán, Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás, FTE sorozat) Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 2001., 256 p. 139-146. p.)

Bevezetés

Távoktatás-kutatói tevékenységemmel kapcsolatban elöljáróban három megjegyzést szeretnék tenni:

1. Igaz, hogy immár 25 éve a távoktatást kutatom, de mivel nevemet egyre többször azonosítják a távoktatással, mostanában kénytelen vagyok kihangsúlyozni, hogy **nem a távoktatás híve, hanem annak kutatója vagyok. A kettő nem azonos!**

Mindazonáltal, kutatásaimmal a szakszerű és célszerű távoktatás alkalmazását kívánom segíteni, ha tetszik szolgálni.

2. Az is igaz, hogy kutatásaim egyik főiránya a frankofon országok távoktatása, és ez ideig többnyire franciaországi rendszereket és szervezeteket sikerült több oldalról elemeznem és bemutatnom.

Itt is szeretnék egy dolgot aláhúzni. Nevezetesen azt, hogy mindezt **nem azért teszem, mert a francia távoktatás annyira kiemelkedő és követendő volna.**

Egy kutató nem ilyen célok miatt kutat, és nekem személy szerint más okaim is vannak a nyelvterület kiválasztására vonatkozóan.

A francia távoktatási rendszerek működésének bemutatásakor tehát **nem modelleket, pontosabban nem „követendő mintákat" kerestem és keresek, hanem olyan gyakorlatban működő példák ismertetésére törekszem,** amelyek ötleteket adhatnak saját honi távoktatási rendszereink kiépítéséhez.

3. Ha az angolszász minőség-fogalom szerint: a minőség „a célnak való megfelelés", én sokáig nem igazán értettem, miért van szükség a távoktatás esetében **külön minőségügyi eljárásra, biztosításra és értékelésre.**

Hiszen e filozófia szerint az adott távoktatási „szervezet maga határozza meg saját minőségfogalmát, személyi és tárgyi adottságainak, külső – vevői, felhasználói és tágabb környezeti – elvárásainak illetve belső lehetőségeinek tükrében. Ezek összefoglalása adja a szervezet minőségfogalmát, mely alapjául szolgál a belső minőségi kultúra kiépülésének, a minőséggel való dolgozói azonosulás elérésének." (Idézet: Drahos Péter és Kropf Hajnalka: Minőségbiztosítási tevékenységek a pedagógus-továbbképzési programokban. Segédanyag a pedagógus-továbbképzési programok alapítói és indítói számára. Kézirat, Pilisborosjenő, 1998., 32 p. 7. p.)

Értetlenségem alapvető oka az volt, hogy én a távoktatási ismereteimet 1973-tól kezdődően alapvetően az angliai Open University leírásaiból merítettem.

Ez a modern szervezeti rendszer pedig – lévén a modern távoktatás etalonja sokak számára a mai napig is – már eredetileg is magába ötvözte mindazon kritériumokat, amelyeket a

századvég felhígult külföldi és hazai gyakorlata külön minőségügyi rendszerként kényszerül megszervezni és érvényre juttatni éppen „a célnak való megfelelés” érdekében, ahogyan az angolszász fogalom is meghatározza.

Mivel jelenlegi hazai társadalmi és gazdasági közegünk csak elméletben teszi lehetővé a szakszerű távoktatás megfogalmazását, **a gyakorlatban én is elfogadom, hogy szükség van a minőségügy, a minőségbiztosítás és a minőség értékelés külön rendszerére is.**

Ezért veszek részt évek óta – szakértőként – különböző bizottsági munkálatokban, ahol a vonatkozó kritériumok összeállítását végezzük el.

E három elöljáróban megfogalmazott gondolat után, mondanivalómat szintén három megjegyzés köré csoportosítom.

Első megjegyzés

Távoktatási kutatásaim két nagy korszakra különülnek el:

1. Az első korszak, amikor felsőoktatás-pedagógiai kutatásokat végezhettem, sőt felsőoktatásban dolgozó oktatók kutatását irányíthattam: főhivatású tudományos munkatársként dolgoztam a 70-es években a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban, ahol a távoktatási témacsoport (résztvevője és 5 évig) irányítója voltam. A „pécsi távoktatás-módszertani kísérletnek” nevezett kutatás 1973-1980 között sokak számára volt ismerős akkoriban.
2. A második korszakom 1990 óta még most is tart: egyetemi oktatóként végzek egyéni kutatásokat a távoktatás, illetve a nyitott és távképzés területén.

Megjegyzés: e két korszak időbeli elkülönítése ugyan személyemre vonatkozik, de természetesen nem függetleníthető a magyarországi távoktatás eddigi történelmi korszakaitól sem.

Második megjegyzés

A fenti két kutatási korszakom az időbeliségen túl más szempontból is megkülönböztetendő, ugyanis:

- az első, az 1970-es évek korszaka egyaránt sorolható az **alaptudományi empirikus** kutatások **és** az **alkalmazott** kutatások szintén **empirikus** kutatásai körébe. Ez a kutatás, ha teljességében nem is, de több alaptudományi kutatásba tartozó elemet is tartalmazott, szélesebb körben érvényes tényállások és általános összefüggések feltárására irányult. Ugyanakkor gyakorlati/kísérleti kipróbáláshoz kötődött az akkori Pécsi Tanárképző Főiskolán, ahol 3x300 fő, azaz 900 levelező hallgató 4 éves távoktatását végezte 50 főiskolai oktató, a mi távoktatási kutatócsoportunk, azaz az Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont munkatársai irányítása mellett.

  Kiemelem azt a kutatási módszert, amit **modell módszernek** neveznek, s amellyel már a 70-es években sikerült elkészíteni a tanulás irányítására szolgáló tanulási útmutató pedagógiai modellvariánsait. Akkoriban mi tantárgymódszertani útmutatónak neveztük, amit most tanulási útmutatóként emleget a szakma.

- a második korszakom, a 90-es évek korszaka kifejezetten az **alkalmazott kutatások** körébe sorolható, és azon belül az **elméleti** kutatások közé. Itt egyedül dolgozom. A kísérletekkel egybekötött kutatásokra most nem gondolhatok, így például a modell módszer alkalmazását is csak tanácsolni tudom Kollégáimnak.

Elméleti kutatásaim célja: új oktatási forma, a távoktatás leírása, távoktatási rendszerek bemutatása, azért, hogy mások elméleti és gyakorlati munkáját támogassam általa.

Úgy gondolom, hogy elméleti munkáim mind pedagógiai, mind andragógiai szempontból innovációs produktumoknak tekinthetők, mivel sem magyar nyelvű távoktatási monográfia, sem például franciaországi távoktatási rendszerek kézikönyv formában történő bemutatása nem árasztotta el azt megelőzően a „piacot". Piac alatt a kialakulóban, a formálódóban lévő nyitott képzésekkel és távoktatással foglalkozó szakmát, illetve az egyetemista és a főiskolás hallgatóságot értem, különös tekintettel azokra, akik már féléves kollokviumi tárgyként tanulják a távoktatást Magyarországon.

Harmadik megjegyzés

A napi egyetemi oktatói tevékenységem és a kutatásaim közötti összefüggés.

Nagyon fontos számomra az a háttér, amely egyrészt lehetővé teszi, másrészt megerősíti, hogy foglalkozzam és azt, hogy hogyan foglalkozzam a távoktatás témájának folyamatos kutatásával az utóbbi 10 évben.

E háttér jellemzői:

- francia-magyar összehasonlító civilizációt és francia gazdasági nyelvet oktatok a BKE-en,
- az élő nyelv elsajátíttatásának és elsajátításának problémáival folyamatosan és napi szinten ütközöm,
- az oktatási eszközök és módszerek folyamatos változása szintén része mindennapjaim tevékenységének, hasonlóan
- a közgazdászhallgatókkal folytatott napi kapcsolathoz stb.

Ezek az egyetemi **oktatói feladatok** folyamatosan megújuló és **sajátos gazdasági-társadalmi szemlélet átvételét jelentik a kutató számára**.

Esetemben, beleértve természetesen egyéni adottságaimat, felnőttoktatási tapasztalataimat és felsőoktatás-pedagógiai kutatói szakmai előéletemet, sajátos módon hat mindez kutatási feladataimra, a nyitott és távoktatás területére, azon belül **kutatói kompetenciáim alakulásá**ra.

Két példa

Az egyik a francia civilizáció, azaz a francia-magyar összehasonlító civilizáció francia nyelven történő elsajátíttatása, a másik a francia gazdasági nyelv oktatása témakörét illeti.

Első példa: a francia civilizáció, azaz a francia-magyar összehasonlító civilizáció francia nyelven történő elsajátíttatását fedi.

1. Hogyan segíti a francia civilizáció oktatója a távoktatás kutatóját?

Francia nyelvi és franciaországi civilizációs ismereteim (amelyeket tanítok is!), de legfőképpen a franciák mássága iránti érzékenységem optimális hátteret biztosítottak:

Például:

1.1. franciaországi távoktatási kutatásaim előkészítéséhez és az anyaggyűjtéshez:

- a 3 hónapos kutatói ösztöndíj pályázati anyagának előkészítése 1993-ban (francia nyelvű és formátumú önéletrajz megírása, magyarországi és franciaországi referenciák feltüntetése, munkaterv összeállítása pontos célkitűzés megjelölésével és az eredmények majdani, itthoni hasznosítása lehetőségeinek felvázolásával),
- a francia kapcsolatok itthonról történő kiépítése (régi kapcsolatok levelezés útján történő felelevenítése, új kapcsolatok felvétele könyvtárban talált címlista alapján szintén levelezéssel 6-8 hónappal a megérkezésem előtt: önéletrajz, helyi munkaterv összeállítása 3-5 napra pontos cél megjelölésével, felelős- kapcsolattartó személy adatainak megkérése, majd a vele való kapcsolatfelvétel levélben itthonról, és Franciaországba történő érkezés után telefonon Párizsból stb.),
- a Francia Külügyminisztérium ösztöndíjasaként megérkezéskor helyi segítséget kértem és kérhettem a meglátogatandó intézményekbe történő bejutáshoz és az illetékes vezetőkkel történő találkozásokhoz (egyetemi rektorok, dékánok, igazgatók pontos adatait, referenciákat és ajánlásokat) stb.

1.2. franciaországi távoktatási intézmények meglátogatásához (ahová az intézmények működésének elemzése céljából mentem, mert arról a legritkább esetben írnak a szakirodalomban és ha írnak, akkor is nagyon keveset, hiszen Ők már 1877 óta szerveznek „levelező képzést”):

- az oktatási intézményekbe való bejutás megszervezésében (telefon, referencia, rendez-vous, amit néha újabb írásos önéletrajz előz meg, ha a telefonos bejelentkezést a titkárság netán már elfogadta volna),

- az illetékes munkatársakkal történő tárgyalások formai oldalai vonatkozásában (névjegykártya-csere, bemutatkozás (személyes oktatói pozíció, magyarországi kutatói pozícióm, a magyar távoktatás helyzete), saját céljaim ismertetése, kéréseim megfogalmazása, a kapott francia információk magyar hasznosításának hazatérés utáni terve stb.)

- a tárgyalások tartalmi kérdéseinél:

- a franciaországi hétköznapi és aktuális eseményeinek egyéni véleménnyel történő észrevételezése,

- a történések, tehát „amiről a franciák beszélnek” történelmi vagy irodalmi vonatkozású megjegyzésekkel való kommentálása, vagy ismeretek hiánya esetén az azokra történő rövid rákérdezés,

- konkrétan a francia iskolarendszer általános ismerete,

- az adott intézményre lebontott ismereteim bemutatása annak érdekében, hogy minden további félreértést kizárjunk (beleértve a magyartól eltérő sajátosságokat, a francia képző intézmények és diplomák rövidítéssel használt megnevezéseit),

- a francia távoktatásról korábban szerzett ismereteim, különös tekintettel a vizsgált intézmény franciaországi helyére, működésére, konkurens intézményeire, minisztériumi függőségére vagy éppen önállóságára (országismeretből tanítjuk a hatalmi viszonyokat, a törvényhozó, a végrehajtó és jogi hatalmi rendszert), sőt a szakma kiválóságainak személy szerinti ismerete,

- a francia telematika és azon belül a MINITEL ismerete, annak felhasználása a francia hétköznapi életben és a távoktatásban,

- a televízió és egyáltalán a médiák szerepe a francia civilizációban és az oktatásban stb.

1.3. A távoktatásról írott cikkeimben, de legfőképpen a 2 éve megjelent távoktatási monográfiámban mindent felhasználtam, amit csak tehettem eddigi oktatói munkám módszereiből és elméleti módszertani ismereteiből.

Ez nyilvánvaló, hiszen a hagyományos távoktatást bemutató monográfiám nagy százalékban tartalmaz módszertani részeket is, s ezeknél a kiindulás még a hagyományos oktatási és pedagógiai gyakorlat alapján történik napjainkban is.

2. Hogyan segíti a távoktatás kutatója a francia nyelv és civilizáció oktatóját?

2.1. A kutatási területen szerzett konkrét társadalmi, gazdasági és főleg oktatási vonatkozású ismereteimmel.

Franciaország távoktatása a 70-es években messze elmaradt más nyugati gyakorlattól. Franciaországnak mai napig nincs Open University-je. De itt rögtön ki kell térnem arra a sajátosságra, hogy **1939-ben, Franciaországban hozták létre az első állami levelező intézményt a világon!**

Arról nem is beszélve, hogy **a Francia Forradalom idején, 1794-ben nyitották meg az első esti egyetemet a felnőttek előtt.** Ez a ma is kiválóan működő CNAM néven ismert Műszaki Felnőttoktatási Egyetem.

A **felnőttek tanulás iránti érdeklődése világszerte megnövekedett** az 1960-as években. Franciaországban is, mint mindenütt, szinte megkétszereződött a tanulni vágyók száma.

Az **1877 óta szabályozás nélkül működő levelező iskolák** körül, éppen az **1968-as eseményeket** követően rengeteg probléma merült fel. A társadalmi elégedetlenség, a diákság körében és a termelő szférában jelentkező megmozdulások **felhívták a figyelmet a szakképzés és a felnőttképzés szabályozásának fontosságára is.**

Nagyon sok felnőtt nem csak a termelésben volt érdekelt, hanem levelező diákként tanult valamelyik levelező iskolában is. A magán levelező iskolákban a felduzzadt létszámmal párhuzamosan megnőtt a visszaélések száma is, rengeteg drága és ellenőrizetlen tananyag volt „forgalomban". A „kétes értékű" oktatási gyakorlat magára vonta a törvényhozók figyelmét is.

Az 1969-ben elkezdődött törvény-előkészítő parlamenti munkálatok eredményeként **1971. júliusában** született meg a francia **távoktatási törvény** (amely kizárólag a magán intézmények távoktatási szervezői tevékenységét szabályozza, hiszen az oktatás egészét az Oktatási Törvény fogja egységes keretbe), és 4 nappal később a **szakoktatás is törvényi szabályozás alá került.** Napjainkban mindkettőt – tehát a szakoktatási és a távoktatási területet – a Munka Törvénykönyvének IX. könyvében találhatjuk meg, hiszen a távoktatással tanulók 80 %-a felnőtt, akik szakmákat sajátítanak el, átképzésekben, továbbképzésekben vesznek részt szinte folyamatosan.

Franciaország mai gazdasági fejlettségét erősen alátámasztja a felnőttképzés fentiekben jelzett szabályozása is.

*

Kutatóként az 1980-as évek közepétől részletesen elemeztem kutatásaimban Franciaország nyitott- és távképzésének változásait az oktatás és gazdaság, az oktatás és társadalom kapcsolatában, és ezeket könyvekben, folyóiratokban évek óta publikálom.

Az e területen szerzett ismereteim nagymértékben segítik a fejlődés mozgatórugóinak megértését, így megkönnyítik a francia valóság hallgatókkal történő megértetését, akár az országismeretre, akár a gazdasági témákra gondolunk.

2.2. A távoktatás rendszerének, módszertanának elemzése folyamatosan hatással van napi oktatói tevékenységemre, anélkül, hogy a kutatás maga a francia nyelvre mint szaktárgyra vonatkozna.

Két évvel ezelőtt megírtam a távoktatás magyar nyelvű monográfiáját. (Új út az oktatásban? A távoktatás c.) Ez már független Franciaországtól, de olyan rendszer-jellegű, olyan folyamatszervezési és logisztikai kitekintéseket tartalmaz a módszertani elemzések mellett, amelyek folyamatos oktatói munkámtól sem függetleníthetők.

Csak példaként sorolok fel néhány területet: az oktató irányító tevékenységének segítő-támogató jellege a tanulási-tanítási folyamatban, a hallgatói önállóság fejlesztése, az önálló eszközhasználat, az ellenőrzés-értékelés rendszere mint az irányítás legfőbb pedagógiai eleme stb.

Második példa: a francia gazdasági nyelv oktatása témakörét illeti.

A francia nyelven oktatott témák közül csak egyet, **a marketing ismeretek** francia szemléletű tanítását szeretném kiemelni, különös tekintettel a marketing kommunikációs technikákra.

Nem a három kommunikációs technikát kívánom a 4P-vel szembeállítani – ami a marketing angolszász és így annak magyar értelmezését is jellemzi – hanem azt szeretném elmondani, hogy egy egyéni kutatónak is megvannak az eszközei ahhoz, hogy kivegye a maga részét a pedagógiai és andragógiai változásokból.

Hogyan?

Meggyőződésem, hogy ahhoz, hogy egy új oktatási, illetve képzési formát bevezethessünk, **nagyon fontos, hogy ismerjük és tudjuk, hogy mi is az**, hogyan működik, hol a helye az oktatás/képzés egészében, milyen szerepet tölt be az egyén és a társadalom életében, ki-mire és hogyan használja, mikor és mennyire gazdaságos stb.

Én – ha tetszik – a marketing filozófia szellemében járok el:

1. amikor elméleti kutatásaim eredményeiből előadásokat és szemináriumokat tartok, **könyveket és cikkeket írok**, amelyekben folyamatosan keresem a távoktatás külső és belső összefüggéseit, rendszertani kapcsolódásait és így tovább.

2. amikor távoktatásról írott publikációim

- **reklámozásáról,**
- **a public relations tevékenységről,**
- **a könyveim promóciójáról, azaz az eladások serkentéséről** szintén igyekszem saját magam gondoskodni.

Lehet, hogy ez a mostani gondolatsor is saját könyveim reklámozásáról, public relations tevékenységéről és az eladások serkentéséről szól?

Bizonyára ez is benne van, és én ezt bátran fel is vállalom, hiszen tevékenységem nem öncélú.

A távoktatásnak a felnőttképzés területén történő alkalmazása, az új oktatási/képzési formák kultúrájának terjesztése engem örömmel tölt el, és szép hivatásnak tartom.

Mit bizonyít mindez? – kérdezheti bárki. Sok mindent, vagy semmit?...

Magamról beszéltem, mert ez a legkönnyebb. De tevékenységem általánosítható elemei ennél sokkal fontosabbak.

1. következtetés:

Szerintem egyetemi oktató-kutató szerepkörben is tudnunk kell alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez.

Nevezetesen:

- Olyan kutatásokat és akkor kell csinálnunk, amikor arra szükség van. A kutatói szabadságunkkal eddig is és ezután is élnünk kell. DE!
- Szerveznünk kell a saját kutatási és publikációs lehetőségeinket.
- Meg kell tanulnunk és el kell látnunk a saját kutatásaink menedzselését is.
- Meg kell tanulnunk sponzorokat találni.
- El kell látnunk, de legalábbis szerveznünk kell a kiadványaink körüli marketing kommunikációs tevékenységeket ahhoz, hogy a célcsoport időben értesülhessen munkánkról és optimálisan felhasználhassa munkánk eredményét.

2. következtetés:

Egyéni kutatásokról van ugyan szó, de nem egyedül végzett, nem elszigetelt és főleg nem öncélú munkákról.

- Mivel nincs központi kutatóhelye a nyitott és távoktatás témájának, meg kell keresni azokat az intézményeket, munkatársakat, akik és amelyek számára fontos lehet a saját kutatásunk.
- Sokat kell olvasni.
- Jelen kell lenni a szakmai életben.

*

Végezetül köszönetemet szeretném kifejezni mindazon intézményeknek és munkatársaknak, akik felismervén a téma időszerűségét erkölcsi és anyagi támogatásban részesítették egyéni kutatómunkámat az elmúlt 10 évben.

Távoktatási kutató-kereső tevékenységem során csodálatos emberi élményekben volt részem, lelkes munkatársi kapcsolatokat alakíthattam ki nagyon sok intézményben:

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Posztgraduális kar és Vezetőképző Intézet
Professzorok Háza Felsőoktatási Koordinációs Iroda
Fővárosi Oktatástechnológiai Központ (FOK)
Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
FEFA
Magyar Távoktatási Alapítvány
Új Képújság
MTV 2, DUNA TV
Távoktatási Universitas Alapítvány
EDE Hungary
Magyar Felsőoktatás szerkesztősége
Budapesti Francia Nagykövetség
CNED, FIED, CNAM + kb. 25 távoktatási intézmény Franciaországban
Franciaországi Külügyminisztérium
Nemzeti Távoktatási Tanács
Nyitott Szakképzésért Közalapítvány
stb.

*

A téma iránt érdeklődők számára mellékelem az alábbi rövidített publikációs jegyzéket:

1. Katedrán innen, katedrán túl (Az idegen nyelvek tanítása és tanulása a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen), T/s-4 Programiroda (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre), Bp. 1991. 154 p.
2. Távoktatás Magyarországon 1970-1980

   Szerk.: Kovács Ilma, Felsőoktatási Koordinációs Iroda (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre), Bp. 1992. 225 p.
3. Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)

   Felsőoktatási Koordinációs Iroda és Fővárosi Oktatástechnológiai Központ (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre), Bp. 1993. 96 p.
4. Távoktatás Franciaországban 1993-1994

   Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Bp. 1995. 356 p. (Megvásárolható: a Nemzeti Tankönyvkiadó budapesti könyvesboltjaiban)
5. Új út az oktatásban? A távoktatás

   Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp. 1997. 264 p
6. Nyitott képzések franciaországi példákkal

   Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Budapest, 1999. 142 p. (Kérhető: NYITSZAK Bp., Paulai Ede u. 45.)

*

A szerző rezüméje *A felnőttoktatás kutatása* **című kötetben:** (Szerk.: Basel Péter – Eszik Zoltán, Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás FTE sorozat) (Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 2001., 256 p. 202 p.)

„Egyszemélyes kutatócsoport”-nak nevezett egyik könyvem szerkesztője néhány évvel ezelőtt. Az utóbbi években, egyetemi oktatóként valóban egyéni kutatásokat folytatok a távoktatás területén.

Korábban, a 70-es években felsőfokú távképzéssel összekapcsolt kutatásokat vezettem az FPK távoktatási csoportjának témavezetőjeként (50 oktatóval és 900 hallgatóval). Az akkori – gyakorlatra épülő – kutatás és távoktatás-szervezés biztos alapot és könnyű eligazodást nyújt számomra még ma is a távoktatás problémáinak elemzésében.

Mindennapi munkám, az élő francianyelv oktatása a jövő közgazdászai számára. E nappali oktatási tevékenység mellett végzem távoktatás-elméleti kutatásaimat a 90-es években. (E kutatások tehát nem vonatkoznak a francia nyelvre!)

Előadásomban kutatásaim elmúlt évekbeli főirányairól kívánok szólni, és hangsúlyozni szeretném azokat a háttereket, amelyek egyrészt lehetővé teszik, másrészt megerősítik számomra a távoktatás témájának folyamatos kutatását (pl. a francia civilizáció és a francia gazdasági nyelv oktatása, az oktatás eszközök és módszerek folyamatos változása, a közgazdász hallgatókkal folytatott napi kapcsolat révén erőteljes gazdasági-társadalmi szemlélet átvétele, marketing ismeretek stb.)

Dunaújváros 1999. április 20.

3. RÉSZ: Tanulmányok 2000 körül

Aktualitás és távoktatás

(**Előadás** rövid szerkesztett változata. Elhangzott: Magyar Informatikusok II. Világtalálkozója, 2000. június 5-8. LSI Informatikai Oktatóközpont a Mikroelektronika Alkalmazásának Kultúrájáért Alapítvány)

Eladásom címe és tartalma – úgy gondolom – nem igényel különösebb tartalmi alátámasztást. Talán már nálunk Magyarországon is kezd evidenciává válni az, hogy a távoktatás aktuális kérdés, de ha egyeseknek még mindig nem lenne az, akkor sem sorolható például a jövőkutatás tárgykörébe.

Bár sokak számára csak **közhelyeket** fogok tudni mondani, meggyőződésem, hogy éppen **a téma evidencia jellege miatt** érdemes bizonyos összefüggésekre fókuszálni a figyelmünket.

Rövid előadásomban igyekszem felvillantani a címben szereplő két fogalom *kapcsolatát* is az **aktualitás és a távoktatás** mai *állapotán* túlmenően kívül

***

Fogalmak jelentésével kezdem

(Idézetek a Bakos Ferenc által szerkesztett *Idegen szavak és kiejtések szótárából,* Budapest, Akadémiai Kiadó, 1994.)

1. AKTUALITÁS *(latin elemekből)*

- időszerűség,
- napi érdek vagy szükség,
- valamely adott időpontban jelentőséggel és érdekességgel bíró esemény,
- a nap eseménye,
- sürgősség, szükségesség,
- esedékesség.

2. AKTUÁLIS *(latin)*

- időszerű,
- napirenden levő,
- megoldásra váró,
- sürgős, szükséges,
- esedékes.

A sor folytatható lenne **az aktualizál, aktualizáció, aktualizálás** szavak magyar megfelelőinek a felsorolásával.

Azért választottam a latin elemekből álló „**aktualitás"** szót, mert *azt a tartalmi többletet szeretném vele jelezni, amit e **szó*** **egyik magyar** megfelelője például az *„***időszerűség"** csak egy sor szinonima felsorolásával együtt tud igazán kifejezni.

*

A TÁVOKTATÁS fogalmát nehezebb megadni. Még a szótári címszó is több ezer leütést tartalmaz (Pedagógiai Lexikon 1997).

A Nemzeti Távoktatási Tanács Szakértői Testülete 2 évvel ezelőtt az alábbiak szerint fogalmazott:

> **„A távoktatás olyan irányított önálló tanuláson alapuló képzési forma, amely az oktató és a tanuló közötti rendszeres személyes kapcsolatot a tanulási idő nagy részében különféle tanulási eszközökkel (távoktatási tankönyv, útmutatók, multimédiás tananyagok stb.) helyettesíti."**

A témában kevéssé jártas Tisztelt Hallgatók kedvéért és az együttgondolkodás igényének kielégítése céljából az alábbi – talán még rövidebb – fogalmi meghatározást ajánlom:

> **A távoktatás olyan oktatási illetve képzési forma, ahol a tanuló és a tanító közötti fizikai távolság miatt, a tanuláshoz szükséges interakció a képzési idő nagyobbik részében eszközök segítségével valósul meg.**

(A fentiek értelmében **és** történelmi visszatekintésben, **én** távoktatásként kezelem a hagyományos de tényleges levelezést folytató képzéseket, valamint idesorolom a virtuális egyetemet is.)

***

Mind az **aktualitás,** mind a **távoktatás** felveti **a HOL ÉS A MIKOR, azaz A TÉR ÉS AZ IDŐ problémáját.**

> **Aktuális volt** a távoktatás például **Ausztráliában az 1920**-as években, mert már rendelkezésre állott a rádió, sőt a rádiótelefon is, amely eszközökkel óriási távolságokat kellett áthidalni.
>
> **Távoktatással** lehet megoldani **napjainkban** például az **idő szűkében lévő felnőttek képzését, tovább- és átképzését.**
>
> **Stb.**

E hosszú bevezető után már csak rövid összefoglalás következhet: **a távoktatás soha nem volt annyira időszerű mint napjainkban** .

> (**MA =** a tudás alapú társadalom kialakítása, az információs társadalom megvalósítása és egyáltalán az informatikai és a távközlési technológiák soha nem látott mértékű elterjedése idején. Amikor az egész életen át tartó tanulás eszméjét óhajtjuk megvalósítani.)

Egyre többen akarnak ilyen vagy olyan tudásra szert tenni, ilyen vagy olyan képzésben részt venni és ehhez nem elegendőek a régi oktatási formák, és ráadásul már itt vannak a szükségletek kielégítéséhez a „sohanemlátott" technikák és technológiák, a modern információs és kommunikációs eszközök és módszerek. Már csak csinálni kell:

- ha tanulni akarunk, akkor válasszuk a távtanulási formát,
- ha tanítani akarunk, akkor nézzük meg mely feladat ellátására rendelkezünk megfelelő kompetenciával,
- ha pedig az oktatásszervezésben akarunk részt venni, nosza, vegyünk részt a menedzsment munkájában.

*

1. Időben mikor (miért és hol) jelentett „aktualitást" a távoktatás

(Történelmi visszatekintés)

1.1. Nemzetközi téren

1840 a gyorsírás tanítása levelezőlapon (Isaac PITMAN Nagy Britannia),

1856 az első – főleg nyelveket tanító – levelező iskola Berlinben,

1850 – 1900 levelezőiskolák főleg munkások számára (Európa és Amerika),

1900-as évek eleje: az első közoktatási levelező iskolák,

1920-as évek: elemi és középiskolák közpénzből (Ausztrália, Kanada és Új-Zéland)

1920 – 1950 a tömegkommunikációs eszközök megjelenése (rádió, telefon, televízió)

1960-as évek a távoktatás „virágzása" (a kommunikációs eszközök pedagógiai eszközként is alkalmazhatók!), ekkorra vált **bizonyítottá, hogy a médiatizált oktatás éppen olyan hatékony lehet, mint a hagyományos oktatás,**

1980-as évek a távoktatás elterjedésének korszaka,

1990-es évek a távoktatás kiteljesedésének korszaka.

Már 1980-tól jellemző a **számítógéppel** támogatott oktatás, a **CD-ROM és a hálózatok** oktatásban történő fokozatos majd erőteljes alkalmazása.

1.2. Magyarországon

1970-es évek: az „ún. levelező oktatás" minősége javítása érdekében végzett **kísérletek (**példa 1973-1980 között **a „Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet"** és a többi kisebb hatósugarú kísérletnek nevezett kezdeményezés (OPI, Vezetőképző Intézet, Népművelési Intézet, Rádió, TV stb.)

1980-as évek: országosan nem koordinált kisebb, nagyobb távoktatási **tanfolyamok**, amelyek mozgatórugója sok esetben a **magán szféra** illetve az **egyéni kezdeményezés** volt (külföld mintájára!)

1990-es évek: **állami, vállalati és magán** kezdeményezések főleg tanfolyami, de sok esetben iskolarendszerű képzési szinteken is (Nemzeti Távoktatási Tanács, Regionális és egyéb Távoktatási Központok kialakulása és eltűnése, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány működése stb.)

2. Milyen eszközök képviselték az „időszerűséget"

2.1. **a hírközlési eszközök** (azaz a posta és a távoktatás kapcsolata)

1840 a **levélbélyeg** használatának általánossá tétele a levelezésben Nagy-Britanniában,

1920-as évek a **rádió** alkalmazásának elterjedése Ausztráliában,

1950-es és 1960-as évek a **televízió** alkalmazásának elterjedése néhány országban,

1970-es évek a fenti hagyományos hírközlő eszközök **kevert alkalmazása**, megcélozva a **felsőoktatás nagy tömegeit** de/és felhasználva a modern tanulásirányítás elveit,

1980-as és 1990-es évek a **számítógéppel** támogatott oktatás, a **CD-ROM és a hálózatok** oktatásban történő alkalmazása.

2.2. **a levél** mint oktatási eszköz (és a **levelezés**, mint oktatási módszer*)*

A távoktatás történetében mindvégig jelenlévő eszköz és módszer, teljesen „kiszolgáltatva" a hírközlés rendszerének.

Aktualitását csak Magyarország vonta kétségbe...

1840-től **folyamatosan jelen van** a vonatkozó képzésekben, kezdetben a magán szférában később, az állami oktatásban is (például: 1939 Franciaország a CNED létrejötte, amelyhez az **aktualitást a háború adta**).

Egyéb kérdések:

- Milyen oktatási/tanulási tartalom jelentette az „időszerűséget"?
- Miért aktuális e forma az egyes képző intézményeknek?
- Miért aktuális a távoktatás a tanulni vágyók számára?
- Miért aktuális a tanítóknak és az oktatásszervezőknek?
- stb.

A távoktatás aktualitásának néhány jellemzője napjainkban

1. az agykutatás bizonyította, hogy a TANULÁSNAK nincsenek korbeli határai,
2. gazdasági, társadalmi és egyéni szempontból szükséges és esedékes az EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS,
3. rendelkezésre állnak a tér és időbeli távolságok lebontására, a szociális és kulturális távolságok áthidalására alkalmas modern INFORMÁCIÓS ÉS KOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK,
4. a 60-as évek kutatási eredményeit követően már több évtizedes gyakorlat is bizonyítja az ESZKÖZÖKKEL TÖRTÉNŐ TANULÁS HATÉKONYSÁGÁT,
5. egyre nő azoknak a tanulói rétegeknek a száma és tömege, amelyek „képernyő-használati" hozzáállása, ismeretelsajátítási stratégiája és technikája EREDMÉNYES TUDÁST jelez,
6. az internet használatával átalakulóban van, sőt egyesek szerint már át is alakult A TUDÁS FOGALMA.

   (Az emberiség által jó ideje ismert írásbeliség lineáris, többnyire elvont tudást eredményezett.) Az internet alkalmazása konkrét, operacionált tudáshoz vezet. A könyvek világa által nyújtott verbális tudáshoz képes multimédiás tudást hoz létre, hiszen a szövegen kívül képek, hangok jelenítik meg az ismeretet.)
7. külföldi és már hazai példák is jelzik, hogy a filozófia virtuális oktatásával maga *az* ISMERETELMÉLET maga-magát próbálja ki az elsők között,
8. annak felismerésével, hogy a tudás gazdasági tényező a VÁLLALATI szféra is új igényeket támaszt a képzéssel szemben,
9. a modern kommunikációs és informatikai eszközök gyártói és forgalmazói új és JÓ PIACOT remélnek az oktatás/képzés területétől.

*

Végezetül két dologra szeretnék kitérni

1. **Szubjektívnek** tűnik, de nem az.

Szeretném kihangsúlyozni, hogy bár látszólag és egyfolytában a távoktatásról beszélek és publikálok, én nem a távoktatásért harcolok, hanem a benne rejtőzködő **másságokra** igyekszem felhívni a figyelmet. Azokra az elemekre, amelyek **az önálló, egyéni tanulás és a tanulás újfajta irányítása** témaköreiben kerülnek megfogalmazásra, s amelyek elsajátítása – ha az **önálló, egyéni tanulás készségére és képességére gondolok a tanuló részéről –** már az általános iskola első osztályaiban helyet kell, hogy kapjon, **ha pedig a tanulásirányítás újfajta eszközeire és módszereire utalunk,** azok készítése, alkalmazása mielőbb el kell, hogy terjedjen az oktatás-képzés minden szintjén. **Ilyen értelemben válhat a távoktatás a jövő oktatása előfutárává.** És ebben a felfogásban a távoktatás **úgy** és **akkor** válik aktualitássá, **ha** és **amikor** önmagát szünteti meg.

2. A **Le Monde** című újság 2000. május 30-i száma a francia egyetemek számára **„követeli" a politikai akarat megteremtését Franciaországban**, annak érdekében, hogy a nemzetközi konkurenciával szembe nézhessen. HELYSZÍN: **a Vancouver-i Oktatási Világpiac** rendezvénye, ahol 77 ország, 2 500 szakembere vitatta meg a multimédiás távoktatás témáját különös tekintettel az egyetemek felelősségére.

Milyen következtetésre jutott a francia újságíró?

1. A francia egyetemeknek jobban el kell mélyedniük a multimédiában, kurzusaikat fel kell tenni a világhálóra és ismét át kell gondolni egész távoktatásukat.

2. Elkerülhetetlen az állami és privát szféra partneri kapcsolatának a megerősítése.

3. Az állam, a közhatalom szerepének fontossága többször említésre került. A résztvevők kihangsúlyozták az államok szerepét:

- az oktatás tartalma minőségének megőrzésében,
- a kulturális identitás fenntartásában,
- a tudáshoz való univerzális hozzáférés lehetővé tételében,
- továbbá a „tudás világpiacá"-nak ellenőrzésében,

amely piac – a legpesszimistább változatában – az emberek közötti egyenlőtlenséget fogja erősíteni.

4. A vállalatok növekvő szerepét is kiemeli, amelyek:

- máris internet-kész programokat tudnak javasolni,
- képzési tartalmakat kérnek az egyetemektől,
- web szolgáltatásaikat ajánlgatják az egyetemeknek.

A francia egyetemek kilátása a közeli jövőben a vegyes eszköz és módszerhasználat irányába mutat:

- közvetlen tanári kapcsolat a diákok csoportjaival,
- oktató televízió,
- internet és
- egyéni tutorálás.

Ezzel a szubjektív megjegyzéssel és a franciaországi példa aktualitásával köszönöm meg szíves figyelmüket!

Távoktatás és módszertan

(**Megjelent:** *Távoktatás és módszertan*, LINGUA konferencia a Magyar Tudomány Napján 2001. okt. 11-12., Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, 2001., 183 p., 99-114. p.)

A módszertan része az oktatáselméletnek, más szóval a didaktikának.

A Magyar Értelmező Kéziszótár 1972-es kiadásában (964. p.) például a következő olvasható a módszertan címszó mellett: **„Némely tevékenység, ill. tudomány sajátos módszerével foglalkozó ismeretanyag, tudományág."**

Egyes oktatáselméleti munkák, az oktatáselmélet tudományos kapcsolatrendszerét tárgyalva különleges helyet szánnak az ún. **szakmódszertanoknak**, azaz az egyes tantárgyak tanítása módszertanának is.

Amennyiben a távoktatást önálló oktatási illetve képzési formaként kezeljük a nappali és az esti képzési formák mellett, **a távoktatáson belül is sokféle módszertanról kell illetve kellene beszélnünk.**

Új oktatási formáról lévén szó, úgy tűnik, hogy e módszertanokat kinek-kinek a saját szakterületén kell illetve kellene kidolgoznia. Így értelemszerűen vonatkozik ez a nyelvoktatás területeire is.

Hol tart ma a távoktatás, eljutott-e már a távoktatás az önálló módszertanok kidolgozásához, mire kell tekintettel lenni a távoktatási módszertanok kidolgozásakor? – ezeket a kérdéseket próbálom meg körül járni jelen tanulmányomban anélkül, hogy bármely konkrét szakterületre kitérnék.

A távoktatás terjedése

A távoktatás alig 40 éves múltra tekinthet vissza szemben a hagyományos oktatás több évszázados múltjával. Mindazonáltal az 1960 óta eltelt időszak a távoktatás modern korszakaként kezelendő, amennyiben didaktikai szempontból a levelező oktatást is távoktatásnak tekintjük.

A szakemberek többsége leggyakrabban Isaac PITMAN **nevéhez kapcsolja a levelező oktatás kezdetét,** aki 1840-től levelezőlapon tanította a gyorsírást Nagy-Britanniában. **Bár jóval korábbi dátumokat is lehet találni a szakirodalomban, a kutatók nagy része szívesen utal 1840-re, mivel abban az évben vezették be a bélyeg borítékon történő használatát is[69], azaz az egységes tarifahasználatot az egész ország területén.**

Amíg a hagyományos oktatásnak hosszú időre volt szüksége mind az általunk ismert mai oktatási gyakorlat kialakulásához, mind pedig az oktatáselmélet és azon belül a módszertan kidolgozásához, addig a távoktatás esetében érdekes jelenséggel lehet találkozni.

[69] A szakemberek számára ez azért jelentős esemény, mert bizonyítja, hogy „a távolra történő oktatás" a kezdetektől fogva kapcsolatban állt egy „kommunikációs közvetítő eszközzel", amelynek fejlesztése és fejlődése elválaszthatatlanul végig kíséri a távoktatás teljes történetét, lehetővé téve például a napjainkban már sokfelé ismert és alkalmazott ún. szinkron távoktatást is.

A modern távoktatás gyakorlata igen gyorsan terjedt el, elméleti kérdéseinek egy bizonyos részét szinte annak gyakorlati megjelenésével egyszerre, de legalábbis már az 1980-as évek elejére kidolgozták.[70]

Mi lehet a magyarázata a távoktatás gyors fejlődésének?

A sokféle létező magyarázatból *az alábbi három jellemzőt* szeretném most kiemelni:

1. *A távoktatás gyakorlatának volt mire támaszkodnia.* Nem kellett teljesen tiszta lappal indulni, hiszen ott volt a hagyományos iskolai illetve nappali tagozatos képzés több évszázados gyakorlata, továbbá a világszerte alkalmazott levelező oktatás gyakorlata is. (Itt arra a levelező oktatásra gondoljunk, ahol diák és tanára tényleges levelező kapcsolatban álltak egymással.)

Kezdetben a távoktatás főleg a hagyományos oktatás eszközeit használta és lépésről lépésre egészítette ki azokat új (főleg tanítási) módszerekkel.

A későbbiek során nagyon fokozatosan alakult ki a távoktatás saját eszközrendszere, amelynek legfőbb sajátossága, hogy egyszerre tartalmaz tanítási és tanulási módszereket is. Ebben a fejlődési szakaszban a sajátos távoktatási eszközök mellett új távoktatási módszereket is kidolgoztak már (gondoljunk például a csoportos és az egyéni konzultációs módszerekre, amelyek az ember számára elengedhetetlen személyes vagy gépi találkozási lehetőségekkel, de interaktív módon valósítják meg az önálló tanulás támogatását.)

Napjaink legégetőbb gyakorlati és elméleti kérdései az egyéni, önálló tanulás távolról történő irányítási kérdései maradnak.[71] Az ún. méretre szabott oktatás problémájának aktualitását éppen az információs és kommunikációs forradalom veti fel.

---

[70] Ekkorra tehető a számítógép felhasználása tömeges elterjedésének kezdete a fejlett nyugati világban, lezárultak az 1950-es 60-as években fellángolt tanuláselméleti viták, „helyére ment" a programozott oktatás korábbi túlzott szemlélete, méltó helyet kapott az oktatásban is a rendszerszemlélet, a folyamatszervezés, a logisztika stb.

[71] A távoktatásnál új elemként, „csak" a távolságot kellett és kell beilleszteni mind a gyakorlat kialakításánál, mind pedig az elmélet kidolgozásánál – mondják még ma is nagyon sokan.

Ennyire egyszerű lenne a távolság problematikája?

Gyakran előfordul(t), hogy a hagyományos képzésben használatos tankönyvek postázásával elintézettnek vélték a tanítás igen komplex műveletét; a könyveivel magára hagyott tanulót pedig kinevezték „önálló" tanulásra alkalmas egyénnek, anélkül, hogy bárki is megtanította volna Őt, a tanuló egyént, a tényleges önálló tanulásra.

A szakemberek természetesen jól tudják, hogy milyen komoly gondokat okoz a távolság a maga sokszínűségével, azaz milyen sokféle távolságot kell „megszelídíteni".

Mert térbeli távolság van a tanuló és a tanító, valamint a tanuló és a távoktatási központ között, de maga a tanító is távol dolgozik távmunkában a távoktató központtól és saját kollégáitól, időbeli eltérés van a tanító illetve a távoktatási tananyagfejlesztő munkája és a tananyag felhasználása, a tanuló által feltett kérdés és a kérdésére kapott válasz között stb.

A fentieken kívül a fejlett távoktatási központok szakemberei fontos problémaként kezelik a szociál-pszichológiai és a szociális-kulturális távolságok által felvetett kérdéseket is.

Mindazonáltal az új eszköz, az Internet használatának elterjedése nem hagy időt sem a kísérletezgetésre, sem pedig az elméletek előzetes kidolgozására.

Úgy gondolom, hogy nagyon sok válasz nélküli kérdésre kapunk mégis választ az elkövetkező évek során. Vizsgáljuk bármely oldalát a távoktatásnak, el kell jutnunk ahhoz a kérdéshez, hogy mi könnyíti és mi akadályozza az egyedül tanuló egyén munkáját?

Mind a gyakorlati oktatásszervezés, mind az elmélet, különös tekintettel a módszertanokra választ kell adjanak kérdéseinkre.

2. *A távoktatás*[72] *mint oktatási illetve képzési forma – a képzés szót annak legtágabb és legáltalánosabb értelmében használva – szinte a kezdetektől fogva nem kizárólagosan*

A gyakorlatban úgy tűnik, hogy a távoktatási szakemberek sokkal több gondot fordítottak ez idáig a távoktatási rendszerek kialakítására és a tanuló egyéni munkáját támogató, segítő stratégiák kialakítására, mint a szociális-kulturális és a szociál-pszichológiai feltételek felkutatására és elemzésére.

Az új információs és kommunikációs technológiák egyre inkább képesek a távoktatásban meglévő fizikai (térbeli és időbeli) távolságot – részben – kiegyenlíteni, kiegyensúlyozni.

A távoktatás további, egyesek szerint valódi nehézségei még a távolságnál is „agyafúrtabbak" és „alattomosabbak", mert nem jelentkeznek „nyilvánvalóan".

Hol keresendők ezek a nehézségek?

E nehézségek olyan elemekben keresendők, amelyeket a tanuló és a saját családi környezete, a tanuló és a munkahelyi környezete képvisel.

E nehézségek függenek attól a képtől, amit a tanuló saját magáról és a tanuláshoz való viszonyáról, valamint az iskoláról valamikor kialakított.

E nehézségek ott rejtőzködnek az egyénre nehezedő – általános szintű – társadalmi, szociális és kulturális nyomásban.

[72] A távoktatás

Pedagógiai Lexikon I.-III. kötet. Főszerkesztő: Báthory Zoltán és Falus Iván, Keraban Kiadó, Budapest, 1997., 514.p.

A címszó szerzője: Csoma Gyula

„A távoktatás a tanulás távirányításának egyik formája. Előírt és tananyaggá rendezett ismeretek, gondolkodási és – korlátozottan – cselekvési műveletek elsajátítására irányul, meghatározott követelmények teljesítése, megtervezett tudásszintek elérése érdekében. Arra törekszik, hogy a tanulási folyamat minden mozzanatát a kezében tartsa, ideértve a jártasságok, készségek kifejlesztését is. Ezért a tanulást folyamatosan, lépésről lépésre irányítja, rendszerezi és átfogóan szervezi. A távoktatás zárt rendszerű oktatás, ily módon alkalmas az iskolai, főiskolai, egyetemi oktatásra az első végzettség megszerzése érdekében, a posztgraduális képzésre különböző, tanfolyami jellegű alap- és továbbképző programok megvalósítására. A távoktatás a levelező oktatás kritikájaként, annak hiányait pótló s annál hatékonyabb távirányítási formaként fejlődött ki, amely szigorúbban és eredményesebben teljesítheti a levelező oktatás feladatait. Jellemzője, hogy azonos időben, ugyanarra, egyszerre, együttesen képes sokakat tanítani, s így „tömegoktatásra" alkalmas eszközzé válik. Ugyanakkor – együttes oktatáson belül – módot ad az egyéni tanítási-tanulási szempontok figyelembevételére, az egyéni tanulási problémák kezelésére és az egyéni tanulási ütem biztosítására. E kettő összehangolása érdekében eredményesebb lehet, mint a közvetlen irányítású (szemtől szemben) tanítás-tanulás hagyományos formái. A tanulás irányítása a távoktatásban az irányító központból „sugárzik ki", ahol megtervezik a programokat, előállítják a tananyagot, felépítik a tanulási folyamatokat és folyamatosan vezérlik mindenki tanulását. A központok a tanuló egyénekkel vannak kapcsolatban. A kapcsolattartást, egyszerre több tanuló irányítását a tutor végzi. A távoktatási szervezethez tartozhatnak még a regionális irányító vagy/és konzultációs alközpontok, országos vagy regionális rádió és televíziós stúdiók is. A tanulás irányításának alapeleme a tananyaghordozó oktatócsomag, rajta kívül tananyag-hordozói szerepet tölthetnek be az újságok (napi, heti, havilapok), a rádió és a televízió távoktatási műsorai, a telefon, a fax, a komputeres kommunikációs rendszerek. Az irányítás másik lényeges elemét a folyamatos kapcsolattartás, a folyamatos visszajelentések aktusai alkotják, leginkább a levelezés, a telefon, a fax, az interaktív rádiózás és televíziózás, a komputerizált kommunikációs rendszerek közbeiktatásával. A távoktatás újabb módozatai kiegészülnek a közvetlen személyes kapcsolatok, s velük együtt a közvetlen tanulásirányítás elemeivel. Gyakori formái a konzultánsok alkalmazása, a kiscsoportos foglalkozások (pl. szemináriumok, viták stb.), a közvetlenül irányított gyakorlati munka, előadások, záró tanfolyamok szervezése. Ezek oldják és ellensúlyozzák azokat a tanulási nehézségeket, melyeket a tanulók közötti, valamint a tanulók és tanáraik közötti közvetlen, személyes kapcsolatok távoktatási hiánya okoz. A távoktatás sok változata lehetséges és a gyakorlatban működik is. Valamennyiükben felismerhetők a programozott oktatásra utaló jegyek, mindenekelőtt a tanulás minél részletesebb irányítása. Ennek érdekében a távoktatás: a) a tananyagot elsajátítási szakaszokból építi fel, és a szakaszokon belül megkísérli az elsajátításhoz teljesítendő tanulási feladatok minél részletesebb előírását; b) az elsajátítási szakaszokon belül igyekszik megteremteni a folyamatos tanulói önellenőrzés feltételeit; c) minden elsajátítási szakaszt visszacsatolással, tanári (tutori) ellenőrzéssel, értékeléssel fejez be úgy, hogy csak akkor lehet hozzáfogni a következő szakasz (tananyagrész) tanulásához, ha az előző tudása tutori visszaigazolást nyert; előre meghatározza a visszacsatolások időpontjait, tehát a tanulási szakaszok végpontjait, s ily módon ütemezi a tanulást, előírja a tanulás átlagsebességét. A távoktatási változatok kialakulása az 1960-as években vette kezdetét. Mo.-on 1974. október 29-31-ig ülésezett a Tihanyi Távoktatási Konferencia azzal a céllal, hogy kezdőlépésként tisztázza a távoktatás didaktikai sajátosságait, hazai alkalmazásának lehetőségeit. Az 1970-es és az 1980-as években több program indult útjára, de a távoktatás nem honosodott meg Mo.-on. Ennek ideje az 1990-es évekre esik. Megalakult a Nemzeti Távoktatási Tanács, és regionális távoktatási központok jöttek létre..."

A távirányítás (Pedagógiai Lexikon I.-III. kötet, Főszerkesztő: Báthory Zoltán és Falus Iván, Budapest, Keraban Kiadó, 1997., 514. p.)

A címszó szerzője: Csoma Gyula

pedagógia vagy andragógiai, és nem csak neveléstudományi vagy nem csak oktatáselméleti probléma.

2.1.

Ha a tudományok irányából közelítünk, feltétlenül hozzá kell tennünk, hogy a távoktatás a fentieken kívül jelentős mértékben érinti a pszichológia, a filozófia (az ismeretelmélet), a kibernetika, az informatika, a távközlés, a marketing, a minőség-mendzsment stb. területeit.

E távolról sem teljes felsorolással a távoktatás pluridiszciplinális jellegét is szeretném kihangsúlyozni. E tudományterületek oktatásban való megjelenése természetes felhajtó erőt jelent először magában a távoktatásban, későbbiekben magában az egész oktatásban. Jó ideje tanúi lehetünk ugyanis egyes távoktatási módszerek hagyományos oktatásba történő beépülésének. A távközlési eszközök napjainkban történő széleskörű alkalmazása – gondolom – azokban sem hagy kétséget eziránt, akik eddig gyanakodva szemlélték a távoktatást.

2.2.

Ha a társadalom, azaz a felhasználók oldaláról közelítünk, jól látható, hogy a fejlett gazdasággal rendelkező országok kormányai számára a távoktatás egyaránt jelent illetve jelentett gazdasági és politikai, valamint szociális és kulturális eszközt, amelyet a gazdasági növekedés fejlesztése érdekében kormányprogramokban is érvényesítettek.

3. *A távoktatás eszközellátottsága pedig kifejezetten ipari és kereskedelmi jellemzőkkel is bír*, különös tekintettel az előregyártás, a sokszorosítás és napjainkban a távközlés modern technikai és új technológiai lehetőségeire.

Márpedig, ha valahol szóba jön az ipari termelékenység, vagy a kereskedelmi haszon, olyan erők jelenlétével is számolni lehet és kell, amelyek a hagyományos oktatást régebben kevésbé élénkítették. A közeljövőben bekövetkező változásokat pedig már jósolni sem lehet.

A távoktatás és Magyarország[73]

Amíg a távoktatást pedagógiai kérdésként kezeltük, Magyarországon sem történt komoly fejlesztés, pedig időben tudomást szereztünk a modern távoktatás létrejöttéről, amelyet ma is az 1969-ben alapított Open University fémjelez.

Ennek persze – mindannyiunk által jól ismert – egyéb társadalmi és politikai okai is voltak.

Amióta – a 70-es évek elejétől kezdve – gazdasági és politikai érdekeink megkezdték „áttörni a régi falakat", a távoktatás is lassan kezdett beszivárogni az állami szféra „tudatába", majd

---

„A távirányítás egyének vagy csoportok tanulásának tervszerű, folyamatos, közvetett irányítása. A tanulók és tanítók közötti közvetlen személyes kapcsolat nélkül megy végbe, s áthidalja a tanulás és a tanítás közötti tér- és időbeli távolságot. A távirányítás sajátos tanulás- és tanításszervezési, valamint tanítási eljárási rendszer, amelynek célszerűen kidolgozott módozatait a gyermekek oktatásakor is alkalmazzák, de legfőbb területe a felnőttoktatás. Ismert formái az irányított egyéni tanulás, a levelező oktatás és a távoktatás."

[73] KOVÁCS, Ilma: Távoktatás Magyarországon 1970-1980, Szerk.: Kovács Ilma, Felsőoktatási Koordinációs Iroda (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre), Budapest, 1992., 225 p.

Sz. VÁRNAGY, Marianne: Távoktatás Magyarországon a 80-as években, Válogatta és szerkesztette: Várnagy Marianne Felsőoktatási Koordinációs Iroda (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre), Budapest, 1992., 195 p.

később pontszerűen volt jelen a 80-as évek főleg vezetőképzéssel foglalkozó területein és a magán szférában. Országosan erőre kapott a 90-es évek elején, és azóta hol gyengébb, hol erősebb hullámveréseivel találkozhatunk minden képzési szinten és a legkülönbözőbb szakterületeken.

(Hazánk Európai Unióhoz történő csatlakozása e területen is előre megjósolhatatlan változásokat hoz majd.)

Megítélésem szerint: a távoktatás terjedését nálunk igen fokozatos térnyerés jellemzi, és sajátos magyar módon kerül az őt megillető megfelelő helyre. Ez alatt azt értem, hogy a távoktatás időtálló és arra méltó (rendszerelméleti, folyamatszervezési, logisztikai, oktatáselméleti, metodikai stb.) elemei lassan stabilizálódnak már napjainkban is, beépülnek hétköznapi egyéni életükbe és munkánkba, hozzájárulva ahhoz, hogy megvalósulhasson, amit sokan csak jelszónak tartanak és amit **„egész életen át tartó tanulás”-**nak nevezünk.

Amikor egyéni életünkre utalok, éppen úgy gondolok a tanítói/oktatói feladatokra és azok megváltozására, mint a tanulói magatartás megújulására, az új tanulási stratégiák közös kialakítására és elsajátítására stb., különös tekintettel az internet-használat térnyerésére.

*

A távoktatás rendszerével és módszertana komplexitásával történő ismerkedés – úgy gondolom – éppen abban segíthet, hogy minél előbb és minél többen megismerkedjünk a távoktatás gazdag külső és belső problematikájával, hogy méltóképpen tudjunk válaszolni mindazon kihívásokra, amelyeket a modern informatikai és kommunikációs eszközök és a harmadik évezred elénk tár az oktatás-képzés minden területén és minden szintjén, így a nyelvoktatás területén is.

A távoktatás módszertani kérdéseinek megközelítése

Jelen tanulmányban csak arra vállalkozom, hogy felhívjam a figyelmet néhány olyan elemre mint kiindulási pontra, amelyek átgondolása és elemzése nélkül elképzelhetetlennek tartom a távoktatási módszertanok, illetve a szakmódszertanok kidolgozását a jövőben, legyen szó ún. hagyományos, avagy interneten történő távoktatásról.

A távoktatás módszertani kérdéseinek megközelítése tárgyában négy területre kellene figyelmünket egyszerre összpontosítanunk:

a.) A távoktatás fogalmára

b.) A képzést szervező intézményre

c.) A tanítóra illetve az oktatóra

d.) A tanulóra, azaz a képzésben részt vevő egyénre.

A szakmában kevéssé járatosak előszeretettel megrövidítik a módszertan hatósugarát, és többnyire csak vagy a tanítói „módszerekről”, vagy csak az önálló tanulás „szükségszerűségéről” beszélnek.

Pedig a távoktatás komplex rendszerében mindegyik területet alaposan és együttesen kell vizsgálni, mert csak ez vezethet pozitív eredményekhez mind a módszertan kidolgozása, mind pedig a gyakorlati oktatás eredményes szervezése területén.

a.)

A távoktatás fogalma

Nagyon pontos jelzéseket kaphatunk már a fogalom irányából történő elemzés alapján is a módszertani kérdések kidolgozásához.

Természetesen nagyon fontosnak tartom az ilyen irányú elemzést, mert csak a fogalom pontos ismeretében fogalmazható meg egy adott képzés, így a távképzés filozófiája is, ennek szellemében történhet meg az adott képzés marketingjének a teljes kidolgozása stb.

Az alábbiakban idézem a Magyar Akkreditációs Bizottság fogalomtárában szereplő (rövid) távoktatási fogalmat:

A távoktatás olyan irányított önálló tanuláson alapuló képzési forma, amely az oktató és tanuló közötti rendszeres személyes kapcsolatot a tanulási idő nagy részében különféle tanulási eszközökkel (távoktatási tankönyv, útmutatók, multimédiás tananyagok stb.) helyettesíti.

A téma iránt érdeklődők számára javaslom az 1997-ben megjelent Pedagógia Lexikon fentieknél részletesebb fogalmi meghatározásának saját szakterületen való átgondolását és lebontását különös tekintettel a módszertani elemekre.

b.)

A távképzést szervező intézmény[74]

Ha a képző intézmény és a módszertan kapcsolatát vizsgáljuk, szintén összetett jelenségekkel találkozhatunk. A rendszerszervezés, a folyamatszervezés, a termelésirányítás stb. mind-mind olyan kérdések, amelyek még a legrosszabb indulattal sem választhatók el a módszertantól.

A képzést szervező intézmény új helye, újfajta felelőssége gondot okozhat a távoktatásban járatlan oktatásszervezők számára.

Nem véletlen, hogy a nyugati távoktatási központok munkatársaikat a fiatalok köréből toborozzák. Ők azonnal elfogadják az újat, nincsenek aggályaik. Tudomásul veszik a távoktatás elmélete és rendszere szerint meghatározott helyüket, ahol a modern marketing-szellemnek megfelelően dolgozzák ki a központ részlegeinek mint a távoktatási rendszer alrendszereinek egymáshoz viszonyított optimális működési rendjét, hasonlóan a hallgatókkal folytatott folyamatos kapcsolattartás módját és ütemét, ugyanígy szervezik a tanuló-tanár közötti kapcsolatot, hogy csak egy-két módszertani elemre utaljak.

Hol van kapcsolat a képző intézmény – nevezzük távoktatási központnak – és a módszertan között? – vetődhet fel a kérdés.

A válasz jórészt a „távolság” szóban rejtőzködik.

A távoktatásban az oktató/tanító többnyire távolról tanít, (ha a régi megszokott kifejezéseket használjuk) de a hallgató/a tanuló is oktatójától távol más térben és más gyakran időben tanulja meg (gyakran) a neki készített tananyagot, sajátítja el a kijelölt jártasságokat és készségeket. Tanulási ideje nagy részében tanítójától távol is szert tud tenni a tanulási munkájához szükséges képességekre és kompetenciákra. A köztük lévő kapcsolatot teremti

[74] KOVÁCS, Ilma: Új út az oktatásban? A távoktatás, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997., 264 p.

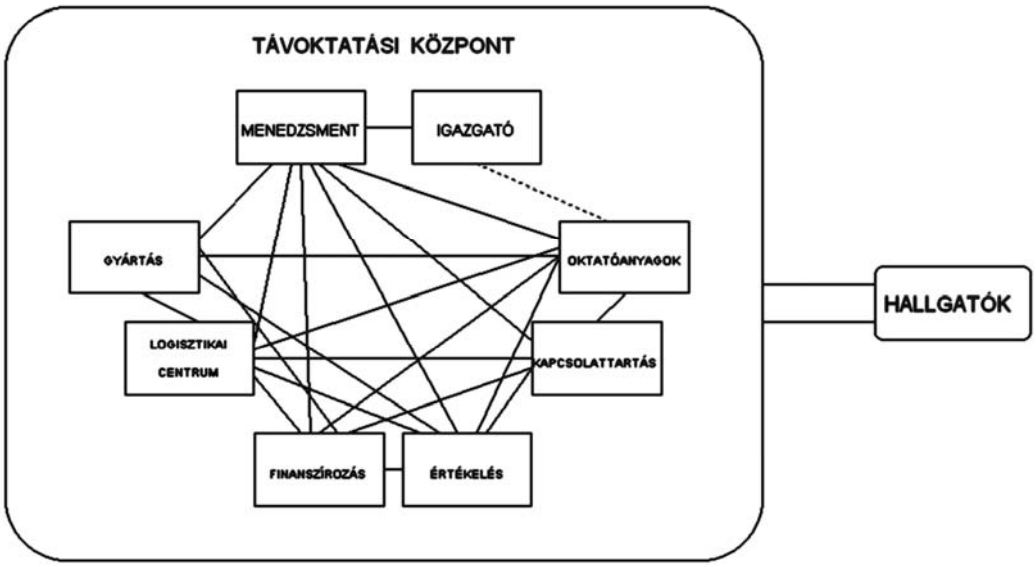
KOVÁCS, Ilma: Nyitott képzések franciaországi példákkal, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Budapest, 1999., 142 p.

KOVÁCS, Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994, Tankönyvkiadó Rt. Universitás, Budapest, 1995., 353 p.

meg a távoktatási központ legyen az virtuális, személyes, vagy hagyományos levelező kapcsolat.

A távoktatási központ gyakorlati megtervezéséhez és megszervezéshez minden esetben elengedhetetlen elméleti alapot nyújthat a módszertan is. De ahhoz, hogy a távoktatás módszertana a gyakorlatban érvényesülhessen, megfelelő keretbe kell, hogy ágyazódjon. Ezt a keretet biztosíthatja tehát egy optimálisan szervezett távoktatási központ, amely alrendszerek együtteséből áll össze. Az alrendszerek pedagógiai és nem-pedagógiai feladatok ellátását egyaránt kell, hogy biztosítsák.

A távoktatás szakirodalma sokféle távoktatási rendszermodellt ismer, amelyek komplexitásukban hasonlítanak leginkább egymáshoz. Mint minden modell, ezek is egyszerűsítenek, letisztult formában igyekeznek bemutatni szervezeteiket. Az alábbiakban én is bemutatok egy lehetséges távoktatási rendszermodellt.



A szervezeti egységek egy gyakorlati oktatási rendszernek az egyes elemei. Ilyen értelemben „egymással" és az „egésszel" összefüggő alrendszerekként kezelendők, ahol a sorrend nem meghatározó. Bármely alrendszer kimaradása, tökéletlen működése megzavarja, megbénítja a hallgatóval való kapcsolattartást, azaz ellehetetleníti magát a „táv"-oktatási folyamatot.
Egy rosszul működtetett távoktatási központ megakadályozhatja az elméletben leírt, sőt kiválóan kidolgozott eszközök és módszerek megvalósítását is.

*

Ismételten szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy elengedhetetlenül szoros a kapcsolat a távoktatás minden eleme között.

Elképzelhetetlen a jól kidolgozott módszertan alapján megvalósított kiváló eszközök és módszerek gyakorlati sikere, ha a központ rendszerbeli felépítése és szervezete más elvek szerint működik.

c.)

A tanító illetve az oktató

Ha az oktató szempontjait választjuk módszertani kérdéseink kiindulópontjaként, akkor három alapvető kérdésre azonnal válaszolnunk kell:

- kit tanítunk,
- mit tanítunk,
- hogyan tanítunk.

Sokan azt hiszik még ma is, hogy egy jó tanár, egy jó professzor már önmagában is biztosítéka a jó távoktatási módszernek. Ez fontos, de önmagában még kevés a távoktatásban.

Számomra sem kétséges, hogy a távoktatásban alkalmazott tananyagnak kiválónak kell lennie. *A célra orientált és minőségi ismeretanyag kiválasztása, a pedagógiai kritériumoknak megfelelő és a tanulhatóságot biztosító tananyag elkészítése, valóban kiváló szakemberek munkáját igényli.*

És itt a többes számra is fel kell, hogy hívjam a figyelmet!

A modern távoktatási tananyagok rendszerint olyan csoportos munkában készülnek, ahol a tanárok vagy oktatók mellett szerkesztők, oktatástechnikusok, grafikusok, rajzolók, filmesek, informatikusok stb. is komoly feladatokat kapnak.

Az oktató illetve a vele dolgozó szakemberek munkájának elemzése, az oktatói szerepkörök és feladatok pontos megtervezése és meghatározása a módszertannal szorosan összefüggő kérdések közé tartozik.

Az oktatók új szerepeiről szólva két területet szokás elkülöníteni:

- a tananyagfejlesztést,
- a tanuló tanulási munkáját segítő tutorálást.

A tananyagfejlesztés egyaránt figyelembe veszi a „kit-mit-hogyan” tanít fentebb is megemlített problematikáját.

E problematika egyes kérdései mindig az *adott szakterület* megfelelő szintjén oldandók meg. Itt érkeztünk el a szoros értelembe vett szakmódszertanhoz, az adott tantárgy tanítása módszertanához.

A kérdés bonyolultságát jelzi, hogy két *irányból közelítünk a tanulóhoz: a többnyire előregyártott tananyag és a személyes vagy számítógépes tutorálás irányából*. Nagy távoktatási rendszerek esetében e feladatokat más és más személy végzi. Az optimális tanulásirányítást itt is *a megfelelő módszertani leírások* biztosíthatják.

d.)

A tanuló, azaz a képzésben részt vevő egyén

A módszertan megközelítése a tanuló irányából szintén alapos átgondolást igényel. Olyan speciális esettel találjuk ugyanis szemben magunkat:

- ahol a képzés központi eleme a tanuló egyén, akinek tanulási munkáját kívülről, azaz sokszor távolról irányítjuk, segítjük, támogatjuk és
- ahol a tanuló tanulási eszköze egybeolvad a tanító tanítási eszközével, mely ténynek következtében a tanulási módszerek gyakorlatilag leválaszthatatlanok a tanítási módszerektől.

FONTOS!

A képzés központi eleme mindig az aki tanul, aki képezni szeretné saját magát.

Az Ő vágyait, álmait, képességeit, hozott tudását és szakmai hozzáértését, valamint a birtokában lévő tapasztalatokat kell összeegyeztetni a képzést szervezők célraorientált, moduláris

rendszerben kidolgozott és – különösen, ha szakmai felnőttképzésről illetve továbbképzésről van szó – az új kompetenciák kialakítását szolgáló fejlesztési politikájával.

A távoktatással kapcsolatos általános elméleti eligazítások szakirodalmi szinten már magyar nyelven is elérhetők.

Távoktatási szakemberképzés már Magyarországon is több helyen történik.

Távoktatás és kompetencia

(**Megjelent:** *Magyar Felsőoktatás*, 2002. 3. sz. 38-39. p.)

Az utóbbi években sokakban felmerülhettek az alábbi kérdések:

- *ki kompetens*[75]*, ki illetékes, vagy ki jogosult a távoktatásban, távképzésben való „tanulói" részvételre, a tudás távoktatási formában történő elsajátításához?*
- *ki kompetens a távoktatás „tanítói" feladatainak ellátására?*
- *milyen szakértelemre és milyen kompetenciákra van* (vagy lehet) *szükség a sikeres távoktatás megszervezéséhez, az optimális eredményeket garantáló távoktatási rendszer működtetéséhez stb.*

A távoktatás kutatójaként, én is nagyon fontosnak tartom e kérdések felvetését és mielőbbi megválaszolását. A szakszerű távoktatásról szóló monográfiámban[76] írtam is már ezekről a problémakörökről. Jelen cikkemben más irányból próbálok közelíteni.

