OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

KUTATÁS KÖZBEN

Török Balázs

TÁVOKTATÁS A HATÁRON TÚLI MAGYAROK KÉPZÉSÉBEN

N^{o} 238

RESEARCH PAPERS

HUNGARIAN INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

Török Balázs

Távoktatás a határon túli magyarok képzésében

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET
BUDAPEST, 2002.

KUTATÁS KÖZBEN 238

SOROZATSZERKESZTŐ: Czeizer Zoltán

A kutatás az

támogatásával készült.

Oktatáskutató Intézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 963 404 368 2

Felelős kiadó: Lukács Péter főigazgató
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 5,0 A/5 ív
Készült az Oktatáskutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

A kutatás célja **5**

A kutatás módszere **7**

A vizsgálat elméleti kerete – távoktatási formák **9**
A levelező-távoktatási forma 10
A tananyagcsomag használatára épülő távoktatási forma 11
Az internet használatra épülő távoktatási forma 11
A távoktatási formák összevetése 12

A kutatás eredményei **14**
A hallgatók 14
A távoktatásban résztvevő oktatók 35
A távoktatás eszközei 41
A képzés rendje a távoktatásban 48
A távoktatás és a migráció kapcsolata 53
A határon túli magyarok távoktatásának jövőbeli lehetőségei 55

A kutatás eredményeinek összegzése **59**

Felhasznált irodalom **68**

Táblázatok **70**

English Summary **79**

A kutatás célja

A távoktatás lehetőségeinek kihasználása a határon túli magyarok képzésének terén a rendszerváltás óta vált lehetségessé a magyarországi oktatási intézmények számára. A kulturális kapcsolatok szabadabbá válása, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terjedése és főként a határ túlsó oldalán élő magyarok körében megfogalmazhatóvá vált igények megteremtették az alapot ahhoz, hogy itt Közép-Kelet Európában – ahol a határok inkább elválasztanak, mint összekötnek – ugyanannak a felsőoktatási intézménynek legyen a hallgatója egy soproni és egy csíkszeredai tanuló, dacára a köztük húzódó országhatárnak és a több mint 800 km-es távolságnak.

Kutatási célunk volt olyan távoktatási formában megvalósuló képzések vizsgálata, melyeket magyarországi felsőoktatási intézmények szerveztek, a határon túli magyarok oktatásának vagy szakmai képzésének területén. A vizsgálatot a következő főbb témák köré szervezve bonyolítottuk le:

A határon túli magyarok képzésében alkalmazott távoktatási formák meghatározása.

A távoktatás formáinak sokfélesége szükségessé tette, hogy meghatározott jellemzők alapján elkülöníthetővé tegyük a távoktatás egyes formáit. A távoktatási formák definiálása mellett, azok – több szempontú – összevetését is megkíséreltük.

A határon túli magyarok távoktatásban résztvevő hallgatók.

A kutatás kiterjedt a hallgatók tanulási motivációinak feltárására, a távtanulásban szerzett tapasztalataik, nehézségeik megismerésére, valamint jövőbeli terveikre. A munkaviszony mellett távoktatási képzésben résztvevők esetében feltártuk a munkavégzés és a tanulás egymásra hatását, meghatároztuk a munkahelyi környezet szerepét a tanulási motiváció alakulásában. Módot adtunk a hallgatóknak, hogy értékeljék a távoktatási kurzushoz kapcsolódó „oktatási jellegű szolgáltatásokat”, illetve hogy számot adjanak a képzéssel kapcsolatosan felmerült nehézségeikről. Adataink tükrében vizsgáltuk, hogy a távoktatási forma és a hallgatók migrációs szándéka között milyen összefüggés valószínűsíthető. A hallgatók vizsgá-

lata során figyelembe vettük a szokványos háttérváltozókat, úgymint kulturális hátterüket, nyelvhasználati szokásaikat, nemzetiségi önbesorolásukat, anyagi státuszukat stb.

A határon túli magyarok távoktatásában használt taneszközök.

A távoktatásban használatos kommunikációs eszközök, a speciálisan távoktatási célra fejlesztett tananyagok (tananyagcsomagok) alapvető módon határozzák meg a képzés jellegét. A tananyagok, tananyagcsomagok felhasználhatóságát a hallgatók és oktatók megkérdezésével vizsgáltuk. A képzés rendjét és szervezetét vizsgálva különös figyelmet fordítottunk az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásának kérdéskörére.

A határon túli távoktatásban résztvevő oktatók.

A távoktatásban végzett oktatási tevékenység több vonatkozásban is eltér a hagyományostól. Az oktatók megkérdezésével az volt a célunk, hogy megismerjük távoktatás nehézségeit az oktatók oldaláról. Az oktatói gyakorlat alakulását a hallgatói vélemények és az oktatók irányában támasztott hallgatói elvárások tükrében mutattuk be. Mindezek mellett vizsgáltuk az oktatók toborzásának sajátosságait is.

A kutatásban feltárt empirikus adatokra építve megkíséreltük felmérni a távoktatás jelentőségét a határon túli magyar nyelvű képzések bővülése terén. A kutatás összegző részében megfogalmazott tapasztalatok hozzájárulnak annak a stratégiának a további alakításához, melynek eredményeként a távoktatási formában megvalósuló képzések a jövőben növekvő jelentőségű – integráns – részévé válhatnak a kisebbségben élő magyarok számára anyanyelvi oktatást biztosító hálózatnak.

A kutatás módszere

A kutatás az Apertus Közalapítvány támogatásával valósult meg és az Oktatáskutató Intézetben folyt. Az adatfelvételre 2002 tavaszán került sor. A határon túli magyarok számára nyújtott távoktatási képzések szervezői közül a Nyugat-Magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Karát, a Gábor Dénes Főiskolát, valamint a Szent István Egyetem Kertészmérnöki karát kértük fel az együttműködésre. A képzések irányítóival Magyarországon folytatott egyeztetések alapján kiválasztottuk az interjús adatfelvételbe bevonandó határon túli távoktatási konzultációs központokat[1]. A vizsgálat – figyelembe véve a határokon túl megvalósult távoktatási képzések területi szóródását – Szlovákiában, Jugoszláviában és Romániában folyt. Az összevethetőség érdekében mindhárom országban a határmenti övezetben[2] megvalósuló képzéseket vizsgáltuk, bár Romániában e szempont érvényesítésére csak részlegesen kerülhetett sor.

Az elemzéshez három képzési szakirányt választottunk ki. Az *informatikai* szakirányt egyrészt azért, hogy olyan hallgatók tanulási motivációit vizsgálhassuk, akik egy dinamikusan fejlődő, erőteljes nemzetközi hatások által alakított szakmát tanulnak, másrészt azért, hogy az IKT távoktatási alkalmazását megfigyelhessük. Megítélésünk szerint ugyanis az informatikus szakmai képzés sok tekintetben elsőként nyújthat tapasztalatokat az IKT távoktatási alkalmazása terén.

Az informatika mellett másodikként az *agrár* szakirányt azért választottuk, hogy megismerjük a szokásrendszerét, értékítéletét azoknak, akik egy hagyományos munkaterülethez kötődő, egyenletesebb fejlődési ütem szerint alakuló szakmában kívánnak távoktatási keretben végzettséget szerezni vagy oktatóként működni.

Harmadikként a humán tudományterületről a *pedagógiai* szakirányban megvalósuló távoktatási képzéseket vizsgáltuk, mely szakirányban a határon túli magyarok körében jelentős képzéséi igények regisztrálhatók. A pedagógiai szakirányban folyó képzésekre vonatkozó adatainkat a vizsgálatban megvalósult az interjús adatfelvételből merítjük, mert a kérdőíves

[1] Az vizsgálatban centrális szerepet kapott konzultációs központok: Szabadka, Kassa, Nagyvárad, Szatmárnémeti, Csíkszereda. Mellettük: Kolozsvár, Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy, Beregszász, Marosvásárhely, Nyárádszereda, Zenta, valamint Budapest, Sopron, Salgótarján és Szeged vált a kutatásban érintetté.

[2] Jelen értelmezésben határmenti övezethez tartozónak tekintettük a magyar határtól 30 km-en vagy 1 órán belül elérhető településeket a határ mindkét oldalán.

adatfelvételre a pedagógiai szakirányban tanuló hallgatóktól nem kaptunk értékelhető mennyiségű választ.

A határon túli magyarok távoktatásának témaköréből adódik, hogy a felsőoktatásban megszokott létszámadatokhoz viszonyítva csekély az érintett hallgatók köre. Ez, valamint a távoktatás témakörének sajátossága is arra ösztönzött bennünket, hogy a statisztikailag számszerűsíthető jelenségek mellett kitüntetett figyelmet szenteljünk a kvalitatív szempontok alapján fontosnak ítélhető távoktatási képzéseknek. Ezért foglalkoztunk a Budapesti Műszaki Egyetem Távoktatási Központja által bonyolított képzések közül azzal, amely pozsonyi illetőségű hallgatók igényeit szolgálta ki, illetve az Apertus Közalapítvány által támogatott *pedagógiai* szakirányban megvalósult képzéssel, mely a J. L. Seagull Alapítványi Iskola, az ILS Idegennyelvi Szakközépiskola, valamint a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának közös kezdeményezésében valósult meg a határon túli területeken.

A vizsgálat során strukturált interjús beszélgetéseket folytattunk a távoktatási képzést szervező intézményvezetőkkel, távoktatási szakemberekkel, illetve a képzésben résztvevő hallgatókkal. A hallgatók megkérdezése céljából kérdőívet is készítettünk, melyet on-line az interneten, off-line pedig e-mailhez csatolt dokumentumban, illetve nyomtatott formában tölthettek ki az erre vállalkozók. A válaszadási arányt jelzi, hogy a több mint 400 felkért hallgatónak több mint a fele töltötte ki a 85 kérdésből összeállított kérdőívet. (2. táblázat) Az informatika és az agrár szakirányok szerinti megoszlás 2/3 : 1/3 arányban alakult az előbbi javára (3. táblázat). A válaszadók nem alkotják a Magyarországról szervezett határon túli távoktatásban tanulók reprezentatív mintáját, válaszaik alapján azonban megragadhatók azok a jellegzetes tendenciák, melyek a határon túli távoktatás terén jelenleg tapasztalhatók.

Az eredmények feldolgozását és a számítógépes adatelemzést az SPSS programmal végeztük.

A határon túli távoktatásban résztvevő hallgatók és szervezők mellett, a helyi romániai távoktatás megismerése céljából a kolozsvári székhelyű Babes-Bolyai Tudományegyetemen, illetve annak kihelyezett tagozatain és alárendelt intézményeiben készítettünk interjúkat a távoktatás szervezőivel, valamint az ott tanuló hallgatók közül kiválasztott személyekkel.

Azoknak az alapítványi vagy magán oktatási intézményeknek a felmérésekor, melyek Magyarországon szerveznek távoktatást, azt tapasztaltuk, hogy csekély számban vannak hallgatóik között olyanok, akik határon túli illetőségűek. A megkérdezett tanulmányi vezetők tanúsága szerint évfolyamonként egy-két hallgatóval lehet számolni. A helyzetet megfelelően reprezentálja például az Atalanta Oktatási Kft., ahol mintegy 800 hallgatóból 6-an számítanak a határon túli magyarok körébe (2 felvidéki, 3 erdélyi, 1 jugoszláviai).

A vizsgálat elméleti kerete – távoktatási formák

A tanulmány címe némileg megtévesztő lehet azok számára, akik például az Open University gyakorlata alapján alkotnak fogalmat a távoktatásról. Felmerülhet bennük a kérdés, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények szervezésében megvalósult határon túli távoktatási képzések vajon mennyiben sorolhatók ténylegesen a távoktatás kategóriájába?

A kutatás során a távoktatás Magyarországon elterjedt fogalmát vettük alapul, amely szélesebb értelemben használatos, mint ahogyan az más országokban megszokott (Méray, 1998, 13.) Ennek megfelelően a távoktatás kérdésköréhez tartozóan vizsgálandónak tekintettük az úgynevezett levelező-távoktatás formában szervezett képzéseket, valamint azokat a „tiszta" távoktatási képzéseket is, amelyekben távoktatási tananyagcsomagot használnak az egyéni tanulói aktivitás irányítására, illetve amelyek az adott infrastrukturális lehetőség keretein belül teljes mértékben az információs és kommunikációs technológiákra alapozzák (IKT) az oktatás folyamatát.

A távoktatás fogalmának tág értelmezését nem csupán a magyarországi fogalomhasználati szokások indokolták, hanem az is, hogy a levelező-távoktatás vizsgálata révén a távoktatás jelensége bizonyos fokig a maga történetiségében tárul fel. Feltételezésünk szerint ugyanis a távoktatás fejlődése legalább annyira a hagyományokon alapuló egységes (organikus) folyamatként írható le, mint amennyire külső ösztönző erők és minták hatásának eredményeképpen. Kutatásunknak egyik bevallott célkitűzése, hogy a kelet-európai országokban megvalósult távoktatási kezdeményezések több helyütt is szóvá tett eklektikus, vagy más megfogalmazásban némileg „ad hoc" (Béni, 1998, 25.) jellegének bizonyítása helyett a hangsúlyt a távoktatás organikus fejlődési folyamataiból származó következmények bemutatására tegyük. Ezzel természetesen nem szándékunk azt állítani, hogy ne lehetne tökéletes módon adaptálni valamely fejlettebb régióban kidolgozott távoktatási rendszert, vagy hogy bármilyen formában kétségbe lehetne vonni a fejlett európai országokban működő professzionális távoktatási intézmények példaértékűségét, csupán az kívánjuk hangsúlyozni, hogy témánk megközelítésében legalább annyira a „honnan indult és hova jutott" logika mentén kívánunk előrehaladni, mint a „hol tart és hova juthat" kérdésfelvetés által meghatározott nyomvonalon.

A fentiek figyelembevétele alapján az általunk vizsgált határon túli képzések terén három formát különítettünk el. Munkadefiníciónkban úgy kíséreltünk meg különbséget tenni az egyes típusok között, hogy – elnevezé-

sükben is – kiemeltük egy-egy jellegzetes tulajdonságukat, szándékunk szerint azt, mely a másik két „modellhez" tartozóra nem, vagy lényegesen kevésbé jellemző. Az elnevezésekkel kapcsolatosan alternatívaként felmerült, hogy az úgynevezett „generációs modellek" segítségével határozzuk meg az egyes távoktatási típusokat, ez azonban – megítélésünk szerint – túlzottan kihangsúlyozta volna azokat a történeti összefüggéseket, melyek az általunk választott vizsgálati szempontokból másodlagos jelentőségűek, ráadásul a magyarországihoz hasonló eklektikus jelleggel is rendelkező távoktatási rendszerek leírására nem is minden tekintetben megfelelőek.

A levelező-távoktatási forma

Történetileg is az első az ún. *levelező-távoktatás*, mely – mint elnevezése is jelzi – a levelező képzéssel mutat közeli rokonságot, és a legtöbb esetben nem más, mint annak egy modernizált változata. Sok esetben megfigyelhető jellemzője az eredeti levelező képzéshez viszonyítva, hogy lényegesen gyakrabban – heti, kétheti, de legalább havi rendszerességgel – tartanak konzultációs órákat, melyeken meglehetős következetességgel megkövetelik a hallgatók jelenlétét. A levelező képzési formának ez irányú változása egyébként nem csak az oktatás minőségét szem előtt tartó tanárok elképzeléseinek felel meg, hanem egybevág a hallgatók igényeivel is. (5. táblázat) A levelező-távoktatási modellben tanuló határon túli megkérdezettek 2/3 része azt állította, hogy amennyiben tehetné, nappali képzési formában tanulna legszívesebben, tehát a kontaktórák dominanciájára épített tanulási formát tekinti a maga számára a leginkább kívánatosnak.

A levelező-távoktatási képzés szervezői körében folytatott interjús beszélgetések alkalmával többen is megjegyezték, hogy *tulajdonképpen levelező képzésnek tekinthető* az általuk szervezett képzés. Említésre méltó azonban, hogy tapasztalataink szerint ugyan korlátozott módon és mértékben de a levelező-távoktatási képzési formában is megjelennek a távoktatási képzés egyes jellemzői. Példaként említhető, hogy a tananyagfejlesztés során egyes oktatók CD-re írva adják át a tananyagot, amely nem egyszerűen a korábbi tankönyvek/jegyzetek elektronikus formában megvalósuló terjesztése. Találkoztunk olyan oktatóval, aki a távoktatási tananyagok mintájára tézis- és kérdésgyűjteményt állított össze a tananyaghoz kapcsolódóan, hogy orientálja a hallgatókat az egyéni felkészülés idején stb.

A tananyagcsomag használatára épülő távoktatási forma

A távoktatási tananyagra épülő képzési forma jellemzője, hogy a tanulás és tanítás folyamatában meghatározó szerepet játszik a távoktatási célra kifejlesztett *speciális tananyagcsomag.* A tananyagcsomagok tartalmazzák az önálló tanulást vezérlő útmutatókat, mindazokat a nyomtatott szövegeket – könyveket, jegyzeteket -, melyeket az egyéni tanulás támogatására készítettek elő, emellett tartalmazhatnak CD-Rom-on átadott tananyagokat – például prezentációkat -, esetenként magnószalagokat, videoszalagokat stb.

Az általunk vizsgált távoktatási tananyagra épülő „modell" szerint oktató intézmények természetesen felhasználják a távoktatásban szokásos egyéb eszközöket és tanulásszervezési módszereket is – gondolunk itt a kontaktórákra vagy a tutori gyakorlatra -, ám esetükben – tapasztalataink szerint legalábbis – az oktatás legfontosabb tartópillére a tananyagcsomag.

Az internet használatra épülő távoktatási forma

Ennek a formának legfontosabb jellegzetessége, hogy az oktatás folyamata a hallgatót és távoktatási szolgáltatót összakapcsoló *on-line internet kapcsolat révén megvalósuló kommunikációra* épül. Az Internet használat természetesen jellemzője a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási formának is, ám ott eltérő – kevésbé lényeges – szerepet kap.

Az internet használatra épülő távoktatásban a tananyag döntő többsége a hálózaton keresztül érhető el, a tutori támogatás elsősorban a hálózati kapcsolat segítségével valósul meg, és az oktató és hallgató közötti kommunikációban is – a kontaktórák ritkasága miatt – nélkülözhetetlen szerepet játszik a hálózat. Értelemszerűen ennek az oktatási formának alapfeltétele, hogy a hallgatók előzetesen rendelkezzenek az IKT használatának készségével.

Sajnálatos, hogy a távoktatás e modern változatáról kutatásunkban keveset szólhatunk, ugyanis a határon túli oktatás területén új keletű kísérletek kiértékelhető tapasztalatai csak a közeljövőben állnak majd rendelkezésre.

A távoktatási formák összevetése

A fenti tipizáláson túl további lényeges különbségek fedezhetők fel az eltérő formákban folyó távoktatási képzések között, hogy csak egy példát említsünk: az ún. levelező-távoktatási képzés állami finanszírozással és/vagy alapítványi támogatással működik, ezért a hallgatók számára ingyenes, vagy alacsony költségű. Ezzel szemben az általunk vizsgált tananyagcsomag használatára épülő távoktatási képzések önköltséges formában működnek, ami a beiratkozott hallgatók számára jelentős anyagi áldozatvállalást jelent.

Az egyes képzési formák eltérő képzési szakirányokkal hozhatók kapcsolatba, melyről a kutatás módszere című fejezetben teszünk említést.

Az összevethetőség érdekében az alábbi táblázatban (következő oldal) összefoglaltuk az eltérő formákban folyó távoktatási képzések jellemzőit az eddigiekben nem említett néhány további szempont alapján. Az egyes elkülönített jellemzőket az általunk vizsgált távoktatási kurzusokkal összefüggésben határoztuk meg, így csak némelyikük rendelkezik általános érvényességgel. Ilyen például a „képzés vonzáskörzete" jellemző, mely a mintába sorolt képzésektől függetlenül, minden távoktatási kurzus esetében a táblázatban megadott módon alakul. Ezzel ellentétben a „szervezeti keretek" jellemzőjeként közölt adatok csak a mintába sorolt intézmények vonatkozásában bizonyulnak helytállónak.

Mint a táblázatból is kitűnik a levelező-távoktatási és a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási forma a kontaktórák gyakoriságából eredően *területi kötöttséggel* rendelkezik. A vizsgálatban tapasztaltak szerint a hetente vagy 2 heti gyakorisággal tartott konzultációk jelentették a leginkább elterjedt gyakorlatot, de a levelező-távoktatási formában akadtak olyan képzések is, melyekben havonta vagy még ennél ritkábban – tehát a hagyományos levelező képzési formára jellemző gyakorisággal – tartottak kontaktórákat. A képzéseket igénybevevő hallgatók válaszai alapján ezeknek a képzéseknek a vonzáskörzete a konzultációs központtól számított mintegy 60 km-es sugarú körön belül lehet. Jellemző adat, hogy a hallgatók 3/5-e egy órán belül, 4/5-e 2 órán belül, 90%-uk pedig 3 órán belül eléri a konzultációs központot. (15. táblázat) Megjegyezzük, hogy az interjús beszélgetések alapján úgy ítélhető, hogy Romániában és Jugoszláviában a magyarországinál általában kedvezőtlenebb közlekedési feltételek között kell a hallgatóknak a konzultációs központokba eljutniuk.

Jellemzők	***Távoktatási forma***		
	Levelező-távoktatás	*Tananyagcsomag használatára épülő távoktatás*	*Internet használatra épülő távoktatás*
Az intézmény-fenntartó szerint	állami	alapítványi, magán	alapítványi, magán, állami
Szervezeti keretek	önálló	önálló	konzorciális
Képzési struktúra	hagyományos	modul rendszerű	modul rendszerű
A képzés vonzáskörzete	a konzultációs központok körzete	a konzultációs központok körzete	határon túli magyarlakta területek egésze, (területileg nem behatárolt)
Oktatók	magyarországi és határon túli	határon túli	magyarországi
A képzés szervezése, irányítása	magyarországi és határon túli	magyarországi és határon túli	magyarországi
Jellemző tananyag	hagyományos	távoktatási	távoktatási, elektronikus
Hallgatók relatív költségei	alacsony	magas	alacsony
Felvételi vizsga	van	nincs	nincs
Egyéb feltételek	nincs	nincs	internet hozzáférés
Képzési szint	egyetemi, főiskolai	főiskolai	felső középfokú (post secondary)
Tutori rendszer	nincs	másodlagos szerepű	kitüntetett szerepű
Lemorzsolódás	közepes	közepes	alacsony

A vizsgált távoktatási formák közül az internet használatra épülő távoktatási forma fő jellegzetessége, hogy felkínálta a tanulás *bárhonnan* elérhető lehetőségét. A gyakorlatban azonban ennek a képzési formának az elérhetősége jelentős mértékben korlátozott volt a képzésre jelentkezők internet hozzáférésének akadályozottsága miatt. Elvben a térbeli meghatározottságok – a ritkább konzultációs alkalmakból adódóan – csekély szerepet játszottak volna a képzés szervezésében, a gyakorlatban viszont a hálózati hozzáférési lehetőségek, illetve a sávszélességek szűkössége hátráltatták a tanulás sikerét. Bár a szervezők áthidaló megoldással felülkerekedtek a nehézségeken, az mindenképpen beigazolódott, hogy a *hálózati infrastruktúra alacsony kiépítettsége*, illetve a határon túli viszonyok között az internet hozzáférés magasnak számító *költségei* egyfajta „nehezen áthidalható távolságot” iktatnak a képzési szolgáltató és a hallgatók közé.

A kutatás eredményei

A hallgatók

A távoktatási képzési formában tanulók csoportjainak legszembetűnőbb tulajdonsága a *heterogenitás*. Különösképpen igaznak bizonyult ez az internet használatra épülő távoktatási formában, ahol az életkori heterogenitás jellemzésére elmondható, hogy a legfiatalabb és legkorosabb hallgató között 31 év volt az életkori különbség. Az iskolai végzettség, szakképzettség és munkaviszony terén tapasztalható heterogenitást mutatja, hogy az említettek közül az egyik általános iskolai tanár volt, a másik pedig mezőgazdasági szakképzettséggel rendelkező munkanélküli. Az egy „tanulócsoporthoz" tartozók lakóhely szerinti eloszlása is változatos képet mutatott: Jugoszláviából és Szlovákiából egyaránt voltak hallgatók.

A levelező-távoktatási formában és a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási formában tanulók a kontaktórák gyakorisága következtében *területileg a fent ismertetettnél homogénebb* csoportokat alkottak. 61%-uk kevesebb, mint egy órán belül elérte a konzultációs központot. Nehezebb helyzetben volt a hallgatóknak az a 20%-a, akiknek 2 óránál is többet kellett utazniuk a konzultációkra. Az interjúkból derült ki, hogy nem is a távolság jelenti a nehézséget, hanem a tömegközlekedés hétvégi ritkasága korlátozza a gyors célba jutást. (15. táblázat) A hallgatók sokat utazó 1/5-e abból a 28%-nyi csoportból kerül ki, akik 5000 lakosnál kevesebb lelket számláló faluban élnek. (16. táblázat) A beszélgetések során a hallgatók elmondták, hogy nem ritkán közösen keresnek megoldást az utazási nehézségeikre: valamelyikük autóját használják, a költségeket pedig megosztják. A közös utazásnak azért is fontos szerepe van, mert segíti a hallgatók közötti kapcsolatépítést, melyre a több tekintetben is heterogén összetételű tanulócsoportokban nagy szükség van.

A hallgatók *iskolai végzettség* szerinti megoszlása azt mutatta, hogy ¾ részük a középiskola befejezése utáni életszakaszban van. (12. táblázat) Általános jellemzőjük, hogy legalább egyszer már felvételiztek valamely államilag finanszírozott felsőfokú képzésre, ám a vizsgán nem jártak sikerrel. Ennek a ténynek abból a szempontból van jelentősége, hogy a tanulócsoportokban szép számmal találunk olyanokat, akik *eredetileg nem* távoktatási formában – netán nem is az adott szakirányban – szándékoztak továbbtanulni. A távoktatás választása tehát azok számára, akik felsőoktatási tanulmányokra szánják magukat, a „*szükség-megoldások*" közé soro-

lódik. A fiatalok táborából elsősorban azok választják a távoktatási képzéseket, akik az állami felsőoktatási intézményekbe korábbi tanulmányi eredményeik, vagy olykor a felvételi rendszerek sajátos „igazságtalansága" miatt nem jutottak be. A távoktatási képzési forma másodrendű jellegét mutatja, hogy arra a kérdésre, hogy melyik képzési formában tanulna a legszívesebben, mintegy 60%-uk választotta a nappali képzést. (5. táblázat) Megjegyezzük, hogy e vélemény-nyilvánítás kevésbé volt jellemező a levelező-távoktatási és az internet használaton alapuló távoktatási képzésekben tanuló hallgatókra, ám az ő körükben is megfigyelhető volt, hogy a 18-22 éves korosztályban *az iskolai teljesítmények szempontjából a második vonalba tartozó jelentkezők* voltak többségben.

