
Nemes György, Csilléry Miklós

**Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning)
modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek
bevezetésére és alkalmazására**

Kutatási zárótanulmány

Budapest, 2006

Sorozatszerkesztő: Lada László
Szerkesztette: Horváth Cz. János



Kiadja: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
Felelős kiadó: Zachár László igazgató

A kutatást a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium támogatta
a Munkaerő-piaci Alap felnőttképzési célú keretéből

Kutatási összefoglaló	5
Bevezetés	9
I. Az atipikus tanulás két fő formája, a távoktatás és az e-learning.....	13
I.1. Távoktatás.....	13
I.2. E-learning	17
I.2.1. Az e-learning fogalma	17
I.2.2. E-learning megoldási formák	18
I.2.3. Elektronikus tananyagok.....	19
I.2.4. Az e-learning megoldások szereplői	21
I.2.5. Az e-learning megoldások segítségével elérhető oktatási típusok ..	21
I.2.6. Az e-learning és a tudáskezelés	22
I.3. A blended learning (vegyes tanulás)	23
II. Az egyes atipikus módszerek hazai helyzetének bemutatása	27
II.1. Az atipikus foglalkoztatás, mint az atipikus képzéshez szervesen kapcsolódó jelenség.....	29
II.1.1. A jelenség.....	29
II.1.2. Atipikus foglalkozások.....	31
II.1.3. Az atipikus foglalkoztatás Magyarországon.....	36
II.2. E-learning Magyarországon.....	39
II.2.1. Gazdasági, politikai környezet.....	39
II.2.2. Az élethosszig tartó tanulás elterjedtsége	41
II.2.3. Fejlesztések finanszírozása (EU és ezen belül ESZA – ERFA – HEFOP – GVOP, OM, FMM, IHM, GKM stb.).....	41
II.2.4. Az OM oktatási informatikai stratégiája	42
II.2.5. Infokommunikációs technológiával (IKT) támogatott oktatási módszerek kifejlesztése, adaptálása és elterjesztése	43
II.3. Az oktatási technológia hatásai	45
II.3.1. Tananyag- és kiegészítő tudásbázis digitalizáció	47
II.3.2. Stratégiai célok	48
II.3.3. Hazai e-learning keretrendszerek, megoldások.....	48
II.3.4. Az eEurope magyarországi dimenziója	49
II.4. A tanulási piac.....	51
II.5. A nemformális képzésben való részvétel jellemzői	52
III. Külföldi atipikus tanulási módszerek.....	59
III.1. Az Európai Unióban	59
III.1.1. Az európai sulinet.....	66
III.1.2. Ausztria	66

Tartalomjegyzék

III.1.3. Németország.....	68
III.1.4. Az „élethosszig tartó tanulás mindenkinek” akcióprogram, 2001.....	69
III.1.5. Nagy Britannia.....	78
III.1.6. Franciaország.....	84
III.2. Az Európai Unión kívül.....	104
III.2.1. Ausztrália.....	104
III.2.2. Új-Zéland.....	104
IV. A távoktatási módszerek (hazai és külföldi) előnyeinek és hátrányainak elemzése, összehasonlítása	107
IV.1. Az elektronikus távoktatás jellemzői, annak előnyei és hátrányai.....	112
V. Az egyes célcsoportok statisztikai elemzése	115
V.1. Gyermekgondozási ellátásban részesülők statisztikai elemzése	115
V.2. A tartós munkanélküliek helyzetének statisztikai elemzése	118
V.3. A 45 éven felüliek helyzetének statisztikai elemzése	123
V.4. A megváltozott munkaképességűek helyzetének statisztikai elemzése	126
V.5. Az alacsony iskolai végzettségűek helyzetének statisztikai elemzése	132
VI. A távoktatásban való részvételi arány az iskolarendszeren kívüli képzéseken belül	135
VII. Az egyes célcsoportok jelenlegi atipikus tanulási lehetőségeinek bemutatása	139
VII.1. Az IT-mentor program	139
VII.2. A kismamaweb.....	143
VII.3. Sérült emberek integrált távoktatási kísérlete.....	144
VII.4. Távoktatási és távmunka program mozgáskorlátozottaknak	151
VIII. Következtetések, javaslatok.....	157
VIII.1. Javaslatok az atipikus képzési formák fejlesztésére	157
VIII.2. Javaslatok az atipikus képzési modellek célcsoportokhoz történő hozzárendelésére	159
VIII.2.1. Megváltozott munkaképességűek	159
VIII.2.2. Gyermekvállalási támogatásban részesülők.....	162
VIII.2.3. 45 éven felüliek	163
VIII.2.4. Alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, valamint a cigány lakosság.....	163
Irodalomjegyzék	165

Kutatási összefoglaló

Lassan már hazánkban is közhellyé válik az **élethosszig tartó tanulás**, anélkül, hogy érdemben befolyásolná a tanítás-tanulás kapcsolatát. Egyetlen gyakorlati vonzata lelhető fel, a felnőttkori tanulás igényének megjelenése és elfogadása, legalábbis a munkaerőpiaci szükségleteknek megfelelően. Lépést kell tartani a gyorsuló változásokkal, ma már nem lehet megelégedni az ifjúkorunkban megszerzett tudásunkkal, szaktudásunkkal. Vannak, akik a munkanélküliség felszámolásának egyik lehetőségét látják abban, ha valaki átképezi magát, amellyel fizetett munkát talál.

A hátrányos helyzetű csoportokba tartozó egyének számára az atipikus tanulás lehetősége különösen fontos. Miért? Ha egy tanulni vágyó egyén eleve valamilyen oknál fogva, a hagyományos tanulás szempontjából, megkülönböztetett társadalmi réteghez tartozik, akkor logikusan feltételezhető, hogy csak az atipikus tanulási lehetőségekkel lehet az ő tanulási igényeit kielégíteni. Ebből egyenesen kikövetkeztethető, hogy valószínűleg a munka világába is csak akkor tud beilleszkedni, ha biztosítva van számára az atipikus munkavégzés lehetősége. Az atipikus munka elvégzéséhez is tanulással kell magát alkalmassá tenni. A tudástársadalomban a legfontosabb termelési tényező maga az ember, még akkor is, ha esetleg a hátrányos helyzetűek csoportjába sorolható az egyén. Ezért a gazdasági versenyképesség már elsősorban a humán források minőségétől függ. Az egész életen át tartó tanulás pedig nem más, mint a tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés biztosítása, a tudástársadalomban való részvételhez szükséges ismeretek és készségek megszerzése és folyamatos frissítése. Az egész életen át tartó tanulás a születéstől az idős korig terjedő egységes folyamat, amely magában foglalja a tanulás összes formáját.

Célja, hogy lehetővé tegye azon ismeretek és készségek elsajátítását, amelyek segítségével az egyén aktív részese tud lenni a társadalomnak, képes az életminőségének növelésére, a hatékony probléma-megoldásra, a csoportmunkára, és rendelkezik azokkal a motivációs készségekkel, amelyek segítségével megtalálja helyét a munkaerőpiacon is. Ebből azonban még nem következik az élethosszig tartó tanulás követelménye. A tartós foglalkoztatás megteremtéséhez, a munkanélküliség csökkentéséhez a gazdaság változó igényeinek megfelelően kiképzett, másrészt magasabb általános és szakmai képzettséggel rendelkező munkaerő szükséges, mert az tud megfelelő biztonsággal munkahelyet találni, – ez vonatkozik a tanulmányban vizsgált célcsoportokra is – esetleges munkanélküliségét önmaga is megszüntetni.

Ugyanakkor azoknak a rétegeknek a képzését folyamatosan szükséges támogatni, akik önmaguk nem képesek programot választani, segítség nélkül tanulni és önállóan saját megélhetésüket biztosítani.

A különböző kormányok az elmúlt 6-7 évben milliárdokat költöttek el, főleg alapítványok és közalapítványokon keresztül a különböző elektronikus tananyagok fejlesztésére. Ám ezek az államilag finanszírozott és többségében önerőt nem igénylő fejlesztések sehol nem lelhetők fel. Katalogizálni kell ezeket a tananyagokat és a már működő e-learning keretrendszeren keresztül a tananyagot ingyenesen biztosítva az érintett célcsoportok részére – csak az e-learning-es keretrendszer üzemeltetési költségeit kellene finanszírozni – képzéseket kell szervezni. A távoktatás alkalmazása különösen indokolt, amikor a mozgásukban korlátozott emberekről van szó, vagy amikor a fizikailag vagy szociálisan nehezen mobilizálhatókról beszélünk, vagy ha a GYES-en, GYED-en lévő anyák, mondjuk településükön nem férnek hozzá a képzésekhez, mert nincs, és nagyobb távolságra utazni pedig nem tudnak, például a gyermekelhelyezési problémák miatt. Természetesen még számos érv szól az atipikus tanulási módszerek mellett, különösen az e-learning mellett. Nyugodtan mondhatjuk azonban, hogy megfelelő tananyag kifejlesztésével bármely társadalmi réteg számára közvetíthető a szakmák és foglalkozások elsajátításához szükséges ismeretek döntő többsége. Jelenleg mintegy ötévente megkétszereződik a rendelkezésünkre álló tudásanyag tömege. A felnőttkori tanulás során könnyedén kifejeződik bennünk

- a képesség a saját tanulási célok kijelölésére;
- a motiváció, a koncentráció és az önkontroll fenntartása;
- a problémamegoldás készsége;
- a multidiszciplináris kompetencia (amely a kreatív szaktudás, a megfelelő kapcsolatrendszer és a vállalkozó szellem egységén alapul);
- a készség a csapatmunkára és kooperációra;
- az életkortól független tanulási készség és képesség (a „lifelong learning” – LLL) alkalmasság.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a tudástőke minél hatékonyabb felhalmozásához, a kreativitást elősegítő új képzési és továbbképzési módszerekre, újszerű tanulási környezetre van szükség.

Az e-learning csak akkor lehet hatékony eszköz, ha a jelenleg meglévő hagyományos tantermi oktatási formát és az elektronikus távoktatási formát ötvözve (blended learning) sikerül egy olyan optimális összhangot teremteni, ahol a sebesség és a költségtakarékosság nem veszi el az oktatás minőségét, az átadott tudás tartalmát.

Amikor a magyar törvényhozás 1991-ben elfogadta a Foglalkoztatási törvényt, majd 1993-ban a szakmai képzés jogi kereteit rögzítő szakképzési törvényt, akkor már a szélesebb közvélemény is érezkelhette az új munkaerőpiaci intézményrendszer létrejöttét, a regionális képző központok és képzési vállalkozások tevékenységét. Ezekben az években sorra jöttek létre a munkanélküliek átképzésére vállalkozó szervezetek, zömmel új magánvállalkozások, illetve a nagyobb vállalatok korszerű humán erőforrás-fejlesztő, továbbképző bázisán, melyek régebben saját dolgozóik képzésével foglalkoztak.

A piaccgazdaság által támasztott, megváltozott követelmények hatására a társadalom jelentős részében, elsősorban az iskolázottabb rétegekben erősödött az a felismerés, hogy a sikeres munkavállaláshoz, a biztonságos megélhetéshez az iskola befejezése után is további tanulás, átképzés vagy továbbképzés, esetleg az elhelyezkedést segítő ismeretek elsajátítása szükséges.

A tanulmányban néhány gondolatban bemutatjuk az EU iránymutatásait, és néhány már működő példát, mely az egész életen át tartó tanulást segíti. Az Európai Tanács több ízben hangsúlyozta, hogy az oktatási és képzési rendszerek kettős – társadalmi és gazdasági szerepet töltenek be. Az oktatás és a képzés mindenütt meghatározó tényező abban, hogy egy ország mennyire tud a világ élvonalába kerülni, hogy milyen újítási és versenyképességgel rendelkezik. Ugyanakkor az oktatás és képzés Európa szociális dimenziójának is szerves részét képezi azáltal, hogy közvetíti a szolidaritás, az esélyegyenlőség és a társadalmi részvétel értékeit, miközben kedvező hatása van az egészség, a bűnözés, a környezet, a demokratizálódás és általában az életminőség terén.

Minden állampolgárnak szüksége van ismeretek, készségek és kompetenciák elsajátítására és folyamatos frissítésére az egész életen át tartó tanulás során, és nem szabad megfelelni a szociális kirekesztéstől veszélyeztetettek sajátos szükségleteiről sem. Ennek segítségével fokozódhat a munkaerőpiaci részvétel és a gazdasági növekedés, miközben a társadalmi kohézió az oktatásba és képzésbe való beruházásnak megvan az ára, de az egyén, a gazdaság és a társadalom szintjén jelentkező busás nyereség révén közép- és hosszú távon megtérülnek a költségek.

Ezek a szempontok fontos szerepet játszanak az európai szociális modell jövőbeli alakításáról folyó jelenlegi uniós vitában. A kulcsfontosságú tudásalapú gazdasági ágazatokba történő összes beruházás tekintetében 2000 óta nem csökkent Európa lemaradása az olyan vetélytársakkal szemben, mint például az Egyesült Államok. Ugyanakkor rohamosan felzárkózik néhány ázsiai ország, például Kína, India. Több ország kiemeli, hogy oktatási és képzési politikájában a gazdasági és társadalmi célok kölcsönösen támogatják egymást. Mások úgy érvelnek, hogy ha a gazdasági és foglalkoztatási program sikeres, a társadalmi célokat (méltányosság és társadalmi integráció) is könnyebben meg lehet oldani. Ezek a kérdések különösen fontos szerepet játszanak az európai szociális modellről folytatott vitában.

Hazánkban az elmúlt években az informatikai szakmacsoport területén végzett szakmai követelmények felmérése (szakmai kompetenciák meghatározása) és az infokommunikációs technológiák, valamint a számítógéppel támogatott tanulási technológiák fejlődése, az EU csatlakozás pótlólagos forrásai, a tanulási folyamat paradigmaváltását követő, az élethosszon át tartó tanulás hazai stratégia kialakítását teszik lehetővé és szükségessé.

Bevezetés

Az egész életen át tartó tanulás, mint az atipikus tanulás bölcsője

Az Európai Közösséget létrehozó 1957-es Római Szerződés az oktatásról, illetve a képzésről nem tesz említést. Arra, hogy az oktatás az Európai Közösség alapidokumentumában is megjelenő témává váljon 35 évet, azaz 1992-ig, a Maastrichti Szerződés megszületéséig kellett várni. Ebben is csupán az az elképzelés körvonalazódik – a 126. és 127. cikkelyben –, hogy támogatni kell az együttműködést ezen a területen is, azzal a kitétellel, hogy az oktatás és a képzés továbbra is nemzeti ügy marad.

Sokan úgy gondolják, hogy ez a gondolat az utóbbi évtizedekben született meg. Már M. J. A. Condorcet már 1792-ben ezt írta a francia forradalom konventje elé terjesztett közoktatási tervezetében: *„Az oktatásnak nem kell véget érnie akkor, amikor az ember befejezi iskolai tanulmányait. Az oktatásnak minden korosztályra ki kell terjednie. Nincs olyan korosztály, amelyben a tanulás hasztalan vagy lehetetlen lenne. Erre a második oktatásra annál is inkább szükség van, mivel az első szűk körre szorították.”* A megállapításban több mint 200 évvel ezelőtt már megszólalt az egész életen át, tartó tanulás eszméje. Ez a gondolat nem sokkal később ugyancsak megjelent. J. W. Goethe *„Vonzások és választások”* című könyvében, 1809-ben a következőket mondatta regénye egyik szereplőjével: *„Elég baj, hogy most már semmit sem lehet egy egész életre megtanulni. Elődeink ahhoz tartották magukat, amit ifjúkorukban tanultak; nekünk azonban most minden öt évben újra kell átvennünk, ha nem akarunk egészen elmaradni a divattól.”* Az 1970-es években a fogalom ismét szem elé került **Paul Lengrand** egy UNESCO-konferencián elmondott jelentése az *Introduction to life-long learning* (Bevezető az egész életen át tartó tanulásba) címet viselte. A jelentést követően az UNESCO felállított egy nemzetközi bizottságot (*International Commission on the Development of Education*) az oktatás fejlesztésére, amely hét különböző ország magasan képzett szakembereiből állt. Az **Edgard Faure** vezette Bizottság feladata egy nemzetközi felmérés elkészítése volt az oktatás helyzetéről. 1972-ben az UNESCO Bizottság publikálta a felmérés eredményeit a *Learning to be. The world of education today and tomorrow* (Megtanulni létezni. A ma és a holnap oktatása) című jelentésében. Hangsúlyozva az egyénnek az egész életen át tartó tanuláshoz való jogát és arra való szükségét, a Bizottság ajánlása szerint szoros kapcsolatnak kell lennie azok között a formális és informális környezetek között, amelyekben a tanulás végbemegy, tehát a forrásokat igazságosan kell megosztani a kétféle környezet, illetve a tanulásban részt vevő legfiatalabb és legidősebb korcsoportok között. A hangsúly nem egy olyan rendszer kialakításán volt, ahol a tanulók pusztán nevelést kapnak, hanem az oktatás minőségén. A jelentés a lehető legnagyobb számú embert bevonó oktatási rendszer mellett tette le a voksát, amelyhez első lépésben a legkevésbé privilegizált társadalmi csoportok oktatáshoz való hozzáférését kell biztosítani. A jelentés azt is

célként fogalmazta meg, hogy a tanulók nagyobb arányban vegyenek részt az oktatás tervezésében és irányításában. Az 1970-es évek közepétől ezek a gondolatok a közkiadások visszaszorítása következtében elhaltak, amikor az időközben folytatódó, messzire nyúló gazdasági és társadalmi transzformációk hatására a fogalom újra megjelent az 1990-es években, teljesen más környezetben találta magát. A munkanélküliség elleni harc és az azt csökkenteni hivatott versenyképesség növelése a politikai döntéshozók teendőinek listáján a legelső helyre került. Vannak, akik „egész életen át tartó oktatásról” beszélnek. Mások szívesebben használják az „egész életen át tartó tanulás” fogalmát, gyakran azért, hogy elkerüljék a potenciális tanulóknak az alapoktatás által kiváltott negatív asszociációkat. A tanulás fogalmában az egyén saját tanulmányi előmeneteléért való személyes felelőssége direkt módon megjelenik. Ahhoz, hogy foglalkoztathatóak maradjanak, az embereknek (mint fogyasztóknak) egyénileg kell felelősnek lenniük a tekintetben, hogy igényeik szerint mit választanak az oktatási és képzési piacon megjelenő szolgáltatásokból. Az oktatáshoz és a képzéshez való hozzáférés biztosítására azonban olyan társadalmi feltételek, megteremtésére van szükség, amelyek ezt a stratégiát megvalósíthatóvá teszik. Ennek eléréséhez olyan kormányzati és más szervekre van szükség, amelyek olyan finanszírozási rendszereket dolgoznak ki, amelyek ideális esetben a formális környezethez kapcsolódnak (így az oktatási és képzési rendszerekhez), másrészt a formális környezethez (a fenti rendszereken kívül, de szervezett társadalmi szervezetekhez kapcsolódva), harmadrészt egy informális környezethez, amely az egyének által kezdeményezett tevékenységeket foglalja magában. Így az „egész életen át tartó tanulás” fogalma szélesebb, mint az „egész életen át tartó oktatás” fogalma.

A Maastrichti Szerződés létrejöttét követően születtek meg – a korábban leginkább összehangolatlanul futó specifikus programokból – 1995-ben az oktatás és képzés területén a mai napig is sikeresen működő közösségi programok (Socrates, Leonardo da Vinci). 1995-ben – Ausztria, Finnország és Svédország csatlakozásának évében – az Unió éves jelentése, mint a munkanélküliség elleni küzdelem és a versenyképesség növelésének alapvető eszközét határozta meg az oktatást és a képzést. Az 1997-es év két vonatkozásban is jelentős a témánk szempontjából: egyrészt az Amszterdami Szerződés rögzítette, hogy a foglalkoztatáspolitikát – az oktatás és képzés területének tágabb kontextusaként értelmezett – területén az Uniónak közös politikát kell kialakítania; másrészt a jelentés az élethosszig tartó tanulást a társadalmi integráció és a foglalkoztatás lényeges elemeként definiálja. Az 1997. november 12-én elfogadott *Towards a Europe of Knowledge* című dokumentumban az Európai Bizottság a 2000–2006 közötti időszakra meghatározta az oktatásra és képzésre vonatkozó irányelveit. Párhuzamosan az Európai Tanács elfogadta – a korábbi kísérleti projektek tapasztalataira és eredményeire építő – a felsőoktatásban alkalmazott minőségbiztosítással kapcsolatos együttműködésről szóló bizottsági előterjesztést. A következő évben, 1998-ban kezdetét veszi az Európai Unió 2002-ig tartó 5. Kutatás-fejlesztési Keretprogramja, amelyet az éves jelentés a tudás alapú társadalom létrehozásához és működtetéséhez fontos eszközként és az európai társadalom egyéb kihívásaira adott

válaszként értelmez. Az oktatást és a képzést a jelentés az innovációtámogatás, a versenyképesség, a munkaerőpiaci és a szociális integráció lényeges tényezőjeként határozza meg, megemlítve, hogy a Bizottság elfogadta a közösségi programok következő, 2000-től 2006-ig tartó szakaszára vonatkozó előterjesztéseket. 2000 márciusában az Európa Tanács lisszaboni ülése egyebek mellett a következő stratégiai célt fogalmazta meg: „2010-re Európa legyen a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdasága, amely képes fenntartható gazdasági növekedés elérésére, egyre több és jobb munkalehetőség, nagyobb társadalmi kohézió megteremtésére”. Ezért az államok külön-külön és a nemzetközi szervezetek is kiemelt figyelmet fordítanak az oktatás és a szakképzés fejlesztésére, a résztvevők körének bővítésére, valamint az erre vonatkozó információk gyűjtésére és értékelésére. Az oktatás és a szakképzés, illetve az iskolázottság, a szakképzés szintje, a résztvevők és végzettek népességen és főként a foglalkoztatottakon belüli arányai minden ország társadalmi-gazdasági fejlettségének meghatározó jellemzőivé váltak.

Összegzésként kiemelhető, hogy az: **„egész életen át tartó tanulás** – fogalomköre a fejlett társadalmakban jelent meg: a tanulás az életút végéig tart és az emberi lét szerves részévé válik. E felfogás szerint nem csupán a 6-18 évesek kötelessége és a 18-25 évesek lehetősége, hanem általános társadalmi tevékenység. Az egész életen át tartó tanulás szorosan kapcsolódik a társadalmi, gazdasági és politikai méltányosságához, a nemek egyenlőségéhez, a tanulás egyetemleges jogához, a környezettel harmóniában éléshez, az emberi jogok tiszteletéhez, a kulturális sokszínűség elfogadásához, a békéhez és ez emberek aktív részvételéhez az életüket érintő kérdések tekintetében. Az egész életen át tartó tanulás színterei között egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg az iskolán kívüli helyszínek: a helyi közösség, a munkahely, az otthon. A nem formális körülmények között megszerzett ismeretek és képességek (tájékozottság, munkatapasztalat, szervezési rutin, számítógép felhasználói jártasság, nyelvtudás stb.) egyre nagyobb jelentőséggel bírnak az elhelyezkedésnél. Az informatika számos lehetőséget kínál az egyéni, a munkát segítő vagy a szabadidő eltöltését jelentő informális tanulásra” – Magyar Virtuális Enciklopédia (MTA, összeállította: Benedek András).

I.

Az atipikus tanulás két fő formája, a távoktatás és az e-learning

Az előző fejezetben bemutattuk, hogy az élethosszig tartó tanulás milyen módon kapcsolódik a világunk fejlődéséhez, fokozatos térnyerése minek köszönhető. Az élethosszig tartó tanulásban igen nagy szerepet játszik az atipikus tanulás, amelynek két fő formája a távoktatás és az e-learning (elektronikus tanulás). E fejezetben e két oktatási és tanulási módszert, valamint az ezekhez igen közel álló ún. blended learning (vegyes képzés) mibenlétét vázoljuk.

I.1. Távoktatás

A távoktatás még ma is irányadó definícióját az 1987-es Felnőttoktatási Kislexikonban olvashatjuk Csoma Gyula megfogalmazásában:

„A távoktatás a távirányítás egyik sajátos módja; a távirányításra épülő irányítási, tanulási rendszer, amely a munka melletti tanulás körülményei között meghatározott, előírt és pontosan felépített ismeretek, gondolkodási – és korlátozottan – cselekvési műveletek elsajátítására szerveződik, meghatározott követelmények teljesítése érdekében. A tanulás feszes távirányítása arra törekszik, hogy a tanulás folyamata minden mozzanatát a kezében tartsa, ideértve a jártasságok, készségek kifejlesztését is, és a visszacsatolás-értékelés rendszerével megteremtse az önellenőrzést és ellenőrzést – ezzel pedig a tervszerű, eredményes továbbhaladás – optimális feltételeit. A távoktatás didaktikai rendszerében a tanítási-tanulási folyamat két szakasza térben és időben a lehető legtávolabb kerül egymástól. A közvetlen irányítás a lehető legszűkebb térre vonul vissza, a közvetett irányítás pedig a lehető legnagyobb mértékben kiszélesedik. Döntő fontosságúvá válik a tanulói önirányítás, amelyet azonban a közvetett irányítás rendszere nemcsak inspirál, hanem szabályoz is. A távoktatás a tanulók önfejlesztő energiáinak maximális felhasználására épül, mégis arra törekszik, hogy a tanulást (a tanulói önirányítást) közvetetten, de minél határozottabban befolyásolja és vezérelje. A tanítók és a tanulók közvetlen kapcsolatai megritkulnak, esetleg el is tűnnek. A közvetett irányítás a tanulónál közvetlenül jelenlévő ismerethordozók és a tanulás irányítását megvalósító apparátus (metodikai instrumentumok) segítségével történik. Az ismerethordozók és a metodikai apparátus sorába a rádió, a televízió, a magnetofon, a telefon és a kábeltelevízió is bekapcsolódhat, jelenlétük (ill. egyikük, másikuk jelenléte) azonban nem szükséges feltétele a távoktatás működésének, nem tartozik a rendszer didaktikai lényegéhez, viszont növeli hatékonyságát. A tanulói feladatok központi kiértékelése komputerizálható, lehetnek olyan diszciplínák, ahol a tanulás irányítása vagy annak több szakasza komputerre kapcsolható. Ezek a megoldások is járulékos szerepet töltenek be.

A metodikai apparátus a tanulás ütemezését is előírja és szabályozza. Ebben fontos szerep jut a folyamatos visszacsatolás előre és pontosan meghatározott ütemezésének. A folyamatos visszacsatolás elsődlegesen nem önellenőrzés (de az is), hanem tanítói ellenőrzés és értékelés, amely távkapcsolat útján bonyolódik le, és legfőbb funkciója annak eldöntése, hogy az értékelt tanulási szakasz kellően eredményes-e ahhoz, hogy a következő elégséges alapjául szolgáljon.

A távoktatás didaktikai rendszerének az egyik leglényegesebb sajátossága az, hogy a tanulók csak akkor kapnak engedélyt a következő szakasz megkezdésére, ha a megelőző szakasz eredményei ezt biztosan lehetővé teszik. A távoktatás a tananyagot és a tanulási folyamatot szakaszokra bontja, minden szakasz végén visszacsatolási-ellenőrzési pontot iktat be.”

Ez a definíció azonban a technológia fejlődésének és az azóta bekövetkezett társadalmi változások miatt korrekcióra szorul. A számítógépes hálózatok, ezek közül is az Internet térhódításával az időbeli távolság részben eltűnik. A tanár-diák kapcsolat továbbra is szükséges, csak némileg megváltozik a szerepe.

A távoktatás a közhiedelemmel ellentétben nem azt jelenti, hogy a tanár és a tanuló közt nagy a távolság, esetleg telekommunikációs eszközön (pl. műholddal közvetített TV adás) át folyik az oktatás. A távoktatás alapvető jellemzője, hogy a tanárt a speciális módon megírt tankönyv vagy oktató szoftver helyettesíti. A tanuló a nap és a hét bármely szakában tanulhat, és ha problémája van, konzultálhat a tutorral, azaz a segítő tanárral. Ő azonban nem tanít, csak rávezet a megoldásra, ösztönöz, biztat, nagy ritkán helyesbíti a tévedéseket. A távoktatásban tehát a tanár – a könyv vagy software – közelebb van a diákhoz és alkalmazkodóbb, mint bármely más oktatási formában. A távoktatás speciális kialakítása azt jelenti, hogy a szerzők a célközönség ismeretében, az általuk befogadni képes stílusban és módon ismertetik a tanárt helyettesítő anyagban az új ismeretanyagot. A tanári ellenőrzést elvégzendő gyakorlatok helyettesítik, sokszor ezzel is bővítve az ismeretek átadásának módozatait, mert a gyakorlatok önellenőrzése egyben a tananyag végiggondolását teszik szükségessé.

A távoktatás mint módszer minden olyan ismeret anyag átadására alkalmas, mely nem igényel műhelyben történő közvetlen és hosszú időtartamú gyakorlatot. Amerikában pl. sebészorvos továbbképzésre is használják, míg teljesen természetesen a vegyész-képzéstől a nyelvi oktatásig a közgazdász diploma megszerzésén át mindenütt a legszélesebb skálán mozognak a kifejlesztett tananyagok. Van, ahol felsőfokú képzésre használják leginkább, de szép számmal ismerünk középfokú képzéseket is a gazdaképzőtől a vállalkozási tanfolyamig, a nyelvtanítástól a számítógépes oktatásig. Nagyvállalatok saját munkatársaik egységes továbbképzésére külön tanfolyamokat fejlesztenek ki az erre szakosodott cégekkel (pl. banki ügyintézők, biztosítási ügynökök képzése, stb.), és tudunk olyan példát is, hogy sikeresen használják a távoktatást elektroműszerészeknek az új technikával való megismertetésére csakis, mint cégvezetők folyamatos

továbbképzésére az új gazdasági szabályozók naprakész ismeretében. A távoktatás tehát eszköz, mellyel minden adekvát tartalom továbbítható. Az internethez hasonlóan legtöbb információ átadására alkalmas, kivéve néhány specifikus területet, ahol pl. a szaglás vagy ízérzékelés nélkülözhetetlen. (Ámbár borászati ill. borszakértői távoktatást is kifejlesztettek éppen Magyarországon.)

A távoktatás megjelenését 1840-re teszik. Ebben az évben kezdte el oktatni a gyorsírást Isaac Pitman levelezőlapokon Nagy-Britanniában, valamint ekkor vezették be a bélyeg alkalmazását is. Ennek köszönhetően a kezdetektől biztosítva volt egy kommunikációs közeg az oktató és az oktatott között, ami áthidalta a földrajzi távolságokat. Itt vált el egymástól térben és időben az oktatás és a tanulás folyamata. Az első eredeti levelező iskolát Berlinben 1856-ban alapította C. Toussaint, aki első sorban nyelveket oktatott. Ugyanebben az évben vizsgáztak először olyan hallgatók a Londoni Egyetemen, akiket nem helyben oktattak. Itt választották külön az oktatást és a vizsgáztatást először. Ezután a világban sokféle alakultak levelező iskolák: Franciaországban (1877), Amerikában (1891), Svédországban (1898). A következő fontos állomás az első közoktatási levelező iskolák megjelenése: Amerikában (1905), Ausztráliában (1914), Kanadában (1919), Új-Zélandon (1922).

A fejlődés következő szakaszát a tömegkommunikációs eszközök megjelenése idézte elő: rádió, televízió.

A BBC rádión keresztül sugárzott oktató műsorokat 1927-ben, ezt követően Amerikában is megjelentek a hasonló jellegű műsorok. Franciaországban 1937-től sugároz a rádió rendszeresen távoktatási műsorokat.

1939-ben megjelenik egy új médium a távoktatás palettáján és ez a telefon. Ezt a módszert Amerikában használják először mozgássérülteknél és otthon fekvő betegeknél. Később megjelenik a rádió-telefon is, 1942-ben Ausztráliában alkalmazzák először. Az első igazán jelentős állami intézmény Franciaországban alakul 1939-ben (a mai CNED, Centre National d'Enseignement á Distan cem, az Országos Távoktatási Központ őse), ez az első nemzeti méretekben megvalósult program. A következő évtizedekben megjelenik a televízió is a távoktatás eszközei között, létrejön a levelező tagozatos képzés. A kezdeti alapszintű képzések mellett megjelennek az egyetemi szintű képzések is.

A 80-as évektől úgy lehet tekinteni, hogy a távoktatás mindenütt létezik a világon, bár a megvalósult modellek igen sokfélék. A 80-as és 90-es években terjed el a számítógéppel támogatott oktatás. A 90-es évek elejétől hatalmas fejlődésnek induló világméretű számítógépes hálózat, az Internet elkövetkező hatását a távoktatásra ma még fel sem lehet becsülni.

Európa fejlett országaiban egyre inkább tért hódítanak az atipikus munkavállalási formák. S bár nálunk e foglalkoztatási formák képtelenek voltak nagyobb tömegeket

megérinteni, azonban a foglalkoztatás bővülésének ilyen irányú nemzetközi tendenciái, egyre inkább érvényesülnek. Az európai integráció folyamatában a magyar munkaerő minőségének javítása számottevően erősítheti pozícionkat, és már rövidtávon számottevően hozzájárulhat a gazdaságban létrehozott hozzáadott érték növekedéséhez. A nemzeti és regionális fejlesztési politikák világszerte a versenyképességet döntő módon befolyásoló forrásokként kezelik az emberi erőforrásokat. E törekvés egyik jó példája az Európai Uniónak az a célkitűzése, amely a tudás Európája megvalósítását állítja középpontba. Ez közvetlenül kapcsolódik a teljes életpályára kiterjedő tanulás gondolatához.

A távoktatás, távtanulás a hagyományos képzéstől sok tekintetben különbözik. Olyan komplex rendszer, amely a hallgatók, és a piac szükségleteire alapozva irányított tanulási folyamatot eredményez. A követelmények teljesítése érdekében a tananyag feldolgozását meghatározott eszközökkel vezérli.

A Nemzetközi Távoktatási Tanács adatai szerint ma a világon több mint 11 millió ember vesz részt távoktatásos képzésben. A távoktatási formában működő intézmények átfogják a világot, lehetőséget adva a változó igények kielégítésének, kihasználva az oktatásban a műszaki fejlődés által teremtett új lehetőségeket, amelyek a mainál lényegesen nagyobb népesség bekapcsolódását biztosíthatják a hatékony szakképzésbe.

A nyitott szakképzés iránt megnyilvánuló igény a távtanulás fogalmát is új megvilágításba helyezi. A munkaerőpiacon már jelenlévők szakmai mobilitásának javítása, a hatékonyabb, esetenként a földrajzi távolságokat is kezelni képes munkaszervezési módként a távmunka jóval sürgetőbbben igényli a távtanulás lehetőségeit, mint a lassan s az intézményi tehetetlenség miatt éppen ellenérdekeltségével is küszködő hagyományos oktatási rendszer.

A távoktatás, távtanulás lényegesebb jegyei:

- Tanulás - oktatás időbeni és térbeni elkülönülése
- Irányított tanulás
- Önállóság alapkövetelménye
- Kreativitás
- A tanuló és a tanár kapcsolata
- A hallgató és az intézmény sajátos kapcsolata
- A kommunikációs eszközök jelentőségének növekedése
- Ellenőrzés, visszacsatolás
- Speciális tananyag és oktatócsomag

A távoktatás felhasználási területeit bővíti a **nyitott szakképzés** lehetősége. A nyitott szakképzés lényege, hogy a képzésben részt vevők számára, időben és térben jelentős

megkötöttségek nélkül az elsajátítandó tananyagot, ismereteket, valamint az elsajátításra vonatkozó útmutatásokat és a megszerzett tudás ellenőrzését, módszertanilag alaposan kidolgozott különböző információhordozók: nyomtatott anyagok, audio- és videokazetták, számítógép-memóriák, floppy és CD és DVD lemezek tartalmazzák. E képzés esetén lehetőség van a tananyagok hálózatokon keresztüli elérésére is. Az elmúlt időszakban a nyitott oktatás körébe tartozó képzési és tanulási módszerek diverzifikációjának lehettünk tanúi, s az ide sorolt képzési módszerek az ismeretelsajátítás egyre szélesebb területeire terjednek ki.

Fontos tulajdonsága a nyitott képzésnek a hagyományos oktatási képzési elemek (tudományos és gyakorlati ismeretek és alkalmazásuk, pedagógiai értékek, kulturális tartalom és háttér) és az iparszerű tevékenység (igényfelmérés, erőforrás-allokáció, tervszerűség, gazdaságosság, csoportmunka, szervezethez, minőség-ellenőrzés, marketing, menedzsment, hatásvizsgálat) kombinációja, kölcsönhatása. Ha sikerül a korszerű informatikai eszközökhöz való széles körű hozzáférést biztosítani, e módszerek jelentősen javítják a tanulási, és ezáltal a társadalmi esélyegyenlőséget is.

I.2. E-learning

Az e-learning – mint az egyik fő atipikus tanulási forma – igen nagy és rohamosan növekedő szerepet játszik napjaink képzési rendszerében. Az e-learninget tekinthetjük a fentiekben bemutatott távoktatás egyik formájának is, azonban azt sajátos elemei, valamint jelentősége és fejlődése miatt célszerű külön is megvizsgálni.

I.2.1. Az e-learning fogalma

A mai világban nehéz folyamatosan naprakésznek maradni és az újabb és újabb kihívásoknak megfelelni. Ez csak úgy lehet, ha valaki folyamatosan képi önmagát, ennek következtében a tudás, azon belül is a naprakész ismeretanyag jelentősen felértékelődött. Ugyanakkor természetesen egyre kevesebb idő és pénz jut ezekre a képzésekre, valamint gyorsabban és költségtakarékosabban kellene kielégíteni a felmerülő igényeket. A hagyományos tantermi képzés nem mindig ad kielégítő megoldást ezekre az igényekre, hiszen nagyon nehéz megfelelő sebességben frissíteni a meglévő oktatási anyagokat, és sok az oktatásra rakódó járulékos költség is: tanterembérlet, oktató díja, utaztatás, szállásköltség és nem utolsósorban a hallgatók munkaidő-kiesése. Ezekre a problémákra adhat megoldást az e-learning, amely korszerű számítástechnikai eszközökkel támogatott oktatási formát jelent. Természetesen korántsem arról van szó, hogy létre jön egy új oktatási forma, amely felvált minden eddigi módszert s gyorsan és költségtakarékosan lefedi a felmerülő oktatási igényeket. Az e-learning csak akkor lehet hatékony eszköz, ha a jelenleg meglévő hagyományos tantermi oktatási formát és az e-learninget ötvözve sikerül olyan optimális összhangot teremteni, ahol a sebesség és a költségtakarékosság nem csökkenti az oktatás minőségét, s nem korlátozza az átadott tudás tartalmát. Nagyon sok olyan oktatási terület létezik, ahol elengedhe-

tetlen az oktató és a hallgatók közötti személyes kapcsolat. Maga a távoktatás, mint módszer, nem új találmány; egyetemek, főiskolák nagyon régóta használják ezt az oktatási formát. Az elektronikus távoktatás annyiban lép tovább, hogy a hallgatók számítógépen, lokális számítógépes hálózaton vagy akár az interneten keresztül érik el a tananyagot, számítógép segítségével tanulnak és ezzel gyakorolják a megszerzett ismereteket. Ez a technológia lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetőségeik és igényeik szerint saját maguk osszák be a tanulásra szánt időt, ne kelljen elutazniuk a képzés helyszínére, ugyanakkor lehetőséget nyújt arra is, hogy a hálózatokon keresztül a tanuló és az oktató személyesen is kapcsolatba léphessenek egymással.

Az e-learning fogalmát többféle értelemben használják, magát az angol szót is többféleképpen írják (e-learning, elearning, eLearning). Legtágabb értelemben technológiával támogatott tanulás (technology supported learning), számítógép segítségével történő tanulás, digitális tananyag segítségével történő tanulás. Ilyen értelemben jelentheti a CD-ROM segítségével egyénileg történő tanulást is, multimédiás számítógéppel. Mások elsősorban vagy kizárólag az internet vagy intranet alapú tanulást, a hálózaton szervezett és folytatott oktatást értik rajta, így az informatikai technológiát hasznosító távoktatást is jelöli. Az internet alapú képzés (Internet-based training), az online tanulás (online learning) kifejezések használata mellett a kilencvenes évek második felétől, de különösen az ezredfordulótól mindinkább az e-learning kifejezés vált általánossá, felölelve az iskolarendszerű oktatás megújítását, a felsőoktatási alkalmazást, a szakmai továbbképzések és az egyes egyén önképzésének új lehetőségeit. Miközben mind többféle e-learning termék és szolgáltatás jelent meg elsősorban az Egyesült Államokban, majd világszerte, és valóságos e-learning ipar van kialakulóban. Az Európai Unió e-learning kezdeményezése nyomán 2000 óta az oktatás és képzés új koncepcióját hordozza ez a kifejezés, ez pedig az új alapkészségeket kifejlesztő és azokra építő, mindenki számára elérhetővé váló, egész életen át tartó tanulás programja és lehetősége.

1.2.2. E-learning megoldási formák

A fent definiált e-learning gyakorlati megvalósításának módja több szempont alapján is csoportosítható. Ezek egyike a megoldási formák szerinti különbségek figyelembevétele.

Ezek közül jelentőségük miatt kettőt kell kiemelni.

- **CD-alapú e-learning megoldások:** a tananyagot a hallgatók CD-n kapják kézhez, amelyet a saját gépükre telepítve elkezdhetik a tanulást.
- **Hálózati alapú e-learning megoldások:** a tananyagot a hallgatók a hálózaton (intranet / internet) keresztül egy központi szerverről érhetik el.

Mindkét megoldási esetben a tananyag, amit a hallgatónak el kell sajátítania, elektronikus formában érhető el, a fő különbség csak az oktatás nyomon követésében van.

Míg az első esetben (CD) az oktatást koordináló szakembereknek nehéz naprakész információt nyerni arról, hogy melyik hallgató meddig jutott a tananyagban, milyen eredménnyel vizsgázott le, milyen kérdései voltak, addig a második esetben (hálózati) a tananyagot szolgáltató szerverről ezek az adatok könnyen lehívhatók. Ennek fényében érthető, hogy a cégek, szervezetek nagy része a hálózati alapú e-learning megoldások mellett teszi le a voksot.

Maga az elektronikus tananyag azonban mindkét megoldási esetben nagy szereppel bír, ugyanis a jó elektronikus tananyagoknak olyan sajátosságokkal kell rendelkezniük, amelyek nélkül az e-learning nem lehet hatékony.

1.2.3. Elektronikus tananyagok

A fenti csoportosítás mindkét esetére igaz, hogy a tananyag, amit a hallgatónak el kell sajátítania, elektronikus formában érhető el. Az e-learning megoldások igen lényeges eleme maga az elektronikus tananyag. Nagyon sok esetben úgy gondolják, hogy ha egy meglevő tantermi oktatáshoz tartozó tananyagot, könyvet integrálnak egy keretrendszerbe, akkor máris készen van az elektronikus oktatási anyag. Azonban a helyzet más, hiszen az e-learning oktatás során sok esetben a tananyagnak „pótolnia” kell az oktatót is: szinten kell tartani a hallgatók figyelmét, megfelelő időközönként vissza kell hivatkozni a tananyag lényeges részeire, be kell iktatni elektronikus vizsgákat stb. Ahhoz, hogy egy hagyományos tananyag jól tanulható elektronikus tananyag legyen, a fejlesztés során a következő szempontokat is szem előtt kell tartani:

- Jól felépített oktatási fázisok, melynek során a tananyag az alapvető információkat a hallgatók elé tárja, végigvezeti őket mintapéldákon, gyakoroltat és számon kér.
- Problémaorientált képzés, amely azt jelenti, hogy a hallgatók a példák és a gyakorlatok során olyan problémákkal találkoznak, melyek a mindennapi munkájuk során is gyakran előfordulhatnak.
- Megfelelően kidolgozott szerkezet segítségével a hallgatók világosan átlátják, hogy a tananyag milyen lépésekben tartalmazza az elsajátítani kívánt tananyagot.
- Modulrendszerű kialakítás. Az oktatáshoz kapcsolódó tananyagok több modulra osztva lehetővé teszik, hogy minden hallgatónak csak a számára szükséges modulokat kelljen végigjárnia, melyek alapján a mindennapi munkája során felmerülő problémákat meg tudja oldani.
- Elméleti magyarázatok. Fogalmak világos és tömör megfogalmazása szöveges ismeretőkkel, és ha lehet, képernyőábrákkal kiegészítve.
- Eljárások ismertetése. Fogalmakon alapuló műveletek részletes bemutatása. A művelet végrehajtásához szükséges lépéssorozatok pontos leírása, bemutatása animációk, szimulációk segítségével.
- Gyakorlatok. Az általános műveletvégzéseket gyakoroltatják tárgyorientált feladatok elvégeztetésével. A gyakorlatok lépésenkénti megoldásával a hallgatók megtanulják, hogy az előzőekben megszerzett tudást hogyan használhatják az új koncepciók

elsajátítására. A gyakorlati példák segítik a résztvevőket, hogy a példát mindennapos tapasztalataikkal összevetve, összefüggéseket ismerjenek fel és következtetéseket vonjanak le. A folyamat közben elsajátított ismeretek arra irányulnak, hogy képessé tegyék a hallgatókat arra, hogy az oktatott eszközöket és tartalmi ismereteket mindennapos munkavégzésük során használni tudják.

- **Előfelmérés.** Minden modul elején lehetőség van arra, hogy a tanuló az adott témakörhöz tartozó tudásszintjét felmérje. Az előfelmérés során megjelenő kérdésekre adott válaszok alapján eldönthető, hogy az adott modult a hallgatónak el kell-e végeznie vagy sem.
- **Vizsgák.** Segítségükkel mérhető a tananyag elsajátításának mélysége. A vizsgakérdések két típusba sorolhatók:
 - *Teszt jellegű elméleti vizsgák*, melyek a fogalmak elsajátítását mérik;
 - *Teszt jellegű gyakorlati megvalósításra vonatkozó vizsgák*, melyek a hallgatóknak az adott témakörhöz kapcsolódó gyakorlati problémamegoldó képességét mérik. A kétféle vizsgakérdés-típus kombinációjából az adott hallgató és az oktatást koordináló szakemberek számára is láthatóvá válik, hogy probléma esetén kinek melyik oktatási modult kell átismételnie a témakör mélyebb elsajátításához.
- **Megfelelő szintű és mennyiségű multimédiás eszköz használata**, melyek segítségével a hallgatók figyelme szinten tartható, a különböző hallgatói típusok (vizuális, verbális típus) kiszolgálhatók.

Fontos, hogy a tananyag írott formája mellett az információtárolás más formái is lehetővé váltak. Az e-learning megoldásai tehát a következő építőkövekből állnak.

Infrastruktúra

Azon hardver- és szoftverelemek összessége, amelyek elérhetővé teszik az elsajátítani kívánt ismeretanyagot.

Tartalom

Az oktatás témakörét lefedő elektronikus tananyag. Azon ismeretanyagok összessége, amelyet a hallgatók a kiépített infrastruktúrákon keresztül a szolgáltatások segítségével elérhetnek. Megjelenését tekintve a formázott szöveges tananyagoktól, a kép- és videó támogatással ellátott anyagokon keresztül egészen a bonyolult szimulációkat felvonultató oktatási csomagokig terjedhet.

Szolgáltatások

Nagyon sokan úgy gondolják, hogy ha az infrastruktúra és az elektronikus oktatási anyag összeállt, akkor kész is a komplett e-learning megoldás. Azonban nem feledkezhetünk meg olyan egyéb igényekről, mint képzési tervek összeállítása, kapcsolódás a hagyományos tantermi oktatásokhoz, hallgatók által megszerzett tudás nyilvántartása, hallgatói készségek-képességek menedzselése. Ezek mind-mind olyan kívánalmak, amelyeket egy e-learning megoldásnak tudnia kell kezelni.

I.2.4. Az e-learning megoldások szereplői

A teljes körű megoldások működésük közben a hallgatón kívül igényelnek olyan résztvevőket is, mint:

- Rendszergazdák – feladatuk a e-learning infrastruktúra üzemeltetése, karbantartása
- Oktatási adminisztrátorok – oktatási tevékenység folyamatos nyomon követése, hallgatók beiskolázása, képzési tervek összeállítása, új képzési igények megfogalmazása
- Oktatók – felmerülő hallgatói problémák, kérdések kezelése, tananyagok tartalmának összeállítása, frissítése
- Tananyagfejlesztők – tananyagok elektronikus oktatási anyaggá történő átalakítása, karbantartása

Az e-learning egyediségéből fakadóan ezen szakembereket kifejezetten erre a területre kell oktatni. Az elektronikus tanulás/tanítás ugyanis sok vetületében jelentősen eltér a hagyományos formáktól. Ezeket az eltéréseket tudatosan kezelni kell, a megoldások szereplőit ezekre fel kell készíteni. Csak így érhető el, hogy az e-learning ne csak egy kiegészítő lehetőség legyen az oktatás és képzés területén, hanem egy önálló, hatékony eszköz lehessen a tudás megszerzéséhez.

I.2.5. Az e-learning megoldások segítségével elérhető oktatási típusok

A fent tárgyalt megoldások, valamint tananyagok felhasználásával többféle oktatási típus érhető el az e-learningen belül.

Saját ütemezésű képzés

Az oktatási adminisztrátor irányítása és korlátozásai mellett a hallgató határozza meg a képzés sebességét. A képzés anyagát hálózaton keresztül éri el, interaktív módon halad a tananyagban.

Aszinkron képzés

A képzés anyagát a hallgató hálózaton keresztül éri el, saját ütemezése szerint halad. Lehetőség nyílik online vitafórumok felépítésére, ennek keretében a hallgatók egymással, illetve az oktatást vezető személlyel élőben tudnak kommunikálni.

Szinkronképzés - valós idejű „virtuális osztálytermek”

A távoktatási keretrendszer segítségével virtuális osztálytermek generálhatók. Az „osztálytermekben” élő videó- és hanganyagok, elektronikus táblák, megosztott alkalmazások és chat alkalmazásával a képzés hatékonyabbá tehető.

1.2.6. Az e-learning és a tudáskezelés

Az e-learning fogalmához szorosan kapcsolódik a tudáskezelés. A tudáskezelés sokkal több, mint a „megfelelő” információ megtalálása és kezelésére alkalmas technológia. A vállalatok versenyelőnyének megtartásához szükséges, hogy a tudáskezelési megoldások új tudásalapok létrehozásában is segítséget nyújtsanak és az ismeretek tudatos alkalmazásával járuljanak hozzá a szervezet konkrét üzleti céljainak eléréséhez.

Az e-business piacán a hagyományos és az új típusú cégek hasonló kihívásokkal szembesülnek:

- javítani kell a vállalati egységek közötti információ- és tudásáramlást
- javítani kell a reagálókészséget a versenytársak lépéseire, illetve gyorsabban fel kell ismerni az új lehetőségeket
- csökkenteni kell a működési költségeket vagy globális szervezatként hatékonyabban kell működni
- fel kell gyorsítani az innováció ütemét és/vagy csökkenteni kell a ciklusidőket
- csökkenteni kell a fluktuációból származó szellemi tőkevesztést
- erősíteni kell az ügyfelek megtartását

A tudáskezelés bevezetése sok szervezet számára ilyen kérdések felmerülésével kezdődik:

- Hogyan tegyék kézzelfoghatóvá a tudást?
- Hogyan akadályozzák meg a kerék állandó újrafeltalálását?
- Hogyan használják ki még jobban a multinacionális műszaki gárdában rejlő lehetőségeket?
- Hogyan lehetne javítani az ügyfélkapcsolatokat vagy hatékonyabban összegyűjteni az ügyfelektől származó információkat?
- Vagy: hogyan lehetne ismételteremtővé tenni a „legjobb módszereket”?

A Lotus és az IBM sok ügyfele például a beszállítói láncból akarja kiszűrni a tudást, majd azt értéknövelt tudásként szeretné visszatáplálni a keresleti láncba, mint az ügyfelek lojalitásának kialakítására és növelésére szolgáló eszközt.

A tudáskezelési megoldások üzembe helyezése során szerzett ügyféltapasztalatok alapján az IBM ma már úgy tekint a tudáskezelésre, mint ami a legjobban képes támogatni egy szervezet stratégiai üzleti céljait. A tudáskezelést olyan diszciplínának tekintjük, mellyel módszeresen kihasználhatók az információkban és a szakértelemben rejlő lehetőségek a szervezet reagálókészségének, innovációs készségének, hozzáértésének és hatékonyságának javítása érdekében.

Minden vállalkozás „rejtett ismeretek tengerében” úszik. Ez a tudás két olyan formáját foglalja magában, amelyet közismerten nehéz hasznosítani:

- egy „write-only memória”, amely a valaha összegyűjtött és feljegyzett adatok összessége
- egy másokkal meg nem osztott passzív tudás és tapasztalat, mely az alkalmazottak fejében van

„A tudáshatár átlépése” (vagyis a nagy értékű tudáskezelési megoldások bevetése) a hagyományos vállalkozások számára lehetővé teszi, hogy még teljesebben használják ki rejtett tudásukat konkrét üzleti céljaik elérése érdekében. A tudáskezelés legfontosabb előnye a hagyományos vállalkozások számára nem kevesebb, minthogy saját fegyverükkel győzzék le modern versenytársaikat azáltal, hogy egyfajta „megvilágosodásra” szert téve alkotóan hasznosítják a megismerést – azaz új tudást hoznak létre.

Tudáskezelési technológia

Sok szervezet a megfelelő dokumentumok megtalálásának képességét tekinti az egyetlen és legfontosabb tudáskezelési problémának. A dokumentumkezelés valóban rendkívüli értékekkel gazdagíthatja az üzleti folyamatokat. Ugyanakkor gondolkodjunk el azon, hogy a megfelelő dokumentumok kidolgozása és kezelése nem mindig elégséges végfelhasználó legfontosabb információigényeinek kielégítésére. Ezért gyakran szakértőre van szükség, és nem dokumentumra. A tudás a **tartalmat** (az adatokat, információkat) és az **összefüggést** (egy olyan nézőpontot, amely értelmet ad a tartalomnak) is magában foglalja. Az **összefüggés-teremtő** kapcsolatra pedig azért van szükség, hogy értékes információkat nyerjünk a tartalomból. Másképpen fogalmazva, a tartalomnak az összefüggésre vonatkoztatása nagyobb értéket jelent, mint a tartalom egyszerű feltárásának képessége.

A tudáskezelés összefüggés-teremtő kapcsolatának egyik módja a munkaigényes folyamatok automatizálása, például a hasonló dokumentumok téma szerinti fürtözése; a témák és alkalmazottak közötti kapcsolatok feltérképezése; valamint a tervszerű és spontán közösségek támogatása. Ezek azok az **összefüggés-teremtő kapcsolatok**, melyekből a tudás származik, és amelyek a folyamat során segítséget nyújtanak abban, hogy a szervezet mozgékony, gyors és sikeres legyen.

A tartalom és összefüggés közötti kölcsönhatásnak jelentős következményei vannak a tudáskezelési technológia szállítói és alkalmazói számára, mert jól szemlélteti a tartalom/összefüggés kapcsolat teljes spektrumát támogató tudáskezelési programcsomag értékét.

I.3. A blended learning (vegyes tanulás)

A korábban tárgyalt távoktatás és e-learning oktatási módszereket alapul véve alakulhatott ki a vegyes tanulás módszere, amely ezeket a hagyományos képzéssel ötvözi.

