

## E-LEARNING

---

### OKTATÁS – TANULÁS – HÁLÓZAT

**A**Z ALÁBBI ÍRÁS CÉLJA, HOGY ÁTTEKINTÉST ADJON a hálózat-alapú tanulás néhány sajátosságáról és lehetőségéről. Sorra véve az elektronikus hálózatoknak az iskola alapú képzéshez kapcsolódó ill. az iskolázástól független tanulásban játszott szerepét amellel érvel, hogy ez az eszköz fontos szerepet játszik a korszerű tanulási környezet alakításában, s ezzel az aktív életpálya egészére kiterjedő tanulás ösztönzésében. A megközelítés lényeges eleme annak hangsúlyozása, hogy a hálózat révén a tanulás fogalmának hagyományos értelmezése is kibővül, amennyiben a formális képzés különféle formái mellett a személyes tudásnak a hálózat révén történő megosztását is az ismeretszerzés körébe vonja.

#### Előzmények és fogalmak

Az e-learning („elektronikus tanulás”) a számítógépre épülő képzési és tanulási formáknak a hálózatok elterjedését követően kialakult gyűjtőneve. Tekintettel arra, hogy maga a hálózat alapú tanulás jelensége is viszonylag új, érthető a kategóriák és értelmezések időnként zavarba ejtő bősége. A néha burjánzóvá váló sokszínűséget tovább fokozza, hogy sok képzés-szolgáltató csupán reklámcélokból használja az e-learning megnevezést. Ahhoz azonban, hogy a helyzetre vonatkozó állításaink értelmezhetőek legyenek, szükségesnek látjuk az árnyaltabb megközelítést, ezért kísérletet teszünk a történeti rétegek és az egyes képzési szektorok szerinti szétválasztásra.

A fogalom letisztultatlansága a számítógép és a tanulás összekapcsolódásának gyors átalakulásával is összefügg. A változás egyes szakaszai gyorsan követték egymást, szinte összemosódtak. A 60-as évektől 80-as évek közepéig az oktatóprogramok álltak a képzési célú felhasználás előterében. Ezt nevezték számítógéppel segített vagy támogatott oktatásnak.<sup>1</sup> Ennek a korszaknak a jellemző képlete az oktató programokat futtató egyedi gép előtt ülő tanuló volt.

---

<sup>1</sup> Az angol „Computer Based Training” (rövidítve CBT) a hálózatok elterjedését megelőző korszak gyűjtőfogalmaként a számítógép oktatási célú alkalmazásának különféle formáira utal, mint pl. a számítógéppel segített oktatás (Computer Assisted Instruction, CAI) vagy a számítógép irányította oktatás (CMI), ahol a tanári instrukciókat és az értékelést a gépi program adja. Az iskola számítógépesítése az oktatás ipari folyamatok mintájára történő szabványosíthatóságát képviselő technicisták és az intuitív pedagógia szabadságát védők heves vitája közepette zajlott.

Néhány évvel később a személyi számítógép széles körű elterjedésével és a multimédiás programok hozzáférhetővé válásával új, a korábbi szemléltetésre szolgáló be rendezéseket integrálni képes eszköz jött létre, amely ugyanazon a felületen, a monitoron tette elérhetővé a korábban a képeskönyv, a térkép, a magnetofon, a film, illetve videó által megjelenített tartalmakat. Az otthoni gépek számának gyarapodásával új piac nyílt, az oktatási célú alkalmazások kiléptek az iskola falai közül, s az otthoni tanulás eszközeként is megjelentek. E korszak jellegzetes új tanulási médiumának az interaktív CD-ROM nevezhető.<sup>2</sup>

A harmadik szakasz kezdete nagyjából a 90-es évek közepére tehető. Ekkor már nem egyedi számítógépekről, hanem – az oktatásban korábban használt alkalmazásoktól eltérően – kommunikációs funkciókkal kibővült szemléltető és tanulástámogató eszközről beszélhetünk. Ezt a lehetőséget az egyedi felhasználók számára is elérhetővé vált világhálózat teremtette meg. A World Wide Web gyökeres fordulatot hozott a számítógépek képzési célú alkalmazásában is. A számítógép oktatási célú alkalmazásának jellegzetes képlete a hálózat révén egybekapcsolt rendszereken kommunikáló, a nem strukturált ismeretforrásokhoz is hozzáférő felhasználó lett (*Tót 2002*).

Az e-learning a hálózatok (a lokális hálózatok és az azok összekapcsolódásából felépülő világháló) révén integrált képzési és tanulási módok összefoglaló elnevezése. A témával foglalkozó elemzések sokféleképp használják a kifejezést – amelynek lefordításával nem is kísérleteznek (pedig az sokat elárulna arról, hogyan értelmezik azt). Az e-learning fogalmát gyakran a fentieknél is általánosabb értelemben alkalmazzák, azaz minden, elektronikus eszközzel támogatott képzési formát beleértnek (pl. az egyedi gépen futó oktató programot, a CD-ROM-ot, az interaktív televíziót vagy a műholdas tananyagsugárzást is). Az értelmezés azonban többnyire a szervezett képzés-szolgáltatás keretében megvalósuló tevékenységekre szűkül – ami az eredeti angol fogalom nyelvi jelentésével sincs összhangban. A szervezett képzés esetében pontosabb lenne az e-education vagy az e-training kifejezést használni. A hálózatra épülő képzés sokféle eszközt és módszert integrál, s jellemző sajátossága, hogy a tananyag (a tartalom) közvetítésén túl és a képzés szervezése (adminisztráció, regisztráció, ellenőrzés) mellett a résztvevők (diákok, tanulástámogató szakemberek) közötti kommunikáció is ugyanazon a hálózaton keresztül történhet.

Az alábbiakban az e-learning kifejezést ennél részben szűkebb, részben tágabb értelemben használjuk. Gyűjtőnévként elfogadva beleértjük az összes olyan képzési formát, amely a hálózathoz (intranethez vagy internethez) kapcsolódva szolgáltatja a képzési tartalmat, az azt kiegészítő tanulástámogatást, és a különböző szereplők közötti kommunikáció lehetőségét. Így beletartozhatnak a hálózatra adaptált koráb-

<sup>2</sup> Az eszköz lelkes hívei didaktikai szempontból az anyag feldolgozásának rugalmasságát és a szemléltetés jelentőségét, az interaktivitást hangsúlyozták, beleértve a korábban élőben végzett kísérletek szimulálásának lehetőségét is. A magyar nyelvű piac szűkös mérete (amely szinte lehetetlenné teszi a jelentős befektetést igénylő gyártás megtérülését) illetve amiatt, hogy a CD-ROM gyártók nem tudtak megfelelően alkalmazkodni az iskolai képzés igényeihez (curriculum, a hagyományos oktatásba illeszkedő didaktikai eszköztár) sok kritikát kiváltó termékeket eredményezett, amelyek csak sporadikusan illeszthetők az oktatás folyamatába, s egészében marginális szerepet kaptak mind a szervezett képzésben, mind az otthoni tanulásban.

bi képzési formák (CAI, távoktatás) is. Ugyanakkor nem szűkítjük le az értelmezést a szervezett, illetve a szolgáltatásként nyújtott képzésre, hanem beleértjük az önálló tanuláshoz, és önképzéshez azokat a formákat, amelyek a hálózaton hozzáférhető tartalmakra és a tanulást szolgáló kommunikációra épülnek.

Az oktatási szektor egymással is versengő szereplői más és más okból fordultak az info-kommunikációs eszközök alkalmazásához, és az eszközökben rejlő lehetőségeket különféle módokon töreksenek kiaknázni. Érdekeltségük és tapasztalataik különbözőek, ebből adódóan felfogásuk az eszközök természetéről és funkciójáról alapvetően eltérő. Az alábbi áttekintést három részre tagoljuk. Először azt a kérdést érintjük, hogy a hagyományos iskola hogyan fogadta be és használja a világhálót, mint tanulási médiumot, majd rövid kitérőben utalunk arra, hogy az internet milyen módon hatott a hagyományos iskolai képzés alternatíváinak alakulására. Ezután azt vizsgáljuk, hogy az iskolázást követő életszakaszokra jellemző tanulási igényekhez milyen lehetőséget kínál az elektronikus hálózat. Ezen belül pedig azt a kérdést állítjuk középpontba, hogy milyen formát öltenek, és hogyan kapcsolódnak össze a hálózat alapú tanulás meghatározó elemei, mindenképp a tartalom, ill. a tanulás folyamatának szervezése.

## A világháló az iskolában

Az iskola alapvetően nem pedagógiai megfontolásokból fogadta be a számítógépet és a hozzá kapcsolódó eszközöket. A világméretű gazdasági versengésben a kormányzatok már a 70-es években is főként közvetítő eszköznek látták az iskolát, amely az új technika társadalmi elterjesztésében játszhat szerepet. Azután a 90-es években az informatikai ipar részben erre építve – alapvetően kormányzati forrásokból – sikeresen valósította meg a jelentős és tartósan ígérkező piacbővítést. E nyomással nyíltan szembehelezkedni aligha volt módjuk az iskoláknak – hiszen a leendő munkaadók is erőteljesen érveltek, hogy informatikai írástudás nélkül nem lehet a munkaerőpiacra sikeresen kilépni. Ezt az üzenetet a szülők is megértették, s az iskolák informatikai felszereltsége számukra is a korszerűség és a magas színvonal megtestesítőjévé vált. Ez a több oldalról érkező erős nyomás „besodorta” a számítástechnikai eszközöket az iskolába, ahol az informatika önálló tantárggyá vált, s egyidejűleg megkezdődött a pedagógiai alkalmazás lehetőségeinek keresése.

A fenti folyamattal összekapcsolódott törekvések, amelyek a megcsontosodott tömegoktatást próbálták kimozdítani korábbi pályájáról, és átrendezni annak szerepviszonyait, többnyire víziók maradtak. Az informatikai eszközök profétáinak jövendölései és a lelkes hívek várározása ellenére sem a számítógép, sem a világháló nem döntötte le, sőt igazán meg sem ingatta a tömegoktatás alapvető pilléreit. A szakmai – és részben társadalmi – alkukban kiformalódott curriculum-ok megvalósítását a hagyományos autoritással bíró tanárok vezérlik, a képzés szervezésének (évfolyam, osztály és tanóra alapú, ismeretközlésre és „számonkérésre” épülő) módja változatlan, s az új médiumot csak kiegészítő forrásként tekintik a kanonizált ismeretanyagot hordozó tankönyvekhez képest.

A „hívek” nem sorolhatók egy táborba azokkal a „méréskeltekkel”, akik az iskolába beáramlott informatikai eszközök didaktikai célú integrálását állították előtérbe, s megpróbálják a szaktantárgyi, módszertani eszköztár bővítésére helyezni a hangsúlyt. Ennek az integrálási törekvésnek a jegyében ma az iskolai képzésben a világhálót – sokszínű kísérletektől övezve – döntően mint kiegészítő információ forrást, könnyen hozzáférhető „világkönyvtár” használják, kisebb részben pedig mint kommunikációs eszközt.<sup>3</sup> A közoktatáson belül a számítástechnikai eszközökre épülő individualizált képzés felé tett óvatos lépések egyelőre csak kísérletként jelenhetnek meg.

## A hagyományos iskola alternatívái

A hálózatok és a tanulás összekapcsolódásának áttekintésekor – ha csak érintőlegesen is – fontosnak tartunk megemlíteni két területet. Az egyik az intézményes képzés bővítésének érdekében létrehozott ún. virtuális képzési intézmények köre. A másikat a hagyományos iskola korlátait ledönteni kívánó irányzatok jelentik, amelyek elsősorban szerveződésük eszközeként használják a világhálót. Ezek a képzési formák különböző értelemben képviselnek alternatívát az iskola helyettesítésének módját, szintjét és a képzés tartalmát tekintve.

### *Az oktatás „visszavétele” – iskolátlantitási törekvések*

Az ipari tömegtermelést mintázó tömegoktatás kereteinek meghaladására sokféle elképzelés (teória és kísérleti program) született, egészen a szervezett oktatás szükségességének – legtöbbször Illich nevével összekapcsolt – teljes tagadásáig. E szerint a felfogás szerint az iskolai oktatás egy meghatározott történeti korszak terméke, amelyet a nemzedékek közötti tudásátadás hagyományos módjában bekövetkezett szakadás idézett elő, s amint megteremtődik az áthidalás eszköze (pl. az önálló ismeretszerzést lehetővé tévő tudástárak hozzáférhetővé válásával), feleslegessé válnak az iskolák. Ennek az eszmének a terjesztését szolgáló elektronikus folyóiratok, módszertani és képzési anyagok, a résztvevők tapasztalatainak megosztására szolgáló fórumok tömege érhető el a világhálón. Ebben az értelemben a hálózat a célok, módszerek, eszközök megosztására szolgál, s nagyban felerősíti egy oktatási alternatíva hatását. Itt csak példaként említjük az amerikai szülők kezdeményezésére az 1960-as években indult ún. „home schooling” mozgalmat.<sup>4</sup> Mára az eszme átjutva az óceán

<sup>3</sup> Ugyanakkor az is egyre világosabb, hogy az internet hatékony iskolai alkalmazása kényes egyensúly kialakítását igényli a különböző tényezők között. Ezek: a géppark és hálózat kiépítettsége, a világhálóhoz való hozzáférés, a szoftver ellátottság, a tanárok megfelelő szintű (több éves képzést ill. önálló tanulást feltételező) géphasználati kompetenciája és pedagógiai felkészültsége, illetve a mindezeket rendszerben működtetni képes speciális szakember, a rendszergazda alkalmazása. Csak ezeknek a tényezőknek a harmonikus – és határozott pedagógiai elvek mentén – összerendezett együttese képes új minőséget vinni a hagyományos tömegoktatásba. Ráadásul mindezek folyamatos működtetéséhez a korábbinál nagyságrendekkel több pénzre van szükség. (Tót, 2001)

<sup>4</sup> A mozgalmat alapvetően a tömegoktatásban háttérbe szorult erkölcsi nevelés megerősítésének, és az egyéni képzettség-fejlesztés igényének előtérbe kerülése ösztönözte. A tájékozódáshoz hasznos kiindulópontot jelenthet a világhálón elérhető forrásgyűjtemény: <http://www.othonoktatás.lap.hu>.

innenső partjára, lelkes hívekre talált a környező országokban (pl. Csehországban, Szlovákiában és Romániában) is. E mozgalom egyik fő törekvése az állam szerepének csökkentése, a gyereknevelés és képzés állami iskolarendszerre delegált részének „visszavétele”.

Az otthonoktatás mint a közösségi oktatás alternatívája, történeti gyökereit tekintve nagyrészt az állami iskolarendszer megteremtése előtti időkre nyúlik vissza. Amerikai zászlóvivői évszázados hagyományokra hivatkozhatnak, hiszen a telepesek ezen a módon oktatták – legalábbis írni, olvasni – saját gyerekeiket. Ennél azonban fontosabbnak tűnik, hogy az ehhez hasonló törekvések nem csak az oktatás szervezésének módján kívánnak változtatni. Egyidejűleg rehabilitálják azokat a tartalmakat – a lokális közösségek számára fontos „élettudásokat” – amelyeknek átadására a döntően szisztematizált tudományos ismereteket közvetítő iskola alapú oktatás alkalmatlannak látszik. Több országban törvények garantálják az „otthonoktatás” lehetőségét, megvalósítói számára a világháló fontos tartalom-forrás és egyben a szerveződés eszköze. Bár mára már több milliónyira tehető az otthontanulók gyorsan növekvő tábora, az üzemszerűen működő képzési rendszerek egésze számára nem jelentenek komoly kihívást. Ezek a törekvések alapvetően az oktatás alsó szintjén, az alapképzés alternatív módjaként fogalmazódnak meg, s nem tagadják, inkább kiegészítik a képzés általánosan elfogadott rendjét.

### *Virtuális képzőintézmények*

Míg az iskolátlantitási törekvéseket az államilag szervezett képzéssel való társadalmi elégedetlenség indította el, addig a virtuális képzőintézmények a technikát az iskola alapú képzésnek egy más dimenzióba helyezésére alkalmazzák. A fő cél a képzésben résztvevők számának növelése.

A virtuális képzőintézmények alapvetően a képzési piac távoktatási szektorában és az ún. harmadfokú képzés szintjén vannak jelen. Három tényező (a távoktatásnak a világháló megjelenésével kibővült lehetőségei, a felsőoktatás tömegesedése, valamint a finanszírozás korlátai) egybekapcsolódása ihlette azt az elképzelést, hogy a „köögyetemek” építésének alternatívájaként elektronikus hálózatokon keresztül is elérhetővé tehető az, amit egy hagyományos képzőintézmény nyújt. Ez a megoldás technikai eszközökkel kívánja leképezni az iskolarendszerű szervezett oktatást, s jelentős részben a gazdaságossági megfontolások motiválják.

E képzési forma lelkes híveinek – az illúziók gyors szertefoszlását követően – szembesülniük kellett azzal, hogy a tananyagok hálózaton történő továbbítása nem azonos a képzéssel, és a pusztán a költségek lefaragására összpontosító képzés-szervezés kétes eredményekkel jár („olcsó képzésnek híg a diplomája”). A távoktatás területén elismert és eredményesen működő intézmények sikerének titka a tanulótámogatási szolgáltatások széleskörű – és amúgy igen költséges – kiépítése és működtetése. Az olcsóságot szem előtt tartó virtuális intézmények esetében a szűk keresztmetszetet a tanulást támogató háttérapparátus jelenti – tutorok, a tanácsadásra, konzultációra rendelkezésre álló szakemberek, tanárok, akiknek közreműködése technikai eszközökkel nem váltható ki.

Ma a szakemberek zöme úgy ítéli meg, hogy a távoktatásnak ez a módja elsősorban a felsőoktatásba az ún. „blended” képzés formájában integrálható, azaz a hagyományos képzési formákkal ötvözve, azokat kiegészítve lehet eredményes.

## E-learning a képzési piacon

A világháló a képzési piac számára is új távlatokat nyitott, globálissá tágítva a tartalmak és a kapcsolódó szolgáltatások eladásának lehetőségét. Becslések szerint az ezredforduló táján évente mintegy hetven millió ember vesz részt valamilyen internet alapú oktatási formában a világon. A képzés-szolgáltatók mellett a piac egészének fontos szereplői a hardver- és szoftvergyártók, kiadók, és internet-szolgáltatók, hiszen az egyes szegmensek közvetve a másik forgalmát is stimulálják. A hatékony e-learning ugyanis jó hardvert és nagykapacitású hálózatok kiépítését igényli, így a tanulási kedv fellendülése az eszközeladást is ösztönzi. Az eszközgyártók egy része úgy ítéli meg, forgalmának negyedét az oktatási-piac generálja (*E-learning and training... 2001*). Meg is fogalmazódott már a további piacbővítés új jelszava: a mobil eszközök bevonása a táv-tanulásba az asztali számítógéphez kötöttség alól is felszabadíthatja a résztvevőket.

Ez az ígéretes és több szektort összekapcsoló terjeszkedés azonban mára korlátokba ütközött. Az amerikai e-learning piacnak szembesülnie kellett a túlzott várakozások miatti csalódással, s szakértők szerint az európai képzés-szolgáltatók csak azért lehetnek optimisták, mert ezt a térséget még nem érte el a recesszió hulláma.

Ami az európai e-learning piacot illeti, alig állnak rendelkezésre átfogó elemzések, az értékelések zöme nem tényekre, hanem a tengerentúli fejleményeket követő feltevésekre épül. 2001-ben az EU szakképzés-fejlesztési ügynöksége, a CEDEFOP kísérleti adatfelvételt folytatott az interneten, hogy képet kapjon az európai e-learning piac jellemzőiről. A nem reprezentatív kérdőíves felmérés adatai azt jelzik, hogy a szervezetek mérete jelentős szerepet játszik abban, hogy milyen mértékben alkalmaznak számítógépes hálózatra épülő képzési megoldásokat. A nagyobb cégek az átlagnál nagyobb mértékben, főként az ún. osztálytermi képzés helyettesítéseként élnek ezzel a lehetőséggel. Ugyanakkor a képzéssel töltött idő egészének jóval több, mint fele zajlik a hagyományos osztálytermi alapú hagyományos képzésben, s hozzávetőleg negyede épül az elektronikus eszközökre, ám az átlag mögött nagy a szóródás (a svéd válaszadók 60 százalékra, a belgák 15 százalékra becsülték az e-learning arányát). Ugyanakkor a kínálati oldalon fordított a helyzet, a nagy képzés-szolgáltató szervezetek az átlagnál kevésbé építenek az informatikai megoldásokra. A képzések tartalmát tekintve az e-learning döntően magának az informatikai eszközöknek a használatára oktat, ezt követik az egyéb technikai jellegű képzések, majd a nyelvoktatás, a management ismeretek, a marketing, a csoport munka, a minőséggel kapcsolatos kurzusok, és az új termékek megismertetése (*E-learning and training... 2001*).

Magyarországon a távoktatás a 90-es években – a rendszerré építésre tett kísérletek, és a viszonylag jelentős ráfordítások ellenére – sem terjedt el széles körben. A többek között a felsőoktatásban zajló expanzió kezelésére irányuló programok megközelítését sokszor a kis befektetéssel nagy eredmény elérésének reménye jellemez-

te, a szervezők gyakran az oktatásban korábban is használt anyagok digitalizálását azonosították a távoktatással. Számos oka van, hogy ez a képzési forma nem „kapott lábra”, s szakmai presztízse sem nőtt.

A távoktatási vagy e-learning kurzusokat sokat ígérő reklámokkal ajánlók előbb-utóbb szembesülnek azzal, hogy a számítógéppel ill. hálózati technikával támogatott képzés bonyolult, sok elem összhangját igénylő és ezért költséges rendszer. Üzleti szempontból az eladhatóságát, felhasználói szempontból a használhatóságát elsősorban a képzés keretében nyújtott szolgáltatások adják. A kínált tananyagot túl, a képzés iránti igény pontos feltérképezése, a hiányzó kompetenciák azonosítása, a tanulók meglévő ismereteinek felmérése, a képzési anyag tartalmi adaptálása, módszertanilag alapos kidolgozása, a résztvevőknek nyújtott technikai, tanulás-módszertani, és mentális segítség (pl. a motiválás ill. a motiváció fenntartása), a képzés határfokának elemzése és mérése, vagy az online szolgáltatáshoz szükséges eszközök bérbeadása, installálása, használatukra történő felkészítés és számos további részelem alkotja a rendszert. A felhasználói oldalon a fizetőképesség (és a fizetési hajlandóság), a hozzáférés infrastruktúrája (pl. megfelelő sávszélességű otthoni, munkahelyi elérés) informatikai írástudás, azaz rutinszintű kezelése az eszközöknek, az egyéni tanulásban való jártasság és az arra való kellő motiváltság, a tanulásra fordítható idő, az egyes képzési programok esetében az idegen nyelvtudás együttes megléte szükséges ahhoz, hogy a tanuló valóban kamatoztatni tudja ennek a képzési formának az előnyeit. Mindebből egyúttal az is következik, hogy a célcsoport, a potenciális résztvevők is elsősorban a képzettebbek köréből kerülhetnek ki.

A hazai távoktatás-fejlesztési stratégia jelentős részben a kínálati oldal, a tartalomfejlesztés felől remélte a siker megalapozását. A szükségesnél jóval kevesebb figyelmet kapott a felhasználói igények és a képzési módszerek alkalmasságának az elemzése. A képzés-szolgáltatók sokszor nem vették tekintetbe, hogy a hozzáadott értéket azok a szolgáltatások jelenthetik, amelyek a tényleges tanulási igényhez szabják a tartalmat és a módszereket, segítik a tanulókat eligazodni az anyagban, ill. képesek beilleszteni az adott kurzust egy átfogó szervezetfejlesztési folyamatba. A technika mindenhatóságába vetett hit pedig mindenütt a világon együtt jár a magukra hagyott tanulók lemorzsolódásával (M. Zs. J. 2003). Nem ad alapot túlzott reményekre, hogy az ezredfordulón e-learning elnevezéssel kínált programok egy része nem több, mint a korábbi távoktatási kínálat üzleti megfontolásokból „átkeresztelt” verziója.

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a hálózat alapú képzés és tanulás helyzetének és lehetőségeinek értékelésekor sokszor túláltalánosítják a piaci szektorról alkotott képet. A képzési piacnak az eltúlzott várakozásokkal ellentétes mozgása vált ki olyan vélekedéseket, amely szerint az e-learning valamennyi területe hanyatlóban van.

### *Ingyenes e-learning?*

A hálózatra épülő formális képzés nem csak profitorientált cégek által nyújtott szolgáltatás lehet. Az internet a szellemi javakhoz való széleskörű hozzáférés eszméjének a legalkalmasabb eszköze, kérdés azonban, hogy a hozzáférés technikai lehetősége

és a képzés mint szolgáltatás üzemszerű jellegéből fakadó érdekek vajon összhangba hozhatók-e.

Éppen a világháló vált az egyik eszközévé annak, hogy az „uralkodó világrend” logikájától függetlenedni kívánók egymásra találjanak, együttműködjenek, mozgalmakká szerveződjenek. Az internet a tömegmédiá rendszerének újabb elemévé vált, de amíg a hagyományos tömegmédiák (elsősorban a televízió) a világ szimbolikus leképezésének standardizálására törekszenek, s az uralkodó értékeknek alárendelt szocializáció eszközei, addig az internet lehetővé teszi, hogy nyilvánosságot kapjanak a jelenlegi gazdasági és társadalmi rend alapértékeivel szembehelyezkedő, vagy attól eltérő értékek képviselői is. Az eszmék hirdetésén túl gyakorlati célokat is kitűző csoportok egyik közismert példájaként említhető a Linux elnevezésű – vagy bármely más, ún. nyílt forráskódú – program fejlesztése és terjesztése, amely a kereskedelmi szoftvereket gyártó és forgalmazó multik piaci egyeduralmával szembehelyezkedve kínál elérhető alternatívát a kispénzű felhasználóknak.

A nem profitelvű megközelítés igénye különösen erős a kulturális értékekhez, a képzés, tanulás, és ismeretszerzés forrásaihoz való hozzáférést illetően. Ezeknek a törekvéseknek a képviselői ill. támogatói között megtalálhatók a nemzeti kultúra értékeinek digitalizálására közpénzeket fordító kormányzatok, a kulturális örökség gondozásával foglalkozó jelentős szakmai szervezetek, magán és közintézmények (múzeumok, könyvtárak, archivumok), jelentős képzési tapasztalatokkal és tartalomtökével rendelkező egyetemek. Mögöttük áll az ingyenes hozzáférést felhasználóként szorgalmazók széles tábora – alkalomadtán szembehelyezkedve a szerzői jogokért kiállva saját profitjukat is védelmező tartalomipar képviselőivel.

A közérdeklődésre számot tartó tartalmak ellenszolgáltatás nélküli hozzáférhetővé tételét persze sokféle megfontolás motiválhatja, a multinacionális cégek image-fenyező törekvései éppen úgy, mint hosszú távú üzleti stratégiájuk megalapozása. A Cisco Hálózati Akadémia (CNAP) például olyan non-profit szakképzési program, amely oktatási intézmények, vállalatok, a kormányzat és a Cisco Systems közötti együttműködés eredményeként jött létre a világ több mint száz országában, s magának a hálózatnak a felhasználásával hálózati szakembereket képez. A magyar Oktatási Minisztérium és a Cisco közötti együttműködés keretében 1998-tól 2003-ig több mint ötven hazai iskola ezeröttszáz diákja vett részt a programban, államilag elismert képzettséghez jutva. Hasonló célokat szolgál az IBM hagyományos képzést és elektronikus tanulást ötvöző hatezer kurzusa, amely évente kétmillió résztvevőt számlál, s ma már több mint ötven országban „van jelen”. Ezek a programok azt jelzik, hogy a multinacionális cégek hosszú távú üzleti stratégiájuk megalapozása érdekében törekszenek bekapcsolódni a hálózatra épülő képzésbe.

Az ingyenes képzési lehetőségek bővítésével kapcsolatos igények sokszor illúziókra épülnek, amikor nem számolnak azzal, hogy az előállítás és fenntartás költséges, és komoly apparátust kíván. Tapasztalataink szerint a képzési programok teljes körű szolgáltatásként ma csak kivételképp érhetők el a hálózaton. A vezető képzés-szolgáltatók kínálatuknak csak egy részét – döntően a forrásokat ill. a képzési tartalmat – teszik elérhetővé az interneten.



Példaként az „AllLearn” elnevezésű programot idézzük (<http://www.alllearn.org>), amely 2000 szeptemberében három egyetem (Oxford, Stanford, Yale) „online learning konzorciumaként” jött létre, s kínál a kredit rendszeren kívüli kurzusokat. Ezek száma 2002-ben ötven volt, a résztvevők a világ harminc országából verbuválódtak. A kurzus-katalógus az online áruházaknál megszokott módon épül fel, ha eldöntötük, hogy az archeológia, a művészettörténet, a filozófia vagy a pszichológia, esetleg a novellaírás rejtjeleiben kívánunk elmélyedni, vagy az orvosi etika aktuális kérdéseinek megismerésére és megvitatására kínált öthetes kurzust választjuk – már csak regisztrálnunk kell. A formák változatosak, a néhány napos moderált fórumoktól és az egy hetes minikurzusoktól a 4–6 hetes rövid kurzuson át a 8–10 hetes tanfolyamig (ez utóbbiak már költségesebbek, a részvételi díj a tananyaggal együtt az ezer dollárt is elérheti). A képzés részben online elemekből áll, az előadások videóról, hangfelvételtől vagy átiratban érhetőek el, ezek feldolgozását viták segítik, valamilyen kurzust a téma szakértője vezeti (moderálja). Az „offline” elemeket a könyvek és egyéb nyomtatott anyagok, CD-ROM-ok alkotják. Amit az „Alllearn” konzorcium ingyenesen kínál, az ún. háttéranyagok elérhetősége. Ez impozáns, tizenkilenc diszciplínát átfogó elektronikus könyvtár, amely szakemberek által szelektált és strukturált formában tizenkétezer szakmai weboldalt katalogizál. Ez a kurzusokon kívüli érdeklődők számára is orientáló szakmai anyagot nyújt, és az ajánlott olvasmányokon keresztül természetesen a konzorciumhoz tartozó online szakkönyv-áruház kínálatát is népszerűsíti.

Akad példa a hozzáférhetőség nagyvonalúbb értelmezésére is. Az egyik legnagyobb ingyenes e-learning program, az OpenCourseWare névre hallgató projekt (<http://ocw.mit.edu/index.html>) a Massachusetts Institute of Technology (MIT), a világ egyik legnagyobb és jelentős hírnévnek örvendő egyetemének nevéhez fűződik. Úgy is említhető, mint a szabad hozzáférés elvének nagyszabású megvalósítása, amely egyben fontos tanulságot is kínál. A projekt 2002 szeptemberében indult harminckét tananyaggal, jelenleg ötszáz kurzus érhető el ingyenesen, s további ezer-ötszáz elérhetővé tételét tervezik. Az érdeklődést jelzi a mintegy száznegyven millió „látogató” (*Simon 2003*). Az a tény, hogy ekkora érdeklődés kiszolgálásához tizenöt-ezer szerver bekapcsolására van szükség, egyúttal azt is mutatja, hogy az ilyen jellegű programok jelentős technikai, hálózati kapacitást igényelnek.

Ugyancsak példaként említhető a Columbia Egyetem által 1999-ben elindított kísérlet, a Fathom Knowledge Network elnevezésű konzorcium projektje (<http://www.fathom.com>). A nagyszabású program keretében 14 vezető oktatási és kulturális intézmény (köztük a British Museum, a British Library, az Amerikai Filmintézet és egy sor egyetem ill. múzeum) működött közre. 2000 és 2003 között több mint ötven országból összesen hatvanötezen iratkoztak be az ingyenesen kínált kurzusokra és szemináriumokra. Az egyetem digitális médiával kapcsolatos tevékenységének átszervezése miatt a web-oldal ma már csupán a felhalmozott archív anyagokat kínálja.

A nagyságrendjüket és a közzétett tartalmakat tekintve jóval szerényebb, kísérletként működő hazai kezdeményezések közül a Virtuális Egyetem és a Virtuális Campus, ill. néhány ingyenesen hozzáférhető, nyelvtanulást támogató, az uniós

csatlakozáshoz kapcsolódó, vagy az érettségire felkészülést segítő kurzus említhető, amelyek vagy kormányzati források felhasználásával készültek vagy – egyfajta referenciaként – az adott cég többi termékének vonzóvá tételét szolgálják.

A képzési célból létrehozott, tehát strukturált, ellenszolgáltatás nélkül hozzáférhető kurzusok a képzési piac egészéhez mérten igen szerény arányt képviselnek, s úgy tűnik, hogy főként a nagy szervezetek képesek ezeket létrehozni és működtetni. Jellemző megvalósításnak a tartalom (azaz a források strukturált formában történő) elérésének lehetővé tétele nevezhető, a magasan kvalifikált élők munkát igénylő tanulástámogató háttér szolgáltatások nélkül.

Az interneten történő tanuláshoz a felhasználók számára fontos információk közzétételét azonban számos tényező korlátozza. Az esetenként nagyvonalúnak nevezhető, kiterjedt archiválási és publikálási programok ellenére is komoly korlátja marad a világhálón elérhető tartalmaknak, hogy a hozzáférhetővé tétel üzleti vagy egyéb érdekekbe ütközik. A digitális könyvtárakban éppen a könyvpiacra legsikeresebb művek, vagy színvonalas, de drágán előállítható, ezért piaci mechanizmusok szerint működő tudományos folyóiratok nem érhetők el. Az oktatási szolgáltatások jelentős része is egyre inkább „fizetőssé” válik, a legsikeresebb európai távoktatási vállalkozásnak egyáltalán nincs internetes megjelenése (mivel üzleti megfontolásból nem kívánja hozzáférhetővé tenni az általa kidolgozott eszközöket), és még lehetne sorolni azokat a tényezőket, amelyek behatárolják az internetre felkerülő tartalmak körét.

Az internet az információk és ismeretek megosztásának eszköze, de nem szünteti meg azt a versengést, amelyben az előnyös pozíció megszerzése és megtartása a legújabb ismeretek vagy a legfrissebb információk birtoklásából származik. A világhálóra jellemző sajátos ellentmondás, hogy egyfelől az oktatás piacosodásának egyik leghatékonyabb eszköze, egyidejűleg a profit-orientált képzéssel szemben haladó alternatíváknak is a médiuma. Úgy tűnik, a pékség ablakai előtt térdeplő szegények nem csak bebámulhatnak, hanem meg is ízlelhetik a tudás édes kalácsát, de a kóstolóra szóló meghívó nem azonos az ingyenes közétkeztetéssel, s a kiadós lakomáért továbbra is sokat kérnek.

## A munkahelyi képzés

A munkahelyi képzés – legalábbis a hazai szakirodalomban – elhanyagolt területe a felnőttkori oktatás és tanulás kutatásának. Ennek egyik oka, hogy tartalmában is gyökeresen eltér az oktatás iskolai formájától (néha olyan mértékben, hogy az iskolai tanulás elemzésével foglalkozók számára a megszokott kategóriákkal alig értelmezhető). Mivel többnyire nem ad formális végzettséget, ill. szűken az adott szektorhoz vagy szervezethez kötődő ismereteket közvetít, ritkán tekintik összevethetőnek a képzés más formáival. Emellett szervezetileg rendkívül széttagolt, az adatgyűjtés számára nehezen megközelíthető, ráadásul maguk a szervezetek sem érdekeltek abban, hogy képzési rendszereiket megismerhetővé tegyék. A versenyszférában működő cégek esetében ez szorosan összefügg azzal, hogy minél inkább összekapcsolódik a képzés az adott cég stratégiai fejlesztéseivel, annál kevésbé törekcsenek arra, hogy az mások számára átlátható legyen.

A munkahelyi képzés, beleértve a hálózatra épülő kurzusokat is, a képzési piaci speciális – félig zárt – szegmensének tekinthető, amennyiben a képzés-szolgáltató és a képzésben résztvevők közötti viszony alapvetően eltér az oktatási piacra jellemző szolgáltató-ügyfél viszonytól.

A *Training Magazine* reprezentatív felmérése szerint az amerikai vállalatok 36 százaléka használja az internetet a vállalaton belüli oktatásban (s 54 százalékuk alkalmazza a CD-ROM-ot a tanulás támogatás eszközeként). Európában a vállalatok továbbképzési programjaik 14 százalékát valósították meg e-learning formájában. A hálózat alapú lehetőségek adaptálásában az Egyesült Királyság, Svédország és Hollandia jár az élen, s mivel ezekben az országokban jelentős az internethasználó népesség ill. az angolul beszélő munkavállalók aránya, így az angol nyelvű tananyagok is könnyen terjeszthetők (*Az e-learning jelenlegi helyzete... 2001*).

A gazdasági szervezetek alkalmazottai mellett a közszolgáltatásokban és a kormányzati apparátusban dolgozók is hatalmas tömeget képviselnek mind a képzési piacról vásárolt ún. külső munkahelyi képzés, mind a munkaszervezeten belül zajló belső képzés szempontjából. Az amerikai hadsereg közel félmilliónyi alkalmazottja laptopokkal „felfegyverezve”, mintegy ezer e-learning kurzus közül válogathat, hogy a fejenként több mint négyezer dolláros képzésre költhető támogatást tudásra, végzettségre konvertálja. Példák már Magyarországon is sorolhatók. A tanárok továbbképzése az egyik olyan területet, ahol éppen az iskolák hálózatba kapcsolása adhat lehetőséget az info-kommunikációs eszközök tanulásra történő alkalmazására, ugyanakkor éppen az eddigi kísérletek tették láthatóvá, hogy a technika meglete csak egyike a hatékony képzéshez szükséges eszközöknek. Az e-kormányzat megteremtésére irányuló kísérletek keretében (pl. a választások lebonyolításában közreműködő több ezer személy rövid idő alatt történő felkészítéséhez nyújt eszközöket ez a képzési forma). A hazai piac jelenlegi méretét jellemzi, hogy szakemberek szerint a kormányzat másfél milliárd forint körüli összeget költ e-learning kurzusokra, a vállalatok által vásárolt képzés nagyságrendje hozzávetőleg félmilliárdot tesz ki (*Tudásmenedzsment 2002*).

### *A nagyvállalati szektor*

A képzési szektor egészét tekintve, de különösen az e-learning eszközök alkalmazásában sajátos külön világot képviselnek a nagyvállalatok. A nagyvállalati szektor belső képzési rendszereinek fejlesztését nem fékezik a hálózat-alapú képzési piac megtorpanását okozó keresleti korlátok. Sőt elmondható, hogy a hálózat elsősorban az ún. vállalati képzés területén eredményezte a képzésről való gondolkodás radikális átalakulását. A kevés rendelkezésre álló ismeret alapján úgy tűnik, hogy az e-learning az erősen informatizált nagyvállalati szféra képzési igényeihez képes igazán hatékonyan illeszkedni, s ott is elsősorban a fehérgalléros munkavállalókat érinti.

Az info-kommunikációs eszközök előnyeinek kiaknázása a profitorientált versenyszférában jelent meg legerőteljesebben és szinte magától értetődő, hogy azt nem csupán a termelés-szervezési folyamatokra és a vállalatiirányításra, hanem előbb utóbb az „emberi erőforrás” fejlesztésére, illetve a meglévő tudás megosztás révén történő

hasznosítására is felhasználták. Ez olyan hajtóerő volt, amely képes volt a megszo-  
kott képzési eljárások átalakítására. A munkahelyi képzés hagyományos megköze-  
lítése az egyénekre irányult, szakmai ismeret- és készségfejlesztés formájában való-  
sult meg, és vagy ad hoc módon vagy a képzési felelősök, később humán-erőforrás  
menedzserek által készített képzési tervek szerint szerveződött. Viszonylag élesen  
elkülönült egymástól a munkavégzés és a képzés folyamata, vagyis a munkaadó ál-  
tal szervezett, részben vagy egészben finanszírozott képzés idejére a munkavállaló  
kikerült a munkafolyamatból.

Ma az élenjáró cégeken belül a képzés a korábbiaktól eltérő módon illeszkedik az  
alaptevékenységekhez. Nem az egyes munkavállalók képzésére irányuló tervekben  
jelenik meg, hanem az adott szervezet fejlesztési stratégiájának szerves részét képezi.  
A tanuló szervezet eszméje a mai gazdasági verseny egyik kulcsfogalmává vált (*Kocsis  
& Szabó 2000*). Az elkülönülten működő képzési részlegek helyére a tanulásirányító  
rendszerek (learning management systems) léptek, amelyeknek feladata összekap-  
csolni a vállalat irányításának és a szervezeti méretű tanulásnak a folyamatait.

A vállalatirányítás informatizált rendszerével összekapcsolódva, a cég saját hálóz-  
tán, az intraneten zajló képzés az időfelhasználást tekintve sem emlékeztet a megha-  
tározott óraszámban szervezett hagyományos kurzusokhoz. Az informatizált mun-  
kahelyi környezet ugyanis megteremti annak lehetőségét, hogy ugyanazon a felüle-  
ten, a számítógép képernyőjén történjen a munkavégzés és a tanulás. Így, képszerűen  
fogalmazva, ugyanaz az íróasztal egyidejűleg „munkapad” és „iskolapad”. Ez a tér-  
beli egybeesés ad lehetőséget az idő maximális kihasználására. A képzés helyszínére  
való adott időben történő eljutás többé nem jelent kiesést a munkavégzésből, sőt az  
alkalmazottak a töredékidőket is tanulásra, a hatékonyabb munkavégzéshez szük-  
séges információk és ismeretek megszerzésére fordíthatják.

Bizonyos munka- és szervezettípusok különösen alkalmasak a hálózat alapú kép-  
zés megszervezésére, folyamatos működtetésére. A bankok például gyakran képzik  
alkalmazottaikat ezen a módon az új termékek bevezetésekor, a cég szervezeti áta-  
lakításakor vagy az új alkalmazottak betanítása idején. A sok országban eladói háló-  
zatot működtető, több tízezernyi alkalmazottat foglalkoztató multinacionális cégek  
számára (pl. a termékkereskedelemben) a partnerek tömegének elérése, és az új ter-  
mékekkel kapcsolatos technikai, marketing és finanszírozási ismeretek átadása ma  
már nehezen képzelhető el a hagyományos módszerekkel. A vállalati képzés igen  
jelentős hányada magának az informatikai eszközöknek a használatára való felké-  
szítést jelent (pl. új vállalatirányítási vagy kommunikációs szoftver bevezetésekor a  
használat oktatására a céges hálózat – megfelelő támogatással – alkalmassá tehető).  
A képzésnek ez a módja egyaránt alkalmas az átfogó témakörök strukturált feldol-  
gozására (pl. a vállalati minőségbiztosítási rendszerek áttekintésére), és az olyan tu-  
dáselemek közvetítésére, mint pl. az ügyfélszolgálati rendszerekben a tipikus vagy  
éppen szokatlan ügyfélpanaszok megoldásának módja – azaz gyakorlati tapasztala-  
tok, részismeretek, feladat specifikus információk cseréjére.

A vállalati belső képzés jelentőségének növekedésével párhuzamosan megnő a  
munkaszervezeten belüli, oktatásért felelős egység szerepe, amelyek mára sok cég-

nél ún. „vállalati egyetemekké” nőttek ki magukat. A „corporate university” a 80-as években az Egyesült Államokban alakult ki, s egy évtized múlva már több száz működött belőle. Létrehozásuk oka, hogy a nagyvállalatok számára a szolgáltatóktól vásárolt képzésekhez képest gazdaságosabbnak tűnt a saját tananyag készítése és a képzés megszervezése. Időközben szerepük is átalakult. A korábbi, éves létszámban tervező képzőközpontok stratégiai léptékben kezdtek gondolkodni, és a cég kulcspozícióit betöltők individualizált készségfejlesztését állították előtérbe. Ma már csak az USA-ban másfélezer cégnél működik ilyen szervezet, s ez a szám dinamikusan nő. Tevékenységüket sok esetben már a vállalaton kívülre is kiterjesztik, azaz a piaci képzés-szolgáltatók vetélytársaivá válnak. Ezzel szemben az európai „corporate university”-k döntően a szervezeten belüli tudás fejlesztésére összpontosítanak.

A vállalaton belüli képzés újfajta megközelítéséhez a szervezeti tanulás elméletét is felhasználó ún. tudásmenedzsment kínál értelmezési kereteket. Alapja annak a felismerésnek, hogy a cég versenyképessége szempontjából legértékesebb tudást a munkavégzők birtokolják. Ez döntően nem elméleti, sőt sokszor csak rejtett módon működő gyakorlati, tapasztalati tudást jelent. A tudásmanagement (KM) mint a cégen belüli tudásokkal való „gazdálkodás” eszköztára azt a célt szolgálja, hogy a szervezet különböző posztjain dolgozók egyéni szakértelmét és tapasztalatait azonosítsa, a hálózati kommunikáció eszközeivel a többi alkalmazott számára is elérhetővé és hasznosíthatóvá tegye, azaz megszervezze a megosztását (tárolását, megőrzését, sőt a versenytársaktól való megóvását).

A hálózat alapú tanulás a megfelelő módszerek mellett komoly technikai feltételeket is igényel. Magyarországon a hálózat alapú tanulás terjedésének mindmáig komoly korlátokat szab az eszközök és a hálózati hozzáférés viszonylag magas ára. Ez is az egyik oka annak, hogy a vállalati e-learning többnyire magára a céges intranetre korlátozódik (tehát az alkalmazottak otthoni környezetével nem kapcsolódik össze). Ráadásul a vállalati informatikai rendszerek kiépítésekor sokszor nem vették számításba az online képzéshez szükséges technikai igényeket – pl. a megfelelő sávszélességet – így a hálózat kapacitása is korlátozza a felhasználást.

A piacvezető cégek körében a hálózat képzési célokra történő használata már az alkalmazottak körén is túllép, és az ügyfeleket, vevőket, fogyasztókat is célba veszi. A fogyasztók számára a termékeket és azok használatát bemutató kisebb oktató programok skálája széles. A szoftverek eladása például ma már nehezen képzelhető el az azt kiegészítő online is elérhető, a telepítésre, hibafelismerésre, konfigurálásra vagy a rendszer védelmére vonatkozó kiegészítő „tananyag” nélkül. Ugyancsak példaként: a viharos gyorsasággal tömegcikké vált digitális fényképezőgépekhez számtalan a fotózásra és a digitális képfalkotással kapcsolatos ismeretekre vonatkozó, hálózaton ingyenesen elérhető kurzus kapcsolódik. Az ügyfelekkel kiépített ilyen jellegű kapcsolat nem egy esetben magának a terméknek vagy szolgáltatásnak a további fejlesztéséhez is hozzájárul.

A hálózat, és a hálózat révén megvalósuló kommunikáció a tanulás hagyományos értelmezését is jelentősen kitérít. A munkaszervezeten belüli, hálózati alapú tanulás újszerű formáinak három jellemző vonását emelhetjük ki. Mindenekelőtt nem fel-

tétlenül aszimmetrikus (tanár-tanuló, szolgáltató-vevő) szerepviszonyokra épül, hanem nagy teret kap benne az összekapcsolódó tevékenységet végzők közötti egyenrangú kommunikáció. A tanuláshoz ebben a módjában felértékelődik a tapasztalati tudás, és a kompakt, strukturált ismeretsomagok közvetítése mellett nagy teret kap a rész-, illetve töredékismereteknek az egyéni tanulási célok által vezérelt hasznosítása. Ezek a jellegzetességek még inkább érvényesek a világháló segítségével szerveződő önálló tanulás esetében.

## Önálló tanulás és a világháló

A szervezett képzésen kívüli, internetre épülő önálló tanulás elterjedtsége, hatékonysága, fő forrásai, változásának jellege, és kapcsolódása a formális képzéshez a tanulás világának növekvő jelentőségű, de még feltérképezetlen területe. Ugyanakkor nehéz lenne szabatos meghatározásokkal kijelölni, hol húzhatók meg a határai ennek a körnek. Éppen ezért nem a lehatárolásra törekszünk, hanem e terület néhány sajátos vonásának jelzésére.

Az iskolarendszerű tanulás hagyományos – kognitív – felfogása értelmében a tudás meghatározott módon szerzett információ, és a tanulás ennek a felhalmozása. A formális képzésben a közvetített tartalmak kijelölése (szelekciója és kontrollja) a képzés szervezőjének hatásköre, a tanuló és az ismereteket átadó személy szerepe egyértelműen elkülönül. Ettől eltérően a világhálóra épülő önálló ismeretszerzés jellemző módja, hogy a „tanuló” saját céljainak megfelelően maga rendezi össze a strukturálatlan és strukturált formában egyaránt elérhető különféle tartalmakat, illetve a hálózaton zajló ismeretszerzési célú kommunikációhoz maga keresi meg a legmegfelelőbb partnereket.

A számítógéppel támogatott oktatás a rugalmas, az egyes tanulók tanulási stílusához alkalmazkodni képes oktatási módszerek keresésére is ösztönzőleg hatott. A hálózati kommunikáció elterjedésével – az osztályterem határain túllépve – új dimenziót kapott a csoport alapú képzés, illetve a tanuló személyek közötti együttműködésre építő tanítási módszer (collaborative learning). Alapgondolata, hogy a tanulók – erre alkalmas, közösen megoldandó feladatok és szakszerű tanári irányítás mellett – egymástól is tanulhatnak. Közel áll ehhez a megközelítéshez a hálózat alapú önálló tanulás, amennyiben fontos ismeretek forrásának tekinti a „többiekét”. Hogy ez több mint a hálón való barangolás során megszerezhető információ és ismeretmorzsák, arra példaként a hasonló tevékenységet folytatók, azonos dolgok iránt érdeklődők szervezett vagy alkalmi körei idézhetők. Az egyes szakmai csoportok, pl. az informatika különböző területein működő félprofik és profik szakmai fórumai, hír- és levelezőlistái a tapasztalati – és nagyrészt csak ezen a módon megszerezhető funkcionális – tudás átadásának fontos csatornáit jelentik. Jellegét tekintve a munkahelyi informális kommunikációhoz, illetve a céges intraneten zajló tapasztalati tudásmegosztáshoz hasonlítható, azzal a fontos különbséggel, hogy a résztvevők nem ugyanabban a szervezetben dolgoznak, földrajzilag bármilyen távolságra lehetnek egymástól, nem feltétlenül ismerik egymást személyesen, és nem azonos célok érdekében keresik az új ismereteket. Ez a tevékenység sokféle módon kötődhet a formá-

lis képzéshez és annak célrendszeréhez is, de nem feltétlenül kapcsolódik a szervezett tanulás világához, vagy nem feltétlenül irányul olyan típusú haszon realizálására, mint pl. egy adott végzettség megszerzése. Ugyancsak fontosnak tűnik, hogy a szűkebb értelemben vett elméleti, értelmező, szakmai, illetve a munkavégzéshez kapcsolódó tudás mellett a hétköznapi életben általában vagy alkalmilag fontossá váló gyakorlati ismeretek megszerzésében is igen fontos forrássá válhat (a számtalan példa közül a gyereknevelés, az egészség, az ún. fogyasztói ismeretek, a társadalmi szerveződés, a technikai ismeretek említhetők).

\* \* \*

Az elektronikus hálózatok, mindenekelőtt az internet tehát sokféle módon hatottak a tanulás módjának formálódására. A tapasztalatok azt jelzik, hogy a világháló a hagyományos iskola-alapú oktatás világába egyelőre úgy integrálódott, hogy gyökeresen nem formálta át azt. Az iskolarendszeren kívüli szervezett képzés számára rugalmasabb, az egyedi igényekhez alkalmazkodni képes tanulási kereteket kínál. Ugyanakkor a technikai megoldások mindenhatóságához kapcsolódó illúziók hasznos felismerésekhez vezettek a tanulástámogató szolgáltatások, és az azokat működtető „tanári” szakértelem fontosságát illetően. A tanulás fogalmának tágabb értelmezésébe pedig az új módszereken túl egyre inkább beletartozik a gyakorlati ismeretek hálózati kommunikáció révén történő folyamatos megújítása is.

TÓT ÉVA

## IRODALOM

- Az e-learning jelenlegi helyzete, perspektívái és fejlődési iránya (2001) Eduweb. Kézirat. <http://www.matisz.hu/szervezet/csatolmany/Eduweb1015.doc>
- EKLUND, J. & KAY, M. & LYNCH, H. (2003) *E-learning: emerging issues and key trends*. Australian National Training Authority. <http://flexiblelearning.net.au/research/2003/elearning250903final.pdf>
- E-learning and training in Europe (2001) A survey into the use of e-learning in training and professional development in the European Union. CEDEFOP Reference series; 26, Luxembourg.
- KEVIN KRUSE (2004) What will 2004 Bring? E-learningGuru. [http://www.e-learningguru.com/articles/art\\_misc\\_4.htm](http://www.e-learningguru.com/articles/art_misc_4.htm)
- KOCSIS ÉVA & SZABÓ KATALIN (2000) *A Poszt-modern vállalat – Tanulás és hálózatosodás az új gazdaságban*. Budapest, OM.
- Log on for Company Training (2000) Businessweek Online, 2000. január 10. <http://www.businessweek.com>
- MOLNÁR ZSUSZANNA (2003) E-learning - csodavárás múltán, csalódás előtt? Figyelőnet, 2003. március. <http://www.fn.hu>
- M. ZS. J. (2003) E-learning - siker vagy bukás? Figyelő-Net, 2003. július 17. <http://fn.netrix.hu/cikk.php?cid=61461&id=26>
- NAGY ZOLTÁN (2002) E-learning a gyakorlatban Magyarországon. EVilág 2002. október. <http://www.sulinet.hu/evilag/2002/oktober/09.pdf>
- QUILTER, DENNIS (2000) e-Learning – A Panacea or a Culture Change? AdVal Group. <http://www.e-learningguru.com/wpapers/AdVal.pdf>
- SIMON ANDRÁS (2003) Egyetem az Interneten – a tudás mindenkié? Net-figyelő, <http://www.nf.hu>, 2003. október 19.
- TÓT ÉVA (2001) *Számítógépek az iskolában*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kutatás közben 229.)
- TÓT ÉVA (2002) Számítógép és internet mint a tanulás eszköze. *Educatio*, No. 4.
- Tudásmenedzsment (2002) Az elektronikus oktatás perspektívái. (név nélkül) <http://penz.transindex.ro/?cikk=1107>



## AZ E-LEARNING ELTÉRŐ KONTEXTUSAI

**A**TEKINTÉLYES AMERIKAI SZAKTANÁCSADÓ, Jay Cross állítása szerint „Az e-learning halott.”<sup>1</sup> „Az e-learning az oktatás jövője.” – mondta Charles Clark brit oktatási államtitkár. A két kijelentés 2003-ban, alig néhány hónap különbséggel hangzott el. A közöttük érzékelhető ellentmondás bizonyítéka annak, hogy az e-learningról jelentős mértékben eltérő állítások fogalmazhatók. A véleménykülönbségek hátterében egyrészt az e-learning eltérő definiálása, másrészt eltérő „vonatkoztatási rendszer” – kontextus – alkalmazása húzódik meg. Tanulmányunkban az e-learningról folyó diskurzusok során alkalmazott eltérő kontextusok részleges áttekintésére vállalkozunk. Célunk, hogy az e-learning kontextuális háttereinek felvázolásával bemutassuk annak komplexitását, és utaljunk a sok helyütt hangoztatott előnyök mellett a láthatóvá váló kockázati tényezőkre, rejtett antagonizmusokra is. Úgy gondoljuk, hogy témafelvetésünk hasznos a gyakorlati problémák megoldását keresők számára is, mivel az eltérő e-learning kontextusok figyelmen kívül hagyása ellentmondásokkal terhelt „fejlesztési” projektek létrejöttét eredményezheti, melyek jellemzője, hogy viharos gyorsasággal szűnnek meg a finanszírozás lezárultával.

A tanulmány során hivatkozott példák többnyire az Európai Unió országok gyakorlatából származnak. Okunk erre, hogy Magyarország az unióba lépéssel felzárkózni kíván egy olyan régióhoz, mely maga is felzárkózni kíván a lankadatlan globális verseny élcsapatához. Csatlakozási igyekezetünkben minél gyorsabban oldjuk meg saját problémáinkat az oktatás – jelesül az új tanulási formák – terén, annál előbb lesz alkalmunk szembe nézni a nyugat-európai országok jelenlegi problémáival. Ennek jegyében tűnik értelmesnek elemzésünkben európai példákra hivatkozni.

Az e-learning jelenség leírásában a többféle kontextus egyidejű hasznosíthatóságát jól illusztrálja az angliai UkeU<sup>2</sup> kudarca, mely 2004 márciusára vált a nyilvánosság előtt ismertté. A kezdeményezés kormányzati támogatással eredetileg 2001-ben indult, amikor is angliai egyetemek és vezető technológiai cégek partneri megállapodást kötöttek annak érdekében, hogy diplomaszerezést lehetővé tevő kurzusokat e-learning formában bárhol és bárkinek a világon felkínáljanak. A vállalkozás az

<sup>1</sup> [http://macromedia.marketing.pr.breezecentral.com/servlet/lmsproxy?ibase=/p83472101/flash/&aicc\\_url=http%3A%2F%2Fmacromedia.marketing.pr.breezecentral.com%2Fverify%3Faction%3Daicc%26airspeed%3D1%26sco-id%3D156759&aicc\\_sid=246050](http://macromedia.marketing.pr.breezecentral.com/servlet/lmsproxy?ibase=/p83472101/flash/&aicc_url=http%3A%2F%2Fmacromedia.marketing.pr.breezecentral.com%2Fverify%3Faction%3Daicc%26airspeed%3D1%26sco-id%3D156759&aicc_sid=246050)

<sup>2</sup> <http://www.uk.eu.com/>



angol kormányzat 62 millió fontjának és a Sun Microsystems 5,6 millió font támogatásának köszönhetően indulhatott. A tervezés és megvalósítás során felhasználhatták az e-learning (távoktatás) terén legendás sikereket elért Open University tapasztalatait. Az e-learning keretrendszer kidolgozása egészen 2003-ig tartott, ekkor iratkozhattak be az első hallgatók. Mára – 2004 márciusára – a vállalkozásnak profilt kell váltania. A 9 országba kihelyezett üzleti menedzsmentnek, és a további 16 országban működő 26 partnerintézménynek együttesen is csupán mintegy 900 hallgatót sikerült verbuválnia a minimálisan tervezett 5000 helyett. A vállalkozás tehát jelen formájában és az adott körülmények között korlátozott sikereket könyvelhetett el. Az elemzői vélemények szerint a nehézségeket több tényező együttesen idézte elő. Ezek közé tartozik, hogy a tervezés fázisában a *lelkesült várakozás* hátterbe szorította a lehetőségek tárgyyszerű felmérésének szükségességét. A megvalósítás során túlságosan az *üzleti célok* kerültek előtérbe az e-learning szolgáltatások kialakításakor, és kevésbé hangsúlyozták, illetve érvényesítették a szolgáltatás közhasznú jellegét. A fejlesztés során *fő feladatnak a technológia – az e-learning keretrendszer – kimunkálását tekintették*, akkor is, amikor az e-learning piac megváltozása egyértelműen utalt arra, hogy a differenciáltan hasznosítható és magas minőségű tartalmak fejlesztése hozhatna nagyobb sikereket. *Pedagógiailag bizonyult hibásnak a túlzottan tömény – „tisza e-learning” – forma használata, mely a potenciális hallgatói körből csak a legtudatosabban tanuló szűk rétegnek megfelelő.* A vállalkozás kudarca természetesen nem az e-learning kudarcát jelzi – ennek megfelelően az állam továbbra is támogatja az UkeU működését. A kockázatokat nem megfelelően mérlegelő UkeU példája azonban ékes bizonyíték arra, hogy a tanulásszervezés „e” formája *sokféle megközelítésmód együttes alkalmazása révén válik érthetővé, illetve tervezhető és működtethető sikeresen.*

Témafelvetésünk további aktualitását adja, hogy az Európai Unió államok oktatási reformja „sárga lapot” kapott a lisszaboni célkitűzések megvalósításának lassú üteméért és részleges eredményességéért. A brüsszeli bizottság által készített szakértői elemzés (COM 2003 685) szerint „ha a reformfolyamatok a jelenlegi ütemben haladnak, az Unió nem lesz képes teljesíteni céljait<sup>3</sup> az oktatás és képzés terén.” A dokumentum a közelmúltban belépett államokra – így Magyarországra – külön utal: „be kell hozniuk lemaradásukat a tudásalapú gazdaság és társadalom fejlesztése terén.” Az átfogó elemzés számos bizonyítékát adja annak, hogy a „lisszaboni 2010-es határidő” – legalábbis az oktatás és képzés terén – nem tartható, hacsak a folyamatok a közeljövőben nem „katalizálhatók” valamiképpen. És itt utalunk kell más uniós dokumentumokra, melyek szerint éppen ez lehet *a terjedő e-learning egyik alapfunkciója.* „Az e-learning növekvő mértékben fogható fel katalizátorként az oktatási és képzési rendszerek alapvető változási folyamatában, valamint az európai politikák eszközeként a társadalmi befogadás, a nyelvtanulás, a képzettségi hátrányok lefaragása és a kultúrák közötti kapcsolatépítés területén, hogy csak néhányat említsünk...” (SEC 2003 905). A globalizációs folyamatoktól befolyásoltan

<sup>3</sup> A híres – akár lisszaboni dogmaként is emlegethető – nyilatkozatról és az abban foglaltakról van szó.

modernizációs kísérletbe fogott Európai Unióban a tanulás ügyének újragondolása az e-learning „facilitáló” szerepének feltételezése mellett zajlik.

*E-learning típusok.* A kontextusok vizsgálata megkívánja az e-learning eltérő fogalmi definícióinak áttekintését. A történeti dimenzió felhasználásával három lényegesen eltérő e-learning típust különítünk el – ennyi ugyanis elegendőnek bizonyul a kontextusok későbbi tárgyalása során.

A számítógépet fő oktatási és tanulási médiának tekintő korszakolásban<sup>4</sup> az első generációs e-learninget – mely időben kb. az 1990-es évek közepéig tartott – az IKT eszközök helyi alkalmazása jellemzi. A távoktatás hagyományaihoz illeszkedően dominánsan oktatóprogramok, oktatósomagok használatával folyik a képzés. Az internet terjedése, majd a web-eszközök funkcionális differenciálódása révén különíthető el az e-learning második korszaka – időben nagyjából a 90-es évek közepétől az ezredfordulóig terjedően. Ekkor válik általánossá a „web-alapú” vagy az „internet-alapú tanulás” kifejezések használata. A jelenlegi – harmadik generációs – e-learningben a folyamatosan növekvő sávzélességnek köszönhetően bővül a közvetíthető, átvihető tartalmak köre – kép, hang, videó –, a legfontosabb újdonságot azonban a tanulás technológiai integrációja, az LMS és LCMS alkalmazása jelenti. Bár tanulmányunkból az e-learning egyik fent említett értelmezését sem zárjuk ki, annak jelenleg domináló szakmai behatárolása témaértelmezésünket a *hálózathasználatra alapozott* tanulási formák irányába tereli, mivel többnyire ezek számítanak az e-learning policy centrumában tartott tevékenységformáknak. Tudjuk ugyanakkor, hogy például a hazai oktatási rendszer vonatkozásában az első generációs e-learning jelenleg is meghatározó vonulatát adja az IKT oktatási alkalmazásának.

*A kontextus fogalom.* Felfogásunkban az egyes kontextusok az e-learning jelenleg olyan értelmezési keretét, konceptuális hátterét biztosítják, melyek – esetenként szakmai bázison is elkülönülő gondolatrendszert alkotva – alapvetően meghatározzák a tanulás „e” formájának megvalósulását, lehetséges funkcióit, beilleszkedésének folyamatát a meglévő viszonyok közé. Felmerülhet a kérdés, hogy a kontextusok mentén megvalósuló tematizálás mennyiben használhatóbb, mint a hagyományos oktatási rendszer-paradigmák logikája mentén haladva szólni az e-learningről – elkülönítve intézményi, szervezeti, képzési forma és policy szintű rendszerelemeket. Megítélésünk szerint a kontextusok előnye, hogy – a hagyományos rendszerleírások mellőzése nélkül – lehetővé teszik olyan dimenziók diskurzusba vonását, melyek a szokványosabb megközelítések számára kevésbé láthatók, mert nem a hagyományos paradigmákban alkalmazott fogalmi elkülönítések, számon tartott rendszerszintek, problémakörök mentén húzódnak. A hagyományos rendszer paradigmák alapján tájékozódó elemzések rendszerint eljutnak olyan felismerésekhez, mint hogy „az intézményeknek nincs e-learning stratégiája ... az oktatók nem használják az oktatásban a számítógépeket ... a projekteredmények nem terjednek széles körben...” stb., ezek hátterét és mélyebben meghúzódó okait azonban – választott értelmezési kere-

<sup>4</sup> A korszakolás tanulmányunk logikájához igazodik. Ettől lényegesen eltérő korszakolások is kialakíthatók, mint például a távoktatás fejlődését leíró – D. Randy Garrison által kialakított (Garrison 1993) – generációs modell.

tükből fakadóan – kevéssé ismerhetik fel. A kontextusok talán valamelyest segítséget nyújtanak a kép árnyaltabbá tételéhez.

## Globális kontextus

Jelenleg a nemzetközi – globális – viszonylatban megvalósuló e-learning képzések többnyire kezdeti, vagy sok esetben, kísérleti fázisban vannak. Nagyobb intézmények önállóan, vagy intézményközi együttműködés formájában kínálják szolgáltatásaikat. Az e-learning piac globális színterein jelenleg az észak-amerikai kontinens tölt be a domináns szerepet. Előnyös pozícióját a fejlett informatikai infrastruktúrának, az oktatási szolgáltatásokat nyújtók gazdasági teljesítőképességének, valamint az angol nyelv nemzetközi kommunikációban betöltött szerepének köszönheti. Az európai kontinens országai – az unió gyors ütemű egységesítő munkálatai ellenére – „hosszú menetelés előtt állnak”. Bár az uniós harmonizációs politika eredményei már mutatkoznak, egyelőre a nyelvi diverzitás, az oktatási rendszerek változatossága, a végzettségek elismertségének országfüggő jellege, valamint a felsőoktatás eltérő állami dotációja gátolja az e-learning európai terjedésének folyamatait, illetve az európai szolgáltatók bekapcsolódást a globális versenybe. Európa kulturális sokszínűsége az e-learning terjedése terén egyszerre jelent tehát nehézséget és előnyt.

A termékek és szolgáltatások szabad áramlása – a globalizáció jegyében – természetesen idéz elő versenyhelyzetet az egyébként nem vagy kevésbé érintkező kultúrák között. A versenyben résztvevő aktorok önazonosítása – mint azt Huntington leírta – a már korábban kialakult nemzeti, regionális, kontinentális sajátosságok alapján történik. A jelenséget jól mutatja az amerikai oktatási imperializmusra „önvédelmi reflexekkel” reagáló skandináv országok példája. „Az Egyesült Államokban az online oktatást nyújtók hajlanak arra, hogy az internetet mint valami magán piacot fogják fel. ... Az északi államok hamarosan megtapasztalhatják az amerikai oktatási imperializmus egy változatát. ... Nagyon is lehetséges, hogy az amerikai tutorok eluralják az online oktatást az északi országokban, ahogyan az amerikai tankönyvek már uralják az északi felsőoktatást.” (*Morten 2003*) Vélhetően ennek a felismerésnek és az ebből származó motivációs erőnek is köszönhető, hogy az északi országok néhány tekintetben már most megelőzik az e-learning fejlesztés ütemét egyébként diktáló Egyesült Államokat. Érdeemes megfigyelni azt is, hogy az amerikai oktatási imperializmussal szemben nem egyszerűen európainak, hanem észak-európainak identifikálták magukat az érintettek, ami arra utal, hogy Európán belül elkülönült régiók léteznek az e-learning alkalmazásának tekintetében – ami önmagában utal a kétsésséges fejlődés meglétére.<sup>5</sup>

A globalizációt elemző szociológusok és közgazdászok felhívják a figyelmet arra, hogy a fokozódó gazdasági integráció az érintett társadalmakban felerősíti a dezintegrációs és szegregációs folyamatokat. A folyamatot egyes értelmezők meglehetősen

<sup>5</sup> Dánia, Finnország, Izland, Norvégia és Svédország az eEurope Benchmarking Program keretében kialakított indikátorok szerint a háztartások vonatkozásában az internet kapcsolatokkal legjobban ellátott 6 ország között van.

drámaisággal írják le. A globális tőke által működtetett transznacionális gazdasági aktorok – szimbolikus megfogalmazásban „erőforrás szivattyúk” – a nemzeti határokon áthatoló piacszerzésük során „megkívánják” a nemzeti kormányoktól, hogy olcsó és jól képzett munkaerő „előállításával” támogassák sikereiket. A transznacionális tőke irányában kiszolgáltatott helyzetben lévő szegényebb országok invazív gazdasági „felmorzsolása” végeredményeként keletkező negatív externáliákkal – szociális problémákkal, a „roncs társadalom” finanszírozásával – szintén a mindenkori nemzeti kormányoknak kell megküzdeniük (*Bogár 2003*). Bár e megközelítés nyilvánvalóan nem mentes értékdimenzióktól, annyiban figyelemreméltó, hogy élesen körvonalazza a globális tőke és a nemzeti államok érdekütközését. Habermas mértéktartóbb diagnózisa hasonló folyamatokra hívta fel a figyelmet: „ma inkább az államok ágyazódnak a piacokba, mintsem a nemzetgazdaságok az államok közelébe. ... A társadalmi, kulturális és gazdasági élet határai rohamosan számolódnak fel, és ez visszahat az európai államiság megjelenését meghatározó alapvető feltételekre” (*Habermas 2002*). Az állam irányító szerepének átértelmeződése idején stratégiai fontosságú kérdés, hogy az e-learning révén vajon a globalizációs folyamatok érvényesülnek erőteljesebben, vagy inkább a lokális, regionális érdekek. A magyarországi folyamatok vonatkozásában „indikátor szerepű” a határon túli magyarok távoktatásában a hazai oktatási intézmények csekély teljesítménye, legalábbis a képzésben résztvevők száma alapján (*Török 2002*).

