

ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

**KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS, KÖZÖSSÉGI TANULÁS NEM FORMÁLIS TANULÁSI
KÖRNYEZETBEN**

A TANULÓKÖRÖK A FELNŐTTKORI MŰVELŐDÉSBN

HABILITÁCIÓS ÉRTEKEZÉS

KÉSZÍTETTE: SIMÁNDI SZILVIA PhD
okl. művelődési és felnőttképzési menedzser

Eger, 2018.

Az értekezést az „EFOP-3.6.1-16-2016-00001 Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” program támogatta.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	5
1.1. Előzmények és célok	5
1.2. A témaválasztás időszerűsége	10
1.3. A dolgozat fogalmi keretei	24
2. Felnőttkori művelődés – közösségben művelődés	32
2.1. A szakemberképzés intézményesülése – A népművelőtől a közösségszervezőig.....	32
2.2. Élethosszig tartó tanulás – művelődés.....	44
2.3. A tanulókörök a felnőttkori művelődésben	53
3. A felnőttkori közösségi tanulás online tanulási környezetben	67
3.1. Tanulás az online térben.....	67
3.2. A tanulókörök egy közösségi portál keretében.....	73
3.3. Pilotkutatás: egy közösségi oldalon megvalósult nyitott tanulás tapasztalatai	78
3.4. Tanulókörök online tanulási környezetben – Felmérés hallgatók körében	85
3.5. Igényfelmérés az online tanulókörökről	106
4. A tanulásközpontú szemlélet az oktatásban – a téma felsőoktatási dimenziói.....	116
5. Összegzés	129
6. Felhasznált irodalom	136
7. Mellékletek	164
1. sz. melléklet: Módszertani ajánlás intergenerációs és online tanulókörök facilitátorai számára	164
2. sz. melléklet: Kérdőív a közösségben tanulásról	177
3. sz. melléklet: Elégedettségi kérdőív	187
4. sz. melléklet: A dolgozathoz kapcsolódó munkák jegyzéke	193

„Közösségben és közösség által művelődni és tanulni mindig egy másabb minőséget jelent. A gondolataink összekapcsolódnak, közösen új tartalmakat fedezünk fel, létrejön a hatás és visszahatás. A közösség tudásra gyakorolt multiplikátor hatásai mellett persze nem elhanyagolható maga a közösségi érzület, a <mi-tudat> értéke sem.” (Juhász 2014a,7).

**KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS, KÖZÖSSÉGI TANULÁS NEM FORMÁLIS TANULÁSI
KÖRNYEZETBEN
A TANULÓKÖRÖK A FELNŐTTKORI MŰVELŐDÉSSEN**

1. Bevezetés

A dolgozat bevezető fejezetében témaválasztásunkat indokoljuk, különös figyelemmel a téma aktualitására, ezt követően a dolgozat fogalmi kereteinek és dimenzióinak a körvonalazására törekszünk.

1.1. Előzmények és célok

A témaválasztásunk relevanciáját és a szakmai jelentőségét abban látjuk, hogy dolgozatunk az élethosszig tartó tanulás gyakorlati implementációjához kötődik, azon belül is a szubjektív életminőséghez fűződő hatásához (vö. Boström 2003, EESC 2012, Maróti 2016, UNESCO 2016). A kulturális aktivitás, a szabadidős és a hobbi tevékenységek stb. érdemben hozzájárulhatnak egy jobb életminőség eléréséhez, társas kapcsolatok építéséhez, bővítéséhez, melyek hozadékai kitapinthatóak az egyén személyes és a szakmai életében, továbbá a boldogság és/vagy elégedettség érzésben is (Utasi szerk. 2007, vö. Åberg 2016, Bowling és Gabriel 2004, Csíkszentmihályi 2001, Diener 2000, Dudás 2005, Michalos 2005, Murinkó 2007, Silverstein és Parker 2002).

Munkánkban a felnőttkori művelődést, a szabadidő változatos eltöltését támogató kezdeményezések és színterek közül a tanulókörökre, önképzőkörökre fókuszálunk nem formális tanulási környezetben. A témaválasztásunk egyik alapját az képezi, hogy *Közösségi művelődés tanár* szakos, illetve *Közösségszervezés* alapszakos hallgatók képzésével foglalkozunk.¹ Írásunkban külön figyelmet fordítunk a szakemberképzés intézményesülésére is, illetve a szakmai szemléletváltásra (vö. Durkó 2002, Fónai és

¹ Egerben 1975-ben kezdődött el a közművelődési szakemberek képzése (bővebben lásd 2.1. fejezet) Tanszékünk gondozásában jelenleg a Közösségi művelődés osztatlan tanár szak, az új Közösségszervezés alapszak, illetve a Játék- és szabadidő-szervező szak (kifutó képzés) áll. Szakjaink oktatása során fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók a közösségi művelődés területén számos „jó gyakorlatot” megismerhessenek, személyes élményeket és gyakorlati tapasztalatokat is szerezzenek, különös figyelemmel a közösségi művelődés folyamatait támogató tevékenységekre.

Drabancz 2001, Francz 1995, Juhász 2016, Maróti 2016, T. Kiss és Tibori 2006, T. Kiss 2009, T. Molnár 2016, Varga és Vercseg 1998).

A személyes jelenlétre épülő tanulókörök/önképzőkörök az észak-európai országokban már évtizedek óta a tanulási tevékenységet középpontba helyező felnőttkori tanulásnak, művelődésnek népszerű színterei, jóllehet kezdetén elsősorban azoknak kínált tanulási, művelődési lehetőséget, akik csak korlátozott mértékben jutottak hozzá oktatáshoz (vö. 2.1. fejezet). Azonban az idők folyamán a résztvevői köre kitágult, és különböző típusai, változatai is kialakultak (vö. Åberg 2013, Byström 1996, Holme Barrett 2003, Karlsson 2012, Kaplan és Carré 2007, Kindström 2010, Larsson és Nordvall 2010, Pihlgren 2015, Richmond 2000). A nevezett tanulókörök iránti nemzetközi érdeklődést jól érzékelteti Larsson és Nordvallnak (2010) a tanulókörök nemzetközi irodalmáról készített bibliográfiája: az angol nyelvű írások mellett bengáli, dán, finn, francia, kínai, koreai, norvég, orosz, portugál, spanyol, szlovén stb. nyelven íródott munkák is fellelhetők a jegyzékben. A hazai közművelődési gyakorlatban az 1970-es évektől kezdődően számos értékes adaptációról és kezdeményezésről olvashatunk (vö. Francz és Keresztesné 1981, Francz 2009, Harangi 2010a, Keresztesné 1981, Litauszki 1983, Maróti 2010, Maróti 2015a, Mészáros et al. 2013, Szamosújvári 1988, Varga és Vercseg 1998). (vö. 2.3. fejezet)

