

Duna Kavics

A Dunaújvárosi Főiskola online folyóirata 2015. III. évfolyam XI. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

STÉGER CSILLA

A tanulási környezetek átalakulása – Hazai és nemzetközi irodalmi áttekintés



KIS-TÓTH LAJOS

Elektronikus tanulási környezetek a felsőoktatásban



**CSERNÉ ADERMANN GIZELLA –
HONFI VID SEBESTYÉN**

Szakmentorok a Dunaújvárosi Főiskolán a HASIT program keretében



LÁSZLÓNÉ KENYERES KRISZTINA
Kooperatív duális képzések



DunaKavics

A Dunaújvárosi Főiskola online folyóirata 2015. III. évfolyam IX. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

MEGJELENIK ÉVENTE 12 ALKALOMMAL

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

András István, Király Zoltán, Kukorelli Katalin, Palotás Béla,
Rajcsányi-Molnár Mónika.

SZERKESZTŐSÉG

Ladányi Gábor (Műszaki)
Nagy Bálint (Informatika és matematika)
Szakács István (Gazdaság és társadalom)
Klucsik Gábor (technikai szerkesztő)

Felelős szerkesztő Németh István
Tördelés Duma Attila

Szerkesztőség és a kiadó címe 2400 Dunaújváros, Táncsics M. u. 1/a.

Kiadja DUF Press, a Dunaújvárosi Főiskola kiadója
Felelős kiadó Dr. habil András István, rektor

A lap megjelenését támogatta TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051

„Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja
a Dunaújvárosi Főiskolán”.

<http://dunakavics.duf.hu>

ISSN 2064-5007

Tartalom

STÉGER CSILLA

A tanulási környezetek átalakulása – Hazai és nemzetközi irodalmi áttekintés (1. rész)

5

KIS-TÓTH LAJOS

Elektronikus tanulási környezetek a felsőoktatásban

21

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA – HONFI VID SEBESTYÉN

Szakmentorok a Dunaújvárosi Főiskolán a HASIT program keretében

37

LÁSZLÓNÉ KENYERES KRISZTINA

Kooperatív duális képzések a Dunaújvárosi Főiskolán

67

Galéria

(Kisantal Gyula fotói)

80



Dunakavics - 2015 / 11.

A tanulási környezetek átalakulása

Összefoglalás: A tanulmány a modern tanulási környezetek Magyarországon is fontos aspektusait mutatja be. Ezek közül először röviden a hazai pedagógusok szakmaiságát meghatározó nézetrendszerek sajátosságaival foglalkozik. Majd az IKT-használat tanulási-tanítási folyamatba való integrálásának fokozatait ismerteti, valamint a teljes, mindennapos integrálás konstruktivista pedagógiai szemlélettel való együttjárását írja le. Ezt követően az iskolai kultúra különböző aspektusaival foglalkozunk, így az iskolai klíma jellemzőivel, azon belül is az együttműködési kultúra fontosságával, jellemzőivel, lehetőségeivel. Végül a tanulási környezetek két fontos, esélyteremtő aspektusát mutatjuk be: egyrészt az inklúzió, másrészt az erőszakmentes, biztonságos tanulási környezet megteremtésének fontosságát és annak hazai jellemzőit.

Kulcsszavak: Modern tanulási környezetek, iskolai kultúra, pedagógiai szakmaiság, IKT-használat az iskolákban, együttműködési kultúra, inklúzió, erőszakmentes iskolai környezet.

Abstract: The review presents the features of modern learning environments that are also relevant in Hungary. First, it starts with the characteristics of teacher attitudes, teacher professionalism in Hungary. Then it discusses the stages of integrating ICT into the daily learning-teaching process, and the linkage between the full daily integration of ICT and the constructivist pedagogical views of teachers. This is followed by the description of different aspects of school culture contributing to modern learning environments, such as school climate and the importance and characteristics of a collaborative school culture. Finally the essay points out two necessary traits for equal opportunity within modern learning environments: at one hand the importance and the Hungarian situation regarding inclusion, and on the other those regarding a non-violent school environment.

* Oktatási Hivatal

E-mail: csilla.steger@gmail.com

[1] IDC. (2008): The Diverse and Exploding Digital Universe. <http://www.emc.com/collateral/analyst-reports/diverseexploding-digital-universe.pdf>

[2] Resta, P.–Patru, M. (Szerk.) (2010): *Teacher Development in an E-learning Age: A Policy and Planning Guide*. Paris: UNESCO.

[3] Anderson J. (2010): *ICT Transforming Education: A Regional Guide*. Bangkok: UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org/>

Keywords: Modern learning environments, school culture, teacher professionalism, use of ICT in schools, cooperative culture, inclusion, non-violent school environment.

Bevezetés

MIÉRT ÉPPEN A TANULÁSI KÖRNYEZETEKRŐL?

Mert mára alapvetően változott meg a világ az iskola mögött, körül. Számos olyan gazdasági társadalmi, technológiai változás következett be, mely alapvetően rajzolja át, illetve alapvetően kellene, hogy átrajzolja az iskola, mint a tanulás közvetlen és az oktatási rendszer által biztosított környezetének fontosabb jellemzőit.

A modern idők egyik ilyen, az iskola világára ható tényezője a rendelkezésre álló tudás és információ exponenciális növekedése. A jelenséget robbanó digitális univerzumnak (exploding digital universe) nevezik [1], mely jól illusztrálható pár adattal: 24 millió új blog-posztolás kerül publikálásra naponta, vagy azzal, hogy milliárd feletti zeneszám kerül megosztásra az interneten, vagy hogy pl. Resta és Patru (2010) [2] becslése szerint több mint 7000 tudományos cikket publikálnak naponta. [3]

Fontos azonban, hogy a tudás és információ, mely a technológia miatt könnyen megosztható a világgal és publikálható, másik oldalról pedig hozzáférhető, a legtöbb esetben idegennyelvű, és azon belül is leginkább angol. Mindez a nyelvtudást, és elsősorban az angol nyelvismeretet nemcsak előtérbe helyezi, de szinte elengedhetlenné teszi.

A tudás exponenciális növekedése, a technológiai fejlődés gyorsasága továbbá ahhoz is vezet, hogy az adott foglalkozások tartalma, eszközigénye, módszertana, az azok iránti szükséglet folyamatosan változik. A munkaerőpiac gyorsan változó igényeire kell tudni az iskolának felkészíteni a gyerekeket, mely egyrészt a tudás és ismeret biztosítása mellett, vagy inkább helyett a képességek és készségek fejlesztése irányába mutató változásokat követel. Másrészt olyan általános készségek építését és erősítését igényli, mint az általános problémamegoldás, tanulási és adaptációs képességek.

A munkaerő-piaci igények, presztízsek és lehetőségek dinamikus változása további, fontos következménye az élethosszig tartó tanulás. Ez az iskola szerepét egyértelműen alakítja át, hiszen nem reális az a középkor óta élő és máig mélyen gyökerező meggyőződés, hogy az iskola felruhazza a jövő nemzedéket a sikeres élethez való minden tudással, melyet azt követően már leginkább csak alkalmazni kell. E helyett az iskola ma bizonyos ismereteket, készségeket fejleszt, de valamennyi munkaerő-piaci szereplő saját felelőssége a megszerzett ismeretek folyamatos frissítése, bővítése, illetve elkerülhetetlen a legtöbb esetben az életpálya alatti kisebb-nagyobb irányváltás, átképzés. Az élethosszig tartó tanulás következtében az iskola egyrésztől nemcsak a szűken vett gyerekkor velejárója, hanem a felnőtt lakosság számára is megnyíló tudásforrás, másrésztől azonban az iskola monopóliuma, mint a tudás birtokosa megszűnt, versenytársa lett a nem formális és informális képzések, illetve tanulás számtalan egyéb lehetősége is.

A tudás exponenciális növekedése, a dinamikusan változó munkaerőpiac és a technológiai változások gyorsuló üteme ugyanakkor kiegészül egy gazdasági-történelmi egyesüléssel, a keleti és nyugati blokk közötti falak lebomlásával, az áruk, az információk, a tőke és a munkavállalók teljesen szabad mozgásával, mely a *globalizáció*. A globalizáció vagy ahogy Friedman (2007) [4] hívja, a „lapos világ” azt jelenti, hogy ma több ember a világ több részéről képes egymással versengeni, kapcsolódni és együttműködni, azonos lehetőségekkel és eszközkészlettel mint valaha. Ez által válik lehetővé például az, hogy a nyugat-európai vagy észak-amerikai orvosok nappal elkészített röntgen felvételeit minden éjszaka indiai orvosok elemezzék és értékeljék, de a globalizációnak a következménye az is, hogy az amerikai hitelválság hatásai az európai-, illetve a magyar bankrendszer és ügyfélkör számára is következményekkel jártak.

A globalizáció a tanulás környezetét vizsgálva több szempontból is releváns, ebből csak kettőt emelnék ki. Az egyik, hogy bár fizikailag nagy távolságokban, eltérő tantervek, infrastrukturális feltételrendszer, pedagógusképzés, alapértékek és módszertanok mentén folyik a fiatalok tanítása, tanulása, de az iskolarendszerekből kilépő, annak tanulási eredményeivel felvértezett fiatalok egy közös munkaerőpiacon egymással fognak versengeni az állásokért. Vagyis a tanulás és az iskola nemcsak helyi, és országos, hanem globális „versenyben” és megmérettetésben van az eredményességért.

A globalizáció másik tanulási környezetre gyakorolt hatása a globális együttműködések lehetősége. Nemcsak a szomszédos iskola, hanem akár a világ túlsó részén levő iskola gyakorlata, innovációja, működése, tanulás-tanítási folyamatai is megismerhetők, lehetséges az együttműködés és az egymástól tanulás. Mindez nem más, mint az iskola, elsősorban a vezető és a pedagógusok agilitásán, nyitottságán, képességein és motivációján múlik, azonban

[4] Friedman T. L. (2007): *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Farrar.

[5] Lave J.–Wenger E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

[6] Brent G.W. (1996): Introduction: What is a Constructivist Learning Environment? In: Brent G. W.: *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications Inc. Pp. 3–8. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=mpsHa5f712wC&oi=fnd&pg=PR5&dq=learning+environments&ots=sYddBf7SOq&sig=odtEMszAk46itIoi1w7W0f9yp8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

[7] Könings K. D.–Brand-Gruwel S.–van Merriënboer J. J. G. (2005): Towards More Powerful Learning Environments through Combining the Perspectives of Designers, Teachers and Students. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 75. Pp. 645–660.

[8] Goodyear, P. (2001): *Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines*. Lancaster University. <http://csalt.lancs.ac.uk/jisc/esc=y#v=onepage&q&f=false>

[9] de Corte, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-4-en>

ma már reális lehetőség a tanulási környezet soha korábban nem lehetséges kitágítására.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a modern kor gazdasági, társadalmi, technológiai és globalizációs változásai szükségessé teszik az iskolák, illetve az oktatási rendszer által biztosított tanulási környezet gyökeres átalakítását annak érdekében, hogy a fiatalok számára legyen esély az eredményes munkaerő-piaci és sikeres személyes életútra.

A TANULÁSI KÖRNYEZET FOGALMA

A tanulási környezet egy olyan kontextus, tér, melyben a tanulás megtörténik. E kontextus értelmezése sokrétű. Lave és Wenger (1991) [5] a tanulás helyzetben való történéseit (situated theory of learning), vagyis a tanulás társadalmi, a közösségi és a kontextuális jellemzőit emelték ki. Brent (1996) [6] szerint tanulási környezet az a hely, amelyben a tanulás elősegített módon végbemelegy. Ma már a fizikai környezet mellett az IKT használatát, illetve a számítógép által támogatott tanulást értik sokan a tanulás környezetén. Könings és mts szerint (2005) [7] a fogalom a szándékolt tanulási folyamatot és a tanulási célt is tartalmazza, Goodyear (2001) [8] definíciója szerint pedig a tanulási környezet „az a fizikális és digitális helyzetből áll, melyben a tanulók a tevékenységeiket végzik beleértve ebbe a használt eszközöket, dokumentumokat, tárgyakat, melyek ebben a helyzetben találhatóak. A fizikális és digitális helyzet mellett beletartozik a tevékenységek szociokulturális helyzete is. E definíciók a tanulást és a tanulási környezetét elválasztják egymástól.

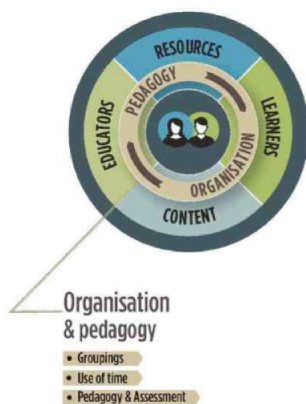
A tanulási környezet fogalmának van azonban egy holisztikus szemléletű fogalomrendszere is, melyben a tanulás és a környezete nem válik el, szerves egységet, „ekoszisztémát” alkot a tanulás eredményével. (DeCorte, 2010) [9] Utóbbin alapszik az OECD (2013) [10] által használt tanulásikörnyezet-fogalom melynek, mint kontextusnak egyik legfontosabb eleme maga a tanuló, aki

a személyiségjegyein túl a családi és szociokulturális és tanulási jellemzőit, előzetes tudását, értékrendszerét és elvárásait is hozza magával. E közelítésben a tanulás tág értelmű kontextusának további, kiemelendő szereplője az időfaktor, amelyben a tanulás történik: a tanulásra szánt idő mennyisége, felépítése. E közelítés egybefogja a tanulásfogalommal, a környezeti helyzettel és a tapasztalatokkal kapcsolatos valamennyi tényezőt.

Az OECD (2013) [10] által használt fogalom további előnye, hogy a holisztikus szemlélet jegyében nem kíván egyetlen pedagógiai módszertani (frontális vagy projekt) vagy filozófiai (konstruktivista vagy objektivistá) irányban sem elköteleződni. E helyett a tanulási környezetben a pedagógiai szemléletek és eszköztárak dinamikusan változó, kevert egymás mellett élését és megvalósulását feltételezi.

A tanulási környezet fogalmának OECD (2013) [10] által használt modelljét az 1. ábra mutatja.

1. ábra. A tanulási környezet fogalmának az OECD által használt modellje.



Forrás: OECD, 2013. p. 24.

E modellben a tanulási környezet négy fő tényezéből épül, melyek a tanulók (learners), a pedagógusok (educators), a tanulási folyamat számára rendelkezésre álló erőforrások (resources) és a tanulási tartalmak (content). A tanuláshoz azonban e tényezők dinamikus együttműködése szükséges, melyet a szervezés, illetve szervezet (organisation) és maga a pedagógiai folyamat (pedagogy) biztosítja. Előbbi a tanulók és a pedagógusok csopor-

[10] OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. , Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.18254/9789264120475>

[10] OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. , Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

[11] Komenczi B. (2004): Médi-um vagy módszer? E-learning trendek Amerikában. *Iskolakultúra*. 2004. 12. Pp. 47–60.

tosítását, szervezetté rendezését, valamint az idő beosztását és hasznosítását, utóbbi pedig a pedagógiai és értékelési kultúrát és megvalósítási eszközrendszerét jelenti.

Az OECD (2013) [10] által kifejlesztett tanulásikörnyezet-fogalom modelljében ugyan nem jelenik meg, de az oktatás minősége, eredményessége szempontjából meghatározó jelentőséggel bír három jellemző. Az *egyik* a szereplők, résztvevők kezdeményezőképessége és felelősségvállalása (agency) a tanulási folyamatért. E nélkül a tanulási folyamat nem adaptálható a pillanatnyi szereplőkre, célokra, tartalmakra, forrásokhoz. A *másik* a fenti modell nyitottsága, illetve zártsága, vagyis az a fontos jellemző, mely megmutatja, hogy a környezet felé és a felől mennyire lehet bekapcsolódni a tanulási folyamatba, ott mennyire korlátosak a kapacitások. A harmadik, a tanulási környezetnek az OECD által kiemelt jellemzője: a szereplők partnerségeinek, networkjeinek széleskörűsége vagy szűkösége, illetve e kontextushoz kötő kapcsolatrendszer homogenitása, diverzitása, vagyis az elérhető kapacitások diverzitása és mérete. [10]

A TANULÁSI KÖRNYEZETEK ALAKÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

Az oktatás formális kialakulásától a 20. század elejéig a tanulási környezet alapvető stabilitásáról beszélhetünk. A stabil környezet egyik fix eleme a tanuló, a másik a tanár, míg a környezet részét képező, tanuláshoz szükséges információk és hatások eljuttatását végző fizikai objektumok, az ún. pedagógiai médiumok alapvetően kimerültek (a tanár), a könyv és a tábla eszközeiben. [11]

Ehhez képest hozott a 20. század egy alapvető változást hozott a vizuális és audiovizuális eszközök oktatásba történő bevonásában. A második világháború idején alakult ki az ún. instrukciós design (instructional system design), vagyis a tanulási környezet, mint rendszer tudatos tervezése. Erre nagy tömegek gyors és célirányos képzésének biztosításához volt szükség. „Első általánosabb alkalmazása a programozott oktatás volt (Programmed Instruction Movement), és egyik fő forrását a pszichológia tanuláseméletei képezik. Az instrukciós design módszer- és folyamatcentrikus szemléletéhez közel állnak a tanulási-, illetve munkateljesítmény növelésére irányuló újabb törekvések és eljárások. (A teljesség igénye nélkül: az információ-, illetve tudásmenedzs-

ment, a teljesítménynövelő technológia (performance technology), valamint a kiterjesztett/elosztott tanulás és a tanuló közösségek (distributed learning, learning community).” [11]

A 21. századra az iskola gazdasági-társadalmi kontextusa alaposan átalakult. A változások nemcsak a technológia, hanem a munkaerőpiac és a tudás mibenléte vonatkozásában is egyre gyorsabbak és markánsabbak. E kihívásokra a korábbi időszak alapelveinek, tanulási környezeteinek, módszereinek és tartalmainak sematikus ismétlésével nem lehet eredményesen válaszolni. 2010-ben egy szakértői csoport áttekintette a tanulás jellemző vonásaival kapcsolatban felhalmozott nemzetközi kutatási eredményeket, és arra az eredményre jutott, hogy a tanulási környezet akkor nevezhető „21. században is eredményesnek” ha a következő hét jellemzővel rendelkezik:

- Felismeri, hogy a tanuló áll a középpontban, előmozdítja a tanuló saját tanulása iránti elköteleződését és aktivitását, kiépíti a tanulóban a saját aktív szerepével kapcsolatban a megértést (önszabályozás).
- A tanulás társas jellegének ismeretében aktívan mozditja elő a csoportmunkát és a jól szervezett együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulást.
- Olyan pedagógusok a szereplői, akik kifejezetten figyelnek a tanulói motivációra és az eredményességben az érzelmek kulcsszerepére.
- Érzékenységgel reagálnak az egyes tanulói különbségekre, ebbe értve az előzetes tudásbeli különbségeket is.
- Olyan programokat hoznak létre, mely mindenkitől kemény munkát igényel túlterhelés nélkül.
- Világos elvárásrendszerrel működik, mellyel összhangban kerülnek az értékelési stratégiák kialakításra; hangsúlyt fektetnek a formatív visszajelzésekre, melyek a tanulást támogatják.
- Erős hangsúlyt helyeznek a tartalmak és a tantárgyak közötti horizontális kapcsolatokra, valamint a helyi környezettel és a tágabb értelmű külvilággal való kapcsolatra. [12]

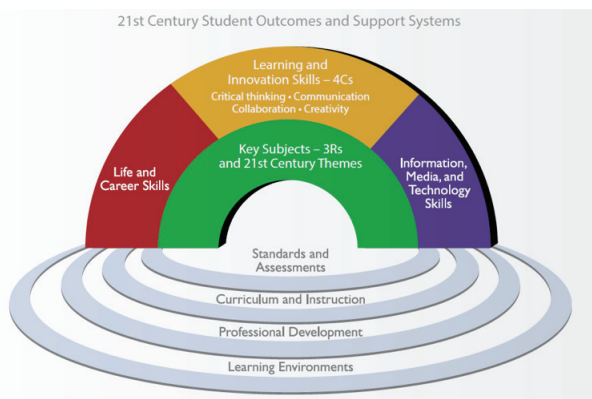
A 21. Századi Tanulás Partnersége egy gazdasági, kormányzati és oktatási vezetőkől álló nemzetközi szervezet, mely kifejezetten e témával foglalkozik, és amely megalkotta az új globális gazdaságban sikeres tanulás vízióját, más szóval a 21. századi tanulási környezet modelljét. Modelljük a következő ábrán látható.

[11] Komenczi B. (2004): Médium vagy módszer? E-learning trendek Amerikában. *Iskolakultúra*. 2004. 12. Pp. 47–60.

[12] Dumont, H.–Istance, D. –Bena-vides, F. (Eds.) (2010): *The Nature of Learning: Using research to inspire practice. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi>

[13] Partnership for 21st Century Learning: 21st Century Student Outcomes and Support Systems. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

2. ábra. A tanulás 21. századi keretrendszere.



Forrás: Partnership for 21st Century Learning,
http://www.p21.org/storage/documents/P21_framework_0515.pdf

Azzal a céllal, hogy a pedagógusok a tantárgyi tanítás keretében a szükséges képességeket is fejlesszék a Partnerség megalkotta a tanulás 21. századi keretrendszerét. E vízió egy integrált rendszer, mely tartalmazza mindazon ismereteket, képességeket és szakértelmet, melyek a munkaerő-piaci, illetve az életben való sikerességhez szükségesek. E keretrendszer pillére az alapvető akadémiai tudás, vagyis a kulcstantárgyak és az úgynevezett 21. századi témák terén az ismeretek megszerzése. A kulcstantárgyak a következők: angol, olvasás és anyanyelv, világnyelvek, művészet, matematika, gazdaságtan, természettudomány, földrajz, történelem, állampolgári ismeretek. A vízió szerint ezen alaptantárgyakba kell beleszőni a 21. század témáinak magasabb szintű megértéséhez szükséges akadémiai tartalmakat. E 21. századi témák: globális tudatosság; pénzügyi, gazdasági, üzleti és vállalkezési alapismeretek; állampolgári alapismeretek; egészségügyi alapismeretek; környezeti és fenntarthatósági alapismeretek.

A modell szerint azonban a 21. századi sikerességhez elengedhetetlen feltétel, hogy ezen ismeretekre a 4C, vagyis a kreativitás (creativity), a kritikai gondolkodás (critical thinking), a kommunikáció (communication) és az együttműködés (collaboration) készsége, képessége ráépüljön. [13]

E képességeket ki kell egészítse a 21. században az információval, médiával és technológiával kapcsolatos képességek sora, mint az információkhoz való hozzájutás és annak értékelési képessége, a médiatermékek készítésének képessége, valamint a technológia hatékony használata. [13]

Az alapvető tárgyi tudás és a 4C mellé továbbá egyéb „életben és karrierben maradási” képességekre is szükség van. A modell ez alatt érti a változásokhoz való alkalmazkodást és rugalmasságot; a kezdeményező képességet és az önvezérlést (beleértve ebbe a célok és az idő menedzsmentjét, az önálló munkavégzést, és a saját magunk irányította folyamatos tanulást); a társadalmi és kultúrközi képességeket (mint a másokkal való hatékony interakciót, a heterogén csoportban való hatékony munka képességét); a termelékenységet és a felelősség vállalását (vagyis, a képességet projektek menedzselésére és eredmények szállítása); továbbá a vezetői képességet és a közösségért való felelősség vállalását. [13]

Ezen rétegek együtt jelentik a 21. században elvárt tanulási eredmények halmazát. Ahhoz pedig, hogy a vízióban megfogalmazott átfogó és komplex tanulási eredményt elérjük tanulást támogató rendszereknek kell működni. Mivel a modell az e tanulmányban használt tanulási környezet-fogalomnál jóval szűkebb értelemben, a tanulás fizikai és informatikai tereként értelmezi a tanulási környezetet, ezért a tanulmány szempontjából az ún. támogató rendszerek valójában az eredményes tanulási környezet elemei. Ehhez a modell szerint a következőkre van szükség:

1) *Olyan 21. századi oktatási standardokra:*

- melyek a 21. századi ismeretekre, képességekre és szakértelemre fókuszálnak,
- a kulcstantárgyak és a 21. századi interdiszciplináris témák közötti megértést segítik elő,
- mély megértést hangsúlyozzák a sekélyes tudással szemben,
- a diákok a világban, munkahelyen, életben, felsőoktatásban használt adatokkal, eszközökkel, szakértőkkel kerüljenek kapcsolatba, a legmagasabb szintű tanulás valós és aktív problémamegoldás keretében történik,
- megengedik a kiválóság különböző formáit, útjait.