*

Elsőként egy francia független szakértőnek a *kompetencia* szóra vonatkozó tartalmi elemzését ismertetem[77]. Az eléggé sajátos tartalommal megtöltött *kompetencia-fogalom* több szempontból is elgondolkodtató lehet, hiszen a modern termelési igényeket optimálisan kielégítő irányítás és az erőforrásokkal történő gazdálkodás problémáit feszegeti. S mint ilyen, az oktatás/képzés alapkérdéseit is érinti.

Guy Le Boterf, független francia szakértő a kompetenciákról szólva *két egyaránt fontos dolgot hangsúlyoz: az egyik az, hogy a kompetenciát kombináló tudásként kell kezelni, a másik, hogy az egyént kell a kompetencia középpontjába helyezni.*

Az egyén maga alkotja meg saját kompetenciáit – írja. Az individuum a saját kompetenciái megteremtőjeként kezelendő.

Az egyén különböző forrásokból eredő, és két halmazba csoportosítható összetevőket mozgósít és kombinál saját cselekedetei során. Az egyén által megalkotott, képletesebb szóval élve, az egyén által *megépített kompetencia* olyan tevékenységi sorozat, amelyben számos know-how[78] összekapcsolódása realizálódik.

---

[75] Kompetencia = 1. illetékesség, jogosultság 2. szakértelem 3. (nyelvt.) az anyanyelvi rendszer, a grammatikai szabályok és annak ösztönös ismerete, Lásd: Bakos Ferenc: Idegenszavak és kifejezések kéziszótára, Akadémiai Kiadó, Bp., 1994.

[76] Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás*, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Professzorok Háza közös kiadványa, Budapest, 1997., 264 p. (4. rész: A tanuló és a távoktatás 101-122. p.; 5. rész A tanító és a távoktatás 123-140. p.)

Elérhető: http://www.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatas.pdf

[77] Forrás: Guy Le Boterf: Pour une définition plus rigoureuse de la compétence, Le Monde. 1997. július 2.

[78] Know-how: hozzáértés, szakértelem, mit-hogyan, technikai tudás, Országh László: Angol-magyar kéziszótár, Akadémiai Kiadó Bp., 1991.

A francia szakértő *az első csoport*ba azokat a forrás-elemeket sorolja, amelyek az egyén sajátjai, továbbá, amelyek az egyén sajátjává válnak (inkorporálódnak): a személyes (hozott) tulajdonságok, az ismeretek, a know-how, a tapasztalatok... A források *második csoport*ját alkotják az egyén környezeti elemei: a családi és lakóhelyi környezet, a szakmai (munkahelyi) környezet, a dokumentációs adottságok, az adatbankok...

Véleménye szerint, *egy ugyanazon személy egy ugyanazon forrás-csomagból – mint a rendelkezésére álló „tőkéből" – több kompetenciát is kiépíthet.*

Fontosnak tartja annak tudatosítását is, hogy *két ember (ugyanazon elemeket) kombináló tudása soha sem lehet azonos,* sőt az emberi erőforrások fejlesztőinek arra is figyelniük kell, hogy *az egyes ember kombináló tudása is időről időre változik*. Így tehát, egy adott probléma megoldása, vagy egy célul kitűzött terv megvalósítása kapcsán nem csak egyféleképpen lehet valaki kompetens, továbbá nem csak egy módon építhetők ki a szükséges kompetenciák. Több helyes stratégia és irányítási mód lehetséges, és a kompetencia nem szűkíthető le egyetlen megfigyelhető magatartásra.

A francia szakértő megkülönbözteti az egyes ember „hozott kompetenciáját" az általa „kiépített kompetenciáktól".

Guy Le Boterf szerint ***az a kompetens személy, aki alkalmas időben tud megfelelő kompetenciákat kiépíteni ahhoz, hogy az egyre komplexebbé váló szakmai szituációkat kezelni/irányítani tudja.***

A fentiekből Ő maga több következtetést is levon. Például:

- el kell különíteni a kiépítendő kompetenciákhoz szükséges *forrásokat*, azok fejleszthetősége céljából;
- szét kell választani *a kompetenciát és a know-how-t*;
- meg kell különböztetni *a kompetenciákkal, valamint a tudással történő gazdálkodást*;
- különbséget kell tenni *a kompetenciák értékelése* és az annak kiépítéséhez elengedhetetlen *források* (az ismeretek, a know-how... stb.) *értékelése* között. Ennek a momentumnak különösen nagy jelentősége lesz a jövőben a szakmai ismeretek értékelésénél... stb.

A fentiek tükrében különösen figyelemre méltó Guy Le Boterf-nek *a képzés és a szakképzés megkülönböztetésé*re tett megjegyzése is.

A képzés során fenntartjuk és gazdagítjuk a már sajátunkká vált kompetencia-források lényegi elemeit. A képzés feladatai között szerepel, hogy újabb és újabb irányokból ösztönözzön a meglévő és elsajátított források kombinálására és mozgósítására (szimulációkkal, a problémák elemzésével stb.). *A szakképzés* pedig magában foglalja a képzést is, de *kiegészül azon munkaszituációk megszervezésével is, amelyek révén lehetővé válik annak megtanulása is, hogyan kell a* munkavégzéshez szükséges *kompetenciákat kialakítani, kiépíteni.*

Ebben a felfogásba ***nincs helye a kompetenciák átadásának, az ún. kompetencia-transzfernek. Maga a szakképzés „csak" kedvező feltételeket biztosíthat*** *ahhoz, hogy a – mindig személyhez, azaz egyetlen individuumhoz kötődő – kompetenciák kialakulhassanak – véli Guy Le Boterf.*

*

Akár elfogadjuk, akár nem a francia szakértő fenti koncepcióját, felvetése bizonyára sokakat elgondolkodtat.

Saját kutatási területemen, a távoktatás és egyéb nyitott képzési formák területén is érdemes körülnézni, milyen irányú *kompetencia-elemzések* képzelhetők el.

Az egyik és megítélésem szerint a legfontosabb a távoktatásban részt vevő *„tanuló”,* a másik az Ő tanulási munkáját távolról segítő „*tanítók” kompetenciáinak kiépítése*, a harmadik az *oktatás menedzsmentjével és szervezésével kapcsolatban álló személyek kompetenciáinak iránya.*

*

Lehet, hogy nem mindenki által közismert, hogy Magyarországon már több éve folyik és több szinten is történik *távoktató szakemberek képzése* és egyre több intézmény foglalkozik *tutorképzéssel* is. Én sem szeretnék nyitott kapukat döngetni, csak megerősíteni kívánom mindazon kezdeményezések fontosságát, amelyek akár tartalmi, akár szervezeti vonatkozásban feszegetik e kérdéseket. A tanulói kompetenciák kiépítésével – oktatási formától függetlenül – a (középszintű) szakképzés foglalkozik talán a leggyakrabban.

*

Az ún. *kompetencia alapú képzés*[79] a középfokú szakképzés területén érintette meg talán legerősebben Magyarországot. Külföldi projektek, szakértői támogatások eredményeképpen terjed nálunk mind a nappali, mind a nyitott (táv) képzés területén.

Az elméleti modellek szerint a *megközelítés* a gazdasági célok irányából történik, megfelelő politikák és stratégiák kidolgozásával. Megtörténik a készséghiányok feltárása a munkapiaci kereslet és a munkaerőpiaci kínálat elemzése révén. Ezt követi a hiányok elemzése: foglalkozások, munkakörök és végül feladatokra történő lebontás szerint. És csak ezután jön a curriculum meghatározása. A képzési folyamat központi eleme valóban *a „tanuló”* lesz. A munkára képzés általános célja: a tanulási alkalmakról gondoskodni, hogy a tanuló személy elsajátíthassa a munkába álláshoz vagy a munkavégzés javításához szükséges *ismereteket, készségeket és attitűdöket.*

A hivatkozott dokumentumból idézem az alábbiakat:

„A kompetencia alapú tanulás munkadefiníciója:

1. A curriculumot és a tanítást szisztematikusan szervezik, építik fel,

2. az olyan ismeretekre, készségekre és képességekre (kompetenciákra),

3. amelyek a munkakörhöz szükségesek,

4. a tanulókat előre tájékoztatják azokról a kompetenciákról, amelyeket meg kell szerezniük, valamint

5. az eredményeik folyamatos mérésének, értékelésének eszközeiről és módjairól, továbbá

6. mindabban a tanítási tapasztalatban részesítik őket, amely szükséges ahhoz, hogy

7. mindegyik egymás után következő feladatot a megkövetelt szinten sajátítsák el, mielőtt a következő feladatra térnének rá.”

A kompetencia alapú szakképzési programok általános jellemzőit szintén a hivatkozásban jelzett dokumentumból veszem át (az összehasonlítás második eleme mindig a hagyományos szakképzési programokra vonatkozik): kompetencia alapú és nem tartalomalapú; teljesítmény-

[79] Forrás: Dr. Ethel Milkovits (szakértő és nemzetközi koordinátor) összeállításában és szerkesztésében a DACUM alapú képességfejlesztésről készült dokumentáció, készült Bereczki Ferenc igazgató (DRMKK) gondozásában, fordította Dr. Harangi László, Debrecen, 1996. július 2.

alapú és nem időalapú; egyénileg ütemezett és nem csoportos haladást igénylő; egyéni igényeket és nem csoportos igényeket elégít ki; azonnali visszajelzéssel és nem késlekedő visszajelzéssel tanít; modulokkal valamint média-anyagokkal dolgozik és nem tankönyv vagy munkafüzet képezi az oktatóanyagot; a tanulás munkahelyen, üzemben, gyakorlatban, termelésben stb. folyik és nem korlátozott munkatapasztalat adja a végső tapasztalatot; a tanuló segítséget kap a forrás-személytől és nem előadásokat hallgat vagy demonstrációkat tekint meg; a program célja specializált valamint specifikus, és soha nem általános cél; objektív ismérvekkel és nem szubjektivizmussal dolgozik; értékelésében kritériumokra vonatkoztatott és nem normára összpontosít; Összességében: tanulói kompetencia (képesség) elérését szolgálja és nem záró osztályzatokat (képesítést) kíván biztosítani.

*

A felsőoktatás vonatkozásában csak a szakmai pedagógusképzést és továbbképzést[80] említem meg, mivel a szakmai képzés átalakulása és az új kommunikációs és információs technológiák alkalmazása egyre differenciáltabb felsőfokú pedagógusképzést igényel. A szakképzés át- és továbbképzési rendszerének fejlesztése a felnőttképzés/felnőttnevelés területének ugrásszerű kiterjesztését is jelzi. Az andragógiával, felnőttnevelési stb. szakemberek képzésével foglalkozó tanszékek például már tantárgyi szinten foglalkoznak a kommunikáció, a multimédia, illetve a távoktatás oktatásával. Mégis felmerül a kérdés, hogy a jelenlegi *elméleti hangsúlyú pedagógiai és andragógiai tantárgyrendszer* mennyire biztosítja az oktatás/képzés új formáiban való részvételhez szükséges „kompetenciák építésére kész" tanítók, tanárok és oktatók képzését?

*

A jelenlegi felsőoktatás egyéb területeiről szólva a kompetencia két általános területét szokás emlegetni:

- az oktatók szaktudományi kompetenciáját és
- a felsőoktatás-pedagógiai kompetenciát.

Elméletben elvárható és mindenki egyet is ért azzal, hogy a felsőoktatás oktatója legyen szakterülete kiváló művelője és kiváló pedagógus is. A gyakorlatban – ez is köztudott – a két említett kompetencia nem azonos színvonalú. Az eltérés az oktatók szaktudományi kompetenciája javára – hallgatólagosan – elfogadott (volt). Még néhány éve is tartotta magát az az általános nézet, miszerint a felsőoktatásban résztvevő hallgató ismeretszerzési önállósága okán fontosabbnak tűnik az ismeretátadásban a szaktudás színvonala, mint a szaktudás átadásának, közvetítésének módja.

Nem így áll (és soha nem is állt így!) a kérdés a szakszerű távoktatásban illetve az egyéb nyitott képzések területén. Ott már nem elegendő az oktatók szaktudományos minőségi ismerete.

A gyakorlat magával hozta a *nyitott és távképzésben résztvevő oktatók képzésének és továbbképzésének szükségét*. Erre is van példa mifelénk is. Igen komplex jelenségek és feladatok kezeléséről van szó, tehát a vonatkozó képzés és továbbképzés is *újszemléletű* kell, hogy legyen. Legfontosabb jellemzői: alkalmazásorientált, felhasználóbarát, több tudományág több tantárgyát rendszerszerűen szintetizálja, modulrendszerű... és biztosítja a jövő oktatója számára az ismeretátadás és az ismeretszerzés korszerű kapcsolatrendszerének kiépítését biztosító *kompetencia-építési rutinját.*

[80] Lükő István: Szakmai pedagógusképzés és továbbképzés, Magyar Felsőoktatás, 1998/4. 10-13. p.

Beszéljünk a távoktatási kutatásokról![81]

(A cikk szerkesztett változata megjelent: *INFORMATIKA,* a Gábor Dénes Főiskola Közleményei, 5. évf., 2. szám, 2002. szeptember 8-11. p.)

Ebben a cikkben rövid összefoglalást olvashatunk a távoktatási kutatások legáltalánosabb irányairól, a kutatások lehetséges céljairól és arról, hogy milyen távoktatási kutatásokra van (vagy lehet) szükség. A cikket egy francia példa zárja, amely azt kívánja bizonyítani, hogy a fejlett vállalati szakképzés sem nélkülözi a távoktatási kutatásokat.

A modern távoktatás elterjedését a világban az 1960-as évekre tehetjük. E dátumot figyelembe véve több tényező egybeesésére is szoktunk utalni:

- Erre a korszakra tehető a modern *tanuláselméletek kifejlődése.*
- A *kommunikációs eszközök pedagógiai eszközként* történő felhasználása ekkor kerül előtérbe a hagyományos oktatás területén.
- Ekkor indul meg az *új oktatási formák keresése*.
- A modern távoktatás gyakorlata mellett jelentős helyet kap már az induláskor a *távoktatás kutatása* és ezzel együtt a *távoktatás elmélete* kidolgozásának a szükségessége is.

A kutatásokat a kezdeti korszakban is gyakran meg kellett „védeni" és a „támadásokra" mindig meg kellett adni a választ. Úgy gondolom, hogy *sok kérdés ma is feltehető.* Csak néhányat említek ezek közül:

- Ha működik a gyakorlatban a távoktatás, miért van szükség távoktatási kutatásokra?
- Mi lehet a távoktatási kutatások célja?
- Milyen távoktatási kutatásokra van (vagy lehet) szükség? Stb.

[81] Én magam 1973-ban a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban kezdtem foglalkozni távoktatási kutatásokkal, ahol főhivatású tudományos munkatársként dolgoztam 1979-ig. Kezdetben a távoktatási témacsoport résztvevőjeként, majd 5 évig annak irányítójaként nem csak kutattam, hanem vezettem is távoktatási kutatásokat. Legfontosabb feladatunk az ún. „pécsi távoktatás-módszertani kísérlet"-nek nevezett kutatás volt, amely 1973 és 1980 között állami megbízásra, a 6. kutatási főirány anyagi támogatásával valósult meg. A „kísérlet" névvel illetett kutatás oktatási feladatait és a tantárgyakra lebontott kutatási részfeladatokat a Pécsi Tanárképző Főiskola (a JPTE elődje) mintegy 50 oktatója látta el. 3x300 fő, azaz három évfolyam 900 levelező hallgatója részesült négyéves képzési ideje alatt a *kornak megfelelő távoktatás* maximális előnyeiből. E korszak kutatási módszereiről, különös tekintettel az általam alkalmazott *modell módszerről* egy másik cikkben szeretnék beszámolni. Ezek között alaptudományi empirikus kutatások és alkalmazott kutatások szintén empirikus kutatási elemei egyaránt fellelhetők voltak.

1990 óta egyetemi docensként egyéni elméleti távoktatási kutatásokat folytatok, amelyek az *alkalmazott kutatások körébe* sorolhatók. Ezen munkálatok egyik legjelentősebb eredménye az első magyar nyelvű távoktatási monográfia megírása. Továbbá kutatom a frankofon országok távoktatási rendszereit, melyeket szintén rendszeresen publikálok a Magyar Felsőoktatás című folyóirat hasábjain. A franciaországi távoktatási rendszereket 1995-ben könyv formában is bemutattam.

Az alábbiakban röviden és csak az általánosság szintjén próbálok válaszolni a feltett kérdésekre, vonatkozzék az akár a múlt, akár a jelen viszonyaira:

1. A távoktatás gyakorlatát sokáig és szinte mindenütt megkérdőjelezték a világban. A kutatások eredményei bizonyítékokat szolgáltattak és szolgáltathatnak, azaz meggyőzhetik az ellenzőket. A távoktatás külső és belső viszonyrendszere rengeteg ellentmondást hordoz, ezek legyőzése és kiküszöbölése szinte minden egyes távoktatási intézmény kialakításakor és fejlesztésekor újból és újból felmerül.

2. Ahol pedig korán elfogadták a távoktatást mint új oktatási formát, ott a kutatások eredményei felgyorsították és ma is felgyorsíthatják az intézményen belül fokozatosan kirajzolódó távoktatási folyamatok kitisztulását és így az oktatás minősége javítását célozták illetve célozzák.

Sokfelé és sokáig bizonyításra szorult, hogy:

- a távoktatás „más" mint a hagyományos oktatás,
- a távoktatás didaktikai rendszere és módszertana „nem adott dolog", és sok részletét országként, sőt intézményenként kell kidolgozni és eredményességéért meg kell vívni a harcot.

E harc része és egyik legfőbb eszköze (is) lehet maga a kutatás.

Azt sehol nem kellett bizonygatni, hogy a távoktatás – bevezetéskor – igen *költségigényes*, különös tekintettel erősen *eszközigényes* voltára, de a tömegoktatásra történő áttéréskor mégis mindenütt a *költségelemzéseket tartalmazó hatékonyságvizsgáló kutatásokkal* tudták bizonyítani annak *jövedelmezőségét.* Például a nagy távoktatási intézmények, nevezetesen a *nyílt egyetemek* alapítói szerte a világban azzal érveltek, pl. Anglia, Ausztrália, Brazília stb..

A távoktatási kutatások (néhány lehetséges) célja

1. *Döntések előkészítése, vagy azok szakmai* (pedagógiai és andragógiai, hiszen a távoktatásban tanulók kb. 80 %-a felnőtt) *alátámasztása*. Hol? A legkülönbözőbb területeken (politikai, gazdasági, szociális, kulturális stb.) és az élet legkülönbözőbb színterein (oktatási/képzési intézmény, vállalat, önkormányzat, megye, ország, régió, Európai Unió stb.).

2. *Az egyes távoktatási intézmények és hálózatok kialakítása és eredményes működtetése kapcsán:*

- a távoktatási rendszer *megvalósíthatóságának* tanulmányozása,
- a távoktatási rendszer *működtetésének* folyamatos elemzése (adatrögzítés, értékelés, ellenőrzése, hatékonyságvizsgálat stb.) a fejlesztés irányainak és módozatainak meghatározása, vagy csak egy-egy konkrét képzés gyakorlatban történő – még eredményesebb – megismétlése érdekében,
- a konkrét *távoktatási eszközök és módszerek kimunkálása/fejlesztése*,
- *tanulási stratégiák elemzése*.

3. A tanuló és a tanítója közötti *távolságokat* (térbeli, időbeli, kulturális, szocio-pszichológiai stb.) *megszelídítő* és áthidaló *eszközök*, és a kornak megfelelő *modern információs és kommunikációs technológiák* optimális *felhasználásának a kimunkálása az oktatásban* mind a tanuló, mind a tanító (akit nevezzünk tutornak) oldaláról közelítve a problémákat. A tanulás

aktusához elengedhetetlen tanuló-tanító közötti pedagógiai és/vagy andragógiai párbeszéd új formáinak kimunkálása az új *interaktivitást biztosító* csatornákon keresztül.

4. *A nyitott képzési formák változatainak kidolgozása*.

5. A távoktatás (és a távoktatási kutatások) szereplői *kompetenciájának kutatása*. Stb.

Milyen távoktatási kutatásokra van (vagy lehet) szükség?

Olyanokra:

1. amelyek a *fenti célok* valamelyikének *megfelelnek*,

2. amelyek nem elszigetelt, azaz nem csak oktatási kérdésekre irányuló kutatások, hanem *amelyek figyelembe veszik a távoktatás* társadalommal, gazdasággal, termelési technológiákkal stb-vel kapcsolatos, *új kultúrát teremtő és azt feltételező jellegét*,

3. amelyek nem „l'art pour l'art" kutatások, hanem amelyek eredményei szinte folyamatosan *beépülnek* egyrészt *a működő távoktatás általános gyakorlatába*, másrészt *a jövő oktatási gyakorlatát készítik elő* (ami már nem is olyan nagyon távoli jövő, hiszen többfelé működnek már a világban az interaktív televíziós oktatási rendszerek, sőt az internetes oktatás, az e-learning bevezető korszakát már mi is elkezdtük). Ott már nem is fogunk külön távoktatásról beszélni, mivel annak eszközrendszere és módszertana önmagát felszámolva olvad majd bele valami egészen másba, mint amit mi oktatásnak, vagy tanításnak neveztünk saját gyermekkorunkban,

4. amelyek révén *új dimenziókat ölt/ölthet az oktatás és a gazdaság, az oktatás és a társadalom kapcsolata*,

5. amelyek *rendszerelméleti megközelítésben*[82] *vizsgálják az adott távoktatási szervezet bármely problémáját és a folyamat-szervezés követelményeinek megfelelően kezelik a minőség kérdését.* A távoktatási gyakorlatban nagyon gyakran merülnek fel olyan problémák, amelyek magát a távoktatás lényegét teszik kérdésessé.

A távoktatás külső és belső problematikája még ma is olyan veszély-együttest hordoz magában, amely szükségessé teszi mind a tartalmi, mind pedig a szervezeti problematikák állandó rendszeren belüli ellenőrzését, elemzését és újraértékelését.

6. amelyek *központi elemként kezelik a tanuló egyént, az embert*, legyen szó gyermekről, avagy felnőttről,

7. amelyek pontosan *meghatározzák a tanító megváltozott szerepeit és feladatköreit,* megnyugtatva a ma oktatóit és pedagógusait arról, hogy munkájuk lesz a jövőben is, de mint mindenkinek, nekik is kell egy kicsit változtatni megszokott tevékenységükön, azaz meg kell, hogy ismerkedjenek a távoktatás által kimunkált új filozófia legfontosabb üzenetével: *a tanuló önálló tanulási munkájának megsegítésével,*

8. s amelyek *folyamatosan keresik a választ arra a kérdésre, hogy mi is maga a tanulás* a harmadik évezredben?

---

[82] *A távoktatás első magyar nyelvű monográfiája.*

KOVÁCS, Ilma: Új út az oktatásban? A távoktatás, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és (Professzorok Háza) Felsőoktatási Koordinációs Iroda közös kiadványa, Budapest 1997., 264 p. *A távoktatási rendszer 77-100. p.*

Visszapillantás a távoktatási kutatások általános irányaira (világszinten)

A távoktatás elterjedésének első időszakában a kutatások fő irányai a következők voltak:

- a távoktatás szervezési jellegzetességei,
- a távoktatás adminisztrációjának jellemzői,
- pszichometriai tesztek mennyiségi elemzése.

Csak ritkán foglalkoztak például a tanulók személyes tapasztalataival, tanulási stratégiájukkal és egyáltalán azzal, milyen összefüggések miatt választották a beiratkozók a tanulásnak ezt a formáját stb.

A 80-as évek kutatásai már kettős irányt mutattak:

Egyrészt, megmaradtak a – főleg amerikai és angolszász kutatásokra jellemző – pszichometria mérések és mennyiségi elemzések.

Másrészt, bevezették a minőségi módszerek alkalmazását. Szakítottak a tanulás főleg mechanisztikus koncepciójával, a hagyományos mennyiségi módszerekkel annak érdekében, hogy hasznosabb és érdemlegesebb következtetésekre juthassanak. Felhagytak a mesterséges kísérleti csoportok munkájának elemzésével, a figyelmet a természetes környezetben tanulók tanulási munkája felé fordították.

A 90-es éveket többnyire szintén az utóbbi kutatások jellemezték.

E koncepció hívei kiindulási pontként kezelik a *tanuló által megélt tanulási helyzetet.* Úgy vélik, hogy a tanulás mindig egy adott kontextusban megy végbe, s ez soha nem független a tanulótól. Így *a tanulási folyamat leírása feltárja előttünk a tanuló tanulás iránti érzelmeit is.*

Egy példa az Open University kutatóitól[83]: Alistair Morgan és Elisabeth Taylor például kiindulási premisszaként fogadták el, hogy a tanulás megtervezéséhez szükség van annak elemzésére, hogyan éli meg a tanuló a saját tanulási munkáját. Módszereikkel a tanulás globális képét igyekeztek feltárni. Véleményük szerint *a tanulás minőségét alapvetően az alábbi tényezők határozzák meg:*

- a tanulók tájékozódási profiljai (személyes, szakmai), amelyek meghatározzák alapvető tanulási céljaikat,
- a tanulók tanulási koncepciója vagy az, ahogyan a saját tanulásukról vélekednek,
- a tanulók által elfogadott tanulási stratégiák,
- a tanulás folyamata és a megértési szintek,
- a tanulói észrevételek, illetve észlelések arról, mit sajátítottak el a képzési folyamat során.

A fenti példát annak bizonyságául hoztam, hogy komoly – a tartalmat érintő – kutatások állnak már jó ideje a távoktatás jelenlegi gyakorlata mögött.

Sőt, az angolszász szakirodalom szerint Nyugaton már az 1980-as évek közepére kidolgozták a távoktatás elméleti kérdéseinek nagy részét is.

*

[83] KAEY, Anthony – HENRY, France: Le savoir a domicile. Pédagogie et problématique de la formation a distance, Presse universitaire du Québec, Canada, 1985., 369 p.

A fentiekben a teljesség igénye nélkül és csak vázlatosan felvetett – távoktatási kutatásokra utaló – általános szempontokhoz egy gyakorlati példát szeretnék fűzni, amely a *kutatások* elengedhetetlen voltát jelzi *a vállalati távképzések területén is*.

Maga a példa sem lehet érdektelen, de üzenetem lényege, hogy felhívjam a *figyelmet a vállalati szféra korai jelenlétére a nyugati távoktatásban*, annak története során. Azért tartom fontosnak – egy lehetséges cikksorozat elején – ezt megemlíteni, mert a tömegoktatást kiszolgálni képes új oktatási illetve képzési forma, azaz a távoktatás nagyon sokat „tanult" az ipari folyamatok szervezéséből, viszont a tanultakat is nagyon gyorsan „visszaforgatta" a termelés szférájába. Bizonyítja továbbá ez a példa a képzés és a termelés, az oktatás és gazdaság természetes összefonódását, amely a termelékenység és a profit növelése érdekében történt.

Vállalati szakképzés távoktatással

Sok nyugati nagyvállalat már az 1960-as években rájött arra, hogy szakemberszükségletét a színvonalas, saját maga szervezte szakképzéssel és továbbképzéssel oldhatja meg[84]. Némelyeknél ez a pillanat már a második világháború után bekövetkezett. E saját képzési gyakorlaton belül „csak" egy újabb lépés volt, amikor *saját távképzésüket is megszervezték a 70-es, 80-as évektől kezdődően.* A jelenség természetesen kapcsolódik a humánerőforrás-fejlesztés politikájának előtérbe kerüléséhez és (kicsit később) a kommunikációs eszközök fejlődéséhez, hiszen Nyugaton a fejlődésnek mindkét iránya jó 20-30 évvel hamarabb indult meg, mint minálunk.

Az alábbi példával, az EDF-GDF (Francia Elektromos és Gáz Művek) távképzésével, saját franciaországi kutatásaim során találkoztam 1993-ban[85].

Franciaországban (is) a nagyvállalatok – élve törvény adta jogukkal – bértömegük bizonyos százalékát személyzetük képzési céljaira használják fel. Sokan közülük, így az EDF-GDF is, a törvényben meghatározott 1,4 %-al szemben lényegesen többet, pl. 1992 és 1993-ban 13,5%-ot fordított szakképzésre. Ez az adat nagyon jól tükrözi az EDF-GDF vezetőségnek modern szemléletét, mely szerint *a képzés a legjobb beruházás.*

A *kutatás* természetes része volt a képzésfejlesztésnek ennek az állami nagyvállalatnak a munkálataiban, maga a *képzésfejlesztés* pedig *„csak" egy eszköz* a vállalat termelékenysége és versenyképessége növelése céljának elérésében.

---

[84] Az 1971. július 16-i törvény I. cikke az alábbiak szerint határozza meg a franciaországi szakképzést:

Törvény N° 71-575. A törvény a permanens oktatás keretében folyó szakmai továbbképzésről szól

„A permanens szakképzés nemzeti kötelezettség. Magában foglalja az alapképzést és a későbbi képzéseket, amelyeket felnőttek illetve a már dolgozó fiatalok vagy mások számára szerveznek.

Ezen utólagos képzések alkotják a szakmai továbbképzést.

A szakmai továbbképzés részét képezi a permanens oktatásnak. Célul tűzi ki, hogy lehetővé tegye a dolgozók számára a technikai változásokhoz és munkakörülményekhez való alkalmazkodást, hogy kedvezően befolyásolja társadalmi előrehaladásukat azáltal, hogy megnyissa számukra az utat a kultúra különböző szintjeire történő eljutáshoz, a szakmai képzettség elsajátításához, támogatva ezáltal őket abban, hogy hozzájáruljanak a kulturális, gazdasági és szociális fejlődéshez."

[85] KOVÁCS, Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Budapest, 1995., 356 p. 273-280. p.

Mivel *1945 után Franciaország* újjáépítése különösen nagy terheket rótt erre az állami nagyvállalatra, *azonnal meg kellett szervezni a cég saját szakembereinek a képzését*, különös tekintettel a szakmunkásokra és a vezetőkre.

1956-ban az EDF-GDF már saját oktatógárdával rendelkezett, önállóan tudta biztosítani a teljes szakmai képzést (pedagógiával együtt!) mind a hagyományos, mind a *levelező képzés* területén, amely *1949-50 óta működött, szintén vállalati szervezésben.* A levelező képzés az általános franciaországi gyakorlathoz hasonlóan történt nagyon sokáig: írásos és esetleg hangosított oktatóanyagok, feladatok beküldése és javítása, gyakorlat a gyárban. Franciaországban mindig tényleges levélváltásokkal folyt ez az oktatás!

Lényeges változás az 1980-as évek végén következett be. Ekkor történt meg a *levelező képzés nevének megváltoztatása* is, hiszen tartalmi változások következtek be a képzés szervezésében és módszertanon belül is. *Távoktatás fejlesztési munkálatok kezdődtek el és ez már nem ment kutatások nélkül.*

Az EDF-GDF szerződést kötött a Párizs 7 Egyetem Oktatástechnológiai Laboratóriumának oktató-kutató gárdájával, amely *a távoktatók képzésén* túl évekig ellátta a *szakértői feladatokat* és irányította a vállalati igényeknek megfelelő *kutatásokat*, amelyek az új képzési rendszer kifejlesztésével természetszerűen velejártak. A távoktatás-fejlesztés a modern marketing filozófiájával és annak kommunikációs eszközeivel párosulva nagy hatást gyakorolt a vállalat egész életére.

Az egyetem oktatói az első években *kiképezték a vállalat távoktatási felelőseit,* majd *megtanították néhány oktatónak, hogyan kell távoktató tananyagot készíteni* és így 1-2 év eltelte után a vállalati szakemberek maguk készítették a saját távoktató tananyagaikat. Ezek a tananyagok, bár többségükben még írásos anyagok voltak 1993-ban, mind formailag, mind tartalmilag megfeleltek a tanulás távirányítása modern, kornak megfelelő, pedagógiai követelményeinek.

Az EDF-GDF dolgozói/hallgató számára a képzés ingyenes.

1993-ban e nagyvállalatnál összesen 40 000 fő részesült szakmai-, vagy továbbképzésben. Közülük 7 000 fő tanult távoktatással.

A modell-módszer alkalmazásáról a távoktatási kutatásokban

(**A cikk szerkesztett változata Megjelent:** *INFORMATIKA,* a Gábor Dénes Főiskola Közleményei, 5. évf. 4. szám, 2002. november, 11-15. p.)

Az olvasó betekintést nyerhet az 1973 és 1980 között Magyarországon folytatott felsőfokú távoktatások egyikébe, a „pécsi távoktatás-módszertani" kísérletbe. A szerző maga tagja volt a budapesti kutatók teamjének, sőt 5 évig irányította is ezeket a kutatásokat, amelyekhez oktatási kísérlet is társult. Az oktatás a Pécsi tanárképző Főiskola (a JPTE elődje) levelező tagozatán folyt, azzal a céllal, hogy kidolgozásra kerülhessenek a modern távoktatás eszközei és azok pedagógiai modelljei. A korabeli munkálatokban kb. 50 oktató és 3x300=900 levelező hallgató vett részt. Ebben a cikkben a szerző egyrészt elméleti leírást ad a modell-módszerről és magáról a modellről, másrészt ismerteti annak gyakorlatban történő megvalósítását a korabeli kutatások idején.

Az 1973-1980 között folyó távoktatási kutatások egyikéről Magyarországon

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK, működött 1969-1980-ig) távoktatási témacsoportja 1972-ben feladatul kapta (a főiskolai tanárképzés vonatkozásában) *a távoktatási eszközök és módszerek kidolgozását*.

Az oktatási kísérlettel egybekötött kutatások lehetővé tették az azonnal felhasználható távoktatási (szaktárgyi) oktatóanyagok elkészítésén túl a jövő távoktatási rendszerében felhasználható oktatóanyagok pedagógiai modelljeinek, pontosabban modell-variánsainak kidolgozását is. Jelen cikkemben nem magát ezt a nagyszabású kutatást akarom feleleveníteni, hanem csak egy nagyon fontos módszerről, a modell-készítés módszeréről szeretnék szólni. Úgy gondolom azonban, hogy a módszer bemutatásának elengedhetetlen feltétele az egész kutatómunka rövid ismertetése.

A kutatás neve *„pécsi távoktatás-módszertani kísérlet"* volt, és a kutatást eredetileg is 1973-tól 1980-ig tervezték. Az anyagi támogatást a 6-os kutatási főirány biztosította.

A kivitelezés az FPK távoktatási témacsoportja irányításával és a Pécsi Tanárképző Főiskola (a JPTE elődje) részvételével történt. Mintegy 50 pécsi oktató csatlakozott önkéntesen az oktatással egybekötött kutatáshoz, akik maguk végezték a távoktatási feladatokat és felvállalták a tantárgyaikat érintő kutatás részmunkálatait is. A levelező tagozati képzés akkori szervezeti kereteit kötelezően megtartó képzésben 3 évfolyam felnőtt levelező hallgatói vettek részt, szintén önkéntesen. A teljes 4 éves képzés mintegy 3x300 = 900 főt érintett, akik javarészt a Dunántúlon éltek és képesítés nélküli nevelőként igyekeztek tanári diplomát szerezni.

Az FPK távoktatási témacsoportja az 1973-at megelőző kutatási munkák során feltárta az esti és levelező képzés korabeli problémáit Magyarországon. A kutatások eredményeként elkészült tanulmányok rámutattak arra, hogy a hallgató önálló tanulási munkáját segítő eszközök és módszerek kimunkálásával és oktatásba történő beillesztésével lényegesen javítható lenne a tanulási folyamat eredményessége. A kutatás ezen hipotézisét nem volt nehéz bizonyítani!

Tekintettel arra, hogy a legtöbb gond (és a legtöbb levelező hallgató) a főiskolai tanárképző főiskolák szintjén jelentkezett, az illetékesek az oktatási kísérlet területéül ezt képzést választották.

Milyen oktatóanyagok kerülhettek szóba? Olyanok, amelyek segítséget nyújtanak a tanulmányait önállóan végző ún. levelező hallgatónak (aki pedig a kutatásunk előtt nem is levelezett!), és amelyek nem feszítik széjjel a levelező oktatás (akkori) kereteit.

Néhány oldalas ún. tanulmányi útmutatókat már korábban is használtak a levelező tagozatos felsőoktatásban, s ezekről mind a hazai, mind a külföldi szakirodalom beszámolt.

Sőt a magyar felsőoktatási gyakorlatban már sokfelé készítettek ekkoriban programozott segédkönyveket, munkafüzeteket és az önálló tanulást segítő és vezérlő írásos útmutatókat.

A külföldön már elterjedőben lévő speciális felsőfokú távoktatási célokat szolgáló oktatóanyagok (pl. Open University Anglia, NDK különböző távoktatási rendszerei stb.) szintén hasonló oktatási eszközök elkészítésére és alkalmazására ösztönöztek. Ilyen oktatóanyagokhoz akkoriban nem juthattunk hozzá, de az intézmények működését bemutató szakirodalmat az FPK beszerezte és lefordíttatta a team számára.

Így merült fel *az önálló tanulást segítő és vezérlő írásos oktatóanyagok,* például útmutatók fejlesztése, amelyeket aztán további oktatóanyagok követtek.

A pécsi távoktatás-módszertani kísérletben tehát *tantárgymódszertani útmutatókat*, *munkafüzeteket, egyéb írásos segédanyagokat, diasorokat, albumokat, hangszalagokat, kísérleti csomagokat* stb. készítettek a pécsi oktatók megkönnyítendő a nappali tagozaton alkalmazott jegyzetek illetve tankönyvek anyagának – levelező hallgatók által történő – önálló feldolgozását.

Tudjuk jól, hogy a távoktatás mai gyakorlatában is sokfelé élnek azzal a megoldással, ha speciális távoktatásos tananyag készítésére valamilyen okból nem kerülhet sor, hogy a megvásárolható, kapható tankönyv vagy jegyzet mellé *tanulási útmutatót* készítenek.

A pécsi munkálatok során pedig arról volt szó, hogy csak arra kaptunk engedélyt a minisztériumtól, hogy *kiegészítő jellegű eszközöket alkalmazzunk a meglévő levelező szervezeti keretben használt taneszközök és módszerek mellé*. Ott pedig – akkoriban – a nappali tagozatos tananyagokat használták a levelező hallgatók.

Én, kezdetben résztvevője, később vezetője voltam ennek az FPK-beli kutatásokat irányító távoktatási teamnek 1979-ig. A mintegy 50 tantárgyra kiterjedő kutatások irányítása mellett *saját kutatási területem az írásos távoktatási eszközök kutatása volt*, különös tekintettel az útmutatóra. Amit ma a szakma *tanulási útmutatónak nevez,* akkoriban *mi tantárgymódszertani útmutatónak hívtuk.* Felépítését és tartalmát tekintve természetesen nem teljesen azonos eszközről van.

Kutatási célom és feladatom volt

olyan írásos oktatóanyag – a tantárgymódszertani útmutató – modelljének, illetve modellvariánsainak a kidolgozása, amely:

- *segítségével (*a korabeli*) levelező oktatási forma hatékonyabban töltheti be társadalmi funkcióját,*
- *egyúttal a jövő távoktatási rendszerében felhasználható, kipróbált anyagként alkalmazható a különböző oktatási területeken és szinteken,*
- *újszerű megoldásaival frissítően hat a nappali tagozaton alkalmazott oktatóanyagok készítésére.*

Modell-variánsokat készítettem tehát 1975-ben és 1977-ben az írásos oktatóanyagok egyikére: a tantárgymódszertani útmutatóra.[86]

A tantárgymódszertani útmutató fogalmát az alábbiak szerint határoztam meg akkoriban: „Az a korszerű didaktikai írásos eszköz, amelynek fő funkciója a tanulás vezérlése, és amelyben a tanár a tanulás és az önálló feldolgozás módszereire vonatkozó didaktikai tanácsokat, utasításokat ad. Biztosítja a gyakorlást, az ellenőrzést (illetve önellenőrzést) és az értékelést. Tanácsaival, utasításai segítségével megtanítja a hallgatót az önálló munkára. Minden szaktárgyból készíthető."

E feladat valóban személy szerint az én saját kutatási feladatom volt, de mivel mi akkor teamben dolgoztunk, sem akkor, sem most nem sajátítottam és nem sajátíthatom ki magamnak sem az összes elvégzett munkát, sem pedig az eredményeket, ez magyarázza azt, hogy jelen tanulmányomban is szívesen fogalmazok többes szám első személyben.

*

A modell-módszerről

A modell-módszer, vagy másként szólva a modellezés a tudományos megismerés egyik és igen sajátos módszere.

Meghatározása egyáltalán nem egyszerű, mivel a tárgyát, illetve a saját eszközét is jelentő modell fogalma is sokféle értelemben használatos.

Elsőként tekintsük át a *modell fogalmáról alkotott nézeteket*, majd térjünk vissza a modellezés fogalmára.

1.

A „modell" terminust igen nehéz meghatározni. Hétköznapi értelemben is és tudományágaktól függően is sokféle jelentése van. Néha a hipotézist, máskor egy példamondatot, néha a prototípust, máskor az információhordozót, megint máskor egyesek csak a jelrendszert értik alatta, míg mások az objektumok kicsinyített makettjére gondolnak a modell hallatán.

Kiindulásként tehát megjegyezhetjük, hogy *a modellt sok mindennel azonosítják.* Nézzünk meg néhányat ezen vélekedések közül!

A hétköznapi szóhasználatban a *modell lehet*:

- valamely *tárgy kicsinyített mása***,** méretarányos *kópiája,* vagy
- valamely *tárgy, dolog ideális képe, prototípusa,* amely alapján aztán megtörténik a tárgy sorozatgyártása.

[86] Első modell-variáns:

Kovács Ilma: Tantárgymódszertani útmutató modell, Főiskolai oktatók számára, FPK, Budapest, 1975., 30 p.

Második modell-variáns:

Kovács Ilma: Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez, Főiskolai oktatók számára, FPK, Budapest, 1977. 69 p.

Sokan azonosítják a modell fogalmát a valóság matematikai leírásával. A jelenségek matematikai leírása azonban önmagában még nem tekinthető modellezésnek. Hogy azzá váljon, ezt a matematikai leírást más jelenségek leírására, tanulmányozására is fel kell, illetve fel kellene használni.

Megint mások *modellnek tekintik az absztrakt jelrendszereket***.** Egy-egy jelrendszer azonban csak akkor tekinthető modellnek, ha egyrészt struktúrájában visszatükröződnek a valóságban létező objektum struktúrájának meghatározott oldalai, másrészt pedig ha a vizsgált objektumot helyettesítve a megismerés eszközeként hasznosítják azt.

Nem ritkán a modell fogalmát *a tudományos elmélettel azonos értelemben használják.* Gyakori eset, hogy *az elmélet és a modell szavak szinonimaként szerepelnek*. Ez sokak szerint szintén nem fogadható el, hiszen a tudományos elmélet mint ismeretrendszer a valóságnak többé kevésbé hű visszatükröződése és nem modellje.

Azonosítják – időnként – a modell fogalmát *az objektum (anyagi) reprodukálásával is.*

Ilyenkor *a reprodukáló objektumot felhasználják a reprodukált objektum tanulmányozására.* Ebben az esetben van a reprodukáló objektumot jelölő modell szónak legközvetlenebb kapcsolata a modellezéssel mint a tudományos megismerés módszerével. Fenntartással kell azonban fogadni a „reprodukálást" is egyesek szerint, hiszen a *modell* nem az eredeti objektumnak a másolata, nem tekinthető az eredetivel egyező azonos utánzatnak, ugyanis olyan speciális reprodukció, amely *különbözik is az eredetitől.*

„Széleskörűen elterjedt az a felfogás is, amelynek értelmében a modell olyan, a megismerés objektumával objektív megfelelési viszonyban levő és a kutatás folyamatában azt helyettesítő anyagi vagy eszmei rendszer, amelynek tanulmányozása új információ szerzését teszi lehetővé magáról a megismerés objektumáról.

Ebben az értelemben tehát a modell az objektum megismerésének eszköze, amelynek legfontosabb gnoszeológiai funkciója az objektum megismerésének elősegítése. Ezért e felfogásban kapcsolódik a modell a modellezéshez, mint a tudományos megismerés sajátos módszeréhez."[87]

2.

Ezek után térjünk vissza a modell-módszer fogalmához.

A modell-módszer, azaz a modellezés a tudományos megismerés olyan módszere, amelynek során az objektum tanulmányozása egy másik, vele meghatározott és a kutató által ismert megfelelési viszonyban lévő (anyagi, eszmei, természetes vagy mesterséges) objektum kutatása útján valósul meg. Ezt *a megismerés tényleges objektumát helyettesítő közbenső objektumot*, amelyre az adott kutatási periódusban a megismerési-kutatási operációk irányulnak, s amelynek tanulmányozása révén új ismeretet kapunk az eredeti objektumról – *modellnek szokás nevezni.*

A modellezés tehát olyan tudományos módszer, eljárás, amelyben a megismerés objektumát modellje segítségével tanulmányozzák.

A modell *„nem általában" helyettesíti* az objektumot, hanem a kutatás és a fejlesztés folyamatában. Továbbá, *„csak azért" helyettesíti az objektumot, hogy a tanulmányozás tárgya legyen.*

A modellezés szerepe, hogy új ismereteket szerezzünk a modellezett objektumról.

[87] A fenti gondolatok korabeli szakirodalmi forrása: Kocsondi András: Modell-módszer című munkája, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.

A modellek alkalmasak arra, hogy közvetett megismerési funkciókat is ellássanak, például mérési, leíró, interpretációs, magyarázó vagy prediktív (előrelátó) funkciókat is.

A modellezés jelentősége főleg abban áll, hogy *az objektum közvetett tanulmányozásának a módszere lehet.*

A modellezés egyik lényegi sajátossága az *egyszerűsítés. Az egyszerűsítés során az objektum meghatározott oldalaitól való elvonatkoztatás történik meg, azaz az objektum lényegének megragadása, leképezése is megy végbe.*

Összegezve a modell jellemzőit:

- a modell és a modellezett objektum között objektív, pontosan meghatározott megfelelési viszony áll fenn;
- a modell képes felváltani a tanulmányozott objektumot;
- a modell a modellezés objektumának megismerését szolgálja;
- a modell képes új (főleg negatív) információkat szolgáltatni az eredeti objektumról,
- a modell *anyagi vagy eszmei* formában reprodukálja – de egyszerűsített formában – *az eredeti objektumot*,
- a modell lehetővé teszi, hogy a modellezés folyamatában nyert új információkat átvigyük a modellezés eredeti objektumára.

A sokféle modell között két nagy típust fontos megkülönböztetni:

- az anyagi (materiális) és
- az eszmei (gondolati) modelleket.

Az eszmei modellek alkalmazása a társadalomtudományokban is lehetséges. Sokáig elképzelhetetlennek tűnt ugyan, de mégis megjelent, *még az oktatás, a módszertan területén is*.

Modell-készítés a pécsi távoktatás-módszertani kísérlet során

A fentiekben ismertetett modell-módszer elméletét én magam is csak 1976-ban ismertem meg, de a modell-készítési feladatot már 1974-ben megkaptam és munkám jellege folyamatosan ennek az elvárásnak felelt meg. A tantárgymódszertani útmutató első modell-variánsát is már 1975-ben megírtam. Hogyan? Ezekről a munkálatokról kívánok szólni az alábbiakban.

Ebben a korban nem állt rendelkezésünkre a számítógép. A kutatás első vezetői[88] *modell-értékű szempontokat, ötleteket* adtak a szaktárgyak pécsi oktatóinak, akik jól ismervén a levelező képzés korabeli hiányosságait, ezek alapján elkészítették az első félév mintegy *tucatnyi tantárgymódszertani útmutatóját*. Ezeket a – szakirodalmi és a magyar oktatási gyakorlatból vett ismeretek alapján összefoglalt – *modell-értékű szempontokat* tekintettük és tekinthetjük *elméletünk kiindulópontjának*. Ennek alapján aztán megszülettek az első *konkrét szaktárgyi útmutatók*. A kutatás ekkor már kiszélesedett, megindulhatott *a konkrét szaktárgyi útmutatók elemzése*. Ezzel párhuzamosan az első kísérleti évfolyam hallgatói már el is kezdték a gyakorlati munkát ezen útmutatók segítségével. Tanultak az útmutatók írásos irányítás mellett, megoldották az útmutatókba beépített önellenőrzéses feladatokat, és sokan

[88] Dr. Zibolen Endre és Dr. Jáki László, az FPK akkori vezetői.

be is küldték ellenőrzésre-értékelésre az ún. beküldendő feladatokat. Az oktatók pedig kijavították a beküldött feladatokat és kísérőlevélben ún. oktatólevélben szöveges értékelést is küldtek minden feladatot beküldő hallgatónak. Szóval úgy történt minden, ahogy a kutatás irányítói sugalmazták, azaz ahogyan ma történik egy jó távoktatásos képzés során. *Akkoriban ez még nem volt természetes! Ki kellett dolgozni, el kellett fogadtatni*. (Ismétlem: szakirodalmi szinten ugyan hozzáférhettünk az Open University tevékenységét bemutató anyagokhoz, de konkrét távoktató tananyagokat nem láthattunk!)

Mi, kutatók, az FPK munkatársai folytattuk a kutatást. Szakembereket, más főiskolák és egyetemek oktató-kutatóit kértük fel, hogy elemezzék a kutatás tárgyát képező objektumot, azaz a konkrét szaktárgyi oktatóanyagot, a pécsiek útmutatóját. Hogyan valósult meg mindez a gyakorlatban?

Gondolatilag kiemeltük *az elkészült szaktárgyi útmutatókból* (mint a kutatás objektumaiból) a közös és a kutatás szempontjából *lényeges* főleg *módszertani és szerkezeti elemeit, elvonatkoztatva a szaktárgyi, illetve a kutatás szempontjából mellékes elemektől és tulajdonságoktól*. Ezt a feladatot, mi, az FPK munkatársai, kutatók végeztük el állandó szakirodalmi kutatásaink mellett. A mi elemző munkánkat jelentette ez, amelynek eredményeként rendszerint egy 1-2 oldalas kérdéssor, vagy kiigazításra, bírálatra vagy jóváhagyásra váró elemzés született, amelyhez más szakemberek véleményét kívántuk hozzárendelni.

Ún. *szakértői véleményeket* kértünk tehát olyan szakemberektől, akik nem dolgoztak a Pécsi Tanárképző Főiskolán.

Személyes tárgyalások, vagy levelezés során felvettük a kapcsolatot a szakma ismert és elismert szakembereivel országszerte és felkértük Őket az elemző munka elvégzésére. Az elemzést a kutatóközpontból irányítottuk. Megfogalmaztuk számukra a bennünket érdeklő didaktikával, módszertannal, vagy kommunikációval stb. kapcsolatos – bármely tárgyra érvényes – kérdéseket, és megkértük, pl. a) hogy szíveskedjenek megnézni, hogyan valósul meg mindaz az adott szaktárgy konkrét oktatóanyagában, azaz az útmutatóban, vagy b) válasszák ki azokat a módszertani elemeket, amelyek a szakmától függetleníthetők az adott konkrét útmutatóban és így tovább.

A konkrét oktatóanyagok ily módon történő elemzése és elemeztetése után, a kutatásokat vezető kutató feladata volt a szaktárgyaktól elvonatkoztatott elemzések újabb elemzése, egységesítése, további összegezése, egyszerűsítése stb., tehát egy újabb elméleti feladat következett.

Így készült el a nagy beruházást igénylő és komoly szellemi energiákat ötvöző *eszköz*, azaz *a modell-variáns,* amely nyomtatott könyvecske formájában *visszakerült a gyakorlati oktatásban részt vevő tananyagíró oktatókhoz*, akik a modell-variánsban megfogalmazott tanulságok alapján *átdolgozták* (ha kellett) saját írásos szaktárgyi oktatóanyagukat, nevezetesen a saját *tantárgymódszertani útmutatójukat.*

Ilyen átdolgozott útmutatók segítették aztán a kísérletben résztvevő második évfolyam levelező hallgatóinak önálló tanulási szakaszát. Ezekbe természetesen új feladatsorok is kerültek.

A modell-variánst természetesen vitára bocsátottuk és csak miután a pécsi oktatókollektíva elfogadta, „lépett életbe”, azaz vált követésre alkalmas eszközzé a kutatás és az oktatásszervezése területén.

Hogyan képzeljük el ezt a modell-variánst? és miért nem modellről beszélek egyáltalán, vetődhet fel a kérdés a mai olvasóban.

A tantárgymódszertani útmutató modell-szerű leírása nem egyéb mint ezen oktatóeszköz pedagógiai törvényszerűségeinek a leírása, amely a szerkezeti és didaktikai elemek összerendezésével, de mindig a „pedagógia" nyelvezetét alkalmazva javasol tennivalókat bármely szaktárgy oktatójának.

Az elemzések további folytatásával újabb és újabb modellek készíthetők, ezért nem modellnek, hanem modell-variánsoknak nevezzük őket. A modell-variánsok nem végtermékek, hanem a kutatás, azaz a modell-módszer eszközei.

Esetünkben így valósult meg a modell-módszer azon követelménye, mely szerint a távoktatásban felhasználásra kerülő konkrét szaktárgyi (= tantárgymódszertani) *útmutatót,* a saját tantárgymódszertani *útmutató-modelljével*, pontosabban fogalmazva *modell-variánsával* helyettesítve elemeztük és tökéletesítettük.

Ezt az új modell-variánst bocsátottuk aztán – mint említettem – azon új oktatók rendelkezésére, akik később léptek be a kísérletbe, tekintettel a tantárgyak sorrendjére.

Így biztosítottuk tehát a levelező oktatásban addig ismeretlen oktatóanyagok megfelelő elkészítését a képzés további évfolyamai számára. Két évvel később átdolgoztam a modellt, és újabb modell-variánst tudtunk segítségül adni az ismét újként csatlakozó oktatók kezébe. A második modell-variáns a fenteikhez hasonló módon készült. Az ún. szakértői körbe szintén mintegy 50 nem pécsi felsőoktatásban dolgozó oktatót és kutatót vontunk be azokban az években.

A modell-készítés korabeli módszerei segítségével és az elkészült modell-variánsok felhasználásával olyan konkrét szaktárgyi oktatóanyagok készültek, amelyek révén megvalósulhatott a szaktárgyi írásos (szöveges) oktatóanyagok minőségének fokozása, és ezáltal az oktatás hatékonyságának növelése.

Befejezés

Mennyire aktuális ennek a módszernek a felvetése napjainkban?

Nem elegendő paradigma váltásról beszélni, véleményem szerint fontos, hogy mi magunk is járuljunk hozzá a folyamatok tisztázásához.

Hogy miért írok ezekről éppen most?

Arra gondoltam, hogy az e-learning terjedése kezdetén érdemes lenne megnézni, hol és hogyan lehetne alkalmazni ezt a régi/új kutatási módszert, annak érdekében, hogy saját kultúránkat szolgáló jó magyar oktatóprogramok születhessenek.

Mi a távoktatás?

(**Megjelent CD-ROM lemezen:** *TÁVOKTATÁS, 2002*, *Felsőoktatás*, a kiadványt az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda megbízásából: MattMédia Kft. készítette a Nemzeti Távoktatási Tanács és az APERTUS Közalapítvány ajánlásával)

Míg Nyugaton a távoktatás **új kihívásairól** beszélnek, addig mi még mindig a fogalom meghatározásánál tartanánk? Nem, nem erről lesz szó, bár a fogalomra történő utalás elkerülhetetlennek tűnik egy ilyen bevezetésben.

Ön is bizonyára azért érdeklődik **a távoktatás által biztosított tanulás lehetősége** iránt, mert már hallott róla a rádióban vagy a televízióban, vagy éppen a barátaitól. Valóban, egyre több helyen és egyre gyakrabban ajánlanak számunkra a reklámok is ilyen **„helytől és időtől független"** oktatási vagy képzési formát, olyat, ahol **„különböző médiumokon előre rögzítik a tananyagot"** (valakik), amit mi, Ön vagy én **„önállóan feldolgozunk***"*, de tanulási munkánkban személyes vagy virtuális **„segítségben is részesítenek".** És ezt nem hívják már iskolának! Ez így van. Viszont az is rögtön kiderül, hogy bizony a távoktatásban részt vevő tanulóra kemény munka vár. Remélem Ön ezt is tudja! A tudásért itt is meg kell dolgozni, csak más körülmények között.

Hasonlóképpen sokat beszélnek néhány éve **az egész életen át tartó tanulásról**. Ennek hallatán – esetleg – még meg is rémülhetünk. Csak nem kell **egész életünkben és ismét iskolába járnunk***?* Nem, erről nincs szó, de arról igen, hogy e két fogalomkör nagyon is összetartozik. **A gazdasági élet**ben a termelés szerkezetének folyamatos változása, a munkavállalás feltételeinek egyre szokatlanabb alakulása fokozott felkészültséget, azaz **naprakész tudást igényel mindannyiunktól**. Hogyan tudunk ennek megfelelni, mi, az egyének?

A változó technológiák **állandóan megújuló szakmai ismereteket**, a munkahelyek újabb **kompetenciákat** igényelhetnek tőlünk életünk során, olyanokat, amelyeket nem tanulhatunk meg (előre) az iskolában vagy az egyetemen 20-25 éves korunkig. Hanem hol?

Lehetséges megoldás: Tanuljunk (ha kell család, vagy munka mellett) például távoktatási forma keretében!

A XX. század 60-as éveiben bizonyítottá vált, hogy **az emberi tudás fejlesztése gépek segítségével éppen olyan hatékony lehet,** mint az iskolában tanítói vagy tanári segítséggel megszerzett tudásé. Sőt annak is kezdtek hangot adni, hogy **a tudás megszerzéséhez nem minden esetben elengedhetetlen a diák és tanár fizikai jelenléte.**

Az 1960-as évektől számítható tehát a modern távoktatás kialakulása is. Maga a távoktatás szó is azóta használatos és alapvetően a tanár és diák fizikai eltávolodását hangsúlyozza. Modern, mivel már korábban is voltak ún. **levelező iskolák, ahová már nem kellett bejárni,** hanem **levelezés útján** lehetett megoldani a tanulással kapcsolatos gondokat. Oktatáselméleti szempontból az – 1840 óta világszerte – **tényleges levelezést folytató iskolákat a távoktatás előfutárainak tekintjük.**

A modern távoktatás már több generációs fejlődésen ment át az utóbbi 40 évben mind az eszközök technikai fejlettségét, mind az önállóan tanuló egyén tanulási stratégiáját tekintve.

A távoktatás fejlődése mindig kapcsolatban állt a kommunikációs eszközök fejlődésével és így a postával is. Ez tette lehetővé, hogy **a tanulásra szánt ismeretanyag fokozatosan „leváljon" a „papírról"** és rádió, telefon, televízió, hangszalag, film, videoszalag, floppy,

CD-ROM, internetes információ vagy egyéb multimédiás anyag formájában kerüljön a tanuló egyén otthoni vagy munkahelyi asztalára és **a könyv csak egy eszköz legyen a sok között**.

A távoktatásban használatos könyv azonban **más** mint a hagyományos iskolai vagy egyetemi tankönyv.

Megítélésem szerint ahány távoktatási iskola, egyetem vagy távoktatási központ létezik annyi gyakorlati, azaz konkrét távoktatási rendszer lehetséges. **Mindegyik távoktatási rendszer másként szervezi** saját oktatását. Egy dologban azonban megegyeznek**: igyekeznek áthidalni/megszelídíteni a diák és tanár közötti térbeli és időbeli távolságot.**

Mint tanuló diák, Ön nem „jár be" egyik intézménybe sem. A tanulásra szánt idő nagy részét egyedül tölti el. A tanár fizikai jelenléte – mint említettem – sok esetben elvesztette elengedhetetlen voltát. Az Ön által megvásárolt, vagy az Önnek megküldött **oktató-csomagban** (nevezik tancsomagnak, vagy programcsomagnak stb.) olyan (tan)**eszközöket** talál, amelyek nem csak ismereteket közölnek, hanem olyan **módszereket** is tartalmaznak, amelyek feloldják az egyedüllét érzését, amelyek segítik a megértést, a memorizálást, a gyakorlást és még arra is lehetőséget nyújtanak, hogy bizonyos feladatok elvégeztetésével bebizonyítsák Önnek, hogy a tanultakat már alkalmazni is tudja.

A jól szerkesztett távoktatási tananyag arra is módot és lehetőséget nyújt, hogy önmaga is ellenőrizhesse a saját tudását. Rendelkezésére áll a távoktatás során is a hallásból ismert tényleges levélváltás, azaz a **levelezés módszere is.** De ezt is meg kell tanulnia.

Ki segít mindebben ha sor kerül rá?

A távolban létező **távoktató központ,** amely mindenkor szívesen ad Önnek felvilágosítást, ezt is megszervezi Önnek. Ún. **tutorok** (tanulást segítő konzulensek) állnak a rendelkezésére. Ha azt kérik, hogy megoldott feladatait időnként küldje be ellenőrzésre, kérem, ne vegye ezt zokon. Nekünk embereknek mindig szükségünk van a másik ember véleményére, tanácsára, mindenek előtt a dicséretére. Előfordulhat, hogy lesznek olyan tantárgyai, vagy olyan moduljai, amelyek megtanulása csak **tanár irányította személyes és csoportos foglalkozás keretében lehetséges. Ez sem idegen egy ilyen távoktatási szervezet munkájától**. A központ munkatársai megszervezik, és Önt ezekről a találkozásokról tanulmányai kezdetén tájékoztatják.

A távoktatásban való részvétel, mint látja, Önnek sok egyedül (könyvek és/vagy gépek mellett) eltöltött órát és napot jelenthet, amit természetesen bármikor megoszthat 1-2 tanulótárssal is. Úgy mindig könnyebben múlik az idő és eredményesebb is lehet a felkészülés. Társaival persze a világhálón keresztül is tarthatja a folyamatos kapcsolatot.

Azt is érzékelheti majd, hogy a távoktatásban **komoly háttér munkálatok előzik meg az Ön jelentkezését, majd pedig (valakik) távolról kísérik az Ön tanulási tevékenységét.** Már a „papíralapú", azaz elsősorban írásos tananyagra támaszkodó távoktatási csomagokat is nagy felkészültségű tananyagfejlesztő csoportok dolgozzák ki. Ha pedig a multimédiás és egyéb gépi eszközökre illetve a néhány éve – egyre több országban – alkalmazott világhálón közvetített tananyagokra gondol, azt is észre kell, hogy vegye, hogy a világ változásai nem hagyják érintetlenül az oktatás és így a távoktatás területét sem.

Ha az Internet lassan átszövi az egész életünket, kimaradhat-e annak felhasználásából maga az oktatás? Természetesen nem maradhat ki.

Nálunk is nő az on-line anyagok száma.

Nem szükséges és hely sincs arra, hogy áttekintsük a távoktatás helyét és fokozott térhódítását az egész világban, de tekintettel Magyarország Európai Uniós tagjelöltségére, **figyelnünk jó**

arra, amit az Európai Unió 15 tagországa már elfogadott és megvalósított ezen a téren az elmúlt években.

Idetartozik **az egész életen át tartó tanulás elvének elsőbbsége**, azzal a megjegyzéssel, hogy a gyakorlati megvalósítás országonként, oktatási szintenként és rendszerenként eltérő. Ami viszont mindenütt azonos**: az oktatás minőségére irányuló javítási szándék, a képzési kínálat bővítése, a harc a bukások és a lemorzsolódások ellen, és hatékony lépések megtétele az információs és kommunikációs technológiák oktatásba történő bevezetésére.**

Ez utóbbi azt jelzi, hogy a felnövekvő ifjúságot nem passzív-irányított befogadásra kell nevelni, hanem a modern információs és kommunikációs eszközök segítségével már az iskolában is önálló és fölfedező tanulásban kell részesíteni, hogy felnőtt korában, azaz egész élete során alkalmas legyen az önálló tanulásra, ha kell, akár távoktatási forma keretében is.

Sokan nem részesülhettünk még ebben az önálló és fölfedező tanulásban.

Valószínű, hogy az Ön generációja és személy szerint Ön sem.

Az önálló tanulást biztosító módszerekkel is – esetleg – most kell majd megismerkednie távoktatási tanulmányai során. Ne felejtse el, hogy segítségre mindig számíthat! Forduljon bizalommal a tutorához!

Munkájához sok sikert kívánok!

Kovács Ilma (távoktatási szakértő)

4. RÉSZ: Elmozdulás az elektronikus tanulás avagy az e-learning irányában 2000 után

Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából

(**Megjelent:** *AGRIA MEDIA 2002*, Az elektronikus tanulás a III. évezred pedagógiai kihívása, Electronic Learning: The Pedagogical Challenge of the Third Millennium, Szerk.: Dr. Tompa Klára, Eger, Líceum Kiadó, 1. és 2. kötet, 607 p. 73-87. p.

Elérhető: www.ektf.hu/agriamedia (Előadók: Kovács Ilma)

Bevezetés

1. Mitől függ a távoktatás sikere?

A távoktatással kapcsolatos kérdések közül, amelyeket néhány évvel ezelőtt oly gyakran feltettünk, bevezetésem első részében egyet emelek ki, anélkül, hogy válaszolni kívánnék rá: mitől függ a távoktatás sikere?

Korábban erre a kérdésre Nyugaton és Keleten közel azonos válaszokat adtunk, de az érvek sorrendjében mindig volt némi különbség.

Nyugaton már régóta a felhasznált technikáktól és technológiáktól függött első sorban a siker, és csak azt követte a többi: a pedagógiai, a kulturális környezet és a jelentkezők motivációja, hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Mifelénk, mi elég sokáig „kötöttük az ebet a karóhoz" és mondtuk, hogy a siker első feltétele a jó pedagógia, aztán jön a motiváció, majd az optimális kulturális környezet és csak végeredményben függ a dolog a technikai és technológiai fejlődéstől.

Felgyorsult világunk olyan erőteljes változtatásokat kényszerít ránk, hogy ilyen kérdéseket ma már fel sem teszünk, hanem **csináljuk mindannyian. Keleten és Nyugaton egyaránt**.

Az új információtechnikák és a segítségükkel kialakított oktatástechnológiák térnyerése révén a távoktatás kilépett a szűk szakmai érdeklődés köréből, és a fentebb említett jellemzőkön túlmenően **politikai és gazdasági kérdéssé is vált mindenütt**.

Mind a fejlesztésben, mind az alkalmazásban a nyugati országok még mindig előttünk járnak. Tanulhatunk tőlük.

Engem személy szerint franciaországi személyes tapasztalataim és szakirodalmi olvasottságom igazítanak el ebben az egyre összetettebb világban.

2. Az elektronikus tanulás értelmezése

TANULÁSI ÉS TANÍTÁSI FORMA
ESZKÖZ
MÓD

Az elektronikus tanulás kifejezés számomra olyan komplex folyamatokat fed, amelyek egyrészt tanulási, másrészt tanítási, harmadrészt pedig szervezetirányítási problémákat ötvöznek, és amelyek csak az információs és kommunikációs technológiák felhasználása révén valósulnak meg.

Olyan tanulási- és tanítási módra *gondoljunk, amely:*

- *egyrészt alkalmas lehet szervezett oktatási/képzési rendszerekbe történő beillesztésre,*

- *másrészt, amely – tekintettel a tanulás új környezeti sajátosságaira – „soha-nem-látott" módon közelítheti meg az önálló, egyéni és fölfedező tanulás igényének kielégítését is. Olyan tanulási mód, amely a formális oktatáson kívül az informális, és non-formális területek igényeit is képes lesz kiszolgálni.*

Vannak, akik számára, ha röviden fogalmazunk, az e-learning interneten és intraneten keresztüli tudásátvitelt, azaz ***technológiát jelent.***

Az elektronikus tanulás felhasználása, értelmezése

A felhasználás szempontjából az elektronikus tanulás **három területe** már ma is elkülöníthetőnek látszik.

Azért beszélek erről mindjárt előadásom elején, mert e három területi elkülönítés értelmezési jellemzőkkel jár együtt. Már ma megkülönböztethetőnek látszik az elektronikus tanulás szempontjából:

1. A távoktatási **rendszer**.
2. A jelenléti oktatásba/képzésbe beilleszthető önálló tanulási szakaszok **eszköztára** (sajátos módszerekkel).
3. Az oktatási/képzési rendszeren kívüli egyéni, önálló tanulási **mód**.