Napjainkban a tanulókörök mozgatórugóját jellemzően egy személyes kíváncsiságon alapuló, konkrét témában való elmerülés (vö. Csíkszentmihályi 2001, Schulze 1992) képezi, hasonló érdeklődésű emberekkel való együttműködésben. A választott téma akár az általános műveltséghez, az egyén életmódjához, a hobbitevékenységéhez, a szakmai érdeklődéséhez, az élethelyzetéhez, akár a lokális közösségéhez, lakóhelyéhez stb. is kötődhet. Számos közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban, illetve lokális, helyi értékek megőrzésére irányulóan,² továbbá érdeklődést generálhatnak olyan aktualitások is, melyek egy-egy szakmai közösséget foglalkoztatnak. *(Erről részletesen: 2. fejezet)*

A tanulókört értelmezésünkben olyan több alkalmas, tanulás- és résztvevő-központú, kis létszámú, nem formális tanulási környezetben megvalósuló szabad tanulási, művelődési formának tekintjük, melyben a résztvevők különböző információforrásokat felhasználva

² Példaként említhetjük a környezettudatossághoz, az egészséges életmódhoz, az életmódváltáshoz, akár a házi kedvencek gondozásához és az egyéb, közérdeklődésre számot adó témákhoz kötődő köröket, a lokális közösségek esetében a helyi tudás gyűjtésére irányuló tanulóköröket (helyi értékek, hagyományok, szokások gyűjtése), az olvasóköröket, az idegen nyelvű társalgási klubokat stb.

egymástól is tanulnak. A tanulókör a résztvevők munkamegosztására és együttműködésére épül a téma kiválasztásától, tervezésétől a feldolgozásán át, az elért eredmények értékeléséig (vö. Benedek et al 2002).

Az infokommunikációs eszközök terjedésének, valamint az internet térhódításának következtében napjainkban kiszélesedtek az élethosszig tartó tanulás és művelődés terei, lehetőségei (vö. Barabási 2003). A második generációs internetes szolgáltatásoknak (Web 2.0)³ köszönhetően akár a közösségi oldalak (Google+, Facebook, LinkedIn stb.) keretében számos, közösségi élményre építő, többféle variációban és eltérő résztvevő létszámmal működő, illetve különböző szervezésben (intézményi kötődésű, magán indíttatású), és különféle módon megvalósuló kezdeményezést találhatunk, melyekből valódi igényeket azonosíthatunk, és részvételi hajlandóságot érhetünk tetten (vö. Fejes 2007).⁴ A dolgozat elkészítésénél felhasználjuk az online tanulási környezet keretében szerzett oktatói tapasztalatainkat is,⁵ annak érdekében, hogy a dolgozatunk tárgyát a nyitott tanulási lehetőségek között világosan elhelyezhessük, és a határvonalait meghúzhassuk.

Dolgozatunk a hazai közművelődés, közösségi művelődés területén egy eddig még szűk körben kiaknázott kezdeményezés inspirálására tesz javaslatot: nevezetesen tanulókörök ösztönzésére és támogatására online környezetben. Felvetésünk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával online felületen is lehetőség nyílik a felnőttkori tanulást, művelődést támogató, a szóban forgó tanulókörök módszertani alapjaira építő online tanulóközösségek bátorítására, melyek hozadékai napjainkban szintén kitapinthatóvá válhatnak a résztvevők mindennapi életében és/vagy munkájához kötődően is.

Megítélésünk szerint a személyes jelenlétre építő tanulókörök mellett teret nyerhetnek a részben személyes jelenléte preferáló, illetve az egészében online tanulási környezetben megvalósuló tanulókörök is. Jelen kezdeményezésünknek a relevanciáját a korábbi hazai gyakorlat alapján a támogató szerepkörben látjuk (vö. Maróti 2010, Francz 2009), illetve

³ A Web 2.0 megjelenési formái rendkívül színesek, ebbe a körbe sorolhatók a közösségi oldalak is. Ezen közösségi alkalmazások a tudásalkotó, dialogikus tanulásra jellemző közös tevékenységeket is lehetővé teszik (Molnár és Kárpáti 2009): a tartalmat maguk a felhasználók hozhatják létre, oszthatják meg vagy véleményezhetik, és lényegi eleme a folyamatos és kölcsönös megosztás, az interaktivitás (vö. Downes 2006).

⁴ Google+ közösségi oldal keretében lásd például: „Angol tanuló társ”, „Tanulástámogatás felnőttkorban”, „Élni tanulók”, „Gondolkodjunk együtt a digitális állampolgárságról!”, „Mester egészség klub”, „Környezetvédők”, „A matematika napos oldala”, Virtuális pedagógia”, „Digitális művészet” stb.

⁵ Gondolunk például a Tempus Közalapítvány szervezésében a felsőoktatásban oktatók számára indított, Google+ felületen megvalósított online nyílt kurzusban való szakmai közreműködésünkre; a Virtuális Egyetemen közösségi oldal keretében létrehozott „Bevezetés a rendezvény szervezés rejtelmeibe” nyílt kurzusunkra, a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum (KMOOC) nyílt kurzusai között megvalósított „Felnőttoktatás módszertana” c. kurzusunkra stb.

napjainkban a legújabb közösségfejlesztési szakirodalom (szerk. Arapovics és Vercseg 2017) szintén kidomborítja a tanulókörök bátorítása és támogatása vonatkozásában a közművelődési intézmények szerepét: akár a kör tagjainak a tanulóköri szerepekre való felkészítésén keresztül (vö. Maróti 2010, Francz 2009). A tankatalógus kezdeményezéshez hasonlóan az önszerveződést ösztönözzük, az azonos témában járatos és érdeklődő emberek egymásra találását (lásd Varga – Vercseg 1998). A fentiek megvalósítását egy, a tanulóköri facilitátorok számára készített, online környezetben is alkalmazható módszertani útmutató kidolgozásával is ösztönözni kívánjuk.