2) *A 21. századi képességek olyan értékelésére:*

- mely egyensúlyt biztosít, beleértve a magas-minőségű, standardizált tesztek és a hatékony formatív és szummatív tantermi értékelést,
- mely hangsúlyozza a mindennapi tanulásba beépített, hasznos, tanulói teljesítménnyel kapcsolatos visszajelzést,
- melyhez szükséges egy technológiailag támogatott formatív és szummatív értékelés a 21. századi képességek elsajátításáról,
- mely lehetővé teszi a jövőbeli munkaadók és a pedagógusok számára a 21. századi

[13] Partnership for 21st Century Learning: 21st Century Student Outcomes and Support Systems. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

képességek elsajátítását jól bemutatható tanulói munkaportfóliók kialakítását,

– mely képessé tesz az oktatási rendszer hatékonyságának értékelését a tanulók 21. századi képességei elsajátítása tekintetében.

3) *21. századi tanterv és tanítás:*

– pedagógusok képességeinek fejlesztése biztosítson lehetőséget a tantárgyközi, illetve tantárgy és 21. századi interdiszciplináris témák közötti kontextus terén,

– nyújtson lehetőséget a 21. századi képességek tantárgyközi és kompetencia-alapú tanulási közelítésére,

– tegye lehetővé a támogató technológia, a probléma-alapú közelítés és a magas szintű gondolkodás integrálását biztosító innovatív tanulásmódszertanokat,

– bátorítsa az iskola falain kívüli közösségek erőforrásainak bevonását.

4) *21. századi szakmai fejlődés:*

– jelzi a pedagógusoknak, hogy milyen módon tudják a 21. századi képességeket, eszközöket, tanítási stratégiákat a saját tantermi gyakorlatukba integrálni és segít nekik azonosítani mely tevékenységüket helyettesíthetik be, csökkenthetik,

– egyensúlyban tartja a frontális tanítást és a projektorientált tanítási módszereket,

– illusztrálja, hogy hogyan erősíti a mélyebb tantárgyi tudás a problémamegoldást, a kritikai gondolkodást és egyéb 21. századi képességeket,

– lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy 21. századi szakmai tanulási közösségek keretében modellezzék a tanulók számára a 21. századi képességek elsajátítását legjobban támogató tantermi tanulási formákat,

– fejleszti a pedagógus képességét arra, hogy a tanuló egyéni tanulási igényét, intelligenciáját, erősségét és gyengeségét azonosítsa,

– segíti a pedagógust a valamennyi diákot elérő és differenciált tanítást-tanulást eredményező különböző stratégiák alkalmazására (mint a formatív értékelés) vonatkozó képesség fejlesztésben,

– támogatja a tanulók 21. századi képességei fejlődésének folyamatos értékelését, előmozdítja a gyakorló pedagógusok tanulási közösségeiben a face-to-face, a virtuális és a blended kommunikáción keresztül tudásmegosztást,

– rendszerszinten egy teljesíthető és fenntartható szakmai fejlődési modellt használ.

5) *A tanulás 21. századi környezete:*

– biztosítson olyan tanítási tanulási gyakorlatot, humán támogatást és fizikai környezetet, amely támogatja a 21. századi képességek és tanulási eredmények tanítását és tanulását,

– támogassa a pedagógusok szakmai tanulási közösségeit, melyek lehetővé teszik a pedagógusok együttműködését, jó gyakorlataik megosztását és ezáltal a 21. századi képességek tantermi megvalósulását, lehetővé teszi a tanulóknak, hogy releváns, valódi, 21. századi környezetben tanuljanak (projektalapú vagy más alkalmazott feladatokon keresztül)

- egyenlő hozzáférést biztosítson a minőségi tanulási eszközökhöz, technológiákhoz és erőforrásokhoz,
- biztosítson 21. századi építészeti, belsőépítészeti megoldásokat melyek támogatják a csoportos, csapatban történő és egyéni tanulást,
- támogassa a kiterjesztett közösségi és nemzetközi tanulásba való bekapcsolódási lehetőségeket akár face-to-face akár online.” [13]

A fejezetben bemutatott tanulási környezetre vonatkozó fogalmi modell, valamint a fenti 21. századi tanulási környezetre vonatkozó vízió is strukturálja a tanulási környezet legfontosabb tényezőit.

Első tényezőként a második fejezetben a humán faktorról, a pedagógusokkal és szerényebb mértékben a tanulókkal kapcsolatos hazai és nemzetközi vonatkozások áttekintésére kerül sor, ezt követően a harmadik fejezet a 21. században a figyelem középpontjába kerülő IKT-vonatkozásokat ismerteti, majd a negyedik az iskolai légkör és az együttműködési kultúra szerepét járja körül, ötödik fejezet az esélyteremtés és az inklúzió vonatkozásait, míg a hatodik modelleket ismeretel mindezek holisztikus megvalósítására.

A humán faktor – avagy a pedagógus szakmaisága

A McKinsey-jelentés (2007) [14] óta tételmondat, hogy az oktatás minősége nem képes meghaladni a benne levő pedagógusok minőségét, így a pedagógusok pedagógiája, szakmaisága, emberi kvalitásai, illetve azok fejlesztése a tudományos érdeklődés homlokterébe kerültek. Mielőtt azonban a tanulási környezet humán faktorai közül az oktatási rendszer által leginkább befolyásolható pedagógusra kanyarodnánk érdemes egy rövid kitérőt tenni és nem elfelejteni a tanulót, mint a tanulási környezet egyik meghatározó szereplőjét.

Az OECD innovatív tanulási környezetekkel kapcsolatos tanulmányában (2013) [10] megállapítja, hogy a tanuló, valamint a tanuló társadalmi és kulturális tőkéje az, akit, illetve amit jellemzően az oktatási rendszerek adottságként vesznek.

Pedig kutatások által világosan bizonyított, hogy az összes tényező közül a leginkább a tanuló szociális-társadalmi, valamint oktatási háttere határozza meg a végbemenő tanulást. A tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulási környezet kialakításakor a tanulói csoportok meghatározására kerülnek, így egyes tanulók cso-

[10] OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. , Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

[13] Partnership for 21st Century Learning: 21st Century Student Outcomes and Support Systems. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

[14] McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>

[10] OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation. , Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

[15] Hunyady Gy. (2015): Tanár generációk nézetei: értékek, attitűdök, megítélések. In: Felvinczi Katalin (Szerk.): *Problémafókuszú pedagógusképzés, a pedagóguspálya problémái*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. (kiadás alatt)

portba való beemelésével vagy kihagyásával az adott csoport tanulási környezetében a tanulói jellemzők változtathatók. A tanulmány a következő innovációs irányokat azonosította:

- tudatos döntés bizonyos irányultságok szerinti szelekcióról, vagy veszélyeztetett csoportok/tanulók inklúziójáról,
- különböző korcsoportok egy csoportban kezelése, különösen az iskolarendszerek szintjei közötti átmenetben,
- „szülők, mint tanulók”, a szülők tanítása, tanulásba való bevonása,
- tanulók mint tanítási szerepet vállalók, pedagógus és tanuló merev szerepeinek lazítása és a tanulók bevonása egyes tanítási feladatokra. [10]

A tanulási környezet bevezetőben meghatározott fogalma alapján a humán faktor a tanulón kívül leginkább a pedagógust jelöli. A pedagógust, akinek elsősorban az attitűdje és az azt meghatározó nézetei, módszertana, értékelési kultúrája, motivációja és félelmei igényelnek figyelmet.

A *magyarországi pedagógusok nézeteiről* a legfrissebb átfogó kutatást Hunyady (2015) végezte, aki konklúziói között megállapítja, hogy a hazai pedagógusok jellemzően embert próbálónak érzik a pályát, és azzal arányban nem állónak, kifejezetten szerénynek a juttatási viszonyokat és méltánytalanul gyengének a társadalmi megítélést. Ezt jól illusztrálja az, hogy bizonytalanok abban, gyermekeiknek e pályát ajánlanák-e. A kutatásból szintén kiderül, hogy a vizsgálati mintában szereplő tanárok a tanítás eredményességét elsősorban a szaktárgyi tudásnak tulajdonítják, ugyanakkor „a hivatás gyakorlásának felkínált fontos elemei között differenciáltan és nagyobb súllyal kap szerepet a motiválás képessége, a személyiség hatékonysága és az együttműködésre és az elfogadásra való nyitottság”. [15]

Hunyady pedagógus nézeteket feltáró kutatási eredményének további érdekessége a tanulási környezet hazai állapotával kapcsolatban, hogy míg a reflektivitás általában a pedagógusok nézeteiben megragadható, addig a 21. századi tanulási környezet szempontjából oly fontos IKT-kompetenciák, illetve a nemzetközi tanuláshoz, tapasztalatcseréhez elengedhetetlen idegennyelv-tudást nem tartják a pedagógusok hazánkban fontosnak. A pedagógusok szerint a hazai közoktatás legfontosabb kihívásai a tanulók motiválása, a kreativitásra nevelés, a társas készségek fejlesztése és a tudás iránti tisztelet kialakítása jelentik. „Jellegzetessége ennek a széles körben (és mondhatni hosszabb távon) meghonosodott nézetrendszernek, hogy a jelen kritikája nem a megváltoztatás indulatával, hanem a változás reménytelenségével társul”. [15]

Összességében elmondható, hogy a magyarországi kihívások határozottan emlékeztetnek a 21. századi tanulási környezet leírásakor részletezett szempontokra, vagyis a pedagógusok a környezet változását érzékelik, a reflektivitást ugyan fontosnak tartják, de annak eredményeként tantermi gyakorlatukban kevésbé adaptálódnak, nem változtatnak.

Gyurkó (2012) [16] vizsgálata alapján megállapítja, hogy a pedagógusok egy része amikor „nehéz helyzetben levőnek” vagy „magára hagyatottnak” érzékeli magát és az iskoláját, az alapvetően három forrásból ered:

- a szülőkkal való kommunikáció problémákból,
- a korábbi tanulói konfliktusmegoldási kísérletek sikertelenségéből, valamint
- a támogatás (vélt vagy valós) hiányából az iskolán kívülről (nevelési tanácsadó, szakszolgálat stb.)

Ez az érzés könnyen hozzájárul a kiegészítéshez és beszűkíti a konfliktushelyzetekben a megoldási eszköztárat. [16]

Hunya (2005) [17] a hazai *pedagógiai módszertani közállapotokról* lesújtó képet fest. „Általánosságban mégis elmondható, hogy a magyar iskolák, a magyar pedagógusok a pedagógiai elméletek iránt kevésbé érzékenyek, munkájukat nem valamely paradigma határozza meg, hanem a gyakorlati tapasztalat. Nálunk még elfogadott neve sincs a különböző konstruktivista ágaknak, legfeljebb a kooperatív és a probléma-alapú tanulás kezd ismertté válni, de nehéz lenne olyan pedagógust találni, aki hallott volna például a „cognitive apprenticeship” – „tudományos kisinas” vagy az „inquiry based learning” – „kutatáson alapuló tanulás” paradigmáiról. A teljes elköteleződés egy-egy tanulási felfogás mellett persze máshol is ritka, és nem is hiszem, hogy erre van szükségünk. Az azonban igaz, hogy a magyar módszertani kultúra elavult, nem tart lépést a világban végbemenő változásokkal, és nem használja ki a 21. század motiválásra és tanulásra teremtett lehetőségeit. Sok-sok diák számára az iskola az a hely, ahol a legkevesebb élmény és információ éri, legyenek akár motiváltak és okosak, akár motiválatlanok és buták. Az is egyre elfogadottabb tény, hogy a felnövekvő nemzedék ismereteinek egyre csekélyebb hányada köszönhető az iskolának, az iskola ma már nem a tudás egyedüli forrása, a tanár nem az egyetlen vezető az információk erdejében.” [17]

A modern 21. századi elvárásoknak megfelelő konstruktivista és az ismeretátadás alapú instruktivista tanulásfelfogás módszertani eszköztárát az alábbi táblázat veti össze:

[16] Gyurkó Sz. (2012): *Iskolai klíma vizsgálata* kvalitatív eszközökkel. In: Buda András–Kiss Árpád (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. Debrecen: Debreceni Egyetem.

[17] Hunya M. (2005): *Virtuális tanulási környezetek. Iskolakultúra*. 2005/10. Pp. 53–69.

[18] Sedi-
vinné Balassa
I. (2004): Az
informatikai
kompeten-
ciák mérése
portfolió
módszerrel és
elektronikus
értékeléssel.
Iskolakultúra.
2004. 12. Pp.
61–79.

[17] Hunya
M. (2005):
Virtuális
tanulási
környezetek.
Iskolakultúra.
2005/10. Pp.
53–69.

1. táblázat. A hagyományos és a konstruktivista pedagógiai módszertani kultúra összevetése

	Hagyományos vagy instruktív	Konstruktivista
Tanár	bíró, beszélő, szakértő	edző, vezető, szakértő, tanuló
Tanuló	passzív hallgató, reprodukáló	aktív cselekvő, konstruktív
Tartalom	tantárgyakra bontott, elvont, átfogó	integrált, több tudományterületet átfogó, autentikus
Értékelés	válogató, minősítő	diagnosztizáló, fejlesztő (pl. portfolió alapú)
Tanulási környezet	nagy lépések, kevés az interakció, kevés információ forrás és sok utasítás	apró lépések, sok interakció
Didaktika	didaktikai háromszög: tanár, diák, tananyag	didaktikai sokszög: tanár, diáktárs, feladat, média, tudományterület

Forrás: Hunya 2005. p. 56. [17]

Hunya tanulmányában arra tesz javaslatot, hogy a hagyományos, instruktív tanári módszertani kultúráról a konstruktivista paradigmára történő generális átállást Magyarországon az IKT-eszközök használatba vételével együtt, arra építve kell végbevinni. A módszertan és az IKT-használat közötti kapcsolatrendszerrel a következő fejezetben lesz szó.

A pedagógusok szakmaiságának áttekintéséhez az *értékelési kultúra* is hozzá tartozik. Sedivinné Balassa (2004) [18] a portfolióértékeléssel kapcsolatos cikkében ismerteti kutatási eredményét, mi szerint a magyarországi „diákok azt szokták meg, hogy mindig a tanár értékeli az órai munkájukat vagy a házi feladataikat. Megkapják a jegyüket vagy a munkájuk százalékos értékelését és nem igazán tudják, hogy hogyan folyt le az értékelés. (...) Erre hagyományosan a bizonyítvány szolgál, amely a tanuló értékelésének „kulminációs pontja”. A hagyományos záróvizsgák és sztenderdizált tesztek alapján történt értékelés azonban nem szolgálja megfelelő módon a 21. század gyorsan változó és fejlődő ipari országainak munkaerő-piaci és társadalmi szükségleteit.” [18] Sőt, ennél tovább menve azt is állítja, hogy a hazai oktatási rendszer jelenleg is pedagógusorientált, így a tanulók nem kapnak megfelelő felkészítést az önálló döntéshozatalra, vagy a saját tanulási folyamataik irányítására és az azért való felelősségvállalásra, vagyis az aktív tanulói részvételre.

Az IKT-használat bemutatása előtt, a humán erőforrással foglalkozó fejezetben mindenképpen fontos megemlíteni a *pedagógus motivációját* a változtatásra. A pedagógus változtatásra, adaptációra való hajlandósága és motiváltsága nélkül ugyanis az a paradigmaváltás, mely a fiatalok 21. századi képességekre való felkészítéséhez szükséges, nem következik be.

Komenczi (2004) [11] az online tanítás kapcsán végzett a pedagógusok motivációjával kapcsolatosan szakirodalmi áttekintést. Állítása szerint a fizetést, a prémiumot, a karrierben való továbblépést és a határozott idejű szerződések határozatlan idejűvé alakítását, a munkateher más területen való csökkentését, illetve a képzési és támogatási lehetőségek biztosítását említi a szakirodalom mint motivációs tényezőt. „Érdekes módon a tapasztalatok azt mutatták, hogy bár a tanárok az online tanításra való hajlandóság erősítésében a megfelelő anyagi ösztönzést és a más területeken végzett munkaterhelés csökkentését igen fontosnak tartották, az intézmények túlnyomó többségében a fő hajtóerőnek a belső készítés, a tanári kíváncsiság és innovációs hajlandóság bizonyult.” [11]

A nemzetközi irodalomban azonban több olyan eredményt is találhatunk, mint Peffer, Bodzin és Smith (2013), [19] mely arra hívja fel a figyelmet, hogy szükséges foglalkozni a *pedagógusok* változtatással és technológiával kapcsolatos *félelmeivel*. Kutatásuk eredményeként megállapították, hogy a bevont 406 köznevelési pedagógus 35,9%-a gondolta azt, hogy a technológia integrációja a környezeti oktatásba csökkenti a természethez fűződő érzelmi kapcsolatokat, míg csak a pedagógusoknak 28,5%-a gondolta ennek ellenkezőjét és 35,5% közömbös volt az állítással.

[11] Komenczi B. (2004): Médium vagy módszer? E-learning trendek Amerikában. *Iskolakultúra*. 2004. 12. Pp. 47–60.

[19] Peffer T. E–Bodzin A. M.–Smith J. D. (2013): The Use of Technology by Nonformal Environmental Educators. *The Journal of Environmental Education*. 44. 1. Pp. 16–37.



Elektronikus tanulási környezetek a felsőoktatásban

Összefoglalás: Sok minden megváltozott az elmúlt évtizedben. A technológia a korábbi gyors fejlődést is meghaladóan produkálja eredményeit nap, mint nap. Érezhetően paradigmaváltás következik a tanulási környezetek átalakulásában. Vannak, akik egyszerűen a „digitális átállást” sürgetik az oktatásban is, mely már nem azt jelenti, hogy a didaktikai feladatok megoldásához válasszuk ki a megfelelő taneszközt, hanem a teljes elektronikus környezet új oktatási módszereket generál, átalakítva a tanár módszertani eszköztárát is. Tanulmányunk célja, hogy bemutassunk olyan működő modelleket, melyek általános bevezetése előmozdítja az elvárt változásokat a felsőoktatásban. Érzékelhető, hogy ennek legfontosabb eleme a személyes tanulási környezet kialakítása. Ennek érdekében elemezzük a jelenlegi helyzetet, vizsgáljuk az információs társadalom és az oktatás kapcsolatát, jellemezzük a tanulási környezeteket, bemutatjuk a BYOD-modellt, mint a személyes tanulási környezet kialakításának támogatását, ill. a személyes tanulási környezetek 1:1 hozzáférési modelljét.

Kulcsszavak: Digitális, átállás, információs társadalom, BYOD, 1/1 modell.

Abstract: The past decade was characterised by continuous change. Surpassing the already rapid development of the recent past modern technology produces new results and achievements on a daily basis. As learning environments appear to be in a state of uninterrupted flux a paradigm shift seems inevitable in education. Yet, the predicted “*digital transition*” in education does not merely call for the selection of the appropriate educational device for the solution of didactic tasks, as the emerging new learning context gives rise to novel instructional approaches and the renewal of the didactic arsenal of the teacher. Our essay aims to introduce successful and already proven models capable of promoting the expected changes in higher education. Since per-

* Eszterházy Károly Főiskola
E-mail: ktoth@ektf.hu

[1] Bedő Ferenc (2012): *A digitális nemzedék és lehetséges hatása az oktatásra*. Letöltés dátuma: 2015. 04. 15. forrás: Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete.

[2] A Big Data, azaz óriási adatmennyiség, amely a korszerű informatikai eszközökön keresztül közvetlen kapcsolatba hozható a mindennapi életünkkel, képes azt befolyásolni. Naponta 2500 petabájtnyi adat keletkezik, ez az óriási adatmennyiség az új természeti erőforrás. A nagy távolságban lévő adathalmazok egymással kapcsolatba hozhatóak.

sonal learning environments are crucial to the paradigm change in question, we analyse the current situation, explore the connection between the *information-based society* and education, characterise the learning environments, and introduce the BYOD model as a support mechanism for the development of personalised learning environments along with examining the respective *1:1 accessibility model*.

Keywords: Digitális, átállás, információs társadalom, BYOD, 1/1-modell.

Helyzetfeltárás, kérdések

Sok minden megváltozott az elmúlt évtizedben. A technológia a korábbi gyors fejlődést is meghaladóan produkálja eredményeit nap, mint nap. Érezhetően paradigmaváltás következik a tanulási környezetek átalakulásában. Vannak, akik egyszerűen a „digitális átállást” sürgetik az oktatásban is, mely már nem azt jelenti, hogy a didaktikai feladatok megoldásához válasszuk ki a megfelelő taneszközt, hanem a teljes elektronikus környezet új oktatási módszereket generál, átalakítva a tanár módszertani eszköztárát is. A tanulót is minősítjük, vizsgáljuk és soroljuk különböző kategóriákba. Ők lettek a digitális bennszülöttek, esetleg a Z-generáció tagjai.

„Sokan teszik fel a kérdést, hogy a digitális nemzedék tagjai mások, mint az előző nemzedékek? Ők miért tanulnak másképp, vagy miért akarnak másképp tanulni, mint a korábbi nemzedékek tagjai? Egyáltalán másként tanulnak? Vagy csupán a környezetük változott meg jelentősebben”. [1]

A technológia óriási léptékű növekedését jól jelzi az a tendencia, miszerint a rádiónak 38 év, a tévének 13 év, az internetnek 4 év, a Facebooknak 9 hónap kellett ahhoz, hogy eljusson 50 millió felhasználóhoz. Ehhez hozzátartozik, hogy a társadalom információfogyasztási szokásai is megváltoztak, hiszen a huszonnyolc év alattiak 350 százalékkal több adatot „fogyasztanak”, mint néhány évtizede. Egy korábbi, 1980-as felméréshez képest az is kiderül, hogy a huszonnyolc évvel ezelőtti médiafogyasztási szokásokhoz képest most naponta 140 százalékkal több szóval találkozunk az amerikai népesség. A Big Data [2], azaz nagy adat jelenséget jól tükrözi, hogy a napi amerikai összes információfogyasztása 3.6 zettabyte, amiben nem csupán az elolvasott emailek, könyvek és újságok, hanem a tévéműsorokban, online videókban és játékokban hallott szövegek és látott pixelek is helyet kaptak. A felmért trendek több mint jelzésértékűek. Felmerül bennünk a kérdés, hogy ebben az információval túlterhelt

világban a tanulásra milyen hatással van az internet: elősegíti vagy hátráltatja a tudáselsajátítás folyamatát?