1. Egyesek szerint *az elektronikus tanulás a távoktatás kiteljesedése*, azaz az elektronikus tanulás a távoktatás új technológiákkal történő megvalósulása. Ebben a felfogásban az elektronikus tanulás ***oktatási illetve képzési forma****ként* kezelhető.

2. Mások nem tartják annak és nem is alkalmazzák elkülönítendő és önálló formaként, hanem a jelenléti (nappali) oktatási folyamat önálló tanulási szakaszaiban felhasználható ***új eszközt*** látnak benne, különös tekintettel a felsőoktatásra és a szakképzésre.

Olyan sajátos eszközök ezek, amelyek a tanulási tartalmakon túl **biztosítják az elsajátításhoz elengedhetetlen *módszereket*** is, mert beépítve találhatók bennük a **tanítási *módszerek* is.**

3. Megint mások határtalan lehetőségeket látnak *az elektronikus tanulásban,* lévén az önálló-fölfedező tanulás ***új módjának*** a megtestesítője. Szerintük *az egyéni, önálló tanulás új technológiákkal történő megvalósulását jelenti* az elektronikus tanulás*,* tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezet irányító, támogató munkájához.

Ebben az értelemben ma még beláthatatlanul tág és igen körvonalazatlan tartalmú kifejezéssel állunk szemben. Jövőbeli alkalmazásainak konkrét irányaira és területeire a magam részéről még csak kísérletet sem teszek.

Az elektronikus tanulás gyakorlata nem egyik napról a másikra jött létre.

Az elektronikus tanulás elmélete napjainkban van kialakulóban. Bizonyos lényegi elemei – úgy gondolom – nem függnek a felhasználási területtől. Konkrét fejlesztés esetén azonban, mindent a cél befolyásol.

Jómagam a hagyományos távoktatás irányából közelítem az elektronikus tanulás kérdéskörét.

Az elektronikus tanulás a távoktatás új technológiákkal történő kiteljesedése

A kommunikációs eszközök fejlődése végig kísérte a levelező illetve a távoktatás fejlődéstörténetét. A kezdet 1840, amikor Isaac Pitman levelezőlapon kezdte tanítani a gyorsírást Nagy-Britanniában. A történelmi fejlődés bemutatása nélkül, ezzel a dátummal szeretnék arra utalni, hogy kb. 150 év kellett ahhoz, hogy a kommunikációs eszközök információs eszközökkel történő „házassága" révén olyan *csúcstechnika* szülessen, amely napjainkban lehetővé teszi a gépi és az emberi interaktivitást, azaz az oktatásban/képzésben forradalmat jelentő *csúcstechnológia* kivitelezését.

Emlékeztetőm egyetlen célja az volt, hogy jelezzem, hogy a fejlődés útja a távoktatáson keresztül vezetett el napjaink elektronikus tanulásához.

Egy ideig ugyanis a kommunikációs eszközök által biztosított újítások – hála a felnőttoktatás és a szakképzés fejlődésének 1960 óta – főleg a távoktatási rendszerekben kaptak csak „táptalajt" és csak ezután és nagyon fokozatosan épültek/épülnek be az oktatás/képzés egyéb területeibe.

„A távoktatás a jövő oktatásának előfutára" – ezt hangoztatták már akkor a nyugati szakemberek, amikor a távoktatás csak ismerkedett a számítógép oktatásban/képzésben történő felhasználásával. A XX. század végére sikerült az emberiségnek azokat a technikai gondokat legyőzni, amelyek lehetővé teszik az optimális tanuláshoz szükséges – téren és időn átívelő – interaktivitás biztosítását gépek segítségével.

Így tehát mára már eljutottunk oda, hogy a *távoktatás kifejezés* használóinak – talán nagyobbik köre – egyenlőségjelet tesz az elektronikus tanulás és a távoktatás közé.

elektronikus tanulás = távoktatás

Összegezés helyett az alábbiakra szeretném felhívni a figyelmet:

1. A **távoktatás** kifejezés **nem új,** sem Magyarországon, sem külföldön!

Tartalma azonban megváltozott, illetve változóban van! Sokan azonosítják az elektronikus tanulással.

2. Az **e-learning = elektronikus tanulással.**

Itt mind az angol, mind a magyar kifejezés **egészen új!**

Mindkettő a számítógépes világháló fejlődésének a velejárója mindenütt a világon!

3. **Ha azonosítjuk a távoktatást az elektronikus tanulással**, azt javaslom, hogy jelenlegi átmeneti fejlődési korszakunkban, **különböztessük meg a hagyományos vagy klasszikus távoktatást az elektronikus távoktatástól!**

Én magam, mostani előadásomban, az új technológiákkal történő elektronikus tanulásra utalva az elektronikus távoktatás elnevezést, vagy röviden a távoktatást, a hagyományos eszközökkel történő távoktatás esetén a klasszikus vagy hagyományos távoktatás kifejezéseket igyekszem használni.

Milyen szóhasználattal találkozhatunk még napjainkban?

Az elektronikus távoktatás fogalmát fedő tevékenység, az, amiről elektronikus tanulás címszó alatt ma én is beszélek, már jóval az e-learning elnevezés használata előtt elkezdődött.

Így volt ez, és így van már jó néhány éve Magyarországon is attól függően, hogy ki és milyen irányból közelíti *az elektronikus eszközökkel történő tanulás illetve tanítás problematikáját.*

A teljesség igénye nélkül felsorolok közülük néhányat: *számítógépes képzés, virtuális oktatás, virtuális egyetem, virtuális kurzus, virtuális tantermi oktatás, internetalapú távoktatás, internetalapú felnőttképzés, internetes képzés, telematikaalapú oktatás illetve képzés, multimédia alapú interaktív távtanulás*, *nyitott képzés, elektronikus oktatás, elektronikus képzés* stb. Én magam például az *internetes kampuszok*ról írtam Franciaország felsőoktatási rendszerének megújítása kapcsán.

Hivatkozás:

Kovács Ilma: Internetes kampuszok Franciaországban I. és II. rész = Magyar Felsőoktatás 2002/5-6. és 7. szám www.magyarfelsooktatas.hu

I. rész
Átállás az elektronikus tanulásra

Az elektronikus tanulás elterjedése beláthatatlan változásokat hoz az oktatás/képzés világában, így a távoktatásban is, bár ehhez áll a legközelebb.

Én, tekintettel korábbi, 1973-74 óta folytatott távoktatási kutatásaimra, a hagyományos távoktatás irányából történő elmozdulások mikéntjére próbálok kitekinteni, és néhány klasszikus kérdéssel igyekszem „faggatni a modern jövőt". A részletes, minden irányra kiterjedő választ az elkövetkező évek fogják megadni.

Előadásom első része címében jelzett „átállás" tehát kizárólag a saját és a hozzám hasonlóan gondolkodók közelítését jelenti, és nem kívánja azt sugallni, hogy mostantól mindenkinek át kellene állnia az elektronikus tanulásra!

A mai előadásra készülve, az alábbi kérdéseket emeltem ki:

1. Az oktatásfejlesztés
2. A tanító/tanár/oktató új szerepkörei
3. A távoktatási rendszer

1. Az oktatásfejlesztés

Az oktatásfejlesztő olyan személy,
aki ismeri
a képzési koncepció általános összefüggéseit

Az oktatásfejlesztő munkaköre teljesen új.

Régi fogalmaink szerint alapvetően az oktatás- illetve képzés tartalmára irányuló tervezői és szervezői feladatokat lát el – mondhatnánk. Mondhatnánk, de mégsem mondjuk, hiszen éppen e tevékenységek kapcsolati rendszere az, ami újjá teszi, és amit el kell majd sajátítania a jövőben. Az elektronikus tanulás során a képzési rendszert ugyanis nem lehet külön megtervezni és majd utána megszervezni.

Előadásomban a fejlesztést a fejlesztő kompetenciái irányából közelítem meg.

Szeretném megjegyezni, hogy Magyarországon vannak tanfolyami képzések, ahol a hagyományos távoktatás szervezését el lehet sajátítani, de modern távoktatás-tervező-szervező, azaz távoktatásfejlesztő képzésről nincs tudomásom.

A tananyagfejlesztés szintén ismert.

Az elektronikus oktatásfejlesztés olyan munka- és feladatkör, amely napjainkban keletkezik, és amelyet a jövőben kell elsajátítani – olvashatjuk a nyugati szakirodalomban.

Milyen kompetenciákkal rendelkezzék a oktatásfejlesztő az elektronikus távoktatás idején?

Röviden:

- **Rendelkeznie kell oktatástechnológiai felkészültséggel.** Ez olyan kombináló tudást, azaz olyan kompetencia birtoklását jelenti, amely többféle, korábban megszerzett tudás kellő integrálásával jön létre.

- **Tudnia kell***:* mit, miért és hogyan lehet távképzésre feldolgozni; milyen formát kell alkalmazni, hogyan történik a tanulási folyamat nyomon követése, milyen az ellenőrzés-értékelés rendszere, melyik eszközt lehet a legjobban alkalmazni a képzés adott pillanatában, milyen az egész képzési folyamat és lehet-e egyáltalán képzésről beszélni, stb.

Részletesebben:

Négy területre kell a figyelmét fókuszálnia:

1. Tudnia kell létrehozni egy olyan szervezeti rendszert, amelyben integrálni és azonnal működtetni kell tudni a tartalom és a multimédia eszközök sajátosságait, és pedig, a tartalomra vonatkoztatott forgatókönyvszerű megjelenítési formájában.

Nincs olyan, hogy előtervezés és majd utána jön a kivitelezés, mint régen!

A spirális mozgásnak megfelelően, egy gyors ismétlődő folyamatról van szó, és nem a hagyományos lineáris módon történő tervezésről és szervezésről.

Minek köszönhető ez az újszerűség? Először is az *új technológiák* nyújtotta lehetőségeknek, amelyek a *pedagógiai módszerek területén jelentkeznek* és amelyeknek csak bizonyos része ismert a multimédiából (de onnan már ismert!), másrészt a *forgatókönyvszerű gondolkodásnak.* Újszerű megoldás!

2. Olyan tanulásirányítási rendszerben kell tudni gondolkodni, amely a képzés során folyamatosan generálódik és távolról vezérelhető.

Azt a többletet kell bevinnie, ami lehetővé teszi, hogy a tanuló számára megvalósulhasson a tanulás individualizálása és ráadásul mindez mindig egy személyre lebontva kell, hogy megtörténhessen.

A *hagyományos oktatók* ugyanis más tanulásirányításhoz vannak szokva: a csoportos oktatás esetén a tanár például a vele szemközti csoportot automatikusan és szinte tudatalatti módon figyeli és észleli a legapróbb reakciókat is. Azok a reakciók többnyire nem verbális jellegűek, elég egy kézmozdulat, egy apró fintor stb. ahhoz, hogy Ő, a tanár észlelhesse, ki és mennyire érti vagy nem érti az anyagot, látja ki unja már az egészet, és ki maradt le a csoport feldolgozási színjétől. A hagyományos tanulásirányítás során a tanár képes arra, hogy egyszerre irányítsa a csoportot és az egyént is. Ez nem vihető át a távoktatásba.

Meg kell szabadulni az osztálytermi automatizmusoktól. *Csak akkor válhat az elektronikus távoktatás hatékony tanulási-tanítási formává* – írják a szakírók – *ha a tanulásirányítás megbízható és objektív eszközökkel felvértezve képes alkalmazkodni az egyénnek, azaz mindig annak az egy tanulónak a sajátos tanulási módszereihez, aki éppen az eszközökkel tanul.*

Nem kis feladat!

3. Képesnek kell lennie a fejlesztőnek, hogy csapatmunkában dolgozzon. Az elektronikus oktatásfejlesztés nem azonos a lineáris koncepciókészítéssel, illetve a feladatok egymást követő kiosztásával – mint már említettem.

Elengedhetetlen sajátosság az **egy és ugyanazon időben történő közös gondolkodás**. A műszaki oldalról felmerülő megszorításokat azonnal be kell építeni az eszközök pedagógiai koncepciójába. Egy on-line feladat megtervezése például teljességgel elképzelhetetlen a lehetséges javítási változatok azonnali végiggondolása nélkül. A műszaki kivitelezés kapacitása, és azok az elképzelések, amelyeket a navigációban, a környezetbarát megközelítésben, a grafikai megjelenítésben elhatározunk, alapvetően befolyásolják magát a pedagógiát, és erősen függnek a költségvetési lehetőségektől is.

A fejlesztés során alakul ki a **képzés általános összefüggésrendszere,** amely hármas összefonódást jelez a maga **pedagógiai, információtechnikai és gazdasági** értékeivel. Soha nem tévesztve szem elől az igényes *tartalmat*! Ha ez a hármas közös szándék nem egyszerre indul és vonul végig a fejlesztésen, akkor felborul vagy ki sem alakul az egyensúly.

A feladatok optimális integrálása igényes team-munkát igényel, ami nem könnyű!

4. Bizonyos technikai szint elsajátítása elengedhetetlen tulajdonság a fejlesztő esetében. Ezzel ma még kevesen rendelkeznek. A fejlesztő optimális műszaki ismerete azért szükséges, hogy belülről tudja kezelni informatikus és technikus kollégái munkáját és az általuk felvetett nehézségeket.

Összegezve:

A különböző természetű feladatokat integrálni, új tanulásirányítási- és új szervezeti rendszerben gondolkodni, képesnek lenni egyidejűleg csapatmunka keretében gondolkodni és elsajátítani a képzés összefüggéseinek kialakításához szükséges elengedhetetlen információtechnikai ismereteket, ezek azok a legfontosabb kompetenciák, amelyekkel egy táv/oktatásfejlesztőnek rendelkeznie kell a jövőben.

2. A tanító/a tanár/az oktató új szerepkörei

A távoktatásban ezek az elnevezések egyre ritkábban használatosak és mi még mindig velük fogalmazunk?

Hiába, csak abból tudunk kiindulni, amit ismerünk, tehát a régiből. Mi magunk még régiek vagyunk, és még mindig azon a nyelven kell beszélnünk, amit korábban megismertünk.

Hivatkozás:

Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás* a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Professzorok Háza Felsőoktatási Koordinációs Iroda közös kiadványa, Bp., 1997., 264 p. Támogatók: a Magyar Távoktatási Alapítvány és az Universitas Távoktatási Alapítvány Második változatlan, de elektronikus kiadás (2002): www.lib.uni-corvinus.hu/tavoktatas.html

Szóval, mi történik az elektronikus távoktatásban azzal, **aki tanítani akar**? – azt hiszem így helyesebb a kérdést feltenni. Vagy ez is, azaz a **tanítani** ige is kimegy a divatból?

Mindenesetre, az illető megpróbálja megkeresni azokat a képző intézményeket, ahol megtudhatja, **mit is fed a jövőben a tanítás mestersége?**

De, kérdés, használjuk-e a jövőben ezt a kifejezést, hogy **tanítás**? Ki tudja.

Most én a következőket látom:

Mindig voltak és vannak, akik (a tartalmi ismeretek koncepciójának körülhatárolásával, és aztán magával) a **tartalom** megfogalmazásával foglalkoztak illetve foglalkoznak.

Különböző tananyagkészítő csoportok jönnek létre **az oktatás- illetve képzésfejlesztők irányítása mellett**, ahol különböző feladatok kivitelezésében lehet részt venni. Eddigi tapasztalataim szerint, egy-egy ilyen csapat összetétele intézményenként más és más.

A csoportok tagjai közül a legismertebbek azok, akiket már régebben is **tananyagfejlesztőnek** hívtunk**,** és akik a tartalmat (amit egy a tartalomért felelős másik szakember készít el) apró részekre bontják, és a megfelelő folyamatábrák segítségével átstrukturálják. Sokan és sok esetben már itt is gépi programokat használnak (tananyagfejlesztő-, menedzser-, könyvvarázsló stb. programokat).

E csoporthoz tartoznak az ún. oktatási vagy **képzési menedzserek, a pedagógiai szakértők, továbbá a programozók**, akik a fentiek programozását végzik el.

A tutorok csoportja

A tanításinak nevezhető feladatkörök között, talán éppen a tutori munkakör elkülönítése jelentette a legkevesebb gondot a hagyományos távoktatás idején is, most is. Nem egészen áll így helyzet a tutori feladatkör belső tartalmiságát illetően. A tanulói/hallgatói támogatás módszertana tárgyában ugyanis – mindenütt – óriási pótolni valók észlelhetők.

Az oktatásszervezők

Korábban is megkülönböztettük az oktatásszervezőket**.** Attól függően, milyen nagyságrendű és milyen kiterjedésű volt egy távoktatási központ, szoktak alkalmazni **adminisztratív munkaköröket** és **oktatói munkaköröket** betöltő személyeket is.

Hogyan szemléljük az említett munkaköröket ellátó munkatársak munkáját a jövőben?

Anélkül, hogy pontos és részletekbe menő választ próbálnék adni – amit nem is tudok –, a változások főirányát jelző **oktatás- illetve képzésfejlesztő kompetenciái** kapcsán kifejtett összefüggésekre szeretném visszairányítani a figyelmet.

Arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy az igényes csapatmunkába integrálható, új tanulásirányítási és új szervezeti rendszer működtetésére képes, a képzés összefüggéseit biztosítani tudó, a legfontosabb és a legkülönbözőbb szakmák knov how-ját ötvöző munkatársakra lesz szükség, akik természetesen megfelelő informatikai és kommunikációs ismeretekkel is rendelkeznek. Ne feledkezzünk meg az igényes tartalom birtokosairól vagy szolgáltatóiról sem, hiszen szükség lesz a tartalmi tudásra a jövőben is. Az persze kérdés, hogy milyen tartalomra, mivel az új technológiák alkalmazása máris felvetette a tartalom megváltoztatásának kérdését is. Ezzel én most nem foglalkozom.

E fejezet elején **különböző tananyagkészítő csoportokról** szóltam, és lám kiderült, hogy nem egyébről beszéltem mint az **oktatásfejlesztés** csapatmunkájáról.

Ebből tehát az következik, hogy a régi tanítói tevékenységek egy része ebbe az irányba, az oktatásfejlesztés irányába tolódik el.

Külön csoportot alkotnak a már említett **tutorok.** Az Ő feladatkörük is igen gazdag, típusát tekintve igen sokféle, és teljesen eltérő a fentiektől. A sokféleséget éppen az elektronikus tanulás igen sokirányú felhasználása indokolja. Idő hiányában még a felsorolástól is el kell tekintenem.

De, bármely típusú tutori munkát látják el, feladatuk végzése közben Ők a **kapcsolattartás emberei**! A tanulás megsegítésének legkülönbözőbb formáit kell elsajátítaniuk, akár az információtechnika, akár a személyes találkozások oldaláról közelítünk. Új szakmák lesznek ezek, amelyek mindegyikét tanítani kell a jövőben!

Összegezés helyett: pillanatnyilag az **oktatásfejlesztői képzés** kidolgozását látom a legfontosabb feladatnak Magyarországon, amit a **tutorképzés** egyidejű, de **továbbfejlesztése** kell, hogy kiegészítsen.

Egyéb munkakörök

Nem feledkezhetünk meg azokról a munkakörökről sem, amelyek „termékei” már a multimédia anyagok készítése során illetve az e-learning előttünk járó fejlesztői tevékenysége eredményeképpen kidolgozásra kerültek különböző kész programok formájában. Nekünk, a követőknek nincs más dolgunk, mint megvásárolni a kész szoftvereket és platformokat.

Mivel ezek a fejlesztések ipari és kereskedelmi érdekekhez fűződnek és főképpen más kultúrában születnek, átvételük és felhasználásuk nem mehet automatikusan.

Összegezésként:

Úgy gondolom, hogy létező és kész(nek tűnő) programok ellenére nagyon sok a tennivalónk, ha a hagyományos távoktatásról az elektromosra kívánunk átállni.

3. A távoktatási rendszer

A mai előadásra kiemelt három témám közül utolsóként szólok a távoktatási rendszerről. Ezt a sorrendet szeretném egy kicsit magyarázni. Ugyanis nem véletlen.

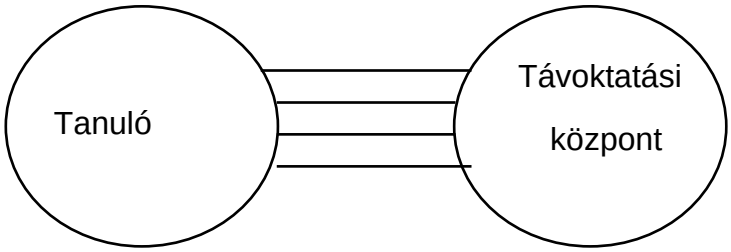
A hagyományos távoktatásról írott monográfiámban egészen más helyet szántam ez ideig a **rendszernek**. Ott a rendszerrel kezdtem. Fontosságáról most sem mondok le, de az az érzésem, hogy ha lassan is, de megtanultuk a rendszerben történő gondolkodást és így a szervezést is.

Nézzünk meg néhány korábbi megállapítást a rendszer kapcsán!

A rendszer fő elemei

A rendszer egyik fele a tanuló, a másik fele a távoktatási központ. A rendszer középpontja a tanuló, a rendszer másik fele, a távoktatási központ, amely a tanuló tanulási munkáját hivatott segíteni, támogatni.

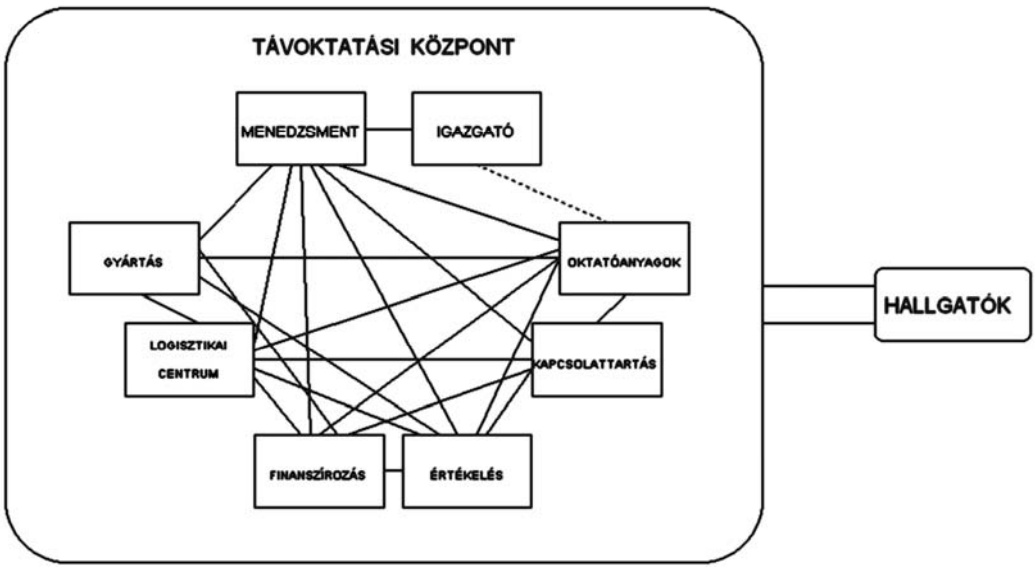
Az elektronikus eszközök használata nem változtat a rendszer külső jellegén.



1. ábra

A valóságban a távoktatási központot mindig egy „személy” képviseli a tanuló szemében. Ezt a személyt a tanuló az interneten fogja a jövőben keresni illetve elérni.

Nézzünk meg egy régi távoktatási szervezeti rendszermodellt!



2. ábra

A hagyományosan szervezett távoktatási központ belső szerkezete, amit a fenti ábra mutat, szerintem lényeges változáson megy majd keresztül az elektronikus eszközök használata során. Mivel a gyakorlatban még nem ismerek ilyen rendszereket, milyenségére nincsenek ötleteim.

A változás okait ellenben tudhatjuk, hiszen mindig is **speciális távoktatási feladatokat kellett megszervezni a távoktatási rendszeren belül.**

Arra a fontos, régi sarokpontra szeretnék utalni, amit az elektronikus tanulás során sem szabad szem elől téveszteni:

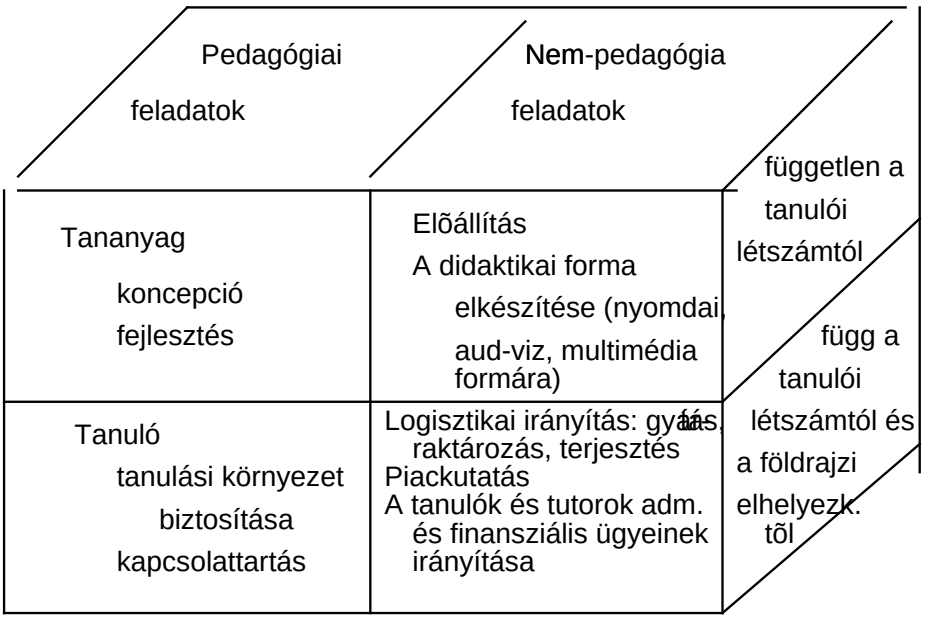
A távoktatás kritikus kérdése, hogyan tudja megvalósítani és azután fenntartani a teljes feladat-együttes kohézióját, azaz a tanulási-tanítási folyamat egységét, a tanulási és a tanítási tevékenységek folytonos és szoros kapcsolatát

A távoktatási központ feladat-együtteseit többféleképpen lehet megközelíteni. Nevezetesen:

a.) Pedagógiai illetve nem-pedagógiai feladatok ellátása szerinti csoportosításban,

b.) A tananyagra illetve a tanulóra vonatkozó csoportosításban,

c.) A kutatási feladatok szerinti megközelítésben.



Kutatási feladatok

3. ábra

Korábban ezt a fenti ábrát használtam.

A jövő rendszerében: még elméletben sem választhatók így külön a feladatok. A pedagógiai feladatok 50 % -os aránya a jövőben lényegesen kisebb lesz.

További belső arányváltozások szintén várhatók különös tekintettel a tananyagok virtuális megjelentetésére, a logisztikára, szemben a hagyományos gyártási és raktározási feladatok ellátásával stb.

Ha az információtechnika és az alkalmazásra kerülő oktatástechnológia következtében lényeges **változás történik a távoktatási központ belső tevékenységi körén belül**, annak oka alapvetően a tanuló számára biztosítandó **új tanulási környezetben keresendő**.

Jelenlegi korszakunk átmenetnek tekinthető és sok feladatot jelez az oktatás-képzés minden szereplője számára, így a **kutatás** számára is. Mielőbbi kutatás tárgyát kellene, hogy képezze néhány fontos kérdés. Például: ki és hogyan tanul az internet stb. segítségével, ki képes elektronikus tanulás révén diplomát adó képzésben részesülni, kinek a kompetenciájába tartozik az e-learninges tananyag készítése és a teljes tanulási folyamat irányítása, ellenőrzése és értékelése stb.

Azt gondolom, hogy az elektronikus tanulás célkitűzéseivel, azaz a jövő távoktatásával is egybecseng korábbi véleményem sűrített kifejtése.

A képzés központi eleme mindig az, aki tanul,
aki képezni szeretné saját magát.
Az Ő vágyait, álmait, képességeit, **hozott tudását és szakmai hozzáértését**,
valamint a birtokában lévő tapasztalatokat
kell összeegyeztetni
a képzést tervezők és szervezők
célraorientált, moduláris rendszerben kidolgozott és
az
új kompetenciák kialakítását szolgáló
fejlesztési politikával.

II. rész
Internetes kampuszok Franciaországban

(CAMPUS NUMÉRIQUES FRANÇAIS ejtsd: kampüsz nümérik fransze)

A következőkben egy **elektronikus távoktatási szervezeti formát** szeretnék bemutatni. A francia modellt Internetes kampusz névvel illetem, tekintettel a **franciaországi CAMPUS NUMÉRIQUES FRANÇAIS** elnevezésű **projekt** eredeti elnevezésére.

A hagyományait hűen őrző Franciaország, ahol soha nem sikerült létrehozni az angliaihoz hasonló „Open universityt", 2000. októbere óta sajátos fejlesztést hajt végre a felsőoktatásban.

Két felelős minisztérium, az Oktatási- és a Kutatási Minisztérium **tematikus konzorciumok** létrehozásához és az új technológiák felhasználásához nyújt anyagi támogatást a **nappali képzést folytató egyetemeknek**.

A pályázó nappali képzést folytató egyetemek, tovább folytatva jelenléti képzésüket, ún. internetes kampuszokba szerveződve biztosítanak felsőfokú képzést, de távoktatási formában (!) az alapképzésben és a továbbképzésben (posztgraduális) rész venni kívánók számára.

A projekt egyrészt a francia felsőoktatás megreformálását, másrészt a francia távoktatás szerkezeti átalakítását jelzi.

A megvalósításban az Országos Távoktatási Központ, a CNED (ejtsd: kned) társulva a France Télécom-al döntő szerepet tölt be.

2000-ben, az Oktatási Miniszter megbízta a CNED rektorát *a francia távoktatás kínálatának strukturális átszerkesztésével*, annak érdekében, hogy megfelelően tudja vállalni a kihívást mind a magánszektorral, mind pedig a külfölddel szemben. Mindezt úgy, hogy nem áldozza fel közszolgálati küldetését. A sorban természetesen a felsőoktatás állt az élen.

A CNED tehát 2000 óta nagy átalakuláson megy keresztül az e-learning irányában. 2002-ben már több mint 20 *internetes kampusz* létrehozásában és beindításában munkálkodik. Abban a kivételesen kedvező helyzetben van, hogy részese lehet a francia felsőfokú on-line képzés kiépítésének is.

*

A program indítása idején 2000-ben, Franciaországnak három akadállyal kellett szembe néznie:

- Az első a **továbbképzés** marginális jelenléte a felsőoktatást folytató intézményekben.
- A második az **információs és kommunikációs eszközök** mérsékelt használata a felsőoktatásban.
- A harmadik a **magánszektor** gyér támogatása, hiszen a France Télécom és a Havas mint kommunikációs nagy cégek főleg az iskolákat támogatták.

Franciaország politikusai 2000-ben úgy látták, **hogy az egyetemek feladatává kell tenni** a hatékonyabb részvételt a lakosság különböző rétegeinek képzésében, és az egyetemeknek jelen kell lenniük a képzés azon szektoraiban is, amelyek képzését ez ideig szinte kizárólag a magánvállalati rendszer biztosította. Azaz: vállaljanak közszereplést a továbbképzésben is.

A tudáshoz való hozzáférés nyitottságának általánossá válása**, a képzés és a szakképzés egész élethosszra történő kiterjesztése –** azaz **a képzés területén megvalósuló**

újraelosztás! – hosszútávon **az állam jelenlétének fontosságát, sőt elsőbbségét jelzi** – olvashatjuk a francia folyóiratokban.

Mindez fokozatos megvalósítást igényel. Már most el kell kezdeni az egyetemek mozgósítását annak érdekében, hogy új szervezeti rendszereket kísérletezhessenek ki, hogy megfelelő helyet foglaljanak el a világhálón és a képernyőkön ahhoz, hogy az állami oktatási kínálat és annak akkreditációja kellőképpen vonzóvá válhasson és kielégíthesse a lakosság igényeit és végül, hogy feltételeket szabhasson a magánszektornak!

Az oktatás piacosítása nem lehet prioritás, még kevésbé cél – írják a témát irányító minisztériumok közös Technológiai Igazgatóságának munkatársai cikkeikben. A növekvő nemzetközi konkurencia nyomására azonban a közigazgatási szervek (az állam és a különböző területi önkormányzatok) kötelessége olyan „közszolgálati" felsőfokú képzési szervezetek biztosítása, amelyekkel új szolgáltatásokat tudnak nyújtani, ha meg akarják erősíteni saját helyüket a társadalmon belül.

A közhatalom az egyetem kötelességévé teszi tehát, hogy megújítsa oktatási eszközeit és módszereit, nevezetesen a kommunikációs és informatikai technológiák alkalmazása révén.

Újraelosztás történik, amelynek nyomán javulhat az oktatás színvonala – vélik a politikusok – hiszen olyan reális képzés-szervezés gazdagítja – előtérbe hozva a továbbképzést – amely a tantervek moduláris tagolására, a hallgatók tanulási munkája nyomon követésében biztosított sokféleségére és a képzési folyamat rugalmasságára támaszkodik.

Magára a „**képzés**" **terminusra** különleges hangsúlyt fektet a felhívás, ugyanis a *képzési* folyamatnak az alábbi *három tevékenységet* nyilvánvalóan magában kellett foglalnia:

- *oktatástechnológiát,*
- *források integrálását és*
- *logisztikát*.

Tehát bármely kurzus vagy adatbázis internetre történő elkészítése nem felel meg a pályázati követelményeknek. Elősegítendő a konzorciumok létrehozását, amely minimum 5-6 nappali egyetemet + a CNED-et jelent, a minisztériumok megalkották a szükséges *szerződéskötésekre irányuló kiegészítő* – az állam és a régiók, és más intézmények közötti – *rendeleteket*.

Az elsőbbséget a **következő témáknak** biztosították: orvostudomány, technológiai képzések, közgazdaság- és gazdálkodástudomány, jog.

Az első felhívásra 86 beérkezett pályázatot fogadtak el.

A 2000-es felhívás eredményesnek bizonyult így, 2001-ben újra megjelent a CAMPUS NUMÉRIQUES FRANÇAIS elnevezésű pályázati felhívás, ekkor 118 pályázatot fogadtak el.

A témát irányító minisztériumok közös Technológiai Igazgatósága megduplázta az előző évi ráfordítások összegét és 55 millió frankkal támogatta a pályázókat.

2001-ben a bölcsészettudományok és az embertudományok kapták az elsőbbséget. A programhoz ekkor csatlakozott a Munkaügyi és Szolidaritási Minisztérium, valamint a DATAR (Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale Területfejlesztési és Regionális Kezdeményezési Bizottság) és további minisztériumok támogatása várható volt.

Adatok 2002-ben:

Összesen mintegy 400 partner konzorciumba történő bekapcsolódása történt meg 2002-ig, és van olyan *kampusz*, ahol a tagok száma meghaladja a 20-at.

A partnerek között található: *194 francia oktatási intézmény*. Ebből 78 egyetem, 50 ún. „nagyiskola" (egyetemnél magasabb szintű felsőfokú képzést nyújt), 26 IUT (a magyar főiskolai képzéshez hasonló szintű képzést biztosít), 21 IUFM (felső tagozaton tanító tanárokat képez) és egyebek. *35 külföldi oktatási intézmény* (közülük: 13 Európában, 20 a frankofon országokban található). Végül *154 vállalat (vagy egyesület)* is csatlakozott a felhíváshoz, amelyek között található kicsi és nagy, hazai és külföldi vállalat egyaránt.

Mit neveznek tehát a franciák c*ampus numérique*-nek?

Új felsőoktatási képzési szervezeteket neveznek így, amelyek más módon válaszolnak a képzési szükségletekre, mint a hagyományos egyetemek, mivel:

1. Lehetővé teszik a tanulás térbeli és időbeli szabad megválasztását az elektronikus távoktatási forma megajánlásával.

2. Javítják a tartalom minőségét. A konzorcium-alapura szervezett k*ampusz*ok intézményközi jellege és nyitottsága (a magán és állami valamint külföldi intézmények partnerségi kapcsolatai révén) növelni fogja a hatékonyságot mind a tartalom minősége, mind pedig a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások vonatkozásában.

3. Képzési kínálatuk rugalmas és alkalmazkodó. A hangsúlyt a képzés és a tanár-diák kapcsolat **individualizálására** kívánják helyezni, *a hozzáadott érték* sokkal inkább *az emberben* és az emberi kommunikációban jelenik meg mintsem a technológiában – írják.

A képzési folyamatot rugalmasabbá teszik, összekapcsolják *az európai transzferálható kreditrendszerrel*, átjárást biztosítanak az alapképzés és a továbbképzés között és összekapcsolják *a szakmai ismeretek érvényesítésével*.

A „*fórum*" és a „*csevegés*" technikai lehetősége révén a diák gyorsan kapcsolatot tud teremteni egy oktatóval, egy tutorral vagy a többi azonos képzésben részt vevő diákkal.

4. Megkönnyítik a tudáshoz vezető utat.

Az oktatás gyakorlata és a diákok munkájának figyelemmel kísérése különféle formákat ölthet. A képzések – az új információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával gazdagítva – a nappali képzéstől eltérve teljes mértékben **távoktatássá alakulnak át a diák profiljának, szükségleteinek és főleg céljainak megfelelően.**

Az ismeretek forrásaihoz való hozzáférés és azok felhasználása igen sokféle: CD-ROM, videó, multimédia eszközök, intranet, web, távkonferencia,... (pedagógiai, parapedagógiai és dokumentációs jellegűek), de lehetséges az otthoni, egyéni kísérletezés is az egyetemi szerverekről vagy az internetről letöltött anyagok segítségével.

5. Növelik a diákok felelősségérzetét. Mostantól a *diák folyamatos értékelésben és önértékelésben* vehet részt a világháló segítségével. Saját tanulási folyamatának aktív résztvevője lesz, és a tudástartalom saját ritmusban történő elsajátításának irányítójaként pedig egyre önállóbbá válik.

A projekt legfontosabb kooperációs jellemzői:

Döntő az állami költségvetési támogatás.

A 2000-ben meghirdetett felhívást 18 millió frankkal, a 2001. évit 55 millió frakkal támogatta a költségvetés.

Két év alatt 77 pályázó részesült minisztériumi pénzekből, közülük 27 készíti a megvalósíthatósági tanulmányát, 45 *campus* már a megvalósítás fázisában van (2001 végén).

Az egyetemek mozgósítása.

A 2000-ben 86 és a 2001-ben 118 pályázatot fogadtak el. A nappali egyetemi képzést biztosító oktatói- és kutatói közösségek vitathatatlan dinamizmusról és nyitottságról tettek bizonyságot nem csak a többi egyetem, hanem a vállalatok és a közigazgatási szervek irányában is, amelyek új (olykor csak kiegészítő) szakmai profilok képzését is igénylik. Nem elhanyagolható a külföld felé irányuló nyitottság sem.

Jelentős a kooperációra történő ösztönzés.

A képzés szempontjából *egymást kiegészítő szereplők csoportba szerveződéséről* van szó, akik magukkal hozzák saját tudásukat és eszközeiket, hogy együtt dolgozzák ki a holnap oktatásának új formáit: felsőoktatást nyitott és távoktatási formában.

A CANEGE mint referencia *campus*

Elsőként a CANEGE (ejtsd: kánezs) elnevezésű *campus numérique* hirdetett beiratkozási lehetőséget Franciaországban 2001. október 6-án. A rövidítést a következő szavak kezdőbetűi alkotják: ***ca***mpus ***n***umérique en ***é***conomie et ***ge***stion. A CANEGE tehát olyan internet-es egyetemi szervezet, ahol a France Télécom-mal társult **CNED és hat közgazdaságtannal és gazdálkodás tudománnyal foglalkozó** egyetem szakemberei végzik a képzést: Paris-Dauphine, Grenoble-II, Nancy-II, Nice Sophia-Antipolis, Paris-Sud és IAE de Paris = Institut d'Administration des Entreprises.

Ennek a *campus*-nak a megszületése jelentős esemény a közgazdaságtannal és gazdálkodás tudománnyal foglalkozó egyetemek életében, hiszen mostantól kezdve rendelkeznek egy e-learning rendszerrel.

2002 májusában harmadszor hirdették meg a campus numérique pályázatot Franciaországban.

Ezúttal 82 pályázatot nyújtott be több mint 200 felsőoktatási intézmény, amelyek további 64 hazai és külföldi intézménnyel, vagy társasággal kívánnak partneri kapcsolatot létesíteni.

Ezúttal és először a Campus Numériques projekt történetében két típusú pályamunkát vártak, illetve fogadtak el:

1. 65 pályázó kíván *továbbra is nyitott és távképzést folytatni*. Közülük 58 intézmény már a 2000-ben, vagy 2001-ben megkezdett munkálatokat folytatja, 7 új intézmény – főleg külföldi kapcsolatokkal – 2002-ben indítja meg terveinek kivitelezését.
2. 17 pályázat a *hallgatókkal és az internetes munkában résztvevő alkalmazottakkal kíván foglalkozni*.

Összegezés: az elfogadott pályázatok nyomán, a 2002-2003-as tanévben a francia (állami) képzési kínálat 84-féle diploma elnyeréséhez biztosítja a távképzést, a felsőfokú alap és továbbképzés területein Internet segítségével.

Hagyományos távoktatási ismereteink és az e-learning

(Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából)

(**Megjelent:** *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és –képzésben*, Szerk.: Harangi László – Kelner Gitta, Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály, Budapest 2003., 126 p. 61-74. p.)

Elérhető:

www.banki.hu/mpt (Publikációk: Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és –képzésben c. kötetben) és http://webopac.lib.uni-corvinus.hu (keresés: Kovács Ilma)

I. rész
Az elektronikus tanulás közelítése

Az e-learning megközelítési irányai közül a mai előadásra kettőt választottam: a személyes irányból és a távoktatási intézmények irányából történő közelítést.[89]

A téma közelítésének személyes okait azért tartom indokoltnak megemlíteni, mert magyarázatul szolgálhatnak azok számára is, akik – lévén mai fiatalok – „csak" az *e-learning* kapcsán találkoztak magával a *távoktatás* fogalmával is. Márpedig, Magyarországon már az 1970-es évek óta foglalkozunk távoktatással! És nem is kevesen![90]

[89] „Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából" címmel már tartottam előadást 2002-ben az AGRIA MEDIA 2002 rendezvényein Egerben. Az előadás írásos változata megjelent: AGRIA MEDIA 2002 „Az elektronikus tanulás a III. évezred pedagógiai kihívása" „Electronic Learning: The Pedagogical Challenge of the Third Millennium", Eger, EKF Líceum Kiadó, 2003, 504 p., 73–87. p.

[90] 1973-tól a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK) távoktatási témacsoportjának (külső, majd) belső tudományos munkatársa, 1975-től 1979-ig pedig vezetője is voltam.

Én magam, egyetemi doktori szigorlatot is távoktatásból tettem, 1980-ban, a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Disszertációm témája: Az önálló tanulást segítő módszerek és eszközök a felsőfokú távoktatásban. Azóta is – szinte folyamatosan – publikálok e témában. 1990 óta aktív részt vevője vagyok az országos távoktatási konferenciáknak és szemináriumoknak és felkérésre szakértői tevékenységgel veszek részt az országos testületek

---

1973 és 1980 között ugyanis nagyszabású, kísérleti oktatással egybekötött felsőoktatási távoktatási kutatás folyt Magyarországon, amit az FPK távoktatási team-je irányított. A kísérleti távoktatásra a Pécsi Tanárképző Főiskola vállalkozott (a Pécsi Egyetem illetve a Janus Pannonius Tudományegyetem elődje). Mintegy 50 fő főiskolai oktató és 3 x 300 = 900 főnyi levelező főiskolás hallgató vett részt önkéntesen a távoktatási munkálatokban. Három kísérleti évfolyam teljes négyéves képzését támogattuk az FPK képviseletében, állami költségvetési támogatás mellett és készíttettük az egyéni tanulást segítő korabeli távoktatási eszközöket és alkalmaztattuk a távirányítási módszereket. Nevezetesen: írásos *tanulási útmutatókkal* (akkoriban mi *tantárgymódszertani útmutatónak neveztük* a saját – FPK – nyomdánkban megjelentetett kiadványainkat, amelyek a levelező tagozaton kötelezően használt egységes jegyzetek kiegészítésén túlmenően biztosították a tanulás távirányítását; ezek átlagosan 80–100 oldalas A/4-es füzetek voltak, amelyek az oktatói magyarázatokon, eligazításokon, kérdéseken és tanácsokon stb. kívül tartalmazták az ellenőrzés-értékelelés rendszeréhez elengedhetetlen önellenőrzéses feladatokat és megoldásaikat, valamint a félévenként 1–2 alkalommal a főiskolára ellenőrzésre-értékelésre beküldendő feladatokat is), munkafüzetekkel, egyéb nyomtatott segédletekkel például albumokkal, továbbá hangszalagokkal, diasorokkal, kísérleti eszközökkel stb. láttuk el a levelező hallgatókat, a kísérletben részt vevő távhallgatókat. Évfolyamonként közel 50 tantárgy oktatási eszközeit és módszereit sikerült ilyen módon, azaz korabeli távirányításra alkalmas eszközökkel kiegészítenünk. A kísérleti távoktatásban részt vevő oktatók vállalkoztak a levelezés tényleges feladatának elvégzésére és tantárgyaik távoktatását közvetlenül érintő változások megfigyelésére és leírására is, azaz a kutatási részvételre is. A hagyományos postai levelezés egyetlen elérhető lehetőségét kihasználva, élhettünk akkoriban – mai szóval élve – az aszinkron interaktivitás lehetőségével is.

A pécsi oktatók által készített új taneszközök és az eszközök hallgatók által történő felhasználása képezték team-ünk kutatási dokumentumainak egy részét. A kutatás módszerei között – többek között – jelentős szerepet kapott a pszichológusok segítségével végeztetett hallgatói interjúk elkészíttetése és feldolgoztatása, különös tekintettel a hallgatók megváltozott tanulási stratégiájára és módszereire. Ezt egészítették ki az oktatók közvetlen tapasztalatainak leírásai és más egyetemek és főiskolák oktatóinak (mintegy további 50 fő) team-ünk kérésére elkészített szakértői elemzései, értékelései.

Az elemzések szempontjait mi budapesti kutatók dolgoztuk ki. Az összes beérkezett dokumentáció további elemzését és a feldolgozást szintén mi, a team budapesti tagjai végeztük el.

A kutatások irányítása mellett, saját kutatási területem az írásos távoktatási tananyag pedagógiai modelljének, illetve modellvariánsainak elkészítése volt. (Tantárgymódszertani útmutató modell, FPK., Bp. 1975. 33 p.; Levelezés a felsőfokú távoktatásban, FPK., Bp. 1976. 19 p.; Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez, FPK., Bp. 1977. 69 p.)

1978-ban, a levelező oktatás hatékonysága javítása érdekében szervezett pécsi kísérleti távoktatásról és a főiskolán belüli, helyi távoktatás-elméleti kutatásokról, a pécsi kollégák munkája további segítése, népszerűsítése és a kutatás addigi eredményeinek felmutatása céljából, kiadványt szerkesztettem. Lásd: Távoktatás a Pécsi Tanárképző Főiskolán (1973-1977) Szerk.: Kovács Ilma, FPK., Bp., 1978. 203 p.

Több mint egy évtizeddel később, 1992-ben, korabeli tanulmányok válogatására és visszaemlékező kötet összeállítására és szerkesztésére kaptam felkérést a Professzorok Háza illetékeseitől. Lásd: Távoktatás Magyarországon 1970–1980, Tanulmánykötet, Válogatta és szerkesztette: Kovács Ilma, az OKKFT T/s-4 Programiroda, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Sorozat-szerkesztő: Végvári Imre, Budapest, 1992., 225 p.

munkálataiban (Nemzeti Távoktatási Tanács Szakértői Testülete, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Akkreditációs Bizottság Távoktatási Szakbizottsága). 1979 óta a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetemen francia gazdasági szaknyelvet oktatok. Így egyetemi oktatóként, a jelenléti képzésben az oktatói feladatok mellett egyéni, elméleti kutatások folytatására nyílik csak alkalmam. Kutatási témám változatlanul a távoktatás rendszertani és módszertani problematikája, de már nem csak Magyarországon, hanem Franciaországban is. Publikációim közül két könyvet emelek ki: *Távoktatás Franciaországban 1993–1994* (Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Bp. 1995. 356 p.) és

Új út az oktatásban? A távoktatás című monográfia (Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda közös kiadványa, Bp. 1997. 264 p.) Ez utóbbi távoktatási monográfia elektronikus változata 2002. júliusa óta bárki által elérhető és ingyen letölthető a BKÁE elektronikus könyvtárában: www.lib.bkae.hu/tavoktatas.html

Személyes meggyőződésem, hogy az elektronikus tanulás elkerülhetetlen, hogy Magyarországon sok a tennivaló e területen, hogy az e-learning minőségéért mi, a távoktatási tapasztalatokkal rendelkező szakemberek is sokat tehetünk a jövőben és ily módon nekem is van „kutatni valóm".

Az e-learning közelítése a távoktatási intézmények irányából

Amíg az előző részben kifejezetten személyes bemutatkozással éltem – eléggé szokatlanul –, de/és ezáltal a magyarországi távoktatás egy nagyon fontos részletét villantottam fel, addig a következőkben *a nemzetközi távoktatási intézmények* fejlődéstörténetének egy nagyon tanulságos korszakára kívánok utalni, különös tekintettel Európára, az 1980-as évek második és a '90-es évek első felében. Ennek egyetlen oka, hogy minálunk bár létezik, nem fejlődött ki olyan mértékben a távoktatás országos rendszere, hogy hasonló elemzések tárgyát képezhetné.

Kérdés tehát: Hogyan közelítettek a fejlett távoktatási intézmények az e-learninghez?

Röviden összefoglalva a választ: nagyon fokozatosan.

Először a *számítógép alkalmazása* jelenik meg az *adminisztrációban*, majd megtörténik a *logisztika* fokozatos térnyerése. *Informatizálják a régi távoktatási központokat*, de az újak szervezése már az információtechnika felhasználásával történik meg![91]

Ezt követi *a hálózati kapcsolattartás kialakítása és fenntartása* először az oktatókkal, és csak később (!) terjesztik ki a tanulókra. És mindez kezdetben szintén „*csak" a szervezés okán történik!*

Később megkezdődik *az elektronikus tananyagok készítése és alkalmazása*. Ennek fő jellemzői: fokozatosság az eszközhasználatban (floppy, majd CD-ROM), fokozatosság a modulok vagy a tantárgyak feldolgozásában és mindez a jól ismert és kidolgozott, tutorok

[91] Egy harmadik eset történt például Franciaországban, ahol az 1939-ben alakult és azóta folyamatosan működő CNED- ben (Országos Távoktatási Központ) modernizációjára került sor 1993-ban. Informatizálták a központ logisztikai irányító rendszerét, amely az országban működő nyolc saját intézetét fogja össze és irányítja egyetlen országos központból.

Akkoriban 400 000 beiratkozott hallgató távoktatását szervezték. A váltásra akkor került sor, amikor az országos központot Vanvesből (Párizs külvárosából) kitelepítették Poitiers városa mellé Futuroscopeba, ahol jelenleg is található. Ez az esemény akkor történt, amikor a delokalizáció már közismert jelenség volt Franciaországban a gazdaság területén és elérte az oktatást is, továbbá amikor az informatika fejlődése ezt lehetővé tette.

által vezetett, *hagyományos távoktatás, tutor-diák fizikai jelenlétével járó kapcsolattartási rendszerével!*

A fejlődés következő szakaszait az alábbiak jellemzik: *szabad eszközválasztást* biztosítanak a tanulók számára. Aki akar a hagyományos távoktatási eszközt választja és annak segítségével tanul, aki pedig az elektronikus eszközöket választja, ám legyen. Ezzel fenntartják a *hagyományos tanulási stratégiák* folyamatosságát, de közben megteremtik az *új tanulási környezetet* is az érdeklődők számára.

Napjainkban *a kevert tanulásirányítási módszerek dominálnak a távirányítási céllal készült tananyagok készítése és alkalmazása területén.*

Elmozdulnak a tutorálási formák és módszerek is

Itt is a fokozatosság és a keveredés dominál. Marad*: a hagyományos tutor-diák fizikai jelenléttel járó tutorálás* és a *telefonos kapcsolattartás*, de/és ezek mellé bevezetésre kerül: *az e-mail, a chat és a fórum*.

Fontos tapasztalat!

A formálódó új tanulási környezet új igényeket generál a '90 évek eleje táján: a távtanulók új „fogyasztói" igényekkel lépnek fel a távoktatásban is.

A távoktatási központok, ha fenn akarnak maradni, kénytelenek fejleszteni rendszerüket. Olyan piaci erővel szembesülnek, amire fejlesztéssel kell válaszolniuk már a '90-es évek elején.

Mindazonáltal az e-learningnek '90-es évek elején történt Egyesült Államokbeli kialakulása, és 1994/95 körüli világszintű megjelenése csak a XX. század utolsó 2–3 évében érezteti igazi hatását Európában. Következésképpen felgyorsulnak a távoktatási központok tanulásirányításra irányuló fejlesztési munkálatai is. És ez történt a tutorálás területén is.

„1997–98 óta csak az nem szervez e-learninges képzést már Európában is – mondta nekem a legnagyobb francia távoktatási központ, a CNED illetékes vezetője 2002 őszén – aki nem akar. De jó távoktatást szervezni és versenyképesnek maradni – ez már az információs és kommunikációs eszközök igényes használatát feltételező feladat" – tette hozzá.

A kívülálló számára látványos változások főleg az új tutorálási megoldások területén érhetők tetten. Az elektronikus tananyagban megjelenik az *„előre beépített" ún. gépi tutorálás*, de módosulnak *az élő tutor* által végzett feladatok is.

Az alábbiakban egy száraz felsorolással jelzem a változások fő irányait.

1. Az elektronikus tananyagba „előre beépített" gépi tutorálás. Főleg olyan területeken alkalmazzák, ahol ún. *eljárás jellegű* tudnivalókat kívánnak elsajátíttatni a tanulókkal, például: informatika, hivatalvezetés, számvitel és könyvelés stb.

2. Élő tutor által végzett feladatok: a) a jelenléttel, fizikai találkozással járó szakaszok tutorálása; b) élő tutor dolgozik, de gépi úton történik a tutorálás.

Ha az *időt* vesszük figyelembe – ez utóbbi esetben – a tevékenységeket szintén két csoportban különíthetjük el:

- A *szinkron tutorálás területére*: egyéni tutorálás interneten, virtuális osztály tutorálása interneten, egyéni tutorálás a web-en hangkártya megoldással, de kép nélkül, virtuális osztály tutorálása hangkártya megoldással, de kép nélkül és chat-eléses animációval.
- Az *aszinkron tutorálás*: e-mail-en, fórum-animációval, telefonon.

A fenti felsorolással kizárólag az volt a célom, hogy érzékeltessem a működő távoktatási szervezetek hétköznapi tutori tevékenységeiben bekövetkezett *változások, mint tendenciák irányait*, hiszen mindez – talán – még a legfejlettebb távoktatási központban sem működik ilyen teljesen kiteljesedett formában.

II. rész
Hagyományos távoktatási ismereteink és az e-learning

e-learning = elektronikus tanulás

Az elektronikus tanulás értelmezéséhez: A szakma több megközelítésben is használja az elektronikus tanulás fogalmát:

Egyesek véleménye szerint *az elektronikus tanulás a távoktatás – új technológiákkal történő – kiteljesedése.* Ezzel a megfogalmazással én is egyet értek. De, azonnal hozzáteszem, hogy *nem csak az! Sokkal több is ennél!*

Mások szerint *az elektronikus tanulás az új technológiákkal történő tanulást jelenti általában,* tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezetirányító, támogató munkájához stb. Ebben a felfogásban *a távoktatás valóban csak része az e-learningnek*.

- Én nem teszek – abszolút értelemben! – egyenlőségjelet a távoktatás és az elektronikus tanulás fogalmak közé.
- Tágabb fogalomnak az elektronikus tanulást, azaz az e-learning fogalmat tartom.
- Szerintem is minden – az információs és kommunikációs technológiát alkalmazó – távoktatásra méltán használhatjuk az e-learning kifejezést is,
- de nem minden elektronikus eszközzel folytatott tanulás/tanítás tartozik a távoktatás kategóriájába!

Az e-learningről röviden

A kezdet az 1990-es évek elejére tehető az Egyesült Államokban. Világszintű elterjedését az internet használatba vételétől, 1994/1995-től jegyzik. Maga az e-learning elnevezés csak a ‘90-es évek végén honosodott meg Európában.

Az e-learning rövid idő alatt félelmetesen nagy pályát futott be a világon. Napjainkban az oktatásra fordított költségek körülbelül 13%-át e-learningre fordítják.

Kezdetben virtuális oktatásról, virtuális képzésről és talán leggyakrabban virtuális egyetemekről beszéltek. Az információs és kommunikációs technológiák nyújtotta lehetőség okán, képviselői a fizikai jelenlétet kikapcsolva, a világhálón kívánták megvalósítani a képzést. Ez az elképzelés csak néhány évig tartotta – „ilyen tisztán” – magát.

Az e-learning fejlődése és terjedése folyamatos. Alkalmazása ma még teljességgel belátathatatlan. Időben tehát és jelenleg is sokfelé párhuzamosan fut a hagyományosnak nevezett távoktatással, amely a maga részéről – az új technológiák felhasználásával – erőteljes fejlesztéseket hajt végre. Erre utaltam előadásom első részében.

Történt-e „közeledés” az e-learning irányából a korábban létezett távoktatás felé?

Az e-learning korai szakaszában, annak működtetői még talán a kérdés jogosságát is elutasították volna. „Az elearning az más”, „Az nem távoktatás”, „Annak semmi köze sincs a

távoktatáshoz" – ilyen hangokkal, még Magyarországon is találkozhattunk a '90-es évek végén.

A történések jellemzésére én használom csak azt a szót, hogy *kapcsolódás! Nem akarnám megbántani senkinek az érzékenységét sem azzal, hogy azt állítanám, hogy az e-learning közeledett a már 40 éve működő távoktatáshoz. Sic.*

Az e-learning távoktatáshoz történő ún. „*kapcsolódása*" 2000 körülre tehető: ekkor ismerték el ugyanis az elearning amerikai szakemberei a jelenléttel járó tanár-diák kapcsolattartás szükségszerű „beemelését" az ún. virtuális oktatásba!

Kezdetben az elektronikus tanuláshoz utópiák, misztikus álomképek kapcsolódtak:

• *Egyesek* azt vallották, hogy a tanuláshoz semmi nem lehet jobb mint az internet.

• *Az emberbarátok* megoldottnak vélték az emberiség tanítását, beleértve az elmaradott világ országait is.

• *Az utópiák generálói* úgy képzelték, hogy elegendő egy információt felvinni a képernyőre ahhoz, hogy a tudásra vágyó tanuló mohón elkezdje habzsolni és megemészteni az információkat, s majd az magától beépül az emberi agyba, úgy dolgozódik fel, szervül az emberben, mint egy jó élelem. E gondolat zászlóvivői óriási hatékonysággal működtek e fenti, nagyon egyszerű séma mentén. Lelkesen és kórusban zengték az emberbarátokkal összhangban, hogy *mostantól mindenki tud majd közvetlenül internetről tanulni.*

• *A kereskedelemben érdekeltek* mesés üzletet láttak benne.

• stb.

A hagyományos távoktatás szakemberei reagáltak ugyan, de hagyományos eszközeikkel és módszereikkel nem mérkőzhettek az e-learning eredményezte kezdeti kereskedelmi haszonnal.

Mit tehettek? Kísérletet tettek arra, hogy megjegyzéseket tegyenek. Hangoztatni kezdték:

• nem elegendő a tudástartalom, például az iskolai könyvek, az egyetemi jegyzetek képernyős megjelenítése, (amelyek gyakran minden odafigyelés nélkül ömlesztve kerültek oda), hanem

• gondolni kell a tanulókkal való kapcsolattartásra és

• a hallgatók tanulása komplex irányítására és ellenőrzésére, továbbá

• ki kell alakítani a közvetlen fizikai találkozási alkalmakat, ha valóban „klienseket" akarnak maguknak szerezni és tartósan akarnak együttműködni velük stb.

Az így fogalmazott tanácsok és megjegyzések kezdetben hatástalanok maradtak, a kereskedő világ kórusa más hangon énekelt, tovább haladtak a maguk útján.

A hagyományos távoktatás közben erőteljes fejlesztéseket hajt/hajtott végre, amelynek a célja:

• a zárt képzési rendszer fenntartása,

• a tanulásirányítás modernizációja az új technológiák segítségével,

• az interakció új eszközökkel történő optimális beépítése a rendszerbe,

• a szükséges jelenléti kapcsolattartás hatásfokának növelése (ami új módszerek kidolgozását és új tutorok képzését követeli meg) stb.

Mit vár el az e-learning a tanulótól, akinek új tanulási környezetet biztosít?[92]

Elvárja, hogy a tanuló

• ismerkedjen meg a számítógép (a képernyő) kezelésével,

• sajátítsa el a digitális írástudást,

• *önállóan* tanuljon = tevékenykedjék,

• *felelősséggel* viseltessék e tevékenység iránt.

Az e-learning során újfajta tanulásirányítás érvényesül, mivel:

• az eszközök hordozzák a „tanítás mesterségét”,

• az eszközök „sugalmazzák” a tanulónak, hogy mit és hogyan csináljon,

• az eszközök gyakoroltatják a tanulóval a jártasságot és készséget fejlesztő részeket,

• az eszközök tanácsokat adnak, buzdítanak, ösztönöznek és folyamatosan motiválnak stb.,

• a rendszer beékelt, beépített feladatokkal biztosítja az optimális továbbhaladást a tanuló számára (önellenőrzéses feladatok).

• az ellenőrzést a tutor végzi, aki segíti az egyedül tanuló személyt.

A hagyományos távoktatás során a fentiekhez hasonló jellemezőket fogalmaztunk meg, de mostantól fogva a távoktatásban is:

• *más* csatornán juttatjuk el a tananyagot a tanulónak,

• *más* matérián dolgozik (tanul) a tanuló, ezért a képzés és oktatás felelősei is

• *másként* készítik e tananyagokat,

• *másként és máshová* építik be a kapcsolattartási módokat és lehetőségeket stb.

Összegezve az előzőeket: (arra a címben szereplő esetre utalva, ha mi magunk hagyományos távoktatási ismeretekkel rendelkezünk)

• Tudomásul kell vennünk az új technológiák oktatáson, így a távoktatáson belüli használatát.

• Meg kell tanulnunk, hogyan bánjunk velük.

---

[92] Egy franciaországi leporelló szövegét hozom 2001-ből, annak bizonyságául, mennyire vált hétköznapi jelenséggé mindaz a távoktatás irányából történő fejlődés, amiről előadásomban szóltam. A CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers Felnőttoktatási Műszaki Egyetem, alapítva 1794-ben!), amely alapvetően esti képzéseket szervez mintegy 100000 hallgatója számára, külön távoktatási részleget is működtet már jó ideje. A fejlesztésekben pedig Európában is élenjár. 2001-ben 5000 főt számláltak nyitott- és távoktatási képzésükben, szemben az előző év 3000 fős létszámával. A 2001-es Párizsi Oktatási Kiállításon terjesztett leporellójukon találtam az alábbi szöveget, amely – úgy gondolom, hogy önmagáért beszél:

„Készen áll Ön arra, hogy távoktatásban vegyen részt?

Ha valaki modern távoktatásban akar részt venni, olyan adottságokat és képességeket kell, hogy tudjon mozgósítani, mint az önállóság, a szervezőképesség, a munka megtervezésére irányuló alkalmasság, az elektronikus eszközök gyakorlati kezelése (web-en történő navigálás, elektronikus levelezés, táblázatok kezelése, chat és a fórum használata)

Amennyiben további, részletező értékelésre van szüksége saját alkalmasságát illetően ...” és itt az érdeklődő megtalálja a CNAM vonatkozó web-címét, ahol további egyénre szóló eligazításban részesülhet.

• Ki kell találnunk: hol és mit hasznosíthatunk ebben a (teljesen?) új helyzetben?

Szerintem hagyományos távoktatási módszertani elemek érvényesíthetők több területen is, pl.:

• a digitalizált tananyagok csapatmunkában történő készítése során,

• az interaktív kapcsolattartás lehetőségeinek gazdagításakor,

• a jelenléti kapcsolattartás megőrzéssel történő átalakítása módszertani kidolgozásában stb.

Következtetésem: a régi távoktatási szakembereket továbbképzésben kell részesíteni ahhoz, hogy aktív részesei lehessenek az informatikai és kommunikációs eszközök hazai alkalmazása el- és kiterjesztésének.

A képzés/továbbképzés kiemelt területei lehetnek az alábbiak:

• a képzésszervezői,

• az oktatástechnológusi,

• a tutori (sokféle) területek.

Például, az oktatástechnológusnak tudnia kell:

• mit, miért és hogyan lehet elektronikus tanulásra feldolgozni;

• milyen formát kell alkalmazni;

• hogyan történik a tanulási folyamat nyomon követése;

• milyen az ellenőrzés-értékelés rendszere;

• melyik eszközt lehet a legjobban alkalmazni a képzés adott pillanatában; milyen az egész képzési folyamat és

• lehet-e egyáltalán képzésről beszélni, stb.

*

Köztudott, hogy a hagyományos távoktatásban részt vevők 80 %-a felnőtt volt az elmúlt évtizedekben. Magyarországon – szerintem – ez az arány még magasabb is lehetett.

A fentiek alapján elmondható, hogy az előző évtizedek *felnőttképzési gyakorlata* és a *hagyományos távoktatás* kialakult formái és módszerei az e-learning elterjedése nyomán törvényszerű, de *fokozatos átalakuláson* mennek keresztül. Ez történik máris Magyarországon is. *Mindkettő az elektronikus eszközhasználat irányába mozdul el.*

Az elektronikus tanulás a távoktatás kiteljesedése – olvashatjuk gyakran a szakirodalomban. *Számomra* ennél *sokkal gazdagabb fogalommal állunk ugyan szemben,* de mostani előadásom témájára fókuszálva én is így fogalmazok: *a távoktatás az elektronikus eszközökkel válik teljessé,* mivel az új információtechnika és oktatástechnológia „soha meg nem álmodott" módon teszik lehetővé a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges *interaktivitást,* sok más egyéb pozitívum mellett.

A *felnőttképzés* és a *hagyományos távoktatás gyakorlatának* elmozdulásakor elsősorban az információtechnika és az oktatástechnológia által erőteljesen megváltozott *új tanulási környezetre,* az új foglalkozások esetén pedig *az új képzésirányítói, az új oktatástechnológusi és az új tutori foglalkozásokra* gondolok, ahogyan már fentebb is jeleztem.

Az új technológiák „csak" segítik a képzési erőfeszítéseket – vallja sok távoktatási szakember. Mások már a t*ávoktatás fogalmának temetéséről beszélnek* – mondván, hogy az e-learning

értelmetlenné teszi magát a távoktatás fogalmának használatát is. Majd kiderül..., bízzuk az időre.

Ha most alaposan körülnézünk a nagyvilágban, láthatjuk, hogy a nagy távoktatási központok napjainkban is tovább működtetik szervezeteiket de/és *„csak" modernizációt hajtanak végre.* Évről évre növelik a képzéseikben alkalmazott elektronikus taneszközök számát, miközben biztosítják a lehetőséget, hogy aki akarja hagyományos eszközök segítségével végezze tanulmányait. Lehetővé teszik számukra a szabad választást. Továbbá: fenntartják a fizikai jelenléttel járó tutor-diák találkozókat, de módszertanukat módosítják, hiszen a konzultációra érkező diák/tanuló, aki esetünkben felnőtt, sok esetben már meg is tanulta az ismereti anyag egy részét. A tutort erre az új szituációra is fel kell készíteni. A tutori munka felelősségének kérdése a lemorzsolódás értékelésében válik új pedagógiai és így új piaci tényezővé.