Az egyes emberi tevékenységek időkeretei egyre inkább összemosódnak, és az infokommunikációs eszközök nyújtotta lehetőségek révén az egyes tevékenységek – legyen szó munkáról, szórakozásról – egyre inkább beszűrődnek az idő korábban hasonló célokra fel nem használt területeibe (Bocsi 2013, vö. Barabási 2003, Castells 2005), lásd a „24 órás társadalom”, a „nonstop társadalom” stb. jelzőket (vö. Kreitzman 1999). Mindemellert közösségi oldalra belépni a mobil eszközök segítségével akár utazás közben is lehet, azaz a mobil infokommunikációs eszközök elterjedésével az egyén számára lehetővé válik a helytől és időtől független tartalomelérés is, mely támogatóan hathat a nem formális tanulási környezetben történő tanulásra is (Horváth Cz. 2013, Weste 2012).

Munkánkban a tanulókörökre egy népszerű közösségi oldalhoz kötődően fókuszálunk (vö. Cheung et al. 2011), felvetésünkhöz az a 2016-os statisztikai adat is hozzájárul, amely szerint mind a fiatalabb, mind az idősebb korosztály jelentős része közösségi oldal felhasználó. A Facebook közösségi portál 2016. március elején 5.260.000 magyar felhasználót mutatott, 2.670.000 fő a 35 év alatti korosztályból került ki, a 45 év feletti felhasználók száma pedig 1.390.000 fő volt (Lévai 2017).⁶

A fentiekre figyelemmel dolgozatunkban a következő kérdésekre keressük a választ:

- Realizálhatóak-e közösségi hálózat keretében a szóban forgó tanulókörök, és miben mutatkozik meg egy (online) tanulókör erőssége és korlátja?
- Milyen előzetes elvárásokat fogalmaznak meg a résztvevők az online tanulókörrel kapcsolatban, illetve milyen eredményeket szűrhetünk le az elégedettségi felmérés alapján?

⁶ Arról azonban nincsen pontos adatunk, ebből mennyi a duplikált, illetve a nem valós személyhez kötődő felhasználói fiók.

- Milyen felnőttkori tanulási motivációk kielégítésében kaphatnak szerepet az online tanulókörök?
- Milyen módszertani sajátosságok jellemzik az online felületen létrehozott tanulóköröket?

H1. Feltevésünk, hogy a Web 2.0. internetes szolgáltatások bevonásával online felületen is megvalósíthatóak a felnőttkori tanulást, művelődést támogató tanulókörök.

H2. Feltevésünk, hogy az online tanulási környezetben pozitív tapasztalatot szerzők inkább nyitottak az online tanulókörök iránt, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők.

H3. Feltevésünk, hogy azok, akik rendelkeznek szabadidős közösségben szerzett tapasztalattal, inkább mutatnak érdeklődést az online keretek között megvalósuló közösségi művelődés iránt.

A dolgozatnak a formális tanulási környezethez való kapcsolódási pontjait abban tapinthatjuk ki, hogy a hazai köznevelésben és a felsőoktatásban is egyre inkább előtérbe kerül az együttműködésen alapuló tanulásszervezés, a kooperáció és a kollaboratív tanulás ösztönzése. Az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzésekben a tanulásközpontú és a résztvevő-központú oktatást mind az élethosszig tartó tanulás, mind az együttműködésre való felkészítés (megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, lásd Delors jelentés 1996) aspektusából alapvetőnek tartjuk (vö. Attard 2010, Biggs és Tang 2007, Engler 2014, Halász G. 2013, Kopp 2013, Pusztai 2011, Tinto 2003 stb.). Munkánkban emellett a (hallgatói) közösségek szerepét és jelentőségét többek között kidomborítjuk a hallgatói kapcsolatrendszeren keresztül, amely összefonódik a korai iskolaelhagyás problémakörével is, másfelől pedig a tanulásközpontú felsőoktatásban számos kezdeményezés található a hallgatók egymásra hatását támogató tanulóközösségek inspirálására (vö. Engler 2014, Forray és Kozma 2011, Kerülő 2010, Tinto 2003). *(Erről részletesen 4. fejezet)*

Az alábbiakban kifejtésre kerülő rövid és hosszú távú célok mentén (lásd az új technológiákban rejlő lehetőségek kiaknázása, az egymástól, illetve a generációk közötti tanulás támogatása, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés, valamint a tanulóhoz való hozzáférés biztosítása minden életszakasz számára stb.) tehát dolgozatunkban a közösségben művelődésre és közösségben tanulásra fókuszálunk nem formális tanulási környezetben.

1.2. A témaválasztás időszerűsége

1. Az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás

Az egész életen át tartó tanulás kifejezés (Lifelong Learning – LLL), az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, az élet teljes körére tanulásról (Life Wide Learning – LWL) kiterjedő megfogalmazás pedig már erőteljesebben kidomborítja a különböző tanulási terek egymást kiegészítő jellegét; tanulni lehet a szabadidőben, a közösségekben végzett tevékenység keretében vagy a napi munka során is, és a mobil technológiáknak köszönhetően már nincs helyhez sem kötve (vö. Castells 2005, Cassells 2016, Forray és Juhász 2008, Memorandum 2000, Németh 2015, Ott 2011, Weste 2012).⁷ Az egész életen át tartó és az élet minden körére kiterjedő tanulás alapját az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis, többfunkciós egysége alkotja (vö. kulcskompetenciák), melyek révén az egyén személyiségét kiteljesítheti és fejlesztheti, hogy képessé váljon a társadalomba beilleszkedni, illetve a munkaerő-piacon érvényesülni (OFI 2009). (Bővebben lásd 2.2. fejezet)