A blended learning születése abból a felismerésből, hogy a tanulási, tanítási módszerek között nem helyes éles határvonalat húzni. Vannak ugyanis olyan helyzetek (személyiségi, földrajzi, gazdasági, hatékonysági stb.), amelyekben célravezetőbb, ha az egyes tanulási formák egyes elemeit vegyítve alakítunk ki egy új tanulási formát.

„A tanulási elméletek nem olyanok, mint a vallás. Nem kell eldöntened, hogy katolikus vagy baptista vagy, muzulmán vagy és kizárod az összes többit. A cél az, hogy

minden helyzetre megtaláljuk a megfelelő elméletet.”- mondja Allison Rossett, a San Diego Állami Egyetem oktatástechnológia professzora, aki egyetért a „vegyes elmélet” megközelítéssel.

A blended képzés tulajdonképpen nem más, mint az elektronikus tanulás, valamint a nyomtatott, írott tananyag és a személyes jelenlét kombinációja.

A blended learning, tanulás és oktatáselméleti, módszertani alapokon nyugvó átfogó infopedagógiai stratégia, mely a tanulást támogató rendszer révén – az emberi lét változatos megismerési, és kommunikatív formáit integrálva – tér és időkorlátok nélkül biztosítja a tanuló számára az optimális ismeretelsajátítást.

Olyan oktatási technológia, mely a képzéshez változatos, tanulási környezeti elemek (módszerek és eszközök) – hagyományos és virtuális tantermi tanulási formák, személyes és távolsági konzultáció biztosításával, nyomtatott- és elektronikus tananyagok segítségével magas-színvonalú (hi-tech) infokommunikációs eszközök révén a tananyagot kooperatívan, változatos módszerekkel, egyénre szabott formában teszi hozzáférhetővé, biztosítja a tanulók előrehaladási ütemének ellenőrzését értékelését.

A fenti definíció szerint tehát e-tanulás fogalmával illelhetjük a(z):

- Iskolában tantermi oktatás esetén alkalmazott számítógéppel segített tanulást
- Az IKT eszközöket alkalmazó távoktatást, nyitott képzést
- Web (táv) előadást, web (táv) szemináriumot
- A televíziós oktatást, különös tekintettel a digitális televíziózás új interaktív lehetőségeit kihasználó kurzusokat
- A számítógépes multimédiával, web tartalmakkal támogatott önálló tanulást. (Pl. egy alkalmazói szoftverbe épített tutorial használata...)
- A multimédiás oktatóprogramok
- Internetes kollaboratív eszközöket használó tréningek
- Mobil infokommunikációs technológiával támogatott oktatási formák
- A hagyományos jelenléten alapuló oktatás és konzultáció, valamint a távoktatás elektronikus tanulási környezetének illetve tananyagainak különböző változatait úgymint
 - a formális-informális
 - a virtuális együttműködési (szinkron-aszinkron)
 - és az önálló tanulást támogató tanulási formákat

A következő ábrák a blended learning elemeit, a tartalomtípusok elemzését, a tanulástámogatási formák választásának hatásait mutatja be.

<p>Live face-to-face (formal) Hagyományos, frontális osztályterem (formális)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Oktató által irányított osztályterem •Műhelymunka •Konzultáció\ Témavezetés •Gyakorlati képzés 	<p>Live face-to-face (informal) Hagyományos, frontális osztályterem (informális)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Kollegiális kapcsolatok •Munkacsoportok •Szerepmodellezés
<p>Virtual collaboration/synchronous Virtuális együttműködés (szinkron)</p> <ul style="list-style-type: none"> •E-learning osztályok •E-témavezetés 	<p>Virtual collaboration/asynchronous Virtuális együttműködés (aszinkron)</p> <ul style="list-style-type: none"> •E-mail •On-line elektronikus hirdetőtáblák •Levelezőlisták •On-line közösségek
<p>Self-paced learning Önálló tanulás</p> <ul style="list-style-type: none"> •Webtananyagok •Linkek on-line forrásokhoz •Szimulációk •Forgatókönyvek •Videó és audio CD-k/DVD-k •On-line önértékelés •Munkatankönyvek 	<p>Performance support Kivitelezés, előadás támogatása</p> <ul style="list-style-type: none"> •Sürgőrendszerek •Nyomatott segédletek •Tudástár •Dokumentáció •Kivitelezés/ döntéstámogató eszközök

1. ábra

A tartalomtípusok elemzése a tartalmi állandóság és az előállítási időtartam vonatkozásában

TARTALMI ÁLLANDÓSÁG	Tartós	<p>Munkatankönyv Dokumentáció On-line sígő (független) E-learning (archivált) Nyomatott segédletek Kollegális kapcsolatok Szerep/feladat modellezés</p> <p>Munkacsoportok</p>	<p>Munkatankönyv Dokumentáció On-line sígő (integrált) Instruktor által irányított osztály Szimuláció Forgatókönyv Műhelymunka Webes tananyag modul Videó- és Audió- CD-k/DVD-k Kivitelezés/ döntéstámogató eszközök</p>
	Gyorsan változó	<p>Munkacsoportok Linkek on-line forrásokhoz Gyakorlati képzés Online önértékelés Levelezőlista On-line elektronikus hirdetőtábla E-learning (események) Nyomatott segédletek) E-mail Konzultáció (telefon) On-line tudástár</p>	<p>On-line közösségek E-learning (Osztályok) Témavezetés E-témavezetés</p>
		Rövid	Hosszú
		A megvalósításhoz szükséges idő	

2. ábra

A tanulástámogatási formák választásának hatása az emberi
élőmunka-technológia ill., a költségvonzatok alakulásának vonatkozásában

Kapcsolat	Ember	Gyakorlati képzés Konzultáció (telefon) On-line elektronikus hirdetőtábla On-line közösségek Kollegális kapcsolatok Levelezőlista Szerep/feladat modellezés E-mail E-learning (osztályok/események) Munkacsoportok	Témavezetés Instruktor által irányított osztály Műhelymunka E-learning (osztályok/események)
	Technológia	Munkatankönyv Linkek on-line forrásanyagokhoz Online önértékelés On-line tudástár Dokumentáció E-learning (archív) Nyomtatott segédletek) Videó- és Audió- CD-k/DVD-k (meglévő) On-line súgó (független)	Szimuláció Videó- és Audió- CD-k/DVD-k (Fejlesztés) On-line súgó (Integrált) Webes tananyag modul Forgatókönyv Kivitelezés/ döntéstámogató eszközök
		Alacsony Magas ←→ Költségek	

3. ábra
A blended learning elemei

II.

Az egyes atipikus módszerek hazai helyzetének bemutatása

Az atipikus módszerek hazai helyzetének bemutatásakor érdemes a már a korábbi fejezetekben vizsgált élethosszig tartó tanulás magyarországi vetületéből kiindulni. Az alábbiakban tanulmányunk e fejezete tehát ezzel a témával foglalkozik. Ezt követően pedig rátérünk az atipikus tanulás egyes vetületeire, mint például az atipikus foglalkoztatás vagy az e-learning keretrendszerek.

Már hazánkban is egyre jobban elfogadott az élethosszig tartó tanulás fogalma és koncepciója, sajnos anélkül, hogy érdemben befolyásolta volna a tanítás-tanulás kapcsolatot. Eddig lényegében egyetlen gyakorlati vonzata nyert hangsúlyt, mégpedig a felnőttkori tanulás igényének megjelenése és elfogadása. Az is megfogalmazást nyert, hogy lépést kell tartani a gyorsuló változásokkal, s hogy ma már nem lehet megelégedni az ifjúkorunkban megszerzett tudásunkkal, szaktudásunkkal. Vannak, akik a munkanélküliség felszámolásának egyik lehetőségét látják abban, ha valaki átképezi magát, amellyel fizetett munkát talál. Ebből azonban még nem következik az élethosszig tartó tanulás követelménye. Időskorban az emberek többsége már nem dolgozik, szakképzettsége fejlesztésére sincs szüksége. Már ez is figyelmeztethet arra, hogy az élet egészét kísérő tanulás ügye nem korlátozható csak a munkával összefüggő problémákra. A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) 2003. szeptemberi felméréséből kiderül, hogy a 15 és 74 év közötti magyar alig több mint egy ötöde vesz részt valamilyen képzésben. És ebből a legtöbb természetesen a tanuló fiatal. A kutatásból kiderül még, hogy a leginkább rászoruló, csupán alapfokú végzettséggel rendelkezők képezik legkevésbé magukat. Magyarországnak az Európai Unióba és a világgazdaságba történő illeszkedésének döntő fontosságú gazdasági erőforrás-tartaléka a munkaerő, annak szellemi minősége és fejlesztése. Az elmúlt 15-16 év jelentős társadalmi és gazdasági változásokat hozott hazánkban. Ma már működő piacgazdasággal rendelkezünk. A munkaerő minőségét a változó gazdasági feltételeknek és követelményeknek megfelelően fejleszteni kell. Az emberi erőforrásban rejlő tartalékok kiaknázásának elengedhetetlen feltétele a „tudás-alapú társadalom”. Ennek megteremtése, illetve fejlesztése, csak hosszú távon, az élethosszig tartó tanulás realizálásával lehetséges. Ezért fontos a korszerű oktatási-képzési módszerek kidolgozása illetve azok fejlett országokból történő „átvétele”, és a hazai viszonyokra történő adaptálása, valamint új korszerű ismeretek és gyakorlati eljárások kimunkálása. A piacgazdaság körülményei között a társadalmi teljes foglalkoztatás megteremtéséhez és fenntartásához megfelelő minőségű humán erőforrás biztosítása szükséges.

Az élethosszig tartó tanulás célja az, hogy az emberek rugalmasan és gyorsan legyenek képesek alkalmazkodni az új piaci helyzetekhez. Az Unió is fontosnak tartja az élethosszig tartó tanulást, ennek legfőbb bizonyítéka, hogy az Európa Parlament és

a Miniszterek Tanácsa az 1996-os évet az élethosszig tartó tanulás évének nyilvánította. Az erősödő és globálissá váló gazdasági verseny, a technológiai változások gyorsulása, a munkanélküliség növekedése és a strukturális munkanélküliség jelenlegének állandósulása mind azt is jelzik, hogy a képzés eddig kialakult hagyományos rendje és kínálata alkalmatlan a feszültségek kezelésére. Az, hogy az oktatás növekvő mértékben helyeződik az iskolán kívülre, megváltoztatja az iskolai alapképzés funkcióit. Az Európai Egyetemek Szövetsége (EUA) által 2001 augusztusában hirdetett ki az Élethosszig Tartó Tanulási Nyilatkozatot (The Memorandum on Longlife Learning), mely hat fő pontba foglalta össze a felsőoktatási intézmények feladatait.

1. Biztosítsák a korlátlan hozzáférést a tanuláshoz és a továbbképzéshez.
2. Növeljék az emberi erőforrások élethosszig tartó tanulásra eső részére szánt támogatások összegét.
3. Fejlesszék ki az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges tanulási és tanítási módszereket.
4. Propagálják intenzívebben a tanulás megbecsülését, különösen a közvetett és nem formális területeken.
5. Biztosítson lehetőséget a minőségre vonatkozó adatok eléréséhez, és adjon tanácsot a tanulási lehetőségekről.
6. Juttassák el az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos ismereteket a tanulni vágyókhoz minél közvetlenebb módon, felhasználva az információs technológia nyújtotta lehetőségeket.

Az EUA javasolja, hogy a bolognai folyamatokkal párhuzamosan építsék be az intézmények saját tevékenységükbe a élethosszig tartó tanulást is. A tanulmány emellett kitér a gyakorlati alkalmazkodásra is, melynek az egyik legismertebb példája a kreditrendszer, melyet már hazánkban is bevezettek. Az élethosszig tartó tanulás fejlesztése egyre fontosabb közös európai oktatási céllá vált. Az élethosszig tartó tanulásnak kiemelkedő szerepe lehet abban, hogy az Európai Unió a célkitűzéseknek megfelelően a világ legversenyképesebb régiójává válhasson. Új hatékony tanulási stratégiák kifejlesztése és fejlesztése nélkül mindez elképzelhetetlen. Az élethosszig tartó tanulás paradigmájával kapcsolatos oktatáspolitikai legfontosabb céljai között ezért a tartalommal szemben a készségek fejlesztése szerepel az első helyen az alapfokú oktatásban is. Ennek megfelelően kompetencia alapú tantervek fejlesztésére és az iskolai tanulási környezet ennek megfelelő átalakítására van szükség, de fontos az értékelési rendszerek átalakítása is. A 2004-es CIDREE évkönyv erről a meglehetősen összetett oktatási trendről nyújt áttekintést.

Amikor a magyar törvényhozás 1991-ben elfogadta a Foglalkoztatási törvényt, majd 1993-ban a szakmai képzés és átképzés jogi kereteit rögzítő szakképzési törvényt, akkor már a szélesebb közvélemény is érzékelhette az új munkaerőpiaci intézményrendszer létrejöttét, a regionális képző központok és képzési vállalkozások tevékenységét. Ezekben az években sorra jöttek létre a munkanélküliek átképzésére vállalkozó

szervezetek, zömmel új magánvállalkozások, illetve a nagyobb vállalatok korszerű humánerőforrás-fejlesztő, továbbképző bázisán, melyek régebben saját dolgozóik képzésével foglalkoztak. Mindezek eredményeként a felnőttek képzési aktivitás megnőtt a szervezett tanfolyamokon ma már évente 70-90 ezer fő vesz részt és 50-60 ezer fiatalabb és idősebb felnőtt tanul a különböző középiskolák esti és levelező tagozatain, még többen járnak különféle nyelvi és számítástechnikai tanfolyamokra, mert úgy érzik, hogy tudásukat még hasznosíthatóbbá kell tenniük.

Magyarországon az iskolai felnőttoktatást is beleszámítva évente közel háromszázezer fő vesz részt különféle típusú munkaerő- piaci képzésben.

A piacgazdaság követelményei kiélezték a munkaerő minőségével szembeni igényeket, s ezzel egyidejűleg felértékeltek a széles alapú általános műveltségen alapuló korszerű szakmai ismereteket és a magas szintű munkateljesítményt. Hasonlóképpen meghatározó jelentőségűvé vált a tanulási képesség, a munkaerő mobilitása, valamint az aktív élet során szükséges, akár többszöri pálya- és szakmaváltoztatás képessége. Ezek a tulajdonságok azonban az alacsonyabb iskolai végzettségű rétegekre kevésbé jellemzőek, és az ide sorolható emberek száma nem kevés. Ezeket a rétegeket a képzés szempontjából hátrányos helyzetűeknek tekinthetjük, mivel önmaguk sokszor nem képesek programot választani, segítség nélkül nem vagy csak nehezen tudnak tanulni. E rétegek képzésének megoldása az egyik legkomplexebb társadalmi és így oktatási-képzési probléma, amelynek megoldása széles körű, szervezett összefogást, hálózatszerűen is működő speciális képzési lehetőség biztosítását, és ennek megfelelő nagyságú, folyamatosan biztosított anyagi ráfordítást igényel.

A piacgazdaság által támasztott, megváltozott követelmények hatására a társadalom jelentős részében, elsősorban az iskolázottabb rétegekben erősödött az a felismerés, hogy a sikeres munkavállaláshoz, a biztonságos megélhetéshez az iskola befejezése után is további tanulásra, átképzésre vagy továbbképzésre, esetleg az elhelyezkedést segítő ismeretek elsajátítására van szükség.

II.1. Az atipikus foglalkoztatás, mint az atipikus képzéshez szervesen kapcsolódó jelenség

II.1.1. A jelenség

Az egész életen át tartó tanulás magával hozta a különböző atipikus képzési formákat (iskolarendszeren kívüli képzési forma), majd ezt követően előtérbe kerültek az atipikus foglalkoztatási formák is. Az atipikus foglalkoztatás jelentősen hozzájárulhat az egyes célcsoportok képzésének eredményességéhez. A tipikustól eltérő munkavállalás esetén ugyanis a munkavállaló nem kényszerül napi 8 órát eltölteni munkahelyén. Ezzel lehetősége nyílik arra, hogy munka mellett, azzal párhuzamosan képezze magát. Erre pedig legjobban az atipikus képzési formák felelnek meg, mivel ezek tetszőlegesen

illeszthetők a munkavállaló napi időrendjébe. A keresettel rendelkezőknek tehát sokkal jobbak a tanulási lehetőségeik akkor, ha keresetüket az atipikus foglalkoztatottság keretei között tudják megszerezni.

Ennek megfelelően az Európai Unióban évről évre növekszik a hagyományostól eltérő, úgynevezett atipikus foglalkoztatás, melynek egyik fajtája a munkahelytől távol, számítógéppel, Internet segítségével végzett távmunka. Az Európai Unió 2010-re 70 százalékos foglalkoztatottságot irányzott elő, melynek eléréséhez az atipikus formák terjedése is szükséges. A hazai foglalkoztatási trendekről, a távmunka szerepéről Csizmár Gábor foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter a III. Távmunka Konferencián beszélt. 2005-re 67 százalékos ráta a cél, a női foglalkoztatottságban, pedig 57 százalék. Emellett a stratégia része a munka minőségének javítása, a produktivitás növelése, a szociális kohézió erősítése. Jelenleg a pályakezdők, a gyesről, gyedről visszatérők, a megváltozott munkaképességűek-fogyatékkal élők, a 45 év feletti nők és az 50 év feletti férfiak, a romák és az alacsony iskolai végzettségűek hátrányban vannak a munkaerőpiacon. Munkaerőpiacra jutásukat könnyíthetik az atipikus foglalkoztatási formák elterjedése, ami a távmunkán kívül még sok más formában történhet: ilyen a részmunka, az önfoglalkoztatás, a munkaerő kölcsönzés, a határozott idejű munkaszerződés, az osztott, egyenlőtlen idejű, a tranzit és a kollektív foglalkoztatás.

Az atipikus munka (atypical job) kifejezés a 80-as évek elejétől honosodott meg. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) a 80-as évek elején figyelt fel a hagyományostól eltérő munkaviszonyok terjedésére. 1986-ban egy szemináriumot szervezett a témáról. Ezt követően számos ország-tanulmány készült, adatokkal és részletes helyzetleírásokkal. Az Európai Unióban a keresők jellemzően több mint 80 százalékanak megszokott, rendezett, jól szabályozott helyzete a 70-es évektől kezdett érzékelhetően változni, elbizonytalanodni. A 70-es évektől eltelt, mintegy 30 év alatt a nem hagyományos (a nemzetközi szóhasználatban leginkább atipikusnak nevezett) foglalkoztatás aránya évről évre nő. 1997-ben már az új formák valamelyikében dolgozott a keresők csaknem fele. Az EU által nyilvántartott formákban – részmunkaidő, meghatározott idejű szerződés, önfoglalkoztatás – 1985-ben a keresők mintegy 33%-a dolgozott; 1998-ban csaknem 45%-a. Bár a többség még mindig „alkalmazott”, az „alkalmazás” módja már nem hagyományos, s a változások – jól érzékelhetően – egyre szélesebb rétegeket érintve erősödnek. Az EU – a tagországok eltérő törekvéseinek kompromisszumaként – egyszerre hangsúlyozza a foglalkoztatás rugalmasabbá tételét és a szociális biztonság megőrzését, miközben – pragmatikusan – ösztönzi az új foglalkoztatási formák terjedését, mint lényegében az egyedüli esélyt arra, hogy a fejlett Európa polgárai munkához jussanak.

A munkáltatók – az egyre erősödő nemzetközi verseny kényszerére hivatkozva – a költségek leszorításának egyik útjaként a hagyományos foglalkoztatásnál olcsóbb megoldásokat részesítik előnyben. Csak annyi órára, hétre, hónapra alkalmaznak (új) munkaerőt, amennyi a munka elvégzéséhez szükséges. Ez adott lökést a részmunkaidős, valamint a meghatározott idejű foglalkoztatásnak. A részmunkaidőt ugyan többen

úgy is tekintik, mint a teljes munkaidős állások megosztását, s az így foglalkoztatottak zöme is – a felértékelődött szabadidőre hivatkozva – elégségesnek tekinti a rövidebb munkaidejű munkavállalást, elterjedését kétséggel a takarékos munkaerő felhasználás igénye (kényszere) hozta magával. Ily módon – évek óta – folyamatosan nő a nem hagyományos munkaviszonyban foglalkoztatottak száma. Az európai statisztikák szerint az elmúlt években új munkahelyek kizárólag az ún. atipikus formákban létesültek. (Hosszú idő után 1998 volt az első év, amikor az 1,8 millió új munkahely mintegy fele teljes munkaidős foglalkoztatást jelentett.)

II.1.2. Atipikus foglalkozások

Részmunka

A részmunkaidő egyre szélesedő gyakorlata ellenére a formának nincs egységes meghatározása. Mint az OECD-nek a témával foglalkozó összefoglalója megállapítja: „az ILO alapvetőnek tekintett meghatározása szerint a részmunkaidő jelentősen rövidebb, mint a normál munkaidő”. Számos országban ezt a meghatározást használják ügyviteli célokból. A „megrövidítés” egységes értelmezéséhez az OECD „a heti 30 óránál kevesebb” meghatározást használja, elsősorban statisztikai célokra.

Időszakos foglalkoztatási formák

- határozott idejű munkaviszony
- alkalmi munka
- szezonális munka

Míg a részmunkaidő a megrövidült (megrövidített) munkanap (hét, hónap, év) munkaidejére utal, az időszakos foglalkozások sokféle fajtája arra, hogy milliók nem folyamatosan, hanem esetleg jelentős megszakításokkal, időszakonként dolgoznak. Az időszakos munkák közül egyelőre csak a meghatározott idejű szerződésekre vonatkozó adatokat használják a nemzetközi összehasonlításokban. A szezonális, az alkalmi (eseti) munkákról általában nemzeti áttekintések készülnek, bár lehet, hogy egyes – például a még jelentős mezőgazdaságú – országokban az alkalmi munkát végzők száma a magasabb. (Viszont számbavételük is bizonytalanabb, mert kiegészítő, szezonális, alkalmi, stb. munkást leginkább a családi gazdaságok, egyéni vállalkozók, háztartások alkalmaznak, s kérdéses, hogy regisztráltatják-e az ilyen munkavégzéseket)

Határozott idejű munkaviszony (Fixed term contract)

A határozott idejű foglalkoztatás esetében, szemben a határozatlan időre szóló alkalmazással, előre kikötött, meghatározott időre szól a foglalkoztatás. Mint az *Employment in Europe 1999* elemzése megállapítja: a részmunkaidőben dolgozó férfiakat és nőket nagyobb valószínűséggel alkalmazták meghatározott időre, mint a teljes munkaidősöket. A cégek általában bizonyos igények esetén alkalmaznak meghatározott időre pótlólagos munkaerőt: a tervezettnél nagyobb, sürgősebb munkákra, munkacsúcsokra (pl. konzervgyárak a szezonban stb.). Ez az alkalmazási forma mégis meglehetősen

elterjedt az EU-ban. Elterjedtsége dacára a meghatározott időre szóló szerződés tartalmi jegyei csak most kezdenek az EU szintjén is egyértelművé válni. Fontos jellemző, hogy a 90-es évek közepén úgyszólván minden EU tagállamnak (az Egyesült Királyság és Írország kivételével) volt erre vonatkozó szabályozása. Közös jellemző az is, hogy az ilyen szerződések kötése általában csak speciális feladatok teljesítéséhez megengedett. A nemzeti szabályokat részletesen áttekintő és ismertető OECD kiadvány, az Employment Observatory megállapítása szerint számos országban ez a szabályozás egyre rugalmasabbá igyekszik tenni az alkalmazásokat.

A nem munkaviszonyban végzett munka (önfoglalkoztatás)

Az önfoglalkoztatás definícióját az ILO alkotta meg. E meghatározás szerint önfoglalkoztatónak minősülnek az önálló céggel nem rendelkező, azaz a jogi személyiség nélküli vállalkozások dolgozó tulajdonosai (a hazai köznyelvben: a kisvállalkozók), függetlenül attól, hogy vannak-e alkalmazottaik, a saját számlára dolgozók (pl. szellemi szabad foglalkozásúak), a mezőgazdasági önállók, s valamennyiük segítő családtagjai és szakmunkás tanulói, valamint a termelő típusú szövetkezetek dolgozó tagjai. Az önfoglalkoztató vállalkozása üzleti tevékenységéért teljes vagyonával felel (szemben a cégeknek a cég vagyonáig terjedő kötelezettségével) és nem a cég fizet (vállalkozói) adót, hanem az egyén (személyi jövedelemadót). A fejlett európai országokban a keresők mintegy 15%-a önfoglalkoztató, országonként jelentős szóródással.

Az önállóak (önfoglalkoztatók) legnagyobb csoportját az EU országaiban a mezőgazdaság kis farmerei adják. A másik nagy csoportot a jelentős idegenforgalmat lebonyolító országokban tömegesen létező kis, családi üzemeltetésű panziók, vendéglők, s az idegenforgalomhoz kapcsolódó kis boltok dolgozó tulajdonosai adják: Görögországon és Portugálián kívül Olaszországban és Spanyolországban magasabb az európai átlagnál az önfoglalkoztatók aránya.

Otthoni munka (homework)

A távmunka és az otthoni munka csak annyiban egyezik, hogy egyiket sem a munkáltató telephelyén végzik (ennyiben tehát az otthoni munka is „távmunka”), illetve a távmunka is végezhető „otthon”.

Fontos feltétele még a fenti esetekben az otthoni munkavállalás fogalmának, hogy ne minősüljön (gazdaságilag) független munkának a nemzeti jog szerint, vagyis a munkaadóktól való gazdasági függés a forma lényeges eleme.

Távmunka

A távmunka az otthoni munkánál jóval fiatalabb, a 80-as évek elejétől terjedt el. A távmunka egyesíti az információs és kommunikációs technológiát a rugalmas munkavégzési hellyel. A munkavégzési hely és a központ közötti kapcsolatot számítógépen tartják fenn, illetve maga a munkavégzés a számítógépen történik és továbbítódik a központba. A távmunka lényege nem csak a munkahelyi központtól távol (földrajzilag

más helyen vagy otthon) való munkavégzés, hanem az információs technika és technológia alkalmazása.

A távmunka sajátosságai az otthoni munkához képest

Bár a munkavégzés során itt is egymástól elkülönülten végzik a munkát a dolgozók, de mégsem annyira izoláltak, mint az otthoni munkások, hiszen a számítógép segítségével a kommunikáció megteremthető a munkavállalók között (ha nem is személyes ez a kapcsolat). Eltér a két munkavégzési forma az érintett munkavállalói csoportokat illetően is. Míg az otthoni munka jellemzően az alacsony iskolázottságú, nem szakképzett női vagy hátrányos helyzetű csoportok alacsonyán fizetett munkája, addig a távmunka esetében (a számítógépes ismeretek miatt is) az e munkát végzők nincsenek olyan hátrányos helyzetben, mint az otthoni munkavállalók. A távmunka részben irodai, adminisztratív munkákra, másrészt viszont éppen a nagyobb tudást igénylő, kvalifikáltabb irányító munkákra, valamint számítógépes ismereteket igénylő kreatív munkákra használatos. Magasabb tehát az iskolai végzettség és képzettség is – főleg e második csoportba tartozó távmunkát végzők esetében, náluk díjazásuk sem alacsonyabb a munkahelyi központban dolgozóknál. A titkári, adminisztratív munkát végző távmunkások nagyobb része nő, s díjazásuk alacsonyabb, mint a második csoporté.

A távmunkának sok formája alakult ki a gyakorlatban, amelyek eltérő munkafeltételeket jelentenek a munkát végzők számára (például satellite centrumok, számítógépes otthoni munka, mobil munka, kirendeltségi munka, határokon átnyúló távmunka stb.). A távmunka feltételeinek megteremtése a gazdaságilag fejlett, jóléti országokban sem könnyű még, bár az európai kormányok sokféle módon igyekeznek ezt elősegíteni. Az EU 2000 márciusában, az európai foglalkoztatási stratégiát megerősítő rendkívüli lisszaboni csúcsertekezleten politikai vezérelvéként fogalmazta meg a tudásalapú gazdaság megteremtését. E cél érdekében növelni kívánja az oktatás és szakképzés beruházásait, egyebek között úgy, hogy 2001-re a tagállamokban minden iskola rendelkezzen internetes hozzáféréssel.

A távmunka támogatói szerint:

- a távmunka rugalmas, versenyképes szervezeteket hoz létre, új munkaalkalmakat, esélyegyenlőséget teremt, mérsékli az egyéni és közösségi hátrányokat
- a távmunka révén növekszik a termelékenység, javul a kimenő teljesítmény, jobb lesz a nyújtott szolgáltatás minősége, az életminőség lényegesen javul
- a távmunka hozzájárulhat a hátrányos települések, körzetek felzárkóztatásához, megújításához
- a távmunka elősegíti a környezetszennyezés mérséklését, különös tekintettel a jelentősen szennyezett, zsúfolt városokban

A távmunka ellenzői szerint viszont:

- sok menedzser ragaszkodik a „status quo”-hoz, tart a változástól
- többen nem ismerik fel a változás szükségét
- problémát okoz azok ellenőrzése akik „nincsenek szem előtt”
- sokan a távmunkát a hagyományos bedolgozói munkával keverik össze
- egyes szociológusok felvetik a távmunkások társadalmi és szakmai elszigeteltségének potenciális veszélyét

Miért jó a távmunka a munkaadóknak?

- a távmunka gyorsan, gazdaságosan és viszonylag olcsón kialakítható
- döntő előnyt a távmunka alacsonyabb költsége jelenti, a kezdeti kiugró ráfordítások gyorsan megtérülnek, az ingatlan- és rezsiköltségek drasztikusan csökkennek
- földrajzi távolságtól függetlenül szakértői bázist lehet elérni, működtetni
- rugalmas létszámgazdálkodás valósítható meg, mindig annyi munkaerő foglalkoztatható, amennyire éppen szükség van
- rugalmas munkahely, amely a változó feladatokhoz, igényekhez gyorsan alkalmazkodik
- a távmunkások teljesítménye, termelékenység is jobb, a munkaügyi kiadások is csökkennek
- a szolgáltatás minősége javul
- a vezetés, menedzsment szemlélete, munkája is javul
- a 24 órás készenlét lehetősége (szervizeknél, tanácsadásnál, technikai supportnál, stb.) könnyebben szervezhető meg

A munkavállalókat érintő előnyök:

- a munkakörülmények szabadabb alakítása,
- nagyobb rugalmasság, mozgási szabadság a munka beosztásában és szerkezetében
- kevesebb ingázás, csökkenő stressz
- a magánélet és a munka jobb összehangolásának lehetősége
- javuló életminőség
- a fogyatékosok, rokkantak, a kisgyermeküket nevelő szülők, a betegeket vagy idős embereket otthon gondozók is munkaalkalmat találhatnak, munkalehetőséget kaphatnak
- rugalmas munkahely, amely a változó élethelyzethez leginkább alkalmazkodik
- az egyén biztonsága, biztonságérzete javulhat
- a földrajzi korlátok megszűnnek, az otthon földrajzi fekvéséből fakadó hátrányok mérséklődhetnek
- az egyén munkája mobillá válik, az egyén nincs egy adott munkahely adott telephelyéhez kötve
- nincsenek életkori kötöttségek, életkori korlátok

Társadalmi, nemzetgazdasági előnyök:

- csökken a környezetszennyezés, a közlekedési dugók okozta gondok is csökkennek
- a nagyvárosok zsúfoltsága mérséklődhet
- az energiafogyasztás is csökkenhet
- a távmunka új munkakultúrát eredményez, fejleszti a humán tőkét, mérsékelheti a munkanélküliséget, javítja az esélyegyenlőséget
- a távmunka széles körű alkalmazása korszerűsíti a munkaerőpiacot, ösztönzi a munkaerő felkészítését, átképzését
- fejleszti, modernizálja a szervezeti rendszereket, növeli a gazdasági teljesítményeket
- hátrányos körzetekben, településeken javulhat a foglalkoztatottság,
- az egészségügyre, betegellátásra fordítandó költségek mérséklődhetnek,
- a helyi közösségeket fejlesztheti
- a rokkantak, hátrányos helyzetűek több foglalkoztatási lehetőséghez juthatnak,
- a „rég” ipari körzetek megújítását segítheti

A munkavállalók részéről felmerülő problémák:

- önbizalom hiánya
- a munkavállalói státusszal összefüggő érdekvédelem, elismertség, előmenetel és javadalmazás vélt vagy valós hiánya, megváltozott és átértékelt lehetőségek a céggel kapcsolatban
- társadalmi és szakmai elszigeteltség, kirekesztődés
- csökkenő karrier kilátások
- a házi munka és a távmunka összekeveredik
- növekvő háztartási költségek
- az otthonlétből eredően a gyermek- és idősgondozás összehangolása a távmunkával feszültséget okozhat

A munkaadók által megfogalmazódó gondok:

- távmenedzselésre nem minden vezető képes
- az ellenőrzés, kommunikáció és logisztikai rendszer megváltozása, mivel megszűnik a napi „szemtől-szembe” történő kapcsolat, a közvetlen kommunikáció
- adatvédelem és adatbiztonság, üzleti titoktartás és titokvédelem információrendszereinek kérdései
- költségek alakulása (a távmunkahely kialakítása egyszeri, de viszonylag jelentős ráfordítást igényel, de számítani kell a folyamatos működtetés, karbantartás és szervizelés költségeit is)

A felmerülő problémák gondos tervezéssel és szervezéssel kezelhetők. A távmunkások tudatos felkészítése (tréningekkel, támogatási és ösztönzési rendszerek kialakításával és működtetésével) és egyéni vagy kollektív felkészülése sokat segíthet.

Döntő kérdés a menedzsment szemlélete, hozzáállása, ösztönző szerepe. A bizalomnak kulcsfontosságú szerepe van a vezetők és dolgozók között. A bizalomra épülő munkakapcsolat, a jól körülhatárolt és pontosított ellenőrző rendszer, a végzett munka mérhetősége és értékelési rendszere a sikeres távmunka alapja.

Összegzés: a távmunka végzéshez szükséges feltételek

- a távmunka valamennyi szereplője önkéntesen kapcsolódjon a programhoz,
- a távmunka program bevezetéséről szóló döntést a vezetésnek kell meghoznia,
- a résztvevők őrizzék meg munkavállalói státuszukat, őrizzék meg kapcsolatukat munkahelyükkel,
- a távmunkások fizetése, javadalmazása és a foglalkoztatás egyéb feltételei ne térjenek el a távmunkások hátrányára,
- a távmunkások számára ugyanazokat a törvényi és jogszabályi feltételeket, helyi kollektív szerződésekben rögzített követelmények betartását, betartatását kell biztosítani, mint más munkavállalók számára,
- a cég jó állapotban lévő, jól karbantartott, megfelelő munkaeszközöket helyezzen ki távmunkásai otthonába,
- a cég fizesse a készülékek, berendezések installációs költségeit, a segítő-támogató szolgáltatás, karbantartás és készülékbiztosítás költségeit,
- az egészségvédelemre és biztonságra (munkavédelemre) vonatkozó törvényi és jogszabályi feltételeket be kell tartani, és betartásukat rendszeresen ellenőrizni kell,
- észszerű mértékben, de folyamatosan biztosítani kell a távmunkás elérhetőségét, kapcsolatát munkahelyével,

II.1.3. Az atipikus foglalkoztatás Magyarországon

Valójában nincs teljes áttekintés arról, hogy a különböző országokban mennyien dolgoznak a hagyományos munkaviszonytól eltérő formákban. Nyilvánvaló, hogy az önállókon kívül minden, atipikus foglalkozású is „alkalmazott”, a részmunkaidőben dolgozók többnyire tartósan, az alkalmi munkások esetleg csak néhány napig. De a részmunkaidős is dolgozhat meghatározott idejű szerződéssel, stb. A nemzeti besorolások még meglévő különbségei közepette, és az esetleges értelmezési különbségek ellenére – mint erről már szó volt - az EU tagországaiban három, többé-kevésbé azonosan értelmezett kategóriát tartanak rendszeresen nyilván: a részmunkaidőben, az önállóként, s a meghatározott idejű szerződéssel dolgozók arányát a foglalkoztatottak között. Az így kapott adatok tehát értelemszerűen kisebbek, mint az atipikus formákban foglalkoztatottaké; az alkalmi, szezonális stb. munkások figyelembevétele esetenként jelentősen növelné az arányokat.

A következő táblázat az Európai Unió tagországainak atipikus foglalkoztatási arányait mutatja be 1985 és 1998 között.

	Részmunkaidőben dolgozók		Időszakos szerződéssel dolgozók		Otthon dolgozók		Önfoglalkoztatottak	
	aránya az összes foglalkoztatott százalékában							
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Belgium	21	21,8	9,1	9	6,4	8	9,0	9,0
Dánia	20,3	22,4	10,3	10,2	4,5	5	3,9	4,1
Németország	:	23,6	:	14,3	:	4,5		6,3
Észtország	8,6	6,3	4	2,7	5,7	3,4	5,1	4,9
Görögország	4,4	5	14,5	12,1	2,1	1,7	23,9	21,9
Spanyolország	7,8	11,6	32,5	34,4	0,6	1,8	12,2	11,2
Franciaország	:	17	:	14,2	:	10,3		5,6
Írország	16	13	7,8	4,9	:	9,3	11,1	10,5
Olaszország	8,5	12,4	10,3	12,3	3,7	3,1	11,1	17,4
Lettország	:	7,4	:	7,2	:	3,3		6,2
Litvánia	:	6,5	:	6,2	:	1,6		11,5
Luxemburg	:	:	:	:	:	:		
Magyarország	3,5	4,1	7,7	7,6	5,5	2,9	9,4	7,1
Málta	:	9,9	:	4,3	:	4	7,0	8,0
Hollandia	41,3	46	14,2	15,9	6,5	6,8	4,9	7,0
Ausztria	:	21,1	:	9,8	:	5,9	17,7	18,2
Portugália	10,9	11,1	20,3	19,9	2,4	1,4	8,6	8,3
Finnország	11,4	12,7	18,7	18	7,9	7,5		6,3
Svédország	:	24,3	:	17,3	:	3,4	8,7	9,7
Egyesült Királyság	25,2	25,3	7,2	5,9	:	:		9,3
Izland	:	18,6	:	6	:	10	5,1	5,5
Norvégia	24,3	27,4	:	10,7	:	:		:
Svájc	:	:	:	:	:	:	:	:

1. táblázat

Atipikus foglalkozásokban dolgozók aránya az Európai Unió tagországaiban 2000-ben és 2005-ben (%) Forrás: Eurostat

Magyarországon a keresők töredéke dolgozik a törvényesnél, vagy a kötelezőnél rövidebb (rész) munkaidőben. Az Eurostat adatai szerint 2005-ben a magyar foglalkoztatottak mindössze 4,1%-a dolgozott részmunkaidőben, ami a fejlettebb európai országokhoz képest igen alacsony arány. A foglalkoztatáspolitikában az elmúlt években sem történt kiugró változás a részmunka terjedése érdekében, holott, mint az elmúlt években végzett véleménykutatások adatai tanúsítják, több tízezer, ma kényszerűségből inaktív, főként a háztartásba visszaszorult nő szívesen dolgozna ebben a formában. A munkáltatókat azonban kifejezetten ellenérdekelte teszik az adózási, járulék-fizetési szabályok, különösen a tételes egészségügyi hozzájárulás fizetésének kötelezettsége. Korábban a foglalkoztatást elősegítő támogatásról, valamint a Munkaerőpiaci Alapból foglalkoztatási válsághelyzetek kezelésére nyújtható támogatásról szóló 6/1999.(VII.16.) MüM rendelet munkahelymegőrzés támogatása címén tartalmazott olyan támogatási formát, amely a kisgyermekeket nevelő, vagy az öregségi nyugdíjkorhatár előtt álló személyek részmunkaidőben történő foglalkoztatását ösztönözte. Ez a támogatási forma azonban megszűnt, miután a foglalkoztatási törvénynek a munkahelyteremtésre vonatkozó szabályait 2000. január 1-től hatályon kívül helyezték.

Magyarországon az önfoglalkoztatóknak minősülők meghatározó többségét az egyéni és a jogi személyiség nélküli társas vállalkozások dolgozó tulajdonosai és családtagjaik adják. Az eredeti meghatározás külön említi a saját számlára dolgozókat (ILO, 1982.), Magyarországon azonban eleve az egyéni vállalkozói kategóriába tartoznak a gazdasági tevékenységet folytató, adószámmal rendelkező magánszemélyek (pl. a szellemi szabad foglalkozásúak). Az Eurostat adatai szerint 2005-ben a magyarországi foglalkoztatottak 7,1%-a volt önfoglalkoztatott, míg a KSH munkaerő-felmérése¹ szerint 2004-ben 10% körül alakult az egyéni vállalkozók aránya az összes foglalkoztatotton belül. Ez nagyjából az európai uniós átlag körül alakul. Az ugyancsak az önállók körébe tartozó jogi személyiség nélküli társas vállalkozások (ön)foglalkoztatásának számbavétele a többi szervezeti formához képest több pontatlanságot tartalmazhat, mert a társasági törvény alapján a tagok személyesen, díjazás ellenében is közreműködhetnek a társaság tevékenységében, és a társaság foglalkoztathat nem a tagok közül verbuvált alkalmazottat is. Ezért a tagi („vállalkozói”) és közreműködői, valamint az alkalmazotti státuszok alkalmanként nehezen pontosíthatók. A zömmel kisméretű vállalkozások azonban jellemzően tagjaiknak teremtenek munkalehetőséget.

Az Eurostat adatai szerint Magyarországon a foglalkoztatottak 7,6%-a dolgozott meghatározott időre szóló szerződés keretei között 2005-ben, ami a fejlettebb uniós országok átlagától elmarad. Ugyanebben az időszakban a foglalkoztatottak 2,9%-a végezte munkáját az otthonában, amely szintén alacsonyabb, mint a fejlettebb európai országokban.

¹ Központi Statisztikai Hivatal: *A munkaerő-felmérés idősorai, 1992-2004*

II.2. E-learning Magyarországon

II.2.1. Gazdasági, politikai környezet

A tíz új ország csatlakozása előtt az Economist Intelligence Unit (EIU) Magyarország felzárkózását a jelenlegi 15 tagállam, jövőbeni átlagos jövedelmi szintjéhez 34 évre teszi. A Magyar Információs Társadalom Stratégiája a saját részterületén az elérést 10-15 évre teszi. A felzárkózás legfontosabb eszköze a humán erőforrás képzettségének és a foglalkoztatottak számának növelése. Mindkét feladat az élethosszig tartó tanulás elterjesztése és az IKT való kedvező kölcsönhatásának kihasználása nélkül nem oldható meg. A foglalkoztatottság Magyarországon a rendszerváltás következtében kialakult kedvező gazdasági szerkezet (szolgáltatások növekedése termelő és mezőgazdasági tevékenység elszemélyesítésén) a foglalkoztatás területén kedvezőtlen arányokat hozott létre.

Néhány az élethosszig tartó tanulás sürgős terjesztését is indokló tény, amelyek „kezelése” nélkülözhetetlen feladat lesz a közeljövőben:

- A 15 – 64 év közöttiek mintegy 60 % - ának van rendszeres munkája, a maradék 40 % sem foglalkoztatottként, sem munkanélküliként nincs jelen a munkaerőpiacon; (www.magyarorszag.hu, 2003. 09. 28.).
- A 15 – 29 éves fiatalok 44 % volt foglalkoztatott és 9,7 % munkanélküli; (Népszabadság, 2003. 08. 12.).
- A 60 éven felüli népesség aránya 50 éven belül a duplájára (20 %) nő, ezzel szemben hazánkban a nyugdíjasok egyre kevesebbet dolgoznak; (HVG 2003. 10. 04. - www.magyarorszag.hu, 2003. 10. 03.).
- Alig van igény pályakezdőkre; (Figyelőnet, 2003. 08. 09.).
- A munkaerőpiacon érzéketlen felsőoktatási struktúra tömegével ontja a potenciális munkanélkülieket.
- a diplomás munkanélküliek 15 %-a pályakezdő (Figyelő, 2003. 10. 23.).
- 350.000 ezren keresnek munkát és ebből 16.000 a diplomás (Magyar Hírlap Online, 2003. 09. 03.).
- Az önfoglalkoztatás sem jelent megoldást a gondokra (Magyar Hírlap Online, 2003. 10. 29.).
- Tíz év alatt a szakmunkástanulók száma 20 % ra csökkent! – 174.000 főről 35.000 főre (Népszabadság, 2003. 08. 25.).
- Kicsi és lassan nő a tréningpiac (Népszabadság, 2003. 11. 11.).
- A felnőttkori tanulás kevesek luxusa (Népszabadság, 2003. 06. 34.).
- A 40 éven felüliek elhelyezkedési esélyei egyre rosszabbak.
- A hazai vállalkozások 97 % -a tíz fő alatti foglalkoztatottal rendelkezik.

Zachár László az élethosszig tartó tanulóval foglalkozó irányelveiben a foglalkoztatottak és munkanélküliek körére az oktatási rendszer SWOT analízisét az alábbi táblázatban foglalja össze.

A foglalkoztatottak körében	
Erősségek	Lehetőségek
A legalább középfokú iskolai/szakmai végzettséggel rendelkező munkaerő aránya nőtt.	Tovább fog erősödni a középfokú szakmai végzettségűek munkaerő iránti igény.
A felsőfokú végzettséggel rendelkező munkaerő aránya nőtt.	Tovább fog erősödni a felsőfokú végzettségű munkaerő iránti igény.
Gyengeségek	Veszélyek
Az általános iskolai végzettséggel sem rendelkezők lényegében kiszorultak a munkaerőpiacról	Az általános iskolát el nem végző fiatalok és felnőttek egész életükben tartós munkanélküliek lesznek.
A legfeljebb általános iskolai végzettséggel, de szakmai végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatási részaránya csökkent.	A legfeljebb általános iskolai végzettséggel, de szakmai végzettséggel nem rendelkezők növekvő hányada válhat tartós munkanélkülivé.

A munkanélküliek körében	
Erősségek	Lehetőségek
A középfokú végzettséggel rendelkezők aránya a munkanélküliek között relatíve kb. 30 százalékkal kisebb foglalkoztatottak közötti arányuknál.	A célcsoport viszonylag kedvező munkaerőpiaci helyzete a folyamatos képzés (continuing training) eszközével stabilizálható.
A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a munkanélküliek között egynegyede – egyhatoda a foglalkoztatottak közötti arányuknál.	A célcsoport kedvező munkaerőpiaci helyzete a folyamatos képzés (continuing training) eszközével a jelenlegi kedvező szinten tartható.
Gyengeségek	Veszélyek
A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők munkanélküliek közötti aránya kb. kétszerese a foglalkoztatottak közötti arányuknak.	A célcsoport kedvezőtlen munkaerőpiaci helyzete a szakmai képzettség megszerzése nélkül tovább romolhat, tovább nőhet körükben a tartós munkanélküliek aránya.
A legalább szakmunkás- vagy középszintű iskolai végzettséggel rendelkező munkaerő aránya a munkanélküliek között kismértékű, de folyamatos növekedést mutat.	A célcsoport instabil munkaerőpiaci helyzete a szakmai alap- vagy továbbképzés eszközének megfelelő mértékű alkalmazása nélkül tovább romolhat.

2. táblázat

SWOT analízis - A foglalkoztatottság és a képzettség összefüggései

Forrás: Zachár László

A magas Internethozzáférési díjak, a lakosság motiválatlansága miatt a hazai IKT-mutatók rendkívül rosszak.

II.2.2. Az élethosszig tartó tanulás elterjedtsége

A hazai élethosszig tartó tanulás hagyományai a Népfőiskolai Mozgalomban, a Természettudományos és Ismeretterjesztő Társulat – TIT, a Gazdaképző tanfolyamok tevékenységében nyilvánult meg. Sajnos a rendszerváltás után, a politikai és a gazdasági környezet nem kedvezett e jó hagyományok új eszközökkel történő továbbfejlesztéshez. Az iskolarendszerű képzésben a Dolgozók Iskolája, vagy a levelező képzés szintén „áldozatul esett” a rendszerváltás gazdasági körülményeinek. Kedvező jel az eLearning terjedése (főként multinacionális szervezeteknél), a „Mindentudás Egyeteme” médiásikere.

II.2.3. Fejlesztések finanszírozása

(EU és ezen belül ESZA – ERFA – HEFOP – GVOP, OM, FMM, IHM, GKM stb.)

A magyar kormányzaton belül a távoktatás fejlesztésének két fő hazai bázisa különböztethető meg. Az Informatikai és Hírközlési Minisztérium elsősorban inkább az informatikai beruházásokat hivatott biztosítani, míg az Oktatási Minisztérium a távoktatás-fejlesztés stratégiájáért, a pedagógiai és a tartalmi fejlesztésekért felel. Ami a távoktatás-fejlesztés stratégiát illeti, elmondható, hogy az utóbbi 4 évben az oktatási kormányzat ezt nem készítette el. Ez nem csoda, ha azt tekintjük, hogy az Oktatási Minisztériumban nem működött a távoktatással, az új oktatási technológiákkal és az ezekhez szükséges új pedagógiai megközelítésekkel foglalkozó egység. Minden általunk ismert EU ország minisztériumában főosztályok, államtitkárságok foglalkoznak e témakörrel (például a Francia Oktatási Minisztériumban 80 fős főosztály menedzseli a témakört). Mivel az európai programokban (pl. eContent) való részvétel elsősorban kormányzati kezdeményezést kíván, azért az említettek miatt ezek a források magyar részről nem megfelelően kihasználtak.

Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a távoktatás országos szervezeteként és a miniszter tanácsadó testületeként létrehozott Nemzeti Távoktatási Tanács az utóbbi években gyakorlatilag nem működött, tanácsaira nem tartottak igényt.

A hazai forrásokat illetően a megkérdőjelezhető szakmaiság Nyitott Szakképzési Közalapítvány majd az Apertus Közalapítvány forrásbiztosítása – mintegy 4-4 millió euró – nincs arányban az EU és tagállamai ilyen irányú erőfeszítéseivel. Ilyen hiányosságok mellett nem meglepő, hogy az Informatikai és Hírközlési Minisztérium egyébként jelentős volumenű fejlesztési támogatásai nem harmonizálnak az oktatási kormányzat által nyújtott finanszírozásokkal.

II.2.4. Az OM oktatási informatikai stratégiája

Alapelvek

Az elképzelések lényege egy egységesen megtervezett, a piaci szereplők bevonásával megvalósított oktatási informatikai rendszer kialakítása, amely kiterjed minden területre, az iskolai adminisztrációtól az intelligens kártyán át az otthoni Interneten keresztüli tanulásig. A tervezés a következő alapelvekből indult ki:

- Minden szempontból integrált és egységes megközelítést kell alkalmazni, ugyanabban a modellben kell elképzelni a közoktatási és felsőoktatási intézmények alkalmazásait, illetve az ügyvitelt és az oktatást támogató informatikai megoldásokat.
- Figyelembe kell venni a meglévő alkalmazásokat és megoldásokat, ezeket integrálni kell az egységes rendszerbe, jól működő és hatékony folyamatokat nem érdemes átalakítani.
- Kiemelt figyelmet kell fordítani a vezetői információs és döntéstámogatási rendszerekre, vagyis a különböző adatbázisok speciális lekérdezési lehetőségeit biztosítani kell az ágazati irányítás, a fenntartók, a statisztikai szervek stb. számára.
- Meg kell teremteni az egységes, központi oktatási azonosító rendszert. A felső- és közoktatási törvény módosítása alapján erre a jogi lehetőség megteremtődött, és gyakorlatilag minden komolyabb alkalmazás alapfeltétele egy ilyen törzsadat nyilvántartás megléte.
- Az adatok gyűjtése és az alkalmazások szempontjából is közelíteni kell a regionális megközelítéshez, például regionális statisztikákkal.
- Pontosán meg kell határozni a központi, regionális, fenntartói és intézményi szinten kezelendő adatokat és folyamatokat. Mivel az adatok valahol keletkeznek, de több helyen szükségesek, meg kell teremteni a különböző adatbázisok közötti szinkronizálást, replikációt. Az oktatási és tananyag tartalomban is lehetségesek regionális információk.
- Mindvégig alapnak a Közháló-Sulinet távközlési és Internet-szolgáltatási rendszert, erre épülnek rá az itt vázolt adatbázis és alkalmazásrétegek. Ez az informatikai megoldás az adatbázisokat és alkalmazásokat szorosan az adatkommunikációs hálózatra építi, egységes rendszerben kezeli az ügyviteli és oktatási megoldásokat, megteremti a szükséges központi, regionális, fenntartói, intézményi információ-szolgáltatások alapját.
- Széles körben valóban digitálisan tárolt tartalmat kell biztosítani az infokommunikációs technológia (IKT) alapú megoldások számára.
- Megfelelő oktatás-módszertani fejlesztéseket kell végrehajtani a potenciális hatás maximalizálása érdekében, illetve biztosítani kell a szükséges kompetenciák és készségek elsajátítását az oktatói-pedagógus, valamint az adminisztratív munkakerő körében.

II.2.5. Infokommunikációs technológiával (IKT) támogatott oktatási módszerek kifejlesztése, adaptálása és elterjesztése

Jelenlegi helyzet

Jelenleg a közoktatásban kialakult heterogén helyzetben kb. 27 tanulóra jut egy számítógép. A felsőoktatásban kb. 15 tanulóra jut egy számítógép. A tanórák kevesebb, mint 1%-ban használnak IKT eszközt az oktatás támogatására. A pedagógusok, tanárok kisebbsége rendelkezik számítógép kezelési gyakorlattal és nekik is csak szűk csoportjuk képes az IKT eszközöket az oktatásban felhasználni. Ez a helyzet ellehetetleníti az IKT eszközök készségszintű felhasználásának elsajátítását, ami pedig elengedhetetlen a továbbtanuláshoz, a munkába álláshoz, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz.

IKT az oktatásban

Az információs társadalom valamint az IKT eszközök egyre jelentősebb térhódításának korában elengedhetetlenül fontos az informatika és az IKT eszközök újszerű alkalmazásának integrálása a közoktatási, a felsőoktatási és tudományos-, kutatási életbe. Az informatikai fejlesztések és az informatikai alkalmazások használatának szükségessége kiemelt fontosságú követelményként jelentkezik a magyar oktatás egészének számára az Európai Unió és az Európai felsőoktatási és kutatási térség (valamint a bologna-i folyamat) kontextusában. Az info-kommunikációs eszközök oktatási felhasználásának alapja az a munkaerő piaci elvárás, amelyet az ott már általánossá vált IKT alkalmazások generálnak. Az IKT eszközökkel segített oktatás a következő lehetőségeket biztosítja:

1. Multimédiás prezentáció – a frontális oktatási módszertan alkalmazása mellett, hatékonyabb előadás.
2. CBT (computer based teaching) – a számítógéppel segített tanítás: az interaktív elemekkel támogatott oktatás eszköze, de jelentősen segíti az egyéni felkészültséghez és készségekhez illeszkedő kompetencia alapú képzést, a rész-készség zavarokkal küzdők, illetve a hátrányos helyzetűek, vagy a sajátos nevelési igényűek képzését, miközben biztosítja az integrált és kollaboratív oktatás lehetőségét.
3. eLearning (distance learning + CBT+LMS) – Az önálló, vagy mentorált tanulási folyamat eszköze, amely lehetővé teszi az egyénre szabott, helytől és időtől független tanulást, miközben továbbra is biztosítja a tanulmányi előremenetel monitorozását, az ellenőrzés lehetőségét.
4. LMS, LCMS (Learning Management System, Learning Content Management System) – a digitalizált tananyagok sokkal gazdagabb (Isd.: multimédia) tartalmat foglalhatnak magukba, mint a papíralapúak; a kereszthivatkozási rendszereken keresztül a tantárgyak közötti összefüggések feltárásával segíthetik az interdiszciplináris gondolkodást; az LMS rendszerek a tananyag tartalmak kezelésén túl követik az egyéni előrehaladást, segítik a kiértékelést, támogatják az oktatáshoz, képzéshez kapcsolódó adminisztrációt.