Egyelőre nyitott kérdésnek látszik a transznacionális e-learning hálózatok sikeressége. Vajon a szimbolikus sikereken túl, ténylegesen nagyobb tanulói és oktatói eredményességgel működtethető-e, mint a jelenlegi képzésformák. Nem látszik világosan, hogy mennyiben dinamizálják a folyamatokat a ténylegesen meglévő tanulói és oktatói igények – az alulról jövő kezdeményezések –, és mennyiben az IKT technológia terjesztésében érdekeltek bizonyítási szándéka. A tanulólétszámok jövőbeli alakulása ebben a vonatkozásban döntő lesz, jelenleg ugyanis ez korlátozza leginkább a fejlődés dinamikáját. Egyértelműen sikeresnek látszanak viszont azok a kezdeményezések, amelyek keretében a transznacionális tanulási hálózat – globális aktorként – tananyagot, keretrendszert és tanácsadást biztosít a tanulás helyi megszervezéséhez. A tanulás lokális megvalósulásában az oktatói gárda helyi, a tanítás nyelve nemzeti, így a hallgatói kör számára „csupán” a tananyagstruktúra, a taneszközpark és az oktatás módszertana terén érzékelhető a képzés nemzetközi jellege. A képzésnek ez a „hibrid” formája a helyi viszonyok közé sikeresebben ágyazódhat be, mint a kizárólagosan globális kontextus alapján kivitelezett képzések. Különösen így van ez, ha standardizált, egységesen elismert tudás közvetítése valósul meg e képzések során, miként az megfigyelhető a CISCO hálózati akadémiák működésében. Nagy jelentősége lesz tehát annak, hogy a globális tanulási hálózatok milyen módon működtetik „helyi interfészeiket” – a globális szolgáltatás lokális bevezetéséért felelős szervezeti egységeiket –, illetve, hogy „forgalmazott termékeik”, a globális munkapiacion milyen pozíciók megszerzését teszik lehetővé. Az ECDL vizsgarendszer például ez utóbbi révén ért el sikereket.

A globalizációt támogató gondolatiság terjedésével egyidejűleg a globalizáció-ellenes mozgalmak, filozófiák és cselekvési stratégiák megjelenése is szembetűnő – bár ezek a nyilvános közbeszédben ritkábban, körvonalazatlanabban és többnyire az irracionális negatív konnotációjával terheltlen jelennek meg. Bár az „antiglobalizációs” értékrendnek a nyilvánosság tereiben nincs számottevő befolyása, az ilyen értékek mentén cselekvők passzív rezisztenciájukkal, halogató taktikájukkal, akkreditációs rendszerük „védővámrendszerre” alakításával ellenállhatnak, vagy – a modernizáció jegyében – hazai képzési piacukon a helyi e-learning aktorokat előtérbe helyezhetik a transznacionális szolgáltatói körrel szemben. Más szinten mégis a lokális-kontra-globális jelenségkörbe tartoznak azok az uniós e-learning fejlesztési projektek, melyek támogatják az e-learning terén kialakult amerikai „technológiai egyeduralom” mérséklését, oly módon, hogy „helyi” kapacitásokat mozgósítva, európai igényeknek megfelelő nyílt forráskódú szoftverek fejlesztésébe investálnak (*L-Change 2002*). Bár a nagy nemzetközi szolgáltatók által kínált szoftvertermékek kiváltására megjelenő alternatívák valamelyest növelik a nagyok piaci kockázatát, és bizonyos mértékig versenybe kényszerítik azokat, a „helyi” fejlesztések egyelőre komoly mértékben nem gátolták a nagy szolgáltatók térnyerését.

Az európai munkaerő áramlását támogatni hivatott „standardizált” szakmai életrajzok „kötelező” jelleggel tartalmazzák a végzettség megszerzésének helyét, többnyire a képző intézmény megjelölésével. Az ok egyértelmű: a tudás keletkezésének (megalkotásának) színtere jelentős mértékben utal annak minőségére, jellegére, értékére, tartalmára. Az azonos – és a kölcsönös elismertetés révén egyébként egymásnak hivatalosan megfeleltetett – végzettségek a gyakorlatban lényegesen eltérő értékűek lehetnek annak függvényében, hogy hol – másképp fogalmazva milyen kulturális közegben, milyen oktatási módszerek alkalmazásával, milyen oktatási szakértelem érvényesülésével – keletkeztek. Az e-learning alkalmazásának folyamatában ellentmondásos helyzetek alakulhatnak ki abból adódóan, hogy lényegesen eltérő kulturális közegben élők lépnek tanulási/oktatási kapcsolatba egymással. A jelenség nem csak kontinentális dimenziókban okoz problémákat, hanem az Európai Unión belül is, ahol az integrációs politika olyan e-learning programok létrejöttét támogatja, amelyben eltérő kultúrkörökben élő felsőoktatási hallgatók tanulnak-dolgoznak projekteken, team munkában. A kezdeti tapasztalatok – amelyek alapján bajos lenne általánosítani – azt mutatják, hogy a hallgatók hátráltató tényezőnek tekintik a távoli partnerek bevonásával történő tanulást. Megítélésük szerint a nyelvhasználat, a fogalomhasználat és a kulturális toposzok eltérő volta megnehezíti a tanulást: a sorozatosan szükségessé váló egyeztetések túl sok energiát vonnak el a tanulástól. A programok nagyon sikeresek, amennyiben ténylegesen az volt a céljuk, hogy az egymástól nagy kulturális távolságban élők együtt-tanulását valósítsák meg, azonban kevésbé sikeresek, ha *a hallgatói igények oldaláról* vizsgáljuk megvalósulásukat. (A tanulóközpontú szemléletben pedig ez utóbbinak lenne nagyobb jelentősége.) Kérdés tehát, hogy az e-learning a hallgatói igények mentén növeli-e az oktatási intézmény és oktatási forma megválasztásának szabadságát – lehetővé téve akár több intézmény

egyidejű „látogatását” –, vagy inkább az oktatáspolitikai célkitűzések mentén „kényszeríti” tanulásra az egyéneket.

Az e-learning piac várható további erősödése a technológia globális továbbterjedését előfeltételezi. Megszokott, hogy a globalizáció az erős piaci és szolgáltatói pozíciókkal rendelkezők számára előnyös, míg a „kicsik” bizonyos mértékben veszítenek rajta. Jelenleg a nyelvi különbségek, az eltérő akkreditációs rendszerek, az eltérő tanultság igény, az oktatás eltérő finanszírozási módja korlátozzák az e-learning gyors terjedését, szűkítik a potenciális vásárlói kört. Kérdés, hogy amennyiben az említett feltételek érdemben megváltoznak, úgy a kialakuló versenyhelyzetben milyen mértékben és milyen áron őrizhetik meg pozícióikat a nemzeti oktatási – és elsőként a felsőoktatási – intézmények.

## Szociális kontextus

A tulajdonképpeni kérdés a fejlődés dinamikájának társadalmi következménye. Esetünkben: az e-learning szerepe a társadalmi változásokban. A leginkább elterjedt interpretációs séma szerint az e-learning fontos eszközzé válhat az egyenlőtlenségek mérséklésében. Az uniós politika által felvállalt „lifelong learning” koncepció a társadalmi egyenlőség alapján értelmezve azt jelenti, hogy bárkinek, bármilyen életkorban, bárhol is él, legyen lehetősége tanulni. A szokásos érvelés szerint a tanulási lehetőségek széleskörű kiterjesztésében az e-learningnek kulcsfontosságú szerepe van. A fenti gondolatmenet érvényessége kétségbevonhatatlan, ám más oldalról közelítve meg az e-learning ügyét, kevésbé egyértelmű annak pozitív szerepe. *Az e-learningnek ugyanis szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek keletkezésében is.* Ha a tudásipar szakembereinek sokszor hivatkozott szlogenje igaz, miszerint az emberiség „tudáskincse” 3–4 évente megduplázódik, akkor a társadalom tagjainak tényleges létformáját csak a folyamatos tanulás jellemezheti. Az élethosszig tartó tanulás európai közpolitikaként meghirdetett (lifelong learning) programja ezt megfelelően illusztrálja. A tudás folyamatos halmozásának, frissítésének folyamatában azonban korántsem mindenki képes egyenlő módon részt venni. Sőt, minél nagyobb a „tempó”, minél rövidebb egy-egy tudásmodul életciklusa, annál kevesebben képesek a felzárkózásra, így annál többen kerülnek a „leszakadók” csoportjába. Felmerül tehát a kérdés, hogy az emberek tudás-alapú differenciálása – amely gazdasági érdekektől hajtva gyors ütemben lépett elő meghatározó ideológiává<sup>6</sup> – mennyiben idézi elő, illetve fokozza a társadalmi szegregációt. Az e-learning révén teljesülő tudás alapú differenciálás mennyiben növeli az erőforrásokhoz történő hozzáférés különbségeit egyazon társadalom csoportjai között. Feltételezésünk, miszerint a tanulatlanság magából a „tudástermelésből” ered, sokak számára mehökkentő lehet, hiszen nem nyilvánvaló összefüggés, hogy a „tanulatlanság halmazát” a tudástermelés felgyorsult ütemét vállalók csoportja rajzolja körbe. A digitális szakadék keletkezésében és

<sup>6</sup> A tudás alapú gazdaság, információs forradalom, a kompetenciák értékrendi előrelépése mind megalapozó szerepű a tudástársadalom fogalmának létrejöttében, mely ideológiaként természetszerűen magában hordoz egy ideális emberképet is. Ez utóbbit, a reformkort idézve akár „kiművelt emberfő”-nek is nevezhetnénk.

szélesedésében az e-learning – többek között a műveléséhez elsajátítandó alapkompétencia-elvárásokkal – a folyamatok egyik eleme.

Az Európai Unió lisszaboni nyilatkozatként emlegetett gazdasági felzárkózási programja prioritásként kezeli az oktatást, mint a humán erőforrások fejlesztésének eszközét. Ebben a megközelítésben az oktatás elsődlegesen a gazdasági teljesítményeket megalapozó funkciójában számon tartott társadalmi alrendszer. Az oktatás természetesen szolgálja a társadalmi esélyegyenlőséget, a szociális igazságosságot is, ám „Lisszabonból nézve” másodlagos funkciójában. Az európai unió „Lisszabonban” nem a jóléti rendszerváltás programját tűzte maga elé, hanem saját globális versenypozícióinak érdemi javítását. Az uniós preferenciák szerint tehát oktatás és tanulás hatékonysága előbbre való, mint általa a szociális funkciók ellátása. A jelenség az e-learning vonatkozásában azt jelenti, hogy nagyobb támogatásra számíthatnak a versenypozíciókat javító e-learning megoldások, mint azok, amelyek szociálisan indokoltak, ám a gazdasági teljesítmények javulását kevésbé eredményeznék. (A folyamatot a nyilvánvalóan kitapintható tőkeérdekeken túl egyéb „kényszerek” is vezérlik, elég a demográfiai változások előidézte helyzetre utalni.)

Az egyik legfontosabb jellegzetessége az e-learningnek, hogy helyszínei és időpontjai rugalmasan mozgathatók. A hagyományos oktatással szemben épp ebben rejlik egyik legfőbb vonzereje. (Az aszinkron e-learning megoldások esetében az egyéni haladási tempó is biztosítható.) A szabadságfokok növekedése első pillantásra meggyőző eredmény az e-tanulás mellett, az egyéni élethelyzetek felől vizsgálva a dolgot több kérdés is felvetődik. Vajon mennyibe kerül a tanulás rugalmassá tétele, és ez kinek a költségén valósul meg? Az e-learning költségeiről és „externáliáiról” van tehát szó: ha ugyanis a tanulás helyszíneit áthelyezzük például az otthon, a munkahely vagy a civil közösségek tereibe, akkor ezzel nem csupán növeltük a tanulni kívánók szabadságfokát, hanem számos költség, elvárás, feladat vállalásának a kényszere alá vontuk őket. Az új tanulási lehetőségek *infrastruktúrájának megteremtése* és szinten tartása, az ahhoz szükséges kompetenciák és tudás felhalmozása, a tanulás újszerű formájának beillesztése az egyéni életvitelbe és szokásrendszerbe akár komolyabb nehézséget is jelenthet az egyén számára, mint a téglalapokban megvalósuló hagyományos tanulás. Biztos, hogy ez is egyik oka annak, hogy a „tisza” e-learning képzési formákra nem jelentkeznek tömegesen a hallgatók, illetve, hogy magas lemorzsolódási arány mellett valósulnak meg ezek a képzések. (Más a helyzet a vállalati e-learning képzéseknél, ahol a munkavállalóknak nincs választási lehetősége a képzés formája tekintetében, vagy ahol az oktatási intézmények földrajzi távolsága jelent kényszerítő körülményt.)

A probléma a szociális igazságosság szempontjából is felvethető. A tanult munkaerőre végső soron a tőketulajdonosnak van szüksége azért, hogy nagyobb profitot érhessen el. Ennek költségeit azonban igyekszik áthárítani a munkavállalóra: „... a profit forrása, ... hogy a tőke tulajdonosa hatalmi pozíciójánál fogva nem fizeti meg a nyújtott szolgáltatások árát ... az erőforrás birtokosnak ... a családüzemnek” (*Bogár 2003*). Az e-learning akár annak eszközévé is válhat, hogy munkaadó a tanulás egyes „költségeit” – az otthoni tanulás formájában – a családüzemre terhelje. A moderni-

zációs folyamatok a családi életforma erózióját idézték elő, ami hosszabb távon az életminőség romlásával is összefüggésbe hozható. Szerencsétlen dolog lenne, ha az e-learning annak válna eszközzé, hogy a tudástársadalom ideológiájában mindenki számára „kötelezővé tett” élethosszig tartó tanulás révén újabb invázió induljon a családi kör, a magánszféra ellen. A számítógép a munkának helyévé alakíthatja a korábban ettől szükségszerűen elszigetelt tereket, az e-learning tanteremmé az otthonokat, lakásokat. Az m-learning, mely az integrált mobil eszközök révén ténylegesen bárhol és bármikor végezhető tanulás közeljövőbeli karrierjét hirdeti, szociális szempontok érvényesítése nélkül a társadalom további megosztásának és az egyén teljesebb kizsákmányolásának eszközzé válhat. A fő kérdés, mint megannyi modernizációs vívmány esetében: képesek leszünk-e humánusan használni az e-learningben – és majdan az m-learningben – rejlő lehetőségeket?

Az *e-learning eszközigényes képzés*, amennyiben a hallgatók számára ténylegesen bárhol és bármikor elérhető változatban kívánjuk szolgáltatni. Hordozható informatikai eszközök, hálózati hozzáférési lehetőségek nélkül aligha aknázható ki az e-learning valamennyi előnye. A költséges eszközök, amennyiben nincsenek ingyenesen valamennyi tanulni szándékozó számára biztosítva, elsősorban azok számára érhetők el, akiknek anyagi helyzete megengedi a tanulás elektronikus formájának választását. Az e-learning megfelelő támogatási politika nélkül tehát az egyének társadalmi esélyeinek kiegyenlítődése ellen hathat.

## Pedagógiai kontextus

A hagyományosan tananyag-oktató-tanuló háromszereplős rendszerben az e-learning révén új elemként – bizonyos e-learning formákban főkomponensként – megjelenik a technológia.

Kontextus alapú megközelítésünkben eredően a pedagógiát vesztesnek, „gyenge láncszemnek” tekintjük az e-learning eddigi történetében. Úgy gondoljuk, hogy a globalizációs lökéshullámok – többek között az érvényre jutott utópikus kontextualizáció révén – a nyilvános közbeszédben egyértelmű nyereségként állították be az informatizálódás általános terjedését. A gazdasági kontextus fölényéről talán felesleges is említést tenni, de még a policy területén viszonylagosan gyenge szociális kontextusokhoz viszonyítva is a pedagógia az egyik leginkább háttérbe szorított – ebben az értelemben vesztes – kontextus. Közrejártszik ebben, hogy az oktatási rendszerek sokféle reformot kiálltak a közelmúltban, de pedagógiai, módszertani reformokat kevésbé, így kialakulatlan a pedagógiai kultúra alakításának eszközrendszere. A felsőoktatás lényegében változatlan formában termeli újra a tanárképzésbe lépőket. Meggyőződésünk ugyanakkor, hogy az e-learning tényleges tanulásként számba vehető sikere annak pedagógiai megformáltságán múlik.

A pedagógia háttérbe szorulásának jele, hogy az e-learning oktatási intézménybeli terjedésének forgatókönyvei sok esetben nem a világosan definiált és megoldásra váró pedagógiai problémák tematizálása alapján íródnak, hanem *elsődlegesen technológiai oldalról kapnak indoklást*. A technológiai fejlesztéseket támogató pályázati rendszerek működésének eredményeként zajlik az infrastruktúra, a tananyagok, sőt az ok-



tatói szkillék bővítésének folyamata, ám ennek a folyamatnak *kevésbé meghatározó alapelve a pedagógiai kérdésfelvetés*. Értelmeszerűen az intézmények tevékenységének e-learning irányú bővülése kevésbé eredményezi a hagyományos pedagógiai eszköztár lényeges bővülését – az IKT eszközök többnyire szemléltetőeszközként épülnek be a tanítás folyamatába.

Ahol a pedagógiai kérdésfelvetés valamelyest érvényre jut, a felszínen számos *részproblémával* találkozhatunk. Néhány példát említve: az e-tanulás továbbra is elsősorban szövegeken alapszik – vajon a monitorra „kivetített papír” egyáltalában előnyösebb-e valamiben a hagyományos könyveknél? A tanulók között sokan kritikusan viszonyulnak a kommunikáció elektronikus – és általuk leszűkítettnek és funkcionálisra révén dehumanizáltak ítélt – formájához (Ankie 2003). A tutori feladatokat teljesítők részéről megszűnőben vannak a sávszélességre, a tananyagok mozgathatóságára vonatkozó észrevételek, de szaporodnak a megjegyzések az oktatói munka „élvezhetőségére” vonatkozóan (Greenagel 2003). A tanítást unalmasabb, merevebb, „üresebb” feladatnak érzik, ami ráadásul a korábbiaknál kevésbé kapcsolható az egyébként végzett munkájukhoz. A hosszabb távú oktatói tapasztalatokra vonatkozó megjegyzésekből egyértelműen kitűnik, hogy a képzés bizonyos vonatkozásokban *tartalmatlanabbá* vált.

Bizonyos, hogy az online tanulásban a térbeli elkülönülés számos kommunikációs csatornát blokkol, az interakciót redukálja, aminek a tanulás sikeressége, élményszerűsége szempontjából is vannak következményei. Szociálpszichológiai megközelítés alapján állítható, hogy a virtuális személyérzékelés – amikor tehát a beszélgetőpartnerek elektronikus eszközön érik el egymást – kevésbé inspiratív hatású az egyénekre, mint a „face to face” kapcsolattartási formák. Tapasztalati tények bizonyítják, hogy az egymástól nagy távolságra dolgozó technológián összekapcsolt tanulótársak kreativitása csökkenő tendenciát mutat a munka során. Az adekvát e-eszközhasználati módok megtalálása, illetve az e-learning hosszú távú pedagógiai következményének felmérése még kezdeti fázisban tart.

Lényegi kérdésnek azonban nem a részproblémákra vonatkozó észrevételek, hanem *a tanítás módszereinek alapvető megváltozását érintő felvetések* tekinthetők. Pedagógiai paradigmaváltás – illetve annak felgyorsulása – lehet az egyik legfontosabb hozzájáró az e-learning terjedésének.<sup>7</sup> Lehet, de nem biztos, hogy lesz, mert a hagyományos pedagógiai paradigmák is megalkotják a maguk e-learning változatát, az oktatás feladatának lényegi újragondolása nélkül. Ironikusan szólva, ilyen esetekben megesik, hogy az e-learning címszó alatt csupán a PowerPoint jellegű „elektronikus lapozógép”, „információ transzmitterek”, „prezentációs zsúrkocsik” forgalomba helyezését és üzemeltetését kell értenünk. Ezek a megoldások önmagukban nem jelentenek lényegi újdonságot az oktatásban, már csak azért sem, mert nem tanulás, hanem specifikusan oktatás-centrikus megközelítéssel állapítják meg alkalmazásuk elveit.

Az említett paradigmaváltás önmagában – az e-learning nélkül – is indokolható, amennyiben elfogadjuk, hogy az oktatás nem öncél, hanem alapfunkciója a munka

<sup>7</sup> Az új paradigmák iránti igény korántsem köthető az e-learning megjelenéséhez. Az oktatás válság-elméleti megközelítése jóval az e-learning kialakulása előtti időbe nyúlik vissza.

világába történő sikeres beilleszkedés elősegítése, és a további tanulás egyéni feltételeinek megalapozása. Az e-learning tehát csupán eszközszerű a tanulás lényege szempontjából, így elsődlegesen a pedagógiai kérdésfelvetés kellene, hogy meghatározza az e-learning funkcióját és formáját. (Kellene, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy a technológiák és médiák meghatározóbb befolyással voltak az e-learning alakulására, mint a pedagógiai megfontolások). Bruner (1996) pedagógia értelmezésének osztályozását felhasználva két lényegében eltérő pedagógiai paradigmát különítünk el, melyeknek megfeleltethető az e-learning egy-egy változata.

Az *instrukcionalista pedagógia* alapvetően a tanári közvetítő szerepre és a többnyire statikus és objektív tananyagokra épül. Az oktató elmondja, ismerteti az előzetesen szelektált tananyagot, majd minősíti a tanulók eredményességét a megállapított normák alapján. Általában nem a tananyag mélyebb összefüggéseinek felismerése, hanem a tanári teljesítményben és tankönyvekben prezentált ismeretek elsajátításának bizonyítása vezethet tanulói sikerekhez. A tanulói teljesítmények értékelésének szándékolt célja, hogy versenyhelyzetet teremtsen a tanulók között. Az instrukcionalista pedagógiát alkalmazó gyakorlathoz természetes módon idomul az IKT eszközök felhasználásnak sajátos gyakorlata. A számítógép legfontosabb funkciói: sokoldalú szemléltetőeszközként megkönnyíti a tanár tananyag-közvetítő – prezentáló – munkáját; digitális tananyag-adatbázisok által bővíti a tanár válogatási lehetőségét; automatizált számonkérések révén gyorsítja a tanár mérő/értékelő tevékenységét.<sup>8</sup> Az e-learningnek is megvan ehhez a pedagógiai módszerhez illeszkedő változata. A PowerPoint prezentációkra, audio és videó eszközökre épített tananyag „bemutatók” tulajdonképpen az információ átadás hagyományos oktatási modellje szerint alakulnak, így a tanulási módszerek terén nem hordoznak lényeges újdonságot. A számítógépre mint integrált szemléltetőeszközzé épített e-learning nem jelent tehát korszakos újdonságot.

A *konstruktivista pedagógiai modell* a tanulói aktivitásra épít, mely az egyénre jellemző témafelvetések, megközelítésmódok és dinamizmus alapján eredményez tanultságot. Az egyén felelősségi körébe utalt – konstruktív – tanulás nem a tananyag-egységek pusztán elsajátítása révén valósul meg, nem is önmagában az együttműködések alkalmával, hanem a konceptualizálás sokszoros próbálkozásain keresztül, a különböző – egymással korrelációban álló – tények összevetése révén. Az egyéni megértés folyamatát a konstruktív tanulásban gyakran jellemzi egy-egy tény időleges félreértelmezése, az összefüggések időnkénti újragondolása – azaz kritikai gondolkodás. Az e-learning ehhez illeszkedő – konstruktív tanulást támogató – formája mind a tutori, mind a tanulói szerepkörre kiterjeszti a konverzációban, dialogizálásban megvalósuló tanulás lehetőségét. A kommunikatív elemek, melyek az e-learning instrukcionalista pedagógiai változatában nem voltak elsődlegesek, itt azzá válnak,<sup>9</sup> és együttesen a szocializáció új formáját alkotják.

<sup>8</sup> E pedagógiai gyakorlat vonatkozásában sejtett fel a tanári munkát feleslegessé tevő IKT eszközök „rémképe”.

Bár a veszély nyilvánvalóan nem áll fenn, a gondolat felvethetősége jelzi, hogy az instrukcionalista pedagógiát alkalmazó gyakorlatban a tanári munka számos sztereotíp, automatizált tevékenységből tevődik össze.

<sup>9</sup> Az eredeti modellben a konstruktivista megközelítés mellett a szociálkonstruktivista megközelítés is leírásra került, témánk szempontjából azonban ennek ismertetése nem szükséges.

Megítélésünk szerint az e-learning érdemi előnyei akkor jelentkeznek, ha a konstruktivista pedagógia alapjain – és nem egyszerűen a technológiai adottságoztól vezérelten – kerülnek kialakításra a tanulási rendszerek.

A pedagógiai módszerek és a számítógépes technológiák találkozása a tanulás területén látható előnyöket is jelentett a pedagógiai gyakorlat számára. Az oktatási intézmények és a piaci szereplők kooperációjában megvalósuló e-learning szolgáltatások révén az oktatási tevékenység átalakul, sajátos professzionalizálódási folyamaton megy át. Jól jelzi ezt az oktatói tevékenységben szükségesnek ítélt kompetenciák bővülése, illetve az a terjedő gyakorlat, hogy az oktatási intézmények egyre inkább „szolgáltatások nyújtásaként” értelmezik a tanulási lehetőségek biztosításának feladatát. Az ez irányú elmozdulás nem csupán a „korszellem” hatása, mely általánosságban kedvez az intézmények minőségbiztosítása jegyében megvalósuló partnerközpontú működésének, hanem szoros értelemben az e-learning technológia terjesztőinek szakmai gyakorlatából eredő következmény.

A szolgáltatói jelleg kidomborodása az e-learning rendszerek felépítésénél az egyéni igények figyelembevételének alapján megvalósuló *differenciált e-learning profilok* kialakítása irányában hat – remélhetőleg a pedagógiai szempontok növekvő fontosságú figyelembevételével. Az egyéni tanulási diszpozíció figyelembevételére azért is nagy szükség van, mert – a témában készült esettanulmányok bizonyossága szerint – az emberek között meglévő percpcionális különbségek az e-learning médiatizált-sága révén tulajdonképpen rejtett hozzáférési egyenlőtlenséget idéznek elő (Cleave 2002). Fejlődőben vannak azok az online elérhető szolgáltatások, melyek az egyének számára soktényezős vizsgálat eredményeképpen indikálják, vagy kontraindikálják a döntően egyéni tanulásra épülő e-learning, illetve távoktatási formák választását.

Az eszközök és technológiák pedagógiai használhatóságának és sikerességének be-mérése egyelőre nem hoz az e-learning vonatkozásában általánosítható eredményeket. Az e-learning eredményességére vonatkozó kutatási és vizsgálati eredmények áttekin-tése – melyek többsége nem a vállalati képzésekre, hanem az e-learning felsőoktatási alkalmazására vonatkozik – nem jelez egyértelmű és biztos hatékonyságjavulást az e-learning alkalmazása esetén. Ez összefüggésbe hozható az e-learning képzések koráb-ban említett kísérleti jellegével, ami alapján akár már az is eredménynek tekinthető, hogy az e-learning formában szervezett tanulás a korábbiakkal azonos hatékonysági mutatókat produkált. A vizsgálatokban közölt adatok összevetése egyébként koránt-sem magától értetődő az e-learning megoldások változatossága miatt.

Már a távoktatás estében megfigyelhető volt a relatíve *magas lemorzsolódási arány*, ami a tanulási szituációk alacsonyabb motivációs erejére utal, összevetésben a ha-gyományos oktatási formákkal. Ezekben az e-learning formákban rendre kimutat-ható a *technológia és a pedagógiai módszerek közötti disszonancia*. A pedagógiai mód-szerek változtatása nélkül, csupán az e-learnerek legmagasabb motivációs szinttel és következetes, egyéni tanulási stratégiával rendelkező csoportja – mely többnyire a posztgraduális képzésben tűnik fel – lehet sikeres. A közjóként értelmezendő e-lear-ning nyilván nem szabható e csoport képességeihez.

A pedagógiai paradigmaváltás e-learninggel katalizáltan sem valósítható meg gyors sikerekkel. Galilei felfedezése után hosszú idő telt el, mire koncepciója alapján tény-

legesen pontosabb és gyorsabban alkalmazható számítási módokat dolgoztak ki a bolygók mozgására. A hagyományos pedagógiai gyakorlat – mely mélyebben beágyazott a társadalmi életvilágokba a tudományos felismeréseknél – kidolgozottsága és bejáratottsága révén helyzeti előnyben van a konstruktivista pedagógiákkal és azok e-learningre alapozott változatával szemben. Ez alapján az e-learning hatékonyságára vonatkozó vizsgálatoknak olyan eredményei (*Scott 1999*), mely szerint az e-learning tanulási formákban közel azonos eredmények érhetők el mint a hagyományos tanulási formákban, komoly sikerként könyvelhetők el, legalábbis ha az e-learning alkalmazása az oktatás pedagógiájának a konstruktivista irányba mutató megváltozásával is együtt járt.

## Gazdasági kontextus

Amerikai óriáscégek – még az IKT szektor recessziójának idején – látványos bizonyítékát adták annak, hogy az e-learning jó üzlet. Az IBM évi 200 millió dollár költséget takarított meg azzal, hogy 95 000 alkalmazottját belső e-learning rendszerében képezte.<sup>10</sup> Hasonló sikerről, a korábbi költségek 80 százalékának lefaragásáról számolt be befektetőinek a Dow Chemicals, ahol a megtakarítás nominálértéke elérte a 100 millió dollárt (*Lamb 2002*). A piaci szektorban érthető módon fordultak várakozással az e-learning mint rövid távon biztos nyereséget hozó befektetés irányába. A technológia terjesztésének ügye nem volt kétséges, az iránya és tempója azonban sokféle változótól függően alakult.

Az IKT szektor gazdasági teljesítményeinek jelentős visszaesése következett be 2001–2002-es időszakban. A „recesszió” következményei kevésbé érződtek a szoftvergyártásban, ahol továbbra is erősödő igény volt tapasztalható az integrált rendszerek fejlesztésére (e-business, e-learning) (*OECD 2004*). A felhasználók tehát a meglévő eszközparkjukat igyekeznek megfelelő hatékonysággal kihasználni – és ez az e-learning iránti igény növekedését idézte elő. Az elektronikus tartalomszolgáltatást végző keretrendszerek (LMS), tartalomfejlesztő eszközöket (CMS) forgalmazó és akkreditált online képző intézményeket üzemeltető cégek éves tőzsdei teljesítményeit figyelembe véve, relatíve kisebb mértékű recessziót könyvelhettek el világviszonylatban, mint az IKT szektor egyéb területein befektetők. A kérdéses időszakban 2001, 2002 és 2003 években a teljesítmények alakulása 23,8, –52,0, illetve 188 százalék volt, egyes szolgáltatók pedig – mint például az University of Phoenix Online vagy HealthStream – a kritikus években is nyereségesek maradtak. A gazdasági előrejelzések azt mutatják, hogy a növekedés dinamikája lassan mérséklődni fog és a szolgáltatói kör a verseny hatására a szolgáltatások igények szerinti differenciálására, valamint minőségi fejlesztésére kényszerül. Az e-learning jelenlegi piaci pozíciói tehát további fejlődést elővételeznek.

A kapitalizmus mindig is az új termékektől és az új piacoktól függött, s az e-learning mindkettőt ígerte. Azonban az e-learning *elsődlegesen üzleti célú* terjesztése ke-

<sup>10</sup> Az IBM HR menedzsere – Mr Theaker – kedvező feltételként emlegette, hogy a kurzusok részletekben is teljesíthetők és otthonról is elérhetők. A korábbiakban jeleztük, hogy kedvezőtlen hatásai is lehetnek annak, hogy munka világa behatol a családba, a magánszféra világába is.

véssé harmonizál a közzsférába tartozó oktatási intézmények feladatértelmezésével. Ezt érzékelve hívta fel a figyelmet a nemzeti diák érdekvédelmi szervezeteket európai szinten tömörítő unió (ESIB) arra, hogy az e-learning kurzusok többsége piaci érdekektől vezéreltetve jön létre, ennek megfelelően fő célja a költségek lefaragása és profitérdekelt intézmények kiszolgálása. A tanulókat képviselő szervezet megítélése szerint ezek az okok nem lehetnek döntőek az e-learning alkalmazásakor. Az oktatás egyéb funkcióit kell elsődlegesnek tekinteni, mint az önfejlesztést, a társadalom és az egyén életéhez hozzáadott értékeket, az aktív polgárrá válás (szocializáció) folyamatát egy demokratikus társadalomban stb. Az üzleti érdekek lökéshullámszerű megjelenése azonban manapság mérsékelten érezteti hatását, amihez hozzájárult az is, hogy a nagy akadémiai intézmények egy része saját fejlesztésekbe fogott. Az üzleti előrejelzések szerint *lassuló fejlődési ütemre* lehet számítani az e-learning terén, sok intézmény a „blended-learning” változat alkalmazása mellett tette le a voksát, ami lassabb és egyenletesebb tempóban integrálja az IKT eszközöket az oktatásba, mint ahogyan azt korábban az „e-learning láz” sejtteni engedte.

Az eltelt időszak nem hozta meg az áttörést, azaz a fogyasztói oldalon tömegek megjelenését a piacon. A felsőoktatásban relatíve kevés az olyan intézmény, amely üzleti sikerekkel párosulva képes alkalmazni az e-learninget. A gyakran uniós támogatással indított kísérleti projektek méretükből, tanulószámból adódóan nem modellezhetik a tömeges e-learning képzést. A terjedés nehézsége, hogy az egyes országokban eltérő módon vannak „beárazva” az egyes kurzusok állami támogatottságuknak, illetve a helyi szabályzásnak megfelelően. Egyelőre nem beszélhetünk tehát áttekinthető, szabályozott e-learning piacról (*L-change 2002*).

Az e-learning kísérleti jellegével függ össze, hogy a közzsférában finanszírozott e-learning fejlesztések tényleges társadalmi hasznosulására és megtérülésére vonatkozóan nincsenek egyértelmű visszajelzések. Nem megválaszolható tehát a kérdés, hogy az e-learninget bővítő beruházások révén vajon a leginkább hatékonyan valósul-e meg az erőforrások felhasználása.

A közzsféra és magánszféra együttes szerepvállalásában megvalósuló e-learning projektek a piaci szektor térnyeréseként is értelmezhetők az oktatás/tudásipar területén. Vajon miként alakul hosszabb távon a közzsféra és piaci szféra együttműködése? A „status quo”-t megőrző sikeres együttműködés mellett olyan forgatókönyvet is könnyen el lehet képzelni, melyben a piaci szereplők nyomásgyakorlása következtében az állami „protekcionista” politika visszaszorulni kényszerül, és a privát szféra teljesít „közszolgáltatásokat”. A felsőoktatás jelenlegi „árai” korántsem egyenlőképpen megfelelőek a különböző politikai irányzatok és a mögöttük álló érdekcsoportok számára. Vajon az e-learning a felsőoktatásban megismételhetné a költséghatékonyságon alapuló gyors piaci karrierjét?

## Szimbolikus kontextus

Utópiákra szükség van, hiszen „ha kiszáradnak az utópia oázisai, a banalitás és a tanácstalanság sivataga nyer teret ...” (*Habermas 1994*). Mindemellett úgy véljük, hogy az utópiák a leginkább alkalmas eszközök arra, hogy korlátozzák a mélyebb

megértésen alapuló realista megfontolások lehetőségeit. Nyilvánvalóan számos reklám-tónusban fogalmazott szimbolikus közlés készíthette elő azt a mondatot, ami egy, az internet-használatra vonatkozó kitűnő tanulmányban látott napvilágot, s amelynek szűkebb témánk szempontjából sajátos üzenete van: „Az »offline« lét mögött meghúzódó – materiális, anyagi – okok, mint például a számítógép hiánya vagy a használat árának sokallása – jelentősek az internet-használat mellőzésének tekintetében.” (*Ithaka 2003*) Az idézetben szereplő „offline lét” fogalom használata megalapozza azt az értelmezést, hogy nem egyszerű életmódbeli, hanem ennél mélyebb, *létrendi* differenciák észlelhetők az emberek között az IKT eszközhasználat mértékének és módjának függvényében. A létrendi differenciákat tételező szóhasználat apró, de pontos jele annak, hogy a tudomány és a technika az emberi lét vonatkozásában „teremtő” erővé lépett elő, helyettesítve a korábbi – tradicionális megalapozottságú – származtatási ideológiákat, nevezetesen a vallást, a filozófiát és a természeti világot. A technokrata tudat ideológiai erejénél fogva az ember technologizálttá válik: legyártott lényként „integrálni is lehet saját technikai létesítményeibe, ha sikerül leképezni a racionális cselekvés struktúráját a társadalmi rendszerekben” (*Habermas 1994*). A normatív kontroll helyét tehát átveszi a racionalitás kontrollja, miáltal az emberi cselekvés hogyanja – a technológia – fontosabbá válik, mint annak tartalma.

Az utópiával nem az a probléma, hogy nem igaz, hanem hogy elfed. Háttérbe szorít olyan értelmezési módokat, amelyek a jelen szempontjából lényegesek. A technika-kritikai irányzatok, melyek bizonyos mértékig elméleti megfelelői a gépromboló mozgalmaknak, nem érdektelen – sok tekintetben mélyen emberi – reakciói a technikai evolúció időszakának. Aligha lehetne azt állítani, hogy a technikai fejlődés önmagában is, és minden externáliájában is csak haszonnal járt az emberiség számára. Herbert Marcuse általánosabb és még élesebb megfogalmazása szerint a technika tette lehetővé azoknak az invazív hatalmi erőknél a terjeszkedését, amelyek benyomulnak az emberi létvilágokba, roncsolva azok belső – kulturális – szövethálózatát. „Ma az uralom nem pusztán technika révén, hanem *mint* technika állandósítja és terjeszti magát, s ez a technika biztosítja annak terjeszkedő politikai hatalomnak nagyfokú legitimitását, amely a kultúra valamennyi szféráját fölszívja.” (*Marcuse 1990*) A technika – és e megközelítésben az e-learning mint technológia bevonható az elemzésbe – az uralmi formák kiépülését, a legitimációs eszközrendszer bővülését alapozza meg. Az e-kormányzatok korszakában aligha lenne nehézség példákkal szolgálni az említett folyamatokra. Marcuse gondolatmenetében a jelenség mögött meghúzódó valódi probléma, hogy a technika terjedése csak a felszínen biztosítja, növeli az ember szabadságát. Mélyebb összefüggések alapján állítható, hogy a technika „leköt”, miközben „az emberi szabadság-nélküliség nagyfokú racionalizálását” is elvégzi. Az életet kényelmesebbé tevő, termelékenységet fokozó felszín mögött tehát *a korábbiaknál teljesebb alávetettség valósul meg.*<sup>11</sup> A technika és racionalitás vi-

<sup>11</sup> Értelmezésünkben a szabadság mindig csak a valamire elkötelezettség formájában valósulhat meg és nem a „semmittevésben”. Ennek jegyében nem az a probléma, hogy az ember lekötötté vált a technikai civilizáció révén, hanem az, hogy nem önszántából, tudatos döntése alapján vált elkötelezetté. Akaratán kívül lekötötté – legyártottá – vált egy alternatíva nélküli „szép új világ” számára. Értelmezésemben a technikai lét ebben az értelemben fosztja meg az embert szabadságától, miközben egy manipulálhatóbb világ megvalósítását hirdeti.

szonya révén a technicizálódás ráadásul megkérdőjelezhetetlen, egyedül értelmes folyamatként reprezentálódik. A kör bezárult, az embert a maga teremtette technika fogságba ejtette. Ha szabad irodalmias példával élni: Madách műve, amely az ember felemelkedéséről szól – ám történetesen mégis az Ember tragédiája címet viseli – a falanszter jelenetben nyilvánvalóan hiányos. Hiányzik belőle az e-kommunikáció, e-kormányzás, e-business és természetesen az e-learning.

A fent említett „létrendi” differenciálás egyébiránt mindaddig nem ad alapot semmiféle kritikára, amíg nem társul azzal a rejtett értelmezéssel, hogy az egyik létforma – jelesül az IKT használóké – teljesebb, emberibb, magasabb rendű. Az értékdimenziók vonatkozásában nem cáfolandó, hogy az IKT használat az egyén magasabb szintű gazdasági hasznosíthatóságát idézi elő. Fontos azonban, hogy az egyén magasabb szintű gazdasági kihasználhatósága ne jelentse egyszerre annak létrendi, illetve a nem gazdasági értékvilágok szerinti magasabbrendűségét is.

Az utópikus nyelvhasználat lehetőséget teremt arra is, hogy bizonyos nem kifejezetten e-learning lobbis érdekek időlegesen „rácsatlakoznak” az e-learning megjelenésére és terjedésére (*Futó 2003/63*). E háttér jelenségek azonban nem tekinthetők hosszú távúnak.

És végül az utópia kontextus jegyében: a komputer búcsúztatását jelzik egyes kutatási előrejelzések, az új integrált technológiai eszközök terjedése okán. Bár mindez némileg ellentmond annak, hogy az IKT szektor recessziójának egyik tüneteként a jelenleg üzemelő eszközök „életciklusa” láthatóan megnövekedett, az eszközparkok cseréje nyilvánvalóan nem odázható el vég nélkül. Elkerülhetetlenül közeleg az m-learning jegyében integrált tanulási eszközök és támogató rendszerek korszaka. És a mienkhez hasonló tanulmányoknak újra csak fel kell vetniük a „hogyan tanulunk” kérdését, elodázva annak tisztázását, hogy mit is érdemes megtanulni? *Ars longa, vita brevis.*

## Összegzés

Az e-learning eltérő kontextusoktól meghatározott erőterben formálódik. Technológiai és gazdasági kontextusok alapján már komoly eredmények tapasztalhatók, pedagógiai, kulturális és szociális vonatkozásban azonban a kezdeti stádiumban vagyunk. A közpolitikák az e-learning jelenség egészének alakulását nem képesek befolyásolni, az e-learning közszolgáltatások kialakítása során azonban korrekciós szerepük lehet. Leginkább a pedagógiai kontextusnak a jelenleginél erőteljesebb érvényesülésében, valamint a szociális kontextus dominánssá tételében szükséges policy szintű beavatkozás.

Az e-learning kontextusainak elemző célú felhasználása feltárja a jelenségkör komplexitását. Láthatóvá válik, hogy az e-learning mint a gazdasági rendszer további tökéletesedésének – a humán erőforrások fejlesztésének – eszköze, okozhatja a „tudásdimenzió” mentén a társadalom további megosztását, a munkaerő rejtett túlterhelését, vagy terjesztheti az oktatási rendszeren belül a gazdasági racionalitás további érvényesülését. A kontextusok alapján lehetséges sokféle összefüggés együttes figyelem-

bevétele mellett tematizálni az e-learninget – így válhat divatjelenségből célszerűen és tudatosan használt eszközzé a tanulási lehetőségek bővítésében.

Vajon a konstruktív tanulási modell alapján felépített e-learning rendszerek a tanulók tényleges igényei által vezérelten sikeres modellé válnak-e? Vagy inkább az e-learning is beilleszkedik a hagyományos oktatási szisztémákba, és ezzel a szokványos reformok sorozatában kap korántsem kitüntetett helyet? A kontextusok vizsgálata azt jelzi, hogy az útkeresés mindkét irányban releváns. Fő csapásiránynak egyelőre az e-learningnek a meglévő tanulási rendszerekbe épülése számít, többnyire követve az azokban adott mintázatokat (blended learning), ám nyilvánvalóan adottá vált – a közpolitikák által is támogatottan – annak a lehetősége, hogy a tanulás diszciplinárisan kötött, instrukcionalista, formái mellett kialakuljanak annak globális, konstruktivista, diszciplinárisan nyitottabb formái.

Az e-learning terjedése végső soron kontextusok – pontosabban kontextusok kölcsönhatása – által meghatározott módon történik. Mindaddig, amíg nem az e-learning kontextusai alapján feltárt funkciók integratív egységesítése alapján konstruálnak e-learning rendszereket – így például a pedagógiai paradigmákat elhanyagolják a tervezés során –, igaz lesz a kontextusok különbözőségét karakterisztikusan kiemelő szöveg, miszerint „tanulásról beszélnek, oktatásra gondolnak, és technológiát értenek rajta.”

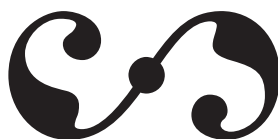
TÖRÖK BALÁZS

## IRODALOM

- A távoktatás fejlesztése (1998) Az oktatás és a gazdaság kapcsolatainak erősítése. Phare 3. alprogram. Zárótanulmány.
- BOGÁR LÁSZLÓ (2003) *Magyarország és a globalizáció*. Bp., Osiris.
- VAN DE BROEK, A. & RONTELTAP, F. (2003) CLIENT – Collaborative Learning in an International Environment. Maastricht Learning Lab, University of Maastricht.
- Change in European Education and Training systems related to Information Society Technologies (2002) Yearly Report 2001/2002. L-Change (IST-2000-26226) Middlesex University Press.
- Commission of the European Communities: „Education & Training 2010” the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms; Brussels, 11. 11. 2003. COM 2003 685 final
- Commission of the European Communities: eLearning : Designing Tomorrow’s Education – A Mid-Term Report, Brussels, 30.7.2003, SEC (2003) 905
- FUTÓ PÉTER (2003) Információs társadalom és humán erőforrás fejlesztés – magyar közpolitikák szembesítése egy közép-európai lakossági felmérés eredményeivel, 2003. [http://www.bke.hu/szoc/letolt/ite2003/ite1\\_futo\\_kovacs\\_palinko.pdf](http://www.bke.hu/szoc/letolt/ite2003/ite1_futo_kovacs_palinko.pdf)
- ESIB (The National Unions of Students in Europe): Policy Paper on e-learning. <http://www.esib.org/policies/e-learning.htm>.
- GALLAGHER, S. (2004) Online Distance Education Market Update: A Nascent Market Begins to Mature. 2004. [http://www.eduventures.com/research/industry\\_research\\_resources/onlinede.cfm](http://www.eduventures.com/research/industry_research_resources/onlinede.cfm) – letöltés: 2004. 03.
- GARRISON, G. R. (1993) Multifunctional computer enhanced audio conferencing: moving into the third generation of distance education. In: K. HARRY & M. JOHN & D. KEEGAN (eds) *Distance Education: New Perspectives*. London, Routledge.
- GREENAGEL, F. L.: The Illusion of e-Learning: Why We Are Missing Out on the Promise of Technology, <http://www.league.org/publication/whitepapers/0802.html> – letöltés: 2004. 03.
- HABERMAS, J. (1994) A technika és tudomány mint „ideológia”. In: *Válogatott tanulmányok*. Bp., Atlantisz.
- HABERMAS, J.: Az európai nemzetállam és a globalizáció hatásai, <http://www.hhrf.org/>



- magyarkisebbség/m000418.html – letöltés: 2002. 05.
- HUNTINGTON, S. P. (2002) *A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása*. Bp., Európa.
- ITHAKA (Információs Társadalom és Hálózat-kutató Központ): Nemzetközi példák és magyarországi alkalmazás – Összefoglalás – Digitális egyenlőtlenségek, [http://www.ithaka.hu/tartalom/DigiDiv\\_Summary.doc](http://www.ithaka.hu/tartalom/DigiDiv_Summary.doc) – letöltés: 2004. március 23.
- LAMB, J. (2002) Moving inside the virtual classroom, Understanding e-learning, April 2002, <http://specials.ft.com/elearning/FT3AOFIL2ZC.html> – letöltés: 2004. 03. 17.
- MARCUSE, H. (1990) *Az egydimenziós ember*. Budapest, Kossuth.
- OECD (2004) Recent Developments in the ICT Sector. OECD.
- PAULSEN, M. F. (2003) Online Education – Global E-learning in a Scandinavian Perspective, NKI Forlaget.
- SHEPHERD, C. (2002) In search of the perfect e-learner. Fastrak Consulting Ltd.
- TÖRÖK BALÁZS (2002) *Távoktatás a határon túli magyarok képzésében*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kutatás Közben.)
- YOST, D.: International Consideration for E-learning, [http://www.certmag.com/issues/nov00/feature\\_yost.cfm](http://www.certmag.com/issues/nov00/feature_yost.cfm)
- WEGNER, S. B. & HOLLOWAY, K. C. & GARTO, E. M. (1999) The Effects of Internet-Based Instruction on Student Learning. *JALN*, No. 11.



## INNOVÁCIÓ ÉS ÜZLET AZ ELEKTRONIKUS OKTATÁSBAN

**E**CIKKNÉK ADHATTUK VOLNA AZ „Innováció és üzlet az e-learningben” címet is. Annak, hogy ezt nem tettük, nem csupán nyelvészeti – az „innováció” szót már befogadtuk, „e-learning” helyett jó lenne valami mást kitalálni –, hanem tartalmi okai is vannak.

Kétségtelen tény, hogy általában „e-learningről” azaz „elektronikus tanulásról” beszélünk akkor, amikor a modern információs technológiának az oktatásra gyakorolt hatását vizsgáljuk. A jelen írás azonban nem a tanulásról, hanem az oktatásról, a *tanításról* szól. A tanulásnak csak az egyik módja az, ha az embert tanítják. Nyilvánvaló, hogy nem csak akkor tanulunk, amikor éppen tanítanak bennünket. A tanulás sokféle módon, sokféle helyszínen történő tevékenység, és csak részben történik oktató irányítása és felügyelete mellett.

Elektronikus tanulás (e-learning) van elektronikus oktatás nélkül is. Mindennapos tapasztalataink azt bizonyítják, hogy az információs technológia fejlődése e téren nagy változásokat hozott: a tanulás jóval szélesebb fronton történik (vagy fogalmazzunk óvatosabban: történhet) a tanításnál. Gyakorló szülőként láthatjuk, hogy a gyerek a számítógéptől öntevékenyen többet tanul annak használatának alapjairól, mint egy iskolai informatikaórán. Akik az elektronikus tanulás előnyeit taglalják, többnyire éppen ezt emelik ki: a számítógép és az internet a katedrán álló tanár helyett a *tanuló egyént* helyezi a középpontba, aki sokféle forrást használ, igényeitől függően válogat, időbeosztását maga alakítja, szabadon és korlátok nélkül kommunikál, földrajzilag pedig nincs helyhez kötve, noteszgépével és mobiltelefonjával akár egy erdő közepén is letelepedhet elolvasni egy tanulmányt vagy megoldani egy feladatot.

Ezt a tanuló egyént fogyasztónak is nevezhetjük, aki az oktatási piac sokféle terméke közül válogat. Akik őt tanítani akarják, azok *terméket* állítanak elő, kiviszik azt a *piacra* és megpróbálják *eladni* neki. Termék, piac, eladni – a szóhasználat első pillanatra talán furcsának tűnik, de tagadhatatlan, hogy az oktatási rendszer piacosodik. Az iskolák költségvetésében egyre nagyobb hányadot képviselnek a vállalkozási bevételek. Az üzleti-vállalati szóhasználat bevonult az intézmények falai közé: stratégiáról, szolgáltatásról, minőségbiztosításról, marketingről, kiszolgálási folyamatokról és hasonló dolgokról beszélünk, és a szavakkal együtt megjelentek az üzleti viselkedés jellegzetes mintái is.

A statisztikákból az is látszik, hogy a piacnak egyre több szereplője van, a keresleti és a kínálati oldalon egyaránt. Az elmúlt évtizedekben látványosan emelkedett a felsőoktatás hallgatóinak száma és nemzedéki részaránya. Olyan feltörekvő országok, mint például Kína, elképesztő mennyiségben bocsátják ki a friss diplomásokat. A tanuló korosztályok kiszélesedtek, az adott körülmények között az élethosszig tartó tanulás nem üres jelszó, hanem valóság. Amikor oktatási intézményrendszerrel beszélünk, nemcsak a hagyományos iskolákra kell gondolnunk, hanem számtalan tarka vállalkozásra is, sőt, a növekedés éppen a vállalati belső oktatási programok tekintetében a leglátványosabb.

Az oktatás *elektronizálódik, piacosodik és tömegesedik*. Cikkünknek nem célja, hogy e három párhuzamos trendről ítéletet mondjon, megmondja például, hogy a piacodás jó vagy rossz dolog-e.<sup>1</sup> Arra sem törekszik, hogy e három irány összefüggéseit vizsgálja – azt elemezze például, hogy az elektronizálódás mennyiben járul hozzá a piacosodáshoz vagy a tömegesedéshez, melyik az ok és melyik az okozat. A három trend létét tényként, kiindulópontként fogjuk fel. A számítógép és az internet egy piacosodó és tömegesedő oktatási rendszerben jelent meg, minden bizonnyal felerősítve e folyamatokat.

Cikkünkben azt vizsgáljuk, hogy az üzleti alapon szervezett, nagyrészt tömegpia-cokra dolgozó elektronikus oktatás milyen fontosabb jellemzőkkel bír, a technikai és módszertani innovációk piaci fejlődése miképpen értelmezhető és modellezhető.

*Elektronikus oktatás* alatt számítógép használatával történő oktatást értünk (*Clark-Mayer 2002*). Ez pontatlan meghatározás, de a céljainknak megfelel. Nem tévesztendő össze a *távoktatással*, bár kétségtelen, hogy amit ma távoktatásnak nevezünk, az jórészt számítógéppel és az internet felhasználásával történő tevékenységet jelent. Definíciónkba azok a megoldások is beleférnek, amelyekben a számítógépes oktatás együtt jelenik meg a hagyományossal, ahogy az egyébként az esetek nagy részében ténylegesen történik.

A látszólag elvont témához sokféle praktikus kérdés kapcsolódik. Lássunk közülük néhány fontosabbat!

- Milyen változásokat indított el az oktatási piacon az elektronikus oktatás megjelenése? Milyen átalakulások figyelhetők meg a keresleti és a kínálati oldalon?
- Mennyire piacképesek az elektronikus oktatás jelenlegi termékei? Mekkora piacról van szó egyáltalán?
- Mik az elektronikus oktatás közgazdasági jellemzői? Mennyire sajátosak áruként a termékei? Milyen stratégiák vezethetők le mindezekből?
- Milyen üzleti modellek jelentek meg az elektronikus oktatásban? Melyek ezek közül a tartósan életképesek?
- Kik az elektronikus oktatás piacának tipikus szereplői? Milyen eredményességgel dolgoznak?

---

<sup>1</sup> Lásd ezekről a kérdésekről, például *Polónyi István és Timár János* könyvét (2001) és a kapcsolódó vitát az *Élet és Irodalom* hasábjain.

- Milyen verseny alakult ki a piacon? Versenytársi vagy kiegészítői szerepben jelenik meg az elektronikus a hagyományos oktatás mellett? Hogyan versenyeznek a kínálati oldal képviselői?
- Érdemes tőkét fektetni az elektronikus oktatásba? Megtérülnek a befektetések? Mik az üzleti siker feltételei?
- Kell-e állami támogatás az elektronikus oktatás terjedéséhez, fejlődéséhez? Ha igen, kit és milyen módon kell támogatni?

E kérdések alapos megválaszolása természetesen messze meghaladná e cikk kereteit. A továbbiakban csak arra törekszünk, hogy egy gyors helyzetképet adjunk az elektronikus oktatási piac állapotáról és felvázoljunk egy modellt a jelenségek és a tendenciák átgondolásához.

Mindezekben természetesen sok a bizonytalanság, ami nem meglepő. A kilencvenes években az információs technológia – egyébként igen látványos – fejlődéséhez illúziók is tapadtak: sokan úgy véltük, hogy az „új gazdaság” térhódítása, az elektronikus piacterek felépülése, az információs társadalom kibontakozása gyors folyamat lesz. Az új évszázad első évei viszont kiábrándulást hoztak: internetes vállalkozások tömegei mentek tönkre, a vállalati informatikai beruházások visszaestek, a kibontakozó recesszió az oktatási piac egyes szegmenseit is megtépázta (*Liebowitz 2002*). A kijózanodás az elektronikus oktatás területén is érzékelhető, de ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a fejlődés nem állt meg, sőt, azt a kijelentést is megkockáztathatjuk, hogy az elektronikus oktatás esélyei kifejezetten jók, jobbák, mint az e-gazdaság egyes más szektoraié.

## Gyorsfénykép az elektronikus oktatási piacról

Az elektronikus oktatást fentebb számítógépes oktatásként definiáltuk. A sokak számára elérhető asztali gépekkel együtt gyorsan megjelentek az első oktatási programok is. Az iskolák és az államok gyorsan felfigyeltek az új technológia által kínált lehetőségekre. Megindult az iskolák számítógépes oktatótermekkel való felszerelése, támogatási programoknak és akcióknak köszönhetően egyre több tanuló és tanár jutott géphez. Az internet megjelenése és terjedése a kilencvenes években még szélesebb perspektívát nyitott meg.

A fejlődés különösen élénk volt az oktatás piac- és nyereségorientált területein, az úgynevezett *for-profit* szervezetekben. Ezek igen sokféle vállalkozás halmazát jelentik: vannak közöttük például szoftverfejlesztő kisvállalkozások, de ide tartoznak a nagy egyetemek egyes részlegei is.

Rövidesen világossá vált, hogy az információs technológia modern eszközeinek segítségével új alapokra lehet helyezni a *távoktatást*. Távoktatás, levelező oktatás természetesen számítógépek nélkül is létezett, most viszont a hallgatóknak adott oktatási csomagokba bekerültek a számítógépes és videós oktatóprogramok is.

Ha valaki a nyolcvanas évek közepe felé beiratkozott például az angol Henley üzleti iskola távoktatásos MBA programjára, a részvételi díj kifizetése után egy kis bőrdönt kapott készhez, tele programozott tankönyvekkel, szoftverekkel, hang- és videókazettákkal. Egy térkép igazította el abban, hogy mikor mit kell tennie, mi-

lyen sorrendben kell kezébe vennie a könyveket, megnézni a filmeket, megoldani a számítógépes feladatokat. Ha elakadt, tanári „forró dróton” kérhetett segítséget. A különböző hordozókon megjelenített tananyag-modulokat az iskola könnyen átalakíthatta, igény szerint testre szabhatta. Az intézmény távoktatási részlege önálló elszámolási egységként versenyben állt más iskolák hagyományos és távoktatásos programjaival (Bögel 1986).

Mivel a dolog természeténél fogva (távoktatás) a hallgató kevésbé volt helyhez kötve, a verseny mezőnye egyre szélesedett. A BBC-vel összefogó angol Open University példája azt bizonyította, hogy jól szervezett távoktatással, színes és gazdag programkínálattal nagy tömegeket lehet elérni

A távoktatásos forma *hatékonyságáról* kezdettől fogva sokat vitatkoztak és vitatkoznak ma is. Ezzel a kérdéssel nem szeretnénk a jelen cikkben foglalkozni. Az mindenesetre látható, hogy a számítógépes programok, CD-ROM-ok, videófilmek megjelenése sokat változtatott az „olvasó tanuló” korábbi képén, élvezetesebbé, mozgalmassabbá tette a tanulást.

A számítástechnika és a távközlés fejlődése, az internet megjelenése, az informatikai, a távközlési és a tartalomipar konvergenciája újabb lökést adott az oktatás elektronizálódásának. Jövőképként egy olyan oktatási modell kezdett kibontakozni, aminek a középpontjában a modern technológiával felszerelt hallgató áll a maga (illetve a vállalata) sajátos igényeivel és lehetőségeivel. A hallgató az internet segítségével „bemeleg” a virtuális oktatási áruháza, ahol mindenféle árucikket talál, elektronikus formában, akárhonnan, a világ bármelyik pontjáról elérhetően, letölthetően. Megteheti, hogy mindenből kedvére válogat, de – ha például diplomát is akar – valamilyen csomagot is megvásárolhat. Tanulás közben nincs időhöz, földrajzi helyhez, tanteremhez kötve, mobil rendszereken dolgozva és kommunikálva szabadon mozoghat, utazhat, dolgozhat.

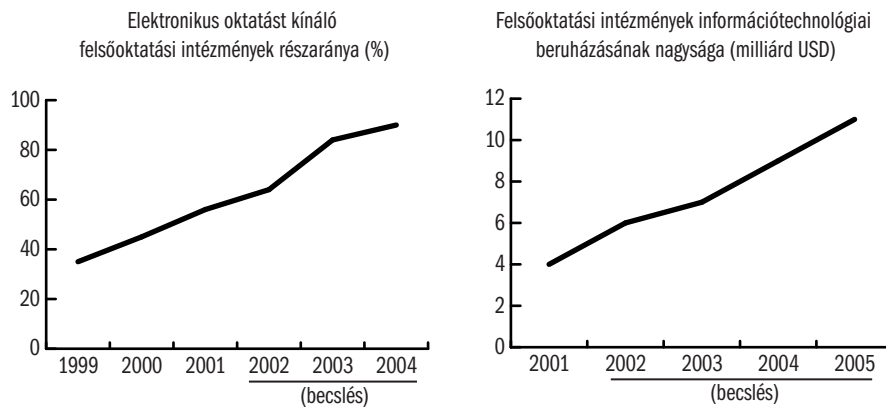
Lássunk most ezek után néhány tény és adatot az *Amerikai Egyesült Államok* elektronikus oktatási piacáról. Ebben az országban voltak a legnagyobbak az informatikai beruházások a kilencvenes években, és mivel szabad piacgazdaságról, annak is a zászlóshajójáról van szó, jól megfigyelhetjük, hogyan jelennek meg a piacon a technikai újdonságok. A piacelemző International Data Corp szerint az USA mintegy négyezer jelentősebb felsőoktatási intézményének több mint fele kínál internetes kurzusokat, illetve használja a világhálót az osztálytermek „kibővítésére”. Ehhez természetesen nagy összegű technológiai beruházások kellettek az oktatási rendszerben is.

Az IDC prognózisa szerint a közeli jövőben további növekedés várható, mind az elektronizálódó iskolák száma, mind az informatikai beruházások nagysága tekintetében (1. ábra). A beruházások jó üzletet jelentenek a hardvert, szoftvert, tartalommal kitöltendő oktatási keretrendszerrel, távközlési, rendszerintegrációs és működtetési szolgáltatásokat kínáló informatikai vállalatoknak. Bonyolult, sokszereplős, egymásra utalt tagokból álló *oktatási ökoszisztémák*, értékláncok alakulnak ki; tagjaik a végső felhasználók, azaz a tanulók és a beiskolázó vállalatok tandíjain osztoznak.

Minden jel arra vall, hogy az online tanulás népszerű a hallgatók körében. 2001-ben nagyjából kétmillió hallgató iratkozott be elektronikus kurzusokra. Az elkövet-

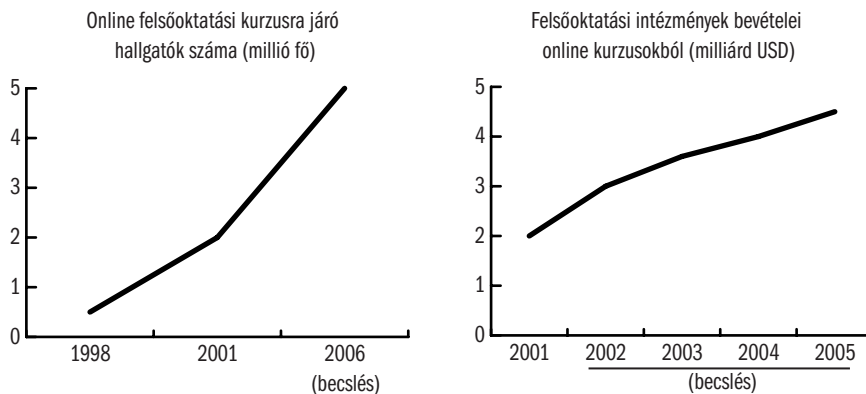
kező években újabb milliók várhatók, köztük egyre többen a fejlődő országokból. A növekvő létszám szép bevételt hoz az iskoláknak (2. ábra).

A gyors növekedés a kereslet és a kínálat szerencsés egymásra találásának köszönhető. Az elektronikus oktatás elsősorban a leggyorsabban növekvő piaci szegmenst veszi célba: a dolgozó felnőtteket, akiknek tanulniuk kell, de nem hagyhatják ott a munkahelyüket és a családjukat. Jelenleg ők teszik ki a felsőoktatás hallgatóinak közel felét. Számukra elsősorban a rugalmasság a vonzó, hiszen a tanulási időt tekintve a jobb online kurzusok nem maradnak le a hagyományosak mögött, az időbeosztást viszont nem köti az iskolai órarend.



1. ábra: Adatok az elektronikus oktatást kínáló intézményekről (USA)

Forrás: International Data Corp, U. S. Distance Learning Association, 2002.



2. ábra: Online kurzusokra beiratkozó hallgatók száma és a tandíjbevételek (USA)

Forrás: International Data Corp, U. S. Distance Learning Association, 2002.

A rohamos növekedést *állami programok* is segítik. Az ország egyik legnagyobb virtuális egyeteme a hadseregé: az eArmyU huszonhét egyetemet összefogó konzorcium, több mint 900 online kurzussal, 142 különböző oklevéllel. A programokon

mintegy 40 000 katona tanul a világ vagy ötven országában, köztük Irakban és Afganisztánban. A seregtől laptopot kapnak és évente 4 500 dollár oktatási támogatást. Mindez jó üzletet jelent a közreműködő egyetemeknek, de jól jár a hadsereg is, hiszen más módon csak jóval drágábban tudná kielégíteni a képzettebb személyi állomány iránti igényét. A szükséges kalkulációkat megfelelő adatok birtokában nem nehéz elvégezni.

Piac tehát van, de ez nem jelenti azt, hogy mindenki sikeres. A tömegpiacok természetét ismerve nem meglepő, hogy a vevők a sok egyformának tűnő termék között a *márkák* alapján igyekeznek tájékozódni. Üzleti szempontból ezért a régi, nagy nevű intézmények vannak előnyben, egyik lábukkal a hagyományos, a másikkal az elektronikus oktatásban. A „márkanév” nem feltétlenül egyetemet jelent: a piacon az olyan vállalatok neve is jól cseng, mint például a CISCO-é. Az internetes hullámra felülő új vállalkozások akkreditációs és ismertségi problémákkal küszködnek, sokan tönkre is mentek közülük, más internetes cégekhez hasonlóan. Mindezek mellett az online hallgatók tanulmányaikhoz általában nehezebben kapnak anyagi támogatást.

Az új vállalkozásoknál sok gond van a minőséggel is, ami szintén megszüri a mezőnyt. A nevesebb iskolák egy része nem csinál titkot abból, hogy online kurzusait maga is gyengébbnek tartja a hagyományosaknál.

A problémák ellenére a kereslet növekszik. A mögöttünk álló időszak gazdasági recessziója csak növelte a tanulási kedvet, hiszen sok embernek új állást kell találnia, ahhoz pedig új ismeretekre és képességekre van szükség.

A gazdasági növekedési adatok ismeretében nem meglepő, hogy a „határok nélküli” online iskolák különös figyelmet fordítanak egyes fejlődő országra, köztük természetesen Kínára. A szakkönyvekkel foglalkozó Thomson Learning által összefogott U21 Global nevű virtuális egyetem olyan tagokkal büszkélkedhet, mint például a kanadai McGill vagy az ausztrál Melbourne University. E konzorcium pár éven belül el akarja érni a százezres hallgatói létszámot, fő toborzási célpontjának Ázsiát tekintve.