A nappali képzésről alkotott hallgatói elképzelésekkel kapcsolatban megemlítendő, hogy a szükséges tanulási aktivitás tekintetében alig valamivel több hallgató értékelte „nehezebbnek" a nappali képzést (50%), mint a távoktatásit. (19. táblázat) Megjegyezzük, hogy a hallgatók *átlagosan heti 25 órányi elfoglaltságot kalkulálnak* tanulmányaik távoktatási formában megvalósuló végzésére, melybe egyébiránt beleértik az utazásra, szervezésre vagy egyéb, a képzéssel összefüggő tevékenységekre fordított időt is. Az átlag szórásértéke (13,0) felhívja a figyelmet arra, hogy jelentős mértékben eltérnek az egyes hallgatói válaszok, amit az is jelez, hogy a megkérdezettek több mint 1/3-a azt állította, hogy hetente 31 órát vagy annál többet fordít tanulásra a távoktatás keretében.

A statisztikai adatok jelentését árnyalja, hogy az interjúk során több olyan fiatallal is találkoztunk, akik már középiskolai tanulmányaik idején döntöttek arról, hogy távoktatási formában fognak továbbtanulni. Ők meg sem kísérelték a jelentkezést más intézményekbe. Jellemzőjük, hogy kortársaiknál általában *erősebben motiváltak* a választott szakma irányában, ezért kevésbé jellemző rájuk, hogy a végzettség megszerzése előtt abbahagyják a tanulást.

Figyelembe véve a hallgatók életkori összetételét – a legtöbben a 21-25 év közötti korosztályhoz tartoznak -, valamint azt, hogy a hallgatók legnagyobb része középfokú végzettséggel rendelkezik, valószínűsíthetjük, hogy a távoktatási képzésben elsősorban azok a fiatalok jelennek meg, akik az úgynevezett a *post-secondary* képzési lehetőségeket keresik. (8. táblázat) A post-secondary képzés iránti igények várható megnövekedésére a határmenti régiókban már korábbi kutatások is utaltak. (Kozma, 2002, 145.) A hallgatócsoportok életkori összetétele alapján megállapítható, hogy a határon túli távoktatás elsősorban nem mint a felnőttképzés egyik formája vált keresett szolgáltatássá, hanem a *fiatalok* tanulási esélyeit javítja, közülük is elsősorban azokét, akik az állami felsőoktatási rendszerbe nem jutottak be, illetve ott nem találták meg a maguk igényeinek megfelelő képzést. Ez szolgál magyarázatul arra tényre is, hogy többnyire a *munkaviszonyban álló* – tehát a „felnőttkori" életszakaszt kezdő – fiatalok találhatók meg a legnagyobb számban a hallgatók körében. A jelenség egyébként

utal arra is, hogy határon túli felsőoktatási rendszerek a 1990-es évek óta tartó gazdasági és társadalmi szerkezetváltáshoz illeszkedő képzési kínálatukat relatíve lassan képesek kialakítani. A differenciálódás problémája ráadásul együtt jár a középfokú képzettséggel rendelkezők részéről tapasztalható megnövekedett kereslettel a felsőoktatási intézményi férőhelyek iránt.

Vizsgálva a hallgatók bekerülését a távoktatási intézményekbe azt tapasztaltuk, hogy legnagyobb részük (62%) az *írott sajtóból* értesült a továbbtanulás e lehetőségéről. (17. táblázat) Más tömegmédiumoknak lényegesen kisebb jelentősége volt a képzésről történő információszolgáltatás szempontjából, a válaszadók körében mindegyikük 6% alatti jelentőséget ért el. A *személyközi kommunikáció* azonban az írott sajtóhoz mérhető szerepet játszott a képzésre vonatkozó információk áramlásában: a hallgatók *55%-a ismerősöktől, barátoktól értesült* a képzésről. Részlegesen jellemzőnek tekinthető, hogy egyes magyar tannyelven oktató *középiskolák* tervszerűen informálják végzős diákjaikat – vagy mint az interjúkból kiderült – egykori tanulóikat a továbbtanulás szóban forgó lehetőségéről.

A kérdőívet kitöltő hallgatók nemenkénti megoszlása a férfiak többségét mutatja (70%), ami érthető módon adódik abból, hogy a vizsgált képzési szakirányok területén a férfiak vannak többségben. (1. táblázat)

Az *oktatási lehetőséghez való hozzáférés* szempontjából a képzési szakirányok szerinti bontásban vizsgálva a válaszadókat, néhány jellegzetes különbséget figyelhettünk meg. (3. táblázat) Az informatikai szakirányban tanulók körében 21%, az agrár szakirányban tanulók között pedig 4% volt azoknak az aránya, akiknek módjukban állott volna másutt is megszerezni a távoktatási képzésben hozzáférhetővé vált ismereteket. Számukra a távoktatási kurzus tehát *nem az egyetlen* továbbtanulási lehetőség a választott szakirányban. A tanulási lehetőséghez való hozzáférés szempontjából ennél fontosabbnak tűnik az a tény, hogy az agrár szakirányú képzésben résztvevő hallgatók körében 55%, de az informatikai szakirányban tanulók körében is 28% azoknak az aránya, akiknek „nem lenne módja ezeket az ismereteket máshol megszerezni”. E tanulói kör számára tehát a távoktatási képzési forma az *egyetlen* elérhető lehetőség a szakirányú továbbtanulásuk megvalósítására.

A távoktatásban tanulók tanulási motivációi

A volt szocialista országok körében a gazdasági és politikai átalakulás utáni időszak egyik meghatározó jelensége szakmastruktúra megváltozása. Az átalakulás bizonytalanságot szült a célszerű továbbtanulási irány megválasztásában érdekeltek körében, ami együtt járva a korábbi társadalmi normarendszerek megkérdőjeleződésével hozzájárult ahhoz, hogy *a fiatalok szakmaválasztási stratégiája is a korábban megszokottól eltérő módon*

alakuljon. A 18-25 éves korosztály jellemzője, hogy pályaválasztási döntésük a korábbiaknál lassabban és összetettebb módon – olykor hosszan tartó bizonytalansági periódusok után – véglegesül. Megnyúlt tehát a fiatalok pályaorientációs életszakasza, és úgy tűnik, hogy *a pályaválasztás a részükről nem értelmezhető egyetlen döntésként.* Beszélgetőpartnereink között többen is voltak, akik voltaképpen *döntések sorozataként* határozták meg pályaválasztásukat.

A próbálkozásokra, kísérletezésre épülő életvezetési stratégia természetszerűleg érinti a tanulási ambíciók kérdéskörét is. A távoktatási intézmények hallgatóinak körében megnövekedett azoknak a szakmaválasztás szempontjából bizonytalan fiataloknak a száma, akik kereső mentalitásuk miatt csak részlegesen elkötelezettek az éppen tanult szakmájuk elsajátításának ügye irányában. Meglehet, ez az egyik oka annak az általunk is megfigyelt jelenségnek, hogy a távoktatásban tanuló fiatal korosztály tagjai a *tanulási nehézségekre gyakran meghátrálással reagálnak.* A jelenség egyúttal részleges magyarázatát adja a képzéseknél tapasztalható relatíve magas lemorzsolódási aránynak is.

A távoktatási képzésre történő jelentkezés és a tanulmányi részvétel vizsgálata során arra számítottunk, hogy a hallgatóknak a tanuláshoz fűződő egyéni érdekeiknek feltárására lesz módunk. A valóságban azonban olyan hallgatói motívumokra is ráláttunk, melyek elsőrendűen nem a tanulási szándékkal hozhatók kapcsolatba. Voltak ugyanis olyan hallgatók, akiknek nem a tanulás vagy a szakma elsajátítása volt a közvetlen célkitűzésük, hanem az, hogy valamely felsőoktatási intézményben *hallgatói jogviszonnyal rendelkezzenek*. A jelenség természetesen az oktatási rendszeren kívüli tényezőkkel függ össze, nevezetesen azzal, hogy mind Romániában, mind Szerbiában a férfiak számára kötelező katonai szolgálat teljesítésének halasztását kérheti az, aki valamely felsőoktatási intézmény hallgatója. Ennek a jogi szabályozásnak köszönhetően a képzést szervezők időnként találkoznak olyan jelentkezőkkel, akik csak jogi értelemben kívántak a felsőoktatási intézményük hallgatóivá válni, tényleges tanulmányokat nem szándékoztak ott folytatni. Különösen magas volt az efféle megfontolások alapján jelentkezők aránya Szerbiában a háborús években, amikor – mint ismeretes – a magyar etnikumhoz tartozók számára különleges veszélyt jelentett a jugoszláv hadsereg behívóparancsa. A jelenség a háború befejezése óta visszaszorulóban van, bár azon oknál fogva, hogy az állami felsőoktatási intézményekbe történő bejutás felvételi alapján történik – tehát hallgatói jogviszony pusztán beiratkozással még nem létesíthető -, néhányan megpróbálkoznak a felvételi eljárás nélkül működő távoktatási kurzusokon igazolást szerezni arról, hogy felsőoktatási intézménynek hallgatói.

A tanulói csoportok fentebb igazolt heterogén összetételének megfelelően a tanulási motivációk is sokfélének bizonyultak. A tanulási motivációk tekintetében jól elkülöníthetőek azok a fiatalok, akik *közvetlenül a középis-*

kola befejezése után kezdték el a kurzust. Életkorukból adódó jellemzőjük, hogy bizonytalanok abban, mit is szeretnének valójában tanulni. Szakmaválasztási döntésük nem kiérlelt, sokszor említik, hogy mostani tanulmányaik célja megismerni a választott szakmát, kipróbálni önmagukat: vajon bírják-e a tanulással járó erőpróbákat.

> Milyen terveid voltak négy évvel ezelőtt, mi akartál lenni, ha „nagy leszel”?
>
> Ez az. Mert sosem tudtam, hogy mi akarok lenni. Most sem igazán tudom, csak azt, hogy mivel szeretek foglalkozni. De hogy milyen munkát szeretnék majd végezni – azt most sem tudom megmondani. Mindenképpen valami számítógép felhasználása terén valamivel szeretnék (foglakozni), … semmiképpen nem programozónak, azt unalmasnak találnám. (22. interjú)

Egyik jellemzőjük a *bizonytalan jövőkép*, amely csak lassan, a tapasztalatok gyarapodásával tisztul ki és válik körvonalazottá.

> … (a diák) rájön, hogy szüksége van a … főiskolára. Egy oklevélre. És akkor ráhúz. Viszonylag kevés az a hallgató, aki azonnal jelentkezik, előbb egy évig itt-ott szerencsét próbál. Esetleg felvételizni próbál nappalira, és ha nem sikerül, akkor jön ide.” (24. interjú)

A középiskola befejezése után távoktatási képzésre jelentkezők jellemzője, hogy – személyiségük érésével összefüggő bizonytalanságuk miatt – a környezetükben élők gyakran *befolyásolják* őket a képzési szakirány megválasztásának kérdésében. Interjús beszélgetőpartnereink visszaemlékezéseiből kiderült, hogy jó néhány fiatal voltaképpen szülei unszolásának engedve „választott” szakmát, vált távoktatási hallgatóvá. Célszerű visszautalnunk arra a korábban említett tényre, hogy a hallgatók többsége megpróbált valamely állami egyetemre felvételt nyerni, de oda nem jutott be. Az ilyen helyzetekben gyakori, hogy a családtagok „nyúlnak a gyerek hóna alá” és abba az irányba terelik, amit ők helyesnek gondolnak. Ezek a külsődleges elvárások és ösztönzőerők jellemzően rövid ideig jelentenek erőforrást a fiatalnak számára a tanuláshoz. A gyarapodó tanulási problémáik és az életkor előrehaladtával erősödő önállósodási törekvéseik eredőjeként ezek a fiatalok előbb-utóbb saját útjukat kezdik járni.

> Mert a szülei biztatták, hogy jöjjön, de neki nem volt nagy ambíciója, legalábbis nem informatikai téren. Kozmetikát nyitott, és ott folytatja tovább. (17. interjú)

Akik nem külső – másoktól származó – ösztönzések alapján választanak szakmát, általában kitartóbbak, de az ő esetükben sem biztos, hogy a

tanulás akarása szakmai elhivatottságra épül. Többen is voltak, akiknek szavaiból arra következtethettünk, hogy nem csupán a tudás megszerzésének öröme ösztönzi őket tanulásra, hanem annak a kényszere is, hogy valamilyen „papír", *végzettség* szükséges számukra ahhoz, hogy elfogadható munkahelyet találjanak maguknak. A munkaerőpiacon érvényes szabályok és érdekek egyelőre ugyanis a jelentkezők diplomájához kötik a szakmai feladatok végzésének feladatát. (A válaszokból úgy tűnik, hogy a munkavégzésre jelentkezők esetében a jogosultság vizsgálata számít elsődlegesnek, amihez viszonyítva az alkalmasság vizsgálata többnyire másodlagos szerepű.)

> A középiskola után mindenképpen tovább akartál tanulni?
> Igen, feltétlenül. Ez már fiatalabb koromtól kezdve, … így voltam nevelve, hogy tanulni még és minél több diplomát begyűjteni. Hátha valamelyikkel lehet valamit kezdeni. …
> Mindenképpen bízom benne, hogy ez egy plusz lehetőség. Ha nem lenne a diploma, azért elhelyezkedhetem bizonyos állásokba. De ha van a diploma, akkor azok az állások ugyancsak megmaradnak, amikbe anélkül is elhelyezkedhetem, plusz még van egy, másik út. (22. interjú)

> … most nekem van mindenféle papírosom, csak éppen mérnöki nincs. És azt mondták, hogy mindegy hogy milyen mérnöki, autómérnök, vagy informatikus, vagy netán repülőmérnök – mindegy, csak a papíron rajta legyen, hogy te mérnök vagy. (18. interjú)

A vizsgálatba bevont hallgatók egy másik csoportja – az összes hallgató több mint 1/5-e – úgy kezdte meg távoktatási tanulmányait, hogy *rendelkezett már felsőfokú végzettséggel* (főiskolának megfelelő vagy egyetemi szinten). Őket – a náluknál fiatalabbakhoz viszonyítva -kevésbé jellemezte az új oklevél megszerzése iránti erős motiváció. Számukra inkább a képzés *tartalma* bizonyult fontosnak. Szakmai tapasztalataik révén többnyire alapos megfontolás alapján döntöttek. Felmérték például, hogy melyik képzés nyújt számukra többet, melyiket érdemesebb választani: a helyi állami felsőoktatási intézmény képzését, vagy a magyar távoktatási kurzust. Jellemző, hogy akik a mérlegelés eredményeként a távoktatási képzés mellett döntenek, tanulási rutinjuk és tapasztalataik, erős motiváltságuk révén általában a csoportok legjobbjai közé tartoztak.

> … a probléma csak az, hogy (az állami egyetem kurzusán) nincs meg hozzá az anyag, az a tudásanyag, amit itt kapunk. Tehát ott ők modulokban dolgoznak és ott ők maximum a C nyelv alapjaiig mennek el -, hogyha tudja, hogy miről beszélek -, itt meg jóval bővebben tárgyalja, egész az alapoktól, szóval bővebb ismeretet ad ez a főiskola, mint ez a posztuniverzitális képzés. Előnye-hátránya megint csak van, mert az egy itteni főiskola lévén egy száz százalékosan elismert diploma, ez pedig valószínűleg el lesz ismerve

> vagy nem, de ez engem nem igazán zavar, ha elismerik, el, ha nem, nem. Tehát nekem maga a főiskolai végzettségem az nekem megvan, én ezt saját magam miatt, ezt szakmai továbbképzésként képzeltem el. … nem azért kezdtem el az informatikát, hogy én most új állások után vadásszak, engem érdekelt és magam miatt csinálom. (25. interjú)

Szakmaváltók

A hallgatók több mint a fele (57%-a) úgy iratkozott be a távoktatási kurzusra, hogy rendelkezett már valamilyen szintű szakképzettséggel. (9. táblázat) Távolról sem valamennyiük számára jelentett a távoktatási kurzus az eredeti szakmájuk irányában megvalósuló továbblépést. A korábbi szakképzettséggel rendelkező hallgatók több mint 1/3-a azzal a szándékkal jelentkezett a képzésre, hogy *eredeti szakmáját megváltoztassa*. A szakmaváltás szándékával érkezők a minta egészére vetítve a hallgatók 20%-a. Kényszerhelyzetük oka a közép-kelet európai országokban zajló drasztikus gazdasági modellváltás, mely együtt jár a szakmastruktúra gyökeres átalakulásával. A zsákutcás foglalkozási ágakból – aki teheti – az új szakmák irányába orientálódik, ugyanis az egyének szempontjából a tanulás, a piacképes szakképzettség megszerzése bizonyulhat megoldásnak.

> Beszéltem egy kollégával, azt mondta, hogy úgy érzi, elsötétül előtte a külvilág, amíg dolgozik (és nem tanul) – nem fog tudni semmit, hogy mi történik még a szomszédjában sem, és itt … én is látom már, hogy van nagyobb kapcsolatunk a külvilággal, újabb dolgokat lehet megtudni. Tehát az új ismeretanyag megszerzése a fő cél, szerintem, és ebből a részből való kitörés, hogy a piaci árusból lesz egy informatikus valaki. Tehát szakmaváltás, valamit próbálnának továbblépni, hogy elérjék önmagukat (23. interjú)

A nem formális tanulás és a távoktatás

A tanulás folyamatának megszervezettsége, a tanulás tudatossága alapján három tanulási módot különíthetünk el:

1. A **formális tanulás** jellemzője, hogy tudatosan felépített, szervezett, rendszerszerűen tagolt tananyag felhasználására épülő tevékenység, mely a legtöbb esetben intézményes keretek közt zajlik. A formális tanulás általában valamilyen igazolás (diploma, záróvizsga, bizonyítvány) megszerzésével zárul.
2. A **non-formális** (nem formális) tanulás rendszerint nem tervezett tanulási folyamat keretében zajlik. A nem formális tanulás a részt-

vevők gondolkodásában általában nem tanulásként értelmezett tevékenység, mégis fontos tanulási eredménnyel jár. Általában „rejtettebb" mint a formális tanulás, már csak azért is, mivel rendszerint nem kíséri írásos elismerés (diploma, záróvizsga, bizonyítvány).

3. Az **informális tanulás** a tanulás leginkább rejtőzködő, ám ennek ellenére nagyon fontos módozata. A mindennapi életben, a szabadidő eltöltése közben vagy akár a családi körben létrejövő öntudatlan tanulási módok tartoznak ide.

A foglalkoztatási struktúra gyors változása, a szakmák tartalmának átalakulása, illetve a hatékony munkavégzéshez megkívánt új készségek elsajátítása a fejlett gazdasággal rendelkező országokban megnövelte a nem-formális tanulás jelentőségét. A távoktatásban tanuló hallgatókkal folytatott beszélgetések jelezték, hogy a nem formális tanulás jelentős mértékben hozzájárul a tanulás hatékonyságának növeléséhez. A nem formális tanulás jelensége elsősorban a munka melletti távoktatásban tanuló informatikus hallgatók körében meghatározó szerepű. Az informatikai foglalkozási ág területén a gyorsan változó és szerteágazó ismerttömegben csak oly módon tájékozódhatnak a szakma gyakorlói, ha a szervezett oktatáson kívüli információforrásokat, illetve az esetlegesen adódó tapasztalatszerzési lehetőségeket is felhasználják.

> [főiskolai tanár:]… általában munkahelyi problémákkal kapcsolatosan (keresnek meg), nem feltétlenül az … oktatással kapcsolatosan. Hanem vannak például akik rendszergazdaként dolgoznak valahol, és jönnek ilyen dolgokkal, mivel én tanítottam ezeket a tantárgyakat, megkérdezik: hogy van ez? És hogy én tudok-e válaszolni, az más kérdés. De nem a tanulással kapcsolatosan, általában (18. interjú)

Miként arra a munkavállalásnál is kitérünk, az informatika szakirányban tanuló hallgatók között akadnak, akik a tanulás mellett olyan feladatokat vállalnak fel, amelyek tulajdonképpen munkavégzésnek számítanak, ám a hallgatók számára ez esetben nem annyira a tevékenység keresetkiegészítő szerepe a fontos, hanem az, hogy szakmai fejlődésüket teszi lehetővé. Céljuk, hogy az ismereteik gyakorlati hasznosíthatóságát kipróbálják, szakmai rutint szerezzenek, illetve „*gyakorlathiányosnak*" vélt képzésüket kiegészítsék. A tanulásnak ezeket a módozatait egyértelműen a *munkavégzés általi nem formális tanulás* kategóriájába kell sorolnunk.

A távoktatás és a nyelvhasználat

A nyelvi elkülönülés mértéke összefüggésben áll a kulturális beilleszkedés terén követett egyéni vagy közösségi stratégiával. Az *asszimiláció* útját járók lényegében felcserélik kisebbségi kultúrájukat a többségi kultúrával,

ami a nyelvhasználati szokások terén fokozatosan „nyelvcserét” eredményez.

A többségi környezethez az *integráció* módszereivel alkalmazkodók a magas szintű kétnyelvűség elérésére törekszenek. Jellemző értékmércéjük, hogy „ha nem akarom, nem veszik észre rajtam (értsd: a nyelvhasználatomon), hogy nem tartozom a többségi társadalomba születettek közé”. Számukra elvileg nyitva áll a zavartalan beilleszkedés lehetősége a többségi társadalomba, valójában azonban a rejtett vagy olykor „intézményes” diszkriminációnak számos akadályán kell átverekedniük magukat ahhoz, hogy megtalálják helyüket a sajátjuktól eltérő nyelvi/kulturális közegben.

A kisebbségi létformában élők egy része az *elkülönülés* lehetőségét választja, ami a nyelvi viselkedés szintjén azt jelenti, hogy kizárólagosan saját anyanyelvük használatára törekszenek. A teljes vertikalitásban kisebbségi nyelvhasználatot biztosító oktatási intézmények megléte esetén ez a stratégia zavartalanul fenntartható, ám mint tudjuk, a magyar nyelvű szakoktatás és felsőoktatás meglehetősen foghíjas a határon túli térségekben. Ebből következően az elkülönülés útját járók – ha kitartottak az anyanyelvükön tanulás szándéka mellett – hosszú évtizedeken át olyan szakmai irányokba kényszerültek továbbtanulni, amelyeken a képzés magyar nyelven elérhető volt. Ez az egyik oka például annak, hogy a romániai magyarság képzettségi struktúrája sajátos többletet mutat a pedagógus és lelkész végzettségűek vonatkozásában.

A vizsgálat során elsősorban a hallgatók *tanulmányi nyelvhasználata* érdekelt bennünket. Jellemző, hogy a hallgatók 90%-a állította, hogy alapfokú tanulmányait egykor magyar nyelven folytatta, és 77%-uk jelezte, hogy még középfokú iskolájában is a magyar volt az oktatás nyelve. (Az adatok utalásként foghatók fel a magyar nyelvű képzési lehetőségek szűkülésére az egyre magasabb oktatási szinteken.)

Bár valamennyi általunk vizsgált képzésben az oktatás magyar nyelven folyt, a hallgatók részéről a magyar nyelv használata nem volt kizárólagos. *Szakmai okokból* a magyar nyelv mellett átlagosan 10% körüli arányban használják az angolt, és ennél valamivel kisebb arányban országuk hivatalos nyelvét.

Az interjús beszélgetések és kérdőíves válaszok alapján célszerűnek látszott a hallgatók három típusát elkülöníteni. Az *egynyelvűek* körébe tartozó hallgatók jellemzője, hogy a tanulás során csupán az anyanyelvüket használják, más idegen nyelveket nem, vagy csupán esetlegesen használnak. Ennek jellemző oka, hogy az anyanyelvükön kívül egyéb idegen nyelveket közepesen vagy kevéssé ismernek.

Részlegesen kétnyelvűnek azokat a hallgatókat tekintettük, akik megértik és használják a többségi nyelvet, ám annak tannyelvként történő használatát a lehetőségekhez mérten igyekeznek elkerülni, mert lényegesen könnyebbnek érzik az anyanyelvükön történő tanulást.

A harmadik csoportba – akiket a későbbiekben *kétnyelvűeknek* nevezünk – azok tartoznak, akik számára semmilyen nehézséget nem okoz akár az anyanyelvüket, akár a többségi nyelvet használni tanulmányaik során.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a nyelvtudás, a nyelvhasználat lehetősége, valamint az ehhez kapcsolódó egyéni biztonság- vagy frusztráció-érzet a személyiség legmélyebb rétegeiben meghatározott tulajdonság. Bernstein[3] és az őt követő szociolingvisztikai kutatások jelezték, hogy a nyelvi kód használatának képessége a gyermekkorban, a családi miliőben alakul ki, és hosszú távra – olykor döntően – meghatározza az egyén tanulmányi előmenetelét. Ebből következően az anyanyelven megvalósuló tanulás elérhetősége méltán számít az egyetemes emberjogi normák közé. A nyelvi készségek és a tanulási képesség sokféle összefüggése közül az egyik beszélgetésben például az mutatkozott meg, hogy az anyanyelven történő tanulás bizonyos esetben az asszociatív – az értelem vezérelte – tanulás szinonimája:

> „az állami egyetemen 250 dollárral kezdődik ... ahol az ösztöndíj számomra nehezebb lenne, mert magyar anyanyelvű vagyok és ott (többségi nyelven) kell produkálni valamit. Itt viszont magyarul, és ha egyszer elolvasok egy könyvet – 200 oldalast -, egy hét alatt fel tudok belőle készülni. De az állami egyetemen ezt magolással tudnám elérni, vagy sehogy … „ (23. interjú)

A vizsgálatban beszélgetőpartnereinkké vált hallgatók a kétnyelvűvé válást többnyire „kihívásként" és egyben lehetőségként élték meg. A kétnyelvűvé válás eredményessége nagymértékben függött a külső kényszerítő körülményektől, az egyéni ambícióktól, a környezet kulturális befolyásoló erejétől. (Volt, aki tudatosan vállalta a nehezebb utat, volt, aki kényszerből, majd rájött, hogy a kétnyelvűség számos előnyt is rejt magában.) A legjellemzőbb, leggyakrabban hangoztatott vélemény, hogy a kétnyelvűvé válás afféle teljesítendő tanulmányi feladat, amely bár eleinte komoly nehézséget is okozhat, néhány év kitartó munkájával mégis leküzdhető. A megvalósult kétnyelvűség esetén leginkább a tanulmányi nyelvek közötti *váltás* jelentkezhet nehézségként.