5. A digitalizált tartalmak könnyen elérhetővé teszik az adott tananyagot idegen nyelven is. Miközben a különböző digitális tananyagok felhasználása önmagában nem kíván speciális ismereteket, addig az IKT eszközök bevonásával történő tanítás módszertani és technikai felkészültséget kíván, például prezentáció-készítést vagy tananyag-szerkesztést.

Az infokommunikációs technológia lehetőségeinek vizsgálatakor felmerül a kérdés, hogy a technológiába történő beruházásra vagy a tartalomra helyezzük a hangsúlyt. Valódi aggodalomra ad okot az IKT beruházások oktatási érték szempontjából való megtérülése. A technológia önmagában nem garantálja az oktatási sikert. Csak akkor jelent értéket az oktatásban, ha a tanulók és a tanárok valami hasznosat végezhetnek a segítségével. Mára egyértelmű a hangsúly eltolódása a technológia irányából a tartalom és az emberek irányába számos OECD országban.

A problémát csak fokozza az IKT-beruházások körüli zavar – különösen a generikus szoftverek, informatika és kommunikációs szolgáltatások más fajtáitól elkülönülő oktatási szoftverek és oktatási szolgáltatások terén. Az Internet és a számítástechnika működését biztosító infrastruktúra, valamint a mögötte álló szoftverek és eszközök a helyi eltérésektől, nyelvtől és kultúrától többé-kevésbé függetlenül világméretben előállíthatók. Nem ez a helyzet az oktatási tartalmakkal és az e-learning szolgáltatásokkal. Ezeket a helyi igényekhez és kultúrához kell igazítani. Emiatt a kisebb nemzetek költségei viszonyítva magasabbak, mivel sokkal kisebb tanulói piacot fednek le.

A globális infrastruktúra és a lokális tartalom közötti feszültség egyre nagyobb problémát jelent az e-learning szolgáltatások kínálatának javításában. Az IKT infrastruktúra globális beszállítótól távol áll a helyi tanulási környezetekre készített hatékony oktatási szoftverek és szolgáltatások létrehozására és nyújtására való vállalkozás. Az IKT vállalatok és az oktatási tartalom/szolgáltatás nyújtói közötti társulások közül számos ezen bukott meg.

További problémát jelent, hogy az oktatási tartalom gyakran nem igazán lép át országhatárokat. Ami az egyik kultúrában megfelelő, az nem feltétlenül alkalmazható egy másikban. A kereskedelmi forgalomban kapható oktatási szoftverek nagy részét amerikai szoftvergyártók készítették. Ezek általában nem bizonyultak sikeresnek a világpiacon.

Az on-line oktatási szolgáltatások fejlesztésében nagy hiba az analóg környezet utánzása, és a tanteremre készült vagy a régi vágású egyetemi előadásból vett tanfolyamok és folyamatok pusztá digitalizálása és másolása. Az on-line oktatás az oktatás újbóli feltalálásáról, valamint az Internet, a digitális televízió és az elektronikus megjelenítés jelentette hathatós új média felhasználásáról kell, hogy szóljon. A könyv tökéletes médium, ami csak a legkritikább esetben nem működik a képernyőn. Ugyanakkor a képernyő és az interaktív számítástechnika segítségével a könyvnél sokkal többet is megtehetünk. Az analóg és a digitális média jellemzőinek ötvöztetésével sikerre vihető az on-line oktatás.

A világhálón ma tanulási célra található tartalmak változók: van közöttük kiváló, sok a középsterű. A hagyományos tartalomszolgáltatókhoz – a kiadókhöz és szoftverfejlesztőkhez – egyre inkább csatlakoznak az on-line tartalmak új szolgáltatói, múzeumok, tanárok és maguk a tanulók. A tartalomfejlesztőkre és oktatókra kihívások várnak a megfelelő on-line tartalmak készítésében, terjesztésében, katalogizálásában, tárgymutatkozásában és értékelésében. A minőség-ellenőrzés és a szellemi alkotások joga itt viszont újszerű kérdéseket vet fel.

Az on-line oktatási anyagok piacának is megvannak a maga torzulásai. Mivel a piac erősen széttagolt (a termékeket és szolgáltatásokat kor, osztály és tantárgy szerint pozicionálják) és véges (a kereslet az adott időpontban az adott órát látogató tanulókra látszik korlátozódni), a szakosodott részipiacokon való verseny költsége magas, ezért a szolgáltatók rákényszerülnek arra, hogy tömeges általános tanulási tartalmakat állítsanak elő, általában az óvodától a hatodik osztályig tartó korosztály részére. A tartalmak nagy része készül az állami oktatási előírásokhoz, illetve a nagyobb vizsgaprogramok felmérőihez igazítva. Ennek eredményeként vannak olyan területek, ahol a magán-szektor által készített on-line tartalmak korlátozott minőségűek, illetve mennyiségűek; tartós hiány mutatkozik olyan konkrét tantárgyi körökben, ahol a piac kicsi; a lekérdezés tanulására, a projekten alapuló tevékenységekre, illetve az együttműködő tanulási modellekre alig kerül hangsúly; a tartalmak nagy része figyelmen kívül hagyja a különböző kulturális és etnikai csoportok érdekeit.

Célkitűzés

Alapvető cél az új info-kommunikációs technológiák (IKT) kínálta lehetőségek használatának és használatuk általánossá válásának elősegítése a magyar oktatásban, szervesen kapcsolódva az Európai Unió eEurope és eLearning célkitűzéseikhez és programokhoz. Ehhez kapcsolódva:

- Fel kell gyorsítani a magyar oktatásban az IKT eszközök integrálását.
- Az információs társadalom és a digitális kor, újszerű IKT alapú alkalmazásainak használatát általánossá kell tenni a magyar oktatásban – mind hallgatói, mind oktatói és kutatói oldalon, ezáltal egy **új oktatási tanulási és oktatási paradigma** honosodik meg – összhangban az Európai Unió vonatkozó célkitűzéseikkel és programokkal.
- Elő kell segíteni a példaértékű gyakorlatok, alkalmazások („best practices”) lehetőségének megteremtését, és ezen példák széleskörű alkalmazását.
- Támogatni kell az IKT alapra épülő oktatás módszertani fejlesztéseket.

II.3. Az oktatási technológia hatásai

Az információs és kommunikációs technika (IKT) oktatási lehetőségeinek feltárása érdekében felteendő kulcskérdés az, hogy a tanítási és tanulási folyamatok mely részeit lehet a leginkább hasznosítani a technológia és a digitális média révén. A tech-

nológia révén az információkat, ismereteket és tapasztalatokat új módon lehet bemutatni, ezáltal új tanulási eredmények határozhatók meg és érhetők el. Az IKT hatása igen átfogó és átható a teljes oktatási folyamatra - a tanulási környezetekre, a tanulási tartalmakra, a tanuló képessé tételére és a kommunikáció alkalmazott formáira nézve. Ezek közül a hatások közül kiemelhetők:

A tanulási környezetekre nézve

Azokat a környezeteket, amelyekben a tanulás folyik, hagyományosan úgy képzeljük el, mint a tantermek, a könyvtár, a laboratórium, az otthon és a munkahely közötti választási lehetőségek halmaza. Az IKT eljövetelel azonban elmosódnak ezek határvonalai. Általa a tanulás a legkülönbözőbb helyek egész során folyhat mind fizikailag, mind virtuálisan. A tanulók most már választhatnak, és egyre inkább szeretnék ötvözni a választási lehetőségeket, eldöntve azt, hogy mikor és hol kívánnak tanulni. Az oktatás nyújtói szempontjából kihívást jelent az anyagok és szolgáltatások előkészítése és integrálása, ugyanis alapvetően megváltoztatja és kiterjeszti a tanulási környezetet.

A tanulási tartalmakra nézve

Érdemes megkülönböztetni a „rögzített tartalmat” és a „folyékony tartalmat”. Rögzített tartalom például az, amit az oktatók, tanárok, tanmenetkészítők és szerzők határoznak meg a megtanulandó tanterv részeként. Ugyanakkor az IKT megvalósításával a tanulók számára egyre könnyebb és függetlenebb hozzáférés áll rendelkezésre az esetleges lényeges információs és kommunikációs tevékenységek óriási mennyiségeihez, például az Interneten keresztül. Ezeket a kevésbé szabályozott ismeretforrásokat nevezhetjük folyékony tartalmaknak. A kihívást az jelenti, hogy meg kell találni, milyen úton lehet ezeket közvetíteni megértési stratégiák fejlesztésén, feladatra épülő megközelítési módokon és például a tanuló profiljának megfelelő, előre meghatározott kritériumok alapján honlapokat kiválasztó kijelölt szoftveres „intelligens ügynökökön” keresztül.

A tanuló képessé tételére nézve

Az IKT képessé teheti a tanulót azáltal, hogy választási lehetőséget és potenciálisan figyelmet jobban lekötő és hatékonyabb eszközt kínál a tanulásra. Az IKT a különböző tanulási stílusok és preferenciák egész sorának képes megfelelni. Az egyes tanulók jelentős mértékben eltérnek a kommunikáció, a tanulási folyamatok és tananyagok különböző fajtái révén kínált tanulás értékelésére és képességére nézve. Az interaktív multimédia és a különböző médiumok erőforrásai, stílusai és módszere ötvöztetésének lehetősége az IKT kínálta tanulás kulcsfontosságú jellemzői.

A kommunikációra nézve

Az IKT révén az érintkezés történhet egy-az-egyben, egy-a-többel, több-többel és több-eggyel formában. Az IKT projektekben világszerte érintett oktatási szolgáltatók keményen dolgoznak azon, hogy feltárják mindezen módzatok erősségeit és gyengeségeit annak érdekében, hogy értelmes módot találjanak a tanároknak és tanulóknak a

választási lehetőségek kihasználására való ösztönzésére. Az IKT beruházások megtérülésének kezeléséhez létfontosságú, hogy az új technológia és új médium használatának előnyeit, kockázatait és költséghatékonyságát részleteiben megértsük.

Amit nem lehet a technológia nélkül elvégezni:

- az idő és hely átszellemülése - tanulás bármikor és bárhol
- tömeges oktatás - mindenki számára hozzáférhető tanulás
- Internet-hozzáférés egyre növekvő oktatási erőforrásokhoz és szolgáltatásokhoz
- bemenet gyorskereső és előhívó szoftvert alkalmazó feladatra épülő tanuláshoz, illetve kutatási munkához
- igény szerinti tanulás
- társak tanítása/tanulása távoktatáson keresztül az IKT segítségével

Amit jobban lehet a technológia segítségével elvégezni:

- a tanulási stílus megválasztása;
- egyedi, egyénre szabott tananyagok és szolgáltatások;
- a tanulási folyamatok egyénenkénti követése és rögzítése;
- a tanuló teljesítményének önértékelése és figyelése;
- interaktív kommunikáció a tanulási folyamat résztvevői és befolyásolói között;
- interaktív hozzáférés az oktatási erőforrásokhoz.

II.3.1. Tananyag- és kiegészítő tudásbázis digitalizáció

Amikor azt a kérdést feszegetjük, hogy a hagyományos vagy az elektronikus oktatási forma a célravezetőbb, nem mehetünk el annak kérdése mellett, hogy a hagyományos tananyag és a kiegészítő tudásbázis mekkora része áll rendelkezésre az elektronikus képzések részére, azaz milyen arányban digitalizált.

Jelenlegi helyzet

A közoktatásban az elektronikus formában elérhető tananyagok mennyisége nem éri el a hagyományos formában feldolgozott tananyagok 9%-át, de ezt a tananyagkört is csak szigetszerűen, néhány intézményben használják fel.

A felsőoktatásban a jegyzetek, online kurzusok aránya a teljes tananyaghoz viszonyítva jobb, mint a közoktatásban, de intézményenként, sőt karonként is jelentősen változik. Általánosságban elmondható, hogy az elektronikus formában tárolt tananyagok túlnyomó többsége nem nyújt többet a papíralapú verziónál, azaz nem használja ki a multimédia, a hypertext, valamint az IKT alapú módszertan előnyeit.

II.3.2. Stratégiai célok

Az elektronikus képzés fejlődésének támogatása érdekében stratégiai célok kialakítására van szükség. Ezek közé tartozik az e-learning keretrendszer és tananyagszerkesztő kialakítása.

E-learning keretrendszer és tananyagszerkesztő

A tananyagok tartalmazhatnak képeket, videókat, hangbetéteket és különböző interaktív elemeket (vizsgák, kérdőívek, feladatok stb.). Mára kezdenek kialakulni azok a nemzetközi szabványok, amelyek az ilyen tananyagokra vonatkoznak (pl. SCORM), és az elmúlt években több nemzetközi és hazai projekt indult a tananyagok digitális megvalósítására.

A tananyag-szerkesztő (authoring tool) alkalmazások a digitális tananyagok előállítására alkalmas segédeszközök, némileg emlékeztetnek a jól ismert szövegszerkesztő és prezentációkészítő szoftverekre. A tananyagok strukturálhatók, különböző multimédiás elemekkel kiegészíthető, ugyanannak a tananyagnak többféle feldolgozása is lehetséges.

A kész tananyagokat a keretrendszerek (LMS - learning management system) „játsszák le” ezek kezelik a tényleges tanfolyamokat, résztvevőket, rögzítik a felhasználók előmenetelét, a vizsgák eredményeit és megjelenítik a tanfolyamok anyagát a felhasználó számára.

Bár az e-learning elterjedése a vártnál lassabban indult el, a jövőben mégis vélhetően fontos szerephez jutnak az ilyen módon elkészített tananyagok, elsősorban a szakképzés és felsőoktatás területén. Az Oktatási Minisztérium szerepe az elektronikus tananyagokra vonatkozó szabványok elkészítése, a tananyagok kifejlesztésének támogatása, a tananyagok tárolása, megfelelő szerzői- és keretrendszerek biztosítása, az e-learning népszerűsítése és a kapcsolódó képzési, továbbképzési programok lebonyolítása. Az e-learning hatékonyabbá és élvezhetőbbé teheti az oktatást, és a számítógép használatának megismerése mellett olyan készségeket is fejleszt, mint például az önálló munkavégzés vagy prezentálás. A fejlesztési programoknál figyelemmel kell lenni arra, hogy az elkészülő tartalmak és tananyagok ne legyenek rendszer specifikusak, azaz a tananyagokat más szabványos alkalmazásoknak is tudniuk kell használni. E nélkül az Oktatási Minisztérium kiszolgáltatóvá válhat egy adott gyártónak, illetve sok fejlesztési forrás mehet kárba.

II.3.3. Hazai e-learning keretrendszerek, megoldások

Magyarországon is egyre több keretrendszer kapható, vagy van magyar forgalmazója. Az alábbi táblázat a 2002-ben fellelhető kínálatot foglalja össze:

HAZAI SZOLGÁLTATÓK	KERETRENDSZER
Oracle	iLearning
IBM- Lotus IBM Magyarországi Kft	LearningSpace, Synergon, Synedu
Microsoft Microsoft	e-learning
A Hewlett-Packard Magyarország	Easy Generator
Silicon Graphics Magyarország	A WebCT
Sun Microsystems	LearningCenter
Számalk	Qualitycator
Sabedu	Knowledge Linker
SZTAI	eDBMS

EDUTECH LISTA	
Academic Consortium	
BlackBoard	Blackboard Learning and Community Portal Systems
First WebCollege	Distance Learning System
Time4you	IBT Server
Lotus Development Corp.	LearningSpace
EPFL (CH)	Medit
Asymetrix	ToolbookII/Librarian
WBT Systems	TopClass
WebCT, Inc	WebCT

EGYÉB TÁVOKTATÁSI RENDSZEREK	
WBT Systems Inc	TopClass
Pathlore Software Corp.	Phoenix for Windows
Macromedia Inc.	Authorware
Allen Communication Inc.	QuestNet+
Asymetrix Corp.	ToolBook II Assistant
Asymetrix Corp.	ToolBook II Instructor

3. táblázat

Hazai keretrendszerek

II.3.4. Az eEurope magyarországi dimenziója

Az információs társadalom fejlesztésének területén a csatlakozó országok az „eEurope” kihívására 2001. júniusában az „eEurope+” közös kezdeményezéssel válaszol-

tak. Az „eEurope+” program végrehajtására az akkor még csatlakozásra váró országok és a következő fordulóra jelölt további országok (Románia, Bulgária) és Törökország részvételével került sor. A kezdeményezés céljai, amelyek tükrözik az eEurope céljait, a következők:

- felgyorsítani a gazdasági reformokat és a modernizációt
- segíteni az intézményi kiépülést
- támogatni a versenyt és
- fokozni a társadalmi kohéziót

A program célja az volt, hogy felmérje, elemezze, valamint segítse és ösztökélje a nemzeti kormányok cselekvési terveinek meghatározását a tudástársadalmak kialakításában. A kezdeményezés során nagy hangsúly helyeződött a kormányzatok elkötelezettségének fontosságára.

A felmérések a következő területekre koncentráltak: telekommunikációs infrastruktúra kiépülése és hozzáférés (sávszélesség, a digitális szakadék mértéke, rendszerbiztonság), az IKT jelenléte az oktatásban és oktatáskutatói hálózat, nyilvános e-pontok, a fogyatékkal élők hozzáférése, van-e nemek között digitális szakadék, mekkora a nők, illetve a férfiak aránya az internethasználók vagy az informatikai képzésben részt vevők között. Hogyan lehetne ösztönözni a használatot, milyen gyakorisággal és hol férnek hozzá az emberek, valamint milyen célból használják. Az oktatásban való jelenlét mellett a másik két kutatási és stratégiai terület az eBusiness és az elektronikus kormányzat volt. Az elektronikus kormányzat kapcsán azt vizsgálták, hogy milyen on-line szolgáltatások érhetők el az állampolgárok és a vállalkozások részéről, az egészségügyi szektor jelenléte, a szektor szereplői közötti információáramlás.

A jelentés végül azt állapította meg, hogy a részt vevő országoknak a program négy éve alatt sok célt sikerült elérniük, vagy legalábbis jó irányba haladnak, viszont még nagyon sok lépés áll előttük a tudástársadalom megteremtésének útján. Ezeket a program során ajánlásokként fogalmazták meg a nemzeti kormányok számára. Az azonban elmondható, hogy az eEurope 2005 sokkal ambiciózusabb célokat fogalmaz meg az Unió számára, és az „eEurope+” kezdeményezés olyan alapot teremtett a frissen csatlakozott és a jelölt országoknak, amivel képesek lesznek megbirkózni.

Az e Europe 2005 akcióterv, melyet az Európa Tanács 2002-ben Sevillában fogadott el, többek között az alábbi célokat tűzi ki az e-learninggel kapcsolatban az elkövetkező évekre:

- 2005 végére a tagállamokban (így nálunk is) minden (alsó-, közép- és felsőfokú) iskola rendelkezzen szélessávú Internet eléréssel oktatási és kutatási célokra.
- 2005 végére a tagállamok biztosítják, hogy minden egyetem on-line elérést tesz lehetővé a hallgatóknak és a kutatóknak, hogy a tanulási folyamatok és tevékenységek hatásfokát maximalizálják

- a múzeumoknak, könyvtáraknak, levéltáraknak és hasonló intézményeknek, amelyek kulcsfontosságú szerepet játszanak az e-learningben, szintén szélessávú eléréssel kell rendelkezniük

Az „eEurope+” programhoz is kapcsolódóan Magyarországon jelentős kormányzati programok indultak az elmúlt években az információs társadalom fejlesztésére. A fejlődés gátja – csakúgy mint a többi, most csatlakozott országban, bár országonként eltérő mértékben és irányultsággal – a viszonylag alacsony egyéni vásárlóerő, a magas telekommunikációs és számítógépárak és a meglehetősen költségérzékeny e-learning-piac. Az oktatási rendszerek általános finanszírozási gondokkal terheltek és az alacsonyabb szintű technológiai ellátottság és internet-hozzáférés okozta hátrány is lassan számolódik fel. Az oktatási intézmények konzervativizmusa és forráshiánya, továbbá a kevésbé konszolidált piaci viszonyok tovább nehezítik a helyzetet. Az európai uniós csatlakozás modernizációs kihívását és az informatikai fejlesztéseket az emberi-erőforrásfejlesztés stratégiai fontosságú feladataival együtt kell a közeli jövőben megoldani. Az EU-csatlakozás várható hatása, hogy az egész életen át tartó tanulás stratégiájával összhangban – főleg az államigazgatásban, a vállalkozói szférában, a non profit régióban, és a felsőoktatásban tevékenykedők számára – egyre fontosabbá válik a távoktatási keretek közötti önképzés. A kisvállalkozásoknál szintén előtérbe kerülhet az e-learning, hiszen a hagyományos képzésben való részvétel az ő esetükben jelentős kapacitáskiesést eredményez. Egyelőre kevésbé elterjedt körökben az e-learning, azonban várható, hogy – például a szolgáltató és mezőgazdasági kiscégekre vonatkozó szabályok és tudnivalók állandó változása miatt – a folyamatosan frissíthető és bárholnan, bármikor elérhető tananyag könnyítheti az ügyvitelt ebben a szektorban.

II.4. A tanulási piac

Az alábbiakban egy egyszerű négyes felosztását láthatjuk annak, amit tág értelemben az „egész életen át tartó tanulás piacának” nevezünk. Az e-learning lehetőségek befordulásának lehetőségei és módjai eltérnek egymástól:

1. A korai évek és a kötelező iskoláztatási szakaszban lévőknél ki kell építeni a gondolkodásnak azt a módját, ahol a fiatalok a tanulás természetes velejárójának tekintik az e-learning eszközök használatát. Nagyon sok olyan tartalom fejleszthető, melynek segítségével sokkal könnyebben tudják elsajátítani az ismereteket.
2. A kezdeti harmadik és felsőoktatási szint, amelyet általában a 18 és 24 év közötti korosztálynak hívnak, ahol a legutóbbi idők gyors növekedését követően továbbra is emelkednek a részvételi arányok, a tagországok zömét átállította az elitrendszerekről a tömegrendszerekre. A még ennél is magasabb részvételi arányok iránti kereslet további növekedése és a politikai szándék a legtöbb rendszert nagy nyomásnak teszi ki a költségmegtörlesztés, a minőség és a színvonal megőrzése, valamint a nagyobb részvétel tekintetében egy központilag felügyelt, de sokszínű felsőoktatási rendszeren keresztül. Ezen nyomás egyik következménye a tanulói létszám

jellegének megváltozása olyan tanuló és kereső ügyfélkör irányába tolódott el, amelyen belül sokan rész munkaidőben tanulnak és emellett még teljes- vagy rész munkaidőben dolgoznak is

3. A felnőtt- vagy folyamatos oktatás piacát, bombaüzleteként azonosítják, ahol már most jelentős a növekedés és széles körben előre jelzett a további exponenciális növekedés. Itt sok új szereplő és érdekelt, szolgáltató kínál gyakran ilyen vagy olyan szakértelmet, alakít társulásokat az óriás világpiac kiszolgálásának ambiciózus terveivel. Az új kínálat megragadhatja és átirányíthatja a meglévő oktatási és különösen a képzési üzletágot, továbbá új keresletet és új piacokat is teremthet. Mivel ezen a felnőttoktatási piacon az érintettek zöme elsősorban a munkavállalásban érdekelt, ezt a piacot jellemzik kereső és tanuló jelzővel
4. A negyedik piac vagy ügyfélkör, végső soron talán a legfontosabb, de a legnehezebben megragadható és megjósolható, az egész társadalomra jellemző tanuló nemzet. Az egész életen át tartó tanulás és a tanuló társadalom végső jövőképe gyakorlatilag az „oktatást” a „tanulással” váltaná fel, feloldva az „oktatás, mint a tanulás támogatása” rendszert a társadalom egészében saját alrendszerei mentén. A felnőtt tanulási piacon kínált és az új IKT társulások által elősegített, már megmutatkozó változások jelzik az utat és talán már azt is kezdik sugallni, hogy az egyes tagországok mennyire mozdulnak és keresnek ebben az irányban (szétterjedt, megfoghatatlan piac, a jövőkép még nem áll a középpontban).

II.5. A nemformális képzésben való részvétel jellemzői

Az atipikus tanulási formák jelentős arányban képviseltetik magukat a nemformális képzési szektorban. Emiatt az e-learning hazai helyzetének bemutatásához szorosan kapcsolódik a nemformális képzés helyzete, és annak tendenciái.

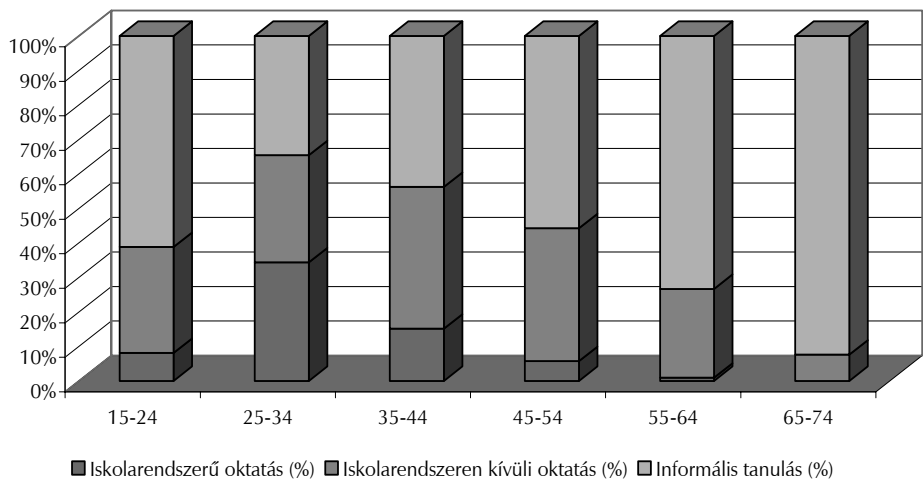
A fejlett piacgazdaságokban az oktatás-képzés egyre kevésbé fejeződik be az iskola-rendszerből való kilépéssel, a szakképesítés megszerzésével. A folyamatos technológiai fejlődés szükségszerűvé teszi a képzésbe való többszöri bekapcsolódást, rendszeres továbbképzést, a gazdasági szerkezet átalakulásával járó szakmaváltást. Az egyén egész életén át tartó tanulási folyamata a munkaerőnek a gazdaság által megkövetelt változó igényekhez való alkalmazkodását szolgálja. Az élethosszig tartó tanulás fontosságának növekedésével a tanulás fogalma is változott, bővült. Míg korábban ez jellemzően az iskolarendszerű oktatásra korlátozódott, addig az élethosszig tartó tanulás átfog minden olyan tervszerű tanulási tevékenységet, legyen az formális, nemformális vagy informális, melynek célja ismeretek szerzése, illetve készségek és kompetenciák fejlesztése. A tanulás eme kibővített fogalma minden egyes emberre értelmezhető, életkortól, munkaerőpiaci státusztól, intézményi és társadalmi keretektől függetlenül. Elvileg magában foglal mindenfajta tanulási tevékenységet, kezdve a gyermekkori készségfejlesztéstől, egészen a nyugdíjasok szellemi frissességet megőrző tanulási tréningjéig.

A 15-74 éves népességből minden ötödik személy vesz részt valamilyen oktatásban, képzésben. Vannak lényegesen nagyobb arányban tanuló csoportok: mivel az intézményi keretek között történő képzés korszpecifikus, az oktatásban, képzésben részt vevők nagyobb hányada tartozik a fiatalabb korcsoportokba; a nők és férfiak részvételi aránya korcsoportonként eltérő; az idősebb korosztályoknál általában az iskolai végzettség növekedésével párhuzamosan emelkedik a tanulási kedv; ezen túlmenően a gazdasági aktivitás és a lakóhely is jelentős szerepet játszik a képzésben való részvétel alakulásában.

A teljes 15-74 éves népességből 352 ezer fő, az érintettek alig 4,5%-a vett részt iskolarendszeren kívüli képzésben, 2003-ban. Összességében e képzési forma 22%-os részesedése elmaradt mind az iskolarendszerű oktatásban részt vevők, mind az informálisan tanulók arányaitól. Az iskolarendszeren kívüli képzésben tanulók többsége fiatal; a résztvevők több mint fele 35 év alatti volt. Nem jellemző, hogy valaki több képzésen vett részt: a tanulók 91%-a mindössze egy képzésbe kapcsolódott be, csupán 7% volt olyan, aki egy év alatt kettő, és 2% pedig, aki három vagy több tanfolyamra, kurzusra járt. Az idősebb korosztályok (55 évesek és idősebbek) körében nem volt népszerű ez a képzési forma, e korcsoport részaránya nem érte el az 5%-ot sem, de ha közülük valaki rászánta magát a tanulásra, akkor nagyobb eséllyel vett részt több képzésben is.

Különösen a gazdaságilag aktívak tanultak magas arányban a tanfolyamokon, és csaknem 10% volt azoknak az aránya, akik több képzésben vettek részt. Az iskolarendszeren kívüli képzésben való részvétel célja eltérő volt a gazdaságilag aktív és inaktív népesség – ezen belül a tanulók, a nyugdíjasok és az egyéb inaktívak – körében. A tanulók elsősorban első szakmai végzettség megszerzése céljából vettek részt iskolarendszeren kívüli képzésben. A gazdaságilag aktívak a képzésbe kapcsolódás céljaként több mint 70 százalékban a meglévő képzettség növelését vagy a munkához kötődő új képzettség megszerzését jelölték meg. A munkanélküliek között kissé magasabb volt az első szakképzettség megszerzéséért tanulók aránya, mint a foglalkoztatottak körében, de náluk is az új képzettség megszerzése volt az elsődleges cél. A nyugdíjasok több mint fele saját érdeklődésből kapcsolódott be a képzésekbe, számukra értelemszerűen már sokkal kevésbé fontos, hogy munkavállalási céllal bővítsék ismereteiket. Az egyéb inaktívak háromnegyede a munkaerőpiacra való bekerülés szándékával, negyede egyéni érdeklődésből tanult.

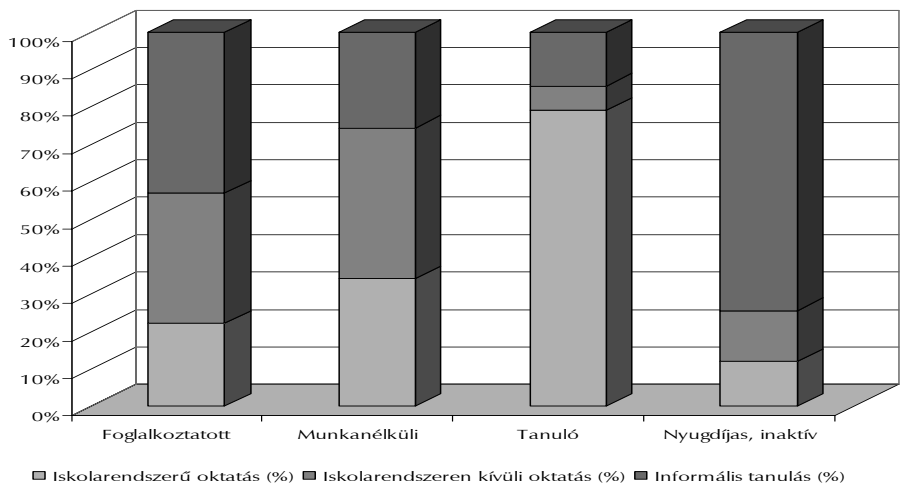
Az iskolarendszeren kívüli képzésbe való bekapcsolódás célja minden korosztályban döntően a meglévő képzettség növelése, vagy új szakképzettség megszerzése volt, de az életpálya során a hangsúlyok eltolódása figyelhető meg. A fiatalabbak az első szakképzettség megszerzéséért, a középkorúak a meglévő képzettség növeléséért vagy új szakképzettség megszerzéséért, míg az idősebbek nem munkavállaláshoz kapcsolódóan, saját érdeklődésből tanultak az átlagnál magasabb arányban.



4. ábra

A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája szerint az egyes korcsoportokban

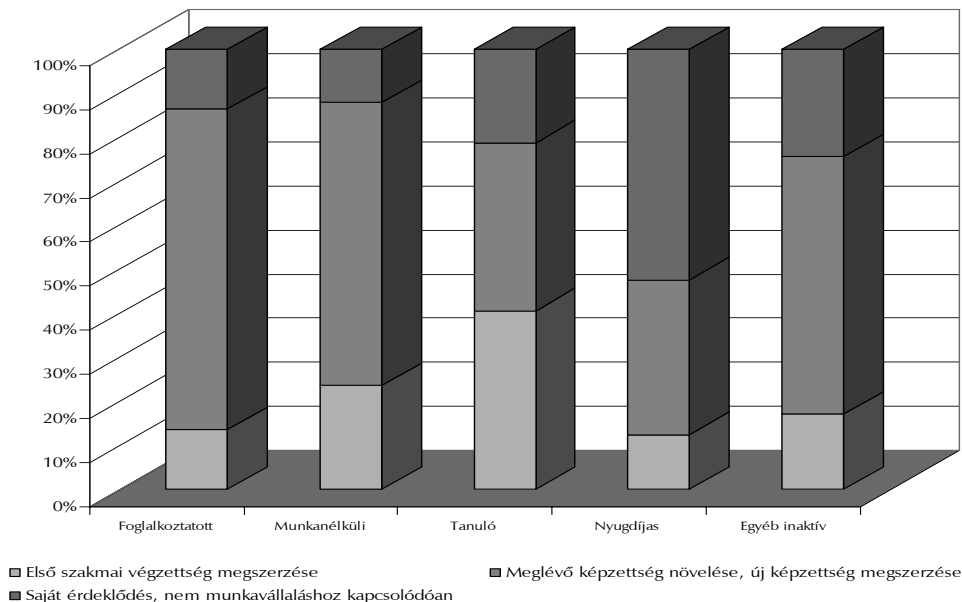
Forrás: KSH, 2003



5. ábra

A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája és gazdasági aktivitás szerint

Forrás: KSH, 2003



6. ábra

Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevők megoszlása a tanulás célja és gazdasági aktivitás szerint

Forrás: KSH, 2003

Az iskolarendszeren kívüli oktatásban részt vevők 60%-a olyan képzést látogatott, melynél a megkívánt előképzettség az általános iskola befejezett 8. évfolyama vagy befejezett középiskola volt. Némek szerint csekély különbség volt: a férfiak inkább az alapfokú, a nők inkább az érettségit igénylő tanfolyamokat látogatták. A diplomát igénylő kurzusok látogatóinak aránya nem érte el a 10%-ot sem. Minél magasabb előképzettséget követelt meg egy képzés, annál nagyobb arányban szerepeltek a résztvevők között a foglalkoztatottak, több mint kétötödük érettségit vagy diplomát igénylő tanfolyamra járt. Munkanélkülieket és inaktívakat inkább az alacsonyabb előképzettséget igénylő képzések résztvevői között találtunk.

A nem hagyományos képzési formák esetében összességében a humán tudományi, művészeti terület volt a legnépszerűbb, melyet a résztvevők majd negyede választott. (Az iskolarendszerű képzések között ez a terület semmilyen szinten nem játszott jelentős szerepet.) Előnyben részesített tanulmányi területek még a szolgáltatási, valamint a társadalomtudományi, a jogi és a gazdasági. Csakúgy, mint az iskolarendszerű képzésben, itt is jellegzetes eltérések mutatkoznak a férfiak és a nők között. A férfiak a mezőgazdasági és az állatorvosi, illetve a műszaki, az ipari és az építőipari képzési területeken felülreprezentáltak, a nők pedig az egészségügyi és a szociális ellátás, illetve az oktatási területeken vettek részt nagyobb arányban az iskolarendszeren kívüli képzésekbe.

Az iskolarendszeren kívüli képzés fő szervezői közé a munkáltatók, az oktatási és egyéb képző intézmények tartoznak és – különösen a munkanélküliek és az inaktívak körében – fontos szerepet töltenek be a munkaügyi központok is. Meglehetősen csekély azonban az érdekvédelmi szervezetek, a szakszervezetek oktatásszervező tevékenysége, valamint az önszerveződésre is kevés példát találhatunk.

A foglalkoztatottak számára elsősorban a munkáltatók (46%) szerveztek iskolarendszeren kívüli képzéseket, míg a munkanélküliek esetében a munkaügyi központok (37%) szerepe elsődleges. A gazdaságilag inaktív lakosság körében főleg az oktatási intézmények (33%) szerepe a döntő. Az önszerveződésre inkább csak az inaktívak körében láthattunk példát (14%). Figyelemre méltó, hogy az érdekvédelmi szervezetek (legfeljebb 1,2%) milyen elhanyagolható szerepet töltöttek be az oktatásszervezés terén.

Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevő férfiak 40%-ának a munkáltató biztosította a részvétel lehetőségét, míg a nők esetében csupán 29% volt ez az arány. A munkanélküliek körében sokkal nagyobb arányú önszerveződés tapasztalható a nők között (10%), mint a férfiaknál (4%). Ez a különbség különösen szembetűnő a nyugdíjas korosztálynál, ahol a nők 23%-a élt az önszerveződés nyújtotta lehetőségekkel, míg a férfi lakosság esetén nem találtunk erre példát.

A vállalkozások képzési politikájának egyik meghatározó mutatója, mennyire támogatják a dolgozók képzésben való részvételét. Ennek egyik formája a képzés idejére biztosított munkaidő-kedvezmény mértéke. A jelenleg foglalkoztatottak több mint fele (55%) a munkája mellett, munkaidőn kívül (vagy többnyire azon kívül) vett részt a képzéseken, 17%-uk a képzés ideje alatt éppen nem dolgozott, és alig negyedük nyilatkozott úgy, hogy az oktatás idejére jelentős munkaidő-kedvezményt kapott. E tekintetben a nemek között nem voltak jelentős különbségek, a férfiak esetében a munkahelyek kicsit jobban támogatták a többnyire munkaidőben történő (leginkább a nem hagyományos típusú, munkaszituációs) képzéseket. Valószínű, hogy a munkáltatók a hozzájárulás mértékének növelésével képesek lennének ösztönözni dolgozóik folyamatos tanulásba való nagyobb arányú bekapcsolódását, hiszen a finanszírozás mellett a tanulás mértékét jelentősen befolyásolja, hogy – amennyiben munka mellett történik – részesül-e az érintett munkaidőkedvezményben.

Az iskolarendszeren kívüli képzések hosszára vonatkozóan nehéz egyértelmű megállapításokat tenni, mégis úgy tűnik, hogy a hosszabb képzéseken való részvétel inkább a fiatalabb korosztályokra jellemző.

Az iskolarendszeren kívüli képzések közel harmada 11–50 óra hosszúságú volt, további 20–20%-a 51–100, illetve 101–200 órás volt, az ennél hosszabb kurzusok kevésbé voltak népszerűek. Az életkor növekedésével a résztvevők jellemzően az alacsonyabb

óraszámú oktatást részesítették előnyben. Míg a fiatalok (15–34 évesek) közel azonos (22%-os) arányban képviseltették magukat az egy-, két-, illetve a négyhetes képzéseken, addig a 35–54 évesek csaknem fele, az idősebbek 70–80%-a egy hétnél rövidebb tanfolyamokon vett részt. A többszáz órás képzéseken szinte kizárólag a fiatalabb generációk találhatók.

A nemek szerinti különbségek nem jelentősek e téren, a nők valamivel nagyobb arányban vállalták a hosszabb képzési időt, mint a férfiak.

III.

Külföldi atipikus tanulási módszerek

A hazai helyzetjelentés után ez a fejezet az atipikus tanulás nemzetközi vonatkozásait jellemzi. Először az Unió folyamatokat és egyes országok gyakorlatát mutatjuk be, majd megemlítjük két EU-n kívüli ország példáját. A harmadik alfejezetben pedig elemezzük az EU atipikus tanulásra vonatkozó statisztikai adatait.

III.1. Az Európai Unióban

2004. évi közös időközi jelentésében a Tanács és az Európai Bizottság az oktatási és képzési rendszerek sürgős reformjára hívott fel annak érdekében, hogy az Unió megvalósíthassa társadalmi és gazdasági céljait. A két intézmény úgy határozott, hogy kétévente felülvizsgálja, hogyan halad a szakoktatásra és szakképzésre vonatkozó koppenhágai folyamatot, illetve felsőoktatási kezdeményezéseket magában foglaló „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósítása. Az „Oktatás és képzés 2010” központi szerepet játszik a növekedést és foglalkoztatást célzó stratégiák megvalósításában. A lisszaboni stratégia féldős értékelése nemrégiben megerősítette, hogy az oktatás és képzés központi helyet foglal el az Európa Unió növekedési és foglalkoztatási programjában. Az Európai Tanács felszólítja a tagállamokat, hogy bővítsék és javítsák a humán erőforrásba történő beruházást, valamint fejlesszék oktatási és képzési rendszereiket.

Az Európai Tanács több ízben hangsúlyozta, hogy az oktatási és képzési rendszerek kettős – társadalmi és gazdasági – szerepet töltenek be. Az oktatás és a képzés mindenütt meghatározó tényező abban, hogy egy ország mennyire tud a világ élvonalába kerülni, hogy milyen újítási és versenyképességgel rendelkezik. Ugyanakkor az oktatás és képzés Európa szociális dimenziójának is szerves részét képezi azáltal, hogy közvetíti a szolidaritás, az esélyegyenlőség és a társadalmi részvétel értékeit, miközben kedvező hatása van az egészség, a bűnözés, a környezet, a demokratizálódás és általában az életminőség terén. Minden állampolgárnak szüksége van ismeretek, készségek és kompetenciák elsajátítására és folyamatos frissítésére az egész életen át tartó tanulás során, és nem szabad megfélekezni a szociális kirekesztéstől veszélyeztetettek sajátos szükségleteiről sem. Ennek segítségével fokozódhat a munkaerőpiaci részvétel és a gazdasági növekedés, miközben a társadalmi kohézió az oktatásba és képzésbe való beruházásnak megvan az ára, de az egyén, a gazdaság és a társadalom szintjén jelentkező busás nyereség révén közép- és hosszú távon megtérülnek a költségek. Ezek a szempontok fontos szerepet játszanak az európai szociális modell jövőbeli alakításáról folyó jelenlegi uniós vitában. A kulcsfontosságú tudásalapú gazdasági ágazatokba történő összes beruházás tekintetében 2000 óta nem csökkent Európa lemaradása az olyan vetélytársakkal szemben, mint például az Egyesült Államok. Ugyanakkor roha-

mosan felzárkózik néhány ázsiai ország, például Kína, India. Több ország kiemeli, hogy oktatási és képzési politikájában a gazdasági és társadalmi célok kölcsönösen támogatják egymást. Mások úgy érvelnek, hogy ha a gazdasági és foglalkoztatási program sikeres, a társadalmi célokat (méltányosság és társadalmi integráció) is könnyebben meg lehet oldani. Ezek a kérdések különösen fontos szerepet játszanak az európai szociális modellről folytatott vitában.

Előrelépés történt az egész életen át tartó tanulásra irányuló stratégiák meghatározásában, a megvalósítás azonban továbbra is várat magára.

A bolognai folyamat kormányközi folyamat, amelynek célja, hogy európai felsőoktatási térség létrehozásával fokozza a polgárok foglalkoztathatóságát és mobilitását, valamint növelje az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességét. Valamennyi ország hangsúlyozza a tudásalapú gazdasághoz és társadalomhoz, valamint a gazdasági versenyképességhez szükséges készségek fejlesztésének alapvető fontosságát. A kínálat minőségének javítása és a színvonal emelése – együtt a tanárképzéssel, a felsőoktatásban résztvevők számának növelésével és a bolognai folyamathoz kapcsolódó reformok megvalósításával, a szakoktatás és szakképzés vonzerejének növelésével kiemelkedő szerepet kap a legtöbb országban. Előrehaladás történt 2003 óta az Európai Tanács által kitűzött cél felé, hogy 2006-ra valamennyi tagállamban hozzák létre az egész életen át tartó tanulásra irányuló stratégiákat.

A stratégiák azonban továbbra is kiegyensúlyozatlanok, ahogy azt a 2003. évi elemzés is kimutatta. Az a tendencia figyelhető meg, hogy az országok vagy a foglalkoztathatóságra összpontosítanak, vagy a rendszerektől eltávolodott egyének újraintegrálására. Néhány ország – pl. Svédország, Dánia, Finnország és Norvégia – jól halad egy következetes és átfogó megközelítés kialakítása felé, és a megvalósítás terén is jelentős sikereket ér el.

Mindazonáltal biztató, hogy az egész életen át tartó tanulásra irányuló alappolitikák fokozatosan teret nyernek Európában. Néhány országban (pl. Finnország, Franciaország, Portugália) például már jól működő rendszere van a nemformális és az informális tanulás elismerésének, míg több más ország nemrégiben szabályozta a kérdést, illetve dolgozik a szabályozáson.

Az EU 25–64 év közötti felnőtt lakosságának 10%-a vesz részt egész életen át tartó tanulásban, ami valamelyes javulást jelent 2000 óta, bár jelentős különbségek mutatkoznak az egyes országok között. Jelentős kihívás marad továbbra is Európa, különösen a dél-európai országok és az új tagállamok számára a részvételi arány növelésének szükségessége a további tanulás terén. Az alacsony részvételi arány akadályozza a munkaerőpiaci részvétel növelését, és ezért a gazdaság és társadalom egésze számára költséges. Európa-szerte nem fordítanak elegendő figyelmet és pénzeszközt a felnőttek tanulási lehetőségeinek kiszélesítésére, különösen az idősebb munkavállalók – akik

száma 2030-ra mintegy 14 millióval fog növekedni –, illetve az alacsony képzettséggel rendelkezők esetében. Azon országok, amelyek a legmagasabb részvételi arányról számolnak be, egy integrált és átfogó, az egész életen át tartó tanulásra irányuló stratégia keretében többnyire nagy súlyt helyeznek a felnőtt tanulási stratégiákra. Az Európai Unióban élő fiatalok megközelítőleg 16%-a még mindig idő előtt hagyja abba iskolai tanulmányait, így csak némi javulást könyvelhetünk el az EU 2010-es 10%-os referenciaérték irányában. A 15 évesek mintegy 20%-ának továbbra is komoly nehézségei vannak az olvasási készség terén. A 18–24 évesek 77%-a szerez felső középfokú végzettséget, és ez – a néhány országban megfigyelhető jelentős javulás ellenére – még messze van a 85%-os Eu-tervezettől. Az iskolai tanulmányaikat alapvető képesítés nélkül abbahagyó fiatalok magas száma jele annak, hogy az alapoktatási rendszerek nem mindig teremtik meg az egész életen át tartó tanulás alapjait. Ez a probléma az új liszaboni integrált iránymutatásokban és az európai ifjúsági paktumban is tükröződik. Számos ország tanterv- és tanulmányprogram-reformokkal válaszol erre, amelyek célja, hogy mindenki elsajájtítsa a központi fontosságú, transzverzális kompetenciákat és hogy a fiatalok, a hátrányos helyzetűek se maradjanak ki ebből. Számos ország számára a finanszírozás központi probléma marad, amely akadályozza a korszerűsítési program megvalósítását. A legtöbb ország felismeri, hogy az oktatás és a gazdaság együttműködésének fokozása alapvető követelménye az innovációnak és a jobb versenyképességnek, de túlságosan kevesen rendelkeznek átfogó programmal ezen a téren.

Sok ország ösztönzi az egyetemeket, szakképző intézményeket, hogy vegyék ki részüket az egész életen át tartó tanulás megvalósításából azáltal, hogy megnyitják kapuikat nem hagyományos diákok, pl. alacsonyabb gazdasági-társadalmi környezetből jövő egyének előtt is, és kidolgozzák többek között a nemformális és az informális tanulás elismerésének lehetőségét.

A szakoktatás és szakképzés reformjában elsőbbséget élvező nemzeti témák, lényegében a koppenhágai folyamat elemeit tükrözik. Néhány EU országban kedvező megítélése van a szakoktatásnak és szakképzésnek olyan tényezőknek köszönhetően, mint a „duális rendszer” az általános oktatást és a szakoktatást összekapcsoló kettős képesítés és a felsőoktatás megnyitása érdekében tett új intézkedések. Még mindig túl gyakran fordul elő azonban, hogy a szakképzési lehetőségek kevésbé vonzóak, mint a hagyományos elméleti pályák. A szakoktatás és szakképzés minőségének javítása és vonzerejének fokozása a jövőben is megoldásra váró, kulcsfontosságú feladat marad. A szakoktatás és szakképzés vonzerejének növelése érdekében a legtöbb ország a felső középfokú oktatásra összpontosít, beleértve a tantervfejlesztést, a rugalmas előmeneteli és szakváltási lehetőségeket, a munkaerőpiaci kapcsolatokat és a pályaorientációt. Néhány ország az egész életen át tartó tanulásra irányuló stratégiák fejlesztése kapcsán elsősorban arra törekszik, hogy mind többeknek utat nyisson az oktatás összekapcsolásából származó ígéretes lehetőségekre, a térbeli és időbeli rugalmasság biztosította kétségtelen potenciált kivetítve az esélyegyenlőség megteremtésére, a fizikai és szociális elszigeteltségek feloldására.

Ezeket az elemeket a különböző modernizációs programok igyekeznek hatékonyan integrálni, és a 90-es évek első felétől, a távoktatás, majd később az e-learning fokozatos előtérbe kerülésének, népszerűvé válásának szakaszától egyre szervezettebben építették be.

A módszertani megközelítések változásával a hangsúly az elektronikus megoldások integrált alkalmazására, az oktatás minőségének és hatékonyságának javítására tevődik, ugyanakkor a hozzáférés, a rugalmasság időben és térben ugyancsak fontos tényezők maradnak. Szűk keresztmetszetként jelentkezik ugyanakkor az ehhez szükséges, szakmailag és tudományosan megalapozott oktatásmódszertan, továbbá a minőség szisztematikus kezelése. A sokféle szempont, megközelítés rendszerezett áttekintése, lehetséges szinergiáinak kihasználása elsődleges feladattá vált, és ezt segítik az EU elemző projektjei.

Ugyancsak kiemelten fontos kérdésként kezelik az uniós oktatáspolitikák a tananyagok és képzések minőségének biztosítását és kritikus vizsgálatát, amelyet szintén szisztematikus, stratégiai programok támogatnak, pl. az EU e-learning programon belül.

Az e-learning és általában a nyitott képzési, távoktatási rendszerek előtérbe kerülésének, gyors fejlődésének motívumai két fő csoportba rendezhetők: belső, a képzés jellemzőiből fakadó, illetőleg külső, a képzésekkel kapcsolatos gazdasági-társadalmi trendekből, elvárásokból fakadó motívumokra. Az e-learning, az elektronikus távoktatás fejlődésének legfőbb belső motívumai a nyitottság és a hatékonyság, a térben és időben rugalmasan és jó minőségben terjeszthető tananyag, a fajlagos oktatási költségek csökkentésének igénye, valamint az innovatív oktatásfejlesztés, a transzparens megoldások új lehetőségeinek, kihívásainak megjelenítése. A külső, általános gazdasági és társadalmi okok között szerepel az, hogy nő, diverzifikálódik az oktatás, a képzés, a tovább- és átképzés iránti igény, így az élethosszig tartó tanulás stratégiai szerepe is növekszik. Ez utóbbiak közé sorolható, hogy az információs és kommunikációs technológiák fejlődése, mind szélesebb körben való penetrációja, esetenként erőszakos terjesztése megköveteli az oktatási piactól is a technológia követését. A fejlődés azzal is jár, hogy új piaci szereplők, vállalkozások jelennek meg. A hagyományos intézményeknek ezekkel is fel kell venniük a versenyt. Ugyanakkor a hazai és a nemzetközi tapasztalatok szerint az elektronikus távoktatás hatékony felhasználását több téves nézet gátolja. Így nem igaz, hogy az e-learning eleve kifejezetten olcsóbb megoldás, előnye inkább a hatékonyságban, az időbeli és térbeli rugalmasságban, a teljesítménynövelésben, a gazdag oktatási eszköztárban keresendő.

Ha abban próbálunk tájékozódni, hogy milyen definíciók, értelmezések használatosak napjainkban az e-learningre, sokféle megközelítéssel találkozunk szakmai körtől és földrajzi-kulturális régiótól függően.

Az európai uniós programdokumentumokban használt legutóbbi értelmezés szerint az e-learning a technológiák megbízható alkalmazásán alapul, de módszertani, peda-

gógiai követelmények orientálják. Ugyanakkor közösségi tevékenység is, így elő kell segítenie a felhasználók közötti kapcsolatokat, interakciót. Az elektronikus távoktatás bevezetése a képző intézményekben szervezeti változásokat és ezzel párhuzamosan a tanárképzés fejlesztését igényli. Az e-learning végül is a korszerű multimédia-technológiák és az Internet alkalmazása az oktatás minőségének javítása érdekében, elősegítve a forrásokhoz való hozzáférést, információcserét és együttműködést. Az Unió tagállamai lényegesen eltérő helyzetben vannak, és lényegesen eltérő pontról indulnak. Az európai szociális modell hosszú távú fenntarthatósága jelentős mértékben e mélyreható és széles körű reformok eredményességétől függ, mert ezek a reformok biztosíthatják valamennyi állampolgár – bármilyen képességekkel és társadalmi háttérrel rendelkezzen is – tevékeny részvételét a gazdasági és társadalmi életben. Ebben a tekintetben különösen aggasztó, hogy – annak dacára, hogy a matematikai, természettudományos és műszaki diplomával rendelkezők számának növelésére vonatkozó EU-s referenciaértéket igen hamar sikerült elérni – nagyon kevés haladás történt a társadalmi integrációhoz legszorosabban kapcsolódó referenciaértékek vonatkozásában. Ha nem teszünk lényegesen több erőfeszítést az iskolai tanulmányok idő előtti abbahagyása, a felső középfokú végzettség megszerzése és a kulcskompetenciák területén, a következő generációt nagyobb arányban fogja sújtani a szociális kirekesztés, és ennek nagy ára lesz mind az érintett egyének, mind a gazdaság és a társadalom számára.

Az Európai Tanács kiemelte az „Oktatás és képzés 2010” e területeinek jelentőségét a fiatalok számára, amikor 2005 márciusában elfogadta az európai ifjúsági paktumot. Továbbra is maradéktalanul érvényben vannak a 2004. évi közös időközi jelentésben meghatározott cselekvési prioritások, valamint azaz üzenet, hogy a reformok ütemét fel kell gyorsítani.

Közös cél, hogy 2008-ra valamennyi tagállamban meg kell teremteni a munkaprogram megvalósításának nemzeti szintű koordinációs mechanizmusait. A nemzeti szakpolitikáknak tevékenyen hozzá kell járulniuk az „Oktatás és képzés 2010” referenciaértékek és célok eléréséhez. A kormányoknak előre kell lépniük az e referenciákon alapuló nemzeti célértékek és mutatók meghatározásában.