*Tömegekre* az elektronikus oktatás gazdasági természete miatt nagy szükség van. Az információs áruk költségszerkezetére általában a nagy fix, és a kicsi, esetenként nullához közelítő változó költségek a jellemzőek (lásd erről bővebben *Shapiro és Varian [1999]* remek könyvét). Ebből egyszerű stratégiai következtetések adódnak: a kezdeti nagy befektetések érdekében gyorsan fel kell tornászni az eladásokat, hiszen a nyereséges működéshez el kell érni a fedezeti pontot.<sup>2</sup> Az áru ráadásul „romlékony” is, hiszen az ismeretek számos területen egyre gyorsabban avulnak. Az üzlet tehát erősen érzékeny az eladási mennyiségre: esélye annak van, aki gyorsan tudja növelni a tömegszerűséget. Ebben a versenyben óriási előnye van azoknak az országoknak, ahol az angol nyelvet használják, sok háztartásban van számítógép és széles sávú internet elérés.

2 „Induló beruházások” és „tömeg” alatt természetesen eltérő nagyságrendeket kell érteni egy CD-ROM-okat előállító kisvállalkozásnál és egy sokszemeszteres, globális virtuális egyetemenél. Az UCLA egyik, fogorvosoknak szóló online programjának kidolgozása 750 000 dollárba került és öt évig tartott – majd totális kereskedelmi kudarcnak bizonyult.

Az ilyen jellemzőkkel – nagy induló beruházások, alacsony változó költségek, másolható rendszerek, költségérzékeny vevők – bíró iparágakban általában gyilkos *verseny* bontakozik ki (lásd például a hasonló költség szerkezettel bíró légiközlekedést vagy a nagy internetes áruházakat), amit *konzolidációs folyamatok* követnek: a mezőny megrostálódik, néhány nagy játékos emelkedik ki belőle.

A keresleti oldalon a sok felnőttet beiskolázó vállalatok általában azt várják, hogy az online kurzusok olcsóbbak legyenek a hagyományosaknál. Kalkulációjuknál természetesen az utóbbiak esetében fellépő munkaidő-kieséssel és az utazási költségekkel is számolniuk kell.

Az IDC becslése szerint az amerikai üzleti világ 2005-ben már 18 milliárd dollárt fog elektronikus oktatásra fordítani. A magánszektorban ennek ellenére csak kevés oktatási szolgáltató tud nyereséget felmutatni. Becslések szerint az internetes hullám tetején a kockázati tőkésék mintegy öt milliárd dollárt pumpáltak e-learning vállalkozásokba. Ebből nagyjából egymilliárd rövidesen sírba szállt a tönkrement cégekkel együtt. A mezőnyből alig fél tucat cég tud valamire való nyereséget produkálni, hasonlóan az internetes világ más alszektoraikhoz (lásd pl. online utazási irodák és marketing cégek), ahol szintén híján vagyunk a sikertörténeteknek.

A független for-profit elektronikus oktatás területén Amerikában igazából egy nagy sikertörténet van: az University of Phoenix-ról leválasztott, tőzsdére vitt *Phoenix Online* egyetemé. Neki sem volt könnyű dolga, hiszen működésének első hat évében veszteséges volt. A PO ma az USA legnagyobb magánegyeteme: közel százezer hallgatója van, száznál több helyszínen több mint két tucat országban. Oktatóinak 95 százaléka részmunkaidős, aki egyéb munkája mellett vállal tanítási feladatokat. Úgy tűnik, ez a megoldás nemcsak a költségek miatt előnyös (állandó oktató-kutató akadémiai állományt fenntartani bizony nem olcsó mulatság). A hallgatók nagy többsége felnőtt, akinek praktikus ismeretekre van szüksége.

A Phoenix Online a Nasdaq egyik legsikeresebb vállalata. Anyavállalata, az Apollo Group bevételei jócskán meghaladják az egymilliárd dollárt, piaci értéke pedig a tízmilliárdot. Ha valaki 2003. november vége felé megnézte a PO tőzsdei mutatóit, láthatta, hogy a piaci érték és a nyereség összefüggését mutató P/E (price per earnings) hányadosa szokatlanul magas, ami a piac *bizalmát* tükrözi.

De mire épül ez a bizalom? Miközben a hagyományos egyetemek az emelkedő költségek és a csökkenő támogatások miatti gazdálkodási problémákkal küszködnek, az USA tíz legnagyobb for-profit magániskolája félmillió hallgatót szerzett meg. A létszám növekedése jóval nagyobb, mint a hagyományos iskolákban. A for-profit iskolák elsősorban azokat célozzák meg, akiket a hagyományos felsőoktatás elhanyagol. Miközben a régi intézmények heves harcot vívnak a középiskolákból kikerülők legjobbjaiért, ők a széles középmezőnybe vetik ki a hálót. A másik nagy forrást a tanulni vágyó, alacsony jövedelemmel rendelkező felnőttek jelentik. (Érdekes adat: a for-profitok hallgatóinak több mint fele valamelyik kisebbségből kerül ki.) Elefántcsont torony helyett piaci szemléletet képviselnek, hallgatóikat ügyfelekként kezelik, akik állást vagy elölétetést szeretnének.



A programok tartalmát a *piaci igényekhez* igazítják, a többségük valamilyen speciális szakterületre koncentrál. A tantermi foglalkozásokat akkor és ott szervezik meg, amikor és ahol a hallgatóknak kényelmes. Működésükre, költséggazdálkodásukra, szolgáltatási rendszerükre is az üzleti gondolkodás, a gyárszerű szervezés a jellemző. Agresszíven terjeszkednek külföldön, például Chilében és Kínában. Valami olyasmit csinálnak, mint az informatikai piacon a Dell.

A Phoenixnek bevallott célja, hogy a világ legnagyobb egyeteme legyen. Széles piac, üzleti szemlélet, jó szervezés, takarékoság, a tömegszerűség kihasználása és mindez korszerű informatikai eszközökkel támogatva – valahol ezek együttesében lehet az üzleti titok.

Az elektronikus oktatásban a dinamikus for-profit szektort képviselő Phoenix mellett egyelőre néhány vállalkozó kedvű hagyományos iskola tekinthető igazi nyertesnek. Számukra az online kurzusok kiegészítő jövedelmet biztosítanak. Súlyosabb akkreditációs gondjaik nincsenek, a toborzásban jól csengő nevükre támaszkodhatnak. A Duke University vezetői (executive) MBA programján a munka 65 százaléka online módon folyik. Érdekes dolog, hogy a Duke 90 000 dollárt kér ezért a programért, miközben hagyományos tantermi MBA programja csak 60 000-be kerül. A magyarázat egyszerű: az előbbi iránt egyre nagyobb kereslet mutatkozik. Az online változathoz származó extra bevétel tette lehetővé, hogy a Duke megduplázza az akadémiai létszámot az üzleti iskolájában.

Látni kell ugyanakkor azt is, hogy az elit iskolák egy része óvatosan kezeli a távoktatást és annak elektronikus változatát, mivel fél a neve leértékelődésétől. A Harvard Business School szerint tantermi programjai elektronikus formában megismételhetetlenek. A nevezetes Harvard MBA tehát online formában nem áll rendelkezésre, bár a HBS Interactive fejleszt e-learning programokat vállalatoknak. Hasonlóan gondolkodik az MIT is, pedig ott aztán igazán jól értenek az információs technológiához.

Azt a kérdést, hogy ki mozdul el az elektronikus képzés irányába, és ki nem, óvatosan kell kezelni, hiszen egyébként szinte minden professzor használ számítógépet, drótpostázik a hallgatóival, letölthetővé tesz különböző oktatási anyagokat, internetes demonstrációkat csinál akkor is, ha az iskolája hivatalosan nem kínál online kurzusokat.<sup>3</sup> Az elektronikusnak nyilvánított programok egy része pedig csak anynyiban elektronikus, hogy az anyagokat, a házi feladatokat és a leveleket elektronikusan postázzák, azaz esetükben nem az oktatás lett elektronikus, hanem a posta, a nyomda és a dékáni iroda.

Nem árt az óvatosság a gazdaságossági ítéleteknél sem, hiszen a magániskolák jó részt a hagyományos intézmények által kidolgozott tankönyveket és tananyagokat használják, és kurzusokra, előadásokra szerződött tanáraik egy részét is tőlük toborozzák. A kutatási-fejlesztési költségek tehát az egyik intézményfajtában keletkeznek, a bevételek pedig a másikban, tehát a non-profitok támogatására fordított összegek egy része megtakarítás formájában szépen átcserog a for-profit szektorba.

---

<sup>3</sup> Az angol Warwick University komolyan foglalkozik azzal a javaslattal, hogy csak lappal rendelkező hallgatókat vegyen fel.

Az itt felvázolt, messze nem teljes képből is látható, hogy ha az elektronikus oktatást *üzleti jelenségként* szemléljük, tarka és ellentmondásos kép rajzolódik ki előttünk. Az élvonalat képviselő USA-ban az optimizmus az internetes léggömb kipukkanása utáni visszafogottabb hangulattal keveredik. A kereslet nem nő olyan gyorsan, mint sokan gondolták, de nem lehet tudni, hogy a recesszió után várható fellendülés ezen a téren milyen változást hoz. A vállalatok mindig is hajlamosak voltak arra, hogy nehéz időkben az oktatási költségekkel takarékoskodjanak, de ha lesz pénzük, ismét lazábbra eresztik a gyeplőt. Az informatikai ipar válsága természetesen az európai online oktatási piacot is elérte. A mélyebb és hosszabb trendeket tehát ciklikus ingadozások kísérik, megnehezítve az elemzők dolgát. A fejlődést rengeteg technikai és jogi probléma akadályozza – elég, ha csak a szerzői jogok védelmét vagy a biztonságot említjük.

Jósolni, prognózisokat csinálni nagyon nehéz. A nagy technikai innovációk hatásait hajlamosak vagyunk rövid távon túl-, hosszú távon pedig alulbecsülni – lehet, hogy az elektronikus oktatásra is illik ez a vélemény. A technikai innovációs hullámok idején mindenki *kísérletezik*, és csak az idő dönti el, hogy a sokféle termékből és módszerből mi lesz életképes.

A kezdeményezések száma szinte végtelen, és nem lehet megmondani, hogy mi hova fejlődik, mi a jó és mi a rossz. Csak a példa kedvéért: az USA államaiban a gyerekek otthoni oktatását teljes mértékben legálissá tették. Becslések szerint az otthon tanulóinak száma másfél-kétmillióra tehető és folyamatosan növekszik. Ezek a családok az internetes oktató és közösségépítő portálok leglelkesebb fogyasztói. Hogyan ítéljük meg ezt a jelenséget?

## Modell a trendek átgondolásához

Foglaljuk össze néhány pontban az eddig elmondottakat!

- Az információs technológia fontos változásokat hozott az oktatásban. A számítógépek, az internet és a világháló használata helytől függően eltérő mértékben és módon, de megszokott gyakorlattá vált.
- Az oktatás elektronizálódása párhuzamosan fut annak tömegesedésével és üzletiesedésével.
- Az oktatási piacon verseny indult be a hagyományos és az elektronikus oktatási programok között. A két csoport közötti határvonal nem éles, a verseny sok esetben nem csak intézmények között, hanem egy intézmény határain belül, ugyanazon program hagyományos és online változatai között is folyik.
- A hagyományos iskolák eltérő módon viszonyulnak az online kurzusokhoz. A helyzetet nagyon óvatosan kell megítélni, mivel hagyományos kurzusokon is nagyon kreatív módon lehet használni az információs technológiát, online-nak nevezett kurzusokon pedig lehet, hogy csak nagyon elemi alkalmazásokról van szó.
- Az elektronikus, online megoldásokat számos profitorientált magániskola is előszeretettel használja. Az elektronizálás jól illeszkedik a jól szervezett, „gyárszerű” működéshez, az igényekhez és a lehetőségekhez való rugalmas, üzleti szemléletű alkalmazkodáshoz.

- Az iskolák körül sokféle gyártóból és szolgáltatóból álló informatikai, távközlési, tartalomfejlesztési ökoszisztéma alakult ki.
- Ebben az ökoszisztémában, illetve magukban az iskolákban többféle, egymással versengő üzleti modell jelenik meg.
- Az elektronikus oktatási üzlet fejlődésére, pénzügyi sikerességére, jelenlegi befektetői megítélésére közvetlen hatást gyakorol az internetes tőzsdei léggömb kipukkanása, az informatikai beruházások közelmúltbeli visszaesése és a recesszió.
- Az elektronikus oktatási üzlet számos tekintetben a gazdaság más szektoraihoz hasonló fejlődési mintákat mutat (globalizálódás, világmárkák, stratégiai szövetségek, olcsó források keresése, piaci konszolidáció stb.).
- Az oktatás elektronizálódása egyáltalán nem lezárt folyamat, jelenleg még a *kísérletezés* és az *alkalmazkodás* fázisában vagyunk. Ez az alkalmazkodás technológiai innovációkhoz *tanulási folyamatot* jelent mind a kínálati, mind a keresleti oldalon. Hosszú távú hatása az oktatás tartalmára, módszertanára, folyamatára és intézményrendszerére nehezen kiszámítható. Történelmi példákból tudjuk, hogy fájdalmas jelenségekkel is járhat: intézmények, munkahelyek és foglalkozások szűnhetnek meg, kultúrák bomolhatnak szét, társadalmi feszültségek keletkezhetnek (Perez 2002; Freeman-Louca 2001; Szabó-Kocsis 2002; Bögel 2002).

A kép, mint láthatjuk, és korábban már jeleztük, tarka és ellentmondásos. A helyzet megértését, a fejlődés irányainak megítélését segíthetik jól megválasztott, rendezőelveket, mintákat, *gondolkodási sémákat* adó *modellek*. Az eddig leírtak alapján célszerű ilyeneket az üzleti világban keresnünk.

Modellt, gondolkodási sémát, többfélét is alkalmazhatunk. A technológiai innovációkhoz való alkalmazkodás folyamatának megértéséhez például az innovációs folyamatokat jellegzetes fejlődési szakaszokra bontó modellek adhatnak segítséget. Lásd erről pl. Perez (2002); Freeman-Louca (2001); Bögel (2002). Az üzletiesedő és elektronizálódó oktatási piacon a piacgazdaság régi és új üzleti modelljei bukkannak fel (Slywotzky-Morrison 1997; Nemeslaki-Duma 2002). A vállalati oktatási rendszerek átalakulási folyamatait jól tükrözi a tudásmenedzsment szakirodalma (Sveiby 2001; Davenport-Prusak 2001). Az online kurzusokkal kísérletező iskolák stratégiai dilemmái számos tekintetben hasonlítanak az elektronikus kereskedelemmel próbálkozó cégek döntési problémáihoz (Evans-Wurster 2000). Az információs technológia megjelenése és hasznosítása az oktatási intézményekben valószínűleg hasonló fejlődési fázisokban történik, mint a vállalatoknál – ezekről figyelemreméltó leírások állnak rendelkezésre (Murphy 2002). Modellezhető a technikai innovációk hatása az üzleti ökoszisztémákra, értékláncokra is (Christensen 2001).

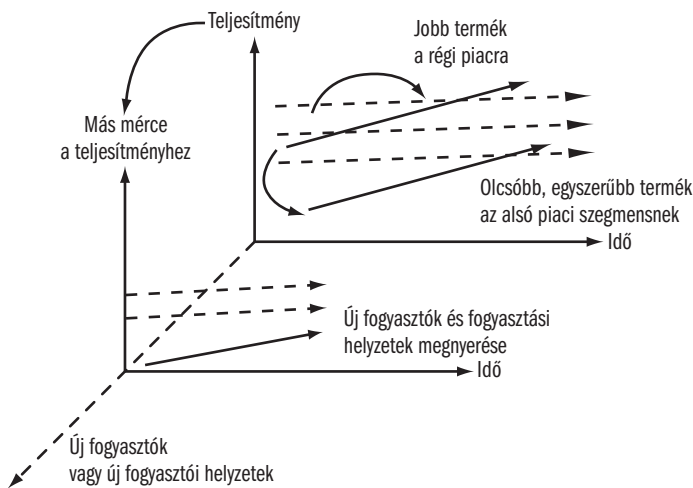
A cikk hátralévő részében egy olyan modell alkalmazásával próbálkozunk, amely az innovációk bevezetésével, hasznosításával kapcsolatos *stratégiai alternatívák* megértéséhez ad támpontokat. Azért választottuk ki, mert segítségével jól leírhatók az elektronikus oktatás terjedésének egyes fontos trendjei, jelenségei, valamint a kínálati oldalt képviselő szervezetek stratégiái, még hozzá üzleti analógiák alapján. A modellnek természetesen megvannak a maga gyengéi és korlátai is. Kidolgozója, Clayton Christensen forrásként használt könyvében (2003) oktatási példákat is említ, így számos vállalat mellett a Phoenix Egyetemmel is foglalkozik.

A modell grafikus ábrázolása a 3. ábrán látható. A rajzon két koordináta-rendszer található. A vízszintes tengely mindkettőn az időt jelenti, a függőleges pedig valamilyen teljesítménymutatót vagy teljesítménymutatók integrált együttesét.

Tekintsünk most a felső koordináta-rendszerre! A mérsékelten emelkedő szaggatott nyílak a fogyasztói igények növekedését jelzik az idő előrehaladtával. A piac részpiacokra bontható. Van felső szegmense (itt vannak a legigényesebb, leggazdagabb vevők), őket képviseli a legfelső szaggatott nyíl, és vannak alacsonyabb szintű szegmensek. A kínálati oldal nagy, régebbi játékosai általában a felső szegmenshez tartozó ügyfelekkel foglalkoznak legszívesebben, érthető okokból. A technikai innovációkat arra használják fel, hogy a termékeik teljesítményét növeljék, a felső szegmens emelkedő igényeinek kielégítése érdekében.

Az ábra ezt a felső vastag nyíllal jelzett törekvést „jobb termék régi piacra” stratégiának nevezi.

3. ábra: Technikai innovációk hasznosításával kapcsolatos alapstratégiák



Forrás: Christensen 2003, p. 44.

Képzeljünk most a kínálati oldalra egy sikeres, hagyományos módszereket alkalmazó, a piac felső végét megcélzó iskolát, amely kategóriája más képviselőivel versenyez! A technikai innovációk – jelen esetben az információtechnológiai újdonságok – annyiban érdeklük, amennyiben azok hozzásegítik piaci szegmense minél jobb kiszolgálásához. A „jobb termék régi piacra” stratégiát követő iskola megmarad a hagyományos tantermi oktatásnál, az információs technológiát pedig elsősorban arra használja fel, hogy azt minél jobbá, hatékonyabbá tegye, adott esetekben fölöttébb kreatívan.

A technikai újdonságok azonban azt is lehetővé teszik, hogy a kínálati oldal képviselői a piac alacsonyabb szintű szegmenseit vegyék célba: azokat, akiknek nincs szükségük különleges minőségre, és nem is akarják azt megfizetni. Mivel nincs más lehetőségük, megvásárolják a felső szegmensnek szóló termékeket, de megelégednének valamilyen egyszerűbb, olcsóbb, könnyen megszerezhető és használható termék-

kel is. Az ő igényeiket képviselik a lejjebb elhelyezkedő szaggatott nyilak. Ha van kereslet, minden bizonnyal megjelenik a kínálat is: azok, akik az alsóbb szegmenseket célozzák meg, a technikai innovációkat olcsóbb, egyszerűbb termékek előállítására használják fel.

- Ábránkon ezt „olcsóbb, egyszerűbb termék az alsó piaci szegmensnek” stratégiának nevezzük, és az alsó vastag nyíllal jelöljük.

Az ebbe a kategóriába sorolható iskolák szakítanak a hagyományos, intenzív, közvetlen tanár-diák kapcsolattal, helyette informatikai rendszerrel támogatott, viszonylag olcsó, tömeges igények kielégítésére alkalmas távoktatási kurzusokat hirdetnek meg. Az előző csoportba tartozó intézményektől elhódítják azokat a hallgatókat, akik ott úgy érzik, hogy „fölé lőnek” az igényeiknek, nekik ugyanis egy egyszerűbb, praktikusabb, olcsóbb megoldás is megfelel.

Most mozduljunk el a felső koordinátarendszertől az alsó felé! A keresleti oldalon létezhetnek olyan potenciális vevők, akik helyzetük sajátosságai vagy pénztárcájuk szűkössége miatt nem tudják megvenni a piacon lévő termékeket. Lehet, hogy számukra ezek a termékek túlságosan bonyolultak, munkahelyi, családi, földrajzi vagy egyéb személyes adottságaik miatt nem elérhetők, nem használhatók vagy túlságosan drágák. Az őket megcélzó vállalkozások a technikai innovációkat arra használják fel, hogy bevonják őket a fogyasztók körébe, azaz „nem fogyasztókból” „fogyasztókat” csináljanak. Az ilyen vevőket első körben nem más versenytársaktól kell elhódítani (lásd az első két kategóriát), hanem a „nem fogyasztás” állapotából kell kisegíteni.

- Ábránkon ez a stratégia az „új fogyasztók és fogyasztási helyzetek megnyerése” elnevezést kapta (vastag nyíl az alsó koordinátarendszerben).

Az ebbe a kategóriába sorolható iskolák azokat az embereket célozzák meg, akik hagyományos kurzusokra nem mennének. Ilyenek például azok, akik a munkájuk, a családjuk, a mobil életmódjuk vagy más okok miatt nem ülhetnek be a kötött órarendű programokra, pedig azt anyagilag egyébként megengedhetnék maguknak. Számukra a rugalmas, moduláris online kurzusok elfogadható megoldást jelenthetnek. A korábbi „nem fogyasztók” csoportjába tartozhatnak egyes fejlődő országok lakosai is, ahol egyszerűen nem áll rendelkezésre megfelelő hagyományos oktatási rendszer. Ide sorolhatók azok a fiatal szülők is, akiknek lenne ideje tanulni, de nem hagyhatják egyedül a gyerekeket. Az új vevők piacának tehát felső és alsó vége egyaránt van (szaggatott nyilak az alsó koordinátarendszerben), és az üzleti stratégia szempontjából igen fontos különbséget tenni köztük: a sokat dolgozó és utazó vezetők például elit e-megoldásokat várhatnak, míg a szegényebbek megelégedhetnek az olcsóbb, egyszerűbb, tömeges változatokkal.

A 3. ábrán tehát *három alapstratégia* szerepel. Úgy gondoljuk, hogy az elektronikus oktatás területén mindhárom működik, és mindegyikükre találhatunk példákat a cikk előző részében. Célszerű, ha az elektronikus oktatással kísérletező iskolák átgondolják, hogy adott kezdeményezéseik melyik kategóriába tartoznak, vagy milyen kombinációt akarnak összeállítani belőlük. Csak egy-két példa a megválaszolható stratégiai kérdésekre: az iskola saját meglévő hagyományos kurzusaival fog az új online program versenyezni? Vagy a „nem fogyasztók” meghódítása a célja? Ha



az utóbbi, akkor a magasabb vagy az alacsonyabb szegmenseké? Milyen hatással lehet a meglévő stratégiákra egy új kategóriában való megjelenés? Nem kell új szervezet és/vagy új márkanév az új kategóriához? Kik a versenytársak, mik a kritikus sikertényezők az egyes kategóriákban? Hogyan lehet megvédeni az egyes kategóriákban megszerzett piaci pozíciókat? Melyik kategóriában építhető fel versenyképes és jövedelmező üzleti modell?

A modell érdekes *fejlődési alternatívák* átgondolására is alkalmas. Könyveiben és cikkeiben Christensen gyakran említ olyan példákat,<sup>4</sup> amikor technikai innovációknak köszönhetően egy adott piacon megszületik egy új termék, ami egyszerűsége, olcsósága miatt kezdetben az alsó szegmens igényeinek kielégítésére használható, de fejlődési képességének köszönhetően fokozatosan felfelé kapaszkodik, és idővel meghódítja akár a legmagasabb rétegeket is.

Úgy véljük, e lehetőség realitása az elektronikus oktatás fejlődésének talán legfontosabb kérdése. Mekkora veszélyt jelentenek az internetes vállalkozások a hagyományos intézményeknek? Magasabb szintre viszi az információs technológia őket, vagy a létüket, megszokott struktúráikat veszélyezteti? Fontos új fejlődési irány az elektronikus oktatás, vagy inkább zsákutca? Digitális diplomagyáraké a jövő, vagy az informatikát kreatívan magukba integráló hagyományos oktatási intézményeké?

Jobb, ha ezt a cikket állítások helyett inkább ezekkel a kérdésekkel fejezzük be.

BÖGEL GYÖRGY

## IRODALOM

- BÖGEL GYÖRGY (1986) Távoktatás a vezetőképésben. *Vezetéstudomány*, 5. sz.
- BÖGEL GYÖRGY (2002) Az infokommunikációs hullám sajátosságai. *Competitio*, szeptember.
- CLARK, C. & MAYER, R. (2002) *E-learning and the Science of Instruction*. Jossey-Bass / Pfeiffer.
- CHRISTENSEN, C. (2001) Skate to Where the Money Will Be. *Harvard Business Review*, november.
- CHRISTENSEN, C. (2003) *The Innovator's Solution*. Harvard Business School Press, Boston.
- COLLIS, B. & MOONEN, J. (2001) *Flexible Learning in a Digital World*. Kogan Page, London.
- COLLIS, B. & WENDE, M. (ed) (2002) *Models of Technology and Change in Higher Education*. Center for Higher Education Policy Studies.
- DAVENPORT, T. & PRUSAK, L. (2001) *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó.
- EVANS, P. & WURSTER, T. (2000) *Blown to Bits*. Harvard Business School Press, Boston.
- FREEMAN, C. & LOUCA, F. (2001) *As Time Goes by*. Oxford University Press.
- LIEBOWITZ, S. (2002) *Re-thinking the Network Economy*. Amacom, New York.
- MURPHY, T. (2002) *Achieving Business Value from Technology*. John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
- NEMESLAKI ANDRÁS & DUMA LÁSZLÓ (2002) E-business modellek: Stratégiai sikertényezők. *Harvard Business Manager*, 2. sz.
- NOBLE, D. (2002) *Digital Diploma Mills*. Monthly Review Press.
- PEREZ, C. (2002) *Technological Revolutions and Financial Capital*. Edward Elgar, Cheltenham.
- POLÓNYI ISTVÁN & TÍMÁR JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum.
- SHAPIRO, C. & VARIAN, H. (1999) *Information Rules*. Harvard Business School Press, Boston.
- SLYWOTZKY, A. & MORRISON, D. (1997) *The Profit Zone*. Times Business, New York.
- SVEIBY, K. (2001) *Szervezetek új gazdasága: a menedzselt tudás*. KJK KERSZÖV.
- SYMONDS, W. (2003) Cash-Cow Universities. *Business Week*, november 11.
- SZABÓ KATALIN & KOCSIS ÉVA (2002) *Digitális paradicsom vagy falanszter?* Aula Kiadó.

<sup>4</sup> Néhány példa: Black&Decker munkagépek, hidraulikus emelők, asztali számítógépek.

## AZ ELEKTRONIKUS TÁVOKTATÁS HELYZETE ÉS PERSPEKTÍVÁI

**A**Z E-LEARNING, SZÉLESEBB ÉRTELEMBEN A NYITOTT és távoktatás fejlődési sajátosságait vizsgálva a nemzetközi, főként európai uniós tapasztalatok alapján, meghatározó tényezőként azonosíthatjuk, hogy az információs és kommunikációs technológiák fejlődésével és az életen át tartó tanulás (lifelong learning) stratégiai szerepének növekedésével új helyzet állt elő ezen a területen, amit úgy a reálszféra folyamatai, mint az Európai Unió programjai is megerősítenek.

Az oktatásügy a távoktatást, nyitott képzést hosszú ideig, az oktatási politikák perifériáján kezelte. A változás a kilencvenes évek közepén kezdődött, a fejlődés lényegében azóta lényegében töretlen. Az e-learning és a távoktatási rendszerek fejlődésének közismert fő motiváló okai az oktatás iránti növekvő, diverzifikálódó igény, a hatékony, térben és időben rugalmasan és jó minőségben terjeszthető tananyag, a fajlagos oktatási költségek csökkentésének igénye, valamint az egyre több ember számára szükségessé váló továbbképzés biztosítása. Az e-learning új lehetőségeket, kihívásokat teremt az *innovatív oktatás* fejlesztésére, segíti a *transzparens megoldások* terjesztését.

Az e-learning fejlődését befolyásoló tényezők között politikai, szakmai, technológiai és az üzleti elemekkel egyaránt találkozhatunk. A politika és a közbeszéd általában véve szívesen hivatkozik az információs technológiák és az oktatás összekapcsolásából származó ígéretes lehetőségekre, a térbeni és időbeli rugalmasság biztosította kétségtelen potenciált kivetítve az esélyegyenlőség megteremtésére, a fizikai és szociális elszigeteltségek feloldására. Ezeket az elemeket a különböző modernizációs programok igyekeznek hatékonyan integrálni és a kilencvenes évek első felétől, a távoktatás, majd később az e-learning fokozatos előtérbe kerülésének, népszerűvé válásának szakaszától ez a megközelítés egyre szervezettebben épült be a politikai retorikába.

A modernizációt segítő fontos elemként említendő a távoktatás és az e-learning tekintetében az elmúlt évtizedben, hogy az erre irányuló *politikákat a folyamatos integrálódás jellemezte*. A korábbi szakmai és intézményi elszigeteltségből az információs és kommunikációs technológiák folyamatos, intenzív fejlődésének okán az élethossziglan tartó tanulás elvének megerősödésével és gyakorlattá válásával egyre inkább a gazdasági és társadalmi politikák fősodrába kerültek ezek a módszerek, és fokozatosan sor kerülhetett az önálló értékek és eszközrendszer kialakítására és érvényesítésére, a szakterület önállósodására. Az e-learning ugyanakkor kétségkívül

– számos korábbi várakozásra rációfolva – inkább lassú fejlődés mint forradalmi változás formájában valósul meg.

A szakmai közvélemény kritikusabb részének véleménye szerint ugyanakkor a hálózat útján biztosított oktatás minősége és költséghatékonysága *meggyőző léptékben még nem bizonyított*, az elektronikus tanulást propagáló okfejtések gyakran túlszaladnak a realitásokon. A rendszerek, hálózati erőforrások összekapcsolhatósága nehezebbnek bizonyul, mint sokan hitték. Továbbra is kérdéses, hogy végül is képes-e arra a technológia, hogy megváltoztassa a tanárok tanítási, illetve a diákok tanulási módszereit. Az elektronikus távoktatás gazdasági életképességének kérdése is nyitott: a sokat idézett költséghatékonyság igen komplex kérdés és általánosságban kevésbé, sajátos tanulási helyzetekben részben tekinthető bizonyítottnak.

Ha abban próbálunk tájékozódni, hogy napjainkban milyen *e-learning definíciók, értelmezések* használatosak, szakmai körtől és földrajzi-kulturális régiótól függően sokféle megközelítéssel találkozunk. Ezeknek keveredése, következetlen vagy éppen megtévesztő használata egyfajta magyarázatot ad arra is, hogy miért hiányzik egy szakmailag támadhatatlan és a „fogyasztó”, a tanuló oldaláról is hiteles interpretálás.

Az európai uniós program-dokumentumokban használt legutóbbi értelmezés szerint az e-learning a technológiák megbízható alkalmazásán alapul, de módszertan, pedagógia orientált. Az e-learning ugyanakkor közösségi tevékenység, és elő kell segítenie a felhasználók közötti kapcsolatokat, interakciót. Az intézményekben az elektronikus távoktatás bevezetése szervezeti változásokat és a tanárképzés fejlesztését igényli. Összesítve: *Az e-learning a korszerű multimédia technológiák és az internet alkalmazása az oktatás minőségének javítása érdekében, elősegítve a forrásokhoz való hozzáférést, információcserét, és együttműködést (European Commission eLearning Action Plan 2001. március).*

Érdeemes idézni egy szakmailag pontos hazai eLearning meghatározást, amely szerint: az e-tanulás olyan számítógépes hálózaton elérhető nyitott képzési kurzus, amely

- a képzés legnagyobb részének szervezését,
- a tutor-tanuló kommunikációt, valamint
- a számítógépes interaktív oktatószoftvert egységes keretrendszerben teszi hozzáférhetővé a tanuló számára.

(Zarka Dénes, eMódszertan, Műegyetemi Távoktatási Központ [www.bme-tfk.bme.hu](http://www.bme-tfk.bme.hu))

A nemzetközi tapasztalatok is megerősítik, hogy az elektronikus távoktatás hatékony felhasználását több *téves nézet* is gátolja. Így nem igaz, hogy az e-learning eleve kifejezetten olcsóbb megoldás – előnye inkább a hatékonyságban, az időbeli és térbeli rugalmasságban, a teljesítménynövelésben, a gazdag oktatási eszköztárban keresendő. Kétségtelen, hogy nem éri el még a „kritikus tömeget” a módszertanilag meggyőző és üzletileg sikeres e-learning fejlesztések, innovációk száma. Sok gyenge minőségű termék, megoldás van a piacon, ahol e-learningként a meglévő tananyagok szerkesztetlen online verzióját terjesztik.

Nem lebecsülendő probléma a politikai retorika és a napi érdekek, tapasztalatok közötti diszkrépancia – a stratégiai célok és a gyakorlati megvalósítás közötti eltérés gyakran jelentős.



A módszertani oldalról, a szakmai tapasztalatok alapján nehéz egyértelmű választ adni arra a kérdésre, hogy *elérkeztünk-e a konszolidált modellhez az e-learningben* – mennyiben tekinthető olyan kiforrott jelenségnek, amelyre az oktatáspolitikai fejlesztések és a piaci tervezés során megbízhatóan lehet támaszkodni?

## A távoktatásra és e-learningre vonatkozó EU politikák fejlődése, az alapidokumentumok áttekintése

Közismert, hogy az Európai unió alapvető szabályozása (Római Szerződés) nem teszi ki a közösségi kompetenciákat közvetlenül az oktatás területére. Ezeket a részleteket a maastrichti szerződés (1992) említi először a 126. és 127. cikkelyben, annak hangsúlyozásával, hogy a tagállamok közötti együttműködést támogatni kell ezen a területen is. A 127. cikkely nevesíti a távoktatást, mint a fejlesztendő területek egyikét.

Az 1990-es évek második felétől fokozatosan került előtérbe az oktatási rendszerekre irányuló kormányzati politikák harmonizálását célzó nyitott koordinációs módszer alkalmazása az oktatás és képzés területén. Ennek főbb elemei illetve lépései: a közös politikai célkitűzések megfogalmazása, konkrét mérőszámok és mutatók hozzárendelése a célkitűzésekhez, nemzeti cselekvési tervek kifejlesztése és a megvalósítás értékelése a közösség által (*Halász Gábor, TÁRKI IFM Humán Erőforrás Hátértanulmányok, 2002/4*).

Az ezredfordulón megfogalmazott *e-learning programhoz* vezető főbb EU alapidokumentumok, mérföldkövek – amelyekben egymáshoz képest fokozatosan változott és artikulálódott a tartalom, a módszertan, a technológia és a szociális dimenzió (hozzáférés biztosítása) összefüggése – az alábbiak:

1991: *Memorandum a nyitott távoktatásról az Európai Közösségekben*

Memorandum on Open Distance Learning in the European Community

1995: *Fehér Könyv az oktatásról és képzésről*

Teaching and Learning: Towards a Learning Society, White Paper on Education and Training

1996: *Tanulás az információs társadalomban*

Learning in the Information Society – Action plan for a European education initiative

1997: *A tudás Európája felé Irányelvek az oktatásról és képzésről 2000 – 2006.*

Towards a Europe of Knowledge

1999. december: *eEurope kezdeményezés – Információs társadalom mindenkinek*

eEurope – An Information Society For All

2000. március – *Lisszaboni EU Csúcsértekezlet:*

Célkitűzés: Az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává kell válnia

*2000. május: e-learning – A jövő oktatásának tervezése*

Designing Tomorrow's Education

Ez az első, az elektronikus távoktatás szisztematikus fejlesztésére irányuló uniós stratégia az alábbi főbb elemeket tartalmazta:

- eszközellátottság, infrastruktúra és hálózati hozzáférés fejlesztése, a multimédia számítógépek elterjesztése,
- a képzés fejlesztése minden szinten – az új technológiák alkalmazásához szükséges készségek fejlesztése, innovatív oktatási modellek fejlesztése, tanárok és oktatók képzése,
- kiváló minőségű multimédia tartalom és szolgáltatások fejlesztése, a multimédia ipar és a felhasználók közötti kapcsolatok szorosabbra fűzése, az oktatást segítő tanácsadó szolgáltatások (vocational guidance services) fejlesztése,
- a tudásközpontok – egyetemek, iskolák, kulturális és közösségi intézmények – elektronikus hálózati összekapcsolásának, együttműködésének segítése (networking).

*2000. június – eEurope cselekvési terv –*

eEurope 2002. Action Plan

*2000. október: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*

Memorandum on Lifelong Learning

*2001. március eLearning cselekvési terv*

eLearning Action Plan

*2002. június: eEurope 2005*

Az eEurope kezdeményezés második fázisát fémjelző program fő céljai, kulcsszavai világos gazdasági prioritásokat jeleznek:

- beruházásösztönzés, munkahelyteremtés,
- hatékonyság, termelékenység növelése,
- közszolgálatok modernizálása,
- „e-inclusion” – hozzáférés
- szolgáltatások, alkalmazások, tartalom előállítás ösztönzése, új piacok teremtése,
- szélessávú internet, az információ biztonsága.

*2002. december: e-Learning program 2004–2006, az információs és kommunikációs technológiáknak az oktatásba és képzésbe történő integrálásáról.*

Multi-annual programme (2004–2006) for the effective integration of information and Communication Technologies in education and training systems in Europe)

Az e-learning program prioritásai:

- a digitális megosztottság megszüntetése,
- az egyetemek terén: virtuális campus, virtuális mobilitás,
- az iskolák számára partnerségek létrehozása az interneten (twinning),
- transzverzális, szektorok és programok közötti tevékenységek, monitoring.

Az uniós programalkotás stratégiai irányai a technológia fejlődését és a társadalmi igények változását követve fokozottan tolnak el, a szerves fejlődés szakaszait

bejárva, az infrastruktúrafejlesztés – hálózati hozzáférés – digitális műveltség fejlesztése – tanárképzés – tananyagfejlesztés – hálózati alkalmazások – kollaboratív működés elemeken keresztül.

Figyelemre méltó ugyanakkor az *Európai Bizottságnak 2003. végén nyilvánosságra hozott, a lisszaboni stratégia előrehaladását elemző időközi beszámolója* (Education and Training 2010 – The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)), amelyben élesen rámutat azokra az elmaradásokra, amelyeket az EU tagországok a tudásalapú társadalmak megteremtésével kapcsolatban felhalmoztak, és hangsúlyosan figyelmeztet, hogy az élethossziglan tartó tanulás következetesebb érvényesítése, az *emberi erőforrásokba történő beruházások lényeges növelése* nélkül a kitűzött célok elérése nem teljesíthető. Az Európai Unió lemaradása globális versenytársaitól, így – ahelyett, hogy csökkenne – tovább növekszik, és a 2000-es lisszaboni csúcstalálkozón kitűzött stratégiai célok az európai tudásalapú társadalom megteremtéséről alapvetően veszélybe kerülnek.

## Az európai távoktatási politikák sajátosságai

Az (elektronikus) távoktatási politikára az európai tapasztalat szerint jellemző, hogy

- akkor kerülnek kidolgozásra, mikor spontán kezdeményezések már működnek,
- az első fázisban infrastruktúra-fejlesztések a jellemzőek, majd
- ezután a minőségbiztosítási, információs projektek és a felhasználók által kezdeményezett (user-driven) projektek szakasza következik, ezután
- a távoktatási politika elmozdul a szélesebb kontextusú politikai fejlesztések – oktatási innováció, gazdaságfejlesztés, iparfejlesztés – irányába, vagy ezekbe integrálódik, és idővel az oktatási, képzési rendszer bevett részévé válik.

A távoktatási politikára vonatkozóan az európai tapasztalat egy kb. ötéves „ciklusidőt” jelez (<http://www.policy.odl.org/index.html>). Sajátos módon a politika mintegy önmagát szünteti meg, amikor sikeresen beteljesedik, vagyis az oktatási/képzési rendszer „normális” részévé válik. Ezek a fázisok az e-learning politikákra is jellemzően alkalmazhatóak. Figyelemreméltó jelenség az európai országokban a távoktatási politikák „átvétele”: viszonylag rövid időn belül több kormány alkalmazott hasonló módszereket és számos esetben felhasználták a korábban más országokban megvalósult fejlesztések tapasztalatait.

Az európai uniós távoktatási politikák *jellegetesen európai elemei*:

- az esélyegyenlőség biztosítása, a technológia fejlődéséből adódó szociális kizáródás elkerülése,
- az európai dimenzió – a hozzáadott érték hangsúlyozása,
- a munkanélküliség leküzdésének előtérbe helyezése,
- a módszertani megalapozottság – a pedagógia, tanulási folyamat kutatása, megismerése, ugyanakkor
- a megvalósult fejlesztések folyamatos vizsgálata és elemzése (monitoring), a tapasztalatok visszacsatolása, a minőség folyamatos elemzése és biztosítása.

Érdeemes felidézni ezzel kapcsolatban az EU Socrates programjának keretében indított, távoktatási tematikájú Minerva kezdeményezésnek az információs és kommunikációs technológiáknak az oktatásban betöltött szerepére vonatkozó kitételét, amely a „kritikus és felelősségteljes” megközelítés és a pedagógiai szempontok érvényesülésének fontosságát hangsúlyozta. Elmondható, hogy a jelenlegi európai tendencia szerint *a figyelem kevésbé az „e”-re, inkább a tanulásra irányul az e-learningben* (eLearning: Designing Tomorrow’s Education An Interim Report 28.2.2002).

## Az „európai dimenzió” – előnyök és hátrányok piaci szemmel

Európa hagyományosan meglehetősen tagolt, több szempontból is: eltérőek a nyelvek, a szakképzési és oktatási rendszerek, sokféle nemzeti tanterv és vizsgakövetelmény van alkalmazásban, nem szólva a gazdasági fejlettségben és a nemzeti kultúrákban megnyilvánuló sokféleségről. Eltérő a piacok mérete is, az európai e-learning piac fragmentált, és többségében fiatal, kezdő vállalkozások alkotják, néhány hagyományos céggel, akiknek sikerül az átalakulás „e-vállalkozássá”. Ezért aligha beszélhetünk ma még európai e-learning-piacról, a nemzeti piacok domináns szerepet játszanak. A piac harmonizálásának folyamata lassabban halad, mint a kínálat globalizációja, ezért a szereplők az egyes nemzeti piacok igényeire fókuszáló helyi vállalkozások, szervezetek. A nagy multinacionális szereplők számára aligha gazdaságos a sokszínű, eltérő kultúrájú és relatíve kis nemzetállamok tananyag-fejlesztési piaca.

A profitkilátások és az alacsony belépési küszöb sok és sokféle szereplőt vonz a piacra.

A képzési (nagyvállalati, vállalati) szektor pozicionálása a kereslet és az elfogadottság tekintetében magasabb, mint a közoktatásé és a felsőoktatásé. Az egyetemeken ugyanakkor a hagyományos működési módok alapos átstrukturálására van szükség ahhoz, hogy reális, a hozzáértő vállalkozásokkal való együttműködésre épülő üzleti modellek jöhessenek létre.

A fejlesztés mozgatórugói csak részben azonosíthatóak a ténylegesen felmerülő és azonosítható igények kielégítéseként az oktatási piacon. Gyakori a technológiai megoldások értékesítése által gerjesztett (technology-driven) kínálat. Az Európai Unió programjaiban jellemzőek a különböző projektek keretében előállított kísérleti fejlesztési megoldások, amelyeknek túlnyomó többsége – bár kétségtelenül hozzájárul a modernizációs folyamathoz, az információs társadalom építéséhez – hosszabb távon, a projekt befejeződése után pénzügyileg nem tartható fenn, ritkán szervesül akár az intézmény keretein belül is. A sokféle projektkezdemenyezés, megközelítés rendszerezett áttekintése, lehetséges szinergiáinak kihasználása elsődleges feladattá válik, és ezt segítik az EU elemző (observatory) projektjei. Az e-learning tananyagok és képzések minőségének biztosítását és kritikus vizsgálatát szintén szisztematikus, stratégiai programok támogatják az EU e-learning programon belül. A kutatások kitérnek az e-learning piaci helyzetének és megítélésének, perspektíváinak változására, a jövőbeni trendek elemzésére is.

Az elektronikus távoktatás fejlesztésében jelentős szerepet játszottak a nagyléptékű európai uniós illetve nemzeti hatáskörben megvalósított stratégiai programok.

Figyelmet érdemel az a – elemző kutatások, vizsgálatok által megerősített – tény, hogy a kezdeményezések nagyjából jellemzően felülről kezdeményezett és finanszírozott programok keretében (top-down) valósultak meg. A politikai kezdeményezések számtalan projektet eredményeztek, de az alulról jövő válasz (bottom-up) és a megvalósulás nem mindig találkozott az eredeti nagy ívű elgondolásokkal. A sokféle, gyengén vagy alig koordinált kezdeményezésben számos párhuzamosság található, az alacsony hatásfokú végső hasznosulást jogos bírálatok érik. Bár több evaluációs, átfogó kezdeményezés indult és hozott érdekes eredményeket (MESO, DELOS, e-learning Quality [www.odl.org](http://www.odl.org), <http://www.education-observatories.org>) a szétaprózott kezdeményezések, projektek szinergiájának, jobb hasznosulását elősegítendő, meggyőzőbb eredményekre volna szükség.

Hosszú ideig központi kérdésként, egyfajta presztízs megközelítésként jelentkezett a távoktatás és a felsőoktatás, egyetemek viszonyának kérdése. Az európai távegyetemek (UK Open University, Fernuniversität Hagen, UNED-Spanyolország, Holland Távegyetem, Portugál Nyitott Egyetem) egyfajta zászlóshajóként fémjelezték a távoktatási intézményeket, európai szervezetük (EADTU – European Association of Distance Teaching Universities) pedig az uniós politikaformálás kitüntetett intézménye volt. A távoktatás és e-learning szélesebb értelmezésének és intézményi beágyazottságának előrehaladtával a távegyetemek privilegizált szerepe megváltozott és bár a virtuális egyetem, mint oktatáspolitikai hívó szó sikeres pályát futott be (2004-ben is megtaláljuk az EU e-learning program területei között), kevésbé beszélhetünk arról, hogy az egyetemek kitüntetett szerepet játszanának az e-learning intézményesülésének mai folyamataiban Európában. Figyelmet érdemel, különösen az ázsiai régió, százezres nagyságrendű mega-egyetemeinek kifejlődése, ugyanebben az időszakban (*John Daniel 1996*).

## Egy átfogó európai uniós eLearning kutatás tapasztalatai

Az EU oktatási és infokommunikációs területén is komoly visszhangot kiváltott „L-Change” – European Observatory on IST (Information Society Technologies) Related Change in Learning Systems EU IST Programme (2001–2003) projekt az European Commission információs társadalom főigazgatóságának támogatásával valósult meg. ([www.education-observatories.org](http://www.education-observatories.org)). Az információs és kommunikációs technológiáknak az oktatási rendszerekre gyakorolt hatását részletesen, számos aspektusból (infrastruktúra, kereslet-kínálat, piaci tényezők, politikai és strukturális elemek stb.) vizsgáló, kilenc országra (közte a csatlakozó országok közül a Műegyetemi Távoktatási Központ révén elsőként Magyarországra) kiterjedő kutatás vizsgálati módszertana a szakirodalom, sajtó és internet-kutatáson kívül oktatási szakemberekkel és piaci szereplőkkel folytatott interjúkra, Delphi kérdőíves felmérésre, az innovatív gyakorlat feltárására terjedt ki, és szektorálisan vizsgálta a politikákat, stratégiákat, az oktatási piacot, és ennek alapján igyekeztek előrejelzéseket, jövőbeli szcenáriókat kialakítani.

*A kutatás eredményeit összefoglalva*, a kritikus, de konstruktív vizsgálat szerint az e-learning egyenlőre több várakozást keltett, mint amennyi valós teljesítményt tudott

felmutatni. A megítélések és prognózisok elemzése azt mutatja, hogy az e-learning terület kevésbé sínylette meg az internetes tőzsdei léggömb kipukkanását, az elektronikus piacok visszaesését, mint más e-ágazatok, különösen az e-business. A piacra ugyanakkor bizonyos mértékig továbbra is jellemző az átláthatóság és a megállapodottság hiánya és az ezzel járó bizonytalanság. Jellemző, hogy a technológiai fejlesztések és kevésbé a képzési szükségletek határozzák meg a fejlődést. A konszolidációt gátolták az eltúlzott várakozások és a túlhajtott promóció is.

Az európai *e-learning piac jellemző tulajdonságaihoz tartozik*, hogy alakulóban lévő, nehezen átlátható területről van szó. A termékek minősítése nem egyszerű a megállapodott kritériumok hiányában. A kezdeti költségek magasak, a megfelelő infrastruktúra sok helyen hiányzik. A költséghatékony megoldásokat nehezíti az európai oktatási rendszerek sokfélesége, a nyitottság hiánya, a nyelvi és kulturális sokféleség okán is fragmentált piac, amely kondíciók mellett nehéz megfelelő eladási mutatókat produkálni. Ugyanakkor csekély az együttműködési készség a piaci szereplők között, amit szektorális (felsőoktatás – szakképzés – vállalati képzések) átjárási nehézségek is súlyosbítanak. A minőségbiztosítás, akkreditáció fontossága elvben elismert, de a sok párhuzamos kezdeményezés csökkenti a hatékony megközelítést.

*A piaci tendenciák, a reálszféra várakozásai* alapján elmondható, hogy a közzsféra e-learning beruházásai nem csökkennek, a vállalatoknál a beruházások üteme némileg lassul. Az e-learning cégek kerülnek a kockázatot, inkább csak középtávra terveznek, kevés beruházást igénylő megoldást és piaci szegmenseket keresnek. Így ugyanakkor *javulhatnak az oktatási piac hagyományos szereplőinek, különösen az egyetemeknek az esélyei* – saját e-learning fejlesztésekkel, vagy együttműködve a minőségi vállalkozásokkal.

Érdeemes felidézni a nemzetközi információs és kommunikációs technológiai nagyvállalati szektor prominens képviselőiből alakult eLIG (European eLearning Industry Group) 2003-ban az e-learning fejlesztésével kapcsolatban közzétett ajánlásait az Európai Bizottságnak (<http://www.elig.org>), amelyek *az e-learning szervezését elősegítő közeg fejlesztésére irányulnak*. Ilyenek:

- az e-learning holisztikus megközelítése,
- a jobb megértés elősegítése, annak érdekében, hogy az e-learning előnyei széles körben kiaknázhatóak legyenek,
- kézzelfogható előnyök demonstrálása minden állampolgár számára,
- a vásárlóerő fejlesztése ezen a területen,
- standardok, interoperabilitás fejlesztése,
- technológia-tartalom-humán tényező együttes kezelése, végül is, elősegítendő, hogy a pozitív, meggyőző e-learning tapasztalatok elérjék a kritikus tömeget.

## Oktatási intézmények és az e-learning

Az oktatási intézményekben, különösen a felsőoktatásban, az e-learning az intézmények modernizációjának – elvben – elismert eleme. Az uniós kezdeményezések hatékonyságát vizsgáló elemzések szerint ugyanakkor kétségtől kevés az átfogó, fenntartható, technológiailag és pedagógiailag megalapozott e-learning beruházás

(<http://www.meso.odl.org/index.html>), a legtöbb fejlesztés kisebb léptékű, elszigetelt, kísérleti fázisban alkalmazott, projektalapú kezdeményezés. Az oktatók és tanulók viszonylatában a felmérések – de a nyilvánvaló közhangulat – alapján is az *oktatók felkészültségének és motivációjának hiánya* komoly gátló tényező. Az alulf finanszírozott rendszerekben az oktatók (anyagi) kompenzációjának hiánya egyenesen ellenérdekeltségekhez vezethet. A *tanulók inkább a hatékonyság növekedését*: kényelmesebb és eredményesebb tanulást várnak az e-learningtől mintsem innovatív pedagógiai megoldásokat.

Míg a felsőoktatás – kevés kivétellel – szokásos konzervativizmusával viszonyul számos modernizációs kihíváshoz, így az infokommunikációs fejlődésekhez, az elektronikus távoktatás elemeinek bevezetésére gyakran tekintenek úgy, mint a szervezettebb, megbízhatóbb, a szó jó értelmében industrializált, „fogyasztóközpontúbb”, gazdaságosabb, hatékonyabb felsőoktatás elősegítőjére. Legtöbb esetben az intézményi megvalósulást vizsgálva azt találjuk, hogy elszigetelt, az intézményfejlesztési tevékenységbe nem, vagy perifériálisan illeszkedő, finanszírozási-működtetési háttér nélküli, néhány oktató – jobbára nem elismert vagy kompenzált – kezdeményezésén alapuló, hosszabb távon a legkritikább esetben fenntartható projektekből manifesztálódik az e-learning.

Ha azt vizsgáljuk, hogy mindezen megszorításokkal *hol működik meggyőzően az e-learning*, a legjobb példákat ott találjuk, ahol rendszeresen, ütemezetten, viszonylag kis ismeretegységeket, időben rugalmas módon, nagyobb számú tanuló számára, ellenőrzött körülmények között kell átadni. Ilyen tanulási helyzeteket *jellemzően a nagyvállalati belső képzéseknél találunk*. Ezt támasztja alá, hogy például az információtechnológiai iparban a felmérések szerint a vállalati képzések 60 százaléka e-learning.

A kezdeti vegyes tapasztalatok a technológia megbízhatóbbá válásával, a módszertani-pedagógiai tapasztalatok konszolidálásával és szervezettebb beépülésével a megoldásokba, termékekbe, megteremthetik a meggyőzőbb működés feltételeit.

## Pillantás a tengerentúlra – az európai és az amerikai e-learning

A távoktatás és az információs és kommunikációs technológiák fejlődésével rohamosan teret nyerő elektronikus távoktatás, e-learning jellegzetes eltéréseket, különbségeket mutat az amerikai (ideértve az USA-n kívül a kanadai és az ausztrál gyakorlat túlnyomó részét is) és az európai gyakorlat, módszerek tekintetében. Az e-learning piaci helyzete és fogadtatása, a fejlődés dinamikája és a vevők attitűdje is eltér a világ más részein.

Ha összehasonlítjuk az elektronikus távoktatás, e-learning európai és az Egyesült Államok-beli fejlődését, annak perspektíváit, azt találjuk, hogy Európában a nyelvi, kulturális és a pedagógiai módszerekben, megközelítésekben jelenlévő sokféleség okán az amerikai piac gyorsabban fejlődik, az USA jóval „agresszívebben” fejleszti az e-learninget, ugyanakkor Amerikában sokkal inkább az e-learning egyszerűsített, technikaorientált megközelítésével találkozunk. Az Egyesült Államokban a távoktatás és újabban az e-learning értelmezése hagyományosan technológiai jellegű, a

tanórák képi rögzítése és műsorszórás jellegű közvetítés egyenes adásban vagy felvételtől, ilyen műsorok műholdas (később internetes) átvitele ebben a kategóriában kezelődik. E-learningnek minősül így a tananyagok (gyakran szerkesztetlen) internetes hozzáférhetősége, néhány egyszerű interaktív elem használata, a sokféle verzióban hozzáférhető tanulásmenedzsment rendszerek akár legegyszerűbb alkalmazása is. Jelentős szerepet kapnak a vonatkozó politikai dokumentumokban a kereskedelmi és szerzői jogi kérdések. (a Distance Education Policy for 21<sup>st</sup> Century Learning American Council of Education March 2000 [http://www.acenet.edu/washington/distance\\_ed/2000/03march/distance\\_ed.html](http://www.acenet.edu/washington/distance_ed/2000/03march/distance_ed.html)).

Az e-learning technológiák lassabban nyernek teret Európában, de a várakozások szerint bevezetésük után gyorsabban fognak széles körben elterjedni. A tanulásmenedzsment és tartalommenedzsment keretrendszerek is lassabban terjednek kontinensünkön és kisebb a fogékonyság az e-learning szabványok alkalmazására. (Jane Massy, *The Learning Citizen* 2003. április [http://www.learningcitizen.net/download/LCCN\\_Newsletter\\_N5.pdf](http://www.learningcitizen.net/download/LCCN_Newsletter_N5.pdf).)

*Az amerikai felsőoktatási statisztikák szerint a 2000–2001. tanévben a felsőoktatási intézmények 56 százaléka kínált távoktatási kurzusokat, több mint 3 millió hallgatónak (31 százalékuk nem kínált ilyen oktatást és nem is tervezte, 12 százalék tervezte a következő három évben). A kurzusok bármilyen szinten értendők: ideértve a posztgraduális, tanfolyami, szakmai továbbképző stb. oktatást. Az állami intézmények jóval aktívabbak ezen a területen: 90 százalékuk, míg a magánegyetemek alig 30 százaléka kínált távoktatást. (A survey of traditional and distance learning higher education The National Education Association 2000. június <http://www.nea.org/he/abouthe/dlstudy.pdf>). Az egyes kurzusokra eső hallgatói létszámok és az egyes intézmények által kínált kurzusok száma viszonylag alacsony (25 százalék 100-nál kevesebb hallgató, csak 15 százalék a 2500 feletti létszám – az intézmények 25 százaléka 1–10 kurzust, 25 százaléka 11–30 kurzust kínált). Az intézmények 19 százaléka kínált diplomához (degree or certificate) vezető, teljes mértékben távoktatási programokat.*

Az e-learning helyzetét a *közép-kelet-európai régióban, az EU csatlakozásra váró országok körében* úgy jellemezhetjük, hogy ennek az országcsoportnak a modernizációs kihívás, az uniós csatlakozás feladatai és az információs társadalom építése halmozott feladatot jelent. Az európai integráció kétségkívül fontos szerepet játszott a nemzeti stratégiák és prioritások meghatározásában. Az információs társadalom fejlesztésének területén a csatlakozó országok az „eEurope” kihívására az „eEurope+” közös kezdeményezéssel válaszoltak (eEurope+ Progress Report [http://www.emcis2004.hu/dokk/binary/30/17/3/eEurope\\_Final\\_Progress\\_Report.pdf](http://www.emcis2004.hu/dokk/binary/30/17/3/eEurope_Final_Progress_Report.pdf)).

Jelentős kormányzati programok indultak az elmúlt években az információs társadalom fejlesztésére. Ugyanakkor a fejlődés gátja – országonként eltérő mértékben és irányultsággal – a viszonylag alacsony személyes vásárlóerő, magas telekommunikációs és számítógépárak és a meglehetősen költségérzékeny e-learning piac. Az oktatási rendszerek általános finanszírozási gondokkal terheltek és az alacsonyabb szintű technológiai ellátottság és internet-hozzáférés okozta hátrány is lassan számolódik fel.



Az oktatási intézmények konzervativizmusa és forráshiánya, továbbá a kevésbé konszolidált piaci viszonyok tovább nehezítik a helyzetet. Az Európai uniós csatlakozás modernizációs kihívását és az informatikai fejlesztéseket az emberi erőforrás-fejlesztés stratégiai fontosságú feladataival együtt kell a közeli jövőben megoldani.

Az EU csatlakozás várható hatása, hogy az élethosszig tartó tanulás stratégiájával összhangban – főleg az államigazgatásban, a vállalkozói szférában, a non profit régióban, és a felsőoktatásban tevékenykedők számára – fontos lesz a távoktatási keretek közötti önképzés. A kisvállalkozásoknál szintén előtérbe kerülhet az e-learning, hiszen a hagyományos képzésben való részvétel az ő esetükben, a klasszikus képzésben való részvétel jelentős kapacitás kiesést jelent. Egyelőre kevésbé elterjedt körökben az e-learning, azonban várható, hogy – például a szolgáltató és mezőgazdasági kiscégekre vonatkozó szabályok és tudnivalók állandó változása miatt – a folyamatosan frissíthető és bárholonnan, bármikor elérhető tananyag könnyítheti az ügyvitelt ebben a szektorban.

## Összefoglalás és előretekingés

Az e-learninggel kapcsolatban az illúziók, a korábbi eufória realisabb gondolkodásnak adta át a helyét. A kijózanodás időszakát követően a korábban jósoltnál lassúbb, de biztos növekedés várható, a piac szolid új pályára állt, a kereslet erősödik az újabb generációk, letisztult, az igényeket fokozottan figyelembe vevő megoldások iránt. A legfontosabb aktuális folyamatok ezzel kapcsolatban, hogy az online tanulási technológiák és tartalmak kínálata növekszik, a technológiák és a módszertanok konvergálnak, a különféle megközelítések sokfélesége letisztult, a szereplők száma csökken, piaci konszolidációval számolhatunk és várható a tömegtermékek megjelenése. A várakozások fontos része, hogy az e-learning megoldások elfogadottsága minden szektorban javul.

Az egyre fejlettebb és szélesebb körben elérhető, könnyen kezelhető technológiai megoldások megjelenésével és a különböző tanulási helyzetekben történő alkalmazásával a hangsúly az elektronikus megoldások integrált alkalmazására, az oktatás minőségének és hatékonyságának javítására tevődik. A távoktatás, sőt az e-learning fejlesztésének eredeti mozgatórugói: a hozzáférés, a rugalmasság időben és térben ugyancsak fontos tényezők maradnak, bár ezek a felhasználási értékek ártékelődnek. Szűk keresztmetszetként jelentkezik ugyanakkor az ehhez szükséges, szakmailag és tudományosan megalapozott oktatásmódszertan, továbbá a minőség szisztematikus kezelése. A sokféle szempont, megközelítés rendszerezett áttekintése, lehetséges szinergiáinak kihasználása elsődleges feladattá válik.

Az elektronikus távoktatás jövőjével kapcsolatos tendencia a *konvergencia*, a távoktatásban használt technológiai módszerek, a tartalomszórás technikái (modes of delivery) között. A blended learning – „kevert módszerű” – tanulás előretörése várható: az e-learning integrálódik a különböző képzésekbe, kiegészítve és nem helyettesítve a hagyományos módszereket.

Európai viszonylatban valószínűleg felértékelődnek és előtérbe kerülnek a jelentős állami kezdeményezések: az e-learningre vonatkozó kereskedelmi prognózisok

az elmúlt időszakban érezhetően túlbecsülték a szabad piac potenciálját és a fejlődés sebességét.

*Az elektronikus távoktatás térhódításának az oktatási szektorban a továbbképzés, posztgraduális képzés lehet a legfőbb színtere.* Az ilyen módon érintett hallgatók motivációja erős, szűkebb szakterületek irányába igyekeznek orientálódni, ugyanakkor az ország különféle szögleteiben élnek. A távoktatás alkalmas médium egy potenciálisan jövedelmező hallgatóság elérésére, ráadásul oly módon, hogy az számukra is hatékony megoldásokat és kényelmet nyújt.

Szükséges, hogy az e-learning a különböző oktatási szektorokban, az alapfokú közoktatástól a felsőfokú tanulmányokon át a vállalati képzésekig átlépje azt a kritikus tömeget, amikor a technológiai előnyök gazdaságosan kihasználhatók.

A piac fejlődését segítő elemek közé sorolhatjuk az e-learning kultúra fejlesztését, az infrastruktúra fejlesztését, a keresletet élénkítő kormányzati kezdeményezéseket (adókedvezmények, központi források az oktatási intézmények beruházásaira), a nemzetközi politikai környezet fejlődését, a standardok fejlesztését, a megbízható tanúsítási rendszerek, akkreditáció fejlesztését, az innovatív pedagógia támogatását.

Szűk keresztmetszetként jelentkezik ugyanakkor a technológia által biztosított lehetőségek tárházának kiaknázásához szükséges, szakmailag és tudományosan megalapozott oktatásmódszertan szisztematikus kezelése. Visszatérő és valójában mindmáig megoldatlan továbbá a minőség kérdése.

Az e-learning és az új oktatási paradigmák segítettek abban, hogy az oktatás politikai szerepe és elismertsége növekedjen, ugyanakkor gyorsabb konszolidációját gátolta, hogy gyakran túlságosan gyorsan és felületesen épült be a politikai programokba. *Ezért van nagy jelentősége annak, hogy szakmailag megkérdőjelezhetetlen alapossággal kerüljenek a nagy léptékű, különösen közsférabeli fejlesztések megvalósításra.*

SZÜCS ANDRÁS

## ZELIG A KATEDRÁN

## AZ E-LEARNING SZEREPE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A SZÁMÍTÓGÉPNEK AZ OKTATÁSBAN BETÖLTÖTT szerepével kapcsolatban számos metafora szerepel a szakirodalomban. Sokáig úgy gondoltam, a trójai faló a legjobb hasonlat (Kárpáti 2000), hiszen az új infrastruktúrával új oktatási módszerek kerülnek az iskola hagyományörző falai közé. Hatásuk olyan elsöprő lesz majd, mind a faló hasából előbújó görög harcosoké, s rövid idő alatt ellehetetlenítik unalmas „frontális pedagógiát”. Ma már úgy látom, az információs és kommunikációs kultúra (IKT) inkább *Zeligre*, Woody Allen 1982-ben készült pseudo-dokumentumfilmjének hőisére, az emberi kaméleonra emlékeztet. Ez a személyiség nélküli, de bárkire hasonlítani képes csodalény annyira szeretne eggyé válni környezetével, hogy rövid időn belül tökéletesen alkalmazkodik, s nem csak külsőleg. Ha orvosok közé kerül, diagnosztizál, ha politikusok csoportjában látjuk, gesztusaikat és szófordulataikat, sőt, gondolkodásmódjukat is lemásolja.

Ez a sajátosság az IKT eszközökben is benne rejlik. Pontosan arra és annyira képesek, amilyen pedagógiai repertoárral használójuk rendelkezik. A szoftverek bőséges választékában minden elterjedt oktatási irányzat megtalálható. Hogy a tanár melyiket fogja alkalmazni, egyáltalán: használja-e a számítógépet az oktatásban, az eszközellátottságon túl legfőképpen attól függ, milyen képzettséggel rendelkezik ezen a területen. Az oktatási informatika széles körű elterjedése a 20. század utolsó évtizedeiben kezdődött és most, az ezredfordulón tetőzik. Immár bizonyosra vehető, nem múló divatról van szó, a számítógépes tanítás, értékelés és kommunikáció hosszú távon is jelen lesz az iskolában. A tanár-továbbképzés bőséges kínálatot biztosít az alapvető informatikai ismeretek elsajátítására, a pedagógusképzésben is megjelentek a számítógép-kezelési ismeretek. *Amik hiányoznak*: az iskolai korosztályokra és tantárgyakra lebontott, az oktatás központi alapidokumentumaihoz (a Nemzeti Alaptantervhez, a kerettantervekhez és a régiók illetve települések, iskolaszövetségek, kisebb szakmai közösségek helyi tanterveihez illeszkedő) *szakmódszertani képzések és segédletek*. Ahol helyi erőből megszülettek ezek a programok – az IKT használatában élen járó iskolákban – ott a számítógép valóban segíti az oktatást, az informatika az iskolai kultúra részévé vált.

A közelmúltban számos kutatás térképezte fel a tanárok számítógép-használati hajlandóságát (Tót 2001; Bényei 2002; Kárpáti 2002), és a hetente legalább egy tanórát számítógéppel segítve tartó rendszeres felhasználók arányát 12–15 százalékra, az

IKT eszközöket kommunikációra és tudásszerzésre használókat 25–28 százalékra között becsülték. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a számítógéppel segített tanulás és tanítás területén Európában az alsó középmezőnybe tartozunk (*Education at a Glance 2002*). Tót Éva így foglalja össze a *pedagógusok informatikai kompetenciájával* kapcsolatos problémákat:

„Az informatikai felszereltség tekintetében és a tanárok ettől nehezen elválasztható számítástechnikai kompetenciája meghatározó különbséget jelent abban, milyen képet közvetítenek a diákoknak az eszközök használatának lehetőségeiről. Az iskolák közötti különbségekben, és azok további növekedésében jelenleg már az informatika is szerepet játszik.

A tanárok az otthoni számítástechnikai felszereltséget tekintve a társadalom statisztikai átlagát meghaladó szinttel jellemezhetők, a géphasználat kompetenciát tekintve azonban összességében inkább a követők közé sorolhatók.

Az internet iskolai használatában az információforrásként történő használat áll előtérben, és kevésbé a kommunikáció, amelyben számos lehetőség így rejtve marad. Az okok között sorolható, hogy a tanárok jelentős része maga is korlátozottan használja a világháló kínálta kommunikációs lehetőségeket, ill. alig ismerik annak legtöbb, a diákok számára jelentőssé vált funkcióját. Ráadásul az iskolák felszereltsége, noha mind a tanárok, mind a diákok jelentős nagyságrendű csoportja számára ez az intézmény teremt lehetőséget a számítógép és az internet megismerésére, használatára – nem teszi lehetővé, hogy az ott dolgozók és tanulók intenzív napi használat révén váljanak rutinos alkalmazókká (*Tót 2001*).