Lehet, hogy ez furcsának tűnik, de ezen szervezetek tudnak valamit! Nevezetesen azt, hogy *az emberek tanulási szokásai nem változnak meg egyik napról a másikra!* És még nehezebben változnak meg a (régi) felnőttek tanulási szokásai! Ne feledjük, hogy a távoktatásban résztvevők 80 %-a még néhány évvel ezelőtt is felnőtt volt. Továbbá ne felejtsük el azt sem, hogy a távoktatási központok *„piaci szempontból"* sem veszíthetik el beiratkozottaik tömegét.

Megint mások azt is megkockáztatják, hogy az e-learning *radikális változást* fog hozni *a munka világában,* tehát a *felnőttképzés területén is.*

Radikális változás a felnőttképzés területén? Miért? Hogyan?

Azért, mert az információs és kommunikációs technológiák *optimális eszközöket biztosítanak a kompetenciák kiépítéséhez és fejlesztéséhez.*[93] Márpedig, ha a kompetenciákat az új tér- és

[93] Mi történt az elmúlt 3–4 évben a vállalati képzésben Franciaországban?

Gyökeresen megváltozott a képzéshez való viszony általában és különösképpen az e-learninghez történő igazodás. A gyorsan változó gyártási technológiák és a vállalati fúziók korában *ún. kompetencia hiány* lépett fel, s ez magyarázza azt, hogy *a képzés stratégiai eszközzé vált*. A rendelkezésre álló *e-learning pedig éppen pedagógiai hatékonysága révén vált ismertté és elismertté* a francia vállalatok életében. Kezdetben az ún. jelenléti képzés alternatívájaként alkalmazták és kb. 2000–2001-től jelenik meg az e-learning mint *vállalati stratégiai elem.*

Az e-learninget **a hatásos tanulás motorja**ként emlegetik, amely
mint képzési forma lehetővé teszi, hogy
jó képzést biztosítsanak
egy jó személy számára és
főleg a tanuló személy karrierje szempontjából
az adott jó pillanatban,
azaz akkor,
amikor neki is szüksége van rá,
nemcsak a vállalatnak.

Az e-learning vállalati bevezetésével foglalkozó országos hatáskörrel rendelkező vezetők tapasztalata szerint – akik az operatív és stratégiai e-learning tervek megvalósításában támogatják az egyes vállalatok képzésszervezőit Franciaországban – *ez az új képzési forma a maga eszközrendszerével nemcsak a képzési tartalom – soha nem látott módon történő – terjesztését teszi lehetővé, hanem segít a kompetenciák feltárásában, hasznosításában, fejlesztésében, majd pedig azok ki- és elterjesztésében is.*

időfelfogásban oda és akkor lehet és tudjuk „szállítani” az új oktatástechnológia segítségével, ahol és amikor szükség van rájuk, eleget tudunk tenni az új piaci követelményeknek is.

A kompetencia-megközelítés gyakorlati megvalósulását a felnőttképzésen belül a *szakképzés* területén lehet igazán tetten érni, különös tekintettel a *vállalati szakképzésre.* Hatása a nyugati gazdaságokban már néhány éve tagadhatatlanul érvényesül.

Az elektronikus eszközökkel, azaz az új technológiákkal történő tanulás elterjedése szép lassan *megszünteti azt az erőteljes határvonalat, amit az iskolarendszerű tanulás leszűkített fogalma és a tanulás fogalmának általános, hétköznapi értelmezése közé húztunk ezidáig.*

E folyamathoz új keretet az egész életen át tartó tanulás eszmeisége, az eszközöket az információs és kommunikációs technológiák, a formát pedig az új oktatástechnológia szolgáltatja.

A vállalaton belül,
az ember teljesítőképessége az e-learning révén
egy új kifejezési formára talál
– írják a francia szakemberek –
mivel lehetővé teszi a munkavállaló számára,
hogy tehetségét megmutathassa,
és azt is,
hogy a munkaadó közeg ezt észre is vegye és ismerje is el!

A fentieken túl az e-learning abban is segít, hogy a vállalat – a képzéssel való új kapcsolatán túl – új viszonyrendszert építsen ki a saját kompetenciái és a saját tudása megítélése tárgyában is.

Egyetlen korábban ismert képzési forma sem tud megfelelni az állandóan változó kompetencia-szükségletnek – írják.

A francia szakemberek úgy látják, hogy
az e-learning lehet ez a keresett képzési forma,
amely meghatározott idejű
tudás- és kompetencia-szükséglet kielégítését fedezheti,
de csak akkor,
ha megfelelő jelenléti képzési elemekkel kombinálják!

Hughes ROY, a Capital Humain de Business Consulting alapítója úgy látja 2002-ben, hogy az e-learning képezi a vállalati RH egyik mozgatórugóját. Ressources Humaines = emberi erőforrások. Azonban azt is hozzáteszi, hogy számára az RH már mást, azaz Richesse Humaine-t, magyarul emberi gazdagságot jelent.

[A fentiekben DUCREUX Jean-Marie és de GROMARD Sophie: La formation dans tous ses états, Képzés minden vonatkozásban című könyve előszavának legfontosabb gondolatait ismertettem, Hughes ROY tollából. Lásd: Jean-Marie DUCREUX és Sophie de GROMARD: La formation dans tous ses états (Préface deHughes ROY, introduction de Jérôme BON), Le e-learning pour développer les compétences, E-learning a kompetenciák fejlesztése érdekében, Editions d’Organisation, Paris, 2002.]

A „Virtuális Akadémia” oktatáselméleti megközelítése és elemzése

(***Kézirat.*** Elérhető: www.multibridge.hu (Eredmények, Kutató-munkával elemzett, és támogatott termék) http://www.lib.uni-corvinus.hu (E-források, Egyetemi dokumentumok, oktatói publikációk Kovács Ilma)

Bevezetés

Kiindulás: a világ áttér a tanításról a tanulásra

Modellváltás történik, angolszász megfogalmazás szerint: a világ áttér **a training-ről a learning-re.**

A XX. században történt meg az irányváltás, ami azt jelenti, hogy az **oktatáselmélet fejlődésének köszönhetően** a tanulásra tevődött át a hangsúly. Napjaink gyakorlata mögött komoly t**anuláselméleti munkálatok egész sora húzódik.**

Ez a kiindulás természetesen **nem jelenti azt, hogy a jövőben nem lesznek fontosak a tanítással kapcsolatos elemek**, **hanem** azt, hogy a cél, azaz a tudás megítélése szempontjából **a tanulást sokkal inkább előtérbe helyezzük a tanítással szemben**, mint bármikor az emberiség történetében.

A modellváltás szóval a tanulói társadalom által felvetett **tanulási felelősség kihangsúlyozódását** is nagyon fontos aláhúzni**.**

Ez a modellváltás azonban nem egyik napról a másikra végbemenő változást jelent, nem úgy történik, hogy kijelentjük és már meg is van. Küzdelmes éveket, kísérletezéseket és próbálkozásokat jelent annak érdekében, hogy a tudás megszerzése méltó helyet kapjon az emberi szellemben és egyszer hétköznapi realitássá is válhasson.

A világ gazdasági és társadalmi fejlődése által diktált „kényszerítő elemeket”, azaz a hozzánk „kívülről érkező jelenségeket” – gondolok itt a modern termelési technológiákra, az informatizált banki- és kereskedelmi szférára, vagy a szórakoztató ipar jó minőségű szolgáltatásaira stb. – a magyar társadalom is elfogadja.

A modellváltás irányában tett első lépésként, az oktatással/képzéssel foglalkozó szakemberek – ha röviden fogalmaznak – a **tanulási környezet megváltozását** szokták kiemelni.

Az új tanulási környezet azonban – ha jó távolról közelítünk – **egy megváltozott és változóban lévő gazdaságot és társadalmat, az egyén szempontjából pedig kinek-kinek megváltozott munkahelyet is jelent**.

Mindezekkel mindannyiunknak meg kell tanulnunk együttélni. Úgy tűnik, hogy szép lassan tanuljuk, bár ezt hétköznapjainkban nem szoktuk „tanulásnak” nevezni.

A tanulási környezet fogalmán még mindig és sokan kizárólag az iskolát, de legalábbis az iskolarendszerű képzést értik, miközben mások már az új technológiák által meghatározott és kidolgozott módon próbálják azt megteremteni, esetenként iskolától függetlenül is. A tanítási oldallal foglalkozókról van szó, akik feladatuknak tekintik azt, hogy „**lehetővé tegyék a tanulást”** a tanulni vágyó/akaró egyéneknek, akiket röviden és gyűjtőszóval **tanulóknak** nevezünk.

E gondolatsorral arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a tanulást a tanításhoz képest előtérbe helyező elképzelés **előbb született meg, mint az információs és kommunikációs modern eszközök és lényegesen hamarább mint maga az e-learning**! (E-learning = elektronikus tanítás-tanulás.)

Mind az oktatás/képzés gyakorlatában, mind az oktatáselmélet fejlődésében óriási szerepet játszottak történetileg is azok a 1950-60-as évekbeli kísérleti kutatások és eredményeik, melyek szerint **a gép segítségével végzett tanulás is lehet olyan eredményes, mint a tanító/oktató személyes irányításával történő tanulás.**

A **Skinner-féle programozott oktatás** nagy lendületet adott **az egyéni tanulás módszerei kifejlesztésének.**

A behaviorizmus tanuláselméletére és a kibernetikára építő kezdeti *lineáris programokat* később tovább fejlesztették, megszülettek az *elágazásos*, majd az *adaptív* programok is. A programozott oktatás történetileg az '50-es években indul, első ún. virágkora az 1970-es évekre tehető, de éppen a számítógép tanulásban betöltött szerepének köszönhetően **napjainkban ismét reneszánszát éli.** Óriási az előrehaladás, hiszen a tananyagelemek megfelelő rendezése már **a tanuló tanulási sajátosságait** is igyekszik figyelembe venni.

Ezt a Skinner nevével fémjelzett kutatási korszakot a – 1960-as évek óta világszerte terjedő – **távoktatás** kiinduló gondolatiságaként is szoktuk emlegetni. A távoktatás által kimunkált oktatáselmélet pedig – véleményem szerint – méltán nevezhető az **e-learning előszobájának**.[94]

Tegyük lehetővé a tanuló ember számára a tanulást!

Ebben a filozófiában – úgy gondolom – helye van minden olyan kísérletnek és próbálkozásnak, amely **a tanulás új módjának és az új tanulási környezet kialakításának népszerűsítését végzi.**

A Virtuális Alkadémia™ márkanév alatt készített és felhasznált CD-ROM-ok ebben a megközelítésben sokáig úttörő szerepet töltöttek és töltenek be ma is Magyarországon. Bizonyíték erre a lemezek gyakorlati alkalmazhatósága, könnyű kezelése és a kiadott lemezek magas példányszáma.[95]

A jogvédett termék szerzőjének[96] eredeti elgondolása *a könyv modernizálása, az „intelligens könyv" elkészítése az új technológiák felhasználása segítségével.* Ebből az irányból közelítve jutott el – megítélésem szerint – oda, ahová a pedagógiai célok felől közelítő munkacsoportok jutnak el szintén az elektronikus tananyagok készítése során napjainkban Magyarországon.

Célkitűzése: olyan – a hagyományos könyv helyébe léptethető – modern tananyag készítése, amely mindent, ami egy tantárgy elsajátításához szükséges, egy helyen, azaz egy CD-ROM tartalmaz, amely megkíméli a hallgatót attól, hogy könyvtárba menjen, hogy ott órákat, vagy

---

[94] Dr. KOVÁCS Ilma: **Új út az oktatásban? A távoktatás**,

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és Professzorok Háza Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997., 264 p.

A kiadvány papíralapú változata 2001-ben elfogyott. A második változatlan kiadás **elektronikus formában** bárki által elérhető és ingyen letölthető:
http://www.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatas.pdf

[95] Referencialista (a kéziratban)

[96] **Ambrus Tibor**, c. főiskolai docens

napokat bogarásszon, és amely saját eszköztárával modern gyakorlási lehetőségeket biztosít (többletköltség nélkül) a jövő munkavállalója számára.

Én, magam[97], több évtizedes távoktatás-kutatói (és gyakorlati távoktatás-szervezői) háttérrel, aktív egyetemi oktatóként/kutatóként vállalkoztam a „Jegyzetek"-ben feltüntetett CD-ROM-ok elemzésére.[98]

Egerben, az AGRIA MEDIA 2002. októberében (okt. 10-12-ig) tartott Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás során, ahol magam is előadóként szerepeltem, figyeltem fel a VA™ jogtulajdonosa előadására és a márkanév alatt rejtőzködő elektronikus tananyagokra. A konferenciát követően lehetőséget kértem és kaptam arra, hogy megismerkedjem ezen elektronikus tananyagok készítési és alkalmazási módjaival. Végül is, szakmai kíváncsiság és érdeklődés vezetett jelen oktatáselméleti tanulmány és egyben szakvélemény elkészítéséhez.

A Virtuális Akadémia™ jogtulajdonosa kérésének megfelelően – bizonyos elméleti elemzéseken túl – **az alábbi kérdésekre keresem a választ:**

1. Hogyan illeszkedik a Virtuális Akadémia™ (a következőkben: VA) a napjainkban terjedőben lévő magyar e-learninges gyakorlathoz.

2. Milyen oktatási stratégiával illetve oktatási módszertannal kerülhet felhasználásra:

[97] **Dr**. **Kovács Ilma –** Rövidített szakmai életrajz:

egyetemi docens Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem (BKÁE)

Francia-Spanyol-Olasz Tanszék T. és Fax.: (36-1)318 38 61 E-mail: ilma.kovacs@bkae.hu

Történelem és francia nyelv- és irodalom szakos középiskolai tanár (1970 KLTE). Felnőttoktatásból, távoktatásból doktorált (1980 KLTE). A 70-es években a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont tudományos munkatársa, ahonnan a távoktatási témacsoport vezetőjeként irányította a Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet néven – akkoriban – ismert országos méretű munkálatokat. 1979 óta, a BKÁE egyetemi oktatója. A francia nyelv és civilizáció, valamint a gazdasági szaknyelv oktatása és vizsgáztatása mellett végzi egyéni, távoktatás-elméleti kutatásait. 1973 óta folyamatosan publikál. A franciaországi távoktatásról szóló publikációi (Például: Távoktatás Franciaországban 1993-1994 c. Nemzeti tankönyvkiadó Rt. 1995.) mellett legjelentősebbnek az „Új út az oktatásban? A távoktatás" című monográfiáját tartja, amelyet több egyetem és főiskola szakkönyvként illetve kötelező irodalomként használ 1997 óta a felnőttnevelési- és távoktatási szakemberek képzéséhez:

http://www.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatas.pdf . Publikációinak száma: 11 könyv illetve könyv jellegű kiadvány és mintegy 76 cikk és tanulmány.

[98] A tanulmányban elemzett CD-ROM lemezek (többek között) a **Modern Üzleti Tudományok Főiskoláján** kerülnek hasznosításra:

Stratégia marketing
Gyakorlati vállalati pénzügyek
Operációkutatás
Menedzsment a Gyakorlatban
Európai Unió

2.1. az oktatók által (milyen tanulásirányítási rendszert kíván meg az oktatóktól; rendszeridegen vagy sem a mai jelenléti oktatáshoz viszonyítva),

2.2. a hallgatók oldaláról (milyen tanulási stratégia(ák) kifejlesztését igényli a hallgatóktól; lehet-e jobban vagy gyorsabban tanulni segítségükkel).

A fentieken túl – ténylegesen – **tanulmányomban további témakörökkel is foglalkozom.**

1. Elméleti kérdések

1.1. Az elektronikus tanulás fogalmának értelmezései

(elektronikus tanulás = e-learning, elektronikus tanulás/tanítás = e-learning)

Már ez a kis zárójel is jelzi, hogy **az e-learning magyar elnevezése körül nincs minden rendben,** és ez – talán – azt is magyarázza, hogy sokan és nagyon gyorsan átvették az angol elnevezést Magyarországon is. **A zavar még nagyobb az e-learning fogalmának értelmezése körül.**

Gyakran hallott vagy fogalomtárakban olvasott **értelmezések**:

A elektronikus tanulás:

> *elektronikus eszközökkel történő tanítási-tanulási tevékenység/folyamat.*
>
> *elektronikus eszközökkel végzett tanítási-tanulási technológia.*
>
> *számítógéppel, illetve információs és kommunikációs technológiával segített tanulás stb.*

Számomra az elektronikus tanulás kifejezés igen bonyolult tartalmat fed, hiszen olyan komplex folyamatokat tartalmaz, amelyek egyrészt **tanulási**, másrészt **tanítási**, harmadrészt pedig **szervezési** problémákat ötvöznek, s amelyek **csak az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával valósulhatnak meg**.

Jelen tanulmányomban az elektronikus tanulás elnevezést használom.

Az elektronikus tanulás olyan új tanulási-tanítási forma, amely **egyrészt** alkalmas szervezett oktatási rendszerbe történő beillesztésre, **másrészt** az új, elektronikus tanulási környezet – a hagyományos eszközökkel megvalósított tanulási környezethez viszonyított – **sajátossága révén** megközelítheti annak az igénynek a kielégítését is, amit önálló, egyéni és fölfedező tanulási formának nevezünk. Ez az a terület, amely már az **informális és a non formális tanulás igényeit is kielégítő, korábban „soha nem látott" realitás** lesz.

Napjainkban a **távoktatás** kifejezés használóinak – talán nagyobbik köre – egyenlőségjelet tesz az e-learning és a távoktatás közé. A fogalomnak ez a tartalma – bár terjedőben van – erőteljes leszűkítést jelent.

Az elektronikus tanulás fogalma sokkal tágabb, mint a távoktatás fogalma.

Szerintem minden elektronikus eszközzel működtetett távoktatás nevezhető e-learningnek is, de **nem minden e-learning távoktatás**!

Mindazonáltal az elektronikus tanulás kifejezésnek, a távoktatás kiteljesedéseként történő megközelítése illetve azonosítása szerintem sem véletlen. A XX. század 60-as évei óta világszerte erőteljesen fejlődő távoktatás – pedagógiai, andragógiai és rendszerszervezési szempontból is – óriási utat tett meg.

Legfontosabb jellemzője és meghatározója a **távolság** ma is megmaradt. Alapvető távolságot jelent **a tanuló és a tanító közötti tér- és időbeli távolság,** de sok – nem kevésbé fontos – más (kulturális, szociális stb.) *távolsági* jellemzőt is ismerünk, amelyek **legyőzésére a ma és a közeljövőben kifejlesztett új információs és kommunikációs technológiák valóban a legalkalmasabbak.**

A távoktatás eszköztárából sokáig hiányzó – valós időben is kivitelezhető – **interaktivitást** valójában a számítógép, majd pedig a világháló tette lehetővé.

Először az **ember-gép kapcsolatot** tartották kiemelkedő eredménynek.

Napjainkban a kiteljesedést a tanuló és a tanítója számítógépének összekapcsolása jelenti, azaz a gép közbeiktatásával létrehozott **ember-ember kapcsolat**.

Az információtechnika fejlődése az 1990-es évek közepe körül érte el azt a szintet, amely alkalmas – a hálózaton keresztül – az oktatási folyamat kommunikációs és interaktív lépéseinek a valós időben történő megvalósítására.

Fontos!

1. **A gép közvetítésével kialakított ember-ember kapcsolat azonban nem minden esetben elegendő a tanuló gyermek vagy felnőtt ember képességei és kompetenciái fejlesztéséhez.**
2. **Ne feledjük, hogy az e-learning szakemberei a jól tervezett és szervezett elektronikus tanulási folyamatba elméletileg és gyakorlatilag is beiktatandónak tartják a tanuló-tanító szemtől-szembeni fizikai találkozásait, azaz a jelenléttel járó szakaszokat!**

Mit várunk az e-learningtől?

A jövőben komoly szerepet szánunk az elektronikus tanulásnak mind a gyermekek, mind a felnőttek tanulásában. A *minőségileg biztosított*, megváltozott tanulási környezet minőségi javulást, *gyorsabb és hatékonyabb tanulást* eredményezhet. A hagyományos és a modern oktatási elemek optimális kombinációja révén jelentősen *átalakul a tanulás időszerkezete*, kimutatható az *idő- és a költségmegtakarítás*. A jó elektronikus tananyag miközben megfelelően *vezérli az egyén munkáját* és biztosítja a tanuló számára, hogy *saját ritmus*ának megfelelően dolgozzék, rendelkezik olyan eszközökkel is, amelyek *ránevelik az egyént* az *egyre önállóbb munkavégzésre.*

Mit vár el az e-learning a tanulótól?

A tanuló nagyfokú felelősségvállalása nélkül nincs eredményes tanulás!

1.2. Az elektronikus tanulás felhasználási területei

A felhasználás szempontjából az elektronikus tanulás **három területe** már ma is elkülöníthetőnek látszik számomra.

1.2.1. Oktatási forma

Önálló terület lehet, amennyiben **oktatási/képzési formaként** kezeljük. Ilyenek az új technológiák felhasználását biztosító modern távoktatási rendszerek, azaz a távoktatási szervezetek.

1.2.2. Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) eszközként kezelhető, amely

1.2.2.1. beilleszthető a jelenléti oktatásba/képzésbe, amennyiben kiegészíti az oktató munkáját, vagy ha az egyéni tanulási szakaszokat támogatja, vagy/és ha vizsgáztatás céljából készül, de alkalmazható teljes tantárgyak oktatásának kivitelezésére is. Ez utóbbiak készítése történik leggyakrabban a felsőoktatásban és a szakképzésben napjainkban Magyarországon.

1.2.2.2. csak az egyéni tanulást szolgálja, és kereskedelmi céllal készül. Kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

Megjegyzések:

1. A rendszerelméleti megközelítés az első esetében számol egy – az eszközhöz képest külső – működő oktatási/képzési rendszerrel, a második esetben nem vesz figyelembe külső „kényszerítő" rendszert, csak a saját rendszere szerint irányít.

2. Mindazonáltal lehet szó egy és ugyanazon eszközről az 1.2.2.1. és az 1.2.2.2. esetében.

3. Bár mindkét esetben a felhasználás irányából közelítek és az „eszköz" jelleget szeretném kihangsúlyozni, fontosnak tartom megemlíteni, hogy mindegyik esetben komplex belső módszertanra épülő, több tanítási és tanulási módszert ötvöző, új technológiákat felhasználó eszközre gondolok, és nem egyszerű ún. illusztrációkra vagy kiegészítőkre. Ez utóbbiak készítése is lehetséges, de oktatási szempontból nem foglalkozom velük.

1.2.3. Önképzési eszköz

Az önképzés **informális és non formális eszköze.**

Célja az **egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás.** Ezen alkalmazások esetén az egyén ösztönös, vagy tudatos, de egyéni ambíciókkal közelít az új technológiákat képviselő eszközökhöz és egyéni keresési vagy tanulási módszerekkel dolgozza fel a talált információkat és mindezt iskolarendszeren kívül, képzési szervezeteken kívül teszi.

Ide már felsorolni sem lehet a jó ideje hasznosított számítógépes játékokat, az internetes barangolásokat, információkereséseket stb.

> *Megjegyzés:*
>
> *Sokan* határtalan lehetőséget látnak az elektronikus tanulás ezen tág értelemben vett felhasználási területében.
>
> **Szerintük és szerintem is**: az egyéni, önálló tanulás új technológiákkal történő megvalósulását jelenti az elektronikus tanulás*,* tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezet irányító, támogató munkájához. **Jelentősége felmérhetetlen az egész életen át tartó tanulás szellemisége elterjedése és elterjesztése folyamatában.**

Miért éppen e-learning?

Korunk technikai vívmányai hatnak minden társadalmi rétegre. Elsősorban mindig a fiatalokat érintik meg. Miért kellene a mai diáktársadalomnak lemondani az olcsóbb, objektívebb, gyakorlatorientáltabb, több tudást, több információt hordozó eszközökről és módszerekről lemondani?

Összegzés:

Ha az **e-learninget** a felhasználás irányából közelítjük, ma még beláthatatlanul **tág és igen nehezen körvonalazható kifejezéssel állunk szemben.**

Az elektronikus tanulás **jövőbeli alkalmazásainak** konkrét irányaira és területeire a magam részéről még csak kísérletet sem teszek.

Az elektronikus tanulás-tanítás gyakorlata nem egyik napról a másikra jött/jön létre. **Az elektronikus tanulás-tanítás elmélete** napjainkban van kialakulóban. Bizonyos lényegi elemei – úgy gondolom – nem függnek a felhasználási területtől.

Konkrét gyakorlati fejlesztés esetén azonban, mindent a **cél** befolyásol és annak megvalósításakor már nem tekinthetünk el a felhasználási terület sajátos jellemzőitől.

1.3. Az elektronikus tanulás ismerethordozói

1.3.1. Szervezett oktatási/képzési folyamatban:

1.3.1.1. On-line kapcsolat keretében: internet, intranet

1.3.1.2. Off-line kapcsolat keretében: hálózatról letöltött tananyag: floppy, CD-ROM

1.3.1.3. Off-line és on-line lehetőségek keverve: CD-ROM internet kapcsolattal (Kombinált kapcsolat)

1.3.2. Önképzés keretében:

1.3.2.1. On-line kapcsolat keretében: internet, intranet

1.3.2.2. Off-line kapcsolat keretében: floppy, CD-ROM

1.3.2.3. Off-line és on-line lehetőségek keverve: CD-ROM internet kapcsolattal (Kombinált kapcsolat)

1.4. A CD-ROM helye az elektronikus tanulásban

1.4.1. Általános megjegyzések

A CD-ROM alkalmazási területei (a fentiek alapján)

1. Off-line kapcsolat keretében,

2. Off-line és on-line lehetőségek keverve: amikor CD-ROM internetes kapcsolódást is lehetővé tesz.

A CD-s képzési rendszerek szükségszerű összetevői:

- a technikai/technológiai elem,

- a szervezeti/szervezési összetevők,

- a pedagógiai elemek.

A nagyobb képzési vállalkozások esetében mindhárom csoportot több személy képviseli. Ha kisebb létszámú a gyártók csoportja, előfordul, hogy egy ember több feladatot is ellát. Ez utóbbinak az az előnye, hogy könnyen kézben tartható és áttekinthető a műveletek *szervezése*. A *szervezeti/szervezési* jellemzőkön múlik, mennyire rugalmasan válaszol a rendszer a hallgatók keresési kérdéseire.

A *pedagógiai* összetevőnél az *interaktivitás* szokott mérceként megjelenni.

A korábban készült CD lemezek

Zömükben elektronikus formában megjelentetett, azaz képernyőre felvitt könyvek voltak, alapvetően szöveget és képet rögzítettek.

Sok ilyen CD nem felelt meg, és ma még annyira sem felel meg az oktatási/képzési követelményeknek. Használatuk hasznosságához mindazonáltal semmi kétség nem fért a maguk korában, hiszen a CD-leolvasóval rendelkezők könnyen hasznosíthatták pl. a kinyomtatható részeket és esetleg a számítógépen szerkeszthető ábrákat.

A korabeli hasznosítás nem azonosítható a mai oktatási/képzési elvárásokkal. *Túl kell lépni a régi kiegészítő és csak kiegészítő funkciókon.*

Más volt a helyzet a **multimédia CD-ROM**-al.

Ezek a CD-k már álló és mozgóképet, sőt hanganyagot is hordoztak írásos szövegek mellett. Legfontosabb jellemzőjük persze az **interaktivitás**.

A bennük rejlő óriási lehetőségeket az oktatás számára azonban két fontos korlát ma is **erőteljesen leszűkítheti**:

- a technikai környezet (beleértve az infrastruktúrát is!),

- a költségek.

A CD lemezek képernyős megjelenítésének követelményei:

- jól hasznosítják a képernyőt, marad hely a képernyőn, tehát elég szellős,

- grafikák esetében jól használja ki a képernyőt,

- következetesen használja a képernyőre kerülő elemeket, mind funkciójuk, mind kronológiájuk szerint,

- jól használja a kiemeléseket,

- jól rangsorolja a fontos információkat,

- elég nagy és jól olvasható betűtípust használ,

- szövegelrendezése segíti az olvashatóságot és az információk azonosítását,

- jól használja a színeket,

- a grafikus felületek szabványosítottak.

Szakirodalmi „követelmények" a CD lemezek készítéséhez. A felhasználó:

Először a lemez elején találja meg:

- a jól informáló címet,

- a tartalomjegyzéket,

- a tantárgy tanulási céljának a kifejtését,

- a tantárgy tanulására vonatkozó lépések ismertetését,

- az anyag használatára vonatkozó tanácsokat,

- az utalásokat egyéb anyagok (jelenléti előadás, tutorálás, eszközök) használatára,

Majd a nagyobb egységek esetén:

- a fejezetek, alfejezetek címét,

- az utasításokat, amivel a következő lépésre hívjuk fel a figyelmet,

- a témára jellemző kifejezéseket,

- az idegen szavakat,

- a grafikai jelzéseket,

- az összefoglalásokat,

A lemez végén:

- szójegyzéket,
- tárgymutatót,
- esetleg utótesztet,
- irodalom jegyzéket.

1.4.2. A CD-ROM, mint tanítási-tanulási eszköz alkalmazása változást hoz több területen

Mind az elméleti, mind a gyakorlati megközelítés szempontjából az alábbi kettőt emelem ki:

1. Változás a tanulás irányításában

2. Változás/változtatás a tanuló saját tanulási környezetében

Mivel szembesülünk mindkettő kapcsán?

1.4.2.1. A tárgyiasulás

Újszerűséget jelent az, hogy 1. és a 2. **egy és ugyanazon CD-ROM-al** folytatott tevékenység során valósul meg.

Fontos!

A képzésszervezőnek be kell építenie a CD-ROM-ba, azaz egy fizikai tárgyként megjelenő eszközbe, a tanulás irányítására szánt minden olyan „elemet", amit régen a tanári/oktatói feladatkörben a tanár/oktató látott el a tanóra során, de ugyanaz a CD-ROM az az eszköz is, amit a tanuló – a maga tanulási szándékával közelítve – a tanulás során tanulási céllal használ, azaz betesz a saját számítógépébe.

Sajátos folyamatok és tevékenységek tárgyiasulása kell, hogy megtörténjék:

1. Egyrészt, minden lemezben meg kell, hogy jelenjen a készítők irányítási szándéka, továbbá az a felelőssége, amellyel minőségbiztosított, optimális tanulási környezetet kívánnak nyújtani minden egyes hallgatónak.

2. Másrészt, minőségileg biztosított kell legyen a felhasználó számára, hogy irányítottként optimálisan tudja kezelni ugyanazt az eszközt, de a saját felelősségével.

1.4.2.2. Új szituáció

Ez az – ún. jelenléti képzéshez képest – új szituáció rengeteg olyan elem felhasználását is feltételezi, amit – más eszközökkel ugyan, de – a hagyományos távoktatás már 1960 óta kidolgozott a maga pedagógiai (sajátos oktatásmódszertani) rendszerében, erőteljesen támaszkodva a programozott oktatás eredményeire. További tanulási területet a multimédia gyártása jelentett szerte a nagyvilágban, így Magyarországon is.

A terület talán nem is teljesen új, mondhatnánk!

Sajnos nem mondhatjuk ezt, mivel a pedagógiában jártas munkatársak számára újat jelent az információtechnika, az informatikában magukat jól kiismerők számára ismeretlen a pedagógia pszichológia területe, és maga az oktatástechnológia is, a felhasználókról – nevezzük őket tanulóknak – aztán nem is beszélve. A ma egyetemista és főiskolai diákságának nagy része szintén csak most ismerkedik az új technológiák eszközjellegű használatával.

Továbbá egész sereg új munkatárs – köztük az oktatástervezők, -fejlesztők, -technológusok, informatikusok, grafikusok stb. – egészíti ki a „tanulást lehetővé tevők" új csapatait.

Közösen kell áttörniük a falat több irányból is!

Az optimális pedagógiai rendszerben **rejtve található az egész koncepció minőségének a kérdése**, de természetesen a **tanuló motivációjának**, **elkötelezettségének és felelősségének a kérdése is,** amit a készítőknek kell kialakítani minden egyes CD-s anyagban, majd folyamatosan kell fenntartani.

E mozgatóerők nélkül az (önálló, egyéni) tanulás sikere megkérdőjelezhető.

1.4.2.3. Az irányítás jellege

Változás történik az irányítás jellegében.

Az elektronikus tanulás a **tanító** részéről új dimenziókban történő irányítás kivitelezését is feltételez.

1. a tanulói csoportok irányítása helyett a képzést felvállaló egyének tanulási munkáját irányítja,

2. a tanítás-tanulás napjainkig (túlnyomó többségében) szokásos egyidejűsége helyett nem azonos időben történő tanítói feladatokat kell, hogy elvégezzen,

3. számolnia kell különböző tanítási-tanulási formák keveredésével,

4. az egycsatornás információs átadásról (a tanító irányából) a különféle források alkalmazására és alkalmaztatására kell átváltania,

5. számolnia kell azzal, hogy a tanuló többféle tanulási helyszínt is hasznosít stb.

1.4.2.4. Mit és hogyan irányít a CD-ROM?

Egy CD elemzése során feltétlenül választ kell keresnünk arra, hogyan végzi a CD a tanulás irányítását és mit irányít?

1. az **ismeretanyagot** (a tudományterületről kiválasztja, sorrendbe rakja stb.) olyan formában tartalmazza, hogy az önálló, egyéni tanulásra alkalmas forma legyen,

2. ha a **törzsanyag** mellett van **kiegészítő** ismeretanyag azt jól elkülönítve szintén rendelkezésre bocsátja, élve a CD lemez „kiskönyvtár” funkciót is betöltő/betölthető szerepével,

3. **jelzi** a tanuló számára az **ismeretek** minimális, normál és bővített **szintjeit**,

4. **megtervezi** az ismeretanyag elsajátításának menetét, megfelelő programlépések kialakításával,

5. a fentiek mellett **lehetőséget nyújt** a tanulónak az egyéni **előhaladásra** is,

6. **irányítja** a megismert és megértett ismeretek **begyakorlását** (kérdések, gyakorlatok, feladatok stb. segítségével) és ezáltal biztosítja a **jártasságok és készségek kialakulását,**

7. folyamatos és/vagy időszakos lehetőséget nyújt a tanulónak saját tudása **ellenőrzésére/értékelésére**, tekintettel arra, hogy az ellenőrzés/értékelés az irányítási rendszer szerves része, mondhatnánk úgy is, hogy kulcseleme,

8. alkalmat ad az elsajátított tudás **alkalmazására**,

9. és minden esetben úgy irányít, hogy valóban **egyetlen emberre fókuszál**.

1.4.2.5. Változás vagy változtatás a tanuló tanulási környezetében

Az új technológiák, esetünkben a CD-ROM alkalmazása/felhasználása során nem csak a pedagógusok illetve oktatók szerepe változik meg, hanem a tanulóké is.

A figyelem iránya teljességgel megváltozik!

Vége a passzív szerepnek, ami az átadott tudás befogadóját, a régi tanulót jellemezte.

A CD-vel dolgozni kell!

1.4.2.5.1. Hol dolgozik a tanuló a CD-vel?

A kivitelezés egyaránt történhet otthon, a könyvtárban és a munkahelyen, ahol a számítógép a rendelkezésére áll. A tanuló által végzett munkát nevezem *önálló tanulásnak*, vagy *egyéni tanulási szakasznak* jelen tanulmányomban.

Ahhoz, hogy a tanuló eredményes önálló, egyéni tanulási munkát végezhessen, meg kell számára alkotni azokat **a pedagógiai irányító rendszereket (erről fenntebb szóltam)**, amelyek a – szűkértelemben vett – optimális **tanulási környezetet biztosítják a számára.**

1.4.2.5.2. Hogyan él a tanuló az új CD-teremtette tanulási környezettel?

1. **A tanuló** egyéni tanulási szakaszában **nem csak könyvből, hanem CD lemezzel is tanul**. A lemez egyrészt nem helyettesíti a könyvet, másrészt „a lemezt nem olvasni kell, hanem a lemezzel tanulni kell”. A tanuló egy **komplex nevelési funkciót betöltő eszköz** használata során **főszereplővé válik**. A CD logikus felépítésével, logikai következetességével segíti a tanuló érdeklődését felkelteni vagy fenntartani, és ha kell meggyőzi őT és értékítéleteiben meg is erősíti,

2. utasítások segítségével ugyan, de önmaga fedezi fel és megtanulja a lemez **szerkezetét**,

3. megismerkedik a lemez **működési rendjével** és kialakítja saját maga számára a lemez **működtetésének rendjét**,

4. a lineáris módon történő, vagy könyvben szokásos ide-oda lapozgatás helyett, **kialakítja a saját mozgásterét**, megkeresi a neki szükséges „mankókat” és nekilát a tanulásnak,

5. tekintettel a figyelem lankadására, örömmel veszi a jól és jó ritmusban **tagolt** tananyagismertetéseket, a könnyed magyarázatokat, az érdekességeket stb.,

6. **szereti a változatos példaanyagot és a jó multimédiás szimulációkat**, játékos, de a „munkáltató” begyakorlásokat is stb.

7. **szívesen veszi, ha kipróbálhatja a saját tudását**, tehát él az önellenőrzéses feladatok megoldásával, mert észleli:

- hogy segítségével jön rá a lényegre,
- hogy bizonyos dolgokra nem figyelt volna, ha rá nem kérdeznek,
- hogy milyen érdekes összefüggéseket lehet felfedezni,
- hogy milyen jól rendszerezhető segítségükkel az egész téma stb.,

8. pozitív vagy negatív **érzelmekkel viszonyul** minden olyan „beépített” elemre, amelyek segítik vagy éppen akadályozzák önálló tanulásában, azaz **motiválják**,

9. **Összegezve**: fogyasztóként kezd viselkedni az új környezet hatására! Igényei vannak.

10. Szükség esetén (és lehetőség szerint) e-mail-en konzultál.

1.4.3. A CD kommunikációs szempontból

A CD (mint ahogy más elektronikus eszköz is) kommunikációs szempontból: hiányos, mert **csak az ember-gép** kapcsolatot biztosítja abban az esetben, ha az önálló tanulás egyéni hasznosítási céllal valósul meg, azaz, ha a CD nem képzési kereten belül kerül hasznosításra.

Képzési rendszeren belül történő alkalmazás esetén ez a kommunikációs **hiány kiküszöbölhető**: élő tanári kapcsolat irányítja és egészíti ki a CD felkínálta alrendszert, ezáltal **biztosítható a** szükséges **interaktivitás.**

2. A Virtuális Akadémia™ (CD-ROM) lemezeinek felhasználása a főiskola jelenléti képzési rendszerében[99]

2.1. A lemezek – lehetséges – felhasználási területei

1. alkalmazhatók **a jelenléti képzésben**, mert beilleszthetők a hallgatók önálló tanulási szakaszaiba, a tanulást támogató és ellenőrző eszközként.

2. alkalmazhatók **a levelező képzésben**,

3. alkalmazhatók **a távképzésben (ami jelenleg nincs alkalmazásban, de a felhasználás lehetősége megtalálható a CD lemezen!),** és

4. felhasználhatók az oktatási/képzési rendszeren kívüli egyéni, önálló tanulásra, **dolgozó felnőttek által** egyéni tanulási és/vagy tájékozódási célra. Amennyiben tanulási célra alkalmazzák, a lemezek rendszerébe beépített tanulásirányítás kiegészülhet és/vagy keveredhet a tanuló saját, kialakult egyéni tanulási módszereivel. Amennyiben nem tanulási célra vásárolják a dolgozó felnőtt otthoni/munkahelyi könyvtárában az *„intelligens könyv*” funkcióját töltheti be, eseti „lapozgatás” során.

5. **Külön kiemelendő:**

5.1. az önálló tanulás mérésére szolgáló Multipróba felület és

5.2. a szimulációs gyakorlati megodásokra az ún. Aktív Felület.

2.2. Általános jellemzők

1. A CD-k beépülnek a jelenléti képzés rendszerébe, tananyagként hasznosulnak.

2. Aszinkron (a tanítás és a tanulás nem azonos időben történik) módon történő felhasználást biztosítanak.

3. Az oktatók által történő CD-alkalmazás jelenleg szabadon választott.

4. Az oktató ajánlását követően, a lemezt minden hallgató maga vásárolja meg a főiskola jegyzetellátójában.

5. A lemezek gyakorlati alkalmazhatósága már bizonyításra került.

6. Egy-egy CD lemez egy-egy tantárgy anyagának elsajátítására készült.

7. Az lemezeket a hallgatók egyrészt az előadások vagy szemináriumok közötti ún. egyéni tanulási szakaszban használják a, másrészt a vizsgaidőszakban.

8. A lemezek ún. Multipróba™ felülete biztosítja az önálló gyakorlást, az önellenőrzést, de felkészítést biztosít a hallgató számára a vizsgára is *(lásd: később a Multipróba című felület leírását a IV. részben).*

9. Az ún. Aktív Felület gyakorlati munkafeladatok szimulálását végzi el.

[99] Fejlesztési elképzelés (csak a kéziratban)

2.3. A CD-használat beillesztése a jelenléti képzésbe

Az oktató feladatai a képzés indításakor

*Oktató által – szemtől-szemben – történik a hallgatók eligazítása***.**

Rendszerint az első órán az **oktató 1-1,5 órás bemutatót tart a lemezről**, céljáról, a jelenléti oktatási folyamatban betöltött funkciójáról és alkalmazási helyeiről az órákon illetve otthon, a felhasználás, azaz a vele folytatott tanulási módszerekről, a beépített gyakorlási és ellenőrzési lehetőségekről stb.

Az oktató lehetőségei az oktató által vezetett órákon

1. az oktató felhasználja **saját előadása részleteinek illusztrálására** (például a lemezen található ábrák, képek, algoritmusokat nem kell kimásolni, stb.), **kiegészítheti saját magyarázatát** stb. Táblai munka helyett hasznosítja a már kész anyagokat (ábrákat, képeket stb.), amivel időt és energiát takaríthat meg mind a felkészülése, mind pedig az óra során. A kivetíthető képanyag minőségéről és az óra menete gördülékenységéről nem is beszélve.

2. az oktató **kijelöli a hallgató számára** azokat a tananyagrészeket, amelyekről az órán szó volt és **otthon újra tanulmányozandók**, illetve azokat a kapcsolódó elméleti anyagokat, vagy **gyakorlati példákat** és bemutatásokat, amelyekről csak érintőlegesen vagy egyáltalán nem is volt szó az órán, de a teljességhez szüksége lehet rá minden hallgatónak. Az is előfordul, hogy az oktató bizonyos tananyag részeket, kinyomtat a hallgatók számára és óra végén azt is kiosztja, hangsúlyozni kívánva ezzel a téma fontosságát.

3. **az oktató házi feladatokat ad/adhat,** amelyek a lemez ún. „aktív felületén" találhatók.

A hallgató feladata az oktató által vezetett órákon

A házi feladatok megoldását jelenleg **papíron**, vagy **floppyn** hozza be a hallgató a szemináriumi órára, és **prezentáció formájában mutatja be a csoport előtt.** (Így felel egy egy gyakorlati órán.)

Példa: többnyire a régi, hosszadalmas számítások elvégzése helyett modern kész táblázatokban kivitelezhető kimutatások stb. gyors elkészítésére alkalmazható műveleteket lehet így jól gyakorolni illetve gyakoroltatni, olyanokat, amelyek ma már a munkahelyeken napi szinten megkövetelt feladatok. A hagyományos tankönyvek nem is tartalmazzák ezeket. Korábban könyvtárba kellett menni az ilyen „nyersanyagokért". A tanítás szempontjából jelentős előrelépést jelent (sok tantárgyból) maga a *digitalizálás* is, hiszen *félelmetesen nagy adathalmaz* bocsátható ezáltal a hallgató rendelkezésére, amit a CD segítségével energia és időveszteség nélkül tanul meg kezelni. Úgy bánik vele – már a tanulmányai során – ahogyan majdani munkájában arra szüksége lehet.

> ***Megjegyzésem:*** *a nagy mennyiségű adatot, adatbázist igénylő tananyagok esetén óriási előrelépést jelent a jól kezelhető adathalmaz biztosítása, akár CD-ROM-on is. A lehetséges internet kapcsolat csak kiegészíti ezt a lehetőséget. Addig azonban, amíg mindenkinek nincs internetes hozzáférése – olcsón és a saját otthonában -, fontos, hogy a hallgató lemezen is megtalálhassa az adatbázist.*

Az oktató feladata a vizsga előtti utolsó órán

A tantárgyi összefoglalás az utolsó órán történik. Az oktató tematikus utalásokat tesz, azaz ismételten – de másként súlyozva, mint a félév elején tette – felhívja a hallgatók figyelmét arra, hogy mi és hol található a CD-n, mely kérdéskörhöz hol talál információt, magyarázatot, gyakorlatot, feladatot, önellenőrzési lehetőséget és egyáltalán, hogyan készüljön a vizsgára a lemez segítségével stb.

A hallgató otthoni, egyéni tanulási munkával hasznosítja a félév során a CD – mint tanulási eszköz – anyagát

Mit talál a hallgató a CD lemezen? Hogyan hasznosíthatja stb. – ezekre, illetve ilyen kérdésekre próbálok meg válaszolni alábbi elemzésemben, a 3. részben.

3. A Virtuális Akadémia™ CD lemezeinek leírása[100]

3.1. A CD-ROM-ok szerkezete

MÜTF (A Modern Üzleti Tudományok Főiskolája telephelyei, elérhetőségük, internet elérhetősége, e-mail-es információs cím)

Magamról (a kiadvánnyal kapcsolatos információk, a főigazgató képi-hangos köszöntése)

Módszertan (a prezentáció segítségével megismerheti a VA felépítését és segítséget kap a tanuláshoz)

Tananyag Számítások Multipróba MÜTF online és Kilépés gombok

A címlapról elindítható: Indítás Beállítások Magamról gombok

A Tananyag felületei:

A = előadás

B = szeminárium

C = mintapéldák, tesztek

D = adatbázisok

E = lexikon

F = információk

A felületek tartalmáról röviden:

Az **A** felület: mindig a téma elméleti vonatkozású anyagát írja le.

A **B** felület: az előző elméleti leíráshoz ad gyakorlati tanácsokat, vagy kiegészítéseket illetve frissítéseket közöl.

A **C** felületen teljesen kidolgozott feladatokat talál a hallgató, példák, mintapéldák, algoritmusok formájában.

A **D** felületen a téma szerinti adatbázisban hol ezt, hol azt keresheti a hallgató.

Az **E** felület a legfontosabb fogalmakat tartalmazó lexikon.

Az **F** felület tartalmazza a CD lemez kezelésével kapcsolatos összes információt.

3.2. A statikus leírást a tanulmány készítőjének véleménye tagolja minden egyes rész esetén

Részletesebben az egyes felületekről:

[100] A VA felépítése (a kéziratban)

3.2.1. Az A felületről

Az Előadásnak nevezett felület a tantárgy ismeretanyagát tartalmazza fejezetekre, alfejezetek és még további részekre bontva:

Például:

A.1.)

A.1.1.)

A.1.2.)

A.1.3.)

...

A.2.)

A.2.1.)

A.2.2.)

...

Az ismeretanyag digitalizált könyvformát ölt. Az egységekre történő bontás arányos részekre tagolja az olvasmányt.

Használ kiemeléseket (fekete betűvel) és fontos fogalmak, definíció esetében (zöld betűvel írott) él a „repülő ablak" jelöléssel (azaz a szövegen belül felülírja egy-két mondatban a jelentést).

Vélemény: nem hasznosítja kellően a tanulás irányításának alkalmazható eszközeit: jól kellene látszania az egyes fejezetek/alfejezetek eleje, közepe és vége különbségének. Azaz: az elején jelölni kellene a célt/célokat; a középső részben a téma leírása a jól strukturáltság mellett „dicsekedhetne" olyan elemekkel is, amelyek motiválnák a tanulót, és amelyek stilárisan megszólítanák ŐT, és amelyek utalnának a ténylegesen elvégezhető feladatok lehetőségére a többi felületen (összesítve: élni kellene a tanítási funkciókkal). A végén hasznos lenne egy rövid összefoglalás (szöveges, vagy fogalmak felsorolását tartalmazó stb. formában), és utalás a Multipróba vonatkozó feladatgyűjteményére, vagy az ottani – témakörre vonatkozó – feladatok megoldására stb. Persze indulhat minden téma összefoglalással is.

Jelenleg: a sokszor regény-formában leírott témaismertetés ömleszett formája nagyon fárasztó olvasmány a képernyőn.

Felmerül az emberben a kérdés: mitől elektronikus ez a tananyag?

Ritkán él a szövegstrukturálás hagyományosan és főleg a távoktatás írásos anyagaiban kimunkált eszközeivel, gyakran kihagyja még a felsorolások adta – gyors áttekintést biztosító – lehetőségeket is.

Itt nincs terjedelem probléma, jobban kellene élni tehát az olvasást megkönnyítő elemekkel, a képi ábrázolásokkal, stb.

Hiányolom:

az A felület esetében a belső szövegstrukturálást, aminek a megléte elemi követelmény.

A tanuló számára fontos – éppen úgy mint a könyv esetében volt – hogy gyorsan áttekinthesse, azonnal eligazodjon a megfelelően strukturált szerkezetben. A képernyőn ez még fontosabb.

Stílus: nem helyes, ha megszólítja ugyan a hallgatót, de nem egy hallgatóhoz szól, hanem vagy az „olvasóhoz”, vagy a „hallgatókhoz”. Nem él azzal a fontos eszközzel, hogy egyetlen emberhez szóljon, ahhoz, aki éppen kinyitotta a lemezt!

Nagyon jó a szövegen belüli „repülő ablak” megoldás az ismeretlen vagy fontos fogalmak és definíciók jelölésére. Igazán jó elektronikus megoldás, jól helyettesíti a könyv hagyományos lábjegyzet-megoldását.

Hiányzik: a feldolgozásra ajánlott – átlagos – időkeret megjelölése.

3.2.2. A B felületről

A Gyakorlatnak nevezett felületen a cím ellenére nem találni semmiféle gyakorlatot. Helyesebb lenne „magyarázatok” vagy „értelmezések” vagy bármi más szóval illetni a felületet.

Vélemény: nem látom jól a szerepét. Itt kellene az interaktivitást fejleszteni. Ide eredetileg a hagyományos szemináriumi elemek kerültek volna? úgy mint az elmélethez kötődő gyakorlati problémák és a kapcsolódó számítások és azok magyarázata.

Ez a felület nincs eléggé kihasználva.

Ugyanis, van külön ún. Aktív felület a Számítások c. gomb mögött, ahol komoly mintapéldák és gyakorlási lehetőségek állnak a tanuló rendelkezésére.

3.2.3. A C felületről

A Számítások felülete ez. Itt található: az ún. „Aktív felület”, amelyen a legmodernebb számítási és tervezési feladatokat is begyakorolhatja a hallgató.

Vélemény: olyan adatbázist és olyan felhasználási lehetőséget biztosít, ráadásul korlátlan számú gyakorlási lehetőséggel, amilyent csak elektronikus eszköz tud kínálni.

Méltó az elektronikus tananyag névre!

Ide sorolható a Multipróba felület is, de erről súlyának megfelelően külön fejezetben szólok a 4. részben.

3.2.4. A D felület

Különböző adatbázisokat találhatunk ezen a felületen, például:

- táblázatok gyűjteménye,
- képgyűjtemény,
- esettanulmányok gyűjteménye,
- szakirodalmi adatbázis,
- hasznos internet-címek,
- főiskolai adatbázis, stb.

Vélemény: hasznos, jó gyűjtemények. Könnyen kezelhetők.

3.2.5. Az E felületről

A Lexikon-nak nevezett felületen a hallgató megtalálja ABC sorrendben a témakör legfontosabb szavainak, kifejezéseinek a jegyzékét, listaszerű felsorolásban, először A-C, D-F stb. tagolásban, majd teljes listával is.

A lista első látásra nem tartalmazza a szavak, kifejezések jelentését. Mire jó akkor? – merülhet fel a kérdés.

Ha a felhasználó rákattint, akkor jelenik meg a szó vagy kifejezés tartalma a repülő ablak keretében.

Vélemény: ebben az alkalmazási formában, azaz a repülő ablakkal történő megjelenítésben, nagyszerő alkalmat nyújt a lemez a felhasználónak: az ellenőrzésre, a gyakorlásra és az ismétlésre is, tehát didaktikai funkciót visz fel általa az elektronikus tananyagra.

3.2.6. Az F felületről

Ez a felület tartalmazza a CD lemez kezelésével kapcsolatos összes információt. Nevezetesen:

- Segítség a kezeléshez
- Kiadói információk
- Közreműködők
- Felhasznált irodalom
- Virtuális Akadémia
- Tartalomjegyzék
- Kivonatos tartalomjegyzék
- Részletes tartalomjegyzék
- Statisztika

Vélemény: kielégíti az elvárásokat.

A lemezek egyes felületei nem csak formai rendszert alkotnak, lehetséges a közöttük történő „kalandozás" tartalmi szempontból is. Egy A felületen megjelenő elméleti probléma, gyakorlati vetülete kifejtésre kerül a B felületen, majd mindehhez kiegészítést jelentenek: a C felület mintapéldái, az aktív felület gyakorlást biztosító bonyolult feladatai, a D felület adatbázisa, a E felület lexikona.

Számos felhasználó-barát funkciót találhatunk, amelyek segítségével számítások, szerkesztések, egyszerű válogatás stb. is elvégezhető.

Ezek a CD-k nem csak tananyagokat tartalmaznak, hanem – célkitűzésének megfelelően – olyan nagy mennyiségű témaismertetést is, hogy a gyakorlati munkát végző például felnőtt munkavállalók, ügyintézők is hasznosíthatják napi feladataikhoz.

A VA felhasználhatóságát tekintve túllép a főiskolai kereteken.

A CD –knek van internet kimeneti funkciójuk is, tehát ahol web-címmel látnak el a szerzők valamit, ott azonnali kapcsolódásra van lehetőség.

4. A multipróba™

4.1. Általános információk

A Multipróba™ teljesen önálló egység a CD-ken belül.

Tartalma: átlagosan 500 feladat tantárgyanként

A Multipróba didaktikai funkciói:

- irányít**,**
- a gyakorlás lehetőségével jártasságokat és képességeket fejleszt,

- önellenőrzést és önértéklést biztosít,
- felkészít a vizsgatechnika elsajátítására.

A lemez Értékelés c. oldalán található információk:

- óra (reális magyar idővel)
- paraméterek
- számológép használat
- jelzés arra, hogy a hallgató „puskázik-e”,
- funkciót jelölő gombok: vizsga, súgó, felkészülés, nyomtatás, kilép.

Feladattípusok:

1. Igaz-hamis állítások
2. Feleletválasztós zárt kérdések: egy válasz jó csak, csak 2 válasz a jó, több jó kérdés található, egyik válasz sem jó)
3. Esszé feladatok (önálló szöveges megválaszolást, bővebb kifejtést igénylő feladatok)
4. Számítások
5. Nyílt kérdések

4.2. A lemezen található Multipróba funkciók:

4.2.1. Súgó

(itt található minden fontos **tájékoztatás** arra vonatkozóan, hogyan lehet és kell használni a felületet, mit és milyen sorrendben kell csinálni, mire kell figyelni a Multipróba felhasználása során stb.)

4.2.2. Felkészülés

A hallgató által történő felhasználás:

1. *Önálló gyakorlást biztosít. Hogyan?*

A hallgató itt is ugyanazzal a tartalomjegyzékkel dolgozik, mint korábban.

Kiválasztja a megfelelő fejezetet, rákattint és megjelenik számára ugyanaz a Vizsgafelület, mint majd a vizsgán. Megismerkedik a manipulálási lehetőségekkel és nekilát megoldani a feladatokat. Ha megoldotta a fejezet feladatait, és azok sikerültek, továbbmegy. Ha nem sikerült a feladat megoldása, a lemez figyelmezteti, de nem írja ki a hallgató számára a jó megoldást, hanem vissza kell mennie az Elmélet című ún. **A** felületbe. Ott újra kell tanulmányoznia kell a kérdést, mindaddig, amíg jó választ nem tud adni. Nincs időkorlát.

Minden hallgató, minden feladatot annyiszor old meg, ahányszor csak akarja, továbbá elmentheti és ki is nyomtathatja magának.

Figyelem!

Ebben a **Felkészülés** c. alfelületben mindig csak az adott fejezetre vonatkozó feladatokat találja meg a hallgató és rossz válasz esetén nem kapja meg „ajándékba” a jó megoldást!

A lemez nem helyette dolgozik, hanem segít neki tanulni.

2. *Önellenőrzést biztosít.*

3. *Önértékelést biztosít.*

4. *Korlátlan mennyiségű ismétlést engedélyez.*

5. *Irányítja a megismert és megértett ismeretek begyakorlását* (kérdések, gyakorlatok, feladatok stb. segítségével) és ezáltal *jártasságok* és *készségek* kialakulását is biztosítja. Ezért sokan élnek azzal a lehetőséggel, hogy a Multipróba segítségével „tanulnak".

6. A feladatokkal végzett műveletek során elsajátítható a tananyag mérésére szánt 100 %-ból kb. 55-60 %, azaz ha valaki a lemezen található összes kérdésre jól tud válaszolni, közepes vizsgaeredményt tudhat a magáénak már vizsga előtt.

7. A vizsgán ugyanazt a lemezt használja a hallgató, de nem ismerheti előre az oktató által megjelölt paramétereket és az újabb vizsgakérdéseket sem, amelyek a vizsga programjába az adott helyen és időben beiktatásra kerülnek (lásd később: Az Oktató vizsgáztat c. részt).

4.2.3. Nyomtatás

A hallgató kinyomtathatja saját megoldott feladatait és el is mentheti.

4.2.4. Kilép gomb

4.3. A vizsga lebonyolítása Multipróba alfelület segítségével

A vizsga tartalmi kérdései lefedik az egész tantárgyat.

A vizsga paraméterezése (a vizsga egyéni beállítása):

Az oktató a vizsga napján (otthon vagy a gépteremben) beállítja a Multipróba Vizsga elnevezésű funkcióját.

A vizsga paramétereit vagy kivetítik a teremben a hallgatók számára, vagy papíron osztják ki.

1. az oktató a lemezen található kérdésekből kiválasztja a megfelelő kérdéstípusokat,

2. majd szintén a lemezen található kérdésekből kiválasztja a megfelelő mennyiségű kérdést és

3. a fentiekhez hozzárendeli a méréshez elengedhetetlen egyéb (jártasságokat és képességeket is mérő) esszé típusú kérdéseket, a számításokat és a nyílt kérdéseket, amelyek nem szerepeltek a gyakorlást biztosító hallgatói Multipróba listán.

4. meghatározza a kérdésekhez rendelhető maximális pontszámokat és az összesen elérhető pontok számát.

5. meghatározza a megoldásra engedélyezett időt.

A hallgató

A vizsga a főiskola (vagy kihelyezett telephely) **géptermében** történik.

A vizsga lemezen történik. A gyakorlatban két eset lehetséges:

1. Minden hallgató hozza magával a saját CD lemezét, behelyezi a géptermi gépbe. Az oktató ezekből a feladatokból választja ki a vizsgafeladatokat és a kérdésköröknek megfelelően fajsúlyozza azok pontszámát.

2. A hallgató az oktató által kiadott lemezen dolgozik. Ilyenkor a feladatok 20-60 %-a is eltérhet a gyakoroltatásra (CD lemezen) kiadott feladatoktól.

A **hallgató** beírja a saját nevét és vizsgakódját, majd feltünteti a tantárgykódot.

Megkezdődik a vizsga.

Mivel a hallgató jól ismeri a képernyő szerkezetét, működtetését és a vizsga mechanizmusát, kifejezetten a feladatokra tud koncentrálni.

A hallgató megoldja a feladatokat.

Megadott időkeretben addig javítgatja saját válaszait, ameddig akarja.

Mielőtt afelől döntene, hogy befejezte, ellenőrzi saját magát, hogy minden kérdésre válaszolt-e. Ebben segít neki a gép.

Ha befejezte a hallgató a vizsgát, vagy ha lejárt a képernyőn megjelölt idő, az „értékelés" című gombra kattint.

A gép összegezi a hallgató munkáját és megjeleníti az **Értékelés** című lapot.

Az Értékelés című **lap egyszerre jelenik meg az oktató és hallgató képernyőjén.**

Részletes értékelés is készül minden hallgatói teljesítményről, amelyen a paramétereken kívül megtalálhatók az egyes kérdések, a helyes válaszok és az adott hallgató által adott válaszok.

Az oktató kérésére minden **hallgató lemezre menti a saját vizsgáját**, a részletes értékeléssel együtt (ez úgy történik, hogy az oktató több floppyt oszt szét a gépteremben, amit pillanatok múlva össze is szed).

Az oktató a továbbiakban külön értékeli az egyéni megoldásokat igénylő (esszé feladatokat, a számításokat és a nyílt kérdéseket) feladatokat, ha vannak ilyenek.

A megérdemelt kiegészítő pontszámok beírása után az oktató **gépe összegzi** a feltüntetett részeredményeket és **kiírja az eredményt**.

A vizsga értékelése: osztályzattal (és szöveges értékeléssel) történik.

Ha nincs ún. kézi-javítás, akkor az **oktató azonnali eredményt tud hirdetni**, ha sok esszé stb. típusú feladat vár javításra, akkor a hallgatók utólag értesülnek eredményeikről a **főiskola hirdetőtábláján**.

Az oktató elkészíti és interneten beküldi a vizsga-jegyzőkönyvet a főiskolára, az Egységes Tanulmányi Központba.

A Multipróba Vizsgaértékeléseket, az eredményeket a Virtuális Akadémia páncélszekrényben őrzi. (Internet kapcsolat.)

Reklamáció még soha nem fordult elő. A vizsgák eredményét senki nem vitatja, sem a hallgatók, sem a tanárok.

A Virtuális Akadémia lemezeivel végzett vizsga adminisztrálása a főiskola felé

Jelenleg a Virtuális Akadémia portálja szervezési (=elektronikus) kapcsolatban áll a főiskola tanulmányi szerverével, az Egységes Tanulmányi Rendszerrel (ETR).

Amikor a hallgató megvásárolja a jegyzetellátóban a lemezét, azon talál két kódot. A félév elején bejelentkezik az ETR-be az első kódjával, és gépi vizsga esetén használja a második kódot. A főiskola így értesül arról, hogy a hallgató a gépi vizsgázási módot választotta.

A vizsga a főiskola (vagy kihelyezett intézményei) géptermében történik. A vizsgát magát az adott tantárgy oktatója bonyolítja, aki a vizsgadolgozatokat és azok eredményét azonnal e-mail-en eljuttatja a főiskola szerverére, a ETK-ba is. A VA jelenleg minden dolgozatból készít egy biztonsági másolatot saját magának.

Legújabb fejlesztés: az ún. **tanári javító modul**, ami nagyban segíti a tanárok munkáját és a dokumentációt is.

Vélemény a Multipróbáról: oktatástechnológiai szempontból minden igényt maximálisan kielégítő **igazi elektronikus megoldás.**

Amibe nem látok bele: a kérdések és feladatok szakmai tartalommal összefüggő didaktikai értéke. (Ennek megítélése az adott szakma illetve szaktárgy ismerőjének hatáskörébe tartozik.)

5. Összesített általános vélemény a Virtuális Akadémia™ CD-iről

1. *kiindulása* eltér a napjainkban hasonló céllal készített elektronikus eszközökétől, amennyiben *„intelligens könyv”*-et akart létrehozni, szemben a pedagógiai célokkal teletűzdelt hazánkban készült e-tananyagokkal. Ilyen megközelítésből egyrészt többet teljesít azoknál, másrészt didaktikai vonatkozásban vannak hiányosságai.

2. *nem akar sem a tanító helyébe lépni*, hiszen ráépül a jelenléti oktatási rendszer működő elemeire, illetve azokat egészíti ki. *És nem akarja a tanulót sem terhelni, hagyja, hogy a tanuló dolgozzon a lemezzel!*

3. erőteljesen dominálnak a *technológiai* elemek, amelyek már a szerkezet kialakításánál is megjelennek. A *keretrendszer* világos szerkezete, könnyű áttekinthetősége jó mozgást és gyors haladást biztosít a hallgató-felhasználónak.

4. az általam ismert *keretrendszerektől* eltérőt alkalmaz (logikus, könnyen kezelhető, zárt, körbejárható, biztonságosan működő),

5. maga a keretrendszer itt is *felkínál ugyan* sok *kapcsolódást*, de több lehetőséget hagy nyitva arra, hogy a tanuló önálóan is, azaz *saját kognitív erőfeszítése által is létrehozhasson kapcsolatokat,*

6. a felkínált kapcsolódások közül pozitív példaként említhetők: a „*vissza*”-lépési lehetőségek automatikus mechanizmusa, amire a gondolkodó agynak szüksége van (tanulás közben ne tördelje szét senki a már kezdődő, formálódó gondolati rendszerek menetét); a *repülő ablakok* alkalmazását mind a tananyag, mind pedig a lexikon felületben; a *keresés* biztosítása stb.

7. *felkínál ugyan* sok *alkalmazási lehetőséget*, de nem ismétli állandóan a tanulónak, aki már tud a lehetőségről például, hogy: készíthet bármikor *jegyzetet*, hogy bármikor alkalmazhatja a *könyvjelzőt*. A főiskolást főiskolásnak és nem kisiskolásnak tekinti!

8. a lemezzel folytatott tanulási-felkészülési lehetőség (például a *prezentációk* hallgatók által történő megtartására) bekapcsolása a tanórák menetébe biztosítják *a szükséges szóbeliség gyakorlását és a csoport előtti szerepléseket*, amire a munkahelyen minden üzletembernek szüksége lesz,

9. ha az alapelvek szerint kerül hasznosításra a CD lemez, azaz teljesülhetnek a konkrét gyakorlati alkalmazási és oktatásszervezési lépések és követelmények, akkor egyértelműen **javítja az oktatás hatékonyságát.**

10. **Mégis: nem mindig és nem folyamatosan érzékelteti kellően a CD azt, hogy „segíteni” akar, hogy éppen annak a tanulónak akar „segíteni”, aki a lemezzel dolgozik. Erősíteni lenne jó ezt az ún. megszemélyesítést.**

11. **Tényleg a hallgató van a CD központjában? Nem a tananyag? Sokszor mellékesnek érzem a tanulót az egész munkában...**

12. **Magyarországon indokolt volt ez a CD-és kezdeményezés a ‘90-es évek közepén**, azaz, hogy egyetlen új eszközt vezetett be a hagyományos képzési rendszerbe a teljes pedagógiai/oktatási rendszer megváltoztatása nélkül!

13. **De:** az összegyűjtött tapasztalatok alapján **tovább kellene lépni** 2003 körül és megtervezni az elektronikus eszközökkel támogatott teljes képzési rendszert, nem feledkezve meg a jelenléti szakaszok indokolt fontosságáról. Tudomásom szerint már el is készültek a fejlesztési elképzelések.

14. **Ha további fejlesztésre kerül a sor, indokolt a teljes oktatási rendszer stratégiai elemzése és a CD-használat beépítése a széleskörű oktatásba (a VA tapasztalatai alapján).**

15. *A vizsgált lemezek a képernyős megjelenítés követelményeinek általában megfelelnek, mert:*

- jól hasznosítják a képernyőt, marad hely a képernyőn, tehát elég szellős,

- grafikák esetében jól használja ki a képernyőt,

- következetesen használja a képernyőre kerülő elemeket, mind funkciójuk, mind kronológiájuk szerint,

- jól használja a kiemeléseket,

- jól rangsorolja a fontos információkat (bár én az Információ c. részt máshol helyezném el),

- elég nagy és jól olvasható betűtípust használ,

- jól használja a színeket,

- a grafikus felületek szabványosítottak stb.

17. *Helyesen alkalmazzák* a multimédia eszköz strukturáltságához elengedhetetlen elemeket: a bejelentkező és indítóképet, a főmenőt és az alpontokat stb.

18. Ugyanakkor *nem élnek kellően* a rendelkezésre álló *tipográfiai eszközökkel* sem a hagyományos szövegismertetésnél:

- bekezdés,

- tagolás,

- felsorolás esetén számozás stb.

A CD lemezekkel szemben támasztott **három egyforma jelentőséggel** bíró **általános követelmény:**

- tartalmi (szakmai),

- pedagógiai és

- megjelenésbeli kritériumok.

Összegezve a fentiek szerint:

Tartalmi (szakmai) kérdésekhez nem tudok hozzászólni.

Ez – úgy gondolom, hogy – mindenkoron **a szakmai lektor feladata lesz a jövőben is**, akinek a felelőssége a megjelenési példányszámmal arányosan növekszik!