Az Eurostat adataiból (Európai Bizottság 2017) kiolvasható, hogy Európában az egész életen át tartó tanulás koncepciója különböző mértékben valósul meg. A felnőttek részvétele (25-64 évesek) Magyarországon az egész életen át tartó tanulásban az uniós átlag alatt szerepel.⁸
⁹ (Erről bővebben lásd 2.2. fejezet)

Az életkor előre haladásával az iskolarendszerű képzéseken való részvétel csökken, a felnőtt lakosság körében a nem formális tanulási környezetben való tanulás kerül előtérbe (KSH 2010). Farkas (2014, 17) is kiemeli, hogy „a folyamatos tanulás szükségessége azonban nem csak munkaerő-piaci perspektívából, hanem egyéni és társadalmi szempontból is indokolt, hiszen a tanulás egyszerre segíti az egyén boldogulását, valamint a társadalom és a gazdaság fejlődését.” (vö. kulturális alapú gazdaságfejlesztés)

Az egész életen át tartó tanulás fogalma meghaladja az egész életen át tartó oktatás (lifelong education Faure et al. 1972) fogalmát, mely a tanulási tevékenységet kiterjeszti a tanulási

⁷ Az egész életen át tartó oktatás, illetve tanulás kulcsüzeneteiről a hetvenes évektől bővebben lásd Coombs (1968, 1971), Faure jelentés (1972), Delors jelentés (1996), Fehér könyv az oktatásról (1996), Memorandum (2000), UNESCO (2005), UNESCO (2012), UNESCO (2016) stb.

⁸ A felnőttkori tanulás minden olyan tanulás (beleértve a formális és nem formális tanulási környezetet is), amelyben a felnőttek az alapoktatás és -képzés befejezése után vesznek részt, függetlenül attól, meddig jutottak ebben a folyamatban.

⁹ Megjegyezzük, számos kutatás nem tér ki a szabadidőben, nem szervezett formában történő tanulási tevékenységekre, nehezen mérhetősége miatt.

színterek relációjában. A felnőttkori tanulástámogatás vonatkozásában egyre inkább a figyelem középpontjába kerül az új technológiákban rejlő tanulástámogató lehetőségek kiaknázása, a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása, az egymástól és a generációk közötti tanulás jelentősége, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés szükségessége, valamint a nem-formális és informális tanulási eredmények elismerésének kérdése is (vö. Farkas 2014, Miklósi és Oszlanczi 2010, Kolland 2008, Memorandum 2000, Németh 2015, Waxenegger et al. 2008).¹⁰

Az egész életen át tartó tanulás eszközrendszerének részeként az utóbbi években a nem formális tanulási környezetben szerzett *tanulási eredmények hitelesítése* is egyre erőteljesebben a figyelem fókuszába kerül (vö. hitelesítési eljárás; validáció), mely a különféle tanulási módokat egyenrangúnak fogadja el, mert a tanulás eredményét ismeri el, értékeli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben történt (hol tanulta, mikor tanulta stb.). A képzésbe történő beszámítás (Derényi és Tót 2011) mellett Farkas (2014) a tanulási eredmények hitelesítésének foglalkoztatást növelő, munkaerő-piaci belépést és bennmaradást elősegítő funkciójával is foglalkozik. Témánk szempontjából azért lényeges, mert az egyén által birtokolt tanulási eredmény hitelesítésének egyik fontos funkciója szintén a felnőttkori és az egész életen át tartó tanulásban való részvétel ösztönzése. (vö. UNESCO 2012).

2. Aktív állampolgárság – közösségi részvétel

Kerr (2008) értelmezésében az aktív állampolgárság nem korlátozódik a szokványos állampolgári részvételi formákra, hanem a közösségi életében történő részvételre is kiterjed, és kulcselemei között jelenik meg a tudás, a készségek, az attitűdök, az értékek és az identitás, melyeket az aktív állampolgárságra nevelés elemeinek tekint (vö. Cassells 2016, Hoskins 2006). A fentiekből az is következik, hogy az aktív állampolgárság az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést és annak a gyakorlati implementációját is szorgalmazza (lásd EESC 2012, Miklósi 2016). Az UNESCO GRALE III. (*Global Report on Adult Learning and Education*, UNESCO 2016) jelentése a felnőttkori tanulás három kulcsterületét azonosítja: az alapkészségek, alapkompenciák megszerzését; a szakmai továbbképzés területét és az aktív állampolgárság támogatását, mely magában foglalja többek között a

¹⁰ Bővebben lásd még: UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016): *Third Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market and Social, Civic and Community Life*; Kiáltvány a XXI. századi felnőttkori tanulásért (A tanulás hatalma és öröme) - European Association for the Education of Adults (EAEA); az Európai Unió Tanácsának ajánlását a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (2012/C 398/01).

szabad tanulást és a *közösségi tanulást* is. A jelentés foglalkozik a felnőttkori tanulás egészségre, életmódra, munkaerő-piacra, valamint a társadalmi, civil és közösségi életre gyakorolt hatásával. Mindez történhet az elhelyezkedési vagy jobb munkavállalási lehetőségeknek a megteremtéséért, a szakmai előrelépésért, a szabadidő élvezetes eltöltéséért, az egyéni képességek fejlesztéséért, az általános műveltségi szint növeléséért, a kötelezettségek végrehajtásának hatékonyabbá tételéért, az emberi kapcsolatok javításáért, de egy közösséghez való tartozás igénye is motiválhatja az egyént stb. (vö. Csoma 2005, 2006; Durkó 1999; Farkas 2014; Kerülő 2010).