Összevetve ezt a vizsgálatot saját kutatásainkkal, amelyeket az oktatási informatikában jártas, jól felszerelt iskolákban végeztünk (*Kárpáti 2002*), a leggyakoribb szoftver-alkalmazások tekintetében az átlagos és a felkészült pedagógusok között jelentős különbségek tapasztalhatók.

1. táblázat: Melyik alkalmazást tudja önállóan használni? (%) (számítástechnika tanárok nélküli minták)

Alkalmazás	Tót	Kárpáti
Szövegszerkesztő	94,3	100,0
Táblázat- és adatbázis-kezelő	59,2	85,0
Internet	48,0	75,0
E-mail	40,2	100,0
Grafikai v. tervező program	22,2	28,0
Egyéb (virtuális labor, szimuláció, távoktatási környezet stb.)	7,5	65,0

Tót: N = 839 átlagos iskolák; Kárpáti: N = 270, az IKT-ben élen járó iskolák.

2. táblázat: Mire használják a pedagógusok a számítógépet? (%) (számítástechnika tanárok nélküli minták) (zárójelben Kárpáti eredményei)

Alkalmazási terület	Soha	Ritkán	Rendszeresen
Iskolai adminisztráció	17,6 (8,5)	44,2 (35,0)	38,2 (56,5)
Felkészülés az oktatásra	22,2 (12,4)	48,8 (37,6)	28,9 (50,0)
Kommunikáció	37,8 (14,5)	34,4 (17,2)	27,8 (68,3)
Önképzés, ismeretszerzés	25,5 (16,3)	52,9 (32,6)	21,6 (48,9)
Játék, szórakozás	25,0 (26,3)	56,9 (58,2)	18,1 (15,5)
Oktatómunka	61,0 (17,4)	28,4 (46,8)	10,6 (44,2)

Tót: N = 839 átlagos iskolák; Kárpáti: N = 270, az IKT-ben élen járó iskolák

Amint látható, az informatika alkalmazásában élen járó iskolákban a tanárok kompetenciája magasabb színvonalú, az alkalmazások szélesebb körét ismerik, de a használat mintázata hasonló, csak az intenzitása nagyobb. A legtöbben kommunikációra használják a számítógépet, ezt követi az ismeretszerzés, felkészülés, s az oktatás a sor végére kerül. Az iskolai adminisztráció számítógépesítése az IKT fejlesztésekre nagy hangsúlyt helyező iskolákban szinte kötelező, másutt viszont csak a központi – megyei, minisztériumi – adatszolgáltatás gépesített. Ahhoz, hogy a tanárok az oktatásban is rendszeresen alkalmazzák az IKT által támogatott, korszerű módszereket, szerintem elsősorban a *pedagógusképzésben* kell rutinszerűvé válniuk ezeknek az alkalmazásoknak. Ha a leendő tanár számára napi gyakorlat, hogy tantárgyi honlapon tájékozódhat és fórumon, levelező listán kommunikálhat, ha rendszeresen kap internetes keresést igénylő feladatot és szemináriumi előadásait igényes prezentációval kell kísérenie, már hallgatóként természetessé válik számára a „digitális pedagógia”. Korszerű oktatói *szerepet modellezni* – ez a tanárképzés egyik legfontosabb feladata. Az informatikai eszközök pedig lehetőséget teremtenek arra, hogy egy modern pedagógiai repertoárt állítsunk hallgatóink elé.

3. táblázat: A tanári szerep változása

Ipari társadalom	Tudás alapú társadalom
Tények, adatok, szabályok tanítása	Készségek és kompetenciák fejlesztése
Lezárt, végleges „tankönyvi tudás” átadása	Tudáshálózatok által támogatott élethosszig tartó tanulási folyamata
Tanulás az iskolában, zárt, homogén csoportokban	Tanulás rugalmas, heterogén csoportokban
Frontális tanítás	Konstruktivista tudás-szerzés
Informatikai alapismeretek	Digitális írástudás
Információ-technológia	Digitális kultúra
Informatikai alapismeretek közvetítése	Felhasználói készségek kialakítása
Merev körvonalú, behatárolt tudás	Rugalmas, bővíthető tudás
Domináns tevékenység: ismeretátadás	Domináns tevékenység: felkészítés, mentorálás

A tanár szerepe az informatizált oktatási környezetben lényegileg megváltozik: tudásközvetítőtől tudásszerző partnerré válik. Az új magatartásformákat el kell sajátítani,

a módszertani repertoárt ennek megfelelően kell kialakítani – s erre a tanárképzés során van mód és idő. Az informatikai alapképzettség csak feltétel, kiindulópont – a lényeg azonban az ezt alkalmazni képes pedagógia (Fehér 2001).

Ezeket az elveket sokszor halljuk, ám alkalmazásukhoz olyan eszközök szükségesek, amelyek segítségével a tudás alapú társadalom pedagógiája széles körben megvalósítható.

## A számítógéppel segített oktatás elterjedésének esélyei és modelljei

1999 és 2002 között, az OECD (*Organisation of Economic Co-operation and Development*) pedagógiai kutatóközpontja, a CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*, <http://www1.oecd.org/ceri>) koordinálásával „Információs és kommunikációs technológiák és a tanulás minősége” (*Information and Communication Technology [ICT] and the Quality of Learning*) címmel 25 ország részvételével kutatás zajlott. Az oktatási informatikai kormány-döntések előkészítését célzó nemzetközi projekt az IKT pedagógiai felhasználásának elemzésével, a fejlesztés kívánatos irányainak meghatározásával kezdődött. A második szakaszban iskolai esettanulmányok és tesztvizsgálatok készültek, (a részvevő 25 országban összesen 94) melyek középpontjában a digitális tartalomfejlesztés és az új pedagógiai kultúra elterjesztése állt. A kutatás e résztémájához Magyarország is kapcsolódott, s az ELTE Természettudományi Karán működő UNESCO Információtechnológiai Pedagógiai Központ koordinálásával az IKT használatában élen járó, a számítógéppel segített tanítás és tanulás és kommunikáció módszereit évtizedek óta használó iskolákban esettanulmányok készültek (Venezky & Kárpáti 2004). Az elemzések célja öt hipotézis-pár vizsgálata volt. Ezek közül az egyik az oktatási informatika elterjedését vizsgálta két alternatíva összevetésével.

- a) A számítógépek iskolai elterjedése egyesek szerint követi a hagyományos, más új oktatási módszerekre jellemző *elterjedési modellt*.
- b) A számítógéppel segített módszerek jelentős felszereltség-igénye, az eszközök gyors avulása miatt egészen más terjesztési lehetőségekről s így elterjedési modellről van szó, mint az eddigi pedagógiai innovációk esetében.

A hagyományos elterjedési modellt Rogers (1995) leírásából ismerjük. Szerinte egy-egy oktatási újítás megjelenésekor először a minden újra fogékony *Újítók* (Innovators) karolják fel – egy-egy átlagos tantestületből mintegy 2,5 százalék tartozik ebbe a csoportba. Ha sikeresek, mindegyikük talál magának 1–2 követőt, ezek a *Korai Alkalmazók* (Early Adopters), akik a tanár-csoport újabb 13,5 százalékát teszik ki. Az ő lelkesedésük immár tényleg ragályos – 0,34 százalék *Korai Többség* (Early Majority) áll be az innovatív pedagógiai módszer használói közé. A fennmaradókat Rogers *Késői Alkalmazóknak* (Late Adopters) illetve *Visszamaradóknak* (Laggards) nevezi – ők lesznek azok, akik csak komoly kényszer hatására veszik fontolóra a reformok követését. A legtöbb OECD országban ezt a fejlődési trendet követték.

Magyarországon az oktatási informatikai újítások elterjedése eredményeink szerint másként valósult meg. Nálunk a számítógépesítés nagy hullámokban, tömegesen, minimális felkészítéssel kezdődött. A *kampányszerű terjesztés* nyomán gyors ütemben, lökészerűen alakult ki a felkészítő tanfolyami piac, amely – ellentétben az EU és az OECD országaival – nem kötődik az állami felsőoktatáshoz, tehát nincs állandó intézményi kontrollja, minőségbiztosítása és nincs kapcsolata a pedagógus-képzéssel sem. *Az elterjedés tehát nem követheti a szokásos mintázatot, egyszerűen nincs rá idő.* A gépek megjelennek, taneszköz-fejlesztésre az oktatási támogatások nagyságrendjét sokszorosan meghaladó volumenű források összpontosulnak, az iskolák lépéskényszerben vannak. A számítógéppel segített tanítás és tanulás alapvetően különbözik az eddigi, mérsékelt eszközigenyes pedagógiai innovációktól. Egy reformpedagógiai irányzat követéséhez nem feltétlenül kell annak teljes eszköztárát birtokolni, a kellékek nagy része házilag előállítható vagy meglévő eszközzel pótolható, a lényeg a tanár képessége az új didaktikai elvek követésére. A számítógépes oktatásban azonban van egy *minimális infrastruktúra*, amely nélkül nincs „digitális pedagógia” – bár ennek megléte sajnálatos módon szintén nem garanciája a jobb színvonalú oktatásnak. Jól leírható továbbá egy *optimális infrastruktúra* is, amely megfelelő háttér a gépekben rejlő módszertani lehetőségek teljes spektrumának megvalósításához. Magyarországon tehát, a sokszzerű, hirtelen és széles körű számítógépesítés miatt a képzés és a továbbképzés kulcsszerepet kapott. Az IKT iskolai elterjedésének jelenlegi színvonala véleményem szerint a tanárjelöltek és tanárok felkészítésének eredményeit és hiányosságait tükrözi.

Áttekintve a 25 országból beérkezett esettanulmányokat, világossá vált, milyen *stratégiai döntések* nélkülözhetetlenek az iskolai informatikai kultúra elterjedéséhez. Ezekről részletesen másutt írtam (Kárpáti 2002), itt csak e tanulmány témájához kötődőket említem meg:

- *Kevert típusú (hagyományos és távoktatási) módszerek bevezetése a közoktatásba és a felsőoktatásba:* egyes tantárgyakhoz a Hálón elérhető tananyagok fejlesztése, távkonzultáció, mentorálás biztosítása.
- *Új pedagógiai módszerek alkalmazása:* a konstruktív pedagógia széles körű bevezetése a tanárképzésben, módszereinek megtanítása minden iskolafokozat oktatóinak, majd a módszerek alkalmazásának elősegítése konstruktív elveken alapuló digitális taneszközök biztosításával. E módszereket részletesen ismertetni kell a pedagógusképzésben, lehetőleg iskolai gyakorlatok segítségével.
- *Az oktatásszervezés átalakítása:* az oktatási kormányzat az e-management módszereit írja elő a köz- és felsőoktatásban, statisztikai adatokat, taneszköz-rendeléseket digitálisan kér és képzéseket is így hirdet meg, kiváló oktatási portálokat biztosít.
- *Az informatikai eszközökkel végzett munka technikai segítése:* főállású személyzet, karbantartási és fejlesztési „gépkvóta”; a felkészülést, továbbképzést segítő ösztön-díj- és helyettesítési rendszer központi bevezetése *nemcsak a közoktatásban, de a felsőoktatásban, különösen a tanárképzésben.*

Magyarországon a legtöbb iskolában, de az egyetemeken, főiskolákon is, *az innovatív oktatáshoz szükséges minimumnál kisebb eszközpark* áll rendelkezésre. A legtöbb

felsőoktatási intézményben, hasonlóan a közoktatáshoz, a gépek „labor szigeteken”, számítástechnikai tantermekbe zárva, elsősorban az informatikaoktatást és a hallgatók önálló munkáját, kommunikációját szolgálják. Egy ilyen elrendezés lényegében megakadályozza, hogy nevelésemélet szemináriumon pedagógiai adatbázisokat, iskolamenedzsment-eszközöket, didaktika gyakorlaton az egyes szaktárgyakhoz kifejlesztett oktatási szoftvereket, kollaboratív tanulási környezeteket ismerjenek meg a gyakorlatban a hallgatók. Elméleti előadásokat ebben a témában tartani értelmetlen, hiszen a megismerés hatékony módja itt elsősorban a saját, irányítással, segítséggel szerzett tapasztalat.

*Tanárképző informatikai kabinetekre* van szükség, amelyekben a leendő pedagógus megismerheti a minimális és optimális infrastruktúrát és módszereket, amelyekkel a számítógéppel segített oktatás mindennapos gyakorlattá tehető. Egy ilyen szaktanterem épült a *Microsoft Learning Partnership Program* keretében, az ELTE Természettudományi Karán. A fejlesztés célja a legkorszerűbb informatikai alkalmazások eljuttatása a leendő tanárokhoz. A technológiai innovációk módszertani újításokkal kísért bemutatása remélhetőleg meggyőzi őket, hogy szerényebb felszereltség mellett is érdemes elkezdni a munkát azon a területen, amelyen tanárjelöltként alapos képzést kaptak, amit megismertek és megszerettek. (A program részleteiről 2004. májusától itt olvashatunk: <http://edutech.elte.hu/microsoftlabor>.)

Tapasztalataink szerint a vizsgált iskolákban – amelyekben lényegesen jobbak a tárgyi (és a személyi) feltételek az országos átlagnál, gyors, széles körű elterjedést tapasztaltunk. A jó eszközpark nem maradt kihasználatlanul. Az innovációt támogató pályázat-dömping előnyeivel ezek az iskolák élni tudtak, Korai Alkalmazók ösztöndíjakkal vagy szerzői honorárium ellenében oldották meg a számítógépes oktatás problémáit. Szinte valamennyi iskolában azt tapasztaltuk, hogy a kultúra elterjedése rohamos – az iskolai élet minden területét egy csapásra hódítja meg. Nyilvánvaló, hogy a térhódítás fontos feltétele a tanárok képzettsége, az informatikai műveltség magas színvonala.

Víg Dániel 2002-ben online kérdőíves kutatással a *tanárok fejlesztési hajlandóságát* vizsgálta, és ezzel kapcsolatban körvonalazta a *tanárok számára szükséges számítástechnikai tudás* kívánatos tartalmát. A szerző pedagógiai kísérletet is végzett, amelynek célja oktatási szoftverek fejlesztésére is alkalmas fejlesztő környezetek értékelése volt (Víg 2002). A tanárok értékelési hajlandósága és az értékelések minősége bizakodásra ad okot – a jól informált megrendelő adott esetben fejlesztőként is jelentkezhet. A vizsgálat érdekes eredménye a használói csoportok leírása, amely jelzi, hogy végzettség, életkor és az oktatott tantárgy szempontjából lényegesen eltérő szoftver-tulajdonosságokat preferálnak a válaszadók. Az európai és amerikai piacon ezt a felhasználói igény-spektrumot jellegzetes oktatási szoftver-műfajokkal, műszaki megoldásokkal igyekeznek kielégíteni. A szoftverfejlesztési hajlandóságot befolyásoló háttér-változók: a végzettség, a szakterület, a biológiai nem és az otthoni számítógép-használat. Az eredmények jelzik, hogy elsősorban a humán szakos tanárképzésben célszerű erősíteni az informatikai tartalmakat.



## Oktatási informatikai kompetencia a pedagógusképzésben

Hogy mit kell tudnia egy pedagógusjelöltnek, arról jó áttekintést nyújt *Scheffler és Logan (1999)* képességlistája vagy az ausztrál nemzeti IKT Standardok és Kompetencia Indikátorok (National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers – ISTE, 2000). Az ezekben szereplő indikátorokat 2003–2004-ben szakértői csoport értékelt egy Delphi eljárás keretében, melyet Dakich Éva vezetett és e tanulmány szerzője is részt vett a munkában. Húsz ország szakértői véleményének összevetésével az oktatási informatika tartalmainak a pedagógusképzésbe való beépítéséhez *képesség-struktúrát* alakítottunk ki. A még folyamatban lévő kutatás eredményeit a korábban idézett OECD vizsgálat háttéranyagául szolgáló képességlistával és néhány nemzetközi kritériumrendszerrel (*Knierzinger et al 2002; Kvilon 2002; Roberts 2004; OPE-FI 2004*). összevetve számomra az alábbi kompetenciák tűnnek a legfontosabbnak:

### 1. Az IKT operacionális ismerete

- Ismeri az oktatásban használt informatikai eszközöket és ezek főbb funkcióit.
- Képes kezelni a szakterületén széles körben használatos hardver elemeket (pl. nyomtató, szkennel, digitális kamera, digitális mérőműszerek stb.)
- Képes használni a szakterületén széles körben használatos szoftvereket (pl. szövegszerkesztő, táblázatkezelő, ábrászerkesztő, egyéb grafikus program, multimédiás tananyag stb.)
- Képes információkeresési és kommunikációs céllal használni az internetet és iskolája belső hálózatát.
- Képes egyszerű hardver és szoftver hibák felismerésére.

### 2. Számítógéppel segített tanítási órák tervezése és végrehajtása

- Képes a tanulóközpontú, IKT elemekkel gazdagított oktatási környezet megtervezésére.
- Képes a szakirodalom és a szoftverértékelő honlapok segítségével tantárgyához és tanulóinak érdeklődéséhez, képességeihez leginkább illő szoftvereket választani.
- Különbséget tesz a drilles gyakorlást, prezentációt, mentorálást, szimulációt, problémamegoldást, közös munkát és kommunikációt támogató alkalmazások között, és képes ezeket az oktatás folyamán célszerűen alkalmazni.
- A tanulók fejlettségi szintjének és tudásának megfelelő oktatási informatikai alkalmazásokat használ.
- Óraterveinek készítésekor tanulmányozza a használni kívánt szoftverekkel kapcsolatos irodalmat.
- Az egyéni és a kollaboratív tanulást támogató szoftvereket egyaránt beépít oktatási programjába.
- Támogatja a diákok innovatív IKT-használatát és lehetőséget ad kreatív, egyéni bemutatók és egyéb produktumok létrehozására.
- A diákok sajátos igényeit a lehetőségek szerint figyelembe veszi.
- Támogatja a diákok online kommunikációját helyi és nemzetközi szinten egyaránt.

- A számítógépet a problémamegoldó és kritikai gondolkodás és az aktív tudásszerzés szolgálatába állítja.
  - Az egész tanév munkájába beépíti az IKT eszközök használatát. Képes megítélni, mely tananyagrészekhez milyen alkalmazások a legmegfelelőbbek, s így javítja az oktatás eredményességét, motiválóvá és érdekessé teszi a tanulást. Számítógépes eszközökkel is támogatja az interdiszciplináris oktatási programokat, integrált és komplex órákat.
  - Elősegíti, hogy diákjai az adott szakterületen rendszeresen és magabiztosan használják az IKT eszközöket.
  - Értékeli az egyes, számítógéppel segített órák eredményeit és a tapasztalatok alapján javítja oktatási informatikai módszereit.
  - Számítógépes eszközökkel is támogatja az interdiszciplináris oktatási programokat, integrált és komplex órákat.
  - Rendszeresen olvassa a számítógéppel segített tanulásról szóló, tantárgyához kapcsolható szakirodalmat.
  - A tanórákra készülve is használja a számítógépet, pl. bemutatók, szóróanyagok, tesztek készítéséhez.
  - A szülőkkel megbeszéli a számítógépe helyes otthoni használatának lehetőségeit.
3. *A számítógép használata az osztálytermi munka szervezésére, a tanulók folyamatos értékelésre és vizsgáztatásra*
- Az IKT módszerek segítségével monitorozó, értékelő és teljesítménymérő tevékenységeket iktat be az oktatási programba.
  - Számítógépes adatbázisokat kezel, amelyekben a diákok teljesítményét nyilvántartja és feldolgozza. A kapott eredményeket beépíti az oktatásba.
  - Egyszerű adatbázist készít leltározási, készlet-nyilvántartási célokra. Egyszerű költségvetési programot használ az oktatással kapcsolatos pénzeszközök kezeléséhez.
  - Az iskolaév és az egyes projektek időbeosztását, illetve a napi, heti, havi oktatási és szervezési feladatokat időszervező szoftver segítségével teszi átláthatóvá.
  - Ügyel a rendelkezésére bocsátott gépek és szoftverek biztonságos üzemeltetésére, a megbízható adatkezelésre.
4. *Az IKT használata információszerzésre és tanulásra*
- Saját továbbképzési terve van az IKT és a pedagógia területén.
  - Követi a tantárgyának oktatásában és az oktatásszervezésben felhasználható új alkalmazásokat, s igyekszik ezeket beszerezni, elsajátítani.
  - Ismeri és alkalmazza a számítógéppel támogatott kommunikáció és kutatás szabályait, konvencióit.
  - Számítógépes kommunikációs platformokon tartja a kapcsolatot a szülőkkel, diákokkal, tanártársaival, szakmai közösségekkel.
  - Érdeklődése és képességei szerint részt vesz digitális projektekben és tananyag-fejlesztői, kipróbálói társulásokban.
  - Saját készítésű bemutatóit, tananyagait megosztja az oktatók kisebb-nagyobb közösségeivel.

- Ismeri iskolájának IKT stratégiáját és a nemzeti fejlesztési elképzeléseket.
- Részt vesz az iskola környezete, a lakóközösség számára szervezett informatikai jellegű programokban, szolgáltatásokban. (Pl.: információs portál létrehozása, oktatás a teleházban, vagyis a településen létesült közösségi számítógépes szolgáltató helyen.)

5. Az informatikai kultúrával kapcsolatos társadalmi, etikai, jogi és egészségügyi szabályok ismerete és betartása.

- Tisztában van az IKT pozitív és negatív hatásaival a tanulók, illetve a közösség életére.
- Ismeri és betartja, illetve betartatja a számítógép- és internet-használat nemzetközi, országos és helyi szabályait, a szerzői jogi törvényeket és rendelkezéseket és az információkezelés egyéb szabályait.
- Ügyel arra, hogy tanulói egyenrangúan férjenek hozzá az iskola IKT eszközeihez és az információs forrásokhoz. Igyekszik segíteni a „digitális szakadék” túlloldalan rekedteket. Elkerüli a biológiai nem, faj vagy társadalmi helyzet alapján történő kirekesztést.
- Felismeri a számítógép-használat egészségre káros hatását és igyekszik egészséges munkakörnyezetet biztosítani a tanulóknak.
- Vigyáz arra, hogy a tanulókhöz ne jusson el az IKT eszközök közvetítésével ártalmas, hamis, káros információ.
- Ismeri a számítógépes kultúrának az ifjúsági szubkultúrákban betöltött szerepét.
- Felismeri a számítógépes eszközökkel közvetíthető negatív viselkedésmintákat, értékeket és igyekszik kritikai szemléletet elsajátíttatni diákjaival.

Nyilvánvaló, hogy egy ilyen, minden elvárást szintetizáló képességlista nem alakítható egy az egyben tananyaggá. Az itt felsorolt képességek és készségek nagy része azonban jól paraméterezhető, gyakorlatokká alakítható, s értékelése sem megoldhatatlan. Ezt bizonyítja a Dán Oktatási Informatikai Kutatóintézet (Danish IT Centre for Education and Research, [www.uni-c.com](http://www.uni-c.com)) kezdeményezése, az 5 országban bevezetett és jelenleg 15 országban – köztük nálunk is – kipróbálás alatt álló *Tanári IKT Jogosítvány (Pedagogical ICT Licence)*. Az Európai Számítógép-kezelői Jogosítványhoz (European Computer Driving Licence, ECDL) hasonló alapismerteket módszertani tudásanyaggal párosító vizsga jó példa arra, mit is kellene oktatni a pedagógusképzésben. Négy kötelező modulja van: információkeresés és szűrés, szövegszerkesztés, az elektronikus kommunikáció formái, IKT az iskolai munka szervezésében és tervezésében. Ehhez kötelezően választani kell további négy modult a következőkből: digitális képkalkotás és -feldolgozás, adatbázis-kezelés és statisztikai programok, prezentációs és interaktív oktatási technikák, publikálás a hálón, szimulációs és modellező környezetek, digitális tipográfia (desktop publishing), IKT és tanulási stratégiák, szaktárgyi oktatás IKT eszközökkel. A modulok anyagát számon kérő, standardizált tesztsomagok és gyakorló anyagok segítségével a tanárjelöltek és gyakorló pedagógusok lemérhetik tudásukat és a számukra szükséges modulokat vehetik fel.

## A tanárok felkészítése az IKT használatára

Hazánkban szinte valamennyi pedagógusképző intézményben kötelező, általában heti 90 perces gyakorlati órában megtartott, egy féléves informatikai alapképzés van. Az intézmények hallgatói az utóbbi 4–5 évben már azok közül kerülnek ki, akik legalább hat tanéven át tanultak informatikát az általános és középiskolában. A gimnazista diákok több mint a fele rendelkezik otthoni számítógéppel (Bényei 2002), tehát felsőfokú tanulmányaik kezdetén valószínűleg már nem okoz számukra problémát a szövegszerkesztés és a levelezés. Nem biztos tehát, hogy azonos informatikai alapképzésben kell részesíteni a leendő atomfizikust és fizikatanárt, nem is beszélve a bölcsész és természettudós szakokon tanulókról. Bár vannak lényeges, minden egyetemistának fontos alapismeretek, de ezek jó részét a gimnáziumban megtanulják. *Az egyetemen, főiskolán a választott képzési területen szükséges informatikai alkalmazásokban kellene magas színvonalú alkalmazói tudásra szert tenniük.*

A szaktárgyakhoz kötődő informatikai alapismeretekben kétségkívül van rokonság, de az eltérések jelentősebbek. A szimulációs szoftverek ismerete hasznos a kémia tanításával és kutatásával foglalkozónak egyaránt – de más mélységben és más témák feldolgozásával. A leendő kémiatanárnak ismernie kell a digitális tesztkészítés egyszerű módjait, a szaktárgyi feladatbankokat, a leendő vegyésznek a számítógépes mérőműszerek terén kell jártasságot szereznie és a kutatási témájához szükséges adatbázisokkal dolgoznia. Mindkettő soklépcsős, bonyolult tanulási folyamat, amelyhez idő és speciális képzési program kell. Szerintem tehát időpocsékolás a jelenleg azonos tematikával oktatót informatikai alapképzés, ehelyett *pedagógus és kutató szakosok számára más-más, speciális bevezető kurzusok* kellenének, amelyek a gimnáziumi tananyagra épülve, nem azt megismételve fejlesztenék az informatikai kompetenciát.

A pedagógusképzésben *kötelező, szaktárgyi oktatási informatikai gyakorlat* épülhetne ezekre az alapkurzusokra. Az Európai Unió legtöbb tagországában kötelező a tanári diplomához a szakirányú oktatási informatikai képzettség. Ennek tartalmáról több nemzetközi szervezettel egyeztetve, az UNESCO tanárképzési irányelveket dolgozott ki és *UNESCO ICT Portal for Teachers* néven honlapot állított össze. (<http://www.unescobkk.org/ips/ict/ict.htm>) Ez a portál az UNESCO Ázsiai és Csendes-óceáni Irodájának terméke, főként japán, tajvani és ausztrál egyetemek képzési programjait és tapasztalatait tartalmazza. A programokban központi helyet foglal el az *esélyegyenlőség* gondolata. A szerzők szerint az IKT alkalmas arra, hogy a kulturális információk hagyományos forrásaitól, a könyvtáraktól, múzeumoktól, színházaktól távol eső településeken biztosítsa a minőségi oktatási anyagokhoz való hozzáférést, a tájékozódást, a kommunikációt s a tanár munkájával végső soron áthidalja a gazdasági körülmények okozta digitális szakadékot. Minél kisebb településen, minél szerényebb feltételek között fog dolgozni a leendő tanár, annál fontosabb, hogy felkészítsük őt az oktatási informatikai eszközeinek használatára. Már egyetlen számítógéppel az osztályban bemutatható az oktatási szoftverek teljes arzenálja, egyéni és páros munka végezhető és az internet használata is elsajátítható – vélik a szerzők, akik afrikai és ázsiai tapasztalataik alapján igazán gyakorlat-közeli tanári kézikönyvet állítottak össze (Kvilon 2002).

Egy jóval szerényebb, hasonló vállalkozásról mi is beszámolhatunk: „*Informatikai módszerek az oktatásban*” címmel a tanárképzésben is használható könyvsorozatban adtuk közre az OECD „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” című, korábban már említett, tanár-továbbképzéssel kísért iskolai kutatásunk során kipróbált tananyagainkat. A könyvek CD-mellékletében szabadon használható programok, demonstrációs anyagok és az órákon felhasználható bemutatók is szerepelnek (Kárpáti 2001–2002). Hat tantárgy számítógéppel segített tanítására került sor a 12, 15 és 17 éves korosztályban, 45 osztályban, 2 tanéven át végzett iskolakísérletekben. A 2001–2002-es tanévben a matematika, fizika és idegen nyelv digitális eszközökkel segített oktatásának módszereit dolgoztuk ki, a 2001–2002-es tanévben pedig a kémia, biológia és a valamint egy kreatív terület, a vizuális kultúra (ismertebb, régi nevén rajz / művészettörténet) számítógéppel segített tanításával kísérelteztünk. Jelenleg az ELTE Természettudományi Karán, szemináriumokon dolgozzuk fel a könyvek anyagát, a „Számítógéppel segített tanítás és tanulás” c. választható gyakorlat keretében.

Modellünk e kurzusok kialakításában a brit Open University és a R+M Computers vállalat az oktatási minisztériumuk megbízásából végzett „*Tanuló Iskolák Programja*” (Learning Schools Project <http://www.learningschools.net/>) A minisztériumot egyébként „Oktatási és Képességfejlesztési Minisztérium”-nak nevezik (*Department for Education and Skills*) és 2004-ben korosztályonként füzet-sorozatban publikálta a szaktárgyak oktatási informatikával segített legfontosabb módszereit (*Department for... 2004*). Az informatikai képzés célja egy, a füzetekben idézett minisztériumi dokumentum címéből egyértelműen kiderül: „Emelni a színvonalat – a pedagógusok IKT kompetenciájának fejlesztése”. A címben az oktatás színvonalára utalnak – ezt remélik emelni az informatikai módszerek bevezetésével.

Hogy mennyire reálisak ezek a remények, azt 1999-ben hét ország – az Amerikai Egyesült Államok, Kanada, Chile, Dél-Korea, Hong-Kong és Brunei – kutatói vizsgálták (Roberts 1999). Összefüggéseket kerestek az iskolák oktatási színvonala és a tanárok IKT felkészültsége között, és néhány problémakörben figyelemreméltó eredményre jutottak. Az első: az informatikai kultúra a nagyon különböző gazdasági helyzetű és oktatási rendszerű országokban meglepő hasonlóságokat mutatott. Hasonlóak a tanárok és diákok attitűdjei, használati szokásai, preferenciái és a digitális világgal kapcsolatos értékítéletei is. Úgy tűnik, a pedagógusképzésben van létjogosultsága a nemzetközi standardoknak és a közös képzési programoknak. Egy másik fontos megállapításuk: az informatikai eszközök nem csak az oktatásban használandók, de a tanár-továbbképzés mindennapos lehetőségét is kínálják. A *táv-oktatásnak*, s a tanfolyamokat követő, az elsajátítottak felhasználását segítő *táv-mentorálásnak* sokkal nagyobb szerepet kellene kapnia a továbbképzésben, mint eddig. Akkor számíthatunk az oktatási informatika térhódítására, ha a tanári szakképesítés megszerzésének és megújításának egyaránt feltétele lesz, ha tartalmi *beépülnek a pedagógus-minősítési rendszerbe*. A tanulmányok összevetették az egyes iskolarendszerekre jellemző, átlagos informatikai infrastruktúrát, és megállapították, hogy ha a minimális feltételek adottak, immár a pedagógus felkészültsége a döntő az oktatás

színvonalát tekintve, nem a rendelkezésre álló eszközpark minősége. Egy újabb érv, amely a korai, a pályára való felkészülés időszakára eső oktatási informatikai képzés szükségességét támasztja alá.

Végül még egy eredmény: *az informatikai kultúra használata a pedagógusok módszertani kultúráltóságától függ.* A számítógép Zelig módjára viselkedik: minden módszert kiszolgál. A pedagógusképzésnek tehát nagy a felelőssége – megteheti, hogy nem él az IKT hatásos és a diákok körében népszerű eszközével, s arra is lehetősége van, hogy visszaéljen vele – hagyományos tartalmak, elavult módszerek közvetítésére használja. De élhet is a lehetőséggel, s valóra válthatja a trójai faló metaforáját: a frissen végzett tanárok segítségével új módszereket hívhat elő az iskola falai közé már régen bekerült, de még mindig idegen tárgyából: a számítógépekből.

KÁRPÁTI ANDREA

## IRODALOM

[Zárójelben a webhelyek utolsó használatának dátuma]

- BÉNYEI, J. & BATÁRI, S. & TÓTH A. (2002) *Hill Alresford, Hampshire ICAA 1999* <http://www.englishschoolsfoundation.edu.hk/ITinset/ICAA/Needs2.doc> [2004. febr. 20.]
- BÉNYEI, J. & BATÁRI, S. & TÓTH A. (2002) *Internet a középiskolában. a Sulinet program hatásainak vizsgálata.* Kutatási jelentés. Budapest: Információs Társadalom és Trendkutató Központ (ITTK). 40 oldal
- BOERSMA, J. (1993) *Assessing Staff Technology Competence The Educational Technology Journal*, Vol 3. No 9, May, 1993 <http://staffdevelop.org/sd3.html> [2004. febr. 20.]
- Department of Education and Training, Victoria (1998) *Learning technologies capabilities guide* (Victoria). <http://www.sofweb.vic.edu.au/pd/tchcap/index.htm> [2004. febr. 20.]
- Department for Education and Skills (2004) *Enhancing Subject Teaching Using ICT.* London: Department for Education and Skills
- OECD (2002) *Education at a Glance 2000.* Paris: OECD.
- FEHÉR, P. (2000) *Milyen a jó Internet-pedagógus? Új Pedagógiai Szemle.*
- GOLNHOFER E. & NAHALKA I. (eds) (2001) *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ICT and Teacher Training* – fórum a brit TeacherNet weboldalon. <http://www.teachernet.gov.uk/management/atoz/index.cfm?component=topic&id=279> [2004 febr. 20.]
- ICT Trends in Teacher Training Curricula – A Pacific Perspective.* [http://gauge.u-gakugei.ac.jp/apeid/apeid01/FinalReport/Chapter2\\_3.pdf](http://gauge.u-gakugei.ac.jp/apeid/apeid01/FinalReport/Chapter2_3.pdf) [2004. febr. 20.]
- International Curriculum & Assessment Agency (Incorporating NDTEF) (1999) *ICT Teacher Training – Needs Identification.* ICAA: Pound Hill Alresford, Hampshire ICAA 1999 <http://www.englishschoolsfoundation.edu.hk/ITinset/ICAA/Needs2.doc> [2004. febr. 20.]
- ISTE (2000) *National Educational Technology Standards and Performance Indicators for Teachers.* <http://cnets.iste.org/teachers/pdf/page09.pdf> [2004. febr. 20.]
- JAGER, A. K. & LOKMAN, A. H. (1999) *Impacts of ICT in education. The role of the teacher and teacher training.* Paper Presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland 22 - 25 September 1999 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001201.htm> [2004. febr. 20.]
- KÁRPÁTI, A. (2000) *ICT in Hungarian Education: Who/What is Inside the Trojan Horse of Education? International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, Vol. 1, No. 3. 287–307. old.
- KÁRPÁTI, A. (2002) *Az informatika hatása az iskola szervezetére, kommunikációs és oktatási-nevelési kultúrájára. Új Pedagógiai Szemle.*
- KÁRPÁTI, A. (2003) *Multimédiás taneszközök az iskolában. Új Pedagógiai Szemle*, No. 4.
- KÁRPÁTI, A. (ed) (2001-2002) *Informatikai módszerek az oktatásban. Tanári kézikönyv-sorozat a matematika, fizika, kémia, biológia, idegen nyelvek és rajz-művészettörténet tanításához.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KNIERZINGER, A. & ROSVIK, S. & SCHMIDT, E. (eds) (2002) *Elementary ICT Curriculum for Teachers.* Moszkva: UNESCO IITE.
- KRUGER, T. (2003) *Growing into the future: From Roundtable to Social Ecology Innovation*

- and Quality in Our Teaching and Research*, Teaching and Research Conference Victoria University.
- KVILON, E. (ed) (2002) *ICT in Teacher Education – Curriculum for Schools and Programme for Teacher Development – A Planning Guide*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf> [2004. febr. 20.]
- Learning Schools Project <http://www.learningschools.net/> [2004. febr. 20.]
- New Opportunities Fund: <http://www.nof.org.uk/> [2004. febr. 20.]
- OPE.FI - ICT *Teacher Training Project in Finland* <http://www.edu.fi/english/page.asp?path=500;572;6011> [2004. febr. 20.]
- PRESTON, C. & FISHER, T. & HOWLET, F. (2004) *Learning to Use ICT in the Classroom*. Mirandanet Fellowship. <http://www.mirandanet.ac.uk/tta/index.htm> [2004. febr. 20.]
- ROBERTS, R. (1999) *Integration of ICT in Teacher Professional Development. Comparative Analysis of Issues and Trends in Seven APEC Economies*. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). <http://www.cmec.ca/international/forum/cait.Canada.en.PDF> [2004. febr. 20.]
- ROGERS, E. M. (1995) *Diffusion of innovations* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Free Press.
- SALTER, G. & HANSEN, S. (2002) *Modelling New Skills for Online Teaching*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/salterhansen.pdf> [2004. febr. 20.]
- SCHEFFLER, F., & LOGAN, J. (1999) Computer technology in schools: what teachers should know and be able to do? *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 3, 305–326.
- Teacher Training in Technology*. Web Tools Newsletter, October 2002. <http://webtools.cityu.edu.hk/news/newslett/teachertraining.htm> [2004. febr. 20.]
- TÓT ÉVA (2001) *Új eszközök az oktatásban - Az internet mint oktatási médium és az iskolák számítástechnikai kultúrája*. PhD értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- VENEZKY, R. & KÁRPÁTI, A. (eds) (2004) *ICT and the Quality of Learning – Results of the OECD Case Studies*. Különszám, International Journal of Education, Communication and Information (Ecl), 2004/4.
- VÍGH D. (2002) *Multimédiás fejlesztő környezetek kísérletes vizsgálata*. PhD. értekezés. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem.
- WHEELER, S. (2000) *The Role of the Teacher in the Use of ICT*. Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference University of Western Bohemia, Czech Republic May 20, 2000 <http://www.fae.plym.ac.uk/tele/roleteach.html> [2004. febr. 20.]

## VIRTUÁLIS OKTATÁS

**A**SZÁMÍTÓGÉP ÉS AZ INTERNET OKTATÁSBAN betöltött szerepével kapcsolatban korábban meglehetősen szélsőséges vélemények fogalmazódtak meg. Voltak, akik azt gondolták, hogy végre itt a régen várt csodaszer, minden gond, probléma megoldója, a pedagógusoknak sokkal könnyebb lesz a dolguk. Mások ezzel szemben pontosan úgy vélték, hogy a számítógépek terjedésével, fejlődésével egyre kevesebb tanárra lesz szükség, az így vélekedők szinte ellenséget láttak az új eszközben. Napjainkra ezek a sarkalatosan eltérő álláspontok jelentősen közeledtek, ma már szinte senki sem gondolja úgy, hogy minden oktatási probléma megoldható számítógépek segítségével, vagy hogy az új technika miatt hamarosan nem lesz szükség tanárookra.

Lassan mindenki elfogadja, hogy – akarjuk vagy sem – a számítógépek egyre erőteljesebben jelennek meg az oktatásban, következésképp az e-learning is egyre inkább megszokottá válik. Bár a definíciók különböznek, abban mindenki egyetért, hogy a korábbi súlypontok eltolódnak, az e-learning tanuló, sőt tanulás központú. Az irányító szerep a diáké, ő határozza meg a tanulás idejét, ütemét, helyszínét, hogy csak a legfontosabbakat említsük. A „szabadság ára” ugyanakkor elég borsos: a teljesítményért is a tanulónak kell vállalnia a felelősséget.<sup>1</sup>

Ez azonban nem jelenti azt, hogy tanítani nem kell, csak éppen az új elektronikus tanulási forma kialakulása maga után vonja a tanítás új formájának, a virtuális oktatásnak a létrejöttét. Az új forma egyrészt új módszereket követel, másrészt új igényeket, új követelményeket támaszt a pedagógusokkal szemben, éppen ezért érdemes megvizsgálni a problémakört a tanárok oldaláról is.

### Ki tanítson?

Első kérdésként rögtön az merül föl, hogy vannak-e egyáltalán olyan pedagógusok, akik megfelelnek az új kihívásoknak, hiszen a felsőoktatási intézményekben

<sup>1</sup> Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy ilyenkor kimondatlanul is két dolgot feltételezünk: motivált, azaz tanulni akaró és felkészült, azaz tanulni tudó diákok vesznek részt a képzésben. Míg a motiváltság valamilyen szinten valóban adott (bár – különösen a felsőoktatásban – az egyik leggyakoribb indok az e-learninges képzésekbe történő bekapcsolódásra, hogy „nem akarok/tudok órákra járni”), addig a tanulásmódszertani ismeretek jelentős kívánnivalót hagynak maguk után. (De hát miért is lenne másként, valóban megtanítjuk a diákokat tanulni?)



még csak elvétve találkozhatunk ilyen irányú felkészítéssel. Sőt! A probléma még mélyebb, hiszen sokszor még arra sincs mód, hogy a jövő pedagógusait felkészítsük a számítógép oktatási eszközként történő felhasználására. (Aligha lehetne ugyanis elvárni, elsősorban a módszertant oktató kollégáktól, hogy a rendelkezésükre álló – egyébiránt változatlanul hagyott – időkeretben nem csak a legalapvetőbb szakmai fogásokat, hanem ezt az új – folyamatosan bővülő – ismerethalmazt is megtanítsák a hallgatónak.) A lemaradás legfőbb oka abban rejlik, hogy a probléma még viszonylag friss, a felsőoktatás tantervi struktúrája viszont meglehetősen stabil, nehezen mozdul. Az eltelt néhány év még nem volt elegendő arra, hogy az új ismeretek markánsan megjelenjenek a tananyagban.

Annak ellenére azonban, hogy a felsőoktatás képzési palettájáról még hiányzik a virtuális pedagógusok képzése, azt tapasztaljuk, hogy az egyre szaporodó e-learninges kurzusok megtalálják, vagy „kitermelik” a feladat ellátására alkalmas (vagy annak tartott) személyeket. A többes szám használata nem véletlen. A hagyományos oktatás esetén ugyanis szinte minden pedagógus egyszerre több feladatot is ellát, többek közt tanít, nevel, értékkel, szervez, adminisztrál stb., az új képzési forma esetén azonban munkájuk nem lesz ennyire összetett. A megvalósult e-learninges kurzusok tapasztalatait is figyelembe véve azt kell mondanunk, hogy az új képzési forma sok esetben egyfajta specializációt von maga után, a feladatokat csoportosítva és a kívánalmaknak megfelelően módosítva külön csoportok fogják végezni. (A csoportok között azonban természetesen lesz és szükséges is kapcsolat, a személyi átfedés szintén elképzelhető.) Ennek megfelelően három feladatkört (tananyagfejlesztő, tutor, értékelő) lehet elkülöníteni, melyek szorosan kapcsolódnak a képzés különböző fázisaihoz.

Ahhoz, hogy egyáltalán képzésről beszélhessünk, rendelkezésünkre kell állnia a tananyagoknak, melyet a tananyagfejlesztők állítanak össze. Munkájukat a technikai feltételek alapvetően befolyásolják (később erről még részletesebben szólnunk) és annak ellenére, hogy gyakorlatilag nincs kapcsolatuk a tanulókkal, az általuk fejlesztett tananyag meghatározhatja az egész folyamat sikerességét, illetve a többi tanári csoport tennivalóit. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy mind a tananyagfejlesztők, mind pedig a további csoportok tagjai pedagógusok! Ez ugyanis nem mindenki számára egyértelmű! (Többször előfordult pl., hogy a hagyományos formában sikeresen alkalmazott tananyagot informatikai szakemberek alakították át e-learninges típusúra. Ez a változat azonban már nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket.)

Az ismeretek elsajátítását, azaz a tanulási folyamatot a tanárok egy másik csoportja segíti, akiket egyébiránt nem is tanároknak hívunk, hanem általában tutoroknak (vagy mentornak) nevezzük őket, így már elnevezésük is jelzi, szerepük, feladataik eltérnek a hagyományos oktatás során megszokott tanári tevékenységektől. „Csak” annyi a dolguk, hogy a tanulók kérdéseit megválaszolják, segítsék problémáik megoldását, hogy a tanulási folyamat gördülékenységét, eredményességét biztosítsák. Éppen ezért a tutoroknak rendkívül empatikusnak, problémaérzékenynek, kreatívnak kell lenniük, hiszen különböző személyiségű, eltérő motiváltságú diákok gondjait kell átlátni, átérezni és valamilyen megoldást találni rá. Ez az a tanárcsoport, akiknél a

számítástechnikai ismereteket szintén az alapfeltételek között kell említenünk, hiszen a vázolt tevékenységhez, illetve a kapcsolattartáshoz is legtöbbször ezt az eszközt használják.

A tanárok harmadik csoportját az értékelők alkotják, akik leginkább a képzés végén (esetleg egyes anyagrészek zárásakor) jutnak szerephez. Bár számos problémával kell szembesülnünk mindhárom feladatkörrel kapcsolatban, az e-learninges képzések talán legneuralgikusabb pontja az értékelés. A hagyományos képzéseknél is szükség van arra, hogy információkat gyűjtsünk a tanulók teljesítményéről, haladásáról, még inkább szükség van erre a tevékenységre az elektronikus képzések esetén, ahol a közvetlen kapcsolat hiánya jelentősen megnehezíti az információhoz jutást. Ezért az új oktatási formában a képzés sajátosságait figyelembe vevő, újfajta, háromelemű ellenőrzési és értékelési rendszert kellett kialakítani. Ennek egyik elemét az önellenőrző feladatok jelentik. Ilyen feladatokat gyakorlatilag a tananyag minden pontján elhelyezhetünk, funkciójuk azonban leginkább a kisebb témakörök végén érvényesül. A helyes válaszokat megismerve a tanuló – más személy bevonása nélkül – azonnali visszajelzést kap saját tudásáról. Az ellenőrzés, értékelés másik formáját a beküldendő feladatok jelentik, mely feladatokkal általában a tananyag kisebb részeinek végén találkozunk a tanuló. Szerepük lényeges, hiszen az információk ismétlésén és rögzítésén kívül ezek ellenőrzik az ismeretek gyakorlati alkalmazását, azaz tulajdonképpen – ha korlátozottan is – a gyakorlati órák funkcióját helyettesítik. Nyilvánvalóan a képzés végén szükséges az elsajátított ismeretek átfogó számonkérése, annak megítélése, hogy milyen szinten teljesítette a tanuló a vele szemben támasztott követelményeket. Ilyenkor – a direkt ellenőrzés hiánya miatt – legtöbbször csak időpont és/vagy helyszín megkötésekkel lehet számot adni a tudásról, általában a tanuló és az értékelő ekkor találkozik először személyesen. Ez a megoldás növeli ugyan az objektív értékelés lehetőségét, de egyrészt hangsúlyosabbá válik az adott pillanatban mutatott teljesítmény, másrészt a kötöttségek szokatlanok az egyébiránt nagy tanuló szabadságot kínáló képzésben.

## Mit tanítsunk?

Egyszerű, alapvető didaktikai kérdés, a válasz mégis nagyon nehéz. Persze könnyű lenne kapásból azt válaszolni, hogy mindent, lévén a számítógép mindenre jó, de néhány pillanatnyi gondolkodás után már sorolni tudjuk azokat a példákat, hogy mely területeken nem használható, vagy éppen használhatósága ellenére hol nem érdemes használni a számítógépeket tanításra. El tudunk képzelni egy olyan művészt, aki napokat, heteket (vagy akár éveket) tölt el a számítógép előtt, de aztán az utolsó tananyagot is elsajátítva feláll, és akkor először kézbe vett hegedűjén hibátlanul eljátssza a Négy évszak hegedű szólóját, vagy frissen megvásárolt készletével megfest egy művészi értékű csendéletet? Aligha hisszük, hogy ez valaha is megvalósulhat, a mit kérdésre tehát biztos, hogy nem válaszolhatjuk azt, hogy mindent. De akár képzeljük el azt a pedagógusjelöltet, aki számtalan multimédiás tananyagot néz meg különböző oktatási módszerekről, konfliktusokról és azok megoldásáról, aztán friss diplomával a zsebében bemegy a 20–30 főből álló gyermekcsoportba. Nehezen

képzhető el, hogy az ilyen típusú felkészítés sikeres lesz, és gond nélkül megállja a helyét. Az ellenpéldákat természetesen még sokáig sorolhatnánk, de nagy valószínűséggel, szinte kizárólag a gyakorlati képzés oldaláról hoznánk fel azokat, az elméleti ismeretek e-learning segítségével történő elsajátítását ebből a szempontból nem érezzük problémásnak. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a gyakorlati képzésben nem alkalmazható az elektronikus oktatás! Számtalan helyen alkalmazzák – a multinacionális cégektől kezdve a mérnökképzésig – új technikák, technológiák megtanítására. A szimulációs programok is igen elterjedtek, pl. a pilóták képzésében már hosszú évek óta használják. Az utóbbi példa ugyanakkor jelzi a képzés korlátait: az elektronikus eszközökkel történő gyakorlati felkészítés soha nem lesz olyan, mint a valóságos helyzet (pontosan ettől szimuláció), mert minden tényezőt (gondolok itt elsősorban az emberi pszichikumra) nem lehet előre beprogramozni. Az említett repülőgépszimulátorral végrehajtott landolás sem váltja ki ugyanazt a stresszes állapotot a pilótajelöltből, mint mikor 200 utas ül a mögötte a gép fedélzetén.

Következőleg az e-learning típusú képzések a gyakorlati felkészítésben már jellemből adódóan is csak korlátozottan használhatóak fel, ugyanakkor elméleti jellegű tananyagokat sem készíthetünk kedvünkre. Ezen a területen is van egy korlátozó tényező, ez pedig nem más, mint a technika, ezért kell kitérnünk néhány gondolat erejéig a technikai problémák következményeire.<sup>2</sup> Számtalanszor hallottuk már, hogy a számítógépes ellátottság és a sávszélesség alacsony. Ha valaki az ezen kijelentéseket bizonyító adatsorokat tanulmányozza, akkor már eleve elbizonytalanodik, hogy van-e egyáltalán ilyen körülmények között értelme e-learninges képzések szervezésének.<sup>3</sup> Amennyiben a számadatok megnyugtatók, mert úgy találja, hogy a potenciális tanulók közül elegendően rendelkeznek számítógéppel, akkor az újabb problémát ezen számítógépek eltérő fejlettsége, felszereltsége jelenti, hiszen ezeken kell majd az elkészült tananyagot megjeleníteni. Első pillanatban nem is vesszük észre, mennyire bonyolult a kérdéskör, gyakorlatilag lehetetlen megtalálni a legjobb megoldást! Ugyanis vagy úgy készítjük el a tananyagot (illetve a tanulást segítő keretrendszert), hogy felhasználunk minden multimédiás lehetőséget – ebben az esetben számos olyan tanulót elveszítünk, akiknek a számítógépe ezt nem tudja megjeleníteni, vagy pedig egy alapfelszereltségű számítógépet veszünk figyelembe a tananyagfejlesztéskor. Az így kialakuló végeredmény azonban nem lesz elég csábító (alig lesz több mint egy e-book), sokan pontosan ezért maradnak távol a képzéstől. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a tananyag általában egy jól definiálható célcsoport számára készül, melynek jellemzőit, sajátosságait, természetesen a tananyag összeállításakor is figyelembe vesszük. A legtöbb esetben az e-learning tananyag fejlesztőjének erre bizony nincs lehetősége! A témakör nyilvánvalóan behatárolja a potenciális tanulók körét,

2 Ne felejtjük el: egyetlen (tan)eszköz sem változtatta meg sohasem olyan radikálisan az oktatás tartalmát(!) és módját, mint a számítógép. E-learningról ezen technikai vívmány nélkül egészen egyszerűen nem is beszélhetnénk. Hiánya, vagy megléte, alapvetően határozza meg az oktatási módszereket, felszereltsége pedig nem csak a módszerekre, hanem a tartalomra is kihat.

3 Az e-learning típusú képzések ugyanis nagyfokú kezdeti beruházást igényelnek már a tanítás megkezdése előtt. Bár a tényleges számadat – a különböző paramétereiktől függően – képzésről képzésre változik, általában csak több száz tanuló esetén lesz a képzés költséghatékonyabb, mint a hagyományos forma.



de az általuk alkalmazott számítógépek felszereltsége mellett nincs pl. információ számítógépes ismereteikről, motiváltságukról, tanulási stílusukról, sőt – lévén, hogy a life long learning korában élünk – akár életkorukról sem. Ezek hiányában kell a tananyagot elkészíteni, következésképp a végeredmény valamilyen kompromisszum eredményeként jön létre, a szerzők szeme előtt csak egy átlagos (ebből következésképp nem is biztosan létező) tanuló képe lebeghet. Azoknak a fejlesztőknek, akiknek sikerül az ideális megoldást legjobban megközelíteniük, minden bizonnyal jól tanulhatnak, és – kockáztassuk meg a kijelentést – viszonylag népszerű tananyag lesz majd birtokukban. A siker azonban ezzel még nem garantált, jelentős befolyással bírnak az oktatás során alkalmazott módszerek is.

## Hogyan tanítsunk?

Azért nehéz e kérdés megválaszolása, mert az e-learning elnevezés tulajdonképpen gyűjtőfogalom, olyan képzések összefoglaló neve, melyek digitalizált tananyagot használnak fel a tutor által segített<sup>4</sup> tanulási folyamatban. A megoldási formák közül a legelterjedtebbek a CD-alapú, illetve a hálózat (internet vagy intranet) alapú e-learning megoldások. Az első esetben a hallgatók CD-n kapják kézhez a tananyagot, a másodikban pedig hálózaton keresztül érhetik el. Nyilvánvalóan a felhasználható oktatási módszerek eltérnek, különösen annak következtében, hogy a hallgatók haladásának nyomon követésére az oktató CD esetén nincs mód. A hálózati megoldás esetén viszont megoldható a folyamatos monitorizálás, az események követése. Egyes rendszerek nem csak azt tartják számon, hogy meddig és mennyi idő alatt jutott el a tanuló a tananyagban, milyen eredményeket ért el a teszteken, hanem akár azt is, hogy milyen kérdéseket tett fel a tutornak, mikor kapott választ, vagy hogy melyik „ablakot” hányszor nyitotta ki,<sup>5</sup> ezek közül volt-e valamelyikkel problémája.<sup>6</sup>

Míg a CD alapú tananyag feldolgozása kizárólag aszinkron módon valósulhat meg, addig a hálózat segítségével szinkron és aszinkron<sup>7</sup> tanítás egyaránt megvalósítható. Ennek megfelelően változnak a lehetséges módszerek, melyek különböző előnyökkel, hátrányokkal bírnak. A hagyományos oktatás esetén legelterjedtebb, legmegszokottabb oktatási módszer, az előadás, eltérő formában „menthető át” az e-learninges képzésekbe. Szinkron oktatás esetén lehetőség van online (valós idejű) előadások

4 E tényező alapfeltétel, mert ha a folyamatos támogatás, segítségkérés lehetősége hiányzik, akkor nem e-learningről, hanem programozott oktatásról kell beszélnünk. Persze az elnevezéstől függetlenül a technika fejlődésével elképzelhető, hogy eljön majd az az idő, amikor már nem is mi fogunk tanítani, hanem a tananyag tanítja majd meg önmagát!

5 Persze az, hogy egy „ablak” nyitva volt, az még nem jelenti azt, hogy a tanuló azt tanulta is! Lehet, hogy csak véletlenül nyitotta ki, vagy valamit keresett, vagy éppen tanulás nélkül csak nézelődött.

6 A sokak számára (nem minden alap nélkül) félelmetes technikai lehetőségeket Vízvári László példája érzékletesen szemlélteti: „Egyik klasszikus, immár anekdotává duzzadó élményünk, amikor is egyik tanulómnak, aki elakadt a menedzserprogram tanulása során, nem tudott továbblépni, az operátor éppen látta a gondját, és felhívta telefonon, hogy nyomja meg az F1 gombot. A kolléga elejtette a telefont, hogy honnan tudja, hogy most mit csinál?” (Vízvári, 2003, 104. o.)

7 A szinkron és aszinkron képzési forma részletesebb leírása megtalálható, pl. Kovács Ilma (1996): Új út az oktatásban című könyvében. (Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest)

tartására, hiszen a vizuális és auditív kapcsolat technikailag megoldható.<sup>8</sup> Ebben az esetben a tanár – bár fizikailag távol helyezkedik el a tanulótól – azonnal válaszolhat a kérdésekre, érzékelve a különböző reakciókat előadásának tempóján, mélységén, a felhasznált példákön a csoport sajátosságainak megfelelően változtathat. Bár tagadhatatlanul futurisztikus az elképzelés, előfordulhat, hogy a hagyományos és a jövőben megvalósuló online előadás között „csak” annyi a különbség, hogy a tanár nem hús-vér diákok előtt, hanem több tucat, monitorról ráirányuló tekintet keresztüzében végzi a munkáját. Ez azonban azzal jár, hogy a tanulás helyszínében nem, idejében viszont elveszíti szabadságát. Fordított a helyzet az aszinkron képzés esetén alkalmazható előre rögzített („konzerv”) előadásokkal. Ezek meghallgatásának helyszíne és ideje egyénileg megválasztható, tetszőleges hosszúságú szüneteket iktathatunk be, tekerhetünk előre, hátra. Ilyenkor azonban a reakciók, a kérdések csak a gép közvetítésével, késleltetve jutnak el az előadóhoz. Az átgondolást, átértékelést lehetővé tevő időhaladék az esetek többségében az azonnali és/vagy szélsőséges reagálásokat megszünteti, a kommunikáció dinamikája tovább csökken, az érdeklődés ez által is lanyhul.

Érdekes módon, annak ellenére, hogy az e-learninges képzések nyilvánvalóan az oktatás új formáját jelentik, az előadás változatok mellett sokszor használják a hagyományos oktatás más megszokott elemeit, módszereit is.<sup>9</sup> Az ilyen típusú programok gyakran már felépítésükben is próbálnak az iskola architektúrájához igazodni, ezért elsőként a virtuális aulába lehet belépni, ahol jó néhány funkció áll a tanuló rendelkezésére. Innen lehet továbblépni a virtuális osztálytermekbe, meg lehet nézni a hirdetőtáblát, fel lehet keresni a virtuális tanulmányi osztályt, vagy akár chat vonalakra lehet belépni, melyek a tanórán kívüli beszélgetéseket igyekeznek imitálni stb. Valóban jelenthetnek egyfajta biztonságot a tanulóknak a „megszokott” lehetőségek, de az eredeti digitális változata jobbára csak félmegoldást eredményez. A chat vonalak megteremtik ugyan a közvetlen kapcsolatfelvétel lehetőségét a tanulók között, de az arctalan személytelenség többnyire csak a felszínes kapcsolatok kialakulását segíti.<sup>10</sup> Lehetőség van akár arra is, hogy saját jegyzeteket írjunk be a tananyagba, de míg a hagyományos módon megjegyzéseinket legtöbbször magába a szövegbe vagy a margóra írjuk, az elektronikus tananyag ezt nem engedi, erre általában egy külön lenyíló „ablak” áll rendelkezésünkre. (Azaz a tananyag szövege és

8 Elgondolkodtató jelenség, hogy a lehetőség ellenére mi az oka annak, hogy nem csak az oktatásban, hanem a felhasználás leggyakoribb módjában, a hálózat segítségével megvalósuló kommunikációban sem terjedt el a partnereket láthatóvá, hallhatóvá tevő webkamera és mikrofon használata.

9 A törekvés egyik ellenérve, hogy a különböző oktatási formák eltérő fizikai környezete pszichikailag is más hatással van a tanulóra. A hagyományos iskola esetén a tanár, a tanulóársak, sőt magának a tanulás-tanítás helyszínének a látványa jelenthet egyfajta inspirációt a tanulásra. Egy asztalon hányódó, véletlenül kézbevetett tankönyv – ha csak egy pillanatra is – minden bizonnyal indukál legalább egy tanulással kapcsolatos gondolatot, míg a villódzó monitor, vagy a billentyűzet látványa aligha vált ki ilyen hatást.

10 Egyébként ez a lehetőség is csak azok számára adott, akik röviden, frappánsan tudnak fogalmazni, és gyorsan gépelnek. Ráadásul a névtelenség nyilvánvalóan oldja a gátlásokat, ez viszont bizonytalanságot eredményez, mert nem tudhatjuk, hogy valóban olyan-e chatpartnerünk, mint amilyennek mutatja magát. Másrészt viszont ez a fajta kommunikáció lehet rendkívül őszinte és nyílt, legfőképpen titkainkat, vágyainkat is kimondhatjuk.

a hozzáfűzött megjegyzés nem látható egyszerre.) Jelentős ellentmondás az is, hogy bár az e-learning előnyeként szinte mindig a hely és időfüggetlenséget említik elsőként, a kurzusok időtartama ennek ellenére kötött, sőt nagyon sokszor megegyezik a hagyományos formában szervezett képzésekével.

Ha ennyire különböznek az e-learninges képzések szervezésükben, megjelenési formájukban, akkor érdemes áttekinteni, melyek azok a módszerek, fogások, melyek közös kiindulási alapot jelenthetnek a sikeres képzésekhez. Az elektronikus tanulás eredményességét befolyásoló tényezők közül az egyik leglényegesebb elem a megjelenítés, éppen ezért a képernyőtervezésre különös gondot kell fordítani. Gyakori hiba, hogy a technikai lehetőségek túlzott kihasználása miatt látvány szempontjából rendkívül kellemes, elegáns a végeredmény, de a tanulási teljesítménynek nem kedvez, mert éppen az alapvetékenységről, a tanulásról tereli el a diákok figyelmét. Helyesebb, ha lehetőleg kevés számú, magas kontrasztú színekombinációt használunk a párhuzamos alkalmazásokat teljesen kitakaró képernyőn, ugyanis az éppen futó programokhoz tartozó képernyőrészletek – különösen azok valamilyen okból történő megváltozása – „csábító” hatású. Ne felejtsük el azt sem, hogy a tanulónak órákat kell a monitor előtt töltenie, éppen ezért rendkívül fontos az olvashatóság, használjunk ennek érdekében talp nélküli betűtípust (pl. Arial), és könnyen áttekinthető, értelmezhető ábrákat. Az átlátható, követhető tipográfiai megoldások egyrészt világos szerkezetükkel irányítják, vezetik a figyelmet, másrészt pedig a tartalom összefüggéseit szemléltetve a figyelem megőrzését is segítik. A következőket használt jelzések, grafikai vagy animációs megoldások segítségével jól strukturált, tagolt tananyagot lehet kialakítani, melyben könnyen beazonosíthatóak az azonos elemek pl.: a címek, alcímek, az összefoglalások, definíciók, linkek. Utóbbi elem jelenti az újdonságot, szerepe a szövegalkotásnál jelentős. A hagyományos oktatás során használt tankönyveket ugyanis leginkább az elejétől a végéig kell olvasni, ezzel szemben az e-learning típusú képzéseknél a lineáris tananyag-felépítés mellett, lehetséges a hypertext megoldás is. A hypertext esetén lehetőségünk van arra, hogy bizonyos elágazási pontokban újabb – az előzőhöz valamilyen módon kapcsolódó szövegrészekre „ugorjunk”. (Ezt az „ugrást” teszik lehetővé a linkek.) A megoldás azért előnyös, mert olyan érzetet kelt a tanulóban, mintha saját maga építené fel a tananyagot, hiszen „ugrásaival” új szövegösszefüggéseket teremthet.<sup>11</sup> Sőt, már nem csak hypertext megoldásokat használhatunk, hanem hyperlinkeket vagy hypermédiát. Előbbivel a világháló adott pontjára „ugorhatunk”, itt legtöbbször érdekes, hasznos kiegészítéseket, példákat lehet megtekinteni, utóbbi pedig a hypertext szöveges lehetőségeit terjeszti ki vizuális információra, hangra, animációra.

Az ugrások, léptetések állandó, erős figyelmet igényelnek, ugyanakkor a tapasztalat szerint a hagyományos, rögzített szövegkép kevésbé fárasztja a szemet, mint a felfelé-lefelé elmozduló sorokból felépülő mozgó szövegkép. Éppen ezért jobb, ha a képernyőn történő „lapozás” könyvszerűen történik (animációval az illúzió fokoz-

<sup>11</sup> Az érzet azonban csalóka. A diák nem barangolhat határtalanul, választásaival csak a tananyag szerkesztőjének a logikáját tudja követni.

ható), mint ha gördíteni kell a tananyag szövegét.<sup>12</sup> Korlátozásokhoz nem szokott gondolkodásunknak pontosan ezeknek a képernyőnyi szövegegységeknek a megalkotása jelenti az egyik legnehezebb feladatot.

Felgyorsult világban élünk, nem biztos, hogy a tanulók egy-egy alkalommal jelentős mennyiségű időt tudnak/akarnak tanulásra szánni, ezért előnyösebb, ha rövid tanulási egységekre bontjuk az elsajátítandó ismereteket. Mivel ily módon több lehetőséget biztosítunk a tanulásra, motiválunk is, lévén így akkor is leülhet valaki tanulni, ha csak egyetlen szabad órája van. A hagyományos tananyag-felépítés ugyanis általában nem kedvez a rövidebb tanulási aktusoknak, sokan gondolkodnak úgy, hogy „csak egyetlen órám van, nem kezdek el tanulni, mert mire átlátom az aktuális anyag rész előzményeit, lényeges elemeit, már szinte hagyhatom is abba”. A rövidebb egységek azért is hasznosak, mert a tanuló azt éli meg, hogy a kezdetben riasztóan sok elsajátításra váró egység (nevezzük alfejezetnek) magas száma rohamosan csökken. A látványos haladás jót tesz a motiváltságnak, a diák úgy érzi, hogy gyorsan halad előre. Annak ellenére, hogy az e-learning esetén a tanulói önállóság alapkövetelmény, az aktivált állapot megteremtése és megtartása a mi feladatunk is, ezt legkönnyebben változatos tevékenységi formák alkalmazásával érhetjük el. Kerüljük a hosszas elméleti fejtegetéseket, valamilyen gyakorlásra (ha megoldható alkalmazásra), illetve önellenőrzésre minden tanegység végén teremtsünk lehetőséget! A témához kapcsolódó feladatok, az azonnali értékelés által megvalósuló visszajelzés továbblépésre ösztönöz. A gondos képernyőtervezés mellett tehát arra kell még törekednünk, hogy dinamikus, tanulható tananyagot hozzunk létre.

## Tanítsunk?

Mediatizált világunkban a számtalan tévécsatorna és legfőképpen az internet térhódítása óta már nem úgy tekintenek a pedagógusokra, mint a tudás, az információ elismert birtokosára.<sup>13</sup> Az e-learning típusú kurzusok megjelenése tovább gyengítette pozíciójukat. Az új képzési formában a tanítási-tanulási folyamat irányítása már nem az ő kezükben van, a hálózat vagy a CD lemez közvetíti a tananyagot, a tanítás aktusait. Ezért tapasztaljuk azt, hogy a tanárok (sőt a tanár szakos hallgatók) jelentős része nem lelkesedik az e-learninges kurzusok terjedéséért.<sup>14</sup> Sokan amiatt sem akarnak személyesen részt venni az ilyen kurzusokban, mert arra gondolnak, hogy

12 A képernyőről történő tanulás, olvasás problémaköréhez Csoma Gyula sajátos aspektusból közelít: „... a hálózati-gépi gondolatcsere, az elektronikus tanulás valamennyi szóba jöhető változatában, a papír alapú gondolatcserénél-tanulásnál nehezebben csinál kedvet és nehezebben ad időt az információk-szövegek fölötti elidőzésre, a töprengésre, az elmélyülésre. Az sem lehetetlen, hogy a gépi-hálózati működés ilyen módon (egyik) gerjesztője lehet a funkcionális analfabetizmusnak, azzal a furcsasággal, hogy e kulturális fogyatékosághoz tanulás útján, s netán a legmodernebb tanulási apparátus használatával lehet hozzájutni.” (Csoma, 2003, 54–55. o.)

13 A probléma gyökerei mélyebben erednek. Olyan korban élünk, melyben a műveltség, a tudás elsősorban akkor jelent értéket, akkor vív ki tiszteletet, ha pénzre átváltható.

14 A közoktatásban dolgozó pedagógusok informatikával kapcsolatos attitűdjét lásd: Csákó Mihály (2001): Informatika – Internet – pedagógusok. Iskolakultúra. 2001. január. 56–75.

aki bekapcsolódik egy ilyen képzésbe, annak szintén folyamatosan tanulnia kell, lépést kell tartania a hardver és szoftver fejlesztésekkel.