> Bizonyos szinttől fölfelé nem igazán számít az oktatás nyelve, tehát ha ismer egy nyelvet egy bizonyos szinten, onnantól kezdve már nem igazán számít, hogy anyanyelven tanulja vagy az illető nyelven, mert belejön az ember, ugyanúgy mint ahogy az informatikát meg lehet tanulni akár anyanyelven,

[3] Bernstein, B. (1987), Elaborated and restricted codes: an overview, 1958-1986 (Occasional paper No. 2): Amsterdam University. Centre for Race & Ethnic Studies

akár angolul, ha ismeri valamilyen szinten a nyelvet, szerintem, nehezen, de át lehet térni egyik nyelvről a másik nyelvre. (25)

A többséghez történő nyelvi és kulturális viszonyulás terén az elkülönülésen alapuló stratégiát követők körébe tartozókról elmondható, hogy a magyar nyelven folyó tanulás mellett teljes mértékig elkötelezettek. Számukra nem jelentkezik megfontolandó – valódi – alternatívaként a többségi nyelven tanulás lehetősége. Válaszaik alapján helyzetük többnyire úgy jellemezhető, hogy *nem vállalkoztak volna a további tanulásra, ha nem találtak volna anyanyelvükön elérhető tanfolyamot* a maguk számára. Ez tovább növeli a határon túli távoktatási kurzusok jelentőségét, hiszen alapvető jogot – legalábbis az Európai Unióban ekként felfogott jogot[4] – segítenek érvényesülni. A többségi tannyelvek kényszerű dominanciája idején azonban messze vagyunk még a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában foglaltak teljesülésétől, mely 1996-ban deklarálta a kisebbségi anyanyelveknek *az oktatás minden szintjén* való használhatóságát[5].

A kérdőívben rákérdeztünk a hallgatók nyelvi kompetenciáira. Az önbesorolás alapján adott válaszok megbízhatósága minden felmérésben kérdéses, ám arra megfelelő, hogy bizonyos jellegzetességeket/tendenciákat megragadhassunk.

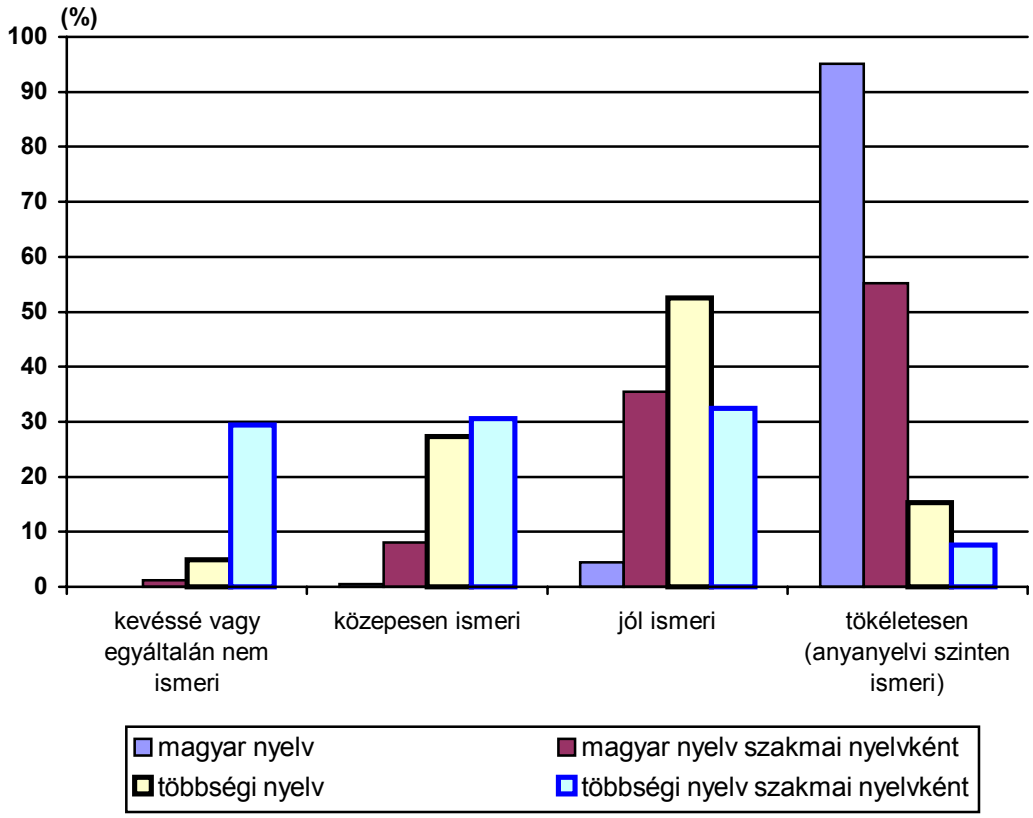
A hallgatók nyelvismeretét két szempont szerint vizsgáltuk. Kíváncsiak voltunk a köznapi nyelvhasználatot támogató nyelvismeretükre, illetve a szakmai nyelvhasználatot megalapozó készségeik meglétére. Az anyanyelv köznapi használatának vonatkozásában a hallgatók csaknem teljesen homogén csoportot alkotnak. A magyart tulajdonképpen valamennyien anyanyelvi szinten ismerik. (1. diagram) Ez nagymértékben konvergál azzal az eredménnyel, mely szerint a hallgatók 100%-ban mondták családjuk kulturális hátterét magyarnak. A magyar nyelv szakmai nyelvként történő használatában kiegyenlítettebb arányokat találtunk a tökéletes nyelvismerettel rendelkezők és a jó nyelvismerettel rendelkezők között, még mindig az utóbbiak javára. A többségi nyelv pozíciói lényegesen kedvezőtlenebbek a megkérdezettek körében. A közepes és jó nyelvismerettel rendelkezők dominálnak a többségi nyelv köznapi használatára adott válaszok alapján. (Értelmezésünkben ők alkotják a részleges kétnyelvűek csoportját.) Mindössze 15% azoknak az aránya, akik tökéletesen beszélik a többségi nyelvet, akiket tehát kétség kívül kétnyelvűnek mondhatunk. Megjegyezzük,

[4] Lásd az Európa Tanács részéről a Lifelong Learning program keretében célkitűzésként megjelölteket: http://europa.eu.int/comm/education/life/supportlll_en.html#8

[5] Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, 24. cikkely. A Nyelvi Jogok Világkonferenciája Barcelonában 1996. június 6-án fogadta el a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát. Román nyelven pl.: *Declarația Universală a Drepturilor Lingvistice.* In: *Altera* 2000, 14.

hogy a hallgatóknak ez csoportja nagymértékben egybevág azzal a 20%-os hallgatói csoporttal, melyet azok alkotnak, akik már akkor felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, amikor beiratkoztak a távoktatási kurzusra.

1. diagram **A távoktatásban tanuló hallgatók nyelvismerete**



A diagramhoz tartozó számszerű adatokat lásd a 13. táblázatban.

A nyelvi nehézségek nem csak az anyanyelv és idegen nyelv dichotomiájában váltak megragadhatóvá, hanem a magyar mint anyanyelv és a magyar mint szakmai nyelv problémakör mentén is. Az észrevételek alapján felvethető a kérdés, hogy a szövegek nyelvi megformáltsága – ami nem érintheti a tartalmat -, mennyiben igazodhatna jobban a határon túli felhasználók körében köznyelvinek nevezett normákhoz.

> Eleinte az jelentett gondot, hogy nagyon magyarul voltak megírva a könyvek, – mint az amerikai angol és az angol angol – itt nagyon más a magyar, mint a magyarországi. Nehezen tudtam átállni erre, a magyarországi stílus-

ra. Mert most meg olyasmiben találok kifogást – hogy nehezen értelmezhető, egyes könyvekben hosszú, nyakatekert mondatok vannak. Azért mondtam, hogy nem 100%-osak a könyvek. Tehát egy évben van egy olyan könyv, amit ... ki se adjanak inkább, szerintem! Ilyen van 5%. A 95% az jó. (23. interjú)

A távoktatás és a munka melletti tanulás

A távoktatási képzési forma elterjedésének egyik legfontosabb tényezője, hogy a hallgatók számára lehetővé teszi a munkavégzés melletti tanulást. Az interjús beszélgetések, illetve a kérdőíves megkérdezés eredményeként beigazolódott, hogy a kurzuson résztvevők kitüntetetten fontos szempontnak tekintik a képzésforma megválasztásakor azt, hogy a tanulás ezen formája mellett módjukban áll fenntartani munkaviszonyukat, illetve hogy idejüket rugalmasabban oszthatják be, mint azok, akik nappali vagy egyéb képzési formában tanulnak.

A megkérdezett hallgatóknak valamivel *több mint a fele teljes munkaidőben dolgozott* a tanulmányok végzése közben, de ha a részmunkaidőseket is figyelembe vesszük, több mint 2/3 volt a dolgozók aránya.(4. táblázat) Megjegyzendő, hogy a vizsgálatba bevontak körében a munka melletti tanulás nem jelenti bizonyosan a foglalkozási szakirányban megvalósuló továbbtanulást, bár a többség (57%) a munkájához illeszkedő szakmai irányban képzi tovább magát. A hallgatóknak 1/5 része egyértelművé tette, hogy a *szakmaváltás* szándékával kapcsolódott be a távoktatási képzésbe (6. táblázat) Megfigyeléseink szerint a fiatalok és az idősebb korosztály (25 év felettiek) számára eltérő jelentést hordoz a „munka melletti tanulás", mert eltérő mértékben kötődnek meglévő munkahelyükhöz. A munka melletti tanulást a fiatalok ugyanúgy fontosnak mondták, mint az idősebb korosztályhoz tartozók, azonban a fiatalabb korosztály esetében megfigyeltük, hogy a munkahelyükhöz lazábban kötődnek, mint az idősebbek[6]. Gyakori, hogy meglévő munkaviszonyuk mellett is időt fordítanak munkakeresésre, ha nem is olyan intenzitással, mint akkor, amikor munkahely nélküliek. Mindez szorosan összefügg azzal a korábban már említett ténnyel, hogy a szakmastruktúra átalakulása és az ezzel járó bizonytalanság, valamint a társadalmi normák és minták gyors változása azt eredményezte, hogy a fiatalok szakmaválasztási döntése a korábbiaknál lassabban és gyakran hosszas bizonytalansági periódus után véglegesül.

... tehát felmondtam a munkahelyemen, aztán elmentem egy tanulmányi évre Londonba, aztán itthon még a (távoktatási kurzus) mellett és az anyagiak

[6] Kivételt képeztek ez alól azok az interjús beszégetőpartnereink, akik valamely „nyugati" cégnél voltak állásban, ezért fizetésük nagyságrendekkel felülmúlta az átlagfizetést.

> pedig végesek, az az egy év, amikor nem voltam produktív, felemésztette a tartalékaimat, most már dolgoznom kell, és most is ezt tervezem, hogy egy két évet így, aztán megint – - nem megy másképp

A munka melletti tanulás megvalósulása szempontjából fontos kérdés, hogy a munkaviszonnyal rendelkező hallgató tanulási szándékát hogyan ítélik meg a munkahelyen. A hallgatók elenyésző része jelezte, hogy munkahelyén elvárásként fogalmazzák meg irányában, hogy továbbképezze magát. A legtöbben munkaidő-kedvezményben (19%) vagy fizetés nélküli szabadságban (6,2%) részesültek. Csupán a hallgatók 5%-a állíthatta magáról, hogy munkahelye anyagilag is támogatja tanulmányait.

A munkahelyi légkör pozitív irányú befolyásoló ereje abban mutatkozott meg, hogy a távoktatási kurzuson való részvételre a válaszadók 60%-át bátorították *munkatársai*. (Az agrár szakirányban dolgozók valamivel több támogatást élvezhettek kollégáik részéről.) A munkatársak 1/3-a közömbösen viseltetett abban a kérdésben, hogy kollégája továbbtanul vagy sem, és 6% volt azoknak az aránya, akik valamiféle ellenérzést tapasztaltak kollégáik részéről, amikor kiderült, hogy tovább fognak tanulni. Érdekes módon ez utóbbi tekintetben az informatikai szakirányban tanulóknak volt kedvezőbb a helyzete. Összegezve elmondható, hogy *az agrár szakirányban tanulók munkatársaiktól több támogatást, de több ellenzést is kapnak tanulási szándékuk kinyilvánítása esetén, mint az informatika szakirányban tanulók*.

Az informatikai szakirányban tanuló hallgatók „munkavállalásával" kapcsolatban megjegyezzük, hogy a diákok egy része a tanulás mellett olyan tevékenységeket végez, amelyek szakmai fejlődésüket teszik lehetővé. Gyakori, hogy ezeket a feladatokat ingyenesen, vagy csekély juttatás ellenében vállalják el, mivel számukra ez esetben nem annyira a tevékenység kereset-kiegészítő szerepe a fontos, hanem inkább az, hogy meglévő ismereteik gyakorlati hasznosíthatóságát kipróbálják, vagy „*gyakorlathiányosnak*" vélt képzésüket kiegészítsék.

A munkaviszonyban álló hallgatók esetében elvétve azt tapasztaltuk, hogy a munkahelyi elvárások, feladatok túlterhelik őket. Számukra a kurzus végzése az átlagosnál jóval megerőltetőbb, hiszen sokan 10-12 órát dolgoznak naponta.

Az önálló tanulás képességének szerepe a távoktatásban

A kérdőíves megkérdezésre adott hallgatói válaszokból kitűnt, hogy korábbi távtanulási tapasztalattal a hallgatók kevesebb, mint 3%-a rendelkezett. A hallgatók döntő többsége számára tehát újdonság a távtanulás. Korábbi tanulmányaikból eredően leginkább a középiskolában szokásos tanári utasításokkal, feladatadásokkal irányított tanulási módszereket ismerik,

illetve a felsőoktatási intézmények nappali tagozatairól ismerős előadásokat, gyakorlatokat, szemináriumokat.

A hallgatókkal folytatott beszélgetésekből kitűnt, hogy az új tanulási módszerek elsajátítása többféle nehézséget jelentett számukra.

> Itt viszont a hét végén lezajlik a konzultáció, és otthon tanul mindenki többet. Ezt is meg kellett szokni, hogy minden délután otthon leülni és tanulni. Készülni a hétvégére. Mert attól, hogy én hétvégén járok, az nem azt jelenti, hogy akkor tanulok is, és akkor le van téve, hanem szinte minden nap előveszem délután, és attól függően, hogy mennyi időm van, készülök. (17. interjú)

Az oktatókkal folytatott beszélgetések azt tükrözték, hogy véleményük szerint a távtanulás sikeréhez a legfontosabb *az egyéni tanulás képességének* elsajátítása. Ennek már a középiskolában meglehetne a szerepe, de a jelenlegi oktatási hagyományok kevéssé hatnak az önálló tanulás készségének fejlesztése irányában:

> Legnagyobb baj, hogy nem tanítottuk meg sosem tanulni őket. Nem tudnak tanulni, nem tudják, hogy kell. A középiskolákban rájuk kényszerítik a tanárok az ütemet, a stílust, emiatt nincsen kialakult saját stílusuk, hogyha nekik megfelelt, amit a gimnáziumi tanár erőltetett, akkor minden rendben van. Ha pedig nem felelt meg – akkor baj van. Nagyon nehezen alakítanak ki saját stílust. A távoktatás pedig anélkül nem megy. Tehát neki kell tudnia, hogy milyen mennyiségű anyagot mennyi idő alatt tud megtanulni, erre rá kell jönnie egy fél év alatt – egy év alatt, helyre kell tennie dolgokat, akkor megy. Ha ez nem alakul ki, akkor csapda – hogy én most nem vizsgázok, mert nem készültem fel, majd a jövő héten. De a jövő héten meg jön a következő anyag. Akkor most az előzőt tanuljam meg vagy az újat? És melyikből vizsgázzak? – akkor a másikat hagyom, mert úgy néz ki, hogy ez jobb. Akkor (eltelik) még két hét – és bűvös kerékbe kerül az, akinek nem alakult ki saját, egyéni tanulási stílusa. De ha megtanítjuk rá, ha ők – mert motiváltak (kialakítják) … Azok kialakítják, akiknek van motivációja – az magának egy fél év alatt kialakítja, azzal soha nincs gond, az olyan szépen halad, hogy le a kalappal. A legkeményebb, a legtöbb tantárgyat felsorakoztató III. éven is ezek az emberek simán mentek tovább. Minden tárgyból levizsgáztak, minden vizsgájuk megvan, ezek – az idősebbek -, akik tudják már, hogy tudatosan csinálják (20. interjú)

Az interjús tapasztalatok szerint a tehetségesebb diákok maguk felfedezik, hogy miként tanuljanak önállóan, kidolgozzák saját módszereiket, kialakítják időbeosztásukat, koncentráltan készülnek a vizsgákra, és felismerik, hogy kitől kérhetnek tanácsot, segítséget. A távoktatásban folytatott tanulmányok – legalábbis az első időszakban – a tanulás tanulásának feladatát is jelentik számukra.

Csoportos tanulás a távoktatásban

Az általunk vizsgált levelező-távoktatási és tananyagcsomag használatára épülő távoktatási formákban tanuló hallgatók heti (esetenként kétheti) rendszerességgel találkoznak egymással. Ilyen körülmények között a tanulócsoportok – szociálpszichológiai értelemben – csekély kohézióval rendelkeznek, így az egyének tanulási motivációira vonatkozóan viszonylag kicsi a befolyásoló erejük. Ennek a csoportstruktúrának sajátos következménye van a tanulmányok végzése szempontjából:

> ... minden évfolyamon van egy jó mag. 3-4-5 olyan hallgató, aki viszi magával a többit. Tehát ezek azok, akik ügyesen tanulnak, gyakorlatban jól boldogulnak. Ezeknek van egy holdudvara, akik valószínű, el fogják végezni, de nem rögtön, nem egyből. De ezek között megvan a kapcsolat, segítenek. Nincs megszervezve, ez egy spontán dolog. Az órákon – tehát van a mag, az első vonalban, akkor van a holdudvar, amelyek meglehetőst önállótlanok, ezek pátyolgatják, és van egy bizonyos része, aki szerintem nem nagyon fog labdába rúgni. A peremen vannak. Körülbelül így működik, nálunk legalábbis. (26. interjú)

Fontos szerepe van minden olyan tényezőnek, ami csoport kohézióját növeli. A „team”-nek – és nem az egyéneknek külön-külön – kiadott feladatok serkentik a csoporton belüli kommunikációt, ezáltal lehetővé teszik, hogy az egyes hallgatók szorosabban kapcsolódjanak a tanulóközösséghez. Fontos szerepük az is, hogy lehetővé teszik az együttműködés készségének kialakulását.

> … voltak olyan témakörök, amiket közösen leosztottunk, és dolgoztunk ki. Például valamilyen programot kértek, aminek részeit kellett megoldani csoportoknak, s a csoportok, azok szerveződtek, barátok, ismerősök egymás között és ők készítették. Két ilyenről tudok, két tantárgynál volt ilyen. (15. interjú)

A tanulócsoport kohéziója szempontjából fontosak azok a spontán létrejövő horizontális kapcsolatok, melyek a tanulási sikerek elérése érdekében jönnek létre. Az együtt tanulás gyakoriságát figyelembe véve a kapcsolatok lehetnek alkalmiak vagy a rendszeresek. (E tekintetben a hallgatók közötti szakmai témájú informális beszélgetéseket is tanulási szituációknak tekintjük.)

> És sokunknak nem ment, és problémák vannak a programozással, hogy mondjuk – nagyon magas szinten kérik … akár nekem is... ha azt elolvastam, és leülök – jön egy negyedéves diák, és röhögött rajta, és 25 lépésben elmagyarázta azt, amit nem értettem. Ötszöri elolvasás után sem. Vannak ilyen tárgyak, amelyek nem mennek olvasással... (19. interjú)

Az interjúk szerint a tanulócsoportok a közös szabadidő-eltöltés lehetőségeit is kínálják a hallgatóknak.

> (Leülünk beszélgetni) Kurzus után, kurzus előtt. Hét közben nem igazán, mert hét közben szétszéled a társaság, mennek össze-vissza, de hétvégén igen, van törzshelyünk. (25 interjú)

A tanulócsoportok korábban említett heterogenitása nehézséget, de egyben sajátos esélyt is jelent arra, hogy működőképes tanulóközösség szerveződjön. A tanulóközösség a fontossága a távoktatásban egyértelműbben megragadható, mint azokban a tanulás formákban, ahol a gyakori szermélyes találkozások következtében a csoportot összetartó kapcsolati háló eleve sűrűbb szövésű.

> … nem untatom a kollégáimat sem, ha felteszek egy kérdést. Mert a (középiskolában) úgy volt, hogyha én kérdeztem, akkor az osztály jajgatott, hogy hosszabb lesz az óra ezzel is... nem lehetett kérdezni. Itt a többiek is figyelnek a kérdés válaszolására, és beleszólnak, ők is belekérdeznek – ez inkább egy beszélgetés. (23. interjú)

Már a távoktatási kurzusra való jelentkezés során megfigyelhettük, hogy a hallgatók számára fontos orientáló szerepe volt annak a társas kapcsolatrendszernek, amelyhez a barátok, ismerősök, kollégák tartoztak. Az interjúk tanúsága szerint a kisebbségi helyzetben élők körében ezeknek a kapcsolati-hálózatoknak jelentősebb és fontosabb szerepe van, mint a többségi népcsoporthoz tartozók körében. A szakmai tanulmányok arra is alkalmat teremtenek, hogy a hallgatók ismeretségi köre szélesedjen, és kapcsolati tőkéje gyarapodjon azzal, hogy olyan személyekkel léphet – általában kölcsönös – viszonyba, akik a tanulás alkalmakon túl is szolidárisak irányában. Több helyen is tapasztaltuk, hogy a tanulócsoportok olyan tanulóközösséggé fejlődtek, amely hathatós támogatást nyújtott tagjai számára a konzultációs időkön túl is.

> ... nagyon jó kapcsolatok vannak, most már kisebb csoportok alakultak ki, és nagyon jó társaság van, ez is egy nagyon jó dolog, az iskolában, hogy valahova tartozik az ember, és van egy csoportja, egy társasága Most már mindenkivel elbeszélgetünk, és ha segíteni kell egymásnak, akkor segítünk, ugyanúgy tanulni is, szórakozni is járunk együtt, meg munkahelyen, ha segíteni kell valakinek, e-mailen megbeszéljük. (9. interjú)

A távoktatásból lemorzsolódók

A tanulmányok abbahagyásának vagy halasztásának egyik meghatározó oka volt a tanulók részéről, – mint azt a korábbiakban is említettük – hogy a fiatalok pályaválasztási döntésének időpontja kitolódott, és meg-

hosszabbodott az az időszak, amelyben a fiatal latolgatja, hogy mely szakmát válassza magának. Mint az egész életvezetést érintő döntések esetében egyre inkább megfigyelhető, a fiatalok egy része halogatja a szakmaválasztás döntését, illetve vonakodik hosszú távra érvényesen szakmai elköteleződést eredményező döntést hozni. Természetesen az itt elmondottak nem jellemzőek minden fiatalra, inkább tendenciaszerűen érvényesek, miként azt a tanulásból a munka világába történő átmenettel foglalkozó szakirodalom is megállapítja[7]. A fiatalok között tehát megnőtt azoknak a száma, akik számára valamely szakma tanulása az útkeresés egyik – sokszor nagyon is ideiglenes – fázisa.

A lemorzsolódás a tanulmányok *első időszakában* a legnagyobb. Azok, akik az első vagy az első két évet elvégezték, nagyobb eséllyel fejezik be a képzést, mint akik annak kezdetén tartanak. A felsőbb évesek nagyobb bennmaradási esélyét egyrészt a távtanulási forma megismerése, a tanulásban szerzett rutin adja, másrészt az, hogy kialakul bennük a meggyőződés: „ha már idáig eljutottam, érdemes végigcsinálni." Ennek a gondolatnak a jelentősége a tanulási motivációk tekintetében abból is következik, hogy a hallgatók egy része nem biztos szakmaválasztó akkor, amikor a képzést megkezdi. Ebből eredően tehát a tanulás folyamatában alakul ki „valódi" érdeklődési köre.

> ... például sokat tanultam akkor angol nyelvet, de mivel most nem használom, nem mindennapi használatban, sok mindent elfelejtettem. Jobb lenne (azt tanulni) – de mivel már ezt választottam, muszáj hogy ne azon gondolkodjak, hogy mi lenne ha... hanem most muszáj ezt megtanulni (21. interjú)

A képzés folyamatos kihívást jelent a hallgatók számára, amit az is bizonyít, hogy annak sikeres befejezéséről eltérő mértékben vannak meggyőződve. A megkérdezettek 1/3-a 80%-ra vagy annál is alacsonyabbra tette az esélyét annak, hogy a képzést sikeresen befejezi. Közel 1/5 volt azoknak az aránya, akik ennél biztosabbak a sikeres jövőben, ők 81 és 90% közé tették esélyeiket. *A hallgatók kevesebb mint fele – 43% – merte állítani, hogy a tanulás eredményeként sikeresen oklevelet/diplomát szerez*. Bár a tanulók körében általában – így a felsőoktatási hallgatók körében is – ismeretes a pesszimizmusra való hajlandóság a tanulmányi sikeresség tekintetében, megítélésünk szerint az általunk feltárt adat egyértelműen azt jelzi, hogy a hallgatók *igénylik a tanulási motivációjukat erősítő segítséget*, együttműködő támogatást. Ha szabad szóképeket használni, a hallgatók egy része a „feladom – nem adom fel kockajátékát" űzik a hétköznapok zavartalannak tűnő tanulási alkalmain, illetve az otthoni magányos tanulás óráiban.

Az interjúkban a megkérdezettektől a tanulmányok abbahagyásának változatos okairól hallottunk:

[7] From Initial Education to Working Life: Making Transition Work, OECD 2000,

> Olyan is volt, aki nem igazán tudta, hogy hova iratkozik be, ő két hét után elment, hát amikor látta, hogy nehéz dolgokról van szó … akkor ő úgy ment, ráadásul két hét után, aztán olyan is volt, hogy anyagi okok miatt maradtak el, aztán olyanok is, akik halasztottak, volt vagy három kollegám, aki évet halasztott és most jelenleg folytatja. Legnagyobbrészt akik elmaradtak, azok az anyagiak miatt maradtak el, nem voltak képesek tartani a lépést és nem voltak képesek kifizetni azt az összeget (25. interjú)

> Vagy azért mert bejutottak más egyetemre, vagy úgy érezték, hogy nem nekik való, vagy nem tudja megtanulni, vagy nem tudja fizetni tovább. (17. interjú)

Egyes beszámolók, bár nem a vizsgált képzésekre vonatkozóan, azt jelezték, hogy egyes határon túli felsőoktatási intézmények által szervezett távoktatásban nem szokatlan a hallgatók tanulmányi túlterhelése. Ebben a tekintetben a Magyarországról szervezett távoktatási képzések jobban illeszkednek a hallgatói igényekhez, de megjegyezzük, hogy mi is találkoztunk a távoktatásban résztvevő oktatók körében olyanokkal, akik pusztán „technológiai" kérdésként fogták fel a távoktatást – annak sajátos pedagógiai kihívásait nem tudatosítják. Amennyiben képzés szervezésében és irányításában résztvevők körében az ilyen mentalitással jellemezhetők többségbe kerülnek, az komoly hátránnyal járhat a hallgatókra nézve:

> például itt van a … egyetem ... a távoktatás arról szól, hogy a diákot egy hétig felcincálják (xy városba), aztán … (leöntik a tananyaggal) reggel 8-tól este 8-ig ... pedig az a diák nem este 8-kor, hanem már 5-kor azon gondolkozik, hogy hátul milyen lapot, (újságot) olvasson. Láttam az anyagokat, agyon xeroxolt dolgok, különféle jegyzetek, a 80-as évek végéről, 2002-ben. (29. interjú)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a lemorzsolódás csökkentése érdekében valamennyi távoktatási forma esetében haszonnal járna a tutori rendszer megerősítése. A tutori támogatás mértékét kevésbé a távoktatási modell szerint ajánlott szinten és formában célszerű fenntartani, hanem az adott tanulócsoport (és benne az egyének) igényeihez illeszkedően.