A közösségi művelődés markánsan épít az alulról jövő kezdeményezésekre és az aktív részvételre. A valahová tartozás a részvételt is magában foglalja, és a részvétel magas aránya pedig egyik indikátora a jól működő közösségeknek (Arapovics és Vercegy 2017, vö. Coleman 1998, Orbán és Szántó 2005, Péterfi 2016, Pusztai 2017, Putman 2000). Hazánkban több mint tíz éve végeznek közösségfejlesztő műhelyek országos felmérést a közösségi ügyekben való részvételről, illetve a közbizalmi viszonyok alakulásáról. Témánk aspektusából kiemelésre érdemesnek tartjuk a közösségi kezdeményezésben, tevékenységekben való részvételt befolyásoló tényezők megismerésére irányuló kérdést. A válaszok arra engednek következtetni, hogy a közösségi kezdeményezésekben való részvételre jótékonyan hat a lehetőségekről való informáltság, valamint az, ha az egyént személyes megkeresés révén kéri fel az aktivitásra. A személyesség fontosságát mutatja az is, hogy sokak aktivitását segítené elő az, ha ismerősével együtt tud részt venni a különböző tevékenységekben (Péterfi 2016). (1. sz. táblázat)

1. táblázat: Mi segíthetné elő, hogy részt vegyen közösségi kezdeményezésben, tevékenységben? (%)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ha barát, vagy családtag is részt venne velem	30,9	41,4	40,1	40,8	44,1	37,6
Ha több információt kapnék a lehetőségekről	32,8	39,8	39,3	39,2	41,8	45,3
Ha tudnám, hogy javára válik a pályámnak	31,0	39,0	40,3	36,0	40,8	34,6
Ha valaki megkérne, hogy vegyek részt	32,1	35,1	36,6	40,3	39,9	39,4
Ha valaki, akinek már van tapasztalata, segítene	21,5	26,7	27,3	28,8	30,8	27,5
Ha itthonról is megtehetném	15,9	24,3	23,5	24,1	28,1	22,1
Más	13,3	4,1	5,6	6,1	8,1	6,8

Forrás: Péterfi (2016, 6)

A participáció és az együttműködés különböző módokon jelenhet meg. Putman (2000) elméletében kiemeli többek között az informális jellegű, rendszeres és valódi interakciókon alapuló kiscsoportok: olvasói körök, támogató csoportok, tanulókörök szerepét és az együttműködésen alapuló kapcsolatok jelentőségét (vö. Coleman 1994, Fukuyama 1997, Kolland 2008). Továbbá Pusztai (2017) kutatásai azt is megerősítik, hogy a köz- és felsőoktatás önkéntes közösségi tagsággal rendelkező tanulói eredményesebben teljesítenek a társaiknál az iskolai tanulmányaik során. A nagymintás „Magyar Ifjúság Kutatás 2016” (továbbiakban Ifjúság 2016) adatai is foglalkoznak a közéleti aktivitással, mely azt mutatja, hogy a fiatalok szervezetekhez való kapcsolódása 2012-ben felvett adatokhoz hasonlóan alakul (2012-ben 23, 2016-ban 25 százalékuk kötődött/ kapcsolódott valamilyen módon szervezethez). Ebből sportklubokhoz vagy sportegyesületekhez kapcsolódnak a legtöbben (11 százalék), ezt követik a diák és hallgatói szervezetek (9 százalék), valamint a szabadidős közösségek (5 százalék) (Székely és Szabó 2017).

Dolgozatunk tárgyával az együttműködésen alapuló részvételi lehetőségek gazdagításához kívánunk hozzájárulni. A tanulókörben való participáció tanulási eredményeit abban is véljük megfogni, hogy az aktív részvétel további tapasztalatcserékre, közösségi tanulásra, közösségi cselekvésre is buzdíthatnak (Arapovics és Vercseg 2017).

3. Közösségi művelődés, tanulás online tanulási környezetben – digitális állampolgárság

Manuel Castells (2005) trilógiájának első kötetében „A hálózati társadalom kialakulása” az információs és kommunikációs technológia társadalomra gyakorolt hatásait elemzi. Castells (2005, 123) szerint „az információs technológiai paradigma nem abban az irányban fejlődik, hogy mint rendszer elérjen valamilyen végpontot, hanem többszörösen rétegződött hálózatként a nyitottság felé tart”, mely a művelődés körét is érinti (vö. Barabási 2003, Nyíri 2009). Maróti Andor (2016b) művelődéskutató felteszi azt a kérdést „változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban”, és egyben keresi a választ, hogyan formálódik a kultúra fogalma, értéke és átadásának módja. Ebben a környezetben a művelődést a gondolkodás és cselekvés megújításaként értelmezi, illetve kiemeli, hogy az ember és a környezete közötti párbeszéd a művelődés lényege (uo. 66). Az infokommunikációs eszközök elterjedésének, valamint az internetes szolgáltatásoknak köszönhetően napjainkban kibővültek az élethosszig tartó tanulás és művelődés terei, lehetőségei, melyek új kihívásokat fogalmaznak meg a szakma számára is, amely dolgozatunk témaválasztását is inspirálta. Benedek (2007, 28) olvasatában az

infokommunikációs technológiák fejlődésének köszönhetően a mobiltanulás „hatását tekintve egyre jelentősebb társadalmi dimenzióban jelenik meg (...). A változás kiterjesztő hatással bír ugyanis az egész életen át tartó tanulás kereteire, azt új virtuális dimenziókkal ruházza fel” (vö. Barabási 2003). Többek között már az ezredfordulón az egész életen át tartó tanulásról szóló Memorandum is hangsúlyozza, hogy az infokommunikációs technológia hatalmas lehetőséget hordoz magában, azáltal, hogy a nap minden szakaszában elérhetővé teszi a tanuláshoz való hozzáférést, függetlenül attól, hogy egy adott pillanatban éppen hol tartózkodik az egyén (Memorandum 2000, 21). Az okostelefonok térhódítása pedig kedvezően hat a bárhol, bármikor tanulás lehetőségének is, a tanulás történhet helyszíntől függetlenül, otthon, munkahelyen, és történhet eltérő időpontokban is (lásd mobiltanulás, mlearning; vö. Castells 2005, Castells 2006, Czirfusz et al. 2015, Racsko 2016, Weste 2012).