Emellett gyakran előkerül, hogy a web és szolgáltatásai (például a közösségi média) milyen függőséghez vezet? Kutatások ugyanis kimutatták, hogy a 18–34 év közötti Facebook-felhasználók 48%-a ébredés után azonnal megnézi az üzenőfalát. A leggyakrabban felmerülő félelem a fiatalok körében a FOMO-szindróma, azaz a „fear of missing out”, azaz az attól való félelem, hogy lemaradunk valamiről, ha nem vagyunk online, ha nem veszünk részt a közösségi hírfolyamban. A föld összlakosságának 11%-a Facebook-felhasználó. Ez a 3. legnagyobb ország lenne. A folyamatos online jelenlét tehát a mai generáció számára lételem. A kérdés, hogy milyen áron?

Az oktatás oldaláról vizsgálva a kérdést gyakran felmerül bennünk, hogy annak a generációnak, aki naponta 12 órán át fogyaszt információt, közvetett vagy közvetlen módon kitéve valamely médiumnak, amelynek több mint felét a televízió és a rádió tölti ki, ellenben nyomtatott sajtóval az átlagfelhasználó csak napi 36 percet tölt el, további hat órát pedig a számítógépek és a játékok teszik ki, a szavaik negyede az internetről származik, milyen tananyagokat kell készítenünk, hogy tudjuk hosszú távon lekötni a figyelmét, motiválni a tanulásra? Milyen módszertannal kell az IKT-eszközöket bevonni az oktatásba, hogyan lehet a kezdeti motiváción túl, teljesítmény és kompetencia-fejlesztésre használni? Hogyan lehet biztosítani az adaptivitást? Elegendő a modularitás elvének betartása? Milyen szerep jut a tömeges, online nyílt kurzusoknak (MOOC), és valóban hatékony az ilyen fajta oktatás? A virtuális világok oktatásban való alkalmazása milyen lehetőségeket hordoz és milyen következményekkel jár, valamint a táblagépek valóban átvehetik-e a tankönyvek szerepét?

Felmerül az egyén képességei, kompetenciái ebben az IKT-determinált világban, illetve az, hogy mobileszközök elterjedése és az internet tér- és időfüggetlensége, az információkhoz való 24/7 való hozzájutás milyen hatással van a kreativitásra, a tanultak elmélyítésére és a különböző elszigetelt tudáselemek együttes hasznosítására? Megvalósul-e a Robinson-effektus? Valóban megteremti-e a digitális esélyegyenlőséget az internet?

Az információfogyasztás éves növekedése ugyanis 5,4 százalék, ami a felmérések szerint jóval alatta van annak a tempónak, amellyel a tárolókapacitás és a processzorok számítási sebessége növekszik – tehát tudnánk több tartalmat és információt is kezelni, csak nem tesszük. Meddig tartható ez így?

A téma komplexitását jól jelzi Benjamin Franklin elhíresült mondásának átgondolása, miszerint „Az életben két dolog biztos: a halál és az adóbevallás.” A jövőkutatók szerint jövőre már csak az adóbevallás lesz az. Ilyen gondolatok után jogosan merül fel a kérdés, hogy hol van és mi lesz ebben a folyamatban az ember, az oktatás és a tudás szerepe?

[3] Andréka Hajnal–Németi István: A számítástudomány alapjai. *Filozófiai Figyelő*. 1988/4.

[4] Roszak, Th. (1990): [1976]: *Az információ kultusza*. Budapest: Európa.

Az információs társadalom és az oktatás kapcsolata

Korunk informatikai fejlődése fénykorát éli, jelentősége ma már megkérdőjelezhetetlen. Az információ terjedése tekintetében a tér-és időkorlátok megszűntek: Thomas L. Friedmann lapos világnak (Földnek) nevezi a mai társadalmat, ahol a Harmadik globalizáció hatására a számítógépek lehetővé tették, hogy mindenki digitálisan rögzítse szellemi termékét, és ebben a világban az egyének és a csoportok könnyen és folyamatosan mindenhol és mindenkor szerepelhetnek, és a világ bármely pontján tárolt, nyilvános digitális tartalomhoz ingyen hozzáférhetnek. Földünk tehát a globalizáció és a hálózatok hatására bekövetkező globális információterjedés következtében egyszerűen síknak, laposnak tekinthető.

1. ábra. „Metatudományos paradigmaváltás”. [3]



Az információ szerepe is felértékelődött, ma már negyedik gazdasági ágként definiálják. Theodor Roszak *Az információ kultusza* című művében így vall az információ és az információs társadalom egyre növekvő szerepéről: „Minden korszaknak megvan a kulcsszava: a „hit korszaka”, az „ész korszaka”, a „felfedezések korszaka”. Korunk az információ korszaka elnevezést viseli. [...] Végül is mi rosszat lehet felhozni az információ ellen? [...] az információt az ötvenes években az élet titkával azonosították. A hetvenes évekre árucikk lett belőle. S amint már hallottuk: „Ma a legértékesebb üzleti cikk az információ. Minden üzletágban.” [4]

Az elektronikus úton történő információcsere olyan méreteket öltött, hogy egyes prognózisok szerint hamarosan szinte kizárólagos kommunikációs felületként szolgál. Ahogyan Manuell Castells [5] írja a *The Information Age* című művében: „Halványodó századunk utolsó negyedében egy információ-középpontú technológiai forradalom átforgalmazta gondolkodásmodunkat, azt, ahogy termelünk, ahogy fogyasztunk, kereskedünk, szervezünk, kommunikálunk, hogyan élünk, ahogy meghalunk [...]” Leszögezhetjük: információs társadalomban élünk.

A számítógép és az internet ma már életünk minden mozzanatát átszövi, és az információhoz való hozzájutás elsődleges forrása is egyre inkább a világháló, amely új igényeket ébreszt az emberekben, és új készségek, kompetenciák, jártasságok meglétét követeli meg a társadalom minden tagjától. Az információs társadalomban a leglényegesebb kulcsszó a tanulás, amelynek segítségével új horizontok nyílnak meg előttünk. Az új ismeretek megszerzésének legkézenfekvőbb és legkönnyebben elérhető eszköze pedig az internet. Napjaink vezérmédiума kialakítja „a [...] működés és a szervezés új rendjét” [6], a hálózati társadalmat. Van Dijk [7] így definiálja: „egy olyan társadalomforma lesz, amely egyre inkább a szemtől szembeni kommunikáció társadalmi kapcsolathálóit fokozatosan felváltó vagy kiegészítő médiahálózatokba szervezi viszonyait.” Ennek oka lényegében az lehet, hogy a médiaelemek közötti határok egyre inkább elmosódnak, az internet több tekintetben is egyesíti őket, és egy szerteágazó hálózati struktúrát eredményez. Az ilyen hálózatok egyaránt lehetőséget adnak a közösségépítésre és a kirekesztésre is.

Manuell Castells szerint egy-egy technológia elsajátítása kifejezi egy-egy társadalom képességét önmaga átalakítására. Az, hogy ez milyen mértékben és keretek között valósul meg, jellemzi a társadalmat sokféle szempontból.

Az információs társadalom legszembetűnőbb jellemzője, hogy a minket körülvevő technikai eszközök számának, sokféleségének és komplexitásának valamint ezek folyamatos és szinte követhetetlen tempójú változása, átalakulása, a technika tehát befolyásolja, meghatározza determinálja életünket.

Az információs társadalom, mint fogalom többféle értelmezésben vizsgálható aszerint, hogy az adott szakterületen az információ mely aspektusa kerül előtérbe. A könyvtártudományban elsősorban az információ megőrzésére, átörökítésére és közvetítésére helyeződik a hangsúly, míg az informatikában inkább az adattovábbítás és -tárolás technikai, technológiai megközelítésére helyeződik a hangsúly.

A módszertani szempontból való vizsgálat azonban lényegesebb számunkra: hogyan tud az oktatás és a tanárképzés a megváltozott igényekhez és a már-már követhetetlen gyorsaságú technikai és technológiai innovációkhoz, újításokhoz alkalmazkodni, azaz fel

[5] Nyíri J. Kristóf (2003): *Virtuális pedagógia*. In: *Didaktika szöveggyűjtemény*. (Szerk.): Szabó L. Tamás (Pallas Debrecina sorozat). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

[6] Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezet. Kognitív szeminárium sorozat*. Budapest: Gondolat.

[7] Van Dijk idézi: Nyíri J. Kristóf (2003): *Virtuális pedagógia*. In: *Didaktika szöveggyűjtemény*. (Szerk.): Szabó L. Tamás (Pallas Debrecina sorozat). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

[8] Kovács Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról*. Budapest: Holnap Kiadó.

[9] Kis-Tóth Lajos (2009): *A tanári tevékenység IKT elemei*. Tézisek. Habilitációs disszertáció.

tudjuk-e venni a fejlődés tempóját és irányát, vagy esetleg behozhatatlanul leszakadunk ebben a lassan fénysebességre kapcsoló versenyben.

Az e-learning fogalmát nem kerülhetjük meg ebben a témában, ugyanis sokat hangoztatott témáról van szó, meglehetősen divatos manapság. Magyar megfelelője „az elektronikus tanulás bonyolult tartalmat fed, hiszen olyan komplex folyamatokat tartalmaz, amelyek egyrészt tanulási, másrészt tanítási, harmadrészt pedig szervezeti/szervezési problémákat ötvöznek, s amelyek csak az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásával valósulhatnak meg.” [8]

Az információs és kommunikációs technológia (IKT) az oktatásban elsősorban a tanulás, az információszerzés folyamatának kibernetikai, rendszer- és kommunikációelméleti alapokon történő megtervezésének és megszervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja az információ hatékony elérhetőségének, befogadásának és elsajátításának optimalizálását a korszerű információhordozók, módszerek és technikai eszközök együttes felhasználásával. [9]

Megjelenik egy új kifejezés, kissé túlmutatva, kiegészítve az eddig említetteket, amely elektronikus tanulási környezetek pedagógiai értelmezésének nevezünk, amely jól illeszkedik az információs társadalom által támasztott elvárásokhoz. Fontos vizsgálni, hogy „[...] milyen hatással lehetnek az új elektronikus infokommunikációs eszközök a tradicionális tanulási környezetekre” [6], milyen szimbiózisban élhetnek tovább a jövőben, esetleg az előbbi felváltja teljes egészében az utóbbit. A másik lényegi kérdés, hogy hogyan módosulnak a tanulásról és a tanításról kialakult elképzelések az új, kiterjedt eszközvilágban.

Ebbe a fogalom- és kérdéskörbe tartozik az egyik kulcsszereplő a pedagógus, akinek a korábbi tudása és kompetenciái mellett új jártasságokra és ismeretekre is szüksége van, hogy az új tanulási környezetben és a tanulók megváltozott, mindinkább számítógép- és internet-középpontú szemléletéhez alkalmazkodni tudjon, és az ismeretátadás magas szintjét valósítsa meg. Az új technológiák alkalmazása új módszertani jellegzetességeket követel, amelyek nagyban eltérnek a korábban alkalmazottaktól, illetve nem hagyhatja figyelmen kívül azt sem, hogy nem csak egy szemléltetőeszköz, segédeszköz szerepét töltik be az IKT-eszközök, hanem a tanulók tanulási folyamatának is részét képezik, tehát őket is be kell vonni a munkába.

A technológia azonban – mindazonáltal, hogy kényelmes és hatékony – csak annyi ismeretet tud közvetíteni és átadni, amennyire az információszerzés szereplői képesek ennek a környezetnek a részévé válni, valamint a szükséges információmenedzsment készségeket elsajátítani. A technológiai fejlődés egyszerűen csak az eszköze a megvalósításnak. [10]

Tanulási környezetek jellemzése

Tanulmányunk egyik célja, hogy elemezzük a tanulással kapcsolatos nézeteink változását, ill. felsoroljuk annak a 21. századra jellemző sajátosságait. A tanulási folyamat adott keretek között és feltételekkel megy végbe, ezeket együtt-tanulási környezeteknek nevezzük. Az elmúlt években a szakirodalmak egyre többet tipizálják, kategóriákba sorolják ezeket. Így beszélnek formális, nem formális és informális tanulásról. Tanulmányok, konferenciák próbálják részletesen feltárni e keretek tulajdonságait, jellemzőit, igyekezve a változások mibenlétét ezen keresztül megközelíteni. Sokszor szeretnénk előrébb jutni a pusztá kategorizálásnál.

„Éppen ezért talán nem felesleges kitérni arra is, mi a funkciója e kategóriák használatának? Hiszen a tanulást érintően valójában nem csak új jelenségekről van szó, sokkal inkább a tanulás világának a korábbiaktól eltérő megközelítéséről.” [11] Az világosan látszik, hogy ezek a kategóriák élesen nem választhatóak szét, hanem ezek legtöbbször egymásba érő, egymást kiegészítő, tanulási (LLL – LifeLong learning) szituációk megnevezésére, megkülönböztetésére szolgálnak.

A tudományos megközelítés hitelességét és a gondolatmenet követhetőségét segíti, ha a fogalmakban rendet teszünk. Ezért fontos pontosítani a tanulási környezetek kifejezést is, annál is inkább, mivel szűkebb és tágabb értelemben is használatos.

„A tanulási környezet a tanulás/tanítás folyamatát befolyásoló tényezők együttese. Ilyen pl.: oktatási infrastruktúra, oktatásügyi jogi szabályozórendszere, oktatási program, a tanterv, a tanár személye, a tananyag és a motiváció.” [12]

Nahalka (2002) a tanulási környezet fogalmát a következőképpen határozza meg: „A tanulási környezet azt a gondolatilag egységes, határozott elméleti alapon nyugvó, a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt magába integráló rendszert jelenti, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás végbe megy.” [13]

[10] Czeglédi László (2009): A felsőoktatás informatizálása, különös tekintettel a technikai eszközök integrációjára. *Elektronikus tanulási környezetek kialakítása*. Kutatási jelentés. Eger: Líceum.

[11] Tót Éva (2008): Tanulási környezetek. *Educatio*. Pp. 183–192.

[12] Kőfalvi Tamás. (2006): *E-tanítás : információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban: alapismeretek a tanári mesterségre készülőkhöz számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

[13] Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

[14] Ollé János (2013): Youtube. Letöltés dátuma: 2015. 04. 15. forrás: *Az oktatási környezetek tipológiája, eLearnign és távoktatás értelmezések.* 2013febr: <https://www.youtube.com/>

A tanulási környezet – rendszerszemléletű megközelítése alapján – magába foglalja mindazt, ami a tanulót és a tanárt a tanulási-tanítási folyamatban körülveszi, a tanulás eredményességét, hatékonyságát meghatározza.

Oktatási környezetek

Az oktatási környezetek funkcionális felosztását látjuk a következő felsorolásban. [14] Kontaktoktatási környezet: Tanár és diák egy időben, egy helyen tartózkodik. Ha valaki elhagyja a termet, a folyamat megszakad. Intézményesült viselkedési formák érvényesülnek. Látható, hogy így a folyamat és a tartalom zárt környezetben alakul ki. Használják technológiát (pl.: interaktív tábla, digitális taneszköz és tananyag, saját eszközök), de nem csatlakoznak hálózatra. Elsősorban személyes kontaktra épül, fontosak a verbális és nonverbális elemek.

Hálózattal támogatott kontakttevékenység: internet és intranet használata kontaktoktatási környezetben. Az információk nem csak jöhetnek, hanem kifelé is lehet küldeni. A környezet nyitottá tehető, ez azonban csak ritkán valósul meg. A technológia konzerválja az oktatási kultúrát és a gyakorlatot. Akkor válna interaktívvá, ha nem csak a tanár használná a számítógépet, vagy interaktív táblát.

Online oktatási környezet: Térben és időben azonos tevékenységet folytatnak a résztvevők egy bizonyos keretrendszerben. Továbbra is a kontaktbeszélgetés a fontos, de már csatlakoznak a hálózatra, így „kinyílik” az osztályterem. Az internet, mint kommunikációs csatorna jelenik meg. Javasolt az egyéni vagy saját eszköz használata, ezért fontos lenne, hogy számítógépterem helyett legyen minden teremben számítógép. Kontakttevékenység helyett hang vagy mozgókép kommunikáció van. Interaktív, teljes mértékben naplózható, ami további hozzáférhetőséget jelent.

Virtuális oktatási környezet: Ebben a környezetben mi és a környezetünk is 3D-ben jelenik meg. (Pl.: Second Life) Tértfüggetlen, tehát bárhonnán tudunk csatlakozni. Szinkron kommunikáció jellemzi, mivel csak azokkal tudunk beszélni, akik szintén jelen vannak. Teljes multimédiahasználát: audió letöltések, böngészések, chat, fogalomtérkép, stb.

Hibrid oktatási környezet: A fenti oktatási környezetek kombinációja.

A tanulási környezet tehát nemcsak az intézmény fizikai környezetét jelenti, hanem magában foglalja az összes környezeti tényezőt (pl. együttműködő szereplőket,

társas kapcsolatokat, tanulásszervezési formákat, taneszközöket, tantervi tartalmakat, értékeket stb.), melyek a tanulást, fejlődést támogatják. A tanulási környezet fogalmának előtérbe kerülése arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanulás nem csupán kész tudásrendszerek transzferre, hanem a környezettel való interakciók során végbemenő folyamat. [15]

Brown [16] és Collins [17] a hatékony tanulási környezetet a következőképpen konceptualizálja: a hatékony tanulási környezet a tanulásban, gondolkodásban és problémamegoldásban való jártasságra irányuló diszpozíció kialakulását elősegítő oktatási környezet, amely képes az ehhez szükséges elsajátítási folyamatok életre hívására és fenntartására. [16, 17]

A tanulási környezetet érdemes tehát holisztikusan (nem részlegesen és redukcionista) felfogni, vagyis minden releváns tanulói és tanári változót és ugyanakkor a környezet minden lényeges vonatkozását is figyelembe venni. [18]

Ezért ebben az értelemben Komenczi elektronikus tanulási környezet fogalmával értünk egyet, aki gyűjtőfogalomként használva a terminológiát, az alábbiakat érti alatta: „olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek”. [6]

Az online tanulás tanulásmódszertani vonatkozásai közül az egyéni és/vagy csoportos tanulás problémakörét emeljük még ki. Halász Gábor szerint a jelenleg is zajló pedagógiai paradigmaváltás egyik legfontosabb elemét az egyéniesítés szóval lehet illetni. Véleménye szerint ugyanis a társadalmi igények, a tanítás technológiájának változásai, valamint az emberi tanulásról való tudásunk mintegy kikényszerítik a személyre szabott megoldások alkalmazására épülő tanítási gyakorlatot, amely igazodik „az egyes tanulók sajátos egyéni igényeihez”. [19] A szerző ugyan átfogó és komplex értelemben használja a személyre szabott, egyénhez igazodó megoldások alkalmazását az oktatásban, mégis úgy érezzük, ez összecseng a PLE modelljével. A Personal Learning Environment, melyet „a számítógéppel segített tanítás és tanulás új mo-

[6] Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezet. *Kognitív szeminárium sorozat*. Budapest: Gondolat.

[15] Komenczi Bertalan (2009b): *Egy internetes forrás értékelésének szempontjai*. URL: http://www.ektf.hu/~kbert/ped-info_lev_2009/

[16] Brown, A. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the learning sciences*. Pp. 141–178.

[17] Collins, A. (1990): *Toward a design science of education*. Technical report No. 1. Letöltés dátuma: 2015. 04 15, forrás: ERIC: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326179.pdf> (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)

[18] De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar pedagógiai*. Pp. 413–434.

[19] Halász Gábor: *Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás*. URL: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm#_ftn1

[20] Kárpáti Andrea (2008): Az egyéni tanulás támogatása. In: Kárpáti A. (Szerk.): *A 21. század iskolája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Pp. 157–170.

[21] Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar pedagógia*. Pp. 155–173.

delljeinek egyikeként” emlegetnek, olyan személyes tanulási teret ír le, amelyben a tanuló a természetes tanulási környezetben szerzi meg az ismereteit, az önszabályozó tanulás módszereit felhasználva. [20, 21]

BYOD-modell mint a személyes tanulási környezet kialakításának támogatása

A modell megalkotói abból a tényből indultak ki, hogy az „okos” eszközök megjelenése és a személyes használatú eszközök elterjedése egyet jelent. Vállalati környezetben, valamint az üzleti világban azt is lehet tapasztalni, hogy a használt eszközök azonos funkcióval, sokszor azonos típusal rendelkeztek. Összemosódott a munka és a szabadidő tárgyi feltételrendszere. Értelmet kapott a felszólítás, hogy „Bring Your Own Device”, „Hozd magaddal a saját eszközödet.” Így indult el egy új megoldás az üzleti világból. Rövid időn belül az alkalmazottak 90%-a saját eszközét használja munkája során a fejlett országokban, mely több kérdést is felvetett a munkahelyi környezet működtetésében. Ezek jelentős része biztonsági problémákat generált, de erőforrásbeli zavarokat is okozott.

A BYOD előnyei:

- Költséghatékonyság.
- Az alkalmazottak személyre szabott munkakörnyezetben dolgozhatnak (BYOA-Bring Your Own App).
- Mindenki maga döntheti el, hogy melyik technológiát választja.

A BYOD hátránya:

- Biztonsági szempontból aggályos (eszköz elvesztése).
- Adatbiztonság (Bring Your Own Tanager, Bring Your Own Disaster).
- A privát és az üzleti információk keveredésének veszélyei.

Az ipari környezetekben tapasztalt előnyökre, az oktatási folyamat szereplői is felfigyeltek hamarosan, mivel ezek egybeestek az ottani elvárásokkal.

Úgy mint:

- Személyre szabott oktatási környezetek (PLE).
- A modellt működtetése a folyamatos és hatékony tanulás érdekében történik.
- Az eszközhasználat által a tananyag-tartalmak delokalizáltak, így a tanulók

különböző helyszínekről és eszközökről elérhetik a tananyagot (curriculum) és a különféle oktatási alkalmazásokat.

- Gazdag interakció a pedagógussal.
- Új lehetőségek, pl. internetfelhő – tartalomelérés.
- Létező, működő projektek: Holliston High School.
<http://www.holliston.k12.ma.us/high/byod.html>

A személyes tanulási környezetek és az 1:1 hozzáférés modellje

A személyes tanulási környezetek [22, 23] kialakításában központi szerepet tölt be a BYOD-modell (Bring Your Own Device – „Hozd magaddal a saját eszközöd”) mellett az 1:1-modell, amelyet a szakirodalom a hozzáférés modelljeként definiál. A modellt elsősorban a táblagépekkel való oktatás ke-retrendszereként írják le, amely a táblagépek erősségeire épülnek, vagyis a tartalmak egyfajta csatornájaként, modelljeként és az azonnali visszacsatolás eszközeiként jelenik meg. A legtöbb esetben ezen hozzáférés aszinkron módon történik és önállóan megy végbe. A legfontosabb tényező a táblagépek oktatásban való használatánál a tanulási folyamat újragondolása, amely során minden fél számára biztosított az egy tanuló-egy képernyő-hozzáférés lehetősége, amely lehetővé teszi a mobilitást és a személyre szabott tanulási környezetet. Az oktatási tartalmakhoz való folyamatos hozzáférés által a tanulási folyamat is önszerveződővé és személyes irányításúvá válik.