Hallgatói vélemények a távoktatási tanulási formáról

A távoktatásban tanuló hallgatók elégedettségét 10 tényező mentén vizsgáltuk. Jellemző, hogy a tananyagcsomagra épülő távoktatási formában a tanulók a tananyag-ellátottsággal, illetve a tananyagok használhatóságával mondták magukat a leginkább elégedettnek, míg a levelező-

távoktatási formában tanulók a vizsgakövetelményekkel és a vizsgák bonyolításával voltak a leginkább elégedettek. (14. táblázat)

A tanárok munkája mindkét szakirány[8] esetében 6. helyre sorolódott a 10 tényezőből álló mezőnyben. Ugyancsak mindkét szakirányra igaz, hogy a hallgatók a tanfolyam *szervezettségével* voltak a legkevésbé elégedettek.

A hallgatói igények feltárása érdekében a távoktatásban résztvevő hallgatókat megkértük, hogy fogalmazzák meg, milyen változtatásokat kezdeményeznének annak érdekében, hogy a maguk igényeinek még inkább megfelelővé alakítsák az általuk látogatott távoktatási kurzust.

A nyitott kérdésre sokféle választ kaptunk, a többségük tagadhatatlanul erősen szubjektív. Az alábbiakban a vizsgált képzési irányoktól függetlenül és mindenfajta számszerűsítés nélkül felsoroljuk azokat a témaköröket, melyeket a hallgatók a változtatandók listáján felvetettek:

- a gyakorlatra, laborálásra szánt órák számának emelése, további gyakorlási lehetőségek biztosítása
- több kontakt óra
- a képzési időszak megnyújtása, ezáltal a terhelések egyenletesebb elosztása
- a költségek csökkentése, illetve az ösztöndíjak emelése
- tananyagok, taneszközök, szakirodalom hozzáférhetővé tétele, illetve a hozzáférés megkönnyítése (pl. könyvtár létesítése, új kiadványok megrendelése)
- magasabb szakértelemmel rendelkező oktatók alkalmazása
- a felnőttképzés módszereiben jártasabb oktatók alkalmazása
- a kommunikatív tanulásra több lehetőséget biztosítani
- a szervezés és kommunikáció színvonalának javítása

A nyitott kérdésre adott válaszok értelmezhetők afféle „szabad ötletek jegyzékeként” is, de összességükben fontos üzenetértékük van. Az elemző megközelítés számára az figyelemre méltó, hogy a hallgatók a képzések értékelésekor elsősorban a nappali képzés normáiból indulnak ki. Ennek egyik lehetséges oka, hogy nekik maguknak a nappali képzésre[9] vonatkozóan vannak tapasztalataik, de lehetséges az is, hogy a távoktatási képzésekben tapasztaltak egyelőre közel állnak a nappali képzésben szokványos tanári mentalitáshoz, tanulásszervezéshez, vizsgáztatási rendszerhez. Nyitva hagyjuk tehát a kérdést, hogy a hallgatók vajon azért tekintik-e a távoktatási kurzusok értékelése során viszonyítási alapnak a nappali képzést, mert csak erre vonatkozó tapasztalatokkal rendelkeznek, vagy inkább

[8] Ez egyúttal a tananyagcsomagra épülő távoktatás és a levelező-távoktatási forma közötti megoszlást is jelzi.

[9] A nappali képzés fogalmába itt a középfokú képzést is beleértjük.

azért, mert olyasféle képzési formában tanulnak, ami számos vonásában a nappali képzésre emlékezteti őket.

A nappali képzés normáinak viszonyítási alapként tételezése abból is kitűnt, hogy a hallgatók közel 60%-a jelezte, hogy amennyiben tehetné, úgy nappali képzési formában tanulna. Ez arra utal, hogy jelentős arányban vannak azok, akiknek értékítéletében a távoktatás *másodrangú* képzési formának számít. Figyelembe véve a hallgatók korösszetételét, illetve azt a tényt, hogy nagy számban vannak közöttük olyanok, akik azért jelentkeztek távoktatásra, mert nappali tagozatos képzésre nem vették fel őket, elmondhatjuk, hogy a határon túli távoktatásban tanulók körében jelentős azoknak az aránya, akik a távoktatási képzést *nem* tekintik a nappali képzéssel egyenlő értékű oktatási formaként.

A távoktatással kapcsolatos igények vizsgálata során annak szubjektív értelemben vett előnyeire is rákérdeztünk a hallgatók körében. A válaszok a következő jellegzetes témákat érintették:

- előnyös, hogy hétvégén zajlik
- előnyös, hogy dolgozhat vagy akár egyéb tanulmányokat folytathat mellette
- előnyös, hogy nagyobb szabadságot biztosít az egyéni időbeosztásban
- előny, hogy a lakóhelyéhez közel van, ezért nincs a tanulással kapcsolatosan időveszteségе, illetve utazási, lakhatási kiadása
- lehetővé teszi, hogy a tanulás során nagyobb hangsúlyt fektessen arra a témakörre, ami az érdeklődéséhez leginkább közel áll

A hallgatói véleményekből következtetni lehetett arra, hogy a hallgatók távoktatásra vonatkozó előzetes ismeretei többnyire szóbeszédből származnak. (Ebből eredően a távoktatás egyelőre rászorul arra a népszerűsítő tevékenységre, amely szükséges sikeres további sikeres terjedéséhez.) Romániában például az idősebb generációhoz tartozók – néhány beszámoló tanúsága szerint – a régi levelező formájú (úgynevezett látogatás nélküli) oktatás fogalmát asszociálják a távoktatáshoz, melynek rangja a képzési formák bővülő kínálatában az utóbbi években tovább csökkent. Nem tesz jót a távoktatás ügyének, hogy sok tekintetben a *közgondolkodásban kompromittálódott képzési formákhoz társítják* fogalmilag. További nehézséget jelent – és itt újra csak szóbeli beszámolókra hagyatkozhatunk –, hogy a távoktatási képzési forma hírnevét rontották azok a magánintézmények is, melyek a központi állami ellenőrzés és irányítás megszűntekor (a Causescu rendszer bukása után) gombamód megszaporodtak. Nem csupán a túlzottan nyereségorientált oktatásszervezés következtében váltak ezek a távoktatási kezdeményezések elriasztó példáivá a távképzésnek, hanem abból fakadóan is, hogy a távoktatás speciális pedagógiára épül, aminek mindent átható jelenléte nélkül önmaga paródiájává válhat.

Sajnálatos, hogy egyes inkriminált „képzőintézmények” szervezésében bonyolított távoktatási kurzusok ezt eredményezték.

A távoktatásban résztvevő oktatók

A határon túli távoktatás oktató-ellátására három megoldási lehetőség kínálkozik. A képzést vagy magyarországi oktatógárda, vagy határon túl toborzott – helyi -, vagy vegyes oktatógárda szolgálja ki. Figyelemre méltó, hogy az általunk elkülönített távoktatási formák különböznek egymástól az oktatógárda összetétele szerint. A levelező-távoktatási formában *vegyesen* vannak magyarországi oktatók és határon túli szakemberek. A tananyagcsomag használatára épített távoktatási formában a *helyi* oktatóellátás megoldását alkalmazták, míg az internet használatra épülő távoktatási formában kizárólag *magyarországi* oktatók dolgoztak.

Az oktatók toborzása

Az oktatógárdák felállítása szempontjából nem a hazai, hanem a határon túli szervezési feladatok jelentik a nagyobb nehézséget. A feltárt adatok szerint ezek aligha megoldhatók erre alkalmas helyi szervezetek vagy személyek támogatása, igénybevétele nélkül. A leggyakoribb esetben valamely nagy tapasztalatokkal és széles kapcsolatrendszerrel rendelkező határon túli *közéleti/tudományos személyiség* játszott kulcsszerepet a távoktatás beindításában. A szervezés az ő személyes ismeretségeire, szakmai kapcsolataira – nemegyszer kezdeményezésére – alapozva indult meg. Egyetlen esetben sem hallottunk arról, hogy az oktatógárda összeállításakor hirdetés útján kerestek volna tanárt, ami megint csak arra hívja fel a figyelmet, hogy a határon túli magyar társadalom működésében meghatározóan fontos szerepet játszanak a személyes ismeretségekre és kölcsönös bizalomra épülő *kapcsolati hálók*.

Az oktatógárda összeállításának fent említett módszere bizonyos hátrányokat rejt magában, miként az kiderült az interjús beszélgetésekből. Például ha valamilyen oknál fogva az oktató szerződéses munkaviszonyának megszüntetése indokoltnak látszik a képző-központ vezetője részéről, annak mindenképpen lesznek személyes „sértettjei”. Elvileg hasonló nehézséget jelenthet az oktatók kiválasztásának „belterjessége” is, ám erre egyértelműen utaló vélemények nem hangzottak el.

Az oktatógárda összetételét meghatározó módon befolyásolja, hogy a konzultációs központ mennyire esik távol az azonos vagy hasonló szak-

irányhoz tartozó *helyi felsőoktatási centrumoktól*. (Ez alól kivétel az internet használatra épülő távoktatási forma.) Előnyös helyzetben vannak azok a konzultációs központok, ahol a közelben – a szakiránnyal legalább részben érintkező – felsőoktatási intézmény található. Annak kvalifikált oktatói, ha mással nem, kapcsolatrendszerük révén, hatékony támogatóivá válhatnak a képzés beindításának. Találtunk is arra példát, hogy a távoktatási képzés helyi oktatógárdája szinte kivétel nélkül magasan kvalifikált szakemberekből és egyetemen tanító tanárokból áll.

A nagy létszámú oktatógárdát igénylő képzések esetében megfigyelhettük, hogy a tanárellátás megszervezése és folyamatos biztosítása esetenként nehezen megoldható problémát jelenthet. Az ideiglenes megoldások alkalmazás esetén az oktatók közötti szakmai – és bizonyos értelemben nemzetiségi – *szolidaritásnak* láttuk jeleit. A jövő szempontjából nagy jelentősége van annak, hogy az érintett intézményeknek megvan a lehetősége a Magyarországon működő tanár-továbbképző rendszert igénybe venni, mellyel képesek a tanárhiányból adódó nehézségeket kezelni.

Az oktatók pedagógiai kompetenciái

A tananyagcsomag használatra és az internet használatra épülő távoktatási formák jelentős újdonságot jelentenek a hagyományos tanárszerepben szocializálódott oktatóknak. A tananyagcsomagra épülő távoktatási formában adódó jellemző nehézség, hogy az oktatóknak a hagyományos oktatásban megszokottól eltérően kell a tananyagot prezentálniuk. Az oktató feladata a lényegkiemelés, a tanulók orientálása, az adódó hallgatói kérdések tömör megválaszolása. E feladatokhoz a tananyag részleteinek ismerete nem elegendő, szükséges annak struktúrájával, lényegi belső összefüggéseivel tisztában lennie. Az oktatók továbbképzési rendszere is jelzi, hogy a távoktatási képzési formában a tanár esetenként újra tanulóvá válik – legalábbis amíg felkészül munkájára.

> Volt olyan tanár is, aki nem tudta a tananyagot, vagy nem tudta jól leadni. Olyan is volt, hogy egy pár osztálytársam jobban tudta azt a tárgyat, mint a tanár, és ha kérdeztél valamit, akkor nem tudott válaszolni. A tanároknak is rossz az, hogy első év vagyunk mi és még nincs tapasztalatuk, és a tantárgyak, tankönyvek, módszer is új, másképpen van megszerkesztve, mint (az országban) … másutt. És ők is meg kell tanulják, bele kell jöjjenek ebbe a tanításba. (17. interjú)

> a tisztelt … kollégák a 15-20 évvel ezelőtti szemlélettel ... más egyetemeken (is azt mondják)... hogy „le kell adni” Nem, kell leadni. Ezek felnőtt emberek, és nem a 60-as években vagyunk, az információ beesik az ablakon … Éppen ezért nekünk úgy kell innen felfogni, hogy a diák az nem egy fehér lap,

amire én a tanár írok, a katedra magasságából. Megvannak a könyvek, mindenki ismeri az órarendet, a diák vagy beleolvas, vagy esetenként nem ... viszont, ha én úgy adom le azt az anyagot és megtanulom az ő nyelvét, az első két évben még nagyon nehéz volt órákat tartanom, és nem értettem, hogy miért. Az itteni diák az a számítógéppel kommunikál. Nem emberrel. Talán erős az a kifejezés, hogy antiszociális, de helyes a megállapítás, talán éjszaka dolgozik, hosszú haja van … itt tévedünk, hogy akár a közgazdaságtan (terén), nem aktualizáljuk, leképletezzük, az első órán hogy ... számolja ki. ... Makroökonomiát a diák úgy sem fog (használni) ... ha csak nem lesz pénzügyi szakember ... de ha el tudom azt a gondolkodásmódot sajátíttatni vele, hogy tudja, mi az a GDP, hogyan használjuk fel, és így tovább, ha olvassa hogy annak X%-a volt soft termék, Y%-a a hardware termék ... akkor azt tudja hova eltenni és tudjon döntéseket hozni a jövendő életében, karrierjében. Erre kellene megtanítani.
Ez a távoktatás célja szerintem, a gondolkodtatás kifejlesztése, a lexikális tudást majd ő megszerzi. Ha akarja …

Az oktatói feladatok sikeres végzése szempontjából az egyik legnagyobb kihívást a *tanulócsoportok heterogenitása* jelenti. Életkor, előzetes iskolázottság, valamint tanulási motiváció tekintetében is rendkívül vegyes összetételűek a csoportok. Fontos tapasztalat, hogy egyes esetekben a heterogenitás előnyére vált a csoportnak, de arra is láttunk példát, hogy a sokféleség a csoport széthullásának irányában hatott.

A hagyományos tanár szerep *lényeges* változását igényli a távoktatási formában szervezett képzés. Különösen igaz ez az informatikai szakirány terén, ahol az egyéb szakirányokhoz viszonyítva több a szervezett képzés keretein kívül – nem formális tanulással – megszerzendő tudásanyag. Az oktató sikerességének feltétele, hogy a hallgatókkal olyan kapcsolatba kerüljön, amely lehetővé teszi a tananyaghoz nem közvetlenül kapcsolódó – többnyire gyakorlati – kérdések megvitatását. Az oktatásban résztvevők fontos tulajdonságává vált a *nyitottság*, mely révén a tanulási célú együttlétek jellege a hallgatói igényeknek megfelelően alakulhat. A feladatot leginkább azok az oktatók képesek vállalni, akik egyrészt szakmailag felkészültnek érzik magukat, másrészt képesek frusztráció nélkül kezelni azokat a helyzeteket, melyekben tudásuk „korlátozott” volta nyilvánvalóvá válik. Ilyenkor megeshet, hogy ők maguk válnak a hallgatók hallgatóivá.

... hét végén nem olyan szigorú ez az egész órarend, hogy bemegyek pontos időben, és kimegyek pontosan ekkor és ekkor. Nagyobb szüneteket is tartunk, és aközben jönnek a kérdéseik, és ez valóban így működik, sőt sokszor át is megy ilyen konzultáció-szerű dologba, hogy a foglalkozás vége felé, akik már óra elején is unták a dolgokat, azok elmennek és maradnak az érdeklődök, azokkal tényleg a téma kapcsán át tudunk menni konzultációba, kérdeznek, megbeszéljük a dolgokat.„ (18. interjú)

> itt egy kicsit belsőségesebb kapcsolat alakul ki, nem mindenkivel, de azért általában azokkal, akik a szakmát űzik, azokkal mindenképpen. Informatikáról lévén szó, óhatatlanul mindig belebotlunk ebbe vagy abba, muszáj konzultálni valakivel

A tanítási módszerek közül a hallgatók számára különösen érdekesnek és újszerűnek tűnt az „esettanulmányok" használatára alapozott tanítás. Jelen értelmezésben az esettanulmányok olyan a hallgatók által kreált fiktív szituációk, történetek, melyek modellezik valamely rendszer működését, láthatóvá teszik annak lényeges összefüggéseit. Legfontosabb újdonságuk motiváló erejükben rejlett. Lehetségessé vált ugyanis, hogy a hallgató a saját kreativitására alapozva építse fel a képzési célkitűzések szempontjából hasznosnak bizonyuló modellt.

> (a hallgatók) kapnak … feladatot, hogy adjon el egy új fejlesztésű helikoptert. Mindenki lebénult. Vagy – a semmiből indítsanak el egy virágzó vállalkozást. Semmi – ilyen volt valamelyik évben, hogy pár diák kitalálta, hogy ő halottszállítással foglalkozna. De hogyan építették fel? Nincs semmi. A semmi az pénzt jelent. De van hely, van információ – azt mondták, hogy elmennek néhány öreghez, kötnek velük ilyen szerződéseket, hogy havi taksa fejében eltemetik őket, mert ők félnek, hogy ott maradnak ... Most a pech az, hogyha amint befizette az első havi részletet, utána nemsokára meghal. Van ilyen. Jó, és miből viszitek ki? – Taxival! Keresünk egy fekete taxit, azt mondjuk neki, hogy ne azt számlázza, hanem inkább havi összeget adunk neked, függetlenül attól, hogy hány utad van. És így előbb-utóbb, ha csak nem üt be egy leprajárvány, akkor tényleg szert tudnak tenni egy összegre, így fel lehet építeni egy rendszert. Kérdeztem, mi a gyengéje? – Az, ha az orvosok netán feltalálják az örök életet... meghosszabbítják... és ha ilyeneknek teszem oda a diákot és elkezdi kiszámolgatni a (hasznot) másik pedig a marketing(tervet) … állítja össze, hogy ugyancsak hogy fogom össze... – ezek után észreveszi, hogy miből is áll. Szoktam ilyet csinálni, hogy a legötletesebb diákoknak adok egy órát ... jutalmazni ... (29. interjú)

A fent szemléltetett tanári kompetenciával azonban csak egy-két oktató rendelkezett; a kommunikatív tanítási módszerek alkalmazásában a tanárok közül kevesen járatosak, ami összefügg azzal is, hogy a tananyag és az oktatásra biztosított időkeret csak bizonyos témakörök esetén teszi lehetővé a fent ismertetett témafeldolgozást.

> ... nincsenek képzett távoktatási tanárok. Pedagógiailag ....sem... hiába van doktorátusa, nem tud eseteket, esettanulmányokat feldolgoztatni... csak papíron... a kurzusokról már ne is beszéljünk. (29. interjú)

A tananyagcsomag használatára épülő távoktatási formában sok esetben megfigyelhettük azt a jelenséget, hogy az oktató, tanuló és tananyag

hármasában *a tanári munka veszített jelentőségéből*. (Különösen így volt ez, ha az oktató a kontakt-órákon a hagyományos tanítási modellt igyekezett követni.) A tanárokkal folytatott beszélgetések tanulsága, hogy többségük egyénileg is keresi azokat a módszereket, amelyek révén „távoktatóként" érdemben hozzájárulhat a hallgatók tanulmányi sikeréhez.

> .... nekem közben annyi jó és rossz professzorom is volt, hogy tudom, hogyha valamelyiktől valamit kérdezek, vagy ködösítés lesz, vagy a vállát vonogatja, ... így azt mondtam, hogy itt van a (a tananyag), nekem ez így kiválóan megfelelt. (29. interjú)

A távoktatásban leginkább sikeresnek tűnő oktató az volt, aki *a kommunikatív tanítás módszerét* használta, ezáltal a hallgatók tanulási motivációját emelte. Az illető korábban külföldön tanult, ezért számos olyan tanítási módszer ismerője volt, melyek a határon túli régiókban újszerűnek számítanak. Érdekesség, hogy egyben hallgatója is volt annak az intézménynek, amelynek más vonatkozásban oktatója. Saját tanúsága szerint ez jelentősen megkönnyíti azt, hogy fogalmat alkosson arról, mit is jelent valójában távoktatási keretben tanulni:

> … tanár lettem, lehúztam 3 évet, vagy négyet – és utána lettem diák, ami abból a szempontból nekem nagyon jó, hogy láttam, hogy mit kérünk, a diákoktól. Nemcsak bemegyek és leadom... a tantárgyamat, aztán ha átmegy jó, ha nem akkor megbukik. És kezdheted elölről. Hanem most már rá tudok utalni, hogy a fiúkkal együtt tanultam, és együtt nézzük meg ... és még abban is jó, hogy talán könnyebb szót értenem a diákokkal is, azért látják bennem, hogy fiatal vagyok, és megkérdezik tőlem, hogy a tanár úr hányast kapott? (29. interjú)

Az oktatók pszichológiai ismereteinek fejlesztése és azok alkalmazása nagymértékben hozzájárulna a pedagógus centrikus oktatástól *a tanuló centrikus oktatás* irányában történő elmozduláshoz. A kiinduló kérdések ez esetben így hangozhatnának: a konzultációs alkalmak során mi játszódik le a hallgatókban? Milyen módon járulhat hozzá a konzultációs alkalom az adott hallgató egyéni fejlődési üteme szerinti továbbhaladáshoz? Milyen kihívások juttatnák sikerélményhez, növelnék motivációit, keltenék fel érdeklődését?

Az *oktatók közötti kapcsolatok* alakulása szerepet játszik a távoktatás sikerében. A konzultációs központokban – különösen, ha modulrendszerben folyik az oktatás – kevés alkalom kínálkozik arra, hogy a tanárok egymással érintkezzenek. Ennek orvoslására néhány helyen ismétlődően közös rendezvényeket tartanak. A kapcsolatok építéséhez nagyban hozzájárulnak azok a hivatalos *tanártovábbképzések*, melyek vagy a határon túl, vagy Magyarországon kerülnek megrendezésre. Általában ezeket a rendezvényeket félévi gyakorisággal tartják. Egyes intézmények esetében a

továbbképzési alkalmaknak a távoktatásban résztvevő tanárok kvalifikációja is részét képezi.

> nem ebből élünk, és most már megtanultunk támaszkodni a másikra (kollégára), én vagyok nagyon sok kollégának a jogi tanácsadója. Bennem bízik, s egy sör mellett megbeszéljük, hogy hány izé... és nekem megvan a számítógépen, és nem fogok elmenni a XY-ba, hanem felhívom a hardveres kollégát és elröhögjük, hogy tudom, hogy náluk két hétig ülnek a gépek és mi lenne, ha megcsinálnánk egy nap alatt – amiből lesz kettő... más és más a viszony tehát ... a kollégák között

Az oktatók irányában támasztott hallgatói elvárások

A hallgatói igények feltárása során megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen elvárások alapján ítélik meg oktatóikat, milyen ideális képet alkottak magukban a jó tanárról, oktatóról. A válaszok szerint a tanításban résztvevők legfontosabb tulajdonságai a következők:

- a hallgatósága körében meglévő tekintélyét *szakmai ismeretei* alapozzák meg
- a témát a *kommunikatívan*, a hallgatók bevonásával ismerteti (inkább megbeszéli, mintsem „leadja az anyagot").
- a témakör egészének áttekintése alapján *orientálja* a hallgatókat; az egész felől közelít a részletekhez
- *támogató*, bíztató attitűddel fordul a hallgatókhoz
- a minta-feladatok megoldását a *tanulók aktivitására* építve végzi (a megoldást nem bemutatja, hanem együtt végzi a hallgatókkal.)
- a hallgatók részére többféle módon is *elérhető* (e-mail, telefon)
- az *egyéni igényeket* képes figyelembe venni
- a rövid és tartalmas kommunikációs formákat használ
- szakmai kapcsolatait felhasználva *segíti* az érdeklődő hallgatók szakmai elindulását, elhelyezkedését.

A hallgatói vélemények jelezték, hogy olykor a magasan kvalifikált oktatók csekély pedagógiai készséggel rendelkeztek, így tudásukat csak részben voltak képesek közvetíteni. Az oktatókról elhangzott vélemények sorában a fenti probléma ellentettje is jelentkezett, amikor a jó előadóképességgel rendelkező tanár nem birtokolt megfelelően mély szakismereteket. Ez az eset a leggyakrabban akkor fordult elő, amikor középiskolai tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógust alkalmaztak a felsőfokú képzés bonyolítására. Rájuk vonatkozó érvényességgel hangzott el az is, hogy idő kell számukra, mire képesek megfelelő kapcsolatot kiépíteni a középiskolás osztályoktól jelentősen eltérő összetételű távoktatási tanu-

lócsoportjaikkal. E tanulócsoportokban akár a pedagógusnál idősebb hallgatók is ülhetnek.

A hallgatók számára különösen fontosak voltak azok az oktatók, akik nem valamely oktatási intézmény alkalmazottai, hanem a szakmai/gazdasági élet aktív szereplői: céget vezetnek, magas szintű hivatali munkát végeznek. Az ő szakértelmük és tapasztalatuk révén nem csak a szoros értelemben vett szakmai ismeretekhez jutottak hozzá a tanulók, hanem támpontokat kaptak a szakmai körökben való eligazodásukhoz is.

> Mi ezt azért csináljuk, mert hobby szinten (szeretjük). Van valamilyen felelősségérzetük, hivatástudat. Nem ebből élünk. Ha ebből élnénk, akkor valószínűleg morognánk mi is, mint a sok hülye tanár – elnézést... erre azt tudom mondani, hogyha valakinek nem elég a fizetése, akkor tegyen róla. Például hagyja ott a tanári pályát és menjen el gazdasági igazgatónak. De a tanárkodás .. sírnak a főállású tanárok, hogy milyen nehéz. Gazdasági igazgató meg négy cégnél: ... engem ellenőriz 100-valahány ember, ellenőrzési szerv, plusz ellenőrizze a …, a munkások, hogy jól számoltuk-e ki a fizetését, ellenőriz a teherautó sofőr, hogy hány km-t ment stb. Ez egy bolondok háza. Ehhez képest bementem a katedrára, felálltam és elmondtam az én anyagomat, az én látásmódomat – és azt mondom, hogy ... azt tudom mondani, hogy az csöpp a tengerben...