Napjainkban a tanulás és művelődés folyamata összefonódik a digitális eszközhasználattal is: támogathatják többek között a nyílt kurzusok, a különböző közösségi oldalakon megjelenő szakmai vagy hobbikörök, vagy a kulturális tartalmakat kínáló oldalak (vö. Bessenyei 2007, Castells 2005, Cassells 2016, Forgó 2014, Ollé 2013). A hálózatalapú tanulás a tudáscsere társas, hálózati jellegét hangsúlyozza (vö. Davis, Edmunds, Kelly-Bateman 2008, Downes 2005, Downes 2006, Dorner 2007, Fejes 2007, Siemens 2005), és Kulcsár (2010) a konnektivizmus alapelvei között kiemeli a közösség inspiráló erejét és a tudásmegosztás jelentőségét. A webkettes szolgáltatások kedveznek a kollaboratív tudásépítésnek is, és az azonos érdeklődési kör mentén létrejövő online közösségek tagjai pedig vélhetően egyre könnyedebben eligazodnak majd az infokommunikációs térben (Benedek 2012, vö. Cheung, Chiu, Lee 2011, Prensky 2001). Tapscott (2001) az „internet generációról”, a felnövekvő nemzedékről szóló írásában azt fejtegeti, hogy a digitális technika vívmányainak köszönhetően ez a nemzedék más módon kommunikál, tanul, játszik, él közösségi életet, mint például az ő szüleik.

Ma mind az élethosszig tartó tanulásra, mind a digitális állampolgárságra való felkészítés kiemelt jelentőségű feladatként jelenik meg az oktatásban is. A formális tanulási környezetben olyan tanulási készségek és képességek fejlesztésére van szükség, amelyek felkészítik az egyént a digitális technika nyújtotta lehetőségek kiaknázására, és a különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációjára (vö. D. Molnár 2010, Komenczi 2009).

A digitális állampolgárság magában foglalja többek között a digitális hozzáférést (kompetencia és technikai háttér), a digitális műveltséget (információmenedzsment, adekvát eszközhasználat), a digitális kommunikációt és a digitális egészséget is, azaz „a kompetencia magas szintjének birtokában az egyén képes kiküszöbölni, illetve minimalizálni a digitális eszközök használatából esetlegesen adódó fizikai vagy mentális stresszt és az ezekhez kapcsolódó betegségek kialakulását” (Ollé 2013, 20). Ezzel egyidejűleg számos kutatás irányul a világháló függőséget okozó hatásaira, a káros vagy nem ellenőrzött tartalmakra, a monitor előtt eltöltött idő mennyiségére, a mozgásszegény életmódra, a helytelen testtartásra stb. (Andreassen et al. 2012). Egyúttal a felelőtlen magatartás elkerülésére való felkészítés is alapvető fontossággal bír. „A túlságosan személyes információk, fényképek, videók megosztásának elkerülése mellett óvatosságra kell törekedni a hozzászólások és az üzenőfalra feltett üzenetek esetében is.(...) A társas élet szempontjából számukra nem különálló valós és virtuális világról van szó, hanem a barátkozás különböző helyszíneiről” (Kárpáti, Szálas, Kuttner 2012, 19). (2. táblázat)

2. táblázat: A digitális állampolgárságot részkompetenciái

Digitális jelenlét	digitális kommunikáció
	digitális hozzáférés
	digitális eszközhasználat
Digitális életvezetés	digitális egészség
	digitális énmegjelenítés
	digitális együttélés
Digitális produktivitás	digitális értékteremtés
	digitális tartalomszervezés
	digitális hatékonyság

Forrás: Czirfusz et al (2015, 10)

A digitális állampolgárságra való felkészülés egyúttal azt is jelenti, hogy az egyén képessé válik tudatos és hatékony eszközhasználattal értékteremtően és produktívan részt venni a társadalmi és közösségi folyamatokban (Czirfusz et al 2015). Cassells és munkatársai (2016, 12) a *digitális részvételt* egy négyfokú létraként jellemzik. A létra alsó fokán azok állnak, akik rejtett módon vesznek részt a digitális világ életében: megfigyelnek, főként szemlélőként vesznek részt a digitális világban. Utánuk következnek azok, akik már tevőlegesen bekapcsolódnak, megosztanak információkat, tartalmakat, illetve kapcsolatot teremtenek másokkal. A létra harmadik fokán azok állnak, akik új tartalmakat, tevékenységeket hoznak létre. Az állvány legfelső fokán azokat találjuk, akik hasznosítják a technológiákban rejlő lehetőségeket a társadalom javítása érdekében, aktívan formálják a digitális jövőt (vö. Buda 2013).

Az információs technológia ma már nemcsak életünk része, de belátható időn belül még inkább meghatározza majd hétköznapijainkat (vö. Bocsi 2013, Kreitzman 1999).¹¹ A közművelődési szakmapolitikai koncepció is kiemelt feladatként kezeli többek között a digitális környezetben szocializálódó ifjú korosztály megszólítását, illetve a felnőtt és az idősebb korosztály is egyre nagyobb arányban válik digitális írástudóvá, amely új lehetőséget hordoz akár az intergenerációs tanulás dimenziójában is (Cserép – Németh é.n.; vö. Swindell 2009). (1.2. fejezet 4. pont)

Az ifjú korosztály szabadidő eltöltésének vonatkozásában az Ifjúság 2016 azt mutatja, hogy a fiatalok jellemzően otthonukban és barátaiknál töltik el leggyakrabban a szabadidejüket (Székely és Szabó 2017). Hasonló eredményekről, a szabadidő otthoni eltöltéséről számol be a *GfK Roper Reports Worldwide* (<http://www.gfk.com>) felmérése is a felnőtt lakosság körében. Az ifjúságkutatás adatai azt is hozzák, hogy a 15–29 évesek szabadidő eltöltésében meghatározó szerepet kapnak a „képernyős” (tévé, számítógép, laptop) tevékenységek, melyet tovább erősít az okostelefon használat is. A felmérés is kidomborítja, hogy a fiatalok számára az okostelefon, az internet-hozzáférés és a közösségi oldalak kiemelt fontossággal bírnak. Az eredmények szerint minden második megkérdezett egy napnál tovább nem tudná nélkülözni az okostelefonját, az internetet vagy az általa leggyakrabban használt közösségi oldalt (Székely és Szabó 2017). (3. táblázat)

3. táblázat: Kötődések az infokommunikációs technológiához 2016

Mennyi időt tudna kibírni... N2016=2000; százalékos megoszlás az összes válaszadó körében									
	Se-mennyit	Néhány percet	1-2 órát	3-6 órát	Egy napot	Néhány napot	Egy hetet vagy többet	Bármennyit	Nem tudja, nem válaszol
Az okostelefonja nélkül?	11%	3%	12%	10%	17%	14%	10%	12%	11%
Internet nélkül?	10%	3%	10%	11%	17%	16%	12%	10%	11%
Wifi nélkül?	8%	2%	9%	9%	16%	14%	15%	14%	13%
A leggyakrabban használt közösségi oldalára történő belépés nélkül?	8%	3%	9%	9%	16%	15%	15%	14%	11%