Igazság szerint azonban nem ezek azok az indokok, melyek az ellenérzéseket táplálják. A legnagyobb problémát a közvetlen kapcsolat hiánya, a személytelenség jelenti, mely két oldalról is korlátozó tényező. Egyrészt egy e-learninges képzés esetén nem csak az osztályterem virtuális, hanem a tanári is. A kollégákkal folytatott szakmai beszélgetések, a tapasztalatok közvetlen vagy közvetett átadásának lehetőségei redukálódnak, gyakorlatilag megszűnik a történések azonnali megvitatása. A tanárok (elsősorban a fiatalabbak) számára fájó veszteség, hogy nem lesz tanári minta sem, nem tudják majd kitől is szakmai fogásokat, fortélyokat ellesni.<sup>15</sup> Hiányoznak majd a nagy tanáregyéniségek is, hiszen az e-learning a lehetőségeket leszűkíti, valamilyen szinten uniformizálja a tanulási-tanítási folyamatot. Másrészt a virtuális tanár-diák viszony nem pótolhatja a személyes kapcsolatot, sőt még csak meg sem közelíti azt! Azok a pedagógusok, akik hivatásként tekintenek munkájukra, azok a gyerekek felcsillanó tekintetért, a bensőséges beszélgetésekért, a tudásátadás szépségért lelkesednek, számukra ez jelenti a pálya szépségét, ezek azok, amiket nem szeretnének elveszíteni.

Ezt csak akkor tudják elérni, ha megtanulnak uralkodni a számítógép nyújtotta lehetőségeken, mielőtt még a folyamat megfordíthatatlanná válik.

BUDA ANDRÁS

## IRODALOM

- BUDA ANDRÁS (2001) Virtuális kommunikáció. *Iskolakultúra*, február, 92–97.
- CSÁKÓ MIHÁLY (2001) Informatika – Internet – pedagógusok. *Iskolakultúra*, január, 56–75.
- CSOMA GYULA (2003) Hipotézisek az e-learning-ről. In: HARANGI LÁSZLÓ – KELNER GITTA (eds) *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben*. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály, Budapest. 39–61.
- D. R. GARRISON & T. ANDERSON (2003) *E-learning in the 21<sup>st</sup> century*. Routledge Falmer, London.
- KOVÁCS ILMA (1996) *Új út az oktatásban*. Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- MARC J. ROSENBERG (2001) *E-learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age*. MacGraw.Hill, New York.
- VÍZVÁRI LÁSZLÓ (2003) Az e-learning az egészségügyi menedzserek továbbképzésében. In: HARANGI LÁSZLÓ – KELNER GITTA (eds) *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben*. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály, Budapest. 101–105.

<sup>15</sup> Ez a probléma is szerepet játszik abban, hogy nem mindenki vállalna tutori feladatokat. Korábbi tanulmányaik során nem láttak maguk előtt ilyen mintát (sem pozitívát, sem negatívát), így sokan úgy érzik, hogy minden apró fogást saját maguknak kell felfedezniük. Az úttörők – sokszor hálátlan – szerepét pedig nem könnyű felvállalni.



## FORMÁLIS OKTATÁS ÉS E-LEARNING

„Online learning won't just replace schools  
it will render them irrelevant.”  
Frank Feather<sup>1</sup>

**H**A A NEVELÉSRŐL ALKOTOTT SZTEREOTÍPIÁK szerint a tudást valami univerzális és örök érvényű dolognak tételezzük, akkor a nevelés történetén végigtekintve lépten-nyomon zavarba ejtő észrevételekbe ütközünk. Más tartotnak fontos tudásnak az egyiptomiak és más a spártaiak, más az athéniek és más a skolasztikusok, más az angolok és más az amerikaiak. Nemcsak időben, hanem földrajzilag is eltérőek a helyes nevelés szabályai. Vegyük csak például a kínai kollektivistá hagyományt szemben az amerikai individualista értékrenddel vagy az indiai életszemléletet szemben az európaival. Durkheim szerint a nevelés célját az adott társadalom szükségletei határozzák meg, tehát nem az egyén valamiféle morális vagy erkölcsi motivációja, hanem a specifikus társadalmi igény. Riesman a szocializáció fő színtereit illetően a család és a formális iskolarendszer mellett már nagy hangsúlyt helyez a kortárs csoport és a média szerepének felértékelődésére is. Napjaink kívülről irányított karakterű társadalmában a média és a kortárs csoport külső elvárásai erősebb motivációs tényezők a formális oktatás tartalmainál. Ebben a szocializációs formában a kanonikus tudás jelentősége meggyengül ugyan, de az új – nevezzük így – edutainment helyileg az iskolához kötődik még. Miközben a szolgáltató iskola mindent megtesz, hogy talpon maradjon (legalább mint gazdasági egység), aközben egyre kevésbé tud érvényt szerezni az univerzális tudás illúziójának, ami pedig legitimációjának alapját jelentené. A kolostori iskoláknak könnyű dolguk volt, mert aki odament, az az egy-igaz-istent kereste és a kolostori iskola ezt tudta is garantálni, hiszen az alternatív világnézeteket az inkvizíció vagy a keresztesháború eszközeivel „jutalmazta”. Ma egy fizetős felsőoktatási kurzuson, gyakran nem csak azt határozza meg a diák, hogy milyen „istennel” – azaz milyen tudással – akar találkozni, hanem azt is, hogy „isten” milyen ruhát viseljen. Persze ma már nem istennel akarnak találkozni a fiatalok, hanem diplomát, igazolást, certificate-et szeretnének, amely jó álláshoz juttatja őket. Az igazság kereséséből az igazolás keresése lett. Az igazság az iskola hatásköre, de az igazolás?

Ivan Illich 1971-ben megjelent könyvében – amelynek *A társadalom iskolátlantása* (Deschooling Society) volt a címe – azt állítja, hogy a jövő útja az intézmény-szerű oktatás eltörlésében rejlik. Az iskolát olyan intézményként definiálja, amely formá-

<sup>1</sup> Feather, Frank: future consumer.com The Webolution of Shopping to 2010, Warwick Publishing, Toronto, 2002, 165.

lis szabályaival, hierarchikus felépítésével, és uniformizáló hatásával csupán a kreativitás kiölésére és a tanulási kedv elvételére alkalmas. A formális szabályozással és a kötelező tantervvel szemben azt hangsúlyozza, hogy „a tanulás folyamata a legtöbb esetben véletlenszerű, s még a legcélratörőbb tanulóknál sem az oktatás programja szerint megy végbe. (...) A tanulás az esetek nagy részében mintegy melléktermékként jelentkezik más munkának vagy szórakozásnak tekintett tevékenységek során.” A tanulás tehát Illichnél egyrészt szubjektív, egyéni tevékenység – amelyet a formális, iskolai rend csak természetellenes korlátok közé szorít –, másrészt olyan folyamat, amely legtöbbször valamely más tevékenység komponenseként jön létre. Illich tehát kompromisszumot nem ismerve az egyetlen járható út gyanánt azt javasolja, hogy: „Töröljük el a kötelező iskolai oktatási rendszert és fejlesszük ki az önnevelés, önképzés egyéni és kollektív formáit. Iskola helyett... az iskolánál lazább, s főleg az önkéntességre és az egyéni szabadságra alapuló rendszert kíván létrehozni, amit *ismerethálózatnak* nevez, s amelynek alapját a mindenfelé létrejövő nevelési-képzési közösségek alkotnák.<sup>2</sup> Képzeletében kialakul a *falak nélküli iskola*, amely már nem iskola (jobb lenne antiiskolának nevezni), hanem a tanulás térben és időben felszabadított és kitágított lehetőségeinek hálózata.”

## Cyberspace kontra elektronikus szupersztráda

Az e-learning több és más, mint a távoktatás. Az internet virtuális terei nem csupán a távoktatás csomagjainak szállítására szolgálnak, hanem sokkal inkább egy újfajta mozgást, újfajta viselkedést, újfajta viszonyt jelentenek a környezettel. A távoktatás megpróbálja a saját céljai számára kihasználni és gyarmatosítani az internetet, az e-learning „belejátsszik”, részt vesz, és néha beleveszik az internetbe. Az e-learningbe beletartozik az a nem-formális tanulás is, ami az internetes játékok vagy internetes közösségek szereplőjeként ragad a felhasználóra. Persze a politikusokat (az oktatáspolitikusokat is) és a gazdasági vezetőket soha nem ez a magáért való kultúra fogja izgatni, hanem a hatékony profitszerzés új lehetőségei az „új gyarmatokon”. A gazdaság jó ideje megkezdte már a cybertér gyarmatosítását. Paul Virilio szerint: „A cyberteret bizonyos szempontból talán az utolsó gyarmat-birodalomnak is tekinthetjük. Mert mit is teremtünk az internettel, vagy a cybertérrel? Egy új terjeszkedési területet. A gazdasági hatalom, a politikai hatalom, a katonai hatalom mind-mind kiterjednek már az egész világra. Az egész világot a levegőbe repíthetjük, amikor csak akarjuk; szétrombolhatjuk, amikor csak akarjuk... (...) Terjeszkedési területre viszont szükség van. És mivel nincsenek más világok – hiába hódítottuk meg a Holdat, csak az űrt találtuk, nincs más lakható bolygó –, mi mást tehetnénk, mint hogy kitalálunk egy virtuális gyarmatot. Megteremtjük ezt a virtuális teret, hogy legyen hol továbbjátszani a játékot.” A cybertér gyarmatosítása tehát megkezdődött, rögtön azzal, hogy

<sup>2</sup> Érdemes lenne Dahrendorf felé is továbbgondolni, hogy „Az általános széttörözöttség új-középkori hangulatában megnőtt a valahova tartozás, az »otthon« iránti igény. Miután kiderült, hogy a demokrácia és a piacgazdaság – Dahrendorf hideg projektjei – nem kínálnak otthont, a hangsúly a társadalom finomszövege, az identifikáció, a kultúra és az értékek világa felé terelődött (...) Az embereknek kötődésre és választási lehetőségekre van szükségük ahhoz, hogy életlehetőségeiket a maguk teljességében élvezhessék. És ezek a kötődések az autonóm társulások variációit igénylik, amit civil társadalomnak nevezünk.” Míszlivetz Ferenc.

a csábító, metaforikus gibsoni elnevezést (cybertér), egy közönséges hasonlatra cserélik le: Az internet, olyan, mint egy elektronikus szupersztráda. A cybertér és az elektronikus szupersztráda között hatalmas interpretációs különbség van, bár a gyakorlatban sokszor egymás szinonimájaként használjuk ezeket a kifejezéseket.

A cybertér otthonossá tehető, esztétikuma van, élhető környezet lehet, „barátságos, ha olyanná alakítjuk”,<sup>3</sup> míg az elektronikus szupersztráda hideg, üzleti tér, ahol az információ a profitszerzés eszközeként száguld egy adott pontból egy másik, meghatározott pont felé. A lényeg az információ továbbítás sebességén és nem tartalmán, vagy formáján van.

Az elektronikus szupersztráda nem élhető tér, „hatékony, de nem barátságos”.<sup>4</sup> Még szerencse hogy az internet, mint médium ellenáll a totális gyarmatosításnak, hiszen felülete elméletileg végtelenségig bővíthető akár törvényen kívüli zónákkal is, ráadásul a már kolonizált adatmezőkre is be lehet törni, vagy meg lehet csapolni az információs szupersztráda adatforgalmát. (Lásd a hackerek és a crackerek tevékenységét.) S ráadásul az ez idáig a többi médium ellenőrzésében és szabályozásában egészen jól bevált eszközökkel sem sikerült még totálisan ellenőrzés alá vonni, minduntalan kisiklik a kontroll alól.

„Az elektronikus világ semmi esetre sem állapotodott még meg, és az invenció révén önmaga gerjeszti ezt a viharos változékonyságot. A hálózatoknak ez az áradó bősége az, ami újratermeli önmagát, ha semmi mással, hát dehegemonizáló mechanizmusa révén. Annak a kiéhezetten globalizáló rendszernek a kontextusában, amely rendszerben az információ egyszerre a legfőbb valuta és a legfőbb árucikk, szélsőségesen csábítóak és fenyegetőek a Nap szakadatlan tékozlását ismétlő hálózatok – vagyis az a hajtóerő, amelyben az információ tökéletessé lesz, haszontalanná válik és elenyészik”.<sup>5</sup>

A pazar információs tűzijáték az információs szupersztrádát körbeölelő cybertérben zajlik, és sérti a multik érdekeit, ha mással nem hát azzal, hogy a tőlük illegálisan elorzott drága információt is elherdálja, ingyenessé és mindenki számára elérhetővé igyekszik tenni.<sup>6</sup>

3 „Ilyen szempontból a kibertérre használt metaforák közül a legkevésbé találó az, ami – sajnos – a legnépszerűbb lett mostanában: az „információs szupersztráda”. El sem lehet képzelni ennél kevésbé szemléletes hasonlatot a kibertérre, vagy félrevezetőbbet, ami a hatásait illeti. Vegyük szemügyre a következő ellentétpárokat: Információs sztráda – Kibertér, korlátozott építőanyag – korlátlan tudás, központosított – decentralizált, háló mentén zajló mozgás – térben való mozgás, állami tulajdon – rengeteg tulajdonos, bürokrácia – önállóság, hatékony, de nem barátságos – barátságos, ha olyanná alakítjuk, ellenáll az elemeknek – folyik, lebeg és finoman szabályozható, szakszervezetek és vállalkozók – egyesületek és önkéntesek, felszabadulás az első hullám alól – felszabadulás a második hullám alól, a második hullám csúcspontja – a harmadik hullám megfoglása.” DYSON, Esther, Gilder, George, Keyworth, George, Toffler, Alvin etc, *A „kibertér” és az „amerikai álom”*: *Magna Charta a Tudás Korához*, 1.2 verzió, 1994. augusztus 22., Replika, 1997/26, 150.

„A szupersztráda metafora két alapfeltételezést foglal magába: egyrészt azt, hogy igazából semmi sem változott – annak ellenére, hogy ezek az új digitális és kommunikációs technológiák társadalmunk és kultúránk oly sok aspektusát forradalmasították; másrészt azt, hogy a gépesítés fejlesztésének programja teljes mértékben a humán »felhasználó« javát és kényelmét szolgálja.” ADRIAN, Robert, *Infobahn blues*, Replika, 1995/19–20, 215.

4 I.m. p. 151.

5 Fuller, Matthew, *Okádék*, Buldózer Médiaelméleti antológia, Media Research Alapítvány, 1997, 93.

6 Lásd.: a crackerek.

A globalizációs folyamat egyik lehetséges pozitív hatású velejárója lehet sokak<sup>7</sup> szerint a lokalizáció, mely az autonóm, regionálisan szerveződő közösségek érdekérvényesítését, a demokrácia működtetésében való intenzív részvételét hozza magával.

„Az új lokalitás lényege az autonómiakeresés a globális világban és potenciálisan funkcióadás az eddig szereptelen individuumoknak. A lokalizáció annak a globális folyamatnak a neve, amelynek keretében minden kontinensen a nagyon különböző lokalitások közös „szabadságharcot” folytatnak a csoportos és személyes funkciókért, döntési kompetenciáért; a regionális nagyhatalmak és önállósult nemzetállamok után így a földi civilizáció váltása azt hozza, hogy új főszereplők születnek: a globális és a lokális világ”.<sup>8</sup>

A globális világ az elektronikus szupersztráda mintájára működik, míg a lokális világok a cybertérben valósulnak meg. A távoktatás az elektronikus szupersztrádán, az e-learning pedig az elektronikus szupersztráda fő csapásvonalai mentén és az azt körülölelő cybertérben valósul meg.

## Menekülési és rejtőzködési stratégiák, az ellenőrzés társadalma és az Időszakos Autonóm Zónák

*„Már ma is rengeteg gyermekről és fiatalról mondható el,  
hogy a nagy társadalom szempontjából  
eltűnnek a különféle internetes kommunikációk tengerében.”*

*György Péter*

Sokan tartják az internetet a totális ellenőrzés világának. Deleuze, miután – Foucault-ra hivatkozva – bemutatja a 20. század elején csúcspontján levő fegyelmi társadalmat, amelyben az egyén az egyik zárt térből (családból az iskolába), a másik zárt térbe (iskolából a gyárba, kaszárnyába, kórházba stb.) vándorol, felteszi a kérdést, hogy az új társadalom nem egy olyan totális fegyelmi társadalom lesz-e, amelyben soha nem lépünk át sehova, mert az egész nyitott rendszert az ultragyors (pl. digitális bankkártya, internetes azonosítók, helymeghatározó chippek) azonosítás jellemzi. A life long learning és a távoktatás regisztrációs mechanizmusai vajon nem segítik-e ezt a folyamatos kontrollt? Vajon a távoktatásra szakosodott multinacionális trösztök mellett létezhetnek-e alternatív kultúrák?

A cybertérben is körvonalazódnak a globális világ lokális ellenvilágai, természetesen nem regionálisan, hanem spontán szerveződő közösségekről van szó, melynek tagjai élhetnek bár a való világ bármely részén, egy virtuális „helyen” (fórum, chatroom, szerepjáték stb.) alkotnak közösséget.

S ezek, az idők során kissé szkeptikussá vált, virtuális közösségek folytatnak „szabadságharcot” a területfoglaló multinacionális cégekkel és a centralizációra és általános kontrollra törekvő ellenőrzési rendszerekkel szemben/mellett keresik az ellenállás és rejtőzködés alternatíváit. A formális oktatás persze nem tudja involválni ezeket a lokális ellenvilágokat, az e-learning viszont igen.

<sup>7</sup> Pl.: Ian Budge, David Held, Varga Csaba.

<sup>8</sup> Varga Csaba, *A lokalitás esélyei*, [www.inco.hu/inco3/kozpont/cikk1.htm](http://www.inco.hu/inco3/kozpont/cikk1.htm).

A virtuális lokalitással rendelkező közösségek önállóságának megőrzéséért és az érdekérvényesítés lehetőségéért Bruce Sterling és Hakim Bey, a cyberpunk teoretikusai, közel hasonló megoldásokat javasolnak. Hakim Bey szerint a megoldás az általa T.A.Z.-nak nevezett, Időszakos Autonóm Zónák létrehozásában rejlik.

A T.A.Z., az Időszakos Autonóm Zóna, olyan helye a virtuális közösségeknek, ahol rövidebb időintervallumokra megvalósulhatnak az alulról szerveződően létrejövő totális demokrácia szigetei. A virtuális közösségek tagjai ezeken a helyeken saját maguk alakítanak ki néhány szabályt, melyeket a közösség határoz meg, de a szabályok áthágása sem jár automatikusan a közösségből való kizárással. Ezeknek a helyeknek igen magas a tolerancia küszöbe. Ha a hely nyilvánosabb lesz a kelleténél, (a rendcsinálók, az ellenőrző erőszakszervezetek, figyelmének fókuszába kerül), egyszerűen elnéptelenedik, és a közösség egy másik, időszakosan titkos, virtuális helyen újjászerveződik. Ez a folyamat adja a közösség dinamikáját. Ráadásul megerősíti a tagok közötti összetartozás érzését is. Az összetartozás érzését az is fenntartja, hogy a virtuális közösségek partizán (vagy szabotázs) akciói az internetnek azt a gyarmatosítás előtti állapotát igyekeznek visszaállítani, amelyet a multinacionális cégek bejövetele előtt élveztek az első telepések, akik lévén ők az első emberek a neten, őslakosokként tekintenek magukra. S igyekeznek ellenállni a globális szemfényvesztésnek, többek között azzal, hogy saját maguk alkotta programokkal, vagy illegálisan beszerzett szoftverekkel szörfölnek a neten, manifesztumokat tesznek közzé nyilvános fórumokon, időszakosan manipulálják vagy megbénítják a multik adatforgalmát.

## A tanulóközpontú e-learning

Az internet nem az osztálytudatok azon hierarchiájának megfelelően kívánja a tudást közzétenni, ahogy az iskolai hierarchia megszokta és elvárja azt. A nagy kérdés az, hogy az e-learning és az iskola tud-e olyan kompromisszumot kötni, amelyben az iskola lemond a tudás birtoklásának illúziójáról és a tudományos kánonokat sokkal képlékenyebb tudástartalmakként kezeli, az e-learning pedig egy sokkal szabadabb tanár-diák viszony révén bent tudja tartani a formális oktatás intézményeiben a hagyományos iskolai hierarchiát megtagadó fiatalokat is. Mert ha a társadalmi kohézió teljesen eltűnik, akkor nem csak az autonóm zónák, hanem maga a rendszer is a semmibe süllyed. Ha azt akarjuk, hogy az internet, mint forradalmian új kommunikációs tér, ne robbantsa szét az iskolát és rajta keresztül a hagyományos társadalmi berendezkedést, akkor nem hagyhatjuk tömegessé válni azoknak a számát, akik elhagyják a rendszert. „A politikai elitet az érdekli, hogy a társadalom ne hulljon szét elemeire, hogy az egyes rétegek, nyelvek, szokások közötti koherencia épp a mindennapi béke érdekében fennmaradjon.”<sup>9</sup> Rolf Larsen<sup>10</sup> a lifelong learning

9 György Péter: Kell-e óvni attól, amitől nem lehet? in.: David Buckingham: A gyermekkor halála után 9pp.

10 Workshop beszámoló, mely az „Élethosszig való tanulás a méltányosságért és a társadalmi kohézióért: A felsőoktatás újralfelfedezése” címet viselő Európa Tanács projekt második „Az új információ és kommunikáció technológiák (ICT) alkalmazása az élethosszig való tanulásban” című workshopjának tanulságait elemzi. A workshop-ot Olaszországban, 2000. április 6–8. között tartották, számos nemzetközi szervezet, többek között az Európa Tanács Felsőoktatási és Kutatási Bizottsága részvételével, és az Európa Bizottság is küldött megfigyelőket. Harmincegy országból összesen 49-en vettek részt a workshop munkájában.

kapcsán írt workshop beszámolójának legérdekesebb részei éppen a társadalmi kohézióról és a hallgatói szerepváltozásról szólnak. „A workshop eredményei szerint a jövő tanulóinak elvárásai a következők:

- a tanulók idő és térbeli korlátozások nélkül akarnak hozzáférni az új információkhoz és ismeretekhez,
- az oktatásnak költséghatékonynak kell lennie,
- az oktatásnak tanulás-központúnak kell lennie,
- az oktatásnak a tanulók szükségleteit és igényeit kell figyelembe vennie,
- az oktatásnak a tanulók képességeit kell fejlesztenie (kritikai gondolkodás, kooperáció, csoportmunka, kommunikáció stb.).

Az új technológia képessé teszi az oktatási intézményeket ezeknek az elvárásoknak a teljesítésére, csak bizonyos szerkezeti változtatásokat kell az intézményekben eszközölni. Az intézményeknek flexibilisebbé és modulárissá kell válniuk. A tanárnak egyszerre kell tanárnak, kutató-fejlesztőnek, előadónak és szoftverfejlesztőnek lennie. A tanulóból pedig aktív, résztvevő, egyenrangú partner lesz. A hierarchikusan szerveződő oktatási intézményeknek nehéz lesz a változásokat kezelniük, de meg kell lépniük ezeket a lépéseket.

A workshop egyik fontos kérdése a méltányosság és társadalmi kohézió problémája, a lifelong learning „a sokaknak és ne a keveseknek” legyen elérhető, minél szélesebb körű legyen a részvétel. Ehhez egyrészt az szükséges, hogy az eszközellátottság (net infrastruktúra) mindenki számára elérhető legyen. Az információs társadalomban a tudás mindennél fontosabb lesz, ezért nem lehet kizárni a közép és alsóbb osztályokat sem az oktatásból. Másrészt motiválni kell az egész társadalmat az oktatásban való részvételre. Ez nemcsak a kormányok feladata, hanem az oktatási rendszernek és a társadalmi partnereknek is.

Konklúzió: Találkozva az új tanulók elvárásaival, a felsőoktatási intézményeknek meg kell változtatniuk szervezeti felépítésüket. A tanítás helyett a tanulásra kell a hangsúlyt helyezni. Az oktatásnak tanulóközpontúvá kell válnia. Ugyanakkor az ICT és az élethosszig való tanulás bevezetése az oktatásban hosszú folyamat lesz, melynek során fokozatosan kell biztosítani az eszközellátottságot, a fejlesztéseket, a strukturális változtatásokat és a tanároknak is időt kell hagyni az új szerepükhöz való alkalmazkodásra, az új képességek kifejlesztésére. A kormányoknak és az oktatási intézményeknek folyamatosan figyelemmel kell kísérniük a méltányosság és a társadalmi kohézió kérdéseit is.”<sup>11</sup>

Ehhez kapcsolódik P. Diepold tanulmánya, amely bepillantást nyújt abba, hogy mit fognak elvárni a jövő tanáráról. Diepold egy általa vezetett három éves kísérleti képzés és felmérés tapasztalatait mutatja be, mely a tanárképzős hallgatók információtudományi oktatását vizsgálja Németországban. A kísérleti képzés a Humboldt Egyetemen, a Pedagógia és Információtudományi Tanszék koordinálásával zajlott. A kísérlet eredményeként kiderül, hogy az elektronikus kommunikációs eszközök aktív és passzív használatával kell megbarátkoztatni a kezdő tanárokat, így képzé-

---

11 U. o.

sük találkozik a jövő standardjával, tehát azzal, amit elvárnak majd a jövő tanárától. Elvárják a tanár szakos hallgatóktól, hogy

- napi kommunikációt folytassanak tanáraikkal és hallgatótársaikkal e-mailben,
- szabályosan használják az elektronikus vitafórumokat,
- olvassanak elektronikus folyóiratokat,
- olvassanak elektronikus könyvtári anyagokat,
- töltsenek le rendszeresen az oktatásukhoz kapcsolódó információt,
- legyenek képesek hypertext szerkesztésére együttes online munkával,
- legyenek képesek az iskolai multimédiás eszközök és a virtuális osztályterem használatára.

Összefoglalva tehát, a globális kontroll élehetetlen, hierarchikus, üzleties terei helyett egy élhetőbb – ha virtuális is – játéktér rengeteg leszakadót hozhatna haza. Ha a tanulási környezet nem hatalmi terek hierarchiáját jelentené, hanem a nyilvánosság játékát és a részvétel lehetőségét, akkor sokkal kevesebben hagynák el a formális oktatást. Persze nem volnék konzekvens, ha nem venném észre, hogy itt a dolgozatom első bekezdéséhez értem. Ott Durkheim nyomán azt állítottam, hogy a nevelés célját az adott társadalom szükségletei határozzák meg. És hát sajnos, minden társadalomtípusnak megvoltak, és megvannak a maga emberáldozatai.

*CZEIZER ZOLTÁN*

## A VÁLASZ AZ E-LEARNING – DE MI VOLT KÉRDÉS?

**E**Z A CIKK SZERZŐJÉNEK ALAPVETŐEN SZKEPTIKUS és szubjektív töprengése arról, hogy az e-learning csakugyan az oktatás jövője-e? Közelítését már a címben igyekszik sugallni, amikor a Budapesti Műegyetem neves professzorának, Lajos Tamásnak sokak által ismert – „A válasz távoktatás: De mi volt a kérdés?” – szlogenjét<sup>1</sup> plagizálja. De lehet, hogy ez a szófordulat is Joseph Weizenbaum, az MIT világhírű informatika professzorának gondolatára vezethető vissza, miszerint „a komputer megoldás, amely problémát keres”.<sup>2</sup> Mint Roszak 1986-ban írta Amerikában: „A jelenlegi helyzetben mind országos, mind helyi szinten érezhető, hogy sürgősen meg kellene találni a számítógép iskolai alkalmazásának valamilyen módját – vagyis a problémát, amelyet meg lehetne vele oldani”.<sup>3</sup> És máris témánk közepén vagyunk, hiszen ugyancsak Roszak írja: „Az »információ kora« napjainkra az oktatásba is beköszöntött, méghozzá agresszíven és alattomosan, s eltorzíthatja magának a »gondolkodás«-nak a jelentését”.<sup>4</sup>

Tehát azzal szeretnék itt foglalkozni, hogy az e-learning milyen tényleges szerepre tarthat számot az oktatásban.

De mi is az e-learning? A legegyszerűbb definíció szerint internet alapú távoktatás illetve távtanulás, vagy tágabb értelemben internet alapú oktatás illetve tanulás.

Fontos leszögezni, hogy nem azt vitatom, hogy a számítógép és az internet jelentős segítséget nyújt az információszerezésben, hiszen ez az írás is nagyrészt az interneten hozzáférhető anyagok, információk, irodalmak segítségével számítógépen írva készült. A kétkedés azzal kapcsolatos, hogy mindez – az internet és a számítógép – az oktatást gyökeresen megváltoztatná.

A témával kapcsolatos szkepticizmusban persze alighanem a szerző kora is szerepet játszik, amelynek során már elég sok „oktatási forradalmat” és „oktatási válságot” volt szerencséje látni. Például egyetemista korában – a 70-es évek elején – a pedagógia új, hatékony vívmányaként, s a jövő oktatásának forradalmi eszközeként tanult

<sup>1</sup> Idézi: Balogh Imre: A válasz: e-learning? – előadás az „e-learning alkalmazások a hazai felsőoktatásban” című konferencián 2003. november 27.

<sup>2</sup> Idézi Roszak, Theodore : Az információ kultusza, avagy a számítógépek folklórja és a gondolkodás igaz művészete Bp. : Európa, 1990. 93. old.

<sup>3</sup> Roszak (1990) 94. oldal.

<sup>4</sup> Roszak (1990) 7. oldal.



a programozott oktatásról. De említhetnénk számos más csodaeszközt is. Találón fogalmaz az egyik pedagógiai innovációról szóló írás: „a pedagógustársadalom az elmúlt évtizedek során több új technikai eszköz megjelenését, olykor kampányszerű terjedését élte meg, amelyek mindegyikétől – tévesen – az oktatás megújulását várták. (Gondoljunk az írásvetítő, a nyelvi laborok, a programozott oktatás, majd a videó és a számítógép esetenkénti »fetiszizálására«).”<sup>5</sup>

Ha végigtekintünk az elmúlt fél évszázadon, azt látjuk, hogy a többször fel-felgyorsuló tudományos, technikai haladás hatására, az új ismeretek nagy tömege miatt fel-felerősödik az oktatás vélt elmaradásának, az oktatás válságának érzete, majd a technika új vívmányainak oktatási alkalmazásától remélt oktatási forradalom vélelmezése. Ezek a technikai fellendülések kialakítják a maguk mítoszát. A programozott oktatás a 60-as években kezdődő tudományos-technikai fellendüléshez, s nyomában kialakult mítoszhoz kapcsolódott, mint ahogy az e-learning az információs gazdaság, az információs társadalom mítoszához. Nyilván sokan emlékeznek a tudományos-technikai forradalom mítoszára, amely a teljes robotizációt, a fizikai munka megszűnését, a termonukleáris fúzió gyors megvalósíthatóságát stb. stb. ígérte, szocializmusbeli változata pedig a fejlett kapitalista országok gyors utolérését.<sup>6</sup> Ma hasonló mítoszok övezik a számítógépek az informatika és az internet terjedésével jellemezhető informatikai forradalmat. Theodor Roszak írja<sup>7</sup> a lépten-nyomon hallható „információs gazdaságról” és „információs társadalomról”: „Ezek a gyakran szajkózott közhelyek és klisék voltaképpen egy széles körben elterjedt kultusznak a hókuszpókusjai. Mint minden kultusz, ez is fenntartás nélküli hűséget és belenyugvást követel a résztvevőktől. Elhítheti azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy az információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus keresztjének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást.”

## Számítógép és internet az oktatásban

A társadalmi munkamegosztásban ritka az olyan elem, amelyik ennyire keveset változott az elmúlt évszázadok alatt, mint az oktatás.<sup>8</sup>

Ha végig tekintünk az oktatás hosszú távú fejlődésén, azt állapíthatjuk meg, hogy egy-egy innováció rövidebb-hosszabb idő alatt beépült az oktatás eszközei közé, de lényegében nem változtatott azon. A könyv, a palatábla, a füzet, az írásvetítő, a flip chard tábla, a videó lényegében semmit sem változtatott az oktatás alapvető sajátos-

5 Kőrösné Mikis Márta: Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. Új Pedagógiai Szemle, 2000/11.

6 „A termelőerők nagymértékű fejlődésével, a kommunista termeléssel... a termelőmunkások nagy része ... mérnök-technikus, tudományos szintű dolgozó lesz”, írja értekezésében a probléma egyik korabeli szakértőjének tekintett műszaki egyetemi tanár. Harsányi István: A mérnökök-technikusok munkájáról, társadalmi-anyagi helyzetéről, KJK. 1961. 44. old. – idézi Polónyi István – Timár János: Tudásgyár vagy papírgyár Új Mandátum Könyvkiadó Budapest 2001.

7 Roszak (1990) l.m. 6–7. old.

8 Persze azért van, mert pl. az igazságszolgáltatás is sok tekintetben hasonló. Bár újabban a bíróságok munkájának számítógépesíthetősége is felmerült. Az e-justice-ről ugyanakkor kevesebbet lehet olvasni, mint az e-learningról. (Lehet, hogy azért mert nyilvánvalóan nem akkora üzlet?)

ságán – segítették a szemléltetést, a bemutatott információk tömegét, szemléletességét –, de annak lényegét érintetlenül hagyták.

Vajon a számítógép és az internet megváltoztatja majd azt?

Érdeemes megvizsgálni, hogy hogyan is gondolja az oktatás jövőjét Bill Gates.<sup>9</sup>

„Az osztályban 3 tanulónként egy-egy gép áll rendelkezésre, és az iskola minden tanárának van külön számítógépe. Valamennyi gép hálózatba van kötve. A tananyag és a feladatok jelentős részét az iskolai szerverek tartalmazzák, a diákok a tanulási programok segítségével önállóan tanulhatnak. A rendszer rögzíti a diákok előmenetelét, a tanárok – és a szülők, otthonról, a hálózaton keresztül kapcsolódva az iskolai adatbázishoz – erről bármikor tájékozódhatnak. A diákok gyakran dolgoznak kisebb csoportokban, középpontban a számítógéppel, és kicserélik tapasztalataikat. A tanulás gyakran téma- és nem tantárgyközpontú. A tanár ritkábban közvetít frontálisan tananyagot, így több ideje marad arra, hogy egyes tanulókkal foglalkozzon. Segít annak, akinek szüksége van rá, kiscsoportos vagy csoportok közötti beszélgetéseket vezet, tanácsokat ad és motiválja a gyerekeket.”<sup>10</sup>

Látszik, hogy Gates a szoftver üzletben érdekelt, mert egy számítógépgyártó aligha elégedett volna meg azzal, hogy három tanulóra jut egy gép, alighanem minden tanulóknak egy gépet javasolt volna – az iskolában, és otthon egy másikat (és persze a szülőknek egy harmadikat is). E helyett Gates olyan programokat javasol, amelyek segítik az iskolai adminisztrációt, segítik a szemléltetést (és persze aligha kétséges, hogy valamilyen Microsoft Windows platformon futó, lehetőleg Microsoft programokra gondol).

Vajon igaz-e Gates-nek abban, hogy „a diákok a tanulási programok segítségével önállóan tanulhatnak”? Igaz lesz-e, hogy a számítógép átveszi a pedagógusok

9 Idézi: Komenczi Bertalan: On-line Az információs társadalom és az oktatás – Új Pedagógiai Szemle 1997. július-augusztus (<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/muszaki/szamtech/wan/hatasok/on-line/html/on-line.htm>)

10 Az idézet így folytatódik: „Lássunk egy példát a tanuló oldaláról! Hannát reggel hangosan köszönti a számítógépe, és megjeleníti a képernyőn az arra a napra esedékes feladatokat, melyeket az iskolai szerverről töltött le. Hanna észreveszi, hogy matematikatanára néhány feladatmegoldásban hibákat talált, és beírta a javításhoz szükséges instrukciókat. Később, az iskolában irodalom órán kiselőadást tart, és az ismertett könyv szerzőjének képét a tanterem táblaméretű képernyőjén jeleníti meg az internetről letöltve. Ebéridőben az iskolai hálózaton keresztül részt vesz a következő heti menü meghatározó elektronikus szavazásban, majd módosítja saját tanulási programtervezetét és elküldi véleményezésre osztályfőnöke elektronikus postaládájába. Saját elektronikus postáját ellenőrizve másolatot talál arról a levélről, amelyet az iskolaorvos küldött tornatanárának könnyített testneveléssel kapcsolatban, és elolvashatja kémia tanára levélváltását édesanyjával – amelynek tárgya: órai viselkedésének megítélése. Az iskolai könyvtárban délután a mexikói forradalom témakörével kapcsolatban gyűjt anyagokat, a könyvek mellett CD-ROM-programokat és internet-forrásokat is használ. Az interneten keresztül még megnézi egy Dél-Amerikában kutató tudományos expedíció aznapi tevékenységének elektronikus dokumentációját – osztálya napról napra követi ennek a kutatócsoportnak a munkáját. Hazafelé menet csak néhány könyvet visz magával, házi feladatai az iskolai adatbázisból letöltve már otthon várják a saját számítógépén. A fizikatanár a Naprendszerrel fog órát tartani. A hálózaton keresztül elérhető adatbázisokból rengeteg kép, videofilm és hangbemondásos animáció áll rendelkezésre. Néhány perc alatt képes lesz összeállítani olyan órai bemutató anyagot, amelynek elkészítéséhez most napokra lenne szükség. Az órán az osztályterem falán lévő nagyméretű képernyőn a képek, filmrészletek, diagramok villámgyorsan megjeleníthetők lesznek, és a diákok kérdésére is képes lesz gyors és szemléletes választ adni ábrák, animációk, képek, bemutatásával. A témakör előkészítése során tematikus weblapot készít, amelyen számos kapcsolatot definiál a különböző érdekes adatokhoz, amelyek a különböző internetes adatbázisokban található meg. A diákok az iskolai könyvtárból vagy otthonról tetszés szerint érthetik el az órán bemutatott vagy hivatkozott anyagokat.”

szerepét, s a tanulók a gépek előtt ülve, interaktív oktatóprogramok segítségével, a számítógép képernyőjére meredve önállóan tanulnak?

Szerintem téved Gates.

A tanulás leginkább az élő szervezet működéséhez hasonlít, mint ahogy az élő szervezetnél az inputok a szervezet működéséhez szolgáltatnak energiát, s az égéstermékek eltávoznak, a tanuláznál is az input információk nagy része elfelejtődik, s a szervezetük, összefüggéseik azok, amik megmaradnak. Az oktatás során a pedagógus szerepe éppen ezeknek az összefüggéseknek a szemléltetése, megértetése, és persze a motiváció fenntartása. Nem az információk tömegére van tehát szükség, hanem olyan információkra, amelyek az információ feldolgozást támogatják, s amelyek az elsajátítani kívánt összefüggések megértését segítik elő.

Mint arra Neil Postman, a New York Egyetem Média és Kommunikáció Tanszékének professzora rámutat, a számítógépek sem az iskolák valódi feladatainak betöltésében, sem a közoktatás súlyos gondjainak megoldásában nem jelentenek igazi segítséget. Ugyanis mint írja: „az iskolának soha nem az volt a fő feladata, hogy információkkal lássa el a gyerekeket.”<sup>11</sup> Ugyancsak Postman mutat más helyen arra is rá, hogy a számítógépet használva gyakran esünk abba a hibába, hogy azt gondoljuk az oktatás nem más, mint információközlés. Mint írja: „a számítógép kiváló eszköz arra, hogy megkíméljen bennünket a valóban fontos problémákkal való szembenézéstől... a terjedő számítógép-használatnak van egy igen veszélyes rejtett üzenete: minden gondunk megoldható, ha mind kényelmesebben, mind gyorsabban mind több információhoz jutunk”<sup>12</sup>

Az kétségtelen, hogy a számítógép a szemléltetésben, az adminisztrációban, az információ-szolgáltatásban fontos szerephez jutott, de nem a tényleges, szűken vett oktatásban. Az persze egyértelmű, ahogyan felfelé haladunk az oktatási rendszer szintjein, annál nagyobb szerepet kaphat az önálló információgyűjtés, -feldolgozás, -elemzés, tehát az önálló tanulás. A tudomány művelőinél, a kutatóknál ez természetes. De a közoktatásra aligha igaz. És igaz-e a felsőoktatásra?

Peter Drucker ismert menedzsment-tanácsadó és közíró szerint „harminc év múlva múzeumok lesznek a nagy egyetemi campus-ok. Az egyetem, mint olyan mai formájában el fog tűnni. Ez legalább akkora változás lesz, mint a könyvnyomtatás elterjedése. Tudják önök, hogy a felsőoktatás költségei ugyanolyan gyorsan emelkednek, mint az orvosi ellátásé? ... A kiadások ellenőrizhetetlenül növekednek, ugyanakkor semmi változás sem tapasztalható az oktatás színvonalában – mindez azt jelenti, hogy a mai rendszer nem fenntartható. A felsőoktatás mély válságban van... Már is egyre több órát műholdon keresztül vagy kétirányú videó közvetítés segítségével tartanak meg, a költségek töredékéért. Az egyetem, mint konkrét helyhez kötött intézmény el fog tűnni.”<sup>13</sup>

11 Komeczki (1997) idézi Postman, Neil munkáját (Postman: The end of Education, New York, 1995. Alfred A. Knopf, Inc, 63. p.)

12 Komeczki (1997) idézi Postmant (Informing Ourselves to Death. Speech, given at a meeting of the German Informatics Society (Gesellschaft fuer Informatik) on October 11, 1990, in Stuttgart)

13 EDUPAGE (<http://www.net.hu/edupage/magyarul/index.cgi/EDUPAGE1.0189..970303> - letöltés 2004. február)

Ugyanakkor az Amerikai Tanárok Szövetsége által 1996-ban kiadott, „How Unions Can Harness the Technology Revolution on Campus” c. jelentés arra az álláspontra helyezkedett, hogy semmilyen undergraduate képzést ne lehessen a maga teljességében úgymond „távolból” adni. Ahogyan a jelentés fogalmazott: „Minden pedagógusi tapasztalatunk azt mondatja velünk, hogy a campus közös emberi terében zajló tanítás és tanulás a kezdeti egyetemi évek tapasztalatának lényegéhez tartozik, és nem áldozható fel nagyobb mértékben, hacsak az oktatást-nevelést nem akarjuk elfogadhatatlan színvonalra süllyeszteni.”<sup>14</sup>

Persze közismert az oktatási rendszer konzervativizmusa<sup>15</sup> Íme néhány vélemény az elmúlt századokból az új eszközök iskolai alkalmazásáról:

„A diákok már túlságosan függővé váltak a papírtól. Nem tudják, hogyan kell írni palatáblán anélkül, hogy csupa krétaporosak ne lennének. Nem tudják a palatáblát rendesen letisztítani, letörölni. Mit fognak tenni, ha kifogynak a papírjukból?” (1815, *Iskolaiigazgatók Szövetsége*)

„A diákok ma drága töltőtollat használnak. Már régen nem tudják tollukat élezni, nem is tudnak írótollal írni. Mi szülők nem engedhetjük meg gyermekeinknek ezt a luxusban való gázolást a tanulás kárára – hiszen nem fognak tudni a valós üzleti világ kevésbé extravagáns körülményei között dolgozni.” (1941, *PTA Gazette*)

„A golyóstollak tönkreteszik országunk oktatását. A diákok használják ezeket az eszközöket, és aztán elhajtják azokat. A takarékoság és mértékletesség erényei már elavultnak minősülnek. Az üzletek és bankok soha nem engedhetnek meg maguknak ilyen drága luxust.” (1950, *városi tanár*)

„A diákok ma túlságosan támaszkodnak a kézi számológépeik használatára.” (1980, *matematika tanár*)

De azért vegyük észre, hogy itt egyik esetben sem az oktatás lényegéről van szó.

Jelen írás szerzője úgy véli, hogy aligha gondolhatjuk komolyan, hogy a szép, új és hatékony oktatás azt jelenti majd, hogy a tanulók naphosszat a számítógép képernyője előtt ülnek, s magányosan kattintgatva az egérrel tanulnak. És ebből a szempontból teljesen mindegy, hogy a világhálón elérhető információkat próbálják meg önmaguk megkeresni és feldolgozni, vagy a tanárok, vagy más szakemberek által készített oktatóprogramok „multiszemléletes” és interaktív anyagait „böngésszik”. Bár a szerző oktatás-közgazdász lelke számára rögtön felvillan, hogy milyen gazdaságos is lenne ez, hiszen nem kellenek iskolák, nem kellenek tanárok, pontosabban csak virtuális

<sup>14</sup> Idézi Nyíri Kristóf: A virtuális egyetem filozófiájához. *Liget*, 2000. február. Vannak persze jelentősen eltérő vélemények is. Például éppen „Nyíri Kristóf véleménye ezzel szemben az, hogy a diákevek nem sokat alakítottak rajta. Amit valaha is elsajátított, annak túlnyomó részét a maga választotta könyvekből vagy konferenciákon tanulta, a hasonló érdeklődéssel bíró kollégák informális hálózatához tartozva. Egyetemi oktatóként sikeressége ellenére az évtizedek során szakmai energiáiból csupán töredéknyit fordított hallgatóira, és gyakorlatilag semennyit tanárkollégáira”. Nyíri Kristóf: Nyitott és távoktatás történeti nézőpontból. [www.mtsystem.hu](http://www.mtsystem.hu) – idézi: Draskovits Imre: Internet és oktatás <http://www.communio.hu/vigilia/2003/1/draskovits> – letöltés 2004. február

<sup>15</sup> Hogy mennyire dokumentáltak az idézetek az valószínűleg kérdéses, de hogy találóak, az biztos. Az „idézetek forrása”: Ács Katalin – Eszik Zoltán – Molnár Géza – Vass Vilmos: Beszámoló az International Network of Innovative School Systems (INIS; Bertelsmann Foundation) Második Nyári Akadémiájáról – on Leadership and Change (Irsee, Németország; 2000. augusztus 17–22.) Kézirat (A kézirat rendelkezésemre bocsátásáért külön köszönet illeti Eszik Zoltánt.)

iskolák és virtuális tanárok kellene. A hálózatra felrakott oktató programokra van csupán szükség (ez persze pénzbe kerül, de messze olcsóbb, mint iskolákat építeni), meg néhány instrukcióra, s legyünk engedékenyek: kell néhány konzultációs és vizsgaközpont is. No és persze kell minőségbiztosítási szervezet (mert ha már minőség nincs, akkor legalább biztosítsuk) és akkreditáció (hogya az a néhány régi szakember, aki ezzel foglalkozik, időnként találkozhatson, s kizárhassa az újonnan jövőket).

Theodore Roszak írja: „Egyesek szeme előtt egy olyan iskola képe lebeghet, amelyben a tanulók elkülönített fülkékben ülnek a számítógép előtt, teendőjük pedig a képernyő merev bámulására és gombok nyomkodására korlátozódik. Én azonban képtelen vagyok ezt a képet elfogadni, néhány esetet kivéve, amikor tényleg valami különlegesen számítógépet kívánó gyakorlatról van szó /.../ Az én ízlésemnek egy másik kép felel meg: tanárok és diákok csoportja, szemtől szemben egymással, és egy könyv fölött elmélkednek, vagy egy műalkotásról, vagy akár egy táblára rajzolt vázlatról gondolkodnak. Ez a kép emlékeztet rá, hogy milyen csodálatraméltóan egyszerű, sőt primitív dolog az oktatás. Két elme tökéletesen közvetlen találkozása: az egyik tanulni akar, a másik tanítani...”<sup>16</sup>

Persze a számítógépre és az internetre szükség van, mint szemléltetésre, mint az oktatást segítő, támogató eszközre, ami azonban nem veszi át a hatalmat az oktatásban, nem szorítja ki az oktatásból azt, ami az oktatás.

Ezt azért is szem előtt kell tartani, mert a számítógép és az internet olyan áruk, amelynek egyik fontos fogyasztói csoportja a fiatalság. És persze igen jó üzlet e termékeket a korszerűség, a hatékonyság szempontjából nélkülözhetetlenné tenni. Nyilvánvalóan a piaci haszon reménye miatt nyomult be a számítógép az iskolába, mint Roszak írja: „Nehéz lenne még egy olyan korszakot találni, amikor egyetlen iparág ilyen agresszivitással avatkozott volna be az ország oktatási rendszerébe, és ilyen lelkes fogadtatásra (esetleg féltékeny behódolásra) talált volna az oktatók körében”.<sup>17</sup>

Számoljunk csak gyorsan, évente nálunk közel 80 ezer tanuló kezdi meg a középiskolát, s mintegy 60 ezer a felsőoktatási tanulmányait (mert ugye ott mégsem lehet a középiskolában használt számítógéppel továbblépni). Csak ez több százezer számítógép, s akkor nem beszéltünk a szoftverekről, a hálózati kapcsolat díjairól. És akkor még ott vannak az iskolákba, felsőoktatási intézményekbe adminisztrációs és egyéb célokból vásárolt gépek, szoftverek. Nem tévedünk nagyot, ha mindezt – csak a formális oktatásban – évi százmilliárd forintos üzletnek becsüljük Magyarországon.

## A realitások – irrealitások

Az egyik közelmúltban készült felmérés<sup>18</sup> megállapította, hogy jelenleg az alap- és középfokú oktatási intézményekben mintegy 150 ezer személyi számítógép található, s lényegében minden második PC rendelkezik internet-csatlakozással. (Egyébként

<sup>16</sup> Roszak (1990) I.m. 112–113. old.

<sup>17</sup> Roszak (1990) I.m. 109. old.

<sup>18</sup> Az Információs Társadalom helyzete Magyarországon 2002 végén, 2003 elején Információs Társadalom Monitoring vizsgálat 2002 eredményei Összefoglaló jelentés az Informatikai és Hírközlési Minisztérium számára TÁRKI – GKIeNET – Kopint-Datorg 2003. június.

az intézményeknek 85 százaléka rendelkezik valamilyen típusú internet-kapcsolattal.) Az oktatók 31,8 százaléka használ számítógépet. „A pedagógusok 17,9 százaléka használja átlagosan a számítógépet oktatási célra, amiből ha kihagyjuk a számítástechnikai oktatással együtt járó számítógép-használatot, akkor ez a tanárok átlagosan mintegy 10,6 százalékát érinti. Ugyanezzel a számítással az internetet oktatási céllal használók aránya 13,2 százalék, számítástechnikai oktatás nélkül 7,6 százalék.”

Az adatok alapján az anyag megállapítja, hogy „az infokommunikációs eszközök oktatási célú és intézményi használata alacsony fokot ér el. ... A nem informatikai, de oktatási célú számítógép és internet használat a válaszok alapján 100 közül 10 illetve 7 tanárra jellemző...”<sup>19</sup>

Egy másik, a Gallup által végzett felmérés<sup>20</sup> szerint viszont a „megkérdezett tanárok 69 százalék mondta, hogy rendelkezik személyi számítógéppel otthon, 23 százalékuknak pedig internet hozzáférése is van... Az órákra való felkészüléshez a megkérdezett tanárok 56 százaléka használja az otthoni és 61 százaléka a munkahelyi számítógépet, többségük (77–81 százalék) naponta vagy hetente használja. Az órákra való felkészüléshez az internetet többen használják munkahelyükön, mint otthon (48 százalék vs. 16 százalék)”. A vizsgálat szerint a tanárok mindössze 17 százaléka az, aki egyáltalán nem használja az internetet.

Ezek az adatok azért is figyelemre méltók, mert 2002 őszén a 15 éves és idősebb lakosság 21 százaléka használt internetet. Az internetet használók aránya a 18 éves és idősebbek körében 18 százalék<sup>21</sup> volt. Ha a Gallup felmérés adatai igazak, akkor a pedagógusok internet használata négyszerese az átlagos hazainak.

Most akkor kinek van igaza? Lehet, hogy egyes érdekeltek az informatika használat tarthatatlanul alacsony szintjét hangsúlyozva még több állami ráfordítást szeretnének kikényszeríteni, vagy indokolni? Más oldalról viszont a pedagógusok már tudják, hogy mit helyes válaszolni.

A Gallup vizsgálat egyébként elég egyértelműen rámutatott arra is, hogy az iskola – és a pedagógusok – nem gondolják, hogy a számítógép és az internet olyan gyorsan megváltoztatna bármit is. „A kutatásunk alapján kiderült, hogy a tanárok nagyon kis hányada gondolja úgy, hogy szerepük, illetve az iskola szerepe az internet miatt 5 éven belül meg fog változni (14 százalék; 15 százalék)”.

Pedig a (korábbi) kormányzat által 1999-ben kidolgoztatott szakértői anyag<sup>22</sup> – a *Magyar Válasz*<sup>23</sup> – igen jelentős várható átalakulásokról ír: „Ahhoz, hogy az infor-

19 Beszámoló a TÁRKI Rt., a GKIE NET Internetkutató és Tanácsadó Kft és a Kopint Datorg Rt. Piac- és Stratégiakutatói Igazgatósága által készített, „Az Információs Társadalom helyzete Magyarországon 2002 végén, 2003 elején, Információs Társadalom Monitoring vizsgálat 2002 eredményei” című összefoglaló jelentésről ([http://193.6.108.12/anyagok/itktb/Ulsek\\_hatarozatok/2\\_ules\\_0630/Monitoring.doc](http://193.6.108.12/anyagok/itktb/Ulsek_hatarozatok/2_ules_0630/Monitoring.doc) – letöltés 2004. február)

20 Pedagógusok a digitális, információs tudásszerzés szükségességéről és új módjairól 2002. Magyar Gallup Intézet (<http://ip.gallup.hu/kutat/isk030201.pdf> – letöltés 2004. február)

21 „A digitális jövő térképe” A magyar társadalom és az internet 2002. ITTK-TÁRKI <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a491.pdf> – letöltés 2004. február

22 Az időzjel elsősorban azt jelzi, hogy az anyag néhány célkitűzése sokkal inkább az informatikai ipari, kereskedelmi lobby érdekeiből származik, mint csakugyan szakértői megközelítésből.

23 Magyar Válasz az Információs Társadalom kihívásaira (Szakértői anyag) MEH Budapest, 1999. december 31. <http://www.iif.hu/~lengyel/valasz/> – letöltés 2004. február

mációs és telekommunikációs rendszereket megfelelően hasznosítani tudjuk, jelentős változtatások szükségesek az iskolák működésében, a tanítás-tanulás tartalmában, szervezésében, módszereiben, valamint az ezt szabályozó jogi környezetben...” Az anyag felsorolja azokat a várható – „és kívánatos” – változásokat, amelyek „általában a tanulási környezet egészét és speciálisan az informatikai eszközök iskolai használatát illetően” szükségesek. Ezek a hangsúlyeltolódások erősen azt a képet sugallják, amelyről már korábban volt szó, nevezetesen a számítógép előtt egyedül klikkelgető, individuálisan tanuló gyereket. Az egész szakértői anyagra a – gazdaságpolitikai, vagy oktatáspolitikai koncepcióktól már szinte megszokott – felzárkózási voluntarizmus jellemző.

A 2003-ban kidolgozott kormányzati stratégiai anyag<sup>24</sup> már mintha veszítene ebből a lendületből. Többek között megállapítja, hogy „általánosságban elmondható, hogy az eszköz- és internet-hozzáférési mutatók kedvezőbb képet festenek az információs társadalom állapotáról, mint a használati adatok.” Az anyag szerint az oktatás területén a célkitűzés: „A műveltségi szint emelése és a hazai munkaerő versenyképességének megőrzése érdekében az oktatás különböző szintjein folyó oktatási, képzési tevékenységeknek valamint az oktatás adminisztrációjának az informatika eszközeivel történő támogatása.” A megfogalmazott célkitűzések és programok sajátosan heterogénnek tűnnek a nagy álmoktól, a meglepően konkrét feladatokig.

Érdekes egyébként összehasonlítani a hazai és az USA internet használatának néhány adatát. Természetesen elmaradottságunkat állapíthatjuk meg (bár gazdasági fejlettségünkhöz viszonyítva ez egyáltalán nem is nagy), de nem csak azt. Az adatok arra is rámutatnak, hogy az Egyesült Államok igen magas informatizáltsága egyáltalán nem járt az oktatás gyökeres átalakulásával.<sup>25</sup>

#### 1. táblázat: Az internet-használat összehasonlítása

	USA 2000	USA 2001	USA 2001	Magyarország 2001	Magyarország 2002
Internethasználók	66,9	72,3	71,1	17	21
Otthoni internet használat	46,9	58,4	59,3	5	8

Forrás: USA adatok forrása: The UCLA Internet Report Surveying the Digital Future, Year Three, UCLA Center for Communication Policy February 2003 (<http://www.worldinternetproject.net/> – letöltés 2004. február) – Hazai adatok forrása: „A digitális jövő térképe” A magyar társadalom és az internet 2002 ITTK-TÁRKI, valamint Az Információs Társadalom helyzete Magyarországon 2002 végén – 2003 elején. Információs Társadalom Monitoring vizsgálat 2002 eredményei – TÁRKI, GKIE.NET, Kopint Datorg – 2003. június

#### Tehát csakugyan létezik az internet miatt oktatási forradalom?

<sup>24</sup> Magyar Információs Társadalom Stratégia Informatikai és Hírközlési Minisztérium 2003. november.

<sup>25</sup> Bár éppen a közelmúltban írta egy cikk, hogy „A világ legnagyobb oktatási, és egyben képzési piacán, ahol a készségfejlesztési tréningek dömpingszerű használata mindennapos – az Egyesült Államokban –, forradalom készül.” Néhány bekezdéssel később azonban kiderült, hogy a vállalati képzés területén, mert – mint a cikk vége írja: – „Kiváltja-e az e-learning a hagyományos képzést? Természetesen nem, sokkal inkább kiegészíti azt. Olyan területeken kerül alkalmazásra, ahol ezzel a megoldással gyorsabb, szélesebb közönséget elérő megoldáshoz jutunk. Ehhez járul hozzá az is, hogy az e-learning sok esetben rugalmasabb, nyíltabb és személyre szabottabb és költséghatékonyabb képzési lehetőséget kínál a hagyományos képzési módszereknél.” Az e-learningról [humantrener.hu](http://www.eduport.hu/cikk.php?id=9945) 2003. december 10. 18:53 <http://www.eduport.hu/cikk.php?id=9945> – letöltve 2004. március.

## Mire válasz az e-learning

Vagy negyedszázadon át az információs ipar szinte töretlenül fejlődött, s vitte magával az egész fejlett világgazdaságot. A számítógép tömegcikké válása, majd az internetnek mintegy tíz évvel ezelőtti teljes kommercializálása óta állandó volt az „e-ufória”. A közgazdasági és üzleti irodalom tele volt az e-gazdaság, az új gazdaság elemzésével, fényes jövőjének felvázolásával. Így volt ez 2000-ig, azonban rá egy évre kipukkadt az internet gazdaság luftballonja, a dot.com lufi. A jövőkép túlzónak bizonyult.

Korábban az infokommunikációs ipar, különösen az internetre alapozott tartalomipar fejlődési kilátásait szakértők, befektetők, bankárok, vállalkozók igen magasra értékelték. Az összeomlás mégis bekövetkezett, ugyanis nagyon leegyszerűsítve arról van szó, hogy az e-gazdaság önmagában nem hoz már gazdasági növekedést – csak akkor, ha beépül a gazdaság szövetébe. Ha végig gondoljuk a gazdaság hosszú távú fejlődését, azt állapíthatjuk meg, hogy egy-egy nagy innováció általában nagyobb fellendülést hozott, ami azután lecsengett, s az adott innováció beépült a gazdaság egészébe. Arról van tehát szó, hogy a gazdasági innovációk, mint a hagyomány egy-egy levele simulnak egymáshoz, s építik fel a hagyományt magát. Így lesz ez az internettel is.<sup>26</sup>

És mi a helyzet az e-tanulással? Ennek megválaszolásához néhány további kérdést is végig kell gondolnunk.

Az informatika hozott-e vagy hozni fog-e módszertani forradalmat? A vélemények egyik pólusa szerint nem igazán látszik jelentősebb módosulás mint mondjuk az írásvetítő, vagy a videó megjelenését követően. Az informatika és az internet az információk tömegében és a szemléltetés sokszínűségében hoz újat. A rendszerezés az általánosítás továbbra is a pedagógusra vár, legalább is az oktatás jelentős részében. A vélemények másik pólusa szerint mind a tananyag-közvetítésben, mind a szemléltetésben, mind pedig a tanulásban, önképzésben radikális változásokat hozott és hoz az informatika és az internet.

Az informatika hozott-e, vagy hozni fog-e tájékozási, hozzáférési forradalmat? A vélemények egyik pólusa szerint ma is a könyvek, a folyóiratok, a könyvtár a szakmai tájékozási bázisai – s még hosszú ideig azok is maradnak.<sup>27</sup> A világháló egyre inkább a mindent elöntő reklám, szex, szekták, guruk, cyberpunkok, hackerek, crackerek és vírusrohamok elektronikus salátája lesz, mintsem az értékes információk gyors és olcsó hozzáférési helye. A vélemények másik pólusán azok állnak, akik szerint a világháló már ma is a szakmai tájékozási meghatározó helye, amelynek segítségével mind az oktatók felkészülése, mind maga az oktatás radikális forradalom megy keresztül.

Különbözik-e lényegesen az információs korszak iskolája a korábbi időszak iskolájától? A vélemények egyik pólusa szerint mindössze annyiban, hogy az új iskolában

<sup>26</sup> Ezt a gondolatmenetet Bögel György egy előadásában hallottam először.

<sup>27</sup> Az internet források a tudományban (ill. annak nem elhanyagolható részében) ma is csak akkor elfogadottak, ha azok létező szakfolyóiratok, vagy szakkönyvek elektronikus mutációi. (Pl. ha ezt a cikket egy rigorózus lektor olvassa, ragaszkodni fog az internet hivatkozások lehetőség szerinti kiváltásával hagyományos hivatkozásokra).



az adminisztrátoroktól az oktatókon keresztül a tanulókig, hallgatókig mindenki számítógépet használ az esetek 50 százalékában írógépnek, az esetek 35 százalékában szórakozásra, 10 százalékában levelezésre, s a maradék 5 százalékában szakmai információszerzésre.<sup>28</sup> A középiskolás diákok 40 százalékban játékra 12–12 százalékban szövegszerkesztésre és internetezésre 7,5 százalékban levelezésre használja a számítógépet, s mindössze 14 százalékban iskolai feladatok megoldására.<sup>29</sup> Az internet használatban is meglehetősen hátul kullog a tanulási felhasználás.<sup>30</sup> A vélemények másik pólusa szerint a jövő virtuális egyetemé, és az e-tanulásé.

Az elmúlt néhány év mintha inkább az első pólus szkepticistáit igazolná. Úgy tűnik az informatikában élen járó országokban az oktatási intézmények számítógép és internet-ellátása lassan telítődik, az oktatás alapvető jellege azonban mintha nem változna. Mintha az e-learning is kipukkadni látszana. Úgy épül be az internet az oktatásba, mint ahogy beépült a videó, az írásvetítő, a flip chard, vagy korábban a palatábla – a közlés minőségét javítva, de a lényegét változatlanul hagyva. Persze van

28 A számítógép felhasználás néhány jellemzőjét más metszetben mutatja az alábbi táblázat:

	Igen	Nem
Internet	11,4	88,6
Játék	50,3	49,7
Multimédia	18,5	81,5
Programozás	13,7	86,3
Szövegszerkesztés	40,1	59,9
Tanulás	26,5	73,5
Egyéb	6,7	93,3

Forrás: Tóth Attila (2002) Egy korábbi kutatás bemutatása egy újabb reményében... [http://www.tofk.elte.hu/-totha/pub/insp/inspiracio\\_1.htm](http://www.tofk.elte.hu/-totha/pub/insp/inspiracio_1.htm) letöltés 2004. február.

29 A középiskolások számítógép-használati jellemzői. Az összes gépidő számítógép-használati módok szerint (óra/hét ill. százalék)

Játék	4150	40,2
Szövegszerkesztés	1250	12,1
Internet	1277	12,4
Iskolai feladatok	1362	13,2
E-mail	771	7,5
Egyéb	1506	14,6
		100,0

Forrás: Török Balázs (A diákok számítógép-használati szokásai – internetezés és elektronikus levelezés Új Pedagógiai Szemle 2001. július-augusztus) adatai alapján saját számítás.

30 Az USA-ban az internet használat legfontosabb területei (százalék)

	2000	2001	2002
Levelezés	81,6	87,9	87,9
Web böngészés	81,7	76,3	76,0
Hírolvasás	56,6	47,6	51,9
Szórakozás	54,3	47,9	46,4
Vásárlás	50,7	48,9	44,5

Forrás: The UCLA Internet Report Surveying the Digital Future, Year Three, UCLA Center for Communication Policy February 2003 (<http://www.worldinternetproject.net/> – letöltés 2004. február)

A hazai adatok szerint a naponta a résztvevők 35 százaléka használja az internetet kommunikációra, 25 százalék magáncélú információkeresésre, 20 százalék munkához, tanuláshoz kapcsolódó információkeresésre, 15 százalék időpocsékolásra valamint 10 százalék szórakozásra, játékra ([http://www.mek.iif.hu/porta/szint/muszaki/szamtech/wan/hasznal/jofoldi/html/adatelemzes\\_internet.htm](http://www.mek.iif.hu/porta/szint/muszaki/szamtech/wan/hasznal/jofoldi/html/adatelemzes_internet.htm) – letöltés 2004. február)

egy-két oktatási szegmens, ahol az e-tanulás is szerephez jut, a felnőttképzés egyes területein, első sorban a magasán képzettek, az önálló tanuláshoz kellő alappal és gyakorlattal rendelkezők továbbképzésében.

## Befejezésül

Úgy tűnik tehát – legalábbis jelen írás szerzője számára –, hogy az e-learning néhány kisebb oktatási területet – mint a magasabban kvalifikáltak oktatása, továbbképzése – meghódít ugyan, de mai mítosza ugyanúgy pukkad ki, mint a dot.com lufi. Az informatika és az internet beépül ugyan az oktatásba – mint szemléltető eszköz, mint az információgyűjtés ragyogó új eszköze –, de érintetlenül hagyja annak lényegét. Ennek alapvetően az oktatás és a tanulás sajátosságában kereshetők az okai.

Az e-learningnek valószínűleg annál nagyobb szerep juthat egy-egy oktatási szinten, minél nagyobb ott az önálló tanulás realitása. A tömeges felsőoktatás már olyan terület, ahol a posztgraduális képzés területén – és kisebb részben az alapképzés képzés területén is – szerepet kaphat.

Az internet meghatározóan kommerciális terület. Fejlődését nem koncepciók, hanem a piac szabályai, igényei befolyásolják. Az internet tartalmak alapvetően az emberek érdeklődésének megfelelően alakulnak – mert azokért a területekért lehet pénzt kérni, ami érdekli az embereket, vagy itt lehet reklámokat elhelyezni, ami fedezi a szolgáltatás költségeit (és persze hasznot is hoz). 2002-ben az USA-ban az internet-használat vezető területe a levelezés volt, amit a web böngészés, a hírolvasás és a szórakozás követett. Ezután jött a vásárlás, majd a hobbi, az utazási információszerzés, az egészségügyi információszerzés, a játék és a kreditkártya információk.<sup>31</sup> Ezt természetesen a tartalomszolgáltatók is tudják, s nyilvánvalóan alapvetően az igényeknek megfelelően fognak alakulni az interneten elérhető anyagok. S az e-learning előtt éppen olyan távlat áll, mint amilyen üzletet ígér. S úgy tűnik, nem ígér nagyot.