Ahogyan a hallgatók között alig találtunk olyat, aki korábban távoktatási keretek között folytatott már tanulmányokat, az oktatók körében is elvétve akadtunk olyanra, aki a távoktatásban a jelenlegi képzést megelőzően tapasztalatokat szerzett. Egyetlen oktatót találtunk, aki a távoktatás terén kétirányú tapasztalatokkal rendelkezett: tanult és tanított is távoktatási keretben. Megítélésünk szerint az ilyen alapokkal rendelkező tanárok képesek a leghatékonyabban működtetni a távoktatási képzéseket. Amíg számuk alacsony, addig az oktatók többségét elsősorban a nappali képzésben elsajátított rutin vezérli.

A távoktatás eszközei

A kutatásban vizsgált távoktatási képzéseknek három típusát különítettük el a korábbiakban. A távoktatási eszközök használata szempontjából a *levelező-távoktatási* forma hordozza a legkevesebb újdonságot, igaz, csírájában itt is megjelent az IKT használat az oktatás folyamatában: egyes oktatók néhány tananyagrészt digitalizált formában adnak át a hallgatóiknak, míg mások olyan kérdéssorok összeállításával könnyítik meg hallgatóik tanulmányi felkészülését, amelyek emlékeztetnek egyes távoktatási tananyagok témafeldolgozására. Ezen ritka esetektől eltekintve a jegyze-

tek, nyomtatványok lényegében továbbra sem különböznek a nappali tagozatos képzésben használt tananyagoktól. Az IKT használata a képzés szervezéséhez illetve a hallgatók és az oktatók közötti kommunikációhoz kapcsolódóan átlagos intenzitással jellemzi a levelező-távoktatási formát. A távoktatás jellegzetes eszközei leginkább a tananyagcsomag használatára és az internet használatra épülő képzésben voltak megfigyelhetőek.

Távoktatási tananyagok

A Magyarországról szervezett távoktatási képzések egyik jellemzője, hogy a képzés során felhasznált tananyag – a távoktatás egyes formáiban egységesen összeállított *tananyagcsomag* – magyarországi előállítású, ami jelen esetben annyit jelent, hogy technikai kivitelezésében, szakmai tartalmában és színvonalában általában meghaladja azokat a tananyag-összeállításokat, tankönyveket, melyek a határon túli felsőoktatásban tanulók számára szülőföldjükön elérhetők[10]. A tankönyv- és taneszköz-ellátottságra vonatkozó megállapításunkat igazolja az a tény, hogy a határon túl magyar nyelven folyó nappali tagozatos felsőoktatásban tanulók bizonyos szakterületeken előszeretettel veszik/vennék igénybe a magyarországi előállítású tankönyveket, taneszközöket. A meglévő igényeket jól jelzi, hogy a Magyarországról szervezett képzésben használt tankönyvek, különösen ha azok minősége kimagasló, a hallgatók illetve az oktatók személyes kapcsolatai révén a tanulni vágyók lényegesen nagyobb táborához jutnak el, mint azt a szerzői jogoknak érvényt szerezni kívánó képzés-szervezők eredetileg tervezték.

A szakmai anyagok felhasználhatóságának természetes korlátját képezi az, hogy az érintett szomszédos országok a hazaitól lényegesen eltérő képzési követelményrendszerrel rendelkeznek, így a magyarországi előállítású tankönyvek csak részlegesen használhatók fel. Ennek ellenére bizonyos tudományterületeken jelentős kereslet tapasztalható. Kiugróan nagy igény van friss információkat tartalmazó tankönyvekre például az informatika szakterületén, ahol a tananyagok 2-5 éven belül elavulnak. A határon túli magyar hallgatók körében megmutatkozó „tananyag-kereslet” összefüggésbe hozható azzal is, hogy a kézikönyvként használható informatikai szakmai anyagok naprakész megjelentetése (frissítése) meglehetősen költségigényes vállalkozás, ezért csekély számban jelennek meg helyi – azaz határon túli – magyar nyelvű kiadványok. Járulékos probléma, hogy a Magyarországról származó kiadványok elérhetősége a határon túli magyarok számára több okból is korlátozott. Egyelőre csak részlegesen működik olyan terjesztői hálózat, amely ezeket a tankönyvként használható kiadvá-

[10] Ez alapján semmiféle következtetést nem vonhatunk le az oktatás színvonalára vonatkozóan.

nyokat eljuttatná a szomszédos országokba[11]. Az okok közt megemlítendő, hogy ezeknek a kiadványoknak a beszerzési költsége meglehetősen magas a határon túl élők átlagkeresetéhez viszonyítva, így a *fizetőképes kereslet* és tanulási igényekre alapozott kereslet lényegesen eltérő volumene regisztrálható.

A Magyarországról szervezett távoktatásban használt tankönyvek egy része iránt a keresletet tovább növeli az, hogy önálló tanulás támogatására készített tankönyvek. Ebből következően a tankönyveket azok is sikerrel használhatják, akik a távoktatási kurzusokra nem iratkoznak be, de munkájuk, tanulmányaik vagy érdeklődésük révén a tankönyvekben tárgyalt témakörökkel a képzés színvonalán foglalkoznának. Az interjús beszélgetések tanúsága szerint a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási képzéseknek valóságos „holdudvara" van azokból *a névtelen „tanulókból*", akik a kurzusra nem iratkoznak be, de annak valamely tankönyvéhez hozzájutottak, és azt aktívan használják.

Az „internet használatra épülő távoktatási formában" használt tananyagokkal kapcsolatban jelezték a képzés szervezői, hogy az oktatásba bevont hallgatók előre nem látott nehézségekkel kerültek szembe. Az egyes határon túli hálózati hozzáférési pontokon a kommunikációra rendelkezésre álló *sávszélesség* gyakran korlátozta a tanulás eredményességét. A szervezők leleményességének köszönhetően a tananyagok CD-re kerültek és a képzés a lehetőségekhez mérten[12] zavartalanul folyt tovább.

Mint korábban említettük, a levelező-távoktatási képzési formában is megjelentek a távoktatás sajátos jellemzői. A tananyagkészítés során egyes oktatók CD-re írva adják át a tananyagot, vagy olyan kérdésgyűjteményt állítanak össze a teljes tananyaghoz kapcsolódóan, ami orientálja a hallgatókat az egyéni felkészülés idején. A fiatalabb tanárok közül egyesek a jegyzetkészítés alkalmával felhasználják a távoktatásban megszokott utalásrendszereket. Általánosságban azonban az mondható, hogy ezek a kezdeményezések a legtöbb esetben az egyéni leleményre épülnek, és korántsem jellemzőek a levelező távoktatásban használatos tananyagok mindegyikére. Természetszerű, hogy az ilyen módon elkészített *távoktatási jellegű* tananyagok szakszerűség, kidolgozottság és használhatóság tekintetében nem vethetők össze a tananyagkészítő teamek által – jelentős anyagi ráfordítás mellett – készített tananyagokkal.

[11] A terjesztők oldaláról az alacsony kereslet jelentkezik nehézségként, ami többek között annak tulajdonítható, hogy az anyagi nehézségekre a háztartások a kulturális fogyasztás visszafogásával reagálnak.

[12] A nehézséget az okozta, hogy a CD-n átadott tananyag természetszerűleg nem hordozta mindazokat a funkciókat, melyek az eredeti hálózati alkalmazásban (keretprogramban) rendelkezésre álltak.

Távoktatási tananyagok adaptációja

A tananyagok tartalmi összetétele szempontjából vizsgálva a képzéseket kimutatható, hogy valamennyi képzés rendelkezik olyan tananyagrészekkel, amelyek kizárólagosan a magyarországi viszonyokra vonatkoztatva érvényesek. Ilyenek azok a gazdasági, jogi, intézménytörténeti ismeretek, melyek csekély relevanciával bírnak azok számára, akik megszerzett tudásukat a határon túl kívánják a későbbiekben kamatoztatni.

> „…nem igazán látom, hogy például közgazdaságtant meg ilyeneket, jogot, meg volt olyan is, hogy gazdasági jog, az ilyen tantárgyak azoknak szerintem nem sok hasznát fogjuk mi venni. Főleg itt nem sok hasznát vesszük, lévén, hogy abszolút mások a jogszabályok, amik a munkaügyi törvénytől megkezdve, a mit tudom én, az állami jogszabályokig bezárólag, tehát egész más dolgok vannak, úgyhogy ha amennyiben itt fogok dolgozni, akkor nem igazán veszem hasznát a gazdasági jognak." (25. interjú)

A hallgatók 53%-a jelezte, hogy vállalna munkát külföldön a későbbiekben, és köztük bizonyára sokan vannak, akik Magyarországon tennék ezt, így joggal feltételezzük, hogy sokak számára ezek az ismeretek hasznosnak bizonyulnak a jövőben.

A helyzet esetenként megmutatkozó ellentmondásosságát sehol sem orvosolták úgy, hogy bizonyos tananyagrészeket kihagytak volna a képzés során. A választott megoldás a legtöbbször az volt, hogy az oktató szóbeli kiegészítéseket fűzött a tanultakhoz, vagy rövid jegyzetben átadta a hallgatóknak azokat a speciális információkat, kiegészítéseket, melyeket célszerű volt a tanultak helyi felhasználása érdekében megismerni.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) szerepe

A távoktatás területén használt taneszközök a képzési szakirányok szerint, illetve a távoktatási formától függően különböztek egymástól. A tanulást támogató legfontosabb eszköznek a személyi számítógép bizonyult, bár a levelező-távoktatási képzésekben ennek az eszköznek korlátozottabb a felhasználása, mint tananyagcsomag használatára, illetve az internet használatra épülő távoktatási formák esetében.

A távoktatási kurzusok legfontosabb oktatási eszköze a *tankönyv*. A képzésben résztvevők körében mindössze 8% azoknak az aránya, akik az eddigiek során nem használtak nyomtatott tananyagot. (20. táblázat) Ők többnyire az internet használatra épülő távoktatási formában tanultak. A tankönyvek után a legfontosabb oktatási eszköz a *számítógép*. Közel a hallgatók 4/5 része használt valamilyen számítógépes oktatóanyagot. Kisebb a szerepe a *videokazettán* terjesztett tananyagoknak, amit a hallgatók

¼ része használt már tanulmányai során. A *hangkazetta* – amely valószínűleg a nyelvtanulásban fontos segédeszköz – a hallgatók 18%-ának volt segítségére. Egyéb eszközök használatát jelezte a hallgatók 8%-a, akik kézírásos jegyzetekre, szakkönyvekre és szakfolyóiratokra utaltak válaszaikban. Az agrár és az informatikai szakirány között csupán a nyomtatott tananyag és a számítógépes oktatóanyag tekintetében volt lényeges eltérés. Az informatika terén több számítógépes tananyagot használtak, míg az agrár szakmát tanulók kezébe több nyomtatott tananyag jutott.

Itt jegyezzük meg, hogy a hallgatóknak feltett nyitott kérdésünkre – melyben azt tudakoltuk, hogy miben változtatnának a képzésen -, nagy számban válaszolták, hogy „*könyvtárat* létesítenének". Ha nem is intézményalapításra gondoltak a válaszadók, az bizonyos, hogy abban a miliőben, ahol élnek, komoly – akár a minőségi szakmai munkát akadályozó – hiány mutatkozik a nyomtatott információhordozókból.

Az oktatás nyomtatott tananyag köré szervezettségét a fenti adatoknál is élesebben mutatják azok az adatok, melyek az egyes oktatási eszközök átlagos használati arányát jelzik a hallgatók tanulmányai során. Ha 100%-nak tekintjük a taneszköz-használatra fordított összes tanulmányi időt, akkor ebből 70%-ot fed le a nyomtatott tananyag használata és 21%-ot a számítógépes tananyag használata. (21. táblázat) Volumenét tekintve tehát a nyomtatott tananyag több mint háromszoros jelentőséggel bír, mint a számítógép, legalábbis a tananyagcsomag használatára épülő és a levelező-távoktatási formát figyelembe véve. A távoktatás tehát a többi képzési formákhoz hasonlóan a tankönyvek köré szervezett oktatási forma[13].

A hallgatók számítógép használatának lehetősége mindenekelőtt a tanulók hozzáférési lehetőségeitől meghatározott. Az otthoni számítógépek tekintetében a hallgatók tábora az egyes szakirányok szerint alapvető eltérést mutat. Az agrár szakirányhoz tartozók ¼ része rendelkezik saját számítógéppel, míg az informatika szakirányban ugyanez a hallgatók 4/5-ét jellemzi[14]. Hasonló karakterisztikus különbség mutatkozik azoknak az arányában is, akiknek nincs és várhatóan nem is lesz számítógépe a közeljövőben. Az agrár szakirányban a hallgatók 1/3-a tartozik ide, az informatikával foglalkozók körében viszont alig néhány százalék.

A konzultációs központokban folyó munkát meghatározza a helyi infrastruktúra. A számítógépek használata például alapfeltétel az informatikai szakirányú képzésben. A tapasztalatok szerint a géptermek bérlésének gyakorlata nem jelent korlátokat a képzés eredményes bonyolítása szempontjából. A hallgatók 10 fokú skálán, ahol a tökéletes elégedettséget a 10-

[13] Az válaszolók csekély száma miatt nem vehettük figyelembe az internet használatra alapozott távoktatási formát.

[14] Ezek mérése a fejlődés jelenlegi üteme mellett gyorsan avuló adatokat eredményez.

es szint jelezte, 7,8-es átlaggal értékelték a tanuláshoz biztosított eszközöket[15].

> (a számítógépek száma) nem okozott nekem problémát. Két ember áll egy gép mellett, szerintem lehet dolgozni, nem az a lényeg, hogy a billentyűt pont én üssem, hanem az a lényeg, hogy lássam, hogy mi történik. Szóval, amikor otthon lehetek, akkor otthon a saját gépemnél vagyok, s fel tudom rakni az illető programozási nyelvet, mert azért CD-t meg anyagot azt kapunk, tehát ingyenesen … és otthon utána lehet nézni dolgoknak (25. interjú)

Meglepetést jelentett viszont az a tény, hogy az agrár szakirányban tanulók 6,5 pontos átlagértékkel jelezték, hogy korlátozott mértékben elégedettek a tanuláshoz biztosított eszközökkel. A kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszaikból kiderült, hogy többek között a megfelelő szakkönyv ellátottságot hiányolják.

A számítógépes hálózatok használatának a jelentősége felbecsülhetetlen a távoktatás további fejlődése szempontjából. Az elektronikus formában tárolt tananyagok mozgatása és terjesztése újabb kötöttségtől szabadítja meg a távoktatás szervezőit: a tananyagok szállításától[16].

Az elektronikus terjesztés várható előnye például, hogy a nyomtatott tananyagok csak a szükséges példányszámban kerülnek előállításra. (Ezzel egyúttal megszűnik a kísértést arra, hogy az intézmények a korábban kinyomtatott, de el nem kelt tananyagaikat értékesítsék.) A felhasználás helyén megvalósuló nyomtatás megoldásának alkalmazásától azonban még messze vagyunk a határon túli távoktatásban, hiszen az ottani technikai és hálózati infrastruktúra kapacitásai, valamint az előállítás költségvonzatai ezt egyelőre nem teszik gazdaságossá.

Kommunikáció a távoktatásban

A kutatás során feltárt adatok bizonyították, hogy az IKT kommunikációs felhasználása szervesen beépült az oktatási folyamatba. Az IKT leggyakoribb felhasználási módja az e-mail levélben megvalósuló kommunikáció. Több tanulócsoportban is tapasztaltuk, hogy a hallgatók levelezőlistát működtetnek, ami lehetővé teszi, hogy a tanulást érintő kérdéseket a személyes találkozás alkalmain kívül is megvitassák. Az képzéssel kapcsolatos elektronikus levél forgalom elsősorban az informatika szakirányban tanulókat jellemezte, ahol a hallgatók¾ része forgalmazott heti 1-3 levelet. 10%

[15] A tananyagokra, tananyagcsomagra külön kérdeztünk rá.

[16] Az országhatárokon keresztül megvalósuló tananyagmozgatás nem csak egyszerű szállítási nehézséget jelent.

azok aránya, akik 4-6 levelet küldtek. Akik heti 10 levélnél is többet forgalmaztak a képzéssel összefüggésben, azoknak az aránya 8% körüli volt.

Az e-mail a tanulással kapcsolatos adminisztratív ügyintézés mindennapos eszközévé vált a kurzust szervezők körében is, bár jelezték, hogy nem minden hallgatójukat érik el ezen a kommunikációs csatornán, ezért a hagyományosnak számító kommunikációs formákat párhuzamosan használják a számítógépes hálózat nyújtotta lehetőségekkel. A tanulmányi rendet, időbeosztást érintő változásokat ugyanúgy elektronikus levélben teszik közzé, mint ahogyan a vizsgákra jelentkezésnek, vagy a tanulmányi eredmények lekérdezésének is bevett eszköze az e-mail.

A tapasztalat azt mutatja, hogy az e-mail nyújtotta lehetőségek kihasználása nagymértékben függ attól, hogy az oktatók milyen normákat fogalmaznak meg ezen a téren, illetve milyen lehetőségeket biztosítanak a hallgatóik számára.

> (oktatóként) … én elsőben az első órára bemegyek, elmondom, hogy ki vagyok, felírom a két mobil számomat és az e-mail címemet, és ha bárkinek bármi baja van, csengessen rám, ha nem ért valamit, vagy küldjön e-mailt. Most van itt az ideje. Ezt tanultam az xyx suliban. Ha valamit nem értettem, felhívtam a tanárt, „just a bit ...” megnézte – visszahívott.., visszaírt...

> … hogy én (mint tanár) hazamegyek, leülök a gép elé, kijavítom a (hallgató) dolgozatát, (vagy a hallgató) azt mondja, hogy a tankönyv 67. oldalán a 11-es kérdést nem tudja az Istennek se megoldani. Az már a jövő? Hát miért jöjjön el ő (ezért ide) … ha úgy érzi, hogy elvitatkozhatnak az e-mailen. Vagy küld sms-t a mobilon. Mert beszélünk az informatikáról, hát használjuk ki!
> És használják?
> Hogyne, akár a laptopomat, meg tudnám mutatni – 20-25 dolgozat benne van.

Az képzéshez kapcsolódó adminisztrációban az internet mindennapos használatával csak néhány helyen találkoztunk. Ezek egyikén a hálózaton elérhető hallgatói nyilvántartó rendszer lehetővé teszi, hogy a tanulók vizsgaeredményeit on-line rögzítsék az oktatók. Másutt arra láttunk példát, hogy – jelszavas belépéssel elérhető web-oldalon – a tanulmányi időbeosztás közzétételére használják a szervezők az internetet.

A szervezőkkel folytatott beszélgetések jelezték, hogy növekvő igény van a biztonságosan, jelszavas védelemmel működtethető web-oldalakra. Néhány helyen ezek híján a hallgatóknak szánt információk egyelőre teljes körűen nyilvánosak.

> (használjuk-e) az internetes hálót? Igen, magukat a formanyomtatványokat is, ha valami beadványokat akarunk vagy valamit, azt általában ott találjuk meg a neten. Aztán a feltételeit bizonyos vizsgáknak, például a záróvizsgáknak szintén ott közlik (25. interjú)

Nem találtunk viszont gyakori frissítésű internetes információs oldalakat a tanuláshoz kapcsolódó témában. Ezeknek a szerkesztése, napi, heti karbantartása meghaladja az oktatást szervezőinek a lehetőségeit.

Általános tapasztalat, hogy az egyéni internet hozzáférés létesítése a határon túli régiókban költséges az ottani fizetésekhez viszonyítva, ezért nagy szerepe van a nyilvános (közösségi) internet elérési lehetőségeknek. Ennek, valamint a kulturális szokásrendszereknek is köszönhetően rövid idő alatt divatossá váltak az ún. internet-kávézók. Jó néhány olyan fiatallal beszélgettünk, akik leveleiket ezeken a helyeken olvassák.

A képzés rendje a távoktatásban

Felvételi rend a távoktatásban

Az eltérő formában szervezett távoktatási képzéseknél más-más módon élnek a felvételiztetés lehetőségével. A levelező-távoktatás formában a magyarországihoz hasonló felvételi vizsgán vesznek részt a hallgatók, amelynek jellegzetessége, hogy újabban a helyi tananyaghoz adaptált kérdések is szerepelnek bennük. A tananyagcsomag használatára és az internet használatra épülő távoktatási formákban nem felvételiztettek, ugyanakkor a hallgatókkal „szerződést" kötöttek, melyben a tanulmányokban való részvétel feltételei és a tanulmányi kötelezettségek kerültek szabályozásra.

A hallgatói véleményeket kérdezve a többség *azt tartotta kívánatosnak, hogy ne legyen felvételi*. Leggyakrabban hangoztatott érvelésük szerint: menet közben úgyis mindenki számára világos lesz, hogy képes-e megfelelni az elvárásoknak. Igazságos megoldásnak tartották, hogy mindenki megkaphatja annak a lehetőségét, hogy a tanulmányokban *kipróbálja* magát. E vélemény mellett több olyan megállapítást is hallottunk, amely az adott ország felvételi rendszerének visszásságaira hívta fel a figyelmet – szembeállítva azt a távoktatás egyes formáiban elérhető felvételi nélküli tanulmányi lehetőségekkel. A szóbahozott *visszásságok* egyike például, hogy a romániai oktatásügyi változások eredményeként 2001 áprilisában újraszabályozták a felsőoktatási felvételei rendet, ezért az eredetileg meghirdetett egy felvételi tantárgy helyett váratlanul kettőből kellett vizsgát tenni. Más észrevételek arról szóltak, hogy a középiskolai tanulmányi eredmények és az érettségi jegyek – gyakran felsőoktatási intézményenként eltérő módon – a felvételi során úgy kerülnek beszámítása, hogy a felvételi vizsgákon nyújtott akár kimagasló – maximális – teljesítmény sem elegendő a hallgatói jogviszony megszerzéséhez. Néhány interjúalany azt állította,

hogy a sikeres felvételinek egyes helyeken a szó legszorosabb értelmében ára van, ami a jogosultságok áruba bocsátásának – egyes kelet-európai országokban nem teljesen szokatlan – gyakorlatának meglétét jelzi a felsőoktatási rendszerben. Amiről beszélgetőpartnerünk beszámolt, nyilvánvalóan egyedi eset, ám megmutatja, hogy a felvételi vizsgáknak a tanulmányi megmérettetésen túl számos más szerepe – s ezzel a tanulók számára sajátos kockázata – van.

> Fel voltam készülve, de nem sikerült (a felvételi). Nagyon furcsa jegyeket kaptam, amin megdöbbentem. ... meg kellett tanulnom a szaknyelvet, tudtam hogy jó, nem volt mit elrontsak benne. És eléggé biztosra vettem hogy sikerül, és mégsem. És egy tanárt megkértem, hogy nézzen utána a dolgozatomnak, és belenézett, azt mondta, hogy ki sem volt javítva. Tehát nem volt választásom, nem sikerült. Akkor azt mondtam, hogy én többet nem teszem ki magam ilyennek, hogy hónapokig tanulok, beleélem magam, és nem rajtam múlik hogy nem sikerül. Ez a felvételi. Sajnos elég nagy a korrupció. (24. interjú)

A beszélgetések eredményeként megállapítható, hogy azokban a képzési szakirányokban ahova a hallgatók felvételi nélkül juthatnak be, többen vannak olyanok, akik egyelőre bizonytalankodnak abban a tekintetben, hogy a nekik megfelelő szakirányt választották-e. (A bizonytalanság elsősorban a fiatalabb korosztályokat jellemezte.)

Néhány helyen hallottunk arról, hogy az intézmények „nyílt napok” szervezésével kísérlik meg lehetővé tenni, hogy a jelentkezők részletekbe menő tájékoztatást kapjanak a képzési szakirányról, az elvárásokról. Bár a hallgatók fontosnak tartják a szakmával ismerkedés „nyitott” lehetőségeit, többre értékelik azt, ha olyan megmérettetésre vállalkozhatnak, ami a *felvételüket érintő mindenfajta következmények nélkül visszajelzést ad számukra*, jó irányba indulnak-e amikor jelentkeznek az adott intézménybe, vagy másképpen fogalmazva: megvan-e bennük mindaz, ami adott intézményben folytatandó távtanulás sikeréhez szükséges. Talán az egyre több képzési rendszerben alkalmazott *készségigény-analízisnek* valamiféle leegyszerűsített változata lehetne az a mérőeszköz, melynek alkalmazásával kiderülhet, hogy a jelentkező milyen diszpozícióval rendelkezik a tanuláshoz, van vagy nincs igazi tanulási terve, illetve miképpen áll a tanulási motivációk tekintetében. Ha ez utóbbi vonatkozásban alapvető hiányosságok mutatkoznak, minden érdekelt – az oktatók, a csoporttársak és az egyén – szempontjából fontos, hogy még idejében megfelelő döntés szülessék.

A tanulmányi rend a távoktatásban

A tanulmányi terhelések időbeli elosztásának módja a távoktatási képzési formák esetében nagyon sokféle lehet. Az általunk vizsgált képzésekben a tanulmányi év megszervezésének vonatkozásában – a korábban ismertetett távoktatási típusok szerint – eltérő gyakorlattal találkoztunk.

A *levelező-távoktatási formában* a hallgatók hetente vagy kéthetente vettek részt kontaktórákon. A gyakorlatokra – bizonyos szakirányok esetén – Magyarországon került sor, melyek általában 1-2 hétig tartottak. A vizsgákat a levelező oktatásban megszokott módon vizsgaidőszakokban tartják. A szakdolgozat elkészítésének idején jelentősen sűrűsödött a kommunikáció a konzulens tanár és a hallgató között. A távoktatási képzésnek ezt a formáját a kontaktórák hangsúlyos szerepe jellemzi:

> A legjobb, legszorgalmasabb …(határon túli hallgatót), és a legtrehányabb magyar nappalis hallgatót ha összehasonlítom, akkor valószínűleg az erdélyi több kontaktórát teljesít. És hogy a 13 (hallgató) közül lehetett már két olyan, aki ma már PhD hallgató lehet, az mindenképpen igazolja ezt a gondolatot … (Tudni kell, hogy a nappali tagozaton nem kötelező az előadások látogatása, a gyakorlatokról pedig az órák 30%-ában hiányozhatnak a hallgatók.) (8. interjú)

Hasonlóképpen domináns szerep jutott a rendszeres kontaktóráknak *a tananyagcsomag használatára épülő távoktatási forma* esetében is. A kontaktórák általában pénteki és/vagy szombati napokra estek, de mindig a hét olyan időszakára, amikor a munkaviszonnyal rendelkező hallgatók – munkaidejükön kívül – szabadidejük terhére folytathatták tanulmányaikat.