A **pedagógiai/didaktikai** megjegyzéseimet igyekeztem az elemzésbe beleszőni.

A **megjelenésbeli kritériumok –** engem, mint elemzőt – maximálisan kielégítettek.

6. Megjegyzések a Virtuális Akadémia™ (VA) saját ismertetőjéhez

(A *dőlt betűs* részek a tanulmány készítőjének megjegyzései, az álló betűs részek a szerző által készített ismertetőben található megállapítások voltak.)

Előzményének a lifelong learning szemléletet tartja, ami *valóban helyes kiindulás.*

Amikor 1994-ben, a tulajdonos, a Multibridge Tanácsadó Kft. (alapítva 1990-ben) beállt ennek az eszmeáramlatnak a vonalába, Magyarországon csak ritkán találkozhattunk ezzel a szóhasználattal, hiszen Európa fejlettebb országaiban is csak kb. a '90-es évek elején terjedt el (bár a koncepció 1976-ban Nairobiban került megfogalmazásra).

Célkitűzéseiben *tömören megtalálható minden olyan pozitív elméleti elem, amely a virtuális oktatással kapcsolatban a szakirodalomban olvasható.*

Kibővítve teljes oktatáselméleti leírás is lehetne!

De, nincs benne semmi olyan, ami a saját eszközrendszerére speciálisan és konkrétan utalna!

6.1. A Virtuális Akadémia bemutatása

Az előzmények és a célkitűzés után rövid ismertetőt kapunk a VA-ról.

Tömör, szép elképzelést olvashatunk egy mérnöki feszességgel bemutatott e-learninges képzés CD-s tananyagra épített változatáról.

Megjegyzés:

> Azt írja: „felépítése alkalmazkodik az oktatás mindennapi gyakorlatához". *Helyesebb lenne azt írni: „*felépítése alkalmazkodik a jelenléti oktatás mai rendszeréhez."

6.2. A Virtuális Akadémia alkalmazása a főiskolai oktatásban

Alapelvként azt határozza meg, hogy a CD legyen integráns alkotórésze a tanításnak, tanulásnak. Szervesen épüljön be a tananyagba, legyen annak elválaszthatatlan része.

Ezen kívánságokhoz tartozik – a tervezők szerint az, – hogy a CD nélkül a hallgató ne tudjon érdemi munkát végezni, rendelkezzen a névre szóló CD-vel stb.

Szerintem ezen nagyon korrekt elképzeléseket és kívánságokat csak a gyakorlati megvalósulás igazolhatja.

Az elemző munka ún. ismerkedési korszakában felmerült bennem a kérdés: előzetes tervezés eredményeként kerül felhasználásra jelenleg a CD a főiskolai képzésben, vagy önálló CD-ék elkészítése után keresi a szerző a felhasználás lehetőségeit?

Ennek ott van jelentősége, hogy a felhasználó oktatók elfogadják-e? Ha nem fogadják el a kollégák, hatása nem lehet kielégítő.

Ha előretervezett, akkor az alapelvek szerinti gyakorlati, oktatásszervezési lépések és követelmények teljesülhetnek, azaz ***javulhat az oktatás hatékonysága.***

A kérdésemre adott szóbeli válasz szerint: részbeni előretervezettség volt! A CD lemezek alkalmazása az oktató részéről önkéntes vállalkozás.

6.3. A VA alkalmazásának gyakorlata

Ez a rész – szerintem – a VA szerkezeti leírása.

Tehát ez az alcím nem megfelelő, mert itt kerülnek ismertetésre a CD-és felületek és azok tartalma (előadás, szeminárium, mintapéldák, tesztek, adatbázisok, lexikon és a multipróba).

6.4. A Multipróba alkalmazásának gyakorlata

A Multipróba jogvédett vizsgáztatói program.

Ezen a felületen találhatók a különböző önellenőrzést és ellenőrzést biztosító feladatok, kezdve a hallgatói felkészülést segítő és teljes megoldást bemutató gyakorlatoktól, az önellenőrzéses feladatokon át a vizsgákig bezárólag!

Ez a felület rendkívüli jelentőségű az egyéni tanulás során is! A CD ezáltal tud több didaktikai funkciót is biztosítani. Ezekre külön kitérek (lásd: Multipróba c. IV. részt).

A vizsgára történő felkészítés tartalmi és technikai vonatkozását azonban már itt érdemes megemlíteni, hiszen a mai gyakorlat szerint már előfordul, hogy bizonyos tantárgyakból minden hallgató igénybe veszi a gépi vizsga letételének a lehetőségét, amire éppen a Multipróba felület adott számára megnyugtató felkészülési lehetőséget.

És van olyan eset is, ahol a hallgató választhat a vizsga hagyományos és gépi módja között.

Előforduló arány: 90 % gépi vizsgázó és 10 % hagyományos vizsgaforma.

Van olyan tárgy is, ahol a gépi vizsga ma már eléri a 100 %-ot.

7. Válaszok a bevezetésben feltett kérdésekre

(A kérdések álló betűvel, a válaszok *dőlt betűvel* találhatók)

7.1. Hogyan illeszkedik a Virtuális Akadémia™ (a következőkben: VA) a napjainkban terjedőben lévő magyar e-learninges gyakorlathoz?

A konkrét magyar e-learninges gyakorlatra vonatkozó ismereteim körét alapvetően behatárolja egyéni elméleti kutató mivoltom, amit konferenciákon való részvétellel, akkreditációs bizottsági és szakértői bírálati tevékenységgel tudok folyamatosan bővíteni.

Mivel ezidáig csak egy konkrét elektronikus tananyagkészítő csapat munkájában vettem részt, megközelítéseim alapvetően az elméleti szakember ismereteit tükrözik.

***Magyarországon** az elektronikus tanulás eszközhasználata a kezdeti floppy és CD-lemezek után az internet felhasználása irányában fordult, kb. három évvel ezelőtt.*

A fejlesztések ma – főleg – az internetes anyagok irányban történnek.

A világháló használatba vételének korlátozott volta miatt, több éven át tartotta magát az az elv és gyakorlat, hogy például a CD-re, de bármely elektronikus eszközre megtervezett és kidolgozott tananyag könnyen átvihető a későbbiekben az internetre is.

Az elv valóban ez, de a gyakorlatnak lassan már igazolni is kellene, hogy a tömegesen felhalmozott elektronikus késztermékek valódi „szellemi tőkét" képviselnek-e és valóban könnyen felvihetők az internetre is. A pályázati támogatásokkal elkészült elektronikus tananyagok óriási kincsesbányát, valódi nemzeti vagyont képezhetnek (képeznek?) Magyarországon is.

A magyar felsőoktatás, a felnőttképzés és a vállalati képzés területén meghatározó az APERTUS (Közalapítvány a Nyitott Képzésért és Távoktatásért) működése. Az elmúlt években több alkalommal meghirdetett pályázati csomagok lehetőséget kívántak teremteni az e területeken alkalmazható nyitott képzési, kötetlen tanulási és távoktatási programok választékának bővítésére.

Az APERTUS 2001. és 2002. évi pályázati munkáinak eredményeképpen már sok internetes tananyag is született, sőt megfogalmazásra kerültek az első E-módszertanok is. Az elemzés

tárgyát képező Virtuális Akadémia™ CD-lemezeinek készítői több alkalommal részesültek az APERTUS Közalapítvány támogatásában.

Ismereteim szerint – célkitűzését tekintve – többféle elektronikus tananyag készítése folyik napjainkban Magyarországon.

Vannak:

1. *amelyek kifejezetten* ***távoktatási céllal*** *készülnek és távoktatási szervezetek működtetését szolgálják, figyelembe véve és tiszteletben tartva a távoktatás rendszertani és módszertani követelményeit. Ily módon oktatási formát is alkotnak.*

2. *amelyek a* ***jelenléti oktatást segítik****, vagy úgy,*

2.1. *hogy teljes tantárgyat ajánlanak (váltanak ki) CD-n vagy interneten a hallgatóknak, vagy úgy,*

2.2. *hogy kiegészítik a jelenléti oktatás előadásait és szemináriumait.*

Mindkettő (2.1. és 2.2.) többnyire intézményenként egyedi készítésű elektronikus tananyag.

3. *amelyek* ***egységes tananyagul kívánnak szolgálni*** *azonos, vagy hasonló képzéseket folytató – főleg felsőfokú képzést biztosító – intézmények hallgatói számára.*

4. *amelyek kifejezetten kereskedelmi céllal készített – főleg – lemezek,* ***egyéni tanulási célokra****,*

5. *stb.*

A Virtuális Akadémia™ CD-i a jelenléti oktatást segítő elektronikus eszközök közé sorolhatók (2.1. 2.2.), de a lemezek alkalmasak a felnőttek – képzési rendszeren kívüli – teljesen önálló tanulása (önképzés) segítésére is.

*Véleményem szerint ezek a lemezek megfelelnek a „****segítő, támogató" jellegnek*** *mivel – többnyire – beépülnek egy működő, jelenléti oktatási intézmény rendszerébe, kiegészítik* ***az élő oktató*** *napi tevékenységét és segítik a hallgatót otthoni felkészülési, tanulási szakaszában. Ilyen értelemben* ***használatuk teljesen pozitív jelenség.***

Ami ezeken a lemezeken található „azt nem kell mind megtanulni", ***„ezekkel a lemezekkel tanulni kell!"***

Ilyen értelemben ezek a lemezek a tanulásirányítás módszertanát tekintve ***kevésbé „feszesek", mint az általam ismert internetes tananyagok (amelyek többnyire távoktatási céllal készültek!), de*** *„ebben a jelenléti képzést segítő, támogató rendben", ahol jelenleg hasznosulnak,* ***nem is kell, hogy olyanok legyenek****,* ***hiszen*** *élő, a tanítási folyamatban* ***fizikailag jelenlevő oktató irányítási munkáját egészítik ki****, miközben/ezáltal segítik a hallgató egyéni tanulási munkáját.* ***De segíti még*** *az átlagon felül érdeklődő hallgatót, vagy a dolgozó felnőttet is a lemezen rendelkezésre bocsátott kiskönyvtárnyi információ, hiszen nem kell napokat böngészéssel eltölteni a könyvtárban (példatár, gyakorlást biztosító gyűjtemény stb.).*

Amíg nincs mindenkinek és olcsó internet elérhetősége, a könyvtár-pótlás egy nagyon fontos jellemző.

A VA lemezeivel a PC-n is lehet otthon, vagy a főiskola géptermében stb. tanulni.

Amikor a hallgató bekapcsolja a számítógépét, és el kezd dolgozni a lemezzel, nem érzékeli azt a különbséget, hogy lemezen vagy interneten dolgozik!

A magyarországi elektronikus tananyagok és a Virtuális Akadémia™ CD-lemezei közötti különbséget egyrészt *abban látom, hogy a mások által készített e-learninges, főleg internetes anyagok erőteljesebben követik a távoktatás didaktikájának általános követelményeit mint a VA lemezei. De ne felejtsük el, hogy azok, ezt a célt tőzték ki maguk elé!*

A másik különbség*: az internetes anyagok „megtanulásra szánt" zárt tananyagokat (modul, vagy tantantárgy formában) közvetítenek – mint említettem – feszesebb didaktikával (igaz, hogy annak kiegészítésére bárkinek rendelkezésére áll az egész világháló, de azt már senki nem irányítja!), míg a VA a „lemezzel történő tanulást" kínálja föl és nem a lemez anyagának a megtanulását!*

*A **VA™ lemezei nem lépnek teljesen a tanár helyébe!** És ez szerintem – a VA célkitűzéseit tekintve – egyértelműen **pozitív**. A jelenléti képzésen belül sikeresen oldják meg a hallgató **tanulási munkája minőségének fejlesztését**. Meghosszabbítják ugyan „az oktató kezét", de azzal, hogy a „lemezzel történő tanulás"-ra buzdítanak, erőteljesebb önálló munkára is **nevelnek**.*

A távoktatás irányában történő fejlesztés esetén:

- a tanulásirányítás területén lehet/kell tovább lépni: figyelembe kell venni az oktatói irányítás didaktikai és pszichológiai követelményeit, követni kell a hallgatók tanulási szokásait, a tanulási stratégiákat (amelyekről például mély interjús módszerrel lenne jó megbizonyosodni a VA lemezeit felhasználó hallgatók körében),

- gondolni kellene/kell az interaktivitás további lehetséges gazdagítására,

- bővíteni kellene a CD (intenet kapcsolattal) és a jelenléti képzés kombinációját,

- a technikai téren javasolt a megfontolt internet irányú folyamatos, de nem robbanásszerű továbbfejlesztés, hiszen az ország infrastruktúrája még nem biztosított ehhez a képzéshez.

És ne feledjük, hogy az azonnali és teljes internetes oktatás Magyarországon a hallgatókat ma még nem vonzza, tehát nem jelent igazi jó és biztos piacot.

*A VA lemezeken külön ki kell emelni a **Multipróba™** jogvédett **vizsgáztatói programot**, ami jelenleg **szervesen beépül** a főiskola hallgatóinak tanulási folyamatába és vizsgájuk menetébe, **de önálló felhasználást is lehetővé tesz.** Érdemeit bizonyítják a különféle hazai és nemzetközi referenciák.*

*Hasonlóan kiemelt és meghatározó jelentőségűek – de más jelleggel – a lemezeken található ún. **Aktív Felületek.***

Főiskolai képzésen kívül a felnőttek egyéni – önképzést szolgáló – tanulása segítésére is alkalmasak az elemzett VA márkanévvel ellátott lemezek.

7.2. Milyen oktatási stratégiával illetve oktatási módszertannal kerülhet felhasználásra?

7.2.1. az oktatók által

(milyen tanulásirányítási rendszert kíván meg az oktatóktól; rendszeridegen vagy sem, a mai jelenléti oktatáshoz viszonyítva),

Tudomásom szerint a VA™ lemezei jelenleg önkéntességi alapon kerülnek felhasználásra a főiskolán mind az oktatók mind a hallgatók részéről.

Az oktatók egy része alkalmazza*, ami egyértelműen bizonyítja, hogy a VA™ CD-ROM-ok nem rendszer-idegenek a mai jelenléti képzésben.*

*A jelenléti képzésen belüli **jelenlegi tanulásirányítás=lemezhasználat** leírása megtalálható a jelen tanulmány II. rész/3. fejezetében és a III. részben.*

Megítélésem szerint a lemez készítői által kitűzött minőségi irány jól megtartott:

*- a **tanulás** lehetősége a lemez segítségével biztosított,*

*- a **tanítási elemek –** segítő/támogató jelleggel – a lemezen megtalálhatók,*

*- a **vizsgára** történő felkészítés és a **vizsgáztatás** kivitelezése elektronikusan jól megoldott.*

***Fejlesztés esetén – a céltól függően – hasznos lenne**:*

7.2.1.1. a lemezek használata kiterjesztése/kötelezővé tétele/általánossá tétele,

*7.2.1.2. az oktatók képzése illetve továbbképzése, mivel az új rendszerben **új kompetenciákra** van szükség, hiszen:*

- vannak oktatók, akik csak a hagyományos képzési formákat ismerik és akiket meg is kellene győzni a változtatás szükségességéről is; röviden fogalmazva: szemléletváltásra szorulnak,

- vannak olyanok, akik szívesen vennék az „újban" való részvételt, de segítségre=képzésre tartanak igényt; és

- vannak, akik már ismernek bizonyos területeket az elektronikus eszközökkel történő képzésből, vagy a távoktatás didaktikájából stb., de a tervezett új rendszerben meg kell ismerkedniük új helyükkel és szerepükkel, nekik – a minőségi munkához – továbbképzésre van szükségük.

Továbbá az oktatók képzésére/továbbképzésére azért is szükség volna, mert:

- *vannak, akik számára még nem evidencia az egy, azaz az egyetlen **egy hallgatóval történő, távolságon átívelő foglalkozás**, az egyén tanulásának a **távirányítása**, lévén, hogy eddig fizikai jelenléttel járó előadásokhoz stb. voltak szokva;*
- *vannak, akiknek új **az aszinkron képzés** (a nem egyidőben történő tanítás és tanulás, amikor hónapokkal, esetleg évekkel előbb készül el a tananyag, mint ahogyan azt a hallgató tanulása során felhasználja); stb.*
- *a magyar tanárképzésben ma sem oktatnak sem felsőoktatási pedagógiát, sem távoktatás didaktikát és csak kevesen rendelkeznek **megfelelő információtechnikai és oktatástechnológiai** készségekkel. Ennek a **kultúrának a terjesztése** napjaink égető problémája, és/de ettől függ a jövő „minősége".*

Abban az esetben, ha teljes távoktatási stratégia kidolgozására kerülne sor, kellő időben kellene biztosítani:

- *a világháló nyújtotta szinkron képzés feltételeit is és*
- *az oktatók tutorrá (illetve mentorrá) történő képzését is, hiszen az megint más oktatói készségek, kompetenciák kiépítését igényli. (Mivel a VA márkanév alatt készített lemezek jelenlegi felhasználása „nem-tutor-igényes", hiszen másról van szó, a tutor-kérdésről említést sem tettem jelen tanulmányomban.)*

7.2.2. a hallgatók oldaláról (milyen tanulási stratégia(ák) kifejlesztését igényli a hallgatóktól; lehet-e jobban vagy gyorsabban tanulni segítségükkel).

Mivel nem állt módomban, hogy hallgatókkal konzultáljak, erre a kérdésre csak elméleti választ adhatok:

A CD-ROM-all történő tanulás új kompetenciákat igényel a hallgatóktól is.

Az a mód, ahogyan a főiskola jelenleg beilleszti a lemezekkel történő tanulást a saját működő jelenléti rendszerébe, minőségi biztosítékot szolgáltat a „lemezkezelés" megtanulására:

- *a lemez szerkezetének megismerésére,*
- *a képernyőről történő – egyéni – tanulási módszerek kifejlesztésére,*
- *a lemezzel történő tanulás időszerkezetének egyéni megformálására stb.*

*E rövid felsorolás a **hallgató tanulási stratégiája** elemeit érinti.*

A hallgató tanulási stratégiája kialakításában – megítélésem szerint – közreműködik a főiskola oktatója, aki először a képzés kezdetén, majd a képzés során folyamatosan eligazítást ad a hallgatónak a lemezzel történő tanulás mikéntjéről (2. rész/3. fejezet).

A tanulási stratégia hallgató által történő – egyéni – kialakításában további jelentős szerepet vállal a CD lemez a maga logikus felépítésével és a könnyen kezelhető szerkezetével.

***A távoktatás irányában történő fejlesztés esetén javasolt**: a didaktikai elemek erőteljesebb érvényesítése és annak érzékeltetése, hogy **minden** a tanulást felvállaló, tanulni akaró és a tanulást felelősséggel végző **tanulóért történik**, és, hogy éppen annak kíván segítséget nyújtani az elektronikus tananyag a tanulásban, aki azt az adott pillanatban használja stb.*

8. Összefoglaló vélemény, javaslat

1.) A VA az elektronikus oktatás igényeit jó színvonalon elégíti ki.

2.) A jelenléti oktatásnál a VA, mint oktatási módszer alkalmas, oktatásstratégiába történő illesztésre.

3.) Javasolt az interaktivitás fejlesztése/növelése.

Kihívás: Miért? Kinek? Mikor?
(E-learning)

(**Megjelent:** *AGRIA MEDIA 2004*, A digitális identitás az útlevelünk Európába, Digital Identity is the Passport to Europe, I. és II. kötet, Szerk.: Dr. Tompa Klára, Eger, 2005. 607. p. 67-74. p.)

Elérhető: www.ektf.hu/agriamedia

Senki előtt nem lehet kétséges, hogy az **új technológiák alkalmazása** az oktatás/képzés területén új feladatok megoldását, azaz **új kihívásokat és a kihívásokra történő megfelelő válaszadást jelent.**

Maga a **kihívás** szó is eléggé közhelynek számít. További fontos és naponta elhangzó kijelentés az is, hogy Magyarország versenyképességének, az ország európai felzárkóztatásának a kulcskérdése nem egyéb, mint az oktatás.

Saját kutatási területem a távoktatás. Korábban a távoktatásban való részvétel elsősorban a felnőtteket érintette.

Az **elektronikus tanulás ún. célcsoportja** azonban nem meghatározható. Nem csak a felnőttek rétege, hanem lassan **mindenki** számára felfedezendő és alkalmazható **tanulási formává illetve tanulási móddá** nőheti ki magát, olyanná, amely **egész életünkben**, annak legkülönbözőbb szakaszaiban biztosítani fogja számunkra a tanulás lehetőségét. Saját kutatási területemet én is kiterjesztettem az elektronikus tanulás kérdéseire az utóbbi években.

Előadásomban a **kihívásról mint „belső" pedagógiai kérdésről** ún. mikro-szinten szeretnék szólni, és nem kívánom azt sem gazdasági, sem társadalmi, sem info-kommunikációs, sem pedig szociál-politikai irányból közelíteni. Az ezirányú kihívások mindazonáltan élnek, sőt egyre erőteljesebben vannak jelen mindennapjaink gyakorlatában. Legerőteljesebben természetesen a munka piacán jelentkeznek, pontosabban a munkaerő-piaci képzésben. Mivel a képzés és a munkaerő-piaci igények közötti feszültségek alapvetően a **felnőttképzési rendszerben** csapódnak le, kutatóként is teljesen jogosnak vélem a politika támogató hozzáállását, ami a jövőben még kívánatosabb lenne.

Mégis, amikor az elektronikus tanulás (e-learning) kihívásáról szólok, én nem szűkítem le mondanivalómat a felnőttek tanulására.

*

A szakemberek azt állítják, hogy az elektronikus távoktatási forma éppen olyan hatékony lehet, mint a hagyományos jelenléti oktatás, amennyiben ügyelünk arra, hogy ne egy „leértékelt pedagógiát" alkalmazzunk a kivitelezésben. Ha néha mégis ez történt volna már a hagyományos távoktatás idején is, azért sokkal inkább az adott távoktatási szervezet irányítási munkáját lehetett elmarasztalni, mintsem magát a távoktatást.

Előadásom első részében szükségesnek tartom azt, hogy elmondjam, mit is értek az elektronikus tanulás fogalmán, és melyek azok a legfontosabb jellemzők, amelyek okán kihívásról lehet és kell beszélni.

A második részben térek ki a **kihívás MIÉRT-jének négy területére** az elektronikus tanulásban. Egyúttal érintem a **KINEK** a számára kihívás kérdését is.

Arra kérdésre, hogy **MIKOR**? – a legrövidebb választ adhatom: folyamatosan mindig.

Az e-learning = elektronikus tanulás értelmezése

Számomra az elektronikus tanulás kifejezés igen bonyolult tartalmat fed, hiszen olyan **komplex folyamatokat jelent**, amelyek egyrészt **tanulási**, másrészt **tanítási (azaz tanulásirányítási),** harmadrészt pedig **szervezeti/szervezési** problémákat ötvöznek, s amelyek **csak az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával valósulhatnak meg.**

Az elektronikus tanulás olyan **új tanulási-tanítási forma**, amely egyrészt alkalmas arra, hogy önálló szervezet keretében működtessék, másrészt beilleszthető a már működő oktatási rendszerekbe, azok önálló vagy nem önálló részeként.

Továbbá tekinthető **új tanulási módnak is**, mivel az új, elektronikus tanulási környezeti sajátossága révén egyéni igények kielégítését is szolgálhatja. Ebben az esetben többnyire „csak" **eszközként** szoktuk emlegetni. Ez az a terület, amelyet iskolarendszeren kívüli önálló, egyéni, fölfedező tanulásnak szokás nevezni, vagy amelyet az **informális** és a **non formális** jelzőkkel szoktunk ellátni.

Az elektronikus tanulás jellemzői

Kiindulásként a jelenléti oktatáshoz hasonlítom az elektronikus tanulást, mivel **a régihez viszonyítva emelhető ki igazán az új:**

- Az elsajátítandó ismeretet nem tanóra, vagy előadás, vagy szeminárium keretében adja át egyetlen ember a tanulónak,
- Nem egy ember tanít egy csoportot.
- Nincsenek tanórák sem.
- A régi „tanítási"-nak nevezett munkálatok egy részét az elektronikus eszközök veszik át.
- Nincs tanító, és nincs tanítás sem.

Elektronikus eszközök gyártása folyik bizonyos központokban, amelyeket értékesítés után a tanuló használ fel.

Ezekbe az elektronikus eszközökbe kerül beépítésre minden – régen megtanítandónak nevezett – **ismeret**, továbbá az ismeretek elsajátításához elengedhetetlen **jártasság** és **készség kiépítéséhez szükséges gyakorlásra ösztönző ún. „tanítói" módszer:** magyarázatok, ötletek, kérdések, tanácsok, gyakorlatok, ilyen és olyan feladatok, sőt még az ellenőrzés-értékelés is.

- Az elektronikus taneszközöket csoportmunkában készítik az arra alakuló csapatok.
- Ha nincs tanító vagy tanár, már fel sem vetődik, hogy tanár és diák egy ugyanazon fizikai térben lehetnének.
- Tanító ugyan nincs, de van tanuló!
- A tanuló – a tanulásra szánt idejének döntő többségében – egyedül tanul a rendelkezésére bocsátott tanulási eszközök segítségével. A tanulás történhet otthon, munkahelyen, könyvtárban, de oktatási intézményben is stb. Egyedül tanul a tanuló, de nem úgy mint régen, amikor a házi feladatát oldotta vagy tanulta meg. Olyan speciális taneszközöket kap vagy interneten, vagy csomagban (lemezen: floppy, CD-ROM stb.), amelyek minőségileg biztosítják azt, hogy a tanulásra szánt idejének nagy részében egyedül, önállóan tudjon tanulni.

- Újfajta tanulásirányítás érvényesül. Az eszközöket ugyanis úgy készítik, hogy azok magukban hordozzák a „tanítás mesterségét” is. A többnyire előre elkészített eszközökbe beépítve találja meg a tanuló nem csak a kiválogatott kötelező vagy ajánlott ismereteket, hanem azokat a tanácsokat, utasításokat vagy javaslatokat is, amelyek „sugalmazzák” a tanulónak, hogy mit és hogyan csináljon, azaz gyakoroltatják vele a jártasságot és készséget igénylő részeket, tanácsokat adnak neki, buzdítják, ösztönzik és folyamatosan motiválják stb. Mivel a tanulás nemes tevékenységéhez elengedhetetlen az, hogy tudjuk, hogy hol tartunk, mit értünk már el, ezek az eszközök különböző típusú (önellenőrzéses és közvetítők által ellenőrzött) feladatok beékelésével biztosítják az optimális továbbhaladást a tanuló számára. Ha nincs régi értelemben vett tanító, ki ellenőriz, ki segíti az egyedül tanuló személyt?

- Az önállóan, egyedül végzett tanuláshoz segítséget nyújtó személy, a tutor, aki hol személyesen, hol gépi úton, vagy máskor a hálózat igénybevételével érhető el. Mindez attól függ, hogy mennyire és milyen oktatási/képzési rendszerben akar valaki tanulni, illetve, hogy képzési rendszer nélkül kívánja-e – egyéni céljaira – hasznosítani az elektronikus taneszközt.

- A tutor nem azonos azokkal a személyekkel, akik a tananyagkészítő csapatban dolgoznak. A tutor feladata kizárólag a tanuló tanulási tevékenységének a segítése, támogatása és nem a régi (azaz mai) értelemben vett „tanítás”.

Összegezve a fentieket: Az elektronikus tanulás alapvetően a tanuló önálló tanulási tevékenységét feltételezi, amelyhez kollektívák által előre elkészített elektronikus eszközök segítségével biztosítják az új tanulási környezetet. Folytassuk a jellemzőket:

Az új tanulási környezetet az új technológiák biztosítják:

- A **tanulás** történhet otthon, a munkahelyen vagy bármely kulturális céllal működtetett létesítményben, ahol az eszközhasználat módot és lehetőséget nyújt a tanuló számára a tanulásra.

- Az elektronikus eszközökkel végzett **önálló tanulás feltételei** :

- a számítógépkezelés és a digitális írástudás,

- az **önállóság** és az **önirányítás** bizonyos szintje,

- a tanulási munka iránti nagyfokú **felelősség**.

- A tanulás során – legtöbbünknek – külső segítségre is szükségünk van. Ilyen az ember tanulásának természete. A külső segítség, **a tanulás támogatása** ma már többféleképpen valósulhat meg: egyrészt az elektronikus tananyagba beépített interaktív kommunikációs kapcsolat révén, a multimédia tananyaggyártás ún. előre gyártott tanulást támogató eszköztárával (ami egyenlő a gépi interaktivitással, ahol az élő ember a géppel lép kapcsolatba!), másrészt élő tanító/tanár/oktató, azaz tutor válaszolhat kérdéseinkre, adhat személyre szóló magyarázatot ha elakadunk, bátoríthat a további munkára, de ... még mindig a gép közbeiktatásával! Ez is kétféleképpen történhet:

    - valós időben, azaz szinkron módon,

    - vagy késleltetve, azaz aszinkron módon, amikor – tanulóként – problémáinkra és kérdéseinkre csak bizonyos idő elteltével, késleltetve kapunk választ. A fentiek – ismétlem – még mindig elektronikus úton realizálódnak, de ilyenkor már két ember számítógépe van összekapcsolva (ami egyenlő az emberi interaktivitással, de mégis gépi közvetítéssel!). A tanulás ily módon történő támogatását, segítését, a pedagógia

szakkifejezésével élve, ezt a sajátos tanulásirányítást a képzési rendszerek **ún. tutorálás** intézménye szervezi és biztosítja minden egyes tanuló számára.

A tutori rendszer további lehetséges kapcsolatait a tutorral történő személyes, fizikai találkozások képezik. Ennek is két megvalósulási formáját ismerjük:

- egyéni konzultáció, amikor egy tanító és egy tanuló konzultálnak egymással,
- csoportos konzultáció, amikor egy tanító találkozik egy tanulócsoporttal.

- Az elektronikus eszközökkel folytatott tanulás során – szervezetten vagy spontán – nagyon könnyen és jól kialakítható a diák-tanár kapcsolaton túl **a diák-diák kapcsolat is**, ami enyhíti a tanuló „magányosság érzetét".

Szeretném hangsúlyozni a következőket:

- Megszűnik a tanító/oktató régi, közvetlen tudásátadó, közvetlen „tudásforrás-szerepe", amelyet évszázadokon át Ő képviselt. Tudását, mint tartalmat és módszertani ismereteit bedolgozza – egy team-munka során – abba, illetve azokba az elektronikus eszközökbe, amelyeket a tanuló önálló tanulási munkája során majd használ, azaz, amelyekből az új technológiák segítségével az egyén tanul.

- Ugyanakkor ebben a team-ben, azaz a tananyaggyártó csoportban/csapatban más, új munkatársak is megjelennek a „régi" tanító/tanár/oktató mellett, mivel a „tanításnak" nevezett „régi" területet pótló eszközök és módszerek gyártása is más.

- Új információ-technológiai folyamat eredményeképpen jönnek létre az új tanulási környezetet biztosító eszközök, azaz az oktatástechnológiák.

- És a tanulónak – a szó régi értelmében – valóban nincs tanítója/tanára!

- Az a mai tanító/tanár/oktató, aki nem kíván a fenti csapatmunkában részt venni, meglévő tudását – kis módosítással – másként is hasznosíthatja, ha vállalkozik valamelyik új ún. közvetítői (mediátori) szerep elsajátítására, amit a tutorok, mentorok stb. tölthetnek be.

- A közvetítői szerepet ellátó tutorok segítik, támogatják a tanulót önálló tanulási munkája során, de – ne feledjük! – ők nem tartanak sem régi értelemben vett órát, sem előadást, hanem...

Miért kihívás az elektronikus tanulás?

A kihívást négy terület áttekintésével próbálom meg összefogni:

1. A tartalom

Az elektronikus tanulás rákényszerít bennünket arra, hogy gondoljuk újra az oktatás/képzés tartalmát, hogy törekedjünk a tartalom világos kifejtésére, arra, hogy dolgozzuk át és formáljuk meg másként a téma jellemzőit. Az új tartalmak közvetítése talán kevesebb gonddal jár, de a régi tartalmak új eszközökre történő átvitele esetén ez gyakran kemény „mélyre ásást" jelent, hiszen meg kell keresni a tudás magvát, lényegét, ami sok területen és bizony sokszor elsikkadt. Hogyan? – kérdezhetjük. Hiszen a legjobb professzort hívtuk meg, hiszen tudjuk, hogy a tanító, az oktató fejében minden megvan! Mindez természetesen igaz. Sőt! Még az is, hogy az igazi ismeretet gyakran az előadó által elmondott egyéni tapasztalat, vagy éppen az egyéni viselkedés rejtette el! Nos, ez már nem is volt feltétlenül pozitív jelenség.

Átmeneti időket élünk, amikor régi és új tartalmak feldolgozásával egyaránt meg kell, hogy birkózzunk. Az elektronikus tanulás alkalmazási területe minden esetben befolyásoló tényező marad: nem mindegy, hogy hogy milyen céllal, milyen célcsoportnak stb. készítjük az eszközt.

Összegezve:

Ha elfogadjuk a kihívást, akkor az elektronikus tanulás során a tartalom felülvizsgálatával és újszerű közlésével állunk szemben.

2. A szereplők

Megváltozik a szereplők hozzáállása és új szerepek is megjelennek.

Az elektronikus tanulásban minden szereplő hozzáállása más lesz, legyen az maga a tanuló, vagy egy tanulócsoport, a tutor, vagy az oktatásfejlesztő, az oktatástechnológus vagy a többi munkatárs. Eddig nem ismert új szerepek is megjelennek.

- Az elektronikus tanulás **főszereplőjének** az önállóan, többnyire egyedül tanuló **tanulónak** a hozzáállása az elsődleges kihívás. A tapasztalat azt mutatja, hogy a kihívás erről az oldalról elfogadható, illetve sokfelé a világban már elfogadott. További jó bizonyíték erre a hagyományos távoktatás immár negyvenéves tapasztalata, főleg azokban a szervezetekben, ahol a tanár-diák, illetve diák-tanár kommunikációs kapcsolatban a gép már korábban is komoly szerepet kapott, illetve ahol a multimédia eszközök használata tömegesen elterjedt az oktatásban/képzésben.

A kihívás mégis jelentős, mert minden „elszánt” **tanulónak**

1. rendelkeznie kell az önálló tanulás feltételeivel

- a digitális írástudás képességével,
- az önállóság és az önirányítás bizonyos szintjével,
- a tanulási munka iránti nagyfokú felelősséggel.

2. szert kell tenni a külső segítség igénybevételének kompetenciájára

- a tutorálás,
- a diák-diák kapcsolat kezelésre.

- A hagyományos **tanító/tanár/oktató** szerepe is erőteljesen változik, azaz „sérül”. Valamikor magát a tudást birtokolta, „maga volt a tudás forrása” és, Ő mindig jelen volt, a tanórákon, a gyakorlat vagy az előadás során, Ő adta át saját tudását tanulóinak. Az elektronikus tanulásban ugyanis nem a tudás átadásáról beszélünk, hanem arról:

- hogy eszközök segítségével **lehetővé kell tennünk a tanuló számára a tanulást**!
- hogy **a tanulást segíteni, támogatni kell**.

A kihívás okán: a ma tanítóinak továbbképzésben kell részesülniük.

- A tanulásirányítás új technológiája, azaz a tananyagfejlesztés **új szereplők megjelenését** követeli meg: **informatika, gazdálkodás, kommunikáció, multimédia stb. területeiről szakemberek team-munkáját**

- Az elektronikus eszközök segítségével megvalósuló tanulás-tanítás során megjelenik még egy új jelenség**: a szerepek gyakori felcserélődése.** Aki ma tanuló volt, holnap maga is dolgozhat tutorként és fordítva, attól függően, mit kíván meg saját munkahelyi környezete.

A „tanulói” és a „tanulást segítő szerepek” gyakori felcserélődése tehát szintén kihívás.

Összegezve:

Az elektronikus tanulás szereplői kapcsán, fontos kihívással találkozunk: új szerepekkel, új szereplőkkel és váltakozó szereposztással, azaz gyakori szerepcserével.

3. Új haszon kezelése válik szükségessé: az időszerkezet megváltozásával, és az önállóság felerősödésével.

Az elektronikus tanulás többnyire nagyon pontosan körülhatárolt és jól strukturált folyamat, ezért korábban nem eléggé kiaknázott **haszonnal járhat együtt**. Itt két elemet lehet kiemelni: az időszerkezetet és az önállóságot.

- Az időszerkezet átalakulása **időnyereséggel jár,** és ezt mint felszabadult energiát más területek felé lehet átirányítani. Például: az egyéni és a csoportos tutorálásra, ha a tanító felől közelítünk. Itt különösen fontos arra figyelnünk, hogy a tutorálás helye megváltozása következtében teljesen **új módszerek** kidolgozásával kell a kihívásra válaszolni. Ha pedig a tanuló irányából közelítünk: több idő jut az egyéni elemzésekre, kutatásokra, dokumentumok használatára stb.

- Az elektronikus tanulás bizonyos fokú **önállóságot** feltételez a tanulótól már a tanulás elkezdésekor, de az új oktatástechnológia szabályrendszerének megfelelően megszerkesztett tananyagok (a tanulás új eszközei) rendkívüli módon tovább is fejlesztik/fejleszthetik azt, nevezetesen az egyéni tanulási szakaszokban. A keresés, kutatás, az újszerű feladatok megoldásának a vágya mind-mind ösztönzően hatnak **az egyéni kreativitás kibontakozására**. Az egyén önállóságának, önirányító képességének fejlesztése pedig **gazdasági** és **társadalmi** szinten hozhat előre kiszámíthatatlan **nyereséget**. Nyugaton, ahol a egyéni kompetenciákkal való gazdálkodás már bevett gyakorlat, napjainkban már a vállalati kompetencia fejlesztésével foglalkoznak. Ennek természetesen az egyén az alapja.

Összegezve:

Az elektronikus tanulás a képzési idő újfajta elosztásával, azaz a tanulási szakaszok hatékonyságának vadonatúj értelmezésével és kihasználásával válaszolhat a kihívásra.

4. Végül nézzük magát **a pedagógiai folyamat megalkotását**. Az a mód, és az a forma, ahogyan magát az elektronikus tanulás folyamatát kidolgozzuk, **teljesen új** az eddig ismert (jelenléti oktatásra jellemző) formákhoz képest.

A válaszra váró milliónyi új kérdés közül én csak néhányat említek ízelítőül: mi kerüljön és hogyan a képernyőre, milyen információkat adjunk meg, milyen feladatokat jelöljünk ki, hogyan ellenőrizzük azokat, mikor és hogyan jelezzünk vissza a tanulónak, és főleg mi az, amitől egyáltalán megtörténik maga a tanulás a távolság ellenére? stb.

*

Mindezen kihívásokra, a „miért” kérdésére megfelelő válaszokat kell adnunk a jövőben.

A kérdések nem oldhatók meg azzal, hogy képernyőre sorakoztatunk egy csomó információt egymás után, szép képekkel és ábrákkal. A pedagógiailag izgalmas kérdésekre nekünk magunknak, a ma tanítóinak, tanárainak és oktatóinak kell megkeresni a válaszokat, hogy a már rendelkezésünkre álló csodálatos új technológiákat a pedagógia és andragógia szolgálatába állíthassuk.

Úgy gondolom, hogy a mostani és az ehhez hasonló konferenciák egytől egyik ezekre a kihívásokra keresik a választ, azaz az elméleti és a gyakorlati megoldásokat.

Kihívás: Kinek?

A fentiekben már elég sok területet és szakmát érintettem vázlatos felsorolásom kapcsán.

Egyedül talán **a mai gyerekek** számára nem jelent kihívást az elektronikus tanulás mint új forma.

- A **mai felnőtt tanulót** azonban érinti a kihívás, hiszen Ő még másként tanult.

- A **gyermekek és felnőttek képzésével foglalkozók** számára kihívás adott, hiszen az elektronikus tanulás alkalmazási területei és módszerei most alakulnak, de „senki nem menekülhet" az új elemek bevezetése, vagy az egész (intézménye teljes képzése) átalakítása elől.

- A **tananyagfejlesztéssel**, tutorálással és menedzseléssel foglalkozók minden résztvevőjét napi szinten érinti a kihívás, de nem biztos, hogy ez tudatosul is náluk.

- A **gyártók** nagyon gyorsan reagálnak a könnyű és gyors haszon reményében a kihívásra.

- A **oktatáskutatók** sem maradhatnak kívül, csak kérdés mennyire és hogyan képesek elemzéseikkel segíteni száguldó világunk gyakorlatát.

A politika, gazdaság területét most sem emelem ki, hiszen – jól tudjuk, hogy a keretet ezek a területek adják.

Végül még néhány fontos **közhellyel** szeretném kiegészíteni a kihívás által érintettek „nemlétező" listáját.

1. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a tanulás az egész életre kiterjedő élettevékenység.

2. A tanulás – azonban – nem korlátozható az elektronikus tanulásra!

3. Szó sincs arról, hogy mostantól az elektronikus tanulás átvenné a tanulás helyét!

4. Az elektronikus tanulás mindazonáltal felfogható az egész életre kiterjedő élettevékenység egyes szakaszainak.

5. Az ilyen szakaszok pedig gazdagítják a »tanulást«, mint élettevékenységet.

6. Maga a tanulási aktus kérdése nem azonos módon vetődik fel a tanulás során, mint egész életünkön átívelő élettevékenységi folyamatban.

7. A kihívás tehát az alapkutatások egész sorát és az azokban résztvevők sokaságát is érinti.

8. A kihívás MINDENKIT érint.

Kihívás: Mikor?

Erre a kérdésre röviden szeretnék válaszolni**: folyamatosan és még jó néhány évtizedig, amíg be nem épül mindenki tudatába.**

Kompetencia és a modern távoktatás

(**Megjelent:** *Lifelong Learning és Kompetencia*, Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért, Mellearn Egyesület Tanulmánykötet, Szerk.: Dr. Kálmán Anikó, Debrecen, REXPO KFT, 220. p. 163-182. p.)

Elérhető: www.banki.hu/mpt (Publikációk, Kovács Ilma)

http://webopac.lib.uni-corvinus.hu (Egyetemi dokumentumok, Kovács Ilma)

Az utóbbi években sokakban felmerülhettek az alábbi kérdések:

- ki kompetens[101], azaz **ki illetékes,** vagy ki jogosult a távoktatásban, távképzésben való **„tanulói" részvételre,** a tudás távoktatási formában történő elsajátítására?
- ki kompetens[102], azaz **ki képes** az új technológiák nyújtotta lehetőségekkel élve birtokba venni a tudást, azaz; **eredményesen részt venni a modern távoktatásban?**
- ki kompetens a távoktatás **„tanítói"** feladatainak **ellátására?**
- milyen szakértelemre és milyen kompetenciákra van (vagy lehet) szükség a **távoktatás** tanulás irányítási **feladatainak ellátására, a sikeres távoktatás megszervezéséhez,** egyáltalán az optimális eredményeket garantáló **távoktatási rendszer működtetéséhez stb.**

A távoktatás kutatójaként, én is nagyon fontosnak tartom e kérdések felvetését és mielőbbi megválaszolását. A szakszerű távoktatásról szóló monográfiámban[103] már írtam is ezekről a problémakörökről.

Jelen tanulmányban más irányból próbálok közelíteni.

Elsőként egy francia független szakértőnek a **kompetencia fogalmára** vonatkozó tartalmi elemzését ismertetem[104]. Az eléggé sajátos tartalommal megtöltött **kompetencia-fogalom**

---

[101] Kompetencia = 1. illetékesség, jogosultság 2. szakértelem 3. (nyelvt.) az anyanyelvi rendszer, a grammatikai szabályok és annak ösztönös ismerete, Lásd: Bakos Ferenc: Idegenszavak és kifejezések kéziszótára, Akadémiai Kiadó, Bp., 1994.

[102] Kompetencia = latin, alkalmasság, ügyesség: alapvetően értelmi (kognitív) alapú tudatosság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők. Az énfejlődés fontos összetevője a gyermek számára annak tudatosulás a, hogy folyamatosan bővül azon környezeti tényezők köre, amelyeket befolyásolni tud. (…) A címszó szerzője: Vajda Zsuzsanna. Lásd: Felnőttoktatási és -képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Főszerkesztők: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László, Budapest 2002., 568 p. 301. p.

[103] Kovács Ilma: *Új út az oktatásban? A távoktatás*, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Professzorok Háza közös kiadványa, Budapest, 1997., 264 p. (4. rész: A tanuló és a távoktatás 101-122. p.; 5. rész A tanító és a távoktatás 123-140. p.)

Figyelem!

E könyv, mint a távoktatás egyetlen magyar nyelvű monográfiája jelenleg csak interneten érhető el, mindazonáltal bárki által ingyen le is tölthető: http://www.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatas.pdf

A könyv második papíralapú kiadását az OKKER Kiadó 2004 végére tervezi.

több szempontból is elgondolkodtató lehet, hiszen a modern termelési igényeket optimálisan kielégítő irányítás és az erőforrásokkal történő gazdálkodás problémáit feszegeti. S mint ilyen, az oktatás/képzés alapkérdéseit is érinti.

Guy Le Boterf, független **francia szakértő** a kompetenciákról szólva két egyaránt fontos dolgot hangsúlyoz:

- az egyik az, hogy a kompetenciát kombináló tudásként kell kezelni,
- a másik, hogy az egyént kell a kompetencia középpontjába helyezni.

Az egyén maga alkotja meg saját kompetenciáit – írja a szakértő. **Az individuum a saját kompetenciái megteremtőjeként kezelendő.**

Az egyén különböző forrásokból eredő és két halmazba csoportosítható összetevőket mozgósít és kombinál saját cselekedetei során. Az egyén által megalkotott, képletesebben szólva, az egyén által megépített kompetencia olyan tevékenységi sorozat, amelyben számos know-how[105] összekapcsolódása realizálódik.

A francia szakértő az **első csoportba** azokat a forráselemeket sorolja, amelyek az egyén sajátjai, továbbá, amelyek az egyén sajátjává válnak (inkorporálódnak): a személyes (hozott) tulajdonságok, az ismeretek, a know-how, a tapasztalatok...

A források **második csoportját** alkotják az egyén környezeti elemei: a családi és lakóhelyi környezet, a szakmai (munkahelyi) környezet, a dokumentációs adottságok, az adatbankok...

Véleménye szerint, **egy ugyanazon személy egy ugyanazon forráscsomagból – mint rendelkezésére álló „tőkéből" – több kompetenciát is kiépíthet.**

Fontosnak tartja annak tudatosítását is, hogy **két ember (ugyanazon elemeket) kombináló tudása soha sem lehet azonos**, sőt az emberi erőforrások fejlesztőinek arra is figyelemmel kell lenniük, hogy **az egyes ember kombináló tudása is időről időre változik**. Így tehát, egy adott probléma megoldása, vagy egy célul kitűzött terv megvalósítása kapcsán **nem csak egyféleképpen lehet valaki kompetens**, továbbá **nem csak egy módon építhetők ki a szükséges kompetenciák**. Több helyes stratégia és irányítási mód lehetséges, és a kompetencia nem szűkíthető le egyetlen megfigyelhető magatartásra.

A francia szakértő megkülönbözteti az egyes ember „hozott kompetenciáját" az általa „kiépített kompetenciáktól".

Guy Le Boterf szerint **az a kompetens személy, aki alkalmas időben tud megfelelő kompetenciákat kiépíteni ahhoz, hogy az egyre komplexebbé váló szakmai szituációkat kezelni/irányítani tudja.**

---

[104] Források: Guy Le Boterf: De la compétence à la navigation professionnelle (A kompetenciától a szakmai helykeresésig), Les Éditions d'Organisation, Paris, 1997., 294 p.

Guy Le Boterf: Pour une définition plus rigoureuse de la compétence, Le Monde. 1997. július 2.

[105] Know-how: hozzáértés, szakértelem, mit-hogyan, technikai tudás, Országh László: Angol-Magyar kézi szótár, Akadémiai Kiadó Bp., 1991.

Know-how, angol = tudni hogyan: olyan képességek és készségek, melyek birtokában az egyén meg tudja oldani az adott problémát anélkül, hogy figyelmét a problémával kapcsolatos elméleti ismeretre, tudományos alapokra összpontosította volna. A Címszó szerzője: Harangi László = Lásd: Felnőttoktatási és -képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Főszerkesztők: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László, Budapest 2002., 568 p. 295. p.

A fentiekből Ő maga több következtetést is levon. Például:

1. el kell különíteni a kiépítendő kompetenciákhoz szükséges *forrásokat,* azok fejleszthetősége céljából;

2. szét kell választani *a kompetenciát és a know-how-t;*

3. meg kell különböztetni *a kompetenciákkal, valamint a tudással történő gazdálkodást;*

4. különbséget kell tenni *a kompetenciák értékelése* és az annak kiépítéséhez elengedhetetlen *források* (az ismeretek, a know-how... stb.) *értékelése* között. Ennek a momentumnak különösen nagy jelentősége lesz a jövőben a szakmai ismeretek értékelésénél, stb.

A fentiek tükrében különösen figyelemre méltó Guy Le Boterf-nek a képzés és a szakképzés megkülönböztetésére tett megjegyzése is.

A **képzés során** fenntartjuk, és tovább gazdagítjuk a már sajátunkká vált kompetencia-források lényegi elemeit. A képzés feladatai. között szerepel, hogy újabb és újabb irányokból ösztönözzünk a meglévő és elsajátított források kombinálására és mozgósítás ára (szimulációkkal, a problémák elemzésével stb.). **A szakképzés** pedig magában foglalja a képzést is, **de kiegészül azon munkaszituációk megszervezésével is, amelyek révén lehetővé válik annak megtanulása is, hogyan kell a munkavégzéshez szükséges kompetenciákat kialakítani, kiépíteni.**

Ebben **a felfogásban nincs helye a kompetenciák átadásának, az ún. kompetenciatranszfernek.**

Maga a szakképzés „csak" kedvező feltételeket biztosíthat ahhoz, hogy a – mindig személyhez, azaz egyetlen individuumhoz kötődő – kompetenciák kialakulhassanak, véli Guy Le Boterf.

Akár elfogadjuk, akár nem a francia szakértő fenti koncepcióját, felvetése bizonyára elgondolkodtató.

Saját kutatási területemen, a távoktatás és egyéb nyitott képzési formák területén is érdemes körülnézni, milyen irányú kompetencia-elemzések képzelhetők el.

Az egyik és megítélésem szerint a legfontosabb a távoktatásban részt vevő **tanuló**, a másik az ő tanulási munkáját távolról **segítő tanító** kompetenciáinak kiépítése, a harmadik a **tanulásirányításával, a negyedik az oktatás menedzsmentjével és szervezésével kapcsolatban álló személyek kompetenciáinak iránya.**

Lehet, hogy nem mindenki által közismert, hogy Magyarországon már több éve folyik és több szinten is történik **távoktató és média szakemberek képzése** és egyre több intézmény foglalkozik **tutorképzéssel** is. Én sem szeretnék nyitott kapukat döngetni, csak megerősíteni kívánom mindazon kezdeményezések fontosságát, amelyek akár tartalmi, akár szervezeti vonatkozásban feszegetik e kérdéseket.

A tanulói kompetenciák kiépítésével – oktatási formától függetlenül – a (középszintű) szakképzés foglalkozik talán a leggyakrabban.

Az ún. **kompetencia-alapú. képzés**[106] a középfokú szakképzés területén érintette meg talán legerősebben Magyarországot. Külföldi projektek, szakértői támogatások eredményeképpen terjed nálunk mind a nappali, mind a nyitott (táv) képzés területén.

Az elméleti modellek szerint a **megközelítés a gazdasági célok irányából történik,** megfelelő politikák és stratégiák kidolgozásával. Megtörténik a készséghiányok feltárása a munkapiaci kereslet és a munkaerőpiaci kínálat elemzése révén. Ezt követi a hiányok elemzése: foglalkozások, munkakörök és végül a feladatokra történő lebontás szerint. És csak ezután jön a curriculum meghatározása. A képzési folyamat központi eleme valóban a **tanuló felnőtt** lesz. A munkára képzés általános célja: a tanulási alkalmakról gondoskodni, hogy a tanuló személy elsajátíthassa a munkába álláshoz vagy a munkavégzés javításához szükséges *ismereteket, készségeket és attitűdöket.*

A hivatkozott dokumentumból idézem az alábbiakat:

„A kompetencia-alapú tanulás munkadefiníciója:

• A curriculumot és a tanítást szisztematikusan szervezik, építik fel,

• az olyan ismeretekre, készségekre és képességekre (kompetenciákra),

• amelyek a munkakörhöz szükségesek,

• a tanulókat előre tájékoztatják azokról a kompetenciákról, amelyeket

• meg kell szerezniük, valamint

• az eredményeik folyamatos mérésének, értékelésének eszközeiről és módjairól, továbbá

• mindabban a tanítási tapasztalatban részesítik őket, amely szükséges ahhoz, hogy

• mindegyik egymás után következő feladatot a megkövetelt szinten

• sajátítsák el, mielőtt a következő feladatra térnének rá."

A kompetencia-alapú szakképzési programok általános jellemzőit szintén a. hivatkozásban jelzett dokumentumból veszem át (az összehasonlítás második eleme mindig a hagyományos szakképzési programokra vonatkozik):

• kompetencia-alapú és nem tartalom-alapú;

• teljesítmény-alapú és nem időalapú;

• egyénileg ütemezett és nem csoportos haladást igénylő;

• egyéni igényeket és nem csoportos igényeket elégít ki;

• azonnali visszajelzéssel és nem késlekedő visszajelzéssel tanít;

• modulokkal valamint média-anyagokkal dolgozik és nem tankönyv vagy munkafüzet képezi az oktatóanyagot;

• a tanulás munkahelyen, üzemben, gyakorlatban, termelésben stb. folyik és nem korlátozott munkatapasztalat adja a végső tapasztalatot;

• a tanuló segítséget kap a forrás-személytől és nem előadásokat hallgat vagy demonstrációkat tekint meg;

[106] Forrás: Dr. Ethel Milkovits (szakértő és nemzetközi koordinátor) összeállításában és szerkesztésében a DACUM alapú képességfejlesztésről készült dokumentáció, készült Bereczki Ferenc igazgató (DRMKK) gondozásában, fordította Dr. Harangi László, Debrecen, 1996. július 2.

• a program célja specializált valamint specifikus és soha nem általános cél;

• objektív ismérvekkel és nem szubjektivizmussal dolgozik;

• értékelésében kritériumokra vonatkoztatott és nem normára összpontosít.

Összességében: a tanulói kompetencia (képesség) elérését szolgálja és nem záró osztályzatokat (képesítést) kíván biztosítani.

A kompetencia-alapú képzésről a fentiekhez hasonló értelemben fogalmaz a **Felnőttoktatási és – képzési lexikonban** a címszó szerzője **Kiszter István**[107]. Mindazonáltal a szerző is kiemeli az egyéni haladási ütemet, a felnőtt saját előrehaladásának értékelhetőségét s nem utolsó sorban a modularitás jelenlétét a kompetencia-alapú képzésben.

A **felsőoktatás** vonatkozásában csak a szakmai pedagógusképzést és továbbképzést[108] említem meg, mivel a szakmai képzés átalakulása és az új kommunikációs és információs technológiák alkalmazása egyre differenciáltabb felsőfokú pedagógusképzést igényel. A szakképzés át- és továbbképzési rendszerének fejlesztése a felnőttképzés/felnőttnevelés területének ugrásszerű kiterjesztését is jelzi. Az andragógiával (felnőttneveléssel), a képzők képzésével foglalkozó tanszékek például már tantárgyi szinten foglalkoznak a kommunikáció, a multimédia, illetve a távoktatás oktatásával. Mégis felmerül a kérdés, hogy **a jelenlegi elméleti hangsúlyú pedagógiai és andragógiai tantárgyrendszer mennyire biztosítja az oktatás/képzés új formáiban való részvételhez szükséges „kompetenciák építésére kész" tanítók, tanárok és oktatók képzését?**

A jelenlegi felsőoktatás egyéb területeiről szólva a kompetencia két általános területét szokás emlegetni:

• az oktatók szaktudományi kompetenciáját és

• a felsőoktatás-pedagógiai kompetenciát.

Elméletben elvárható és mindenki egyet is ért azzal, hogy a felsőoktatás oktatója legyen szakterülete kiváló művelője és kiváló pedagógus is. A gyakorlatban – ez is köztudott – a két említett kompetencia nem azonos színvonalú. Az eltérés az oktatók szaktudományi kompetenciája javára – hallgatólagosan – elfogadott (volt). Még néhány éve is tartotta magát az az általános nézet, miszerint a felsőoktatásban résztvevő hallgató ismeretszerzési önállósága okán fontosabbnak tűnik az ismeretátadásban a szaktudás színvonala, mint a szaktudás átadásának, közvetítésének módja.

---

[107] Kompetencia-alapú képzés (competency-based training – CBT): az a képzés, amelynek tananyagát és folyamatát, valamint tanítását adott munkakörök betöltéséhez szükséges, a tanulókkal előre ismertetett ismeretek, készségek és beállítódások együtteseinek (kompetenciáknak) kialakítása érdekében rendszerelvűen terveznek és építenek fel. A kompetencia-alapú képzések esetében a tapasztalatok szerint nagyobb a fogadókészség a gazdaság részéről. Ennek oka, hogy a tanítási-tanulási folyamat tervezése biztosítja egyrészt azt, hogy a képzésben résztvevők az adott munkakör szempontjából legfontosabb kompetenciákat sajátítsák el, és az elsajátítás szintje olyan legyen, hogy a munkakör feladatait a végzett hallgató további begyakorlás nélkül el tudja látni. Másrészt pedig azt jelenti, hogy a képzés tervezése során csak az adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciák (ismeretek –készségek – beállítódások) kialakítását veszik figyelembe. Így a képzés nem hosszabb a szükségesnél és gazdaságosabb. További előnye az alkalmazkodás a résztvevő haladási üteméhez. (...) A Címszó szerzője: Kiszter István = Lásd: Felnőttoktatási és –képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, Főszerkesztők: Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László, Budapest 2002.,568 p. 301. p.

[108] Lükő István: Szakmai pedagógusképzés és továbbképzés, Magyar Felsőoktatás, 1998/4. l0-13. p.

Nem így áll (és soha nem is állt így!) a kérdés a szakszerű távoktatásban illetve az egyéb nyitott képzések területén. Ott már nem elegendő az oktatók szaktudományos minőségi ismerete.

A gyakorlat magával hozta **a nyitott és távképzésben résztvevő oktatók képzésének és továbbképzésének szükségét.** Erre van példa mifelénk is. Igen komplex jelenségek, és feladatok kezeléséről van szó, tehát a vonatkozó képzés és továbbképzés is **újszemléletű** kell, hogy legyen.

Legfontosabb jellemzői: **alkalmazásorientált, felhasználóbarát, több tudományág több tantárgyát rendszerszerűen szintetizáló, modulrendszerű...** és biztosítja a jövő oktatója számára az ismeretátadás és az ismeretszerzés korszerű kapcsolatrendszerének kiépítését biztosító **kompetencia-építési rutinját**.

Az 1990-es években – Nyugaton – jelentős szerepet kapott az emberi erőforrások irányításában a kompetenciák irányából történő megközelítés. A kompetenciák fejlesztéséről szólva ki szokták emelni, hogy a képzés során **a cselekvő képesség, mindig egy-egy probléma megoldása kerül a középpontba többnyire oly módon, hogy a résztvevők korábbi tapasztalatait is hasznosíthassák**. A kompetencia-megközelítés gyakorlati megvalósulását a felnőttképzésen belül a szakképzés területén lehet igazán tetten érni, különös tekintettel a vállalati szakképzésre, ahogyan ezt már fentebb is említettem. Pozitív hatása a nyugati országok gazdaságában a versenyképesség területén erőteljesen megtapasztalható.

Napjaink hazai képzési rendjében egyaránt fellelhetők a régi és az új oktatási/képzési paradigma elemi jelei.

Érdekes megfigyelni, hogy a nevelés/oktatás/képzés egyes képviselőinek egy része már egy jó ideje „nem megtanítani akarja a tanulót” erre vagy arra, hanem fő feladatának tekinti azt, hogy

„lehetővé tegye a tanulást” a tanulni vágyó/akaró egyéneknek, akiket persze mégis meg kell tanítani arra, hogyan tanuljanak, és akiket röviden és gyűjtőszóval „tanulók”-nak nevezünk, legyen szó gyermekről, vagy felnőttről. Ezt tapasztalhatjuk a modern távoktatást szervező intézmények és az elektronikus taneszközöket gyártók és alkalmazók munkájában. Eközben a pedagógus- és oktató társadalom nagy része „békésen” folytatja munkáját a régi gondolkodásmód jegyében és a régi módszerek segítségével, azaz a régi permanens paradigma szerint.

Az elektronikus tanulás előtérbe kerülése. Az elektronikus tanulás révén megjeleníthető képzéseknek is mindig *az egyes embert kell a tanulási folyamat középpontjába helyezniük*, mindig az egyes emberre kell, hogy fókuszáljanak a tanulás irányítói, azaz mind a tananyagok készítői, mind a tanulás támogatói, vagyis a tutorok.

Az elektronikus tanulás, azaz az **e-learning** – ami alatt az elektronikus eszközök által hordozott új oktatástechnológia és lassan már egy évtizede a világháló használata is értendő, nem csak a hagyományos tankönyv képernyőről leolvasható változata! – **hozzá fog járulni a tudáspiac fejlődéséhez, oly módon, hogy új és kiegészítő választ ad a felmerülő új szükségletek kielégítésére. Egy új megoldási *mód* lesz, amely nem válik az ismert képzési formák egyedüli helyettesítőjévé** – mondják sokan.

Közhelynek számít már jó ideje, hogy a tudás felezési ideje egyre dinamikusabban csökken.

Napjaink – tudásalapú gazdaságának – vállalatai komoly beruházásokat eszközölnek annak érdekében, hogy kutassák és/vagy fejlesszék az újabb és újabb ismereteket, annak érdekében, hogy újabb termékekkel léphessenek a piacra, hogy a régieket hatékonyabb módon állíthassák

elő, röviden, hogy fennmaradhassanak és versenyképesek legyenek. Akik pedig ebben a **tudásgazdaságban** dolgoznak, alkalmazkodnak a fentiekhez: új ismereteket hoznak létre meglévő tapasztalataik alapján, vagy/és folyamatos továbbképzésekben vesznek részt. Mivel a formális oktatásra berendezkedett oktatási rendszer nem mindig képes ezen ismeretek fejlesztésére, maguk *a vállalatok dolgozzák ki saját kompetencia-alapú képzési rendszereiket.*

Szerintem nem véletlen, hogy az elektronikus tanulás éppen ezen a területen vált leggyorsabban ismert és elismert képzési formává az elmúlt évek Nyugat európai gyakorlatában, követve persze az Egyesült Államok 1990-es évekbeli példáját.

Az e-learning kutatói szerint **az e-learning nem szorítja ki teljességgel a tanár-diák közötti fizikai jelenléttel járó ún. jelenléti oktatást/képzést, illetve képzési szakaszokat sem pedagógiai, sem gazdasági vonatkozásban.** Hiszen sokszor éppen a személyes találkozások, vagy az ún. tutorral töltött, konzultációs időszakok biztosítják a legjobb hatékonyságot a távképzésben is (!) és adnak lehetőséget az önálló, egyéni tanulási szakaszok finom összekapcsolására. Továbbá, az új technológia alapú képzési megoldások – a kezdeti elképzelésekhez viszonyítva – nem is minden esetben feltétlenül gazdaságosak.

Persze, **olyan szituációk is előfordulnak** és lehetségesek a jövőben is, amikor **az e-learning során, azaz az elektronikus eszközökkel folytatott tanulás folyamatában nem találunk sem fizikailag is jelenlévő, sem fizikailag elérhető tanítót, azaz tutort.** Arra a „letisztított" formára, az elektronikus eszközökkel történő tanulás azon szituációjára utalok itt, amikor az eredményes **tanulás nem igényli a személyes tanuló-tanító kontaktust.** Ilyen – külön kategóriát alkotó – tanulási eseteket találhatunk a ún. eljárásjellegű ismereteket átadókurzusok során (például kezdetben CD-ROM segítségével) az informatika, a bürotika/irodatechnika, a számvitel és könyvelés stb. területén. Továbbá ezt a lehetőséget használják ki az intranet hálózati alkalmazások során a közigazgatásban, az államigazgatásban és főleg a nagyvállalati továbbképzésben stb.

Megjegyzés:

Nagyon sokan kizárólag erre az ún. letisztított elektronikus tanulási formára gondolnak az elearning elnevezés hallatán.

Szerintem ma már ez a fogalom leszűkítését jelenti, hiszen többről van szó. Az e-learning ennél sokkal tágabb fogalom, a felhasználás – már napjainkban is egyre jobban kivehető – lehetőségeiről nem is beszélve.

Mindazonáltal jó tudnunk, hogy Nyugaton, ott, ahol a vállalati szakképzés már korábban nagy lendületet vett, kezdetben szintén ezt a változatot alkalmazták nagyon sokan.

Köztudott, hogy az információs és kommunikációs technológiák nyújtotta lehetőségek *naponta megújuló termelési technológiákat gerjesztenek*. A gazdaságilag fejlett országokban már jó 20-30 éve ismert volt az a jó szakmunkás, aki úgy 40 éves kora körül 5-6 szakma birtokosának mondhatta magát. Az utóbbi 10-15 év technológiai fejlődése ott is új követelményeket támasztott mind a munkavezetőkkel, mind a szakmunkásokkal szemben.

Nevezetesen: a termelés versenyképessége naprakész tudást igényel mindenkitől. A humán erőforrás fejlesztők nem véletlenül „csaptak le" az e-learning első megjelenési formájára, erre a fentiekben általam is említett ún. letisztított formára.

Alkalmasnak találták arra, hogy 1-2-3 napos, munka közben (!), vagy munka helyett (!) elvégezhető tanfolyamokon – helyi hálózati megoldással, nevezetesen intranet segítségével – képezzék át dolgozóikat, biztosítva számukra az újabb és újabb kompetenciák kiépítését.

A vállalati stratégiaként megjelenő e-learninges képzés felelősei ugyanakkor hamar rájöttek arra is:

- hogy az e-learninges tananyag hatékony **pedagógia nélkül fölösleges pénzkidobás**,
- hogy **a dolgozó meglévő tapasztalatára kell építeni** és
- hogy **nem minden helyzetben elegendő az ún. „letisztított" elektronikus tanulási forma,** tehát
- hogy **alkalmazni kell a kevert, azaz a tutorálással kibővített elektronikus tanulási formát**.

Bizonyára sok hasonló ajánlatot fogunk találni a felnőttképzés és az idősek tanulási programjai között a jövőben mifelénk is. A felhasználás ezen területeit, persze nem lehet receptszerűen megadni. Úgy gondolom, hogy a piaci haszonszerzés – beláthatatlan – területeiről senki nem adhat előrejelzést.

Mindazonáltal nem könnyű a helyzete az eddigi hagyományos képzést ismerőknek, sem a tanulónak, sem a tanítóknak, hiszen meg kell tanulniuk az **új tanulási környezetben** új stratégiával és új módszerekkel tanulni, illetve „tanítani".

A fejlettebb nyugati országokban, így Európában is, felnőtt már egy olyan fiatal felnőttekből álló társadalmi réteg, amely munkavállalóként is új viselkedési formákat mondhat magáénak. Igényes, hozzáértő a családi multimédia használatban, munkahelyén pedig tudatosan szeretné továbbfejleszteni saját kompetenciáit. Nálunk most alakul ez a fiatal felnőtt réteg, amely már legalább a szórakoztató elektronikában jártas. Segíti-e őt ez az ismeret az új technológiákkal történő tanulásban? – tehetjük fel a kérdést. Bizonyára, de helyzete nem könnyű, nincs még kellő gyakorlata.

De nem könnyű a jövendőbeli tanároknak, az oktatóknak, a képzőknek sem megtalálni a saját helyüket az új technológiák nyújtotta **tananyagkészítési folyamatban,** kidolgozni azokat az új és konkrét pedagógiai és andragógiai módszereket, amelyeket a **távolság** és a **gépi kapcsolattartás** – kihívásként – eléjük, elénk tár.