A tanulási tevékenységi programok kidolgozása az egész életen át tartó tanulásra irányuló új integrált program keretében és a 2005. év során szerzett tapasztalatok fényében. Az együtt tanulási tevékenységek azokra a területekre összpontosítanak, amelyeken a legnagyobb szükség van a reformra. Ezek a területek, az egész életen át tartó tanulásra irányuló stratégiák kidolgozása, hatékonyság és méltányosság, irányítás és tanulási partnerségek a felnőttoktatás területén.

Ha a nyitott és távoktatás, az e-learning fejlődési sajátosságait nemzetközi, főként európai uniós tapasztalatok alapján tekintjük át, megállapítható: az elektronikus távoktatás és az új oktatási paradigmák segítettek abban, hogy az oktatás politikai szerepe és elismertsége növekedjen, ugyanakkor gyorsabb konszolidációját gátolta, hogy gyakran túlságosan gyorsan és felületesen épült be az oktatáspolitikai programokba. Az

oktatásügy a távoktatást, nyitott képzést hozzávetőleg a 90-es évek közepéig az oktatási politikák perifériáján kezelte, azonban az információs társadalom programjának megjelenésével, az e-learning fejlődését befolyásoló politikai, szakmai, technológiai és az üzleti tényezők változásával fokozatosan a figyelem középpontjába került. A politika és a közbeszéd általában véve szívesen hivatkozik az információs technológiák és az oktatás összekapcsolásából származó ígéretes lehetőségekre, a térbeni és időbeli rugalmasság biztosította kétségtelen potenciált kivetítve az esélyegyenlőség megteremtésére.

A módszertani megközelítések változásával a hangsúly az elektronikus megoldások integrált alkalmazására, az oktatás minőségének és hatékonyságának javítására tevődik, ugyanakkor a hozzáférés, a rugalmasság időben és térben ugyancsak fontos tényezők maradnak. Szűk keresztmetszetként jelentkezik ugyanakkor az ehhez szükséges, szakmailag és tudományosan megalapozott oktatásmódszertan, továbbá a minőség szisztematikus kezelése. A sokféle szempont, megközelítés rendszerezett áttekintése, lehetséges szinergiáinak kihasználása elsődleges feladattá vált, és ezt segítik az Európai Unió projektjei. A szakmai tapasztalatok módszeres összegzésével ugyanakkor egyre közelebb kerülünk ahhoz, hogy elmondhassuk: elérkeztünk a konszolidált modellhez az e-learning-ben.

Az uniós alapidokumentumok (Római Szerződés) nem terjednek ki az oktatás és képzés területeire, azt a tagországok nemzeti kompetenciájának keretében kezelik.

Az utóbbi években folyamatosan előtérbe került a nyitott koordinációs módszer alkalmazása, azt értve ezalatt, hogy nem az oktatási rendszerek, hanem az oktatási rendszerekre irányuló kormányzati politikák harmonizálására van szükség. Ha áttekintjük az elektronikus távoktatás jelenlegi fejlesztési programjaihoz vezető, az Európai Unió által kibocsátott stratégiai dokumentumokat, a következő mérföldköveket azonosíthatjuk:

- 1995: Fehér Könyv az oktatásról és képzésről (Teaching and Learning Towards a Learning Society, White Paper on Education and Training)
- 1996: Tanulás az információs társadalomban (Learning in the Information Society – Action plan for a European education initiative)
- 1997: A tudás Európája felé. Irányelvek az oktatásról és képzésről 2000/2006. (Towards a Europe of Knowledge)
- 1999. december: eEurope kezdeményezés. Információs társadalom mindenkinek (An Information Society For All)
- 2000. március: A liszaboni EU csúcserkeztet célkitűzése: az Európai Uniónak 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává kell válnia
- 2000. május: eLearning – A jövő oktatásának tervezése (Designing Tomorrow's) kulcskompetenciák területén, a következő generációt nagyobb arányban fogja sújtani a szociális kirekesztés, és ennek nagy ára lesz mind az érintett egyének, mind a gazdaság és a társadalom számára. Az Európai Tanács kiemelte az „Oktatás és képzés 2010” e területeinek jelentőségét a fiatalok számára, amikor 2005 márciusában elfogadta az európai ifjúsági paktumot.

„A világgazdaság fokozatosan halad egy olyan újtó és tudásalapú társadalom felé, amely előtt hatalmas növekedési és foglalkoztatási lehetőségek állnak. Ám Európa nem használja ki teljes mértékben ezeket a lehetőségeket, kiváltképp azért, mert nincs elegendő, az információs és kommunikációs technológiákban jártas szakembere, egy friss tanulmány e készségek hiányát 1,6 millióra teszi 2002-ben, továbbá azért, mert nem halad elég gyorsan a digitális korban, ahogy azt az Internet bevezetésének lassúsága is mutatja a legtöbb tagállamunkban.” (Viviane Reding, oktatási és kulturális biztos)

Ez adott lendületet az Európai Bizottság elnöke „Elektronikus-Európa” stratégiájának részét képező e-tanulási kezdeményezésnek, ami az állami és a magánszektor közötti sikeres társulásokon alapuló mind nemzeti, mind nemzetközi szinten. Az e-tanulási kezdeményezés négy fő alkotóelemet tartalmaz: az iskolák multimédiás számítógépekkel való felszerelése; az európai tanárok digitális technológiákban való képzése; európai oktatási szolgáltatások és szoftverek kifejlesztése; valamint az iskolák és tanárok hálózata kiépítésének felgyorsítása. A mozgósítandó erőforrások zöme nemzeti lesz, de a tervek szerint az egyik Európai Strukturális Alap erőforrásai is hozzájárulnak majd a jogosult régiók támogatásához, továbbá EU programokat is mobilizálnak az IKT, valamint az állami szervek és az ipar közötti társulások fejlődésének ösztönzésére.

Az EU e-tanulási kezdeményezése az alábbi célkitűzéseket fogalmazta meg:

- 2001 végére minden iskolának hozzá kell férni az Internethez és a multimédiás erőforrásokhoz, a támogató szolgáltatások, köztük a világháló információs és tanítási erőforrásai minden tanár és diák számára elérhetőek kell legyenek, valamint minden fiatal hozzá kell férjen az Internethez és a multimédiás erőforrásokhoz állami központokban, ideértve a legkedvezőtlenebb helyzetű területeket is.
- 2002 végére minden tanárt fel kell szerelni, és ki kell képezni az Internet és a multimédiás erőforrások használatára; továbbá minden diák gyors hozzáféréssel kell rendelkezzen az Internethez és a multimédiás erőforrásokhoz a tantermekben.
- 2003 végére minden diák meg kell szerezze a digitális műveltséget az iskola befejezéséig.

Ezáltal az Európai Unió az IKT elterjedésének lehető tanúja az egész életen át tartó tanulás teljes piacára kiterjedő oktatási kezdeményezésekben jórészt a kormányzati kezdeményezések, valamint a nemzeti, illetve EU-szinten rendelkezésre álló közpénzek eredményeként. Ezek a projektek jellemzően 1-2 évesek, habár vannak olyan pénzügyi támogatást élvező projektek is, mint például az európai sulinet (EUN – European Schoolnet), amelyek időtartama hosszabb.

A következőkben az atipikus tanulási formákhoz egyértelműen hozzárendelhető kezdeményezést mutatunk be, az európai sulinetet.

III.1.1. Az európai sulinet

Az európai „sulinet” (EUN – European Schoolnet) a több érintettet tömörítő és működő társulások egyik példája, továbbá az európai iskolák hálózatának egyik fő eszköze. Az Európai Bizottság és az Európai Unió, az EFTA országok és egyes csatlakozni kívánó országok húsz oktatási miniszterének közös kezdeményezése. Az elmúlt években az EUN lehetőséget teremtett az iskolák számára, hogy együtt dolgozhassanak európai projekteken, továbbá hozzáférést kínált az európai oktatási hálózatokon található nagymennyiségű információhoz. Az EUN egy több mint 500 iskolát tömörítő hálózatot is felállított (az újító iskolák európai hálózatát – European Network of Innovative Schools), amelyen keresztül összevethetik az új technológiáknak az oktatás és képzés fejlesztésében való kísérleteire vonatkozó feljegyzéseiket. Az EUN honlapjának célja „olyan tanulási anyagokat, együttműködési eszközöket, híreket és információkat biztosítani az oktatók, tanulók, kutatók és döntéshozók számára, amelyekre egy felhasználóbarát, interaktív környezetben szükségük lehet”. Még korai lehet megíjósolni, hogy valójában mit tehet az EUN Európa iskoláiért azon túl, hogy kapcsolatokat kínál mind a világhálón, mind a hagyományos formában. Az EUN egyben a hálózatoknak olyan hálózata is, amely a világ oktatási hálózatainak egyre növekvő családjához biztosít hozzáférést.

Vannak még további példák olyan sikeres projektekre és IKT stratégiákra, amelyek megvalósítása társulások, illetve szervezetcsopórtok közös erőfeszítéseinek során keresztül történt. Európa belső piaca még az Egyesült Államoknál is kisebb mértékben egységes: az egész életen át tartó tanulás állapota és az információtechnikai eszközökkel támogatott oktatás megvalósítása jelentős mértékben eltérő régióként. Az IKT stratégia eltérései igen jelentősek egyfelől a skandináv országok és az Egyesült Királyság, másfelől Európa többi része között, különösen az állami-magánszektor társulások tekintetében. Németországban a különböző tartományok (Länder) között is igen eltérő a kép.

Miközben az EU tagállamok zöme saját maga számára 2002-t tűzte célul az összes iskola Internet-csatlakozással való ellátására, az Egyesült Államok jó pár évvel előrébb jár. A beruházási követelmények nőnek, továbbá jelentős eltérés mutatkozik a rendelkezésre álló pénzeszközök, a szakpolitika és a stratégiai szándék között. Mindezek összetett kihívás elé állítják a szociális kohéziót erősíteni és az esélyegyenlőség biztosítását, garantálni kívánó kormányokat és az állami szervezetet. Az EU tagállamok egyre inkább együttműködnek, és társulásokat alakítanak a fenti kihívás leküzdése és az azonos teljesítmény elérése érdekében.

III.1.2. Ausztria

A friss osztrák kezdeményezések a közös hagyományok és a méretazonosság miatt is fontosak lehetnek számunkra. Három kísérletet emelünk ki.

A képzési adókedvezmény és adóhitel

Hosszabb ideje gyakorlat Ausztriában, hogy a cégek az alkalmazottaik számára szervezett külső képzések költségeit levonhatják adózandó bevételükből. Ezen túlmenően több lépcsőben bevezettek egy extra kedvezményt, ami 2003-tól egy „virtuális” 20 %-ot jelent, mint levonható összeget az adózandó bevételből és ez már a cég által szervezett belső képzéseknél is érvényesíthető. Ez azt jelenti, hogy a képzésbe való befektetés 120 %-a vonható le az adózandó bevételből! A rendelkezés gondol a kisebb profittal dolgozó cégekre is, amelyek nem tudnak adót levonni. Ezek a képzési költségek 6 %-át levonhatják az adóteherből. Fontos tudni, hogy a fenti kedvezményekre tett javaslatot az Oszták Ipari Szövetség (Federation of Austrian Industry) tette, és támogatta azt az Osztrák Gazdasági Kamara is. Ez utóbbi jelenleg azt javasolja, hogy a 20 alkalmazottnál kisebb vállalkozások számára az adókedvezmény 20 %-ról 40 %-ra emelkedjék.

Az első látásra igen jelentős serkentő intézkedés okozta becsült adóbevétel csökkenés értéke 25 - 30 millió euro, amit az osztrák kormány jó szívvel szán erre a humán tőkébe való extra befektetésre. Természetesen mind a külső, mind a belső képzések esetében szigorú feltételrendszer szabályozza az adókedvezmény érvényesíthetőségét és annak ésszerű határait.

Adóalapú társfinanszírozási lehetőség egyének számára

Az előző pontban bemutatott kedvezmény komplementere az egyén felé, ami lehetővé teszi, hogy képzési költségek az adóalapból kerüljenek levonásra. Ez a kedvezmény nemrég került revízió alá, és felhasználhatóságának irányultsága lényegesen változott, szélesedett. Ellentétben az előző állapottal, amikor e kedvezmény szigorúan az egyén munkájának megtartását célzó képzésekre volt használható, ma többféle átképzésre, új munkakörök betöltéséhez szükséges kompetenciák megszerzését biztosító képzésekre – mindenekelőtt az IKT és a nyelvi képzések területén – is fordítható.

A „képzési szabadság”

A képzési szabadság bevezetése 1998-ban jó példája annak, hogy az Európai Unió egyes országainak „best practice” példái hogyan termékenyíthetik meg másik tagországok rendszereit. Itt ugyanis egy dán modell osztrák adaptációjával állunk szemben.

Ez az ösztönző lehetőség az alkalmazott számára egy 3 - 12 hónapos eltávozást tesz lehetővé, ami alatt teljes idejű képzésben kell részt vennie és napi 14,5 Euró támogatásban részesül az „Osztrák Alkalmazási Szolgálat” részéről. A képzési szabadság alatt az alkalmazó nem fizet fizetést, de mivel a szerződés érvényben van, azért a munkaadó köteles hozzájárulni a „szabadsághoz”. 2000-ben 8500 egyén vette igénybe ezt a lehetőséget. Érdekes, hogy ezek között sok nő volt, akik közül sokan a szülési szabadság meghosszabbítására használták a lehetőséget, lényegesen javítva ezzel későbbi elhelyezkedési esélyeiket.

A képzési szabadság a „Munkaügyi Kamara” és a „Szociális Ügyek Minisztériuma” kezdeményezésére került bevezetésre.

A modell elsősorban az alacsonyan kvalifikált munkaerők számára vált be, abban az értelemben is, hogy az eltávozás alatti helyettesítés tekintélyes munkahelyteremtésnek felel meg a gyorsan betanítható munkák esetében.

III.1.3. Németország

Németország élethosszig tartó tanulásbéli intézkedései fontosak és iránymutatóak lehetnek számunkra, ezért ismertetjük azt.

A lifelong learning fogalom megjelenésekor, még talán az OECD kampányban is, a legnagyobb hangsúly az egyén támogatásán volt, az állam legfontosabb feladata az volt, hogy az egész élethosszon át tartó tanulásban való részvételhez szükséges anyagi eszközöket az egyén számára elérhetővé tegye. Ezen eszközöket úgy kell elhelyezni, hogy a személy társfinanszírozásával együtt az élethosszig tartó tanulás rendszerében való részvételhez szükséges egyéni felelősséget és kreativitást erősítsék.

Ez az egész oktatási – képzési rendszer finanszírozásának átformálásához, hangsúlyok, áthelyezéséhez vezet. Ezt felismerve a német kormány LLL Finanszírozási Szakértői Bizottságot állított fel, melynek feladata egy országos fejlesztési koncepció kidolgozása volt, figyelembe véve a nemzeti hagyományokat, és a sajátos, meglehetősen autonóm tartományokra bomló országstruktúrát.

Az említett stratégiai bizottság munkáját a következő alapvető megállapítással kezdte. A élethosszig tartó tanulás-rendszere és annak finanszírozása nem korlátozódhat individuális pénzügyi megoldásokra, hitelekre, adókedvezményekre. Legalább egyenlő súllyal kell figyelembe venni új élethosszig tartó tanulásban való részvételhez szükséges áttekinthető fejlesztését és finanszírozását, valamint a megfelelő információk, tanácsadó és orientáló lehetőségek létrehozását. Ugyanis a sikeres élethosszig tartó tanulás-hoz nem csak az egyénhez igazított finanszírozási eszközök, hozzáférhetősége kell, hanem az a lehetőség és képesség, hogy az egyén kezébe tudja venni saját élethosszig tartó tanulás „projektjét”. Ehhez nélkülözhetetlen az áttekinthető képzési lehetőség-rendszer és a minden szinten és földrajzilag is mindenütt rendelkezésre álló tanácsadó, orientáló támogatás.

Így lehetséges csak, hogy egyes társadalmi rétegek ne szoruljanak az élethosszig tartó tanulás hálóján kívülre. Németországban ehhez legalább négy szintű struktúra kell: országos szintű, a tartományok szintjén lévő, helyhatósági- és vállalati szintű. A megvalósításban minden szinten nagy szerep jut a szociális partnereknek. Németországban mindegyik szinten a jó példák sokaságával találkozhatunk. Ezek mára egy fokozatosan

kirajzolódó élethosszig tartó tanulás rendszerébe kezdenek összeállni. Ennek struktúrája tehát a következő: A központban áll az egyén, aki az élethosszig tartó tanulásban való részvételhez szükséges kompetenciákkal és forrásokkal rendelkezik, választhat egy átlátható, hálózatba szervezett képzési lehetőség halmazból, és folytonosan támaszkodhat egy kiterjedt tanácsadói és orientációs rendszerre.

Hogy e rendszer létrehozásáért tett erőfeszítések volumenéről fogalmat alkothassunk, érdemes idézni azokat a durva becsléseket, amelyek a továbbképzési befektetésekre vonatkoznak. (Ez nem azonos az élethosszig tartó tanulásba való befektetésekkel, de jó indikátor arra vonatkozólag is.) Egy kutatás szerint az állami szektornak, a vállalkozásoknak, az egyéneknek és a szövetségi foglalkoztatási szolgálatnak a továbbképzésre vonatkozó együttes költségvetése 1999-ben 32 milliárd Euró volt, a német GDP 1,62 %-a. Fontos mutató, hogy ebből az egyének 7,9 %-ot vállaltak.

Aki a német fejlesztéseket meg akarja érteni, annak nem csak a szövetségi és a tartományi szintek megkülönböztetésével kell tisztában lennie, hanem azzal az erős hagyománnyal is, mely szerint a szakképzési rendszer élesen elválik az általános oktatási rendszertől, és eleve szociális partnerekkel, kamarákkal, munkaügyi tanácsokkal kötött kollektív megállapodások keretében zajlik. Ez a fontos élethosszig tartó tanulás rendszerelem tehát rendelkezésre állt. Ezért az élethosszig tartó tanulás német tartományi fejlesztése elsősorban a keretfeltételek biztosítását szolgálja, a létező tartománybéli struktúrák alkalmasak arra, hogy kövessék ezeket a kereteket. Mindazonáltal a tartományok fejlesztéseinek sokszínűsége szinte lehetetlen feladat elé állítja a federális szintű döntéshozókat, amikor az egész országban használható élethosszig tartó tanulás prerekvizitumokat és keretfejlesztéseket kívánnak létrehozni, illetve indítani.

A német fejlesztések az élethosszig tartó tanulás terén eddig két irányba fókuszálódtak. Egyfelől az oktatási rendszer innovációinak sorát hozták létre, másrészt a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képzési lehetőségeit voltak hivatva szaporítani.

Természetesen azzal a fő céllal, hogy az egyént képessé tegyék arra, hogy képzési pályáját minél nagyobb felelősséggel vegye kézbe. Ehhez finansziális támogatási modellek és alapos irányítási – tanácsadói rendszer létrehozására van szükség. Végül célként Németországban is a szociális egyenlőtlenségek megelőzését, a már meglévők enyhítését tűzték ki, teljes összhangban azzal az elemzéssel, amit e tanulmány elején az élethosszig tartó tanulás esélyegyenlőség javító szerepéről adtunk.

III.1.4. Az „élethosszig tartó tanulás mindenkinek” akcióprogram, 2001

A német oktatási és képzési rendszer hatékonyságát, innovációs képességét 2001 előtt sem lehetett kétségbe vonni. A Szövetségi Kormány, a tartományok és az EU pilot projektek és hálózatos fejlesztések sokaságát támogatta az oktatás és a képzés csaknem minden terü-

letén. Azonban a reformprojektek pusztán sokasága önmagától nem állt össze átfogó oktatási-képzési fejlesztési stratégiává, a projektek egymást segítő rendszerévé. Ez a probléma különös hangsúllyal jelentkezett az új, keleti tartományokban. Ennek fő okát a kompetenciáknak és a felelősségnek az oktatási rendszeren belüli megosztásában kell keresni, mely szempontból Németország lényegesen különbözik a többi fejlett országtól.

Már említettük, hogy az általános oktatás és a szakképzés igen eltérően szerveződik Németországban. Az általános oktatás mindenekelőtt a tartományok kompetenciájába tartozik, míg a szakképzés nem tartozik egyetlen kormányzati testülethez vagy szinthez. Ez utóbbi jórészt az úgynevezett „duális rendszer” keretében szerveződik, ami egy pontosan definiált kombinációja a tantermi oktatásnak és a vállalathoz kihelyezett képzésnek. Már az 1969. évi (!) Szakképzési Törvény élesen elválasztja a szakképzést az általános oktatástól, és kihelyezett képzések tekintetében a fő szerepeket az alkalmazóknak, a Kamaráknak és a szociális partnereknek adja. Ez utóbbiak és szakképzési iskolák együttműködésének megszervezése a tartományok szuverenitásába tartozik.

Az előzőekben kifejtett alapcélokat a program a következő két célkitűzés megvalósításával kívánta elérni:

- A szerteágazó, diszkrét képzési pályákból álló szakmai és általános továbbképzési rendszert illeszteni kell az átfogó oktatási rendszerhez.
- Az egyes oktatási-képzési pályák közti átjárhatóságot, az eredmények átvihetőségét javítani, az alapképzésből a folytonos továbbképzésbe való átvezetések számát szaporítani kell. Ennek megfelelően az akcióprogram tartalmaz kutatási, képzésfejlesztési és tesztelési kezdeményezéseket, melyek célja egy átfogó oktatási struktúramódosítás, ami lényeges áttekinthetőség javulást hoz javítva ezzel a részvételi esélyek növekedését.

Az akcióprogram részprogramjai:

- A készségfejlesztés tanulási kultúrája
- A munka jövője – a munka fogalmának innovatív fejlesztése
- A kvalifikációs követelmények korai azonosítása
- A továbbképzési rendszer állagának és fejlesztésének regisztrációs rendszere
- Minőség a továbbképzésben
- Az új médiák az oktatásban
- A felsőoktatási intézmények jövője
- Vállalat-közi képző központok finanszírozása
- Kvalifikáció a szakképzés duális rendszerében
- Iskola-Gazdaság/Munka világa
- Európai CV és az EUROPASS továbbfejlesztése
- Lifelong Learning
- Tanuló Régiók – Hálózatok Támogatása

Az akcióprogram alapfeltevése: a hálózatok feladata a kutatási, fejlesztési és tesztelési projektek innovatív eredményeinek terítése, átvitele a programban nem résztvevő partnerekre, hálózatokra, így a régióhatárokon túlra is. Az akcióprogram legmagasabb szintű irányító szerve a Szövetségi Kormány és a tartományok által közösen felállított „Education Forum” (1999), melynek feladatai túlmutatnak az akcióprogramon és a német oktatás jövőjével a legszélesebb kontextusban, foglalkozik.

Felsorolása tanulságos, hiszen négy közülük átfed az élethosszig tartó tanulás prioritásaival:

- Az oktatás és képzés távlati célkitűzései
- Az esélyegyenlőség javítása
- Minőségbiztosítás a nemzetközi versenykörnyezetben
- A tanulás életideje
- Új tanítási és tanulási kultúrák

Az „Education Forum” általános – a magyar döntéshozók számára is tanulságos – alapvetése:

„A sikeres oktatási reformhoz szükséges jogi, organizációs és pénzügyi kereteket a döntéshozatal legmagasabb szintjén kell megadni, míg a konkrét formák meghatározása és a végrehajtás alacsonyabb szinten történik.” Az Education Forum általános irányadásai számtalanszor visszatükrözik az élethosszig tartó tanulás fejlesztésének célkitűzéseit, ezért, az ismétlések elkerülése végett, most rátérünk a „Lifelong Learning for Everyone” akcióprogram alprogramjainak elemzésére.

Többkomponensű hálózatok két fő célkitűzése:

- Az oktatásban – képzésben való részvétel serkentése, a motiváció növelése elsősorban a hátrányos helyzetű rétegek, nehezen elérhető egyének esetében; az ő önálló tanulási képességük fejlesztése
- A képzési kínálat mennyiségi és minőségi fejlesztése a felhasználói igények közelítése céljából három szükséges feltétel a hálózati projektek finanszírozásához:
 - Egy határozott, a régióra jellemző profil kialakítása, ami mutatja, hogy valóban tanuló régióról van szó
 - A hálózatok kiszélesítése az alapító partnereken túl; további, oktatásban, vagy pl. gazdaságfejlesztésben működő partnerek bevonása
 - A projekt fenntarthatóságának vizsgálata, forgatókönyv megadása a projekt finanszírozásának csökkenése vagy megszűnése esetére

A program irányító bizottsága mellett a Német Felnőttoktatási Intézet vezetésével felállt konzorcium ad kutatási – értékelési támogatást a munkához. 2003 januárjában a program 79 projektet támogatott, komolyan hozzájárulva ezzel a német regionális

élethosszig tartó tanulás hálózatok fejlesztéséhez. A sokszínűsége jellemző, hogy a 79 projekt lényegében lefedi a teljes német oktatási szférát és a lehető legdiverzifikáltabb partner konzorciumokat, segítette összehozni. Önálló információs szolgálat (Infodienst Lernende Regionen) segíti a projektek ismertetését és később az eredmények megismertetését. Kiemelendő a finanszírozás degresszív karaktere: míg a projekt tervezési periódusa alatt teljes támogatást kap, addig a végrehajtás első két évében 20%, a második két évében 40% társfinanszírozást kell felmutatni. Ez a séma nyilvánvalóan a fenntarthatóságot készíti elő.

Egy „best practice” példa: Az Osnabrück Tanuló Régió A projekt volumenére jellemző, 63 együttműködő partner vesz részt benne Osnabrück város Népfőiskolájának (Volkshochschule) vezetésével. A résztvevők között találjuk a számos iskola, felsőoktatási intézmény, felnőttképzési intézmény, vállalat, kamara és a helyi foglalkoztatási iroda mellett az egyik Osnabrück-i rádióadót is. A célkitűzésekből látható, hogy mennyire indokolt lehet a népfőiskola vezető szerepe; szép példa ez arra, hogy az élethosszig tartó tanulás fejlesztései alapozhatók a nagyon is hagyományos intézményekre. Talán ez is mutatja, hogy nálunk is jobban lehetett volna bánni a szép múltú népfőiskolákkal a rendszerváltás után.

A projekt három kiemelt területen működik, amelyeken a partnerek alhálózatokba szerveződtek:

- Nem német anyanyelvű populáció nyelvi, szakmai és kulturális integrációja.
- A regionális képzési kínálat áttekinthetőségének javítása.
- Képzés és munkalehetőség kapcsolata a fiataloknál.

Az első területen tanácsadó és felmérő-vizsgáztató központ felállítása, az e területre eső oktatási-képzési programok minőségi standardjainak kidolgozása, a speciális terület kívánalmainak megfelelő tanár- és tanácsadóképzés kurzusmodelljeinek kidolgozása és hálózatos beindítása alkotják az akciócsomagot.

Ez a máris sikeres „best practice” modell tanulságos lehet a hazai, nehezen integrálható, más kultúrájú cigányság problematikájának kezelésénél. Mindenesetre használhatóbb megközelítést ad, mint az a hazai kísérlet, mely a minimumot sem teljesíteni képes gyereket – a bukás eltörlésével – éveken át egy csoportba erőlteti a megfelelően haladókkal.

A második tevékenységcsoport mindenekelőtt egy oktatási szerver felállítását feltételezi, amely az Osnabrück-i rádióval együttműködve mindig elérhető, áttekinthető és kimerítő információt nyújt az oktatási-képzési lehetőségekről.

A szinte teljesen áttekinthetetlen magyar képzési-felnőttképzési választék indokolná a hazai adaptációt. Hasonlóan lenne tennivaló az IKT megjelenése, okozta tanulási

paradigmaváltás megfelelő kutatásokkal alátámasztott és befektetésekkel elősegített levelezéslására. A harmadik tevékenységcsoport az önálló tanulási képességeket kívánja fejleszteni.

Ez a program igyekszik a fiatalok és szüleik karrier meghatározó döntései meghozatala előtt megismertetni velük az új, IKT-hez kapcsolódó foglalkozási lehetőségeket. Ismerve az ezen a területen mutatkozó szakemberhiányt érthető, hogy sor került a régió egyetemeinek és Fachhochschuléinek (alkalmazott tudományokkal foglalkozó felsőoktatási intézmény) bevonására, amelyek egyik úttörő tevékenységükként ún. „szülők iskoláját” indítanak szülők számára a gyerek nevelésének, orientálásának és karrierje előkészítésének a segítésére.

Megfontolandó a hazai döntéshozók számára – különösen az IKT vonatkozású munkaerő piaci igények ismeretében – a karriertervezés hasonló szervezése a szülők bevonásával.

A „Lifelong Learning” pilot program

A Bund-Länder Commission for Educational Planning and Research Promotion nevű szövetségi és tartományszintű szakértők közös bizottsága 2000-ben indította ezt a pilot programját. A projekt fő célkitűzése különböző oktatási-képzési területek közötti új együttműködési formák kezdeményezése, mind a tartományokon belül, mind a tartományok határán átnyúlóan. Természetesen az oktatási együttműködési kezdeményezések mind az előzőekben definiált német élethosszig taró tanulási prioritások mentén kell, hogy készüljenek. Az ennek való megfelelést egy szövetségi és tartományi tagokból álló irányító bizottság bírálja el.

A programkoordinátor a Rheinland-Pfalz tartomány, míg a Német Felnőttképzési Intézet a központi menedzser ügynökség. A program költségvetése német részről 13,8 millió euró, melynek felét a szövetségi Kormány, felét pedig a tartományok biztosítják. Ezt egészíti ki 2,1 millió euró az Európai Szociális Alap részéről. A projekt futamideje a 2000 – 2004 periódus.

Látni lehet, hogy a 22 projektből álló csomag hogyan hálózza be élethosszig tartó tanulás-vonzatú képzésekkel az egész országot. Két átfogó, ún. kollaboratív projekt került indításra:

- Minőségbiztosítás a folytonos továbbképzés területén.
- A „továbbképzési passport” fejlesztése, az informális tanulás mérése, validálása és igazolása.

Ez utóbbi területen más OECD országok lényegesen megelőzték Németországot. Ennek oka abban rejlik, hogy a németek talán túlzottan is elégedettek voltak szakképzési rendszerükkel, illetve annak kvalifikációjával, és későn ismerték fel e terület.

A 20 további program a következő:

- „Felfedező tanulás”, kutatóprogram az idő- és helyi megkötésektől megszabadított tanulás új kultúrájáról.
- Az iskolai tanulás, a tanulási milliő minőségének javítása.
- A „self directed” (maga irányította) képzés, a továbbképzési intézetek ezen irányváltást előkészítő strukturális átalakítása.
- Az oktatási szempontból hátrányos helyzetű csoportok szakképzési élethosszig tartó tanulás fázisainak vizsgálata.
- Maga vezérelte élethosszig tartó tanulás a munka világában.
- A különböző tanulási helyeken folyó maga irányította képzések hálózatos fejlesztése.
- Projekt alapú együttműködés tanácsadó és irányító szolgáltatások hálózatában.
- Létező felnőttképzési struktúrák hálózatos fejlesztése a maga irányította tanulás elősegítésére.
- Tanítás és tanulás egy folytonos továbbképzési hálózatban.
- Élethosszig tartó tanulási lehetőségek feltárása iskola és egyetemi hálózatokon.
- Tanuláscentrikus minőségigazolás továbbképzési hálózatokon (l. a második átfogó projektet).
- Hálózatos továbbképzés kis- és középvállalkozások számára.
- Tanulási és ön irányította tanulási regionális hálózatfejlesztés.
- „Self learning” képességefejlesztés, pedagógia- és kultúraváltási feltételek.
- Új módszerek az élethosszig tartó tanulás fejlesztésére kollaboratív egyetemi hálózatokon.
- Nyelvoktatási hálózatok a határok közelében.
- A képzési intézmények és a szponzorok kapcsolatainak javítása hálózatos megközelítésben.
- Általános iskolai felkészítés az élethosszig tartó tanulásra mind a tanárok, mind a gyerekek számára.
- Nehezen elérhető, lemaradt középiskolai diákoknak az élethosszig tartó tanulásba illeszkedésének elősegítése.
- A politikai oktatás fejlesztése, alkalmazása és tesztelése továbbképző intézményekben.

A 22 projektben máig 190 intézmény vesz részt. Miután menetközben aránytalanságokat észleltek, pl. az oktatási intézmények projektjeinek túltreprezentáltságát a szakképzési, különösen a hátrányos helyzetűek számára indított szakképzési jellegű projektek kárára, időközi, egyelőre szerény programmódosításokat hajtottak végre. Az máris látszik, hogy a hálózatos fejlesztések ellenére a központi menedzsment legnagyobb feladata a nyert tapasztalatok transzferének biztosítása lesz.

A készségfejlesztés tanulási kultúrája

A projektet a szövetségi kormány kezdeményezte 130 millió euró költségvetéssel – amiben jelentős szerepet vállalt az Európai Szociális Alap.

A projektet témáján és volumenén túl számunkra az teszi kiemelkedően érdekes kezdeményezéssé, hogy a keletnémet tartományok társadalmi átalakulása mentén felmerült kvalifikációs problémákra adandó megoldásként keletkezett.

A fő téma tehát az újszerű társadalmi változások idején szükséges és lehetséges tanulási formák kutatása, meghatározása és konkrét fejlesztési projekteken keresztül való kipróbálása volt. A program szerzői négy fejlesztési területet határoztak meg:

- A munka folyamatában való tanulás.
- A társadalmi környezetben való tanulás.
- Tanulás továbbképző intézetekben.
- Tanulás a Net és a multimédiák segítségével.

A program tehát a tanulási folyamatokat és a tanulási környezetet kívánja úgy strukturálni, hogy az serkentse az egyént új készségek elsajátítására. Érezhető, hogy a „tanulás a társadalmi közegben” erősen kapcsolódik a tanuló régiók programjához. Ez két fő területen is így van:

- A regionális támogatási struktúrák kifejlesztése a tanulási kultúrák stabilizálására és a munkahelyen kívüli tanuláshoz szükséges készségek fejlesztésére.
- Hátrányos helyzetű, munkanélküli és idősebb célcsoportok tanulási kultúra és készségfejlesztése.

A „Tanulás továbbképző intézetekben” témához tartozó projektek fő célja ezen intézmények megnyitása az új tanulási kultúrák befogadására és ezzel a felnőttek maga irányította tanulásának elősegítése. Ennek komoly tanár-továbbképzési, valamint tanácsadási-orientációs vonzata van.

A „Tanulás az internet és a multimédia segítségével” program megcélozta tanulás ma már elengedhetetlen feltételét, az Információs és Kommunikációs Technológiák használatának megismertetését és az ehhez szükséges készségek fejlesztését. A projektek széles skálán, a hozzáféréstől az áttekinthetőségen át a tudáselismerésig a teljes IKT-tanulás témakört lefedik. A programvezetők hangsúlyozzák, hogy a más programok IKT vonatkozású részprogramjaival és az önálló IKT programmal való átfedéseket el kell kerülni, sőt a lehetséges szinergiákat kell felszínre hozni.

Az még a nagyon fegyelmezett német populáció esetében is csaknem lehetetlen. A tervezők feltehetően az ország és a célcsoportok teljes lefedését fontosabbnak tartják az átfedések biztos elkerülésénél. A hazai tervezők számára költségvetési és fegyelmezettségi szempontok miatt szigorúbban komplementer programok tervezését javasoljuk.

A német oktatási vezetésnek további átfedések kizárásáról is gondoskodnia kell, ami más oldalról nézve újabb szinergiák felszínre hozási lehetőségét is rejti. Ez pedig az EU

„EQUAL” vagy Leonardo programjában való részvételi lehetőség. A hátrányos helyzetű csoportokkal való törődés prioritását mutatja, hogy az eddig említetteken túl a szövetségi minisztérium „Készségfejlesztés – szakképzési kvalifikáció” néven programot indított a speciális támogatást igénylő célcsoportok számára. A 2005-ig tartó program 53 millió euró költségvetését a minisztérium és az Európai Szociális Alap adta össze, és projektjeivel elsősorban a fiatalok tanulási periódusai legkritikusabbikára koncentrált, az iskolából a munka világába való átmenetre.

A német vezetés az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges prerekvizitumok – strukturális előfeltételek – mellett a tanácsadást és az orientálást tekinti megkerülhetetlenül fejlesztendő elemnek.

A projekt újszerű eleme az, hogy e tevékenységbe bevonja az iskola és munkaügyi irodák mellé a gazdasági szereplőket, sőt általánosabban a „munka világát” azért, hogy még praktikusabb orientációt nyújthasson a diákoknak.

Tehát a fő cél a diákoknak az iskolából a szakképzésbe való átlépésének segítése. E célból 34 projekt kap támogatást innovatív módszerek kidolgozására és kipróbálására az iskola és a business közösség közötti, ún. első küszöb átlépésének segítésére.

Még a jól kidolgozott „duális rendszer” esetén is szükség van fejlesztésre a következő esetekben: strukturálisan gyengébben felkészült régiók esetében, és lemaradt, hátrányos helyzetű gyerekeknél. Ki kell emelni a dinamikusan fejlődő, elsősorban IKT-hoz kötődő gazdasági szektorok meghívását a pilot projektekbe, ami az IKT kapcsolódású élethosszig tartó tanulási fejlesztések egy fontos elemének tekinthető. Az ötéves programban 360 iskola vesz részt 6,5 M euró költségvetéssel.

A program hazai adaptációja komolyan ajánlható. A diákok szakképzésbe való átlépése nálunk lényegesen kevésbé megoldott, a korai orientálás IKT és más jövő orientált szektorok felé indokolt. A gazdasági szereplők bevonása ebbe az orientációs munkába csak igen szűkkörűen van jelen.

A munkahelyi tanulás

A munkahelyi tanulást a nemzetközi vizsgálatok mindig az élethosszig tartó tanulási rendszerek centrumába állítják. Ennek Németországban hosszantartó és sikeres modelljét ismerjük a „duális rendszer” modellben. Azonban a demográfiai változások, az EU bővítés, a globalizáció ennek a rendszernek a reformját is megkívánja. A német szakképzési rendszerben a cégek és a szociális partnerek az első számú innovátorok. (Ez távolról sem mondható el a hazai esetben.) A kormányzat feladata, hogy a cégek által az alap(!)- és a továbbképzésben bevezetendő reformokat a legkülönbözőbb stimuláló projektekkel segítse. Ez a szerep-, illetve felelősség-megosztás hozza magával az oktatási – képzési rendszer megosztott finanszírozását.

Példa a nem-formális tanulásra: az IKT továbbképzés

A bevezető elemzéseknél láttuk, hogy a nem formális tanulással szerzett ismeretek beszámítása, „validálása” szerves része kell, hogy legyen az élethosszig tartó tanulás stratégiájának. Igazi „best practice” példa erre az IKT szociális partnerek által kifejlesztett koncepció az IKT szektor fejlesztéséhez szükséges tanulási lehetőségek biztosítására. A fejlesztést a Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium támogatta az élethosszig tartó tanulóhoz szükséges tematikus struktúrák megteremtése kategóriában.

Jóval az eEurope koncepció és a kísérő európai akciótervek megjelenése előtt (1999-2000), a 90-es évek közepén az IKT szektor szociális partnerei és a Szövetségi Kormány egy az IKT szektorban indítandó szakképzési kezdeményezésben állapodtak meg. Ennek következtében mind az alapképzés, mind a továbbképzés területén új szabályozások sorozata készült, melyek fő célja a már akkor érződött IKT szakemberhiány megszüntetése volt. (A várható nagy IKT szakemberhiányra az EU vonatkozásában az említett eEurope dokumentum hívta fel a figyelmet, de 2000-ben!)

A kezdeményezések eredménye egy teljesen új folytonos továbbképzési rendszer lett az IKT szektorban.

Az új rendszer négy képzésirányt különböztet meg: elektronikai technikus, információs technológiai specialista, IKT rendszerspecialista és információs technológiai officer.

A képzési szinteket tekintve három különböztethető meg: A specialista szint, ahol 29 szakirányban és hat funkcionális csoportban folynak képzések, alapszintnek számít. A „bachelor degree”-nek megfelelő második szinten IKT mérnököt, IKT menedzsert, IKT konzultánt és IKT kereskedelmi menedzsert képeznek. Végül a felső szintű képzés stratégiai professzionalistákat képez a „master degree” szintjén: IKT rendszermérnököt vagy IKT gazdasági mérnököt. A különböző profilú képzések a három szinten átjárhatók, ami nagyon különböző egyéni utakat tesz lehetővé a váltásokat a nélkül megvalósíthatóvá téve, hogy valamit nulláról kelljen újra kezdeni. Így, mind a horizontális képességfejlesztés, mind a felfelé irányuló lehetséges, beleértve a diagonális utakat is.

Az alkalmazott didaktikai megközelítés a tanulás a munka folyamatában. A tananyag folyamat – munkafolyamat – orientált, nem tantárgyak követelményeinek kell eleget tenni, hanem a munkafolyamat logikáját megérteni az addig megszerzett munkatapasztalat alapján. Nem kevéssé ennek a munkaorientált tanulási koncepciónak köszönhetően lehet IKT képzéseket megnyitni oldalról – horizontálisan – belépni kívánóknak, és a képzésbe visszatérőknek. Nagyon lényeges eleme a rendszernek, hogy be lehet lépni olyan IKT tapasztalattal, amelyet az IKT szektorban szerzett valaki, vagy máshonnan, a foglalkoztatási irodák által szervezett áthidaló képzéseken keresztül. Ehhez természetesen a munkahelyen szerzett tapasztalatok illetve a nem formális tanulásból származó tudás „validálása” szük-

séges, ami nem volt a német rendszer erőssége, és éppen az IKT képzési rendszer reformja indította el a komoly fejlődést.

A leírt képzési rendszerreform nemcsak az IKT szektor élethosszig tartó tanulási rendszerének adta meg a vázát, hanem behatolva más, IKT-t felhasználó területekre, hozzájárul a terület saját élethosszig tartó tanulási rendszerének kialakításához. Továbbmenve megállapítható, hogy egyre kevesebb az a terület, ahol egy ilyen IKT behatolás nélkül elképzelhető egy fejlett élethosszig tartó tanulási rendszer.

A bemutatottak igazolják, hogy a német rendszer látványos és koncepciózus fejlődésen ment keresztül az utóbbi másfél évtizedben. Ha tömören akarjuk megfogalmazni a német stratégia lényegét, elsősorban a megkülönböztető jellemzőket, azt kell mondjuk, hogy a *német stratégia az élethosszig tartó tanulásfejlesztések középpontjába a strukturális és organizációs „prerekvizitumok”, előfeltételek, megteremtését helyezte az egyén számára nyújtott közvetlen financiai incentivákkal szemben. Sajnos jelenleg hazánkban élethosszig tartó tanulási stratégia csak nyomokban létezik.*

A német megközelítésnek vannak gyenge oldalai is. Világos a német vezetés előtt, hogy minden strukturális erőfeszítés ellenére a közvetlen személyi incentivák hiányában egy ún. szűrkezőna alakulhat ki a szervezeti és az egyéni képzési érdekek között, ami akár konfliktusok forrása is lehet. Ezért a továbblépéshez a Szövetségi Kormány több ambiciózus kutatást rendelt meg. Ezek a következők:

- a szakképzés haszna és költségei egy vállalat számára
- a közpénzek felhasználása vállalaton belüli képzésekre a duális rendszer keretében
- a folytonos továbbképzés (általános és szakirányú) haszna és költségei az egyén szempontjából

A kormány megbízta az Alkalmazott Információs Technológiai Fraunhofer Intézetet egy olyan szimulációs modell kidolgozásával, amely mutatná a folytonos továbbképzés hatásait egy tipikus háztartásmodellre a különböző típusú finanszírozások függvényében. A stratégiafejlesztés következő lépésére az említett kutatások (rész)eredményeinek függvényében kerül sor.

III.1.5. Nagy Britannia

Az élethosszig tartó tanulás gyökerei, mint mindenütt, Angliában is felfedezhetők a régmúlt oktatási képzési hagyományokban. Az iparosodás a 19. század elején létrehozta a Műszaki Intézeteket (Mechanics Institutes), aminél régebben kevés felnőttoktatási intézmény létezett, talán csak a francia CNAM. (l. a Francia fejezetben) Amint a

német hagyományokban nagy szerepet játszó népfőiskolák (Volkshochschule) mai változatai fontos szerepet játszanak az élethosszig tartó tanulás fejlesztésében (l. a Baden-Württemberg-i fémipari training projektet), úgy Angliában is a Műszaki Intézetek és az Oktatási Munkásszervezetek kései leszármazottjai, a Továbbképzési College-ok (Further Education College – FE) a meghatározó élethosszig tartó tanulási intézetek.

Az FE college-ok az angol (UK) oktatási rendszer igen fontos szektorát képezik az egyetemek és a mára egyetemmé vált Politechnic-ek (Műszaki Főiskolák) után. (Ez nem fontossági sorrend!) Részletes leírásukat később adjuk meg, az azonban már most leszögezendő, hogy fontosságuknak megfelelően finanszírozásukról önálló állami finanszírozó intézmény gondoskodik, a Further Education Funding Council (Továbbképzési Finanszírozási Tanács), ami mára összeolvadt a vállalatok képzéseit támogató Training and Enterprise Council-ekkel (Képzés és Vállalkozás Tanácsok), és Learning and Skills Council (Tanulás és Készségek Tanács) néven felelős a felsőoktatáson kívül minden képzésért.

Hasonlóan, már a hagyomány részének tekinthető az 1968-ban alapított Open University, amelynek a missziója eredetileg a nyitás volt (Nyitott Egyetem) a szélesebb, addig a tercier oktatásba be nem jutott tanulók felé, s csak később lett a felsőfokú távoktatás egyik pilot intézménye.

Központilag irányított élethosszig tartó tanulási-stratégiáról 1992 óta beszélhetünk, amikor a Továbbképzési és Felsőoktatási Törvény kivette az FE college-okat a helyhatóságok felügyelete alól, létrehozta az említett FE Funding Council-t és minél hasznosíthatóbb kurrikulum-ok kifejlesztésére próbálta ösztönözni a college-okat. Újabb mérföldkőnek tekinthető a híres „Learning Age” dokumentum, amit a kormány 1998-ban bocsátott útjára. Itt definiálták a „Learning Society”-t, ahol kiemelt prioritás a minél szélesebb részvétel biztosítása a különböző oktatási és képzési formákban.

Egy ilyen konzultációs dokumentum súlyát a követő konkrét intézkedések és projektek adják. Ide kívánczik azonban egy ritka összehasonlítás:

Németországban, 1999-ben a GDP 1,62%-át költötték továbbképzésre. Ez az adat az Egyesült Királyságban már 1997-ben 2,7% volt, amivel a fejlett országok között első volt.

Az 1997-es adatok szerint egyébként a második helyen Franciaország állt 1,8 %-kal.

Az 1998-as stratégia főbb elemei:

Az alapképzésben elérendő készségek – olvasási és értelmezési készség és számolási és matematikai alapismeretek – javítása, ami csökkenti a veszélyét annak, hogy a későbbi életkorban az egyén mindjobban eltávolodjék a tanulástól.

Felnőttek alapkészségeinek a fejlesztése:

- Új technológiákkal segített oktatás tananyagainak fejlesztése és az ezekhez való hozzáférés szélesítése.
- Helyi képzések támogatása és a szociális partnerek, szakszervezetek oktatási-képzési szerepének erősítése.
- Képzőintézmények pótlólagos támogatása a nem hagyományos tanulói célcsoportok elérése, képzésbe bevonása és megtartása esetén.

Az alapvető cél az volt, hogy egy adott pillanatban hét 25 évesnél idősebb felnőttből legalább egy vegyen részt formális képzésben, vagy általánosabban legyen elmondható, hogy három felnőttből kettő részt vesz, vagy az utolsó három évben részt vett valamilyen továbbképzésben.

Az élethosszig tartó tanulás „best practice” példái az Egyesült Királyságból

Foundation Degree

Az élethosszig tartó tanulás egyik lényeges megkülönböztető eleme a rendszer-szemlélet, a hagyományosan sokszor elkülönült oktatási-képzési szektorok együtt kezelése, különös tekintettel a határterületekre. Az egyik legkényesebb határterület természetesen a középfok és a felsőfok határa, hiszen itt nagyon sok eldől mind a fiatal szempontjából – az utolsó fázisba lép a munkaerőpiacra kerülés előtt, mind a társadalom szempontjából, hiszen itt jórészt meghatározódik, hogy a fiatal majdan milyen kompetenciákkal és készségekkel fog a munkaerőpiacra lépni, s így már itt jó valószínűséggel megjósolható, hogy lesz-e rá szüksége a munkaerőpiacnak.

A középfok utáni tercier szektor rövid ciklusú (1-2 év) alszektora sok fejlett országban komoly előzményekre tekint vissza. Így hosszabb ideje létezik a UK-ban a Higher National Diploma és a Higher National Certificate, két ún. átmeneti szintű képzettséget adó diploma, melyek hivatása a munkaerőpiac közép-felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberekre vonatkozó igényét kielégíteni. A szektor élethosszig tartó tanulás-szemponthelyi fontosságát több tényező adja. Először is nagy szerepe van a tercier oktatási szektorhoz való hozzáférés esélyegyenlősége szempontjából, hiszen nem lehet és nem is szabad minden jelentkezőt hosszú ciklusú, fokozatot adó képzésekre felvenni. Ennek oka, hogy egyfelől ennyi magas fokozattal rendelkező végzettre a legfejlettebb rendszerekben sincs – még – szükség, másfelől a tömegesítés a magasabb fokozatú képzéseknél óhatatlanul a képzés felhígításához vezet, s így veszélyezteti a magas szintű felsőoktatást.

Erre sajnos kézzelfogható példa a magyar; az egyébként igen szegényes munkaerőpiaci visszajelzések mutatják, hogy a most felsőoktatásban lévő hallgatóknak tekintélyes része nem fog végzettségének megfelelő munkahelyet találni.

A 90-es évek rövidciklusú szektora a UK-ban nem rendelkezett különösebben magas reputációval. Másfelől, a munkaerőpiaci előrejelzésekkel foglalkozó kutatóintézet (Institute for Employment Research) azt jelezte, hogy 1999 és 2010 között mintegy 800 000-el nő a munkaerőpiac közép-felsőfokú végzettséggel rendelkezőkre vonatkozó igénye. A már említett Sector Skills Council-ok is pontosan jelezték a hiányzó készségeket és szintjüket, ami szintén ebbe az irányba mutat.

Egy ilyen volumenű színvonalas képzésre alkalmas és a fiatalokat odavonzani képes szektor létrehozását tűzte ki célul a brit oktatási vezetés 1999-ben. Az elnyerhető diplomát Alapozó Fokozatnak (Foundation Degree, Fd) nevezte ezzel vonzóerőt adva az új szektornak. Az Fd fejlesztésre vállalkozók körét – szemben az eddigi rövidciklusú képzésekkel – a felsőoktatási intézményekre és – elsősorban – a Further Education College-okra korlátozta. Az eddigi Fd-ket nagy többségben az FE College-ok fejlesztették, míg az akkreditációt csak felsőoktatási intézmény adhatja. Az Fd képzések, különböző konstrukcióban ugyan, de elérhetők mind a fiatalok, mind a továbbképzésben tanulni óhajtó felnőttek számára. Az Fd egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy a tananyag kizárólag gazdasági, vagy szociális partnerekkel, mindenképpen a „megrendelőkel” közösen fejlesztendő. Ez nem volt így az előző rövid ciklusú képzések esetében.

Mindazonáltal az Fd fejlesztés lehetséges – és sok esetben így is történt – meg-lévő Higher National Diploma-ból (HND) kiindulva. Tovább mutatja az Fd jelentőségét az élethosszig tartó tanulás szempontjából, hogy a talán legnagyobb élethosszig tartó tanulási intézmény, az Open University (OU) két fontos szerepet is kapott a szektor fejlesztésében. Az általános Fd értékelés, a „validálás” egyik csúcs intézménye az OU, másrészt az első pillanattól kezdve az OUönálló egysége foglalkozik távoktatási eszközökkel segített (kevert – blended learning) Fd képzések fejlesztésével illetve más Fd fejlesztések ilyen irányú megtámogatásával. Ritkán fordul elő, hogy egy új szektor fejlesztése a kezdetektől fogva az új oktatási technológiák felhasználásával zajlik. Az Fd bevezetése sikerének még egy lényeges összetevője van. Ez a kormányzat hozzáértő támogatása mind a struktúra felállítása területén, mind pedig a finanszírozás és a bevezetéshez szükséges reklám szempontjából. 2003 elejéig a kormány több mint 32 millió fontot (!) költött a komplex fejlesztésre.

A példa magyar szempontból kiemelt fontosságú. A hazai rövid ciklusú terciér szektor (AIFSz, ma FSz) igen rossz reputációval rendelkezik, különösen a nem középis-kolában folyó képzéseket tekintve. A munkáltatók szinte nem is ismerik a képzést, a vezetés nem áldozott a megfelelő információterjesztésre. A gazdasághoz való illesz-tés sokszor teljesen elmaradt, holott minden igényfelmérés mutatja a szektor poten-ciális fontosságát.

A brit példa adaptálása kiemelten javasolt a magyar oktatási vezetés számára. Megjósolható, hogy ilyen fejlesztés elmaradása esetén brit magánvállalkozások –

jobb esetben magyar partnerrel közösen – fogják a képzést a magyar oktatási piacra behozni. Ez csak költségtérítéses lehet, ezért hozzá fog járulni a további társadalmi polarizációhoz.

University for Industry (Ufi)

Az Ufi 2000 őszén került bevezetésre „learndirect” márkanévvel, kormányzati kezdeményezésként.

Fő célkitűzései:

- Stimulálni az élethosszig tartó tanulás iránti igényeket mind a vállalkozásoknál, mind az egyéneknél.
- Elősegíteni az elérhetőségét magas színvonalú képzéseknek, elsősorban az információs és kommunikációs technológiák felhasználásával.

Új technológiák felhasználásával a Ufi oktatási termékeket és szolgáltatásokat közvetít a lakásokba, a munkahelyekre és országszerte létrehozott szabad hozzáférésű tanulási centrumokba. Ezzel az oktatási szolgáltatások árának csökkenését, és azt éri el, hogy az emberek saját ütemükben és nekik megfelelő helyen tanulhassanak. Az alapkészségek fejlesztésétől egészen a speciális technológiai készségekig és vállalkozás menedzsmentig terjed a felkínált képzések skálája.

Párhuzamosan a kormány létrehozott 800 tanulási centrumot felnőttek és vállalkozások számára a technológiához és a technológián alapuló tanuláshoz való hozzáférés elősegítésére, elsősorban lemaradt régiókban.

A kezdeményezés sok hasonlóságot mutat a magyar Teleház mozgalommal, azzal a különbséggel, hogy a magyar oktatási vezetés semmikor sem állt igazán a Teleház mozgalom mögé.

Az Ufi magába integrálta a már előbb, a kormány által létrehozott nemzeti oktatási és karriersegítő „help-line”-t. Ez az ingyenes telefonos szolgáltatás eligazítást ad szinte áttekinthetetlenül gazdag brit képzési lehetőségek között. A „Learndirect” néven futó programra az 1999-2000-es tanévben 6,24 millió fontot költött a kormány. A felmérések szerint a learndirect help-line-t használók 94%-a (!) elégedett volt a szolgáltatással.