Az *internet használatra épülő távoktatási formában* a tanfolyam idején folyamatos feladatmegoldásokkal motiválták a hallgatókat, majd a szorgalmi időszak utolsó harmadában egyénre szabott témájú záródolgozatot kellett készíteniük. Ezek után következett a vizsga, ami egy vagy két napra terjedt ki. A képzés e formájában – a korábban említett képzési formákhoz viszonyítva – ritkán (2-3 alkalommal) került sor kontaktórák megtartására. Ennek oka többek között az volt, hogy a hallgatók több országból toborzódtak, így nagy távolságok megtételére kényszerültek, ha a konzultációs központba kívántak utazni.

A tanulmányi rend kialakításának alternatív lehetőségét mutatja, hogy egyes képzések esetében a *hagyományosnak* mondható félévvégi vizsgaidőszak gyakorlatát követték, míg más képzések – *modulrendszerük* szerinti bontásban – lineárisan (és nem szimultán) tanították a hallgatókat az egyes tantárgyakra. Ezen utóbbi tanulmányi rend szerint a hallgatók nem kényszerültek az év egy meghatározott vizsgaidőszakában teljesíteni vizsga kötelezettségeiket, hanem folyamatosan (havi periodicitással) jelentkezhettek vizsgára, kiválasztva a számukra leginkább megfelelő időpontot. A

tanulmányi rend efféle megszervezése természetesen az oktatók számára sajátos nehézséget jelent, ami nehezen hidalható át a képzés azon formái esetében, melyekben Magyarországról „kijáró” oktatókat alkalmaznak.

Fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy a folyamatos tanulás „kényszere” és a folyamatos vizsgázás lehetősége egyértelműen *pozitív* hallgatói megítélés alá esnek. Az interjúk alkalmával nem akadt olyan hallgató, aki a hagyományos vizsgaidőszakokat tartotta volna jobb megoldásnak.

> … jó hogy nem egy …(vizsga) időszak van, amikor le kell tenni a vizsgákat, hanem folyamatosan. Amikor egy tantárgyat befejezünk, akkor folyamatosan kell tanulni, egy tantárgyból, mert hajlamos az ember arra, hogy az utolsó percre hagyja, hogyha nincs rá kötelezve. Szerintem jobb így, jobban lehet készülni és tanulni, mintha fél évben egyszer lenne. És egyszerre nekiülve azt sem tudnám, hogy most melyiket tanuljam. (17. interjú)

Az interjús beszélgetések alkalmával találkoztunk néhány olyan hallgatóval, akik az átlagostól eltérő „furcsa” egyéniségeknek tűntek a beszélgetések során. Jellemző tulajdonságuk volt, hogy egy-két tudásterületen rendkívül kreatívnak, tehetségesnek bizonyultak. Akikkel mi találkozhattunk, szerencsés döntéssel arra a tudásterületre alapozták továbbtanulásukat, melyben kimagasló eredményeket értek el. Az oktatókkal folytatott beszélgetésekből az is kiderült, hogy ezek a hallgatók, sajátos személyiségvonásaikból adódóan nem könnyen illeszkednek be csoportokba, általában nehezen alkalmazkodnak másokhoz, esetenként magányosak, ezért a távoktatási képzés az a tanulási forma, ami számukra a leginkább megfelelő *egyéni tanulmányi* rendet biztosít.

> „Utáltam a (középiskolában) … tapasztalt kötöttséget, ki is borított annak idején. Ezért úgy rendeztem a dolgaimat, hogy annyit lóghassak, amennyit akarjak és soha nem volt belőle baj. Mindig kitaláltam valamit. Volt, amikor azt mondtam, hogy akarok Olimpiászra menni, és azt mondtam a tanárnőnek, hogy hadd tanuljak otthon 3-4 napot. Akkor így lett egy hetes vakációm …
> Én akkor szabadon akartam tanulni, nem mást. Később dolgozni – nekem a szabadság számít legfőképpen, hogy akkor tanuljak, amikor én akarom. Nem azért mentem a távoktatásra, hogy dolgozzak, hanem hogy akkor tanulhassak, amikor én akarok

Megjegyezzük, hogy az idézett hallgató „iskolakerülése” idején – mivel nem tartotta megfelelőnek az iskolában kapott példatárat -, maga készített egyet tanulótársai okulására, amiből hamarosan országosan elterjedt tankönyv lett.

Gyakorlati képzés a távoktatásban

Az interjús beszélgetések alkalmával nem találkoztunk olyan hallgatóval, aki ne jelezte volna, hogy kedvezőnek érezné tanulmányi előmenetele szempontjából, ha *több gyakorlati képzésben* vehetne részt. Ismeretes, hogy a hallgatók jelentős – 50%-os arányban – vennének részt nappali képzésében, ha erre módjuk nyílna. A nappali képzés irányában megmutatkozó szimpátia nyilvánvalóan annak is köszönhető, hogy a hallgatók többsége a jelenlegi távoktatási képzését „*gyakorlat-hiányosnak*" tekinti. Az interjús beszélgetésekkor megfigyelhető volt, hogy kevésbé voltak érintettek a gyakorlat kérdéskörének témájában azok, akik a távoktatási kurzuson tanult szakmájukban dolgoznak. Jellemző véleményük szerint: igazán annak kedvező a helyzete, aki a tanultakat előzetes munkatapasztalatokhoz kötheti, illetve módjában áll a gyakorlatban *alkalmazni* elméleti tudását. Ha a távoktatás előnyét a munka melletti tanulás lehetőségében látjuk, akkor kedvezőtlennek tűnik az az arány, miszerint a hallgatók körében 44%-ban vannak azok, akik nem rendelkeznek választott tanulmányaikhoz kapcsolódó munkatapasztalattal. (24. táblázat)

Az informatikai szakirányban tanuló hallgatók egy részénél megfigyeltük, hogy a tanulás mellett olyan tevékenységeket vállalnak, melyek szakmai fejlődésüket teszik lehetővé. Gyakori, hogy ezeket a feladatokat ingyenesen, vagy csekély juttatás ellenében vállalják el, mivel számukra ez esetben nem annyira a tevékenység kereset-kiegészítő szerepe a fontos, hanem inkább az, hogy meglévő ismereteik *gyakorlati hasznosíthatóságát* kipróbálják, és gyakorlati szakmai jártasságra tegyenek szert.

A több gyakorlati képzési/tanulási lehetőség iránti igény kifejeződött abban is, hogy a hallgatók a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezőkre vonatkozó kérdésünkre válaszul a gyakorlatok számának alakulását – és kívánatos növelést – említették.

A gyakorlati képzés a megfelelő gyakorlóhelyek megléte nélkül megvalósíthatatlan. E tekintetben a képzés ügye iránt *elkötelezett tanárok*, akik a hallgatók egyéni igényeihez igazodóan gondoskodnak gyakorlati képzési lehetőségekről, komoly segítséget jelentenek.

> … én azt csinálom, hogy elviszem a diákokat valamelyik cégemhez, leülünk, „nézzétek, rám romlik az az áru mennyiség, mi lesz vele ... mit kell itt hirtelen... milyen program legyen, milyen előnyei vannak, milyen hátrányai?" Ott ül és látja, de ezt nemcsak én csinálom, majdnem mindenkinek van cége, dolgozik valamelyiknél, és a jobbakat kiemeljük, elvisszük, ott látja, értékeli, tapasztalja. Vagy beajánljuk, hogy van két diákunk, vedd fel egy pár órára. Vidd el egy kicsit a főkönyvelő mellé. Vagy ahol ismerem a titkárt ... légy szíves vidd be a raktárba ... és amikor a diáknak vannak kérdései, akkor azzal foglalkozunk! De ha csak oda van passzolva, a fal mellett áll ... (29. interjú)

A távoktatás és a migráció kapcsolata

Az interjús beszélgetések alkalmával a hallgatók eltérő módon válaszoltak arra a kérdésre, hogy szerepel-e jövőbeli terveik közt a külföldi munkavállalás. A válaszok két végpont között helyezkedtek el. Az egyik véglethez tartozó hallgatók egyértelmű határozottsággal elutasították a külföldi munkavállalás, illetve az áttelepülés lehetőségét:

> Itt szeretnék xxx országban dolgozni. Külföldre nem szeretnék menni egyáltalán, ide köt minden engem … minden ide köt, én külföldre nem megyek, ez olyan mintha kihúznák a talajt a lábam alól. (1. interjú)

Vele szemben a másik véglethez tartozó hallgató azzal az előzetes elhatározással kezdte el tanulmányait, hogy befejezvén azokat Magyarországon vagy másutt a világban vállal munkát.

> Arra gondoltál, hogy hol fogsz dolgozni, Magyarországon vagy más országban?
> Igen, de előnyben van Amerika, meg Németország. Mert hát szerintem ott keresik ezt (informatikust) legjobban, meg ott is fizetik ezt legjobban.
> Az, hogy itt maradjál az ...
> Legvégső esetben. (3. interjú)

Megjegyezzük, hogy a válaszolók – az idézett két interjúalanyhoz viszonyítva – általában kevésbé voltak egyértelműek, amikor a jövőbeli elképzeléseikről kérdeztük őket. Ez utal arra a tényre, hogy a külföldi munkavállalás, a külföldön élés, illetve a „szülőföldről a hazába település" kérdéskör összetett – néhány szóban nem megragadható – problémája a határon túli magyar kisebbséghez tartozóknak.

A Magyarországra áttelepülés lehetséges motívumaira vonatkozó kérdéseinkre válaszul a megkérdezettek elsősorban a gazdasági jellegű migrációt előidéző okokat említették: a szülőföldjükön tapasztalt gazdasági elmaradottság, az alacsony fizetések, a magas infláció, a romló életszínvonal, és esetenként szegénység szerepelt a távozásra ösztönző okok körében.

> „… ahogy érdeklődtem másoktól is, egy programozónak külföldön ... sokkal jobban meg van fizetve, mint itt, azért is mennek el sokan. Sajnos. Tehát főleg a gazdasági helyzet miatt, talán... nem nagyon van kilátás arra, hogy valaki elkezdjen egy évet, és talán ... háza legyen, lakása-megélhetése, emiatt hogy nem kap egy jó munkahelyet, mennek el sokan külföldre" (17. interjú)

Említésre méltó, hogy sokan a *szakmai perspektívák hiányát*, a szakmai továbblépés lehetetlenségét mondták a távozásra ösztönző erőnek. Úgy érzik, hogy megszerzett ismereteiket és tudásukat nem kamatoztathatják megfelelő módon abban a közegben, ahol jelenleg élnek.

A szülőföld elhagyásának szándéka többnyire együtt jár a külföldi munkavállalás tervével. A kérdőíves megkérdezésben résztvevők több mint a fele állította magáról, hogy ha tehetné, egy év időtartamnál hosszabban is vállalna munkát külföldön. (11. táblázat) További egynegyedük úgy ítélte meg, hogy akkor vállalna munkát külföldön, ha az nem tartana tovább egy évnél. Megjegyezzük, hogy az informatika szakirányban tanulók voltak az aktívabbak – körükben 70% volt az egy évnél hosszabb külföldi munkát vállalók aránya, ami minden bizonnyal azzal a ténnyel függ össze, hogy az informatikus szakma a többinél erőteljesebben mutatja a globalizáció jegyeit, például a munkaerő fokozódó nemzetközi mobilitását.

A külföldi munkavállalás kérdésére adott válaszok reális voltát jelzi, hogy a hallgatók ¼ része vállalt már munkát szülőföldjétől távol, illetve az a tény, hogy a megkérdezett távoktatási hallgatók több mint 16%-a 100-nál több alkalommal járt már Magyarországon (10. táblázat). Bár a határmenti régióban – ahol könnyen felélénkülhetnek a határon átnyúló kapcsolatok – ez nem számít kiugróan magas számnak, annyit mégis jelez, hogy a hallgatók jelentős „Magyarország-ismerettel" és magyarországi kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. A Magyarországra látogatás gyakorisága egyébként azért lehet jelzés értékű, mert napjainkban az áttelepülés leggyakoribb „forgatókönyve" szerint a külföldi állampolgárok nem a végleges letelepülés szándékával érkeznek az országba, hanem a tanulás vagy a munkavállalás szándékával, és miután itt tartózkodásuk huzamosabbá vált, érlelődik meg bennük a letelepedés szándéka. Ebben a – gyakran hosszú évekig eltartó – folyamatban számos tényező játszhat szerepet, így például a már áttelepült barátok, ismerősök, a személyes jövőkép, vagy alkalomadtán az a diploma/oklevél, amely honosítási vagy elismertetési procedúra nélkül is rendelkezik magyarországi érvényességgel.

A távoktatásban szerzett és Magyarországon elismertetési procedúra nélkül hasznosítható végzettségeknek természetesen lehet olyan hatása, hogy a Magyarországra való áttelepülést elősegítse, de ez a hatás számos egyéb – sokszor lényegesebb – tényező mellett csupán az egyik. Az biztosan állítható, hogy a távoktatási formában bonyolított képzéseknek sokkal csekélyebb hatása van a Magyarországra irányuló áttelepülésre, mint azoknak a nappali képzéseknek, melyek a határon túlról érkezett hallgatóktól megkívánja az állandó itt-tartózkodást. (Mindez már csak abból is következik, hogy a távoktatásban tanulók 52%-a rendelkezik munkaviszonnyal a tanulmányok folytatásának ideje alatt. (4. táblázat)

Az interjús beszélgetések során jelét láttuk annak, hogy a migráció kérdéskörével a nyelvi kompetenciák is kapcsolatban állnak. A magyar nyelven végzett tanulmányok, és az ennek során elsajátított magyar szakmai

nyelv korlátjává válhat a többségi nyelvet használó szakmai világba történő beilleszkedésnek, legalábbis, ha valaki nem rendelkezik megfelelő szintű kétnyelvűséggel.

> ... automatizálási számítógépes (szakon) … – ott mindenképpen (meg)kellett volna románul tanulni. Nehezebb lett volna. Azért jobban tetszett nekem ez, hogy itt magyarul megy minden. Amit belém nyomtak a 12. osztályig, az a sok (többségi nyelvű) irodalom, meg nyelvtan ... éppen csak hogy... ki lehetett bírni. Igaz, hogy másképp nem nagyon van esélyem, ha kilépek a városból, a megyéből, akkor már (többségi nyelven) … kell beszélni. Ez az egy ok, hogy az ember menjen nyugatabbra, Magyarországra stb. (16. interjú)

Miközben a Magyarországra irányuló migráció vagy áttelepülés kérdéskörét elemezzük, figyelembe kell venni, hogy a hallgatóknak mintegy 2/3 része dolgozik valamilyen formában (4. táblázat), ami a hallgatók 1/3-át jellemző későbbi munkahely-változtatási szándék ellenére is számottevő megtartó erőt jelent.

A határon túli magyarok távoktatásának jövőbeli lehetőségei

A távoktatási képzések iránti igények alapozzák meg a távoktatás jövőbeni fejlődését. Várható, hogy a felsőoktatás tömegesedésével, illetve a felsőfokú szakképzés (post-secondary) iránti igények bővülésével a távoktatási rendszer is bővülni fog a határon túli térségekben. A felnőttképzési igények megjelenése – amely a kelet-európai régióban nemcsak a gazdasági felzárkózással, hanem a „tervgazdaság fogságába” esett foglalkoztatási struktúra radikális megváltozásával is együtt jár -, kényszerítő erőként hat a távoktatási tanulási lehetőségek bővítésének irányában. A fejlődési folyamat az egyes képzési formák, illetve az egyes képző intézmények szempontjából *versenyként* is értelmezhető.

A Magyarországról indított határon túli távoktatási képzéseknek előnyös és hátrányos pozíciói egyaránt vannak abban a „versenyben”, melyet a felsőoktatási intézmények érdekeltségi körük és képzési kapacitásaik bővítése terén vívnak egymással.

A Magyarországon akkreditált, de határon túl folyó képzések előnyös helyzetbe kerülhetnek:

- ha képesek friss tudományos és szakmai eredmények alapján magas színvonalú, korszerű *tananyagokat* biztosítani

- ha olyan képzési *igényeket* fedeznek fel a szomszédos ország magyar lakossága körében, melyeket a helyi képzési rendszer nem tud kiszolgálni, és ha képesek ezekre az igényekre gyorsan reagálni
- ha a képzés értékét emelik azzal – amennyiben annak tematikája ezt lehetővé teszi -, hogy magyarországi szakmai *gyakorlatok*, látogatások lehetőségét biztosítják
- ha képesek alacsony szinten tartani a képzés *költségeit* és a tanulás járulékos terheit
- ha a magyarországi munkavállalás, vagy az áttelepülés szándékát fontolgatók számára Magyarországon továbbképzési, illetve elhelyezkedési esélyeket biztosítanak.

A Magyarországról szervezett távoktatási jellegű képzésekre nézve – bizonyos vonatkozásokat figyelembe véve – hátrányos helyzetet jelent, hogy:

- a képzések eredményeként megszerzett végzettségek nem minden esetben kerülnek automatikus elfogadásra az adott országban, sőt esetenként hosszas bürokratikus procedúrák eredményeként szerezhető meg az egyenértékűsítés vagy elismertetés
- a képzés tartalmi strukturáltságából következően bizonyos tananyagrészek *formálisan nem* ismertethetők el az adott országban
- az oktatási rendszerek különbözőségéből adódóan a megszerzett végzettség *alacsonyabb szinten ismertethető el*, mint amely szint a képzés tartalma alapján reális lenne
- a képzés relatíve magas *költsége* csökkenti a jelentkezők számát
- a jelentős befektetéssel elindított képzés „áldozatul eshet" a helyi oktatási rendszer fejlődésének, amennyiben a Magyarországról szervezett távoktatási képzés és a célországban beinduló képzések között párhuzamosság alakul ki.

> Akkor lesz feszültség, hogyha párhuzamosság lesz a kettő között, ha a xxyy azt mondja, hogy na most mi beindítunk egy xxx távoktatásos rendszert! Na akkortól kezdve, abban a pillanatban (ez a képzés) megszűnt ... le tudja fedni, … ő (a helyi intézmény) a fejlesztésre a pénzt megkapja államilag, a hallgatók befizetnek … és abból már ő a minden továbbit (kigazdálkodik) – tehát a különbözeteket, azt jelenti, hogy a bérleményeket, a tanári díjakat, stb. – és így tovább. Viszont a tananyagfejlesztés kijön abból a pénzösszegből, amit az állam ad. Tehát ilyen szempontból, amelyik pillanatban ez bekövetkezik, mert bekövetkezhet – onnantól kezdve … akkor sem lesz feszültség, mert a másik megszűnik. (20. interjú)

Az 1990-ben véget ért politikai rendszerben kialakított kapcsolatok a szovjet blokkba tartozó szocialista országok között elsősorban a *centrumok* – a fővárosok, illetve a politikai elitek – közötti viszonyokként reprezentá-

lódtak a társadalmi nyilvánosság előtt. Ezért jelenthetett „*országos*” jelentőségű kérdést egy-egy új határátkelőhely megnyitása, amely pedig a határ két oldalán élő lakosok számára mindennapos, közvetlen és gyakorlati igényként merült fel. Az Európai Unió által szervezett *regionális* együttműködést támogató programok – nyilván az unió bővítésének stratégiája jegyében – arra tesznek kísérletet, hogy a határmenti, illetve a határokon átnyúló együttműködési formákat támogassák. Korunk sajátos jellemzője, hogy az IKT révén, illetve a kompakt – csekély adaptációt igénylő – oktatási módszerek révén, nem csupán az egymáshoz térben legközelebb eső centrumok léphetnek kapcsolatba, hanem azok a szerveződések, amelyek – nagy távolságok ellenére is – egymáshoz illeszkedően képesek funkcionálni.

A határon túli és pontosabban a határmenti térségben jelenlévő magyar nyelvű oktatás fejlesztése azért is sürgető feladat, mert mint a regionális kutatások kimutatták a szlovák, román és szerb határainkon túl élő „magyarságnak egyelőre – legalábbis ami a kulturális és a gazdasági erőt illeti – fontos, olykor döntő pozíciói vannak a szomszédos országokban, a határmenti térségekben. Ez annak ellenére így van, hogy a környező országokban mind szellemi, mind anyagi tekintetben számos diszkriminatív intézkedés (tanügyi törvények, nyelvtörvények, privatizációs hátrányok stb.) nehezíti sorsukat.” (Éger, 2000)

Felvethető tehát a kérdés, hogy vajon a Magyarországról indult távoktatási képzések mennyiben járulnak hozzá a határon túli magyarság gazdasági, társadalmi és kulturális pozíciónak erősödéséhez – netán egyes régiókban előnyszerzéséhez -, vagy mennyiben jelentik inkább az adott térségben az átlagos szinthez való felzárkózás lehetőségét. Adataink nem teszik lehetővé az egyértelmű válaszadást, de úgy tűnik, hogy a képzéseknek általunk vizsgált formái többségükben *inkább a felzárkózás, mint az előnyszerzés* funkcióját töltik be. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy egyértelmű jeleit találtuk az utóbbiaknak is, gondoljunk csak a felsőfokú végzettséggel távoktatást igénybe vevők csoportjára vagy azokra, akiknek tanulmányai a kurzus elvégzése után PhD fokon folytatódott. Összegezve: adataink alapján a távoktatási képzések inkább minősíthetőek a *kisebbségek hátrányos helyzetét mérséklő*, mint valamiféle „vesenyelőnyt” biztosító képzéseknek.

További kérdés, hogy a jövőben milyen szerepeket kaphatnak a határon túli magyarok számára biztosított távoktatási képzések. Az általánosságban adható válasz a képzések eddigi alakulásából is következik. Két eltérő oktatási rendszerrel rendelkező ország, melyekben az oktatási rendszerek fejlődése sok tekintetben eltérő ütemben halad, ésszerű cserekapcsolatokat folytathat egymással. A magyar oktatási rendszernek módjában áll kiszolgálni mindazokat – a fejlődésből fakadóan rendszerint ideiglenesen fellépő – igényeket, melyeket a határon túli oktatási rendszer az adott pillanatban nem képes kiszolgálni.

A távoktatás jövőbeli szerepét mérlegelve arra a kérdésre kell keresnünk a választ, hogy a magyar kisebbségek anyagi és kulturális helyzetének javulása milyen összefüggést mutat *az oktatási lehetőségekhez való hozzáférés változójával*, illetve mennyiben meghatározott a társadalmi státusz hagyományos változóitól, úgymint az iskolázottságtól, az etnikai hovatartozástól vagy a jövedelmi viszonyoktól. Amennyiben a jövőbeli kutatások megerősítik azt a feltételezést, hogy szoros összefüggés mutatható ki az oktatási lehetőségekhez való *hozzáférés* és a társadalmi felemelkedés között, úgy a kisebbségek támogatásában elkötelezett oktatáspolitikáknak feladatává tehető a határon túli magyarok képzési igényeinek kiszolgálása. Ennek egyik lehetséges megvalósulási módja, hogy a hazai oktatási rendszer a *távtanulási lehetőségek bővítése révén a jelenleginél nyitottabbá válik* a határon túli magyarok számára. A hazai fejlődésben tapasztalt jelenségek, úgymint a távoktatás fejlesztése érdekében mozgósított anyagi erőforrások, a felnőttképzés jelentőségének hangsúlyozása, a munka melletti tanulás lehetővé tétele jogi és financiális eszközökkel mind olyan célok, melyek a határon túl is kívánatosnak tűnő fejlődési irányvonalba esnek.

A kutatás eredményeinek összegzése

A határon túli oktatási rendszerekben – csakúgy, mint Magyarországon – a felsőoktatás tömegesedésének folyamata zajlik. A megnövekedett képzési igények eredményeként fokozatosan bővülnek a tanulni kívánók hozzáférési lehetőségei a felsőfokú képzésekhez. Ebben a folyamatban játszik szerepet a határon túl megvalósult magyarországi szervezésű távoktatás.

A rendszerváltás utáni időszakban szinte azonnal kifejezésre jutottak a határon túli magyarok körében azok az igények, melyek az anyanyelvű képzéseket tudatosan korlátozó oktatáspolitikák eredményeként kielégítetlenek maradtak a korábbi időszakban. A sokféle útkereső próbálkozás során a magyar oktatási intézmények szerepvállalása is lehetőségként fogalmazódott meg a határon túli magyar nyelvű oktatási kínálat bővítésére. Ahol a személyes kapcsolatfelvételt követő intézményi/szervezeti egyeztetések sikeresek voltak, ott a határon túli fél és a magyar partner részvételével távoktatási formában akkreditált képzés beindítására kerülhetett sor.

A képzések első éveiben rendre „túljelentkezést" regisztráltak a szervezők, vagy – ha felvételi vizsgát nem tartottak – a magas tanulólétszám mutatta keresettségüket. Az évek során aztán a tanulólétszám lassú apadásával kellett számolniuk. A létszámok alakulása az adott ország oktatási rendszerét érintő változásokra utalt: a rendszer differenciálódására, az ifjúsági kohorszok lélekszámának alakulására, a helyi oktatási kínálat bővülésére (újonnan alapított intézmények megjelenése), valamint az egyes végzettségek munkaerőpiaci értékének változására.

Bár az egyes országok helyi távoktatási képzési kínálatának vizsgálata nem lehetett témánk, annak látható jelei voltak, hogy a távoktatás a szomszédos országokban is fejlődésnek indult oktatási forma. Az élvonalban a nemzetközi támogatásból felszerelt távoktatási központok eszköz és személyi állományára alapozott képzések állnak, melyek azonban hallgatólétszám tekintetében jóval jelentéktelenebbek mint azok, melyeket a felsőoktatási intézmények indítanak és amelyek egyelőre jelentős mértékben hasonlítanak a korábbi „levelező' vagy ahogyan például Romániában nevezik „látogatás nélküli" oktatási formára. (Gyanítható, hogy a felsőoktatási intézmények egy része elsősorban a hallgatólétszám alakításának eszközét látja a távoktatási képzések szervezésének lehetőségében.) A távoktatási szolgáltatók között rangos helyett foglalnak el a szaporodó számban működő oktatási magánvállalkozások, melyek a képzési piac igényeire gyorsan reagálnak. E magánvállalkozások terjeszkedése – a konkurencia nö-

vekedésének hatására – egyre inkább szakmai színvonalukkal hozható összefüggésbe. A távoktatási képzési vállalkozások által a hallgatók irányában támasztott anyagi és infrastrukturális elvárások azt is jelzik egyébként, hogy az oktatáshoz hozzáférés esélye tekintetében növekszik az *egyenlőtlenség*. Ez nem csupán a tanulni kívánók jövedelmi viszonyaival függ össze, hanem az adott ország információs és kommunikációs infrastruktúrájának általános fejlettségi színvonalával. Láttuk, hogy a távoktatás bizonyos formáinak elengedhetetlen feltétele a megfelelő hálózati sávszélességgel használható hozzáférési pontok megléte.