A következő kérdés lehet persze az is, van-e már kellő számú és minőségű elektronikus tananyag Magyarországon? Én úgy gondolom, hogy az erőfeszítések ellenére nincs. Ahhoz, hogy legyen és optimális módon kerüljön hasznosításra a tanulók által, még nagyon sok a tennivaló. Például teljes átértékelésre szorul mind az oktatást/képzést végzők, mind pedig az oktatásban/képzésben résztvevők új szereposztása. Talán egyszerűbb a helyzet azokon az új területeken, ahol eddig nem is folyt képzés. Ki tudja? Mindenesetre **a holnap képzése igényesnek tűnik. Valóban?**

- Igen, mert más lesz!
- Igen, mert a fogyasztói társadalomban élő ember általános igényei megjelennek a képzés területén is.
- Igen, mert az információs és kommunikációs technológiák jelenlegi fejlődésével az emberiség belépett abba a korszakba, ahol az egyénnek – ha nem is folyamatosan – de időről időre tanulnia, képeznie kell magát, azaz **az embereknek egész életükben tanulniuk kell**.

A hagyományosan ismert tanár-diák, vagy diák-tanár **kapcsolatok egy része virtuális kapcsolattá alakul**. Ami régen a közvetlen tapasztalatoktól függött és egyetlen tanártól vagy oktatótól indult ki, most beépül az elektronikus tananyagba, és közkinccsé válik, de legalábbis nagyobb tömegek hasznosíthatják, mint korábban. Ezért a tapasztalatok átadásának minden elemét pontosan végig kell gondolni tekintettel az új formára törések és ugrások nélkül! A

tananyagkészítés során előre fel kell építeni a lehetséges szituációkat úgy, hogy a régről ismert szemtől-szembeni diák-tanár, tanár-diák kapcsolat vonatkozó tapasztalatai átkerülhessenek a virtuális kapcsolattartásba. A tárgyiasult tananyagon kívülre eső diák-tanár vagy tanár-diák **kapcsolatok** további része szintén módosul a tanítási-tanulási folyamat megváltozott irányítástechnikájának, azaz oktatástechnológiájának megfelelően. Ez az irányváltás – megítélésem szerint – pozitív lesz/lehet, amennyiben maximálisan szolgálja ki a tanuló egyén személyes igényeit.

A tanulónak, aki képzésben akar részesülni, szintén meg kell tanulnia a kapcsolattartás új formáját. Az új tanulási formákat és az új tanulási eszközöket a tanuló lassan kezdi már igényelni is. Miért ne tanulhatna az új elektronikus eszközök segítségével, ha egyéb célokra már tudja használni az effajta eszközöket, például a munkahelyén vagy otthon? Ha pedig tandíjat fizet, a pénzéért miért ne kaphatna korszerű taneszközt, azaz „megfelelő árút”?

Nyugaton **a fogyasztói társadalomban élők általános emberi igényei** már korábban megmutatkoztak a képzés területén is. Ezt jelzi például a távoktatási intézmények erőteljes fejlődése a ‘90-es évek első felében. A képző szervezeteknek alkalmazkodni kellett, hogy kielégíthessék – először a CD-ROM-mal, majd pedig 2000 körül az Internettel – a tanulni akarók igényét. Az olyan **francia vállalatok** esetében például, ahol korábban nem volt szervezett szakmai továbbképzés, ma már természetes, hogy **az intranet segítségével kiépített vállalati képzés kerül bevezetésre**.

Fatális tévedés lenne – írják a francia szakírók – ha nem vennék észre, hogy az új technológiák biztosította teljesítőképesség révén **a képzés végleg kilép abból a korból, ahol a kínálat volt a meghatározó és belép a kereslet vezérelte új képzési korszakba.** A vállalatnak is alkalmazkodnia kell az egyre igényesebb kereslethez, munkavállalói hoz, akik saját kompetencia-tőkéjüket teljesen önálló stratégiával kívánják már maguk is fejleszteni. És minálunk?

Nekem úgy tűnik, hogy a napjainkban jelentkező elégedetlenségi hullám bizonyos felnőtt képző intézmények munkájával szemben – talán – éppen ennek az igényes tanulói társadalomnak a megjelenését jelzi. Hasonló jelenségekkel lehetett találkozni például Franciaországban az 1960-as évek végén.

Akik az e-learning felé veszik az irányt, új, a „távolság” fogalmával kompatibilis pedagógiai megközelítéseket kell, hogy megalkossanak tanítóként vagy tanulóként egyaránt.

Tanítóként válogathatnak a lehetőségek között: egyrészt bekapcsolódhatnak egy-egy **tananyagkészítő** csapat munkájába, másrészt **a gép közbeékelődésével létesített új kapcsolati forma/formák kiépítését sajátíthatják el**, annak minden kommunikációs következményével. De ha valaki továbbra is a szemtől-szembeni, jelenléttel járó kapcsolat híve, annak is lesznek – de új! – feladatai. Újfajta **tutori** feladatok elsajátítására is gondolnunk kell. A kereslet igényeit az oktatásnak/képzésnek is ki kell elégítenie!

Az alábbiakban az e-learningen belül egyetlen területre szeretném felhívni a figyelmet, ahol erőteljes kompetencia-váltásra kell, hogy sor kerüljön a közeljövőben:

Milyen kompetenciákkal rendelkezzék az oktatás-/képzésfejlesztő az elektronikus tanulás területén?

Mindenekelőtt rendelkeznie kell **oktatástechnológiai felkészültséggel**.

Az oktatás-/képzésfejlesztés olyan feladat, amelyet még ezután kell „kitalálni” és amelyet szintén tanulni kell majd. Magyarországon vannak tanfolyami képzések, ahol a hagyományos távoktatás tervezését és szervezését el lehet sajátítani, de modern oktatás-, illetve képzésfejlesztőket képző kurzusról még nincs tudomásom.

Mit kell tudni egy képzésfejlesztőnek?

Tudnia kell: mit, miért és hogyan lehet elektronikus tanulásra feldolgozni; milyen formát kell alkalmazni; hogyan történik a tanulási folyamat nyomon követése; milyen az ellenőrzés-értékelés rendszere; melyik eszközt lehet a legjobban alkalmazni a képzés-adott pillanatában; milyen az egész képzési folyamat és lehet-e egyáltalán képzésről beszélni, stb.

Részletesebben:

• Tudnia kell létrehozni egy olyan rendszert, amelyben egyszerre lehet és kell egymásba illeszteni, és azonnal működtetni a tartalom- és a multimédia eszközök sajátosságait, mindezt egy, a tartalom által meghatározott forgatókönyvszerű megjelenési formájában.

• Ez nem úgy történik mint régen, hogy van egy előtervezés és majd utána jön a kivitelezés. A gyors spirális mozgásnak megfelelően egy ismétlődő folyamatról van szó, és nem a hagyományos lineáris módon történő tervezésről és szervezésről. Minek köszönhető ez az újszerűség? Először is az új technológiák nyújtotta lehetőségeknek, amelyek egy része a pedagógiai módszerek területén beépülhetett a tananyagkészítés rendszerébe már korábban is, másodszor a forgatókönyv szerinti gondolkodási módnak.

• Olyan tanulásirányító rendszerben kell tudnia gondolkodni, amely a képzés során folyamatosan generálódik és távolról vezérelhető. Arról a többletről van szó, ami lehetővé teszi, hogy a tanuló számára megvalósulhasson a tanulás individualizálása, a tanulás egyéni ritmus és igény szerinti személyre történő lebontása. A hagyományos tanítók ugyanis máshoz vannak szokva: a csoportos oktatáshoz szokott tanár például a vele szemközti csoportot automatikusan és szinte tudatalatti módon figyeli és észleli a legapróbb reakciókat is, hiszen azok nem verbális jellegűek, elég egy kézmozdulat, egy apró fintor stb. ahhoz, hogy a tanár észlelhesse, ki és mennyire érti, vagy nem érti az anyagot, ki unja már az egészet, és kimaradt le a csoport feldolgozási színjétől. A hagyományos tanulásirányítás során a tanár képes arra, hogy egyszerre irányítsa a csoportot és az egyént is. Ez nem így megy a távirányításban, sem pedig az előre gyártott tananyagok készítés során. Meg kell szabadulni az osztálytermi automatizmusoktól. Csak akkor válhat az elektronikus eszközökkel szervezett oktatás hatékony tanulási-tanítási formává – írják a szakírók Nyugaton – ha a tanulásirányítás megbízható és objektív eszközökkel felvértezve képes alkalmazkodni az egyénnek, azaz mindig annak az egy tanulónak a sajátos tanulási stratégiájához, módszereihez, aki éppen az eszközökkel tanul.

• Képesnek kell lennie arra, hogy csapatban tevékenykedjen, hogy csapattal dolgozzon együtt.

Az elektronikus tananyagkészítés nem lineáris koncepció készítés, ott nincs olyan, hogy először külön megtervezzük és majd külön kivitelezzük – ahogyan már fentebb is említettem. Az elektronikus eszközkészítés sajátja az egyidejű közös gondolkodás. Az információ-technikai oldalról felmerülő megszorításokat azonnal be kell építeni az eszközök koncepciójába. Egy on-line pedagógiai feladat megtervezése például teljességgel elképzelhetetlen a lehetséges javítási változatok helyének és módjának adott pillanatban történő végiggondolása és beépítése nélkül. A technikai kivitelezés kapacitása, és azok az elképzelések, amelyeket a navigációban, a környezetbarát megközelítésben, a grafikai megjelenítésben elhatározunk, alapvetően befolyásolják magát a pedagógiát.

• Ebben a tervezési-szervezési fázisban fogalmazódik meg a képzés általános összefüggéseinek a kerete. Egy erősen összefonódott hármas jelenségről van szó: gazdasági, műszaki és pedagógiai jellemzőkkel ellátva. Ha ez a három nem egyszerre indul és vonul végig a koncepció kidolgozásának első percétől, akkor hol egyik, hol másik tér el a helyes iránytól, lóg ki a sorból, felborul az egyensúly.

• Továbbá gyakran igen eltérő kultúrájú és mentalitású emberek kerülnek be egy-egy teambe.

Az egyik szakma nehézségeit nem mindig értik meg a többiek. Az eltérő gondolkodási mód és az egymástól nagyon távol eső szakmai hivatkozások csak súlyosbíthatják a más esetekből ismert csoportmunkát. A csapat tagjai munkájának összehangolása és irányítása a képzésfejlesztőre vár.

• A bizonyos műszaki/információtechnikai szint elsajátítása elengedhetetlen tulajdonság a fejlesztő esetében. Ezzel ma még kevesen rendelkeznek. A jó műszaki színvonal azért szükséges, hogy belülről tudja kezelni technikus kollégái működését és az ő nehézségeiket.

Összegezve a fentieket:

A különböző természetű **feladatokat összefogni**, közös **rendszerben tevékenykedni** (tekintettel a tartalomra és a multimédia eszközökre), olyan távolról vezérelhető **tanulásirányító rendszerben gondolkodni**, amely a képzés során folyamatosan generálódik, és minden egyes tanulóra figyel, **team-ben dolgozni,** és **rendelkezni** a koncepcióhoz szükséges elengedhetetlen **műszaki ismeretekkel, ezek azok a kompetenciák**, amelyekkel egy elektronikus képzésfejlesztőnek (tervező-szervezőnek) rendelkeznie kell.

Elektronikus tanulás – távoktatás

Napjainkban a távoktatás kifejezés használóinak – talán nagyobbik köre – egyenlőségjelet tesz az e-learning és a távoktatás közé. A fogalomnak ez a tartalma – bár terjedőben van – erőteljes leszűkítést jelent.

Az elektronikus tanulás fogalma sokkal tágabb, mint a távoktatás fogalma. Szerintem minden elektronikus eszközzel működtetett távoktatás nevezhető e-learningnek is, de nem minden e-learning távoktatás!

A XX. század 60-as évei óta világszerte erőteljesen fejlődő távoktatás – pedagógiai, andragógiai és rendszerszervezési szempontból is – óriási utat tett meg. Legfontosabb jellemzője és meghatározója a **távolság** ma is megmaradt. Alapvető távolságot jelent a tanuló és a tanító közötti **tér- és időbeli távolság, de sok más – nem kevésbé fontos – (kulturális, szociális stb.) távolsági jellemzőt is ismerünk, amelyek legyőzésére** a ma és a közeljövőben kifejlesztett **új információs és kommunikációs technológiák valóban a legalkalmasabbak.**

Az információtechnika fejlődése az 1990-es évek közepe körül érte el azt a szintet, amely alkalmas – a hálózaton keresztül – az oktatási folyamat kommunikációs és interaktív lépéseinek a valós időben történő megvalósítására.

Az elektronikus tanulás felhasználási területeiről

A felhasználás szempontjából az elektronikus tanulás *három területe* már ma is elkülöníthetőnek látszik a számomra, amennyiben teljes képzési rendszerként, képzést kiegészítő eszközként és önálló tanulási módként is kezelhető. Legyen szó bármelyik területről az alábbiak közül, mindegyik új kompetenciák kiépítését fogja igényelni.

1. Oktatási/képzési forma

Önálló rendszer, amennyiben *oktatási/képzési formaként* működik.

Ilyenek például az új technológiák felhasználását biztosító modern **távoktatási rendszerek**, azaz a távoktatási szervezetek, vagy az **önállóan működő virtuális egyetemek**, a konzorciumokban szervezett Internetes vagy virtuális kampuszok stb.

Ide lehet sorolni az összes – didaktikai szempontból zárt rendszerű – továbbképzési formát, akár munka mellett, akár munka helyett, azaz munkaidőben a munkahelyen történik, továbbá a tanfolyami és vállalati képzések sokaságát stb.

2. Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) eszközként kezelhető, amely

2.1. **beilleszthető a jelenléti oktatásba/képzésbe, például**:

• ha Internetes forrásokra összpontosított tanulási környezet felhasználására gondolunk, de oktatói irányítás mellett. Főleg a felsőoktatást jellemzi.

• ha kiegészíti a tanár/oktató munkáját,

• ha a tanuló egyéni tanulási szakaszait támogatja,

• ha a vizsgára való felkészülést gyakoroltatja a tanulóval,

• ha vizsgáztatás céljából készül,

• ha teljes tantárgyak vagy modulok oktatásának kivitelezésére alkalmazzuk és így illesztjük be egy nappali vagy tanfolyami képzés egészébe stb.

Megjegyzés: Ez utóbbiak készítése történik leggyakrabban a felsőoktatásban és a szakképzésben napjainkban Magyarországon.

2.2. **csak az önálló, felfedező egyéni tanulást szolgálja**. Oktatási céllal készül. Felhasználása során kapcsolódik, vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

Megjegyzések:

• A rendszerelméleti megközelítés a 2.1. esetében (kivételt képez a legelső változat) számol egy – az eszközhöz képest külső – működő oktatási/képzési rendszerrel, a 2.2. esetében nem vesz figyelembe külső „kényszerítő" rendszert, csak a saját rendszere szerint irányít.

• Mindazonáltal lehet szó egy és ugyanazon eszközről a 2.1. és a 2.2. esetében. Ki vételt képez itt is a 2.1. első megoldása.

• Bár mindkét esetben a felhasználás irányából közelítek és az „eszköz"-jelleget szeretném kihangsúlyozni, fontosnak tartom megemlíteni, hogy mindegyik esetben komplex belső módszertanra épülő, több tanítási és tanulási módszert ötvöző, új technológiákat felhasználó eszközre és oktatástechnológiára gondolok, és nem egyszerű ún. illusztrációkra vagy kiegészítőkre. Ez utóbbiak készítése természetesen bármi kor lehetséges.

3. Önképzési eszköz

Az önképzés informális és non formális eszköze.

Célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás. Maguk az eszközök nem oktatási/képzési céllal készülnek!

Az elektronikus eszközök felhasználása esetén az egyén ösztönös, vagy tudatos, de mindenképpen **egyéni ambíciókkal közelít** ezen új technológiákhoz tartozó eszközökhöz és **egyéni keresési,** vagy **tanulási módszerekkel dolgozza fel** a talált információkat és mindezt iskolarendszeren, illetve képzési szervezeteken kívül vagy azokkal párhuzamosan teszi.

Ide már felsorolni sem lehet a jó ideje hasznosított számítógépes programokat, játékokat, CDROM-os alkalmazásokat, és a véget nem érő lehetőségeket nyújtó Internetes forrásanyagot stb.

Megjegyzés:

Sokan határtalan lehetőséget látnak az elektronikus tanulás e tág értelemben vett felhasználási területében.

Szerintük:

Az elektronikus tanulás az egyéni, önálló tanulás új technológiákkal történő megvalósulását jelenti tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezetirányító, támogató munkájához.

Legyen szó bármelyik felhasználási területről, az elektronikus tanulás jelentősége ma még felmérhetetlen az egész életen át tartó tanulás szellemisége elterjedése és elterjesztése folyamatában.

Összegzés:

• A kizárólag gép közvetítésével kialakított ember-ember kapcsolat **nem minden esetben elegendő** a tanuló gyermek vagy felnőtt ember képességei és **kompetenciái fejlesztéséhez**.

• Az e-learning szakemberei a jól tervezett és szervezett **elektronikus tanulási folyamatba beiktatandó**nak tartják – elméletileg és gyakorlatilag is! – a tanuló-tanító szemtől-szembeni fizikai találkozásait, azaz **a jelenléttel járó képzési szakaszokat**!

• Jól látható, hogy **a távoktatás kifejezés tartalma** napjainkban **módosul**. E tartalmi átalakulás teljes mértékben követi az elektronikus eszközök és az Internet-használat – oktatáson belüli – sebességét, minek következtében – más országokban is és nem csak nálunk! – kevert szóhasználattal lehet találkozni.

• Én magam modern, azaz elektronikus eszközökkel végzett távoktatásról szólok jelen tanulmányban, megkülönböztetésül a hagyományos oktatási/képzési eszközökkel szervezett

„hagyományos távoktatástól”.

A fenti megkülönböztetésre – mindazonáltal – csak néhány évig lesz esetleg szükségünk. Az Internet mindennapossá válásával először a „távoktatás” fogalom, később pedig az „elektronikus” jelző tűnik/tűnhet majd el a szóhasználatból. És akkor mi marad? Meglátjuk...

Mit várunk az e-learningtől?

A jövőben komoly szerepet szánunk az elektronikus tanulásnak, mind a gyermekek, mind a felnőttek tanulásában.

- A minőségileg biztosított, megváltozott tanulási környezet minőségi javulást, gyorsabb és hatékonyabb tanulást eredményezhet.
- A hagyományos és a modern oktatási elemek optimális kombinációja révén jelentősen átalakulhat a tanulás időszerkezete, kimutatható lesz az időmegtakarítás.
- A jó elektronikus tananyag miközben megfelelően vezérli az egyén munkáját és biztosítja a tanuló számára, hogy saját ritmusának megfelelően dolgozzék, rendelkezik olyan eszközökkel is, amelyek ránevelik az egyént az egyre önállóbb munkavégzésre, az önálló kompetenciaépítésre.

Mit vár el az e-learning a tanulótól (a gyermektől és a felnőttől egyaránt)? Bizonyos fokú **önállóságot** és nagyfokú **felelősségvállalást**.

A „régi” tanítók „új” mesterségéről

(**Megjelent:** *Informatika*, A Gábor Dénes Főiskola Közleményei,
8. évfolyam 3. szám, 2005. szeptember 42-52. p.)

Összegzés

Nem könnyű, de ha megtörténik az „új” elfogadása, a tanítók különböző lehetőségek között válogathatnak személyiségüknek és az új technológiákhoz való viszonyuknak megfelelően: egyrészt bekapcsolódhatnak egy-egy tananyagkészítő csapat munkájába a médiainformatikusok és grafikusok stb. mellé, másrészt a gép közbeékelődésével létesített új kapcsolati forma/formák kiépítését sajátíthatják el, annak minden új kommunikációs velejárójával. Harmadrészt, ha valaki továbbra is a szemtől-szembeni, azaz a fizikai jelenléttel járó kapcsolat híve, annak is lehetnek – de új! – feladatai. Legyen szó bármelyik lehetőségről, ***újfajta tanítási (tanulásirányítási) és tutori*** *(a tanulást segítő, támogató)* ***feladatok*** *ellátásával találják szemben magukat. Az újfajta feladatok meghatározását és elsajátítását a tanulási tevékenység központi szerepének felismerése és a velejáró új tanulási környezet teszi szükségessé az elektronikus tanulásban.*

Azok a pedagógusok és oktatók – akik napjainkban a jövőt jelző e-learning felé veszik az irányt – új, a ***távolság*** *fogalmával kompatibilis pedagógiai megközelítéseket kell, hogy elsajátítsanak, vagy megalkossanak maguknak.* Gyűjtőszóval és az egyszerűség kedvéért, valamint mély tisztelettel nevezem őket *tanító*knak.

Az „új” felé fordulásban a legfontosabb természetesen maguknak **az új szerepeknek az elfogadása**. Nem könnyű a sokszor erősen individualista „sztár”, vagy a jól begyakorolt „karmester” szerepből kilépni és „beleolvadni” egy kollektíva, egy csapat munkájába és/vagy esetleg teljesen egyedül tanuló egyének tanulási lépéseit távolról igazgatni. Mi vár mégis arra, aki „tanítani” szeretne?

Ha megtörténik az „új” elfogadása, a *tanítók* különböző *lehetőségek* között válogathatnak személyiségüknek és az új technológiákhoz való viszonyuknak megfelelően: *egyrészt* bekapcsolódhatnak egy-egy tananyagkészítő csapat munkájába a médiainformatikusok és grafikusok stb. mellé, *másrészt* a gép közbeékelődésével létesített új kapcsolati forma/formák kiépítését sajátíthatják el, annak minden új kommunikációs velejárójával. *Harmadrészt*, ha valaki továbbra is a szemtől-szembeni, azaz a fizikai jelenléttel járó kapcsolat híve, annak is lehetnek – de új! – feladatai. *Legyen szó bármelyik lehetőségről,* ***újfajta tanítási*** (**tanulásirányítási**) ***és tutori*** (a tanulást segítő, támogató) ***feladatok*** ellátásával találják szemben magukat.

Az *újfajta feladatok* meghatározását és elsajátítását *a tanulási tevékenység központi szerepének felismerése és a velejáró új tanulási környezet teszi szükségessé*.

*

E bevezető sorok olvastán sokan és azonnal az *elektronikus eszközökkel végzett távoktatásra* gondolhatnának. Bár erre minden okuk meg is lehet napjaink kevert és távolról sem letisztult szóhasználata és az e-learning angol kifejezés erőteljes terjedése okán, én hangsúlyozni szeretném, hogy nem csak az (elektronikus) távoktatásra gondolok.

Jómagam – ugyanis – sokkal tágabban értelmezem az elektronikus tanulás fogalmát.

Az elektronikus tanulás értelmezése

Számomra az elektronikus tanulás kifejezés igen bonyolult tartalmat fed, hiszen olyan **komplex folyamatokat jelent**, amelyek egyrészt **tanulási**, másrészt **tanítási (azaz tanulásirányítási),** harmadrészt pedig **szervezeti/szervezési** problémákat ötvöznek, és amelyek **csak az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával valósulhatnak meg.**

Az elektronikus tanulás kezelhető **új tanulási-tanítási formaként**, amely alkalmas arra, hogy önálló szervezet keretében működtessék, de mint **tanulási és tanítási eszköz** beilleszthető már működő oktatási rendszerekbe, azaz más oktatási formákba, azok szerves részeként. Továbbá tekinthető **új tanulási módnak is**, mivel az új, elektronikus tanulási környezeti sajátosság okán igen speciális egyéni igények kielégítését is szolgálhatja. Ebben az esetben is többnyire „csak" **eszközként** szokás emlegetni.

A magam részéről fontosnak tartom, hogy az elektronikus tanulás értelmezésekor kitérjek annak alkalmazási lehetőségeire is.

Az elektronikus tanulás alkalmazási területeiről

1. Oktatási/képzési forma

Önálló rendszer, amennyiben **oktatási/képzési formaként működik.**

1.1. Ilyenek például az új technológiák felhasználásával működtetett **modern távoktatási rendszerek**, azaz a távoktatási szervezetek, vagy az **önállóan működő virtuális egyetemek**, a konzorciumokban szervezett **intenetes vagy virtuális kampuszok** stb.

> **Megjegyzés**: a tanulás irányából közelítve, ezekben az esetekben az ún. formális tanulásról beszélhetünk, mivel e képzések a képzettséget bizonyítvánnyal, oklevéllel, diplomával elismerő intézményrendszerben zajlanak.

1.2. Továbbá ide lehet sorolni az **összes** – didaktikai szempontból zárt rendszerű – **elektronikus továbbképzési formát**, azaz **tanfolyamot**, akár munka mellett, akár munka helyett, tehát munkaidőben a munkahelyen történik, továbbá **a művelődési intézmények által szervezett tanfolyamokat és a vállalati képzések** sokaságát, **a magán képző központok szolgáltatásait, az intranet felhasználásával kivitelezett – rendszerek fejlesztését szolgáló ismeretek – új programokkal kapcsolatos eljárások gyakoroltatását stb.**

> **Megjegyzés**: a tanuló szempontjából ezek a helyzetek – többnyire – az ún. non formális tanulásnak feleltethetők meg, mivel hivatalos oktatási intézményrendszeren kívül folyó képzésekben vesznek részt.)

2. Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) eszközként kezelhető, amely

2.1. beilleszthető a jelenléti oktatásba/képzésbe, például*:*

- ha internetes forrásokra összpontosított tanulási környezet felhasználására gondolunk, de oktatói irányítás mellett. Főleg a felsőoktatást jellemzi.
- ha kiegészíti a tanár/oktató munkáját,
- ha a tanuló egyéni tanulási szakaszait támogatja,

- ha a vizsgára való felkészülést gyakoroltatja a tanulóval,
- ha vizsgáztatás céljából készül,
- ha teljes tantárgyak vagy modulok oktatásának kivitelezésére alkalmazzuk és így illesztjük be egy nappali vagy tanfolyami képzés egészébe stb.

Megjegyzés*:*

Ez utóbbiak készítése történik leggyakrabban a felsőoktatásban és a szakképzésben napjainkban Magyarországon.

2.2. **csak az önálló, felfedező egyéni tanulást szolgálja.** Oktatási céllal készül. Felhasználása során kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez, tehát mind a formális, mind a non formális tanulás igényeit képes »szolgálni«.

Megjegyzés*:*

- A rendszerelméleti megközelítés a 2.1. esetében (kivételt képez e ponton belül a legelső változat!) számol egy – az eszközhöz képest külső – működő oktatási/képzési rendszerrel, a 2.2. esetében nem vesz figyelembe külső „kényszerítő" rendszert, csak a saját rendszere szerint irányít.
- Mindazonáltal lehet szó egy és ugyanazon eszközről a 2.1. és a 2.2. esetében. Kivételt képez itt is a 2.1. első megoldása.
- Bár mindkét esetben a felhasználás irányából közelítek és felosztásommal az **eszköz jellegűséget** szeretném kihangsúlyozni, fontosnak tartom megemlíteni, hogy mindegyik esetben komplex belső módszertanra épülő, több tanítási és tanulási módszert ötvöző, új technológiákat felhasználó eszközre és oktatástechnológiára gondolok, és nem egyszerű ún. illusztrációkra vagy kiegészítőkre. Ez utóbbiak készítése természetesen bármikor lehetséges.

3. Önálló tanulási mód

Mivel annyi tanulási mód lehetséges, ahány ember csinálja, elméletileg „csak" az eszközt tudjuk elemezni. Miről van tehát szó? *Az* **önképzésre felhasznált elektronikus eszközekről!**

Az ilyen eszközök alkalmazásának **célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, keresés.**

A felhasználásra kerülő eszközök **nem oktatási/képzési céllal készülnek!**

Az elektronikus eszközök felhasználása esetén **az egyén** többnyire ösztönös, és csak nagyon ritkán tudatos, de mindenképpen **egyéni ambíciókkal közelít** ezen új technológiákhoz tartozó eszközökhöz és **egyéni keresési** vagy **tanulási módszerekkel dolgozza fel** a talált információkat és mindezt iskolarendszeren, illetve képzési szervezeteken kívül vagy azokkal párhuzamosan teszi.

Megjegyzés: Ilyen esetekben az elektronikus tanulás – többnyire – *az informális tanulást szolgálja.*

Ide már felsorolni sem lehet a jó ideje hasznosított számítógépes programokat, játékokat, CD-ROM-os alkalmazásokat, és a véget nem érő lehetőségeket nyújtó internetes forrásanyagokat stb.

Megjegyzés*:*

> Sokan határtalan lehetőséget látnak az elektronikus tanulás ezen tág értelemben vett alkalmazási területében.
>
> Szerintük:
>
> Az elektronikus tanulás az egyéni, önálló tanulás új technológiákkal történő megvalósulását jelenti tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezet irányító, támogató munkájához.

Legyen szó az elektronikus tanulás alkalmazásának bármelyik területéről a fentiek közül, a részt vevők oldaláról mindegyik új **kompetenciák** kiépítését fogja igényelni, legyen szó tanulóról, tanítóról vagy az új foglalkozások bármely képviselőiről.

A szakmai körök szóhasználatát jellemző zavar

Ez a zavar – utalok ismét a távoktatás és az elektronikus tanulás egyesek által történő azonosítására – nem csak Magyarországon érezhető, hanem például Franciaországban is, amiről személyes tapasztalatok során győződtem meg az elmúlt évek tanulmányútjai során.

De, amíg nálunk a távoktatással azonosított e-learning fogalom nem feltétlenül használ az elektronikus eszközök oktatásban történő hazai terjedésének, addig a franciák, átvéve az angol szóhasználatot, nagy haszonnal fejlesztik – például – vállalati képzésüket az *e-learning* kifejezés angol nyelvű zászlaja, vagy máskor csak úgy egyszerűen az *internetes oktatás*, vagy az *elektronikus oktatás* címszó alatt. Az *internetes kampuszok elnevezésű projekt* pedig szintén a francia felsőoktatás igen figyelemre méltó kezdeményezése volt 2000 és 2002 között.[109]

Egyébként a **magyar szakmai körök két megközelítésben** is használják az elektronikus tanulás fogalmát:

1. **Egyesek véleménye** szerint *az elektronikus tanulás a távoktatás – új technológiákkal történő – kiteljesedése.* Ezzel a megfogalmazással én is egyet értek. De, azonnal hozzáteszem, hogy *nem csak az! Több is ennél!*

„A távoktatás a jövő előfutára” – hangoztatták már akkor a nyugati szakemberek, amikor a távoktatás csak ismerkedett a számítógép oktatásban/képzésben történő felhasználásával. A XX. század végére sikerült az emberiségnek azokat a technikai gondokat legyőzni, amelyek ma már lehetővé teszik az optimális tanuláshoz szükséges – téren és időn átívelő – *interaktivitás* biztosítását.

A távoktatás kiteljesedéseként emlegetett e-learning, mint megközelítés szerintem sem véletlen, hiszen a XX. század 60-as évei óta világszerte erőteljesen fejlődő távoktatás pedagógiai és rendszerszervezési szempontból is már jó ideje a jövő előfutárának tekinthető**.** Ennek kitapintható jelei megtalálhatók a magyar nyelvű távoktatás-elméleti leírásokban is, még akkor is, ha a gyakorlatban nem sikerült azt minden esetben megvalósítani. Gondoljunk a következőkre:

- a kezdetben elsőként megvalósuló *tanulásirányítás* módszertani változásaira (például: a papíralapú távoktató tankönyvekre és a gyakorlatokat, feladatokat tartalmazó munkafüzetekre, a speciális hanganyagokra, később az oktatótelevízióra,

[109] Kovács Ilma: Internet a francia felsőoktatásban 2000-2003 = Informatika, a Gábor Dénes Főiskola Közleményei, Budapest, 2003, 6. évf. 5. sz.16-23. p.

majd a videokazettákra és végül az 1980-as években a személyi számítógépekre és CD-ROM-ra),

- majd a termelésirányításból átvett *menedzsment*-szemlélet kialakítására a távoktatási rendszerek működtetése kapcsán,
- később pedig a *logisztika* fokozatos beépülésére a távoktatási szervezetek működtetésébe.

A távoktatás eszköztárából sokáig hiányzó igényes interaktivitás modern formájának megvalósulását – tagadhatatlanul – *a számítógép tette lehetővé.*

Az *ember-gép* kapcsolat megteremtése nagy jelentőségű volt a maga idején, de a kiteljesedést ezen a területen is *a tanuló és a tanítója számítógépének összekapcsolása* jelentette, a gép közbeiktatásával kivitelezhető *ember-ember kapcsolat*.

Az információs és kommunikációs eszközök és technológiák fejlődése 1990 és 1995 körül érte el azt a szintet, amely már hálózaton keresztül alkalmas *az oktatási folyamat kommunikációs és interaktív lépéseinek a megvalósítására az egész világon*. Valóban ideális módon bontja le a távolságot diák és tanára között.

A fentiek okán, a kifejezés használóinak nagyobbik köre tehát nem véletlenül tesz egyenlőségjelet az e-learning és a távoktatás közé. A fogalomnak ez a tartalma már jó ideje terjedőben van.

Én csak azt sajnálom, hogy nem teszik hozzá, hogy az **elektronikus tanulás több is és más is mint az (elektronikus) távoktatás**!

2. **A másik tábor szerint** *az elektronikus tanulás az új technológiákkal történő tanulást jelenti általában,* tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezetirányító, támogató munkájához stb.

Ebben a felfogásban az *elektronikus távoktatás valóban csak része az e-learningnek*. Ez a fontos kiegészítés azonban – amivel én magam is azonosulni tudok – többnyire elsikkad a fenti kijelentés első része mögött.

Összegezve: Az elektronikus tanulás = e-learning fogalom – szakma által használt értelmezéseinek a tartalma – amelyeket konferenciákon előadások formájában hallhatunk, vagy írásos dokumentumokban olvashatunk – nem mindig egyértelmű, gyakran „összemosott" és a kívülálló (a szakmát kevéssé, vagy egyáltalán nem ismerők) számára marad a „végre" ismertté vált *távoktatás* elnevezés és annak tartalma is(!) majdnem minden olyan esetben, amikor az e-learningről, azaz az elektronikus tanulásról esik szó.

Ez az, amivel én nem tudok azonosulni.

A fogalom tisztázatlansága rányomja bélyegét az elektronikus tananyagokra, sőt a már megszületett e-learninges módszertanokra is, amelyek olykor teljes „távoktatási módszertant" tükröznek. Jó, hogy már vannak ilyenek! – mondhatjuk. Én is nagyon örvendek létezésüknek! Csak üdvözölni lehet az úttörő vállalkozásokat! Szerintem azonban sokkal árnyaltabban lehetne ma már kezelni a születőben lévő szakmai dokumentumokat, ha tekintetbe vennénk az alkalmazási célterületeket.

Ez magyarázza azt, hogy jómagam, az elektronikus tanulás *értelmezése után* szükségesnek tartottam rögtön kitérni annak *alkalmazási területeire is*.

Megítélésem szerint nagyon sok a ránk váró tennivaló. Például, mielőbb jó lenne kidolgozni a közvetlen tanári/oktatói irányításra épülő pl. **eszközként** alkalmazott elektronikus tanulási

anyagok sajátos és teljesen új módszereit és módszertanát is (gondolok itt *az eszközök használatát segítő új tanári/oktatói módszerekre)*, különös tekintettel a jövőben is fennmaradó**,** de **elektronikus eszközök használatával kibővített jelenléti képzés új módon megvalósuló interakciós lehetőségeire, stb.**

Az internet oktatásban/képzésben történő megjelenése első éveihez viszonyítva – akár csak az európai fejlődést tekintve is – komoly haladásnak lehettünk tanúi az elmúlt 10-12 évben.

Ugyanis, fontos tapasztalatok összegzése is megtörtént már, melyek közül kettőt elvként is szokás kezelni:

- A kizárólag **gép közvetítésével kialakított ember-ember** kapcsolat **nem minden esetben elegendő** a tanuló gyermek vagy felnőtt ember képességei és **kompetenciái fejlesztéséhez**.
- Az e-learning szakemberei a jól tervezett és szervezett **elektronikus tanulási folyamatba beiktatandó**nak tartják – elméletileg és gyakorlatilag is! – a tanuló-tanító szemtől-szembeni fizikai találkozásait, azaz **a jelenléttel járó képzési szakaszokat**!

A tanító helye és szerepe az elektronikus tanulásban

A régi paradigmához viszonyítva, **a tanítóknak** (a pedagógusoknak, oktatóknak**) kijelölt hely és szerep megváltozik** akkor, ha elektronikus eszközök ilyen vagy olyan hasznosítására kerül sor. Ezekről a kérdésekről sokan szóltunk már cikkeinkben, tanulmányainkban, de azt gondolom, hogy távolról sem eleget.

Elemzéseink – az alkalmazási területeket is figyelembe véve – leggyakrabban az elektronikus tanulásról, mint oktatási/képzési formáról szólnak.[110]

Jelen tanulmányomban (és immár nem először) én is erről a területről kívánok írni, hangsúlyt adva – mindazonáltal – annak, hogy a jövő oktatási/képzési formáiban nem egyszerűen csak a „tanító megváltozott helyéről és szerepéről van szó", hanem alapvetően annak a szemléletnek a gyakorlatban történő „lassú térnyeréséről", amely szerint **a jövő oktatása/képzése** a tanuló **tanulása köré épül.** A régi tanár-diák, diák-tanár viszony átalakítása/átalakulása ezt a középpontba helyezett „új" célt, azaz **a tanulási funkció megerősítését** kívánja „**szolgálni**", sőt „**kiszolgálni**!". Az átalakulás nem egyszerű, hiszen teljes szemléleti rendszer átalakítását és átalakulását feltételezi, és sok évet igényel még az emberiség életéből.

Új foglalkozások az elektronikus tanulási rendszerekben

Az elektronikus tanulás kapcsán – ha az alkalmazást illetően például oktatási rendszerben gondolkodunk – napjainkban több foglalkozást is elkülöníthetünk. A lehetséges és formálódó foglalkozásokra vonatkozóan ismertetek egy felsorolást: a képzési felelős/a képzési projekt

[110] Egy 2003-ban készített tanulmányomban, nekem már volt alkalmam egy másik megközelítésre is. Ekkor a »Virtuális Akadémia™ mint oktatási módszer oktatáselméleti megközelítése és elemzése« című tanulmányon dolgoztam és ott a CD-ROM lemezekkel kapcsolatos tevékenységeket rendszerezhettem.

Lásd: www.lib.uni-corvinus.hu (E-források) egyetemi dokumentumok: oktatói publikációk (Kovács Ilma)

www.multibridge.hu (Eredmények, Kutató-munkával elemzett, és támogatott termék! (Letöltés)

vezetője, a képzésfejlesztő/-tervező, az ergonómus, a tutor, (ha szinkron rendszerről van szó: a szinkron képzés oktatója), az informatikus és a grafikus.

Én magam, egy korábbi írásomban[111] már foglalkoztam azzal a kérdéssel, hogy: **milyen kompetenciákkal rendelkezzék az oktatás-/képzésfejlesztő az elektronikus tanulás idején?**

Jelzett tanulmányomban a következőképpen **összegeztem az oktatás-/képzésfejlesztő kompetenciáit** (mivel én a **kompetenciát, ha röviden fogalmazok »kombináló tudásként« értelmezem Guy le Boterf nyomán[112]**): tudnia kell a különböző természetű **feladatokat összefogni**, közös **rendszerben tevékenykedni** (tekintettel a tartalomra és a multimédia eszközökre), olyan távolról vezérelhető **tanulásirányító rendszerben gondolkodni**, amely a képzés során folyamatosan generálódik és minden egyes tanulóra figyel, **team-ben dolgozni** és **rendelkezni** a koncepcióhoz szükséges elengedhetetlen **műszaki ismeretekkel**.

---

[111] Kompetencia és a modern távoktatás (tanulmány), = Lifelong Learning és Kompetencia, MELLearN Egyesület, Felsőoktatási hálózat az életen át tartó tanulásért, Debrecen, 2005, 163-182.p.

[112] Le BOTERF Guy: De la compétence à la navigation professionnelle, les Editions d'Organisation, Paris, 1998., 295 p.

Guy Le BOTERF, független francia szakértő a kompetenciákról szólva két egyaránt fontos dolgot hangsúlyoz:

- az egyik az, hogy a kompetenciát kombináló tudásként kell kezelni,
- a másik, hogy az egyént kell a kompetencia középpontjába helyezni.

Az egyén maga alkotja meg saját kompetenciáit – írja a szakértő. Az individuum a saját kompetenciái megteremtőjeként kezelendő.

Az egyén különböző forrásokból eredő és két halmazba csoportosítható összetevőket mozgósít és kombinál saját cselekedetei során. Az egyén által megalkotott, képletesebben szólva, az egyén által megépített kompetencia olyan tevékenységi sorozat, amelyben számos know-how összekapcsolódása realizálódik.

A francia szakértő az **első csoportba** azokat a forrás-elemeket sorolja, amelyek az egyén sajátjai, továbbá, amelyek az egyén sajátjává válnak: a személyes (hozott) tulajdonságok, az ismeretek, a know-how, a tapasztalatok...

A források **második csopor**tját alkotják az egyén környezeti elemei: a családi és lakóhelyi környezet, a szakmai (munkahelyi) környezet, a dokumentációs adottságok, az adatbankok...

Véleménye szerint, **egy ugyanazon személy egy ugyanazon forrás-csomagból – mint rendelkezésére álló „tőkéből" – több kompetenciát is kiépíthet.**

Fontosnak tartja annak tudatosítását is, hogy két ember (ugyanazon elemeket) kombináló tudása soha sem lehet azonos, sőt az emberi erőforrások fejlesztőinek arra is figyelemmel kell lenniük, hogy az egyes ember kombináló tudása is időről időre változik. Így tehát, egy adott probléma megoldása, vagy egy célul kitűzött terv megvalósítása kapcsán nem csak egyféleképpen lehet valaki kompetens, továbbá nem csak egy módon építhetők ki a szükséges kompetenciák. Több helyes stratégia és irányítási mód lehetséges, és a kompetencia nem szűkíthető le egyetlen megfigyelhető magatartásra.

A francia szakértő megkülönbözteti az egyes ember „hozott kompetenciáját" az általa „kiépített kompetenciáktól".

Guy Le Boterf szerint az a kompetens személy, aki alkalmas időben tud megfelelő kompetenciákat kiépíteni ahhoz, hogy az egyre komplexebbé váló szakmai szituációkat kezelni/irányítani tudja.

Az elektronikus eszközök oktatásban/képzésben történő általános terjedése okán – akarjuk vagy sem – fokozatosan **csökkenni** fog – például a felnőttképzésben – egyrészt a **hagyományos felnőttképzők/oktatók száma, másrészt a szemtől-szembeni képzések időtartama**.

Az elektronikus eszközökkel végzett tanulás esetében a régen „**tanítási"**-nak nevezett terület döntő mértékben **távirányítási formában** valósul meg. A távirányítás szükségszerűen az új információs és kommunikációs technológiák révén, azaz a fokozatosan ismertté váló eszközökben „**tárgyiasul"**: leggyakrabban a floppy, a CD-ROM, az internet vagy az intranet alkalmazásával. **Az ilyen tananyagok** (és az azokba beépített távirányítási módszerek) **elkészítése** már nem egy ember, **nem a régi tanító feladata, hanem egy egész csapaté.**

A **távirányítás** ma már a legmodernebb technológiával, az elektronikus (tan)eszközökbe beépített **oktatástechnológia** révén valósul meg.[113]

Ebben a munkafázisban az **oktatás-/képzésfejlesztő ún. »nagykarmesteri« tevékenysége igen komplex munkafolyamatokat fed le, és fog össze. A csapatmunka eredményeként elkészül a távirányító tananyag ilyen vagy olyan eszköz formájában.**

Ha a **tanuló szempontjából** közelítjük a tanulási folyamatot, **a tanuló – többnyire – a távirányított tanulási** szakasszal kezdi tanulmányait, azaz egyedül lát neki a tanuláshoz. Jó szervezettség esetén ezután egy **közvetlenül irányított tanulási tevékenység** következhet a tanuló munkájában. Ezt a tevékenységet nevezzük **tutorálásnak**, aminek többféle formája létezik.

Az e-learning – főleg amerikai – szakemberei kezdetben kizárólag távirányításról beszéltek és oktatási/képzési rendszereik *interakcióiban* kizárólagosan a *virtuális kapcsolattartásra* rendezkedtek be. Ez a gép-gép, ember-gép, gép-ember közötti interakciókra korlátozott gyakorlat jellemezte az 1990-es éveket.

A *virtuális kapcsolattartás* is alkalmas *egyfajta közvetlen irányítás*ra, de – az első időkben – teljesen kimaradt annak másik fajtája, azaz a *közvetlen irányítás* másik, ún. hagyományos módja az **ember-ember közötti**, **közös fizikai térben való diák-tanár találkozás.**

(Az a tény, hogy az amerikai gyakorlatból sokáig hiányzott a közvetlen irányításnak ez a fajtája, azaz a jelenléti szakaszok tutorálása, a közelmúltban erőteljesen hozzájárul/hozzájárult az e-learning téves értelmezéséhez még Európában is, így nálunk is.)

Az e-learning amerikai szakemberei az ezredfordulón jutottak el arra a megállapításra, hogy **az e-learningnek ki kell egészülnie a jelenléttel járó kapcsolattartási formákkal,** a csoportos és/vagy egyéni megbeszélésekkel, vitákkal stb. Ennek megfelelően terjed a **blended learning**, azaz **kombinált tanulás** elnevezés és főleg annak tartalmi követelményei**.**

Ezzel is vannak azonban problémák mifelénk. **Egyesek a modern elektronikus oktatástechnológiák és a „hagyományos jelenléti képzés" kombinációjáról beszélnek –** szerintem **tévesen.** Én ebben a megközelítésben és felfogásban a **„hagyományos" jelzőt kifogásolom,** mert **nem csak elméletben hamis,** hanem hosszú távú félrevezetésekre adhat okot **a gyakorlatban is!**

Ugyanis, a paradigmaváltás lényege éppenséggel az lenne, hogy történjék meg a tanulás központba helyezése, azaz a távirányított tanuló dolgozzon és tegyen szert különböző ismeretekre, jártasságokra, sőt készségekre is – és ha kell – már azelőtt, mielőtt az „újfajta" jelenléti képzési szakaszban tanítóval=tutorral találkozna!

[113] Tudomásom szerint kiadás előtt áll az első magyar nyelvű „eLearning kézikönyv"

Az elektronikus tanulás aktivitást feltételez a tanuló személy részéről. Az ún. **jelenléti képzési szakaszban megjelenő** tanító=tutor „csak" kiegészíti a tanuló hozott hiányosságait, „csak" kijavítja a tévedéseit, „csak" segíti őt saját tanulási tevékenységében. Ilyen megközelítésben tehát, szerintem, az új oktatási formába nem vihető át a régi, a „hagyományos jelenléti" kapcsolattartást. Nem volt véletlen az sem, hogy a klasszikus eszközökkel szervezett távoktatási formában Magyarországon szinte sehol nem szervültek azok az ún. konzultációk, ahol „hagyományos előadásokkal" töltötték ki az arra felkért oktatók a konzultációs órákat. Nem válhattak szerves részeivé az újat jelentő oktatási formának. Mindenki tudja mire gondolok. A hivatalos, például minisztériumi dokumentumok ma is ún. kontakt órákat írnak elő a formális tanulási keretek estében, anélkül, hogy bárki utalna azok elvárható módszertanára.

A kérdés csak az: meddig akarjuk ezt a féloldalas megoldást ismételgetni Magyarországon? Újból és ismét át akarjuk menteni a régi rossz magyar gyakorlatot, a rossz ízű konzultációkat az elektronikus tanulás mezejére is? Ha nem, mielőbb el kell kezdenünk a tutorok kompetenciáinak kidolgozását és magát a tutorképzést. Mert:

A jelenléti kapcsolattartási módszereknek is át kell alakulniuk!

A tutorálásra – lévén szó új területekről, amelyekre a jövőben kell képezni az résztvevőket – új kompetenciákkal kell felvértezni a szakembereket.

Az új tutori feladatok ellátóitól megkövetelhető:

- Az új tanulási környezet ismerete (a technikalizálódott világ ismerete), beleértve a kommunikációs és az együttesen, közösen végzett munka összetevőit, legyen szó a szinkron vagy az aszinkron képzésekről, vagy azok elemeiről,
- Bizonyos írásbeli fogalmazási készség megléte. Az aszinkron rendszerekben az írásbeli kommunikáció elengedhetetlen, akár az egyes tanuló munkájának befolyásolására, akár a csoportok munkájának irányítására gondolunk.
- A rendelkezésre álló különböző taneszközök pedagógiai stratégiájának megléte. Például: egy tanulói kérdés esetén (egyén vagy csoport) többcsatornás lehetőséggel élhet, e-mail-t küld, az e-mail mellé másolatot is csatol, fórumot vagy chat-et vesz igénybe stb.

A tutori munka fokozatairól az elektronikus Tanulási rendszerekben

„Gyenge" tutorálási fokozat

Gyengének, gyakran zérónak minősíthető a tutorálás foka ott (legyen szó oktatási/képzési rendszerekről, vagy csak oktatási eszközökről), ahol a pedagógiai tevékenységek szinte 100%-osan beépítésre kerülnek a multimédia eszközökbe. Ilyenkor beszélhetünk: **az elektronikus tananyagba előre beépített gépi tutorálásról.**

Ennek a tutorálásnak **rengeteg helye és lehetősége van**, amire maga az **előregyártási technika** – szinte – ösztönzi is a tananyagok készítőit.

De, szinte **kizárólagos alkalmazása** történik az ún. *eljárás jellegű* tudnivalók elsajátíttatásánál például: informatika, bürotika, számvitel és könyvelés stb. területén. Ezeknél az anyagoknál *soha nincs szó – a tanulás során elérhető – élő tutorról.*

- **Első jellemző:** Az ilyen elektronikus tanulási anyagok rendkívül apró tanulási egységekből, a lehető „legkissebb falatokból" állnak, hogy minden félreértést

elkerülve válhassanak követhetővé, megtanulhatóvá, elsajátíthatóvá. Az apró részekre vonatkozó ún. belső ellenőrzéses visszajelzések és értékelések, azaz *a tananyagba előre beépített gépi tutorálá*s, optimálisan biztosítja a tanuló számára a tananyagban történő előrehaladást, beleértve a szükséges önellenőrzés és önértékelés teljes rendszerét.

- *Második jellemző*: a rendkívüli pontosság, az utasítások világos megfogalmazása, a magyarázatok félreérthetetlensége és célratörő jellege, a környezetbarát bemutatás.

„Erős" tutorálási fokozat

Az elektronikus oktatási/képzési rendszerben a beépítésre kerülő tutorálás fajtájának megítélése a jövőben is **az oktatás/képzés céljától függ**.

Ha csak bizonyos *jártasságokra*, *készségekre* kívánjuk felkészíteni a tanulót, megmaradhatunk a *kizárólagos és előre beépített gépi tutori* segítségnél, az ún. gyenge tutorálási fokozaton. D*e ha a képességek* gazdagabb tárházát, és főleg, ha a *kompetenciák* építésének igényes területét tűzzük ki célul magunk elé, akkor elengedhetetlenné válik az élő tutor működésének a biztosítása is. Annak is több fajtáját lehet már napjainkban is elkülöníteni, és bizonyos *„emberi minőség" biztosítása* érdekében a személyes tanár-diák találkozásoktól a jövőben sem tekinthetünk el. Mint fentebb már említettem, ez utóbbi szükségességére maguk az amerikai e-learninges szakemberek is rájöttek 2000 körül, néhány éves internetes képzési gyakorlat után, ami az ő esetükben korábban kizárólag virtuális kapcsolattartást jelentette.

Élő tutor által végzett feladatok

Az alábbi esetek mindegyikében *élő tutor* dolgozik a tanulóval illetve a tanulókkal *olykor (fizikai) jelenléti találkozás keretén belül, máskor pedig gépi közvetítéssel.*

1. A jelenléti szakaszok tutorálása

(A jelenlét azonos fizikai térben történő diák-tanár, illetve tanár-diák találkozásokat jelent.)

Sokan gondolják azt, hogy a fizikailag is jelenlévő tutor munkájának, a tutorálásnak ez a műfaja a legkevésbé új a régi tanító számára. Valóban, külsőleg minden ugyanúgy történik, mint régen, amikor egy heterogén összetételű kiscsoporttal (10-12 fővel) szemtől szemben dolgozott a tanító egy tanteremben. Az igaz, hogy most rövidebb a rendelkezésére álló idő! Látszatra ez az egyetlen különbség.

A valódi eltérés láthatatlan és a résztvevők fejében található!

Ugyanis, a tanulók a tutorral történő találkozás előtt már tanultak, készültek bizonyos anyagrészekből valamely elektronikus eszköz segítségével. Még az is elfordulhat, hogy a tanulók többet tudnak a tutornál, aki nem azért van ott, hogy „megtanítson valamit" a csoportnak, vagy, hogy új, vagy ismeretlen fogalmakat ismertessen meg velük.

A tutor feladata abban áll, hogy a tanulók által a képernyőről megtanult ismerethalmazokat rendszerezze és a megfelelő kontextusba helyezve „elterelje" a gyakorlati alkalmazásig.

A tutor munkájának lényege valóban a *pedagógia*, abban az értelemben, hogy *segítse* a tanult, esetleg már elsajátított ismeretek alkalmazását, *támogassa* a transzfert, a feldolgozást. A tanulók fejében hozott ismereteket kell *átalakítania* jártasságokra, készségekre, problémamegoldó képességre és *segítenie* kell a tanulók egyéni *kompetencia-építő tevékenységét ott helyben- gyakorlással – biztosítani.*

A régi beidegződésektől nem könnyű megszabadulni, sem a tanulónak, aki előadást vagy magyarázatot szeretne inkább hallani, sem a régi tanítónak, aki a hagyományos továbbképzéseken már sokat konzultált, de régi módon.

Az új tutor feladata, hogy folyamatosan alkalmazkodjon a tanulók kérdéseihez, a tanulók hozott tudásához, és az adott szituációban gyorsan reagálva *fejlessze a tanulók alkalmazási készségét* stb.

A régi pedagógiai módszerek sokasága helyett a tutornak mostantól új feladatra kell összpontosítani: annak a témának a gyakorlati alkalmazására vagy készségszintű begyakoroltatására, amit a tanulók már a számítógép, stb. segítségével elméletben megközelítettek.

Kérdés: **Mennyire új ez a tutorálási feladat a régi tanító számára?**

Tanítója válogatja. Elvileg minden jól képzett tanító/tanár/oktató el tudja látni ezt a tutori feladatot, hiszen rendelkezik a megfelelő pedagógia felkészültséggel. *A* **gyakorlatban** *a többségnek továbbképzésre lehet szüksége.*

Sok Kolléga le kell, hogy mondjon arról, hogy előre elkészített programot csinál a tanulókkal történő találkozás alkalmával. És aki eddig csak előadást szokott tartani, vagy csak az előre kidolgozható programok végrehajtását ismeri, annak bizony szintén új képzés keretében kell megtanulnia az elektronikus eszközökkel szervezett tanulási folyamat jelenléttel járó tutorálásának módszereit is.

2. A gépi úton történő tutorálás

A pedagógiai szituációk figyelembe vételével az alábbi tutorálási feladatköröket lehet elkülöníteni:

- Az aszinkron rendszeren belüli tutorálás.
- Az egyéni tanulást segítő szinkron tutorálás.
- A csoportos tanulást segítő szinkron tutorálás.
- A távegyüttműködési munka tutorálása interneten.

(Bizonyára van és főleg lesz más csoportosítás is az általam ismertetetteken kívül.)

a) Az aszinkron rendszeren belüli tutorálás

Talán ez áll legközelebb a klasszikus távoktatásban is ismert tutori feladatokhoz. Valójában azokból a feladatokból nő ki, de mégsem teljesen ugyanaz!

A tanuló egyedül, önállóan tanul és problémáival, kérdéseivel mostantól interneten keresztül fordul *tutorához*. Ezen a rendszeren belül is különböző természetű tevékenységekről lehet szó: a tutor válaszol a tanuló kérdéseire, rendszeresen küld neki e-mail-eket. Ezen kívül szervezhet fórumokat a tanulók számára, utasításokat, példákat, esettanulmányokat küldhet nekik, visszaküldheti a kijavított dolgozatokat stb.

A tutor ezen tevékenységei azonban sajátos jelleget öltenek, hiszen mindig *figyelembe kell vennie a távolságot.* Messziről és ráadásul írásban reagálni a tanuló problémáira, az egészen más, mint amikor visszaadhattunk egy elolvasott, kijavított dolgozatot a tanteremben velünk szemben ülő tanulónak.

Új javítási stílust kell kialakítani! Más reakciós időre van szükség egy dolgozat gondolatmenete pontos megértéséhez és az arra történő e-mail-es reagálásra. Nagyon pontos kérdések és válaszok érkezhetnek csak a tutortól a tanulóhoz.

Mindeközben a tutornak megfelelően kell alkalmazkodnia az elektronikus tanulás egyik nagyon fontos sajátosságához: az eszmecserék, az üzenetváltások *gyorsaságához*.

A tutornak tehát rendelkezésre kell állnia és szinte azonnali válaszokat kell adnia. Nem lehet napokat, heteket várni egy-egy kérdés-felelet között.

A táv-kommunikáció új módját kell kialakítani: nem általános válaszokat kell adni, hanem *egyéni problémákra reagáló, pontos és gyors feleleteket*. A tutornak meg kell tanulnia a „csípőből történő visszavágást" az egyes tanuló egyes kérdéseire.

Mindez – bár hasonlít a hagyományos tutori munkálatokhoz – az alábbiak miatt mégis eltér azoktól. Miért?

- *Meg kell előznie a lemorzsolódást.*

  A tutor által biztosított kapcsolattartás következménye lehet az, hogy kevesebben vagy többen hagyják abba a tanulást. Az általa megütött hang, válaszainak, reagálásának a rendszeressége és tartalmi mélysége jelentik és keretezik az igazi pedagógiai tevékenységet.

- *Tudatosan kell készülnie a fórum-animációkra.*

  A fórum – például – nem a tutor által feltett kérdéseket és a tanulók válaszainak tutor által történő egyszerű meghallgatását jelenti. A fórum sikerét egyrészt a részt vevők közötti eszmecserék, a gondolatcserék optimális animálása jelenti, másrészt az eszmecserék pedagógiai dimenziója fokozhatja.

  Tudni kell, melyik a jó kérdés ahhoz, hogy vita induljon meg, vagy, hogy jó irányban tovább folytatódhasson.

  Úgy stimulálni egy vitát, hogy mindenki számára érthető és jól követhető legyen, nem is csak egyszerű tutori feladat, hanem már művészet is!

  A tutori munka eredménye a jó hálózati tanulócsoport kialakulása is. Ilyenek ritkán jönnek létre „csak úgy maguktól", az ún. spontánul történő kialakuláshoz is kell a tutor. Ha viszont egyszer az elektronikus tanulás „gyümölcse"-ként létrejön egy ilyen csoport, működése során meghaladja minden más oktatási szervezet korábban ismert hatékonyságát.

- *Individualizálnia kell a tanuló számára a tanulást.*

  Képesnek kell lennie arra, hogy minden egyes tanuló igényéhez illeszthesse az adott tanulási programot, hogy viszonylag reális időben tudja őt megfelelő irányba terelni, hogy tanácsot tudjon neki adni stb. Ezek azok a feladatok, amelyeket el lehet várni az elektronikus tanulásban. A tanulásirányítás olyan rendszere ez azonban, amely a tanulótól távol kell, hogy megvalósuljon. Minek alapján, milyen információk nyomán tud helyesen reagálni tutor?

  A távolság miatt nagy a kísértés a tutori munka csökkent értékű megvalósítása irányában. Abban az irányban csökkenhet, ahol valamikor az irányítás az előre kitűzött programlisták szerint működött, és nem realizálódott optimális tutorálás.

A fentiek indokolják a más és új igényekkel fellépő munkára vállalkozó tutorok képzését a jövőben.

Ehhez a képzéshez az is szükséges, hogy minden jövendőbeli tutor végezze el a saját önelemzését arra vonatkozóan, hogy alkalmas-e ennek a szerepnek a betöltésére. Ezt követi az információtechnikai ismeretek, a jártasságok és készségek elsajátítása. És csak ezután mérlegelhetők azok a – különböző tanulási szituációk elemzéséhez kapcsolható – kompetenciák, amelyeket *távoktatási közvetítői kompetenciának* tartunk.

b) Az egyéni tanulást segítő szinkron tutorálás

Erre a feladatra is képezni kell az arra vállalkozókat. Nagyon mutatós mesterség lehet ez, amely – ahogyan már sok példa mutatja – a tutort is és tanulót is azonos elégedettséggel töltheti el.

Az egyéni szinkron képzésben részt vevő tanuló adott pillanatban felveszi a kapcsolatot a tutorával. A képernyő előtt ülve, felteszi a fülhallgatót, hogy beszélgethessen is vele. A képernyőjén megjelenik a tutor portréja, ahogyan őt is látja a tutor is saját képernyője sarkában. Közösen dolgoznak egy-két órán át. A tutor be tud avatkozni a tanuló képernyőjén található tananyagba, javítani tudja stb. Ez az állapot erősen hasonlít a régi magánórákhoz, azzal a különbséggel, hogy itt senkinek nem kell elmennie otthonról a másikhoz. Az így szerzett „anyagi előny" a képzés igazi individualizálására, ún. luxusára fordítható. Talán ez a forma valósítja meg a legmesszebb menőkig az egyén valós időben történő individualizált (táv)képzését.

Minden klasszikus képzésben részesült tanító képes lenne erre a tutorálásra?

Sajnos nem. Miért is? Azért, mert *a közel és a távol* többféle ellentmondását is át kell hidalni. Az elektronikus tanulás tutora bármennyire is közel érzi magát tanulójához, fizikailag nincs vele azonos térben.

Ez a konkrét pedagógiai szituáció három paradoxon feloldását is igényli:

- *Az elsajátítás és az előrehaladás menetében fellépő paradoxon.*

  A tutornak miközben egyfolytában válaszolgat a tanuló kérdéseire, képesnek kell lennie arra, hogy figyeljen az anyagban történő előrehaladásra, hogy átugortassa azokat a tananyag részeket, amelyeket már tud a tanuló, hogy rákérdezzen a kimaradó fejezetekre, azokra, amelyekre a tanuló esetleg nem is kérdezett. Ha a tutor hagyja magát elterelni a tanuló által, soha többé nem tudja őt visszaterelni, azaz nem tudja elvégeztetni vele a kitűzött mennyiséget. De ha túlságosan kordában tartja a tanulót, a tanuló soha nem fogja neki megbocsátani, hogy kimaradt valami az elsajátítás során, éppen a tutor figyelmetlensége miatt.

- *A tevékenység és a magyarázat paradoxona.*

  Az ilyen képzések erősen tevékenység centrikusak. Az elsajátított ismeretek azonnali felhasználása irányába terelik a tanulót. Az ellentmondás abból származhat, hogy a tutor túl sokat és az általánosságok szintjén magyaráz, miközben a tanuló már a konkrét feladatot végezné. Szakképzési programok esetében gyakori ez, amikor a tanuló a konkrét munkahelyén van és teljesen ismert számára a pedagógiai kontextus, már csinálna valamit, de a tutor még mindig magyaráz. Ennek ellentéte a jelenléti képzés esete, amikor az oktató a csoport átlag szintjének magyaráz, és a tanulónak mindez túl általános, nem megy közel a valós feladat adott lépéséhez.

- *A ritmus és a változatosság paradoxona.*

  Az időszerkezet megfelelő szabályozása a tutor részéről komoly gyakorlást igényel. Jelenléti csoport esetében ez sokkal könnyebb, mindig az átlaghoz szoktunk igazodni.

  Itt viszont állandóan a képernyőn kell dolgozni, és ez óriási koncentrációt igényel. Maga a technika manipulálása és a tanuló tevékenységének az erős figyelése kizökkentheti a tutort. Az idő nagyon kiszámított, konkrét és elvont értelemben egyaránt. Ha a tanuló sokszor kéri ugyanannak a jelenségnek az elmagyarázását, ez a tutort és a tanulót egyaránt kizökkenti, unalmassá teszi a munkát mindkét fél számára.

Ezen paradoxonok kezelése a tanuló részéről is komoly koncentrációs készséget igényel. A tutor részéről szintén maximális teljesítő képességre van szükség. Megléte esetén is mindig van veszteség: a fizikai közelség hiánya, azaz a távolság miatt. Egy hagyományos magánórán sok egyéb elem (egy tekintet, a testi viselkedési jelek, a nem-verbális egyéb eszközök) gazdagítja a tanulást.

Összegezve: a képernyős tutorálás egyértelműen szegényesebb mint a jelenléti irányítás.

c) A csoportos tanulást segítő szinkron tutorálás

Ez a virtuális osztály esete, ahol a tutor 10-12 tanulóval tartja a kapcsolatot. Bármennyire is újnak látszik ez a tutori munka technikai szempontból, talán ez a legkevésbé zavarkeltő. Itt a tutor egy olyan szociális szituációban található, amely a legjobban hasonlít a klasszikus tanítói szituációkhoz (mivel kevesebb ellentmondásos helyzetet kell irányítania).

Mégis két elengedhetetlen dolgot itt is újként kell a tutornak megtanulnia:

- *Az eszközök alapos kezelését újként kell elsajátítani.*

  Transzparensek bemutatását, videók kellő időben történő megindítását, diaporámák programozását és használatát stb. Ezek egyike sem ördöngős önmagában, de a képzés adott pillanatán belüli könnyed alkalmazása szinte rendkívüli ügyességet igényel ahhoz, hogy a tanulócsoport minden tagja belemenjen a játékba és ott is maradjon.

- *Térben szétszórtan élő csoporttal kell megtanuljon kommunikálni távolról!*

  Úgy kell kommunikálni egy több száz kilométerre élő tanulóval, hogy a virtuális osztály többi tagja se érezze magát kirekesztve. Mindenki úgy érezhesse, hogy a csoporthoz tartozik. A nem könnyű feladat soha-nem-látott trükkök alkalmazását igényli a tutortól.

E két elemen kívül, természetesen meg kell tanulni beszélni, mozogni, jelen lenni a távolság ellenére. Mindez nem improvizáció kérdése, és ma még nem tudni pontosan mikorra lehet mindezt megtanítani a tutoroknak...

d) A távegyüttműködési munka tutorálása

A *távolsági együttműködés*(-i forma) megszervezése kicsit periférikus még napjainkban, de fejlesztése hamarosan nagyon fontossá válik, különösen a vállalati képzéseken belül.

A felületes szemlélő azt is mondhatná, hogy a távolsági együttműködési forma a legtöbb elektronikus tanulási formában jelen van. Ott van akkor, amikor valamelyik *fórum* müködik, vagy amikor a *tutor a virtuális osztály munkáját irányítja*, azaz eszmecserét, kapcsolatok kiépítését kezdeményezi a résztvevők között, vagy amikor kiselőadás megtartására vagy prezentációra kér és készít fel valakit. A fenti esetekben, ez a módszer, vagy ez a munkaforma mindig csak egy módszer a többi között.

A távegyüttműködési forma az más.

Az e-learning új formai felhasználásáról van szó.

A tanulásnak ebben az esetében nincs előre bemutatható új tudás, vagy új ismeret. A tudás, az ismeret igazi értékét *a részt vevők között történő eszmecsere adja meg, a vita által generált tudás válik elsajátítandó új tartalommá, azaz tananyaggá mindenki számára.* A közösen kimunkált gondolatok, közlések stb. hozzák létre a *tartalmat.*

A hozzáadott értéket kell ebben az esetben kihangsúlyozni.

Itt aztán végképp kiemelendő *a tutor szerepe*, aki szervezi és animálja az *eszmecseréket*. Legfontosabb feladata az, hogy figyelje, felügyelje, animálja a kapcsolattartást. Cél: hogy a tanulási folyamat minden résztvevője számára *tanulási forrást jelenthessen* ez a munka.

A tutornak – itt! – nem kell tisztában lenni a születendő tananyag tartalmával, sem azzal a formával, amiben ez tartalom megjelenítődik, sem a tananyag elsajátításának módjával, sem annak ritmusával.

Az elektronikus tanulásnak ez a felfogása és formai megjelenítése hasonlít a *tudásalapú management*hez, de egy olyan *tudásalapú*hoz, amely minden ígéretét teljesíti, és túlmegy a tudás tőkésítésének/felhalmozásának kérdésén is azért, hogy annak birtokbavételével koncentrálhasson a terjesztésére is az adott szakmai közösség minden tagja irányában. Lehet, hogy ez csak utópia?