A tanulók olyan forrásokhoz is hozzáférhetnek a világhálón, amely az információs műveltség fejlesztésének eszköze lehet, hiszen a tudatos és kritikus információfogyasztáson kívül, a felfedezési és más tevékenységekbe ágyazott tanulás képességére is szükségük lehet. Az eszközökön elérhető források fejlesztik a kreativitást és megfelelő tanári irányítás mellett a tanulók tantárgyi koncentrációk során elsajátított interdiszciplináris ismereteket is jobban átlátják, a Robinson-effektusról nem is beszélve.

[22] Chatti, M. A.–Agustian, M. R.–Jarke, M.–Specht, M. (2012): Toward a personal learning environment framework. *Design, implementation, and evaluation of virtual learning environments*. IGI Global. Pp. 20–40.

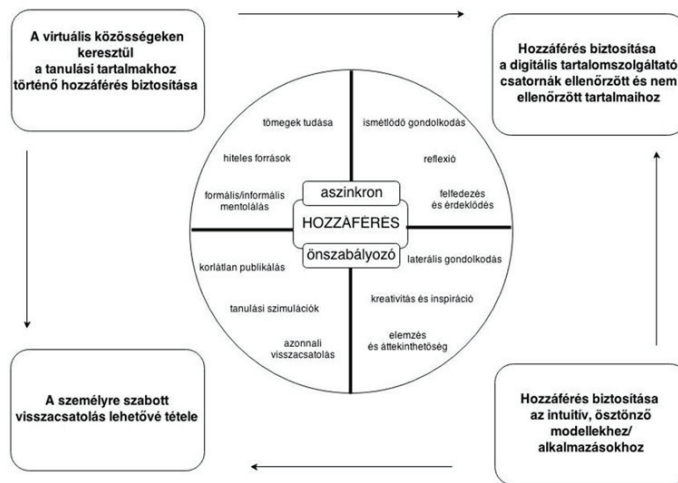
[23] Dabbagh, N.–Kitsantas, A. (2012): Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*. 15(1). Pp. 3–8.

[24] TeachThought (2014): The Access Model: A 1:1 Framework For Teaching With iPads. URL: <http://www.teachthought.com/ipad-2/access-model-11-framework-teaching-ipads/>. (Hozzáférés dátuma: 2015. február 19.)

[25] Kis-Tóth, L.–Racsko, R. (2015): *Új tanulási környezetek a köznevelésben: a személyes tanulási terek és az interakcióelemzés elméleti háttere*. Novi Sad: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

A modell négy fő részből áll:

1. ábra. Az 1:1 modell részei (Racsko Réka fordítása). [24, 25]



A modell mind a négy komponenséhez kapcsolódnak olyan fogalmak, amelyek segítik az önszabályozó tanulási környezetek kialakítását a tanulók számára, valamint az oktatási környezet kiterjesztését is segíthetik.

A modell első komponense a virtuális közösségeken keresztül a tanulási tartalmakhoz történő hozzáférés biztosítását nevezi meg. Ennek során, bizonyos szolgáltatásokon keresztül a tanulók hozzáférhetnek olyan eredeti, hiteles tartalmakhoz, amelyeket virtuális (szakmai) közösségek hoznak létre, mindenféle témában. A közösségekhez a tanulók szabadon csatlakozhatnak érdeklődési körüknek megfelelően, ahol megoszthatják gondolataikat más hasonló érdeklődésű egyénnel, nem is beszélve az aktív tanulás önképző erejéről, amely ezen közösségeket jellemzi. Ilyen alkalmazások például a reddit, a twitter, az 500 px, a Devianart vagy a Quora. Ezen szolgáltatások lehetővé teszik a szakmai közösségekhez való tartozást, és az abban való kapcsolatépítést.

A kollektív intelligencia, azaz a tömegek tudása a virtuális közösségek fő mozgatórugója, amely biztosíthatja a források és az információk hitelességét, hiszen a szakmai körökben erős az információk szelekciója és a tudatos és kritikus, elsősorban közösségi információ-kiválasztás.

A szakmai közeg, legyen az akár online, akár offline nagyban hozzájárul a formális vagy informális mentorálás, tutorálás, sőt inspirálás funkciójának betöltéséhez, amely motivációs erővel bír.

A modell második eleme a hozzáférés biztosítása a digitális tartalomszolgáltató csatornák ellenőrzött és nem ellenőrzött tartalmaihoz. Ennek során a tanulók a digitális tartalomszolgáltatókon keresztül számos tartalomhoz hozzáférhetnek. Ezek egy része nem szűrt/ellenőrzött tartalom, ilyen például a Youtube, míg a tömeges online kurzusok (MOOC-Massive Open Online Course) keretében működő edX, Coursera és más OpenAccess hozzáféréstű tanulási tartalmak ellenőrzött forrásokat tartalmaznak. A tartalomszolgáltatás másik ága a digitális tankönyvek, mint az iBooks Authorrel vagy más hasonló szerkesztőprogrammal készült interaktív tananyagok. A MOOC-kurzusok és a tanulási anyagok egyfajta szintézisét alkotja az iTunes U-szolgáltatás (iTunes University), amelynek keretében a tanárok saját kurzusokat készíthetnek, oktatási tartalmakkal, multimédiás anyagokkal ellátva, amely lehetővé teszi a tanulók számára az eszközön keresztüli személyre szabott tanulási élményt. Az oktatók előadásokat hozhatnak létre és kezelhetnek, a diákok pedig iPad készülékükön keresztül érhetik el a tanulnivalót az iTunes U-alkalmazásban.

A hozzáférés platformfüggetlen alternatívája lehet a nyílt hozzáféréstű videóportálok anyagai, mint Teachers Tv, TeacherTube, European Shoolnet vagy a Sulinet Tudásbázis, amely megvalósítja a hozzáférés és a közösség együttes elérhetőségét. Az ezeken keresztül elért információk hozzáférhetővé tehetik a tanulókat a tartalmak tudatos és kritikus kiválasztásához, és felhasználásuk etikus módjainak megismeréséhez.

A virtuális közösségek mellett a hozzáférés biztosításánál nagyon fontos a tartalmak újrakonstruálásának, valamint a korlátlan számú ismétlés lehetősége. A felfedezéssel és más tevékenységekbe ágyazott tanulás lehetősége az új tanulási környezetek egyik bástyája és a folyamatos reflexió lehetősége a látott/hallott tartalmakra elősegíti a kommunikációs képességek fejlesztését, a kritikai gondolkodást, valamint a kifejezőképesség jobbá tételét. Összességében tehát az anyanyelvi vagy akár az idegen nyelvi kulcskompetencia fejlesztését segíti elő, közvetett módon.

A modell következő pillére a személyre szabott visszacsatolás lehetővé tétele, amely a tanulók és tanárok saját eszköze (képernyő) lehetővé teszi az azonnali visszacsatolást a különböző alkalmazásokon keresztül, amelyet egy nagyobb osztályteremnél vagy más tanulási-tanítási keretekben nem tudnánk megtenni. Ezáltal a tanárnak új lehetőségei nyílnak meg ezen a területen.

A reflexió a tanárok és a tanulók oldaláról is megvalósulhat, ezáltal az elektronikus tanulási környezet eszközeinek ez az egyik erőssége. A korlátlan publikálás, tartalomalkotás, és az azonnali visszacsatolás jelentős motivációs erővel bír valamint egy dokumentált fejlődési folyamatot is megteremt. A különböző tanulási szimulációk, szituációk lehetővé teszik, hogy a tanulók az elszigetelt tudáselemeiket összekötve használják, amely hozzájárulhat a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.

Az utolsó elem a hozzáférés biztosítása az intuitív, ösztönző modellekhez/alkalmazásokhoz; a lehetőségek során a tanulók olyan szimulációkat, modelleket, animált ábrákat érhetnek el, amelyek segíthetik a kreativitás, a dizájn és a szemlélődő, vizuális ábrázolás területén tevékenykedő tanulótipusok munkáját, inspirálódását, ötletgyűjtését. Olyan alkalmazások állnak ugyanis napjainkban rendelkezésre, amelyek a kiterjesztett valóság technológiáján alapulva megtekinthetővé teszik az emberi testet négy dimenzióban, vagy az ókori Róma nevezetes helyszíneit. Ezen technológiák segítik a háttértudás elmélyítését és fejleszté- nek számos egyéb kompetenciát, készséget, képességet (pl. térszemlélet). A vizuális szemléltetés egy másik megvalósulási formája a virtuális világokban (pl. SecondLife) történő tanulás, amely akár a formális (isko- lai környezetű), akár az informális tanulási (múzeumok, könyvtárak, virtuális gyűjtemények pl. Bavarian State Library) keretekben is megvalósulhat.

A korábbi modellekben a kreativitást és az inspirációt egyfajta hiányzó elemként tartottuk számon. A táblagépek 1:1-modellje lehetővé teszi legfőképpen az intuitív és ösztönző modellek kapcsán ezen kompo- nens beemelését, azonban összességében a modell mind a négy komponensénél jelen van.

Az R2D2-modell

Egy másik modellben nem az eszköz és a szolgáltatások, hanem a tanulók életkori sajátosságai és a tanu- lási szokásai állnak a középpontban, amelyben a tanulási-tanítási környezet kialakításánál figyelembe kell venni.

Az R2D2-modellt (Reading, Reflecting, Displaying, Doing) (lásd 2. *ábra*, a köv. oldalon) Curtis J. Bonk és szerzőtársa, Ke Zhang alkotta meg, és azt fejezi ki, hogy a tanulók eltérő módon tanulnak. A tanulók egy része hallani szereti a tananyagot, mások inkább elolvassák, vannak, akik gyakorlati úton, tevékenységek révén, míg a tanulók egy része elmélkedéssel sajátítják el az ismeretet. Mind a négy tanulótipushoz 25 tevékenységet rendelnek, amelyek erőforrásai lehetnek az új oktatási környezetben tanulóknak. Ezek azon tevékenységek, amelyek rendszerszintű ismeretével, az ehhez kapcsolódó módszertani elemekkel a jövő tanárának rendelkeznie kell.

A verbális és auditív tanulótipusok (R) tevékenységére jellemző, hogy előnyben részesítik a szavakat, hangokat, szóbeli vagy írott magyarázatokat. Az online erőforrások, eszközök tekintetében számukra a podcast, PDF-dokumentumok, hangfájlok, prezentációk, online portálok, kurzus-összefoglalók, sugók, GYIK, online újságok, e-könyvek, online könyvtárak, online értesítők, kézikönyvek segíthetnek a tudás- elsajátításban.

A reflektív, szemlélődő tanuló típusok (R) előnyben részesítik a kifejező, reflexív, megfigyelő, látható tanulási formát, szeretik a megbízható ítéleteket, egy dolgot több nézőpontból szemlélni, belefoglalva meg- figyeléseiket, önvizsgálatot, áttekintést, és reflektív összefoglalót írni. Számukra adekvát eszközök lehetnek

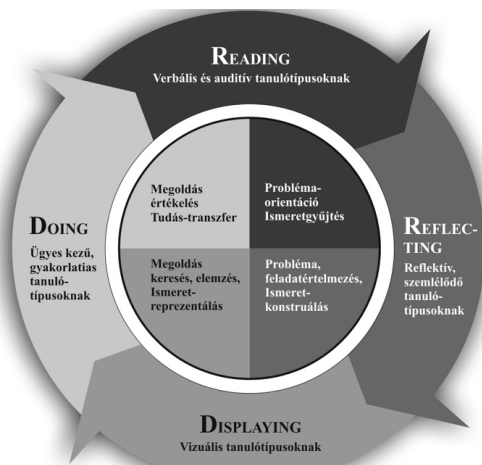
a blog, azonnali üzenetküldő szolgáltatás, online vizsgák, írásbeli támogatás, elektronikus portfólió, aszinkron viták/megbeszélések, reflektív alkalmazások, online áttekintések, öntesztelő támogatások, szakmai videók, előadások.

A vizuális tanulótípus (D) kedvelik a diagramokat, fogalomtérképeket, folyamatábrákat, idővonalakat, képeket, filmeket, bemutatókat. Az ő online erőforrásaik lehetnek a fogalomtérkép és idővonal-készítő alkalmazások, interaktív hírportálok, virtuális utazások, túrák, animációk, videokonferenciák, online videók, online grafikonok, diagramok, folyamatábrák, vizualizációs eszközök, videoblogok, vodcast-ek.

Az ügyes kezű, gyakorlatias tanulók (D) a taktilis és kinezikus típusú tanulók előnyben részesítik a szerepjátékokat, dramatizációkat, kooperatív játékokat, szimulációkat, forgatókönyveket, kreatív mozgásokat és táncot, több érzéket használó tevékenységeket, hands-on projekteket. Ők részesíthetik előnyben a szimulációkat, online játékokat, wikiket, digitális történetmesélés és filmkészítés lehetőségeit, valósídejű eseményeket, kérdőíves felméréseket, folytatásos történeteket, csoport- és kollaboratív eszközöket, szerepjátékokat, vitaeszközöket.

Fontos megjegyezni, hogy ez a négy tanulótípus nem egymástól függetlenül van jelen a tanulóknál, hanem sokszor ezek ötvözete, együttes jelenléte figyelhető meg. [26]

2. ábra. Tanulási típusok, tevékenységek és technológiák az R2D2 rendszerben
A tevékenységeket az R2D2 szimbólummal fejezi ki. [9]



[9] Kis-Tóth Lajos (2009): *A tanári tevékenység IKT elemei*. Tézisek. Habilitációs disszertáció.

[26] Racsó Réka (2012): *Alternatívák az elektronikus tanulási környezetek kialakítására*. Tudományos és műszaki tájékoztatás.

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy bemutassunk olyan működő modelleket, melyek általános bevezetése előmozdítja az elvárt változásokat a felsőoktatásban. Érzékelhető, hogy ennek legfontosabb eleme a személyes tanulási környezetek kialakítása.

Ennek lépései:

- Személyes használatú eszközök biztosítása, elsősorban laptopok és tabletek birtoklásával.
- Elektronikus tartalmak delokalizált elérése.
- Virtuális dimenzió biztosítása a tanulási folyamatban.
- Csatornák gazdag választéka a tanár-hallgató kommunikációjában.
- Digitális képzésmenedzsment.

Szakmentorok a Dunaújvárosi Főiskolán a HASIT program keretében

Összefoglalás: A felsőoktatás egyik legnagyobb problémája a hallgatók lemorzsolódása. A Dunaújvárosi Főiskola kidolgozta a Hallgatói Sikereség Támogatása (HASIT) projektet, amelynek keretében szakmentorok segítik a hallgatókat, hogy tanulmányaikat eredményesen végezzék. Írásunkban bemutatunk egy vizsgálatot, amelyet a szakmentorokkal kapcsolatban főiskolai hallgatók körében végeztünk.

Kulcsszavak: Lemorzsolódás, hallgatói sikeresség, szakmentor, siker kritériumok.

Abstract: Dropout the students is one of the biggest problems of Higher education. The College of Dunaújváros has developed the Student Success Support (HASIT) project whereby professional mentors help the students to carry out their studies successfully. In this article we present a survey, which is carried out in connection with professional mentors among college students.

Keywords: Dropout the students, student succes, professional mentor, succes criteria.

Bevezető gondolatok

A mentori tevékenység célja az, hogy akár a munkahelyeken, akár a tanulásban vagy éppen az emberi kapcsolatok terén hozzáértő és felkészült szakemberek segítséget, támogatást nyújtsanak azok számára, akik ezt igénylik. A támogatás jellege és az alkalmazott módszer sokféle lehet. A nemzetközi gyakorlatban e tág értelmű fogalom alatt sok mindent értenek. Így például ide szokták sorolni azt a tevékenységet, amelyet az egyetemek, főiskolák

* Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ
E-mail: cservane@mail.duf.hu

** Dunaújvárosi Főiskola,
Informatikai Intézet
E-mail: honfivid@mail.duf.hu

[1] Mayer József–Vigh Sára: *Módszerek és jó gyakorlatok*. <http://www.ofi.hu/tudastar/foglalkoztatasa/mayer-jozsef-vigh-sara>

[2] Fejes József Balázs–Kasik László–Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*. 5–6. 40–54.

(a pedagógusképzők esetében a gyakorlóiskolák és egyéb bázisiskolák) gyakorlatvezető tanítói, vezető, szakvezető tanárai, továbbá a hallgatók más külső terepen folytatott gyakorlati tevékenységét irányító szakemberek végeznek. Jó érveket lehet tehát felsorakoztatni amellet, hogy a mentorálás mint támogató-ellenőrző tevékenység az oktatás vagy pontosabban a felsőoktatás világában jelent meg, de szinte azonnal más területeken is lehetett találkozni egyrészt magával az elnevezéssel, másrészt pedig azzal a tevékenység/formával/együttessel, amelyre az elnevezés ráilleszthető, ráillik. [1] A mentorálással találkozunk többek között az ipar, a kereskedelem, a különböző vállalatok, a közigazgatás, de a honvédség működési területén is, és messze nem értünk a felsorolás végére. A mentorálás nagyon kiterjedt különböző társadalmakban és kultúrákban. Egy tanulmány utal rá, hogy az utóbbi évtizedben az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában egyre szélesebb körben alkalmazzák a mentorálást, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok körében és a munka világában, de számos példát találunk az egészségügy, a vallási közösségek vagy az online közösségek területén is. [2]

Ki a jó szakmentor?

A Dunaújvárosi Főiskola 2013-ban a hallgatói sikerességet állította középpontba. A lemorzsolódás csökkentése a program legfontosabb törekvése. A statisztikák szerint a hallgatók egy része beiratkozik a főiskolára ugyan, de egy-két sikertelen vizsga után feladja a küzdelmet.

A Dunaújvárosi Főiskola belső innovációs folyamatként 2014-ben elindította a Hallgatói Sikerességet Támogató, azaz a HASIT-projektet. A program következtében a kurzust elhagyók száma műszaki, informatika, természettudományi szakoknál 15%-al csökkent. Ezt az eredményt, illetve ennek a további javulását várjuk a pedagógusképzés területén is.

A szakmentori rendszer azzal a szándékkal jött létre, hogy segítse a hallgatók zökkenőmentes beilleszkedését a főiskolai életbe, illetve támogassa őket a tanulással és a tanulmányok folytatásával kapcsolatban felmerülő problémák megoldásában. A DF szakmentori szervezete egy funkcióra, a tanulmányi-tanulási tanácsadásra összpontosít elsősorban.

Legfontosabb feladat a kiegyensúlyozott, a konfliktusait jól kezelő, magas önismerteti szinttel rendelkező szakemberek képzésében való aktív közreműködése, ezért az intézményben minden szakhoz egy szakmentort rendeltek, aki személyesen veszi fel a kapcsolatot a hallgatókkal. A szakmentorok folyamatos, egyéni, személyre szabott tanácsadást nyújtanak a hallgatók tanulási, tanulmányaikkal összefüggő ügyeinek intézésében – olvasható a duf.hu honlapon.

A szakmentorság a felsőoktatásban jelen pillanatban nem egy szokásos tevékenység. Ugyanakkor nem példa nélkül való, mert például az 1960-as, '70-es években a felsőoktatásban az egyes szakcsoportok mellé ún. Patronáló tanárokat rendeltek. A patronáló tanár elsősorban nem szakmai segítő volt, hanem a hallgatók közösségbe kovácsolódását ösztönözte, szabadidős programokon, kirándulásokon is a csoporttal tartott.

A hallgatókkal való egyéni vagy csoportos, segítő célú foglalkozás speciális kompetenciákat igényel, nem elegendő hozzá az a tudás, amivel az oktató a katedrára állhat, vagy oktatási segédanyagokat készíthet. Kétségtelen, hogy ezekhez a tevékenységekhez magas szintű tudományos felkészültségre van szükség, ami a hallgatónak is javára válik, de nem mindegyik fiatal, esetleg a tanulmányait később kezdő vagy folytató idősebb tanulni vágyó képes arra, hogy megküzdjön azokkal a nehézségekkel, amelyekkel a felsőoktatás folyamatában szembe találja magát.

Mivel a mentor fogalma az utóbbi évtizedekben kiterjedt és diverzifikálódott, kísérletet teszünk arra, hogy a „Ki a jó szakmentor?” kérdésre az alábbi megközelítésben próbáljunk választ adni:

– Mindenekelőtt megkíséreljük a mentor fogalmának komplex értelmezését a különböző területekről származó, a mentorról és a mentorálással foglalkozó publikációk alapján. A publikációk kiválasztásában nagy szerepet játszott az, hogy minél több területről próbáltunk definíciót gyűjteni, illetve, mivel ezek többsége logikai értelemben nem definíció, inkább leírás, körülírás, ezek segítségével keresni olyan közös jellemzőket, amelyekből összerakhatjuk a számunkra megfelelőnek ítélt mentor-fogalom meghatározását. Megjegyezzük, hogy a publikációk nagy száma miatt a hivatkozott írások kiválasztásában szerepe volt a véletlennek is. Minden bizonnyal vitatható a szakirodalmi háttér, de feltáró munkánk során azt tapasztaltuk, hogy jelentős különbségek és nagyon eltérő értelmezések nem jelennek meg a hivatkozottnál jóval nagyobb számban tanulmányozott írásokban.

– A második nagyobb gondolatkörben a mentor feladatait vesszük számba különböző területeken, értelmezzük a mentorálás fogalmát, ezt ismét azzal a céllal tesszük, hogy találjunk közös elemeket, amelyek minden bizonnyal meg kell, hogy jelenjenek az általunk vizsgálni kívánt szakmentor tevékenységi rendszerében.

[3] <http://zvarga.com/nlp-coaching-mentorcoaching-szupervizio>

[4] <http://www.skondamaria.hu/ki-volt-val%C3%B3j%C3%A1ban-mentor>

– A harmadik kérdéskörben a mentorok kiválasztásának szempontjait, az eredményesen dolgozó mentor tulajdonságait, személyiségvonásait gyűjtjük össze. Ehhez a fejezethez két vizsgálatot is bemutatunk, az egyiket a Dunaujvárosi Főiskola hallgatói körében végeztük, a másikat gyakorló pedagógusok körében, akik már alanyai vagy potenciális alanyai az újabb diploma megszerzésére irányuló mester vagy szakirányú továbbképzésnek.

Ki a mentor?

ALAPFOGALMAK

Mielőtt a szakmentorságról beszélnénk, először a mentor fogalmát kell tisztázni, és a vele kapcsolatos fogalmakat is világossá kell tenni.

Történelem, mitológia

A mentor szóról sokaknak a görög mitológia egyik alakja, Mentór jut eszébe, akire Odüsszeusz rábízta fiát, Télemakhoszt, hogy tanítsa, amíg ő háborúzik. Mentór Odüsszeusz idősebb barátja volt. Emiatt gyakran gondolunk úgy a mentórokra, mint segítőkre, védelmezőkre, akik fiatal korunkban végigkísérnek minket életünk fontos állomásain, utazásain. [3]

Mentór jól végezte a rábízott feladatot, felnevelte a fiút, de legalábbis komoly támogatást nyújtott ahhoz. Ugyanakkor mentór nem tudta pótolni Odüsszeuszt. Noha Télemakhosz tisztelte, szerette, de nem tudott rá apjaként tekinteni.

Röviden megvizsgáljuk, hogy a mitológiai Mentor milyen tulajdonságokkal rendelkezett, és az ókor „mentorából” milyen következtetéseket vonhatunk le a mai mentor személyiségéhez képest. [4]

– Mentór idősebb ember volt, aki rendelkezett élettapasztalattal. Az ókori görög világban éppen ezen nyugodott az idősek tisztelete, nem véletlen a Vének tanácsának szerepe a polisz ügyeit érintő döntésekben.