Forrás: Székely és Szabó (2017, 65)

¹¹ Egy példa erre Lak település, ahol körülbelül 650 fő él. A faluban egy sikeresen elnyert pályázat révén egy ún. wifi program indult működésnek. A hátrányosabb helyzetű családok számítógépeket is kaptak, így szinte minden család igénybe tudja venni az internet nyújtotta lehetőségeket. Az itt végzett felmérés azt erősíti meg, hogy még kis település esetében is az internethasználat és interneten keresztüli kommunikáció egyre nagyobb teret hódíthat: melynek indokaként az időhiány, a rohanó világ jelent meg jellemzően. Azonban olyan válaszok is születtek, melyek azt hangsúlyozták, hogy a világháló azért is sokkal egyszerűbb, nem kell hozzá kimozdulni otthonról, és egyszerre több emberrel is lehet kényelmesen beszélgetni (Varga 2014).

Míg 2012-ben minden harmadik 15–29 éves magyarországi fiatalnak volt okostelefonja, 2016-ra már a megkérdezettek 85 százalékának. Négy évvel ezelőtt minden második mobilhoz tartozott internet előfizetés, a legfrissebb adatok szerint viszont már az eszközök 70 százalékára igaz ez (Székely és Szabó 2017).

Az említett ifjúságkutatásban egyúttal arra a kérdésre is keresték a választ a megkérdezett fiatalok körében, hogy rendelkeznek-e olyan baráti körrel, társasággal, akikkel gyakran vannak együtt szabadidejükben online térben. Az eredmények szerint a fiatalok kétharmada az online térben (is) találkozik és kommunikál barátaival, miközben az is megjelenik a válaszok között, hogy 2016-ban a magyarországi fiatalok 14 százalékának nem volt olyan baráti köre, társasága, amellyel együtt tölthette volna a szabadidejét (4. táblázat).

4. táblázat: Baráti kör a szabadidő eltöltéséhez az online térben 2016

N2016=8000; százalékos megoszlás az összes válaszadó körében

	<i>van</i>	<i>nincs</i>	<i>nem tudja, nem válaszol</i>
összesen	63%	35%	2%
község, falu	59%	39%	2%
város	62%	37%	1%
megyei jogú város, megyeszékhely	69%	29%	2%
Budapest	67%	31%	2%

Forrás: Székely és Szabó (2017, 41)

Az Ifjúság 2016 kutatás arra is kitér az előző évek kutatási eredményeire alapozva, hogy a hagyományos kulturális intézmények látogatása folyamatosan csökken a megkérdezett korosztály körében. Ezen eredmények szintén megerősítenek bennünket abban a képzési célkitűzésben, hogy hallgatóink képessé váljanak a közösségi alkalmak szervezése során az IKT eszközök és a technikai fejlődés nyújtotta lehetőségek kiaknázására is, a digitális környezetben szocializálódó ifjú korosztály megszólítására és a közösségi művelődés iránt való érdeklődésnek a felkeltésére.

Az Ifjúság 2016 kutatás szerint a magyarországi 15–29 évesek több mint háromnegyede tagja valamilyen internetes közösségi oldalnak, amely 2016-ban is leginkább a Facebook-ot jelenti. (A közösségi oldalak tekintetében várakozással tekintünk arra a kezdeményezésre, mely várhatóan connect néven indul, és újdonságát az az ígéret adja, hogy már 3D-s élmények, kommunikációs lehetőségek, tartalommegosztások nyújtására is alkalmas lesz.) A Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatása (2015) kifejezetten a 18–49 éves Facebook tagokra irányult (n=500). A felmérés többek között abból a célból készült, hogy az említett közösségi oldallal kapcsolatos általános használati

szokásokat, vélekedéseket feltérképezze, illetve a tartalomfogyasztás módjait felmérje (5. táblázat). Leolvasható, hogy az információszerzés, informálódás; a kapcsolattartás, kommunikáció, illetve a szórakozás szerepel a fő tevékenységek között, melyek közül munkánk aspektusából figyelemre méltó a hobbival, érdeklődési körrel kapcsolatos tájékozódás, tevékenység, illetve a vélemény- és az élménymegosztás.

5. táblázat: A Facebook oldal felkeresésének céljai

CÉL	(%)	
tájékozódás a hírekről, közéleti eseményekről	42	informálódás
<i>hobbival, érdeklődési körrel kapcsolatos tájékozódás, tevékenység</i>	38	
kapcsolattartás barátokkal, ismerősökkel	70	kommunikáció
<i>véleményem, élményeim megosztása másokkal</i>	27	
tájékozódás, információszerzés az ismerősökkel történt dolgokról	59	szórakozás
kikapcsolódás, unaloműzés	46	
szórakozás, játék	25	

Forrás: (Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatás 2015)

A kedvelés (lásd még like, tetszés, lájk) gomb sokszínű jelentésére Varga Ákos „social media” szakértő mutatott rá, aki egy áttekintést készített, különbséget téve többek között a törzs „lájk” (adott személyhez vagy márkához kapcsolódóan), a kölcsönös „lájk”, a tudatos „lájk”, az „önlájk”, a nyerő „lájk” (nyereményjátékban való részvételért) és a közös „lájk” között. Az utóbbit azért is tartjuk kiemelésre érdemesnek, mert arra is szolgálhat, hogy felhívja az azonos az érdeklődési körre a figyelmet.