A rendszerváltás után megindult távoktatási képzések közvetlenül a foglalkoztatási struktúra drasztikus megváltozásából eredő társadalmi igényekre reagáltak, de közvetetten serkentőleg hatottak a helyi *felsőoktatási intézményrendszer alakulására* is. A kutatásban feltárt adatok azt jelzik, hogy szerencsésen alakultak azok az intézményközi kapcsolatok, melyek a távoktatási képzések kapcsán szövődtek, és amelyek napjainkra többek között a helyi oktatási intézményekben folyó képzések sikeres beindításában gyümölcsöznek. Nem állítjuk, hogy a távoktatási formában beindult képzéseknek köszönhető a határon túli – például romániai – magyar nyelvű felsőoktatási kapacitások bővülése, de azt igen, hogy a távoktatás érdemben hozzájárult ennek a folyamatnak a megindításához.

A jelek szerint a Magyarországról indított távoktatási jellegű képzéseknek megvannak a maguk sajátos „rizikófaktorai". Egyfelől a célország oktatási rendszere, és a helyi törvényi előírásokon alapuló oktatáspolitikája befolyásolja a távoktatási kurzusok szervezőinek mozgásterét, másfelől a helyi magyar nyelvű oktatási kapacitások bővülése emelhet korlátot a további terjeszkedések elé. Esetenként olyan paradox helyzet is kialakulhat, hogy a Magyarországról szervezett távoktatás azoknak az intézményeknek válik „riválisává" amelyeknek létrejöttében közvetlen vagy közvetett szerepet játszott. A változó helyzet értelmezése és az intézmények közötti viszonyok alakítása intézményvezetői feladatkör, azt azonban megjegyezzük, hogy a kutatásban több szép példáját láttuk annak az önkorlátozó magatartásnak, mely a „segítségnyújtás azért szükséges, hogy feleslegessé váljon" elv alapján oldotta meg az intézmények közötti érdekütközésből adódó ellentétek kialakulásával fenyegető helyzeteket.

A távoktatási képzéseknek jelentős szerepe volt abban, hogy megkezdődjön a határon túli magyarság *képzettségi struktúrájának* átalakulása. A távoktatás nyújtotta képzési kínálat – noha szakmaterületenként eltérő mértékben – hozzájárult a harmadfokú (egyetemi/főiskolai szintű felsőfokú, illetve a post-secondary) képzések bővüléséhez. A képzési kínálat bővülése mellett egyes szakterületeken a képzési szint emelésében jutott „katalizátor" szerep a távoktatásnak.

A kutatás feltárta, hogy a távoktatási képzési forma – bizonyos szervezeti variánsaiban – képes egyesíteni a *gyakorlati szakmai képzést* a tanulással, ami a gazdasági átmenet korszakát élő kelet-európai társadalmak-

ban az oktatási rendszer és foglalkoztatási struktúra egyidejű átalakulásának következtében sok szakterületen mindmáig nehézséget jelent. A munka melletti tanulás bizonyos szerencsés esetekben tehát megteremtette a „*munka általi tanulás*" lehetőségét, ami, ha csupán az uniós kezdeményezéseket vesszük is figyelembe, a jövőben növekvő fontosságú módozatává válik a humán erőforrások fejlesztésének.

További modern jelenség a távoktatás terjedéséhez kapcsolódóan, hogy számos hallgatónál regisztráltuk az *egész életen át tartó tanulás* egyes elemeinek megjelenését. A hallgatók egy része a jövőre vonatkozó érvényességgel felismerte, hogy szakmája szakadatlan fejlődése következtében már meglévő pozíciói megtartásában is állandó szerepe lesz a tanulásnak. A képzésekben résztvevők körében jelentős azoknak az aránya, akik a divaton túlmenő tudatossággal fordulnak *IKT használati készségeik* fejlesztése felé. Az informatika szakirányban tanulók körében figyelhettük meg leginkább, hogy tanulási stratégiájuk ötvözi a tudásszerzés *formális és informális* módozatait is. Ez utóbbi integráns beépülése a tanulási folyamatba – mint ahogyan azt tapasztaltuk – a fejlődési lehetőségek egyik indikátorának tekinthető.

A feltárt adatok alapján a határon túli távoktatás számos lényeges funkciója kirajzolódott. Legfontosabb, hogy szélesíti az oktatáshoz való hozzáférés lehetőségét azok számára, akiknek egyetlen lehetőségük a tanulásra, hogy azt *munkájuk vagy egyéb kötöttségük feladása nélkül* teszik. Ezzel egyenértékűen fontos szerepe van a távoktatásnak abban, hogy a *magyar* nyelvű továbbtanulási lehetőségeket bővíti, melyeknek a határon túl élő magyarok bizonyos szakterületeken jelenleg is híjával vannak.

A távoktatás határon túli terjedése azonban nem csak arra vezethető vissza, hogy a távoktatás olyan képzési kínálattal jelent meg az adott térségben, amely ott hiányzott, hanem annak is köszönhető, hogy a magyar kisebbségnek egy karakterisztikus csoportja a magyar nyelven megvalósuló felsőfokú tanulmányok végzését alapvető igényének tekinti. Valljuk meg, teljes joggal hiszen ez minden tekintetben egybevág a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatával[17]. A magyar kisebbségnek az anyanyelvi felsőoktatásra vonatkozó igényeinek kielégítése – a beolvasztási törekvések céljából a magyar anyanyelvi képzést rendkívül szűkös keretek közt tartó – nemzeti oktatáspolitikák részéről tulajdonképpen mind a mai napig inkább a nemzetközi nyilvánosság számára készített elvi nyilatkozatokban valósult meg, mintsem a valóságban. Ebből következően az a feladat hárult a magyar oktatási rendszerre, hogy lehetőségeihez mérten részt vállaljon a magyar ajkúak felsőfokú tanulmányi igényeinek kielégítésében, legalábbis amennyiben a helyi képzési kapacitások vagy az intézmények hiánya nem teszi lehetővé az igények kiszolgálását. A folyamat legkarakterisztikusabb jelensége a határon túli magyarok megjelenése a hazai felsőoktatási in-

[17] Lásd: 24. oldal, 5. lábjegyzet.

tézmények hallgatóinak körében. Képzési kapacitásaik tekintetében lényegesen kisebb jelentőségűnek bizonyultak a magyarországi intézmények által a határon túl megvalósított távoktatási képzések. Ezeknek legfontosabb erőssége az, hogy a képzést helyben, a hallgatók szülőföldjén nyújtják. Kutatásunk egyik adata szerint a válaszadó hallgatók több mint ¾ része távoktatási tanulmányai végzése közben is azon a településen lakik, ahol egykor született, és csaknem 100% azoknak az aránya, akik elmondhatták, hogy a tanulmányaikból kifolyólag nem kényszerültek költözni. A távoktatás, tehát – ha szabad így fogalmazni – mintegy házhoz vitte a tanulás lehetőségét.

További előnye a távoktatásnak, hogy a munka melletti tanulás lehetőségét teremtette meg éppen abban az időszakban, amikor a kelet-európai országokban a gazdasági rendszerváltás következtében a foglalkoztatási rendszer és az oktatási rendszer közötti kapcsolat fellazult. Ennek jele, hogy a gyakorlati szakmai képzést biztosító képzőhelyek száma oly mértékben lecsökkent, hogy sok helyütt maga a képzés, néhol pedig annak minősége vált kérdésessé. A távoktatás a hallgatók egy része számára biztosította a lehetőségét annak, hogy a szakmai tanulmányaikat szakmájuk aktív művelése mellett folytathassák. Megemlítendő, hogy a tanulás és munka integrációja többnyire nem a képzőintézmények által kialakított hagyományos formában történik, hanem sok tekintetben a nem-formális tanulás technikáinak felhasználásával, melyről korábban részletesen szóltunk.

A vizsgálat adataiból arra lehet következtetni, hogy a távoktatási képzések a *felnőttképzés területén* kisebb szerepet játszanak, mint ahogyan az például Európa nyugati felében jellemző. A tömegesedő felsőoktatás ugyanis egyelőre oktatói kapacitáshiánnyal küzd – legalábbis a népszerű szakmai irányok nappali tagozatos keretszámait figyelembe véve –, ami többek között azt eredményezi, hogy a hallgatók nagy számban áramlanak az alternatívát jelentő távoktatási képzési formákba (felsőfokú, illetve „post-secondary" képzések). A vizsgált román felsőoktatási intézményekben például egyértelmű jelei mutatkoztak annak, hogy a megnövekedett hallgatói igényekre válaszul a távoktatási képzési kapacitások gyors bővítésével reagáltak. Azt aligha kell ecsetelni, hogy egy-egy oktatási szint tömegesedése alkalmával a *kanalizáló szerepet* betöltő oktatási/képzési forma milyen minőségi változásokon megy keresztül.

A távoktatási képzési forma széleskörű elterjedése elé akadályt gördít, hogy a hallgatók döntő többsége a távoktatást „*szükségmegoldásnak*" tekinti, és eredményesség tekintetében nem tartja egyenrangúnak a nappali képzéssel. Tapasztalatunk szerint az alapképzések terén a távoktatási képzési forma a hallgatók azon körében népszerű, akiknek valamilyen oknál fogva nem áll módjában a nappali képzésben tanulni. A nappali képzési forma hallgatók általi preferálása azzal is összefügg, hogy a jelenlegi távoktatási hallgatók többsége életkorilag a harmadfokú képzésben résztve-

vők kohorszához tartozik. Lényegesen kisebb azoknak az aránya, akik felnőttként vesznek részt a távoktatási képzésben.

Távoktatási képzés indítását a jövőben tervező intézményvezetőkkel folytatott beszélgetések lényeges tapasztalata volt, hogy a távoktatási képzések szervezését elsősorban *technológiai kérdésként* fogják fel. Ebből eredendően kevéssé látnak rá a távoktatással összefüggő pedagógiai kérdésekre. A téma fontosságát emeli, hogy a hallgatók megkérdezése során arra vonatkozóan kaptunk jelzéseket, hogy számukra a távoktatás sikeressége nem annyira szervezési, tanrendi, infrastrukturális kérdésként jelentkezik, hanem sokkal inkább *pedagógiailag megragadható problémaként*, úgymint: az egyéni tanulás készségének megszerzése, vagy a tanulási motiváció folyamatos szinten tartása. Hangsúlyozzuk, hogy a jellegzetesen tanulói problémák orvoslása elsősorban pedagógiai eszközökkel lehetséges! Mivel a távoktatás pedagógiai vonatkozásainak alulértékelése a gyakorlatban megvalósult távoktatási képzések szervezőit is jellemezte, úgy tűnik, a jövőben célszerű lenne *a távoktatás pedagógiáját* középponti témaként megjeleníteni a továbbképzések, illetve szakmai rendezvények alkalmával.

A hallgatók egyes észrevételeinek pedagógiai szempontú értelmezése arra enged következtetni, hogy *a tanítási módszerek és a tanulási módszerek között meglévő diszkrepancia* helyenként akadályát képezi a távoktatás maximális hatékonyságú működésének. A tanulás és tanítás közötti összhang kialakításának részleges sikere több tényezőre is visszavezethető. Az oktatók részéről hiányozhat a *kommunikatív tanítás képessége*, amely alapját képezi annak, hogy a hallgatókat motiválják a képzés során, a tanulásban kreatívvá, érintetté tegyék őket. Az esettanulmányok jelezték, hogy sok esetben hagyományos pedagógiai attitűdökkel rendelkező tanárok tartják a konzultációkat, mely azzal a következménnyel jár, hogy a tanulókra nézve inspiratív hatású interaktivitás a kívánatosnál kisebb szerepet kap az oktatásban.

Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a tanulási nehézségek a *hallgatói attitűdből* ugyanígy származhatnak. A célok nélkül, motiválatlanul tanuló hallgató csekély tanulmányi-kihívás hatására is túlterheltnek érzi magát, noha az ő esetében nem a terhelések haladták meg az optimális szintet, hanem az ő tanulásra való elszántsága kevés a tanulmányi sikerek eléréséhez.

A harmadik tényezőt, a tananyagot vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy annak eredményes használatát nagymértékben fokozta, ha az érintettek olyan *tanulási szituációkat* teremtettek önmaguk számára, melyben tág lehetőségei nyíltak a tananyaggal összefüggő kommunikációnak. Az ilyen tanulási helyzetekben a tananyagban kódolt funkciók, a tananyag „programozottsága", – a tanulócsoport belső kommunikációja által felerősítve – biztos alapot nyújtott a hatékony tanuláshoz.

Fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy a lineáris szervezésű modulrendszerű tanulmányi rendből következő folyamatos tanulási „kényszer" és

az ezzel együtt nyújtott folyamatos vizsgázási lehetőség egyértelműen *pozitív* hallgatói megítélés alá estek. Az interjúk alkalmával nem akadt olyan hallgató, aki a havi vizsgázási lehetőséggel szemben a hagyományos vizsgaidőszakokat tartotta volna jobb megoldásnak.

A lemorzsolódás jelensége (40-50%-os arány) alapvetően két tényezőre vezethető vissza. Egyfelől közrejátszik benne a hallgatók egy részének „kereső mentalitása". A 18-22 éves korosztályhoz tartozó hallgatók jellemző tulajdonsága, hogy szakmaválasztásuk még nem véglegesült akkor, amikor beiratkoznak a képzésekre. Sokaknál megfigyelhető, hogy a pályaválasztás szakasza – életpályamodellel nem tervezhető – „próbálkozásokból" tevődik össze. A kutatás során a fiatal korosztályra vonatkozóan tehát azt tapasztaltuk, hogy sokuknál megnyúlt a szakmaválasztás életszakasza. A határon túli távoktatás vonatkozásában mindez azzal a következménnyel jár, hogy növekvő jelentőségű *rizikófaktorként* kell figyelembe venni a szakmaválasztáshoz kapcsolódó személyes döntés hiányát, ami pedig az *egyéni tanulásra épített* távoktatási képzésben nélkülözhetetlen.

A tanulást abbahagyó vagy időlegesen feladó egykori hallgatókról gyűjtött információinkból kitűnt, hogy az oktatóknak is jelentős a szerepük a lemorzsolódási arány alakulásában. A tanulást feladók irányában az oktatók elsődleges szerepét nem a vizsgaeredmények alakulásában látjuk, hanem a hallgatók tanulási *motivációjának* fenntartásában, növelésében. E téren abban látjuk a nehézséget, hogy a legtöbb oktató gondolatvilágában a „tanulás akarása" és maga *a tanulás is kizárólagosan a hallgatók felelősségi körébe tartozik*.

Az oktatók előtt álló legfontosabb kihívások eltérőek attól függően, hogy a távoktatás melyik formáját alkalmazzák, általánosságban azonban elmondható, hogy a tananyagcsomag használatára, illetve az internet használatra épülő távoktatási formákban a hallgatók a következő területeken fogalmaztak meg némileg újnak számító elvárásokat az oktatói szereppel kapcsolatban:

- az oktató orientáló szerepe (segítségnyújtás a tudás rendszerezésében)
- nyitottság a nem-formális tanulási igények kiszolgálására
- az oktató inspiráló szerepe
- a kommunikatív tanítás gyakorlatának alkalmazása a konzultációs órákon

Az országonként eltérő oktatási rendszerek különbsége élesen megmutatkozik a képzések tartalmának ország-specifikus jellegében. A Magyarországon akkreditált képzések tematikája jó néhány vonatkozásban eltér a szomszédos országokban elfogadottaktól, így a képzések tartalmilag részlegesen illeszkednek a célország társadalmi, gazdasági, jogi viszonyaihoz. Mivel a képzés akkreditációja nem teszi lehetővé, hogy a szerve-

zők a tananyagot a határon túl felmerült igényeknek megfelelően megváltoztassák, ezért jobbára ahhoz a megoldáshoz folyamodnak, hogy a szükséges helyi ismeretekkel *kiegészítik* a tanulnivalókat, illetve érzékelve a hallgatói igényeket, rövid jegyzetekben összefoglalják a két ország eltérő viszonyaiból adódó lényeges eltéréseket. Ezeknek az „*adaptációs jegyzeteknek*" nagy szerepe van abban, hogy a képzés hozzásegítse a hallgatókat a tudás helyben megvalósuló későbbi felhasználásához.

Stratégiai kérdésként merül fel, hogy a határon túli magyarok képzését az oktatási rendszer fejlesztésének mely irányvonalaiban lenne célszerű megerősíteni. A fejlesztések – melyekbe most a jogi és financiális támogatási rendszereket is beleértjük – három ágon folynak:

1. A magyarországi képzések nyitottá tétele, illetve e nyitottság megőrzése a határon túlról érkező magyarok számára
2. Határon túli magyar tannyelvű felsőoktatás bővítésének elősegítése
3. A határon átnyúló távoktatás kapacitásainak növelése a magyarországi intézmények támogatásával

A második fejlesztési irányban tapasztalhattuk a legdinamikusabb változásokat az utóbbi néhány évben. Amennyiben a megindult fejlődés folytatódik, úgy a távoktatásra nem esik az eddiginél nagyobb hangsúly, bővülése valószínűsíthetően fejlődésének eddig is tapasztalt ütemében zajlik. Amennyiben azonban a magyar tannyelvű határon túli felsőoktatás kapacitásnövekedése lassul vagy valamilyen oknál fogva megtorpan, úgy a távoktatási képzési kapacitások lényeges bővítése válna sürgető szükséggé. Emlékeztetnénk arra, hogy a határon túli magyarság még meglévő pozícióinak megtartása csak a foglalkoztatási struktúra átalakulásától és a képzettségi szint emelkedésétől várható – még akkor is, ha ugyanezen tényezők egyben a magyarság elvándorlásának is előmozdítói.

A távoktatás fejlődési lehetőségeit tanulmányozva világossá vált, hogy a továbblépés egyik perspektivikus iránya *a regionális kapcsolatok* erősítése. A túlságosan nagy horderejű kérdésnek számító államközi kapcsolatok egyengetésénél fontosabbnak tűnik, hogy a regionális értelemben vett *helyi érdekek* érvényesülése mentén, azokra alapozva erősödjenek a határokon innen és túl élők közötti oktatási együttműködések. Megjegyzendő, hogy az Európai Uniós csatlakozás az eddigieknél is fontosabbá teszi a határokon átnyúló regionális együttműködések fejlesztésének kérdéskörét.

A távoktatás további fejlődése nem csupán a már eddig is képzéseket szervező intézmények tervei alapján elővételezhető, hanem abból is következik, hogy számos, jelenleg még távoktatást nem folytató intézmény jelezte abbéli szándékát, hogy távoktatásba kezdjen a határon túl. Ezek az intézmények mostani kiváró magatartásukat azzal magyarázzák, hogy a határ túloldalán komoly nehézséget jelent *megfelelő oktatógárdát kialakítani*, illetve hogy jelenleg olyan *infrastrukturális akadályai* vannak a távoktatás

határon túli megindításának, melynek elhárulása várhatóan éveket vesz igénybe. Az infrastrukturális hiányosságokon elsősorban az egyének és intézmények számítógépes ellátottságának mértékét és színvonalát, valamint a számítógépes hálózatok rendelkezésre álló sávszélességét értik. Várható, hogy ezen infrastrukturális feltételek jelentős javulása a határon átnyúló távoktatás extenzitását lényegesen növelni fogja.

Ismeretes, hogy a határon túl a középfokú tanulmányoktól a felsőfokú tanulmányok irányába továbblépni szándékozók számára a magyar tannyelv használatának lehetőségei drasztikusan beszűkültek. A továbbtanulni akarók jelentős részének számolnia kell a többségi tannyelv használatának „kényszerével". A magyarországi oktatási intézmények által szervezett távoktatási kurzusoknak épp abból adódik az egyik legfőbb vonzereje, hogy *olyan igényeket elégítenek ki, amelyre az adott országban működő oktatási rendszer jelenleg még nem képes*. E kérdéskör kapcsán feltétlenül meg kell említenünk azokat a romániai kezdeményezéseket (pl. Sapientia Egyetem stb.) amelyeknek hosszabb távon az lehet az eredménye, hogy a határon túl élő magyarok számára az anyanyelven elérhető felsőfokú tanulási lehetőségek jelentős mértékben kibővülnek.

A magyarországi intézmények hozzájárulásával megvalósított határon túli távoktatás, mely a rendszerváltás utáni időszakban az egyik első reakció volt a megnövekedett képzési igények kielégítésére, hozzájárult ahhoz, hogy a határon túli képzési igények mielőbb artikulálódjanak, illetve hogy magyar nyelvű képzések váljanak elérhetővé az anyagi, adminisztratív és infrastrukturális nehézségekkel küzdő magyar lakta régiókban. Emellett a távoktatás azt is szolgálta, – ami talán a leginkább maradandó hozzájárulás a határon túli magyar nyelvű oktatás fejlesztéséhez -, hogy a magyar tannyelven indított határon túli felsőfokú képzések az akkreditáció szabta helyi feltételeknek mihamarább megfeleljenek. A kutatás jelezte, hogy például Romániában a közelmúltban beindult magyar tannyelvű felsőfokú képzések nemegyszer azoknak a szakembereknek a közreműködésére épültek, akik korábban a távoktatási képzések szervezői, irányítói, oktatói, vagy esetenként hallgatói voltak (például a PhD képzés keretében.) Úgy gondoljuk, hogy a határon túli magyarok részére szervezett távoktatási kurzusok és a határon átnyúló képzések megvalósítása során az anyaország és a határon túli magyarság között kiépített kapcsolatrendszer olyan tőkét jelent, amely alapja lehet a határon túli oktatás további támogatásának és fejlesztésének.

A Magyarországról indított távoktatási kurzusok helyét és szerepét vizsgálva a határon túl működő oktatási rendszerben két alapvető lehetőséget különíthetünk el. Az egyik esetben a képzés megőrzi a maga sajátos intézményileg és szervezetileg önálló jellegét, és a szervezők nem törekszenek arra, hogy integrálják azt a helyi képzési rendszerbe. Ebben az esetben sem a végzettségek határon túli elismertetésének (ekvivalencia) kérdésköre, sem a határon túli oktatási intézményekkel való kapcsolattartás

nem játszik lényeges szerepet a képzés megszervezésében. A másik esetben szoros kapcsolat alakul ki a távoktatási kurzust szervezők és a helyi oktatási intézmények vagy egyéb szervezetek között. Az együttműködés kiterjedhet oktatók kölcsönös szerződtetésére, közös képzések indítására, szakmai segítségnyújtásra vagy egyszerűen csak a tapasztalatok átadására. Az ilyen típusú együttműködéseket példázza, amikor valamely határon túli felsőoktatási intézmény a magyarországi partnerintézményének szakmai támogatásával indít új képzést. A kutatás tapasztalati azt jelzik, hogy a Magyarországról megvalósított távoktatási kezdeményezések többsége ezen utóbbi utat járta, tehát együttműködött a helyi oktatási intézményekkel, és aktívan támogatta azokat esetleges szakmai önállósulásukban, továbblépésükben. Történeti szempontok figyelembevétele alapján valószínűsíthető, hogy a magyarországi eredetű távoktatásnak valamiféle „*indukáló*” szerepe a továbbiakban is megmarad a helyi magyar nyelvű felsőoktatás vonatkozásában. Esély van például arra, hogy bizonyos képzések távoktatási formában történő megindításában az e téren már helyi tapasztalatokkal rendelkező magyarországi intézmények közreműködjenek. A kérdés aktualitását jelzi, hogy a határon túli illetőségű magyar nyelvű képzést nyújtó felsőoktatási intézmények kinyilvánították abbéli szándékukat, hogy mielőbb elindítsák saját távoktatási képzéseiket is.

Felhasznált irodalom

Armando Rocha Trindade (ed.) (2000): New learning, European ODL Liaison Comittee, Lisbon, 2000.

Arnold Rolf (1995): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit, in: A. Lapsmeier and R. Arnold, Handbuch des Berufsbildung. Opladen: Leske & Budrich, 294.

Béni Gabriella – Halász Gábor (1998): Az oktatás és a gazdaság kapcsolatainak erősítése, 3. alprogram, A távoktatás fejlesztése, Zárótanulmány, Phare Program HU-94.05.

Dirk Van Damme (1999): Adult Learning as Strategic Behaviour and Strategic Learning as Competence, European Conference, University of Bremen, http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s4_damm.html

Dominique Simone Rychen – Laura Hersh Salganik (ed.)(2001): Defining and Selecting Key Competencies, Hogrefe & Huber Publishers, Seattle-Toronto-Bern-Göttingen.

Éger György (1993): Multietnikus határtérségek Közép-Európában. In: Régió 1993/3.

From Initial Education to Working Life: Making Transition Work, OECD 2000.

G. Fekete Éva (2001): Innovációk a kistérségi fejlesztésben, in: Tér és társadalom, 2001/3-4.

Geert W. J. M. Driessen (2001): Ethnicity, form of capital, and educational achivement, in: International Review of Education, Vol. 47. No. 6. November.

George R. Maughan (Ed.) (2001): Technology Leadership: Communication and Information Systems in Higher Education, New Directions for Higher Education, No. 115, Fall 2001, Jossey-Bass, San Francisco.

Gereben Ferenc (2001) A szlovákiai magyarok nemzeti és kulturális identitása, http://www.foruminst.sk

Gödri Irén (2002): Beilleszkedés vagy elszigetelődés? in: Korfa, KSH, 2002/1.

Halász Péterné szerk. (2001): Tanterv és tantárgyi oktatási program, Szent István Egyetem, Kertészettudományi Kar, Kertészmérnök Szak, Budapest.

Hentig, H von (1971): Interdisziplinaritat, Wissenschaftsdidaktik, Wissenschafts-propedeutik, Merkur 25, 854.

Hodgson, B (1993): Key terms and Issues in Open and Distance Learning, London, Kogan Page.

Kovács Ilma (1997): Új út az oktatásban?, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1997.

Kovács Ilma (2001): Távoktatási kutatások a felnőttképzés szolgálatában, in: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.) A felnőttoktatás kutatása, Német Népfőiskolai Szövetség, Oktatáskutató Intézet.

Kovács Ilma (2002): Internetes kampuszok Franciaországban I., in: Magyar Felsőoktatás 2002/5-6.

Kozma Tamás (2000): Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben, Educatio Füzetek, Kutatás közben 227., Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Kozma Tamás (2002): Határokon innen, határokon túl, Regionális változások az oktatásügyben, 1999-2000, Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Mandel Kinga (2000): Iskolázatlansági egyenlőtlenségek Romániában, kézirat, Oktatáskutató Intézet Könyvtára.

Melegh Attila (2002): Globalizáció és migráció, Korfa, KSH, 2002/1.

Méray László (1998): Mi a távoktatás? Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.

Moore, M G (1977): A model of independent study, Epistolodidaktika, 1, 6-40.

Morten Flate Paulsen, Torstein Rekkedal and Morten Søby (1992): Distance education in Norway, in DEOSNEWS Vol. 2 No 19, 1992.

Otto Peters (1998): Learning and Teaching in Distance Education, Analysis and Interpretations from an International Perspective, Kogan Page, Open and Distance Learning Series.

Peter Grootings ed. (2001):Integration of Work and Learning in Transition Countries, European Training Fundation.

Schulmeister, R. (1983/1995) Pedagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht, in: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Vol. 10. of Enzyklopadie Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Klett, 331.