– Mentórnak rendelkeznie kellett a tudás átadásának a képességével, amely

a modern pedagógiának is az alapját képezi. A neveléstörténetből tudjuk, hogy a görögöknél voltak hivatásos „paidagogosok”, gyerekkísérő rabszolgák, de azok többsége társadalmi státuszuk következtében sohasem került abba a helyzetbe, hogy az előkelő származású fiatalok nevelést rájuk bízzák. Nem is tehették volna, hiszen ők a mesterhez, a kor filozófusaihoz kísérték az előkelők gyermekeit, végighallgatva a mester és tanítvány beszélgetéseit, ők maguk is kiokosodtak. Mentőr pedagógiai szakértelme elsősorban ahhoz kellett, hogy a fiatalokat megtanítsa tanulni, ismeretek szerezni, majd azokat hasznosítani mindazokon a területeken, amelyeken később közéleti, politikai, katonai stb. szerepvállalásuk helyszíne lesz.

– Mentórnak, azaz a mentornak kellett rendelkeznie éppen a korábbi cselekedetein alapuló és abból fakadó, a közösség tagjai számára is evidens szakmai tekintéllyel. Ez képezte azt az alapot, amely az ifjak számára befogadhatóvá és elfogadhatóvá tette mindazt, amit az idősebbek közvetíteni kívántak a számukra.

Néhány mai értelmezés a mentor fogalmához:

Elöljáróban néhány meghatározás Andrew Gibbons gyűjteményéből [5]:

– A mentor egy olyan tapasztalt egyén, aki speciális, egyéni érdeklődést tanúsít az iránt, hogy segítse egy fiatal, vagy kevésbé tapasztalt egyén fejlődését.

– Stephen Gibb

– „A mentor megkönnyíti az egyének személyiségének fejlődését, felhasználva mindazt, amit a saját élete során tanult és tapasztalt. Az élettapasztalatok továbbadásának szándéka a sikeres mentor legfontosabb jellemzője.” – Arizona National Guard

– „A mentor a munkahelyen olyan személy, aki segít más embereknek, akik őt követik.” – Neave Hospital Southern Minnesota

– A mentor egy tapasztalt egyén, aki kölcsönös kapcsolatban át akarja adni tapasztalatait nála kevésbé tapasztalt egyéneknek. – David Clutterbuck

– A mentor tanácsadó vagy vezető. Általában idősebb a mellérendelt egyénnél. A mentor tanácsadó, coach, motiváló, szerepmódel. A mentor kívánja a mentorált sikerét, idejét feláldozza a másik személy érdekében. – Air National Guard USA

[5] The Coaching and Mentoring Network.
<http://www.coachingnetwork.org.uk/information-portal/Articles/ViewArticle.aspx?artId=54>

[2] Fejes József Balázs
–Kasik László–Kinyó
László (2009): i.m.
40.o.

– „A mentor olyasvalaki, aki türelmesen segíti valakinek a fejlődését egy adott területen. A segítség formája lehet vezetés, tanítás, a tapasztalatok megosztása.” – Chicago Computer Society

Freedman az alábbiak szerint foglalja össze a mentor jellemzőit:

- (1) a mentor a mentorátnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy,
- (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, irányítást
- (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében. [2]

A Magyar Értelmező Szótár szerint:

- A mai szóhasználatban egy olyan személyt jelent, aki mint idősebb és tapasztaltabb barát, tanár vagy tanácsadó atyailag segít jó tanácsokkal valakit.
- Munkahelyi környezetben olyan személyt jelent, aki egy munkatársa számára tanácsadóként áll rendelkezésre, például szakkérdésekben. A mentor elkíséri a munkatársat szakmai fejlődése során, és példát mutat neki.

A Pedagógiai Lexikon meghatározása a mentorcímszó alatt: / A kifejezés az Odüsszeiából, Télemakhosz nevelőjének, (Mentór) nevéből származik. (ld. Fent) Jelentései: / nevelő, tanító, vezető, tanácsadó, pártfogó, / atyai jó barát, vezetőtanár

Meghatározás egy hazai TÁMOP-os szakmai anyagból:

- „A mentor a mentorált tanulót célja megválasztásában és elérésében segítő olyan tapasztaltabb partner, aki a mentorálási folyamatban a tanulóval nem a hierarchikus, hanem kölcsönös, tanácsot adó és a tanulót elfogadó kapcsolatban áll. A mentor nem dönt a tanuló helyett, hanem döntéseiben segíti. Nem tanító vagy feladatkiosztó, hanem támogató, aki a megoldásban együttműködő szerepet vállal.”

Összefoglalva:

A mentor feladata a személyes segítségnyújtás. Összességében benne van az egyedi, rugalmas, interaktív, sokszínű kapcsolat. A segítségnyújtás pedig a szakmai és emberi tapasztalaton alapuló (ideális esetben), szakszerűen alkalmazott útmutatást, „irányvezetést”, a különböző szituációk, illetve problémás helyzetek kezelésére irányuló tevékenységeket, illetve ezek hatásait foglalja magába.” A mentor saját tapasztalatait is felhasználva nyújt segítséget a mentorátnak. Hogy miben áll ez a segítség, az attól függ, hogy milyen területen dolgozik a mentor és a mentorált együtt. A segítség jelenthet a munkahelyi beilleszkedés megkönnyítésétől a tanulmányok támogatásáig sokféle helyzetet. Közös a mentor fogalom értelmezésében az is, hogy a

mentor tanácsadó, inkább barát, egyenrangú partner, mintsem a hierarchiában a mentorált felett álló, utasításokat adó főnök. A mentor az az ember, aki tanácsokat ad, ezzel segíti a mentorált döntéseit.

Mentor és más támogatók – tutor, tréner, coach, szupervizor

A mentorfogalom tisztázása érdekében az alábbiakban összehasonlítjuk a mentor szerepét és tevékenységét más segítő-fejlesztő szerepet betöltő szakemberekével, ugyanis a hétköznapiakban ezek közül egyes fogalmakat a mentor szinonimájaként használhatjuk anélkül, hogy a jelentős különbségekre gondolnánk.

A *tutor* a Felnőttképzési Lexikon értelmezésében: a szó latin eredete szerint pártfogó, gyámolító, angol jelentése: oktató, házitanító, aki a brit egyetemi rendszerben személyesen, közvetlenül irányítja a hozzá beosztott néhány diák tanulmányait. [6] A tutorálás tehát a tanulás azon módját jelöli, amely során egy tanuló vagy tanulók kisebb csoportja részül egyéni, személyre szabott oktatásban. A tutor az adott tananyagot tekintve rendelkezik többletudással, és elsősorban annak elsajátításában nyújt segítséget a tutorálynak. A mentorálás és a tutorálás viszonyát a nevelés és az oktatás kapcsolatának analógiája szerint értelmezhetjük. [2] A tutor elsősorban a tanulás segítője, az értelmi képességek fejlesztője, míg a mentor a a mentoráltat az élet más területein is támogatja.

A tutor mellett bemutatjuk a tréner, coach, szupervizor értelmezését is. [7]

A *tréner* a tréning szereplője. A tréning talán a legismertebb fejlesztő folyamat. A tréningek során bizonyos képességek fejlesztése történik, célirányosan, különböző életszerű gyakorlatok segítségével. A tréner szerepe ennek a folyamatnak a megtervezése, a célcsoportnak megfelelő gyakorlat és tevékenység sor kidolgozása, a tréning lebonyolítása és az eredmény értékelése. A coach egy támogató társ, olyan mint egy edző, akinek a feladata, hogy a kitűzött célokkal összefüggésben támogassa az ügyfelét saját erőforrásai felfedezésében, teljesítményének maximalizálása érdekében. A coach az egyén rejtett képességeit is segít előhívni, hogy azok segítségével a legjobb eredményt tudja elérni a támogató. A coach az igénybe vevő szervezet szempontjából lehet külső vagy belső személy, aki többnyire a vezetőket segíti együttműködni beosztottjaikkal. Nem tanít, hanem hagy tanulni!

Kérdéseket tesz fel, hogy milyen eredményt szeretnél elérni és segít ellenőrizni, hogy ehhez minden erőforrás a rendelkezésedre áll-e. Segít tudatosítani, hogy valóban a cél felé haladsz-e. „Nem emeli fel helyetted a súlyt, hanem megtanít erősnek lenni.”

A szupervízió személyes szakmai kompetenciafejlesztés, hatékonyság-növelés, mentális

[6] v.ö. Csoma Gyula (2002): „Tutor” In: *Felnőttoktatási- és képzési Lexikon*. Budapest: MPT-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház. 551.o.

[2] Fejes József –Balázs–Kassik László–Kinyó László (2009): i.m. 41. o.

[7] http://www.consultor.hu/irasok/coaching_supervizio.html

[8] <http://www.coachingnetwork.org.uk/information-portal/Articles/ViewArticle.aspx?artId=54>

egészség megerősítése, a burnout kivédése. Célja az aktuális elakadásokban, problémákban való segítségnyújtás, az egyén lelki életének nyomon követése, válsághelyzetben támogatása.

A *szupervizor* nem lehet a szakmai hierarchia tagja, felettes munkatárs, belső ellenőr, hanem egy külső, pártatlan társ, aki a tanulás folyamatában végigkíséri ügyfelét, meghallgatja őt, kérdez, tükröt tart és reflektál. A szupervizor nem ad konkrét tanácsot, nem mondja meg a szupervizátnak, hogy mit kellene tennie, hanem abban segíti, hogy a szupervizált a saját belső erőit felfedezve és mozgósítva találja meg a számára legjobb megoldást.

Összefoglalva a mentor rokon fogalmait:

A mentor, tutor, tréner, coach, szupervizor közös jellemzője, hogy személyek közti kapcsolatra épül, amiben egy segítő/támogató és egy segítségre/támogatásra szoruló, vagy azt elfogadó egyén között alakul ki együttműködés.

A tutor tevékenysége az egyén tanulásának megkönnyítésére, a tréneré pedig az egyén viselkedésének formálására irányul. A coach- és a szupervizor-kapcsolatnak is fontos eleme, hogy segítséget nyújtanak a partnernek céljai elérésében, problémája megoldásában, de nem hoznak döntéseket helyette. Míg a coach elsősorban jövőre orientált, addig a szupervizor az aktuális helyzetek megoldásában kínál támogatást.

Hogy mit tesz a mentor, erre fogunk visszatérni az alábbiakban.

MIT JELENT A MENTORÁLÁS? – ÉRTELMEZÉSEK

Andrew Gibbons számos definíciót gyűjtött össze a „mentorálás” fogalmának meghatározására vagy inkább körülírására, ezek közül nézzünk néhányat: [8]

– A mentorálás egy hosszú távú kapcsolat, ami igényeket elégít ki, képességeket fejleszt, és hasznára van a mentorálattnak, a mentornak és a szervezetnek egyaránt – Suzanne Faure

– A mentorálás védelmező kapcsolat, amelyben tanulás és tapasztalatszerzés történik, és amelynek eredményei a megszerzett kompetenciákban mérhetők – Audrey Collin

– A mentorálás kölcsönös kapcsolat, olyan szándékos tevékenység, amelyben speciális tartalmakat, életbölcsest közzétesz egyik egyén a másikkal. A mentorálás nem véletlenül történik, és nincs gyors hozadéka. A mentorálás kapcsolat alapú, de

több, mint egy jó barátság. A mentorálás nem azt jelenti, hogy szívesen együtt tölti az idejét két ember. – Thomas Addington and Stephen Graves

– A mentorálás támogató tanulási kapcsolat, amelyben egy gondoskodó egyén megosztja az ismereteit, tapasztalatait egy másik egyénnel, aki kész arra, hogy profitáljon ebből a cseréből, ezzel gazdagítsa saját szakmai profilját. – Suzanne Faure

– A mentorálás célja mindig az, hogy a mentorált megváltoztasson valamit, javítsa teljesítményét, társas kapcsolatait, megvalósítsa elképzeléseit. Egy olyan mozgás, ami abból az állapotból, ahol vagyok, elvezet oda, ahol lenni szeretnék. – Mike Turner

– A mentorálás a másik ember empátiával való meghallgatását, tapasztalataik kölcsönös megosztását, szakmai barátságot, a másik bátorítását jelenti. – David Clutterbuck"

– A mentornak tapasztalataival és távolságtartással segíti a mentorált önvizsgálatát, céljainak átrendezését, anélkül, hogy mankó lenne. – Christopher Conway

A jó mentor elhitei velünk, hogy jobbak vagyunk, mint amilyennek képzeljük magunkat. Ösztönzi, hogy jó véleménnyel legyünk saját magunkról, higgyünk magunkban. – The Prometheus Foundation

A fentiek alapján kiemelhetünk néhány jellemzőt, amit a mentorálás meghatározásához – de mivel feltehetően logikailag teljes definíciót ebben az esetben sem tudunk adni, inkább, ahogy már a fentiekben is szerepel a kifejezés körülírásához felhasználhatunk:

– A mentorálás alapja a kölcsönös kapcsolat.

– A mentorálás valamilyen igény elégíti ki – a DF-en ez az igény a hallgatói lemorzsolódás csökkentése, ami részben a hallgatók, részben a főiskola vezetése és az oktatók oldaláról jelentkezik.

– A mentorálás célja valakit segíteni ahhoz, hogy eljusson egy olyan állapotból, ahol van, egy olyan állapotba, ahol lenni szeretne – ez a DF helyzetére lefordítva azt jelenti, hogy a mentoráltban legyen meg az akarat és a készség arra, hogy támogatással megváltozzon, közelebb kerüljön ahhoz, hogy eredményesen tanuljon a főiskolán.

– A mentorálás tudás- és tapasztalat-átadás, a mentorált kudarcainak csökkentésére, önbizalmának erősítésére.

– A mentorálás hosszú távú, védelmező kapcsolat – a DF vonatkozásában ennek jelentése: a mentorálás a főiskolára belépéskor történik, és a mentor tanulmányai során végigkíséri a hallgatót, próbálja megóvni a tanulmányi kudarcoktól, vagy segít ezekből kilábalni.

– A mentor segít a mentoráltat bevezetni a teljes munkafolyamatba, megismerteti a szokásokkal, a szervezeti kultúrával, és elmondja neki, hogy hogyan folynak a dolgok a szervezetben.

A Dunaújvárosi Főiskolán a szakmentor támogatja a mentorált hallgatókat abban, hogy megszerezhessék diplomájukat, ezzel elérjék azt a célt, amiért beiratkoztak a főiskolára. A hallgatónak meg kell ismerkednie a főiskolai tanulmányi renddel, az órákon való részvétel szabályaival, a vizsgára jelentkezés módjával, a vizsgákra vonatkozó szabályozásokkal. A mentortól lehet olyan tanácsokat kapni, ami segít

[9] <http://www.marketing-pirula.hu/cikkek/lenne-a-mentorom/>

[10] Nemeskéri Gyula–Pataki Csilla (2003): *A mentor feladatai. Módszertani füzet*. Budapest. <http://www.fejerkozsig.hu/domain34/files/modules/>

az elvárt viselkedésnek megfelelni a vizsgán, a tanulmányi hivatalban, és más helyeken. Ezt a viselkedés-kultúrára vonatkozó tudást szokás a közoktatás „rejtett curriculum”-ának nevezni.

MENTOR A SZERVEZETBEN

„Egy szervezetben belül a mentor feladata, hogy a kevésbé tapasztalt munkatársakat támogassa a beilleszkedésben, a fejlődésben, illetve a karriercélok kialakításában. Az erre nyitott cégek a speciális igényeikhez illesztve alakítják ki saját, ez irányú gyakorlatukat. Van, ahol minden új munkatárs beilleszkedését végigkísérik; máshol a munkatársaknak kell jelezniük igényüket a támogatásra, és választhatnak is a tapasztalt kollégák közül. Ám akadnak olyan cégek is, ahol az alkalmazási időtől függetlenül, minden dolgozónak van saját mentora.

A legtöbb esetben a mentorálás legfőbb célja a tudás és a tapasztalat átadása, a szervezeti kultúra, az íratlan szabályok megismertetése, valamint az elvárt magatartás észrevétlen, példamutatással történő „betanítása”. Mit nyerhet ezzel a szervezet? Csökken a beilleszkedési stressz és a fluktuáció, lerövidül a betanulási idő, emelkedik a munka minősége és hatékonysága, nő a munkatársak elkötelezettsége – ami közép- és hosszú távon a pénzügyi eredményekben is megmutatkozhat.” [9]

Ki lehet mentor a szervezetben?

A mentor az a gyakorlott, a szervezetben a beosztásától függetlenül elismert, tekintélyt kivívott személy, aki nincs alá-fölérendeltségi kapcsolatban a gyakorlakkal. Jól ismeri a szervezet működését, kultúráját, a meghatározó személyeket. Kellő szakértelemmel és kapcsolatokkal rendelkezik.

Ahhoz hogy magatartási mintákat képes legyen közvetíteni, lojálisnak kell lennie a szervezethez. Képes jól kommunikálni, tudását, tapasztalatait átadni, példát mutatni. A mentori kinevezés egyben egy elismerés is a szervezet részéről. A szervezetben szakmai és emberi karriernek tekintik, ha valaki mentori megbízást kap. [10]

A mentor és a mentorált közötti kapcsolat egy szervezetben

A mentor a sikeres tevékenységének érdekében szerezze meg a mentorált bizalmát. A kapcsolat akkor sikeres, ha kölcsönösségen alapul. Lényeges, hogy a mentorált ne kerüljön szakmai és érzelmi függőségbe a mentorával. kapcsolatban A mentor ne telepedjen rá a mentoráltra, a mentorság egyenrangú felek kapcsolata, ne viselkedjen atyáskodó, paternalisztikus módon. A mentornak nem célja, hogy maga képére formálja a mentoráltat. A mentor legyen empatikus, türelmes, ne a kritika, hanem a pozitív megközelítés jellemezze támogató magatartását. A támogatás legyen programszerű, de lehetőséget kell biztosítani az ad hoc találkozásokra is a mentorált igényei szerint.

Alapvető mentori szerepek egy szervezetben

Oktató szerep: A mentor ebben a szerepben ismereteket ad át, esetenként betanít, szakmai fogásokat mutat meg.

Tanácsadó szerep: Ebben a szerepében segít a problémákat azonosítani, a megfelelő megoldásokat megtalálni, a megoldásokat és azok eredményét értékelni. A tanácsadás direkt módszer, a feltett kérdésekre a mentor konkrét válaszokat, illetve a gyakornok problémáihoz konkrét tanácsokat ad. A tanácsadás tulajdonképpen egy párbeszéd, ami aktív figyelmet, nyíltságot és segítőkészséget feltételez a mentor részéről. Nem szabad a negatív elemekre fókuszálni, annak ellenére, hogy a beszélgetést nyilvánvalóan a munkavégzésben felmerült problémák, hiányosságok váltották ki. A cél a problémákat kiváltó okok meghatározása, majd a változási, fejlődési szükségletek feltárása, és a megvalósítás módjainak meghatározása.

A coach szerep: a coach szerepéről, tevékenységéről a fentiekben írtunk. A mentorszerepeknek a coaching szükség esetén résztevékenysége lehet.

Mit tanulhatunk a szervezetben működő mentorok tevékenységéből és viszonyulásából?

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a mentorszerep kitüntetés egy szervezeten belül. Azok lehetnek mentorok, akik nemcsak szaktudásban, de példamutatásban is megfelelnek.

Ennek tudatosítása a főiskolai szakmentorság megbecsülésének növelésére, a mentorság iránti pozitív attitűd kialakításában is fontos tényező lehet.

Nagyon fontosnak tartjuk annak a kiemelését is, hogy a mentor és mentorált ne legyen egymással függő kapcsolatban, ami a felsőoktatásban azt jelenti, hogy ne olyan kollégát válasszanak csoportmentornak, aki valamilyen nehéz tárgyat tanít, amiben nagy a bukási arány, sőt, még hatásosabb lenne, ha egyáltalán nem

lennének közvetlen oktatási kapcsolatban a mentor és a mentoráltak.

Az oktatásban igen nehéz elfogadni a mentor és mentoráltak egyenrangú viszonyát. Talán a felnőttek tanulási folyamataiban a partnerség a felnőttoktatásban járatos főiskolai oktatónak jobban elfogadható, mint a sokkal fiatalabb, nappali tagozatos hallgatók esetében.

Kívánatos lenne, hogy a mentor ne elsősorban kritizálja a mentoráltakat, hanem vegye észre bennük a pozitívumokat is, ellenkező esetben nem fognak bizalommal fordulni hozzá, és nem kívánják a hallgatók problémáikat feltárni.

MIT TEHET A MENTOR?

A mentori tevékenységeket az alábbi összefoglaló ábra jól mutatja:

1. ábra.



Ki a jó szakmentor ? – a szakirodalom és hallgatói vélemények tükrében

KIBŐL LESZ A JÓ MENTOR EGY SZERVEZETBEN?

A jó mentor olyan tapasztalt munkatárs vagy vezető, aki

- viszonylag régóta dolgozik a cégnél – nem célszerű tehát a felsőoktatásban sem pályakezdő, az intézményi munkában szerzett tapasztalatot nélkülöző kollégát mentornak felkérni;
- nem áll függelmi viszonyban a mentorálttal – erről a korábbiakban szóltunk;
- kellő rálátással rendelkezik a szervezetre, a stratégiára és a munkafolyamatokra;
- nyitott, akit őszintén érdekel a hallgató problémája;
- megfelelő készségekkel rendelkezik az emberek kezeléséhez, fejlesztéséhez.

Hogyan tudjuk értelmezni ezeket a kritériumokat a főiskolai szakmentorok aspektusából?

- A mentor lehetőleg tapasztalt kolléga legyen, aki ismeri az egyes képzések történetét, a követelmények kialakítását, netán olyan kérdésekre is tud válaszolni, hogy bizonyos követelmények miért kerültek be a mintatantervekbe (pl. bizonyos szakokon miért kell matematikát tanulni, ha a matematika tanulása problémát okoz a hallgatók egy részének)
- A szakmentor rálásson a főiskolai oktatási folyamatok működésére, az adminisztrációra, ismerje a tanulmányi működés szabályait, legyen járatos abban, hogy a hallgató ügyeivel kihez fordulhat, ha nem a szakmentor hatáskörébe tartozik a probléma.
- Rendelkezzen a mentor olyan tulajdonságokkal és készségekkel, amelyek lehetővé teszik a hallgatók kezelését.

A DF HALLGATÓINAK VÉLEMÉNYE A SZAKMENTORI RENDSZERRŐL A 2013/14-ES TANÉV 2. FÉLÉVÉBEN

Terveink szerint a hallgatók tapasztalatát, véleményét, elvárásait a szakmentorról kapcsolatban az alábbi kérdőíven fogalmazhatták volna meg a hallgatók [11]:

[11] Sajnálatos módon az általunk tervezett kérdőívet a Főiskola minőség-biztosítási irodája átfogalmazta, így az eredeti terveinktől eltérő jellegű kérdőív született. A módosított kérdőív megítélésünk szerint sokkal inkább az eddig bevezetett szakmentori rendszer ellenőrzésének célját szolgálja, és kevésbé elégíti ki azt az elvárást, hogy az általunk felállított tézisek helyességét vagy nem teljesülését vizsgálja. A kérdőívet átalakítók nagy igyekezete eredményeképpen olyan hallgatókkal is kitöltésre került a kérdőív, akik nem a 2013-as évben iratkoztak be a Főiskolára, így nem is élhettek azzal a lehetőséggel, hogy a felmenő rendszerben bevezetett szakmentori szolgáltatásokat igénybe vegyék.