Az Ufi beindítására a minisztérium 1999-ben 8,8 millió fontot költött, amit a kormány 4,2 millió fonttal kiegészített a Windfall Tax-ból. (speciális adófajta). A 2000. évben a minisztérium már 40 millió fonttal (!) támogatta a programot, míg az Európai Szociális Alap ADAPT programja 77 millió font támogatást nyújtott olyan ADAPT projekteknek, amelyek hozzájárultak az Ufi továbbfejlesztéséhez.

Mára erősen átalakulóban van a kezdeményezés, de a magyar adaptációs lehetőségeket a leírt programban kell keresni.

Az egyéni tanulási számlák (ILA - Individual Learning Account)

Az egyéni tanulási számlák ötlete szerint minden egyes állampolgár takarékszámlát nyithat egy banknál, majd azon kizárólag tanulásra költhető pénzt tehet félre. A számlatulajdonos pályaválasztási tanácsadásban és az oktatási lehetőségekre vonatkozó tájékoztatásban részesülhet a résztvevő bank mellett működő szakértők hálózatától. A számlatulajdonos tanulási anyagokat, tanfolyamokat és más oktatási szolgáltatásokat vásárolhat az akkreditált oktatási szolgáltatókon keresztül, például az ipari egyetemen vagy az országos tanulási hálón keresztül, de akár közvetlenül az egyetemektől és az oktatási kiadóktól is. A kormányzat kezdetben 150 millió angol fontot költ egy kísérleti programra, amelyben egy millió olyan munkavállaló vesz részt, akik egyenként 150 angol fontot kapnak az egyéni tanulási számláikra, feltéve, hogy 25 angol font saját pénzzel is hozzájárulnak. A programot a helyi képzési tanácsok és kereskedelmi kamarák kezelik, az ipar és a kormányzat közötti társulási modellről függően. Egy intelligens kártyán alapuló technológia bevezetését is tervezik, amely révén a számlatulajdonosok nyomon követnék a hitel és a tanulás alakulását.

A „The Learning Schools Programme”

1998-ban, tehát jóval az EU eEurope iniciatívái előtt (l. EU kezdeményezések) nagy volumenű projekt született a tanárok és a könyvtárosok továbbképzésére azért, hogy azok elsajátítsák az IKT használatát a tananyagfejlesztésben és a mindennapi oktatási tevékenységükben.

A projekt célcsoportja 400 000 (!) általános és középiskolai tanár, akik a képzésen 1999 és 2003 között kell, átmenjenek. A projekt költségvetését a UK Nemzeti Lottó Társaság állja (!), mintegy 450 fontot, azaz 700 Eurót fejenként. Ez a csaknem 300 millió Eurós büdzsé a projektet a tanártovábbképzés valaha indított legkomplexebb és legambiciózusabb kezdeményezésévé teszi. A projekt a szakmai felismerés és a politikai döntésképeség jó időzítésének és egybeesésének gyönyörű példája.

A 90-es évek végére világossá vált, hogy az IKT oktatási alkalmazásainál nem a technológiához való hozzáférés lesz a szűk keresztmetszet, hanem sokkal inkább az, hogy a tanárok nem felkészültek az új technológia alkalmazására mindennapos pedagógiai munkájukban. A hardverfejlesztés látványos, politikai előnyeinek kihasználása több minisztérium számára is lehetséges, míg a tanártovábbképzés egy, sokszor maradékelven támogatott minisztérium fáradtságos feladata.

A projekttel megoldani kívánt problémát az EU jóval később, 2000-2001-ben fogalmazta meg a tagországok számára, és kicsit később a jelöltekre vonatkozólag, végrehajtása azonban a legtöbb jelölt országban jelentősen késik. A projekt végrehajtásához a minisztérium számára rendelkezésre állt a szükséges struktúra.

A Nemzeti Lottóból származó finanszírozás kezelésére a New Opportunities Fund-ot és a Teacher Training Agency-t (Tanátképző Ügynökség – TTA) kérte fel, míg a helyi végrehajtást a már említett LEA-k (Helyi Oktatási Hatóság) és az iskolák közösen szervezik.

A tartalmi fejlesztésre és a minőségbiztosításra egy konzorcium élén természetesen az Open University kapott megbízást.

Az OU több lépcsőben is módosította a minőségbiztosítás folyamatát, ami nagyban hozzájárult a program sikeréhez. Nem áll rendelkezésre még általános programértékelés, de a mintegy 1100 ellenőrző látogatás és a 70 000 ellenőrző kérdőív elemzése azt mutatja, hogy a program sikeresen fog befejeződni.

A projekt ragyogó példa arra is, hogy oktatási témákban lényeges fejlesztéseket nem lehet az EU-tól várni, annak ez nem is feladata. Az egyes kormányzatoknak kell felismerni az egész gazdaság szempontjából fontos oktatási prioritást (a tanároknak és a könyvtárosoknak a továbbképzése az IKT használatára) és ehhez kidolgozni és végrehajtani a stratégiát.

III.1.6. Franciaország

Franciaország Németország és Nagy Britannia tevékenysége mellett szintén nagy jelentőséggel bírhat a magyar stratégiák kialakításánál, hiszen jóval nagyobb tapasztalatuk van a témában, mint hazánknak.

Annak, aki Magyarországon bármely franciaországi rendszer átfogó tanulmányozásába kezd, elsőként a centralizáció jeleivel találkozik; európai összehasonlításban valóban „legendás” a Franciaországban hagyományosan jelenlevő állami centralizációs eszme és az erre épülő gyakorlat. Ez az egyik oka a Magyarországgal való hasonlóságnak, és több francia oktatásfejlesztési modell magyarországi adaptálhatóságának.

Azonban nem szabad elfelejteni, hogy Franciaországban nem törte meg évtizedekre a demokratikus fejlődést egy olyan, az egész múlt századot beárnyékoló történelmi periódus, mint amelyet az ún. „keleti blokknak” kellett átélnie – amelyben a hatalom minden hagyományos gazdasági, civil- és egyéb kezdeményezés megszüntetésére és visszaszorítására törekedett.

A francia centralizáció egy sokszínű, sokféle hagyományú, autonóm szerveződésekre épülő világot fog össze – mely a demokrácia alapelvei mentén szerveződik és fejlődik. E világban az állam szerepe elsősorban az egységes, központosított keretrendszer működtetése, ezen belül különösen a prioritások megfogalmazása, és az erre épülő támogatási-fejlesztési rendszer felállítása.

Miután Magyarországon a rendszerváltást követően újraéledtek (és el is burjánzottak) a különböző „alulról jövő” kezdeményezések, éppen annak hiányát tapasztal-

jük, hogy nem megfelelő ezek koordinációja, rendszerbe szerveződése, és ezek fejlődésének állami (össznmzeti) célok és érdekek szolgálatában való működtetése és fejlesztése. Ezért is gondoljuk, hogy a francia oktatási rendszer vizsgálata és egyes modelljeinek adaptálása és a velük való együttműködés kiemelten fontos lehet a számunkra.

A hagyományokat a felnőttnevelés három markáns, korábban különálló területén találhatjuk meg:

1. Elsőként említhetjük az ún. „közművelődési vonalat”. (Az új magyar felnőttképzési törvény ezt „általános felnőttképzés” néven emeli be a rendszerbe.) A „hagyományosnak” mondható egyházi, szakszervezeti, stb. szerveződések mellett a múlt századból az elsősorban baloldali, munkásmozgalmi indíttatású *Peuple et Culture* mozgalmat, és az animáció gyakorlatát említhetjük.
2. A közoktatási területen igen figyelemre méltó a Paul Legrand által képviselt és fémjelzett permanens képzés (*éducation permanente*) gondolata, melyet az UNESCO magáévá tett, és az 1970-es évet a permanens képzés nemzetközi évének hirdetett meg. Ez a koncepció általában beszél ugyan az állandó művelődés szükségességéről és ennek segítéséről, de elsősorban mégis elsősorban az oktatók oldaláról közelíti meg a kérdést. És éppen itt érhető tetten a döntő fordulat az élethosszig tartó tanulás megjelenésével, amely a tanítás helyett a tanulás, vagyis a tanuló, a művelődő egyén oldaláról közelít. A francia iskolarendszerben ekkor erősödött fel az a tendencia, miszerint a nappali tagozatos alapképzés (*formation initiale*) mellett egyre nagyobb szerepet kap a *formation continue* (folyamatos, folytatólagos képzés), mely a felnőttkori tanítás-tanulás mai napig is legismertebb fogalma Franciaországban.
3. Kiemelkedően nagy (és egyre növekvő) szerepe miatt, külön kell említenünk a szakképzést. Ugyanis az élethosszig tartó tanulás-szemlélet ma elsősorban a humán erőforrás-fejlesztés oldaláról vetődik fel, ennek problémáira keresi a megoldást, – mindenekelőtt a szakmai képzés segítségével. Egyre nagyobb problémát jelent a technológiai forradalom mellett a humán erőforrás fejlődésének lemaradása, különösen a hátrányos helyzetűek, fejlődésben megrekedtek, munkanélküliek helyzetének hagyományos eszközökkel való megoldhatatlansága miatt.

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)

Kizárólag tovább- és átképzésre szakosodva ma is a francia felsőoktatási rendszer különös, de egyenrangú eleme.

A CNAM mint modell bemutatása mellett szól, hogy nagy hagyományú, nagy tapasztalatokkal rendelkező, ugyanakkor a gazdaság és a társadalom folyton változó igényeihez folyamatosan és dinamikusan alkalmazkodó, és igen sokrétű képzési kínálatot

nyújtó szakképző- továbbképző- felsőoktatási intézmény. Kizárólag felnőttképzésre szakosodott, hálózata az ország egész területére kiterjed: ezen belül a francia felnőttképzésben fellelhető szinte minden képzési forma, intézményi szerveződés és módszer bemutatására alkalmas, beleértve az új információs és kommunikációs képzési technológiákat is.

A CNAM képzési rendszere magába foglalja a hazai fogalmak szerinti szakképzés, kiegészítő- és továbbképzés, felsőoktatás, a kompetencia-kurzusok és az „alternáló képzés”, stb. teljes világát, ezek komplex összefonódását, ennek igen logikus és jól áttekinthető rendszerbe szerveződését.

A francia nyelven is patinásan hangzó Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) név már több mint 200 éve ismert Franciaországban: a Nagy Francia Forradalom konventjének 1794. október 10-ikei alapító határozatában olvashatjuk először. Létrehozásakor az intézmény az iparosság-kézművesség új szellemű „szabadiskoláját” és használati eszközeinek gyűjteményét jelentette. Nevét magyarul „Míves Mesterségek Nemzeti Intézete” névre lehetne lefordítani. Miközben a polgári társadalmak megszületésének idején – a XVIII. század legvégén – a korabeli egyetemek a középkori hagyományoknak megfelelően, a tudományok egyetemességét és mindenek felettségét hirdették, a forradalmi lendületben megszülető CNAM az akkori idők legfejlettebb gépeinek bemutatását, és a technológiák oktatását vállalta fel, – figyelembe véve hogy hallgatóközönségét nem magas szinten iskoláztattak, hanem szakmájukat művelő és tanulni-fejlődni vágyó szakemberek alkotják.

A CNAM a mai napig megőrizte ezt a gyakorlatiasságát, építő- és alkalmazkodóképességét, és igazodását a mindenkor adott körülményekhez és hallgatóközönséghez. A CNAM az állam által fenntartott francia felsőoktatási intézményhálózat elismert, nagyhírű intézménye, mintegy 80 ezer hallgatóval. Az alábbiakban a CNAM működésének teljes körű bemutatása helyett csupán néhány, a legfontosabbnak, legjellegzetesebbnek mondható, számunkra leginkább tanulságosnak ígérkező jellemvonását mutatjuk be. Ezen jellegzetességek az egész magyar felnőttképzési rendszere, az élethosszig tartó tanulás elvének megvalósítása számára fontosak lehetnek.

A CNAM moduláris rendszeréről

A CNAM felnőttképzési rendszere alapvetően moduláris rendszerű. Ez a rendszer, a tananyagokat – egy-egy szakra és évfolyamra egységesen – félévekre „kiporciózott” adagokban írja elő és kéri számon. Figyelembe veszi a felnőttoktatás (pontosabban: a felnőttkori tanulás) sajátosságait, azt, hogy itt nem azonos (vagy közel azonos) életkorú, életpaszatlatú és előképzettségű emberek alkotnak egy-egy osztályt vagy évfolyamot, hanem különböző munkahelyi és magánéleti körülmé-

nyek közül érkező, különböző képességekkel és adottságokkal rendelkező emberek más-más céllal kívánnak tanulni.

A moduláris rendszer meghatározó alapegysége természetesen a modul: ez olyan tanulmányi egységet, a tananyagnak olyan szervesen összetartozó-összeépítkező részét jelenti, mely azonos jellemzőkkel és meghatározókkal (képzési cél, tananyagtartalom, ki- és bemeneti követelmények, stb.) írható le és használható bármely képzési programban. Egy-egy ilyen tanulmányi egység (modul) lényegében a legkülönbözőbb (diplomához, kompetencia-bizonyítványhoz vezető) képzési formákba építhető bele, de önmagában is hasznosítható: a képzési rendszer egészében – intézménytől, tértől-időtől függetlenül – azonos módon értelmezett és elfogadott. A CNAM-terminológia folyamatosan „kapitalizálható” (vagyis tőkésíthető, a rendszeren belül szabadon értékesíthető) modulokról beszél.

Egy-egy modult felvehet valaki pusztán egyéni érdeklődésből (vagyis bármilyen folytatási szándék nélkül) is. A legtöbben azonban diplomaszerzési céllal iratkoznak be. Mindemellett számosan tanulnak a CNAM-ban úgy, hogy meglévő diplomájuk, szakképesítésük mellett, a felvett modulokat szakmai továbbképzésnek tekintik. Elkezdheti valaki a tanulmányait Grenoble-ban, folytathatja (esetleg évekkel később) Montpellier-ben, egy újabb modult megszerezhet egy távoli városban levő távoktatási központtal tartott kapcsolat révén – és a végén Párizsban kapja meg a diplomáját – mivel a hálózat egészében, bárki, bárhol, bármely formában tanul is, diploma-kiadási joga egyedül a párizsi központnak van.

A CNAM-ba beiratkozott hallgatók több mint 80 %-a moduláris rendszerben tanul (mintegy 63 ezer fő).

A moduláris rendszert csak az erősen szakosodott (nappali képzést is folytató) egyes intézetekben, vagy a munkáltatói igényeket kiszolgáló alkalmi tanfolyami képzésben nem alkalmazzák.

A CNAM gyakorlatában egy modul általában 100-120 óra (kontakt-óra) képzést jelent, egy iskolai évre elosztva. Ez általában heti 3-4 óra előadást (esetleg kiscsoportos foglalkozással megosztva) jelent, és ehhez a kalkulációk szerint heti 4-6 óra egyéni tanulás is szükségeltetik. Egy-egy modul kreditként is értelmezhető: egy modul általában 1 kreditpontot ér, melyet egy éves folyamatos tanulással lehet megszerezni. Vannak viszont féléves stúdiumok is: ezek általában 50-60 kontakt-órás képzést jelentenek, (néha előadás, néha kiscsoportos foglalkozás: labor, műhely vagy szemináriumi foglalkozás – vagy ezek kombinációja), ezek ½ kreditpontot érnek. A moduláris képzések „tipikus” szervezési formája: heti egy estére és szombaton délelőttre szervezett foglalkozások, 2-2 órában.

Valamennyi CNAM-prospektusban ajánlott haladási ütem: évi két modul felvétele. A munka melletti tanulásban ez jelent – a tapasztalatok szerint – egy „normális”

leterhelést. (Eltérések természetesen lehetségesek). Az iskolai keretek között folyó képzést a képzési programokban külön feltüntetett gyakorlati képzés egészíti ki: ezek az összefüggő több hetes (többnyire 80-120 órás), munkahelyi környezetben eltöltött gyakorlatok is kreditértékkel bírnak. Ha megvizsgáljuk a CNAM képzési kínálatában szereplő modulok leírását, az egyes moduloknál szereplő óraszám (a modul megszerzéséhez szükséges kontakt-órák száma) modulonként különböző. A legtöbb 1 kreditpontot érő modul 100-120 óra, de van néhány 130-134 órás, és 80 vagy 85 órás képzést jelentő modul is. Hasonló szóródás van a fél kreditpont-értékű moduloknál: az átlagos óraszám 60, de találhatunk 50, 45, 40, sőt esetenként 30 vagy 35 órát igénylő modult is.

Tulajdonképpen e jelenségben is a CNAM általános logikáját lehet felfedezni: a gyakorlat tapasztalatai, követelményei jelentik a kiindulási alapot, vagyis a modul „előírt” órászáma attól függ, hogy az adott modulban kifejeződő tudás-tartalmat (illetve kompetenciát) hány órás oktatással lehet a legcélszerűbben elsajátíttatni. Ez teljesen ellenkezik azzal a logikával, amely szerint egy kreditpont mindig azonos órászámot jelent, függetlenül a modul nehézségétől vagy időigényétől. (Márpedig tudjuk, az egyes képzési egységek nem azonos fajsúlyúak.) Vagyis a CNAM gyakorlatában a kredit nem uniformizál (félévenként vagy modulonként előírt egységes órászámokkal), csupán egységet, átlátható rendet teremt a gyakorlat mindenkorai igényei szerint kialakított, különböző órászámok között.

A CNAM képzési repertoárjában jelenleg mintegy 700 modul szerepel. Minden modul azonos logika ill. felépítés szerinti részletes leírása nyilvánosan hozzáférhető, és mintegy „szerződési alapot” jelent – mind a tanár, mind a diák számára. Valamennyi modul ismertetése az alábbi tagolásban történik:

- A modul elnevezése
- A modul szintje és alszáma (Bac: érettségi)
 - az alapszintű (Bac+2) modulok betűje: A
 - a középszintű (Bac+4) modulok betűje: B
 - a felső szintű (Bac+5) modulok betűje: C

Az alszám

Mivel egy-egy (ugyanazon) témakörben különböző oldalú ill. felfogású megközelítés lehetséges, az azonos szintű és témakörű, de eltérő tartalmú modulok megkülönböztetésére szolgál az alszám.

- A képzés módja (tanári előadás vagy gyakorlati foglalkozás)
- Intézményi, belső adatok:
 - Szakirány (minden képzés, minden modul, minden tanszék a 7 szakirány valamelyikébe tartozik)
 - Tanszék, tanszékvezető

- A tárgyat a CNAM-központban oktató, az adott modulért konkrétan felelős tanár neve
- A képzés célcsoportja; a modul felvételének előfeltételei (bemeneti követelmények): (elsősorban vagy kizárólagosan) kiknek szól a modul, illetve milyen előképzettség, ismeretek, vagy hány gyakorlatban töltött év szükséges (vagy esetleg ajánlatos) a modul felvételéhez. A vagylagosság csak most, az összesített leírásban jelenik meg: az egyes moduloknál többnyire egyértelmű, konkrét megfogalmazást olvashatunk (Kikötések hiányában a modult bárki felveheti)
- A képzés (tanulás) során elérendő cél (röviden, tömören megfogalmazva)
- A képzési program
- A képzés tartalomjegyzéke
- Irodalomjegyzék: Többnyire csak néhány (a legalapvetőbb) könyv, tanulmány címe, szerzője, esetenként házi (CNAM)-sokszorosításokra, és Internet-adatforrásokra való hivatkozás.

Az évente megjelenő modul-katalógus nem, de az egyes intézmények helyi kiadványai tartalmazzák még a modul felvételének árát (beiratkozási díj), a képzés időbeosztását (mely napokon, heti hány óra, stb.) és a számonkérés módját. Tudnivaló, hogy minden modul a tanultak ellenőrzésével zárul. Ez elvben lehet félév végi vizsga, folyamatos évközi számonkérés, és a kettő kombinációja is; leggyakrabban félév végi írásbeli feladat alapján adják az érdemjegyet. Nem a modulleírásnál, hanem a modulokból összeálló egyes képzési programoknál fogalmazódik meg, hogy mely modul végzése alól, hogyan lehet felmentést kapni, és beszámítást nyerni.

A szakmában, a képzés szakirányának megfelelő szakterületen végzett 2, 3 vagy 5 éves szakmai gyakorlat, vagy az előírttal egyenértékű vagy magasabb szintű (más képzésből származó) modulok dokumentált igazolása alapján, az adott diplomához előírt modulok közül a hallgató akár több modul elvégzése alól is felmentést kaphat.

Modulárisan építkező képzési programok

Miként ugyanazokból az építőelemekből sokféle ház (vagy egyéb épületet) lehet felépíteni, – a CNAM-rendszer egyes moduljai is igen sok és sokféle diplomának lehetnek építőelemei.

A CNAM a francia felsőoktatás mindhárom szintjén ad ki diplomákat. Az ún. „CNAM-diplomák” – bár mások, gyakorlatorientáltabbak mint a „hagyományos” felsőoktatás diplomái – államilag elismertek, és szintbesorolásuk, az adott szinten való értékük megegyezik az állami diplomákéval.

A modularitás és a „homologizáció” (vagyis az állami diplomákkal való összevetés és egyenértékűsítés) jóvoltából, a CNAM a többi egyetem képzéséből minden további nélkül be tud fogadni bizonyos rész-stúdiumokat, – ezeket bizonyos átértékelési vizsgálat (valorisation) alapján, elfogadja az adott diplomához előírt CNAM-modulok helyett.

De az is előny, hogy a hallgató – ha nem is jut el a diplomáig, – megszerzett modul-jait be tudja számítani más irányban, folytathatott tanulmányai során is. Így könnyebben szerezhethet meg bizonyos szakképesítéseket vagy alacsonyabb szintű diplomákat, esetleg kompetencia-képesítéseket. Ez a másutt megszerzett tudás beszámításának az egyik legegyszerűbb változata. Az említett centrális irányítás teszi ezt lehetővé, de a francia rendszer a különböző módokon szerzett tudás egységesített módon való beszámításának sokkal, finomabb módszereivel is rendelkezik.

CNAM kompetenciaképzési modell

A kompetencia fogalma igen gyakran használatos a CNAM-ban: egy fontos alapelv és egy újszerű képzési forma épül rá. A kompetencia: szakavatottság, hozzáértés, valaminek a „megcsinálására”, valamilyen tudás alkalmazására való képesség. Ennek kialakítása, elsajátíttatása alapvető cél a CNAM egész képzési rendszerében.

Gyakran hangsúlyozzák (szóban és írásban is), hogy nem elég az, hogy a növendék a képzés végére valamit tudjon, és nem elég csupán a tudást számonkérni, – hanem arra kell törekedni, hogy a diák valamit „meg tudjon csinálni”, – vagyis értse, alkalmazni is tudja az ismereteket. Arra törekcsenek, – szemben az „elmélet-orientált”, a minél magasabb tudományosságra törekvő képzési felfogásokkal – hogy a képzés legkisebb sejtjeiben is szervező elv, az elsajátítandó tudás egyik szelekciós elve legyen az, hogy az a bizonyos tudás milyen végső célt szolgál? Vagyis a tudásalapú modul („tudás-modul”) és a kompetencia alapú modul („kompetencia-modul”) dichotómiájában az utóbbira teszik a hangsúlyt.

A kompetencia – kurzus, mint új képzési forma, az 1990-es évek közepén jelent meg a CNAM kínálatában; kifejezetten a gazdaság (ipari-szolgáltatási szektor) konkrét igényeinek a kielégítésére. Ugyanis azt tapasztalták, hogy a munkaadók a rendelkezésükre álló lehetőségekkel élve nem, vagy csak hozzávetőlegesen kapják meg a számukra legmegfelelőbb szaktudással rendelkező munkaerőt. Akár úgy, hogy a végzett diplomások közül válogatnak, akár úgy hogy saját dolgozóikat iskolázzák be egy diploma vagy szakképesítés megszerzésére. A diploma mögött sok tudás van ugyan, de ennek egy része az adott munkahelyen nem hasznosítható, más része viszont nem elegendő az adott munkakör betöltéséhez, tehát újabb képzésre, továbbképzésre van szükség.

A vállalat ezt megszervezhethi ugyan, de ma már általában a képzéshez használt technológiák olyan magas szintű és oly szerteágazó ismereteket igényelnek, amelyeket kevés vállalat birtokol, így a képzés hatékony és gazdaságos megszervezéséhez a vállalat saját képző-továbbképző apparátusa már nem elegendő, sőt sokszor a szakképző intézmények apparátusa sem. A mai igényeknek megfelelő felsőfokú szakképzéshez már a felsőoktatás szakembereinek segítsége kell. A felsőoktatástól viszont nem a „hagyományos” formákat, hanem a rövidebb, rugalmasabb, és az adott célra orientált képzést várják. A CNAM által kialakított kompetenciaképzési „modell” mintegy 300-350 órás, (munka mellett mintegy másfél éves) képzést jelent, mely kompetencia-

bizonyítvány kiadásával zárul. Ez a bizonyítvány (certificat) nem jelent diplomát, nem ad államilag elismert szakképesítést. Nem feltétlenül egy újabb szakmára készít fel – „csupán” magas szintű, „konvertibilis” szaktudást ad – egy felsőoktatási intézmény által „hitelesítve”.

A CNAM kompetencia- kurzusainak nagy „találánya”, hogy ott, ahol lehet a képzés-programba, beépítik a már meglévő, felsőoktatásban is használatos modulokat. Egy kompetenciaképzés általában 3 (esetleg 4) modulból áll. Ezek a modulok így „töké-síthetők”, és az emberi élet egy későbbi szakaszában – újabb, az adott diplomához szükséges modulok megszerzésével – elvezethetnek akár a diplomához is.

A legtöbb kompetencia kurzus bemeneti feltétele: szakirányú iskolai végzettség, alap-szintű (bac+2) diploma, és több éves szakmai gyakorlat. (Így ezek a képzések felfogha-tók szakirányú továbbképzésnek is.) Ugyanakkor vannak olyan kompetenciaképzések, amelyekre bármely szakmai előképzettség vagy szakmai gyakorlat nélkül, egyszerű érettséggel is lehet jelentkezni. A kompetenciaképzés egyik sajátossága (melyben eltér a szakképesítések és diplomák megszokott képzési tartalmától), hogy nem ad szé-leskörű alapot, „tudomány-rendszertani” felépítésű bevezető ismereteket (csak a lehető legszükségesebb mértékben, és kifejezetten csak a képzési célhoz való alkal-mazásban). A kompetenciaképzés: „rögtön a tárgyra tér”; a tananyag tartalmának, belső struktúrájának rendező elve: az a konkrét igény, megoldandó feladat, melynek érdekében az egész képzés szerveződött.

Az alábbiakban – a jelenlegi 40-ből szabadon válogatva – felsoroljuk néhány kompe-tencia képesítés nevét.

- Vállalkozások minőségbiztosítása
- Üzleti jog
- Szervezetek belső ellenőrzése
- Kis- és középvállalkozások menedzselése
- Nemzetközi kereskedelmi ügyletek lebonyolítása
- Élelmiszeripari termékek marketingje
- Marketing és a kereskedelem technikája
- Számítógépes rendszergazda
- Vállalatok-vállalkozások szociális-személyzeti-munkaügyi- és jogi ügyintézése
- Az alternáló képzés didaktikája és metodikája
- Ipari statisztika
- Anyagvizsgálat a termelőmunkában
- Épületelújítási munkák irányítása (művezetése)
- A nem-vezetékes adatközlés (radiocommunication) technikája

Előírás, hogy a kompetencia bizonyítványhoz szükséges modulokat 4 éves interval-lumon belül kell összegyűjteni. (Vagyis 4 évnél régebben megszerzett modult ebben

a képzési formában nem lehet érvényesíteni.) A beszámíthatóság ilyen időbeli korlátozását más képzési formában nem fedezhetjük fel: a megszerzett modulok elvileg „élethosszon át tartó tanulásban” érvényesíthetőek. További megkötést jelent, hogy az elvégzett modulokra adott osztályzatok átlagának (a max. 20 pontos osztályozási rendszerben) minimum 10 pontot el kell érnie, és azt a modult, melynek osztályzata 8 pont alatt van, már nem lehet elfogadni.

CNAM modulokból-diplomák

Az egyes képzési programok belső felépítése igen különböző: nagy eltéréseket tapasztalunk az egyes képesítések eléréséhez szükséges modulok számában, az 1 vagy 1/2 kreditértékű modulok arányában, az „elágazások”, az alternatív utak lehetőségében, a választható (más modullal kiváltható) ill. a kötelezően választandó modulok számában. (Arról már szoltunk, hogy az egyes modulok előírt kontaktóráinak száma is különböző.) Ezt a sokféleséget az idézte elő, hogy az egyes képzési programok – bizonyos egységes szerkesztési alapelvek betartásával ugyan, – de nem egy központi sémához, hanem inkább a képzés iránti igények különbözőségéhez igazodnak. Hogyan áll össze a hallgatók egyéni képzési programja? Az előzőekben láthattuk, hogy már a „hivatalosan” publikált, bárhol hozzáférhető képzési programok is sok-sok egyéni választási lehetőséget tesznek lehetővé, illetve kívánnak meg. Azonban a helyzet még bonyolultabb. A gyakorlatban szinte minden hallgató más, egyéni képzési programot valósít meg. A „testre szabott képzés”, az egyéni utak lehetősége a CNAM egyik komolyan vett, általános alapelve. Ez mégsem vezet parttalansághoz, kerülő utakhoz, hanem ellenkezőleg: az egyén számára rendkívül célirányos és „gazdaságos” tanulást tesz lehetővé. A rendkívüli változatosság mellett, a rendszer mégis jól áttekinthető, mivel nagyon világos, logikus szabályok mellett szerveződik.

A fő szabályok a következők:

- Nincs előírt haladási ütem és sorrendiség. Az egyes képzési programokban egy konkrét algoritmus található: egy ajánlható, optimálisnak mondható sorrendben szerepelnek egymás után a modulok. Azonban e modulok egymás utáni sorrendjén a hallgató elvileg változtathat. Megkötések azért természetesen vannak: számos modulnál meg van határozva, hogy azt csak bizonyos előtanulmányok birtokában lehet felvenni. Különösen érvényes ez a minősítő vizsga és a záróvizsga esetében. A hallgató megteheti, hogy egy évben vagy félévben csak egyetlen modult hallgat, vagy éppen többet vesz fel az optimálisnak, legelfogadhatóbbnak tartott évi 2 modulnál.
- A tanulmányi program alakítható. Maga a publikált program is tartalmaz utalásokat, hogy más képzési formáktól, korábbi tanulmányoktól átvehetőek bizonyos modulok, teljes értékű beszámítást adva a megjelölt „CNAM modulok” kiváltásához.
- Azonban egyedi esetek, egyéb egyedi beszámítások is lehetségesek, de ezekhez az adott „modulgazdával”, vagyis az illetékes tanszék illetékes szaktanárával való előzetes konzultáció szükséges.

Hasonló a helyzet a képzés szakirányának megfelelő szakmai tapasztalatok beszámíthatóságával. Kialakult szabályok-alapelvek szerint, az intézmény – a megkívánt precíz dokumentáció megkövetelésével – felmentést adhat bizonyos (egyébként a diplomához kötelezően előírt) modulok felvétele alól. A hallgató egyéni érdeklődése és egyéb motivációja is érvényesülhet abban, hogy milyen kiegészítő modulokat vesz fel, vagy hogy az előírt modulnál „erősebbet” hallgat. A hallgatók egyéni útjának fontos meghatározója az a személyes konzultáció, melyben a tanulmányok megkezdése előtt minden leendő hallgatónak részt kell vennie, és egyeztetnie-szembesítenie kell elképzeléseit a reális lehetőségekkel és a meghatározó körülményekkel. Előállhat az a helyzet, hogy a hallgató azt tapasztalja, hogy – az előzetes konzultáció és szaktanácsadás ellenére, a tanulmányai közben nehézségei támadtak: a napvilágra került tudásbeli hiányossága, a magánéletben előállott problémák vagy egyéb ok miatt, a tanulmányi követelmények teljesítése nehézségekbe ütközik. Ilyen esetekben – a kialakult gyakorlat szerint, (pl. a később ismertetett „Pedagógiai segítő szolgálat” igénybevételével) van lehetőség az előre elképzelt képzési program módosítására, bizonyos kiegészítő, felzárkóztató képzésben való részvételre.

Tájékoztató szolgálat a CNAM-ban

A CNAM életében fontos szerepet tölt be a „Tájékoztató-Tanácsadó Szolgálat” (Service Information-Orientation). Ez a szolgálat egész évben az érdeklődők és a hallgatók rendelkezésére áll: elsősorban írásos dokumentumok tömegével. A CNAM központi épületében található szolgálatnál a CNAM képzési kínálatából szinte minden írásos anyag megtalálható: képzési programok, útmutatók, intézményi tájékoztatók (ideértve a vidéki hálózati központokat és az intézeteket, valamint a tanfolyami oktatási formákat is). A szolgálat gondoskodik arról, hogy az információk az Interneten is hozzáférhetőek legyenek. Ha például valaki a CNAM moduláris rendszerében bármely szakterületen kíván tanulni (pl. kémia, cégvezetés, informatika, stb), mindegyik szakterületről talál egy igen egyszerű kivitelű, mintegy 20 oldalas brosrát, mely az alábbiakat részletezi:

- melyik szint kb. hány év alatt végezhető el, mi az a minősítő vizsga, stb, melyek a korábbi tanulmányok beszámításának lehetőségei (több alternatíva felvázolásával), felmentéssel;- a képzés időbeosztását; valamennyi diploma modulonként felépülő képzési struktúráját (az általunk korábban közölt táblázatokhoz hasonlóan, a képzés sémája, szintekre bontva);
- a szakmában szerzett tapasztalatok (munkával töltött évek) beszámításának lehetőségeit;
- a szakterülethez tartozó, a táblázatban szereplő minden egyes modul képzési tartalmának rövid leírását;
- a további információ hozzáférési lehetőségeit (Internet, a CNAM könyvesboltja);
- és a CNAM információs szolgálatának; és a CNAM illetékes tanszékére vonatkozó adatait.

A CNAM képzéseire nincs felvételi vizsga. Több, egyetemi diplomához is vezető képzéshez még érettségi vizsga sem kell. A hallgatók „beáramlása” azonban még-

sem parttalan, mégsem szabályozatlan. Úgy tűnik, jól működik az egyéni felvételi tanácsadó-konzultációs rendszer, mely a „testreszabott” felnőttképzés sajátosságainak leginkább megfelel. Ha az ember mérték utáni szabóságban kíván ruhát, tesz, akkor megkérdezik, hogy a kedves ügyfél milyen ruhát szeretne, mértéket vesznek, és megnézik hogy a rendelkezésre álló anyag megfelelő-e, elegendő-e. Lehet, hogy profán a hasonlat, de hasonló elven működik a CNAM párizsi tanácsadó-egyeztető-konzultációs rendszere. A CNAM képzéseire való beiratkozás előfeltétele, hogy minden leendő hallgató részt vegyen az egyéni elbeszélgetésen, melynek eredményeként megszületik az egyén saját, „testreszabott” tanulmányi terve.

Ha valaki június végén vagy szeptemberben a CNAM központi épületében jár, hatalmas tömeget talál: a bejárat közelében, az épülettömb két belső udvarán fel van állítva két nagy, több tanteremnyi méretű sátor. Itt zajlik le az érdeklődők, jelentkezők, és a CNAM képviselőinek a találkozása. A fogadó tér hall-nak felfogható első része a tájékoztató szolgálat: a falakat nagyméretű tájékoztató táblák takarják, és a tájékoztató és tanácsadó szolgálat írásos anyagait lehet megkapni itt. Az érdeklődők a pultoknál szóbeli tájékoztatást, és további célirányos dokumentumokat kaphatnak. Itt történik meg az egyéni elbeszélgetést kérők továbbírási útja is, a szakiránynak megfelelő tanácsadó-szakemberek asztalához.

- Az elbeszélgetés menete: A jelentkező szándékainak, tanulmányi és szakmai múltjának a megismerése. A jelentkező tájékoztatása, hogy elképzelése mennyire kivitelezhető, esetleg milyen jobb megoldások, lehetőségek, vagy milyen várható nehézségek vannak.
- A tanácsadó javaslatai, figyelmeztetései, ellenvetései: Közös munka, eszmecsere. A tanácsadó és a leendő hallgató félvekre lebontva, minden egyes modul tartalmát, nehézségét, megfelelőségét kielemezve, közösen állapodnak meg abban, hogy milyen modulokat fog a hallgató felvenni a következő tanévben.
- A hallgató „tanulmányi előélete”: Feltárára kerül a hallgató „tanulmányi előélete”. Ha a jelentkező meglevő végzettsége (diplomája) a CNAM képzési programjaiban eleve szereplő képzési tartalomnak felel meg, ez a tény az egyelőre csak rögzítésre kerül. Ha a korábbi tanulmányok egészének illetve egyes részeinek (tantárgyainak) beszámíthatósága kétséges, a tanácsadó elküldi a jelentkezőt az illető szaktanárhoz, személyes egyeztetésre. Ugyanis a sátor körül, a tanulmányi épületekben, ügyeleti szolgálatban vannak a szaktanárok, akik fogadják a „kritikus eseteket”. A jelentkezőnek az illetékes szaktanár írásos véleményével vissza kell menni a sátorba, és ekkor folytatódik az egyeztetés.
- A szakmai gyakorlatok: Hasonló a helyzet a szakmai gyakorlatokkal. Ha valakinek a munkahelyi pozíciója a beszámíthatóság szempontjából kétséges, akkor „beutaltat” a szomszédos épületben lévő „VAP-szolgálathoz” (VAP: Validation des acquis professionnels = a szakmában szerzett tudás és tapasztalat érvényesítése), ahol szintén szakvéleményt adnak. Sor kerül annak tisztázására, hogy szükséges-e ajánlott, vagy a jelentkező részéről igényelt bizonyos bevezető-rávezető, felzárkóztató

vagy kiegészítő képzés? Ha ez problematikus, a képzésre jelentkezőnek el kell mennie a pedagógiai segítő szolgálathoz is (CRAP), melynek működését szintén később ismertetjük.

- A „tanulmányi terv”: A beszélgetés végén egy egyoldalas „tanulmányi terv” készül, mely (kérdőív-formában) tartalmazza az alábbi adatokat: Név, foglalkozás, előző iskolai végzettség, milyen szakterületen akar az illető tanulni. Milyen képzettséget kíván megszerezni? A képzés szakirányának megfelelő munkakörben dolgozik-e? Ha igen, hány éve? (A kérdőív kitöltése rendkívül egyszerű: a legtöbb adat rögzítése aláhúzással vagy egy-két szó vagy szám beírásával rögzíthető). A kérdőív második része a tulajdonképpeni tanulmányi terv: rögzítésre kerül az elsajátítandó modulok szintje, neve, kódszáma, a lehetséges felmentések, mind a korábbi tanulmányok, mind a munkában eddig töltött évek szerint. A lapot mind a tanácsadó-konzulens, mind a leendő hallgató aláírja. A következő szakasz már a Tanulmányi Ügyek Hivatalára tartozik (Service de Scolarité), amely bekéri, és pontról pontra ellenőrzi majd a szükséges dokumentumokat (bizonyítványok, munkahelyi igazolások, stb.) és ennek alapján adja ki a megfelelő modul(ok)ra (és a könyvtárba) szóló Látogatási bizonyítványt (kártyát), a beiratkozási díj illetve tandíj befizetése után.

Pedagógiai segítő szolgálat (CRAP)

Miután a CNAM-ba való felvételnek nem előfeltétele az érettségi, a különböző képzésekre beiratkozók mintegy 10 %-a érettségi nélkül kezdi meg tanulmányait. De az érettségizetteknek egy része is gyenge alaptudással érkezik az alapozó tárgyakból. Gyakran az okoz gondot, ha humán érettségi birtokában kíván valaki műszaki diplomát szerezni, és a műszaki alapismeretek hiányoznak. E problémákat a „hagyományos” egyetemi szemlélet szerint, régebben rendszerint úgy oldották meg, hogy már a felvételi eljárás vagy az első vizsgák során „kiszűrték” az „alkalmatlan” hallgatókat. A „tömegoktatás” kénytelen-kelletlen körülményei között, a problémát több felsőoktatási intézmény ma úgy oldja meg, hogy enged a képzés színvonalából, a követelményeket a gyengébb képességűekhez igazítja.

A CNAM mint felsőoktatási intézmény – saját hagyományai és missziója következtében, valamint alapvető létérdeke miatt – nem vállalhatja fel ezeket a megoldásokat: a „képzési deficittel” érkezők fokozott segítségével és felzárkóztatásával keresi a kiutat. Az intézményben, 1996-ban létrehozták a Pedagógiai Segítő Szolgálatot. (Francia neve CRAP: Centre de ressource et d'Appui Pédagogique = [Emberi] Erőforrás és Pedagógiai Segítő Központ.) Ennek személyi állománya jelenleg 4 főállású munkatársból, egy dokumentalistából és egy titkárnőből áll. A szolgálat tevékenysége iránti igény egyre nő, és ez a szervezeti egység egyre sokrétűbb szolgáltatásokkal segíti az intézmény munkáját.

Tevékenységeinek fő formái:

„Beiratkozási” konzultáció, tanácsadás, tudásfelmérés, és a felzárkóztató programokra való felvétel. A tanévkezdés előtti „Beiskolázási Fórum” időszakában, tömegesen fogadják a problémával jelentkezőket. Különösen a tanulmányaikat régebben abbaha-

gyóknak vannak nehézségeik, és főleg matematikából, fizikából, kémiából, informatikából és gazdasági alaptárgyakból tapasztalhatók tudásbeli hiányosságok; a későbbiek során a tanulási módszertan és a kommunikációs készség fejlesztése igényel komoly segítséget. A Beiratkozási Fórum „Tájékoztató-tanácsadó szolgálatától” érkező jelentkezők egy részénél elegendő a figyelmeztetés, az ajánlás: nehézségei lesznek, ha nem vesz részt az előkészítő-felzárkóztató képzésben. Sokaknál – a tudásfelmérés után – kifejezetten tanácsolják, hogy vegyék fel az egy éves előkészítő képzés moduljait. Van, aki csak októberben tapasztalja, hogy mégiscsak nehézségei vannak, nem fogja tudni, teljesíteni a felvett modul követelményeit. Ekkor még van mód arra, hogy a befizetett modul-költséget (tandíjat) átváltsák a felzárkóztató modulra. Esetleg módosulhat a tanulmányi terv úgy is, hogy a hallgató jelentkezik a felzárkóztató modulra, és az eredetileg felvett „nehéz” modul helyett választ egy „könnyebb”, de az adott diplomához egyébként szükséges modult. Vagyis megváltoztatja tanulmányi moduljainak eredetileg elképzelt sorrendjét.

Felzárkóztató, „hiánypótló” képzés

A hallgatóknak az alábbi formák állnak a rendelkezésére:

- az egyéni foglalkozások (korrepetálás)
- a kiscsoportos foglalkozások
- a gyakorlati foglalkozások tutor segítségével (pl. számítógép-használat, internetes dokumentum-keresés). Megfelelő pedagógiai segítő programokkal ellátott számítógéppark áll a számítógép-használatban gyengébbek rendelkezésére.
- az egyéni tanulást segítő kiegészítő eszközök biztosítása: könyvek, brosrák, fénymásolatok, tanulási útmutatók, kazetták, CD-ROM, stb.
- a vizsga előtti tudás-felmérés (mintegy „próbavizsga”, segítheti a hátrányokkal küzdő, szorongással küzdő hallgatók jobb vizsgateljesítményét)

A leggyakoribb képzési forma azonban mégis a (kis)csoportos foglalkozás: ez általában „esti oktatás” formájában (a kora esti órákban) szerveződik. Az ilyen kurzusokra is be kell iratkozni, a beiratkozási díj megegyezik bármelyik más modul beiratkozási díjával.

A felkészítő-felzárkóztató kurzusok – az első évek tapasztalatai alapján – egyre inkább modulárisan szerveződnek. Több modul szolgálja a CNAM-képzésre jelentkező szándékozók előkészítését. (Akár „nulladik” évfolyamos képzésnek is nevezhetnénk e képzési formát.) Önértékelő tesztek segítségével sorolják a jelentkezőket a megfelelő csoportba; a képzés maga márciustól júniusig tart. Az „újratanulás segítése” című modulcsoport részben az elfelejtett vagy nem kellő szinten elsajátított ismeretek felelevenítésére, részben a legmegfelelőbb tanulási technika elsajátítására szolgál. Ami a Pedagógiai Segítő Szolgálat képzéseinek számszerű eredményeit illeti, ezek – a CNAM-képzés egészének volumenéhez viszonyítva – még viszonylag szerény kezdeti eredményeket mutatnak. 1999-ben Párizsban 548 hallgató képzésével foglalkoztak, ebből 282-en egyéni foglalkozás keretében (mintegy 1.200 óra időtartamban).

A vidéki hálózati központok közül 1999 végéig csak háromban kezdődött el a felzárkóztató képzés, szerény eredményekkel. Poitiers-ben például mindössze 3 fő jelentkezett, segítségüket egyéni foglalkozással (az Interneten elérhető tutor közreműködésével) oldották meg.

A hallgatói elégedettség-vizsgálat, előmenetel- és pályakövetés

A CRAP keretén belül működik a beiratkozott hallgatók tanulmányainak eredményességét figyelő, és a végzett hallgatók pályáját nyomonkövető szolgálat. (Observatoire des études et carrieres)

Első ízben 1999 decemberében keresték meg az ősszel beiratkozott hallgatókat (egyezőre csak Párizsban): az egyik órarend szerinti foglalkozás elején megkérték az ott ülőket, hogy töltsenek ki egy 3 oldalas, 48 kérdést tartalmazó kérdőívet. Ilyen módon a hallgatók tanulási motivációjáról, egyéni tanulási körülményeiről, (pl. a továbbtanuláshoz való munkahelyi viszonyulásról), és a tanulmányok során felmerülő nehézségekről kívántak képet kapni.

A felmérés eredménye:

- A hallgatók 37 %-a számára nem jelent nehézséget a tanulás. A tananyag nem túl nehéz, egy része eleve ismert.
- A haladási ütem nem túl gyors 23 %-nak a tanulmányi terhelés megfelelő, körülményei is megfelelőek. Számukra a képzés ütemezése „pont jó”.
- A 25 %-nak nehézségei vannak a tananyag megértésével, azt nehezebbnek találják, mint ahogy előzetesen gondolták. A haladási ütem számukra túl gyors. A rendszeres munka melletti tanulás is nehézséget jelent számukra, munkahelyükről nehezen tudnak eljönni. Az e csoportba tartozók tanulási motiváltsága is alacsonyabb.
- A 15 %-nak alapvető gondjai vannak a tananyag megértésével. A munkahelyükön is nehézségekkel küzdenek vagy éppen munkanélküliek. Bár a kérdőív névtelenül kérte a válaszokat, a felmérés így is hasznos: egyrészt visszajelzést ad a képzési programok készítőinek és a tanároknak, másrészt érzékelhető közelbe hozza azt a réteget, amelynek pedagógiai vagy egyéb segítségre lenne szüksége.

A jövőben rendszeressé kívánják tenni ezt a vizsgáldást, és a diploma megszerzése előtt, újabb „elégedettségi vizsgálatot” és kérdőíves hallgatói visszajelzést terveznek.

A végzett hallgatók további szakmai életpályájának követését az oktatási minisztérium erőteljesen szorgalmazza és anyagilag is támogatja. Erre országos rendszer van kiépülőben. Ezen akció keretében a CNAM is 500.000 francia frankot kapott a rendszer kiépítésére és a munka elvégzésére. Hat hónapos előkészítés után, egy év alatt végezték el az első ilyen vizsgálatot. Mintegy 40 telefonos kérdezőbiztost készítettek fel erre a munkára. A végzett hallgatókat először írásban keresték fel: ismertették a felmérés jellegét, formáját, együttműködést kértek és kérték az

esetleges címváltozás közlését. Ezután következett (előre jelzett intervallumban) a telefonos kikérdezés. (Ezt egyébként kb. tízszer drágábbnak tartják, mint a kérdőíves módszert, mivel gyakran távoli helyszínekkel, akár 40 percgig is eltart egy beszélgetés.) Egy-egy végzett hallgatót a tervek szerint 3-4 évenként terveznek ismételtlen megkeresni.

A CNAM jellegéből fakadóan (miután a képzés sok irányban folytatható, a CNAM-on kívül is), nem csak a diplomások pályáját, karrierjét kívánják figyelemmel kísérni, hanem mindenkiét, aki elhagyta a rendszert.

A korábbi tanulmányok és munkahelyi tapasztalatok beszámítása (VAA, VAP)

Mint tudjuk, a felnőttoktatás egyik sajátossága (szemben az iskolaköteles korúak közoktatására és a felsőoktatás nappali tagozatos alapképzésére jellemző viszonylagos hallgatói homogenitással) az, hogy a képzésre érkezők igen különböző tanulmányi előképzettséggel, szaktudással, és a munkahelyen szerzett szakmai tapasztalatokkal rendelkeznek.

Ma már szerte a világban egyre inkább elismerést és elfogadást nyer az a szemlélet, hogy nem kell minden képzést mindenkinek mindig előlről, az alapoktól kezdve elkezdni, hiszen sok ember már megalapozott tudással érkezik. Az angolszász nyelvterületen széles körben ismert a Prior Learning Assessment (PLA) fogalma, mely a korábbi tanulmány beszámíthatóságát jelenti.

A CNAM-nak is szembe kellett néznie azzal a problémával, hogy nem ritka egyedi esetként valaki korábbi tanulmányainak beszámítását kéri. Az esetek egy részében elegendő, ha egy adott diplomához vezető képzési szakasz ismertetésénél meghatározzák, hogy a képzésbe való belépéshez, illetve az egyes modulok (újra-)hallgatása alóli felmentéshez milyen más diploma vagy képesítés elfogadása lehetséges. Az ilyen esetek elbírálása a felvételt megelőző tanácsadó elbeszélések során is megoldható. Néhány esetben azonban csak egyedi elemzés és vizsgálat alapján lehet dönteni. A korábbi iskolai végzettségek beszámításával a CNAM-on belül „VAA” (Validation des acquis académiques = az iskolai [akadémikus] tudás érvényesítése) néven foglalkoznak, elsősorban a szakmailag illetékes tanszékek szakemberei.

Nagyobb gondot jelent a munkahelyeken megszerzett szaktudás elismertethetősége. Például, ahhoz, hogy valaki egy informatikai modulból felmentést kaphasson, nem elég, hogy egy informatikai cégnél dolgozzon, bármely hosszú ideig is. Azt is meg kell vizsgálni, hogy milyen beosztásban, milyen szinten, mennyire önállóan, milyen felelősségi körben, milyen munkát végzett az illető. Sokszor csak a személyes elbeszélgetés során lehet képet kapni arról, hogy a szakmában szerzett tudás „akiválthatja-e” az adott modult.

A CNAM-ban e feladat megoldására szerveződött a VAP-szolgálat. (VAP: Validation des acquis professionnels = a szakmában szerzett tudás és tapasztalat érvényesítése.)

Egy 1992-ben született törvény alapján, 1995 óta hivatalosan létezik, és egyre elfogadottabb ez a lehetőség Franciaországban. 1999 szeptembere óta ez a beszámítási lehetőség a CNAM valamennyi képzési formájára érvényes, a hálózat egészében. (A felmentési kérelmek 45 %-a a regionális központokból érkezik.)

A tapasztalatok szerint ez a felmentési rendszer nagyban segíti, hogy a nagy szakmai tapasztalattal rendelkező, de az iskolás tanulástól és számonkéréstől már elszokott felnőttek ismételten vállalkozzanak a tanulásra.

A kérelmek száma évek óta egyre nő: 1998-ban 200, 1999-ben 266 kérelmet bíráltak el. Mára jóval ezer fő fölé emelkedett ez a szám. A legtöbb kérelem 1-2 modul (átlagosan 160 óra képzési idő) beszámítását jelenti a hallgatónak. Néhány esetben 3 vagy több modul is beszámítható. Vagyis ha valaki gazdag előképzettséggel és tartalmas, beszámítható szakmai múlttal rendelkezik, csak éppen a szakterületére érvényes diplomával nem rendelkezik, elvileg akár minden előírt modul elvégzése alól is mentesülhet. Azonban diplomát csak úgy kaphat, ha legalább egy, a szakterületére vonatkozó modult a CNAM-nál lehallgat, és leteszi a záróvizsgát (megvédi a most megírt szakdolgozatát.)

A CNAM rendszeresen, folyamatosan elemzi és figyelemmel kíséri a felmentést kapott hallgatók előrehaladását. Az eredmények biztatóak: a felmentettek eredményesen tudják folytatni és befejezni tanulmányaikat.

Távoktatás a CNAM-on belül

A világban (elsősorban a fejlett és a gyors fejlődésben levő országokban) egyre nagyobb szerepet kapnak az ismeretátadás és kommunikáció új technológiai. (Franciául: NTIC: Nouvelles technologies de l'information et de la communication) Ez a jelenség tetten érhető a munkahelyek és a lakások íróasztalain megjelenő készülékek gyors szaporodásában, de különös jelentőséget kap a képzési rendszerekben. Talán nem kell hangsúlyozni, hogy a felnőttek képzésében ez a jelentőség még nagyobb.

A CNAM tapasztalatai azt mutatják, hogy a rendszeres személyes jelenlétre épülő képzési formák (pl. esti tagozat) kb. 50 km-es földrajzi távolságon belül működhetnek eredményesen: a távolabb lakók körében nagy a lemorzsolódás, vagy eleve nem is kezdik el a tanulást. Nagyobb távolság esetén már más képzési módszereket kell alkalmazni.

Az alábbiakban a hosszabb kifejezések vagy rövidítések (NTIC, ODL, stb.) helyett továbbra is a már régebből ismert távoktatás szót fogjuk használni, de annak mai, szélesebb értelmében, mely a „nyitott” képzési formákat is magába foglalja. A CNAM az

1960-as évek közepén már hasznosította a TV-sugározta, távoktatásra szánt programokat, – a hallgatók „egyenesben” követhették a fizika, matematika, informatika előadásokat. 1979-ben a gazdasági jellegű képzésekben (INTEC) már „minitel”, telefonos kapcsolattartás, rádió-adások és videokazetták formájában folyt távoktatás. Azonban az igazán hatékony távoktatás térhódítása csak az elmúlt évtizedben, az informatikai hálózat széleskörű kiépülésével kapott nagy lendületet, – összhangban a világ fejlett térségeiben lezajlott tendenciákkal.

A CNAM 1991-ben hozta létre párizsi távoktatási központját, de az első vidéki távoktatási bázis már 1987-ben létrejött Nantes-ben. Itt 1994-ben új, modern épületet avattak, melyben ma már korszerű eszközpark és komoly szakember-bázis szolgálja a távoktatást: hálózata ma már a régió 19 pontján kiépített képzési hellyel (antennes) rendelkezik.

A dinamikus növekedést mutatja az elmúlt pár év eredménye: a vidéki hálózati központok közül 1999 őszén már 21 indított távoktatást. Ma lényegében minden központ indít új technológiákkal segített képzéseket.

1998-ban még csak 67 modul volt oktatható távoktatásban. (A szükséges speciális tananyag és egyéb feltételek meglétével.) Ez a szám 1999-ben már meghaladta a százat. De a fejlődés töretlen: 2000-ben már 150 távoktatásra (is) alkalmas modult tartanak számon, míg mára a tananyagok mintegy 30 %-a a CNAM által kifejlesztett eLearning-es platformon van.