Felhasznált irodalom

BELLIER Sandra: Le e-learning, Paris, Éditions LIAISONS, 2001, 139 p.

Le BOTERF Guy: De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, les Editions d'Organisation, 1998, 295 p.

Distances et savoirs, Enigme de la relation pédagogique à distance, Volume 2 N° 2-3/2004, CNED/Lavoisier, Paris, 2004, 149-381. p.

GIL Philippe: e-Formation, NTIC et reengineering de la formation professionnelle, Dunod, Paris, 2000

GIL Philippe – MARTIN Christian: Les nouveaux métiers de la formation, Dunod, Paris, 2004

Kovács Ilma: Új út az oktatásban? A távoktatás, Második, bővített kiadás, OKKER Kiadó, Budapest, 2005, 290 p.

MASSOT Pierre – FEISTHAMMEL Daniel: Pilotage des compétences et de la formation, AFNOR, Paris, 2001, 203 p.

Modern távoktatás és hozzáférés

(**Előadás**, elhangzott: Felnőttképzés és demokrácia – képezhetőség, felnőttkori ismeretbővítés Konferencia, a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Budapest, TIT Székház, 2005. november 21.22.)

Bevezetés

Napjainkban már nem hat az újdonság erejével sem *a távoktatás* mint kifejezés, sem maga *a távoktatási képzési forma*. Ma már mindenki ismeri a földrajzi távolság legyőzésének igényével létrehozott távoktatást, sokan szerveznek távoktatási képzéseket, és egyre többen vesznek is részt ilyen képzésekben.

Hasonlóképpen gyakran halljuk azt is, hogy *már csak egy probléma van* ezen a területen: *a hozzáférés.* A nehézségek elemzésével foglalkozók kiemelkedő helyet szánnak a *kellő infrastruktúra és az elektronikus írástudás hiányának*.

A téma felemlegetésekor jönnek a véget nem érő negatív magyarországi statisztikai adatok, amikhez kezdünk szintén hozzászokni.

Ilyen társadalmi ismertség mellett nem tekinthető kihívásnak a címben jelzett terület. Banalitás. Mi újat lehet mondani? – tehették fel a kérdést akár Önök is a cím olvastán.

Előadásomban – én mégis – erről a két „egyszerű" dologról szeretnék szólni: a távoktatásról és a távoktatáshoz történő hozzáférésről. Kutatóként természetesen más irányból és más jelleggel próbálok közelíteni a témához. Legkevésbé sem kívánok foglalkozni azzal, amit napi szinten olvashatunk az újságokban.

Első rész
A távoktatás

Nagyon sokáig – csak úgy – egyszerűen *távoktatásról* beszéltünk.

A XX. század végére azonban, a '60-as évek óta ismert ún. *hagyományos távoktatást felváltotta* annak *multimédiás eszközrendszerrel és a világhálóval bővített változata.* Ez utóbbit nevezem én előadásom címében modern távoktatásnak, de nevezhetném elektronikus távoktatásnak is.

Ezzel a gondolattal, azaz a „bővítés" tényének elismerésével – úgy vélem – már válaszoltam is egy sokak által és korábban gyakran feltett kérdésre is: **új forma született vagy „csak" bővült a távoktatás eszközrendszere?**

Igen. Mi, azok, akik már annak idején – például Magyarországon a '70-es években – megismerkedtünk a hagyományos távoktatással nem teljesen új, hanem bővített változattal és milliónyi kidolgozatlan didaktikai kérdéssel állunk szemben.

Azok pedig, akik csak most ismerkednek vele Magyarországon – „sajnos" – nem attól „szenvednek", hogy át kell alakítaniuk a régi hagyományos távoktatási formát, hiszen ki sem fejlődött igazából, hanem attól, hogy végre el kell, hogy fogadják ezt az egész világot érintő újat. Számukra szerintem **kihívást jelent** a távoktatás.

Előadásomra készülve sok órát töltöttem el a képernyő előtt, és tájékozódni próbáltam az interneten „a mi kicsiny világunkban”, azaz a magyar nyelven elérhető információk halmazában.

Beírtam a keresőprogramba előadásom két kulcskifejezését (távoktatás és hozzáférés) és 33 másodperc alatt 30.100 magyar nyelvű adattal találtam magam szemben. Többtucatnyi anyag tartalmi áttekintése után leálltam... Miért?

Divatos témáról lévén szó, **mindenki** (itt is érvényesül a demokratikus magatartás?) a távoktatásról és az e-learningről publikál. Vagy pontosítva és más szórenddel fogalmazva: ma már mindenkinek van mondanivalója a fogalomról, és hol távoktatásról, hol az – annak szinonimájaként használt – e-learningről beszélnek.

Ember legyen a talpán, aki – kezdőként – eligazodik abban az „őserdőben”, amit az oktatási intézmények, képzési vállalkozások és a médiák képviselői, továbbá a legtágabb értelemben vett társadalmi és gazdasági szereplők *írnak*, *hirdetnek*, de legtöbbször *kinyilatkoztatnak* a **távoktatás értelmezését** illetően.

Nem kívánom minősíteni ezen írásokat. Egy fontos szakmai megjegyzésem azonban mégis van.

Jelentős százalékot képviselnek azon írott dokumentumok és publikációk, valamint azok – legtöbbször névtelen – szerzői, akik „kisajátítják” az *e-learning kifejezést* az *elektronikus távoktatás* számára.

> Egy példa: a Világgazdaság című napilap (amely ugyan nem tartozik szakmai fórumunkhoz, olvasóinak száma okán kisugárzása azonban annál jelentősebb) 2005. októberében megjelent egyik számában, a *szókincs rovatban* az alábbiakat közölte:
>
> **„E-learning: electronic learning – elektronikus távoktatás: hálózat alapú (interneten vagy intraneten keresztül zajló), számítógépen futó elektronikus tananyagok felhasználásával folyó oktatás.”**

Vannak olyanok is, akik az **e-learningről mint technológiár**ól beszélnek.

Jogosan vagy jogtalanul teszik, nem tudom, de hozzájárulnak a fogalmak keveréséhez, nehezítik a tisztánlátást.

Nem vállalkozom további felsorolásokra, hanem saját véleményemet szeretném – a fentiek kapcsán – elmondani.

Lévén a szakszerű – és elsősorban a – felsőfokú távoktatás kutatója immár 32-33 éve, én a gondot abban látom, hogy a kifejezés fenti használói leszűkítik az e-learning kifejezés tartalmát, és annak felemlítésekor csak az *elektronikus eszközökkel végzett távoktatásra* gondolnak. Ez a leszűkítés szinte minden írásból kiderül.

Én tágabban értelmezem az elektronikus tanulás fogalmát, mivel a modern, vagy mondjuk úgy, hogy az elektronikus távoktatás mellett egyéb képzési formákat és tanulási módokat is beleértek az e-learning, azaz az elektronikus tanulás fogalmába.[114]

[114] Az elektronikus tanulással kapcsolatos gondolataim az alábbi tanulmányban interneten is elérhetők: Kovács Ilma: *Kompetencia és a modern távoktatás* = Lifelong Learning és kompetencia, MELLearN Egyesület Tanulmánykötet, Debrecen, 2005., 220 p., 163-182. p. Elérhető: www.banki.hu/mpt (Publikációk c. rovatban) http://webopac.lib.uni-corvinus.hu

Felfogásom természetesen vitatható, de az egyszerűség kedvéért kérem, hogy előadásom gondolatmenetéhez fogadják el – legalább mára – az én alapállásomat: **a modern, azaz az elektronikus távoktatási forma csak része az elektronikus tanulásnak.**

Az elektronikus tanulás további elemei közé sorolom az elektronikus eszközökkel végzett és/vagy szervezett pl. iskolarendszerű és/vagy egyéni kezdeményezésű tanulási formákat, módokat és eszközöket **is**, amelyek vagy önálló feldolgozással segítik a tanulást vagy éppen a tanítást, vagy a hagyományos, ún. jelenléti képzés részeként oktatói irányítás mellett kerülnek alkalmazásra.

Ezekről ma nem beszélek, azaz ma **nem az elektronikus tanulásról**, hanem annak **csak egy részéről, az elektronikus,** vagy még egyszerűbben szólva **a modern távoktatásról** kívánom üzeneteimet megfogalmazni**.**

Mindazonáltal a „modern távoktatás" kifejezésből elhagyható a „modern" jelző, az „elektronikus távoktatás"-ból kimaradhat az „elektronikus" szó, és ismét marad a mintegy 30 éve ismert magyar szó, csak úgy röviden, hogy: **távoktatás.**

Ma a távoktatás olyan képzési forma:

- **ahol a földrajzi távolság már szinte teljesen elhanyagolható,**
- **ahol a tanulási-tanítási folyamat szervezése és az ismeretanyag, illetve az elsajátítandó kompetenciák megszerzéséhez a szükséges információátadás alapvetően elektronikus eszközök és/vagy hálózat segítségével valósul meg,**
- **ahol az új információs és kommunikációs technológiák révén új szerkezetű tananyagok segítségével az önálló, egyéni tanulás módszereit helyezik az előtérbe,**
- **ahol a személyes tanár-diák közötti napi kapcsolat jelentős része infokommunikációs eszközökkel helyettesíthető, legyőzve ezzel a tanulni vágyók legkülönbözőbb eredetű időkorlátait,**
- **ahol a kompetencia-építéshez szükséges emberi kapcsolatok további részét – újfajta módszertannal „felvértezett" jelenléti foglalkozások keretében – újonnan képzett tutorok segítik.**

Második rész
Hozzáférés

Előadásom központi (választott) kérdése tehát nem az, hogy új oktatási/képzési forma született-e/születik-e a modern, azaz az elektronikus távoktatás létrejöttével, hanem az, hogy **milyen a „hozzáférés"** ehhez a mostanra már kialakult és – visszarövidült szóval – ismét **távoktatásnak** nevezett oktatási/képzési formához?

A hozzáférést a hagyományos és a mindannyiunk által jól ismert oktatáselméleti kérdésekkel próbálom megközelíteni: **Tanítunk? Ki tanít? Tanulunk? Ki tanul? Hogyan tanulunk? Hogyan tanítunk? vagy csak segítünk tanulni? Mit tanítsunk? Mit tanuljunk távoktatással? stb.**

Bárkinek feltűnhet, hogy elemzésem sorrendje is a hagyományos irányt követi. Részemről ez teljesen tudatos, hiszen – bármennyire is a tanulást helyezzük a képzés középpontjába – valakinek, vagy valakiknek „lehetővé kell tenniük" tanulást.

Hozzáférés az intézmények részéről

Tény és való, hogy mára kibővült a távoktatás eszközrendszere.

Elektronikus **keretrendszerek működtetését** követeli meg ma már a Magyar Akkreditációs Bizottság is (MAB). Most 2005-ben, amikor az új felsőoktatási struktúrát készítjük elő 2006-ra, ez már követelmény. Készülünk az Egységes Európai Felsőoktatási Térségben való együttműködésre. A bachelort (Bsc), azaz az alapképzést indítani szándékozó felsőoktatási intézmények – távoktatási – szakindítási kérelmei bizonyítják, hogy ettől már nem tekintenek el.

„A távoktatási **keretrendszer** (képzésmenedzsment rendszer) a szerver-kliens architektúrában működő digitális hálózaton belül szerveralkalmazásként funkcionáló informatikai alkalmazás (szoftver), melynek feladata az elektronikus távoktatás (e-learning) szervezése, a képzési folyamat működtetése (a képzéseknek, elektronikus tananyagoknak a tanuló számára történő eljuttatása) és mindezek értékelése. A rendszer alkalmazásának középpontjában a hallgató(k)nak az elektronikus képzéseken – a képzési célok elérése érdekében – történő tevékenységének megszervezése és lebonyolítása áll. **A távoktatás: Sajátos** információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek használatával az oktató-hallgató interaktív kapcsolatára és az önálló hallgatói munkára épülő **képzés**, amelynek időtartamát, az ismeretátadás és a tanulmányok teljesítése ellenőrzésének formáit a hallgatóval kötött – egyéni tanulmányi rendre vonatkozó – megállapodásban a felsőoktatási intézmény határozza meg.” (Akkreditációs Útmutató, kiegészítés távoktatási tagozatok (szakok) akkreditációjához. 5. sz. melléklet. A használt fogalmak értelmezése. Kiadja a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB), Budapest, 2005.)

Felkészültek-e az intézmények? Általában és többségükben készülnek..., de múlt időről még nem beszélhetünk. A pályázók egy része már rendelkezik vele. Országos méretekben azonban nem beszélhetünk sem európai színvonalról, sem egységes országos szintről. Igen nagy a szórás. Az elmúlt évtizedben rengeteg pályázati lehetőséggel éltek és komoly beruházásokat eszközöltek az egyetemek és főleg a főiskolák. A felnőttképzésre irányuló politikai akarat jelentősége e téren szintén megmutatkozik.

Egyéni véleményemet fogalmazom meg, amikor úgy látom, hogy **mégis rengeteget fejlődött e tekintetben a magyar felsőfokú felnőttoktatás** az elmúlt 10-15 évben. De, nem eleget ha a versenyképességet vesszük alapul.

Mit értek ezen? Azt, hogy a felnőttképzés nem alkalmazza sem mennyiségében, sem minőségében azokat az egyén tanulását megkönnyítő módszereket, amelyekben a tanuló egyén – például már a szórakoztató elektronikában – egészen jártas. Számomra érdekes jelenség, hogy éppen az a felnőtt réteg „szorult ki” eddig a modern tanulási eszközök használatából, amelyik a munkahelyén már elektronikus eszközökkel dolgozik: kereskedelem, bank, gyári termelési területek stb.

A felnőttképzéssel foglalkozó hivatalok szakemberei közül ma is sokan gyanúsan szemlélik a távoktatást, ahelyett, hogy időben erősebb támogatást nyújtottak volna e területnek, azzal, hogy kidolgozták volna a kinek? a mit? a miért? a mikor? a hogyan és a miként – kérdéseit.

Pozitív eredmények:

- sok **intézményvezető elfogadta ezt a kihívást**.
- a képzésre vállalkozó pl. felsőoktatási intézmények **oktatói** szinte kivétel nélkül részesültek már távoktatási szakemberképzésben, vagy tutorképzésben, sőt rengetegen többéves távképzési gyakorlattal is rendelkeznek már.

Negatív hozzáállás:

- ott jellemzőbb, ahol nincs még távoktatás,
- erős ragaszkodás a megszokotthoz,
- félelem az újtól,
- új elektronikus tananyag készítése sok energiát és időt igényel,
- magas költségek,
- elismertsége kérdéses.

A következő kérdés: Hogyan történik a tanítás?

A hagyományos kérdésre csak **kitérővel lehet és KELL válaszolni**.

Az elektronikus távoktatás idején ugyanis a távképző intézmények feladata nem az, hogy „oktassanak", „tanítsanak", hanem az hogy **„lehetővé tegyék a tanulást".** Számukra nagyon fontos ennek **az** újfajta hozzáállásnak az elfogadása, nevezetesen annak, hogy „**szolgáltatást nyújtsanak**".

Erre a kérdésre viszont igen vegyes ma még a válasz.

Egyéni véleményem, hogy a „szolgáltató" jelleg kevéssé érvényesül és kevéssé elterjedt. A mai magyar felsőoktatás – például – még mindig szívesen „**oktat"**.

Mégis, milyen választ is várunk a feltett kérdésre?

Természetesnek tarthatnánk az egyszerű választ: az elektronikus távoktatás során a tanítás elektronikus eszközök segítségével történik. És **mi a valóság?**

A képzés nem feltétlenül elektronikus eszközökkel történik még napjainkban sem. A képzések nagyobb százaléka írásos tananyagokra támaszkodik, amelyeket vegyes minőségű multimédiás eszközök egészítenek ki.

A tanulás irányítása már elképzelhetetlen **tanulási útmutatók** nélkül. Ezek között már teljesen kifogásolhatatlanok is vannak.

Kevés azonban a „főleg hálózatra támaszkodó" képzés.

Nos, itt is rengeteg és sokféle a lemaradásunk a kínálatban.

Kis ország vagyunk és **milliónyi irányban forgácsoljuk szét az energiáinkat**. A helyett, hogy egy-egy szakmát egy adott központból távoktatnánk, azonos képzéseket kínálunk többfelé is, kislétszámú hallgatóságnak.

Amikor 1980-ban befejeződött a Pécsi távoktatás-módszertani kísérlet néven futtatott kutatás és oktatás, mely munkát a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontból én magam is irányítottam 5 éven át, már rendelkezésre álltak bizonyos **felhasználható pedagógiai modellek,** amelyek minőségi biztosítékul szolgálhattak volna az országos **kiterjesztéshez**, azaz a hozzáférést tudták volna biztosítani. Elmaradt.

> Ennek a 900 hallgató oktatásával összekötött kutatásnak (a Pécsi távoktatás-módszertani kísérletnek) a következő volt célja: a főiskolai levelező tanárképzés területén hasznosítható oktatóanyagok és oktatási módszerek, valamint ezek pedagógiai modelljeinek a kidolgozása. Hipotézisünk szerint: 1. „az oktatóanyagok és módszerek segítségével a főiskolai levelező tanárképzés hatékonyabban töltheti be jelenlegi funkcióját, 2. eszközeink a jövő távoktatási rendszerében megfelelő módosításokkal könnyen alkalmazhatók az oktatás egyéb szintjein és területein, 3. újszerű megoldásaikkal frissítően hathatnak a nappali tagozatos oktatóanyagok összeállítására és az ott alkalmazott módszerekre."

> A **hozzáférés** lehetősége – mind a konkrét tanulásirányítási útmutatókhoz, mind pedig annak pedagógiai modelljéhez tehát – biztosítva volt. **Akkor sem élt a lehetőséggel az ország és ma sem élünk vele kellőképpen.**

Ma persze mégis csak más a helyzet. Vannak honosított és saját keretrendszereink és alkalmazható oktatástechnológiák. Sőt a kidolgozásra került e-módszertanok is rendelkezésre állnak. Annak, aki tud róluk...

Kérdés:

Ott, ahol rendelkezésre áll az új oktatástechnológia, ahol biztosított a hallgatói, azaz tanulói hozzáférés, ott is fel kell tennünk egy fontos kérdést: **milyen tartalomhoz jut hozzá** a mai tanuló ezen modern technológiák segítségével?

Szerintem ezen a téren teljes a lemaradás. **Hagyományos tartalmakhoz** lehet ma hozzájutni. E téren még nem jellemző az elmozdulás. Ehhez bőven elegendő elolvasni az intézmények küldetésnyilatkozatát.

Nem olcsó a modern távoktatás. Intézményi akaraton, képzett oktatókon kívül sok pénz is kell hozzá. Főleg induláskor komoly beruházást igényel.

További válaszra váró kérdések:

Milyen a „tanulók" hozzáférése a szervezett távoktatáshoz napjainkban?

Kérdés: hogyan tanulunk az elektronikus eszközökkel?

Elméletileg igaz, hogy az elektronikus eszközök használatával elsősorban **tudáshoz, információhoz szeretnénk jutni, ismereteinket szeretnénk bővíteni**.

A **mai gyerek** már rengeteg információs csatornát használ fel ennek érdekében: él az elektronikus tanulás, azaz e-learning adta legtágabb lehetőségekkel.

Internetezés közben nem tételes tudást szerez, hanem – rengeteg hatékony és szívesen megszerzett – **tudáselemhez** jut hozzá. Számára az elektronikus eszközök jövőbeli iskolai használata már egy új **tudásszerkezet** bővítését, gazdagítását jelenti.

De a mai felnőtt rendelkezik-e azokkal a készségekkel, amelyek biztosíthatnák számára a tudás megszerzését, ismereteinek bővítését?

A felnőtt ember elektronikus eszközhasználata merőben más.

Az eszközhasználat Magyarországon még nem biztosított. A háztartások mintegy 23 %-a rendelkezik internethozzáféréssel.

Aki pedig tanulási céllal nyitja ki életében először, vagy másodszor a számítógépet, vagy kezd ismerkedni az internet-használattal, annak igen alacsony a „**hozzáférési**" **rátája**.

Aki már jártas a számítógép kezelésében, netán már jó ideje internetezik is, több eséllyel indul a tanulásnak felnőtt fejjel. De, mi, a mai felnőtt generációk többsége, ismerjük a képernyős „látásmód" és tanulás nehézségeit. Milyen lehet ezen generációknak **a tudáshoz való hozzáférés foka**? – tesszük fel a kérdést, miközben bevalljuk, hogy képernyőről még hosszabb szöveget sem tudtunk a kezdeti időkben jól olvasni?

Ha a távoktatás résztvevőinek, a tanulóknak az elektronikus tanuláshoz való hozzáállását gondoljuk át, már kutatási eredmények nélkül sem csodálkozhatunk az **intézmények** fentiekben elemzett **vegyes hozzáállásán.**

Maradnak a válaszra váró kérdések. Pl. Mégis kinek kell megtennie az első lépést? Mit kell tanulni? Mit kell tanítani? Kit kell tanítani? Hogyan kell tanulni? stb.

*

Összegzésként: A fenti értelemben kifejtett „hozzáférés" nehézségei ellenére mit ajánl a modern távoktatás?

- A távoktató intézmény által elkészített tananyag bármikor, bárhonnan hozzáférhető egy számítógép és Internet hozzáférés segítségével.
- A jó elektronikus képzési program segítségével minden hallgató egyéni adottságainak és tudásszintjének megfelelően dolgozhat a tananyaggal, amely biztosítja számára a szükséges gyakorlást, és lehetővé teszi számára, hogy saját tempójának megfelelően haladjon.
- Ebben a képzési formában a különböző képzettségű és tudásszintű felnőttek nem zavarják, nem akadályozzák egymást.
- Az e-learning technológia interaktív képzési környezetet biztosít. Ebben a környezetben a beiratkozottak kapcsolatot teremthetnek egymással, információkat oszthatnak meg egymással.
- A résztvevők létszáma nincsen megkötve, akár több ezer hallgató is végezheti egyszerre tanulmányait.
- A tananyagban történő előrehaladás egyéni módon történik, nincs térhez, sem időhöz való kötöttség.
- A beiratkozott számára jelentős lehet a költséghatékonyság, mivel nem kell szabadságot kivenni, nem kell utazgatni és szállásköltségeket fizetni.

A fő kérdés nem az, hogy minél több felnőttet képezzünk távoktatással, hanem, hogy:

- minél többen tudjanak önállóan tanulni azokban a tanulási időszakokban is, amelyeket a képzési folyamatok „egyéni tanulás"-ként jelöl meg a számukra,
- minél többen tudjanak az új technológiák segítségével eredményesen is tanulni,
- minden gyereket időben tanítsunk meg az új technológiákkal történő tanulásra, hogy felnőttként be tudjanak illeszkedni az új technológiákkal átitatott munka világába, amelynek önállóan cselekvő felnőttekre van-lesz szüksége.

Távoktatási szemlélet az e-learningben

(**Előadás,** elhangzott: 2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia, D-Szekció, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 2006. március 16-17.

Megjelent: MELLearN Egyesület – Konferenciakötet, Szerk.: dr. Kálmán Anikó 2. Nemzeti és nemzetközi Lifelong Learning Konferencia, 2006. Debrecen, REXP Kft, 395 p., 244-251. p., 264-266. p., 320-321. p.)

Már előadásom címével is jelezni kívánom, hogy nem teljesen azonosítom a távoktatást az e-learninggel, azaz az elektronikus tanulással.[115] Tágabb fogalomként értelmezem az elektronikus tanulást, amelynek csak egyik felhasználási területe a távoktatás.

[115] E-learning = elektronikus tanulás

Az **e-learning-nek** – születése pillanatától kezdve – több **értelmezésével** találkozhatunk. Ez – bármennyire is zavaró – teljesen természetes, hiszen alig 10-15 éve született, és folyamatosan fejlődő „jelenségről" van szó (képzési formáról, -eszközről, -technológiáról).

Az értelmezések közül napjainkban **kettő** kezd jól elhatárolható módon körvonalazódni a szakmán belül:

a) **szűkebb értelmezés:** teljesen vagy csak részben hálózatra támaszkodó képzés (helyi, vagy annál kiterjedtebb hálózatra, illetve világhálóra)

b) **tágabb értelmezés:** elektronikus technológiára támaszkodó, vagy annak segítségével terjesztett tanítási tartalom és tanulási gyakorlat, amely technológiáját és stratégiáját illetően igen sokféle lehet: kezdve a CD-ROM-nál, a számítógéppel támogatott oktatáson, a videokonferenciákon és a műholdak segítségével sugárzott képzéseken át a virtuális és internetes képzési rendszerekig.

Megítélésem szerint, az e-learning problematikájába a távoktatás mellett egyéb oktatási formák és eszközök témái is beletartoznak.[116] A mai napon alapvetően a távoktatásra mint

[116] **Az elektronikus tanulás felhasználási területeiről**

részlet: **Kovács Ilma: Kompetencia és a modern távoktatás** c. tanulmányából = Lifelong Learning és kompetencia, Szerk.: Dr. Kálmán Anikó, MELLearN Egyesület Tanulmánykötet, Debrecen, 2005., 220 p., 163-182. p.

„A felhasználás szempontjából az elektronikus tanulás *három területe* már ma is elkülöníthetőnek látszik a számomra, amennyiben teljes képzési rendszerként, képzést kiegészítő eszközként és önálló tanulási módként is kezelhető. Legyen szó bármelyik területről az alábbiak közül, mindegyik új kompetenciák kiépítését fogja igényelni.

1. Oktatási/képzési forma

Önálló rendszer, amennyiben *oktatási/képzési formaként* működik.

Ilyenek például az új technológiák felhasználását biztosító modern távoktatási **rendszerek**, azaz a távoktatási szervezetek, vagy az **önállóan működő virtuális egyetemek**, a konzorciumokban szervezett internetes vagy virtuális kampuszok stb.

Ide lehet sorolni az összes – didaktikai szempontból zárt rendszerű – továbbképzési formát, akár munka mellett, akár munka helyett, azaz munkaidőben a munkahelyen történik, továbbá a tanfolyami és vállalati képzések sokaságát stb.

2. Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) eszközként kezelhető, amely

2.1. **beilleszthető a jelenléti oktatásba/képzésbe, például**:

• ha Internetes forrásokra összpontosított tanulási környezet felhasználására gondolunk, de oktatói irányítás mellett. Főleg a felsőoktatást jellemzi.

• ha kiegészíti a tanár/oktató munkáját,

• ha a tanuló egyéni tanulási szakaszait támogatja,

• ha a vizsgára való felkészülést gyakoroltatja a tanulóval,

• ha vizsgáztatás céljából készül,

• ha teljes tantárgyak vagy modulok oktatásának kivitelezésére alkalmazzuk és így illesztjük

be egy nappali vagy tanfolyami képzés egészébe stb.

Megjegyzés: Ez utóbbiak készítése történik leggyakrabban a felsőoktatásban és a szakképzésben napjainkban Magyarországon.

2.2. **csak az önálló, felfedező egyéni tanulást szolgálja**. Oktatási céllal készül. Felhasználása

során kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

Megjegyzések:

formális és intézményesített, tehát diplomát adó, zárt didaktikai rendszerű képzési formára összpontosítok, és nem térek ki a további igen tág lehetőségeket nyújtó elektronikus tanulási alkalmazásokra.

Ne gondoljuk, hogy két szakma vetélkedéséről, esetleg a tyúk és a tojás elsőbbségi kérdéséről lenne itt szó!

Hiszen, a ma már **klasszikusnak mondható távoktatás** az 1960-as évek óta ismert a nagyvilágban (a hagyományos távoktatási eszközökkel és módszerekkel működtetett képzési formára gondolok itt). Módszertana szintén elég korán, úgy 1985 körül kidolgozásra került az angolszász világban.

Ehhez képest az elektronikus eszközök oktatásban történő fokozatos térnyeréséről többnyire csak a ‘80-as évektől beszélhetünk. A hálózat (helyi- és világháló) oktatásba való bekapcsolása még későbbre tehető. Amerikában az 1990-es évek eleje óta alkalmazzák, és **e-learning**nek hívják, Európában pedig 1994-1995 után terjedt el szintén azonos néven. Kezdetben, az e-learninges képzések kizárólag virtuális képzések voltak, és a névhasználattal együtt fantasztikus sebességgel terjedtek el főleg a gazdaságilag fejlett országokban és/de

---

• A rendszerelméleti megközelítés a 2.1. esetében (kivételt képez a legelső változat) számol egy – az eszközhöz képest külső – működő oktatási/képzési rendszerrel, a 2.2. esetében nem vesz figyelembe külső „kényszerítő” rendszert, csak a saját rendszere szerint irányít.

• Mindazonáltal lehet szó egy és ugyanazon eszközről a 2.1. és 2.2. esetében. Kivételt képez itt is a 2.1. első megoldása.

• Bár mindkét esetben a felhasználás irányából közelítek és az „eszköz”-jelleget szeretném kihangsúlyozni, fontosnak tartom megemlíteni, hogy mindegyik esetben komplex belső módszertanra épülő, több tanítási és tanulási módszert ötvöző, új technológiákat felhasználó eszközre és oktatástechnológiára gondolok, és nem egyszerű ún. illusztrációkra vagy kiegészítőkre. Ez utóbbiak készítése természetesen bármi kor lehetséges.

3. Önképzési eszköz

Az önképzés informális és non formális eszköze.

Célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás. Maguk az eszközök nem oktatási/képzési céllal készülnek!

Az elektronikus eszközök felhasználása esetén az egyén ösztönös, vagy tudatos, de mindenképpen **egyéni ambíciókkal közelít** ezen új technológiákhoz tartozó eszközökhöz és **egyéni keresési** vagy **tanulási módszerekkel dolgozza fel** a talált információkat és mindezt iskolarendszeren, illetve képzési szervezeteken kívül vagy azokkal párhuzamosan teszi.

Ide már felsorolni sem lehet a jó ideje hasznosított számítógépes programokat, játékokat, CD-ROM-os alkalmazásokat, és a véget nem érő lehetőségeket nyújtó Internetes forrásanyagot stb.

Megjegyzés:

Sokan határtalan lehetőséget látnak az elektronikus tanulás ezen tág értelemben vett felhasználási területében.

Szerintük:

Az elektronikus tanulás az egyéni, önálló tanulás új technológiákkal történő megvalósulását jelenti tekintet nélkül arra, hogy mi a tanulás célja, vagy arra, hogy kapcsolódik-e az egyén tanulása valamely oktatási vagy képzési szervezetirányító, támogató munkájához.

Legyen szó bármelyik felhasználási területről, az elektronikus tanulás jelentősége ma még felmérhetetlen az egész életen át tartó tanulás szellemisége és kultúrája elterjedése és elterjesztése folyamatában.”

több más országban is (pl.: Dél-Kelet Ázsia, csendes-óceáni szigetvilág stb.). Önálló képzési forma látszatát keltve komoly kereskedelmi hasznot jelentett azoknak, akik „időben" éltek vele. Nem feledkezhetünk meg ugyanis arról, hogy az oktatás/képzés éppen ebben a korban vált hivatalosan is elismert stratégiai tényezővé, éppen gazdasági és kereskedelmi fontossága miatt.

A mi világunkról, az elmúlt évtizedről van szó, ahol a távoktatás, a maga kidolgozott oktatástechnológiájával – párhuzamosan az újjal! – már létezett és még mindig létezik!

Bármennyire is modern volt a kizárólag hálózaton keresztül történő képzés, 2000 körül maguk az amerikaiak is belátták, hogy szükség van jelenléti képzési szakaszok beiktatására is, ha eredményes képzéseket akarnak „eladni". Rájöttek, mert rá kellett jönniük, hogy **a tanulás aktusához nem minden esetben elegendő a gép által biztosított interaktivitás.**

Napjainkban, alig jó 10 évvel a kezdetek után, már Európában is szinte mindenütt az említett két oktatástechnológia **összeillesztésén, társításán** dolgoznak. A **gyakorló** oktatásszervezők ún. „**blended learning**-ről" beszélnek, és ezzel **az elektronikus oktatástechnológia** és a **hagyományos jelenléti képzés** elemeinek **keverését,** vegyes alkalmazását ismerik el.

Köztudott, mennyire fontos minden új bevezetésekor az, hogy a régi oktatói társadalom ne érezze magát kirekesztettnek. Rajtuk áll vagy bukik a jövő.

Úgy gondolom, hogy ennek megakadályozására valóban nagyon alkalmas „blended learning"-ről beszélni. A szakmában, a nyitott- és távképzések **elemzői** is a **hagyományos jelenléti képzés** és a **teljes online képzés konvergenciáját** hangsúlyozzák.

Szerintem ennél több húzódik meg a háttérben, ha már konvergenciáról szólunk. Mi is történik? Vagy minek is kellene történnie?

A gyakorlat azt mutatja, hogy társulnak **a klasszikus távoktatási-** és a **jelenléti képzés** bizonyos elemei, miközben a képzési rendszer valóban és egyre bátrabban támaszkodik az új **elektronikus oktatástechnológiára**.

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy **az új megjelenése** a régi tulajdonságok mélyebb, alaposabb kihasználását is eredményezi, ezzel **felszínre hoz korábban kiaknázatlan elemeket** is! Így van ez az oktatástechnológia területén is.

Szerintem, a továbbiakban nem csak két, hanem **három összetevővel van dolgunk**!

Ráadásul mindez egy **olyan szemlélet talaján** valósul meg, **amely** ugyan **a klasszikus távoktatásból** eredeztethető, de kivitelezésében mégis **újat eredményez.**

Ezt az **ÚJAT** nevezem én **modern (vagy elektronikus) távoktatás**nak (hosszabban: infokommunikációs eszközök segítségével működtetett nyitott- és távképzéseknek), míg Kollégáim többsége **elektronikus távoktatás**nak vagy röviden **e-learning**nek mondja. Ugyanarról beszélünk.

A pontosításhoz és **a fentiekhez** hozzátartozik egy fontos és kidolgozásra váró – de már ismert – eleme a modern távoktatási rendszereknek. Ugyanis, ebbe az új képzési rendszerbe beilleszkedő/beillesztendő **jelenléti képzési szakaszok** (a diák-tanár személyes találkozások) **funkciójukat és módszertanukat** tekintve teljesen **mások, mint a hagyományos jelenléti képzés idején voltak, de** a modern eszközhasználat okán**, eltérnek a klasszikus távoktatásban alkalmazott tanulásirányítási eljárásoktól is.**

Tehát **„új" módszerekkel működtetett jelenléti képzési alkalmakról** kellene beszélnünk, elméletben és gyakorlatban egyaránt!

A **tutorálás** új rendszerére és korábban nem alkalmazott fajtáira, valamint kidolgozásra váró módszereire szeretném felhívni a figyelmet ezzel, és a magam részéről nem véletlen, hogy **nem használom a „hagyományos" jelzőt a jelenléti szakaszok említésekor.**

Következtetések

A fentiekből több következtetés is levonható a – felnőttek képzésével foglalkozó – felsőoktatásban tevékenykedő munkatársak számára, amikor az egész életen át tartó tanulás kultúrájának terjesztéséről beszélünk:

1. hasznos lenne mielőbb elsajátítani az új elektronikus oktatástechnológia lényegét (abból a célból, hogy ki-ki érdemben bekapcsolódhasson egy-egy tananyagfejlesztő team munkájába, vagy a tutorálásba),
2. fontos lenne átmenteni a hagyományos távoktatás bizonyos elemeit és azt a szemléletrendszert, amely az optimálisan működő távoktatási képzési rendszerekben – kicsit másképpen, de – már bizonyított,
3. mielőbb ki kellene dolgozni és bevezetni az újfajta tutorálási területeket és magát a tutorképzést, (felismerve és elismerve azt, hogy az elektronikus technológia húzóhatásaként megtörténik a hagyományos jelenléti foglalkozásokban rejlő – és korábban nem alkalmazott – módszertani lehetőségek mélyebb kiaknázása),
4. és/de mindezt úgy, hogy **ÚJAT hozzunk létre**.

Ami az **első feladatot illeti, kivitelezhetőnek tűnik**, hiszen mind a technikai, mind a technológiai fejlődés ebbe az irányba terel mindenkit. Minden felsőoktatási intézmény fejleszt. A fejlesztés – információs- és kommunikációs eszköz – iránya már nem vitatott, bár még mindig komoly pénzügyi kérdéseket vet fel.

Ami a **hagyományos távoktatási elemek és főleg a távoktatási szemlélet átmentését** illeti, a magam részéről ott több nehézséget látok.

Ha belátóbb vagyok, elismerem, hogy az elmúlt 33 évben sokat fejlődött a magyar felsőfokú távoktatás, különösen az utóbbi 10-15 évben, de mégis komoly lemaradásokról beszélhetünk. Még ma sem fogadja el a távoktatást a felsőoktatási intézmények és az oktatók bizonyos része.

Ha röviden és erős kritikával akarok fogalmazni, akkor azt kell mondanom: ami nincs vagy nem is volt, azt nehéz átmenteni. Sokfelé ugyanis még ezt is ezután lenne jó pótolni.

Márpedig az **ÚJ** megszületése **egészséges távoktatási szemlélet** híján csak toldozgatást-foltozgatást eredményezhet.

JAVASLATOM:

Vigyünk távoktatási szemléletet az elektronikus távoktatásba (az e-learningbe)

Mit és mikor? (vázlatos felsorolás)

A) a tanuló-, illetve a tanulásközpontúság elve

- a **digitális** írástudással rendelkező, **saját**, **aktív** tanulási munkájáért **felelősséget** érző **tanuló** számára szervezzük a képzést, és
- ahol elfogadjuk, hogy képzőként **„nem tanítunk**", hanem **„lehetővé tesszük a tanuló egyén számára a tanulást"**

B) a rendszerszemlélet

1. az intézmény (saját) elméleti távoktatási rendszere kidolgozásakor
2. a távoktatási szervezet gyakorlatban történő szervezeti kialakítása során

3. a távoktatási szervezet menedzsmentjének a létrehozatalában
4. a logisztikában
5. a keretrendszer működtetésében
6. a tanulók folyamatos és színvonalas tananyagellátásában
7. a tanulásirányításában
   - a tananyagfejlesztés csapatmunkájában
   - a kapcsolattartás teljes rendszerének kialakításában
   - az ellenőrzés és értékelés rendszerjellegű kialakításában

C) a folyamatszervezés szemlélete

1. a távoktatási szervezet megtervezése és működtetése idején
2. a tananyagfejlesztés során
3. a tananyagellátás területén
4. a kapcsolattartás tervezése és szervezése területén
5. a növekvő tanulói aktivitás kiszolgálása eseteiben

D) a **tanulás-támogató kapcsolattartási szemlélet,** amit a távolság generál:

1. a tanulók folyamatos tájékoztatásában
2. a fejlesztésre kerülő tananyagokban
3. a tanuló tanulási stratégiájának „támogatásában" (vagy kialakításában)
4. a gépi kapcsolattartás során
5. a tanár-diák fizikai jelenlétet igénylő/biztosító találkozások alatt
6. az önellenőrzés és önértékelés lehetőségének és milyenségének kidolgozásakor
7. az ellenőrzés és értékelés rendszerének, mint tanulásirányító rendszernek a kialakítása során (funkciójának meghatározása, módszereinek kidolgozása esetén stb.)

   FONTOS!

   A kapcsolattartás „gyengesége" lemorzsolódáshoz vezet, mivel különböző nehézségeket generál(-hat) a tanulás során. Pl.:

   - az idővel történő gazdálkodásban
   - a lehetőségként létező elszigeteltség érzésében
   - a tutor és a társak fizikai jelenlétének hiányában
   - a modern információs és kommunikációs eszközök használatában mind az egyéni tanulási szakaszban, mind a kommunikáció során stb.

E) a hatékony **egyéni tanulást és a folyamatos kapcsolattartást biztosító**

távoktatási (elektronikus) k**eretrendszer kialakítása**

F) a marketing szemlélet

Belső marketing:

- egységes és az intézmény minden munkatársa által elfogadott **közös fogalom** meghatározása az **oktatás/képzés formájáról**

  (azonos megítélés a tudásról, a kompetenciákról, a diploma odaítéléséről,

  a létszámokról, az egyéniesített képzésről, az ellenőrzés-értékelés rendszeréről stb.)

- a rendszerszervezés alapján történő **oktatásszervezés**,

  (mivel a távoktatás sajátos belső intézményi szervezettséget igényel),

- a minőségbiztosítás helyi értékei alapján történő **tananyagfejlesztés/-készítés** és
- az **interakciók tervezése/szervezése**
  - az ellenőrzés-értékelés rendszere,
  - a tutori „támogató" rendszer (internetes és személyes találkozók)

Külső marketing

- A képzési forma megismertetése
- a külvilággal (célcsoportokkal, rétegekkel)
- a résztvevőkkel

- A **kapcsolattartási** formák megismertetése
  - a képzés résztvevőivel
  - a külvilággal (potenciális célcsoportokkal)

A marketing szemléletet indokolják azok a változások, azok a párhuzamos erők, amelyeknek tanúi vagyunk és amelyek gyökerénél mindig ott áll a **gazdaság**.

A vállalati szféra és a szakmai képzés (a gazdaságból átvett) saját követelményei teljesítése érdekében (még a kifejezéseket is átveszi!) **hasonló célokról beszél:**

- **termelékenység**
- **teljesítő képesség,**
- **technikalizálódás,**
- **minőség keresése,**
- **rugalmasság stb.**

G) a régi és az új konvergenciája

(régi = a klasszikus távoktatás és a jelenléti képzés, új = az e-learning a maga szűken vagy tágan vett értelmezésben)

A távoktatás **igényekkel** lép fel mind a **képzőkkel**, mind a **tanulókkal** szemben. Napjaink felnőtt tanulói nem minden esetben állnak készen az elektronikus keretrendszer nyújtotta képzésben való részvételre. Erre is a képzőknek kell még egy ideig megtanítani a felnőtt tanulók többségét. Ezért tartom különösen fontosnak a D/-nek, **a tanulás-támogatási kapcsolattartási szemléletnek** a kihangsúlyozását, mivel ezen áll vagy bukik **a képzés sikere**, de az **önálló tanulás fejlesztése** is.

Utószó helyett

A nyugati szakirodalomban mostanában egyre erőteljesebben hangoztatják, hogy **a jövőben egyre több „új" szakemberre lesz szükség az elektronikus tanulásban.**

Az elektronikus tanulás egyre változatosabbá válik

(**Kézirat**, 2006., várható megjelenés 2007-ben: AGRIA MEDIA 2006. kötetében)

A gyakran emlegetett e-learning, vagy magyarul az elektronikus tanulás – a felhasználók szemében – gyakran egy egységes, képernyős megjelenítésű tananyaggal történő foglalatoskodást jelez, amihez többnyire nem csak számítógépre, hanem internetes elérhetőségre is szükség van.

Aki már látott egyszer életében egy ilyen módon feldolgozott tananyagot, joggal vagy jog nélkül (ki tudja?) feltételezheti, hogy minden elektronikus tananyag olyan, amilyet ő már látott, azaz mind egyforma.

Nem véletlenek az ilyen közelítések, hiszen a terület új, a legtöbb embernek ismeretlen, Annyira új, hogy még a szakma sem kezeli a szükségleteknek megfelelően a jelenséget.

Ahogyan én látom

Az elektronikus tanulás (e-learning) **kifejezés** használatának kezdete óta (1990/91 Amerikában és kb. 1994/95 Európában) folyamatosan módosul a mögötte rejtőzködő **fogalom** is. Viták természetesen még sokáig lesznek, de ma már kezd elfogadottá válni az, hogy létezik az elektronikus tanulásnak egy szűkebb, illetve egy tágabb értelmezése. A megkülönböztetés alapja a hálózat használata. A szűkebb értelmezést használók csak hálózati megoldásra gondolnak, a tágabb felfogás nem tartja kötelezőnek a hálózat alkalmazását, de adott esetben az adathordozók mellett nem zárja ki azt sem az elektronikus eszközhasználatból.

Magával az „elektronikus” szóval a magyar nyelvben, illetve az azt rejtő „e” előtag használatával az e-learning angol szóban, mindenképpen **hangsúlyozottá válik az információk digitalizálása, és azok elektronikus úton történő közvetítése az oktatásban/képzésben.**

A másik hangsúly a **tanulás** szóra helyeződik a hajdani tanítással szemben.

Az e-learning technológia szerepe, akár akarjuk, akár nem, olyan fokú lesz a közeljövőben, hogy mind a tanulói, mind a tanári oldal gyakorlatának részévé válik. Az elmúlt években a leggyakrabban a vállalati képzésben kapott hangsúlyt, de fokozatosan teret nyer a felsőoktatásban és a szakképzésben, sőt a közoktatásban is.

Következésképpen a **tanulás szervezése** is meg kell, hogy változzék, hiszen magukhoz **a tananyagokhoz és az emberi oktatási „forrásokhoz” másként férhetünk hozzá a jövőben, de így van ez már napjainkban is.**

> A **hozzáférés új módja** azonban **nem jelent feltétlenül és minden esetben távoktatást! Sokan ugyanis ezt gondolják. Ennek a tévhitnek az eloszlatása igen fontos lenne.**

Az új hozzáférési mód alapvetően a megváltozott **tanulási környezettel** járó **tanulási stratégiák, stílusok és módszerek** kérdését veti fel a képzés legkülönbözőbb szintjein és formáiban! A tanulmányom címében jelzett „**változatosság**” szóval – többek között – ezekre a tényezőkre kívánok utalni.

Az oktatási/képzési **formák, eszközök és módszerek keveredésének** sajátos időszakát éljük.

A lassan közismertté váló „**blended learning"** (kevert képzés, -tanulás) látszólag ártalmatlan kifejezés, végeredményben egy nagyon komplex realitást tükröz és a képző szervezet gyakorlatban történő kialakítása során éppen a legnagyobb **nehézségi forrást rejti magában**.

Központi problémaként ugyanis a **tanuló önirányítási képességének a kérdése** vetődik fel, szorosan kapcsolódva **az önképzési kompetenciák fejlesztéséhez**.

Képzésszervezés esetén – a gyakorlatban – szakterületenként és szintenként másként vetődik fel a kérdés. Nem csak a rendszer alapját alkotó tanulási koncepciók és az alkalmazott technológiák térnek el egymástól, hanem a **formális tanulási rendszerek és így a képző szervezetek** is más-más szabály szerint működnek.

Az alábbiakban szeretnék felvillantani néhány – létező – irányt, amelyek az elektronikus tanulási rendszerek gazdagságát, azaz a változatosság nagyságrendjét jelezhetik.

A változatosság nagyságrendjét jelző irányok

Blandin[117] szerint négy nagy alapvető képzési terület (2001) két paraméter szerint tagolódása vázolható fel, aszerint, hogy:

- kis vagy nagy létszámú hallgatóság számára szerveződik a képzés, vagy
- a szervezet terméket vagy szolgáltatást kíván nyújtani.

Ha oktatási terméket akarunk készíteni, akkor többnyire **csoportoknak** készítünk egységes tananyagot, ún. **tudásátadási** pedagógiai céllal.

Amikor szolgáltatást akarunk nyújtani az **egyes emberre** koncentrálunk és **tudást közvetítő** pedagógiát alkalmazunk.

A két paraméter keresztezése négy nagy képzési területet eredményez: szolgáltatás közelre és távolra, termék készítése kis és nagy csoportok számára (kézműves vagy ipari eszközökkel).

E szerint a különböző képzési területeken nem csak a **képzők** szerepe más, hanem a **tanulónak** a saját képzésére irányuló lehetőségei is.

A képzési területek gyakorlatban történő keveredése különböző modellek születéséhez vezet (gazdasági modell, ha a beruházások és jövedelmezőség irányából közelítünk, vagy termék-, és értékrendszerek modelljei, vagy különböző szerepek és funkciók modelljei stb.). Ezek is mind-mind a változatosság jelei. És akkor a szakmákról és képzési szintekről még nem is tettünk említést.

*

Egyes formális tanulási rendszerek kedvezően befolyásolják a tanulók önképzési kompetenciáinak fejlődését, mert úgy szerveződnek, hogy képesek legyenek kedvezően befolyásolni a tanulók önirányítási képességét. Ez a szolgáltatást nyújtó intézményekre jellemző. A **konstruktivista** típusú tanulásra gondoljunk[118], amely **a tanulás folyamatára koncentráló** aktív pedagógiát helyezi előtérbe és individualizált képzési szolgáltatást nyújt.

---

[117] BLANDIN B. (2002, „Les mondes sociaux de la formation", Éducation permanente, N° 152 p. 199-211)

[118] Ilyenek Franciaországban az APP-ék, Ateliers Pédagogiques Personnalisés „Egyénre szabott" Pedagógiai Műhelyek. Lásd: Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994, Nemzeti Tankönyvkiadó Universitas Rt., Budapest, 1995., 353 p.

*

Ezzel szemben a „levelező típusú” képzések, ahol a **tartalomra koncentráló** sztenderdizált **tudásátadás** történik sokkal kevésbé kedvezőek az önképzési kompetenciák fejlesztésére.

*

A képzési rendszerekbe rejtett tanulási koncepció elemei tehát nagyon fontos szerepet játszanak, mivel biztosítékul szolgálnak a tanulók önirányítási képességei fejlődéséhez. Hangsúlyozzuk: a szolgáltatást nyújtó szervezet, számol az egyénnel és sajátosságaival, tudást közvetít úgy, hogy egyéniesített képzési lehetőségeket biztosít a tanuló számára.

Kit érint az elektronikus tanulás változatossága?

A képzés szervezőit, a tananyagok fejlesztőit, a tanulás támogatását végző tanítót/oktatót/tutort, de főképpen magát a tanuló személyt érinti, legyen ő gyermek, avagy felnőtt. Ahány szervezet annyiféleképpen csinálja.

A technológia oldaláról közelítve változnak a hangsúlyok a keretrendszerek (a képzés menedzsment), a tananyagfejlesztés és a választott – hallgatókat, tanulókat érintő – oktatási modell tekintetében. Nincsenek üdvözítő szabályok.

Szükségletek

Az oktatás/képzés területén mindig sajátos és sokszínű **szükségleteket kellett kielégíteni** és ez – számomra teljesen értetődő módon – most is magával hozza a **változatosságot**.

*

Mind a szükségletek, mind pedig a fenti gondolatok jelzik, hogy **az elektronikus tanulás változatosságát, sokszínűségét a rá hatással lévő területek sokszínűsége is befolyásolja.** Úgymint: pedagógiai, szervezeti, gazdasági, szabályozási, technikai, szociális területek.

Következésképpen, ha egy intézmény elektronikus tanulásra akar áttérni, számolnia kell mindezen jellemzők, azaz „erők” hatásaival.

Folytatva a változatosság irányait:

Ha a tanulás felosztása irányából közelítünk

Lényeges megkülönböztetéssel találhatjuk szemben magunkat a három alapvető tanulási forma esetében, hiszen más elektronikus tanulási szervezetre, megint más elektronikus tananyagokra és tanulási támogatásra van szükségünk:

- a formális tanulás,
- a nem formális tanulás és
- az informális tanulás esetében és azok adott területein, szintjein és szakaszaiban.

Forma, eszköz és mód

Egy korábbi AGRIA MEDIA konferencián (2002) elhangzott és azóta több előadásomban és tanulmányomban jelzett felosztásra is szeretnék utalni, azaz az elektronikus tanulás **felhasználásának** területeire. Ezek ugyan csak a legkézenfekvőbb és külső szerve-

zeti/szervezési közelítésekre utalnak, de – úgy gondolom – érzékelhetően jelzik a változatosságot.

A változatosság három fő jellemzője az, hogy az elektronikus tanulás kezelhető **formaként, eszközként és módként is,** mindig attól függően, hogy mire akarjuk felhasználni, azaz milyen **céllal**.

*

Az e-learning szakmai elemzői egyre gyakrabban hangsúlyozzák, hogy a távoktatást nem kell összetéveszteni az elektronikus tanulással.

Az én alábbi osztályozásom szerint, az elektronikus távoktatás csak egy területe az elektronikus tanulásnak.

1. Oktatási/képzési forma

Amennyiben oktatási/képzési formaként működtetjük, teljesen önálló képzési rendszer lehet.

Ilyenek például az új technológiák felhasználását biztosító modern **távoktatási rendszerek**, azaz a távoktatási szervezetek, vagy az **önállóan működő virtuális egyetemek**, a konzorciumokban szervezett internetes vagy virtuális kampuszok stb.

Ide lehet sorolni az összes – didaktikai szempontból zárt rendszerű – továbbképzési formát, akár munka mellett, akár munka helyett, azaz munkaidőben a munkahelyen történik, továbbá a tanfolyami és vállalati képzések sokaságát stb., az internetes és intranetes kurzusokat.

Megjegyzés: Ebben a megközelítésben az elektronikus tanulás mint **oktatási/képzési forma** alkalmas a formális és nem formális tanulás igényeinek a kiszolgálására.

2. Oktatási eszköz

Önálló oktatási (tanítási és/vagy tanulási) eszközként kezelhető, amely

2.1. **beilleszthető a jelenléti oktatásba/képzésbe és a tanfolyami képzésekbe, például**:

• ha internetes forrásokra összpontosított tanulási környezet felhasználására gondolunk, de oktatói irányítás mellett. Főleg a felsőoktatást jellemzi.

• ha kiegészíti a tanár/oktató munkáját,

• ha a tanuló egyéni tanulási szakaszait támogatja,

• ha a vizsgára való felkészülést gyakoroltatja a tanulóval,

• ha vizsgáztatás céljából készül,

• ha teljes tantárgyak vagy modulok oktatásának kivitelezésére alkalmazzuk és így illesztjük be egy nappali vagy tanfolyami képzés egészébe stb.

Megjegyzés: Ez utóbbiak készítése történik leggyakrabban a felsőoktatásban és a szakképzésben napjainkban Magyarországon.

2.2. **csak az önálló, egyéni tanulást szolgálja**. Oktatási céllal készül. Felhasználása során kapcsolódik vagy nem kapcsolódik oktatási rendszerhez.

Megjegyzések:

• A rendszerelméleti megközelítés a 2.1. esetében (kivételt képez a legelső változat) számol egy – az eszközhöz képest külső – működő oktatási/képzési rendszerrel, a 2.2. esetében nem vesz figyelembe külső „kényszerítő” rendszert, csak a saját rendszere szerint irányít.

• Mindazonáltal lehet szó egy és ugyanazon eszközről a 2.1. és a 2.2. esetében. Kivételt képez itt is a 2.1. első megoldása.

• Bár mindkét esetben a felhasználás irányából közelítek és az „eszköz”-jelleget szeretném kihangsúlyozni, fontosnak tartom megemlíteni, hogy mindegyik esetben komplex belső módszertanra épülő, több tanítási és tanulási módszert ötvöző, új technológiákat felhasználó eszközre és oktatástechnológiára gondolok, és nem egyszerű ún. illusztrációkra vagy kiegészítőkre. Ez utóbbiak készítése természetesen bármi kor lehetséges.

Ebben a megközelítésben az elektronikus tanulás **mint eszköz** egyaránt alkalmas a formális, a nem formális és az informális tanulás igényeinek a kiszolgálására is.

3. Önképzési mód

A tanulás informális módja.

Célja az önként vállalt egyéni tájékozódás, kutatás, tanulás. Maguk az eszközök nem oktatási/képzési céllal készülnek!

Az elektronikus eszközök felhasználása esetén az egyén ösztönös, vagy tudatos, de mindenképpen **egyéni ambíciókkal közelít** ezen új technológiákhoz tartozó eszközökhöz és **egyéni keresési** vagy **tanulási módszerekkel dolgozza fel** a talált információkat és mindezt iskolarendszeren, illetve képzési szervezeteken kívül vagy azokkal párhuzamosan teszi.

Ide már felsorolni sem lehet a jó ideje hasznosított számítógépes programokat, játékokat, adathordozókon található alkalmazásokat, és a véget nem érő lehetőségeket nyújtó internetes forrásanyagot stb.

Különbség a felsőoktatási és a vállalati képzések között

Említést kell tennünk az egyre érzékelhetőbb különbségről a vállalati és szakképzési e-learning, illetve a felsőoktatás elektronikus tanulási lehetőségei között.

Köztudott, hogy Nyugaton az e-learning komoly sikereket ért el a vállalati képzések területén az ezredforduló éveiben. A felsőoktatás vonatkozásában egyre többen hangsúlyozzák, hogy nem lenne helyénvaló annak a tanulási modellnek az importálása, amelyet a szakképzésben és a vállalati képzésben kifejlesztettek és jól hasznosítottak. Tanulni – mindazonáltal – sokat lehet belőle.

A **felsőoktatás** igen változatos képet mutat az elektronikus eszközhasználat vonatkozásában. Terjed a jelenléti képzésben szakterülettől és intézménytől függően eltérő minőségben és mennyiségben. (A távoktatás külön területéről később szólok.)

A felsőoktatás más **célkitűzések** mentén szerveződik, mint a vállalati képzés, és ezt nem lenne helyes szem elől téveszteni. Igaz ugyan, hogy ott is szó van bizonyos „érvényesített tudás” tudományos közösség által történő „átadásáról”, annak érdekében, hogy diplomával jelzett hitelesítést adjanak ki róla. Igaz ugyan, hogy **tudásátadást** említettem, de az e-learninges anyagok pl. jelenléti képzésbe történő beépítésénél a leggyakoribb cél az, hogy minél több **– hagyományos oktatási elemmel kombinált – problémamegoldást gyakoroltassunk**. Biztosítsuk az egyéni fejlődési lehetőségeket, a tanár-diák interakciót és a csoportos munkavégzés lehetőségeit. Használjunk olyan információtechnológiával támogatott rendszereket, amelyek egyrészt **vonzóbbá teszik a tanulást** a hagyományosnál, másrészt, amelyek **aktivizálni** képesek a hagyományos keretek között korábban elsajátított **tudáselemeket**.

Fejleszteni kell a hallgató fogalmi és koncepció elemző képességét, olyan körülményeket kell teremteni, hogy elsajátíthassa ezeket kiselőadások, viták és tanácskozások során, majd ellenőrizni is kell, hogy ez meg is történt az elsajátítás során. Mindez nem zárja ki azt, hogy igyekezzünk minél jobban **kihasználni a felsőoktatás hallgatóinak tanulási önállóságát** és megfelelő egyéni, **önálló tanulási eszközök használatát biztosítsunk a számukra**. A gyakorlatban egyre jobban terjed a képzés szervezése szempontjából igen hasznosnak tűnő **interaktív tábla** alkalmazása és változatos **elektronikus vizsgáztatási mód**okkal is találkozhatunk.

Mindez természetesen csak jól átgondolt rendszerjellegű szervezésben vezethet optimális eredményre.

A felsőoktatásban a módszertanilag „erősen" kidolgozott tananyagok helyett hasznosabb lenne olyan irányba vinni a hallgatókat, hogy megerősítést nyerjenek a **metakognitív és automatizációs képességeik, hogy a hallgatók minél hamarabb egyedül legyenek képesek létrehozni jó/érdemleges/helytálló dokumentációs anyagokat.**

*

És akkor még nem említettük **a különbséget a felsőoktatás alapozó képzése és a mesterképzés között**, ami a változatosságot jelentősen megnöveli.

Külön kategóriát alkot az elektronikus távoktatás területe

A **magyarországi felsőfokú távoktatásban** – a MAB útmutatója értelmében – az elektronikus keretrendszer használata természetes követelményként szerepel.

A jelenlegi gyakorlatban a változatosságot több jellemző vonatkozásában is érzékelhetjük.

- a keretrendszer,
- a tananyagcsomag,
- a tanulásirányítás,
- a jelenléti találkozások beépítése
- stb. területén

1. Az elemző több **keretrendszerrel** találkozhat, azaz nincs egyetlen, „mindenható" **képzés menedzsment** Magyarországon.

Többségükben megtalálhatók:

a) a tananyag megjelenítő
b) a kurzusmenedzsment
c) a rendszeradminisztráció
d) a tananyagszerkesztő alkalmazások.

Van ahol az elektronikus tanulmányi rendszer nem csak információs, szervezési és nyilvántartási rendszerként működik, hanem tanulástámogatási funkcióval is rendelkezik, így ennek segítségével az oktatók folyamatosan bővíthetik, kiegészíthetik tananyagaikat, cserélhetik a feladatokat stb. A rendszer alkalmas az elektronikus tutorálásra is.

Van ahol a távoktatási képzés menedzsment részeként kezelik:

a) a NEPTUN rendszert,
b) az intézmény honlapját,
c) a tanulmányi csoportok ügyintézőinek a tevékenységét.

Van ahol az átjárhatóságot a többszintű jogosultságkezelési rendszer biztosítja. Jogosultságok: hallgató, tutor, tanulmányi osztály és tananyagkészítő, valamint a rendszeradminisztráció. A rendszer nyitott, moduláris felépítésű, könnyen bővíthető. Felhasználói oldalról nem kíván különös előképzettséget, csupán böngésző programra van szükség.

Van ahol olyan jól kidolgozott logisztikai rendszer működik jelenleg, hogy biztosítékul szolgálhat a távoktatási alapszakok beindításához annak ellenére, hogy a rendelkezésre álló keretrendszer még nem mindenben felel meg a követelményeknek.

2. A tananyag, a tananyagcsomag

Van ahol csak elektronikus formában érhető el a tananyag.

Az **elektronikus tananyagok** tartalmukat és műfajukat tekintve: szöveges anyagokat, illusztrációkat, multimédiás elemeket, utalásokat egyéb forrásokra, letölthető dokumentumokat és jegyzékeket tartalmaznak, de helyet kapnak az önellenőrzéses és a beküldendő feladatok is. Vizsgasorokat és mintasorokat is talál a hallgató, megkönnyítendő az egyéni félkészülést.

Jól hasznosítható **tanulást segítő funkciók találhatók**: a navigációs rendszerben, és az egyéb segítő funkciókban (pl.: tananyag 3 nézetben: vázlatban, normál, nézetben és bővített nézetben), nagyításban, nyomtatásban, megjegyzések hozzáfűzésében stb.

Van ahol a tananyagokat nyomtatott és elektronikus formában is megkapják illetve elérhetik el hallgatók. A tananyag heti bontással és hierarchikus felépítéssel támogatja az önálló tanulási szakaszokat.

Van ahol a képzéshez alapvetően **nyomtatott tananyagokat használn**ak, amelyeket sok és többféle **multimédiás** eszköz egészít ki, alkalmazkodva a szakmai igényekhez.

Az eszközök

Az eszközök egyik csoportját alkotják a nyomtatott eszközök: tanulási útmutató, a törzsanyag és a segédanyagok. A másik csoport igen gazdag: ez a nem nyomtatott eszközök tárháza. Itt a tájékoztatókon kívül rengeteg segédletet talál a hallgató.

Például:

- digitalizált könyvek és jegyzetek (köztük: tanulás-módszertani anyagok a távoktatásban részt vevő hallgatók felkészítésére, szakdolgozat készítése stb.),

– e-tesztek (elektronikus úton keresztül elérhető önellenőrzéses tesztek minden tárgy minden tanulási egységéhez),

- e-learning alapú tantárgyi modulok (például számítástechnika c. tárgy, informatika c. tárgy esetében, amelyek mintafeladatok megoldásának bemutatásával támogatják az egyedül tanuló hallgatót, de tartalmaznak külön vizsgateszt-programot is),

- továbbá CD-ROM és DVD is rendelkezésre áll nagyon sok tárgyakból.

A követelményeknek megfelelően általános a tantárgyanként készült **tanulási útmutatók** készítése, ezek igen eltérőek, és vegyes színvonalúak.

3. A tanulásirányítás

Van ahol a hallgató tanulásirányítása magával a távoktatási tananyaggal történik, azaz a tartalomba beépített **elektronikus távirányítás** módszereivel. Pl.: beépített tanácsok, utasítások, kérdések, önellenőrzéses feladatok stb. Mindez elérhető az intézmény keretrendszerén, ha a hallgatónak van internet-hozzáférése és rendelkezik megfelelő böngészővel.

Gyakori, hogy a hallgató a félév elején személyesen veszi át a tancsomagot. A tanulásirányítás egyik fontos eszköze a **tananyagcsomag**. Előfordul, hogy a féléveket 3-4 napos ún. bevezető, eligazító **konzultációkon** témavezetők és tutorok indítják, így alapozzák meg a tanulás irányítását. Az elektronikus rendszer lehetővé teszi az interneten keresztül történő egyéni, azaz testreszabott konzultációkat is, lehetőség van a chat-re és a fórumra is.

A nyomtatott és elektronikus eszközök tartalmazta tanulásirányítás mellett szinte mindenütt dolgoznak **tutorok** (csoportos és egyéni tutorálás) a konzultáció során és/vagy elektronikus úton.

Van ahol a tanuláshoz szükséges kapcsolati rendszer teljesen kiépített, van ahol sok a hiányosság, azaz figyelmen kívül marad a rendszerjellegű tervezés és szervezés.

Összegzés

Két dolgot szeretnék hangsúlyozni:

1. Nagyon fontosnak tartom, hogy a **célkítűzéseket** ne keverjük össze, mert ezek kezelhetetlen gyakorlathoz vezetnek!

A dokumentációs és emberi erőforrások új helyzete, azaz a megváltozott körülmények felvetik a tanulási tevékenységek szervezésének és a tanulók/hallgatók tanulás támogatása kérdésének záros határidőn belül történő újra gondolását. Mindezt a keresett célok pontos megjelölésével:

- a tudáshoz való jobb hozzáférés
- a vizsgán elért eredmények javítása
- felkészítés az egész életen át tartó tanulásra
- a költségek csökkentése stb.

2. A második megjegyzés a **költségekre** vonatkozik.

Egy megfelelő képzési kínálat kiépítése számos kompetenciát igényel és mozgósít, amelyek megterhelik a kiadási költségeket. És mihelyt feláll egy távképzési szervezet, azt folyamatosan működtetni kell:

- működésben kell tartani az infrastruktúrát,
- fejleszteni kell a tartalmat,
- fejleszteni kell az eszközöket,
- támogatni kell a hallgatókat tanulási tevékenységük során
- stb.

És mindez újabb és jelentős működtetési költségeket generál ha azt akarjuk, hogy egy – képzésre beiratkozott – maximális létszám érje el a kitűzött célt, azaz csökkenjen a lemorzsolódási arány. **A kérdés viszont nem a költségek csökkentése, hanem az, hogy a szükségleteknek jobban megfelelő kínálat révén ne növeljük a költségeket!**

5. RÉSZ: Francia és orosz nyelven írott tanulmányok

Expériences méthodologiques et stratégie d'EAD en Hongrie

(**Megjelent:** Actes *du Colloque International, les Echanges Européens de Besançon, (se) Former à distance, à l'apprentissage et à l'enseignement des Langues*, Université de Franche-Comté, Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, 14-15 novembre 1995., 67-75. p., 200 p.)

Introduction
Enseignement à distance en Hongrie

La Hongrie a commencé, ou pour mieux dire a recommencé à développer son système d'enseignement à distance au début des années '90. Elle *s'est fixé plusieurs objectifs dont je ne cite que deux.*

D'abord, elle doit remplacer une mauvaise pratique bien spécifique, introduite et répandue dans les années 1950 dans son système d'enseignement appelée „enseignement par correspondance", bien que dans ce cadre, l'inscrit n'ait en fait jamais correspondu avec quiconque. Celui-ci une fois inscrit et ayant obtenu les cours écrits (pareils à ceux dispensés en présentiel, mais sans devoirs à rendre) auprès de l'école ou de l'université – car cette forme d'enseignement concernait uniquement l'enseignement supérieur et les classes du lycée – a le droit de présenter ses examens à la fin du semestre. Mais aucune aide, aucune intervention de la part du professeur n'est requise par ce système. On explique la création de cette forme par des raisons politiques et idéologiques d'après-guerre, pour la formation de la nouvelle nomenclatura. Mais la forme a survécu juqu' à nos jours.

Ensuite, la Hongrie souhaite moderniser et élargir le terrain d'activité des dispositifs plus ou moins modernes – et *existantes déjà* – d'enseignement à distance par l'introduction de nouvelles technologies.

*

L'Etat hongrois „se réveille" à son tour, après les changements politiques et économiques. Le gouvernement crée le Conseil National d'Enseignement **à** Distance de Hongrie en 1991, mais les représentants hongrois concernés par le sujet sont présents sur le plan international depuis la fin des années '80 (Budapest Platforme, EDEN etc.).