[12] Ha a NEPTUN-ban tölti ki, akkor nem kell!

Kedves Hallgató!

A Dunaújvárosi Főiskola a hallgatók segítésére „Hallgatói sikeresség támogatása” címen és jelszóval indított egy projektet. Az alábbi kérdőív kitöltésével kérjük, járuljon hozzá, hogy ez a projekt a lehető legjobban szolgálja az Önök érdekeit! Együttműködését köszönjük: A HaSIT projekt megvalósítói

A kérdések:

Az Ön NEPTUN kódja [12]:

Az Ön szakja:.....

1. Hallott-e a szakmentori rendszerről?

Igen Nem

Ha igen, akkor milyen forrásból? Jelöljön meg egy választ!

szakmentortól

Neptunból

más oktatótól

hallgatótársától

HÖK-től

Egyéb:.....

2. Találkozott már a szakmentorával?

Igen Nem

2.a. Ha igen, milyen körülmények között? Jelöljön meg egy választ!

szakmentori órán

más órán, ahol a szakmentor tanít

tanórán kívüli időben

2.b. Ki kezdeményezte a találkozót? Jelöljön meg egy választ!

órarendi óra volt

szakmentor kezdeményezte

én kezdeményeztem

3. Milyen kérdéssel/kéréssel fordult a szakmentorhoz?

.....
.....

4. Milyen kérdésben várna segítséget a szakmentortól? Osztályozza 1-5-ig terjedő skálán a feladatokat!

1.	tanulmányi ügyek	1	2	3	4	5
2.	kit, hol keressek	1	2	3	4	5
3.	segítsen eligazodni a főiskolai életben	1	2	3	4	5
4.	tanulás módszertan	1	2	3	4	5
5.	vizsgaszervezés	1	2	3	4	5
6.	kapcsolatfelvétel más oktatókkal	1	2	3	4	5
7.	kommunikációs problémákban segítsen	1	2	3	4	5
8.	tanácsot kérni keresztfélév esetén	1	2	3	4	5
9.	órendszerkesztés	1	2	3	4	5
10.	ütközések csökkentése	1	2	3	4	5
11.	Egyéb:	1	2	3	4	5

5. Ön szerint milyen tulajdonságokkal rendelkezik a jó szakmentor? Jelöljön be akár több választ is!

jó szakember
 empátiával viszonyul a hallgatókhoz (beleéli magát a hallgatók problémáiba)
 együttműködő,
 készséges, szükség esetén elérhető,
 kedves,
 türelmes,
 tájékozott az intézmény ügyeiben,
 sok személyes kapcsolattal rendelkezik
 igazságos,
 humorérzékkel rendelkezik,
 nyugodt,
 következetes,
 érdeklődik a hallgató problémái iránt

A közel 1000-fős mintán végrehajtott lekérdezést ezért csak azon hallgatók esetében értékeltük ki, akik valóban ismerhetik is a szakmentori rendszert. A kérdőív kiértékelése során a legnagyobb problémát a „mely kérdésekben várna segítséget a szakmentortól” kérdés átalakítása okozta, hiszen egy eredetileg zárt kérdés, amely tartalmazott nyílt válaszadási lehetőséget is, ilyen módon történő megváltoztatása a felmérés teljes koncepciójának megváltoztatását jelentette. A 7. és 8. kérdés beemelése a kérdőívbe csak akkor lenne indokolt, ha a kérdőívet valóban csak olyan hallgatók tölthették volna ki, akik részt vettek az induló szakmentori rendszerben.

[12] Ha a NEPTUN-ban tölti ki, akkor nem kell!

A módosított kérdőív kérdései:

A kérdések:

Az Ön NEPTUN kódja [12]:

Az Ön szakja:

Képzési szint:

Tagozat:

Beiratkozás éve:

1. Hallott-e a szakmentori rendszerről?

Igen Nem

Ha igen, akkor milyen forrásból? Jelöljön meg egy választ!

szakmentortól

Neptunból

más oktatótól

hallgatótársától

HÖK-től

Egyéb:

2. Találkozott már a szakmentorával?

Igen Nem

Ha igen, milyen körülmények között? Osztályozza a lehetséges válaszokat!

legkevésbé ritkábban általában

leginkább

szakmentori órán

más órán, ahol a szakmentor tanít

tanórán kívüli időben

szakismereti órán (tájékoztatón)

3. Ki kezdeményezte a találkozót? Jelöljön meg egy választ!

órarendi óra volt

szakmentor kezdeményezte

más órán, ahol a szakmentor tanít

szakismereti órán (beiratkozási tájékoztatón)

én kezdeményeztem

4. Milyen kérdéssel/kéréssel fordult a szakmentorhoz?

.....
.....

5. Sorolja fel, mely kérdésekben várna segítséget a szakmentortól?

.....
.....

6. Ön szerint milyen tulajdonságokkal rendelkezik a jó szakmentor? Jelöljön be akár több választ is!

- jó szakember
- empátiával viszonyul a hallgatókhoz (beleéli magát a hallgatók problémáiba)
- együttműködő,
- készséges, szükség esetén elérhető,
- kedves,
- türelmes,
- tájékozott az intézmény ügyeiben,
- sok személyes kapcsolattal rendelkezik
- igazságos,
- humorérzékkel rendelkezik,
- nyugodt,
- következetes,
- érdeklődik a hallgató problémái iránt

7. Mennyire volt elérhető az Ön számára a szakmentora? Osztályozza 1–5-ig terjedő skálán!

1 2 3 4 5

8. Mi volt az eredménye a szakmentorral történt konzultációnak? Jelöljön meg egy választ!

- nem kerestem fel a szakmentoromat
- segített a problémám megoldásában
- megértettem a tantárgy programot
- továbbirányított az illetékeshez, ahol tudtak segíteni

9. Ön szerint melyik a legjobb kommunikációs forma a szakmentor és a hallgató között? Osztályozza a lehetséges válaszokat 1-től 3-ig! Az 1 a kevésbé preferált, a 2 a preferált, 3 a leginkább preferált kommunikációs forma.

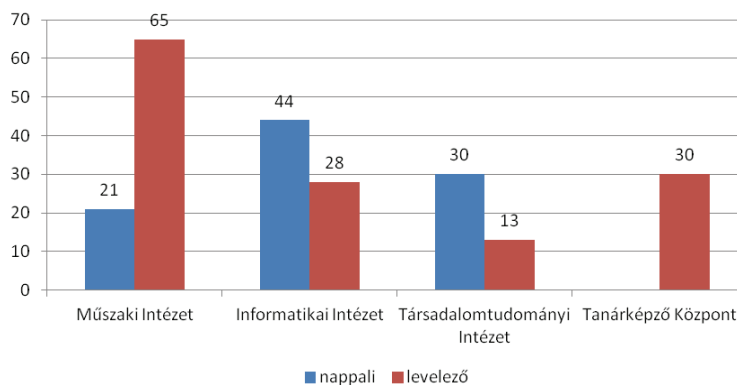
1 2 3

személyes konzultáció
 szakmentori óra, csoportos konzultáció
 elektronikus kapcsolattartás (e-mail, Moodle, Neptun)
 telefonos kapcsolattartás
 szervezeteken keresztül (pl.: HÖK, Szakkollégium, TH)
 egyéb

Egyéb esetén milyen kommunikációs formára gondolt?

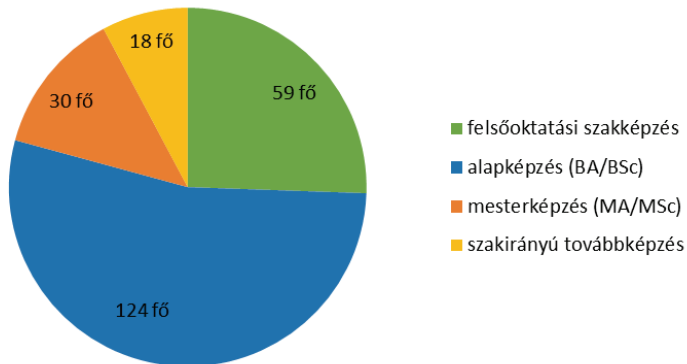
A kérdőívet az első évfolyamra beiratkozott 231 hallgató online töltötte ki, akik közül 95 fő nappali tagozatos, 136 fő pedig levelező tagozatos hallgató. A 95 fő nappali tagozatos hallgató közül 44 fő az Informatikai Intézet, 30 fő a Társadalomtudományi Intézet míg 21 fő a Műszaki Intézet által gondozott szakok hallgatója. A levelezős hallgatók esetében 65 fő a Műszaki Intézet, 30 fő a Tanárképző központ, 28 fő Informatikai Intézet és 13 fő a Társadalomtudományi Intézet által gondozott szakok hallgatója (2. ábra).

2. ábra. A kitöltők megoszlása tagozat szerint.



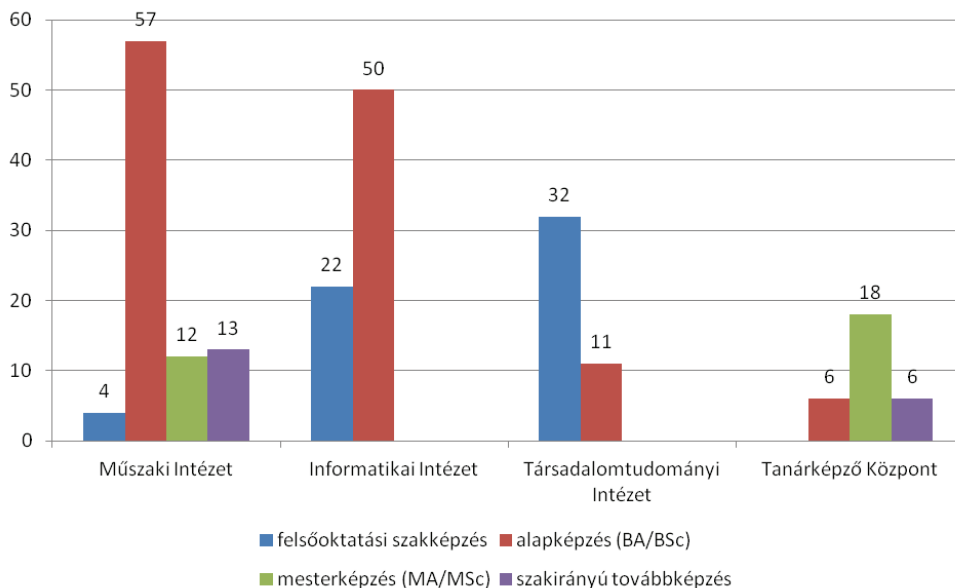
A kitöltők megoszlását a képzés szintje szerint mutatja a 3. ábra.

3. ábra. a Kérdőívet kitöltők megoszlása a képzés szintje szerint.



Az alapképzésben tanuló hallgatók közül a Műszaki Intézet által gondozott szakok esetében 57 fő (30 fő gépészmérnök, 21 fő műszaki menedzser, 3 fő anyagmérnöki és 2 fő minőségirányítási szakember és 1 fő gumiipari technológiai szakos). az Informatikai Intézet által gondozott alapképzési szakokon tanulók közül 32 fő mérnökinformatikus és 18 fő gazdaságinformatikus töltötte ki a kérdőívet. A többi 19 kérdőívet kitöltő hallgató közül 11 fő a Társadalomtudományi Intézet (10 fő gazdálkodási és menedzsment szakos, 1 fő kommunikáció és médiatudomány szakos) 6 fő a Tanárképző Központ andragógia szakos hallgatója. A kérdőívet kitöltők megoszlása az egyes intézetek által gondozott szakok különböző képzési szintjei szerint jól látható a 4. ábrán.

4. ábra. A kitöltők számának megoszlása intézetek és képzési szintek szerint.



A „milyen kérdéssel/kéréssel fordult a szakmentorhoz?” nyílt kérdésre 36 fő (15%) adott értékelhető választ. A többieknek jellemzően a felmérés időpontjáig semmilyen kérdése nem volt a szakmentorához, illetve nem akadt olyan problémája, melynek megoldásában a szakmentor segítségét igényelte volna.

A legjellemzőbb kérdések, amelyekkel a felmérésben résztvevők a szakmentorhoz fordultak, a következők voltak (a kérdéscsoportok mellett az azt kezdeményező hallgatók száma és az összes válaszadóhoz viszonyított aránya olvasható):

- | | | |
|---|------|---------|
| 1. Vizsgáztatás módjával, vizsgarend összeállításával kapcsolatos problémák | 7 fő | (3%) |
| 2. Szaktárgyakhoz kapcsolódó tanulmányi jellegű segítségkérés | 6 fő | (2,6%) |
| 3. Általános tanulmányi tájékoztatás | 5 fő | (2,2%) |
| 4. Szakdolgozat készítésével kapcsolatos kérdések megbeszélése | 5 fő | (2,2%) |
| 5. Adminisztrációs problémák megoldásában segítség kérése | 3 fő | (1,3%) |
| 6. A választott szakhoz tartozó általános tudnivalókról érdeklődött | 3 fő | (1,3%) |
| 7. Szakirány választásban kért segítséget | 1 fő | (0,45%) |

8. Szakmai gyakorlattal kapcsolatos segítségkérés	1 fő	(0,45%)
9. TDK tevékenységben való részvétellel kapcsolatos tájékoztatás	1 fő	(0,45%)

2–2 fő (0,9%-0,9%) hallgató jelezte, hogy azért kereste meg a szakmentort, hogy megtudja mire jó a szakmentor, illetve csak beszélgetni szeretett volna valakivel.

Az előző kérdéshez hasonló, de azt másik oldalról közelítő nyílt kérdés volt, hogy „milyen kérdésben várna segítséget a szakmentortól?”. Erre a kérdésre már sokkal több értékelhető válasz érkezett és a válaszok is jóval több, jól elkülöníthető kategóriába sorolhatóak. Az összes válaszadás erre a kérdésre 58, azaz a hallgatók 25,1%-a fogalmazta meg, hogy miben is várna segítséget.

1. Szakdolgozat-készítéssel kapcsolatos kérdések megbeszélése	13 fő	(5,6%)
2. Tanulmányi ügyek, követelményrendszer tisztázása	9 fő	(3,9%)
3. Szakmai kérdések megbeszélése	8 fő	(3,5%)
4. Tantárgyteljesítéssel kapcsolatos problémák megoldása	7 fő	(3%)
5. Záróvizsgára felkészülés támogatása	5 fő	(2,2%)
6. Órarend-egyeztetés támogatása	3 fő (1,3%)
7. Szakirányválasztásban segítségnyújtás	3 fő (1,3%)
8. Szakmai gyakorlat szervezésének támogatása	3 fő (1,3%)
9. Általános egyintézésben való segítségnyújtás	3 fő (1,3%)

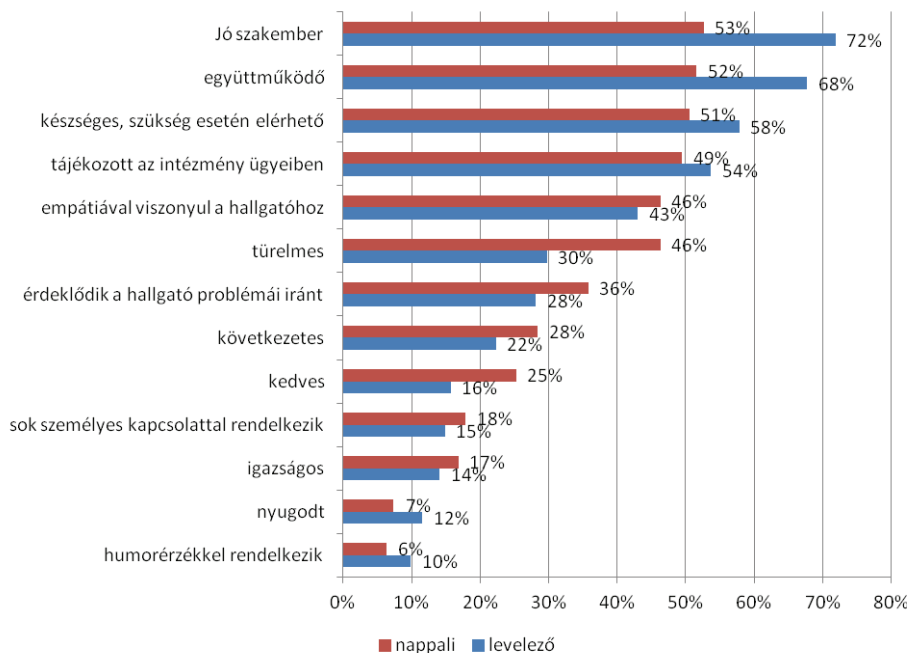
Ezekon túlmenően megemlítették a hallgató (1–1 fő, 0,45%) a következő témákat:

- a Főiskolán belüli egyéb tanulási, képzési lehetőségekről való tájékoztatás,
- a jegyzet beszerzésben nyújtott támogatás,
- tanulásmódszertani tanácsadás és
- TDK munkával kapcsolatos tájékoztatás iránti igényt.

A kérdések vizsgálatából kitűnik, hogy a rövidebb periódusú 2–3 féléves szakirányú továbbképzéseknél már a képzés elején megfogalmazódnak a hallgatókban olyan kérdések, melyekkel a többi képzés során csak később kezdenek el foglalkozni és ők azok, akik konkrét kérdéseket tesznek fel és várnak rájuk választ a szakmentoraiktól.

Arra kérdésre, hogy milyen a jó szakmentor 121 fő levelezős hallgató adott választ. Az előre megadott válaszokból választva a szakmentor legfontosabb tulajdonságának azt tartják, hogy jó szakember (5. ábra)

5. ábra. A szakmentor legfontosabb tulajdonságai a levelező és nappali tagozatos hallgatók válaszai alapján.



Ha megvizsgáljuk a nappali tagozatos hallgatók ugyanezen kérdésre adott válaszait, akkor azt láthatjuk, hogy az értékek fontossági sorrendje nem változott, ugyanakkor a hat legfontosabbnak tartott tulajdonság esetében alig találunk különbséget a fontosság megítélésének során (5. ábra). A legszembeűnőbb különbség a türelem megítélésében van a nappalios és a levelező tagozatos hallgatók között. A nappali tagozatos hallgatók több, mint másfélszer fontosabbnak tartják ennek a tulajdonságnak a meglétét egy szakmentor esetében. Hasonló eltérés mutatkozik a

- hallgató problémái iránt való érdeklődés
- következetesség
- kedvesség megítélésében.

A hallgató problémái iránt való érdeklődést a nappali tagozatos hallgatók 28%-kal tartják fontosabbnak, mint a levelezős hallgatók, a következetességet 27%-kal, a kedvességet 56%-al értékeli magasabbnak. Érdekes dolog látni, azt a tényt, a hallgatók kevésbé tartják fontos tulajdonságnak, hogy a szakmentor sok

személyes kapcsolattal rendelkezzen, igazságos, nyugodt ember legyen, akinek van humorérzéke. Ezek szerint a jó szakmentor az lenne, akinek nincsenek személyesen kapcsolatai, igazságtalan, nyugtalanságot sugároz és mogorva?

A „mennyire volt elérhető az Ön számára a szakmentora” kérdésre adott válaszok elemzéséhez, elkészítettük az 1. táblázatot, melyben szakok, képzési szint és tagozat szerint vizsgálhatjuk a válaszokat.

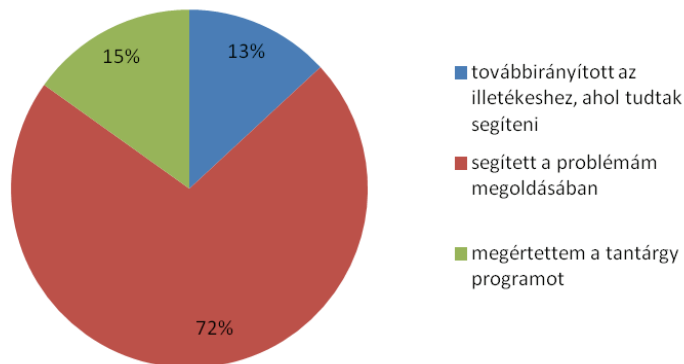
1. táblázat.

szak	képzési szint	tagozat	átlag érték	válaszadók száma
gumiipari technológiai	felsőoktatási szakképzés	levelező	5,00	1
gépipari mérnökasszisztens	felsőoktatási szakképzés	levelező	1,00	1
ipari környezeti szakmérnök	felsőoktatási szakképzés	levelező	1,67	3
mérnökinformatikus	felsőoktatási szakképzés	nappali	4,78	19
mérnökinformatikus	felsőoktatási szakképzés	levelező	3,61	13
gazdálkodási és menedzsment	felsőoktatási szakképzés	nappali	3,80	30
gazdálkodási és menedzsment	felsőoktatási szakképzés	levelező	3,61	13
kommunikáció és média - kommunikátor	felsőoktatási szakképzés	nappali	4,00	3
televíziós műsorkészítő	felsőoktatási szakképzés	nappali	4,40	5
műszaki menedzser	alapképzés	nappali	4,62	8
műszaki menedzser	alapképzés	levelező	3,63	11
gépészmérnök	alapképzés	nappali	4,40	10
gépészmérnök	alapképzés	levelező	3,50	18
anyagmérnöki	alapképzés	levelező	4,67	3
mérnökinformatikus	alapképzés	nappali	4,87	16
mérnökinformatikus	alapképzés	levelező	2,50	12
gazdaságinformatikus	alapképzés	nappali	4,20	11
gazdaságinformatikus	alapképzés	levelező	4,00	5
gazdálkodási és menedzsment	alapképzés	nappali	3,33	3
gazdálkodási és menedzsment	alapképzés	levelező	2,80	5
andragógia	alapképzés	levelező	4,20	5
kommunikáció és médiatudomány	alapképzés	levelező	1,00	1
gépészmérnök	mesterképzés	levelező	4,90	11
tanár-mérnök-tanár	mesterképzés	levelező	3,50	12
tanári - pedagógiai értékelés és mérés tanára	mesterképzés	levelező	2,33	3
minőségirányítási szakember	szakirányú továbbképzés	levelező	1,00	2
mérési-értékelési feladatokra és pedagógus szakvizsgára felkészítő	szakirányú továbbképzés	levelező	2,00	3
intézményre összesítve			3,70	227

[13] Forray R. Katalin (2008): *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában*. Budapest. URL: http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf (utolsó letöltés: 2014. 10. 21.)

A kérdőívet kitöltő 231 hallgató közül 201 válaszolt arra a kérdésre, hogy „mi volt az eredménye a szakmentorral történt konzultációnak”. Közülük 102 fő nem kereste fel a szakmentorát, 71 fő állítása szerint a szakmentor segítette a probléma megoldásában, 15 fő megértette a tantárgyi programot, míg további 13 főt a szakmentora továbbírányított az illetékeshez, ahol sikerült megoldania a problémáját (6. ábra). Azaz azt mondhatjuk, hogy a kérdőívet kitöltő 231 fő közül 99 hallgatónak, azaz az érintett válaszadók közel 43%-ának segített valamilyen problémája megoldásában a szakmentori rendszer. Ez azt bizonyítja, hogy érdemes fenntartani és tovább finomítani a szakmentori rendszer működését.

6. ábra. A szakmentorral történt konzultációk eredménye.