Selinger Sándor – Szelezsán János (2001): Minőségbiztosítás a Gábor Dénes Főiskola távoktatási rendszerében, in: Informatika, 4. évfolyam, 3. szám.

Soltész Péter (2001): Magyar távoktatás a Kárpát-medencében, in: Informatika, 4. évfolyam, 3. szám.

Szűcs András – Wagner Ervin (2000): Research and Innovation in Open and Distance Learning, EDEN.

Zárda Sarolta – Selinger Sándor (2001): A Gábor Dénes Főiskola Távoktatási tevékenysége Erdélyben, in: Informatika, 4. évfolyam, 3. szám.

Táblázatok

A 3. táblázattól kezdődően 100%-nak tekintjük az adott kérdésre válaszadókat.

1. táblázat

A távoktatásban tanuló válaszadó hallgatók nemenkénti megoszlása

	Válaszadók száma	Válaszadók megoszlása (%)	Érvényes válaszok (%)
Nő	54	27,0	30,2
Férfi	125	62,5	69,8
Nincs válasz	21	10,5	
Összesen	200	100	100

2. táblázat

A válaszadók száma országonként

Ország	Válaszadók	Válaszadók aránya (%)
Szlovákia	16	8,0
Románia	123	61,5
Jugoszlávia	45	22,5
Ukrajna	8	4,0
Nem jelezte	8	4,0
Összesen:	200	100,0

3. táblázat

A távoktatásban tanulók megoszlása tanulási lehetőség és képzési szakirány szerint

Melyik állítás jellemző leginkább az Ön helyzetére?

Képzési szakirány	Módom lett volna ezeket az ismereteket máshol megtanulni	Ezeket az ismereteket csak részben tudnám máshol tanulni	Nem lenne módom ezeket az ismereteket máshol tanulni	Összes
Informatikai szakirány	21,3%	51,2%	27,6%	100,0%
Agrár szakirány	4,1%	40,7%	55,3%	100,0%
Összes (n=196)	12,8%	46,0%	41,2%	100,0%

4. táblázat

A távoktatásban tanulók megoszlása munkaviszony és képzési szakirány szerint

Dolgozik-e ön jelenleg?

Képzési szakirány	Igen, teljes munkaidőben dolgozom	Igen, de nem dolgozom teljes munkaidőben	Nem dolgozom	Összes
Informatikai szakirány	61,1%	7,1%	31,7%	100,0%
Agrár szakirány	44,3%	22,1%	33,6%	100,0%
Összes (n=194)	52,8%	14,5%	32,7%	100,0%

5. táblázat

A távoktatásban tanulók megoszlása az ideálisnak tartott képzési formák és a képzési szakirány szerint

Melyik képzési formában tanulna a legszívesebben

Képzési szakirány	Teljesidejű (nappali) képzés	Részidejű (levelező) képzés	Távoktatási képzés	Összes
Informatikai szakirány	48,8%	3,1%	48,0%	100,0%
Agrár szakirány	68,6%	14,9%	16,5%	100,0%
Összes (n=194)	58,5%	8,9%	32,7%	100,0%

6. táblázat

A távoktatási tanfolyam választásának szempontjai

Miért határozott úgy, hogy tanulni fog?

A tanulás választásának szempontjai	Hallgatók aránya (%)
Szakmai továbblépés céljából	57,3
Új, érdekes ismereteket szerzek	54,8
El akarom kerülni a munkanélküliséget	24,1
Szakmaváltás szándéka miatt	20,9
Kedvtelésből tanulok	16,6
Mások példája ösztönzött	5,6
Munkahelyemen elvárják, hogy tanuljak	3,0
Egyéb	8,7

n=200

7. táblázat

A távoktatási kurzus kiválasztásának szempontjai

A kurzus kiválasztásának szempontjai	Döntő fontosságúnak mondták (hallgatók %)	Fontosnak mondták
A megszerezhető végzettség	51,5	43,3
A képzés nyelve	47,6	37,9
A munka melletti tanulás lehetősége	44,0	35,1
A tananyag minősége	41,8	52,6
A képzés színvonala	40,6	57,0
A képzés költségei	33,9	55,4
A rugalmas időbeosztás lehetősége	32,8	53,0
A képzés helye	23,3	47,6
Az oktatók személye	22,2	47,7
A képző intézmény magyarországi kapcsolata	21,6	49,2
A szervezők elérhetősége	9,2	51,1
A tanfolyam időtartama	8,4	45,6
Mások ajánlása	4,2	23,2

n=198

8. táblázat

A hallgatók megoszlása életkor szerint

Életkor	Hallgatók (%)
10-20	10,0
21-25	58,4
26-30	16,3
31-35	8,1
36-40	4,1
40 felett	3,1
Összes (n=178)	100,0

9. táblázat

A korábban szerzett szakmai végzettséggel rendelkező távoktatási hallgatók aránya

Korábbi szakképzettség	Hallgatók (%)
Van	56,6
Nincs	43,4
Összes	100,0

n=192

10. táblázat

A távoktatásban tanuló hallgatók Magyarországra utazása

Magyarországon járt	Hallgatók aránya (%)
soha	1,6
1-20-szor	46,4
21-40-szer	15,3
41-60-szor	12,6
61-80-szor	1,6
81-100-szor	6,0
100-nál többször	16,4
Összesen (n=183)	100,0

11. táblázat

A távoktatásban tanuló hallgatók külföldi munkavállalási szándéka

Vállalna-e munkát külföldön?

Szakirány	Igen, de csak egy évnél rövidebb időre	Igen, egy évnél hosszabb időre is	Nem vállalnék	Nem tudom	Összesen
Informatikai szakirány	13,6%	70,3%	3,4%	12,7%	100,0% (n=108)
Agrár szakirány	37,6%	37,6%	14,4%	10,4%	100,0% (n= 79)
Informatika és agrár szakirány együtt:	25,9%	53,5%	9,1%	11,5%	100,0% (n=187)

12. táblázat

A távoktatásban tanuló hallgatók megoszlása iskolai végzettség szerint

Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?

Végzettség	Hallgatók aránya(%)
Érettségit adó iskola	72,9
Szakmunkás	4,5
Főiskola (vagy azzal egyenértékű)	17,5
Egyetem	5,1
Összesen (n=177)	100,0

13. táblázat

A távoktatásban tanuló hallgatók nyelvismerete

	Kevéssé vagy egyáltalán nem ismeri(%)	Közepe-sen ismeri (%)	Jól ismeri (%)	Tökéletesen (anyanyelvi szin-ten ismeri) (%)
Magyar nyelv	0	0,5	4,4	95,1
Magyar nyelv szakmai nyelvként	1,2	8,1	35,5	55,2
Többségi nyelv	4,9	27,3	52,5	15,3
Többségi nyelv szak-mai nyelvként	29,4	30,6	32,4	7,6

n=185 Lásd még: 1. diagram

14. táblázat

A távoktatásban tanuló hallgatók elégedettsége

Az elégedettség tényezői	Informatikai szakirány 1-10-ig terjedő skálán			Agrár szakirány 1-10- ig terjedő skálán		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
a tanfolyam résztvevőivel	114	7,6	2,36	67	7,5	1,88
a tanfolyam szervezettségével	113	6,5	2,46	69	6,3	2,20
a tanfolyam egészének színvonalával	113	7,1	2,08	67	7,2	2,10
a tanfolyam időbeli ütemezésével	113	7,5	2,07	66	7,6	1,90
a vizsgakövetelményekkel	113	7,2	2,24	68	7,9	1,66
a vizsgák bonyolításával	113	7,3	2,24	67	7,8	1,45
a tanárok munkájával	113	7,4	1,94	68	7,4	2,18
a tananyag-ellátottsággal	113	8,4	1,70	68	7,0	2,13
a tananyagok használhatóságával	113	8,1	1,89	67	7,6	1,82
a tanuláshoz biztosított eszközökkel	112	7,8	2,17	68	6,5	2,43

15. táblázat

A hallgatók utazásra fordított ideje a konzultációs központ felkeresésekor

Utazási idő	Hallgatók (%)
1 óránál kevesebb	61,5
1-2 óra között	18,3
2-3 óra között	9,3
3 óránál hosszabb idő	10,9
Összesen (n=187)	100,0

16. táblázat

A távoktatási hallgatók megoszlása településtípusonként

Településtípus	Hallgatók (%)
Megyeszékhely	34,4
Egyéb város	37,9
Falu 5000 lakos fölött	4,8
Falu 1000 és 5000 lakos között	15,3
Falu 1000 lakos alatt	7,7
Összes (n=194)	100,0

17. táblázat

A távoktatási kurzusról szerzett információk forrása

Információforrás	Hallgatók (%)
Újságban olvasott róla	61,8
Ismerősöktől/barátoktól értesült róla	55,1
Korábbi iskolájában ajánlották	10,2
Munkatársaitól/iskolatársaitól hallott róla	9,8
Televízióból értesült róla	5,6
Szórólapról értesült	5,4
Rádióban hallott róla	4,9

n=194

18. táblázat

A hallgatók összes heti elfoglaltsága a távoktatással összefüggésben

Heti időráfordítás	Hallgatók (%)
1-5 óra	3,6
6-10 óra	10,0
11-15 óra	9,9
16-20 óra	17,6
21-25 óra	5,7
26-30 óra	18,7
31 vagy több óra	34,5
Összesen (n=186)	100,0

19. táblázat

Hallgatói vélemények az egyes képzésformák által igényelt tanulási aktivitásról

Melyik képzésforma igényel nagyobb tanulói aktivitást?

Képzés	Hallgatók (%)
Teljesidejű (nappali) képzés	49,8
Részidejű (levelező) képzés	5,1
Távoktatási képzés	45,1
Összesen (n=194)	100,0

20. táblázat

A távoktatásban taneszközöket használók aránya

Taneszköz	Használók aránya (%)
Nyomtatott tananyag	92,4
Számítógépes oktatóanyag	78,2
Videokazettás oktatóanyag	25,3
Hangkazetta	17,6
Egyéb (kézírásos jegyzet, szakkönyvek, újság stb.	8,3

n=183

21. táblázat

A távoktatásban használt taneszközök jelentősége

Taneszköz	Használat átlagos jelentősége (%)
Nyomtatott tananyag	70,4
Számítógépes oktatóanyag	21,2
Egyéb	5,0
Videokazettás oktatóanyag	2,2
Hangkazetta	1,2
Összesen (n=187)	100,0

22. táblázat

A hallgatók számítógépes ellátottsága

Ellátottság	Agrár szakirány	Informatika szakirány
Saját kizárólagos használatú számítógépem van	25,7	80,7
Mással közös használatú számítógépem van	24,3	10,9
Nincs otthon számítógépem, de a közeljövőben veszek	15,5	5,9
Nincs otthon számítógépem és a közeljövőben nem is lesz	34,5	2,5
Összesen (n agrár=84; n informatika=110)	100,0	100,0

23. táblázat

Az informatika szakirányú hallgatók tanulmányokhoz kapcsolódó heti e-mail forgalma

Heti e-mail	Hallgatók (%)
1-3	76,6
4-6	10,7
7-9	4,0
10-12	6,3
13 vagy több	2,5
Összesen (n=192)	100,0

24. táblázat

A kurzus témájához kapcsolódó korábbi munkavégzés a hallgatók körében

Korábbi munkavégzés jellege	Hallgatók (%)
Alkalmilag végzett a kurzus témájához kapcsolódó munkát	37,5
Rendszeresen végzett a kurzus témájához kapcsolódó munkát	17,9
Nem végzett a kurzus témájához kapcsolódó munkát	44,6
Összesen (n=188)	100,0

25. táblázat

A hallgatók által a távoktatási kurzus kiválasztásakor figyelembe vett szempontok fontosság szerint

A kurzus kiválasztásának szempontjai	Döntően fontos (hallgatók %)	Fontos (hallgatók %)	Kevéssé fontos (hallgatók %)	Nem fontos (hallgatók %)
A megszerezhető végzettség	51,5	43,3	2,2	3,1
A képzés nyelve	47,6	37,9	10,3	3,8
A munka melletti tanulás lehetősége	45,1	34,9	13,8	3,6
A tananyag minősége	43,1	51,3	3,1	1,0
A képzés színvonala	40,6	57,0	1,2	0,0
A képzés költségei	33,9	55,4	7,7	1,9
A rugalmas időbeosztás lehetősége	33,3	52,6	11,5	0,5
A képzés helye	23,3	47,6	16,4	11,2
Az oktatók személye	21,1	49,0	21,6	5,7
Az intézmény magyarországi kapcsolata	20,2	49,7	20,2	6,7
A szervezők elérhetősége	9,2	51,1	25,9	9,8
A tanfolyam időtartama	8,4	45,6	22,9	20,8
Mások ajánlása	4,1	24,9	30,1	36,8

n=193

26. táblázat

Az internet hozzáférés lehetősége a hallgatók körében

Az internet használat helye	A hallgatók aránya (%)
Otthon	35,2
Munkahelyen	26,5
Konzultációs központban	29,7
Iskolában	20,9
Barátoknál, ismerősöknél	17,7
Könyvtárban	5,8
Nincs lehetősége internetet használni	8,9
Egyéb, pl. internet kávézó	20,4

n=193

English Summary

Balázs Török:

Distance Education in the Training of Ethnic Hungarians from Outside Hungary

Ed.: Hungarian Institute for Educational Research 2002. Research Papers 238.

This research has been realized with the support of Apertus Foundation, and has taken place in the Educational Research Institute. The data sampling was performed during the spring of 2002. Among the organizers of these Open University Trainings for Ethnic Hungarians from outside Hungary we have chosen Higher Education Institutions and three fields of specialization: the field of *information technology*, the field of *agriculture*, and from the area of human studies, the field of *pedagogy*. The research was performed - considering the territorial dispersion of the distance education programs realized abroad - in The Slovak Republic, in Yugoslavia and in Romania, where we gathered our data through oral interviews and questionnaire survey method. 196 people filled in our questionnaires. The respondents did not stand for a representative sample, but they do cover approximately a 1/4 of those who attend distance education programs organized from Hungary.

The study called for a dissociation of the different forms of distance education programs. According to the target group, we have differentiated three forms: "correspondence based distance education programs", "distance education programs based on curriculum packages" and "internet based distance learning".

The studied results show that the educational systems of the neighboring countries undergo a process that leads towards the "massification" or mass forming of the higher education - just as in the case of Hungary. Due to the increased educational claims, those who wish to train themselves have progressively more and more possibilities to get to higher education. The distance education programs abroad organized from Hungary also play a role in this process.

The Distance education programs played a significant role in the process by which the *educational structure* of the Ethnic Hungarians from outside Hungary has started to transform. The educational supply offered by

the distance education programs - though differing in given specific fields - contributed to the enrichment of the forms of tertiary education (university/college level higher education, or post-secondary education). Aside of the enrichment of training offers, the distance education programs - in certain fields - have acted as "catalysts" for the rise of the educational level. The distance education programs which started after the change of régime were reacting directly to the social demands emerged from the drastically altered employment structures, but they were acting in a stimulating way on the *formation of the local institutional structures of higher education as well.*

It is well known, that in the neighboring countries, for those who wanted to step forward, from secondary education to higher studies, the possibility to use Hungarian as study-language were severely narrowed. A significant part of those, who wanted to continue their studies had to count with the "compulsion" of using the language of the majority as study-language. In turn, the distance learning courses prepared by Educational Institutions from Hungary are attractive exactly due to the fact that they *satisfy needs, which the educational systems of the given countries are not yet able to answer.*

In the first years of trainings the organizers had been consequently registering "over-enrolment", or - if no preliminary examinations were held - the high number of students showed, how great the demands were for those training programs. However, over the years the organizers had to take into account the slow dwindling of the number of students. The changing of the students' numbers pointed the changes in the educational system of that given country: The differentiation of the system, the changes in the numbers of the youth cohorses, the broadening of local educational offers (appearance of newly founded institutions), as well as the changes in the human resources value of given qualifications.

Considering the results of the research one can draw consequences, that the distance education programs play a lesser role in the field of *Adult Education* as they typically do in Western Europe. Because, after all the "massing" high education, for the time being, is suffering from lack of training places - considering at least the number limits of the diurnal* departments on the popular specializations -, which results among others, that the students are flowing in great numbers towards the alternative forms of distance education programs (high educational, respectively "post-secondary" trainings).

The research has revealed that the distance education forms - in certain organizational variants - are able to merge the *practical professional training* with the effective study, which accomplishment in turn represents otherwise a great difficulty in many occupational fields even today, due to the

* "diurnal" - as differing from the *evening courses* or the *correspondence courses* (translator's note)

simultaneous transformation of the educational system and of the employment structures in the Eastern-European societies undergoing a period of economic transition. In certain fortunate cases, studying simultaneously beside working has created the opportunity of *"studying through work",* which, considering only the EU-initiatives, may grow in the future an important modality of developing human resources.

The most significant challenges facing the tutors differ according to the applied form of distance education, but generally we may state that, regarding the forms of distance education programs based on the use of curriculum-packages, respectively the use of the internet, the students have elaborated somehow new expectations towards the role of the tutors in the following areas:

- the orientating role of the tutor (giving help in the systematization of knowledge)
- openness toward the satisfying of non-formal studying pretences
- the inspiring role of the tutor
- applying of the communicative tuition practice during the tutorial classes

It has arisen as a strategic question: in which direction of the development of the educational system would it be more expedient to strengthen the training of the ethnic Hungarians outside Hungary. The developments – in which we include now the legal and financial aspects too - take place on three branches:

1. the aim to make the trainings more open, respectively, to preserve its openness for the ethnic Hungarians coming from abroad
2. to promote the enlargement of the university education in Hungarian language outside Hungary
3. to increase the capacity of the distance education programs extended across the border with the help of the Hungarian institutions.

The second development direction showed the most dynamic changes in the last few years. If the on-going developments will continue, there won't be necessary to lay more emphasis on distance education programs than it is now, its enlargement will develop in the same rate. In case the development of the capacity of university education in Hungarian language abroad will slow down or it will come to a sudden stop for certain reasons, it might become compelling to enlarge essentially the distance education capacities. We would like to remind that the maintenance of the yet existing positions of the ethnic Hungarians in the neighboring countries can be expected only by changing the employment structures and by improving the training level - even though these are the same facts that lead to the emigration of the ethnic Hungarians.

By studying the developing possibilities of the distance education programs, it has become clearer that one prospective direction to step forward is to strengthen the regional relations. To strengthen the educational cooperation between the people living on one side and the other of the border, through and based on the prevalence of the local interest in the regional sense, seems more important than smoothing the interstate relations, which are considered a question of great importance. It is noteworthy, that the accession to the European Union makes the question of the development of regional cooperation across borders more important than ever before.

The most important experience of our discussion with the leaders of the institutions that plan to start distance education programs in future, is that they regard the organization of the distance education programs first of all as a technological matter. This is why they concentrate less on the pedagogical side of the distance education programs. What makes the subject even more important is that by asking the students we received signals, that for them the success of a distance education program lays not so much in the organizational, infrastructure and program related matters, but more in a pedagogical matter, such as: acquiring the ability to study individually or to constantly maintain the motivation to study.

Further development of distance education programs can be anticipated not only by taking in consideration the plans of those institutions that already organize this kind of training, but also due to the fact that many institutions which didn't offer this kind of training till now, have shown interest to start distance education programs outside Hungary. These institutions explain their present expectant attitude by saying that outside Hungary it is very difficult to gather adequately trained teachers necessary for accrediting the training in Hungary, respectively, because distance education programs outside Hungary face infrastructure obstacles, that can only be overcome in years. By infrastructure lacks they mean the existing quantity and quality of individual or institutional computers and the bandwidth of the computer networks as well. It is expected that by improving these infrastructure conditions the extensiveness of distance education programs outside Hungary will raise considerably.

Further information: Balázs Török, torokb@ella.hu

A HÚSZ ÉVES OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET a magyar oktatásügy átfogó problémáinak tudományos kutatóhelye.
Vizsgálatai a felsőoktatáson túl a közoktatásra, a szakképzésre és az ifjúsági korosztályokra is vonatkoznak, ezek problémáit összefüggéseikben elemzik és így elősegítik az oktatásügy egészére vonatkozó döntések hosszú távú tudományos megalapozását, előkészítését.
Elemzései a rendszerváltás oktatási következményeire éppúgy irányulnak, mint az ezredforduló globalizációs kihívásainak és az Európai Uniós csatlakozás követelményeihez történő társadalmi alkalmazkodásnak az oktatáspolitikai feltételeire.
Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára által felügyelt intézet kutatási profilja – eltérően a más hasonló intézményekétől -, stratégiai jellegű, vagyis a felsőoktatási-, a köz- és szakoktatási rendszernek a strukturális, szerkezeti, politikai, finanszírozási, fejlesztési problémáira irányul, ezeket országos, regionális, területi és helyi, illetve intézményi szinten egyaránt vizsgálja.
Empirikus szociológiai kutatásaival, statisztikai és oktatás-gazdaságtani elemzéseivel, politikai esettanulmányaival az Oktatáskutató hozzájárul a felsőoktatás, és a középfokú iskolahálózat fejlesztéséhez, az iskolázási létszámok és a pedagógusszükséglet előrejelzéséhez, az oktatásfinanszírozási alternatívák kimunkálásához, a felsőoktatási és tudományos kutatás Európai Uniós és nemzetközi integrációjához.
Eredményeit a kormányzati oktatáspolitika formálói közvetlenül is felhasználják, de munkatársai szakértőként a helyi önkormányzatok, a parlamenti bizottságok oktatási koncepcióinak kialakításához is hozzájárulnak.
Az intézet fenntartója az Oktatási Minisztérium, de kutatási költségeinek jelentős részét pályázati úton (OTKA, OKTK, külföldi és nemzetközi szervezetek, stb.) nyeri el, illetve külső megrendelésre (önkormányzatok, kormányzati és érdekszervezetek, felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok, alapítványok, stb.) megbízásából is végez vizsgálatokat, közvéleménykutatásokat, szakképzési és felsőoktatási intézmények, intézményhálózatok átvilágítását.
Kialakult kapcsolatrendszere sokrétű: az intézet, illetve vezető munkatársai éppúgy tagjai számos nemzetközi kutatási szervezet, folyóirat és intézmény irányító testületének, mint ahogyan a hazai tudományos és közélet testületeinek is – az MTA Pedagógiai Bizottságától a Magyar Akkreditációs Bizottságig.
Az Oktatáskutató Intézet a Debreceni Egyetemmel együttműködve a felsőoktatás-kutatók posztgraduális képzésének egyik országos központja, és közös Kutatási Központot működtet az ELTE Szociológiai- és Szociálpolitikai Intézetével is. Az intézet munkatársai e mellett tanítanak az ELTE, a DE, a JATE, a PTE stb. egyetemi kurzusain és több főiskolán, illetve a pedagógus továbbképzés területi intézményeiben is

Kiadványaink:

Kutatás közben füzetsorozat

Educatio folyóirat

Eddig megjelent kilenc évfolyam.

Legújabb számaink:

- Nyelvtudás
- Oktatás – Politika – Kutatás
- Fogyatékos fiatalok
- Értékek
- Ezredforduló
- Mérlegen 1990-2002.

Társadalom és oktatás könyvsorozat

18. Kelemen Elemér: Hagyomány és korszerűség
19. Nagy Péter Tibor: Hajszálcsövek és nyomáscsoportok
20. Kozma Tamás: Határokon innen, határokon túl
21. Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában

Vezető kutatók:

Dr. Lukács Péter
főigazgató, főiskolai tanár – tanárképzés és felsőoktatáskutatás
Dr. Forray R. Katalin
tanszékvezető egyetemi tanár – regionális és kisebbségi kutatások
Dr. Gábor Kálmán
egyetemi adjunktus – ifjúságkutatás
Dr. Györgyi Zoltán
tudományos főmunkatárs – közoktatáskutatás
Dr. Hrubos Ildikó
egyetemi tanár – felsőoktatáskutatás
Dr. Kozma Tamás
tanszékvezető, egyetemi tanár – regionális elemzés és tervezés
Dr. Ladányi Andor
tudományok doktora – összehasonlító felsőoktatáskutatás
Dr. Liskó Ilona
tudományos főmunkatárs – közoktatás- és szakképzéskutatás
Dr. Nagy Péter Tibor
főiskolai tanár – oktatáspolitika történet
Dr. Polónyi István
egyetemi tanár – oktatásgazdaságtani kutatások
Dr. Sáska Géza
tudományos főmunkatárs – oktatásirányítás kutatás
Dr. Tot Éva
tudományos főmunkatárs – oktatásfejlesztési kutatások

Ára: 670,– Ft

A Kutatás Közben sorozat újabb füzetei:

209 Györgyi Z. – Híves T. – Imre A. – Kozma T.: Településhálózat és iskolaszerkezet
210 Szabó László Tamás: Modernizáció kérdőjelekkel (Pedagógusképzés és továbbképzés)
211 Bajomi Iván: Az oktatásügyi érdekszervezetek szerepe az oktatáspolitika formálásában
212 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó: Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években
213 Polónyi István: A felsőoktatás gazdasági jellemzői
214 Ladányi Andor:A felsőoktatás nemzetközi statisztikai összehasonlításban
215 Tót Éva (szerk.): Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie
216 Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva: A folyamatos szakmai képzés helyzete
217 Kozma Tamás: Az MKM 1992-es kutatási támogatása
218 Kozma Tamás: Az MKM 1993-as kutatási támogatása
219 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Felvételi szelekció a középfokú oktatásban
220 Forray R. Katalin: A falusi kisiskolák helyzete
221 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre: Az MKM 1994-es kutatási támogatása
222 Györgyi Zoltán – Imre Anna: Fenntartói társulások
223 Híves Tamás – Kozma Tamás – Radácsi Imre: Az MKM 1995-ös kutatási támogatása
224 Hrubos Ildikó: A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában
225 Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitika
226 Hrubos Ildikó: A japán felsőoktatási modell
227 Kozma Tamás: Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben
228 Györgyi Zoltán – Imre Anna: Az alap- és középfok közötti átmenet
229 Tót Éva: Számítógépek az iskolában
230 Fehérvári Anikó: Párhuzamos szakképzési rendszerek az iskolarendszeren kívüli képzésben
231 Havas Gábor–Kemény István–Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolákban
232 Györgyi Zoltán – Mártonfi György: Vissza a munkaerőpiacra
233 Kozma Tamás: Regionális egyetem
234 Liskó Ilona: Cigány tanulók a középfokú iskolákban
235 Hrubos Ildikó: A "bolognai folyamat"
236 Mátay Melinda: Fiatal, budapesti elit értelmiségiek szocializációja
237 Czeizer Zoltán: Az oktatási intézmények informatikai helyzete és a fejlesztés lehetőségei Magyarországon

A sorozat 212-238. közötti egyes példányai megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:
Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója. 1054 Budapest Báthori u. 10.
Levélcím: 1395 Budapest, Pf. 427. Tel/Fax: 1/302-7749, 1/269-5201
E-mail: oktataskutato@ella.hu, **www.hier.iif.hu**