*POLÓNYI ISTVÁN*

## IRODALOM

- „A digitális jövő térképe” A magyar társadalom és az internet 2002. ITTK-TÁRKI (<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a491.pdf> – letöltés 2004. február)
- Az Információs Társadalom helyzete Magyarországon 2002 végén - 2003 elején Információs Társadalom Monitoring vizsgálat 2002 eredményei Összefoglaló jelentés az Informatikai és Hírközlési Minisztérium számára TÁRKI – GKIeNET – Kopint-Datorg 2003. június (<http://193.6.108.12/anyagok/stea/Mits/Osszefoglalo-TARKI-Kopint-GKI.pdf> – letöltés 2004. február)
- ÁCS KATALIN - ESZIK ZOLTÁN - MOLNÁR GÉZA - VASS VILMOS: Beszámoló az International Network of Innovative School Systems (INIS; Bertelsmann Foundation) Második Nyári Akadémiájáról - on Leadership and Change - (Irsee, Németország; 2000. augusztus 17–22.) - Kézirat
- BALOGH IMRE: A válasz: e-learning? – előadás az „e-learning alkalmazások a hazai felsőoktatásban” című konferencián 2003. november 27. (<http://www.szamalk.hu/okk/E-learning/Program.htm> – letöltés 2004. február)

<sup>31</sup> Lásd: The UCLA Internet Report Surveying the Digital Future, Year Three, UCLA Center for Communication Policy February 2003 (<http://www.worldinternetproject.net/> – letöltés 2004. február)

- Beszámoló a TÁRKIRt., a GKIeNET Internetkutató és Tanácsadó Kft és a Kopint Datorg Rt. Piac- és Stratégiakutatói Igazgatósága által készített, „Az Információs Társadalom helyzete Magyarországon 2002 végén – 2003 elején, Információs Társadalom Monitoring vizsgálat 2002 eredményei” című összefoglaló jelentésről ([http://193.6.108.12/anyagok/itktb/Ulesek\\_hatarozatok/2\\_ules\\_0630/Monitoring.doc](http://193.6.108.12/anyagok/itktb/Ulesek_hatarozatok/2_ules_0630/Monitoring.doc) – letöltés 2004. február)
- DRASKOVITS IMRE: Internet és oktatás (<http://www.communio.hu/vigilia/2003/1/draskovits> – letöltés 2004. február)
- EDUPAGE (információ technológiai hírösszefoglaló) <http://www.net.hu/edupage/magyarul/index.cgi/EDUPAGE1.0189..970303> – letöltve 2004. február)
- HUSÉN, TORSTEN (1994) Az oktatás világproblémái (Education and the global Concern). Keraban Kiadó, Budapest.
- KOMENCZI BERTALAN (1997) On-line. Az információs társadalom és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle* július-augusztus.
- KÖRÖSNÉ MIKIS MÁRTA (2000) Az innovatív pedagógiai gyakorlat definíciója. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Magyar Információs Társadalom Stratégia, Informatikai és Hírközlési Minisztérium 2003. november ([http://www.ihm.hu/strategia/mits\\_2003.pdf](http://www.ihm.hu/strategia/mits_2003.pdf) – letöltés 2004. február)
- Magyar Válasz az Információs Társadalom kihívásaira (Szakértői anyag) MEH Budapest, 1999. december 31. (<http://www.iif.hu/~lengyel/valasz/> – letöltés 2004. február)
- NYÍRI KRISTÓF (2000) A virtuális egyetem filozófiájához. *Liget*, február.
- Pedagógusok a digitális, információs tudásszerzés szükségességéről és új módjairól 2002 Magyar Gallup Intézet (<http://ip.gallup.hu/kutat/isk030201.pdf> – letöltés 2004. február)
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- ROSZAK, THEODORE (1990) *Az információ kultúrsa*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- The UCLA Internet Report Surveying the Digital Future, Year Three, UCLA Center for Communication Policy February 2003 (<http://www.worldinternetproject.net/> – letöltés 2004. február)
- TÓTH ATTILA (2002) Egy korábbi kutatás bemutatása egy újabb reményében... ([http://www.tofk.elte.hu/~totha/pub/insp/inspiracio\\_1.htm](http://www.tofk.elte.hu/~totha/pub/insp/inspiracio_1.htm) letöltés 2004. február)
- TÖRÖK BALÁZS (2001) A diákok számítógép-használati szokásai – internetezés és elektronikus levelezés. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus.

## INTERNETES TARTALMAK A HAZAI KISEBBSÉGEKRŐL\*

AZ UTÓBBI ÉVEKBEN AZ INTERNETES TARTALOMSZOLGÁLTATÁS és -felhasználás tekintetében élen járó Egyesült Államokban fejlődésnek indult webkutatások megállapították, hogy az online tartalmak mindinkább arányaiban tükrözik az offline világot: demográfiai, társadalmi, gazdasági, kulturális tekintetben.<sup>1</sup> Úgy, ahogyan a tartalmak – híryanagyok, újságcikkek, tanulmányok, hivatalos iratok, jelentések, adatbázisok, tananyagok stb. – a valós életben is eltérő mennyiségben, sajátos, meghatározott arányokban születnek, termelődnek a különböző témakörökben, kérdésekben, ugyanúgy az internet virtuális valóságában is mindinkább jellemzőnek mondható az, hogy hogyan, milyen mennyiségben, sőt: miként tükrözik a webes tartalmak a társadalom tevékenységének egyes szegmenseit.

Előfeltevésünk volt,<sup>2</sup> hogy Magyarországon az információs társadalom jelenlegi fejlődési szakaszában a hazai kisebbségekre vonatkozó internetes tartalmak mennyisége<sup>3</sup> még felleltározható, a kínálat nem annyira bő, és feltételeztük ugyanakkor, hogy e mennyiség már elégséges minőségi elemzés következtetéseinek levonására. E kutatásra alapozott munka szociológiai konceptualizáció keretében, az információs társadalom szociológiája és a kisebbségkutatás határterületén vizsgálta 2002. február és 2003. december között a magyarországi kisebbségekkel kapcsolatos világhálós tájékoztatást. Elsődlegesen a magyarországi kisebbségek internet-használati és tar-

\* A tanulmány átdolgozott és kiegészített részlet a szerző *Kisebbségek a világhálón. A magyarországi nemzeti, etnikai kisebbségekkel kapcsolatos tájékoztatás az interneten. Tartalmak, szolgáltatók, felhasználók* c. könyvéből (Gondolat Kiadói Kör, 2003, Budapest, 166 o.)

1 Az Egyesült Államok Internet Tanácsa (US Internet Council) éves jelentésének megállapítása. *State of the Internet. 2001 Edition. Executive Summary*. Prepared by ITTA (International Technology & Trade Associates, Inc. for the United States Internet Council) <http://www.itta.com/internet2001.htm>

2 kisebbségkutatói, valamint korábbi webszerkesztői ismereteink alapján.

3 Az elképesztő tartalom- illetve adatmennyiség tárolására képes eszköz többek között az információs túltelítés felé vezethet, melynek elemzése mind gyakrabban merül fel pszichológusok, gazdaságkutatók, médiakutatók köreiben. Vö. *INFINIT INFormációs társadalom, INternet, InformációTechnika Az ITTK – INFINIT Műhely heti hírlevele* 204. szám, 2003. május 29., valamint *Overcoming Information Overload In Info@UK (June 2003)* – „Your guide to major UK information society developments and news. The bulletin is compiled by the Information Management Research Institute, University of Northumbria on behalf of the British Council and is designed primarily to meet the information needs of British Council staff. However we recognise that it will be of interest to a wider audience”.

talomszolgáltatási tevékenységének elemzése volt a cél, emellett felkutatta, rendszerezte és értékelt a hazai nemzeti, etnikai kisebbségekről szóló, más hazai és külföldi szolgáltatóktól származó legkülönbözőbb internetes tartalmakat. A hazai kisebbségi médiatájkép teljes körű áttekintése és elemzése nem tartozott ugyan kutatási céljaink közé, ám lévén, hogy a világhálós kommunikáció előzményeinek számító hagyományos, nyomtatott és elektronikus média mindenképpen a vizsgált jelenség logikai kiindulópontját jelenti, elengedhetetlennek tartottuk a helyzet felvázolását.

## A kutatás módszerei

A hagyományos szociológiai kutatási módszerek – mélyinterjúk,<sup>4</sup> dokumentumelemzés, szakirodalom felkutatása, statisztikai adatgyűjtés, résztvevő megfigyelés – alkalmazása mellett sajátos kutatói feladatot képezett az internetes tartalomkeresés elveinek, szempontjainak, keresési eljárásainak kialakítása. Annak érdekében, hogy tudatosan és megalapozottan dönthessünk a világon jelenleg létező hatalmas adatbázisokat kezelő, nagyteljesítményű keresőgépek-internetkatalógusok, általános vagy szakosodott adatbázisok kiválasztásában, előzetesen meghatároztuk a felhasználandó keresők kiválogatásának szempontjait.<sup>5</sup> (Mindezeket részletesen írja le a bevezetőben említett kötet egyik fejezete.) A világszerte mindössze néhány éve létező webkutatás művelői is abban a helyzetben találták magukat, hogy ebben saját metodikát kell kidolgozniuk.<sup>6</sup> Egyesek kijelentették: előzmények hiányában egyelőre mindegy, mely módszert használjuk, lényeg, hogy közülük valamelyik alkalmazásra kerüljön.<sup>7</sup>

A hazai kisebbségekre vonatkozó, legkülönbözőbb tartalmakat kereső munkánk során a teljeskörűséget céloztuk meg – a találati anyagot mennyiségi, tartalmi, szolgáltatói, műfaji valamint nyelvi szempontok alapján tekintettünk át.<sup>8</sup>

Termékeny szempontnak bizonyult a kigyűjtött anyag szolgáltatók és felhasználók szerinti csoportosítása. További érdekes meglátásokat eredményezett az internetre jellemző heterogén tartalom műfaji áttekintése. Így például tájékoztatást, híryanagot, tudományos elemzést, kisebbségi honlapot, államigazgatási, civil szerveződési, közösségi, közszolgálati honlapokat, információkat találtunk területünkkel kap-

4 A kutatási tervnek megfelelően 2002. február és június között mélyinterjúkat készítettünk az utóbbi évtizedben kiemelkedő kisebbségpolitikai szerepet betöltött/vállaló személyekkel, intézményeknél, összesen tizenötöt. A tanulmányban a mélyinterjúk során elhangzottakból idézünk, e szövegrészeket jelöljük (I).

5 Ungváry Rudolf: *A tartalom szerinti információkeresés az interneten 1–2. rész.* <http://www.mekiif.hu/porta/szint/tarsad/konyvtar/forras/ungvaray>, illetve a lap.hu tematikus oldala, a [www.kereso.lap.hu](http://www.kereso.lap.hu)

6 „*Researchers of the Internet community have been forced to create new methodologies for studying computer-mediated spaces.*” Lori Kendall: Recontextualising „Cyberspace”: Methodological Considerations for On-line Research. In *Doing Internet Research: critical issues and methods for examining the Net.* London, Steve Jones Editor. Thousand Oaks: Sage Publications, cop. 1999.

7 „*The most important methodological principle for a cultural study of the Internet is simply to have one.*” Jonathan Sterne: *Thinking the Internet: Cultural Studies Versus the Millennium.* In Steve Jones Editor. Thousand Oaks: London, Sage Publications, cop. 1999. 265 p.

8 Kutatásunk keretében egyrészt és elsősorban a magyar weben kerestük a vonatkozó tartalmakat, másrészt az angol nyelvűeket, mint az internetes lingua franca-n íródottakat. Ugyanakkor a német, továbbá a francia nyelvű anyagok között is rákerestünk a témához kapcsolódó kulcsszavakra. A találati tételek ezután elvezettek a teljes tartalmakhoz is.

csolatosan az interneten. A találati halmazba kerültek – bár műfajilag elkülönülnek a webes honlapoktól – a levelezőlisták, fórumok e témával – főként a cigánysággal – foglalkozó (legtöbbször „forró”) anyagai is.

A magyarországi nemzeti, etnikai kisebbségekről szóló, interneten elérhető tartalmak természetesen nem csak különböző szolgáltatóktól származnak, nem csupán különböző időben születtek, s különböző műfajúak – e sort lehetne folytatni –, hanem internetes közzétételük különböző célokat is szolgál.

## Világhálós kommunikációs törekvések a hazai kisebbségi közösségekben

A hazai kisebbségi média új területe az internet. Legtöbb hazai kisebbségi közösség már „kimerészkedett” az internetre saját tartalomszolgáltatással. Világhálós tartalomszolgáltató tevékenységüket alig néhány évvel ezelőtt írott sajtótermékük netes megjelenítésével kezdték, annak változatlan, esetleg rövidített formájában. Ez először számítástechnikai, informatikai tennivalókat jelentett.

Az interneten, amelyet néhány kisebbségi sajtószerkesztőség egyelőre új terjesztési csatornaként használt/használ, a nyomtatott lap pontos mása jelent/jelenik meg (1–2 kivétellel), hagyományos lapstruktúrában. Így jelent meg „elsőként a hazai kisebbségi sajtótermékek közül” a szerb újság (*Srpske Narodne Novine – CNN*), majd a *Comp-press* által kiadott több kisebbségi sajtótermék is: a *Fővárosi Ruszin Hírlap, a Ludové noviny*, ([www.comp-press.hu](http://www.comp-press.hu)). Igen gyorsan követték további hazai kisebbségi újságok, mint például a *Neue Zeitung* ([www.extra.hu/neuezeitung](http://www.extra.hu/neuezeitung)). Az újdonságnak számító internetes kiadói tevékenységet az online szerkesztésű változatokban is megjelenő *Amaro Drom* ([www.amarodrom.online](http://www.amarodrom.online)) és a *Foiaia românească* ([www.foaia.hu](http://www.foaia.hu)) vállalták. Ámbár legtöbbjük világhálós megjelenítése formailag, tartalmilag, mennyiségileg eltér a központi napilapokétól – Magyarországon ezeket tekintve a legspecifikusabb online megjelenésűeknek – például nincs mindegyiknek archívuma, fontos szerepet töltenek be a hazai és a külföldi érdeklődők számára, szélesítik az olvasói bázist. Ez utóbbit a honlap-látogatói statisztikák is igazolják.

Kimondható itt is – mint a kérdést vizsgáló nemzetközi szakirodalomban –, hogy nem igazolódtak azon félelmek, melyek szerint a hírközlő sajtótermékek világhálós – és ingyenes – közzététele a hagyományos írott változat iránti érdeklődés csökkenését, netán előfizetők elvesztését hozná.<sup>9</sup>

A nemzetközi internet-kutatásban megfogalmazott vélemény, hogy „*az internet csak a hagyományos kommunikáció határainak kitolása, nem pedig megszüntetése, s eképpen nem hoz létre minőségi változást, globalitás helyett éppen a kulturális minták heterogenitását erősíti. (...) Mindenesetre a globális információközösséggel létrejövő új*

<sup>9</sup> Pécsi Ferenc: *Lapok a Hálóban: a nyomtatott sajtó és az Internet*. DotKom jegyzetek. DotKom Internet Consulting. 2000. október. 12 p. <http://consulting.dotkom.hu/dl/dotkj1.pdf>

*kulturális állapot nem felváltja a lokális kultúrákat, hanem azok mellé lép, és egészében hosszú ideig jóval szegényebb marad bármelyik lokális kultúránál.*<sup>10</sup>

*Az internet olyan eszköz, amely a kisebbségek számára általában, így a hazai kisebbségek esetében is az identitástudatot óriási mértékben erősítheti. A magyarországi nemzetiségek önazonosságának megőrzését, önszerveződésének erősödését hozná, ha rendelkeznének az informatikai eszköztár anyagi és ismereti feltételeivel, éppen ezért ez fontos és támogatandó cél.*<sup>11</sup> *Mi több, „a világhálón való megjelenés biztosítja a kommunikáció, a tájékozódás és a tájékoztatás lehetőségét, így bármely kisebbségi csoport kapcsolatot tud létesíteni, tapasztalatot tud cserélni a körülötte élőkkel. A nemzeti kisebbségek esetén különös jelentősége van az anyaországgal való kulturális kapcsolattartásnak, amiben az internetes hozzájárás komoly segítséget adhat. Az internetes kapcsolattartás különösen fontos lehet olyan nemzetiségi csoportok esetében, amelyek nem egy tömbben, hanem egymástól távoli vidékeken, esetleg sporadikusan helyezkednek el az országban.*<sup>12</sup>

Valóban, az internet a határon átnyúló kapcsolatokban rendkívüli szerepet játszik a hagyományos nemzetiségek esetében, de például – ahogyan ez egyik interjúnk során elhangzott – az európai roma népcsoport határokon átnyúló kommunikációs lehetőségeit is megteremtheti, amint az a Svédországban tartott *2. Roma Európai Tanácskozáson* vetődött fel.

Az egyes hazai kisebbségi média-szakemberek eltérő véleménnyel vannak – vagy eltérő tapasztalattal rendelkeznek – az adott közösség bekapcsoltságáról az internetes kommunikációba. Hazai horvát tapasztalat például, hogy *„még nem jellemző a magyarországi kisebbségeknél sem az internet-használat, sem a saját honlapok megjelentetése.”* (I) Igaz, kutatásunk észlelte, hogy e téren (2002 közepén) egyik kisebbség sem volt tájékozott a másik, a „társ kisebbség” honlapjának megléte felől. Fenti horvát véleménnyel ellenkező tapasztalat gyűlt össze a hazai németeknél: *„a szerkesztőség az anyagok 80 százalékát e-mailen kapja... egyre inkább terjed... A legkülönbözőbb generációk vesznek részt benne... jó irányba fejlődik. Az iskolák is egyre inkább felhasználóivá válnak, a NZ ifjúsági oldalára e-mailen küldenek anyagot.”* (I).

Az utóbbi években a kisebbségi szervezetek, országos kisebbségi önkormányzatok, médiaszerkesztőségek körében a tevékenységükkel összefüggő, valamint lakossági igények indukálták az interneten történő megjelenés kezdeményezését. Kétségtelen, hogy ez eleinte presztízskérdésnek is minősült (*„mi már fenn vagyunk az interneten is”, „elsőként vagyunk fenn az interneten”).* Mára elmondható, hogy az öncélú honlapkészítés (végső soron hatás nélküli, mert „magára hagyott”, aktualitását veszített) kevésbé jellemző. A kisebbségi közösségek, érdekképviseletek világhálós tartalom-szolgáltatása – ha nem is széles körben tapasztalt – valós (anyanyelvi) kommunikációs igényt elégít ki, szervező erővé válik.

10 Mathias Bős–Christian Stegbauer: A virtuális utazás határai. Miért nem vezet az internet egységes világkultúrához? In *Századvég*. 1997. 6. sz. 117–129. p. Idézi Z. Karvalics László *Információközösségek. Kísérlet egy fogalom megragadására* c. tanulmányában. 2001. december 21<sup>st</sup>. [century.phil-inst.hu/2002\\_konf/hn3\\_kot/zkl.pdf](http://century.phil-inst.hu/2002_konf/hn3_kot/zkl.pdf)

11 Várfalvi Attila interjúja Stumpf Istvánnal, 2002.04. [www.etnonet.hu](http://www.etnonet.hu)

12 U. o.

Az 1998-ban elkezdődött „inkubációs időszak”-nak nevezhető etap folytatódott: az egyes kisebbségek országos önkormányzatai – szövetséggel, kht-vel, helyi, kerületi összefogással, egyedi megoldásokkal – fokozatosan saját honlapot indítottak, melyek térségi jelentősége sem elhanyagolható.<sup>13</sup>

Egyértelműen a kisebbségek világhálós kommunikációja kibontakozásának jeleként értékelhetjük, hogy 2004 tavaszára a 13 nemzeti, etnikai kisebbség érdekképviselői<sup>14</sup> közül legtöbben létrehozták saját honlapjukat. (Jelenleg a lengyel, az örmény és a szerb országos önkormányzatnak nincs saját honlapja.)

Időrendben a hazai 13 kisebbség közül legelsőként a cigányság számára fontos információk világhálós közzététele valósult meg, ám paradox, vagy épphogy érthető módon nem cigány önkormányzat, szervezet által, hanem egy (több forrásból is támogatott) alapítvány – a *Kurt Lewin – Romapage* honlapja révén, amely több cigány civil szervezet, sokáig a *Roma Sajtóközpont* számára is biztosított/biztosít közlési felületet. Értékes információkat csoportosít a cigányság számára további néhány, civil kezdeményezésre, vagy központi művelődési intézmény keretében létrehozott honlap, mint a *Mediátor Alapítvány* [www.romacentrum.hu](http://www.romacentrum.hu) lapja, a [www.romakontakt.hu](http://www.romakontakt.hu) honlap, nemkülönben a *Magyar Művelődési Intézet Roma Kultúra Osztályának* honlapja, a [www.c3.hu/~corvin/romacult/index.htm](http://www.c3.hu/~corvin/romacult/index.htm) címen. Itt jegyezzük meg, hogy egy éve indult és működik a kormányzati roma honlap, a [www.romaweb.hu](http://www.romaweb.hu). Az a néhány eset – lengyel, szerb, örmény –, ahol az országos önkormányzat még nem indított saját honlapot (az örményeknek a *Budapesti Örmény Kisebbségi Önkormányzatok Társulása és az Erdélyi Örmény Gyökerek Kulturális Egyesület* közös honlapja révén léteznek) – valószínűleg hamarosan „bepótol”, s ezzel lezárul az inkubációs időszak.

Nem csak az országos szervezetek, önkormányzatok, hanem helyiek is tápláltak/táplálnak internetes megjelenési ambíciót, mint a piliscsévi szlovák kisebbségi önkormányzat. Honlapja van a *Pécsi Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesületnek*, a *Csongrád Megyei Cigányok Demokratikus Szövetségének*, a *Pécsi Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Bázisnak*, a szolnoki lengyel, a szegedi görög egyesületnek, s további eseteket tartalmaz az ezekről összeállított lista. „Többségi” önkormányzat honlapján helyet kapnak – oldalt riporttal, kontaktinformációkkal – a kisebbségi önkormányzatok is, erre sok példa hozható, ugyanígy egyes megyei önkormányzatok honlapjáról (mint Baranya megye esetében).

A *MNEKK* regionális és helyi elektronikus média célpályázata keretében világhálós tartalmak készítésére először 1999-ben nyújtottak be pályázatot kisebbségek (*I – 2002. március*), ez 2002-re a következőképp alakult: a célpályázat keretében a 48 sikeres pályázatból 18 internetes témájú. A pályázók: országos, regionális, helyi kisebbségi önkormányzatok (társulásuk, szövetségük), kisebbségi kutatóintézet, kisebbségi színház; a 18-ból 8 budapesti székhelyű, 10 vidéki városból (Sátoraljaújhely – 2, Békéscsaba, Gyula, Tatabánya, Szekszárd) 4 pedig községekből érkezett. Összesen

13 Például a hazai szlovákok nemrégén indult honlapja a térség szlovák kisebbségei közül másodikként indítanak internetes tájékoztatást; elsőként a Csehországi Szlovákok Közössége tette ezt.

14 Az országosak vagy egyes helyiek.



3,5 millió Ft-ot nyertek e pályázaton honlap készítésre, karbantartásra, információk világhálóra vitelére. 2003-ban ugyanezen a célpályázaton a 74 nyertes pályázat közül 29 internetes témájú. Az előző évhez viszonyítva ez 50 százalékos növekedés. A támogatás összege arányosan több volt: közel 5 és fél millió Ft. A pályázók 2003-ban is változóan hol országos, hol helyi kisebbségi önkormányzatok, egyesületek, nemzetiségi iskolák, regionális kisebbségi szervezetek köréből kerültek ki. A 29 pályázatból 11 Budapestről, a többi más városból (Bonyhád, Gyula, Kecskemét, Nyíregyháza, Szeged, Szekszárd, Veszprém), vagy községből (Abaliget, Ágfalva, Kópháza, Letenye, Mecseknádasd, Méhkerék, Murakeresztúr, Pilisszentkereszt) érkezett. A 13 hazai kisebbség közül nem szerepelnek nyertes internetes pályázattal a szerb, a bolgár, a szlovén kisebbség képviselői. Többen pályáztak sikeresen a magyarországi horvát, cigány, német, szlovák, román, lengyel közösségek részéről.<sup>15</sup>

Annak ellenére, hogy 2003-ra az internetes tartalomszolgáltatás költségeire sikeresen pályázott jelentkezők száma az előző évhez viszonyítva megkétszereződött, ismereteink szerint 2004-re a MNEKK ezen célpályázata forráscsökkentés következtében megszűnt.

Nemzetiségi oktatási intézmények honlapjai a *Sulinet* keretében készültek, így a német, a szerb, a szlovák nemzetiségi iskolák honlapjai Sátoraljaújhelyen, Gyöngyösön, Pécsen, Budapesten, Budaörsön, de készítettek kisebbségi ifjúsági egyesületek is saját honlapot.<sup>16</sup> Olyan intézmények, mint a hazai horvát és a német színház szerepelnek rövid bemutatkozó infóval színházi vagy más adatbázisokban, és több kutatóintézet, közgyűjtemény nyitott saját honlapján külön fejezetet kisebbségeknek/kisebbségekről.

Az egyes kisebbségek anyanyelvén megjelentetett internetes anyagok iránt nem minden esetben a hazai kisebbségi közösségek férnek hozzá, hanem az adott nyelven „böngésző” anyaországi érdeklődők, illetve a más országokban, szintén diaszpórában élő közösségeik. Így történik ez a hazai ruszin honlap esetében, amely iránt a szerkesztőség jelzése szerint az érdeklődés a ruszin világból jön, míg a két, magyarországi, ruszinok által lakott falu – Komlóska és Múcsony – ruszin lakosai valószínűleg számítógéppel sem rendelkeznek.

Az egyes kisebbségek érdekképviselőinek, szervezeteinek, intézményeinek összesen 89 honlapjával/oldalával<sup>17</sup> találkozhattunk (listájuk a *Kisebbségek a világhálón c.* kötetben). Internetes viszonylatban e szám nem sok, ám azon kívül, hogy folyamatosan nő, e közösségek számára nem is kevés. Nagyon nagy eredménynek tartják a saját honlap létrehozását, aényt, hogy nyitottak a világ (ruszinjai, horvátjai, szlovákjai stb.) felé (is), hogy megismerjék őket, és kapcsolatot teremtsenek.

<sup>15</sup> A MNEKK Regionális és helyi elektronikus média célpályázat eredményeiről bővebben a <http://web.axelero.hu/mnekk/frame/mdia.htm> címen.

<sup>16</sup> Az internetre csatlakozott hazai iskolák a *Magyarországi Általános Iskolák a Hálózaton* – magánkezdményezésből született összeállításban <http://www.brody-ajka.sulinet.hu/lt/iskola.alt.html>, és a *Magyarországi Középsiskolák a Hálózaton* <http://www.hvkszcsf.mil.hu/uj-weblap/iskolak/iskola.koz.html> címen érhetők el.

<sup>17</sup> A 2002-ben összeállított és közzétett linkgyűjtemény azóta több honlap adatait gazdagította, így felkerült az OIK honlapjára, s más intézmények netes anyagai közé. Fenti változat a 2003. évi bővítéseket is tartalmazza.

## A hazai-kisebbségi tematika további magyarországi honlapokon

A kisebbségek saját internetes tartalomszolgáltató tevékenységéről az előzőekben szóltunk. Ezeken túl olyan honlapok is bekerültek látókörünkbe, amelyek működtetői különböző – államigazgatási, felsőoktatási, kutatási, közgyűjteményi stb. – intézmények, intézetek, olyan honlap-gazdák, ahol a tevékenység jellege döntően kapcsolódik a hazai kisebbségekhez az offline életben is. Természetesen nem állíthatjuk, hogy listájuk kimerítően tartalmazza az ilyen jellegű honlapokat, hiszen például a kormányzati, minisztériumi honlapok úgyszintén tartalmaznak kisebbségeket érintő, rájuk vonatkozó tartalmakat, és itt említendő a magyar elektronikus könyvtárban elérhető több tucat színvonalas tanulmány is a témakörből.

Összesítés. Hazai-kisebbségi tematikájú honlapok/honlap-fejezetek kisebbségek szerinti megoszlása – 2003. júniusi állapot

Mely kisebbség indította, mely kisebbségnek szól	Honlapok száma
Mindegyik/több kisebbségnek szól	28
Bolgár	3
Cigány	26
Görög	3
Horvát	4
Lengyel	1
Német	23
Örmény	4
Román	6
Ruszin	2
Szerb	3
Szlovák	12
Szlovén	1
Ukrán	1
Összesen	117

Az internetes tartalmak között megjelennek a hazai kisebbségek mint chat-téma, vagy levelezőrovat-topic is.

A következőkben 26 pontban összefoglaljuk a kisebbségek internetes tartalomszolgáltató tevékenységének néhány közös és néhány sajátos jellemzőjét, ellentmondásokkal és erősségekkel, eredményekkel, valamint jelezzük néhány, az internetes tájékoztató tevékenységük kezdeteivel összefüggő közös gondjukat, kihívásaikat. Az összefoglaló keretében kitérünk a hazai kisebbségi tematikával foglalkozó, további vizsgált honlapok jellemzőire is.

1. A magyarországi nemzeti, etnikai kisebbségek egyelőre sokkal inkább internet felhasználók, mint tartalomszolgáltatók – így véli ezt az egyik országos kisebbségi önkormányzat elnöke is, interjúalanyunk. Másik hazai kisebbség hasonló szerepkörben lévő képviselője szintén úgy véli, hogy nem igazán jellemző még a magyarországi kisebbségek között sem az internet-használat, sem a honlapok készítése, bár egyre hangsúlyosabban jelenik meg e törekvés. Például, „a hazai horvátok körében,

akik főleg kistelepüléseken élnek, nem nagyon jellemzően terjedt el az internet használata. Azokban az általános iskolákban, ahol horvát nyelvoktatás folyik, még nincs internet. Ez elmondható a legtöbb hazai kisebbségről is. Az általános lemaradás vonulataiba tartoznak, akárcsak az internet Magyarországon általában, de körükben is egyre jelentősebb médiává válik, sok pozitívumot mutatnak fel.”

2. A kommunikációs igény, ami észrevehetőbben jelentkezik, az e-mailes kapcsolat. Magyarországi reprezentatív internet-kutatás általános megállapítása, hogy az e-mailezés a legelterjedtebb internet-felhasználási cél, de ez a legnépszerűbb internetes tevékenység a világon is, maga mögött hagyva az online társalgást (chatelest), az üzenetküldést, a videófájlok megtekintését és az internetrádió hallgatást. Az internet használata gyakorta pályázati információkért történik. A legfiatalabbak a *Sulinet* program keretében akár játékokkal is ismerkednek. Legkevesbé terjedt el Magyarországon az internetes rádiózás, a DVD-k, videófájlok, mp3-ak letöltése. Külön kutatási téma lehetne a kisebbségi tematika jelenlétének vizsgálata internetes elektronikus tananyag-adatbázis keretében: keresőprogramjaink ilyen, szisztematikusan megszerkesztett oldalakkal 2003-ban még nem találkoztak. Nem zárható ki viszont, hogy az *MTA Etnikai-kisebbségi Kutatóintézetének* világhálón elérhető tanulmányai, akárcsak a *NEKH* honlapján közzétett, vagy a *mek*-ben elérhető összefoglaló, adatolt források hasznos távoktatási segédanyagként szolgálhatnak.

3. Országos kisebbségi önkormányzatok jelenleg égetőbb kérdésnek tartják a helyi kisebbségi közösségekben leghatékonyabb kommunikációs módszer meghatározását, azt, hogy saját közösségének megfeleljen az alkalmazott módszer, például a helyi kisebbségi önkormányzati választásoknál, a kampányolási folyamatban.

4. A kisebbségi aktivitás mértéke, foka. Mely kisebbségeknél tapasztalható élénkebb internetes tevékenység? Amennyiben csupán honlapjaik számából, avagy beadott pályázataik után ítélünk, és nem vesszük figyelembe minőségi szempontokat, legszámottevőbb az érdeklődés a cigány és a német civil szervezetek részéről.

5. Ennek ellenére elmondható, szociológiai szempontból, kisebbségi közösségekben gondolkodva, (és nem politológiai szempontból, az országos kisebbségi önkormányzatok internetes tevékenységének intenzitása/hiánya szempontjából), hogy egy-két kivétellel minden hazai kisebbség számára indítottak már honlapot, vagy honlap-oldalakat, akár többet is. Az ismerkedés („korai adaptáció”) az internettel megtörtént.

Tekintve a kezdeti stádiumot, még korai lenne vizsgálni a számítógépes kommunikáció kisebbségi közösségekre gyakorolt hatását, ámbár az összlakosságra vonatkozóan e kérdés már itthon is elemzések, konferenciák tárgyát képezi,<sup>18</sup> és aktuali-

18 A kérdés kutatásáról bővebben Z. Karvalics László tanulmányában: „*Napjaink egyre nagyobb méretű információközösségei (...) nem egyszerű médiakonstrukciók: kölcsönös összekapcsolhatóságuk mértéke egyenesen a demokrácia-állapot legfontosabb korrelatív párja, fontosabb és pontosabb, mint bármely hagyományos szempont (iskolázottság, egy főre eső GDP, életkor-kilátások stb.). (...) Ithiel de Sola Pool kimutatja, hogy mindig a szabadság erői indulnak növekedésnek, amikor a kommunikáció eszközvilága könnyen hozzáférhető, decentralizált és elosztott, és a központi ellenőrzés erősödik, amikor ez az eszközvilág monopolizált, koncentrált és ritkasága miatt nehezen hozzáférhető.*” Idézi Christopher R. Kedzie: *The Third Waves*, a Brian Kahin és Charles Nesson szerkesztette *Borders in Cyberspace: Information Policy and the Global Information Infrastructure* c. kötetben, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997, 106–128. o.munkájából.

Ugyanerről a kérdéstről ld. a 2003. tavaszán rendezett I. Startlap konferencia anyagait.

tása az egyes kisebbségek esetében valószínűsíthetően nem késik. Intenzívebb kommunikáció, véleménycseré, interaktivitás diaszpórában élő nemzettagjaikkal egyes anyaországi honlapokon észlelhető, elsősorban az örmény és az ukrán anyaországi, diaszpórának szánt honlapokon, és kiemelendő a magyarországi ruszinok honlapjának e-mail-es kapcsolatrendszere. Ugyanakkor elemzők az online közösségeket „*azonos érdeklődésű emberek laza csoportosulásának*” tekintik, olyan virtuális közösségeknek, amelyek „*sűrűsége*” nem ér fel az offline közösségekével.

6. Indítottak, ez nem egyenlő azzal, hogy működtetnek is, lásd Pécsi Ferenc ide vonatkozó megállapításait.<sup>19</sup> Felmerül a tartalmak mennyiségének és minőségének kérdése.

7. Ha az internetre, mint információforrásra gondolunk, és feltesszük a kérdést: mennyire információintenzív terület az akár a reá irányuló Európai Unió figyelem miatt kiemelt jelentőségű kisebbségi témakör, akkor egyértelmű, hogy annak kellene lennie. E tekintetben mégis, úgy tűnik, a tartalmi kínálat elégtelenségéről beszélhetünk – ám kinek a részéről? Leginkább a szisztematikusan megszerkesztett adatbázisokat hiányolhattuk.

8. A honlap-kezdemenyezők („*nekirugaszkodás*”) több esetben (6) az országos kisebbségi önkormányzatok, de a honlap-gazdák jellemzően a kisebbségi civil szférában tevékenykednek. A honlap-készítést célzó közalapítványi pályázatra jelentkezőknél megfigyelhető a funkcionális kör bővülése: van, ahol a kisebbségi önkormányzat készít honlapot, van, ahol kisebbségi civil szervezet, van, ahol kisebbségi oktatást végző iskola, van, ahol fővárosi kisebbségi önkormányzat.

9. Több, a hazai kisebbségek számára fontos információt az oktatási, kutatói intézmények honlapjai tartalmaznak. Ez mondhatni természetes, hiszen általánosan jellemezte az internet elterjedésének kezdetét.

10. Nem minden, internetes oldalakkal, világhálós tájékoztatással megjelenő kisebbségi intézmény, szervezet rendelkezik saját honlappal; több esetben – tapasztalat szerint egy első fejlődési szakaszban – mások a befogadók, a kezdeményezők (Tolna megyei linkek, Romapage). Képviselőjükben felvállalják a tevékenységet, mint néhány cigány, roma honlap esetében, ahol a személyesen érintettek helyett csak az őket képviselő, az ő érdekeit felvállalók szólnak meg (mediátorok). „Meghatározó, hogy civil szervezetek, alapítványok segítik a hazai kisebbségek internetes tevékenységét, esetleg átvállalják egyelőre, de végső soron a kisebbségek maguk kell, hogy az igényeiket megfogalmazzák, végezzék ezt a tevékenységet. Az offenzív, a kisebbségek aktivitására, részvételére alapuló tevékenység lehet a cél.” (I)

11. A hazai kisebbségek internetes megjelenése a kisebbségi írott sajtó hálózatra vitelével kezdődött, e tekintetben aktív szerepet a lapgazda országos önkormányzatok játszottak. Mindössze két esetben beszélhetünk online szerkesztésű változatokról (*Amaro Drom, Foaita Românească*), a többinél az írott változat, vagy annak egy része kerül fel a világhálóra (archívummal vagy anélkül).

---

<sup>19</sup> Pécsi Ferenc: i.m.

12. Területileg honnan kezdeményezték a legtöbb honlap megjelentetését: Budapest, Pécs, Szeged, Sátoraljaújhely.

13. A honlapok létrehozói között több, különböző korosztály jelenik meg. Rétegtartalmakat nyújtanak az ifjúsági szervezetek (cigány, német, görög), a Sulinet révén a nemzetiségi oktatási intézményekben létrehozott iskolai honlapok. A kisebbségi meritokrácia átlagéletkora, számítógépes tapasztalatai kihatnak az internethez való viszonyulásra, nyitottságukra/közömbösségükre a technika újdonságai iránt.

14. A kisebbségi honlapok között további, immár tematikus rétegtartalmakat is fellelhetünk: így például a cigánysággal kapcsolatos világhálós anyagok megoszlanak a felsőoktatásban résztvevő fiatalok honlapja (Bronzklub), a szociálpolitikai kérdésekkel (romacentrum.hu), a kultúrával, közgyűjteményekkel (*MMI* Roma Kultúra honlapja, a *Néprajzi Múzeum* Roma gyűjteménye, újabban a roma képzőművészeket bemutató Roma-Art.hu, Bárdi Zuzsa szerkesztésében) foglalkozó honlapok között. A *Romapage* aktualitásokban, hírekben emelkedik ki. Az egyetemi tanszéki honlapok között a nemzetiségi, a romológiai oktatással kapcsolatos tájékoztatók szolgálnak fontos információkkal.

15. Az internet kétségkívül eszköz arra, hogy az anyanyelvhez való ragaszkodás megvalósuljon. Miként élnek ezzel a lehetőséggel a hazai kisebbségek? Honlapjaik egyik markáns jellegzetessége a nyelvi megjelenítés. E téren három különböző formával találkozunk: a) egyesek 3 nyelven – magyar, angol, és a kisebbség anyanyelvén – tesznek közzé, b) mások magyarul és a kisebbség anyanyelvén,<sup>20</sup> és van, ahol c) csak a kisebbség anyanyelvén (de ez főként a németnél jellemző, ami egyúttal világnyelv).

Megvizsgáltuk 83, kisebbségi közösségek, intézmények által létrehozott honlap/oldal nyelvi megjelenítését. Azt találtuk, hogy több mint felük magyar nyelven is megjelenik. Ezt a számot tovább növelik a magyar anyanyelvű cigányságnak szóló honlapok. Egyharmaduk jelenik meg angol nyelven is (a kisebbségi anyanyelv és a magyar nyelvi változat mellett), főként a cigány tematikájú honlapok, de például a ruszin, a szlovák és az ukrán honlap is. Hozzávetőleg 80 százalékuk megjelenik kisebbségi anyanyelvi változatban is, a többi csak magyarul. A német kisebbségről/-nek szóló 23 honlap közül egyiknél sem találtunk angol nyelvű infót. Cigány nyelvjárássokra lefordított és közzétett – beás, romani – szöveget alig találunk a hazai kisebbségi tematikájú internetes oldalakon.

16. Fő funkciójuk: gyors hozzáférést biztosítani alapinformációkhoz. A kisebbségi önkormányzatok, szervezetek, helyi közösségek tevékenységét elősegítő alapinformációkon kívül e honlapok tartalma, célja jelen szakaszban egyelőre kevésbé irányul az önszerveződés élénkülésére-élénkítésére, illetve olyan mértékben, amennyiben a kapcsolatfelvételt, ügyek intézését, megjelenítését könnyíti.

17. Fő céljuk a kapcsolatteremtés, tartalmukban kiemelt jelentőségűek a kontaktinformációk, kapcsolati adatok, élénk az e-mailes megkeresés. Kiemelt céljuk még a nemzetközi megmutatkozás, a kapcsolatteremtés az anyaországgal, a diaszpórával,

---

20 Az angol nyelvre fordítás költségei gondot okoznak.

a világ más országaiban élő nemzettársaikkal. E tekintetben többen felismerték az internet virtuális közösségformáló erejét.<sup>21</sup>

18. A honlapok egy részének fontos célja a saját – esetenként változó – tevékenység, ügyintézés, szervezés megkönnyítése, korszerűsítése. A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának hivatalában elektronikus úton érkezett beadványokat is elfogadnak; az e-mailes kapcsolattartás jelentősen megkönnyíti a tevékenységet a pályázati kiírások meghirdetése, űrlapok letöltése, eredmények közzététele iránt érdeklődők számára a két kisebbségi közalapítvány – *MNEKK*, *MCK* – esetében. A *Croatica Kht Könyvkiadó és nyomda* tervezi beépíteni honlapjára a könyvrendelési lehetőséget, amelyet már alkalmaz a *Neue Zeitung*. Az *MTA Kisebbségkutató Intézete* konferenciáinak felhívását juttatja el ily módon széles körben, a felsőoktatás nemzetiségi tanszékei is közzéteszik alapinformációikat az érdeklődők számára.

19. Döntően a statikus információ közzététele dominál: bemutatkozás, hirdetések (konferencia), információk plakátírozása, alapinformációk, dokumentumok, kutatási anyagok (ahol szintén nincs gyors utántöltési forrás).

20. Tartalom: statikus, egyszeri bemutatkozás, néhány brosúra típusú fejezet, tartalmában nem változó dokumentum. A további tervek jó része az adatbankszerű fejezetek bővítését célozza. A *Hírek*, *aktualitások*, *Események* rovatok gyakran féléves, vagy 1–2 éves lemaradást tükröznek. Kivétel az internetre került sajtó, amely olykor hamarabb jelenik meg a világhálón, mint nyomtatott változatában, valamint egy-két olyan (magyar nyelvű) honlap, amelynek kifejezetten a kisebbségeket érintő hírközlés a célja (*Romapage*, *Etnonet*) és rádió (*rádió ©*, *inforádió*), amely eleve hírközlési feladatot lát el. Interneten elérhető, kisebbségi tematikájú digitális oktatási anyagokkal, segédanyagokkal, mint pl. népísmertet, nem találkoztunk a világhálón.

21. Ritka a hírközlés, az aktuális eseménynaptár, a dinamikus infó. Ez nem csak az igény hiányával magyarázható, hanem a tartalomszolgáltatási nehézségekkel (az információ eljuttatásának problémája az információ termelődésének helyétől a web-mesterig). Jelenleg ez általánosan megoldatlan, személyfüggő, esetleg épp baráti szívésségen alapul, nincs külön e feladattal megbízott személy, nem fordítanak erre anyagi eszközöket stb., bár ez általánosságban is csak a kereskedelmi célú, profitorientált honlapoknál megoldott kérdés. Néhány honlapnál hosszú távú stratégia hiánya érezhető, pénzügyi háttér nélkül, jószerével a közreműködők lelkesedésének köszönheti létét. Mára tudatosodott a tény, hogy az infrastruktúra kiépítése nem elégséges, a tartalomfejlesztés drága és nehézkes. (Az országos önkormányzatoknál a média bizottságok kapják a feladatot, ám főállású szereplők munkaidején kívül ez – olykor – nem bizonyul megfelelő megoldásnak.) Ezzel is magyarázható, hogy az általunk felleltározott honlapok némelyike akár évek óta „leült”, illetve indítá-

21 Z. Karvalics László: i.m. A nemzetiségi szocializáció szintén felfogható egy meghatározott információközösség kialakulásának/kialakításának folyamataként: „a nemzetiségi identitás kialakulását, átörökítését, dinamikus reprodukálását egy olyan tanulási vagy betanítási folyamat részeként foghatjuk fel, amelynek során különböző színtereken – a teljesség igénye nélkül felsoroltan: család, intézmények, makrotársadalmi környezet –, különböző tényezők hatására, mint az anyanemzettel fennálló kapcsolatok, meghatározott kulturális kódrendszer kerül elsajátításra: nyelv, hagyományok, érzelmi- és tudásközösség.” In Demeter Zayzon Mária: *Tézisek a kandidátusi értekezéshez*. Budapest, 1996. 1. o.

sa után sem működött.<sup>22</sup> „Nincs szomorúbb dolog az egyszer elkészített, majd magára hagyott honlaponál. Az információk rendszeres frissítése (és ennek a frissítés dátumával való dokumentálása) motiválhatja csak a látogatókat a rendszeres visszatérésre” – írja a honlapelemző szakértő Pécsi Ferenc. Alapprobléma: nincs olyan ember, akinek munkaidejébe legalább részben beépült volna, vagy aki akár megbízás alapján végezné a tartalomszolgáltatást. Kérdés, hogy baráti elkötelezettségből, lelkesedésből meddig lehet e tevékenységet végezni? A fejlődés egyik várható és szükséges iránya: információtudatosabbá válni, ennek keretében az információ forrásánál tudatosítani az információ értékét.

22. E fentiekből következően hiánypótló és jelentős az Etnonet.hu, aktualitásokból építkező (magyar nyelvű) honlap tevékenysége, amely harmadik éve ad naprakész tájékoztatást a hazai kisebbségeket érintő politikai, kulturális eseményekről; ugyanezt a szolgáltatást végzi hetedik éve a *Romapage*.

23. Az interaktivitás legtöbbször kimerül az e-mailes kapcsolat felkínálásában, igaz, ez gyakran összetett jelentőséggel bír, mint pl. a kisebbségek kiadványainak megrendelése esetében. (A ruszin honlap másfél éve alatt 43 e-mailes visszajelzést kapott könyvmegrendelés, meghívó, híryanag-tartalommal; a *Neue Zeitung* egy év alatt kb. 600 e-mailt kapott.) Ott, ahol a szerkesztői szándék meghaladta ezt, és *Fórum* címmel fejezetet nyitottak (például a *Romapage*-en), az étlapon akár egy-két témafelvetéssel, kevés reagálás észlelhető. Ennek magyarázatát nem a kisebbségekkel kapcsolatos érdektelenségben kell keresni, mivel igen sok hazai (általános tematikájú, de fórumot működtető) honlap véleménycsere rovatában szerepelnek, még hozzá nagy számban, a kérdéssel foglalkozó hozzászólások. Az ilyen tartalmakban gyakran találkozik a kívülálló olvasó olyan kijelentésekkel is (offline élet leképeződése), amelyek indokolják az *ORTT* internetes tartalomszabályozására vonatkozó megállapításait. A fórumok, levelezőrovatok különben reális szükségletekre épülnek, van hozadékuk, de hatalmas élőmunka igényűek. (Érdekes és fontos kutatási téma lehetne az előítéletesség vizsgálata hazai levelezői fórumokon – sok anyagra bukkantunk mi is.)

24. Látogatottság: ott vizsgálható, ahol van erre vonatkozó statisztika. A vizsgált hazai közel száz kisebbségi tematikájú honlap közül van, aki nyomon követi, figyeli, időszakonként elemzi a felhasználói attitűdöket, méri a honlap iránti érdeklődést, további teendőkre következtet az egyes fejezetek, anyagok letöltéseinek gyakoriságából. Így például a romacentrum.hu honlap napi letöltéseinek száma 200–250.<sup>23</sup> A ruszin honlap másfél éves tevékenysége alatt – 2000. július 1-től 2001. december 31-ig – az érdeklődő, kapcsolatfelvételi e-mailek száma 43 volt, összes látogatóinak száma 1 027, havonta átlag 57. Az *Országos Idegennyelvű Könyvtár* honlap-forgalmánának logfilelok szerinti elemzése megfigyelte, hogy 2000.05.07-től 2000.06.17-ig, egy napon átlagosan 158 oldal letöltés volt a jellemző, 16 különböző gépről. A

22 Pécsi Ferenc: *Barátságos weboldalak*, 2001.10.30. <http://www.dotkom.hu/print.php?rovatok/alapozo/011031-friend.html>

23 In *Kisebbségek, hátrányos helyzetű csoportok bevonása*. Budapest, 2001. november, NetSurvey Kft. Virtuális-tér Figyelő Rendszer. Készült a *Miniszterelnöki Hivatal Informatikai Kormánybiztossága* megrendelésére. 48 p. Információs Társadalom Monitoring tanulmányok, No. 8.

*Magyarországi Ukránok Internetes Oldalai*-nak ez év március 21-ig 1 540 látogatója volt. A *Pécsi Magyar-Német Iskolaközpont* honlapját 2002. július 24-ig 6 566 alkalommal nézték meg 2000.10.27. óta.

A *Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal* honlapjának magyar változatát 1998. januárjától 2003. májusig több mint ötvenezen tekintették meg, az angol változatot közel negyvenezen. Egy adott időszak – az 1998. májusi látogatottság – adataival részletesen is rendelkezünk. Megvizsgáltuk ezeket a webtrends szoftver segítségével, így a honlapt látogatók földrajzi helye és országok szerinti adatokról is fogalmat alkottunk.<sup>24</sup> A *Magyar Művelődési Intézet Roma Kultúra Osztálya* 2001-ben indított honlapjának 2002. ápriliséig néhány száz látogatója volt. A *Neue Zeitung* internetes változatánál 2002 során 600 konkrét kérdés érkezett e-mailen, ez jelenthet ugyanennyi látogatót. Másoknál nem készülnek statisztikák, de vannak ismereteik például arról, hogy sokan látogatják külföldről a honlapot, mint az *MTA Kisebbségkutató Intézetének* honlapját. Megint másoknál még korai lenne e kérdéssel foglalkozni. Olyan honlapgazdák is vannak, akik számára nem mértékadó a látogatottság.

25. A honlap ismertségét a hozzá mutató linkek számával is mérhetjük, ebben a Google.com „részletes keresés” vonatkozó menüpontja segítségével folyamodtunk.<sup>25</sup> Az adott honlapra mutató linkek hazai és külföldi honlapokon, (egyfajta elektronikus hivatkozásként, amely egyúttal átjárási lehetőséget is biztosít) esetenként ezret is meghaladó jegyzéke lehetőséget nyújt ahhoz, hogy a számszerűsége túl megismerjük: hol, kik tüntetik fel/adnak linket az egyes, hazai kisebbségekkel foglalkozó honlapokhoz.

A legismertebbek azon kisebbségi tematikájú honlapok, amelyek a) viszonylag régebben működnek (tehát volt idő és alkalom a megismerésükre), b) ahol a honlapot működtető intézmény, szervezet offline ismertsége, szakmai tekintélye, politikai jelentősége közismert (pl. *MKOGY*, *OBH*, *Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal*), c) illetve ahol fennállt a tartalomszerkesztő, netán a webmester törekvése a honlap népszerűsítésére, különböző adatbázisokba történő regisztrálására. Így például az *OGY Emberi jogi, kisebbségi és vallásügyi bizottságának* honlapjára 1 670 link mutat (az *OGY* honlapján keresztül), a *Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa* honlapjára 144, a *Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal* honlapjára 172, az *ETNONET* nemzetiségi hálólappal honlapjára 30, azaz ennyien hivatkoznak rájuk elektronikusan más honlapokon.

Minden kigyűjtött honlap esetében rákerestünk a honlapra mutató linkek számára. Összehasonlításképp megnéztük, hány link mutat néhány közismert honlapra: a *Határon Túli Magyarok Hivatala* honlapjára 212, a .budapest.hu lapra 432, a .HVG.hu-ra 756, az .mta.hu honlapra 1 320, az mti.hu lapjára 1 440.

<sup>24</sup> A honlap olvasóinak 41 százaléka külföldről – legtöbbször az Egyesült Államokból – lépett be a honlapra, 43 százaléka itthonról, 16 százaléka nem meghatározható helyről. Érdekes, hogy Hong Kongból is érdeklődtek iránta.

<sup>25</sup> A honlapra mutató linkek számát a Google.com *Részletes keresés* rovatának funkciójával állapítottuk meg. A műveletet 2002. tavaszán végeztük. Az *Oldal-specifikus keresés Linkek* rovatában számszerűen és konkrét tételek szerint kereshetők az egyes honlapokra (URL címekre) mutató linkek.



26. Grafikai megjelenítés: egyes honlapoknál ez vonzóan megtervezett, ritkább esetben akár többször öltöttek új, korszerű ruhát, megint mások mozdulatlanok az ömlesztett word szövegek csapdájában. Fotóanyag, galéria rovat ritkábban fordul elő, ezért is kiemelendő a *Magyar Művelődési Intézet Roma Kultúra Osztályának* honlapján elérhető kiállítási anyag, festménygyűjtemény,<sup>26</sup> és a sátoraljaújhelyi *Szlovák Tannyelvű Általános Iskola* honlapjának fotóillusztrációi.

## Az internet-ellátottság és informatikai írástudás kiterjesztését célzó programok a magyarországi kisebbségek körében

Az eszközhasználatot és a hozzáférést illetően köztudott, hogy az alacsony költségű alternatívákon, az érdeklődésen és a fizikai hozzáféréseken túlmenően a netezők táborának növekedése további feltételekhez kötött: sajátos informatikai, nyelvi ismeretekre, kulturális háttérre, valamint számítástechnikai felszereltségre van szükség. E feltételek az elit/tömeg törésvonal irányába hatnak, egy lehetséges új marginalizáció felé, amely különösen a hátrányos helyzetű roma kisebbséget érintheti/érinti. Az informatikai „írástudatlanság” komoly hátrányt jelent mind az egyének, mind a közösségek számára.

Az információs társadalom megvalósítása *sehol a világon nem nélkülözheti a kormányzatok kiemelt, kezdeményező és koordináló szerepét*. Kutatásunk keretében vizsgáltuk az informatikai marginalizáció megelőzésére tett kormányzati és civil szervezeti erőfeszítéseket. Országos szinten meghirdetett pályázatok segítik, támogatják a lakosság – kiemelt figyelemmel a hátrányos helyzetűek, köztük a romák – bekapcsolódási lehetőségét, információs eszközökhöz, tartalomhoz, tudáshoz jutását, kiakasztódásuk megelőzésére. Az erőfeszítések egyik célja a különböző önkormányzatok, oktatási intézmények, lakossági csoportok – ide értve a kisebbségeket is – felkészítése az információs társadalom követelményeire.

Az *IHM* az információs társadalom kiépítésére vonatkozó stratégia megvalósítása során többek között arra vállalkozik, hogy 2006-ra minden oktatási intézmény és iskola rendelkezzen internetes kapcsolattal, és 2003 és 2006 között jelentősen fejlődjön a digitális írásbeliség és a távoktatás. Mindezek célirányosan érinthetik a kisebbségeket is, a 2002. decemberében az *IHM* és az országos kisebbségi önkormányzatok között született megállapodás értelmében létrejött *Nemzetiségi Kisebbségi Informatikai Kollégium* tevékenysége által. A *Kollégium* egyik vállalt feladata a támogatási célú pályázati rendszerek tervezése és kialakítása; a pályázati alapok felhasználása során az *IHM* egyeztet a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel és figyelembe veszi azok érdekeit; az együttműködő felek megállapodásukban vállalták, hogy részt vesznek közös rendezvények szervezésében, illetve a másik fél e megállapodás témaköréhez kapcsolódó rendezvényein; az országos nemzeti és etnikai kisebbségi önkormányzatok vállalták, hogy közreműködnek az *IHM* által meghirdetett „Intelligens

---

26 [www.c3.hu/~corvin/romacult/index.htm](http://www.c3.hu/~corvin/romacult/index.htm)

(digitális) település” akcióprogramjában, az *IHM* pedig vállalta, hogy a rendelkezésre álló eszközeivel elősegíti a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségeknek az információs technológia fejlődésével való lépéstartást.<sup>27</sup>

*DEMETER ZAYZON MÁRIA*



---

<sup>27</sup> Az együttműködési megállapodás teljes szövegét lásd az *IHM* honlapján.

## KUTATÁS KÖZBEN

---

### Esélykülönbségek középfokon

2003-ban a középfokú iskolák végzős tanulóinak családi körülményeit vizsgálva,<sup>1</sup> más szociológiai kutatások megállapításaihoz hasonlóan, szoros összefüggést tapasztaltunk a tanulók családjainak társadalmi helyzete és középfokú iskoláik képzési formája között. Az adatok szerint a különböző középfokú iskolák tanulóinak társadalmi összetétele valamennyi vizsgált jellemző szerint azonos irányban tért el: az urbanizáltabb településeken élő, rendezettebb családi helyzetű, magasabb iskolázottságú, előnyösebb foglalkozású, és jobb keresetű társadalmi csoportok gyerekei főként 6 és 8 osztályos, szerkezetváltó valamint hagyományos 4 osztályos gimnáziumokba járnak, és őket találjuk meg az átlagosnál magasabb arányban az egyházi és alapítványi iskolákban is. A középrétegek iskolájának a szakközépiskola számít, és a minden szempontból hátrányos társadalmi helyzetű szülők gyerekei az átlagosnál jóval nagyobb arányban kerülnek be a szakmai iskolák szakmunkásképzős osztályaiba.

A szülők iskolázottsága és foglalkozása természetesen a családok jövedelmét, lakásviszonyait és fogyasztásuk színvonalát is meghatározza. Ha a tartós fogyasztási cikkek közül a számítógéppel való ellátottságot (ami a gyerekek tájékozódási és tanulási esélyeit is alapvetően befolyásolja) az előbb felsorolt jellemzők szerint megvizsgáljuk, az derül ki, hogy ez is szorosan igazodik a szülők társadalmi réteghelyzetéhez és az iskolák presztízs rangsorához. A végzős tanulók valamivel több, mint kétharmada (67 százalék) rendelkezik otthon számítógéppel, és valamivel több, mint egynegyede (29 százalék) internet hozzáféréssel is. De amíg a fővárosban élő, diplomás, vezető vagy értelmiségi foglalkozású szülők gyerekei, és a szerkezetváltó gimnáziumi osztályba járó, vagy egyházi iskolába járó tanulók közül majdnem mindenki használhat otthonában számítógépet, és az ilyen körülmények között élők majdnem fele internethez is hozzáférhet, az otthoni számítógép használatra a hátrányos helyzetű szülők családjában és a szakmunkástanulók körében csak a gyerekek egyharmadának, vagy szűk felének van lehetősége, az internetet pedig csak alig egytizedük érheti el az otthonából.

---

<sup>1</sup> A kutatás során egy régióra, településtípusra, fenntartóra, iskolaszervezetre és szakmacsoportra reprezentatív országos iskola-minta alapján 2371 olyan tanulót kérdeztünk meg, akik 2003 tavaszán fejezték be középiskolai tanulmányaikat (vagyis a gimnáziumok esetében érettségi előtt, a szakmai iskolák esetében pedig a szakmai vizsga előtt álltak). A kérdőíves adatfelvétel legfontosabb témája, a családi körülmények és a társadalmi réteghelyzet tisztázása után az volt, hogy mennyire elégedettek iskoláik oktatási szolgáltatásaival, és milyen továbbtanulási és munkavállalási ambíciókkal lépnek ki a tanulók a középfokú iskolákból. A kutatásban az Oktatókutató Intézet részéről Fehérvári Anikó, Janni Gabriella és Dobos Éva vettek részt. Az adatfelvételt külső munkatársak végezték. A kutatás a Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány támogatásával készült.



1. táblázat: A számítógéppel való ellátottság a tanulók egyéb jellemzői szerint (a válaszadók százalékában)

Jellemzők	Otthoni számítógéppel rendelkezők	Otthoni internet használattal rendelkezők
<b>Lakóhely</b>		
főváros	86,7	51,1
megyeszékhely	73,8	39,8
város	69,5	25,3
kisváros	61,6	20,6
község	56,7	18,8
<b>Szülők iskolázottsága</b>		
csak 8 ált.	26,7	5,3
legalább szakmunkásk.	47,5	9,9
legalább érettségi	68,2	24,2
legalább felsőfok	85,8	45,9
mindkettő felsőfok	93,4	63,0
<b>Képzési forma</b>		
szervezetváltó gimn.	88,6	55,0
hagyományos gimn.	78,4	41,9
szakközép.	67,4	22,3
szakmunkásk.	41,7	14,2
<b>Iskolafenntartó</b>		
állam	66,5	27,9
egyház	80,2	37,2
alapítvány	60,7	26,3
<b>Összesen</b>	<b>67,2</b>	<b>28,6</b>
<b>N</b>	<b>2 345</b>	<b>2 345</b>

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Mivel a középiskola elvégzése utáni boldogulást (akár továbbtanulásról, akár munkavállalásról van szó) jelentősen befolyásolja, hogy az iskolákból kikerülő pályakezdők milyen minőségű informatikai felkészültséggel rendelkeznek, a családból származó hátrányokat, az informatikai készségek elsajátításának területén is az iskoláknak kellene kompenzálnia. Ezzel szemben azt tapasztaltuk, hogy az iskolai számítógép és internet hozzáférési lehetőség, valamint az informatikai órák száma csak a szakközépiskolák esetében mutatkozik kedvezőbbnek az átlagnál. Ez azt eredményezi, hogy az informatikai eszközök használatában szerzett készségek (amit azzal mértünk, hogy a tanuló képes-e többféle program alkalmazására) a szakközépiskolások esetében mutatják a legjobb eredményeket. Vagyis az informatikai oktatás területén a szakközépiskolák átlagosnál jobb felszereltsége és nívósabb szolgáltatásai valószínűleg kompenzálni képesek a családi körülményekben megmutatkozó esélykülönbségeket. Ugyanakkor a szakmunkásképzők tanulói, akik az informatikai oktatás valamennyi otthoni és iskolai jellemzőjét tekintve a legrosszabb helyzetűek, ezen a területen is jókora hátránnyal lépnek ki középfokú iskoláikból.

2. táblázat: Az informatikai oktatás jellemzői képzési formák szerint (a válaszadók százalékában)

Jellemzők	Képzési forma				Összesen
	szerkezetváltó gimnázium	hagyományos gimnázium	sakközép- iskola	szakmunkás- képző	
Számítógép használat					
otthon	88,6	78,4	67,4	41,7	67,2
iskolában	79,5	81,7	87,0	54,6	79,0
Internet használat					
otthon	55,0	41,9	22,3	14,2	28,5
iskolában	77,9	80,4	85,0	53,8	77,5
Átlagos heti iskolai óraszám	0,68	0,86	3,27	0,61	1,99
Többféle programot használ	79,0	65,9	82,2	50,8	72,4
N	200	578	1 124	431	2 333

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Az informatikai eszközök használata mellett köztudottan az idegen nyelvtudás növeli leginkább a továbbtanulási és a munkavállalási esélyeket. Ezen a területen azonban a tanulók családi körülményei és az ehhez szorosan igazodó képzési formák szerint még jelentősebb különbségeket tapasztaltunk. Adataink szerint a 2003-ban a középfokú iskolák végzősei közül 72 százalék tanult angol nyelvet, 61 százalék német nyelvet és 8 százalék francia nyelvet a középiskolában. Képzési formánként azonban meglehetősen különbözött a helyzet. Míg a gimnáziumi osztályok tanulói közül szinte mindenki tanult angol nyelvet, és ezen kívül vagy németet vagy franciát is, a szakmai iskolák tanulói csak egy idegen nyelvet tanultak. A sakközépiskolások nagyobbik fele angolt tanult, kisebbik fele németet, a szakmunkás-tanulóknál viszont éppen fordított volt a helyzet (kétharmaduk németet tanult, egyharmaduk pedig angolt). Hasonlóan jelentős különbségeket tapasztaltunk a nyelvoktatás heti órászámaiban is. Míg a szerkezetváltó gimnáziumokban átlagosan 8 órát fordítottak hetente idegen nyelvoktatásra, a sakközépiskolákban csak 5 órát, a szakmunkásképzőkben pedig mindössze 4 órát.

A 2003 tavaszán középiskolát végzett tanulók közül a kötelező iskolai nyelvoktatáson felül 5 százalék vett részt iskolán belüli különórákon és 26 százalék iskolán kívüli különórára is járt. Azt tapasztaltuk, hogy mindkét fajta kiegészítő nyelvoktatásban főként az előnyösebb társadalmi helyzetű gimnáziumi tanulók vettek részt (7 százalékuk járt iskolán belül kiegészítő nyelvórákra és 58 százalékuk vett részt iskolán kívüli különórákon). Nem csoda, hogy a nyelvoktatás eredményességét dokumentáló nyelvvizsga bizonyítványt is nekik sikerült az átlagosnál (26 százalék) sokkal gyakrabban (66 ill. 51 százalék) megszerezni, és az átlagos 41 százalékkal szemben, közülük nyilatkoztak a legtöbben (78 ill. 64 százalék) úgy, hogy képesek az adott idegen nyelven folyamatos kommunikációra.

Vagyis a nyelvtanulásra vonatkozó adatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy jelenleg a nyelvoktatás terén a gimnáziumi tanulóknak az iskolákon belül is és azon kívül (a szülők által finanszírozott különórák formájában) olyan többlétszolgáltatásokban van részük, amelyek nagy valószínűséggel eljuttatják őket a boldogulásukat elősegítő idegen nyelvtudáshoz, míg a szakmai iskolák (különösen a szakmunkásképzők) tanulói mindezt nélkülözve, igen jelentős kommunikációs hátránnyal lépnek ki a középfokú iskolákból.

3. táblázat: Az idegen nyelvtanulás jellemzői képzési formák szerint (a válaszadók százalékában)

Jellemzők	Képzési forma				Összesen
	szervezetváltó gimnázium	hagyományos gimnázium	szakközép- iskola	szakmunkás- képző	
Milyen nyelvet tanult					
angol	95,9	91,8	65,8	39,2	71,5
német	66,0	74,3	52,4	62,1	60,7
francia	18,8	13,6	5,3	1,6	8,2
Átlagos heti iskolai óraszám	7,86	6,83	4,84	4,41	5,55
Járt-e különóra					
nem	34,7	35,9	66,3	86,7	58,8
iskolán belül	6,8	6,8	4,2	2,8	4,8
iskolán kívül	58,4	57,3	29,5	10,5	36,3
Nyelvizsgát tett	65,7	51,3	13,6	3,4	26,0
Folyamatos beszédképesség	79,7	63,6	29,4	8,7	40,9
N	197	560	1 095	306	2 158

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Felismerve az idegen nyelvtanítás alacsony hatékonyságát 2004 őszétől kezdve az oktatási kormányzat jelentős költségvetési többlettámogatást (az alap normatíva kétszeresét) fordít arra, hogy ún. nyelvi előkészítő évfolyamokon részesüljenek intenzív idegen nyelvi képzésben a középiskolások. Mivel a program elindítására csak érettségit adó középfokú iskolák jelentkezhetnek, a leginkább hátrányos helyzetű szakmunkástanulók nyilvánvalóan ebből a támogatásból is kimaradnak, és miután a programra jelentkező iskolák mindössze egy ilyen osztályt indíthatnak, kizárólag az iskolák belátásán múlik, hogy a jelentkezők közül hogyan válogatnak: a tehetsős szülőknek spórolják meg a különóra költségeit, vagy a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására használják fel ezt az új szolgáltatást.

*Liskó Ilona*

## Európai Unióval kapcsolatos attitűdök a regionális kötődés tükrében

A tanulmány a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszékén zajló, Dr. Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás egyik empirikus felmérésének elemzésével foglalkozik. Az elemzés középpontjában a 2003 tavaszán megkérdezett felsőfokú szakképzésben részt vevő diákok Európai Unióval kapcsolatos attitűdjei állnak. A dolgozat azt vizsgálja, hogy ezekre a vélekedésekre milyen mértékben gyakorol hatást a kérdezettek régióhoz, térséghez való kötődése, lokális identitása.

3. táblázat: Az idegen nyelvtanulás jellemzői képzési formák szerint (a válaszadók százalékában)

Jellemzők	Képzési forma				Összesen
	szervezetváltó gimnázium	hagyományos gimnázium	szakközép- iskola	szakmunkás- képző	
Milyen nyelvet tanult					
angol	95,9	91,8	65,8	39,2	71,5
német	66,0	74,3	52,4	62,1	60,7
francia	18,8	13,6	5,3	1,6	8,2
Átlagos heti iskolai óraszám	7,86	6,83	4,84	4,41	5,55
Járt-e különóra					
nem	34,7	35,9	66,3	86,7	58,8
iskolán belül	6,8	6,8	4,2	2,8	4,8
iskolán kívül	58,4	57,3	29,5	10,5	36,3
Nyelvizsgát tett	65,7	51,3	13,6	3,4	26,0
Folyamatos beszédképesség	79,7	63,6	29,4	8,7	40,9
N	197	560	1 095	306	2 158

Forrás: Végzős tanulók, 2003.

Felismerve az idegen nyelvtanítás alacsony hatékonyságát 2004 őszétől kezdve az oktatási kormányzat jelentős költségvetési többlettámogatást (az alap normatíva kétszeresét) fordít arra, hogy ún. nyelvi előkészítő évfolyamokon részesüljenek intenzív idegen nyelvi képzésben a középiskolások. Mivel a program elindítására csak érettségit adó középfokú iskolák jelentkezhetek, a leginkább hátrányos helyzetű szakmunkástanulók nyilvánvalóan ebből a támogatásból is kimaradnak, és miután a programra jelentkező iskolák mindössze egy ilyen osztályt indíthatnak, kizárólag az iskolák belátásán múlik, hogy a jelentkezők közül hogyan válogatnak: a tehetsős szülőknek spórolják meg a különórák költségeit, vagy a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására használják fel ezt az új szolgáltatást.