SZÜKSÉGE VAN-E A FELNŐTT, DIPLOMÁS TANULÓNAK MENTORRA A FELSŐOKTATÁSBAN?

A következőkben egy speciális célcsoport viszonyulását és elvárásait mutatjuk be a szakmentorokkal kapcsolatban.

A felsőoktatásban tanuló felnőttéről írja Forray Katalin: „Nem egyszerűen hallgató felnőttek, hanem segítségre szoruló felnőttek is. Pedagógiájuk egyfajta segítő pedagógia felnőtteknek”. [13]

Nagy kérdés, hogy a felnőtt, diplomás hallgatók igénylik-e, elfogadják-e a szakmentor támogatását. Ezen a hallgatói csoporton belül is érdemes külön kezelni a pedagógusokat,

akik újabb diploma megszerzésének céljából jelentkeztek, jelentkeznek hozzánk. A főiskola érdeke ezeknek a mester szakos, vagy szakirányú továbbképzésre járó hallgatók megtartása. A lemorzsolódás ezekben a csoportokban sem ismeretlen.

A kurzuselhagyás, a tanulmányok megszakítása létező probléma a tanárképzéshez tartozó szakokon, felnőtt tanulók között (mérnök-tanár MA, pedagógiai mérés-értékelés MA, szakvizsgát adó szakirányú továbbképzés). A hallgató sikeresség támogatásának feladatát a szakmentor látja el. Mivel felnőtt, és komoly előzetes tanulmányokkal rendelkező hallgatókról van szó, nem lehet megkerülni az alábbi kérdéseket:

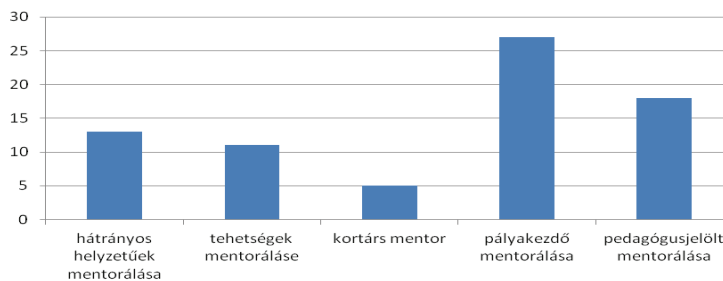
- Szüksége van-e a felnőtt, pedagóguspályán dolgozó, legalább egy diplomával rendelkező hallgatónak támogatásra újabb tanulmányai során?
- Milyen típusú támogatást várnának/fogadnának el?
- Ki alkalmas a segítő szerepre, azaz ki legyen „szakmentor”?

Feltételezésünk, hogy a diplomás továbbtanulók is szükségesnek találják továbbtanulásuk során a szakmentori támogatást. Véleményük a szakmentor szerepével és tulajdonságaival kapcsolatban részben különbözik a közoktatásban tanulók és a gyakorlaton lévő pedagógusjelöltek mentoraival kapcsolatos elvárásoktól.

A vizsgálatot hallgatóink körében és egy rövid ciklusú pedagógus-továbbképzés keretében végeztünk. Ez utóbbi képzés résztvevőiből kerülnek ki várhatóan a következő félévre beiratkozó hallgatók.

Az információgyűjtés módszere kérdőíves kikérdezés volt, a kiosztott kérdőívekből 60 értékelhetőt kaptunk vissza. A válaszolók több mint fele a 40–55 éves korosztályba tartozik, 60%-a általános, 40 %-a középiskolában tanít. Tudni szeretttük volna, hogy a kollégáknak van-e tapasztalatuk a mentori tevékenységben, intézményükben vannak-e mentorok. Ezt azért tartottuk fontosnak megkérdezni, mert feltételezzük, hogy a mentori tevékenységről hitelesebben tudnak nyilatkozni azok, akiknek van személyes tapasztalata. A kitöltők kétharmada jelezte, hogy vannak mentorok az iskolájukban, legtöbbször a pályakezdő pedagógus vagy gyakorlaton lévő tanárjelölt segítségével találkoztak. Viszonylag kicsi volt azoknak a száma, akiknek intézményében a hátrányos helyzetű tanulókat támogatják mentorok, ennek oka valószínű az, hogy a Közép-Dunántúl nem tartozik a leszakadó régiók közé.

7. ábra.



[14] Ezt a kérdést többen úgy értelmezték, hogy szeretné-e, hogy az iskolában, a kollégái közül legyen valaki, aki segítségére van problémás helyzetekben. Ez az értelmezési keret a miért? kérdésre adott válaszokból derült ki.

41 válaszadó intézményében van mentor, 22 esetben többféle mentori tevékenység is folyik az iskolában. 15 olyan válaszadónk volt, akinek az intézményében nincs semmilyen mentorálás. Mivel országosan a közoktatásban sok olyan program létezik, amelyeknek a célja a tehetségek és a hátrányos helyzetűek segítése, feltételeztük, hogy ilyen mentorálási tapasztalattal rendelkeznek – ha nem is közvetlenül, de kollégáik tevékenységét látva a legtöbben. Hogy mégsem így történt, az nagy valószínűséggel abból adódik, hogy nem leszakadó régióban végeztük a vizsgálatot. Ahogy a fentiekből látható, kiemelkedik a pályakezdekők mentorálása, és elég magas a pedagógusjelöltek segítése.

A megkérdezettek közel fele vagy mentor, vagy szeretne mentor lenni, a többiek semmilyen készletét nem érzik erre a tevékenységre.

Hogyan fogják fel a mentorságot, mentori feladatokat a pedagógusok?

Jelölje 5 fokú skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel, amelyek a mentorálás szakirodalmából származnak!

A legmagasabb és a legalacsonyabb pontszámot kapott kijelentések:

- A mentor segíti a mentorált tanulót célja megválasztásában és elérésében, de nem dönt helyette. (átlag: 4,72, szórás: 0,53)
- A mentor egy olyan tapasztalt egyén, aki speciális, egyéni érdeklődést tanúsít az iránt, hogy segítse egy fiatal, vagy kevésbé tapasztalt egyén fejlődését. (átlag: 4,51, szórás: 1,1)
- A mentori segítség formája lehet vezetés, tanítás, a tapasztalatok megosztása. (átlag: 4,28, szórás: 0,93)

A legkevésbé preferált kijelentések:

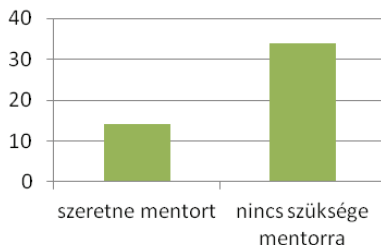
- A mentor segíti a mentorált önvizsgálatát, céljainak átrendezését, anélkül, hogy mankó lenne számára. (átlag: 3,76, szórás: 1,13)
- A jó mentor elhitheti velünk, hogy jobbak vagyunk, mint amilyennek képzeljük magunkat (átlag: 3,52, szórás: 1,35)

A legmagasabb szavazati átlagot kapott kijelentés a mentori szerep és a mentorálás filozófiája szempontjából rendkívül fontos, ugyanis elsősorban a tanácsadást hangsúlyozza ez a kijelentés, amely szerint a mentor nem dönt a mentorált helyett. Úgy véljük, hogy a mentorok képzésében és kiválasztásában igen fontos annak a szempontnak a megtalálása, hogy képes legyen a mentor a hallgatót anélkül támogatni, hogy erőteljesen befolyásolja, vagy éppen döntsön helyette.

A következő kérdésünk arra vonatkozott, hogy szeretné-e a kitöltő pedagógus kolléga, hogy legyen mentora. [14]

Szeretné-e, hogy legyen mentora?

8. ábra.



Nagyjából a válaszadók negyedrésze venné szívesen, ha lenne mentora. Különösen érdekes az életkori megoszlás azok között, akik szeretnék maguk mellé mentort. Külső szemlélő számára az lenne a logikus, hogy a fiatalok, pályakezdők vennék szívesen a mentori segítséget. A vizsgálatunk ezzel szemben mást mutatnak. A válaszadók közül a középkorú (40–55 éves) kategóriába tartozók kívánnának mentort maguk mellé. Idézünk néhány indoklást is:

„Legyen, aki segít megoldani a konfliktusokat”; „Támaszkodhassak valakire, ha kérdésem van”> „Értékelje valaki kívülről a munkámat”; „Mutasson új módszereket”.

Ezek az elvárások alátámasztják azt, hogy a közoktatásban szükség van olyan kollégákra, akik nem elsősorban felügyelnek, hanem szakmai tanácsokat adnak, akivel meg lehet beszélni a problémákat.

A következőkben megpróbáltuk megvizsgálni, hogy milyen jellemzői legyenek egy jó mentornak a kérdőív kitöltői szerint. Az információk összegyűjtéséhez a tulajdonságlistából való választás módszerét alkalmaztuk, amiről tudjuk, hogy vannak gyenge pontjai 15–20 pozitív tulajdonsággal rendelkező egyént egyetlen negatív jellemző tehet globálisan taszítóvá).

1. Ön szerint mi jellemzi azt a kollégát, aki sikeres mentor? Jelöljön be több választ is!

- jó szakember
- empátiával viszonyul a hallgatókhoz (beleéli magát a hallgatók problémáiba)
- együttműködő,
- készséges, szükség esetén elérhető,
- kedves,
- türelmes,

tájékozott az intézmény ügyeiben,
 sok személyes kapcsolattal rendelkezik
 igazságos,
 humorérzékkel rendelkezik,
 nyugodt,
 következetes,
 érdeklődik a hallgató problémái iránt
 egyéb, mégpedig:.....

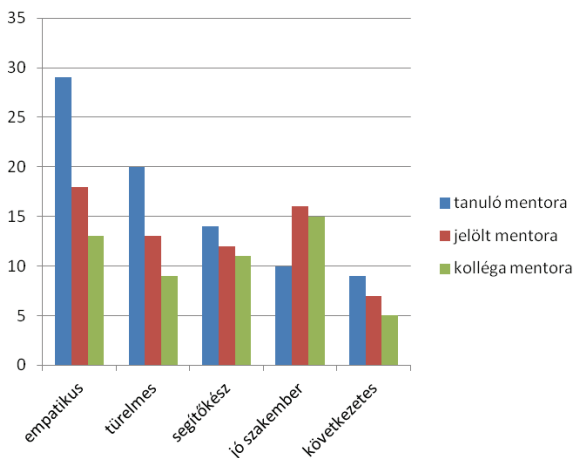
A választások az alábbiak szerint alakultak:

Csak felsorolás szintjén említjük azokat a tulajdonságokat, amelyeket a legtöbben preferáltak: legyen jó szakember, empátikus, következetes, együttműködő, türelmes, érdeklík a mentorált problémái, készséges, elérhető és tájékozott intézményi ügyekben. Néhány olyan tulajdonság, amit kevesen említettek, de figyelemre méltó: jó emberismerő; példamutató; jó problémamegoldó; kreatív; pozitív gondolkodású; sikeres konfliktuskezelő.

A jó szakember és az empátia kapta a legtöbb választást, de kevés figyelmet kapott a pedagógiában fontos humorérzék, kedvesség.

Szerettük volna választ kapni arra is, hogy a pedagógus kollégák ugyanolyan mentori tulajdonságokat tartanak-e fontosnak különböző mentori szituációkban (tanuló, pedagógusjelölt és pályakezdő mentorálása). A válaszok megoszlását az alábbi grafikon mutatja:

9. ábra.



A mentorral kapcsolatos elvárásokban a legnagyobb eltérés: A tanuló mentorának legfontosabb jellemzője az empátia, míg a kolléga mentoráé a „jó szakember”. Érdekes, hogy a következetességnek nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanulók mentoránál, mint a pályakezdőénél.

A gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálat összegezése:

Vizsgálatunk alapján inkább a középkorúak szeretnének mentort, mert problémáikat – nemcsak a pedagógiai munkában, hanem a tanulásban is – szívesen megosztanák olyannal, aki jó szakember, és empátiával viszonyul a mentorálthoz. A mesterképzés, továbbképzések populációját is ez jellemzi.

A szakmentor a tapasztalt felnőtt pedagógusok képzésében sokkal inkább kolléga, így a vele kapcsolatos elvárások az iskolai viszonyrendszerben a pályakezdő mentorálásának felelnek meg. Együttműködés, türelem, elérhetőség és még több, a fentiekben említett tulajdonság járul hozzá ahhoz, hogy a szakmentor sikerrel támogassa a tanulmányok megszakításának elkerülését.

A kiválasztás szempontjai, a siker feltételei

A mentori szerephez kapcsolódó alapkompenciák, készségek [15]

- empátia, önismeret, hitelesség, szociális érzékenység, sztereotípiák és előítéletek felismerése, kezelése, önkontroll,
- jó kommunikációs készség,
- elkötelezettség,
- szakmai tudás.

A) Milyen a jó mentor?

Olyan személy, aki

- jó elemző képességgel rendelkezik;
- elkötelezett;
- határozottan és gyorsan dönt;
- döntéseiért vállalja a felelősséget;
- képes mások lelkesítésére, irányítására, támogatására;
- képes spontánul és rugalmasan reagálni szokatlan helyzetekre;
- alkotó képzelőerővel rendelkezik, ami segíti a munkában;

[15] Szakmai segédanyag - mentorok felkészítése a Társadalmi Megújulás Operatív Program „Út a szakmaválasztáshoz” c. Kiemelt Projekt Megvalósításához
Kódszám:TÁMOP-2.2.7. A-13/1. Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest, 2014. 12–13.

- szakmai tudása révén alkalmas erre a feladatra;
- kritikus és önkritikus;
- pontos és következetes.

B) Ki a jó mentor?

- aki magával ragadó,
- akinek elhiszem azt, amit mond,
- aki követendő példa számomra (jó tanár, jó ember),
- aki megvéd, ha szükséges,
- aki megtartja az ígéretét,
- akit fel lehet hívni bármikor,
- akiben megbízom,
- aki hisz bennem,
- aki meghallgat,
- aki bátorít,
- aki segít, hogy azzá váljak, amivé lehetek.

Javaslatok:

A szakmentor munkájára szükség van a hallgatói lemorzsolódás csökkentése érdekében.

A szakmentori rendszert javasolt kiterjeszteni a szakirányú továbbképzésre járók csoportjára is.

A mentorok kiválasztásánál a preferált személyiségjegyek mellett fontos a mentor partneri attitűdje a mentorált iránt, de az se közömbös, hogy a mentorált lehetőleg ne legyen függelmi viszonyban a mentorral.

A szakmentorok számára képzéseket, tréningeket kell szervezni a szakmentori tudás és kompetenciák elsajátítása érdekében.

A szakmentorok hatását és sikerességét nyomon kell követni, a hallgatói visszacsatolások és sikeresség alapján érdemes dönteni arról, hogy kit lehet újabb szakmentori feladatokkal megbízni.

Kooperatív duális képzések a Dunaújvárosi Főiskolán

Bevezető

A Dunaújvárosi Főiskola a TÁMOP- 4.1.1. F-14/1/KONV-2015-008 számú *Piacképes duális műszaki képzés fejlesztése az ország közepén* című projekt keretében a duális képzéshez tartozó követelmények egységesítését valósítja meg.

Duális képzés alatt azt az oktatási-szervezési formát értjük, mely keretében az elméleti képzés az oktatási intézményben, a gyakorlati képzés nagyobb része pedig a vállalatoknál a vállalati műhelyekben, üzemekben történik. A vállalat és az intézmény egymás egyenrangú partnerei, közösen alakítják ki és végzik a képzést.

Ezt a típusú képzést sokféle elnevezéssel illették. A lényeg mindegyik esetben, hogy az oktatási intézmény és a vállalat együtt képezik a hallgatókat. Az oktatási intézmény az elméleti, a vállalatok a gyakorlati képességek kialakításában vesznek részt elsősorban.

A képzést nevezik duális képzésnek, ipari háttérű képzésnek, szendvics-képzésnek, alternáló képzésnek, kooperatív képzésnek.

Duális szakképzési rendszerek

„A németországi szakképzési rendszer a 19. század végére vezethető vissza, az 1889-es kisipari törvény értelmében a kisipari testületek saját iskolákat hozhattak létre. A századfordulón a Német Iparoktatási Szövetség átfogóan szabályozta ennek az oktatási rendszerét, a gyakorlati képzés felelősei kezdetűl fogva pedig a kamarák, az 1897-es kamarai törvény értelmében.” [1]

„A mai Németország nyugati területein az 1960-as évek elején az oktatási szakemberek katasztrofálisnak találták a szakmai képzéseket mind tartalmi,

* Dunaújvárosi Főiskola,
Oktatási Igazgatóság
E-mail: kenyeres@mail.duf.hu

[1] Szabó Gábor (1997):
A duális képzés rendszere és a projektorientált képzés kapcsolata. Budapest: Kandó Kálmán Műszaki Főiskola.
mek.oszk.
hu/01800/01805/01805.rtf

[2] <http://oktpolcafe.hu/dualis-kepzes-a-felsőoktatásban-602/>

[3] http://melta-nyosság.hu/content/files/szakképzési_reform_130502.pdf

mind szociális szempontból. A szakképzésből kikerülő fiatalok szakmai ismeretei, motiváltsága messze elmaradt a 20. század elején tapasztaltnál képest. A helyzetet a hatvanas évek végi ipari válság tovább nehezítette. A képzési és ipari válság arra készítette az oktatáspolitikusokat és a gazdaság szereplőit, hogy együtt találjanak kiutat. Az 1970-es évek közepére az oktatási rendszert átstrukturálták és új elemekkel bővítették, megjelentek a duális képzés első típusai. Az 1990-es évekre a duális képzés már nem csak a szakképzés területén, hanem a felsőoktatásban is teret nyert Németországban, mint ahogy azóta Európa és a világ számos más országában (pl. Ausztria, Svájc, Dánia, Hollandia, Franciaország, Kína).” [2]

„A duális képzésben a vállalat egy hosszú processzust követően választja ki a vele szerződni kívánó fiatalot. Mivel a vállalati menedzsment a saját cégnek (nem pedig a konkurenciának) akar szakembert találni, ezért alaposan felméri a jelentkező fiatal tudását.

A képzési program feltétele, hogy az általános képzést követően a diáknak, aki duális szakképzésben szeretne részt venni, egy kvázi állásinterjúra kell készülnie. A kiírt pályázatra jelentkező diák köteles benyújtani önéletrajzát, valamint az utolsó iskolai végzettségéről szóló okirat másolatát. Ezt követően alkalmassági dolgozatot íratnak vele, vagy pályázati megbeszélésen is részt kell vennie a kiválasztás során. Természetesen ennek a többkörös kiválasztási folyamatnak ugyanúgy része a tanulmányi átlag figyelembevétele, vagy a hozott érdemjegyek beszámítása bizonyos tantárgyak tekintetében. Az alkalmassági vizsgát egy pályázati megbeszélés követi. Ezt követően a vállalat döntést hoz a fiatal tanuló felvételéről, elutasításáról, vagy várólistára helyezéséről, és a sikeres felvétel esetén szerződést köt a diákkal.

A tanulói szerződés magában foglalja, a szakképzés módját, a munka tartalmát, beosztását, célját, de rögzítve van a szabadságolás rendje, a juttatások jellege, vagy a szerződés felmondásának a feltételei is. A szerződéseket elküldik a kamaráknak, amelyek felülvizsgálják azokat, majd pedig rögzítik a tanuló-szerződési jegyzékben.

A tanuló díjazásban részesül, éppúgy, ahogyan a vállalat bármely dolgozója. A díjazás mértéke sem lehet önkényes, ezt is szabályozza a munkavállalói és munkáltatói érdekszervezetek közötti szerződés. A tanulót nem tekintik ingyen és potom munkaerőnek, jogai nagyon világosan le vannak fektetve.” [3]

A képzési programokat a piaci szereplők alakítják ki, így megfelelnek a gyakorlati munkáknak. A szakképzés költségeit a (magán)vállalkozások állják, de ennek finanszírozása történhet az állammal közösen is.

A duális képzés a szakképzésben indult el Magyarországon 2002-ben Győrben. A bevezetés óta eltelt évek alatt több, mint ezer szakmunkástanuló végzett duális képzés keretében a győri szakiskolákban. 80 százalékuk a gyakorlati képzés befejezését követően munkát is kapott a vállalatnál. A győri Széchenyi István Egyetemmel közösen 2012-től elkezdődött a duális képzés kialakítása a felsőoktatásban is.

A Kecskeméti Főiskola 2012-ben indította el a duális képzését a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft.-vel közösen. A képzés kialakítása elsősorban a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft.-vel történt, de a fejlesztés során több vállalat csatlakozott duális képzéshez és adott lehetőséget a diákoknak pályázásra. A képzés bemutatása az I. Duális Felsőoktatási Konferencián történt. [4]

[4] <http://aipa.hu/hu/hir/20130916/i-dualis-felsooktasi-konferencia-el>

Magyarországi gyakorlatok

Magyarországon a felsőoktatásban a vállalatokkal közösen kialakított gyakorlati képzéseknek vannak hagyományai, habár ezeket sokáig nem duális képzésnek nevezték.

IPARI HÁTTERŰ KÉPZÉS

A Dunaújvárosi Főiskolán:

- 1980/81–1986/87 *Ipari háttérű, féléves tanterv*
7 félévből állt
IH félév a 3. és 6. félévben

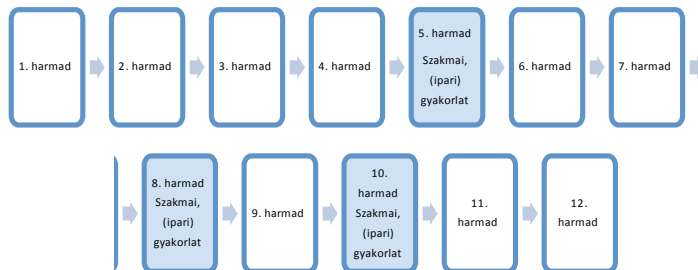


Szakedolgozat-kidolgozás a 6. félévben a szakmai gyakorlat alatt.

A hallgatók a két teljes félévet a cégeknél töltötték, napi nyolc órában dolgoztak. Hallgatói jogviszonyuk volt, de a cégektől fizetést is kaphattak.

[5] Az Óbudai Egyetem részére 5 hónapos képzésnél 720.000.-, 10 hónapos képzésnél 1.440.000.- Ft. / hallgató kooperatív képzési támogatást nyújtanak a cégek. A képzési támogatást a kooperatív képzési költségek fedezésére, valamint a képzésben résztvevő hallgatók ösztöndíjazására fordítják. A fentieket a Partnercég és az Egyetem között létrejövő „Megállapodás”-ban az adott hallgatóra vonatkozóan pontosan rögzítik.

– 1987/88–1989/90 *Ipari háttérű, trimeszteres tanterv*
12 harmadból állt
IH harmad az 5. 8. 10. harmadban

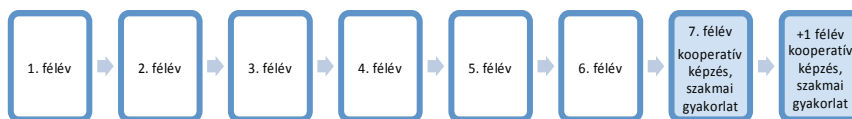


Szakdolgozat-kidolgozás a 10. harmadban a szakmai gyakorlat alatt.

A hallgatók a három harmadot a cégeknél töltötték, napi nyolc órában dolgoztak. Hallgatói jogviszonyuk volt, de a cégektől fizetést is kaphattak.