Le CNEDH a créé, il y a 3 ans, 6 centres régionaux d'enseignement à distance en Hongrie (Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok, Veszprém) pour jouer le rôle d'appui dans la réalisation des projets des différents établissements exerçant une activité d'enseignement **à** distance dans l'avenir.

Selon les premiers recencements du CNEDH, en 1993, *on comptait, près de 70 instituts et centres d'enseignement qui dispensent des enseignements* **à** *distance* (cours, modules, une ou plusieurs spécialités) dans des domaines différents, et dont la majorité concerne l'enseignement supérieur. Une douzaine d'entre eux coopèrent avec des pays étrangers dans le cadre des projets PHARE, TEMPUS et certains sont soutenus par la Banque Mondiale.

*

Ayant eu un passé très lourd, indiqué ci-dessus, les problèmes pédagogiques à résoudre ne sont pas simple du tout.

En plus, dans la situation actuelle politique et économique de la Hongrie, les nouveaux acteurs de l'EAD se tournent vers ce qu'ils trouvent et acceptent les aides. Pour créer des centres d'EAD, il manque du capital. Ainsi, il n'est pas étonnant de voir que la Hongrie n'organise pas de centres tout neufs d'EAD, mais ce sont les universités ou les écoles supérieures qui se trouvent en droit d'organiser des centres régionaux. La raison en est simple: elles ont leurs infrastructures, elles disposent de centres d'informatiques déjà équipés. Dans ces recherches, personne ne pense aux traditions socialistes/communistes du systèmes d'enseignement, ni aux racines historiques prussiennes de celui-ci.

Vu qu'on a du retard, les nouveaux acteurs hongrois de l'EAD cherchent des modèles **à** suivre, et ils acceptent l'offre des systèmes et des cours tout faits par les étrangers tout en négligeant les dispositifs dont ils dépendent ou dont ils ne font qu'une partie. La traduction des cours, puis leur adaptation **à** la pratique hongroise peut être un chemin **à** suivre – pensent-ils.

Etant donné qu'en tant que chercheur, je m'occupe depuis une bonne vingtaine d'années des questions théoriques (surtout pédagogiques) et des problèmes d'organisation de l'EAD, je vois un peu différemment ces questions. Je crois qu'en dehors du capital pour créer de nouveaux centres d'enseignement **à** distance, il manque le savoir-faire de l'organisation du système de l'EAD, l'expérience de l'ingénierie pédagogique dans ce domaine d'une part et d'autre part la présentation des systèmes et des dispositifs complets des pays étrangers, la description des avantages et des inconvéniants de telle ou telle organisation, de tel ou tel fonctionnement. *Je ne pense pas à des modèles à suivre, mais à des exemples à analyser, afin de mieux en profiter.*

Etant soucieuse de combler une partie de ces lacunes, depuis quelques années je m'occupe de la théorie et de la pratique de l'EAD des pays francophones. J'ai déj**à** publié en 1993 un petit ouvrage en hongrois sur le CNED et mon deuxième ouvrage vient de sortir cette année (publié avec le concours de l'Ambassade de France) et qui porte le titre suivant: Enseignement **à** distance en France 1993-1994. Ces deux ouvrages sont écrits en hongrois.

Le but de cette deuxième monographie est de présenter un certain nombre d'*expériences d'enseignement* **à** *distance, des dispositifs existants en France,* à ceux en Hongrie qui peuvent être intéressés par l'EAD en général: étudiants, professeurs, organisateurs de centres d'EAD et autres acteurs de ce domaine „porteur d'avenir". Le lecteur hongrois découvrira dans ce livre, les conditions dans lesquelles *les différents systèmes d'EAD sont nés et ont évolué en France, il en verra les moteurs et les obstacles.*

Première partie
Expériences méthodologiques
(Formation des enseignants de langues par EAD)

Dans les années 1970, *j'étais responsable d'une grande expérience d'EAD* qui concernait 900 étudiants d'une école supérieure de Hongrie (le niveau correspond aux IUT en France). Suivant la décision du parti politique de l'époque, l'expérience était limitée dans le temps – entre 1973 et 1980 – et surtout dans le cadre d'activités. Cela veut dire que les chercheurs et les professeurs étaient obligés de respecter les anciennes „structures" d'enseignement „dit correspondant". Nous avons seulement eu le droit d'insérer des supports complémentaires (guides écrits, diapos, cassettes audios et surtout devoirs à renvoyer pour la correction) parmi

les supports habituels de l'école. Dans cette expérience, la correspondance s'est enfin réalisée entre étudiant et professeur. Au moins pour quelques années. Et après? Tout est retourné sur son chemin habituel et connu d'avant 1973. Pourtant certains modèles pédagogiques développés dans cette pratique étaient déjà prêts à la diffusion...

Dans la deuxième partie de ma communication, je voudrais parler brièvement de ce que nous avons pu réaliser dans cette expérience, dans le domaine de *la formation des enseignants de langues à distance* .

Il s'agissait de l'enseignement de deux langues étrangères le russe et l'anglais. Le russe ayant été la première langue étrangère obligatoire en Hongrie depuis les années 1950 jusqu'en 1989, a eu une place privilégiée.

Remarques

Je dois remarquer que les étudiants de cette école supérieure, travaillaient déj**à** dans des écoles comme *professeurs* de langue *sans diplôme*. Je parle des années 1970 où il manquait encore des professeurs qualifiés. Les écoles avaient besoin de professeurs, alors les directeurs embauchaient des jeunes non-diplomés, ceux qui parlaient quand même des langues étrangères. Ces derniers donnaient des lecçons de russe ou d'anglais selon le cas dans des écoles primaires (dont le niveau correspondait **à** celui des collèges en France). L'apprentissage de l'anglais étant moins répandu à l'époque, la formation des professeurs d'anglais **à** l'école supérieure était une „nouveauté".

Caractéristiques communes des supports utilisés dans l'EAD:

1. Supports écrits

Etant donné que les étudiants possédaient un livre ou un manuel, – le même que les étudiants en présentiel, – les collègues-professeurs faisaient(=écrivaient) des „guides de travail" comme support supplémentaire. (Leur réalisation se faisaient d'après les conseils de notre groupe de chercheurs à Budapest.)

1.1. Guide de travail

Ce livret de 50 à 100 pages au maximum était conçu dans l'esprit suivant:

- *aider l'étudiant* dans son travail d'apprentissage de linguistique ou de littérature etc., cela avec des conseils, des analyses, des explications, des références, puis des devoirs **à** envoyer à la correction dans un rythme déterminé etc.

- *donner des exemples ou des modèles de travail, de réflexion* pour montrer **à** l'étudiant-professeur *comment il peut enseigner* – tout de suite – le sujet, ou une petite partie plutôt du sujet traité pour ses élèves de 10 **à** 14 ans.

Notre guide répondait alors aux exigences absolues de la pédagogie:

- il était lui-même *bien structuré* et en même temps *il a prévu un rythme de travail* pour ceux qui en avaient besoin. Le cours d'un semestre a été partagé en 14 unités, ce qui correspondait au nombre des semaines,

- *il contenait des conseils, des aides, des remarques* etc., tout au long du cours. Ils apparaissaient chaque fois où le collègue-professeur les jugeaient nécessaires, mais surtout là où d'après les expériences du collègue-professeur les étudiants-professeurs précédants de la filière dite „par correspondance" avaient commis des erreurs, ou avaient des trous.

C'est là que l'art de la pédagogie du „télé-guide" apparaît **à** *l'écrit.*

Tout comme dans *le positionnement progressif des exemples, des exercices et des devoirs.* Et cela, à tous les niveaux: dans le travail fait dans une semaine, avant le premier envoi des devoirs, dans le semestre et dans l'ensemble du cours.

Ici, c'est *l'art de la progressivité qui doit apparaître et qui doit mener l'étudiant vers ce qu'on appelle „l'autonomie totale de l'étudiant dans la maîtrise de ses cours".*

Comme en Hongrie la formation pédagogique se fait parallèlement avec les études supérieures, dans cette sorte de formation d'enseignant aussi, il fallait réaliser un travail double ou plutôt triple.

Premièrement, l'étudiant-professeur apprend ses cours de littérature et de linguistique en langue étrangère, deuxièmement il maîtrise la pédagogie de cette formation en théorie, troisièmement comme il enseigne les mêmes matières, il essait de réaliser cette pédagogie tout de suite dans la pratique.

1.2. Devoirs à *retourner*

Ces devoirs faisaient partie intégrante du guide de travail, ou parfois du cahier de travail. Vu que se retourner des devoirs n'était pas obligatoire, 20 à 30 % des inscrits n'en ont pas profité. Le reste en était très content, et participait à la vraie correspondance.

1.3. Lettre d'enseignement

Notre groupe de chercheurs avait demandé aux collègues-professeurs d'écrire une lettre d'évaluation de devoir. Celle-ci accompagnait le devoir corrigé et évalué par note. Pour les recherches, et pour pouvoir définir ce qu'est cette sorte de lettre, pour l'analyse scientifique du genre de „la lettre d'enseignement", nous avons demandé une copie de chacune des lettres. Nous en avons analysé 6000.

2. Supports non-écrits

Conformément au niveau technique de l'époque, les étudiants recevaient *des cassettes audios,* et cela pour toutes les matières possibles de ces deux langues: phonétique, exercices de langue, illustrations littéraires etc.

Naturellement le guide de travail contenait toutes les explications pour l'utilisation des cassettes.

Certains collègues demandaint des devoirs sur cassettes aussi.

3. Cours assistés

Il s'agissait des cours d'une semaine organisés par l'École Supérieure avant la session d'examens. Le but de ces cours était la pratique de la langue en groupes de travail; de même que la synthèse de ce que l'étudiant avait appris tout seul pendant le semestre. Pendant cette semaine, les étudiants-professeurs ne parlaient que la langue relative aux études, suivaient des cours de toute sorte: cours magistraux, séminaires, travaux pratiques, jeux etc.

Personnellement, j'ai géré tous ces travaux et en plus, mon sujet de recherche et en même temps le sujet de ma thèse de doctorat de troisième cycle soutenu en 1980, concernait le genre pédagogique du guide de travail et de la lettre d'enseignement. Tous les deux, sous forme de petits livrets ont été publiés en hongrois en 1976 et 1977.

Quant aux autres résultats?

En 1980, la politique d'Education n'a pas donné une extension aux résultats pédagogiques. Faute de ressources financières, faute d'inattention? On n'a jamais eu la réponse.

2 ème partie
Stratégie de l'enseignement des langues par l'EAD

En Hongrie, on pose toujours la question suivante: est-ce qu'on peut enseigner les langues étrangères par EAD? est-ce qu'on peut maîtriser les langues étrangères par EAD?

Bien qu'il existe déjà des cours de langue par EAD, j'ai l'impression que la réponse n'a pas encore été fondamentalement analysée.

La réponse n'est vraiment pas simple.

Si l'on répond tout court par *oui,* on devrait tout de suite ajouter quelles sont les capacités qui exigent quand même la présence de l'enseignant pour qu'il y ait une vraie situation de communication p. ex..

Si l'on répond par *non,* nous pouvons énumérer tout un tas de cas où par la médiatisation de l'enseignement on peut rendre plus facile le travail du professeur de langue, si non le remplacer.

D'après mes expériences d'EAD, je réponds par oui, car, l'enseignement **à** distance n'exclut pas les périodes dites présentielles.

Mais comment faire?

P. ex. en Hongrie où l'EAD n'est pas encore très répandu, il serait souhaitable d'établir une stratégie pour l'enseignement des langues par EAD.

I. Le point de départ: c'est l'étudiant

1. C'est *toujours les besoins de l'étudiant* qui doivent être *analysés* et *satisfaits.*

2. *Il faut faire savoir* **à** tous ceux qui veulent apprendre des langues étrangères en Hongrie *par* les processus les plus modernes et efficaces *des relations publiques:*

2.1. qu'en dehors des cours de langues suivis (en présentiel) *des cours de langues par EAD sont/seront* **à** *sa disposition*, qu'il peut/il pourra choisir cette nouvelle forme d'enseignement s'il est empêché d'aller aux cours,

2.2. que *cette nouvelle forme d'enseignement* – malgré son nom – *représente une formation mixte,* cela veut dire des périodes médiatisées où l'étudiant travaille tout seul avec les supports disons dans son fauteuil et des périodes où il doit travailler en goupe (être accompagné par un professeur et peut-être par d'autres inscrits),

2.3. que la maîtrise d'une langue étrangère, la connaissance des langues étrangères a des degrés, des *niveaux différents* et que chacun peut développer ses capacités aux niveaux désirés selon ses besoins, etc.

II. Il faut analyser les questions de structure de l'enseignement des langues, tout en respectant le „contenu" de l'enseignement; *le découpage en modules* devient ainsi *indispensable.*

III. Il faut développer, déployer des dispositifs de l'enseignement des langues étrangères, y compris les sous-dispositifs spécifiques de l'EAD et leurs rapports mutuels:

- préparer les supports écrits, audio, audiovisuels, les disquettes et les multimédias,

- mettre en place „la correspondance" entre étudiant et professeur par la technique disponible,

- organiser le tutorat pour réaliser le rapport individualisé pour chacun des étudiants,

- assurer les regroupements pour simuler des situations plus au moins réelles,

- repenser les conditions de fonctionnement.

IV. Et enfin il faut organiser un institut d'EAD

- qui étant conscient de l'importance de son rôle prévoit et gère son propre fonctionnement,

- qui s'occupe de l'organisation des partenaires extérieurs,

- qui maîtrise toute l'organisation (pédagogique, administrative, technique et technologique),

- qui possède une logistique et une ingéniérie pédagogique modernes,

- qui organise le télé-travail des professeurs (auteur, tuteur, correcteur etc.),

- qui reçoit les étudiants et les aide tout au long de leurs études, tout en leur assurant le suivi pédagogique, le travail individualisé, et les regroupements,

- qui assure la production et la distribution des supports etc.

Pour réaliser cette stratégie, il faudrait que l'Etat hongrois puisse investir. Dans la situation économique actuelle du pays, on n'a aucun espoir.

Personnellement, je pense qu'en attendant, les linguistes impliqués (s'occupant de la linguistique appliquée) pourraient agir pour „préparer scientifiquement le terrain".

Comment?

Etant conscient des exigences de l'EAD, on pourrait faire des analyses théoriques (par exemple avec l'aide des étudiants) pour:

1. revoir les questions de contenu de l'enseignement des langues,

2. s'occuper de la planification du cursus pour établir des modules sur la base des résultats obtenus de la linguistique structurée,

3. définir les critères des niveaux de sortie,

4. collecter les habitudes et les méthodes d'apprentissage des jeunes et des adultes (selon l'âge),

5. repenser les moyens de la motivation pour maintenir l'intérêt de l'inscrit jusqu'à la fin des études,

6. préparer des bases de données (des structures de développement de certaines capacités) desquelles les futures auteurs des supports peuvent se servir quand ils construisent leur support, etc.

Et en dehors de ces travaux scientifiques, il faudrait procéder à un travail de „relations publiques" pour faire connaître les caractéristiques spécifiques de l'EAD par les enseignants de langues, tout en leur montrant le rôle modifié du professeur dans le monde médiatisé du XXI ième siècle.

Enseignement à distance en Hongrie

(présenté par une Hongroise)

(**Megjelent:** *La Lettre d'ATENA*, Montpellier, 1994. N° 20. 6. p.)

Depuis le début des années 1990, la Hongrie fait de gros efforts pour développer son système d'enseignement à distance.

C'est après les changements politiques et économiques en 1991 que le Ministre de l'Education Nationale crée le Conseil National d'Enseignement à Distance de Hongrie (CNEDH), mais les représentants hongrois de l'EAD sont déja présents sur le plan international depuis la fin des années 1980 (Budapest Platforme, EDEN etc.).

Le CNEDH a créé en 1992 six centres régionaux d'EAD dans six villes de Hongrie (Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok, Veszprém) qui jouent le rôle d'appui dans la réalisation des projets des différents établissements exerçant ou lançant une activité d'EAD dans leur région.

C'est a peu près à la même époque que l'Université de Gödöllő (près de Budapest) et UETP Toscana ont préparé leur projet de TEMPUS PANNÓNIA (1993-1995) qui visait – entre autres – à créer une base solide du développement de l'EAD hongrois tout en soutenant les premiers pas des six centres régionaux qui venaient de naître. Le projet de 3 ans de TEMPUS PANNÓNIA a donné des résultats significatifs. Dans le cadre de ce projet, on a formé a peu près 200 spécialistes hongrois d'EAD (enseignants, organisateurs, responsables des ressources humaines etc.). Cette formation se réalisait à trois niveaux (A, B, C) avec la participation d'une douzaine d'établissements d'enseignement supérieur et d'organismes d'EAD d'Europe de l'Ouest, et avec l'utilisation des supports de projet PALIO adaptés en hongrois.

Selon les premiers recencements du CNEDH, en 1993, on comptait, plus de 70 instituts et centres d'enseignement qui dispensaient des enseignements à distance (cours, modules, une ou plusieurs spécialités) dans des domaines différents, et dont *la majorité concernaient l'enseignement supérieur*. Une douzaine d'entre eux cooperaient avec des pays étrangers dans le cadre des projets PHARE, TEMPUS et certains sont soutenus par la Banque Mondiale.

Aujourd'hui, le nombre des établissements organisant leur propre dispositif d'EAD se multiplie, ce qui s'explique par les changements économique et politique de Hongrie, dont les réformes scolaires et universitaires font partie intégrante. L'intérêt de la formation professionnelle pour l'EAD commence à se manifester également.

*

Mais il ne faut pas croire que ce développement bien remarquable des dernières années étaient sans précédants. Justement, la spécificité actuelle de la Hongrie dans ce domaine s'explique par *un passé assez étrange*. Je dois vous rappeler les traditions socialistes/communistes du système éducatif hongrois, sans oublier les racines historiques prussiennes de celui.

*

Ainsi, en 1990, la Hongrie devait se fixer plusieurs objectifs dont je ne cite que deux:

D'abord, elle devrait *remplacer* une mauvaise pratique spécifique, introduite et répandue dans les années 1950 dans son système d'enseignement appelée *„enseignement par correspondance",* bien que dans ce cadre, *l'inscrit n'ait en fait jamais correspondu avec personne*.

Celui-ci une fois inscrit et ayant obtenu les cours écrits (les mêmes dont les étudiants de l'enseignement classique se servaient, alors sans exercices, sans devoirs, rien du tout) auprès de l'école ou de l'université – car cette forme d'enseignement concernait uniquement l'enseignement supérieur et les classes du lycée – a eu le droit de présenter ses examens à la fin du semestre. Mais aucune aide, aucune intervention de la part du professeur n'est requise par ce système. On explique la création de cette forme par des raisons politique et idéologique d'après-guerre, par la formation de la nouvelle nomenclatura. Mais la forme a survécu jusqu'aux débuts des années 1990.

Ensuite, la Hongrie souhaiterait *moderniser et élargir le terrain d'activité des dispositifs* plus ou moins modernes – et *existantes déjà* – d'enseignement à distance par l'introduction de nouvelles technologies.

*

Moi, en tant que chercheur, je m'occupe depuis une bonne vingtaine d'années des questions théoriques surtout pédagogiques et des problèmes d'organisation de l'EAD. Dans les années 1970, j'étais responsable d'une grande expérience d'EAD qui concernait 900 étudiants d'une école supérieure de Hongrie. Suivant la décision du parti politique, l'expérience était limitée dans le temps – entre 1973 et 1980 – et surtout dans le cadre d'activité. Cela veut dire que et les chercheurs et les professeurs étaient obligés de respecter les anciens „structures" d'enseignement dit correspondant. Nous avons seulement eu le droit d'insérer des supports complémentaires (guides écrits, diapos, cassettes audios et surtout devoirs à renvoyer pour la correction). Dans cette expérience, la correspondance s'est enfin réalisée entre étudiant et professeur. Au moins pour quelques années. Et après? Tout s'est retourné sur son chemin habituel et connu avant 1973. Pourtant certains modèles pédagogiques développés sur cette pratique étaient déjà prêts à la diffusion...

*

Depuis le milieu des années 1980, en Hongrie, on assiste à la naissance d'une douzaine d'*écoles privées* pratiquant l'EAD, ou organisant seulement des cours de langues étrangères par les moyens de l'EAD. *Quelques pays étrangers aussi ont leurs représentants et écoles* avec certains cours en Hongrie (l'Angleterre, les Etats Unis, l'Allemagne, la Norvège).

*

Malgré les initiatives et les résultats mentionnés ci-dessus, on ne peut pas être content de la situation actuelle. La Hongrie n'a pas encore une vraie politique d'EAD, et l'absence de la loi de l'EAD aggrave nos difficultés dont je ne cite que quelques unes:

- méconnaissance de la vraie pédagogie propre à l'EAD,

- rejet et frilosité des enseignants et des organisateurs à l'égard de cette nouvelle voie de l'enseignement,

- insuffisance du nombre de formateurs capables d'organiser et d'assurer les taches nouvelles,

- manque de moyens financiers etc.

Alors les problèmes à résoudre ne sont pas simples du tout.

*

Etant soucieux de combler une partie de nos lacunes, ces dernières années, moi, je m'occupe de la théorie et de la pratique de l'EAD des pays francophones dont la France. J'ai déjà publié en 1993 et en 1995 deux ouvrages en hongrois sur l'EAD en France. Dans le premier, je

présente le CNED[119], dans le deuxième[120] publié avec le concours de l'Ambassade de France de Hongrie je présente un certain nombre d'*expériences d'enseignement à distance existantes en France, à* ceux en Hongrie qui peuvent être intéressés par l'EAD en général: étudiants, professeurs, organisateurs de centres d'EAD et d'autres acteurs de ce domaine „porteur d'avenir". Le lecteur hongrois peut découvrir dans ces livres, les conditions dans les quelles *les différents systèmes d'EAD sont nés et évolués en France, il en verra les moteurs et les obstacles.*

[119] KOVÁCS Ilma:

Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)

Felsőoktatási Koordinációs Iroda és Fővárosi Oktatástechnológiai Központ (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre), Bp., 1993. 96 p.

(Centre National d'Enseignement à Distance en France, CNED)

[120] KOVÁCS Ilma:

Távoktatás Franciaországban 1993-1994

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Bp. 1995., 356 p.

(Enseignement à distance en France 1993-1994)

Об одном эксперименте в области заочного обучения в ВНР

(Megjelent: СОВРЕМЕННАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА 3 (27), 1979)

В данной статье мы познакомим читателей журнала с исследовательской работой группы по заочному обучению Научно-исследовательского центра педагогики высшей школы. Исследование, которое началось в 1973 году и будет продолжаться до 1980 года, призвано служить развитию методов и средств высшего заочного обучения. Проводилось оно совместно с учебным экспериментом. Так как учебный эксперимент проводится в городе Пече, то вся исследовательская работа получила название «Методологический эксперимент Печского заочного обучения», хотя самой работой руководят ученые Будапешта.

Учебный эксперимент охватывает подготовку преподавателей института, однако исследовательские цели и задачи выходят за рамки этой области подготовки. Анализ опыта, накопленного в результате эксперимента, и использование специальной литературы позволил нам сделать целый ряд таких обобщений, которые — независимо от подготовки по специальности — смогут оказать помощь преподавателям, работающим в области заочного обучения, тем, кто трудится над выработкой средств заочного обучения по своему предмету и над выработкой современных методов заочного обучения. Об исследованиях, направленных на развитие высшей школы без отрыва от производства, о некоторых главных направлениях и важнейших характерных чертах заочного обучения в ВНР читатель уже знает[121].

Прежде чем перейти к существу вопроса, постараемся пояснить понятие «заочное обучение», употребляемое в Венгрии. Понятие заочное обучение было определено специалистами ВНР на Тиханьской конференции по вопросам заочного обучения в 1974 году[122]. Согласно этому определению, заочное обучение — это связанный, постоянно направляемый учебный процесс замкнутой системы, который предусматривает усвоение заранее определенных и четко построенных знаний в интересах выполнения также заранее определенных требований. Управление учебой заключается в том, чтобы все существенные моменты процесса учебы и обучения «держать в руках» и чтобы системой обратных связей и оценок создать оптимальные условия самоконтроля и контроля, а также самооценки и оценки, а тем самым — оптимальные условия планомерного успешного дальнейшего продвижения. В системе заочного обучения, где прямое и косвенное управление учебой во времени и пространстве отдалены друг от друга, приобретает важное значение самоуправление студентов[123].

---

[121] В. Андраш, И. Хан *Проблемы заочного обучения в Венгрии,* «Современная высшая школа» 1975, N^{o} *4,* с. 33—39. Эта статья посвящена проблемам методологии обучения, разработке методов и средств обучения без отрыва от производства.

[122] B. Ba1oghné Trócsányi *Távoktatási konferencia Tihanyban* (Тиханьская конференция по заочному обучению). „Pedagógiai Szem1e" 1975, 2 sz.

[123] G. Csoma *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai* (Проблема управления обучением) Tankönyvkiadó, Budapest 1975.

Принимая во внимание тот факт, что практика так называемой заочной подготовки[124] в Венгрии в большинстве случаев не исчерпывает данное выше понятие заочного

обучения, мы считаем, что совершенствование и модернизация заочной подготовки должны проводиться согласно приведенному выше понятию. В качестве первого этапа (одного из многих) этой работы мы считаем печский методологический эксперимент заочного обучения.

Исходные данные исследования и цель эксперимента

Руководители исследования: члены группы по заочному обучению Научно-исследовательского центра педагогики высшей школы в Будапеште (непостоянное число от 1-5).

Сотрудники, принимающие участие в исследовании: преподаватели печского

учительского института (приблизительно 40 человек) и преподаватели многих университетов и институтов страны (приблизительно 40 человек).

Организация экспериментального обучения проводится: методическим кабинетом заочного обучения (г. Печ), относящимся к группе по заочному отделению Научно-исследовательского центра (3 человека).

Экспериментальную преподавательскую работу проводят: преподаватели печского учительского института (приблизительно 40 человек, те же самые лица принимают участие в исследовании).

Субъекты экспериментального обучения: три студенческих курса, студенты, специализирующиеся в области венгерского, русского, английского языков, математики, физики, химии, биологии, техники (8 специальностей; приблизительно 900 студентов).

Число учебных дисциплин эксперимента: 37 (по приведенным выше специальностям) и еще 5 общих предметов, обязательных для студентов всех специальностей, независимо от спаривания специальности (всего 42 предмета).

Цель эксперимента разносторонняя:

— с одной стороны, разработка современных средств заочного обучения специальному предмету, а также выработка методов заочного обучения, соответствующих специфике специального предмета;

[124] В Венгерской Народной Республике в университетах и институтах проводится и обучение взрослых без отрыва от производства. Обучение взрослых имеет 2 формы: вечернюю и заочную. Так как наши исследования относятся к области заочной подготовки, мы считаем, что названия «заочная подготовка» или «заочное обучение» являются не совсем точными, потому что у нас в Венгрии для этой формы подготовки никогда не была характерна заочная корреспонденция. Так называемые заочники самостоятельно занимались по конспектам или учебникам, а затем 2—3 раза в полугодие участвовали в групповых консультациях. Учеба не всегда носила характер систематических занятий., так как не все предприятия и организации могли выделить для обучающихся необходимое время и средства. Название «заочное обучение» мы хотели бы заменить названием «обучение на расстоянии». Изменением названия формы обучения мы естественно хотели *бы* добиться и повышения ее эффективности.

— с другой стороны, путем анализа и обобщения методов и средств преподавания специальных предметов составление педагогической модели для них. Мы считаем, что осуществлением двойной цели мы сможем добиться повышения эффективности нынешней подготовки преподавателей в институтах, которая более соответствует функции, отведенной для нее обществом;

— модели, созданные нами, могут быть легко использованы (с соответствующими модификациями) в других специальных областях высшего образования и даже на других степенях обучения;

— как учебные средства и методы преподавания специального предмета, так и их модели с помощью новых решений могут эффективно влиять на разработку применяемых в процессе дневного обучения средств и методов обучения.

Мы не можем подробно остановиться на том, почему наши исследования проводятся в области подготовки преподавателей на уровне института, но считаем нужным упомянуть, что в ВНР подготовка на дневном отделении в прошедшие 30 лет не могла и в настоящее время не может удовлетворить потребности в педагогических кадрах. Это мы проиллюстрируем единственным показателем (по состоянию на 15 октября 1977 года):

Контингент студентов педагогических институтов — 13930 человек

— из них на дневном отделении учатся — 6983

— из них на заочном отделении учатся — 6947.

Было бы неправильно думать, что наша политика в области обучения направлена на увеличение в будущем числа педагогов, подготавливаемых на заочном отделении. Наоборот, цель этой политики заключается в том, чтобы педагоги подготавливались на дневном отделении. Тот факт, что исследовательская группа по заочному отделению, проводя исследование в области подготовки преподавателей в институтах, старается разработать педагогическую модель методов и средств высшего заочного обучения объясняется, в первую очередь, тем, что использованием в практическом обучении конкретных средств, выработанных в ходе исследовательских работ, мы желаем оказать временную помощь подготовке преподавателей в институтах.

Гипотеза исследования

В настоящее время студенты заочного отделения занимаются по тем же учебникам и учебным пособиям, по которым занимаются и студенты дневного отделения. А это не соответствует поставленной цели, не способствует тому, чтобы надлежащим образом управлять индивидуальной работой студентов. Этому не содействует и система одно-двухдневных консультаций, проводимых 2-3 раза в полугодие.

Учебник оказывает большую помощь в уяснении понятий, принципов и т. д., но для формирования навыков, умений и для успеха нужно много упражняться. Учебник не в состоянии решить и проблему обратной связи у студентов-заочников.

Пользование единственным учебным средством (единым конспектом или учебником) в период самостоятельной учебы и возможные консультационные занятия содействуют подготовке студентов-заочников к экзамену. Мы предполагаем, что путем введения в систему заочного обучения таких методов и средств обучения, с помощью которых можно обеспечить возможность беспрерывной учебы и систематическую обратную связь, мы легко устраним такую форму учебы, которая строится на запоминании с

целью сдачи экзамена. Таким образом, мы значительно повысим эффективность обучения.

При традиционной заочной подготовке оценка работы студентов происходит частью на консультационных занятиях, большей же частью на экзаменах. Такая система

оценки не в состоянии контролировать развитие способностей, умений и навыков и стимулирует студентов исключительно на получение отметок (причем хороших отметок).

Если же нами будет разработана такая система оценки, которая по времени пропорционально отражает работу, проделанную за полугодие, а по содержанию помогает студенту в том, чтобы он усвоил существенные разделы учебного материала, т. е. чтобы сама оценка влияла на учебу, — то в этом случае мы можем считать, что удалось устранить такую форму учебы, которая основывается на механическом заучивании и запоминании с целью сдачи экзамена.

Мы считаем, что обеспечением возможности систематической учебы можно повысить эффективность заочной подготовки преподавателей.

Когда началось исследование, связанное с экспериментальным обучением, наши вышестоящие органы считали, что повышение эффективности достижимо в прежних организационных рамках. Мы приняли заданными учебно-воспитательные цели, действительные при заочной подготовке, официальный учебный план,

систему приемных экзаменов и т. д. вплоть до организационной практики в инстиуте (имеется в виду, например, круг задач, относящихся к учебному отделу). Сохранение организационных рамок диктовалось экономическими и учебно-политическими факторами.

Итак, в ходе печского эксперимента был сохранен порядок учебы для студентов-заочников печского учительского института (индивидуальные занятия — консультация — индивидуальные занятия — экзамен) и было принято во внимание то, что студенты-заочники и в дальнейшем будут пользоваться и заниматься по единому учебнику или конспекту.

В ходе печского эксперимента мы дополняем отсутствующие звенья действующей системы, максимально приспосабливаясь к отечественным запросам и возможностям.

Мы не стремимся создать самостоятельную систему заочного обучения, как это было сделано в Англии Открытым университетом, а желаем дополнить и совершенствовать уже действующую систему.

Задачи исследования

а) Наша первостепенная задача — исследование большего по врехмени периода индивидуальных занятий с той целью, чтобы установить, как, в какой форме и в какой пропорции осуществимо управление со стороны преподавателя.

Сохранение прежних организационных рамок требует специального управления, поэтому в начальный период индивидуальных занятий целесообразно введение косвенного управления. Эта задача решается составлением письменных указаний, рабочих тетрадей и других пособий. Эти средства обучения размножаются, поэтому у всех студентов они одинаковые. В 1974-1978 годах были подготовлены и использованы в эксперименте следующие средства обучения:

Таблица 1

Виды	Полугодия								Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Напечатанные Указания	15	9	10	10	13	10	8	7	82
Рабочая тетрадь	1	1	2	1	1	1	1	1	9
Пособия	3	6	3	2	4	2	4	1	25
Аудитивные	4	3	5	4	2	2	2	1	22
Визуальные	-	-	1	1	2	-	1	-	5
Экспериментальный набор[125] средств	1	-	-	-	-	-	1	-	2
Всего:	24	19	20	18	22	15	17	10	145

б) Наша вторая задача — решение вопроса о том, каким образом может проверить преподаватель (еще в предшествующий консультации период учебы) работу, проделанную студентом до консультации, и как он может составить отчет о работе студента. Эта сложная задача была решена введением метода переписки между студентом — преподавателем и преподавателем — студентом. В письменной форме студент должен посылать преподавателю к определенному сроку задачи в решенном виде. Преподаватель исправляет, оценивает и пишет студенту письмо, содержащее оценку его работы. (Переписка писем осуществляется методическим кабинетом заочного обучения).

В рамках этой второй задачи мы должны решить две частичные задачи:

— одна — исследование метода переписки,

— другая — исследования письма. (Письмо, по нашему мнению, являясь одним из элементов системы средств обучения, которое всегда адресуется одному лицу, пишется один-единственный раз, а значит, не размножается, в противоположность упомянутым выше средствам обучения первого круга задач. Из задач письма прежде всего выделяется управляемая задача, поставленная перед определенным лицом).

Включение переписки, как метода обучения, следующим образом изменяет внутреннюю структуру полугодового периода подготовки:

Управляемое индивидуальное занятие
Переписка

Управляемое индивидуальное занятие
Консультация

Управляемое индивидуальное занятие
Переписка

Управляемое индивидуальное занятие
Консультация

Управляемое индивидуальное занятие
Экзамен

[125] Экспериментальный набор средств составляется по физике и биологии. Он содержит такие простые средства, как, например, одну промокательную бумагу, пятисантиметровый

в) Наряду с управлением индивидуальной работой, а затем и контролем, третью крупную единицу среди наших задач составляет анализ эффективности, поиски и применение тех средств анализа, с помощью которых можно определить эффективность впервые примененяемых методов переписки и средств обучения. В эти три больших круга задач входят и многие другие исследования. В качестве примера можно упомянуть следующие:

— место, роль и метод оценки работы студентов;

— применение программированных указаний при самостоятельном занятии;

медный провод, фильтрующую бумагу, 2-3 пробирки и т. д. Все это позволяет проводить простые опыты в домашних условиях, а значит не требует управления со стороны преподавателя в лаборатории. Косвенный способ руководства осуществляется и здесь, т. к. вместе с набором студент получает в письменной форме (напечатанное пособие) перечень обязательных опытов с указанием необходимого времени и ожидаемых результатов и т. д.

— возможности машинного контроля в заочном обучении;

— подготовительное полугодие перед началом первого полугодия с целью выравнивания уровней;

— применение средств заочного обучения в период самостоятельных занятий студентов дневного обучения;

— разработка возможностей для предоставления областными библиотеками услуг читателям и поддержания связи со студентами, принимающими участие в заочном обучении и т. д.

Методы исследования

Принимая во внимание многостороннюю цель и разносторонние области исследования, необходимо применять много методов исследования. Прежде всего следует упомянуть сам учебный эксперимент, которому, естественно, предшествовало изучение отечественной и иностранной литературы по теме и формирование исследовательской концепции. Эксперимент как метод исследования в данном случае:

— с точки зрения места проведения является естественным экспериментом;

— с точки зрения структуры — многогрупповым экспериментом;

— с точки зрения характера независимой переменной — вызванный необходимостью эксперимент.

Независимой переменной мы считаем впервые введенный в процесс обучения метод переписки и средства обучения, осуществляющие управление на расстоянии. Зависимой переменной эксперимента мы считаем уровень знаний студентов.

Итак, мы рассматриваем эффективность введения независимой переменной на многих экспериментальных курсах и в учебном процессе студентов, т. е. не в рамках лабораторных занятий. Для первого экспериментального курса, включенного в учебный эксперимент, мы обеспечили подготовленные по концепции средства обучения, в том числе указания. Включенные же в указания задачи составляют основу впервые введенного метода переписки. Второй экспериментальный курс (хотя согласно классическим педагогическим исследованиям он должен работать с помощью того же

средства обучения) в ходе данного эксперимента работает с помощью переработанных, измененных средств обучения. Однако третий экспериментальный курс получает абсолютно те же средства обучения, что и второй.

Среди методов в рамках эксперимента существенное значение приобретает наблюдение. Преподаватели, участвующие в экспериментальном обучении, ведут систематическое и заранее запланированное наблюдение, например, относительно практики переписки как метода обучения. Каждые полгода они готовят отчеты о своих наблюдениях для нашей группы заочного обучения. Работа над ними, обобщение характерных черт происходит раз в полгода-год, и все это в форме исследования оказывает помощь при дальнейших разработках. В ходе нашей исследовательской работы для студентов русского отделения нами 3 раза был организован однонедельный курс для 30 человек с целью подготовки их к сдаче государственного экзамена (в 2 группах по 15 человек). Для анализа этого метода преподаватели составили предварительные планы занятий, а затем описали свой опыт. В ходе занятий наблюдения проводились преподавателями, приглашенными из других институтов. Описанные ими наблюдения в форме протоколов содействуют исследовательской работе группы заочного обучения.

Среди методов исследования очень важную роль играет также метод интервью. Целью этого метода является сбор данных. Этим методом осуществляется сбор замечаний студентов о переписке и новых средствах обучения, введенных в учебный процесс. Вопросы, фигурирующие в интервью были разработаны нашей группой заочного обучения. Работа как над поступившими протоколами, так и над ответами, данными в ходе интервью помогает систематизировать материал. Обобщенные мнения студентов имеют обратное воздействие, с одной стороны, на составление средств обучения, с другой стороны, — оказывают серьезное влияние на построение модели.

Среди применяемых в исследовании методов разработки следует упомянуть также количественный и качественный анализ. Количественный анализ имеет место при исследовании эффективности, при применении математических, статистических методов. Для этого необходимы соответствующие данные, и поэтому сбор данных охватывает:

1. студентов, принимающих участие в эксперименте;
2. заочный курс, не вовлеченный в эксперимент;
3. параллельные с экспериментальными курсами курсы дневного обучения.

Далее сбор данных распространяется:

1. на результаты экзаменов на аттестат зрелости;
2. на результаты приемных экзахменов по спецпредмету и на общий балл;
3. на тип средней школы;
4. на распределение по месту жительства;
5. на профессию;
6. на результаты экзаменов в конце полугодия;
7. на результаты решения посланных задач студентов вышеуказанных курсов.

На первом этапе проводится исчисление распределения релятивной частотности средней арифметической — дисперсии. После этого нами рассматривается связь между результатами экзаменов и факторами, воздействующими на них.

Далее проводится исчисление корреляционных коэффициентов между:

1. результатами экзаменов и результатами экзаменов на аттестат зрелости;
2. результатами экзаменов и оценками, полученными на приемных экзаменах ;
3. результатами экзаменов и профессией;
4. результатами экзаменов и использованиехМ средств обучения.

В заключение планируется исчисление функции регрессии на всех курсах. Сопоставление даст в будущем ответ на то, каковы переменные, решающим образом влияющие на результаты экзаменов, т. е. в рамках экспериментального обучения — на эффективность (результаты этих исчислений ожидаются только в конце разработки).

Из методов разработки в ходе качественного анализа применяется метод модели. Экспериментальный анализ (т. е. работа, проделанная с тремя следующими друг за другом экспериментальньши курсами) представил возможность для того, чтобы проверить применяемость метода модели и в педагогической области.

Метод модели[126] применяется при исследовании всех средств обучения. Учитывая тот факт, что автор данной работы, наряду с руководством исследованиями, занимается, в первую очередь, исследованием письменных средств обучения, он попытается дать краткое описание того, как применяется метод модели в исследовании указаний.

В данном случае объект — одно из средств заочного обучения — указание. Указание можно подготовить по любому предмету. Условием его подготовки является наличие в распоряжении студентов, принимающих участие в заочном обучении, учебника или конспекта. Это средство обучения в практике венгерского высшего заочного обучения применялось до сих пор редко. Каким должно быть хорошее указание — это до начала нашего исследования никем не было определено. И это нелегкая задача. Печский методологический эксперимент заочного обучения позволил с помощью метода модели ответить на этот вопрос.

Модель, построенная в ходе работы (т. е. варианты модели), составляют органическую часть исследования, в то же время она может считаться и частичным результатом исследования. Она вполне пригодна для того, чтобы с ее помощью составлялись хорошие указания по специальному предмету, отчасти уже в ходе исследования, а отчасти после.

Процесс нашей работы по моделированию будет показан на рисунке.

После формирования библиографии по специальной литературе, гипотезы и учета действующих предписаний, относящихся, правда, только к написанию учебников, группа заочного обучения научно-исследовательского института разработала такую систему аспектов, которая обрисовала в новых чертах новое указание. Здесь имеется в виду текст на двух страницах, который был использован специалистом, преподающим свой предмет в качестве плана к своей работе.

[126] A. Kocsondi *Modell-módszer. A modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben* (Метод модели). Akadémiai Kiadó, Budapest 1976.

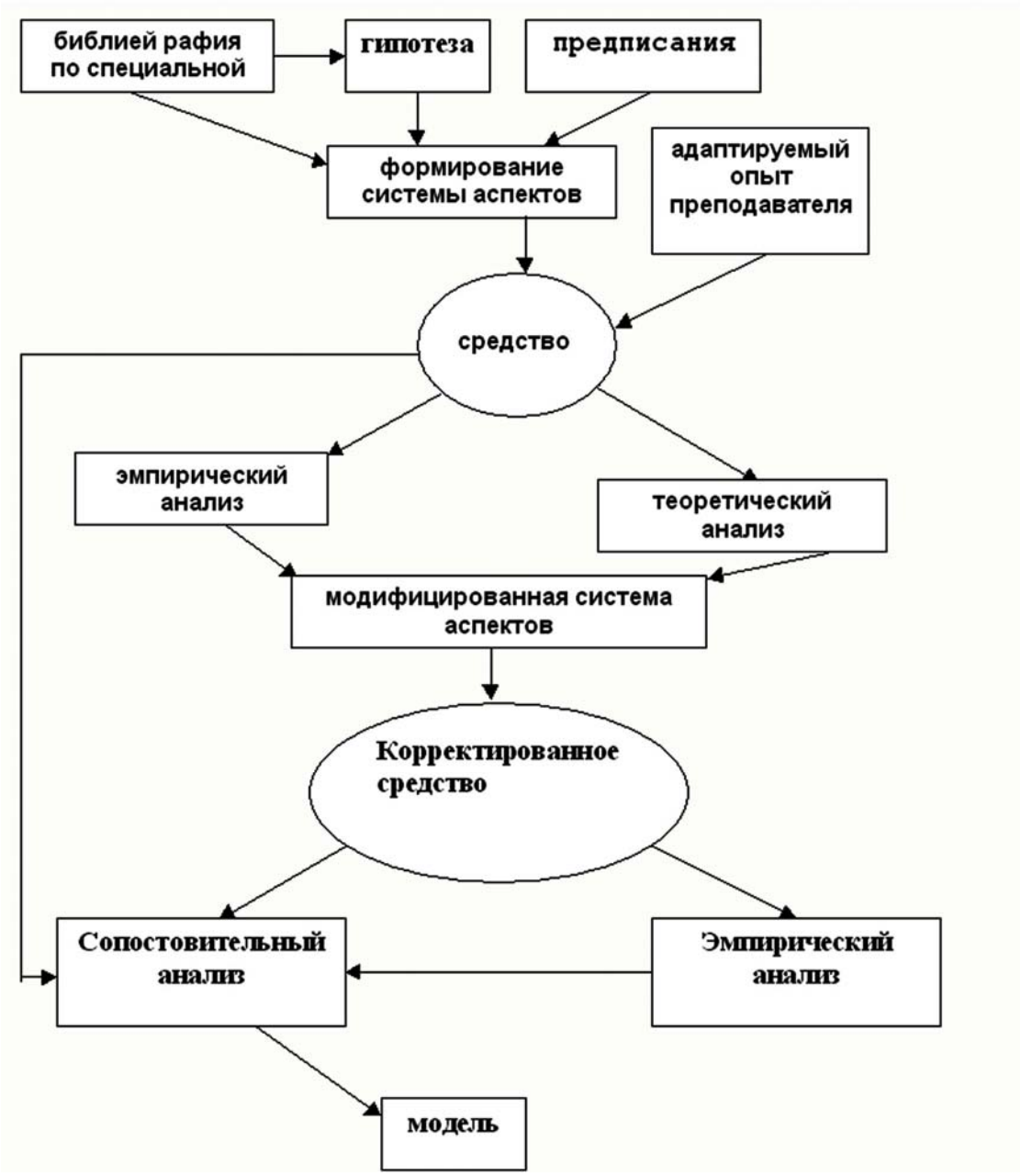


Рис. 1

В первом полугодии было составлено сразу 12 указаний по 12-и предметам. Преподаватели имеют многолетний опыт работы со студентами заочного отделения. Готовые указания были подвергнуты теоретическому и эмпирическому анализу. В данном случае эмпирический анализ означает использование студентом указаний, а теоретический анализ — проделанная специалистом исследовательская работа педагогического, психологического характера и работа характера теории сообщения.

В эту теоретическую работу по анализу указаний были вовлечены и преподаватели многих других институтов и университетов.

В результате нашей разработки была создана модифицированная система аспектов составления указаний. На основе модифицированной системы аспектов авторы указаний переработали и уточнили указания, относящиеся к их собственному предмету.

Затем снова последовали апробация и теоретическая исследовательская работа в преподавательской работе. Результатом разработки стала модель[127] указаний, которая появилась в форме тетради.

Модель указаний есть не что иное, как дидактическая система аспектов, которая отражает конкретное указание по специальному предмету. Она находится в объективно-соотносительной связи с ним, т. к. была составлена на основе его копирования.

В ходе составления модели мы мысленно выделили общие и существенные черты указаний.

Модель указаний проще, чем любые моделированные указания, т. к. одной из характерных черт моделирования является упрощение. Модель свободна от аспектов специального предмета, ее структура менее сложна, вследствие чего может быть применена в исследовании сразу по многим предметам.

Обобщенно о модели можно сказать следующее:

— модель содержит все значительные черты некоторых конкретных указаний;

— модель отличается от некоторых указаний по специальному предмету некоторыми характерными чертами специального предмета, которые сделали бы невозможным проведение анализа;

— общие черты модели и моделированных указаний одновременно являются и существенными чертами модели;

— модель является тем письменным документом, с помощью которого вид указания становится известным среди специалистов высшего заочного образования, т. к. независимо от специального предмета она может быть использована всеми. Итак, это такой документ, который становится известным не в качестве указания к одному единственному предмету, который могут успешно использовать только преподаватели данной учебной дисциплины;

— как уже указывалось, модель имеет более простую структуру, чем само моделированное указание по специальному предмету;

— составление модели — частичный результат исследования.

Метод модели мы используем и в ходе исследования других средств обучения. Мы считаем, что с помощью составленных таким образом моделей мы можем содействовать разработке дидактики высшего заочного образования.

После очень схематичного показа гипотезы, цели, эксперимента заочного обучения мы считаем нужным перечислить коротко наши дальнейшие задачи.

Нами предусматривается составление моделей, подобных модели указаний. Это модель рабочей тетради; письма; слайдов, управляющих индивидуальной учебой; магнитной ленты, управляющей индивидуальным учением; переписки; курса.

Предусматривается опубликовать в форме исследования:

— модель системы заочного обучения в г. Пече;

— описание проблемы контроля и оценки работы студентов в заочном обучении;

[127] I. Kovács *Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez. Tanárképző főiskolák oktatói számára* (Разработка модели указаний). FPK 1977.

— анализ связи воспитания и заочного обучения;

— результаты анализа эффективности и т. д.

Учитывая тот факт, что учебный эксперимент закончится в июне 1980 года, первое обобщение результатов исследования будет опубликовано только после завершения учебного эксперимента.

Correspondence Courses in Higher Education. An Educational Experiment in Hungary

The study gives an outline of the research-work in the field of correspondance courses carried out by a group of experts of the Pedagogical Research Institute for Higher Education. The subject-matter of the project is the development of the methods and aids of correspondance courses in higher education. The project is combined with an educational experiment, which takes place in Pecs, one of the towns of the Hungarian People's Republic. The experiment itself only takes place in the field of teacher training but the final aim of the project is wider than that.

As an introduction the author defines, explains what is meant by correspondance courses. Then the article gives the data of the project: the name of leaders, the participating members, the participants of the experimental teaching and it also mentions that the experiment is carried out in the field of 37 subjects. Then the aim of the project is introduced: new aids and methods to be used and different pedagogical models to be set up in teacher training.

The project wishes to help full-time training as the last 30 years have not been able to answer the demand for experts. As the economy and the educational policy have made it necessary to keep the structure of correspondance education unchanged the experiment can only complete and improve the present system according to the local demands and conditions. There will not be built out a new network of correspondence education; the system of individual learning, consultations and examinations on the basis of centrally published textbooks is not to be changed. Beside these, the article deals with the main task of the project: the control of the period of individual learning; the directing of teachers in correspondence courses; the making of teachers' books, workbooks and aids; the control of student work, the system of assessment; the revealing of the different ways of correspondence between teachers and students; the anal}sis of effectiveness.

The article then enumerates the different methods of research: the teaching experiment itself; the offering of international bibliography; the working out of the concept of the project. In the row of methods stress is given to observation, interviews, qualitative and quantitative analyses.

In the end the article presents in detail the method of setting up pedagogical models for the series of new aids and illustrates this with an example.

UTÓSZÓ HELYETT

Szakmai életrajz

Név: Dr. KOVÁCS Ilma

egyetemi magántanár (Budapesti Corvinus Egyetem)

kutató

távoktatási szakértő

Képzettség:

történelem – francia nyelv- és irodalom szakos tanár (1970, Debrecen KLTE)

doktor univ., andragógia (1980, Debrecen KLTE).

(Doktori disszertáció témája és címe: Az önálló tanulást segítő módszerek és eszközök a felsőfokú távoktatásban)

Tevékenységek:

1973 óta foglalkozik a távoktatás gyakorlati és elméleti kérdéseivel a felnőttképzés problematikáján belül.

A '70-es években a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK) tudományos munkatársaként – mint a távoktatási team vezetője – irányította Magyarország első felsőfokú távoktatási munkálatait, a pécsi távoktatás-módszertani kísérletet.

1979 és 2005 között egyetemi adjunktus, majd docens a Budapesti Corvinus Egyetemen (BCE). (Ez idő alatt az egyetem többszörös névváltozáson ment keresztül: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem MKKE, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem BKE, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem BKAE, majd BCE.) Egyetemi oktatóként a francia gazdasági szaknyelv oktatása és vizsgáztatása, valamint az egyetemen oktatott idegen nyelvek oktatáselméleti kutatása mellett lehetősége nyílott egyéb feladatok ellátására is. Nevezetesen egyéni munka keretében folytatta korábbi kutatásait és végzett távoktatáselméleti elemzéseket, különös tekintettel a rendszertani és módszertani problémákra, valamint mindezt Franciaországra is kiterjesztve.

Az 1990-es években – a BKE távoktatás-fejlesztési bizottságában folytatott feladatokon kívül – részt vett a Nemzeti Távoktatási Tanács mellett működő Szakértői Kollégium (1992 óta), később a Távoktatási Szakértői Testület munkálataiban. Szakértőként – felkérésre – dolgozott a Nyitott Szakképzésért Közalapítványnak (1998).

Tagja az MTA Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Albizottságának (1997 óta), a MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesületnek (2003 óta), a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesületnek (2004 óta). Szakmai tapasztalatait és szaktudását 1998 óta a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) Távoktatási Szakbizottságában igyekszik kamatoztatni.

Távoktatási szakértőként ma is publikál a távoktatás, illetve az elektronikus tanulás (e-learning) témakörében. Konferenciákon vesz részt, előadásokat és szeminárium jellegű továbbképzéseket tart.

Publikációk

12 könyve, illetve könyv jellegű kiadványa mellett közel **90 tanulmánya és cikke** jelent meg, melyek nagy része elérhető a Budapesti Corvinus Egyetem Központi Könyvtárában. Könyvei közül legismertebb az **Új út az oktatásban? A távoktatás c**. monográfia és a **Távoktatás Franciaországban 1993-1994** című könyv.

2006-ban tervezi **Az elektronikus tanulásról** című könyvének kiadását (a HOLNAP Kiadó gondozásában)

Rövidített publikációs jegyzék

Könyvek, könyv jellegű kiadványok

1. Tantárgymódszertani útmutató modell
   Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (FPK), Bp. 1975. 33 p.

2. Levelezés a felsőfokú távoktatásban
   FPK, Bp. 1976. 19 p.

3. Segédlet a tantárgymódszertani útmutató készítéséhez
   FPK, Bp. 1977. 69 p.

4. Távoktatás a Pécsi Tanárképző Főiskolán (1973-1977)
   Szerk.: Kovács Ilma, FPK, Bp. 1978. 203 p.

5. Levelező oktatás – távoktatás
   Szerk.: Kovács Ilma, Tanulmányok a felsőoktatás köréből c. sorozat,
   Sorozatszerkesztő: Palovecz János, FPK, Bp. 1980. 177 p.

6. Katedrán innen, katedrán túl (Az idegen nyelvek tanítása és tanulása a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen) T/s-4 Programiroda, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre, Bp. 1991. 154 p.

7. Távoktatás Magyarországon 1970-1980
   Szerk.: Kovács Ilma, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre, Bp. 1992. 225 p.

8. Országos Távoktatási Központ Franciaországban (CNED)
   Felsőoktatási Koordinációs Iroda és Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások c. sorozat, Szerk.: Végvári Imre, Bp. 1993. 96 p.

9. Távoktatás Franciaországban 1993-1994
   Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Universitas, Bp. 1995. 356 p.

10. Új út az oktatásban? A távoktatás (első kiadás)
    Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp. 1997. 264 p.

11. Nyitott képzések franciaországi példákkal
    Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Bp., 1999., 142 p.

12. Új út az oktatásban? A távoktatás (második bővített kiadás)
    OKKER Kiadó, Bp., 2005., 290 p.

Elektronikus úton elérhető publikációk

Könyv:

1. Új út az oktatásban? A távoktatás (a papíralapú könyv első kiadásának **első elektronikus változata, 2002-től**) a Budapesti Corvinus Egyetem, Egyetemi Központi Könyvtára gondozásában:
   http://www.lib.uni-corvinus.hu/docs/tavoktatas.pdf vagy
   http://www.lib.uni-corvinus.hu/pdf/tavoktatas.pdf vagy
   http://www-regi.lib.uni-corvinus.hu/tavoktatas.html

2. Új út az oktatásban? A távoktatás (a papíralapú könyv első kiadásának **második elektronikus változata, 2005-től**), Országos Széchenyi Könyvtár Magyar Elektronikus Könyvtár www.mek.oszk.hu/02500/02584

Cikkek és tanulmányok:

1. Kompetencia és a modern távoktatás
   = Lifelong Learning és kompetencia, MELLearN Egyesület Tanulmánykötet, Debrecen, 2005., 220 p., 163-182.p.
   www.banki.hu/mpt Publikációk c. rovatban

2. A távoktatás és a felsőoktatás jelenlegi kapcsolata Franciaországban (A Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület kerekasztal-beszélgetés keretében elhangzott – 2005. szeptember 16-i – előadás bővített és szerkesztett változat)
   www.feflearning.hu (Keresés: Elektronikus tanulás c. rovatban)

3. Válaszok az új kihívásokra. Foglalkoztatáspolitika és továbbképzés Franciaországban
   = Felnőttképzés 2005. III. évf. 1. szám
   www.nfi.hu

4. A felsőoktatás és a távoktatás közeledése az ezredforduló Franciaországában (2005)
   = LINGUA, Nyelvpedagógiai Írások, Budapesti Corvinus Egyetem, 2004, Szerk.: Dávid Gábor Csaba és Magyar Miklós, 234 p., 65-100. p.
   www.mek.oszk.hu/02400/02469
   http://www.lib.uni-corvinus.hu/content/view/45
   (Oktatói publikációk)

5. A Virtuális Akadémia™ oktatáselméleti megközelítése és elemzése, Tanulmány (kézirat), 2003. június
   www.multibridge.hu (Kattintani: Multibridge/Eredmények/Kutató-munkával elemzett, és támogatott termék!/letöltés)
   http://www.lib.uni-corvinus.hu/content/view/45 (Oktatói publikációk)

6. A stratégiai elemként kezelt vállalati felnőttképzés és az andragógia (e-learning) Franciaországban
   Nemzeti Szakképzési Intézet és Nemzeti Felnőttképzési Intézet közös konferenciáján elhangzott előadás, Budapest, Stadion Hotel, 2004. november 18.
   3d – G-Portál
   www.nive.hu/felnottkepzes/index.htm

7. Kihívás: miért, kinek és mikor? (E-learning) AGRIA MEDIA 2004 és

8. Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából AGRIA MEDIA 2002
   www.ektf.hu/agriamedia/index.php (Előadók: Kovács Ilma)

9. Hagyományos távoktatási ismereteink és az e-learning (Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából)
   = Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és –képzésben
   Szerk.: Harangi László és Kelner Gitta, Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya, Bp., 2003., 126 p., 64-71 p.
   www.banki.hu/mpt/Összehasonlító Pedagógia Szakosztály, Publikációk, Harangi L.-Kelner G.

10. Oktatócsomag a XIX. században
    = Könyv és nevelés 2003/4.
    www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/4

11. www.webkat.hu/Kovács Ilma néven elérhető cikkek/tanulmányok listája:

    1. Original-Methode Toussaint-Langenscheidt Französisch
       = Magyar Felsőoktatás, 2003. 9-10. sz. 35. p.

    2. Távoktatás és kompetencia
       = Magyar Felsőoktatás, 2002. 3. sz. 38-39. p.

    3. SALON DE L'EDUCATION 2001 PARIS
       = Magyar Felsőoktatás, 2002. 4. sz. 39-40. p.

    4. Internetes kampuszok Franciaországban 1. rész (Campus numériques français)
       = Magyar Felsőoktatás, 2002. 5-6. sz. 25-26. p.

    5. Internetes kampuszok Franciaországban 2. rész (Campus numériques français)
       = Magyar Felsőoktatás, 2002. 7. sz. 45-46. p.

    6. Új irányok Franciaország távoktatásában 2. rész
       = Magyar Felsőoktatás, 2001. 5-6. sz. 42-43 p.

    7. Új irányok Franciaország távoktatásában 3. rész
       = Magyar Felsőoktatás, 2001. 7. sz. 34-35. p.

    8. A Paris X Nanterre Egyetem (Távoktatás és új technológiák)
       = Magyar Felsőoktatás, 2000. 5-6. sz. 35. p.

    9. A távoktatás terjedése I. rész
       = Magyar Felsőoktatás, 1997. 7. sz. 28-29. p.

    10. A távoktatás terjedése II. rész
        = Magyar Felsőoktatás, 1997. 8. sz. 29-30. p.

Előadások 1993 és 2006 között

1. **Mi ma a távoktatás? A távoktatás gyökerei, Pedagógiai kihívások a távoktatásban** című előadások: 1993-ban és 1995-ben a Gödöllői Regionális Távoktatási Központ RTK által szervezett Nyári Egyetemeken

2. **Távoktatási tapasztalatok Franciaországban**, 1993/94 2. félévében beszámoló előadások a franciaországi távoktatási központokban (mintegy 30 intézményben) tett látogatásaimról: oktatóknak és hallgatóknak több alkalommal, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

3. **Levelező oktatás – távoktatás, Távoktatási rendszermodellek, A távoktatás eszközei, A távoktatás módszerei** című előadások és a szeminárium tartalmi szervezése, Vendéglátóipari Főiskola – Tempus Program keretében, felkérésre 1993. május 24-25. Távoktatási Kollokvium

4. **A távoktatás elméleti kérdései, A távoktatás módszerei, A távoktatás „más"-sága a hagyományos oktatáshoz képest**, Kertészeti Egyetem 1994, 1995, 1996 félnapos továbbképzések egyetemi oktatók számára

5. Magyar Államvasutak Rt
   1995. szeptember 11-12.: (a Számalk OBS-el közös szervezésben) Bevezetés a távoktatásba c. szeminárium. Elvégzett feladatok: a szeminárium tartalmi megszervezése, elnöki tevékenység és 4 saját előadás: **A távoktatás fogalma, Távoktatás a gyakorlatban, Távoktatási rendszermodell, A távoktatás módszerei**

6. **A francia távoktatási rendszerek általános jellemzői**, előadás HUNGARODIDACT '95, III. Nemzetközi Oktatási, Oktatástechnikai és Képzési Szakvásár Magyarországon, 1995. október 27.

7. Francia nyelvű előadás **a Távoktatás Franciaországban c. monográfiámról** a felsőoktatásban francia nyelvet oktatók számára Magyarországon, Centre Interuniversitaire d'Etudes Françaises Budapest, Amerikai út 96. 1996. január 27.

8. Rendőrtiszti Főiskola 1996 **továbbképzési** kurzus oktatók számára (egy hónapon keresztül, heti egy alkalom)

9. Előadás a Távoktatás '97 című konferencián, Nemzeti Távoktatási Tanács, Budapest Számalk 1997. március 7.

10. Besançon, Konferencia, francia nyelvű előadás. Téma: **A nyelvoktatás/távoktatási tapasztalatok a 70-es évekből és nyelvoktatási fejlesztési stratégia Magyarországon a 90-es** években címmel

11. **Távoktatási rendszerek Franciaországban (a CNAM)**, előadás Pénzügyi Főiskola 1997. április

12. Nemzeti Távoktatási Tanács – TIT konferencia 1997. július 1-2. Bp.,

13. **A távoktatás jelene és jövője**, előadás Balatonszárszó 1997. július 221-27. Népfőiskolai Konferencia,

14. **A távoktatás elméletéről**, PHARE Távoktatás és orvos-továbbképzés, Balatonfüred 1997. szeptember 19-21.

15. **Kutatások a felsőfokú felnőttoktatás területén** és **Új út az oktatásban?** c. előadások, A magyar felnőttnevelés története c. konferencián, KLTE Debrecen 1997. október

16. **A távoktatás jellemzői**, előadás műhelybeszélgetés keretében a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetemen 1997. november,

17. **A távoktatás rendszermodellje**, BKE – PHARE projekt keretében szervezett Konferencia, 1997. november 24.

18. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály Bp., 1998. január,

19. **Miért „más" a távoktatás?** Oktatási vezetők Klubja a BKE-en, Bp1998. március 25.

20. **A távoktatás elméleti kérdései, Távoktatási modellek** Népjóléti Képzési Központ, Továbbképzés, Budapest, 1998. április,

21. **A távoktatási kutatásokról, A modell módszerről**, előadás BME Doktoriskola hallgatói számára,1998. május,

22. **Magyarországi távoktatási rendszerek, A távoktatás „mássága", Az irányítás kérdései, Médiák a távoktatásban** stb., ELTE TTK IV. évf. informatika szakos hallgatói számára 3x2 órás előadás 1998. december

23. **Távoktatás és országismeret**, előadás, BKE Kutatás és oktatás, műhelybeszélgetések c. konferencia keretében nyelvészeknek 1999. február 11-12.

24. **Távoktatási kutatások a felnőttképzés szolgálatában** című előadás, Felnőttképzés-kutatási Fórum keretében, Dunaújváros, 1999. március 27-28.

25. **A távoktatás módszertani kérdéseiről**, a Magyar Egészségügyi Informatikai Társaság VIII. Egészségügyi Informatika Vándorgyűlése, Budapest 1999. október 10.

26. **A franciaországi „Poursuivre" felnőtt egyesület működéséről**, Nyitott Képzések Egyesülete, Nyitott nap, Budapest, 1999. október 1.

27. **Távoktatás és aktualitás**, előadás Magyar Informatikusok II. Világtalálkozója, Gábor Dénes Főiskola, Budapest, 2000. június

28. **Franciaországi tapasztalatok az elektronikus távoktatásról 2001-ben c.** előadás a Magyar Akkreditációs Bizottság Távoktatási Albizottsága tagjai számára, 2002. jan.

29. **Internetes kampuszok Franciaországban** c. előadás, „Internet Fiesta 2002" március 21. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Központi Könyvtár,

30. Budapesti Gazdasági Főiskolák Pénzügyi kara, Továbbképzési Konferencia, Budapest, 2002. június 14.

31. **Az elektronikus tanulás közelítése a távoktatás irányából** c. plenáris előadás AGRIA MEDIA 2002 Konferencia, Eger, 2002. október10-12.:

32. **A hagyományos távoktatás és az e-learning kapcsolata 2000-ig**, előadás a Kodolányi János Főiskola által szervezett „Távoktatás és könyvtár" c. konferencián, Székesfehérvár, 2003. április 28.

33. **Hagyományos távoktatási ismereteink és az e-learning,** előadás: Az eLearning szerepe a felnőttoktatásban és a képzésben című országos szakmai konferencián, a művelődés hete – a tanulás ünnepe Magyarországon c. országos rendezvény keretében. 2003., Szervező: Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály. Helyszín: Budapest TIT Stúdió Egyesület,

34. **A tartalom kérdése az elektronikus tanulásban (E-koncepciót a tartalomba),** előadás, III. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében, MTA Budapest, 2003. október 9-11-ig

35. **Oktatás modern szemléletben**, előadás, a Modern Üzleti Tudományok Főiskolája által szervezett továbbképzés keretében, Főiskolai oktatók számára, Tapolca, 2004. febr.10.

36. **Kihívás? Kinek? Miért? Mikor? (E-learning)**
AGRIA MEDIA nemzetközi konferencia (a plenáris ülés előadását interneten közvetítették és a helyi TV hónapokig rendszeresen vetítette) Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Eger, 2004. október 18-19.

37. **A stratégiai elemként kezelt vállalati felnőttképzés és az andragógia Franciaországban,** Szakképzési és felnőttképzési kutatások a jövőért, Nemzetközi kutatási konferencia, Szervezők: Nemzeti Szakképzési Intézet és Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2004. november 18.

38. **A francia távoktatás sajátosságai magyar szemmel**, vitaindító előadás: a Magyar Pedagógiai Társaság Pedagógiai Összehasonlító Szakosztálya gyűlésén, BGF Bánki Főiskola termében, Budapest, 2004. december 9.

39. **A távoktatás és a felsőoktatás jelenlegi kapcsolódása Franciaországban, e**lőadás: a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület kerekasztal-beszélgetése keretébe, TIT Székház Budapest, 2005. szeptember 16.

40. **Modern távoktatás és hozzáférés**, előadás a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából, Felnőttképzés és demokrácia – képezhetőség, felnőttkori ismeretbővítés c., a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület és a TIT által szervezett konferencián, Budapest, 2005. november 21-22.

41. **Változások a távoktatás módszertana területén**, előadás a Stratégiai továbbképzés a tanári mester szakok előkészítésére – keretében, EKTF, Főiskolai oktatók számára, Eger-Noszvaj, 2006. 01. 24-25-26.

42. **A távoktatás mint lehetőség – A módszertan mint szükségszerűség a távoktatásban,** előadás: Szegedi Tudományegyetem, Gazdálkodástudományi. Kar, nyitóelőadás az oktatók számára szervezett kétnapos továbbképzés keretében, Szeged, 2006. febr.9-10.

43. **Távoktatási szemlélet az e-learningben,** vitaindító előadás a 2. Nemzeti és Nemzetközi MELLearN Konferencia D szekciójában, Budapest BCE, 2006. március 16-17.

44. **„Mindenki másképp csinálja”**, előadás (vitaindító) a távoktatás kutatója és a gazdasági szaknyelv oktatója tapasztalatairól az egyetemi képzésben, továbbképzés keretében a Budapesti Corvinus Egyetem nyelvészei számára, Budapest, 2006. március 24.

45. **Bevezető előadás: Az elektronikus tanulás** című szekció előadásai elé, A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából szervezett, a TIT és a Felnőttoktatás Fejlesztéséért Egyesület közös 2006. évi Konferenciája, TIT Székház Budapest, 2006. november 13-14.