*Liskó Ilona*

## Európai Unióval kapcsolatos attitűdök a regionális kötődés tükrében

A tanulmány a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszékén zajló, Dr. Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás egyik empirikus felmérésének elemzésével foglalkozik. Az elemzés középpontjában a 2003 tavaszán megkérdezett felsőfokú szakképzésben részt vevő diákok Európai Unióval kapcsolatos attitűdjei állnak. A dolgozat azt vizsgálja, hogy ezekre a vélekedésekre milyen mértékben gyakorol hatást a kérdezettek régióhoz, térséghez való kötődése, lokális identitása.

## A regionális kötődésről<sup>1</sup>

A hazai regionális viszonyok ismeretében elmondható, hogy a vizsgált régió, Észak-Alföld, Észak-Magyarország és Dél-Dunántúl mellett az átlagtól lemaradó, problémákkal küszködő terület,<sup>2</sup> ami elsősorban a gazdaság és a foglalkoztatás területén mutatkozik meg. Hazánk gazdasági térképén a rendszerváltozást követően egyre élesebben kivehetők az egyharmadnyi viszonylag fejlett és kétharmadnyi fejletlen területek közti határok, mely határok durván egybeesnek az egykori Török Hódoltság hazánkban húzódó határaival.<sup>3</sup>

A régióban tapasztalt problémák egyik megoldásaként merült fel az oktatás és szakképzés alkalmazkodása a munkaerőpiaci igényekhez. Ezekről az érettségi utáni képzésekről általánosságban elmondható, hogy elsősorban a helyi igények kielégítésére hivatottak, tehát főként az adott település vonzáskörzetében nyújtan(án)ak segítséget az elhelyezkedéshez. Azonban a jelenlegi migrációs trendek (az ország szegényebb, keleti területei felől a gazdagabb, nyugati részei irányába) alapján megállapítható, hogy a felsőfokú szakképzés fejlődése nem jelent megoldást az elvándorlás ellen.

A probléma másik megoldási alternatívája véleményem szerint a regionális vagy lokális kötődés erősítése lehetne, amelyhez az érzelmi viszonyuláson túl bizonyos régióval, térséggel szemben támasztott elvárások is hozzátartoznak.

A felmérésből kiderül, hogy a térségben élő diákok számára a közös tradícióknál fontosabbak a terület nyújtotta lehetőségek, melyek fejlesztésével lokális kötődésük is erősödne. Ezeknek az elvárásoknak az imént felvázolt rugalmasabb szakképzés csak egy részét képezi. A kötődés további fontos komponensei az infrastrukturális fejlettség, az érdekérvényesítő képesség és bizonyos kulturális szolgáltatások megléte (*1. táblázat*).

1. táblázat: A kérdezettek elvárásai saját térségükkel szemben (% , N=618)

	Tíz-es skálán legalább 7-esre értékelték
Fontosak a közös tradíciók	40,2
Fontos a területen élők közös érdekérvényesítése	53,3
Fontos a lakóhely könnyű megközelíthetősége	86,5
Fontos a lakóhelyen elérhető művelődési, szórakozási lehetőség	75,5

Mivel ezek a lehetőségek az észak-alföldi régió térségeiben csak korlátozottan állnak rendelkezésre, érthető, ha a megkérdezettek közül sokan tervezik elhagyni régiójukat (*1. ábra*).

Az adatelemzés során a vizsgált minta dichotóm módon kettéválik: egy kisebb része, körülbelül harmada a jövőben továbbra is abban a régióban szeretne élni, ahol lakik vagy tanul, míg körülbelül a minta kétharmada vagy a régió kívül (általában Budapesten, a Dunántúlon vagy külföldön) képzelel el távolabbi jövőjét, vagy pedig a lakhely kérdését egyáltalán nem tartja releváns tényezőnek a jövője szempontjából. A kapott eredmények alapján a mintában két alcsoportot különböztet meg: az egyik csoportot régióhoz kötődőnek, a másikat régióhoz nem kötődőnek nevezem.

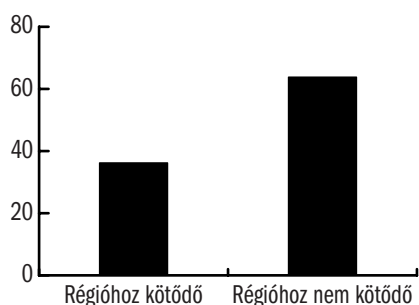
1 Az elemzés során a lokális kötődést a regionális kötődés egyik alfogalmaként kezeltem, és akkor fogom használni, ha valóban a térséget illető kérdéssről van szó. Azonban van olyan változó (tervezett lakóhely 10 év múlva), amelynek elemzése során a cellánkénti megfelelő elemszám elérésének érdekében a lokális kötődést a regionális kötődéssel összevontam és azt tágabb értelemben használom.

2 Halmos Csaba (2000) Munkaerőpiac és regionalitás, I–II. *Humánpolitikai Szemle*, No. 3, 4.

3 Cséfalvay Zoltán (1993) Felharmadolt ország. Magyarország regionális átrendeződése, 1989–1992. *Valóság*, No. 7.



1. ábra: Hol szeretne élni 10 év múlva? (N=618)



## Európai Unióval kapcsolatos attitűdök fontossága

A 2004. május 1-jei csatlakozás előtt fontos az Európai Unióhoz való viszonyulás ismerete. Számos uniós tagállamban tapasztalható érdektelenség vagy pesszimizmus az Unióval szemben, ami a közvélemény-kutatások kérdéseire adott válaszok mellett az európai parlamenti választások alacsony részvételi arányán is tükröződik: ahol nem tették kötelezővé a részvételt, előfordult, hogy a lakosságnak mindössze harmada ment el szavazni (1994-ben Hollandia, Egyesült Királyság, Írország és Portugália esetében).<sup>4</sup>

Az euroskepticizmus elkerülése érdekében fontos a lakosság tájékoztatása a közösség működéséről és a regionális pályázati lehetőségekről. Az EU fejlesztésekre szánt keretere általában regionális (NUTS II.) szinten lehet pályázni, ami szintén növelheti a regionális kohéziót. Emellett megfigyelhető, hogy a közösség az elmúlt évtizedekben a nemzeti identitás helyett a regionális identitást kívánja erősíteni, amely mérsékelheti az egyenlőtlen irányú migrációt.

Magyarországon számos közvélemény-kutatás készült a lakosság Európai Unióval kapcsolatos attitűdjeivel kapcsolatban. A SZONDA IPSOS 2002. októberében végzett felmérése alapján<sup>5</sup> a magyar lakosság 62 százaléka az előnyöket és hátrányokat egybevetve úgy véli, hogy az ország számára a csatlakozás inkább előnyökkel jár. A hátrányokat valószínűsítők aránya 17 százalék, míg a bizonytalanok aránya 20 százalék körül mozog. Ezzel szemben a csatlakozás hatásait szűkebb környezetükre vonatkoztatva a lakosság kisebb aránya optimista és magasabb a bizonytalanok aránya is.

A TÁRKI 2003. márciusában végzett felmérése<sup>6</sup> hasonló képet mutat: a vizsgálat eredményei alapján a lakosság 60 százaléka optimistán, 18 százalék pedig pesszimistán nyilatkozott Magyarország Európai Unió csatlakozásáról. A bizonytalanok aránya 17 százalék volt.

## Regionális kötődés és uniós attitűdök

### Hipotézisek

A már lefolytatott vizsgálatok és a regionális kötődéssel kapcsolatban vázolt gyakorisági eloszlások alapján a következő hipotézisek fogalmazódtak meg az Európai Unió csatlakozás iránti attitűdökkel kapcsolatban:

<sup>4</sup> Kende Tamás (ed) (2000) *Európai közjog és politika*. Budapest, Osiris Kiadó.

<sup>5</sup> A vizsgálat a Külügyminisztérium megbízásából készült 1000 fős országosan reprezentatív mintával. Forrás: [www.kum.hu/siwwwwa/file/euofokt1.pdf](http://www.kum.hu/siwwwwa/file/euofokt1.pdf)

<sup>6</sup> A vizsgálat során 1000 főt kérdeztek meg 100 településen. Forrás: [www.tarki.hu/integracio](http://www.tarki.hu/integracio)

A régióhoz nem kötődők nincsenek megelégedve tágabb lakóhelyük által nyújtott szolgáltatásokkal és lehetőségekkel, és ezen szerintük nagy valószínűséggel az EU-csatlakozás sem fog változtatni: tehát saját térségük szempontjából negatívabban viszonyulnak az uniós csatlakozáshoz, mint a kötődők.

A csatlakozás általános, nem térségspecifikus hatásait tekintve, a nem kötődők optimistábbak, ezért kívánják boldogulásukat máshol keresni.

Az első két hipotézissel összhangban feltételezhető, hogy a kötődők tudatában vannak térségük hátrányos helyzetének, de reménykednek abban, hogy az uniós csatlakozás térségükre nézve pozitív irányú változásokat hoz. A csatlakozás általános hatásait tekintve viszont kevésbé optimisták, mint a nem kötődők.

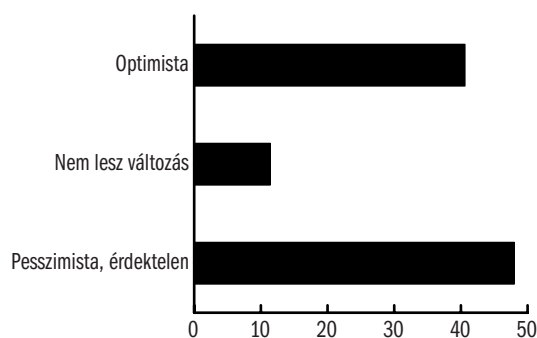
Végül azt feltételeztem, hogy a fiúk regionális kötődése gyengébb a lányokénál, ezért a második hipotézisnek megfelelően optimistábbak az EU-csatlakozás általános hatásait illetően.

### Változók közötti összefüggések elemzése

A felmérésben a kérdezettek csaknem fele pesszimista vagy érdektelen Magyarország uniós csatlakozásával kapcsolatban. Mindössze kétötödük tekint optimistán a jövőbe, további egytizedük pedig nem számít változásra (2. ábra).

A pesszimisták és érdektelenek csoportját azért kezeltem együtt, mert véleményem szerint az érdektelenég ebben az esetben negatív viszonyulást jelent. Ha valaki érdektelen az Európai Unió és annak saját életére gyakorolt hatása iránt, akkor nem informálódik a kínálókozó lehetőségekről, melyek ismerete híján nem tudja kihasználni a csatlakozás potenciálisan pozitív hatásait.

2. ábra: Európai Unió csatlakozás hatásaival kapcsolatos attitűdök (N=618)



Az adatok alapján elmondható, hogy az uniós csatlakozáshoz történő általános viszonyulás és a regionális kötődés között kapcsolat áll fenn. A régióhoz nem kötődők körében hasonló arányban képviseltetik magukat az optimisták és a pesszimisták vagy érdektelenek (43,2 ill. 46,6 százalék), míg az erős regionális kötődéssel rendelkezők körében szignifikánsan magasabb a pesszimisták vagy érdektelenek aránya a pozitív elvárásokat táplálókénál (51,6 százalék a 34,6 százalékkal szemben) (3. ábra).

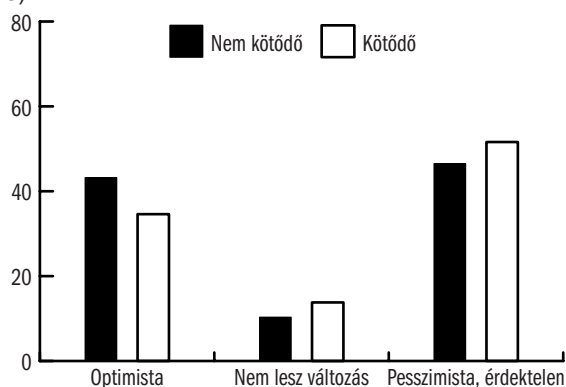
Az Európai Unió csatlakozás térségspecifikus attitűdjét tekintve megfigyelhető az a tendencia, hogy a hipotézissel összhangban a régióhoz kötődők térségük lehetőségeit kevésbé látják pesszimistábban az elvagyódóknál (14 ill. 17,2 százalék), de az eltérés nem szignifikáns. (2. táblázat)

2. táblázat: Regionális identitás és a térségre vonatkozó uniós attitűdök közötti kapcsolat (% , N=618)

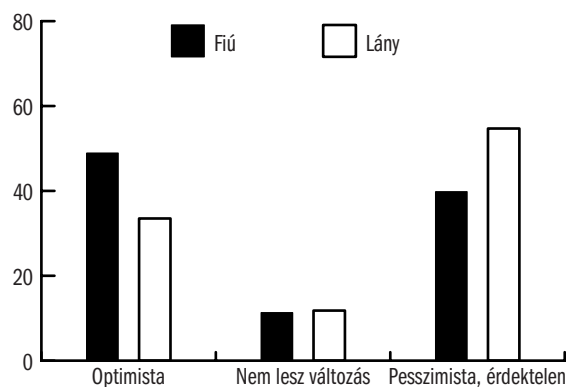
	Nem kötődő	Kötődő
Romlik a térség helyzete	17,2	14,0
Javul a térség helyzete	55,0	57,1
Nem vár változást / nem tudja	27,8	28,9
Összesen	100,0	100,0

A csatlakozás iránti attitűdöket nemek szerint tekintve elmondható, hogy a megkérdezettek közül a fiúk szignifikánsan optimistábbak a lányoknál: a fiúk csaknem fele pozitívan viszonyul a csatlakozáshoz, míg a lányok majdnem 55 százaléka pesszimista vagy érdektelen attitűdöket táplál az uniós csatlakozás iránt. (4. ábra). Hasonló összefüggés áll fenn a nemek tekintetében a térségspecifikus kérdést illetően és saját életére vonatkozóan is.

3. ábra: Az EU-csatlakozáshoz fűzött remények és a regionális kötődés közötti összefüggés (N=618)



4. ábra: Az EU-csatlakozás általános hatásainak megítélése nemenként (N=618)

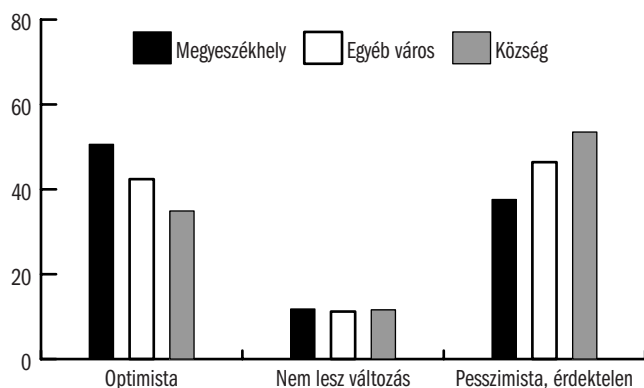


A kérdés az, hogy lehet-e ezt az összefüggést a két nem eltérő regionális kötődéséhez kapcsolni? Az elemzés során azonban világossá vált, hogy a regionális kötődés e tekintetben nem mutat szignifikáns eltérést. Az elemzésbe bevontam a lakóhely változót is, amely a problé-

ma esetében egy lehetséges magyarázattal szolgált: a mintában a községben élő lányok és a megyeszékhelyen élő fiúk felülreprezentáltak.

A további elemzésekből kiderül, hogy a községben élők negatívabb attitűdöket vallanak az uniós csatlakozás hatásairól: míg a megyeszékhelyen élő fiatalok több mint fele optimista, ez csak a községben élők harmadáról mondható el. Ennek megfelelően a negatívan viszonyulók között nagyobb arányban képviseltetik magukat a községben élők, mint a megyeszékhelyen lakók. (53,5 százalék a 37,6 százalékkal szemben) (5. ábra).

5. ábra: EU-csatlakozással kapcsolatos attitűdök és a kérdezett lakóhelye közötti összefüggés (N=618)



Felmerül a kérdés, hogy a településtípus differenciáló hatása mögött milyen változó befolyása áll, mivel sem az anya, sem az apa iskolai végzettsége, sem a kérdezett továbbtanulási tervei nem mutatnak összefüggést a fiatalok Európai Unió csatlakozás hatásaihoz kapcsolódó attitűdjeivel. Ezt a kérdést a felmérés adatai alapján nem lehet megválaszolni, ezért a téma további kutatást igényel.

#### A hipotézisek fenntarthatóságának ellenőrzése

A felmérés eredményeinek elemzése alapján az első hipotézis, mely szerint a régióhoz nem kötődők saját térségük szempontjából negatívabban viszonyulnak az uniós csatlakozáshoz, nem igazolható.

A második hipotézis a kapott adatok alapján érvényesnek tekinthető: tehát a csatlakozás általános, nem térség-specifikus hatásait tekintve a nem kötődők optimistábbak.

A harmadik hipotézis első része csak tendenciaként fogalmazható meg, érvényessége nem igazolható. Érvényes viszont a hipotézis második fele, mely szerint a kötődők a csatlakozás általános hatásait tekintve kevésbé optimisták.

A nemenkénti eltérő regionális kötődésből kiinduló negyedik hipotézis előfeltevése helytelennek bizonyult, ennek ellenére nemenként eltérőek a felmérésben a csatlakozáshoz kapcsolódó attitűdök. Ennek hátterében azonban a lányok községekben való felülreprezentáltsága áll, tehát a nemenkénti attitűdinális eltérést valójában a lakóhely településtípusa okozza. A hipotézis ezért elvetendő.

#### Következtetések

Az adatelemzés alapján az alábbi következtetések vonhatóak le:

A régióhoz nem kötődők optimistábbak az uniós csatlakozás általános hatásait illetően a kötődőknél.

A megkérdezett fiúk pozitívabb attitűdöket vallanak az uniós csatlakozásról, mint a lányok, de ez nem kapcsolódik a két nem esetlegesen eltérő regionális kötődéséhez, hanem a két nem településtípus szerinti eltérő reprezentáltságából adódik.

A kérdezettek annál kedvezőbben ítélik meg az Európai Unió csatlakozás várható következményeit, minél nagyobb a település mérete, ahol élnek: a legoptimistábbak a megyeszékhelyen élők, a legpesszimistábbak a községekben lakók.

*Fináncz Judit*

## Egy távoktatási nyelvi kurzus tapasztalatai

A nyelvoktatás távoktatási alkalmazásának ötlete véletlenszerűen született, amikor a Nyíregyházi Főiskola és az EDEN<sup>1</sup> 2001 szeptemberében pályázatot írt ki a főiskola oktatói körében a távoktatás iránt érdeklődő oktatók számára. A pályázatok célja távoktató kurzusok fejlesztése volt. A kurzusok ill. tananyagok megírását és e-learning formára alakítását azonban egy távoktatási tananyag fejlesztői tréning előzte meg. A tréning az elméleti alapok megadása után gyakorlatorientáltsága révén hasznos tapasztalatokkal szolgált a kezdő tutorok számára. Mivel maga a képzés is távoktatásos formában szerveződött meg, az oktatók maguk is érezhették ennek a képzési formának az előnyeit és hátrányait egyaránt, elsősorban tanuló szempontból. Az oktatói oldalt pedig a kurzus során kötelezően teljesítendő feladat, egy teljes távoktatási tananyag előállításának során ismerhették meg.

A távoktatási tananyagok nyomtatott és elektronikus formában 2002. májusában készültek el, amiket a készítő szakemberekből és informatikusokból álló team alakított át e-learning formára. A kész verziók 2002. nyarán már hozzáférhetőek voltak az interneten az illetékesek számára. Így a 2002-es tanév első szemeszterében különböző tanszékeken oktatott 12 tárgyból kapták meg a lehetőséget a hallgatók, hogy a félév során teljesítendő kurzusaikat távoktatásos (e-learning) formában hallgassák. Ez a lehetőség a Nyíregyházi Főiskola minden hallgatója számára nyitott, költségmentes és szabadon választható volt.

Angol ill. német nyelvből egy-egy nyelvvizsgára felkészítő csoport indult összesen 58 fővel. A szemeszter során hat tanegységet kellett a hallgatóknak teljesíteniük, minden tanegység kötelező ellenőrző feladattal zárult. Az állandó internetes kapcsolaton túl a hallgatók három csoportos konzultációs lehetőséget kaptak. Szükség esetén ezt egyéni konzultációkkal is kiegészíthették, ezzel a lehetőséggel azonban csak kevesen éltek. A szemeszter végén egy zárthelyi dolgozattal mértük fel a tudásszintet, majd összevetettük egy kontrollcsoport (62 fő) eredményeivel.

### Munkadefiníció: e-nyelvoktatás

A vizsgálat során nem a távoktatás általában használatos fogalmi definícióit vettük alapul,<sup>2</sup> hiszen egy jó távoktatási nyelvi kurzus, amely ma már nagymértékben él(het) a számítógép alapú oktatás (computer based education) nyújtotta olyan lehetőségekkel, mint a multimédiás eszközök használata vagy az interaktivitás, nem lehet meg a web-alapú oktatás nélkül,

<sup>1</sup> European Distance Education Network

<sup>2</sup> A. R. Trindale (1993) Basics of distance education. European Distance Education Network p. 65.

A régióhoz nem kötődők optimistábbak az uniós csatlakozás általános hatásait illetően a kötődőknél.

A megkérdezett fiúk pozitívabb attitűdöket vallanak az uniós csatlakozásról, mint a lányok, de ez nem kapcsolódik a két nem esetlegesen eltérő regionális kötődéséhez, hanem a két nem településtípus szerinti eltérő reprezentáltságából adódik.

A kérdezettek annál kedvezőbben ítélik meg az Európai Unió csatlakozás várható következményeit, minél nagyobb a település mérete, ahol élnek: a legoptimistábbak a megyeszékhelyen élők, a legpesszimistábbak a községekben lakók.

*Fináncz Judit*

## Egy távoktatási nyelvi kurzus tapasztalatai

A nyelvoktatás távoktatási alkalmazásának ötlete véletlenszerűen született, amikor a Nyíregyházi Főiskola és az EDEN<sup>1</sup> 2001 szeptemberében pályázatot írt ki a főiskola oktatói körében a távoktatás iránt érdeklődő oktatók számára. A pályázatok célja távoktató kurzusok fejlesztése volt. A kurzusok ill. tananyagok megírását és e-learning formára alakítását azonban egy távoktatási tananyag fejlesztői tréning előzte meg. A tréning az elméleti alapok megadása után gyakorlatorientáltsága révén hasznos tapasztalatokkal szolgált a kezdő tutorok számára. Mivel maga a képzés is távoktatásos formában szerveződött meg, az oktatók maguk is érezhették ennek a képzési formának az előnyeit és hátrányait egyaránt, elsősorban tanuló szempontból. Az oktatói oldalt pedig a kurzus során kötelezően teljesítendő feladat, egy teljes távoktatási tananyag előállításának során ismerhették meg.

A távoktatási tananyagok nyomtatott és elektronikus formában 2002. májusában készültek el, amiket a készítő szakemberekből és informatikusokból álló team alakított át e-learning formára. A kész verziók 2002. nyarán már hozzáférhetőek voltak az interneten az illetékesek számára. Így a 2002-es tanév első szemeszterében különböző tanszékeken oktatott 12 tárgyból kapták meg a lehetőséget a hallgatók, hogy a félév során teljesítendő kurzusaikat távoktatásos (e-learning) formában hallgassák. Ez a lehetőség a Nyíregyházi Főiskola minden hallgatója számára nyitott, költségmentes és szabadon választható volt.

Angol ill. német nyelvből egy-egy nyelvvizsgára felkészítő csoport indult összesen 58 fővel. A szemeszter során hat tanegységet kellett a hallgatóknak teljesíteniük, minden tanegység kötelező ellenőrző feladattal zárult. Az állandó internetes kapcsolaton túl a hallgatók három csoportos konzultációs lehetőséget kaptak. Szükség esetén ezt egyéni konzultációkkal is kiegészíthették, ezzel a lehetőséggel azonban csak kevesen éltek. A szemeszter végén egy zárthelyi dolgozattal mértük fel a tudásszintet, majd összevetettük egy kontrollcsoport (62 fő) eredményeivel.

### Munkadefiníció: e-nyelvoktatás

A vizsgálat során nem a távoktatás általában használatos fogalmi definícióit vettük alapul,<sup>2</sup> hiszen egy jó távoktatási nyelvi kurzus, amely ma már nagymértékben él(het) a számítógép alapú oktatás (computer based education) nyújtotta olyan lehetőségekkel, mint a multimédiás eszközök használata vagy az interaktivitás, nem lehet meg a web-alapú oktatás nélkül,

<sup>1</sup> European Distance Education Network

<sup>2</sup> A. R. Trindale (1993) Basics of distance education. European Distance Education Network p. 65.

hiszen ez biztosítja a nyitott információforrásokon keresztül a dinamikus tartalmakhoz való hozzáférést, valamint a kommunikációt.

A három, jellegében eltérő, egymást tökéletesen kiegészítő képzésfajta harmóniája – ha úgy tetszik uniója – egy olyan *e*-education a nyelvoktatás szempontjából egy olyan új *e*-nyelvoktatás, mely az információs társadalom, valamint a teljes életpályára kiterjedő tanulás koncepciójának megfelelően a megváltozott igényekre reflektálva valós igényeket elégít ki.

## A vizsgálat célja

Kutatásom központi kérdése az, hogy vajon a távoktatásba bekapcsolódó nyelvtanulóknak felkínált új (?) képzési forma valóban szolgálja-e az idegen nyelvek jobb és kielégítőbb elsajátítását?

Kérdés az is, hogy ez az oktatási forma – a nyelvoktatás terén – képes-e valós igényeket kielégíteni, vagy megléte az oktatásban inkább csak az új divatos trendek eredménye.

A felmérés során szeretnénk a távoktatási tananyag előnyeit, hátrányait, ill. erősségeit és gyengeségeit feltérképezni. Mivel ez az anyag még az első verzió, mindenképpen szükségesnek tartjuk továbbfejlesztését. Ezen kívül folyamatban van egy következő anyag készítése, mely a középfeladók nyelvtanulóknak kíván segítséget nyújtani. Természetesen a kérdőív során nem csupán a tananyagra, hanem magának a kurzus szervezésének az esetleges hiányosságaira is kíváncsiak vagyunk.

Másrészt, a távoktatásba bekapcsolódók oldaláról kívánom megközelíteni a problémát. Mi motiválja nyelvtanulási szándékaikat, s mennyire vált ismertté a távoktatás, mint oktatási forma a hallgatók körében, ill. hogy mennyire tartják hatékonynak ezt az oktatási formát.

Előzetes elvárásaink szerint az új képzési forma idegennek tűnik a hallgatók körében, talán ezzel is magyarázható a résztvevők alacsony létszáma. Azonban úgy véljük, idővel a hallgatók hozzászoknak az új módszerhez, és megfelelő fejlesztés után ill. megismerve annak előnyeit, szívesen vesznek majd részt a távoktatásban.

## Elemzési egységek

Meglehetősen széles a választéka azon személyeknek, akiket érdemes lett volna megkérdezni a témával kapcsolatban (intézményvezetők, az oktatók, a képzésbe bekapcsolódó hallgatók). Jelen kutatásban a hallgatókra kívánok koncentrálni. Elemzési egységem az az 58 fő, aki bejelentkezett a kurzusokra.

## Vizsgálati módszerek

Feltevéseim helyességét kérdőíves vizsgálattal kívántam ellenőrizni. A kérdőívben különböző kérdésblokkok vonatkoztak a hallgatók személyes adataira, intézmény- és kurzusválasztásuk motivációira, az oktatási formával szemben támasztott elvárásaikra, tanulási szokásaikra, a távoktatásról való ismereteikre, továbbá a távoktatási kurzus során szerzett tapasztalataikra. Mivel a vizsgálni kívánt alapsokaság kis létszámú, az egyszerűbb, önkitöltős metódussal kitölthető kérdőívet a távoktatási kurzus részeként megszervezett utolsó csoportos konzultáción, a zárthelyi dolgozat megírásának időpontjában töltöttük ki.

Mivel itt minden hallgató megjelent, így a kérdőívek a teljes létszámot magukba foglalják, a vizsgálat során nem hiányoznak adatok.

## A vizsgálat eredményei

A kérdőívbe igyekeztünk olyan kérdéseket is felvenni, melyek a további vizsgálódás lehetőségét is meghagyják, jelen vizsgálat azonban három fő kérdéskörre épül:

I. A távoktatás mint oktatási forma előzetes megítélése hallgatói szempontból

II. Tanulói attitűd esetleges változásai a kurzus befejeztével

III. A kurzus szakmai eredményessége

I. Az első kérdéskörrel kapcsolatban azt vizsgáltuk, hogy a hallgató miért a távoktatásos formát választotta, milyen előzetes információkkal rendelkezik az új oktatási formáról, illetve hogy milyen taneszközt preferál.

1. táblázat: Milyen okból választotta az új képzési formát?

	N	%
Kíváncsiság	16	27,6
Jobb mint a hagyományos	13	22,4
Egyszerűbb mint bejárni	19	32,8
Önállóság, egyedi munkatempó	10	17,2
Összesen	58	100,0

A táblázatból leolvasható, hogy a legtöbb hallgató (32,8 százalék) praktikus okokból döntött emellett a képzési forma mellett. Az oktatók előtt is ismeretes, hogy a hallgatók gyakran estig vannak órákon. Ez természetesen nem a legkedvezőbb számukra. Így gyakran előfordul, hogy a nem túl szigorúan vett tárgyakat elhanyagolják. A távoktatás azonban lehetőséget biztosít számukra, hogy kedvük és idejük szerint osszák be a megtanulandó anyagot. Hasonlóan praktikus okból kifolyólag döntött így a hallgatók 22,4 százaléka. Szerintük ez a képzési forma jobb, mint a hagyományos, tehát bíznak abban, hogy ezzel eredményesek lesznek.

Emellett jelentős hányada a hallgatóknak (27,6 százalék) egyszerűen a kíváncsiság miatt választotta a távoktatást, azonban csak kevesen jelölték meg okként az önállóságot. Ez valószínűleg betudható annak, hogy Magyarországon az alap- és középfokú oktatás egyáltalán, de a felsőfokú is csak pár éve engedi a tanulóknak és a hallgatóknak, hogy szabadabban, képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelően válasszák egy adott szakirányon belül a specializálódás egy számukra legmegfelelőbb területét. Úgy véljük ez az a terület, melyen a magyar oktatási rendszernek leginkább változnia kellene, hiszen a rugalmasság mindenképpen elősegítené a kreatív gondolkodás és a tanulási képességek fejlődését.

2. táblázat: Volt-e előzetes információ; előzetes fenntartások voltak-e?

		Volt-e előzetes információ	
		igen	nem
Előzetes fenntartások voltak-e	igen	21	7
	nem	21	9

A táblázat adatait összevetve igen érdekes eredményre juthatunk. Hiszen az összhallgatói létszámot tekintve 42 százaléknak voltak előzetes információik a távoktatásról. Azonban ezek az információk különbözőképpen predesztinálták az oktatási formáról való vélekedéseiket, hiszen 21 százalék fenntartással fogadta, míg ugyanannyi kedvezően és érdeklődéssel. Az eltérő hozzáállás okai valószínűleg az alulinformáltságnak illetve a nem megfelelő, hiányos információknak tudható be. Mindez azonban feltétlen tettekre kell, hogy serkentse a szak-



mai köröket. Elsődleges feladatnak tűnik, hogy a potenciális hallgatóság tényekre épülő és kielégítő információkhoz juthasson a távoktatással kapcsolatban.

3. táblázat: Milyen taneszközt használna a távoktatásban?

	N	%
Nyomtatott anyag	39	67,2
Audio kazetta	4	6,9
Videokazetta	2	3,4
CD ROM	5	8,6
Internet	8	13,8
Összesen	58	100,0

A harmadik kérdés eredménye alátámasztja azt az eredményt, amit az első adott az oktatási rendszer hagyományos képzési formáihoz való túlzott ragaszkodást illetően. A hallgatók döntő többsége (67,2 százalék) a nyomtatott anyagot választja, hiszen ezt szokták meg korábbi tanulmányaik során. Mivel a főiskola kellően fel van szerelve a megfelelő multimédiás rendszerrel ill. megfelelő számú számítógép áll a hallgatók rendelkezésére, így az internet-hozzáférési lehetőség biztosított, úgy véljük, hogy nem a technikai hiány okozza ezt az eredményt. A tanulási formák és a problémamegoldási stratégiák már a kisgyermekkorban kialakulnak és rögzülnek.<sup>3</sup> Később ezeken nehéz változtatni. Így mindenképpen az alsóbb iskolákban kellene kezdeni az elektronikus tananyagtól ill. a számítógéppel való munkától való idegenkedésnek a felszámolását.

A táblázatban látható további válaszlehetőségek közötti eloszlás nem mutat különösebb eltérést, azonban mind lényegesen alulmarad a leginkább preferált nyomtatott anyag mögött.

II. A második kérdéscsoport az elsővel ellentétben a kimeneti tanulói attitűdöt vizsgálja, aszerint, hogy történt-e változások a bemeneti oldalhoz képest, és amennyiben igen, ennek mi lehet az oka, illetve ha nem, az mennyiben tudható be a korábban rögzült elképzeléseknek.

4. táblázat: Elégedett volt-e a tanárral; folytatná-e a nyelvtanulást távoktatással?

		Folytatná-e a nyelvtanulást távoktatással	
		igen	nem
Elégedett volt-e a tanárral	igen	37	9
	nem	10	2

Az alapkérdés tehát az, hogy a tutor személyisége befolyásolta-e a tanulói hozzáállást. A táblázatból levonható következtetés meglepőnek tűnik, azonban ha jobban belegondolunk, éppen ez lenne a távoktatás célja. Az eredmény szerint a ttorral való elégedettség nem befolyásolja a képzés megítélését a hallgató szemszögéből. A többség (47 fő) mindenképpen folytatná ezt a képzési formát. Valójában egy jól megírt és e-learning-es formára megfelelően átírt tananyagnak lehetővé kell tennie a teljesen önálló tanulást a hallgató számára, és a tutor csak a háttérből segíthet esetleges problémák megoldásában. Az ő személye azonban nem befolyásolhatja a képzés eredményességét. Ezért is fontos, hogy az elkészült anyagot többször korrigáljuk az egyes próbafutások után.

Az 5. táblázatban elsősorban azokat az eredményeket emelnénk ki, amelyek olyan hallgatóktól származnak (28 fő), akik előzetesen tartottak a távoktatástól. Az adatok alapján azon-

3 Atkinson: Pszichológia. Osiris, Budapest, 1997. p. 195.



ban a tananyag számukra is megfelelően biztosította az előrehaladást és a 28 főből 24, tehát döntő többség a továbbiakban biztosan hisz a távoktatás sikerében. Ez az adat számunkra meggyőzően bizonyítja az új tananyag eredményességét.

5. táblázat: Előzetes fenntartások voltak-e; folytatná-e a nyelvtanulást távoktatással?

		Folytatná-e a nyelvtanulást távoktatással	
		igen	nem
Előzetes fenntartások voltak-e	igen	24	4
	nem	23	7

6. táblázat: Előzetes fenntartások voltak-e ; a kurzus végén írt dolgozat eredménye

		A kurzus végén írt dolgozat eredménye		
		közepes	jó	jeles
Előzetes fenntartások voltak-e	igen	3	10	15
	nem	5	9	16

Ezúttal kvalitatív eredményeket is bevonva az elemzésbe, elmondhatjuk, hogy az eredmények szerint azon hallgatók is megfelelően elsajátították a kurzus által kínált tananyagot, akik előzetesen nem pozitívan álltak az új képzési formához, így valószínűsíthető, hogy mindazok az eredmények, amik az előző táblázatokból leszűrhetőek voltak, ezen számszerű eredményeknek is betudhatóak. Nevezetesen azok a pozitív attitűdváltások, miszerint a hallgatók többsége a továbbiakban szívesen folytatná a képzést távoktatással.

III. A harmadik kérdéskör szakmai szempontokra koncentrál, és csakis kvalitatív eredményeket felhasználva kívánja mérni a kurzus, illetve a tananyag eredményességét. Ehhez nem csak a távoktatásos csoport, hanem a kontrollcsoport félév végi eredményeit is felhasználtuk, akik a szemeszter során ugyanazon tananyagot sajátították el frontális oktatási módszerekkel, mint a távoktatással tanuló társaik, majd a szemeszter végén ugyanazt a tesztet írták meg.

7. táblázat: A kurzus végén írt dolgozat eredménye

	N	%
Közepes	8	12,9
Jó	19	30,6
Jeles	31	50,0

8. táblázat: A kontrollcsoport érdemjegyei

	N	%
Elégtelen	4	6,5
Elégséges	13	21,0
Közepes	19	30,6
Jó	13	21,0
Jeles	13	21,0

Az eddigi adatokkal ellentétben ez a két táblázat kvalitatív eredményekre támaszkodik, hiszen a nyelvi kurzus által kínált tudás jól mérhető. Ezúttal is bizonyítottnak tűnik, hogy a távoktatásban résztvevő hallgatók jelentős hányada megfelelő eredménnyel sajátította el a

kijelölt anyagokat, hiszen a legrosszabb eredmény is közepes volt, de a hallgatók meggyőző többsége (80 százalék) jó és jeles eredménnyel zárta a kurzust. Ezzel szemben a kontrollcsoport (62 fő) eredményei nagyobb szórást mutatnak, ami középirányba tendál. A hallgatók harmada (30,6 százalék) közepes eredményt ért el, amihez 21–21 százalékkal kapcsolódnak azok, akik jó illetve elégséges érdemjegyet kaptak. Emellett a megoszlás két végén is vannak adatok, hiszen mind jeles – közel sem olyan arányban, mint a mások csoportnál – mind elégtelen eredmények megjelennek.

Minek tudható be ez az eltérés? Természetesen ezen okok kiderítésére további vizsgálódások szükségesek, de feltételezhető, hogy a távoktatás pozitív oldalait megtapasztalva a hallgatók szívesebben foglalkoztak a tananyaggal, míg a frontális oktatás során részt vettek ugyan az órákon, azonban nem koncentráltak az anyagra olyan intenzitással, mint azon társaik, aki rá voltak kényszerítve az önálló problémamegoldásra. Emellett maga a tananyag is megfelelően kidolgozottnak tűnik, és így alapot biztosíthat további tananyagok kidolgozására.

#### Konklúzió

A vizsgált adatok függvényében megállapíthatjuk, hogy a távoktatási tananyag elérte a kitűzött célt. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy nem kell kisebb módosításokat végezni rajta, azonban ez ill. az erre vezető adatok feldolgozása még folyamatban van, hiszen a kérdőív olyan területekre is kitért, melyek a fejlesztésben adhatnak segítséget.

Mindenképpen figyelmet kíván azonban az a tény, miszerint a főiskola hallgatói – és feltételezhetően ez más felsőoktatási intézmények hallgatóira is igaz – idegenkednek a távoktatástól ill. az e-learning-től. Ennek a ténynek a felismerése döntő jelentőségű és a probléma leküzdésére minél előbb kívánatos lenne a megfelelő stratégia kidolgozása, hiszen Európa fejlettebb országaiban ez a képzési forma teljesen elfogadott, és ha nálunk az oktatási rendszer nem fejleszti ki a tanulóknak az új tanulási módszerek iránti rugalmasságot, akkor a jövő magyar generációja hátrányba kerül más nemzetekkel szemben.

*Kakukné Jakabacska Andrea*

## A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota

Kutatásomban – amelyet a PTE romológia szak másoddiplomás képzés diplomamunkájához készítettem – arra kerestem a választ, hogy a magyarországi cigány értelmiségnek milyen a helyzete, milyen problémákkal kell szembesülnie, milyen út vezetett a diploma megszerzéséig. Érdekelt az is, hogy kik azok, akik motiválták őket a továbbtanulásra, kikre számíthat nehéz helyzeteiben, működik-e még a tradicionális cigány közösségekre jellemző széles rokoni, segítő háló? Összességében arra kívántam választ kapni, hogy a cigányságnak milyen lehetősége van értelmiségivé válnia, s ezért milyen „árat” kell fizetnie.

### Kutatási módszerem, kutatási mintám

Kutatásomat a kemény adatokra irányuló, általam összeállított kérdőívvel, s négyféle pszichológiai teszttel, skálával végeztem, amelyek a következők:

Beck-féle depressziós skála (BDI) Kopp Mária és Skrabski Árpád által kifejlesztett rövidített változata, ami a depressziós tünetegyüttes súlyosságának egyik legmegbízhatóbb mérési módszere.

kijelölt anyagokat, hiszen a legrosszabb eredmény is közepes volt, de a hallgatók meggyőző többsége (80 százalék) jó és jeles eredménnyel zárta a kurzust. Ezzel szemben a kontrollcsoport (62 fő) eredményei nagyobb szórást mutatnak, ami középirányba tendál. A hallgatók harmada (30,6 százalék) közepes eredményt ért el, amihez 21–21 százalékkal kapcsolódnak azok, akik jó illetve elégséges érdemjegyet kaptak. Emellett a megoszlás két végén is vannak adatok, hiszen mind jeles – közel sem olyan arányban, mint a mások csoportnál – mind elégtelen eredmények megjelennek.

Minek tudható be ez az eltérés? Természetesen ezen okok kiderítésére további vizsgálódások szükségesek, de feltételezhető, hogy a távoktatás pozitív oldalait megtapasztalva a hallgatók szívesebben foglalkoztak a tananyaggal, míg a frontális oktatás során részt vettek ugyan az órákon, azonban nem koncentráltak az anyagra olyan intenzitással, mint azon társaik, akik rá voltak kényszerítve az önálló problémamegoldásra. Emellett maga a tananyag is megfelelően kidolgozottnak tűnik, és így alapot biztosíthat további tananyagok kidolgozására.

#### Konklúzió

A vizsgált adatok függvényében megállapíthatjuk, hogy a távoktatási tananyag elérte a kitűzött célt. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy nem kell kisebb módosításokat végezni rajta, azonban ez ill. az erre vezető adatok feldolgozása még folyamatban van, hiszen a kérdőív olyan területekre is kitért, melyek a fejlesztésben adhatnak segítséget.

Mindenképpen figyelmet kíván azonban az a tény, miszerint a főiskola hallgatói – és feltételezhetően ez más felsőoktatási intézmények hallgatóira is igaz – idegenkednek a távoktatástól ill. az e-learning-től. Ennek a ténynek a felismerése döntő jelentőségű és a probléma leküzdésére minél előbb kívánatos lenne a megfelelő stratégia kidolgozása, hiszen Európa fejlettebb országaiban ez a képzési forma teljesen elfogadott, és ha nálunk az oktatási rendszer nem fejleszti ki a tanulóknak az új tanulási módszerek iránti rugalmasságot, akkor a jövő magyar generációja hátrányba kerül más nemzetekkel szemben.

*Kakukné Jakabacska Andrea*

## A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota

Kutatásomban – amelyet a PTE romológia szak másoddiplomás képzés diplomamunkájához készítettem – arra kerestem a választ, hogy a magyarországi cigány értelmiségnek milyen a helyzete, milyen problémákkal kell szembesülnie, milyen út vezetett a diploma megszerzéséig. Érdekel az is, hogy kik azok, akik motiválták őket a továbbtanulásra, kikre számíthat nehéz helyzeteiben, működik-e még a tradicionális cigány közösségekre jellemző széles rokoni, segítő háló? Összességében arra kívántam választ kapni, hogy a cigányságnak milyen lehetősége van értelmiségivé válnia, s ezért milyen „árat” kell fizetnie.

### Kutatási módszerem, kutatási mintám

Kutatásomat a kemény adatokra irányuló, általam összeállított kérdőívvel, s négyféle pszichológiai teszttel, skálával végeztem, amelyek a következők:

Beck-féle depressziós skála (BDI) Kopp Mária és Skrabski Árpád által kifejlesztett rövidített változata, ami a depressziós tünetegyüttes súlyosságának egyik legmegbízhatóbb mérési módszere.

Crumbaugh & Maholick (1964) életcél-kérdőív rövidített változata<sup>1</sup> általánosan használt mentális állapotmérő kérdőív. Az életcélok hiánya, az unalom, a napok egyhangú megélése a depressziós tüneteegyüttes jelzője.

A Juhász-féle neurózis pontozó skála<sup>2</sup> a neurózis tüneti vizsgálatára szolgál. Az érzelmi funkciózavarok közül a szorongást, félelmet, türelmetlenséget, lehangoltságot, a testi és vegetatív funkciók közül pedig a fejfájást, a szív-táji-és gyomorpanaszokat méri.

Cadwell-féle szociális támogatás kérdőív Kopp és Skrabski által hazai viszonyokra adaptált változata; a társas támogatottság mértékét, kiterjedtségét vizsgálja.

„Hólabda-módszerrel” jutottam a válaszadókhoz; az első kérdőív-kitöltők egyetemi évfolyamtársaim, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának III. évfolyamos romológia szakos hallgatói illetve a tanszék cigány oktatói voltak, majd a tőlük kapott címeken, telefonszámokon keresztül jutottam el a mintában szereplő, cigányságukat nyíltan vállaló diplomás válaszadóimhoz. 2004. február 9. és 2004. március 12. között 60 kérdőívet osztottam ki, amelyekből 51 értékelhetőt kaptam vissza.

## Alapadatok

A mintába bekerült (n=51) diplomások közül 29 nő, s 22 férfi. Többségük házas (49 százalék), az egyedülállók (27 százalék) között a 21–30 éves korosztályban a nők vannak többen, míg az egyedülálló férfiak a 31–40 és a 41–50 éves korcsoportban felülreprezentáltak. A hajadonok elsősorban a fővárosban élnek, egy-egy egyedülálló nő él nagyvárosban illetve falun. Az elvált nők aránya jóval nagyobb (63 százalék), mint a férfiaké, átlagéletkoruk 46 év, s többségük nagyvárosban lakik. Az elvált férfiak átlagéletkora 47 év. Élettársi kapcsolatban (8 százalék) kettő fiatal (24 és 28 évesek) és két középkorú, 43 éves nő él. Mindannyian nagyvárosban illetve a fővárosban laknak.

Az első diplomát túlnyomó többségük a kilencvenes években, s az azóta eltelt időszakban szerezte.

Az első diploma megszerzésekor betöltött életkor jelentősen eltér a nem cigány fiatalok diplomaszerezési életkorától. A nem cigány diákok átlagosan 21–23 éves korukban fejezik be felsőfokú tanulmányaikat, a vizsgálatban szereplők 78 százaléka ennél későbbi életkorban szerezte meg első diplomáját (1. táblázat).

1. táblázat: Az első diploma megszerzésekor betöltött életkor a minta szereplői között

Az első diploma megszerzésekor betöltött életkor	A diplomázottak száma (N=49)
19-22 év	11 (22%)
23-26 év	13 (27%)
27-30 év	7 (14%)
31-34 év	5 (10%)
35-38 év	6 (12%)
39-42 év	4 (8%)
43-46 év	2 (4%)
48 év	1 (2%)

<sup>1</sup> Kopp Mária & Skrabski Árpád (1995) *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest, Corvinus Kiadó.

<sup>2</sup> Juhász Péter & Kopp Mária & Veér András (1978) Módszer a neurózis szűrővizsgálatához. *Ideggyógyászati Szemle*, No. 31.

A mintában szereplők 36 százaléka harmincas, negyvenes korosztályhoz tartozó férfiként, nőként ült be újra az iskolapadba. Ezek az adatok megegyeznek azokkal az eredményekkel, amelyeket Forray R. Katalin<sup>3</sup> vont le, megállapítva, hogy a cigány fiatalok többsége „kanyargós úton” jut el a felsőfokú végzettséghez.

69 százalékuk családjában van más diplomás is, de csak kettőjüknél a szülők egyike (mindkét esetben az apa). Életkörülményeit a válaszadók (n=50) többsége átlagosnak ítélte, 4 százalékuk átlag feletti, 8 százalékuk pedig átlag alatti körülményeket jelzett.

A szülőhely és a jelenlegi lakóhely közötti távolságot azért vizsgáltam, mert feltételeztem, hogy aki messzire költözik a szülőhelyétől, az a családi-rokoni kapcsolatait nehezebben tudja ápolni, emiatt kevésbé vagy egyáltalán nem részesül a közösség támogató, védelmet nyújtó erejében. Mobilitásukat mutatja, hogy 65 százalékánál a szülőhely és a jelenlegi lakóhely nem egyezik. A messzire költözők aránya 40 százalék. A legnagyobb mozgás a főváros felé irányul; a messzire költözők 60 százaléka Budapestet választja lakóhelyül, s az összes elköltözött között is 39 százalék a fővárosban leteleplők aránya.

A mintában a két nem „vándorlási” magatartása nagy különbséget mutat.

A nők 52 százaléka nem költözött el szülőhelyéről, s az elköltözők 21 százaléka is a szülői ház közelében telepedett le. Ezzel szemben a férfiak 55 százaléka messzire költözött, s csupán 14 százalékuk él ott, ahol született.

Az egészségi állapot önminősítése igen fontos, hiszen egyértelmű jelzője lehet az egyes betegségeknek. A minta 63 százaléka átlagosnak, 20 százaléka kiválónak, 17 százalékuk pedig rossznak ítélte egészségi állapotát. Ennek az önminősítésnek ellentmondanak a felsorolt betegségek, amelyek alapján a válaszadók 39 százaléka betegnek minősül (krónikus betegségeket, magas vérnyomást, vércukor problémát, egyéb betegségeket jeleztek).

A káros szenvedélyek tekintetében az alacsony alkoholfogyasztás – ami a cigányságra általánosan is jellemző – mintámra is jellemző; az 51 válaszolónak 22 százaléka absztinens, 69 százalék csak ritkán, 19 százalékuk hetente, s 4 százalék naponta iszik szeszesitalt. A dohányzás terén rosszabb az arány, 47 százalék dohányzik, s ezen belül 20 százalékuk erős dohányos. A rendszeres testedzés, sportolás igen ritka (4 százalék), s heti egy-két alkalommal is csak 14 százalékuk mozog.

A válaszadók szerint a cigány közösség nagy része pozitívan fogadja a felsőfokú végzettségűeket; 68 százalékuk teljes elfogadást tapasztalt (tisztel, örül, elfogadja, természetesnek tartja, felnéznek rá), 20 százalékuk vegyes fogadtatást észlel, 5 százalékukat furcsának tartják, s csak negatív hozzáállást 7 százalékuk tapasztalt.

Valószínűleg e környezet is közrejátszik abban, hogy a minta 24 százaléka (!) szerint diplomája hátrányt jelent az életében.

A nem cigány környezet 60 százaléka fogadja pozitívan a válaszadókat, 12 százalék vegyes fogadtatásról, 16 százalék meglepődésről, s 12 százalék számolt be a környezet irigykedéséről illetve negatív hozzáállásáról.

Az *elégedettség* átlag értéke 5, de a kérdőíveket egyenként átvizsgálva a válaszadók elégedettsége között óriási különbségek vannak. Megelégedettnek, boldognak értékelte jelenlegi helyzetét az e kérdésre válaszolók (n=45) 20 százaléka, azaz 9 fő. E válaszadók között az alábbi közös vonásokat találtam:

- mindegyikük tagja valamilyen civil szervezetnek, egyesületnek;
- mindannyian kiterjedt baráti kapcsolatot ápolnak;

<sup>3</sup> Forray R. Katalin (2002) *Roma főiskolások és egyetemisták területi koncentrációja*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kutatási jelentés az OM számára.)

- társas, szociális támogatottságuk megfelelő;
- küldetésstudatuk van, a cigányság sorsáért felelősséget éreznek;
- munkahelyi kapcsolatukat 57 százalékuk nagyon jónak, 43 százalékuk pedig jónak minősítik;
- hátrányos megkülönböztetést jelenleg csak egy személy tapasztal;
- pozitív életcéljaik vannak, a Juhász-féle neurózis skála és a Beck-féle depressziós skála mérései alapján mentális egészségük megfelelő.

Boldogtalannak, csalódottnak mondta magát 16 százalék (7 fő), 4 nő és 3 férfi. Közös az elégedetlen választ adók között:

- munkahelyi kapcsolatait 43 százalék jónak, 29 százalék nagyon rossznak, 28 százalék rossznak ítélte;
- jelenleg hátrányos megkülönböztetést 89 százalékuk tapasztal;
- baráti kapcsolatot többségük ápol, kettejük kivételével tagjai valamilyen civil szervezetnek;
- a szociális támogatottság a válaszadók felénél feltűnően hiányos;
- egyetlen olyan személy van, aki sem családi, sem rokoni kapcsolatokat nem ápol;
- küldetésstudatot mindegyikük érez, s tesz is a cigányság érdekében valamit (érdekképviselet, nyelvoktatás stb.);
- többségük pedagógus, egy író és egy munkanélküli szerepel még ebben a csoportban;
- a neurózis skála kezelést igénylő neurózist mutat 57 százalékuknál, a Beck-féle depressziós skála szerint pedig 57 százalékuknál enyhe, 43 százalékuknál pedig közepesen súlyos depressziós tünetegyüttes észlelhető.

E különösen veszélyeztetett csoport rossz mentális állapota részben magánéleti problémákra (válás, egyedülálló élet), rossz munkahelyi kapcsolatokra, hátrányos megkülönböztetés elszenvedésére, s a szociális támogató kapcsolatok hiányára vezethető vissza.

A mentális állapotot négyféle kérdőívvel illetve skálával mértem. Ezek összesített eredményei az alábbiak:

- a Crumbaugh & Maholick kérdőívvel mért mentális állapot a válaszok 15 százalékában mutatott életcél hiányt;
- 43 százalékknak az egészségi állapota rossz (krónikus betegség, magas vérnyomás stb.);
- a szociális támogatottság – annak ellenére, hogy baráti, családi kapcsolatok fenntartását, ápolását jelezték – 86 százalékuk esetében igen hiányos;
- 29 százalékknál kezelést igénylő neurózis észlelhető, Beck-féle depressziós skálával mérve pedig 57 százalékuknál enyhe, 43 százalékánál közép-súlyos depressziós tünetegyüttes észlelhető.

A rossz mentális állapot kialakulásában a házasság, társ kapcsolat nyújtotta védőfunkciók hiánya, a rossz egészségi állapot, a munkanélküliség, a szociális támogató kapcsolatok hiánya egyaránt szerepel.

Juhász-féle neurózis-pontozó skálával mérve a válaszadók (n= 49) mentális állapotát, az látható, hogy a

- neurózis szempontjából veszélyeztetett (7 pont fölötti értéket mutató) 12 százalék,
- már kezelést igénylő (10 pont fölötti értéket mutató) 16 százalék.

Az összes válaszadó közül tehát 28 százalék neurózis szempontjából érintett.

A Beck-féle depressziós skála alapján a 66 százalék enyhe, 8 százalék pedig közép-súlyos depressziós tünetegyüttest mutat.

Összesítve ezeket az eredményeket, látható, hogy a mintában szereplő cigány értelmiségiek 76 százaléka – 37 személy – rossz mentális státusszal rendelkezik!

### További összefüggések

1) Feltételeztem az értelmiségivé válás útján egy „példakép”, külső segítő szerepét.

A vizsgálat során kapott eredményeim azt mutatják, hogy

- 56 százalék az értelmiségivé váláshoz a legtöbb motivációt a családtól kapta,
- 23 százalék jelezte, hogy a legtöbb motivációt tanítóitól, tanáraitól kapta a továbbtanulásra;
- 26 százalék fontosnak tartotta a család mellett kiemelni a pedagógusoktól kapott támogatást, ösztönzést;
- 7 százalékuk baráti, munkahelyi motiválást tüntetett fel.
- 14 százalékot senki nem motivált, magától kezdett el tanulni.

Várakozással, hipotézisemmel szemben tehát a külső motiváló erő (30 százalék) mellett a család ösztönző ereje a meghatározóbb, jelentősebb (56 százalék). Egykori tanítóik, tanáraik szerepét összesen 49 százalék emelte ki (23 százalék elsődlegesen, 26 százalék másodlagosan) ami azt mutatja, hogy a külső motiváló erőnek is meghatározó szerepe volt e cigány emberek értelmiségivé válásában.

2) Feltételeztem, hogy az értelmiségivé válásért a cigány embereknek súlyos árat kell fizetni, a kialakuló mentális állapotváltozások mérhetőek lesznek.

Az eredmények szerint a mintában szereplő cigány értelmiségiek 76 százaléka rossz mentális státusú;

- 29 százaléka neurózis szempontjából érintett (12 százalék veszélyeztetett, 17 százalék kezelést igényel);
- 66 százalék enyhe depressziós tünetegyüttest mutat;
- 8 százalék közép súlyos tünetegyüttestől szenved (vitális kimerültség, alvászavar, döntési nehézség, önhibáztatás, elégedetlenség, kilátástalanság stb.).

A rossz mentális állapot mellett a már manifesztálódott tünetek, betegségek is mutatják e populáció állapotát; a 39 százaléknál kimutatható beteg állapot hátterében a felsorolt betegségek szinte mindegyike – magas vérnyomás, vércukor problémák, gyomortünetek, krónikus megbetegedések – visszavezethetők nagyfokú pszichés megterhelésre, stresszre, túlkompensálásra, elfojtásra. A dohányzás – mint stresszkezelő magatartási mód – magas előfordulási aránya (40 százalék, ezen belül 20 százalék erős dohányos) szintén utal a vizsgált minta feszültségi állapotára.

3) Feltételeztem, hogy a diploma megszerzése, majd megfelelő munkalehetőségek reményében az értelmiség messzire költözik szüleitől, rokonaitól, s ezért a védőháló, a megfelelő szociális támogatottságuk hiányzik.

A diplomások 35 százaléka marad szülőhelyén, 65 százalék pedig elköltözik. A szociális támogatottság 57 százaléknál megfelelő, 43 százaléknál hiányos. A szülőhelyükön élők körében jóval nagyobb mértékű a szociális támogatottság, mint az elköltözők között. Biztató, hogy a szülőhelyüktől elköltözők 45 százaléka új lakóhelyén megfelelő szociális támogató rendszert, közösséget talált, illetve épített ki.

4) Feltételeztem, hogy a társas támogatottság hiánya kedvezőtlen mentális állapotot eredményez.

Hipotézisemet részben már alátámasztják az elégedettség és az elégedetlenség összetevőit vizsgáló kutatásaim;



- a jelenlegi helyzetük alapján önmagukat elégedettnek nyilvánítók (n=9) mindegyike kiterjedt baráti kapcsolatot, jó társas, szociális támogatottságot jelzett, általában házasságban élnek, s mentális állapotuk mért mutatói is kiegyensúlyozott, egészséges státust mutatnak;
- a jelenlegi helyzetüket boldogtalannak minősítők (n=7) felénél feltűnően hiányzik a szociális támogatottság, jelentős részük elvált illetve egyedülálló.

Összevetve az összes, mintába került személy társas támogatottságát a saját mentális állapotával azt tapasztaltam, hogy a hiányos társas támogatottságú személyek mindegyikének rossz a mentális státusa!

A megfelelő társas támogatottságot nélkülöző válaszadóknál a mentális státusra vonatkozóan az alábbi eredményeket találtam:

- enyhe depresszió 17 (85 százalék)
- közép súlyos depresszió 3 (15 százalék)
- neurózis veszélye 3 (15 százalék)
- kezelésre szoruló neurózis 7 (35 százalék).

A társas támogatottsággal nem rendelkezőknél minden esetben depressziós tünetegyüttes enyhébb vagy súlyosabb formája és/vagy neurózis veszély illetve kezelésre szoruló neurózis kimutatható.

5) Feltételeztem, hogy a cigány értelmiség képviselői erős küldetéstudattal rendelkeznek saját kisebbségük irányába, s ennek megfelelően sokat tesznek is értük.

Kutatásom eredménye még inkább megerősített ebben, hiszen a vizsgálatban szereplők 92 százaléka érez küldetéstudatot, igen sokféle módon tesz ennek eleget, s csak 8 százalék jelezte, hogy nincs teendője a cigányság érdekében.

6) A civil szervezetekben, egyesületekben, alapítványokban történő tevékenykedés énvédő szerepét is feltételeztem a vizsgálat megkezdése előtt.

Feltevésemet részben igazolja a magukat elégedettnek minősítők erre vonatkozó adatai, amelyek szerint egy kivétellel mindegyikük dolgozik valamilyen civil, elsősorban a cigányság köré szerveződött egyesületben, alapítványban.

A kutatási minta 24 százaléka egészséges mentálisan. Ebbe a csoportba tartozók 77 százaléka vesz részt valamilyen civil munkában. 70 százalékuk jelezte, hogy tagja valamilyen civil szervezetnek, azaz a mentálisan rosszabb státusszal rendelkezők nagy része is részt vesz civil munkában (de legalábbis tagja ilyen szervezetnek). Hipotézisem tehát nem nyert igazolást.

## Összegzés

Az eredményeket megvizsgálva az alábbi megállapításokat tudom tenni:

- a kutatásomban szereplők két személy kivételével első generációs értelmiségiek, mint a hazai cigány értelmiség többsége;
- az első diploma megszerzéséhez – a nem cigány diplomásoktól eltérően – „kanyargós út” vezetett, mintámban nem ritka a középkorú diplomaszerző;
- a vizsgálatban részt vevők átlagos szomatikus és mentális állapota nem kielégítő; 39 százalék szomatikus betegségektől szenved, 76 százalékuknak mentális státusa rossz, a korreláció értéke az egészségi állapot és a mentális státus között: 0,46.
- a káros szenvedélyek közül a dohányzás előfordulása – az országos átlaghoz hasonlóan – kiemelkedően magas (49 százalék);

- a mintában szereplők családi kapcsolatai intenzívek, viszont a rokoni háló gyengülni látszik, 37 százalék egyáltalán nem tart kapcsolatot a rokonaival;
- úgy tűnik, hogy a cigányság körében a civil szerveződés igen aktív, a válaszadók 70 százaléka tagja valamilyen egyesületnek, alapítványnak;
- a kutatásban részt vevők válasza alapján, a többségi társadalomban az előítéletes magatartás terén némi javulás látható, hiszen a mintában szereplők 61 százaléka élt át a múltban hátrányos megkülönböztetést, ma ugyanezt „csak” 44 százalék tapasztalja;
- a kutatás eredménye azt mutatja, hogy mind a cigány, mind a nem cigány közösség többsége tisztelettel, megbecsüléssel fogadja a vizsgálatban szereplő diplomás cigány embereket (68 ill. 60 százalék);
- a tanult cigány ember sok esetben (32 százalék) tapasztal elutasítást, kirekesztést saját cigány környezete részéről is.

Kutatásom e részét lezárva úgy látom, hogy a cigányságnak e keskeny, alakuló, formálódó rétege igen sérülékeny.

A cigányság integrációjának meggyőződésem szerint egyetlen biztos útja a tanulás, s feltétele a lehetőség. Lehetőség a tanuláshoz, munkához, egészséges élethez, életkörülményekhez. Lehetőség ahhoz, hogy önmagát a többségtől függetlenül meghatározhassa.

Jó lenne, ha felismerve e réteg különös veszélyeztetettségét, több segítséget, elismertséget, bátorítást, tiszteletet kapnának.

*Szabóné Kármán Judit*

## A felsőfokú végzettségűek területi megoszlása

Az 1990-es évek változásai nemcsak az ország régióit, megyéit, hanem kisebb térségeit is eltérően érintették, attól függően, hogy a kialakult gazdasági szerkezet mennyire volt egyoldalú, illetve a térség életét szervező központok képesek voltak-e a változások menedzselésére. Ezek a tényezők felhívták a figyelmet a társadalmi-gazdasági struktúra kistérségi megfigyelésének és vizsgálatának szükségességére. E célra alakította ki a KSH – széles körű szakmai és önkormányzati egyeztetést követően – az egész országot lefedő statisztikai kistérségi rendszert. A kistérségek között nagy különbségek mutatkoznak a népesség számában, a gazdaság erejében, Budapest pedig akkora súlyt képvisel, hogy nem vehető össze a többi kistérséggel.<sup>1</sup>

Az évezred végére, a rendszerváltozást követően a piacgazdaságra való átmenet lényegében befejeződött. A '90-es évek végére az ország térszerkezete, térségi és területi tagoltsága lényegesen eltér a rendszerváltás előtti helyzettől. Ebben meghatározó szerepet játszanak a piacgazdálkodásra jellemző elemek: a vállalkozások számának robbanásszerű emelkedése, a külföldi tőke meghatározó szerepe, a mindent átszövő piac hatása, valamint az átmenet alapvető feltétele, a széles körű privatizáció. Érezhetőek még az elmúlt évtizedek nyomai, a szocialista nagyipar és a mezőgazdasági nagyüzemek szerepe, de természetesen jelen vannak évszázados meghatározottságok, a kelet-nyugat és a falu-város megosztottság.

Az új térszerkezetet a '90-es évek piaci alapú folyamatai, elsősorban a külföldi tőkebefektetésekre épülő gazdasági megújulás és a párhuzamosan jelen lévő válság-jelenségek (munkanélküliség, jövedelemcsökkenés, a beruházások jelentős visszaesése) formálták. A térszer-

<sup>1</sup> Kozma T. (2003) A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon. Felsőoktatási Kutató Intézet. (Kézirat.)

- a mintában szereplők családi kapcsolatai intenzívek, viszont a rokoni háló gyengülni látszik, 37 százalék egyáltalán nem tart kapcsolatot a rokonaival;
- úgy tűnik, hogy a cigányság körében a civil szerveződés igen aktív, a válaszadók 70 százaléka tagja valamilyen egyesületnek, alapítványnak;
- a kutatásban részt vevők válasza alapján, a többségi társadalomban az előítéletes magatartás terén némi javulás látható, hiszen a mintában szereplők 61 százaléka élt át a múltban hátrányos megkülönböztetést, ma ugyanezt „csak” 44 százalék tapasztalja;
- a kutatás eredménye azt mutatja, hogy mind a cigány, mind a nem cigány közösség többsége tisztelettel, megbecsüléssel fogadja a vizsgálatban szereplő diplomás cigány embereket (68 ill. 60 százalék);
- a tanult cigány ember sok esetben (32 százalék) tapasztal elutasítást, kirekesztést saját cigány környezete részéről is.

Kutatásom e részét lezárva úgy látom, hogy a cigányságnak e keskeny, alakuló, formálódó rétege igen sérülékeny.

A cigányság integrációjának meggyőződésem szerint egyetlen biztos útja a tanulás, s feltétele a lehetőség. Lehetőség a tanuláshoz, munkához, egészséges élethez, életkörülményekhez. Lehetőség ahhoz, hogy önmagát a többségtől függetlenül meghatározhassa.

Jó lenne, ha felismerve e réteg különös veszélyeztetettségét, több segítséget, elismertséget, bátorítást, tiszteletet kapnának.

*Szabóné Kármán Judit*

## A felsőfokú végzettségűek területi megoszlása

Az 1990-es évek változásai nemcsak az ország régióit, megyéit, hanem kisebb térségeit is eltérően érintették, attól függően, hogy a kialakult gazdasági szerkezet mennyire volt egyoldalú, illetve a térség életét szervező központok képesek voltak-e a változások menedzselésére. Ezek a tényezők felhívták a figyelmet a társadalmi-gazdasági struktúra kistérségi megfigyelésének és vizsgálatának szükségességére. E célra alakította ki a KSH – széles körű szakmai és önkormányzati egyeztetést követően – az egész országot lefedő statisztikai kistérségi rendszert. A kistérségek között nagy különbségek mutatkoznak a népesség számában, a gazdaság erejében, Budapest pedig akkora súlyt képvisel, hogy nem vehető össze a többi kistérséggel.<sup>1</sup>

Az évezred végére, a rendszerváltozást követően a piacgazdaságra való átmenet lényegében befejeződött. A '90-es évek végére az ország térszerkezete, térségi és területi tagoltsága lényegesen eltér a rendszerváltás előtti helyzettől. Ebben meghatározó szerepet játszanak a piacgazdálkodásra jellemző elemek: a vállalkozások számának robbanásszerű emelkedése, a külföldi tőke meghatározó szerepe, a mindent átszövő piac hatása, valamint az átmenet alapvető feltétele, a széles körű privatizáció. Érezhetőek még az elmúlt évtizedek nyomai, a szocialista nagyipar és a mezőgazdasági nagyüzemek szerepe, de természetesen jelen vannak évszázados meghatározottságok, a kelet-nyugat és a falu-város megosztottság.

Az új térszerkezetet a '90-es évek piaci alapú folyamatai, elsősorban a külföldi tőkebefektetésekre épülő gazdasági megújulás és a párhuzamosan jelen lévő válság-jelenségek (munkanélküliség, jövedelemcsökkenés, a beruházások jelentős visszaesése) formálták. A térszer-

<sup>1</sup> Kozma T. (2003) A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon. Felsőoktatási Kutató Intézet. (Kézirat.)

kezet átalakulása természetesen folytatódik, de a jövőben már új feltételek között, amikor az Európai Unióhoz való kapcsolódás lesz a meghatározó elem.

A népesség iskolázottsági szintje az elmúlt évtizedekben folyamatosan emelkedett. Folytatódott az iskolakötelezettségi korból kilépők körében az általános iskolát be nem fejezett fiatalok arányának csökkenése, és a megfelelő korú népesség végzettségének növekedése minden iskolázottsági szinten.