1998-ban 3.500 hallgató mintegy 5.000 távoktatásban oktatott modult választott. (Ez a szám egyetlen év alatt duplázódott meg!) 1999 szeptemberére a távoktatásban hallgatók száma tovább nőtt, immár 5000-re, míg 2002-ben, immár nagyrészt eLearning-es formában 6 500-an tanulnak.

A CNAM gyakorlatában az alábbi fő távoktatási formák honosodtak meg:

a. „Támogatott önképzés” („l’autoformation assistée”)

A képzéshez szükséges instrukciók, tananyag, feladatok írásos formában, videokazettán, vagy Interneten érhetők el, a tanárral (tutorral) való kapcsolattartás elektronikus úton vagy telefonon történik. Ez a képzési forma nagyfokú egyéni szabadságot tesz lehetővé a felkészülésben, ugyanakkor a hallgatótól nagy önállóságot kíván meg.

b. „Távtanfolyam” („télécours”)

A módszer alapja a videokonferencia: meghatározott időpontban – szétszórta ugyan, de összekötve az elektronikus hálózat segítségével – meghatározott tanulói közösség együtt nézi az adást, illetve vesz részt a közvetítésben. Újabban az

AV-kapcsolat kiegészül az Internet számonkérési-ellenőrzési lehetőségével (feladatok, tesztlapok).

c. „Távmentorálás” („Formation télé-tutorée”)

Az Internettel (is) segített egyéni tanulás mellett, arra építve, heti órarendben rögzített időpontban összejön az azonos témát (modult) tanuló kiscsoport, és használja – helyben – az adott témához rendelkezésre álló szoftvert, valamint a „foglalkozás” időpontjában kapcsolatba léphet (a hálózat segítségével) a távoli képző központban ügyeletet tartó, a hallgatók rendelkezésére álló tutorral. A „zárthelyi dolgozat” írása e rendszerben úgy történik, hogy a teremben a megadott időpontban minden hallgató a saját gépén kapcsolatba lép a központi szoftverrel, és megoldja az adott időpontra előkészített feladatot. Helyben nincs szaktanár, csak felügyelő személyzet, a feladat kiértékelése a központban történik.

A távoktatásra kidolgozott modulok felhasználása a hálózatban egyelőre igen egyenetlen: vannak olyan modulok, melyeket ma már szinte minden intézmény beilleszt a programjába, távoktatásos formában is. Így például az „általános gazdasági alapismeretek”-modult már 12 intézmény oktatja így (is), mindhárom ismert távoktatási formában. Viszont vannak olyan modulok, melyeket csupán egyetlen intézmény használ, egyetlen formában. Ilyen például kerámia- és üvegtechnika-modul, segített önképzéssel, csak Párizsban.

Intézményi oldalról közelítve is igen vegyes a kép:

Van olyan intézmény, mely csupán egyetlen modult használ távoktatásban (így például Felső-Normandia: adatbázisok-modul, „segített önképzés internettel”- módszerrel). Viszont van néhány olyan intézmény, amelyik igen széles távoktatási kínálatot ad, többféle módszerrel. Így például a Nantes-i regionális központ 44 modult oktat „segített önképzés Internettel”-módszerrel.

A párizsi központ 18 modult oktat „segített önképzés”, 2 modult „segített önképzés Internettel”, és egy modult „videokonferencia” módszerrel. A távoktatás elterjedésének elemi feltétele, hogy az abban résztvevők „oktatói oldalról” (pedagógusok, kisegítő személyzet) is megfelelő felkészítést kapjanak erre a munkára. Ennek érdekében a CNAM rendszeresen „klubszerű” szakmai rendezvényeket szervez az ország több régiójában.

A távoktatási rendszer kiépülése felgyorsítja azt a törekvést, hogy az eddig egymástól elkülönülten működő regionális képző központok alakítsanak ki ésszerű együttműködést, és szerveződjenek nagyobb, országrésznyi egységekbe. Elsőként a Nyugati régióegység jött létre (Loire-vidék, Bretagne, Alsó-Normandia részvételével); 2000 elején alakult meg a Központi régió-egység, és most szerveződik a Keleti rész (Burgundia vidékén), valamint a Dél-Nyugat országrész, Aquitánia, Délvidék-Pireneusok, és

Poitou-Charente összefogásával. Ezek a most összeszerveződő országrészek közösen szervezik meg a tananyagellátást, az internetre és a tutorokra–kiscsoportos foglalkozásokra épülő hallgatói kapcsolattartást.

A CNAM távoktatási gyakorlata – egy konkrét intézete (INTEC) példáján

A CNAM 1931. november 6-án nyitotta meg első önálló intézetét, amely a kezdetekben csupán 3 éves könyvelő-képzéssel foglalkozott. Mára ez az intézet Franciaország legnagyobb pénzügyi-számviteli felsőoktatási intézményévé fejlődött, közel 13.000 hallgatóval. A párizsi központ mellett mintegy 50 helyen folytat „kihelyezett” képzést, nappali, esti, levelező és távoktatásos formában. Franciaország tengerentúli tartományaiban 7 helyen, és még tíz másik országban él a távoktatás lehetőségével, Libanontól Elefántcsont-partig.

Az intézmény teljes neve: Institut National des Techniques Économiques et Comptable (INTEC) = Országos Pénzügyi-Számviteli-Gazdálkodási Intézet. Az intézet a képzését modulárisan építi fel – hasonlóan a vidéki regionális hálózathoz, – de saját „modul-készlettel”. Az intézet köré szerveződött hálózatban a hallgatók összesen mintegy 25.000 modult vesznek fel évente. (A 13 ezer hallgatóval számolva, egy hallgató egy tanévben átlagban közel 2 modult vesz fel). Az INTEC „levelező” oktatása a gyakorlatban.

E képzési formában minden hallgatónak két lehetősége van:

- a) a „hagyományos” levelezési rendszer keretében modulonként általában 7, – néhány modulnál kevesebb (4), néhánynál több (12-13) – feladatot kell megoldani. A megoldást el kell küldeni a Lyon-i CNED-nek (CNED, Centre National de l’Enseignement a Distance, Nemzeti Távoktatási Központ), ami gondoskodik arról, hogy 3-4 hét alatt a CNAM által kijelölt szakemberek kijavítsák-értékeljék és vissza is küldjék a feladatot
- b) akinek van számítógépe (World és Excel programmal), elküldheti megoldásait Interneten. Ez esetben mód van arra is, hogy a hallgató kérdéseket tegyen fel a javító tanárnak. Egy-egy modul záróvizsgálja az egész országban egyidejűleg ugyanazon időpontban történik.

Beiratkozás után, a Lyon-i CNED-iroda minden hallgatónak megküldi az egész éves menetrendet: mikor, melyik feladatot milyen határidőre kell beküldeni. Megküldi a levelezéshez használatos űrlapokat, az előrenyomott borítékokat. Egyidejűleg, a Rennes-i CNED-iroda megküldi a hallgató azonosításához szükséges vonalkódos tartalmazó öntapadó címkéket, melyet minden küldeményre fel kell ragasztani. Évente több tízezer feladat minősítését, értékelését regisztrációját szervezik, több száz tanár közreműködésével. Az INTEC kiépítette a felülvizsgálati rendszert is: a CNED által adott osztályzatok és értékelő szöveg egy részét (véletlenszerű kiválasztás alapján) ellenőrzik. A levelező oktatás kiegészítéséül szolgáló előadásokat és konzultációkat Franciaország egész területén, mintegy 50 helyen szervezik meg, mindenki a lakhe-

lyéhez legközelebb eső színhelyet választhatja. Bár hozzá kell tennünk, nem szervez minden konzultációs központ minden évben minden modulból képzést, és a képzési forma is színhelyenként változhat, a helyi igényeknek megfelelően. A hallgatóval való személyes találkozásokra épülő képzés leggyakoribb formái (az előadásokon kívül):

- Csoportos konzultációk: havonta egyszer szombati napokon, vagy több egymást követő napon: a beküldött feladatok általános értékelése, és kiegészítő magyarázatok, kérdések megválaszolása. (A hallgatók előzetes felkészülése a konzultációkra feltétlenül szükséges.)
- Gyakorlati foglalkozások: modulonként heti egy este vagy fél nap. A tananyag legfontosabb részeihez kapcsolódó esetjátékok (szituációs gyakorlatok) vagy a tanultak alkalmazására szolgáló gyakorlatok módot adnak a tanárnak arra, hogy felmérje, tudatosítsa azt, hogy a hallgatók milyen szinten értették meg a tananyagot és a követelményeket.
- Komplex foglalkozások, modulonként heti egy nap. Általában délelőtt tanári előadás, délután gyakorlati alkalmazás.

Fentieket egyéb foglalkozások is kiegészítik. Így pl. a párizsi képző központ az alábbi programokat is kínálja:

- Az újonnan beiratkozottak a tanév elején (szeptember végén) tudásfelmérő foglalkozáson vehetnek részt. (E foglalkozásokon a részvétel – előzetes jelentkezés alapján – ingyenes)
- Bármely modult vesz is fel valaki, a levelező tagozaton tanulók pedagógiai „eligazítást” kaphatnak, melynek keretében a levelező úton való tanulás nehézségeire, módszereire hívják fel az új hallgatók figyelmét.
- A férőhelyek arányában, a hallgatóknak lehetőségük van arra, hogy tanári irányítással, megtanulják illetve gyakorolják a számítógépes munkát, elsősorban az Internet használatát. Ez a képzési forma évi 26 alkalommal 3 órás foglalkozást jelent.
- Az intézet modulonként 24 órás tanári felkészítést biztosít a képzési program részét képező szakmai gyakorlatok megfelelő irányításához. A foglalkozások három szakaszban történnek:
 - A szakmai gyakorlat előkészítésével kapcsolatos tudnivalók tisztázása (a tanév elején).
 - Hogyan kell elkészíteni a szakmai gyakorlatok értékelését?
 - A szakmai gyakorlatok tapasztalatainak összegzése.
- Hasonló módon szerveződő kommunikációs kurzusok, a tanév folyamán több szakaszban (modulonként 24 órában):
 - hogyan készüljünk a szóbeli záróvizsgára
 - tárgyalástechnika
 - helyzetgyakorlatok, videó felhasználásával
 - felkészítés a szakdolgozatíráásra

III.2. Az Európai Unión kívül

III.2.1. Ausztrália

A távoktatásnak az egész életen át tartó tanulás IKT-támogatott modelljévé való kiterjesztésének egyik példája az OTEN-DE (Open Training and Education Network-Distance Education – Nyílt képzési és oktatási hálózat-távoktatás), az online tanulási programok legnagyobb ausztráliai szolgáltatója. A szervezet az új-délWalesi kormány tulajdonában van. Azzal a céllal alapították, „hogya táv- és rugalmasan biztosított oktatási és képzési programokat kínáljon, támogasson és bővítsen az óvodától az emelt diploma szintig”. Az egész Ausztrália területén mintegy 250 kurzusra felvett több mint 32.000 hallgatóval az OTEN-DE az ausztrál és nemzetközi oktatási közösségekkel, illetve IKT szállítókkal és más magáncégekkel kötött társulásokon és együttműködési megállapodásokon alapszik.

III.2.2. Új-Zéland

Új-Zélandon a fontosabb jellemzők között említhetők a tanárok képzésének előrehozatalának bizonyított előnyei. Új-Zéland megmutatja, hogy kis nemzet léte miként tudja ösztönözni a nemzetközi együttműködést és azt is, hogy a kormány és a magánszektor miként tud új formában együttműködni.

Új-Zéland valami olyat tett, amelyet az iskolai IKT infrastrukturális beruházásokra válalkozó országok közül csak nagyon kevesen. Az oktatási minisztérium szakpolitikája minden iskolavezető és tanár számára IKT alapképzésben való részvételt írt elő annak feltételeként, hogy IKT támogatásért folyamodhasson az iskolájuk. Átfogó képzési programot dolgoztak ki az adminisztrátorok és a tanárok számára, illetve részletes irányelveket és eljárásokat az IKT beruházás optimális felhasználásához. Ahelyett, hogy a technológia vezérelte volna őket, okos stratégiával vették észre, hogy az adminisztrátorokat és a tanárokat képezni kell ahhoz, hogy döntéseket hozhassanak az IKT tárgyában és arról, hogy miként támogatnák vele az oktatási folyamatot. Ennek eredményeként Új-Zéland mára az egyetlen olyan ország, ahol a tanárok több mint 90%-a részesült valamilyen szintű IKT képzésben. Új-Zéland tanárközpontú IKT politikájának egy másik pozitív hatása, hogy a tanárság egészét tekintve magukévá tették az IKT kínálta lehetőségeket, és tevékenyen részt vesznek az IKT tanulási környezetben való alkalmazásában.

Léven kicsi és távoli ország, Új-Zéland számára nincs más lehetőség, mint együttműködni nemzetközi szinten, ha meg akarja teremteni az egész életen át tartó tanulás piacát. Az oktatási tartalmak és az IKT kínálata a méretgazdaságosságtól és a kritikus tömegtől függ. Új-Zéland önmagában egyszerűen túl kis piac. Az oktatási szolgáltatásoknak kétnyelvűeknek, angol és maori, kell lenniük, ami szintén növeli a tanulási anyagok és szolgáltatások létrehozásának és biztosításának költségét.

Új-Zéland egyben igen újszerű IKT iskolai megvalósítási stratégiával is rendelkezik, ezt 1998 októberében adták ki. Az oktatási miniszter 1999 májusában tettek közzé a pályázati felhívást, amelynek eredményeként egy Ye Kete Ipurangi – az on-line tanulási központ nevű internetes portál és honlap született. A honlap célja elsődleges referenciapontként szolgálni az új-zélandi oktatók számára, valamint a minőségi tanulási anyagok, on-line információk, szolgáltatások és erőforrások kiindulási on-line hozzáférési pontjaként (lásd a következő honlapot: www.yki.org.nz). A pályázatot a Learning Centre Trust (Tanulási Központ Alapítvány) nyerte el, ők fejlesztik és kezelik a portált és az on-line szolgáltatás biztosítását. A Learning Centre Trust egy új közhasznú szervezet. Az alapítvány kedvezményezettjei az új-zélandi iskolák.

IV.

A távoktatási módszerek (hazai és külföldi) előnyeinek és hátrányainak elemzése, összehasonlítása

A távoktatási módszerek előnyeinek és hátrányainak többsége a tanulási, tanítási módszerek adottságaiból adódóan a képzésnek otthont adó országtól függetlenül állapítható meg.

Mint atipikus tanulás, a távoktatási formák nem kötődnek feltétlenül oktatási intézményhez, nem jelentenek előre megalkotott órarendet, vizsgarendet, nem a hagyományos értelemben vett tanítási órák, előadások, szemináriumok jelentik az alapját. Az atipikus tanulásban a tanulmányokat folytató egyén dönt szándéka, céljai szerint tanulmányi környezetének kialakításáról. Az **egész életen át tartó tanulás** egyik formája az atipikus tanulás. A felnőttek munka melletti tanulása és családi elfoglaltságai nem feltétlenül teszik lehetővé az iskolarendszerű oktatásban (formális oktatás) történő részvételüket. A formális oktatáson (iskolarendszeren) kívül zajló tanulási formákon, **informális tanuláson** túl az atipikus tanulás mindazon módszereket (távoktatás, nyitott tanulás) magában foglalja, melyek a **kognitív megismerés** által az egyén intellektuális és fizikai fejlődésére hatást fejtenek ki.

A távoktatás fő jellemzőinek vizsgálata választ ad a tanulási forma előnyei és hátrányai összevetésével kapcsolatos kérdések egy részére. A távoktatás fő jellemzői a következők:

A távolság

A távolság alább ismertetett fogalma magában hordozza a távoktatás egyes hátrányait is, amelyek azonban kisebb-nagyobb mértékben leküzdhetők, így nem jelentenek döntő akadályt a távoktatásban való részvételben.

A távolság fogalma jelentősen kitágult. Az, hogy valaki fizikailag vagy földrajzilag akadályoztatva van az oktatási helyek elérésében, még nem jelenti azt, hogy nem vehet részt az oktatásban, ehhez nyújtanak hatalmas segítséget a korszerű tömegkommunikációs eszközök. A legújabb technikának köszönhetően ma már az „időbeli távolság” is eltűnni látszik.

A távoktatáson belül két fő csoportot különböztethetünk meg:

Az aszinkron távoktatási forma jellemzője a térbeli- és időbeli távolság együttes jelenléte, például a levelező rendszerek.

Szinkron rendszerek azok a rendszerek, amelyekben a tanítás és a tanulás azonos időben történik, azaz a tanár és a diák közvetlen kapcsolatban vannak, térben távol, de valós időben, például oktatás az Internet-konferenciákon keresztül.

Tehát az oktatás különböző minőségű távolságok legyőzésével valósul meg, amik a következők lehetnek:

- Tanuló és tanító közötti távolság, amely lehet térbeli és időbeli.
- A tanuló távol tanul a távoktatási központtól, nincs semmi, amit a hagyományos oktatásban iskolának vagy egyetemnek hívunk.
- A tanuló új tanulási környezetbe kerül, így megfosztva érezheti magát a hagyományos oktatásban megszokott dolgoktól.
- A tanító és a távoktatási központ távolsága.
- A tanító és kollégái közötti távolság.
- A technológiai távolság.
- A pszichológiai jellegű távolság.
- Szociális-kulturális távolság.

Megfigyelhető, hogy a fizikai távolságot többé-kevésbé már le tudjuk győzni, viszont még mindig vannak megoldandó problémák, amelyek legtöbbször rejtettek, és az egyén társadalmi-, szociális és kulturális hátterében keresendők.

A tanuló új szerepe

A tanuló már a távoktatás választásakor új szerep kap, mások a céljai, az igényei, a lehetőségei és más tanulási környezetben a hagyományostól eltérő módszerekkel és eszközökkel tanul. Vannak, akik egészségi-, családi- vagy szakmai okok miatt választották ezt a fajta oktatást, és mások, akik nem lelik helyüket a hagyományos rendszerben. Jelentkezhetnek továbbá kulturális szintjük emelése végett, konkrét szakmai célok elérése érdekében és még sok más okból.

Ebből következik, hogy a távoktatásban résztvevők között sok korbeli-, előképzettségbeli-, társadalmi-, szociális- és kulturális eltérés van. Ez a fajta heterogenitás újfajta pedagógiai módszereket követel. A távoktatásnak sajátos szabályai vannak, amely kikényszeríti az önállóságot, az önfegyelmet és az aktív részvételt a tanulóból.

Csak az optimális tanulói attitűd viheti sikerre a tanulót, hogy a folyamatos tanulás mellett a beküldendő feladatokat időben elkészítse, a kétoldalú kommunikáció minden lehetőségét kihasználja, valamint a véleménycsere minden lehetséges formáját optimálisan használja ki.

A tanító új szerepe

A távoktatási rendszerben a tanuló mellett a tanító is új szerepet kap. Megszűnik a hagyományos oktatásból jól ismert ismeretátadó szerepe, helyébe egy kétirányú kommunikációs forma lép. A tanító itt már nem tanít, hanem irányít. Megmutatja az utat az önálló tanulás elsajátításához, hogy hol és hogyan kell megkeresni a szükséges tudást, a középpontban a tanuló áll. A tananyagot nem közvetlenül, hanem valamelyik médium segítségével közvetíti, hiszen a távoktatásban nincsenek előadások és szemináriumok. Az egyetlen kontaktóra a konzultáció, ahol a tanító segítő, támogató funkciókat lát el.

A tananyag megtervezésében is változás áll be, mivel teamben, közös koncepció alapján dolgozik. Fontos a tervezés, mivel nem áll módjában sem a helyesbítés, sem az improvizáció. A tananyagba önellenőrző kérdéseket kell beépíteni, mert a tanítói ellenőrzés nem folyamatos, az értékelést a levelezés és a konzultációk alatt végzi. A beadott feladatokat a tanulótól távol javítja, a megjegyzéseit írásban közli.

Összefoglalva a tanítóknak a következő feladatkörben kell helytállniuk:

- tananyagszerkesztő
- feladatjavító-értékelő
- mentor (osztályfőnöki feladatok ellátója)
- tutor (szaktanári feladatok ellátója)

Ahhoz, hogy a tanítás sikeres legyen, a tanítónak tudnia kell használni a legmodernebb kommunikációs technológiákat és a legújabb módszereket is, tehát egy életen át tartó folyamatos tanulást igényel. Ehhez azonban biztosítani kell az eszközöket, a jó minőségű programokat és a továbbképzési lehetőségeket.

Az intézmény új szerepe

Az intézmény szerep is megváltozik a hagyományos rendszerhez képest. A távoktatási központ dolga továbbra is az oktatás, de ez nem a tantestület révén valósul meg, hanem úgy, hogy szolgáltatást nyújt. Magában a távoktatási központban található a gyártással foglalkozó részlegek, a logisztikai részlegek és a menedzsment. Azok a tévesen központnak nevezett intézmények, amelyeket a hallgatóság tanulásának segítségére hoztak létre, a forrásközpontok. Ezekben megtalálhatók az önálló munkához szükséges eszközök, valamint a munkát irányító pedagógiai szakemberek. Ezek nem feltétlenül a rendszer elemei, de ma már egyre több központ támaszkodik az itt biztosított helyi tutori szolgáltatásokra.

Az intézmények fontos jellemzője még a kialakított filozófia, amely meghatározza a tanulóval fenntartott oktatási kapcsolat minőségét. Ezt a következő elemek alakíthatják: a tananyag koncepciójának kialakítása, a tananyagfejlesztés, a tutori rendszer kialakítása, a tutorinak szánt szerep, a tanulás értékelési rendszere, és az átadott tanulási stratégiák.

Oktatási eszközök

A távoktatás eszközei megfelelnek azoknak a sajátosságoknak, amelyeket ez az oktatási forma képvisel. Ezek az eszközök jelentős eltéréseket mutatnak a hagyományos oktatásban alkalmazottakkal szemben. Az eltérések abból adódnak, hogy a távoktatás eszközeinek a helye, a szerepe, funkciója, szerkezete, és esetenként a tartalma is más lehet, mint a hagyományos oktatásnál. A hagyományos oktatásnál a taneszközök az oktatás kiegészítő, járulékos elemei, amelyek az oktatók munkáját egészítik ki. A távoktatás esetében viszont a tartalmon kívül magukban kell, hogy hordozzanak bizonyos tanulási módszereket is. Olyan taneszközök elkészítése válik szükségessé, amelyek megfelelnek a távoktatás sajátosságainak, és ezáltal illeszkednek a tanulók tanulási szokásaihoz, tanulási módszereihez. Ezeknek az eszközöknek az elkészítése új szakmai felkészültséget igénylő összetett feladat. A távoktatást segítő taneszközöknek tehát több feltételnek is meg kell felelniük: hordozzák magukban a tanulási módszereket, a tanulók alkalmasak legyenek az eszközök kezelésére, a tanulókkal való kapcsolattartáshoz szervesen illeszkedjen.

Az elkészítés során több kérdésre kell megtalálni a megfelelő választ: az adott tantárgyból mit és milyen arányban tartalmazzon a tananyag. Tanuláselméleti kérdések, megfelelő koncepciók kidolgozása: informatív, kognitív, tapasztalati stb.

Az alkalmazott médiumok megválasztásánál tekintettel kell lennünk: az oktatási célokra, a tartalomra, anyagi feltételekre, a tanulók szellemi és anyagi adottságaira, tanulási szokásaikra. A tananyag megjelenési formája általában az oktató csomag, ez foglalja magába az alkalmazott távoktatási eszközöket. Ezek az eszközök szerves egészet képeznek, a téma feldolgozását és a cél, illetve a célkitűzések elérését segítik. A távoktatásban használatos tananyagokat sokféle módon lehet csoportosítani. Egy lehetséges felosztás:

- Nyomtatott tananyagok
- Nem-nyomtatott tananyagok
- Oktatólevelek
- Önálló tanulás

Az önálló tanulás nélkül a távoktatás nem létezik, hiszen a hagyományos oktatással ellenben nem a tanár adja át a tananyagot, ehhez kevés a kontaktórák száma. A tanuló a tananyag feldolgozásához szükséges idő többségében teljesen önállóan tanul. Ehhez rendelkezésére állnak a speciálisan távoktatáshoz tervezett anyagok, mint a tanulási útmutató, a tankönyv és az esetek többségében a munkafüzet is. Ezeket úgy alakítják ki, hogy maximálisan támogassák a diák önálló munkáját.

A tananyag elsajátítása nem mindenki számára egyszerű ezzel a módszerrel. Mivel jelenleg a távoktatásban résztvevők nagy része felnőtt lehetséges problémáik közül az alábbiakat emelik ki:

A hagyományos rendszerhez szokott tanuló nem biztos, hogy rendelkezik az önálló tanuláshoz szükséges jártassággal.

Egyes kulturális szokások és a tanulásról kialakított negatív elképzelések hagyhatnak olyan mély nyomot, amelyek gátolják az egyén önállóságát, és saját tanulása iránti felelősségérzetét.

Egyes embereknél hiányzik a megfelelő személyes érettség és az intellektuális függetlenség. Ezeknek a problémáknak a megoldása a távoktatási rendszer dolga. Az oktatást úgy kell megszervezni, hogy mindenkinek elfogadható legyen, még azoknak is, akiknek valamilyen ok vagy okok miatt nehéz az önálló tanulás.

Kétoldalú kommunikáció

A távoktatásban is megvalósul a kétoldalú kommunikáció, ha nem is a hagyományos rendszerben megszokott módon. A tanuló-tanító kapcsolat mellett a tanuló-tanuló kapcsolatot is figyelembe kell venni. Ez megvalósulhat időeltolódással, mint például levél és e-mail, valamint valós időben, mint a telefon- és a videokonferencia vagy a konzultációs órák.

Néhány a kommunikációt elősegítő távoktatási eszköz és módszer a következő:

- *Telefonkonferencia:* amikor két vagy több személy egy időben beszél a telefonhálózaton segítségével.
- *Videokonferencia:* két vagy több helyszínt kapcsolnak össze, például az Internet segítségével.
- *Videokonferencia oktatóközpont:* itt az oktató több tanteremmel tartja a kapcsolatot, amelyek akár más-más országban is lehetnek. Ha valamelyik tanuló szólni kíván, akkor a kamera megkeresi és így az oktató is látja őt.
- *Interaktív videokommunikációs hálózat:* az irányító, vagy vezérlőközpont több interaktív alközponttal létesít interaktív kép- és hangkapcsolatot műholdon keresztül, valós időben.
- *Interaktív televíziós adás:* az oktató, vagy szakértő által tartott televíziós adásba telefonhívással lehet bekapcsolódni.
- *Távképző hálózatok:* húsz-harminc település számítógéppel és telefonnal van összekapcsolva a regionális központtal, ami három-négy tantárgy oktatását végzi kis létszámú csoportnak.

A felsoroltak csak egy részét alkotják a lehetőségeknek. A tanulók bármikor felvehetik a kapcsolatot segítségért a távoktatási központtal vagy az oktatókkal is.

Csoportos konzultációk

A csoportos konzultációk megtartása a tutorok dolga, akiket külön erre a feladatra képeznek ki. Általában pedagógus képzettségűek, de lehetnek műszakiak, vagy a tudományos élet különböző területein tevékenykedők is.

A tutorok munkáját is központilag irányítják egy a számukra készített útmutató segítségével, melynek céljai a következők:

- Felkészíteni a tutort a kétoldali kommunikációra, a visszajelzésre.
- A tutor részletes tájékoztatása, munkája segítése.
- A távoktatási rendszer különböző elemei munkájának összehangolása és ezáltal a követelményrendszer egységesítésének érvényesítése minden tanulóval szemben.
- A csoportos konzultációk célja a motiváció fenntartása és a különböző készségek kialakítása.

IV.1. Az elektronikus távoktatás jellemzői, annak előnyei és hátrányai

Az elektronikus távoktatás jellemzői, a következők szerint foglalhatók össze.

Magas költséghatékonyság

A távoktatás összköltsége általában lényegesen kisebb a hagyományos képzésénél, de e költségek nagy része, a tananyagok elkészítésével vannak összefüggésben, ezért a képzés elkezdése előtt koncentráltan jelentkeznek, míg a hagyományos képzés általában nagyobb költségei széthúzva és részben a meglévő infrastruktúra költségeiben és a munkatársak fizetésében, részben pedig a diákok kiadásaiiban és kiesett munkaidejében jelentkeznek.

Elektronikus távoktatás esetében a képzés megkezdése előtt nagymértékű beruházás szükséges infokommunikációs eszközökre. Ezek költsége természetesen sok esetben nem hárítható a képzés finanszírozására, mivel a már meglévő eszközök felhasználásával is be lehet kapcsolódni a képzésbe. Így a kezdeti beruházások általában többszörösen megtérülnek, főleg komolyabb, hosszabb időt igénylő kurzusok esetében.

Az egyéni tanulás lehetősége

A képzésben részt vevőknek nem kell megszakítaniuk munkahelyi feladataik végzését, hogy tanórákon vegyenek részt, az elektronikus távoktatás csaknem teljes szabadságot biztosít a tanulók számára a tanulás üteme, időbeosztása, helye tekintetében, ugyanakkor önfegyelemre és motivációra tesznek szert, ami – a tapasztalatok szerint – megjelenik a mindennapi munkában is. Az egyéni, bármikor való tanulás szabadsága ugyanakkor feltételként szabja az infokommunikációs eszközök meglétét, amelyeknek költségvonzatairól és megtérüléséről az előző jellemző kerekteiben belül esett szó.

Relevancia

Az elektronikus távoktatási tananyagok a felhasználói igények közvetlen kielégítésére készülnek, elméleti és gyakorlati ismeretek átadására egyaránt alkalmasak, továbbá minthogy a tanulók tanulmányaikat integrálják aktív szakmai tevékenységükbe, mind a pedagógiai hatékonyság, mind a személyes motiváció erőteljesebben érvényesül.

Minőség

A távoktatás, valamint az elektronikus távoktatás alapkövetelménye a folyamatos minőségellenőrzés, mely mind a tananyag előállításában, mind az önálló tanulásban, mind a tanulmányokat lezáró vizsgákon érvényesül, a képzés – idézve a brit Open University meghatározását – „a társadalom ellenőrzése alatt áll”.

Kiegészített tartalom és színvonal

Mivel a képzésnek együtt lesznek részesei a legtávolabbi településen élők is, s mivel a képzés hatékonyságát nem befolyásolják a tanárok, illetve a tanulók egyéni sajátosságai, lehetőségei és korlátai, az adott programot elsajátítók ugyanazt a képzést kapják ugyanabban az időben és ugyanazon egyenletesen magas színvonalon.

a képzés résztvevői számára	a munkaadók számára	az oktatási intézmények számára
<ul style="list-style-type: none"> • fejleszti a tanulási készségeket • a tanulás könnyebben hozzáférhető • az idő, a hely és a tempó szabadon választható • a tartalom szabadon választható • a módszerek és médiumok változatosak • a képzési útvonal szabadon választható • mérhetők az eredmények • a tanult ismeretek már a tanulás során használhatók a munkában 	<ul style="list-style-type: none"> • lehetővé válik a munkahelyi tanulás • csökkennek a munkaidő-kieséssel járó költségek • alacsonyak a képzés költségei • országosan kiegyenlített tartalmú és színvonalú tudást eredményez • a képzés bármikor történhet, a színvonal változatlan • különböző képességű embereket szolgál • az alkalmazottakat felkészíti más szerepekre • az új ismeretek javítják a munka eredményességét 	<ul style="list-style-type: none"> • szélesedik képzési palettájuk • a meglévő képzések színvonala növekszik • az időtől és a képzés helyétől függetlenül kiegyenlített színvonalú a képzés • rugalmasabb szolgáltatást nyújtanak a partnerek számára • költséghatékonyság • lehetségessé, sőt szükségessé válik a munkatársak professzionális módszertani továbbképzése

4. táblázat

Az elektronikus távoktatás előnyei

Az elektronikus távoktatás fent bemutatott fő jellemzői tehát egyértelműen e tanulási forma előnyeit hangsúlyozzák. Meglátásunk szerint az előnyök és hátrányok összevetésében az előnyök jelentős túlsúlyban vannak, így e tanulási forma elterjedésének nem a hátrányok túlsúlya, hanem inkább a gazdasági korlátok, valamint a megrögzött szokásokhoz való ragaszkodás, az újtól való elzárkózás ténye szab határt.

V.

Az egyes célcsoportok statisztikai elemzése

Az atipikus tanulásnak vannak olyan kitüntetett célcsoportjai, amelyekre különös figyelmet kell fordítani. Egyrészt azért, mert közülük sokaknak ez a tanulási forma az egyetlen lehetőség, amellyel részt tudnak venni valamilyen képzésben, másrészt, mert az atipikus képzés résztvevői között nagy arányt képviselnek. Ebben a fejezetben e kitüntetett célcsoportok statisztikai elemzésével foglalkozunk.

V.1. Gyermekgondozási ellátásban részesülők statisztikai elemzése

A KSH évente elvégzett munkaerő-felmérésének adatai szerint 2004-ben összesen 292 ezren részesültek valamilyen fajta gyermekgondozási segélyben. Számuk 2000 óta az alábbiak szerint alakult:

	2000	2001	2002	2003	2004
Népesség					
0–14 éves	1729,2	1692,0	1659,9	1633,7	1606,1
Munkavállalási korú népesség	6286,4	6285,4	6395,3	6365,1	6419,9
Munkavállalási koron felüli népesség	2206,0	2223,2	2123,4	2143,6	2090,8
Összesen	10221,6	10200,7	10178,6	10142,4	10116,0
Munkaerőforrás					
Munkavállalási korú népesség	6286,4	6285,4	6395,3	6365,1	6419,9
Munkavállalási koron kívüli népességből gazdaságilag aktív	77,1	80,7	63,0	74,6	65,3
Összesen	6363,5	6366,1	6458,3	6439,7	6485,2
Munkaerő-felhasználás					
Foglalkoztatott	3944,5	3946,9	3952,8	3975,7	3991,6
Regisztrált munkanélküli	404,5	372,4	342,8	344,9	359,9
Gazdaságilag aktív népesség	4349,0	4319,3	4295,6	4320,6	4351,5
Külföldön dolgozó	30,0	32,0	32,0	39,0	44,0
Munkavállalási korú gazdaságilag nem aktív népesség	1984,5	2014,8	2130,7	2080,1	2089,7
Ebből:					
tanuló	699,7	690,4	681,0	696,8	723,0
nyugdíjas	568,6	558,6	631,8	634,0	630,8

gyesen és gyeden lévők	243,3	246,8	245,8	240,6	245,4
gyermekgondozási támogatást igénybe vevő	53,8	52,6	51,3	50,0	46,6
Összesen	6363,5	6366,1	6458,3	6439,7	6485,2

5. táblázat

A nemzetgazdaság összevont munkaerőmérlege (ezer fő)

Forrás: KSH, A nemzetgazdaság munkaerőmérlege 1990-2004

A KSH a munkaerő-felméréshez kapcsolódva három alkalommal, 1993-ban, 1996-ban és 1999-ben vizsgálta a gyermekek otthoni nevelését segítő támogatásokat igénybe vevő nők helyzetét. 2002-ben Frey Mária végzett statisztika kutatást a HU9918-13 számú PHARE program keretében, amelynek során 283 ezer gyermekvállalási ellátásban részesülő szülőt kérdezett meg². Az alábbi táblázatból látszik, hogy a gyermekgondozási ellátásban részesülők többsége munkaviszonyban állt a támogatás igénybevétele előtt, kb. egynegyedük azonban nem. Egyötödük azért nem, mert tanult, háromnegyedük háztartásbeli volt, 4,4%-uk pedig vállalkozóként dolgozott saját vagy családtagjai vállalkozásában.

Időpont	Össze- sen	Munkaviszonyban				Munkaviszonyban nem állók= 100%, ebből:		
	ezer fő	állt		nem állt		tanult	htb.volt	vállalkozó volt
		ezer fő	%	ezer fő	%			
1999. okt.-dec.	290,0	214,0	73,8	76,0	26,2	17,1	77,6	5,3
2002. febr.-máj.	282,9	217,2	76,8	65,6	23,2	19,9	75,7	4,4

6. táblázat

A gyermekvállalási támogatást igénybe vevők száma és aránya múltbeli munkaviszonyuk szerint

A korábban munkaviszonyban nem álló kisgyermekesek számára különösen fontos a képzésben való részvétel ahhoz, hogy a gyes, gyed lejártával el tudjanak helyezkedni. Azonban a munkaviszonnyal rendelkező kismamáknak is karban kell tartani korábban megszerzett tudásukat, illetve lehetőség szerint tovább bővíteni azt, hiszen így növelhetik munkaerőpiaci esélyeiket. Erre a legalkalmasabbak az atipikus képzési formák nyújtotta lehetőségek, hiszen ezek otthonról is végezhetők.

Mindezt sok kisgyermekes fel is ismeri és tanulásra kívánná fordítani a gyermeke nevelése mellett rendelkezésre álló szabadidejét. A KSH a fiatalok munkaerőpiaci helyzetére vonatkozó 2004-es felmérése szerint a 15-29 éves korosztályban 19.200-an szándékoztak továbbtanulni a gyes, gyed mellett, amely az összes gyesen, gyeden

2 Frey Mária: A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai

lévő 6,6%-át tette ki abban az évben. Leginkább 25 éven illetve a 20 éven felüliek vennének részt valamilyen oktatásban, fiatalabb korban nem jellemző ez a szándék.

Korcsoport és nem	Főtevékenységként	Munka mellett	Gyes, gyed vagy gyet mellett	Nem tudja	Összesen
Összesen (ezer fő)					
15 – 19					
Férfi	257,3	8,6	0,3	4,5	270,7
Nő	260,1	7,8	0,9	3,0	271,8
Együtt	517,4	16,4	1,2	7,5	542,5
20 – 24					
Férfi	120,7	48,1	0,8	4,1	173,7
Nő	123,1	52,0	5,5	5,9	186,5
Együtt	243,8	100,1	6,3	10,0	360,2
15 – 24					
Férfi	378,0	56,7	1,1	8,6	444,4
Nő	383,2	59,8	6,4	8,9	458,3
Együtt	761,2	116,5	7,5	17,5	902,7
25 – 29					
Férfi	18,2	73,6		2,0	93,8
Nő	13,6	75,4	11,7	5,7	106,4
Együtt	31,8	149,0	11,7	7,8	200,2
15 – 29					
Férfi	396,2	130,3	1,1	10,6	538,2
Nő	396,8	135,2	18,1	14,6	564,7
Együtt	793,0	265,5	19,2	25,2	1 102,9
Összesen, megoszlás (%)					
15 – 19					
Férfi	95,0	3,2	0,1	1,7	100,0
Nő	95,7	2,9	0,3	1,1	100,0
Együtt	95,4	3,0	0,2	1,4	100,0
20 – 24					
Férfi	69,5	27,7	0,5	2,4	100,0
Nő	66,0	27,9	2,9	3,2	100,0
Együtt	67,7	27,8	1,7	2,8	100,0
15 – 24					
Férfi	85,1	12,8	0,2	1,9	100,0

Összesen, megoszlás (%)					
Nő	83,6	13,0	1,4	1,9	100,0
Együtt	84,3	12,9	0,8	1,9	100,0
25 – 29					
Férfi	19,4	78,5		2,1	100,0
Nő	12,8	70,9	11,0	5,4	100,0
Együtt	15,9	74,4	5,8	3,9	100,0
15 – 19					
Férfi	73,6	24,2	0,2	2,0	100,0
Nő	70,3	23,9	3,2	2,6	100,0
Együtt	71,9	24,1	1,7	2,3	100,0

7. táblázat

Továbbtanulni szándékozó fiatalok száma (2004)

Forrás: KSH

A Pécsi Tudományegyetem 2005-ben felmérést végzett a hátrányos helyzetű rétegek tanulási motivációiról, amelyben 108 gyermekvállalási támogatást igénybe vevőt kérdeztek meg országos mintavétellel (nem tekinthető reprezentatívnak). A felmérés fő eredményei a következőképp foglalhatók össze:

- a gyeken, gyeden lévők 81,2%-a részt venne valamilyen képzésben
- a képzéssel céljuk elsősorban a kompetenciák karbantartása, illetve újak szerzése
- 64,3%-uk szeretne informatikai képzésben részt venni
- 51,8%-uk részt venne nyelvi képzésben
- az álláskeresői technikákat, illetve a vállalkozói ismereteket oktató képzések kevésbé népszerűek a célcsoport körében, többségük nem venne részt effajta képzésen
- a válaszadók többsége részt venne távoktatásban.

V.2. A tartós munkanélküliek helyzetének statisztikai elemzése

Magyarországon a munkaügyi központok a már 1 éve vagy annál régebben megszakítás nélkül minden hónapban regisztrált munkanélkülieket tekintik tartós munkanélkülinek. Bizonyos munkaadókra vonatkozó adó-, TB- és EHO kedvezmények, illetve foglalkoztatási támogatások esetén a legalább 6 hónapja nyilvántartott munkanélküliek számítanak tartós munkanélkülinek, elemzésünk során azonban mi a munkaügyi központok besorolását fogjuk használni.

A Népszámlálás adatai szerint 2001-ben összesen 416.210 fő volt nyilvántartva munkanélküliként Magyarországon, ebből 105.921-en már több mint 12 hónapja kerestek munkát. Ez azt jelenti, hogy a regisztrált munkanélküliek több mint negyede, 25,4%-a volt tartós munkanélküli. Ha ezt összevetjük az Állami Foglalkoztatási Szolgálat

2005-ös adataival, láthatjuk, hogy 4 év alatt nem változott a helyzet lényegesen: a 401.175 regisztrált munkanélküliből 100.803 fő tartósan szerepelt a nyilvántartásban. Ez 25,1%-os tartós munkanélküliségi arálynak felel meg.

A munkanélkülieken belül a legnagyobb csoportot az ipari és építőipari foglalkozásúak, illetve a szakképzettséget nem igénylő foglalkozásúak alkotják. Foglalkozási csoportok szerint vizsgálva a tartós munkanélküliek aránya a legmagasabb a növényvédelmi, növény-egészségügyi és talajvédelmi foglalkozású munkanélküliek között (37,1%), legalacsonyabb pedig a kereskedelmi, vendéglátóipari foglalkozású (20,4%), illetve a felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozású munkanélküliek közül az egyéb magasan képzett ügyintézők (20,5%) esetében.

Foglalkozási főcsoport, kiemelt foglalkozási csoport	Össze- sen	1 hónapnál rövidebb ideje	1–5	6–12	13–18	19–24	Több mint két éve
		hónapja					
	keres munkát						
Törvényhozók, igazgatási, gazdasági vezetők							
Törvényhozó, országos igazgatási, érdekképviselési vezető	100,0	7,1	28,6	28,6	3,6	14,3	17,9
Területi, helyi önkorm., közig., igazságszolg. érdekképv. Vezető	100,0	14,0	31,4	26,2	7,6	7,0	14,0
Gazdasági, költségvetési szervezet vezetője	100,0	12,7	28,3	28,6	4,6	9,5	16,4
Kisszervezet vezetője	100,0	15,2	27,7	30,4	4,1	7,8	14,8
Együtt	100,0	13,1	28,3	28,9	4,5	9,2	16,0
Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozásúak							
Műszaki és természettudományi foglalkozású	100,0	15,9	28,9	27,6	4,3	7,3	16,2
Egészségügyi foglalkozású	100,0	19,4	28,7	28,0	4,1	7,3	12,4
Szociális foglalkozású	100,0	20,3	29,4	26,7	2,1	9,6	11,8
Szakképzett pedagógus	100,0	15,1	25,9	33,4	4,9	8,4	12,3
Gazdasági, jogi és társadalomtu- dományi foglalkozású	100,0	16,3	31,8	28,7	4,4	7,8	11,1
Kulturális, művészeti és vallási foglalkozású	100,0	16,6	25,4	29,9	4,1	8,4	15,7
Egyéb magasan képzett ügyintéző	100,0	25,0	20,5	34,1	6,8	4,5	9,1
Együtt	100,0	16,1	28,3	30,1	4,4	8,0	13,1

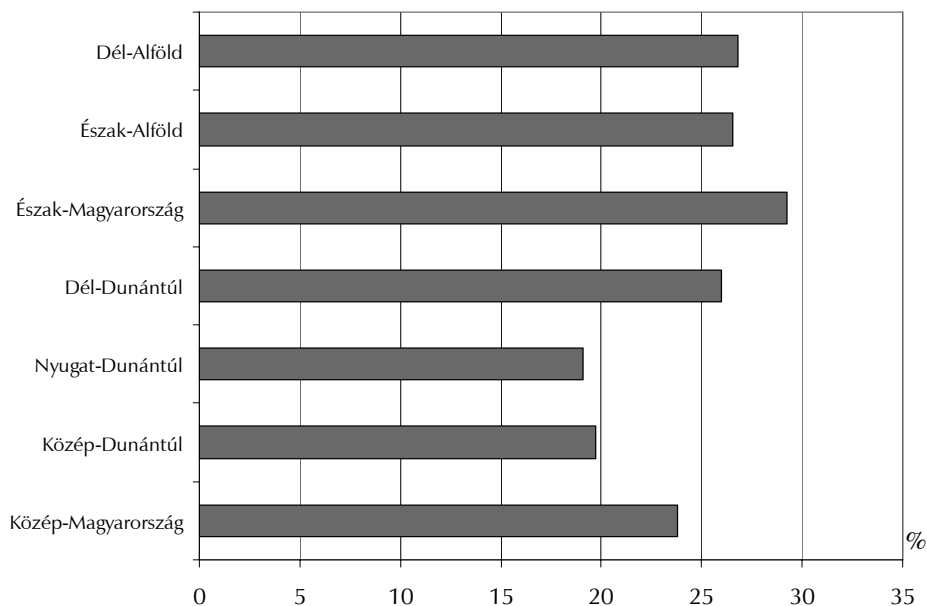
Foglalkozási főcsoport, kiemelt foglalkozási csoport	Össze- sen	1 hónapnál rövidebb ideje	1–5	6–12	13–18	19–24	Több mint két éve
		hónapja					
	keres munkát						
Egyéb, felső- vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozásúak							
Technikus és hasonló műszaki foglalkozású	100,0	14,1	27,3	29,9	4,7	9,0	15,0
Egészségügyi foglalkozású	100,0	14,0	29,0	32,0	3,9	9,4	11,7
Szociális és munkaerőpiaci szolgál- tatási foglalkozású	100,0	15,5	29,5	30,3	5,8	9,5	9,4
Pedagógus foglalkozású	100,0	14,6	31,1	30,9	4,4	6,5	12,5
Igazságszolgáltatási, élet- és vagyon- védelmi ügyintéző	100,0	11,4	22,4	33,8	5,0	10,1	17,3
Gazdasági, pénzüntézeti ügyintéző	100,0	14,6	29,7	30,5	4,9	8,6	11,7
Kulturális, művészeti, és vallási foglalkozású	100,0	13,9	28,1	29,4	5,3	8,7	14,6
Egyéb ügyintéző	100,0	19,6	29,8	29,3	3,8	6,6	10,9
Együtt	100,0	14,5	28,9	30,6	4,7	8,8	12,6
Irodai és ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozásúak							
Irodai jellegű foglalkozású	100,0	13,8	25,6	30,7	5,1	9,3	15,4
Ügyviteli (ügyfélforgalmi) jellegű foglalkozású	100,0	14,9	31,7	27,8	4,5	8,9	12,2
Együtt	100,0	14,1	27,2	30,0	4,9	9,2	14,6
Szolgáltatási jellegű foglalkozásúak							
Kereskedelmi, vendéglátóipari fog- lalkozású	100,0	16,9	33,6	29,1	4,1	7,4	8,9
Közlekedési, postai és hírközlési foglalkozású	100,0	13,1	27,7	30,5	4,5	9,3	14,9
Nem anyagi jellegű szolgáltatási foglalkozású	100,0	16,1	31,1	29,9	4,7	7,9	10,3
Együtt	100,0	16,4	32,7	29,3	4,3	7,6	9,6
Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozásúak							
Mezőgazdasági foglalkozású	100,0	11,4	29,2	30,3	5,2	10,5	13,5
Erdő- és vadgazdálkodási foglalko- zású	100,0	10,8	28,2	31,0	4,7	10,6	14,8
Halászati foglalkozású	100,0	11,5	30,9	24,8	5,5	10,9	16,4

Foglalkozási főcsoport, kiemelt foglalkozási csoport	Össze- sen	1 hónapnál rövidebb ideje	1–5	6–12	13–18	19–24	Több mint két éve
		hónapja					
	keres munkát						
Növényvédelmi, növény-egészség- ügyi és talajvédelmi fogl.	100,0	10,0	22,9	30,0	2,9	11,4	22,9
Együtt	100,0	11,3	29,1	30,3	5,1	10,5	13,7
Ipari és építőipari foglalkozásúak							
Bányászati foglalkozású	100,0	8,8	23,2	33,9	6,1	9,8	18,3
Élelmiszer-ipari foglalkozású	100,0	13,1	33,2	29,0	4,0	9,8	10,9
Könnyűipari foglalkozású	100,0	14,2	29,0	31,7	4,5	9,4	11,3
Vas- és fémipari foglalkozású	100,0	13,5	29,3	30,1	4,6	9,2	13,2
Háziipari, vegyesipari és raktározási foglalkozású, laboráns	100,0	12,8	28,2	31,2	4,5	10,0	13,3
Építőipari foglalkozású	100,0	13,7	32,4	29,0	4,3	8,7	11,8
Együtt	100,0	13,6	30,4	30,1	4,5	9,2	12,3
Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők							
Feldolgozóipari gépek kezelője	100,0	14,3	32,1	29,9	4,1	8,6	11,0
Egyéb helyhez kötött gépek kezelője	100,0	13,3	27,9	30,6	4,5	10,3	13,3
Mobil gépek kezelője	100,0	13,5	31,0	28,4	4,4	8,8	13,9
Együtt	100,0	13,8	31,2	29,3	4,3	8,9	12,5
Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozásúak							
Egyszerű, szolgáltatási jellegű fogla- lkozású	100,0	11,8	30,7	30,8	4,8	9,8	12,1
Egyszerű mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozású	100,0	10,4	29,6	30,5	4,7	11,2	13,6
Együtt	100,0	11,8	30,6	30,8	4,8	9,9	12,2
Fegyveres szervek foglalkozásaiban dolgozók	100,0	14,6	29,6	30,2	4,8	7,2	13,6
Soha nem dolgozott	100,0	15,8	22,6	37,8	3,9	9,6	10,3
Ismeretlen	100,0	20,2	25,7	32,2	3,5	7,4	11,0
Összesen	100,0	14,0	29,4	31,1	4,4	9,1	11,9

8. táblázat

A munkanélküliek megoszlása az utolsó foglalkozási főcsoport, csoport és a munkakeresés időtartama szerint

Forrás: KSH Népszámlálás, 2001



7. ábra

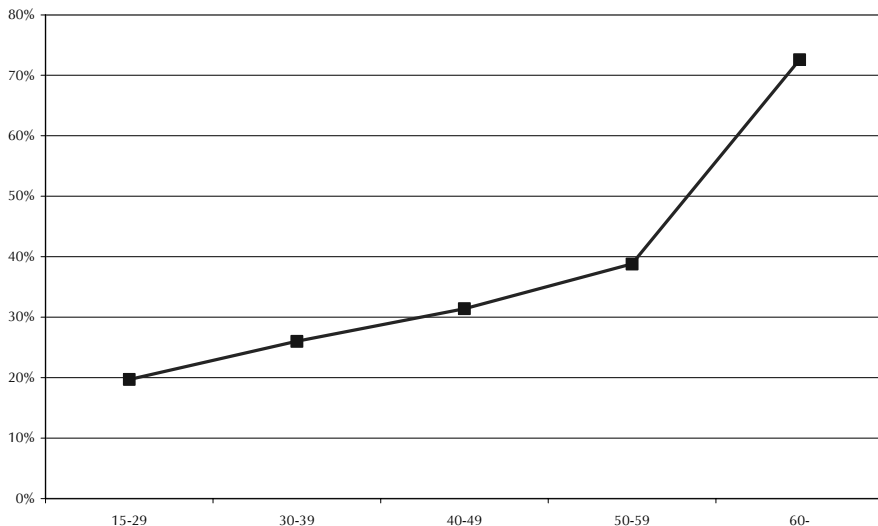
A tartós munkanélküliek aránya az egyes régiókban

Forrás: KSH Népszámlálás, 2001

A megyék közül 2001-ben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében volt a legmagasabb (31,6%) a tartós munkanélküliek aránya a nyilvántartott munkanélküliek között, míg Győr-Moson-Sopron megyében a legalacsonyabb (16,2%).

Korcsoportok szerint vizsgálva a tartós munkanélküliség kérdését, a Népszámlálás adatai nyújthatnak számunkra információt. Korcsoportonkénti bontásban csak a munkát keresők csoportjáról állt rendelkezésünkre adat, amely természetesen nem azonos a munkanélküliek csoportjával, hiszen előbbi kategóriába többen tartoznak (2001-ben 416.210 fő volt munkanélküli, míg 624.194-en kerestek munkát). Az alábbi ábrán látható, hogy az életkor növekedésével párhuzamosan nő a munkát keresők között a több mint 1 éve munkát keresők aránya. Különösen a 60 évnél idősebb korosztályban tapasztalható ugrásszerű növekedés, de már 40 éves kor felett is igen magas, 30% feletti ez az arány.

2001



8. ábra

Az 1 éven túl munkát keresők aránya az összes munkakeresőn belül korcsoportok szerint

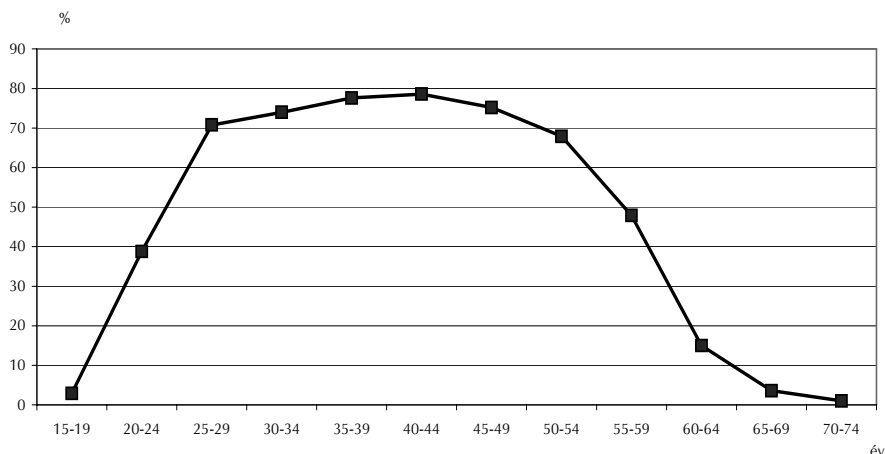
Forrás: KSH Népszámlálás, 2001

V.3. A 45 éven felüliek helyzetének statisztikai elemzése

Európa országainak nagy része a népesség öregedésének problémájával küszködik, amellyel együtt jár, hogy egyre kisebb munkavállalói körnek kell ellátnia a társadalom többi részét. A terhek aránytalan növekedése, illetve az eltartásra szorulóknak rendkívül alacsony életszínvonala csak úgy kerülhető el, ha megváltozik a jelenlegi szemlélet és gyakorlat a foglalkoztatás korstruktúráját illetően. Ez egyfelől a munkaadók toleranciájának növelését igényli az idősebb munkavállalókkal szemben, ezen korosztályok értékeinek rehabilitálását előfeltételezi össztársadalmi szinten. Másfelől elengedhetetlen az érintett korosztályok tudásának felrészítése, karbantartása a munkában tarthatóság érdekében, de legalább ilyen fontos önbizalmuk helyreállítása a hosszú idő óta tartó leértékelő társadalmi magatartás ellensúlyozására. További kiemelt előfeltétel az egészségmegőrzés, mint a munkavégzés egyik előfeltétele.