KOOPERATÍV KÉPZÉS

A kooperatív képzés a 7. és 8. félévben zajlik, amelynek során a hallgató a képzést támogató cégnél szakmai gyakorlatot, valamint az egyetemen speciális elméleti ismereteket szerez, és elkészíti a szakdolgozatát a cég és az egyetem szakembereinek irányításával.



A képzés 5, vagy 10 hónap időtartamú (a félévekhez igazodik). A hét négy napján a hallgatók teljes munkaidőben gyakorlatot végeznek az ipari intézményekben, ahol a cégek által előírt szakmai tevékenységet végeznek. Eközben a cégek számára lehetőség nyílik megismerni a hallgatók képességeit, terhelhetőségét, kreativitását, megbízhatóságát, együttműködési készségét, felelősségvállalását és rugalmasságát. Amennyiben egy cég a végzés után a hallgatókat tovább kívánja alkalmazni, úgy megtakaríthatja a betanítási időszakot.

A cégek az oktatási intézményeknek fizetnek, és a hallgatók a Főiskolától/Egyetemtól speciális ösztöndíjat kapnak. [5]

Kooperatív képzést szervező intézmények:

- Óbudai Egyetem, 1995, Kooperatív képzés [6]
- ELTE, 2007, Kooperatív képzés [7]
- Pannon Egyetem, 2006, Kooperatív képzés [8]
- Szent István Egyetem Gépészmérnöki Kar, 2001, Kooperatív képzés [9]
- Nyíregyházi Főiskola, 2008, Kooperatív képzés [10]
- Miskolci Egyetem, Fsz, Kooperatív képzés [11]
- Szegedi Tudományegyetem, Kooperatív képzés [12]

DUÁLIS KÉPZÉS

– *Kecskeméti Főiskola, 2012*

A tantervek kialakítása, a Duale Hochschule Baden-Württemberg tapasztalatai alapján a Mercedes-Benz Manufacturing Hungary Kft.-vel közösen történt.

A 12 hetes főiskolai képzési időszak alatt elsősorban elméleti jellegű tantárgyakat tanulnak a hallgatók, míg a vállalati gyakorlati időben a vállalat oktatja a kiválasztott gyakorlati jellegű tantárgyakat.

1., 2., 3. év

1. Félév			2. Félév		
12 hét Főiskolai képzés	5 hét Vállalti képzés	3 hét vizsgaidőszak	12 hét Főiskolai képzés	5 hét Vállalti képzés	3 hét vizsgaidőszak

Nyár	
8 hét Vállalti képzés	4 hét szabadság

4. év

7. Félév	
15 hét vállalati képzés	2 hét vizsgaidőszak és Záróvizsga

A főiskolai képzés esetén heti 5 nap, napi 8 oktatási óra van. A vállalati képzés esetén napi 8 órában dolgoznak, tanulnak a képzés helyszínén.

[6] <http://kvk.uni-obuda.hu/kepzesek/bsc/kooperativkepzes>, <http://nik.uni-obuda.hu/hu/oktatas/kooperativ-kepzes>

[7] <http://www.inf.elte.hu/KARUNKROL/OKTATAS/KEPZESEINK/KOOPERATIVKEPZES/Lapok/altalanosleiras.aspx>

[8] <http://mik.vein.hu/oktatas/kooperativ-kepzes>

[9] <http://www.gek.szie.hu/node/4>

[10] http://www.it-services.hu/wp-content/uploads/2012/03/2008_02_27.pdf

[11] http://www.unimiskolc.hu/system/file.php?&file_id=567

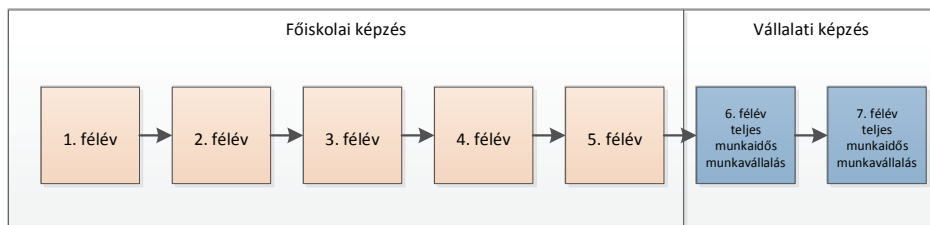
[12] <http://www.inf.u-szeged.hu/kooperativ/hallgatoknak.xml>

[13] <http://uni.sze.hu/dualis-kepzes-az-audi-hungarianal>

[14] <http://mechatronika.fmk.nyme.hu/?q=node/6>

A duális képzésben a hallgató egy évben 48 heti munkamennyiséget végez, ennek egyik felét az oktatási intézményben, másik felét pedig egy vállalatnál tölti.

– Széchenyi István Egyetem, Győr 2012



A képzés kialakítása az Audi Hungaria Motor Kft-vel történt.

A hét féléves képzésből a hallgatók az utolsó két szemesztert töltik teljes munkaidőben az Audi Hungáriánál. Az első öt félévben az egyetemen elméleti képzésben részesülnek, míg az utolsó két szemeszterben a gyakorlatra és a projektmunkára helyeződik a hangsúly. [13]

- Az utolsó két félévben a tantárgyakat e-learninges oktatási formában kapják a hallgatók.
- A vizsgák is általában a Moodle-rendszeren keresztül zajlanak.
- Felmerült problémák: a hallgatók leterheltsége, milyen tárgyak legyenek az utolsó két félévben, amelyeket a munka közben is elsajátíthatnak.

– Nyugat-magyarországi Egyetem Zalaegerszegi Műszaki Képzési és Kutatási Központ 2012 [14]

A duális képzés a mechatronikai mérnöki képzésben került kialakításra. A képzés szerkezete a kecskeméti gyakorlatot követi.

Őszi félév				Tavaszi félév				Nyár					
1	4 hét képzés az iskolában	1	9 hét képzés az iskolában	Storgalmi időszak	2	1	4 hét képzés az iskolában	1	9 hét képzés az iskolában	Storgalmi időszak	2	6 hét ipari gyakorlat	2 hét szünet

A szorgalmi időszakban 1–1,5 hetet, a szorgalmi időszakot megelőző 1–2 hetet, valamint a vizsgaidőszak végén 2 hetet, és ezen kívül minden hétfőt a vállalati ipari helyen tölti a hallgató. Ezen kívül a tanév végén, nyáron, 6 hetes gyakorlata van a cégnél, amelyet két hét szabadság követ.

A vállalati képzés esetén napi 8 órában dolgoznak, tanulnak a képzés helyszínén.

„Szinte minden szabadidejét (egyetemi tanítási szünet, regisztrációs hetek, rövidebb vizsgahónapi idő miatt felszabaduló hetek, nyári szünidő) – 4 hét évi szabadság kivételével – a hallgató a vállalatonál tölti. Természetesen ezért a hallgató a vállalattól ellenszolgáltatásként havi rendszerességgel – a vállalati jelenléttel arányos – juttatásban részesül (havi 25.000–50.000 Ft).”

Előzmények: felmerült javaslatok modellekre a (kooperatív) duális képzés kialakítására a Dunaújvárosi Főiskolán

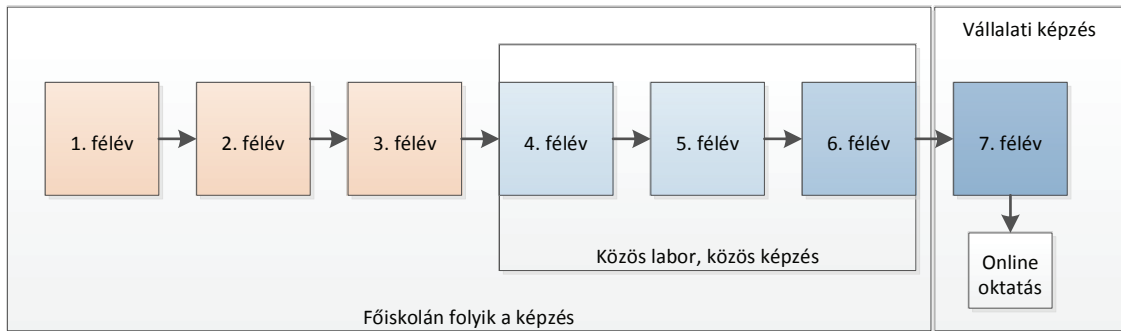
A Főiskola az 1990-es évek elejéig szorosan együttműködött a műszaki hallgatók képzésében az ipar nagy vállalataival. Az ipari háttérű képzéseknél a hallgatók két teljes félévet, vagy három trimesztert, vagyis a képzésből egy teljes tanévet töltöttek a nagy ipari vállalatoknál, ahol az utolsó gyakorlati szakaszban a szakdolgozat kidolgozása is megkezdődött.

Az IH-képzés megszűnésének fő oka a szocialista iparvállalatok megszűnése volt. Néhány év alatt szinte az összes olyan vállalat megszűnt, átalakult, amelyeknél a főiskola hallgatói a gyakorlataikat töltötték. Azóta is többször felvetődött az IH-képzéshez hasonló, az ipari vállalatokkal közösen kialakítható gyakorlati képzés gondolata.

Végiggondolva a lehetőségeinket, az alábbi négy modell tekinthető megvalósíthatónak:

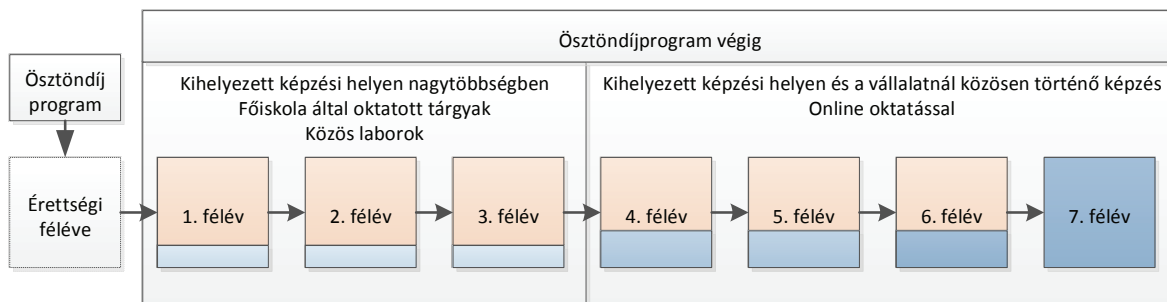
- Szakirányok közösen
- „Kihelyezett képzés”
- Két félév a vállalatonál
- Duális képzés

Szakirányok közösen



- A vállalati képzés a Főiskolán a vállalattal közösen kialakított gyakorlati helyen (pl. közös labor) történik, a szakirány-választást követően.
- A vállalatok a közösen kialakított gyakorlati helyre (1 pont) hoznák a projektjeiket, melyeket a hallgatókkal oldatnának meg.
- A tantárgyak egy részét is a cégek munkatársai (többségében térítésmentesen) oktatnánk.
- A hallgatók minden nap legalább 4 órát töltenének a laborban a projekt feladattal.
- A duális képzésben résztvevők szerződést kötnek. A szerződések tartalmazzák a feltételeket.
- A 7. félévben, a szakmai gyakorlatot, az adott vállalatnál teljes munkaidős foglalkoztatással töltene a hallgató. Itt kell a szakdolgozatot is megírnia a hallgatónak.
- A 7. féléves tárgyak vagy online oktatásban folynának, vagy olyan tárgyak lennének, amelyek a cégnél kerülnek oktatásra.
- A csoportok kialakítása:
 - általában egy céggel 2–3 hallgató tud képzési szerződést kötni. Egy főiskolai csoportban, több céggel szerződött hallgató lenne, a szakirány neve egy közös elnevezéssel kerülne kialakításra (pl. mobil alkalmazások szakirány, stb.);
 - ha egy cég legalább 15 főt foglalkoztat, akár önálló megnevezéssel is megjelenhet a szakirány.

„Kihelyezett képzés”



Az egyik legnagyobb probléma, hogy a felsőoktatásba, elsősorban a kisebb településekről bekerülő hallgatók a legtöbb esetben nem mennek vissza abba környezetbe, ahonnan jöttek. Ez az adott terület gazdasági potenciálját rontja, mert hiányzik a magasan képzett munkaerő az adott területről.

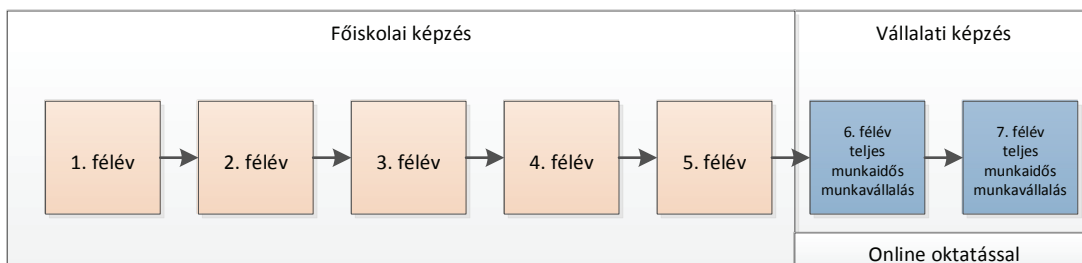
Ennek leküzdésére:

- A cégek a középiskola utolsó, érettségire felkészítő évében ösztöndíjpályázatot hirdetnek, ezzel segítve a sikeres érettségire felkészülést és egyben orientálják a hallgatót.
- Sikeres felvételi után a hallgató a tanulmányai egy részét az adott térségben folytatja „kihelyezett képzésben”.
- A vállalatok a képzésben folyamatosan részt vesznek, egyre nagyobb százalékban.
- Az órákat
 - a Főiskola oktatói tartják a „kihelyezett központban”,
 - vagy a Főiskola tartja online oktatással,
 - vagy vállalati oktatással valósul meg (utána validálással),
 - vagy a térségben működő más felsőoktatási intézménnyel, szakmai előírásoknak megfelelő oktatóval (PhD fokozat, szakirányú végzettség, stb.) kötött megállapodások alapján végzett oktatással valósul meg (pl. áthallgatással, utána kreditbeszámítással).
- A 7. félévben, a szakmai gyakorlatot, az adott vállalatnál teljes munkaidős foglalkoztatással töltene a hallgató. Itt kell a szakdolgozatot is megírnia a hallgatónak.
- A 7. féléves tárgyak vagy online oktatásban, vagy olyan tárgyak, amelyek a cégnél kerülnek oktatásra.

Felmerülő feladatok:

- a tantervek jelentősebb átalakítást igényelnek;
- a képzés kialakítása több erőforrást igényel, mint az előző;
- törvényi feltételeknek történő megfelelést garantálni kell (pl. képzés „kihelyezése”, validálás, áthallgatás, stb.)

Két félév a vállalatnál



A képzés a jelenleg is működő, győri-típusú duális képzés megvalósítása lenne az érdeklődő vállalatokkal.

- Öt félév a főiskolán
(Ebben az esetben is lehetnek szakmaspecifikus tárgyak, melyeket a cég munkatársa oktathat.)
- A két utolsó félév a vállalatnál,
- A 6. és 7. félévek, az adott vállalatnál teljes munkaidős foglalkoztatással.
- A 7. félévben kell a szakdolgozatot is megírnia a hallgatónak.
- A 6. és 7. féléves tárgyak vagy online oktatási formában, és/vagy olyan tárgyak, amelyek a cégeknél kerülnek oktatásra.

DUÁLIS KÉPZÉS

A duális képzés jogszabályok által definiált képzési forma, amelynek definícióját a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 108. § 1.a. bekezdése tartalmazza. A definíció a következőképpen szól:

„A duális képzés: a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlatigényes alapképzési szakon, illetve e képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak – képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére egyedi rendelkezéseket tartalmazó – tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik.”

A definíció tehát meghatározza, hogy milyen területeken indíthatnak felsőoktatási intézmények duális képzést, valamint, hogy konkrétan milyen kritériumoknak kell megfelelnie a képzést indító intézményeknek, amelyeket a Duális Képzési Tanács ír elő. A Tanács koordinálja és felügyeli a duális képzéseket.

A Tanács léttrejöttét a következő jogszabály rögzíti:

„A 220/2014. (VIII. 29.) Korm. rendelettel módosított a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről szóló 19/2012. (II. 22.) Korm. rendelet meghatározta a Duális Képzési Tanácsot. A Duális Képzési Tanács (DKT) az oktatásért felelős miniszter felsőoktatás fejlesztési kérdésekben közreműködő véleményező és javaslattevő testülete”.

A Duális Tanács minőségi követelményeket támaszt mind a képzést indító felsőoktatási intézmények, mind pedig a képzésben részt venni kívánó vállalatok felé, azaz a képzés szigorú és folyamatos minőségi ellenőrzés mellett zajlik. A Tanács mellett az Emberi Erőforrások Minisztériuma Felsőoktatásért Felelős Államtitkárságának kis- és középvállalkozások duális felsőfokú képzéseinek összehangolásáért felelős miniszteri biztosa is elkezdte a munkáját 2014-ben Hány András személyében. A biztos feladata a duális képzési forma népszerűsítése, valamint a duális képzési központok kialakítására történő javaslatétel.

Szenátusi határozat rendelkezik arról, hogy az adott szak duális formában induljon el, egyúttal meghatározza az Nftv. 108. § 1.a. bekezdése alapján, hogy milyen minimális és maximális hallgatói létszámmal indulhat el a szak. Szintén a határozat rögzíti, hogy sikeres központi felvételi esetén a beiratkozás és a hallgatói kérelem után a hallgató átsorolása megtörténhet a duális képzési formába.

A duális képzésben való részvétel előnyei

A duális képzésben való részvétel legfontosabb előnye a vállalatok számára, hogy a képzésben részt vevő hallgatókat a képzés befejeztével azonnal foglalkoztathatják teljes állásban, megspórolva ezzel a betanulási időszakot. A részt vevő hallgatók a gyakorlati időszak alatt teljes betekintést nyerhetnek a vállalat működésébe, annak szervezeti felépítésétől, szervezeti és termelési kultúráján át a személyzet megismeréséig. A vállalat számára a képzési forma lehetőséget biztosít a jövőbeli vezetők kiképzésére, ami egyúttal a hallgatók számára karrier lehetőségét hordozhatja magában.

A hallgatók foglalkoztatása a működéshez szükséges ismeretek bővülését és fejlesztését jelentheti a diákok évközi feladatai, önálló labortevékenységei, vagy éppen a szakdolgozat anyaguk által.

Duális képzések a Dunaújvárosi Főiskolán

Az elmúlt tanév során kidolgozásra került a Dunaújvárosi Főiskola duális képzési rendszere, mely biztosítja a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdett hallgatók számára a gyakorlati tapasztalatra épülő, önálló részterületi képzettség megszerzését.

A 2015–2016-os tanévre már tíz vállalati partner regisztrált az Oktatási Hivatalnál a Dunaújvárosi Főiskola partnereként. Ezek a Hankook Tire Magyarország Kft., Büttner Kft., Intellyfactory Fejlesztő és Szolgáltató Kft., Equicom Méréstechnikai Kft., DORSUM Informatikai Fejlesztő és Szolgáltató Zrt., Videoton Elektro-Plast Kft., Kapos Atlas Kft., Kaposvári Villamossági Gyár Kft., Ecotech Közép-Európai Technológiai és Innovációs Np. KH. Zrt, és az Universitas Service Közhasznú Nonprofit Kft.

2015. szeptemberében elkezdődött az első olyan tanév, amelyben már megjelentek a duális hallgatók főiskolánkon. Két szakon sikerült elindítani a duális képzést, a gépészmérnök és a mérnökinformatikus alapszakokon.

A következő, 2016–2017-es tanévre beregisztált vállalati partnereink számát sikerült több mint duplájára emelni. Összesen 21 vállalattal írt alá duális szerződést Főiskolánk. Országos hatókörű cégek mellett kisebb vállalatokat is sikerült bevonni duális képzésünkbe. Az új duális partnereink a MÁV Csoport 3 vállalata (MÁV Zrt., MÁV-START Vasúti Személyszállító Zrt., MÁV Szolgáltató Központ Zrt.), GYSEV Zrt., Rail Cargo Hungaria Zrt., ISD Dunafer Zrt., BKV Zrt., Ziehl-Abegg Kft., Swicon Zrt., Johnson Controls Mór Bt., FCS Group Kft.

Regionális és helyi szinten megerősítettük a szakmai együttműködéseket a piaci szereplők különböző képviselőivel, mint például az iparkamarákkal (Dunaújvárosi Kereskedelmi és Iparkamara, Fejér Megyei Kereskedelmi és Iparkamara, Somogyi Megyei Kereskedelmi és Iparkamara). A beiskolázás szempontjából kiemelt középiskolák diákjait személyesen, rendezvényeken tájékoztattuk a duális képzés lehetőségeiről, előnyeiről. A beiskolázási kampányunk még januárban is folytatódik.

A Dunaújvárosi Főiskola (Egyetem) hosszú távú célja, hogy a Főiskola és az érintett iparvállalatok együttműködésén alapuló, gyakorlatorientált minőségi képzést valósítson meg. Az elméleti tudás mellett gyakorlati tapasztalatokkal és készségekkel rendelkező fiatal diplomásokat tudunk kibocsátani a munkaerőpiacra, és így vállalati partnereink is megfelelő tudással rendelkező pályakezdő munkavállalók közül tudnak munkatársakat választani.

Összefoglalás

A Dunaújvárosi Főiskola által elnyert TÁMOP-4.1.1.F-14/1/KONV-2015-0008 sorszámú *Piacképes duális műszaki képzés fejlesztése az ország közepén* elnevezésű pályázatot 2015. novemberben zárta le.

A projektet két konzorciumi partnerrel – Universitas Service Közhasznú Nonprofit Kft. és a Középdunántúli Regionális Innovációs Ügynökség – sikerült megvalósítani: A Főiskola által kitűzött célokat sikerült teljesíteni.

A felsőoktatási szolgáltatásainkat sikerült fejleszteni a szakképzést folytató intézményekkel, gazdasági szereplőkkel. Sok együttműködést sikerült aláírni, megerősíteni, újakat kialakítani. Sikerült felmérni a regionális-térségi munkaerő-piaci igények kielégítését.

Kidolgozásra került a Dunaújvárosi Főiskola duális képzési rendszere, mely biztosítja a felsőoktatási tanulóit megkezdett hallgatók számára a gyakorlati tapasztalatra épülő, önálló részterületi képzettség megszerzését.

Regionális és helyi szinten megerősítettük a szakmai együttműködések a piaci szereplők különböző képviselőivel. A partnerek között legalább ötvenen résztvettek a képzők képzésén, amely nagyon pozitív visszhangra talált a partnereinknél.

Az érintett középiskolák diákjainak több mint 10%-át sikerült elérnünk, azaz 2148 fő helyett majdnem 3000 lehetséges hallgatót sikerült személyesen, rendezvényeken tájékoztatni a duális képzés lehetőségeiről, előnyeiről.

A projekt hosszú távú célja, hogy az Dunaújvárosi Főiskola és az érintett iparvállalatok együttműködésén alapuló, a gyakorlatorientált képzés, a minőségi elméleti tudás mellett gyakorlati tapasztalatokkal és készségekkel rendelkező fiatal diplomások képzését szolgáló oktatás létrehozása. Továbbra is célunk, hogy nőjön a piacképes végzettséggel rendelkező végzetek száma, és javuljon a projektet érintő térségek gazdasági helyzete

Galéria

Kisantal Gyula fotói



