A felsőfokú végzettségűek arányának térségi változásait statisztikai és kartografikus elemzéssel mutatom be, amelyben a népszámlálások, illetve a Felsőoktatási Kutató Intézet OTTIR adatbázisára támaszkodom. A felsőfokú végzettségűek arányának területi megoszlását a megfelelő korú népességhez viszonyítva tárgyalom 1990-es és 2001-es a népszámlálások alapján. Külön térképen ábrázoltam a két népszámlálás közötti változást úgy, hogy az 1990-es állapotot 100-nak tekintettem.

A népességből az *egyetemi, főiskolai végzettséget szerzők száma és aránya* – különösen az utóbbi három évtizedben – jelentősen emelkedett. A felsőfokú iskolázási lehetőségek bővülése és a megnőtt tanulási igények hatása áll ennek a folyamatnak a hátterében. A 25 éves és idősebb népességen belüli arányuk az 1970. évi 4,2 százalékhoz képest 2001-re megháromszorozódott, 1990-hez képest pedig valamivel több mint 25 százalékkal nőtt (2001-ben 12,6 százalék).

Az egyetemi, főiskolai végzettségek megszerzésénél is érzékelhető az iskolába járás hagyományos időszakának megfelelő oktatáson kívül folytatott felnőttkori tanulmányok szerepe. Az 1970. évi adatok szerint az akkori 25–29 évesek 7 százaléka szerzett felsőfokú iskolai oklevelet, míg három évtizeddel később, 2001-ben, amikor ugyanez a népességcsoport az 55–59 évesek korcsoportját alkotta, a megfelelő arány már 14 százaléka volt. Megállapítható tehát, hogy az elmúlt harminc évben a korcsoportnak (2001-ben 55–59 évesek) közel fele nem a nappali képzésben és 30 éven túl szerezte a diplomáját (1. táblázat).

1. táblázat: A népesség egyetem, főiskola stb. oklevéllel és korcsoport szerint, 1930, 1960–2001

Korcsoport (év)	1930	1960	1970	1980	1990	2001
a megfelelő korú népesség százalékában						
25-29	1,6	4,4	7,4	9,8	13,4	14,8
30-34	2,0	3,7	5,4	10,7	13,2	15,3
35-39	2,0	2,9	5,9	10,0	13,2	16,1
40-44	2,1	3,1	5,1	6,8	13,8	14,9
45-49	2,1	2,4	3,9	6,8	12,4	14,4
50-54	1,8	2,1	3,8	5,7	8,8	14,3
55-59	1,5	2,1	2,8	4,2	8,2	13,9
60-64	1,2	2,0	2,3	3,9	7,0	9,5
65-69	1,2	1,9	2,2	2,8	5,3	8,5
70-74	1,0	1,8	2,1	2,2	5,3	7,5
75-	0,9	1,5	2,0	2,0	3,6	5,1
Összesen	1,8	2,7	4,2	6,5	10,1	12,6

Forrás: KSH 2001. évi népszámlálás, 2003.

Az egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkezők 12,6 százalékos országos arányához a főváros kiemelkedően magas aránnyal, 23,8 százalékkal, a megyeszékhelyek (18,2 százalék) és a többi megyei jogú városok (13 százalék) is az átlagot meghaladó értékkel, a többi város és különösen a községek (10,7 százalék, illetve 5,5 százalék) igen alacsony értékkel járulnak hozzá.

Budapest kiemelkedő szerepét az országos mutató alakulásában bizonyítja, hogy az átlagot egyedül Közép-Magyarország haladja meg (19,4 százalék), a többi régióé 10 százalék körül mozog, a megyék közül pedig a legmagasabb értéket adó Csongrád (12,5 százalék) is alatta van az országosnak, nem beszélve a legalacsonyabb, 8 százalék körüli arányokról Nógrád és Békés megyében. A változás dinamikáját tekintve az elmúlt évtizedben Pest megyében történt a leggyorsabb változás. 11 év alatt közel 60 százalékkal nőtt a diplomások aránya, szemben az országos 25 százalékkal. Ez annak a hatalmas kivándorlási hullámnak tulajdonítható, amely Budapestről az agglomerációba történt, és amelyben leginkább a fiatalabb, iskolázottabb népesség vett részt. A legkisebb változás Nógrád megyében történt (16 százalékos a növekedés). A változás arányát figyelembe véve általában elmondható, hogy az elmúlt évtizedben tovább nőtt a különbség a felsőfokú végzettségű népesség arányát tekintve a megyék között (2. táblázat).

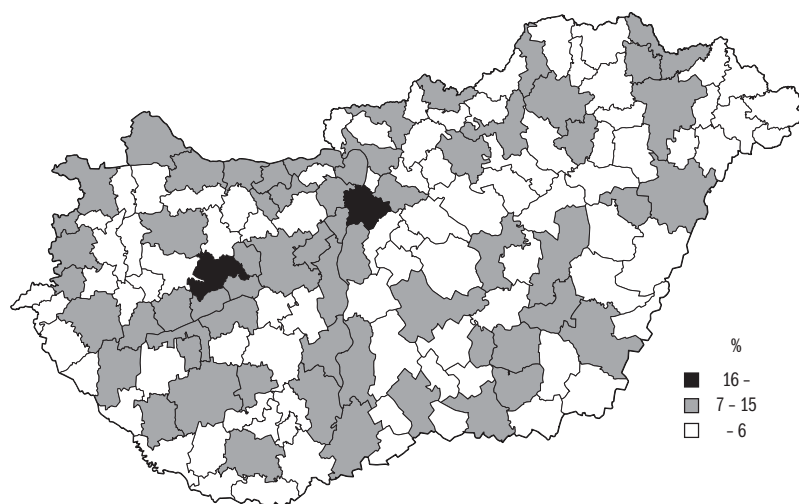
2. táblázat: Egyetemi és főiskolai oklevéllel rendelkező 25 éven felüli népesség 1990 és 2001-ben

Megye	1990		2001		Változás aránya (1990=100)	
	fő	%	fő	%	főben	arányban
Budapest	263 522	19,1	307 680	23,8	116,8	124,9
Pest	45 205	7,4	86 049	11,7	190,4	159,2
Fejér	23 155	8,7	31 549	10,8	136,3	124,3
Komárom	16 058	7,9	21 022	9,7	130,9	123,1
Veszprém	20 605	8,4	26 961	10,6	130,8	126,0
Győr-Sopron	25 066	9,2	34 913	11,7	139,3	127,3
Vas	14 989	8,3	19 783	10,6	132,0	128,1
Zala	16 004	7,9	21 239	10,1	132,7	128,3
Baranya	23 914	8,7	30 904	11,0	129,2	126,1
Somogy	17 207	7,5	21 585	9,3	125,4	124,4
Tolna	12 198	7,3	15 664	9,0	128,4	123,1
Borsod	38 230	7,9	47 259	9,5	123,6	120,7
Heves	17 388	7,8	22 375	9,9	128,7	127,5
Nógrád	10 188	6,7	12 100	7,8	118,8	116,3
Hajdú-Bihar	29 974	8,7	39 277	10,8	131,0	123,7
Szolnok	20 106	7,2	25 361	8,9	126,1	123,1
Szabolcs	23 358	6,7	31 299	8,3	134,0	124,2
Bács-Kiskun	25 170	7,0	33 812	9,0	134,3	128,5
Békés	18 202	6,6	22 506	8,1	123,6	122,5
Csongrád	27 081	9,4	37 007	12,5	136,7	133,7
összesen	687 620	10,1	888 345	12,6	129,2	124,6
Régiók						
Közép Magyarország	308 727	15,5	393 729	19,4	127,5	125,6
Közép-Dunántúl	59 818	8,4	79 532	10,4	133,0	124,3
Nyugat-Dunántúl	56 059	8,5	75 935	10,9	135,5	127,8
Dél-Dunántúl	53 319	7,9	68 153	9,9	127,8	124,6
Észak-Magyarország	65 806	7,6	81 734	9,3	124,2	121,8
Észak-Alföld	73 438	7,6	95 937	9,4	130,6	124,3
Dél-Alföld	70 453	7,6	93 325	9,8	132,5	128,6

Forrás: KSH 1990. és 2001. évi népszámlálás

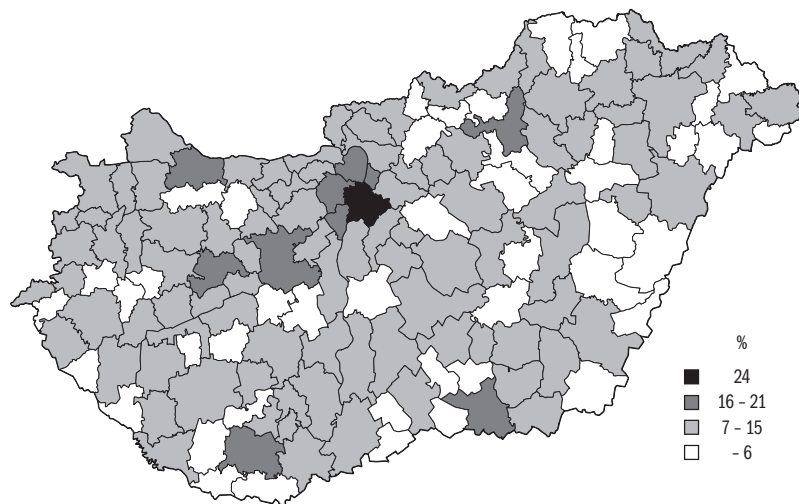
A 1–3. térképek a felsőfokú végzettséggel rendelkező 25 éven felüliek arányát ábrázolja kistérségeként. Természetesnek vehető, hogy mind 1990-ben és 2001-ben jellemzően a nagyobb városokban, egyetemi központokban legnagyobb az arányuk. Feltűnő viszont, hogy 1990-ben Budapest (19,1 százalék) után Veszprém térségében volt a legnagyobb a diplomával rendelkezők aránya (15 százalék), és csak ezután következett a következő sorrendben Szeged, Eger, Pécs, Győr, Székesfehérvár, Debrecen és Szombathely kistérségei. A kistérségek több mint a felében nem érte el a 6 százalékot a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya.

1. ábra: 25 éven felüli népességből felsőfokú végzettséggel rendelkezők, 1990



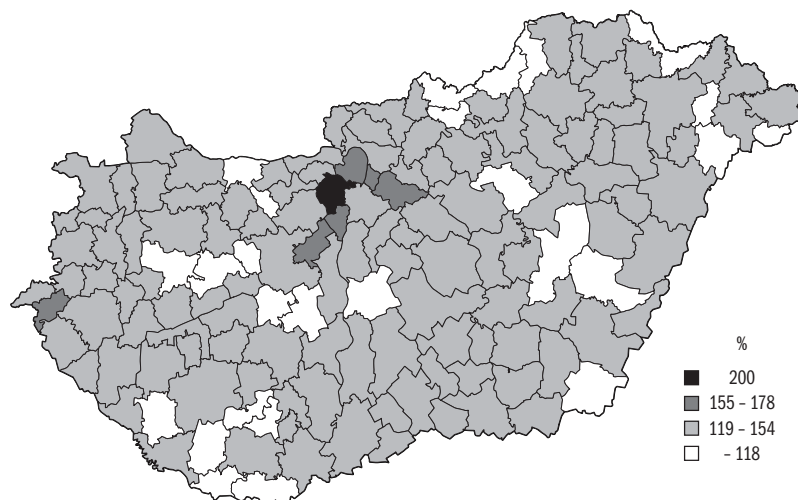
Forrás: KSH.

2. ábra: 25 éven felüli népességből felsőfokú végzettséggel rendelkezők, 2001



Forrás: KSH.

3. ábra: 25 éven felüli népességből felsőfokú végzettséggel rendelkezik (a végzettség arányában bekövetkezett változás, 1990–2001)



Forrás: KSH.

Ennél a mutatónál is látványos Pest megye „ketté szakítottsága”, amely különösen feltűnő a 2001-es állapotot mutató térképen. Ezen látható, hogy Budapesttől északra és nyugatra igen magas az arány, viszont a megye délkeleti részén az országos átlag alatti. A változás dinamikáját szemléltető térképen (3. térkép) jól látszik a budapesti agglomerációban lezajlott gyors változás, néhány kistérségben közel megkétszereződött a diplomások aránya (Pilisvörösvár, Szentendre, Budaörs). Mindebből következik, hogy a Budapestet elhagyók leginkább a népesség iskolázottabb részéből kerültek ki.

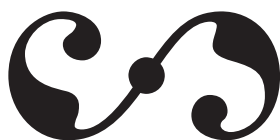
1990-hez képest a legtöbb diplomással rendelkező kistérségek sorrendje is jelentősen megváltozott. Budapest (23,8 százalék) után Szentendre (20,5 százalék) Pilisvörösvár (19,8 százalék) következik, majd Veszprém, Szeged, Budaörs, Eger, Pécs és Dunakeszi a sorrend, Debrecen a 12. Miskolc pedig a 16. helyre csúszott. A térképen látható, hogy nagyon sok kistérségben nem változott jelentősen az arány pl. Karcag, Szeghalom, Sellye (itt csupán 6 százalékkal nőtt) Mezőkovácsháza, Enying, Kazincbarcika, Sásd, Ózd, Csenger stb. A 2001-es állapotot ábrázoló 2. térképen látható, hogy a legkevesebb diplomással rendelkező kistérség leginkább az Alföldön, főleg a Tiszántúlon helyezkednek el, de Észak-Magyarországon és Dél-Dunántúlon is jelentős számban találhatók.

Az iskola végzettségben jelentős volt a középfokú oktatás expanziója, amelyet a hetvenes évek végétől a nyolcvanas évek közepéig regisztrálhattunk.<sup>2</sup> A korábban az általános iskolát sem befejezett fiatal korcsoportok már nem elégedtek meg a kötelező végzettséggel, hanem – zömmel a kijelölt úton – a szakmunkásképzésbe áramlottak. Napjainkra az érettségi is elvesztette a korábban ritkasága folytán megszerzett presztízsét. A magasabb iskolai fokozatokban való részvétel, a felsőfokot végzettek számának ugrásszerű emelkedése, a magasabb kvalifikációk megszerzése iránti társadalmi-lakossági igény olyan folyamatot jeleznek,

<sup>2</sup> Forray R. K. – Kozma T. (1999) Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet. *Educatio füzetek* 225.

amelyet valószínűleg joggal tarthatunk a következő évtizedek egyik kiemelkedően fontos és látványos történetének. Összefüggései szerteágazóak, s talán nem túlzás megkockáztatni, hogy új társadalmi minőségek hordozóivá válnak.<sup>3</sup>

*Híves Tamás*



---

<sup>3</sup> Forray R. Katalin – Híves Tamás (2003) A Szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990–2000) Kutatás közben 82 p. In. Press.



## SZEMLE

AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIA FILOZÓFIÁJA  
ÉS A VASKETREC

Minden jelentősebb technológiai fejlemény kapcsán újra és újra felszínre tör a vita az embert korlátok közé szorító avagy felszabadító perspektívákról. Az informatikának szinte minden lépése újra élesíti ezt a vitát. Meglepő lenne, ha a tanítás-tanulás átalakítása kapcsán nem fogalmazódna meg alapos aggályok. Ezért vehetjük kézbe – vagy kattinthatunk rá – érdeklődéssel Sami Hautakangas és Tomi Kiilakoski új cikkére.

Az aktuális témán túl egy olyan értelmiségi magatartás megfigyeléséhez is alkalmat nyújt a tanulmány, amely posztmodern kortünetnek is tekinthető: modern elődeink az ilyen vitákat éles vagy-vagy csatákban folytatták le, mára azonban pengevillanás legföljebb blikkfangos címekben látható. A cím után következő fogalmi elemzés lehet pontosabb vagy elnagyoltabb, de illedelmesen elvezet a különböző álláspontok pozitívumainak és negatívumainak, valamint célszerű alkalmazhatóságuk határainak megállapításához, egyfajta „élni és élni hagyni”-filozófia „mindent a maga helyén” elve jegyében.

De ki is merné ma elutasítani az éppen győzedelmes áttörését ünneplelve szétáradó új technológia nevelési-oktatási alkalmazását? Ne legyenek hát nosztalgiaiink: konstruktív magatartásunk<sup>1</sup> megfelelő kifejezése az érdeklődő figyelem az ilyen elemző írások iránt.

A Tamperei Egyetem két tanára, Hautakangas és Kiilakoski nem bocsátkozik az oktatástechnológiai fejlesztések részleteibe, hanem ezek kulturális premisszáit elemzi tanulmányában. Meghökkenítő kérdéseiket – „Vasketrec lesz-e az e-learning az Információs Társadalomban?” – az az értelmezési keret teszi lehetővé, amelyet Jacques Ellul,<sup>2</sup> Martin Heidegger<sup>3</sup> és Michel Foucault<sup>4</sup> nevével jeleznek. Így előfeltevéseik szerint a technológia olyan folyamat, amely relatíve független a gazdaságtól és a politikától, és saját determinációja működik; semlegességének tézise megkérdőjelezhető; racionalitásával szemben pedig mindig felvethető a racionalitás plurális jellege.

Az oktatás és nevelés terén különösen fontos Heideggernek az az érve, hogy a technológia nem semleges eszköz egy kívánt célhoz, hanem a dolgok megközelítésének egy módja. Megközelítésmódunk változásai azonban előre nem látható módon befolyásolhatják céljainkat, és előre nem látható társadalmi következményeik is vannak. Például a munkának az automatizálással járó szabványosítása és dehumanizálása sok munkást fosztott meg élete értelmétől és méltóságától az instrumentális racionalitás nevében. De az iskola mint modern intézmény is nagy mértékben az instrumentális racionalitás alapján működik, még ha az ehhez szükséges fegyelmet manapság nem is könnyű biztosítani.

Az oktatásban mindenki belátja az instrumentális előnyeit. Vagy legalábbis csaknem mindenki. Charles Taylor<sup>5</sup> nemrégiben a mellett ér-

1 Azt hiszem, ez a legtudományosabb fordítása a „Be positive!” felhívásnak.

2 Ellul, Jacques: The “Autonomy” of the technological phenomenon. In: *Philosophy of Technology*, ed. by R. A. Scharff and V. Dusek, Blackwell, Oxford, 2003.

3 Heidegger, Martin: *The question concerning technology and other essays*, Harper and Row, New York, 1977.

4 Foucault, Michel: *Politics, Philosophy, Culture*, Routledge, New York, 1988.

5 Taylor, Charles: *Sources of the self*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2000.



velt, hogy hiába sugallja az általánosan elfogadott eszközrendszer a cél elfogadását: a Jónak – hiszen ez a cél, amire nevelni kell – több modern fogalma létezik, és pluralitásukat még a miatt sem lehet félretolni, hogy akár konfliktusba is kerülhetnek egymással. Bár az instrumentalizmus racionális ellenőrzést és hatékony szabályozást nyújt, ha kizárólag rá hagyatkozunk, ezzel végzetesen korlátozhatjuk a Jók körét.

Különösen jól látszik ez a tantervméletek történetében. Itt Ralph W. Tyler hatvanas évek végén publikált modellje ajánlott olyan egyszerű eszközt, amely egyszerre alkalmas az egyéni leckék és a széles tantervi keretek kifejlesztésére, és tökéletesen igazodik az instrumentális racionalitáshoz.<sup>6</sup> A modell „racionáléja” az, hogy eltekint a helyzetek változatosságától, és minden helyzetre használható semleges keretet ajánl – az oktatási vezetők nagy megelégedésére. Számos korai bírálat ellenére Tyler hatása ma is jelentős, mert modellje összefér az oktatáspolitikai neoliberais fordulatával: a semleges keretben ugyanis elérhetőek olyan célok, amelyeket főleg gazdasági tényezők határoznak meg.

De a módszer, amely a modern gondolkodásnak megfelelően a rációra épül, nem semleges: az elkötelezetlen rációt magasabb rendű Jónak tekinti. A módszeres eljárás morális kötelesség, és ha valaki helyesen követi a rációt, akkor csakis jó eredményre juthat. Ezért a tyleri „racionáléban” fontos cél a meglévő társadalmi gyakorlatok fenntartása: a nevelés feladata valójában a jelen társadalmi helyzet újratermelése.

Tyler szerint négy alapvető kérdést kell megválaszolni egy hatékony tanterv létrehozásához. Az első az iskola által követett nevelési célok meghatározása. Ez után meg kell állapítani, hogy milyen nevelési tapasztalatok vezetnek az egyes célokhoz, egybe kell szervezni ezeket a tapasztalatokat, és végül eszközt kell találni az elért eredmény értékelésére. Mivel ez az eljárás minden helyzetre alkalmazható, a finn szerzők az instrumentális racionalitás mintapéldájának tekintik Tyler módszerét.

Az oktatástechnológia használatának tényleges gyakorlata Hautakangas és Kiilakoski szerint négy nagy perspektíva kombinált hatása alatt alakul. Ezek: 1) a munka és az edukáció társadalmi és gazdasági perspektívája; 2) a szervezeti döntéshozás, ami megvalósíthatóvá és kötelezővé teszi

azt, ami lehetséges a gyakorlatban; 3) a szoftverfejlesztési megközelítések; 4) a nevelési folyamat pedagógiai megközelítése.

Az első szinten az a nyomás érvényesül egyre erősebben, hogy az oktatás szolgálja az „új” gazdaságot. ennek az instrumentális célnak az elérésére szolgálna eszközként az innovációs képesség fejlesztése. A szerzők az Európai Unió „eEuropa Akciótervéből” és annak kommentárirodalmából vett idézetekkel mutatják be, hogy míg a makrocélok szintjén az európai állampolgárok egyenlősége és a participáció szerepel kiemelten, addig az oktatás képe legjobban a futószalaghoz hasonlít. „Mivel az oktatást a gazdaság-hajtotta társadalmat szolgáló eszköznek tekintik, az e-learning ennek megfelelően a gyártósor termelékenységének növelésére való, meg arra, hogy technológiailag közvetített eljárásokra szocializálja az állampolgárokat, azaz ellássa őket »az információs társadalomban való élethez és munkához szükséges készségekkel.«”

A szervezeti diszkurzusban az értékelés, a hatékonyság és a hatékonyság kérdései kerültek előtérbe, mivel az oktatási intézmények sok országban átvették az üzleti menedzsment nyelvét. A belső hatékonyság fő problémája a költségek és az intézményben töltött tanulói idő csökkentése, a külső hatékonyságé az, hogy a végzetek rendelkeznek-e a munkahelyen éppen szükséges kompetenciákkal. (Az utóbbi időben látványos oktatásügyi karriert befutó kompetencia fogalma maga is a gazdasági szférából lépett át az oktatásba.) Az egyetemeken manapság azzal büszkélkednek, hogy elsőként vagy a legtökéletesebben, a legjobb eredménnyel alkalmazzák a minőségbiztosítást, szervezetük áramvonalasítását (streamlining), a döntéshozás, az innováció és a szolgáltatás egységes folyamatként kezelését stb. Hautakangas és Kiilakoski szerint a stratégiai menedzsment tankönyveknek az oktatási szervezetekre való alkalmazása elkerülhetetlenül vezet a pedagógiai folyamat hasonló szellemű újragondolására és átalakítására.

Az oktatástechnológia fejlesztésének technikai szintjén két alapvető megközelítés él: a technológia-orientált és a felhasználó-orientált megközelítés. A szoftverfejlesztésben a kaszkád-modell és a prototípus alkotás felel meg nekik. Az előbbi lineáris lépéseit Sommerville<sup>7</sup> nyomán így foglalják össze a szerzők: a követelmények specifi-

6 Tyler, Ralph W.: *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, Chicago, 1969.

7 Sommerville, I.: *Software engineering*, Addison-Wesley, Harlow, 1995.

kálása; rendszer- és szoftverterv; implementálás és egységtesztelés; integrálás és rendszertesztelés; működtetés és karbantartás. Az eljárás feltételezi, hogy a fejlesztő csapat előre teljes körű ismerettel rendelkezik a követelmények meghatározásához, és ezekkel kapcsolatos saját interpretációi alapján fejleszti ki a rendszert. A fejlesztési logika szempontjából természetesen nem jelent lényegi különbséget, hogy személy szerint kik adják meg az alapul szolgáló interpretációt: a lényeges ennek korlátozottsága és lezártága. E logikából egyenesen következik, hogy a rendszer gyorsan implementálható, és ha működik, akkor helyesen működik. Ha mégis hiba lenne, akkor az a felhasználóban van.

A felhasználó-központú fejlesztés alapja ezzel szemben az, hogy nem létezik teljes tudás, ezért a kifejlesztendő rendszer követelményei sem ismerhetők teljesen és egyszer s mindenkorra. Meghatározásukba és értelmezésükbe szakértőket és felhasználókat kell bevonni. Következésképpen a rendszernek nem egyetlen megoldása van, hanem vannak jobb és rosszabb megoldásai, amelyeknek működését és alkalmasságát változatos felhasználási esetekhez kell mérni. Az implementáció ezért lassú, és azzal a tanulsággal jár, hogy ha a rendszer működik és alkalmas, akkor elég jó (good enough) – pillanatnyilag. Ha a felhasználó mégsem tudja használni a rendszert, akkor a rendszerben van hiba, amit a következő generációban ki kell javítani.

Bármelyik fogalmi modellt követik is, azt végül a programozáshoz egyértelművé kell tenni. Ez a nyugati filozófia racionalista hagyománya alapján történik: „elemi egységekre” bontják a folyamatot, feltételezve, hogy ha minden egyes részt megoldottak, akkor az egész feladatot is megoldották. Hautakangas és Kiilakoski értékelése szerint: „Bár ez a megközelítés önmagában logikailag koherens és sok esetben jó eredményt ad, egyetemes magától értetődősége súlyosan problematikus, amikor sokféle területen általánosan alkalmazzák.”

Az oktatástechnológia pedagógiai tervezésének korlátját az jelenti, hogy a pedagógiai folyamatok csak bizonyos mértékig tervezhetők előre, és a váratlanul felmerülő eseményekre való reagálás a tanár felelőssége. Ezért az összes előadódható helyzetek kezelésének követelménye rendkívül kemény feltétel még az ún. tanuló vezetői rendszereknek (LMS = learning management system)

is, amelyek pedig éppenséggel minden folyamatot egyetlen rendszerben akarnak kezelni. De a bonyolultság akkor sem kisebb, ha LMS helyett az eszközök széles választékát kínálják a tanárnak, hogy mindig a helyzetnek megfelelően válasszon közülük. Az oktatástechnológia sikeres alkalmazása általában az adott pedagógiai folyamat sokoldalú megértésén alapszik. Ez multidiszciplináris munkában érhető el, amiben nem érvényesül az instrumentális logika. „A pluralizmust ajánlani az oktatástechnológia megközelítésében annyi, mint azt tanácsolni, hogy ne vakon hozzák meg az egyéni problémák megoldására szánt technológia kiválasztására vonatkozó döntést (...) Nemcsak a probléma-megoldás módszerét kell megválasztani, hanem a racionalitás típusát is, amelyet a probléma megközelítésére és keretbe foglalására használnak majd.”

A szerzők mindvégig elismerik, hogy az instrumentális racionalitás a nevelés integráns és fontos része, de hangsúlyozzák, hogy a gyakorlatban könnyen reduktív modellekhez vezethet dekontextualizált és univerzális jellege miatt. A rutinfolyamatok hatékonyságának biztosításához megfelelő a rá épülő kontroll módszer, ha azonban olyan rendszert tervezünk, amely kombinálja a tanár és a tanulók nem-rutin tevékenységeit, akkor célravezetőbb a felhasználó-központú megközelítés. A fő probléma az, hogy a kontroll-megközelítés olyan általános probléma-megoldási modellt használ, amelynek logikája kizárja az alternatív megoldásokat, és nem segít felismerni, hogy racionalitása csak egyike a lehetséges racionalitásoknak.

A tanulmány valójában nem foglalkozik semmi olyannal, amit a címe ígér: nem vázolja, hogy az egyéni és átfogó tantervkészítés filozófiája milyen kapcsolatban van az információs társadalommal (e fogalom bármely értelmében), a címen kívül csupán egyszer fordul elő benne az e-learning terminus, és a vasketrec metafora jelentését is csak találgathatjuk, hiszen a bírált instrumentalizmust, sőt Tyler modelljét is elfogadhatónak ítélik a szerzők bizonyos feltételek mellett – ráadásul ezek nem azonosíthatók az e-learning-gel. Annyi valószínűnek tűnik, hogy az instrumentális racionalitást valamiképpen jellemzőnek tartják az e-learning-re és szoros kapcsolatban lévőnek az információs társadalommal, de ezeknek e kapcsolatnak a sajátosságáról semmit sem tudunk meg. Leginkább úgy tekinthetjük hát Hautakangas és



Kiilakoski cikkét, mint gondolkodtató előtanulmányt egy olyan vizsgálódáshoz, amely majd ezekre a konkrét kérdésekre keresi a választ. (*Sami Hautakangas és Tomi Kiilakoski, The Information Society: Towards an Iron Cage of e-Learning?, European Educational Research Journal, Vol. 3, No. 1.*)

*Csákó Mihály*



#### ETNIKAI–KULTURÁLIS SOKFÉLESEG ÉS OKTATÁSPOLITIKA NYUGAT-EURÓPÁBAN

Ahogy nálunk összekapcsolódik a roma származású és a hátrányos helyzetű tanulók problémája, úgy kapcsolódik Nyugat-Európában a bevándorló-gyerekek és az iskolai esélyegyenlőség kérdése. Ez utóbbival foglalkozik egy francia pedagógiai folyóirat most megjelent tematikus száma. Az ebben szereplő tanulmányok talán hozzásegíthetik a hazai döntéshozókat, szakembereket ahhoz, hogy – a hibákból is okulva – átvegyék a bizonyítottan hatékony nyugati-európai megoldások egyikét-másikat. Külön is érdemes kiemelni a spanyol esettanulmányt, mely arról szól, hogyan tudja a helyi önkormányzat hatékonyan érvényesíteni az integrált oktatásra irányuló helyi politikai akaratot egy decentralizált, sokszereplős és piacosított rendszerben, ahol az állam szemet huny a jogszabályokkal, a józan ésszel és az egyetemes normákkal egyaránt ellentétes szegregáció fölött. Ehhez persze a szóban forgó katalán városka vezetőinek szilárd elhatározására, a bevándorló-gyerekektől eleinte idegenkedő szülők jobb belátásra térítésére is szükség volt.

Az összeállítás összesen hat szöveget foglal magában. Legtöbbjük a francia helyzetet elemzi, két cikk Angliával (is) foglalkozik, egy-egy pedig Belgiummal, Hollandiával és Spanyolországgal.

A tanulmányok mindegyike ugyanazokra a kérdésekre keresi a választ: hogyan igyekszik a politika segíteni a bevándorlók gyerekeit – akiknek többsége hátrányos helyzetű tanulónak számít? Mi a helyi és az országos oktatáspolitikai közötti feladatmegosztás, s ezek hogyan függenek össze az egyes országok társadalmi berendezkedésével?

Melyek a leghatékonyabb pedagógiai módszerek a társadalmi–kulturális hátrány leküzdésére?

Bevezetőjében Agnès van Zanten azt hangsúlyozza, hogy a migrációs folyamatok, az államberendezkedés hagyománya országról országra más és más kontextusba ágyazzák be az oktatáspolitikát és az iskolai esélyegyenlőségek elleni hétköznapi küzdelmet. Az esettanulmányok módszere a politikai elmélet és a valóság összefüggéseiről és ellentmondásairól szól.

A multikulturalizmus fogalma – miközben az egyenlőségek sorsdöntő dimenziójára, a hagyományok, nyelvek sokféleségére irányítja rá a figyelmet – csak eufemizmus, egyfelől a habitus és a kulturális tőke egyenlőségeket újratermelő működési mechanizmusaira, másfelől a települési szegregációra, harmadrészt az előítéletesség (esetenként a rasszizmus) jelenségére is utal. A megszokott pesszimizmusra rációzva, a tanulmányokból úgy tűnik, mintha mindezen problémákra talán volna némi gyógyír.

Marie Verhoeven egy-egy belga és angol (brüsszeli és birminghami) esettanulmány tanulságait foglalja és veti össze. A szerző – bár elismeri, döntő különbség, hogy az angol iskolákban a bevándorlók anyanyelvének oktatása a tanterv része – először mégis megkísérli eloszlatni az angol oktatási modell egységesen multikulturalista jellegéről kialakult részben téves elképzeléseket: az angol modell jellemzésére a „hibrid” jelző alkalmazását javasolja, és meg is nevezi az egymásnak feszülő oktatáspolitikai modellek képviselőit: eszerint a baloldal a kulturális sokféleség híve, míg a konzervatívok asszimiláció-pártiak; s e két törekvés a gyakorlatban is keveredik. Belgiumot és Nagy-Britanniát összeköti a decentralizált oktatási rendszer hagyománya, és az oktatás kvázi-piac-szerű működése; ugyanakkor a 80-as évek óta mind Belgiumban, mind Angliában határozott centralizációs törekvések jelentkeztek. A „többnemzetiségű” iskolákban folytatott interjúzás révén a szerző a pedagógusok nézőpontját is igyekezett rekonstruálni. Az angol oktatók nyitottabbak a más kultúrájú diákok önkifejezésére; Belgiumban a katolikus iskola-hálózatban ill. az állami (értsd: a francia-ajkú közösség által működtetett) iskolákban tanítók esetében más és más a kulturális sokféleséghez való „hozzáállás”: a világi iskolák az univerzalista francia modellhez állnak közelebb, míg a katolikus intézmények az angolhoz; utóbbi-



Kiilakoski cikkét, mint gondolkodtató előtanulmányt egy olyan vizsgálódáshoz, amely majd ezekre a konkrét kérdésekre keresi a választ. (*Sami Hautakangas és Tomi Kiilakoski, The Information Society: Towards an Iron Cage of e-Learning?, European Educational Research Journal, Vol. 3, No. 1.*)

*Csákó Mihály*



#### ETNIKAI–KULTURÁLIS SOKFÉLESÉG ÉS OKTATÁSPOLITIKA NYUGAT-EURÓPÁBAN

Ahogy nálunk összekapcsolódik a roma származású és a hátrányos helyzetű tanulók problémája, úgy kapcsolódik Nyugat-Európában a bevándorló-gyerekek és az iskolai esélyegyenlőség kérdése. Ez utóbbival foglalkozik egy francia pedagógiai folyóirat most megjelent tematikus száma. Az ebben szereplő tanulmányok talán hozzásegíthetik a hazai döntéshozókat, szakembereket ahhoz, hogy – a hibákból is okulva – átvegyék a bizonyítottan hatékony nyugati-európai megoldások egyikét-másikat. Külön is érdemes kiemelni a spanyol esettanulmányt, mely arról szól, hogyan tudja a helyi önkormányzat hatékonyan érvényesíteni az integrált oktatásra irányuló helyi politikai akaratot egy decentralizált, sokszereplős és piacosított rendszerben, ahol az állam szemet huny a jogszabályokkal, a józan ésszel és az egyetemes normákkal egyaránt ellentétes szegregáció fölött. Ehhez persze a szóban forgó katalán városka vezetőinek szilárd elhatározására, a bevándorló-gyerekektől eleinte idegenkedő szülők jobb belátásra térítésére is szükség volt.

Az összeállítás összesen hat szöveget foglal magában. Legtöbbjük a francia helyzetet elemzi, két cikk Angliával (is) foglalkozik, egy-egy pedig Belgiummal, Hollandiával és Spanyolországgal.

A tanulmányok mindegyike ugyanazokra a kérdésekre keresi a választ: hogyan igyekszik a politika segíteni a bevándorlók gyerekeit – akiknek többsége hátrányos helyzetű tanulónak számít? Mi a helyi és az országos oktatáspolitikai közötti feladatmegosztás, s ezek hogyan függenek össze az egyes országok társadalmi berendezkedésével?

Melyek a leghatékonyabb pedagógiai módszerek a társadalmi–kulturális hátrány leküzdésére?

Bevezetőjében Agnès van Zanten azt hangsúlyozza, hogy a migrációs folyamatok, az államberendezkedés hagyománya országról országra más és más kontextusba ágyazzák be az oktatáspolitikát és az iskolai esélyegyenlőségek elleni hétköznapi küzdelmet. Az esettanulmányok módszere a politikai elmélet és a valóság összefüggéseiről és ellentmondásairól szól.

A multikulturalizmus fogalma – miközben az egyenlőségek sorsdöntő dimenziójára, a hagyományok, nyelvek sokféleségére irányítja rá a figyelmet – csak eufemizmus, egyfelől a habitus és a kulturális tőke egyenlőségeket újratermelő működési mechanizmusaira, másfelől a települési szegregációra, harmadrészt az előítéletesség (esetenként a rasszizmus) jelenségére is utal. A megszokott pesszimizmusra rációfolva, a tanulmányokból úgy tűnik, mintha mindezen problémákra talán volna némi gyógyír.

Marie Verhoeven egy-egy belga és angol (brüsszeli és birminghami) esettanulmány tanulságait foglalja és veti össze. A szerző – bár elismeri, döntő különbség, hogy az angol iskolákban a bevándorlók anyanyelvének oktatása a tanterv része – először mégis megkísérli eloszlatni az angol oktatási modell egységesen multikulturalista jellegéről kialakult részben téves elképzeléseket: az angol modell jellemzésére a „hibrid” jelző alkalmazását javasolja, és meg is nevezi az egymásnak feszülő oktatáspolitikai modellek képviselőit: eszerint a baloldal a kulturális sokféleség híve, míg a konzervatívok asszimiláció-pártiak; s e két törekvés a gyakorlatban is keveredik. Belgiumot és Nagy-Britanniát összeköti a decentralizált oktatási rendszer hagyománya, és az oktatás kvázi-piac-szerű működése; ugyanakkor a 80-as évek óta mind Belgiumban, mind Angliában határozott centralizációs törekvések jelentkeztek. A „többnemzetiségű” iskolákban folytatott interjúzás révén a szerző a pedagógusok nézőpontját is igyekezett rekonstruálni. Az angol oktatók nyitottabbak a más kultúrájú diákok önkifejezésére; Belgiumban a katolikus iskola-hálózatban ill. az állami (értsd: a francia-ajkú közösség által működtetett) iskolákban tanítók esetében más és más a kulturális sokféleséghez való „hozzáállás”: a világi iskolák az univerzalista francia modellhez állnak közelebb, míg a katolikus intézmények az angolhoz; utóbbi-

ak inkább engedik kibontakozni a kulturális sokféleséget, így a nem keresztény bevándorlók kultúráját is. Ennél is fontosabb, hogy az egyes intézmények rangja (vagyis az oktatási mező hierarchikus társadalmi terében elfoglalt helye) erőteljesen befolyásolja a „kulturális másság” felfogását: minél jobb egy iskola a pozíciója a kvázi-piacon, annál inkább az egyéni teljesítmények maximalizálásával, s annál kevésbé a kulturális sokféleséggel tördnek a pedagógusok. A diákok attitűdje is ezzel analóg: a jó iskolák jó tanulói a tanárokat oktatói munkájuk alapján ítélik meg, míg a kedvezőtlen helyzetben lévő iskolák alacsony presztízsű osztályainak rossz iskolai teljesítményt nyújtó tanulói annak örülnek legjobban, ha kulturális másságukat tekintetbe veszik a pedagógusok, ünnepeiket az iskolai élet szerves részévé teszik. Számukra a barátok megválasztásakor is saját „hozott” kultúrájuk az elsődleges. Tehát miközben a diákok „multikulturális” tagozódása hagyományaik, önazonosságuk megőrzését segíti, társadalmi esélyeik kiegyenlítését nehezíti. Kedvezőbb helyzetben és/vagy jobb iskolában tanuló bevándorló-társaikra háromféle stratégia alkalmazása jellemző: vagy a teljes „asszimilációra”, kulturális beolvadásra való törekvés, vagy a „hozott” és az angol kultúra ötvözése, vagy pedig a privát- és iskolai-szférában használt kulturális kód megkülönböztetése. Az iskola piaci pozíciója szerinti különbségek hasonlóak Belgiumban és Angliában: a „multikulturalizmus” jobbára csak a gyengébb iskolák kudarcra ítélt diákjainak nyújtott vigasz.

Szintén nemzetközi összehasonlítás Maroussia Raveaud cikkének témája: az angol és francia modell összevetése. Elméleti síkon a két nemzeti modell markáns különbségei nem kérdésesek: a köz-társasági–nemzetállami francia felfogás élesen szemben áll az angol multikulturalizmus modelljével. (Noha ez utóbbi, mint Marie Verhoeven fenti cikkében olvashattuk, részben az oktatáskutatók fantáziájának szüleménye). Franciaországban általában még az etnikai kisebbség kifejezés használatát is elvetik, egy tanuló lehet francia állampolgár vagy külföldi, de ha francia, akkor a politikai nemzet egyenrangú, meg nem különböztethető tagja; márpedig a bevándorlók második generációjában már a francia állampolgárok vannak többségben. A 80-as évektől kezdve a bevándorlók iskolai kudarcra ellen mégis felvették a

küzdelmet, méghozzá rendszer-konform módon, állami vezénnyel, az állampolgári egyenlőség eszményét tiszteletben tartva: nem a külföldiek, „ne adj’ Isten” a színes bőrűek, hanem az ő lakóhelyükön szolgáló külvárosi–lakótelepi övezetek, tehát általában a hátrányos helyzetű rétegek és körzetek megsegítésére irányuló oktatáspolitikával (pl.: ZEP)<sup>1</sup>. De még ennél is fontosabb szerepet játszik a tanulási nehézségekkel küzdők egyéni segítése; hivatalos minisztériumi dokumentumok szerint, noha tény, hogy hátrányos társadalmi pozíciójukból fakadóan az ilyen típusú segítséget a bevándorlók gyerekei nagyobb arányban kell hogy igénybe vegyék, de ha a társadalmi származást mint változót kiiktatjuk, akkor nemhogy rosszabbul, de még jobban is tanulnak mint „a” franciák. Nem a bevándorlók, hanem a kulturális–gazdasági tőkéből hiányt szenvedők vannak a segítség-re rászorulva, a bevándorlók egyenlőtlen iskolai esélyei kizárólag a társadalmi egyenlőtlenségekre vezethetők vissza. A két ország pedagógiai gyakorlata már nem ennyire élesen különbözik: a franciák is figyelembe veszik a tanulók kulturális sokféleségét, de nem a tanórákon. A „mátság” náluk csak az iskolai ünnepek, a szülőkkel való kapcsolattartás során jelenhet meg, tehát jobbra csak az egységes nemzetállam szentélyén, a tantermen *kívül*.

Két esettanulmány tanulságait foglalja össze Elena Roussier-Fusco. A vizsgált terep egy Párizs-környéki bevándorlók-lakta lakótelepi övezet. A Maroussia Raveaud írásában is emlegetett ZEP-ek a kutatók többsége szerint nem vagy csak alig váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, legfőképpen azért nem, mert ezekben az iskolakörzetekben – a területi egyenlőtlenségekből következően – túl nagy a tanulási nehézségekkel és fegyelmi problémákkal küzdő halmozottan hátrányos társadalmi helyzetű bevándorló-gyerekek aránya. Kicsit leegyszerűsítve: nincs „hova”, nincs „kihez” integrálni, ha a bevándorlók alkotják a többséget: csakúgy mint Magyarországon, az integráció irányuló mégoly őszinte jó szándék a lakóhelyi szegregáció zátonyára futhat. A két elemzett intézmény egyike hagyományos módon működik: hierarchikus viszonyok, a diszciplináris határok szigorú tiszteletben tartása, a diákok társadalmi környezetének – így kulturális másságának – figyelmen kívül hagyása jellemzi. A másik nyitot-

<sup>1</sup> Lásd: Bajomi Iván: Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. *Iskolakultúra*, 1999/3.

tabb, nagyobb teret szentel a vezetés és a tanárok illetve a tantestületen belüli együttműködésnek; a tanulók bevonásával, etnikai identitásának valorizálásával – a szerző szerint – kijelöli a fejlődés várható, sőt: talán kívánatos útját. (Noha az etnikai konfliktusok kialakulását, idegengyűlölő előítéletek hangoztatását ez utóbbi sem zárja ki.) Eszerint már a szigorúnak, egységesnek megismert francia modell is lehetővé teszi – a tantermekben – a kulturális sokféleség figyelembevételét, de a települési szegregáció negatív hatásait a legjobb szándékú központi szakpolitika sem tudja kivédeni, még egy centralizált oktatási rendszerben sem.

A holland iskolák a magyarhoz hasonló kvázipiaci közegben működnek, amennyiben a szabad iskolaválasztást a törvény biztosítja. Robert Maier, Mariëtte de Haan ezzel foglalkozik. Viszont különbség, hogy nagyjából egyenlő arányban három nagy – katolikus, protestáns és állami – iskolahálózat között oszlanak meg a diákok. Előbbiek a kisebb településeken, utóbbiak a nagyobb városokban vannak inkább jelen. (De van 37 „iszlám” iskola is, az iskola-alapítás szabályozása is igen liberális). 1979-ben „multikulturális” oktatáspolitikát hirdettek, tíz évre rá, éppen ellenkezőleg: „integrációs” politikát. Ezt a hátrányos helyzetű gyerekeket fogadó intézmények kitüntetett anyagi támogatása egészítette ki. A nagyvárosokban, egyes iskolákban – a szabad iskolaválasztás, a középosztály „menekülése” és a lakóhelyi szegregáció következtében – gyakran akár az 50 százalékot is meghaladhatja a – főként Suriname-ból, a holland Antillákról, Marokkóból és Törökországból származó – bevándorló-gyerekek aránya. A szerző *elveti* az integrált oktatás hatékonyabb volta mellett érveket, az idézett adatok szerint az egyes intézmények hatékonysága nagyon különböző lehet, de a bevándorlók arányától teljesen függetlenül. Sőt, a bevándorló-gyerekek kezdeti versenyhátrányuk egy részét ledolgozzák; különösen igaz ez a matematikából elért eredményekre. A továbbtanulás tekintetében az egykori gyarmatokról származó diákok mobilitási esélyei ugrásszerűen javultak 1993 és 1999 között. Mindezen sikerekre a szerző szerint a legfőbb magyarázat a fent említett integrációs modell alkalmazása: a tanulók aktív bevonása az iskola és a holland társadalom életébe. Egyedül a nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányuló felzárkóztatás az, ami kimondottan a kisebbségeknek szól, de – az adatok tükrében

– hatékonysága ennek is kétséges. A támogatásból legnagyobb mértékben a szegény és alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekeit fogadó intézmények részesülnek (itt persze felülreprezentáltak a kisebbségek, de a támogatás általában a leszakadó rétegeknek szól, nem pedig külön önekik). A források legjelentősebb részét – az érintett iskolákban – az osztálylétszámok csökkentésére fordítják: ennek hatékonysága vitathatatlan. Számos további hipotézis is felvetődik: az idősebb testvérek szerepe, a főtárgyak előtérbe helyezése, vagy a tanároknak a szülővel fenntartott kapcsolata nagyban befolyásolhatja a diákok iskolai eredményeit. A szerző szerint a sikeres modellt a kölcsönös alkalmazkodás – az iskola és a kisebbségek – kölcsönös közeledése jelenti.

Katalónia szintén a centrum-országokhoz sorolható, Spanyolország leggazdagabb tartományaként éppúgy a bevándorlók célországa, mint Franciaország, Anglia, Belgium vagy Hollandia. Itt is a marokkóiak csoportja a legnépesebb, de sokan érkeztek Latin-Amerikából is. Az iskolák többsége állami (ezekbe járnak a bevándorlók), de van egy jelentős katolikus magániskolai hálózat is (a középosztály gyerekei számára). A szegregációt akadályozni hivatott szabályokat – pl.: a világi és a katolikus iskolák minden osztályában egyaránt 4–4 helyet fenn kell tartani a bevándorlók számára –, de ezt az állami tanfelügyelet nemigen kéri számon. Jaume Carbonell, Núria Simó és Antoni Tort arról szól, hogy egy 35 ezer lakosú katalán város vezetői elhatározták: nagyszabású általános iskola-összevonási akció révén parancsolt megálljt a bevándorlók gyerekeit sújtó iskolai szegregációnak, négy iskolából kettőt csinaltak. Az intézkedés érdekessége, hogy bevonták az állammal kötött szerződés alapján működő katolikus iskolákat is, s hogy a helyi önkormányzat a saját oktatásirányítási jogkörét túllépve intézkedett, továbbá, hogy magára vállalta az iskolaösszevonások jelentős többletköltségét (ingyenes iskolabusz stb.). Noha a magyar iskolaösszevonásokat leggyakrabban a gyerekhány csökkenése váltja ki, tanulságos, hogy Spanyolországban éppen az iskolai szegregáció megakadályozására tesznek ilyen határozott lépéseket (a cikk sajnos nem szól az intézkedés politikai-szakmai háttéréről). A diákok keveredését segítette az is, hogy nem egyszerűen áthelyezték az egyes osztályokat, hanem kettesével összevonták őket, miközben az órák többsége változó és változatos összetételű kiscsoportos for-

mában zajlott. A diákokat is bevonták az új intézményi keretek kialakításába, és a megnövelték az osztályfőnöki óra-jellegű foglalkozások számát; a középszintbeli szülők részéről kezdetben tapasztalt ellenállás is gyorsan lecsillapodott. A szerzők szerint a kísérlet sikeres, a jövő útja az iskolai „gettók” felszámolása, a helyi lakosság bevonása az iskolapolitikai döntésekbe.

A szerzők többsége az integrált oktatás mellett tört lándzsát, de többen hangsúlyozzák, hogy ez önmagában kevés. A nyelvi felzárkóztatást szinte mindenütt gyakorolják, s szinte mindenütt sikerrel. Kitérés pontot ezen kívül még a reál tárgyak jelenthetnek. A szociológia régi felismerése, melyet most az esettanulmányok egynémelyike is megerősített: a reáltárgyakban elért eredmények (s később: a mérnökképzés, a „reálfőiskolák”) jelentik a legfőbb mobilitási csatornát az alsóbb rétegekből kikerülő diákok számára.

A szerzők többsége szerint a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerén belül vizsgálhatók és – adott esetben – csökkenthetők az iskolai esélykülönbségek, az oktatási rendszer nem ragadható ki a társadalmi kontextusból. Miközben az oktatáspolitikai mindentűt többször is orientációt váltott, gyakran nem is ez, hanem például a bevándorlás-politika, a demográfiai folyamatok befolyásolták leginkább az iskolai esélyegyenlőtlenségek alakulását. Sikeres oktatáspolitikai csak a lakóhelyi szegregáció oldása révén lehetséges.

Mint arra Agnès van Zanten emlékeztet, az állami-társadalmi berendezkedés hagyományos modelljei – a centralizált Franciaország, a liberális Anglia stb. – az évek során egyre kevésbé érvényesek, az oktatáspolitikai is egyre inkább függetlenedik tőlük. Az esettanulmányokból pedig kiderül: a multikulturalizmus mint pedagógiai szervező-elv csak a decentralizált rendszerekben, s azokon belül is csak a rossz piaci pozíciójú iskolákban jellemző. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű/ bevándorló/ kisebbségi tanulók oktatásának gyakorlata erős konvergenciát mutat: Nyugat-Európa-szerte igyekeznek alacsony osztálylétszám ill. kiscsoportos foglalkozások révén minél személyesebb pedagógiai viszonyt kialakítani a tanulókkal. Ennek része az, hogy a tanárok figyelembe veszik a diákok kulturális sokféleségét, a franciák inkább csak a tanórán kívül, a többiek az órákon is. Ugyanakkor senki – az angol iskola sem – mond le az egységes

követelmény- és értékelési rendszer alkalmazásáról; az elvárások, követelmények lefelé nivellálása zsákutcába vezet.

A színvonalésszel fenyegető multikulturalizmus rémképe hamis, a másságot elutasító merev elzárkózás egyre ritkább, de – mint a szerzők figyelmeztetnek – az újratermelő egyenlőtlenségek poklába vezető út is jószándékkal kikövezve: a más kultúrájú, hátrányos helyzetű diákok iránti kegyes engedékenység csak árthat azoknak akiket segíteni hivatott. Az asszimiláció követelése idejétmúlt, de az egyes országok iskolarendszerének integrációs, szocializációs küldetése ma is aktuális: az állampolgári jogegyenlőség alapján, a nemzedékek közötti mobilitási esélyek javításának érdekében.

*(Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe [Multikulturális társadalmak és iskolapolitikák Európában]. Szerkesztette: Agnès van Zanten. Revue Française de Pédagogie, No 144 – Juillet-août-septembre 2003. Institut National de Recherches Pédagogiques.)*

Eröss Gábor



#### E-LEARNING: ÚJ TECHNOLÓGIA VAGY ÚJ LEHETŐSÉGEK?

Az Európa Bizottság „E-learning akcióterv”-et alkotott, amelynek alcíme: „A holnap oktatásának kialakítása”. A 2001-ben íródott akcióterv feladata olyan elvárásokat és ehhez kapcsolódó konkrét cselekvési terveket megfogalmazni, amelyek a kívánatos célhoz, az új multimédiás technológiák elterjedésének gyorsításához, majd pedig ezek használásához vezetnek az oktatás területén. Mindez azért fontos, mivel ezen eszközök segítségével – állítja a dokumentum – a tanulás és a tanítás minősége javul. A nagyszabású tervben szerepel az új tanulási környezetek tanulmányozása, a virtuális egyetemek létrehozása, a tanulási nehézségekkel küzdők igényeihez adaptált technológiák megtalálása, hasznosítása. A digitális ismeretek elengedhetetlenül fontosak a tudás alapú társadalomban. Ezek mellett az informa-



mában zajlott. A diákokat is bevonták az új intézményi keretek kialakításába, és a megnövelték az osztályfőnöki óra-jellegű foglalkozások számát; a középszintbeli szülők részéről kezdetben tapasztalt ellenállás is gyorsan lecsillapodott. A szerzők szerint a kísérlet sikeres, a jövő útja az iskolai „gettók” felszámolása, a helyi lakosság bevonása az iskolapolitikai döntésekbe.

A szerzők többsége az integrált oktatás mellett tört lándzsát, de többen hangsúlyozzák, hogy ez önmagában kevés. A nyelvi felzárkóztatást szinte mindenütt gyakorolják, s szinte mindenütt sikerrel. Kitérés pontot ezen kívül még a reál tárgyak jelenthetnek. A szociológia régi felismerése, melyet most az esettanulmányok egynémelyike is megerősített: a reáltárgyakban elért eredmények (s később: a mérnökképzés, a „reálfőiskolák”) jelentik a legfőbb mobilitási csatornát az alsóbb rétegekből kikerülő diákok számára.

A szerzők többsége szerint a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerén belül vizsgálhatók és – adott esetben – csökkenthetők az iskolai esélykülönbségek, az oktatási rendszer nem ragadható ki a társadalmi kontextusból. Miközben az oktatáspolitikai mindentűt többször is orientációt váltott, gyakran nem is ez, hanem például a bevándorlás-politika, a demográfiai folyamatok befolyásolták leginkább az iskolai esélyegyenlőtlenségek alakulását. Sikeres oktatáspolitikai csak a lakóhelyi szegregáció oldása révén lehetséges.

Mint arra Agnès van Zanten emlékeztet, az állami-társadalmi berendezkedés hagyományos modelljei – a centralizált Franciaország, a liberális Anglia stb. – az évek során egyre kevésbé érvényesek, az oktatáspolitikai is egyre inkább függetlenedik tőlük. Az esettanulmányokból pedig kiderül: a multikulturalizmus mint pedagógiai szervező-elv csak a decentralizált rendszerekben, s azokon belül is csak a rossz piaci pozíciójú iskolákban jellemző. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű/ bevándorló/ kisebbségi tanulók oktatásának gyakorlata erős konvergenciát mutat: Nyugat-Európa-szerte igyekeznek alacsony osztálylétszám ill. kiscsoportos foglalkozások révén minél személyesebb pedagógiai viszonyt kialakítani a tanulókkal. Ennek része az, hogy a tanárok figyelembe veszik a diákok kulturális sokféleségét, a franciák inkább csak a tanórán kívül, a többiek az órákon is. Ugyanakkor senki – az angol iskola sem – mond le az egységes

követelmény- és értékelési rendszer alkalmazásáról; az elvárások, követelmények lefelé nivellálása zsákutcába vezet.

A színvonalésszel fenyegető multikulturalizmus rémképe hamis, a másságot elutasító merev elzárkózás egyre ritkább, de – mint a szerzők figyelmeztetnek – az újratermelő egyenlőtlenségek poklába vezető út is jószándékkal kikövezve: a más kultúrájú, hátrányos helyzetű diákok iránti kegyes engedékenység csak árthat azoknak akiket segíteni hivatott. Az asszimiláció követelése idejétmúlt, de az egyes országok iskolarendszerének integrációs, szocializációs küldetése ma is aktuális: az állampolgári jogegyenlőség alapján, a nemzedékek közötti mobilitási esélyek javításának érdekében.

*(Dynamiques multiculturelles et politiques scolaires en Europe [Multikulturális társadalmak és iskolapolitikák Európában]. Szerkesztette: Agnès van Zanten. Revue Française de Pédagogie, No 144 – Juillet-août-septembre 2003. Institut National de Recherches Pédagogiques.)*

Eröss Gábor



#### E-LEARNING: ÚJ TECHNOLÓGIA VAGY ÚJ LEHETŐSÉGEK?

Az Európa Bizottság „E-learning akcióterv”-et alkotott, amelynek alcíme: „A holnap oktatásának kialakítása”. A 2001-ben íródott akcióterv feladata olyan elvárásokat és ehhez kapcsolódó konkrét cselekvési terveket megfogalmazni, amelyek a kívánatos célhoz, az új multimédiás technológiák elterjedésének gyorsításához, majd pedig ezek használásához vezetnek az oktatás területén. Mindez azért fontos, mivel ezen eszközök segítségével – állítja a dokumentum – a tanulás és a tanítás minősége javul. A nagyszabású tervben szerepel az új tanulási környezetek tanulmányozása, a virtuális egyetemek létrehozása, a tanulási nehézségekkel küzdők igényeihez adaptált technológiák megtalálása, hasznosítása. A digitális ismeretek elengedhetetlenül fontosak a tudás alapú társadalomban. Ezek mellett az informa-

tikai szektorban jelentkező szakképzett munkaerőhiány pótlásának megoldására is sürgetőleg hív fel a tervezet.

A dokumentum szerint az E-learning akcióterv során az e-learning tartalmakat a stratégiai fontosságú területen kell elsősorban fejleszteni: a modern nyelvek, a tudomány, technológiai és társadalom, valamint a művészetek és kultúra területén, mivel ezek azok a területek, amelyeken a digitális-technológiai innovációknak fontos szerepük lehet. Az akcióterv szerint az új információk és kommunikációs technológiák olyan értelemben is kihívást jelentenek, hogy ne pusztán megjelenjenek, hanem a valódi innovatívítást támogassák a legkülönbözőbb oktatási kontextusokban.

Howard Gardner, a Harvard Graduate School of Education professzora szerint azonban nem is ez a legfontosabb kérdés. Számára evidens, hogy a hagyományosan nagyhírű oktatási intézményeknek mindenképpen erőt kell venniük saját konzervatívizmusukon, hiszen, amennyiben nem élnek új technológiák adta lehetőségekkel, és nem alkalmazkodnak a változásokhoz, akkor várhatóan más, gyorsabban reagáló – esetleg kevésbé „legitim” intézmények veszik át a szerepüket. Gardner szerint nem elég, ha az oktatási intézmények csak felszínesen alkalmazkodnak az új kihívásokhoz. A felszínes alkalmazkodás alatt Gardner azt érti, amikor az új technológiák használata tulajdonképpen csak a régi módszerek, régi tevékenységek hatékonyabb, vagyis gyorsabb véghezvitelét segíti elő – a szerző valószínűleg ide sorolná azokat az eseteket, amikor e-tankönyv néven egy már létező, hagyományos tankönyv digitalizált, esetleg egy-két linkkel gazdagított változata készül el. Minden bizonnyal ez a gyarkolat eredményezte, hogy az Elearning akcióterv a valódi innovációs hatások elérését tűzi célul.

A minőségi változás, amely, az előző, „felszínes” változással ellentétben kevésbé jelent meg az oktatási intézményekben, az lehet, ha az új technológiát hasznosítva az egyéni tanulási igények olyan fokban válhatnak kielégíthetővé széles tömegek számára, amely eddig jellemzően az elit rétegeknek volt elérhető. Az individualizáló problémáját a szerző azért kezeli kiemelt helyen, mert úgy véli, hogy a munkaerőpiaccal kapcsolatos, nagymértékben megnövekedő és gyorsan változó szerepek, szerepelvárások az oktatást előre nem látható módokon befolyásolják, olyan hely-

zeteket teremtenek, amelyekben a hagyományos értelemben vett pedagógia eszköztelen, hiszen precedensek nélküli, egyéni esetekről van szó. Az ilyen esetekben éppen a precedens hiánya az, amely miatt a fiataloknak önmagukat kell felkészíteniük a gyorsan változó kihívásokra és lehetőségekre.

Van azonban sok vélemény, amely más nézőpontból, máshogyan értelmezi a jelenlegi folyamatokat. Jane M. Healy cikkében kiemeli, hogy a jelenlegi iskolai „technofília” (a kifejezésben talán nem véletlenül érződik Neil Postman „Technopoly”-jának hatása) tulajdonképpen a piaci szereplők többé-kevésbé tudatos marketing stratégiájának része: azt írja, hogy a technológiai szektorban a tanárokat a hardware-ek, software-ek és multimédia eszközök lehetséges piacán belül az egyik legígéretesebben növekvő szegmensnek tartják. A rájuk irányuló erőteljes marketing hatását felerősíti a – talán még erőteljesebb – szülői nyomás. Ez annak köszönhető, hogy a szülők is úgy gondolják, hogy annyit kell az új technikai eszközökbe fektetni, amennyit csak lehet, annak érdekében, hogy az iskolák (és így gyermekeik) versenyképessé váljanak. Leírása szerint jelenleg, legalábbis az amerikai iskolákban, mondhatjuk, „számítógép-fegyverkezési verseny” zajlik, aminek következtében előfordulhat, hogy – a szerző szerint nem is mindig indokoltan – újabb és újabb beruházásokra fordított pénzek egyébként „hagyományosabb” beruházásoktól (pl: könyvek a könyvtárba, stb.) veszik el a pénzt.

A technológia, és szűkebb értelemben az e-learning társadalmi, ezen belül oktatási szerepéről való vitákban és hozzászólásokban általában is jól elkülöníthető a „technofilek”, és a szkeptikusok – szélsőséges esetben „technofóbiások” csoportja. A „technofil” irányzat szinte egyeduralgó a nem közoktatással kapcsolatos írásokban. A leginkább a különböző cégek továbbképzésével, betanításával kapcsolatos írások a technológia hatékonyságával érvelnek, és sürgetik a minél gyakoribb alkalmazást. Számukra a leginkább az a kérdés: milyen ütemben fejlődik az „e-alapú” oktatási felületek száma, és alkalmazásuk elterjedése. (lásd pl: „Elliott Masie: Is e-learning a tool of the present or a fantasy for the future? (E-learning: a jelen eszköze, vagy a jövő fantáziája?)

Az új lehetőségek oktatási alkalmazásával kapcsolatban meglehetősen szkeptikus álláspontot

kifejtők alapvetően a hagyományos oktatási terepekre (közoktatás, felsőfokú oktatás) gondolnak, amikor ellenérzéseiket kifejtik.

Hogy miért van jelen ez a dichotómia, arra talán választ kaphatunk Suzanne de Castell, Mary Bryson és Jennifer Jenson cikkéből, (*Towards an Educational Theory of Technology; A technológia oktatási elmélete felé*). A szerzőknek rámutatnak: az új technológiák oktatási környezetben való alkalmazása tipikusan „elmélet-szegény” terület. Éppen ezért a technológiára vonatkozó oktatási elmélet kialakítását szorgalmazzák. Fontosnak tartják a határvonalak kijelölését a technológiáról szóló oktatási elméletek és a technológia oktatási felhasználhatóságára vonatkozó gazdasági jellegű elméletek között. A szerzők hangsúlyozzák, hogy jelenleg az a konzervatív gyakorlat jellemző, hogy egyértelműen hagyományos tartalmakat számítógépen, multimédiás eszközökön keresztül közvetítenek az e-learning keretében. Megítélésük szerint a tananyagok többsége egyáltalán nem használja ki a technológia és a web adta lehetőségeket. Ebből talán megérthetjük a „technofobok” fanyalgását is: ők azért szkeptikusak az e-learninggel kapcsolatban, mivel annak legkönnyebben hozzáférhető változataira jellemző a Brysonék által megfogalmazott konzervativizmus, és éppen ezért nem látják, hogy milyen valódi újdonságot hordozhat ez a módszer.

Kritikai hangvétellel íródott a már címéből következően is leleplező szándékú „The emperor's new Clothes: Globalisation and E-learning in Higher Education (A császár új ruhája: globalizáció és e-learning a felsőoktatásban)” című cikk. Az írás a globalizáció, mint társadalmi és politikai elméleti fogalom, illetve vitatéma kontextusába helyezi az e-learning problematikáját. Egyik fontos megállapítása, hogy a politikai, és így az oktatáspolitikai diskurzusban is a „globalizáció” és az „információs társadalom”, a „tudás alapú társadalom” sokszor egyszerűen nem jelent mást, mint az információ gyors terjedését megkönnyítő technológia alkalmazását. Ennek az egybemosásnak köszönhetően jelentkezik mind az egyének, mind az intézmények részéről rengeteg olyan erőfeszítés, amely az információs technológiák terjedését szolgálja. Számokkal egyértelműen alátámasztható, hogy a virtuális tanulási környezetek aránya évről évre nő, főleg a felsőoktatásban. S miközben ezen környezetek létrehozása az egyik fő politikai

célkitűzés, ugyanezen célkitűzések keretében már jóval ritkábban érzik fontosnak megvizsgálni az ilyen innovációk hatásait (erre irányuló erőfeszítésekről a recenzió elején idézett EU-s akciótervben sem igazán olvashatunk). Így aztán, néhány esettanulmánytól eltekintve, igen ritkán találkozhatunk ezeknek a módszereknek a hatásvizsgálataival, és semmiféle bizonyítékkal nem rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy hasznosabbak, mint a hagyományos megközelítések, vagy legalábbis azoktól nagyon eltérő eredményeket felmutató tanulási formák ezek.

M. Frances Kelly „The political implications of E-Learning” (Az e-learning politikai következményei) című cikkében szintén általános kontextusba helyezve vizsgálja az e-learning szerepét. Mindenekelőtt azt érti politikai hatás alatt, hogy az e-learning szükségképpen begyűrűzik a hagyományos oktatási intézményekbe: már a fent is említett kormányzati politikák miatt, az iskolák, egyetemek egyre inkább arra törekednek, hogy a hangzatos „public-private partnership” égisze alatt megfeleljenek az „új kihívásoknak”. Az ilyen jellegű új programok szükségképpen hatással lesznek a felsőfokú és a különböző kiegészítő képzések világára, éppen ezért kell számolni jelenlétükkel. A cikk állítása szerint a felsőoktatás szabályszerűségei változóban vannak, nem utolsósorban az e-learning gyors terjedésének köszönhetően. A tanároknak meg kell tanulniuk máshogyan viszonyniuk a tananyaghoz. Ugyancsak kihívás elé állítja az egyetemet, hogy megkérdőjeleződik kizárólagos legitimitásuk, hiszen rengetegféle, a munkapiacon hasznos képzés zajlik már ma is e-learninges formában, távol a hagyományos akadémiai intézményi körtől.

Az „e-learning jelenség”-re talán éppen ezek miatt a hatások miatt kellene az oktatáskutatásokban is nagyobb hangsúlyt fektetni, hiszen a módszer valóban „itt van”, hatásai a hagyományos oktatásra, legalábbis ami ennek társadalmi szerepét illeti, máris érzékelhetőek.

A recenzált cikkek:

Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: The eLearning Action Plan – [europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2001/com2001\\_0172en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2001/com2001_0172en01.pdf), Gardner, Howard: Technology Remakes the School. *The Futurist*, March-April, 2000,



- Castell, Bryson, Jenson: Object Lessons: Towards an Educational Theory of Technology. *First Monday*, Volume 7, No. 1, January 2002)
- Jane M. Healy: The Mad Dash to Compute (The School Administrator Web Edition April 1999, [http://www.aasa.org/publications/sa/1999\\_04/contents.htm](http://www.aasa.org/publications/sa/1999_04/contents.htm)),
- Clegg, Hudson, Steel: The Emperor's New Clothes: Globalisation and E-learning in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol 24, No 1, 2003,
- Kelly, M. Frances: The Political Implications of E-Learning. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVII, No 3, 2002,
- Elliott Masie: Is E-learning a Tool of the Present or a Fantasy for the Future? *The Journal for Quality and Participation*, 2003/Winter.

Berényi Eszter