Korcsoportok szerint vizsgálva a magyar népesség foglalkoztatási arányát, láthatjuk, hogy a 45-49 éves korosztály az utolsó öt éves korcsoport, amelyben a népesség gazdasági aktivitása viszonylag még magas. Ugyancsak ez az a korcsoport, amely a 45 éven felüli, illetve egyúttal a teljes népesség legjelentősebb részcsoportját alkotja (18,2 illetve 9,7%). Ezért, amennyiben el szeretnénk kerülni azt a ma érvényes tendenciát,

mely szerint átlépve a következő korcsoportba radikálisan esik az aktivitás, jelentős előrelépést kell elérni a munkaerő-kereslet bővítésében. Ennek hiányában a foglalkoztatási feszültségek már az évtized vége felé érzékelhetően erősödni fognak, de a népesség öregedéséből származó problémák 15-20 év múlva – az említett 45-49 éves korosztály nyugdíjba vonulásával – fognak lökészerűen megjelenni.



9. ábra

Foglalkoztatási arányok korcsoportok szerint

Forrás: KSH, Munkaerőpiaci jellemzők 2005. II. negyedévében

A foglalkoztathatóság esélye erősen javul az iskolai végzettség szintjének emelkedése mentén, így legrosszabb munkaerőpiaci esélye az alacsony iskolai végzettségűeknek van. Nemcsak azért, mert elég szűk azoknak a munkahelyeknek a kínálata, amelynek betöltéséhez elég az alapfokú végzettség, hanem azért is, mert az átképzés, továbbképzés hatékonysága is nagyon rossz esetükben. Az életkor előrehaladtával romlanak azon fizikai képességeik, melyek az alapfokú képzettséggel ellátható fizikai munkakörökhöz szükségesek.

A 2001-es népszámlálás adatai szerint a 45 éven felüli népesség képzési színvonala valamivel alacsonyabb, mint a fiatalabb korosztályoké. Az életkor előrehaladtával kismértékben nő azoknak az aránya, akiknek az általános iskola a legmagasabb végzettségük, csökken viszont a felsőfokú végzettséggel rendelkezők részaránya. A felsőfokú végzettségben mutató különbségek azonban nem olyan nagyok, különösen 59 éves korig, ami indokolná a foglalkoztatásban meglévő különbségeket.

Korcsop- ort (év)	Általános iskola első évfolyamát sem végezte el		Legalább általános iskola 8. évfolyam		Legalább középisko- lai érettségivel		Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	
10–11	2 199	0,9						
12–14	3 006	0,8						
15–19	3 794	0,6	626 588	93,7	104 012	37,6		
20–24	3 620	0,4	792 006	97,9	412 090	50,9		
25–29	3 669	0,5	770 578	97,9	353 851	45	116 199	14,8
30–34	3 678	0,5	685 783	97,8	314 352	44,9	107 237	15,3
35–39	3 788	0,6	593 407	97,5	271 477	44,6	97 909	16,1
40–44	4 630	0,7	687 615	97	299 127	42,2	105 714	14,9
45–49	4 555	0,6	803 107	97,4	350 629	42,5	118 503	14,4
50–54	4 440	0,6	681 190	96,7	313 822	44,5	100 583	14,3
55–59	4 624	0,8	570 874	93,7	234 100	38,4	84 752	13,9
60–64	5 111	1	464 267	86,7	156 700	29,3	50 978	9,5
65–69	5 117	1	361 514	73,7	111 760	22,8	41 833	8,5
70–74	3 690	0,8	265 935	60,8	86 883	19,9	32 945	7,5
75– X	7 195	1,2	250 229	40,5	88 229	14,3	31 692	5,1
Összesen	63 116	0,7	7 553 093	88,8	3 097 032	38,2	888 345	12,6

9. táblázat

A népesség korcsoport és legmagasabb iskolai végzettség szerint

Forrás: KSH Népszámlálás, 2001

A népszámlálás adatai szerint az idősebb korú munkavállalók nagyobb hányada dolgozik a mezőgazdaságban, mint a fiatalok vagy középkorúak közül. Szintén nagyobb arányban dolgoznak idősebbek az oktatás, valamint az egészségügyi, szociális ellátás területén, viszont kisebb hányaduk vállal munkát a feldolgozóiparban és a kereskedelemben.

Foglalkozási főcsoportok szerint az idősebb foglalkoztatottak között a vezetői munkakörben dolgozók száma magasabb, ami logikus következménye annak, hogy a vezetői munkakörök betöltéséhez a szakmai kvalitásokon túlmenően sok tapasztalatra és vezetői gyakorlatra van szükség. Ugyanakkor a munkavállalók is jobban ragaszkodnak a már elért vezetői posztokhoz. A felsőfokú végzettséggel betölthető munkakörökben – az ún. szellemi munkakörökben – szintén több idősebb korú dolgozik, mint általában, és ugyanez mondható el a mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások, valamint a szakképzettséget nem igénylő foglalkozások esetén is. A szolgáltatási jellegű foglalkozásúak között ellenben látványosan kisebb arányban képviseltetik magukat az idősebb korú munkavállalók.

A népszámlálás adatai szerint az összes korosztályban az alkalmazottak teszik ki a foglalkoztatottak döntő hányadát. Az életkor növekedésével azonban jól láthatóan csökken az alkalmazotti státuszban lévők aránya, míg értelemszerűen a vállalkozásokban dolgozók aránya nő. Ez sok esetben kényszermegoldás is lehet, hiszen sok elbocsátott alkalmazott – befásulva a (talán magasabb koruk miatt is) reménytelennek tűnő munkakeresésbe – inkább önálló vállalkozásba kezd.

A képzésben való részvételt tágan kell értelmezni, egyaránt ide tartozik a konferenciákon, tudományos üléseken való részvétel, a tanfolyami képzés, az autodidakta tanulás, illetve a távoktatásban való részvétel. A KSH munkaerő-felmérése szerint ennek ellenére a 30-44 éves foglalkoztatottaknak csupán 3,3%-a, a dolgozó 45-64 évesek 1%-a, az 55-64 évesek 0,6%-a vesz részt valamilyen képzésben. E tekintetben is jelentős a lemaradásunk az Unió átlagához képest, ahol a középkorú munkavállalók (25-54 évesek) több mint 9%-a, az 55-64 évesek 5%-a vesz részt képzésben.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara 2005-ben 94 db 45 éven felüli munkavállalót kérdezett meg képzési preferenciáikról. A felmérés főbb eredményei az alábbiak lettek:

- a 45 éven felüliek mindössze 54,5%-a lenne hajlandó részt venni valamilyen képzésben
- azoknak, akik hajlandóak lennének részt venni képzésben, 69,6%-a informatikai kurzust, csupán 56,5%-uk végezne el nyelvtanfolyamot
- az álláskeresési technikákat illetve vállalkozási ismereteket oktató képzések elutasítása e célcsoportban a legnagyobb

V.4. A megváltozott munkaképességűek helyzetének statisztikai elemzése

A KSH 2001-es népszámlálása keretében felmérésre kerültek a fogyatékos személyek is. Ebben az értelemben fogyatékos az, aki a népszámlálás során annak vallotta magát. Bár ez a statisztikai felmérés nem tesz különbséget a megváltozott munkaképesség és a fogyatékoság között, véleményünk szerint a megváltozott munkaképességű válasz-

adók a legtöbb esetben fogyatékosnak vallották magukat. Például a testi fogyatékkal élő megváltozott munkaképességű személyek a legtöbb esetben bizonyosan beleke-
rültek a felmérésbe. A valamilyen szervi betegségben szenvedők (például súlyos tüdő-
betegség, akik emiatt már nem tudnak teljes értékű munkát végezni) viszont valószí-
nűleg kimaradtak az adatgyűjtésből. Így a népszámlálás során fogyatékosként számba
vett személyek adatai a fogyatékosok csoportján túlmutatva tartalmazzák a megvál-
tozott munkaképességűek jelentős részének adatait. Mivel a népszámlálás adatai ezt
nem teszik lehetővé, tanulmányunkban nem tudjuk szétválasztani a két kategóriát.
Így a megváltozott munkaképességűek elemzését a népszámlálás során fogyatékos
személyekként felmért csoporton végeztük.

	0–14	15–39	40–59	60–X	Összesen	Átlagos életkor
Mozgássérült	3 320	15 648	76 337	114 626	209 931	60,3
Alsó, felső végtag hiánya	267	1 332	4 931	8 521	15 051	59,8
Egyéb testi fogyatékos	1 077	3 926	11 957	9 618	26 578	53,0
Gyengénlátó	2 731	10 179	14 347	27 858	55 115	56,0
Egyik szemére nem lát	438	2 183	5 109	10 752	18 482	60,5
Vak	334	993	2 065	6 051	9 443	62,9
Értelmi fogyatékos	10 550	24 086	13 498	8 829	56 963	35,4
Nagyothalló	1 562	4 600	9 173	29 344	44 679	63,5
Siket, siketnéma, néma	692	2 275	2 672	3 247	8 886	49,6
Beszédhibás	1 242	1 861	2 111	2 086	7 300	43,1
Egyéb	6 590	17 211	63 035	37 742	124 578	51,4
Összesen	28 803	84 294	205 235	258 674	577 006	55,1

10. táblázat

A fogyatékos személyek a fogyatékoság típusa és korcsoport szerint

Forrás: KSH Népszámlálás, 2001.

A foglalkoztatás szempontjából két korcsoport érdekes, a 15-39 és a 40-59 évesek. A népszámlálás szerint e kettőbe összesen 289.529 fogyatékos személy tartozott. Az összes fogyatékos személy közül kiemelkedő a mozgássérültek aránya, a 209.931 fő 36,38%-ot tesz ki. A második legnagyobb csoportot az értelmi fogyatékosok alkotják, a fogyatékosok 9,87%-a tartozik ide. Ha csak a 15-39 éveseket vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy az értelmi fogyatékosok száma – 24.086 fő – meghaladja még

a mozgássérültek számát – 15.648 fő – is. Ha összeadjuk a gyengénlátók, egyik szemükre nem látók és vakok létszámát, akkor egy további igen jelentős méretű csoportot kapunk (83.040 fő). Foglalkoztatási szempontból jelentős figyelmet kell még fordítani a siketekre is. Az ő létszámuk (nagyothallók, siketek, siketnémák, némák együtt) 53.565 fő.

Ha a fogyatékosok foglalkoztatásáról beszélünk, nem lehet kihagyni az iskolai végzettséget sem. A lenti táblázat tartalmazza a már munkaképes korú fogyatékos személyek legmagasabb iskolai végzettségét. Ahhoz, hogy helyzetükről használható képet tudjunk kialakítani, az adatokat célszerű összehasonlítani az egészséges népesség iskolai végzettségével, továbbá érdemes azokat a fogyatékosok típusa szerint is vizsgálni.

Korcsoport (év)	Összesen	Általános iskola			Középiskola		Egyetem, főiskola stb.
		első évfolyamát sem végezte el	1–7.	8.	érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	érettségi- vel	
			évfolyam				
fogyatékosok							
7-14	21 286	4 908	16 034	344	0	0	0
15-39	84 294	9 791	8 202	33 823	15 825	13 389	3 264
40-59	205 235	7 209	14 619	84 976	43 005	42 396	13 030
60-	258 674	5 636	113 340	101 844	81	25 637	12 136
Összesen	569 489	27 544	152 195	220 987	58 911	81 422	28 430
nem fogyatékosok							
7-14	962 522	101 344	824 899	36 279	0	0	0
15-39	3 490 199	8 758	79 380	1 012 246	950 686	1 075 357	363 772
40-59	2 642 092	11 040	71 673	846 131	570 996	745 730	396 522
60-	1 822 885	15 477	605 161	795 726	722	260 487	145 312
Összesen	8 917 698	136 619	1 581 113	2 690 382	1 522 404	2 081 574	905 606

11. táblázat

A 7 éves és idősebb népesség fogyatékosok, legmagasabb befejezett iskolai végzettség és korcsoport szerint

Forrás: KSH Népszámlálás, 2001

A fogyatékosok 4,84%-a még az általános iskola első évfolyamát sem végezte el, szemben a nem fogyatékos népességgel, akik közül csak 1,53%-uk. Az általános iskola a nyolc osztálya a fogyatékosok 38,80%-ának, míg a nem fogyatékosoknak ennél kevesebb, 30,17%-ának jelenti a legmagasabb végzettséget, tehát ennél a végzettségnél még mindig a fogyatékosok mutatják a magasabb arányt. A legfeljebb érettségit szerzők esetén azonban már a nem fogyatékosok mutatják a magasabb arányt, 23,34%-ot a 14,30%-kal szemben. Az érettségi nélküli középiskolai végzettség tekintetében is hasonló a helyzet, a számításokat elvégezve 17,07 illetve 10,34%-ot kapunk. Végül a felsőfokú végzettségig jutók arányát tekintve megállapíthatjuk, hogy a fogyatékosok jelentősen kisebb hányada jut el eddig a szintig, mint a nem fogyatékosoknak. Míg az előbbiek mindössze 4,99%-a, addig az utóbbiak 10,15%-a.

Fogyatékosági típus szerint vizsgálva az iskolai végzettség kérdését, elmondhatjuk, hogy a legalacsonyabb iskolai végzettség (akik az általános iskola első osztályát sem végezték el) terén a legrosszabb arány az értelmi fogyatékosoknál tapasztalható, 34,49%-uk tartozik ebbe a csoportba. A legkedvezőbb helyzet a mozgássérült személyeknél látható, csak 1,11%-uk tartozik a legalacsonyabb végzettségi kategóriába.

A fogyatékoság típusa és a gazdasági aktivitás közötti kapcsolatot elemezve a következő megállapításokat tehetjük. A foglalkoztatottságot tekintve a vakok vannak a legrosszabb helyzetben, mindössze 5,75%-uk dolgozik. Ez azonban annak köszönhető, hogy igen magas az átlagéletkoruk, 62,9 év, míg a összes fogyatékosnak csak 55,1 év. Ennek megfelelően a vakoknál sokkal magasabb a saját jogú nyugdíjasok, járadékosok aránya (45,72%, míg a fogyatékosok átlaga 35,89%). A mozgássérülteknél is hasonló a helyzet azzal a különbséggel, hogy a rokkantsági nyugdíjban, baleseti járadékban részesülők aránya magasabb; az aktívak azonban itt is csak 7,55%-ot tesznek ki. A munkanélküliek aránya viszont náluk már magasabb, 1,27% (a foglalkoztatottaké pedig 6,28%). A fenti két csoporton (vakok és mozgássérültek) kívül kritikus helyzetben vannak még az értelmi fogyatékosok is, hiszen aktivitási arányuk csak 8,19%, foglalkoztatási arányuk pedig mindössze 7,01%.

A fogyatékos-ság típusa	Összesen	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív kereső			Eltartott
				együtt	ebből:		
					saját jogú nyugdíjas, járadékos	rokkantsági nyugdíjas, baleseti járadékos	
Mozgássérült	209 931	13 193	2 667	182 657	90 880	76 941	11 414
Alsó, felső végtag hiánya	15 051	1 122	213	13 036	6 770	5 797	680
Egyéb testi fogyatékos	26 578	3 253	903	19 860	7 901	10 531	2 562
Együtt	251 560	17 568	3 783	215 553	105 551	93 269	14 656
Gyengénlátó	55 115	8 634	1 632	37 441	23 230	8 832	7 408
Egyik szemére nem lát	18 482	1 641	698	14 697	9 095	3 995	1 446
Vak	9 443	543	78	7 922	4 317	2 771	900
Együtt	83 040	10 818	2 408	60 060	36 642	15 598	9 754
Értelmi fogyatékos	56 963	3 992	671	26 903	4 869	18 845	25 397
Nagyothalló	44 679	4 777	922	35 243	25 355	5 749	3 737
Siket, siketnéma, néma	8 886	1 090	153	6 123	2 567	3 044	1 520
Beszédhibás	7 300	1 164	333	3 809	1 820	1 534	1 994
Egyéb	124 578	12 397	3 436	95 124	30 314	58 752	13 621
Összesen	577 006	51 806	11 706	442 815	207 118	196 791	70 679

12. táblázat

A fogyatékos személyek gazdasági aktivitás és a fogyatékos-ság típusa szerint

Forrás: KSH Népszámlálás, 2001.

A megváltozott munkaképességűek foglalkoztatási esélyei nagymértékben javulhatnak a személyes képességeiknek megfelelő képzések révén. A Pécsi Tudományegyetem 2005-ös felmérésében megkérdezett megváltozott munkaképességűek 68,1%-a válaszolt úgy, hogy hajlandó lenne részt venni valamilyen képzésben. Közülük 71,9% lenne hajlandó informatikai képzésen részt venni. Az informatikai jellegű képzések igényét legnagyobb mértékben a fogyatékkal rendelkezők jelezték, hiszen egyrészt a legtöb-ben ezt esélyként értelmezik a távmunkában való részvételre, másrészt a legtöbbjük számára más – elsősorban fizikai – tevékenység nem is jöhet számításba.

Korcsoport	Tanfolyam		Távoktatás		Szeminárium, előadás		Magánóra		Egyéb		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	Férfi											
15-24	33013	79,4	859	2,1	1 809	4,4	4 233	10,2	1 638	3,9	41 552	100,0
25-34	39497	79,3	1073	2,2	6 651	13,4	853	1,7	1 707	3,4	49 781	100,0
35-44	20474	67,1	727	2,4	5 721	18,8	450	1,5	3 134	10,3	30 506	100,0
45-54	15188	63,8	817	3,4	5 832	24,5	327	1,4	1 633	6,9	23 797	100,0
55-64	3922	58,0	–	–	2 032	30,0	–	–	814	12,0	6 768	100,0
65-74	200	25,2	–	–	298	37,4	298	37,4	–	–	796	100,0
Összesen	112294	73,3	3476	2,3	22 343	14,6	6 161	4	8 926	5,8	153 200	100,0
	Nő											
15-24	34859	75,9	1 141	2,5	1 414	3,1	7 322	15,9	1 172	2,6	45 908	100,0
25-34	47653	77,7	1 918	3,1	7 072	11,5	3 372	5,5	1 347	2,2	61 362	100,0
35-44	34780	71,2	1 594	3,3	8 816	18,1	2 033	4,2	1 561	3,2	48 784	100,0
45-54	24103	71,5	784	2,3	7 480	22,2	387	1,1	916	2,7	33 670	100,0
55-64	4466	50,8	83	0,9	2 343	26,7	72	0,8	1 809	20,6	8 773	100,0
65-74	426	56,3	–	–	–	–	–	–	330	43,7	756	100,0
Összesen	146287	73,4	5 520	2,8	27 125	13,6	13 186	6,6	7 135	3,6	199 253	100,0
	Együtt											
15-24	67872	77,6	2000	2,3	3 223	3,7	11 555	13,2	2 810	3,2	87 460	100,0
25-34	87150	78,5	2991	2,7	13 723	12,3	4 225	3,8	3 054	2,7	111 143	100,0
35-44	55254	69,8	2321	2,9	14 537	18,3	2 483	3,1	4 695	5,9	79 290	100,0
45-54	39291	68,4	1601	2,8	13 312	23,2	714	1,2	2 549	4,4	57 467	100,0
55-64	8388	53,9	83	0,5	4 375	28,2	72	0,5	2 623	16,9	15 541	100,0
65-74	626	40,3	–	–	298	19,2	298	19,2	330	21,3	1 552	100,0
Összesen	258581	73,3	8996	2,6	49468	14	19347	5,5	16061	4,6	352453	100,0

13. táblázat
Forrás: Az élethosszig tartó tanulás, KSH, 2004

V.5. Az alacsony iskolai végzettségűek helyzetének statisztikai elemzése

Hazánk iskolázottsági szintje javuló tendenciát mutat: a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők – akik 1980-ban még a foglalkoztatottak többségét alkották – 2001-ben már csak egyötödös részarányt tettek ki. Ezzel együtt minimális szintre csökkent (1 százalékot sem ért el) azoknak a foglalkoztatottaknak az aránya, akiknek az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb a végzettsége. Az érettségizett foglalkoztatottak részaránya az 1980. évi egyötöddel szemben 2001-ben egyharmadot ért el, a felsőfokú oklevéllel, diplomával rendelkezők aránya ugyanezen időszak alatt 10 százalékponttal növekedett, 2001-ben elérte a 18 százalékot.

A munkaerőpiaci szempontból relevánsnak tekinthető életkorúak között az általános iskolát befejezettek aránya igen magas: 95-98%. Ugyanez már nem mondható el a legalább középfokú végzettséggel rendelkezőkről, az ő arányuk 40-45%. E két adatból kiszámítható, hogy az általános iskolai (8 osztály) végzettséggel igen, de középfokú végzettséggel már nem rendelkezők körülbelül a lakosság felét teszik ki a számunkra érdekes korosztályt tekintve. A felsőfokú végzettségűek aránya e korosztályon belül körülbelül 15%, amiből következtethető, hogy a középfokú végzettséggel igen, de felsőfokú végzettséggel már nem rendelkezők aránya 25-30% körüli értéket mutat.

A 2001. évi népszámlálás adatait vizsgálva megfigyelhetjük, hogy a nem foglalkoztatottak közül a munkát nem keresők csoportja a legnagyobb, 4.188.916 taggal. E meglehetősen sok tagot számláló csoportban nagy számot képviselnek a 60 fölötti életkorúak, valamint a 15-19 éves korosztály. Ebből arra következtethetünk, hogy e tábor tagjainak számát jelentős mértékben gyarapítják a nyugdíjasok és a tanulók. Ők érthető okok miatt nem foglalkoztatottak. E két korosztály a 4.188.916-ból mintegy 2.600.000-et képvisel. Ezenkívül a csaknem 460.000, a 20-29 éves korosztályba tartozó nem foglalkoztatott közül is jelentős a még tanulók száma. A munkát nem kereső nem foglalkoztatottak közül (a fentiekben felülieket tekintve) sokan háztartásbeliek, vagy egyéb okból (például vagyonuk feléléséből élnek) nem keresnek munkát. E csoportból tehát számunkra azok számának ismerete jelentene plusszinformációt, akik azért nem keresnek munkát, mert hosszú évek sikertelen álláskeresése után föladták és ideiglenesen vagy véglegesen kiszakadtak a munkaerőpiacról. Ezek számát azonban nem ismerjük, így ezekből az adatokból – nem tudva annak okát, hogy a nem foglalkoztatottak miért nem keresnek munkát – a munkaerőpiaci hátrányok vizsgálata szempontjából értékes messzemenő következtetéseket nem tudunk levonni.

Itt már egyértelműen tudjuk vizsgálni a végzettségi szint és a nem foglalkoztatottak számának összefüggéseit. Látható, hogy a munkát kereső nem foglalkoztatottak közül az általános iskola valahány osztályát elvégzők vannak a legtöbben, őket követik a szakmai oklevéllel igen, de érettségivel nem rendelkezők, továbbá jelentős hányadot képviselnek azok, akiknek az érettségi a legmagasabb végzettségük. Az egyetemet,

főiskolát végzettek körében ez a szám csekély a többi kategóriához képest. Azok, akik az általános iskola első évfolyamát sem végezték el, ebben a csoportban elenyésző számban szerepelnek. Az általános iskola valahány osztályát elvégzők között egyértelmű túlnyomó többséget képvisel azok csoportja, akik az általános iskola mind a nyolc osztályát elvégezték. Ők mintegy 90%-át teszik ki annak a körnek, akik az általános iskola valahány osztályát elvégezték (a munkát keresők közül).

Az általános iskola első osztályát sem végzettek elenyésző számban vannak az össznépesességhez mérten, ez körülbelül 0,5-1 %-ot jelent. Ez az arányszám a legkisebb a megyeszékhelyeken és a többi megyei jogú városban (0,4%), Budapestet nem beleértve, ahol 0,6%. A községek, nagyközségek helyzete azonban a városokénál sokkal rosszabb ebből a szempontból, ott tudniillik 0,9 % ez az arány. A régiók tekintetében kifejezetten rossz helyzetű Észak-Magyarország (0,8%), Dél-Dunántúl (0,9%) és Észak-Alföld (1%), legalacsonyabb az arány Közép-Dunántúlon és Nyugat-Dunántúlon (0,5%). A megyék közül fölényesen „vezet” a végzettség nélküliek arányában Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (1,2%), ugyanakkor magas az arányuk még Borsod-Abaúj-, Hajdú-Bihar-, Nógrád- és Tolna megyében (0,9%), valamint Somogy megyében (1%). Csongrád-, Győr-Moson-Sopron-, Vas- és Veszprém megyében ugyanakkor jóval alacsonyabb ez a mutató, e megyékben a lakosság 0,4 %-a nem végezte el még az általános iskola első osztályát sem.

Vizsgáljuk meg ugyanezt az általános iskolát végzettek vonatkozásában! E tekintetben a fővárosi lakosság képzettebbnek mondható, hiszen itt a legmagasabb a legalább nyolc általánossal rendelkezők aránya (94,2%). Várhatóan itt is a községekben a legrosszabb a végzettségi színvonal, a községek, nagyközségek lakosságának mindössze 83,5 %-a legalább ilyen végzettségű, ami több mint 10%-kal kevesebb a fővárosi aránynál. Régiók tekintetében legalacsonyabb aránnyal Észak-Alföld rendelkezik (85%), míg Közép-Magyarország 92,6%-kal az élen áll. Ebből a szempontból is Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a leghátrányosabb megye, ugyanis itt a népességnek mindössze 83,8%-a végezte el az általános iskolát.

Az érettségivel rendelkezők hányadát vizsgálva már nagyobb szakadást vehetünk észre: míg a fővárosban ez 58,7%, a községeknél, nagyközségeknél csak 22,9%. A korábbiakból sejthetően e szempontból is Közép-Magyarország végzett a legjobb (51%) és Észak-Alföld a legrosszabb (30,9%) helyen. A megyék között is tendenciózusan Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéhez tartozik a legkisebb arányszám (28,3%), de Bács-Kiskun és Tolna megye sem éri el a 30%-ot.

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a végzettségi szint legalacsonyabb Észak-Alföldön, a megyék közül pedig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, Közép-Magyarország és a főváros a legmagasabb végzettségi szinttel rendelkező térség. Továbbá fontos tanulság a városok és a községek közti jelentős mértékű végzettségbeli különbség.

A végzettség növekedésével nő a foglalkoztatottak aránya. Míg a befejezetlen általános iskolával rendelkezőknek csupán 10,9%-a volt foglalkoztatott 2001-ben, az az arány a befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezők körében már 37,8%, majd négyszerese az előző csoportnak. Érdekes, hogy a szakmunkásképző végzettséggel rendelkezők magasabb aránya tud elhelyezkedni, mint az érettségizetteknek. Ugyanakkor a szakmunkásképző végzettséggel és az érettségivel rendelkezőket összehasonlítva észrevehetjük, hogy az érettségizettek körében a nők és a férfiak külön-külön magasabb arányban foglalkoztatottak, mint a szakmunkások. Ez annak köszönhető, hogy a szakmunkásképzőt végzettek körében több a férfi és a férfiak mindenhol magasabb arányban foglalkoztatottak, mint a nők, ezért az összeset vizsgálva az arányszám kiszámításánál a magasabb arányszámú férfiak nagyobb súllyal szerepelnek.

A kimutatás adatai szerint a nők minden esetben jóval kisebb arányban találnak munkát, mint a férfiak. Ez hatványozottan igaz a befejezetlen általános iskolai végzettséggel rendelkezők csoportjára. E körben a férfiaknál a foglalkoztatottak aránya (15,5%) több mint kétszerese a nőkének (7,8%).

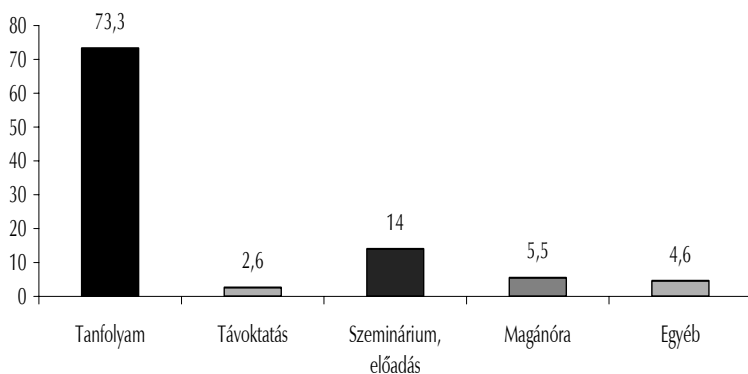
Fontos megjegyezni, hogy a befejezetlen általános és az általános iskolai végzettséggel rendelkezők között a munkanélküliek aránya nem olyan kirívóan magas, mint amennyire alacsony a foglalkoztatottak száma. Ez azzal magyarázható, hogy e körökben a nyugdíjasok aránya igen magas, akik szintén nem foglalkoztatottak. Ez pedig annak lehet az oka, hogy a végzettség szintje folyamatosan emelkedik, tehát az idősebbek nagyobb hányada tartozik az alacsonyabb végzettségűek közé, mint a fiataloké.

A munkanélküliek arányát tekintve az első három végzettségi szinthez tartozók (befejezetlen általános, befejezett általános, szakmunkásképző) körülbelül azonosak (6,9%; 7,2%; 8%), ugrásszerű csökkenés figyelhető meg azonban az érettségizettek táborában (4,1%).

VI.

A távoktatásban való részvételi arány az iskolarendszeren kívüli képzéseken belül

A Központi Statisztikai Hivatal 2004-es adatai alapján a következő megállapításokat lehet tenni az iskolarendszeren kívüli távoktatásban való részvételről. Az elemzést a13. táblázat adatai alapján készítettük el.

**10. ábra**

Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevők megoszlása a képzés formája szerint

Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevők között messze a legtöbben különböző tanfolyamokon vesznek részt. A tanfolyam fő jellemzője, hogy nem tartozik az iskolarendszerű képzési rendszerbe, ugyanakkor olyan képzéstípus, amely a hallgató személyes jelenlétét igényli, és a hallgatók kisebb vagy nagyobb csoportja vesz részt az oktatáson. A képzések e típusa az iskolarendszeren kívüli képzések mintegy 73%-át, azaz majd háromnegyedét adja.

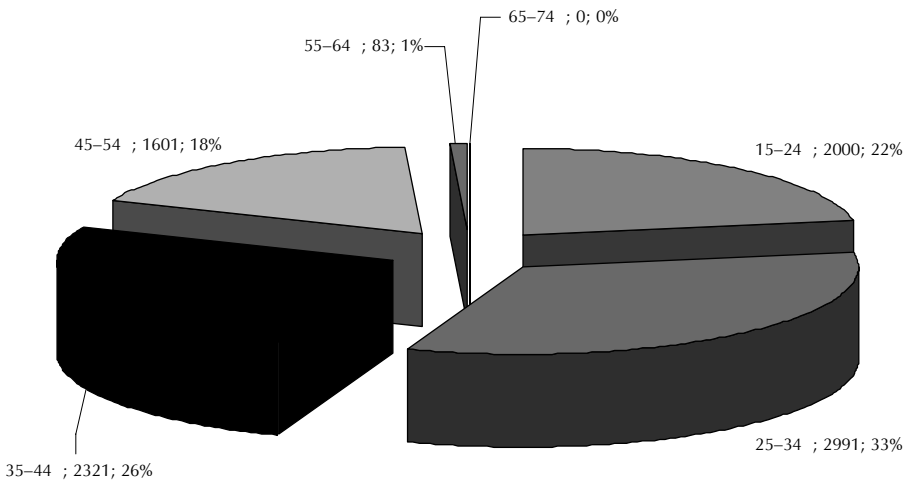
A Központi Statisztikai Hivatal felmérése szerint iskolarendszeren kívüli képzések második legelterjedtebb típusa a szeminárium, előadás. Ennek sajátossága, – ellenben a fent leírt tanfolyammal – hogy igen sűrűn mindössze egy alkalmat vesz igénybe a képzés. Ez a szóban forgó képzési típusok 14%-át teszi ki.

Ennek mintegy harmadára rúg (5,5%) a magánórák aránya. A magánóra egyik fő jellemzője, hogy azon általában egy személy vesz részt (bizonyos esetekben a két-, illetve a háromfős oktatást is idesorolhatjuk). Ebben az esetben tehát az oktató bére költségként nem oszlik meg a hallgatóság tagjai között, hanem egy személy viseli azt. Többek között ennek következménye, a viszonylag magas költségigény eredményezheti a magánórák csekély hányadát.

A sort az „egyéb” kategória követi 4,6%-kal, ami ugyanakkor többféle képzési típust takar, ezért a sorrend felállításánál nem érdemes figyelembe venni.

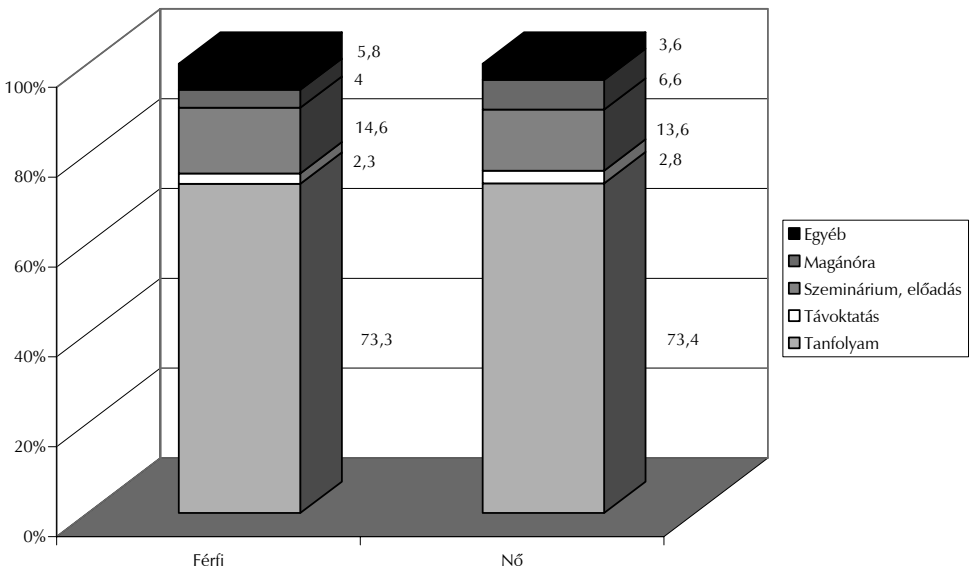
Így kerül a negyedik helyre a távoktatás intézménye. 2,6%-kával nem képviseli az iskolarendszeren kívüli képzések piacának nagy hányadát, ugyanakkor – előrejelzések szerint – a távoktatás, mint képzési típus a közeljövőben folytatja eddigi feltörő folyamatát. Ennek okai a következők:

- növekvő tudásigény
- feszített életritmus
- a munkaerőpiac növekvő igényei
- a munka melletti tanulás térnyerése
- az oktatott ismeretek specifikálódása
- a kommunikációs technológia rohamos fejlődése stb.



11. ábra

Távoktatásban részt vevők megoszlása korcsoport szerint



12. ábra

Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevő férfiak és nők megoszlása a képzés formája szerint

VII.

Az egyes célcsoportok jelenlegi atipikus tanulási lehetőségeinek bemutatása

Jelen fejezetben bemutatunk néhány példaértékű hazai kezdeményezést a bizonyos hátrányos helyzetű csoportok távoktatására. Szó lesz tehát a 45 év felettiek informatikai képzéséről, a kismamák nyelvoktatásáról, a látássérül és mozgáskorlátozott emberek oktatásáról.

VII.1. Az IT-mentor program

Az IT-mentor program több ponton is csatlakozik a hátrányos helyzetű célcsoportok és az atipikus tanulási lehetőségek összefonódásához. Egyrészt a leendő IT-mentorok képzése részben, vagy egészen atipikus módszerrel történik, másrészt az IT-mentorok távolról is képesek majd munkájukat végezni (és itt kapcsolódik be a távmunka fogalma is), amely munkát – ez majd az alábbi ismertetésből kiderül – egyfajta tanítási folyamatnak is tekinthetünk, harmadrészt az IT-mentorok munkája jelentősen elősegíti az eddig a számítógép, az Internet használatától ódzkodók tartózkodásának leküzdését, s ezzel a lehetőség megteremtését, hogy e csoport (valószínűsíthetően nagy arányban munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetűek) is aktívan részt vegyen az e-learning módszerű tudásszerzésben.

Az Európai Foglalkoztatási Stratégia céljaival megegyező, közösségi kezdeményezésre létrejövő EQUAL program keretében pályázatot nyert az Informatikai Vállalkozások Szövetsége (IVSZ), a Magyar Tartalomipari Szövetség (MATISZ), az Informatikai Érdekegyeztető Fórum (Infórum), a Napra Forgó Kht., valamint a Hallássérültek Rehabilitációjáért Küzdők Egyesülete (HARKE). A konzorcium azzal a céllal jött létre, hogy segítse a munkavállalás szempontjából hátrányos helyzetű, jelenleg inaktív és 45 éven felüli munkanélküliek munkaerőpiacra jutását.

A projekt eszköze az innovatív, integrált képzési, munkatapasztalat-szerzési konstrukció, az „IT-mentor” módszer. A program célja a munkaerőpiachoz kapcsolódó diszkrimináció és egyenlőtlenség minden formájának megszüntetése, az innovatív megközelítések és módszerek kidolgozása és elterjesztése, valamint nemzetközi partnerekkel való együttműködések kialakítása.

Az EU támogatásával megvalósuló innovatív képzési modell kidolgozásában résztvevő szervezetek együttműködésének alapja az a közös felismerés, hogy az információs társadalom fejlődésével számos olyan munkakör teremtődött/teremtődik, amely helytől függetlenül végezhető és így megváltozott munkaképességűek és a 45 év feletti korosztály által is teljes értékűen végezhető. Ezen hátrányos helyzetű személyek azon-

ban kevés eséllyel tudnak egyénileg elhelyezkedni ezen a szakterületen, egyrészt a korszerű informatikai szaktudás hiánya miatt, másrészt a munkáltatói oldal érdektelensége, vagy hiányos informáltsága miatt.

A megváltozott munkaképességű célcsoport foglalkoztatásában több éves tapasztalattal rendelkező Napra Forgó Kht., valamint a foglalkoztatás szempontjából többszörösen hátrányos helyzetű hallássérülteket képviselő HARKE tudatában van a célcsoport munkaerőpiaci napi problémáinak.

A legnagyobb hazai informatikai cégeket tömörítő három szervezet IVSZ, MATISZ, Inforum jelentős befolyással, véleményformáló erővel rendelkezik az informatikai szervezetek körében, képes elérni, hogy a megváltozott munkaképességűek és a 45 éven felettiek munkához juttatása az informatikában formálisan is napirendre kerüljön ezen szervezetek humán erőforrás gazdálkodásában.

A képzési és foglalkoztatási modellben 46 megváltozott munkaképességű, és 45 éven felüli közép-ill. felsőfokú végzettségű inaktív személy vehet részt. A résztvevők az informatikai ismertek elsajátítása mellett személyiségfejlesztő oktatásban is részesülnek részben távoktatás, részben személyes konzultáció során.

A program részleteit és 2005. novemberi állását Antoni Györgyi, az Informatikai Érdekegyeztető Fórum ügyvezetője szavain keresztül ismertetjük:

„Szinte mindenki tapasztalhatja a saját környezetében is, hogy a 45 éven felüliek, akár a felsőfokú végzettségűek és főleg a humán beállítottságuk között nagyon sokan vannak, akik az alapvető számítógépes feladatokkal sem tudnak megbirkózni, nem képesek egy Excel-táblázatot megszerkeszteni. Ha az álláshirdetésekből követelmény a felhasználói szintű számítógépes ismeret, akkor ők máris kihullanak az eséllyel pályázók közül.

Akik annak idején nem szakirányú képzésben vettek részt, akiknek a műszaki készsége nem annyira jó, azoknak ez komoly elhelyezkedési problémát okoz. A program célja tehát a munkaerőpiachoz kapcsolódó diszkrimináció és egyenlőtlenség minden formájának megszüntetése, az innovatív megközelítések és módszerek kidolgozása és elterjesztése, valamint a nemzetközi partnerekkel való együttműködés kialakítása. Az EU támogatásával megvalósuló innovatív képzési modell kidolgozásában részt vevő szervezetek együttműködésének alapja az a közös felismerés, hogy az információs társadalom fejlődésével számos olyan munkakör teremthető, amelynek feladatai helytől függetlenül végezhetők, és így megváltozott munkaképességűek, valamint az idősebb korosztály tagjai is teljes értékűen képesek ellátni. A hátrányos helyzetűek azonban kevés eséllyel tudnak egyénileg elhelyezkedni ezen a szakterületen, egyrészt a korszerű informatikai szaktudás hiánya, másrészt a munkáltatói oldal érdektelensége vagy hiányos informáltsága miatt. A projekt első részét egy körülbelül 5-6 hónapos képzési ciklus alkotja, amelyben a résztvevők többek között informatikai ismereteket szerezhetnek.”

„Ne felejsük el, hogy ezek az emberek halmozottan hátrányos helyzetűek. Nem elég, hogy ismereteik ezen a téren hiányosak, az önbizalmukat is jócskán megtépták. A tartósan munkanélkülieket, akik előtt évek óta becsukódnak az ajtók, nem elég informatikai ismeretekre megtanítani, hanem pszichikailag, mentálisan is fel kell készíteni őket. Ebből a szempontból is szerencsés – bár nem véletlen – a konzorciumunk összetétele. A Napra Forgó Kht. kifejezetten a hátrányos helyzetű, megváltozott munkaképességű embereket rehabilitáló, ezen a téren sokéves tapasztalattal rendelkező cég. Pszichológusai, szociális munkásai már végeztek ilyen feladatot, így a siker esélyével vállalkoznak a csapatépítő, ugyanakkor egyénre szabott képzésre. A konzorcium másik tagja, a Magyar Tartalomipari Szövetség az informatikai képzések szakmai felelőse. Ebben szintén többéves tapasztalattal rendelkezik, készített már tananyagokat a felnőttek alap-, illetve továbbképzésére. Most ők állítják elő az oktatási csomagokat. Az sem elhanyagolandó szempont, hogy a projektben nem tandíjat fizetnek a résztvevők, hanem épp ellenkezőleg: ösztöndíjat kapnak.”

„Éppen az a lényege, hogy nem merül ki a képzésben. Azt is vállaljuk, hogy utána egy évre elhelyezzük, foglalkoztatjuk őket, a projekt költségkeretéből pedig fizetjük a bérüket. De még ekkor sem szűnik meg a kapcsolatunk, ugyanis folyamatosan kapcsolatban leszünk a ténylegesen munkahelyet biztosító céggel, illetve munkavállalóinkkal. Látható: a mentor szó a mi esetünkben nemcsak a közösségi IT-munkást jelenti, hanem a rendszeres figyelemmel kísérést, támogatást is. Ha problémák, akár pszichés vagy kommunikációs nehézségek merülnek fel – hiszen nem láthatjuk előre a jövőt –, akkor közösen oldjuk meg azokat. Abban bízunk, hogy ennek eredményeként a projektben részt vevők gyökeret tudnak eresztetni az adott helyen. Egy év alatt lesz lehetőségük, hogy bebizonyítsák, képesek jól ellátni a feladatukat, tudnak kommunikálni, alkalmasak annak a munkakörnek a betöltésére, ahol majd sikerül elhelyeznünk őket. Ám ha közben vagy később másutt találunk állást, az sem baj, hiszen mindenképpen pozitívum, hogy sikerült kimozdítani őket kilátástalannak vélt helyzetükből.”

„Az előkészítési szakasz júniusban zárult le, melynek során tisztázódott a projekt gyakorlati lebonyolításával kapcsolatos minden részletkérdés. Július elején beléptünk a lebonyolítási szakaszba, s most toborozzuk azokat az embereket, akiket bevonhatunk a projektbe. A célcsoport a 45 éven felüli, tartósan munkanélküli, illetve megváltozott munkaképességű inaktívak köre, akik közül egy pszichológusokból és más szakemberekből álló társaság fogja kiválogatni a résztvevőket. Az a szándékunk, hogy lehetőség szerint a még jól motiválható emberek kerüljenek be. Tudjuk, hogy segítségre sokan mások is rászorulnak, de annak van gyakorlati haszna, ha valóban elszánt emberekkel dolgozunk, akik végig is akarják csinálni a projektet. A tényleges képzés várhatóan januárban indul, öt hónaposra tervezzük. Ez alapvetően távoktatásra épül, de természetesen lesz lehetőség konzultációra, továbbá csapatépítési céllal – akár mentális, akár felzárkóztatási vagy egyéb okból – az egész társaság többször találkozik majd. A résztvevők képzés utáni foglalkoztatását menet közben folyamatosan szervezzük. A következő nagy feladat az lesz, hogy olyan cégeket találjunk az általunk kiválasztott,

majd kiképzett és motivált emberek számára, amelyek valóban valamilyen mértékben elhivatottak, hogy segítsenek az embereken. Természetesen már most vannak ismereteink olyan vidéki, akár kistéleplési közösségi végpontokról, ahol szívesen fogadják őket, és folynak a megbeszélések olyan vállalatokkal is, amelyek alkalmazni tudják a nálunk végzeteket, de még nem szolgálhatok a 46 munkahelyet tartalmazó listával. Ez korai lenne, hiszen maga a képzés is csak három hónap múlva indulhat.”

„Az üzleti vállalkozói szektor számára garanciát jelenthet, hogy azok a szervezetek ajánlják a munkavállalókat, amelyek egyaránt járatosak az üzleti életben és az IT világában. Nem elhanyagolható az egyéves munkabér és költségeinek megtakarítása sem. Harmadrészt mi nem csupán a hagyományos állasközvetítő szerepét vállaljuk, hanem a foglalkoztatás ideje alatt folyamatosan kapcsolatban leszünk, és segítünk megoldani az esetleges problémákat. Végül talán ösztönző lehet a társadalmi szerepvállalás lehetőség is. Szeretnénk egy díjat alapítani, és alkalmanként odaítélni azoknak a vállalatoknak, amelyek a legtöbbet tették a hátrányos helyzetűek felkarolásáért. Ez önmagában is presztízsértékű, de ezen túlmenően az üzleti világban még inkább vonzó lenne, ha anyagi juttatással járna együtt. Tudom, a legjobb lenne az adókedvezmény – ezt egyelőre nem ígérhetem, de ezen a téren is várjuk a hasznosítható ötleteket.”

„Természetesen a mi fantáziánk sem merül ki abban, hogy elköltjük a projektre szánt pénzt, és azzal vége. Azt szeretnénk, ha olyan modellé válna, amely jól alkalmazható, adaptálható, reprodukálható. Ez most még csak egy kísérleti projekt, a sikerét tehát nem lehet százszázalékosan garantálni. De lehet folyamatosan korrigálni, és ha végül – amiben reménykedünk – sikerrel zárul, s bebizonyosodik, hogy jó ötlet volt, akkor minden igyekezetünkkel azon leszünk, hogy a modell vagy annak bizonyos elemei beépüljenek a törvényhozásba, a foglalkoztatáspolitikába. A tervünk része az is, hogy az eredményeket és a sikereket hasznosítsuk, megfelelő csatornákon publikáljuk. A konzorcium tagjai szakmai súlyuknál fogva talán képesek lesznek elfogadtatni az informatikai iparágban vagy akár a foglalkoztatási szektorban, hogy ez a projekt életkésebb, mint a munkanélküli segély intézménye, és érdemesebb az illetékes minisztériumnak ezt továbbvinnie, esetleg más pályázókat is bevonva.”

„Az a tény, hogy a projektpályázatunkat elfogadták, a támogatást odaítélték, akár optimistává is tehetne bennünket, azonban a valós helyzet korántsem ennyire biztató. Minden igyekezetünk ellenére hátráltatja munkánkat az irányító hatóságnak (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium HEFOP és EQUAL Program Irányító Hatóság) a rendkívül bürokratikus, adminisztratív és egyoldalú, mindenféle egyeztetést nélkülöző politikája. Január elején értesültünk róla, hogy nyertes pályázatunkkal 354 millió forintot fordíthatunk a projektre. Már ez csúszást jelentett az eredeti menetrendhez képest, de az igazán hátráltató az, hogy annak a szerződésnek, amelyet a múlt év végén kellett volna megkötni, csupán az előkészítési szakaszra vonatkozó részét sikerült aláírni – július végén. Mindeközben azonban a döntés és a projekt ütemezése alapján az esedékes munkákat el kellett végeznünk, ami nem

csekély költségekkel járt. Az ötlet, a projekt jó, rengeteg munkánk fekszik már benne, a tananyagot ki kell dolgozni, a résztvevőket ki kell válogatni, a képzést meg kell szervezni, és hamarosan be is kell indítani, ám pénzt a mai napig nem kaptunk, és szerződés nélkül úgy kell felvennünk a projektre jelentkezőket, hogy nem tudom, januártól lesz-e miből fizetni az ösztöndíjukat. Olyan helyzetbe kényszerítette az irányító hatóság a részt vevő szervezeteket, ami már-már a megélhetésüket, létüket fenyegeti. Ezek ugyanis civil szervezetek, nem pedig nyereségképző vállalatok, amelyek folyamatos bevételeikből inkább tudnának finanszírozni egy ilyen programot. Ez nemcsak a mi tapasztalatunk, kapcsolatban állunk más uniós projektek gazdáival, akik hasonlóképpen jártak. Ez az eljárás azzal a veszéllyel jár, hogy akár 30 százalékkal csökkenhet a hazai civil szféra részvételi aránya a már nyertes uniós pályázatoknál is. A másik probléma, hogy egy szakmailag ellenőrzött és elfogadott pályázaton a már odaítélt támogatás ellenére utólag felszólítottak, hogy 10 százalékkal csökkentsük a projekt költségvetését. Ugyanakkor minden projektnél az eredeti összegben felül tapasztalatátadási célokra további, minőségtől függően különböző mértékű támogatást szoktak adni. Nálunk ezt úgy oldották meg, hogy az előírt csökkentés összegét kapjuk vissza, pontosabban azt kell tapasztalatátadási feladatokra fordítanunk. Nem akarom az eljárást minősíteni, de úgy vélem, hogy ez és minden további, most nem részletezett bürokratikus eljárás nem csupán a szakmai teljesítmény hatásfokát és eredményét rontja, hanem a pályázói kedvet is csökkenti azokban, akik esetleg bíznának a fenn és optimistán hirdetett uniós támogatás lehetőségében.”

VII.2. A kismamaweb

A Coedu Tudásháló Kft. a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium programja keretében a Sawyer Miller Group megbízásából fejlesztette ki azt a „Kismamaweb – angol nyelvtanfolyam kismamáknak” című tananyagot, amely az eFestival-eLearning kategóriájának 20 indulója közül a bronzérmes kiérdemelte.

A verseny célja a magyarországi digitális kultúra fejlesztése, népszerűsítése. 2005. november 9-én a DAT Tartalomipari konferencián tartották meg az eredményhirdetést. A felhívásra összesen 80 pályamű érkezett 6 kategóriában: a magyar kulturális örökség digitális megőrzése, mindennapjaink informatikája, e-learning, elektronikus kereskedelem, e-szórakozás, közérdekű információszolgáltatás.

A hazai és nemzetközi projektekben egyaránt szerepet vállaló Coedu Tudásháló Kft. számára új, izgalmas feladatot jelentett a netes angol nyelvtanfolyam fejlesztése. A szerzők, szerkesztők, kreatív szakemberek és gyártók egy hosszabb előkészítő munka során (felmérések eredményei, szakirodalom, mindennapi élet tapasztalatai alapján) határozták meg a kurzus témaegységeit, elemeit, felépítését és terjedelmét. Figyelembe kellett venni azt is, hogy a felhasználók nem kapnak semmilyen személyes szaktanácsot, azaz tutori segítséget a tananyag feldolgozásához, ezért a tananyagot minden tanulási segédlettel, és a tudásellenőrző feladatok megoldási kulcsait is fel kellett kínál-

nia a felhasználók számára, mégpedig egyértelműen és könnyen elérhető és kezelhető formában. A kismamawebet a színes, akvarell illusztrációk és interaktív feladatok teszik még vonzóbbá, és talán a mamák „szoknyáját rángató” gyerekek figyelmét is lekötik.

A tananyag népszerűsége az alkotókat is meglepte. A tananyagot – interneten történő regisztráció útján – több mint 6000-en használják.

Az elektronikus tananyagfejlesztéssel, távoktatási keretrendszer értékesítéssel és módszertani támogatással foglalkozó Coedu Távoktatási Kft. 2002-ben alakult. A Coedu Tananyaggyár önálló tartalomfejlesztő csapat azóta több mint 10.000 forrásoldalnyi anyagot dolgozott fel különböző elektronikus távoktatási projektek keretében.

A kurzus a Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium új programja keretében, valamint az NFI támogatásával valósul meg. Az FMM programjának célja, hogy a kismamák otthonról, számítógép segítségével egy e-learning távoktatási rendszer segítségével tanulhassanak angolul. A témák, a karakterek, a feladatok minden egyes eleme a baba-mama kapcsolatot, a kismamák világát idézi. A tananyag célja a használható nyelvtudás elsajátítása, a meglévő tudás kibővítése, biztossabbá tétele. A tananyag 2005. áprilisától a www.kismamaweb.hu internetcímen elérhető.

VII.3. Sérült emberek integrált távoktatási kísérlete

A Learn-Ed Copernicus projekt

A Learn-Ed Copernicus projekt az ELTE és a KFKI közös, videokonferenciás távoktatási kísérlete. A távoktatási módszer a CuSeeMe és az Mbone videokonferenciás alkalmazások és a World Wide Web használatára épül. A rendszer nagy részben támogatja a hátrányos helyzetűek távoktatási lehetőségeit is, hiszen direkt az ő részükre kifejlesztett elemekkel rendelkezik.

A hálózat kiegyenlíti a sérült emberek hátrányát. Ezt bizonyítja a Learn-Ed Copernicus projekt keretében végzett videokonferencia eszközökre és WWW-re alapuló kísérlet is sérült emberek (vak, siket és mozgássérült) távoktatására, az egyetemi képzésbe való bekapcsolására.

A távoktatás heti egy alkalommal az ELTE TTK és a KFKI telephelye között folyt, témája a kísérletezés alatt álló informatikai rendszer.

A helyben lévő diákoknak tartott előadást a teremben elhelyezett, audio és video eszközzel ellátott UNIX munkaállomás illetve PC közvetíti a távol ülő diákok számára. A távoli diákok az előadó hangját és a lassú videóképet Macintosh és PC Windows alatt futó Cu-SeeMe szoftverrel követik.

Az előadó által, HTML formátumban előre elkészített és WWW szerveren elhelyezett magyarázó ábrákat a Learn-Ed projekt keretében fejlesztett, „távlapozós” WWW segítségével a tanár a megfelelő időben „vetíti ki” a diákok előtt levő képernyőre.

A vak diákok számára az ábrákat a KFKI-MSzKI-ban kifejlesztett WWW lapokat felolvasó BrailLab PC szintetizált hangon jeleníti meg.

Az előadásban a kísérleti távoktató rendszer és az oktatás során szerzett tapasztalatok kerültek bemutatásra.

Kísérleti távoktatás

Az ELTE TTK Általános Számítástudományi Tanszék által az 1996/97-s tanévre tanár szakosok számára meghirdetett „Távoktatás hálózatokon multimédiás eszközökkel sérült emberek számára is” című előadássorozat heti egy alkalommal az ELTE TTK és a KFKI telephelye között folyt. Az előadássorozat előadásai magáról a kísérletezés alatt álló rendszerről szóltak (Internet, Rádiós hálózatok, WWW és távlapozás, CuSeeMee videokonferencia, Mbone technológia, Beszédszintézis, Digitális hangoskönyv)

Az előadásokat a témától függően más és más előadó tartotta, olyanok is, akik a Learn-Ed kísérleti rendszer fejlesztésében nem voltak aktív résztvevők, ugyanakkor értékes észrevételeikkel, megjegyzéseikkel jelentős szerepet tölthettek be a rendszer értékelésében.

Az előadások részben az ELTE-n, részben a KFKI-ban zajlottak látó diákok jelenlétében, míg a távoli diákok két teremben ültek, az ún. látó és a vakok részére kialakított szobában.

Távoktató rendszer

Az eddigiekben bemutatott projekt, illetve a kísérleti távoktatás szerves részét képezi maga a távoktató rendszer, amely a következőképpen működik.

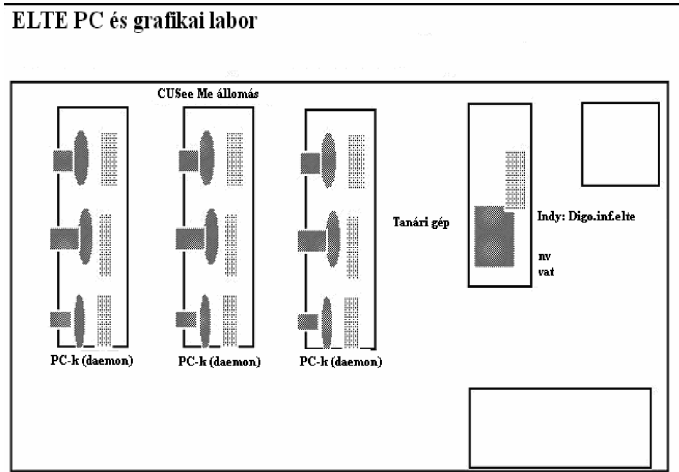
Az előadóteremben alapvetően egy SGI-Indy munkaállomás és egy PC képezte a tanári állomást.

A tanár az előadását kísérő, előre elkészített és a Web-en tárolt ábraanyagot a PC-n futó távlapozós rendszer controller szoftvere segítségével megfelelő időben indítja az ábrát, amit mind a helyben lévő diákok, mind a távoliak egy-egy PC előtt ülve láthatnak. Az SGI-Indy a mozgóképet és a hangot az Mbone szoftver (nv és módosított vat) eszközök segítségével valós időben digitalizálja, tömöríti és továbbítja a hálózaton egy Cu-SeeMe reflektorra.

Az előadások során az Indy munkaállomás mellett PC Windows alatt futó CuSeeMe videokonferencia rendszert is használtunk tanári állomásnak a kép és hang továbbítására.

A távolban ülő látó diákok PC-n illetve Macintosh gépen futó CuSeeMe videokonferencia szoftver segítségével hallgathatják az előadást és láthatják a lassú videoképen az előadót. Egy másik PC képernyője szolgál a tanár által előkészített ábrák megjelenítésére, a távlapozós daemon által vezérelt helyi Netscape-pel. Megfelelő kiépített-ségű PC használata esetén a Cu-SeeMe és a Netscape-t vezérlő lapozó daemon akár egyetlen gépen is futtatható.

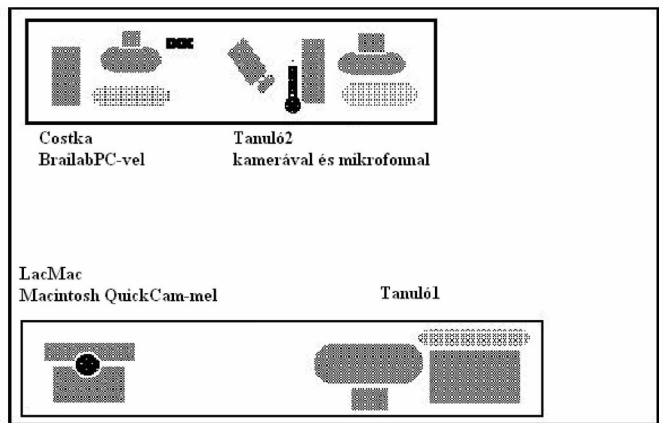
A vak diákok számára a beszélő terminál jeleníti meg a tanár által lelapozott ábrákat.



13. ábra

Előadóterem az ELTE TTK-n

Előadóterem a KFKI MSZKI-ban



14. ábra

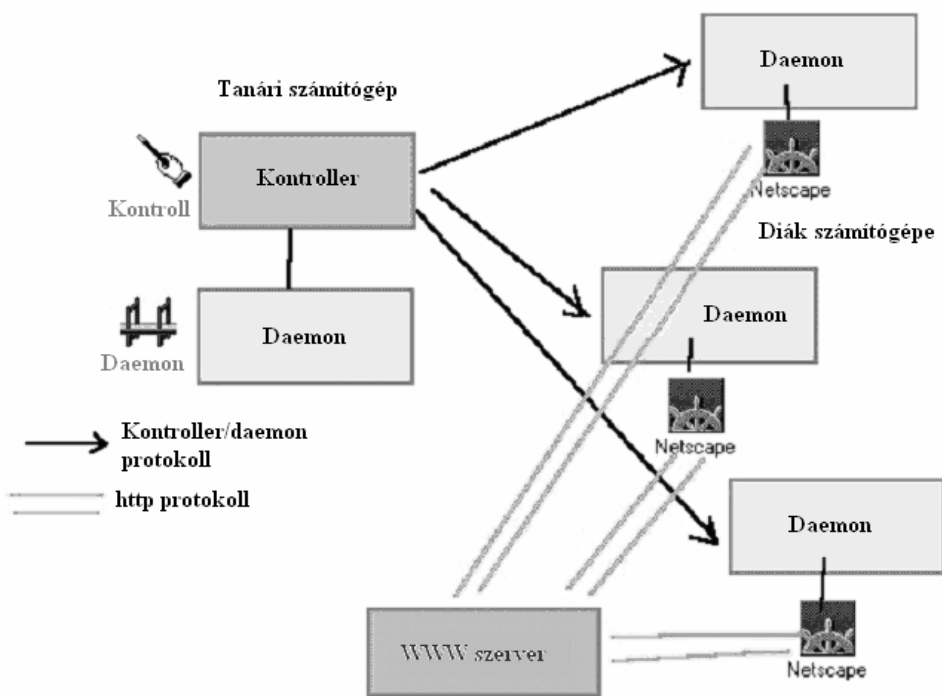
Látó és vakos szoba a KFKI MSZKI-ban

Távlapozós rendszer

A távlapozó (remote pager) rendszer feladata, hogy a tanár a távoli helyszíneken levő hallgatói gépeken egyetlen utasítással képes legyen lapozni, letölteni ugyanazt a web oldalt. Ez a mechanizmus lehetővé teszi, hogy a CuSeeMe videokonferencia rendszerrel átvitt élő magyarázatot minden helyszínen ugyanazzal a web lapok formájában feldolgozott szöveggel, illetve képi illusztrációval lehessen kísérni, kiegészíteni.

A távlapozó rendszer a Learn-Ed project keretében került kifejlesztésre, többféle operációs rendszer alá, a project speciális igényeinek megfelelően. Unix/Linux alatt futó változata a skóciai Dundee egyetemen készült, ugyanitt foglalkoztak a Macintosh gépeken futó változattal is. A szlovákiai Comenius egyetemen készült a PC Windows alatt futó változat.

A távlapozó rendszer az ismert szerver kliens modell szerint két szoftver összetevőből áll. A szerver rész fut a tanár gépén, a kliensek pedig a távoli helyszíneken, a diákok gépein. A kommunikáció egyirányú, a szervertől, amit itt controllernek nevezünk a kliensek felé, amiknek a neve daemon.



15. ábra

Távlapozós rendszer

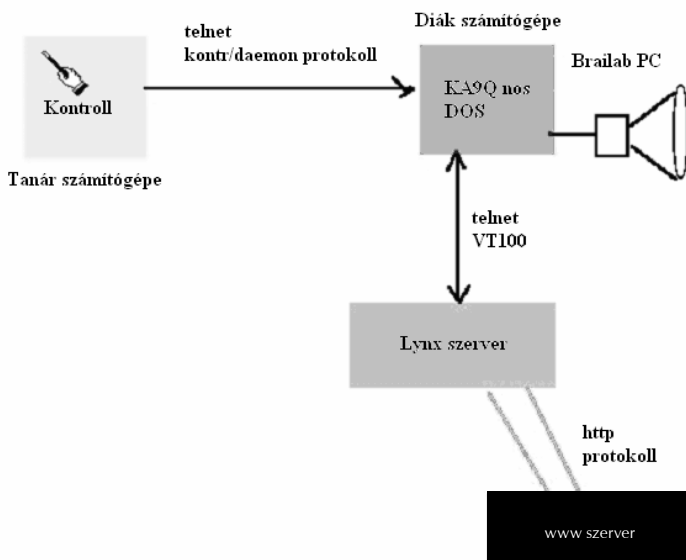
A controller két input fileből veszi a működéséhez szükséges adatokat. Az egyik file tartalmazza a vezérlendő gépek címeit, a kommunikációhoz használt portcímeket, és a kapcsolatfelvételhez szükséges jelszót. A másik file két-két összetartozó sorban tartalmazza a lelapozandó web oldalak helyét (URL) és minden web oldalhoz egy azonosító/emlékeztető megjegyzés sort.

A tanár az előre összeállított web oldalak megjegyzés sorait látja a vezérlő ablakban, az egérrel ezekre kattintva kezdeményezheti a távlapozást. A controller egy egyszerű protokoll segítségével információt küld a távoli daemonoknak, hogy mely szerverről melyik lapot kell letölteniük. A daemonok ezt az információt átadják a Netscape Application Program Interface-en keresztül az ugyanazon gépen futó Netscape browsernek, és ez végrehajtja a letöltést. A daemonok nyugtázó vagy hibaüzenet választ küldenek a controller felé.

A távlapozó rendszer jelenlegi változatában 16 helyszínen képes egyidőben végezni vezérlést, és lehetőséget nyújt az időközben megszakadt távvezérlő kapcsolat újrafelépítéséhez is. Ugyancsak tartalmaz egy egyszerű szöveges visszajelző mechanizmust, amivel a diákok küldhetnek üzenetet a tanár gépére.

Beszélő slide-ok vakoknak

A Learn-Ed program keretében a magyarok feladata volt annak a WWW kompatibilis távlapozásnak a kidolgozása, mely felolvassa a slide-ok szöveges részét vakoknak.



16. ábra

A „vakos” távlapozós rendszer

Feladatul tűztük ki a daemon és a controller megvalósítását is, így mind a diákok, mind pedig a tanár is lehet látássérült ember. Mivel a Windows alapú beszélő rendszerek még nem nagyon terjedtek el Magyarországon ezért a DOS-os megoldás mellett döntöttünk.

A vakos rendszer alapja a DOS alatt futó ún. Network Operating System a NOS volt. Ezt egy amerikai rádióamatőr fejlesztette ki. A hívójele KA9Q sok egyetemen is ismert. A KA9Q NOS-ban van telnet kliens és telnet szerver is. Mi egy olyan speciális telnet szervert írtunk, mely egyben Learn-Ed daemon azaz szerver is. Képes fogadni a Learn-Ed protokoll szerint érkező URL üzeneteket.

Ezeket az üzeneteket a remote pagernek nevezett speciális telnet szerverünk egy Lynx-és go parancs sorozattal alakítja. Ezért kellett telnet kliens funkciót is megvalósítanunk. A remote pager egy script fájl segítségével bejelentkezik egy például gépbe és elindítja a Lynx programot. A karakter orientált Lynx olvassa fel a beérkező szövegeket a BraiLab PC beszéd szintetizátora segítségével magyarul.

Az angol nyelvű üzeneteket a DECtalk PC beszédjével élvezhetik a vakok. Ehhez a szintetizátorhoz is használható a remote pager és az ernoőolvasó rendszerünk.

A remote controller alapvetően kliens funkciókat lát el. A vak tanár a beszéd szintetizátor hangja alapján válogat a slide-jai között. Amikor az előadásában a megfelelő helyhez ér akkor egy szóköz lenyomásával lelapozhatja az összes diáknak a megfelelő slide-ot. Ha ezeket látó segítséggel készítette akkor ezek akár szép színesek és grafikusak is lehetnek. A megfelelő pillanatban a Windows, Mac vagy Xwindows gépeken kivetítődnek a látó diákok számára a képek. Az előadás tartásához, az ismert slide-ok válogatásához már nem kell látó segítséget kérnie a vak tanárnak. A diák gépek címeit is, ugyan úgy mint a kommentárokkal ellátott URL slide-okat a vak tanár egy fájlban magának összeszerkesztheti.

Értékelés, tapasztalatok

A valós távoktatási sorozat az ELTE TTK és a KFKI helyszínek között folyt. Annak megvizsgálására, hogy az adott technikát használva – a CuSeeMe kompatibilis videokonferenciát kombinálva a Learn-Ed WWW távlapozási rendszerrel, – megérthető, követhető-e az előadás, a diákokat meghívták a KFKI-ba, ahol három helyszínt alakítottak ki.

Az előadás 9 helyi látó diák, 8 távoli látó diák és 2 távoli vak diák jelenlétében folyt. Utána tesztlapokat töltött ki mind a három csoport. A tesztlapok nyolc kérdést tartalmazó választásos rendszerűek voltak és az elhangzott előadás anyaga alapján lehetett rájuk válaszolni.

A teszt eredményét az alábbi táblázat tartalmazza:

Helyszín	Diákok száma	Értékelés
helyben	9 diák	5 diák 8 kérdésből/8helyes válasz 4 diák 8 kérdésből/7helyes válasz
távolban	8 diák	8 diák 8 kérdésből/8helyes válasz
vakos szoba	2 diák	1 diák 8 kérdésből/8helyes válasz 1 diák 8 kérdésből/7helyes válasz

13. táblázat

Teszteredmények a KFKI-ban

A felmérés azt mutatja, hogy nem jelent alapvető különbséget a tananyag megértésében, hogy a hallgató az előadás helyszínén van vagy távolról követi az előadást.

Kitekintés az ideális környezet irányába

Egy tantermet úgy kell kialakítani hogy, a terem berendezése és a belső elrendezése lehetővé tegye a távoktatásban a helyszínen résztvevő diákok és oktatók számára is az értelmes részvételt. Ez zömében elérhető lenne a meglévő eszközökkel, illetve nem sok új beszerzést jelentene.

- Ne kelljen a diákoknak forgolódni az oktató, a távlapozott tananyag képe, a távoli helyszínek megjelenítője, a hangforrások, és a mikrofonok között.
- A sérült diákok számára speciális munkahely kialakítása: a látássérültek részére beszélő munkahely kialakítása (megoldható Brailab PC ill. DECTalk PC-vel); mozgássérültek miatt kerekesszéssel elérhető helyen kell kialakítani a videokonferencia termet; a siket diákok a jeltolmáccsal egy teremben kell legyenek a lassú video kép miatt.
- Az oktató számára az óra tartásán kívül ne jelentsen gondot, hogy lássa a helyi diákok arcát; a hangját vevő eszközöktől tudjon mozogni; hozzáférjen egy géphez amellyel vezérli a távlapozást; szükség szerint láthassa illetve kiválaszthassa, akár kinagyítva is a távoli helyszínek képét.

Az alábbi igények kielégítése már költségesebb beruházásokat is megkívánhat:

- elegendő számú MULTIMÉDIÁS alapgép elhelyezése; a terem hangosításának megoldása; a teremben megfelelő helyeken fix illetve mobil mikrofon elhelyezése; a terem képét és az esetleg mozgásban levő előadót vevő kamerarendszer telepítése, videotechnikai lehetőségek, audio-vizuális STÚDIÓ lehetőségek megteremtése, nagy szélességű INTERNET csatlakozási lehetőség más oktató centrumokkal (pl: kihelyezett tanszékek KFKI-ban), nagy sebességű dedikált hálózat kiépítése
- A szoftverek elérhetősége állandó jelleggel.
- Megfelelő kapacitású MULTIMÉDIÁS alapgép az oktatási segédanyagok tárolásához, NAGY kapacitású fájlserver kell a távoktatási szoftverek futtatásához; képdigitalizálási lehetőség.

VII.4. Távoktatási és távmunka program mozgáskorlátozottaknak

A "Távoktatás - Távmunka" című előterjesztést és programot Dr. Derera Mihály, a Hapinet Távoktatási Központ elnöke szavai alapján ismertetjük. A szervezet maga szervezi meg a mozgáskorlátozottak távoktatás formájában való továbbképzését majd ennek folytatásaként távmunkához juttatását. A program alapvetően a Zsótér Pál Alapítvány keretei között már sikeresen működő távoktatási program, a HAPINET (HAndicapped Persons InterNET) továbbfejlesztésére épít.

A HAPINET 1995-ben jött létre azzal a céllal, hogy a korszerű távoktatás eszközeit kihasználva segítse a mozgáskorlátozottak munkaerőpiaci esélyeit javító továbbképzését. Első programjuk 1998-ban indult „Jövőd építése, avagy vállalkozási ismeretek” címmel. 1999-re elkészült az oktatási anyag siket és vak tanulók számára átdolgozott verziója is.

A tanfolyamok minden olyan résztvevő számára, akik mozgáskorlátozottságukat orvosi igazolással bizonyítják, teljesen ingyenesek.

A távoktatás alkalmazása különösen indokolt lehet, ha mozgásukban korlátozott emberekről van szó. Valóban, a távoktatás különösen előnyös olyan társadalmi rétegek oktatásában, melyek fizikailag vagy szociálisan nehezen mobilizálhatók, esetleg pedagógiaiilag olyan frusztráltak, hogy csoportos oktatásuk ez utóbbi okból ütközik nehézségekbe. A távoktatásban való részvétel akadálya kizárólag az lehet, ha a hallgató nem rendelkezik ép értelemmel, olvasási vagy megértési képességekkel, vagy önértékelési szintje még nem fejlődött olyan szintre, hogy a megfelelő támpontok megadása mellett sem képes saját előrehaladását nyomon követni. Bátran mondhatjuk azonban, hogy megfelelő tananyag kifejlesztésével bármely társadalmi réteg számára közvetíthető a szakmák és foglalkozások elsajátításához szükséges ismeretek döntő többsége.

1999-ben 59 jelentkezőből 40-et vettek fel, ebből 31 fő végezte el sikeresen az egy éves vállalkozási ismeretek tanfolyamot, ami mind a lemorzsolódás mértékét tekintve (a távoktatás terén a lemaradók aránya a nemzetközi tapasztalatok szerint jóval magasabb, mint a hagyományos oktatásban), mind a hallgatók visszajelzése szerint sikeresnek bizonyult. A kurzusra idén már 185-en jelentkeztek, a számítógép kezelői tanfolyamra pedig 145-en. A jelentkezőknek csak 25%- át tudják a jelenlegi finanszírozás mellett tanítani. Megfelelő szponzorálás esetén a hallgatók létszámát meg tudnák sokszorozni.

„A mozgáskorlátozottak távoktatását álláspontunk szerint az államnak kellene finanszíroznia – a jövőben erre szeretnénk a kormányt rábírni – mert hallgatónk átlagos jövedelme havi 25.000 Ft alatt van. Ennek ellenére mi üzletként tekintünk az oktatásra, és úgy építettük fel programunkat, hogy abban bizonyítani tudjuk, hogy számos területen profitot hozhat. Például távoktatási tanfolyamaink egy részét – pénzért – nem mozgás-

korlátozott hallgatók irányába is értékesíthetjük. Az egyesületek révén országos hálózattal rendelkezünk. Ha ennek a hálózatnak csak 10- 15%- a kapcsolódik rá távmunka ill. távoktatás szervezésére, értékesítésére, az nagyon sok ember munkavállalását segítheti elő illetve jelentős bevételt hozhat az egyesületeknek is. Jelenleg Magyarországon senki sem foglalkozik hátrányos helyzetű rétegek középfokú szakmai távoktatásával, és gyakorlatilag senki sem foglalkozik ténylegesen távmunka szervezéssel.

„...Úgy látjuk, hogy az egyik fő ok, amiért Magyarországon nem működik a távmunka az, hogy az ismeretek oldaláról nagy a munkavállalói hiányosság. Hiába szeretnénk távmunkában dolgozni, ha semmihez sem értünk, ami távmunkában végezhető. A munkáltatónak biztosnak kell lennie abban, hogy a feladatok ellátására alkalmazott távmunkás önállóan megoldja majd a felmerülő problémákat. A komoly cégek nem áldoznak arra, hogy kísérletezgesse. Kész megoldások alkalmazásában azonban partnerek volnának. Ezért is helyezzük a hangsúlyt a munkavállalók felkészítésére. A második ok, hogy a távmunka koordinációjára – amely ezt szolgálja – létrehozott Kht. saját irodájának berendezésén túl három éve nem tudott semmit sem felmutatni. Ezért úgy gondoltuk, hogy magunk lépünk.” – mondja Dr. Derera Mihály.

Elvi döntés született a MEOSZ Továbbképző és Távmunka Intézet létrehozásáról, amely keretei között valósulhat meg a szorosan összefüggő távoktatási és távmunka projektjük. Létrejövő távmunka koordinációs központjuk országos adatbázissal és modellek kidolgozásával igyekszik a speciális igényű célközönség foglalkoztatási modelljeit kifejleszteni és az egyesületi illetve munkáltatói érdeklődőknek rendelkezésére bocsátani.

„Számba vettük a távmunkában végezhető tevékenységeket és ezek közül kiválasztottuk azokat a foglalkozásokat, melyek mozgáskorlátozottaknak ajánlhatók, és melyek iránt piaci igény is mutatkozik irántuk, tehát melyekre érdemes oktatást építeni. Eredményül elméletben 71 tevékenységet találtunk, melyek egy része középfokú tanfolyammal, másik része felsőfokú képzéssel, legnagyobb többség pedig szakirányú végzettséggel tanítható. Mindez kiegészítettük néhány speciális tevékenységgel, melyek úgy gondoljuk, további munkalehetőségeket teremthetnek mozgáskorlátozottak számára : ilyenek például a virtuális sorstársi tanácsadás, egyesületi szervezés, segéd-eszköz és speciális szolgáltatás közvetítése, szponzor gyűjtés, szervezés, távoktatási tutorálás, virtuális klubvezetés, virtuális kiadói tevékenység, tehát elméletileg ezekre is épülhet távmunkát előkészítő képzési program. A helyes irányt mindenképpen abban a megközelítésben látjuk, hogy elsődleges feladatunk a potenciális munkavállalók felmérése, képzése, rendszerbe szervezése, és csak a szelekciós folyamat után következhet a munkaadó-keresés és közvetítés.”

„Jellemző, hogy a szervezet 160 ezres tagságának nagy része szeretne otthoni munkához jutni, de életkoránál, magatartásánál, és hozzáállásánál és tudásánál fogva igen alacsony azok aránya, akik, ha ténylegesen megbízáshoz jutnak, azt az elvárásoknak megfelelően

teljesíteni is tudják. A munkára mobilizálható, átformálható, tudásra éhes és minőséget produkáló embereket igyekszünk kell megtalálnunk, és továbbképezniünk.”

„A potenciális közönségünk 8-10 ezer fő, de becslésünk szerint a MEOSZ tagságának reálisan 5-10%-a lehet az, akin távoktatással és távmunka szervezéssel hatékonyan segíthetünk. Ha évente 3-400 főt oktatunk, és segítünk munkához, alighanem így is igen hosszú távú programnak nézünk elébe. Csakis anyagi szempontokban kell alternatívákat kialakítanunk, mert erkölcsi szempontból nem lehet kérdés, szükséges-e, hogy erre az útra lépjünk. Elég csak belegondolni, hogy egy dolgozó ember aktív pályafutása alatt 30-40 millió forintot fizet be a társadalom kasszájába. Egy inaktív ember mintegy 25 millió forintba kerül ugyanezen idő alatt. Úgy gondolom, hogy a XXI. század lehetőséget ad nekünk hátrányaink leküzdésére. Nem állítjuk, hogy segítségünkkel mindenki aktív dolgozóvá válik. De azt igen, hogy ha évente egyetlen emberrel érünk el sikert, az három – négyszer annyi profitot hoz társadalmunknak, mint amibe a akár 100 fő képzése összesen kerül. Az igazsághoz hozzá tartozik, hogy a profit nem nálunk, hanem a társadalomnál keletkezik.”

A MEOSZ Oktatási, Továbbképző és Távmunka Intézete az alábbi tanfolyamokat kínálja 2006-ban:

Jövő építése avagy vállalkozási ismeretek

Időtartam: 252 óra (7 hónap)

Forma: Távoktatás, négy konzultációs találkozó lehetőségével

Szerkezet: 3 blokkra osztott 12 modul

Hordozó: 12 modul, 6 video, 1 CD ROM-on

Modulok:

1. Képességeid felfedezése
2. Praktikus tanácsok
3. Üzleti kommunikáció I.
4. Üzleti kommunikáció II.
5. Bevezetés az üzleti életbe I.
6. Bevezetés az üzleti életbe II.
7. Üzleti tervezés
8. Költségvetés
9. Gyakorlati tudnivalók
10. Szabályok könyve
11. Üzleti adminisztráció
12. Üzlet és számítógép

A számítógép kezelés alapjai (ECDL 2. és 7. modul)

Időtartam: 60 óra

Forma: Távoktatás két konzultációs lehetőséggel. Szerkezet: 2 modul (Operációs rendszerek, Internet kezelés).

Hordozó: 1 CD ROM, magyarázó füzet

Modulok:

1. Operációs rendszerek (elsősorban a Windows használata és az internethez való kapcsolódást segítő programok bemutatása)
2. Internet kezelés (gyakorlat): Levelezés, böngészés, keresés, letöltés

ECDL Start (ECDL 1-4. modul)

Időtartam: 136 óra (4 hónap)

Forma: Távoktatás, négy konzultációs lehetőséggel

Szerkezet: 4 modulra osztott anyag

Hordozó: 2 CD ROM + Ismertető füzetek (4)

Speciális adaptációk: Internetes támogató elearning rendszer

Fejlesztő és kontrolláló: Krea Kft a MEOSZ OTTI-val együttműködésben, a Neumann Társaság által akkreditálva és támogatva

Modulok:

1. IT alapismeretek
2. Operációs rendszerek
3. Szövegszerkesztés
4. Információ és kommunikáció

ECDL Full (ECDL 1-7. modul)

Időtartam: 238 óra (7-8 hónap)

Forma: Távoktatás, hét konzultációs lehetőséggel

Szerkezet: 7 modulra osztott anyag

Hordozó: 2 CD ROM + Ismertető füzetek (7)

Speciális adaptációk: Internetes támogató elearning rendszer

Fejlesztő és kontrolláló: Krea Kft a MEOSZ OTTI-val együttműködésben, a Neumann Társaság által akkreditálva és támogatva

Modulok:

1. IT alapismeretek
2. Operációs rendszerek
3. Szövegszerkesztés
4. Táblázatkezelés
5. Adatbázis-kezelés
6. Prezentáció
7. Információ és kommunikáció

HTML programozás

Időtartam: 204 óra (6 hónap)

Forma: Távköztatás, hat konzultációval

Szerkezet: 6 modulra osztott anyag

Hordozó: 1 CD ROM

Fejlesztő: MEOSZ OTTI által kifejlesztett távköztató anyag

Modulok:

1. Bevezetés, Html dokumentumok alapjai
2. Táblázatok használata, képek elhelyezése
3. Frame-ek használata. Űrlapok használata
4. Multimédia, térképek, meta elemek
5. Java script, weblap készítő programok
6. Próba oldalak készítése

Távmunkás-képző

Időtartam: 112 óra (5 hónap)

Forma: Távköztatás, négy konzultációval

Szerkezet: 3 blokkra osztott 6 modul

Hordozó: 6 könyv, 6 video, 1 CD ROM

Internetes változat: elérhető

Speciális adaptációk: vakoknak hanghordozón elérhető

Célkitűzés:

1. Önismereti és személyiség fejlesztés
2. Távmunkásoknak szükséges alapvető felkészítés
3. Elhelyezkedési felkészítés

Elektronikus kereskedelem

Időtartam: 222 óra (7 hónap)

Forma: Távköztatás, négy konzultációs lehetőséggel

Szerkezet: 7 modulra osztott anyag

Hordozó: 1 CD ROM + Gyakorló füzet

Célkitűzés: A hallgatót alkalmassá tenni az elektronikus üzleti élet megértésére és az elektronikus kereskedelmi folyamatok felhasználói szintű ismeretére.

Fejlesztő és kontrolláló: Krea Kft a MEOSZ OTTI-val együttműködésben.

Angol alapfokú tanfolyam

Időtartam: 116 óra (5 hónap)

Forma: Távkutatás, öt konzultációs lehetőséggel

Szerkezet: 20 lépcsőre (hétre) osztott 100 leckét (nap) tartalmazó anyag

Hordozó: 2 CD ROM, rajta videókkal, audiókkal, interaktív gyakorlatokkal

Munkahely-kereső

Időtartam: 76 óra

Forma: Távkutatás, négy-hat konzultációval

Szerkezet: 3 modul, 1 videó

Hordozó: 1 CD ROM

Modulok:

1. modul:

- Fedezd fel képességeidet
- A motiváció
- Az Önvizsgálat
- Az akadályok leküzdése

2. modul:

- Önmagunk eladása
- Önmagunk irányítása

3. modul:

- Meghallgatások, beszélgetések
- Felkészülés a felvételi beszélgetésre

Cisco Hálózati Akadémia

Időtartam: 4 szemeszter (4 félév), szemeszterenként 150 óra távkutatás, 75 óra kontakt óra (tanteremben, bejárva)

Forma: Távkutatás e-learning formában (internet kapcsolaton) és tanteremben

Szerkezet: 4 szemeszterre osztott nemzetközi tananyag magyar nyelven

Hordozó: Internetes e-learning anyag a CISCO rendszerén, tantermi oktatás eszköz a CISCO Laboratóriumban a MEOSZ OTTI telephelyén.

Célkitűzés: A hallgatókat a CISCO nemzetközi oktatási rendszerének segítségével számítógépes hálózatok kiépítésére és tervezésére, programozására készítjük fel.

Tananyag: A nemzetközi tananyag 2.0-ás magyar nyelvű változata.

VIII.

Következtetések, javaslatok

VIII.1. Javaslatok az atipikus képzési formák fejlesztésére

- Fontos feladat lenne az elektronikus tananyagok készítésének oktatása az e-learning tanulókon kívüli közreműködőinek (rendszergazdák, oktatási adminisztrátorok, oktatók, tananyagfejlesztők) képzése és továbbképzése.
- Külön hangsúlyt kell helyezni az új tanulási formák és a tudáskezelés újraértelmezésével összefüggő technológiák és tudástartalmak felhasználásának és kezelésének fejlesztésére és elterjesztésére.
- Mindeközben figyelemmel kell lenni arra, hogy az atipikus képzési formákat és tartalmakat kor, nem, szociális, regionális képzettség stb. szempontból nagyon heterogén tanulórétegek, csoportok objektív és szubjektív igényeihez kell igazítani. Méghozzá úgy, hogy a képzés társadalmi oldalról is hasznosítható ismereteket nyújtson.
- Megoldandó ezek során a hátrányos helyzetűnek tekinthető rétegek e tanulási formákkal való elérési módszereinek kidolgozása és a konkrét helyzetnek megfelelő alkalmazása.
- Tekintettel arra, hogy az atipikus tanulás és képzés mint olyan szorosan kapcsolódhat az atipikus foglalkoztatás különböző formáihoz, szükség lenne e két tevékenység közötti összefüggések szociológiai, foglalkoztatáspolitikai, szociális és humán szempontú vizsgálatok mellett a közgazdasági nézőpontok szerinti elemzésekre is. Ilyenek lehetnek a költség-haszon, az opportunity costs, az elsüllyedt (sunk) költségek képzési programok szerinti, valamint ágazati és nemzetgazdasági szemléletű elemzéseire. Azért, hogy tudni lehessen, hogy mi mennyibe kerül(t), mi milyen hasznokkal és elmaradt hasznokkal jár(t), s melyek és mekkorák azok a költségek, amelyek a képzések végén illetve befejeződésével „elsüllyedhetnek” anélkül, hogy megtérülnének.
- Annak ellenére, hogy nemzetközi méretekben egyre terjedőben vannak az atipikus foglalkoztatási formák, Magyarországon ezekről csak meglehetősen kevés adattal rendelkezünk. Szükség lenne ezért olyan számbavételi rendszer kidolgozására és gyakorlati bevezetésére, amelynek keretei között erről képet lehetne alkotni. Ezzel párhuzamosan a vállalatok és intézmények széles körében ismertté kellene tenni ezeket a lehetőségeket és módszereket. Ennek hatékony útja lehet, ha a a humán-erőforrás-gazdálkodással foglalkozók képzésében ez a problémakör nagyobb szerepet kapna, előnyeikkel és hátrányaikkal együtt.
- A foglalkoztatás- és szociálpolitika keretei között viszont az előbbi elemzések eredményeinek függvényében, rövid-, közép-, és hosszabb távon prognózisok alapján dönteni kell arról, hogy az atipikus foglalkoztatási megoldások közül melyiket célszerű anyagi és nem anyagi eszközökkel preferálni a különböző társadalmi és szociális rétegek és csoportok figyelembe vételével.

- Az infokommunikációs technológiák szélesebb körű elterjedésének nemcsak anyagi korlátai vannak, hanem szemléleti akadályai is. Az oktatási rendszer alapjaitól kezdve kell a szemléletet alakítani, ami azért igényel nagy figyelmet, mert a nálunk fejlettebbnek tekintett régiókban is az a legnagyobb gond, hogy nincsenek kidolgozott módszerek ennek gyakorlatba való átültetésére. Amennyiben erre a megfelelő (oktatási, képzési, beruházási, humán erőforrás fejlesztési, minősítési stb.) politikák erre hangsúlyt kívánnak helyezni, akkor külön gondot kell fordítani a széles értelemben vett kulturális környezet ösztönző és korlátozó tényezőire. Ezeket pedig csak célirányos kutatásokkal lehet feltárni (pl. nyelv, szokások, ritu-sok, „hősök”, értékek).
- A szemlélet megváltoztatását nemcsak az oktatási tartalmak, hanem azok tech-nológiái is megváltoztatják. Így az új oktatási-képzési tartalmak elmosás az ott-hon, a munkahely, a tanintézmény közötti határokat, elmosás a lokális, regionális és globális térbeli és időbeli határokat is. Erre nemcsak fel kell készülni az okta-tásnak és képzésnek, hanem ki is kell használni ezeket a lehetőségeket. A hogyan és milyen rendszerekkel és eszközökkel, további kutatásokat igényel. Ezek alapján lehet, megfelelő döntési rendszerrel mikro-, mezzo- és makroszinten is megalapo-zott döntéseket hozni az irányokról és a megvalósítási lehetőségek közötti válaszc-tás kritériumairól is.
- Az egész kutatás arra is rámutat, hogy az atipikus tanulásban és képzésben az infor-matikai hálózatokra, intra- és internetre épülő lehetőségek meghatározóak. Minden olyan nemzetgazdasági, ágazati és vállalati, intézményi program, amely ezek fej-lesztését tűzi ki célul, hasznos és hatékony előrelépést jelent minden tekintetben. A nemzetközi tapasztalatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a fejlesztések csak akkor lehetnek a végeredmény szempontjából eredményesek a jövőre nézve, ha közöttük koordinációt sikerül megvalósítani. Ez a koordináció lehet központilag intézménye-sített, de lehet különféle, átlátható érdekek által vezérelt is. Ennek struktúráit és mechanizmusait külön-külön elemezni kell.
- Az atipikus oktatás és képzés megkerülhetetlen társadalomfilozófiai kérdésköre az egyén, a közösség, a szabadság és az ezekhez kapcsolható értékek problematikája. A mit, kinek, mikor és mennyiért oktatási, képzési kínálat lehetőségeit az egyén és a társadalom szemszögéből értékelhető módon kellene tudni megfogalmazni és megvalósítani. Azt lenne célszerű a további vizsgálatokkal feltárni, hogy ebben ezeknek az atipikus módszereknek a jövőre vonatkozó prognózisok szerint milyen lehetőségei és várható eredményei lehetnek.
- A vizsgálatok arra is rámutattak, hogy nemcsak a hagyományos oktatási-, kép-zési rendszerekben van szükség a minőség biztosítására, hanem ezekben az atipikus oktatási- és képzési rendszerekben is. Ráadásul az e-learning és a táv-oktatás jellegéből fakadóan épít is az egyes elemek tartalmi moduláris és infor-kommunikációs lehetőségeire. A nemzetközi „csereszabatság” az átvihetőség és folytathatóság a különböző képzési rendszerek között az akkreditációs és kreditrendszerbeli megoldásokkal áthidalhatónak látszik. Ezek a megoldások azonban nem a szóbanforgó kultúrák, tartalmak és szokások / meghonosodott

szabványok alapján épülhetnek ki, ezért a különböző képzés- és üzletpolitikai döntésekhez további ilyenirányú elemzésekre van szükség.

VIII.2. Javaslatok az atipikus képzési modellek célcsoportokhoz történő hozzárendelésére

VIII.2.1. Megváltozott munkaképességűek

Mozgáskorlátozottak

Talán szükségtelen részletezni, hogy a mozgásukban korlátozottak számára mekkora jelentőséggel bírnak a különböző távtanulási formák. Már a levelező távoktatás is igen nagy előnyökkel jár e csoport számára a hagyományos, tantermi oktatáshoz képest, azonban a levelező oktatás megkíván bizonyos gyakoriságú osztálytermi jelenléteket, vizsgák alkalmával feltétlenül. Ezzel szemben az elektronikus távoktatási formák otthoni tanulást és sok esetben otthoni vizsgázást tesznek lehetővé, így a mozgássérültek megmenekülhetnek a fárasztó és sokszor nehézkes utcai közlekedéstől. Ezért számukra különösen testhezállók az Internet és a CD (DVD, CD-ROM stb.) alapú atipikus tanulási formák.

Példaértékűnek tartjuk a MEOSZ által kifejlesztett távoktatói programot, amely az orvosi igazolással rendelkező mozgáskorlátozottak számára ingyenes távfolyamokat szervez. A tanfolyamok tematikáját, tananyagát kifejezetten a mozgássérültek igényeire és elhelyezkedési lehetőségeikhez szabták. A jelentkezők pl. többféle számítástechnikai képzés közül válogathatnak, amely azért létfontosságú számukra, mert sokuk számára csak a távmunka jelenthet esélyt a foglalkoztatásra, ehhez azonban általában elengedhetetlenek a legalább felhasználói szintű számítógépes ismeretek. Mivel sokan igen nehezen találnak állást annak ellenére, hogy képesek lennének bejárni a munkahelyükre, ésszerű alternatíva számukra, ha saját magukat foglalkoztatják, azaz vállalkozóvá válva kapcsolódnak be a munka világába. A MEOSZ ennek érdekében vállalkozói tanfolyamot is indít a mozgáskorlátozottak számára. Emellett olyan hiányszakmákban oktatja a résztvevőket, mint pl. a hálózátépítő illetve programozó, ahol folyamatos a képzett munkaerő iránti kereslet.

Sok mozgássérült küzd önértékelési problémákkal, önbizalomhiánnyal, ezért a szervezet önismereti modulokat is beépített több tananyagába, és az álláskeresés rejtelseibe is bevezeti a résztvevőket.

A tanfolyamok többsége kb. fél éves, amelynél hosszabb képzéseken különböző felmérések szerint nem is szívesen vesznek részt a felnőttek. A külföldi gyakorlat szerint is a tanfolyamok többsége 3-6 hónap alatt elvégezhető, kivéve természetesen az összetettebb, nehezebb ismereteket megkövetelő képzéseket. A tanfolyamokon különböző elektronikus eszközöket (CD-ROM, video, internet) kombinálnak papír alapú taneszközökkel (magyarázó illetve gyakorló füzetek), és több alkalommal biztosítanak személyes konzultációs lehetőséget is.

A MEOSZ által kifejlesztett távoktatási modell egyedülálló az országban, egyelőre más szervezet nem foglalkozik a mozgáskorlátozottak távoktatásával ilyen magas szinten, ezért a program mindenképp fenntartandó, és bővíthető. Javasolt az ország több pontján is hasonló képző központot, illetve kirendeltséget létrehozni, mert bár a tanfolyamok értelemszerűen bárholnan elvégezhetőek, a személyes konzultációra egyelőre csak Budapesten van lehetőség.

Külföldi gyakorlat és a célcsoport képességei, lehetőségei figyelembe vételével a képzési kínálatot az alábbi területekre is megfontolandó kiterjeszteni:

- webszerkesztő
- informatikus
- számítógépes játék-tervező
- médiainformatikus
- műszaki rajzoló (AutoCAD)
- számítástechnikai szoftverüzemeltető és CAD-szerkesztő
- könyvelő.

Látássérültek

A látássérülteknek, különösen a vakoknak igen nehéz bekapcsolódni a hagyományos oktatásba, ehhez olyan tanárok szükségesek, akik vállalják a vakok oktatásával együtt járó (többlet) feladatokat. A vakok számára is használható taneszközök hiánya mellett a napi közlekedés is igen problémás lehet számukra, ezért esetükben rendkívül nagy szerepet kap a távoktatás. A hagyományos távoktatás számukra szintén nem megfelelő, hiszen a tananyag általában papír alapú, ezért a látássérültek esetén az elektronikus távoktatási formák jöhetnek szóba.

Természetesen szét kell választanunk a felsőoktatásban való részvételt a szakképzéstől, hiszen a felsőoktatási tanulmányok több éven át tartanak, a tananyag összetett, ezért ezt nem lehetséges önállóan, CD vagy Internet segítségével elvégezni. A vakok felsőoktatásba való bekapcsolását szolgálják az ELTE részvételével megvalósuló kísérleti távoktatási modellek, amelyeket egy korábbi fejezetben részletesen ismertettünk. Lényege, hogy az előadásokat a vak diákok otthonukban egy PC segítségével, videokonferencia keretében követhetik. A diákok hallhatják az előadást, az ábrákat pedig egy felolvasóprogram segítségével „láthatják”. A kísérlet igen pozitív visszajelzésekkel járt mind a diákok, mind pedig a tanárok részéről, ezért továbbfejlesztése, a nemzetközi eredmények átvétele mindenképpen javasolt.

A vakok nagy része azonban nem vesz részt felsőoktatásban, ők, ha az általános iskola vagy az érettségi után továbbtanulnak, valamilyen szakmát sajátítanak el. A szakmaválasztásnál természetesen figyelembe kell venni az egyéni képességeket - sok látássérült tanul olyan egyszerűbb fizikai mesterségeket mint pl. fazekasság, kosárfonás, masször. Nyilvánvaló, hogy ezen szakmák távoktatás keretében nem

taníthatók. Azonban léteznek olyan, a látássérültek számára is elsajátítható szakmák, ismeretek, amelyekkel elősegíthető munkaerőpiaci integrációjuk. A látássérültek számára elsődleges a számítástechnikai ismeretek megléte, hiszen a számítógép használata megkönnyíti mindennapjaikat, az internet segítségével kommunikálhatnak, híreket szerezhetnek a nagyvilágból, és nem utolsósorban állást kereshetnek, távmunkát végezhetnek. A számítástechnikai, informatikai, programozási ismeretek megszerzésére kiválóan alkalmasak az elektronikus, CD, DVD, CD-ROM alapú tanulási formák, szakmai konzultációs lehetőség biztosításával. Ez a vakok esetében célszerűen nem tantermi konzultációt jelent a közlekedési nehézségek miatt, számukra sokkal megfelelőbb a telefonos megbeszélés, illetve a szakmai segítő pl. egyszeri házhoz jövetele, amikor a felmerült kérdéseket, problémákat tisztázhatják. A vizsgázást szintén elektronikus formában ajánlott lebonyolítani, elsősorban az Interneten, amennyiben a diákok már rendelkeznek Internet-felhasználói ismeretekkel. A tananyagba érdemes álláskereséssel, távmunka-lehetőségekkel kapcsolatos modulokat és önismereti tréninget is beépíteni.

A vakok távoktatását a nyelvoktatásra is javasolt kiterjeszteni, hiszen ez egy olyan terület, amely kiválóan oktatható elektronikus, CD illetve Internet-alapú formában. Amennyiben nincsen vizsga és tutorálási lehetőség, a tanuló rendelkezésére kell bocsátani különböző tesztek, feladatokat és ezek megoldását is annak érdekében, hogy a tanuló egyedül is megfelelően haladhasson és visszajelzést kaphasson munkájáról, fejlődéséről. A nyelvtanulás a személyes kompetenciák bővítésén túl a munkához jutást is segítheti, akár magántanárként is tevékenykedhet később a tanuló.

Az informális tanulásra jó lehetőséget nyújt az Internet, és a rádió is, amely (esetleg kifejezetten a vakok számára szóló) ismeretterjesztő műsorokat sugározhatna.

Mivel a látássérülteknek speciális segédeszközökre van szükségük a számítógép használatához, távoktatás formájában történő képzésükhöz elengedhetetlen az állam támogatása, hozzájárulása, hiszen döntő többségük igen alacsony havi jövedelmmel rendelkezik.

Halláskárosultak

A halláskárosultak, elsősorban a süketek számára különösen nehéz a hagyományos oktatásba való bekapcsolódás. Ezért, csakúgy, mint a vakok esetében, számukra is a távoktatás által biztosítható megfelelő képzési lehetőség. A halláskárosultak számára a levelező távoktatás is megfelelő, azonban az elektronikus tanulási formák is jelentős előnnyel bírnak a hagyományos oktatáshoz képest.

A látássérültekhez hasonlóan a halláskárosultak számára is nagyon fontos a számítástechnikai ismeretek megléte, hiszen az Internet segítségével halló embertársakkal is könnyebben kommunikálhatnak, illetve sokuk számára a távmunka jelent esélyt az elhelyezkedésre. Logikus, hogy számukra olyan szakmai képességek és végzettség megszerzése a cél, amellyel távmunkát végezhetnek. Ilyenek lehetnek

a különböző számítástechnikai, informatikai (médiainformatikus, webszerkesztő, számítógépes játéktervező stb.), illetve könyvelői képesítések.

Szintén érdemes nyelveket is oktatni a hallássérültek számára is e-learning formájában, hiszen így akár fordítói, műfordítói álláslehetőséghez is juthatnak.

Értelmi fogyatékosok

A szellemi fogyatékosok számára az egyéni tanulás, azaz az atipikus tanulási formák egyike sem javasolt, hiszen ők mindenképpen személyes, egyénre szabott segítséget, támogatást igényelnek a tanulási folyamatokban.

VIII.2.2. Gyermekvállalási támogatásban részesülők

A kismamák esetében elsődleges a már meglévő szakmai ismeretek szinten tartása és aktualizálása, hogy az otthon töltött évek után minél könnyebben visszailleszkedhesenek szakmájukba, munkahelyükre. Természetesen előnyös, ha emellett bővítik is ismereteiket, esetleg egy teljesen új szakmát szereznek.

Az eddig tárgyalt csoportokhoz hasonlóan számukra is fontos a számítástechnikai ismeretek megszerzése, fejlesztése. Egyrészt az Internet révén kapcsolódhatnak és csökkenthetik bezártság-érzetüket a különböző kommunikációs lehetőségek által (e-mail, chat), információkat gyűjthetnek a gyermekneveléssel kapcsolatban is, másrészt állást kereshetnek és távmunkát végezhetnek. A számítástechnikai ismeretek elsajátítására kiválóan alkalmasak a CD- alapú tanulási formák, magyarázó füzetrel illetve könyvvel kiegészítve, konzultációs lehetőséggel. Külföldön bevett gyakorlat, hogy a résztvevők otthonában komplett multimédiás munkállomást építenek ki a tanfolyam idejére, így a tanulónak nem szükséges saját számítógéppel rendelkeznie.

Új szakmák megszerzésére elsősorban a hagyományos levelező oktatások, tanfolyamok révén van lehetőségük a kismamáknak, amelyek sokak számára megfelelő képzési módot jelentenek, azonban főleg az egyedülálló kismamák nem mindig tudják megoldani, hogy a kötelező részvételi alkalmakkor megjelenjenek az adott iskolában. Számukra igen jó lehetőséget jelentene, ha az adott tanfolyamot elektronikus taneszközök segítségével is el lehetne végezni, online vizsgázással. Nagy-Britanniában számtalan e-learning tanfolyam közül választhatnak az érdeklődők, a legkülönbözőbb tanulmányi területeken, nálunk azonban még nem történt meg a tananyagok adaptációja elektronikus oktatási formákká.

Az elektronikus formában történő nyelvoktatás szintén kitűnő lehetőség a kismamáknak, hiszen általában még a családi segítséggel rendelkező kisgyermekesek sem tudnak heti több alkalommal nyelviskolába járni, fix időponthoz alkalmazkodni. Számukra a CD-alapú és online nyelvtanulási lehetőség igen nagy segítség,

ezt az újonnan kifejlesztett kismamaweb népszerűsége is bizonyítja, hiszen több mint 6000 kismama tanul angolul a portál segítségével.

Informális tanulásra az Internet, a televízió és a rádió biztosíthat lehetőséget.

VIII.2.3. 45 éven felüliek

Példaértékűnek tartjuk azt a korábban már bemutatott képzési és foglalkoztatási modellt, amelyet 45 éven felüli tartós munkanélküliek illetve megváltozott munkaképességűek számára fejlesztettek ki. A cél, hogy egy 5-6 hónapos távoktatás keretében a résztvevők korszerű informatikai szaktudásra tegyenek szert, miközben a felzárkóztatás céljából és a lemorzsolódás csökkentésére több alkalommal személyes konzultációra kerül sor. A képzés után minden résztvevőre 1 éves álláslehetőség vár, ami alatt folyamatos kapcsolatban van a mentor szervezettel. A munkalehetőséggel együtt járó képzési forma különösen az idősebb korosztály és a tartósan munkanélüliek számára igen nagy jelentőséggel bír, hiszen ők sokszor frusztráltak és önbizalomhiányban szenvednek, és nem bíznak abban, hogy egy tanfolyam elvégzése elősegíti a munkába állást.

Az említett program kísérleti jellegű, azonban ha pozitív eredménnyel zárul, mindenképpen érdemes fenntartani illetve továbbfejleszteni, egyéb szakmákra is kiterjeszteni. Ehhez természetesen elengedhetetlen az állam szerepvállalása, az ehhez hasonló projektek támogatása.

VIII.2.4. Alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, valamint a cigány lakosság

Az alacsonyan képzettek és a cigány népesség szintén hátrányos helyzetű rétegeként jelennek meg a munkaerőpiacon. Számukra az atipikus tanulási formák azonban nem jelentenek megfelelő képzési lehetőséget, hiszen többségüknek alacsony a tanulási motivációja, esetleg tanulási zavarokkal küzdenek, ezért az egyéni tanulás számukra nem javasolt, hiszen a távoktatásban a tanuló sokkal inkább magára van utalva, mint a hagyományos oktatás során.

Az állami támogatás szükségessége minden hátrányos helyzetű réteg távoktatása esetén hangsúlyozandó, hiszen ezek az emberek döntő részben igen alacsony havi jövedelemből próbálnak megélni, amelyből egy tanfolyamra már nem biztos, hogy futja. Ezért ők csupán ingyenes vagy nagyon alacsony költségű tanfolyamon képesek részt venni, amelyet viszont a képző szervezet nem képes finanszírozni.

A célcsoportok speciális képzési igényei miatt, különösen a fogyatékosok (mozgáskorlátozottak, gyengénlátók és hallássérültek) esetében javasolt, hogy a digitális tananyag-fejlesztést a szakmai szervezetek koordinálják (lásd MEOSZ), hiszen ők ismerik leginkább a célcsoport igényeit, képességeit, lehetőségeit.

Irodalomjegyzék

A. Arató, P.Giese, J. Tölgyesi: Real-time audio- and video transmission across the Internet in DOS and UNIX environment for teaching activities of handicapped students Report

Arató András, Giese Piroska, Tölgyesi János: Interneten történő kép- és hangtovábbítás DOS és UNIX rendszerekre sérültek oktatása céljából

Az Eurostat (Az Európai Unió statisztikai hivatala) közleményei

Derek Rowentree: Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning. Kogan Page Kiadó London 1995. és az Open University Oktatástechnológiai Osztálya. 1993. In. Tananyagfejlesztés és írás (szerk. SZABÓ JÓZSEF 1998.) KMRTK Gödöllő

Evaluation of web-based course platforms (learning environments) <http://www.edutech.ch/edutech/tools>. Evaluation of web-based course platforms (learning environments)

Forgó S.: Agria Media 2002. Oktatástechnológiai és információtechnológiai konferencián elhangzott előadás.

Forgó-Hauser: Távoktatás felsőfokon informatikus könyvtáros szakon – az egri Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézetében. Informatika a felsőoktatásban 2002. Debreceni Egyetem ATC. Agrárinformatikai és Alkalmazott Matematikai Tanszék, Debrecen.

Forgó-Kis-Tóth: Az idegennyelvi képzés fejlesztése az EKF-en c. projekt tananyagainak, távoktatási rendszerbe való illesztésére. EKF Phare Projekt. 2002.

Jan M. Pawlowski (szerk): CEN/ISS tanulási technológiák workshop minőség biztossági projekt résztvevők és irányelvek minőségbiztossági szabványok. URL. <http://www.cenorm.be/iss/Workshop/lt/Default/htm>

Komenczi Bertalan: E- learning módszertan. (kézirat). EKF-HKIK Leonardo projekt. Eger 2002.

Kovács Ilma: Nyitott képzések Franciaországi példákkal, Nyitott Szakképzésért Közalapítvány, Budapest, 1999

Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995

Kovács Ilma: Távoktatás, e learning. Internetes kampuszok Franciaországban. Oktatástechnológiai és információtechnológiai konferencián elhangzott előadás.

Kovács Ilma: Új út az oktatásban? A távoktatás, OKKER, Budapest, 2005.

Központi Statisztikai Hivatal adattára, Népszámlálás 2001

Learn-Ed project, Távoktatás Interneten sérült emberek számára is Workshop, 1996 ápr. KFKI.

Magyar Elektronikus Könyvtár

Mayer József: A tanulás kora, Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002

Mlinarics József, Hutter Ottó (szerk.): Az MTA SZTAKI által (2002 decemberében) rendezett workshop munkanyaga alapján.

Statisztikai Közlemények

Dr. Szabó József: A távoktatás lehetőségei az iskolarendszerű felnőttoktatásban, Szent István Egyetem, Gödöllő

Szabó Zoltán, Balázs Ildikó Erzsébet (szerk.): munkája alapján E-learning.