A népszerű közösségi oldal, a Facebook iránt a tudományos érdeklődést mutatja, hogy számos, a közösségi oldalhoz kötődő kutatásról is olvashatunk: Tóth és Mirnics (2014) például online kitölthető kérdőív keretében a Facebook használati szokásokat vizsgálta 460 főiskolai hallgató körében, valamint a megkérdezettek körében kötődési és önértékelést mérő kérdőívek is kitöltésre kerültek. Kárpáti, Szálasi és Kuttner (2011) a Facebook oktatásban való lehetőségeit kutatja, tanulmányukban több esettanulmányt és annak tapasztalatait mutatják be (kommunikáció-orientált angolnyelv-tanítás a Facebook-on, kiadványszerkesztés tanítása a Facebook-on stb). Molnár (2009) tanulmányában szintén egy Facebook keretei között megvalósult oktatási kezdeményezést mutat be, egy magyar és japán hallgatók számára létrehozott interkulturális kurzust, mely során az interakciókat és az egyes csoportok munkájának az alakulását figyelte.

A szóban forgó közösségi oldallal kapcsolatos tudományos érdeklődést Ujhelyi Adrienn (2014) tanulmánya is illusztrálja, melyben a Facebook-ot vizsgáló szakirodalmakat és

kutatásokat térképezi fel öt fő kérdés (Ki? Mit? Hogyan? Miért? Milyen hatással?) mentén (6. táblázat).

6. táblázat: A Facebook kutatások lehetséges irányai

Ki?	Kik használják a Facebook-ot? Milyen demográfiai és pszichológiai jellemzők mentén írhatók le? Meghatározzák-e ezek a jellemzők azt, hogy konkrétan milyen tevékenységeket végeznek az oldalon?
Mit?	Mit csinálnak az emberek a Facebook-on? Milyen lehetőségeket kínál a technológia és melyeket használják ezek közül szívesen? Mely aktivitások a legnépszerűbbek és melyek kevésbé? Hogyan kategorizálhatók ezek az aktivitások?
Hogyan?	Hogyan használják a felhasználók a Facebook kínálta lehetőségeket? Ebben milyen személyek, csoportok vagy kultúrák közti különbségeket lehet találni?
Miért?	Melyek a Facebook-használat legfőbb motivációi? Vannak-e ebben tendenciózus különbségek a különböző nemű, korú vagy kultúrájú személyek között?
Milyen hatással?	Milyen hatást gyakorol a Facebook a szociális életünkre? Milyen individuális, interperszonális és társadalmi szintű következményei vannak a használatnak? Milyen előnyökkel és milyen veszélyekkel jár?

Forrás: Ujhelyi (2014, 115)

Munkánkban arra keressük a választ, hogy realizálhatóak-e tanulókörök a nevezett közösségi oldal keretében, illetve miben mutatkoznak meg ezen körök erősségei és korlátai stb. Dolgozatunk 3. fejezetében az online felületen létrehozható tanulókörökkel foglalkozunk, és bemutatunk egy hallgatók körében végzett felmérést, melyben a Facebook közösségi portálon megvalósított tanulókörökkel kapcsolatos hallgatói véleményeket és tapasztalatokat vizsgáljuk, továbbá felrajzoljuk az igényfelmérésre irányuló empirikus kutatásunk eredményeit is.

4. „Lifelong learning – long life learning” és az intergenerációs tanulás

Magyarországon is kiemelt feladatként jelenik meg a demográfiai változásoknak¹² köszönhetően a tanuláshoz való hozzáférés elősegítése minden életszakasz számára (vö. GRALE III., UNESCO 2016), akár a lakóhelyhez közel, vagy az új információs és kommunikációs technológiák lehetőségeinek a kiaknázásával. A 2011. évi népszámlálás alkalmával közel 2 és fél millió 60 éves és idősebb személyt regisztráltak hazánkban, mely a teljes népesség közel egynegyedét teszi ki. Egyúttal az idős lakosság iskolázottsági szintje is folyamatosan emelkedett az elmúlt évtizedekben: nőtt a felsőfokú oklevéllel, illetve az érettségivel rendelkezők aránya, ugyanakkor jelentősen csökkent az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők hányada (KSH 2014b). Az idős életkorúak aránya, a

¹² Magyarországon, miután az 1950-es évek közepének nagy létszámú generációi átlélik a 65. életévüket, felgyorsul a társadalmi öregedés folyamata (KSH 2016).

növekvő iskolai végzettség a szabadidő eltöltésében fellépő igények átalakulását is magával hozza (vö. tevékeny idősor fogalma, Európai Bizottság 2012, 3).

Egyes kutatások szerint az életkor és a szubjektív életminőség között negatív irányú az összefüggés (Koo et al. 2004), melyet többek között a társas érintkezések redukálódásával magyaráznak (Murinkó 2007).

Az időskori tanulásnak, művelődésnek számos motivációja ismert:¹³ kommunikációs szükséglet, közösséghez való tartozás,¹⁴ a szabadidő hasznos eltöltése, akár már régóta tervbe vett, de idő hiányában elmaradt dolgokkal való foglalkozás, vagy a technikai eszközökkel való lépéstartás stb. (vö. Boga 2011). Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a nők gyakrabban vesznek részt időskorban különböző művelődési, tanulási tevékenységekben, alkalmakban a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából (Jászberényi és Bajusz 2013).

A felmérések azt mutatják, hogy az idősebb korosztály is egyre nagyobb arányban válik digitális írástudóvá (Swindell 2009). Egy 2016-os statisztikai adat szerint például az idősebb korosztály jelentős része is aktív közösségi oldal felhasználó (2.670.000 regisztrált felhasználó a 35 év alatti korosztályból, és 2.590.000 felhasználó a 35 év feletti korosztályból és 720.000 55 évnél idősebb felhasználót jegyzett) (Lévai 2017).

Mindezek új lehetőséget hordoznak a generációk közötti tanulás dimenziójában is. Az intergenerációs tanulás generációk közötti kölcsönös tanulási kapcsolatként és interakcióként definiálható (vö. Kolland 2008, Kolland 2011, Meese 2005, Gáspár 2014, Swindell 2009, Boström 2003, Franz 2009, Ludescher és Waxenegger 2008 stb.). A generációk közötti tanulás során azok az együtt végzett közös tevékenységek válnak meghatározóvá, amelyek kifejezetten különböző életkorúak és generációk eltérő tudásán és tapasztalatain alapulnak (vö. Ludescher és Waxenegger 2008). Kolland (2008) kiemeli, hogy önmagában az, hogy heterogén összetételű csoportról beszélünk még nem nevezhető intergenerációs tanulásnak, mint ahogyan az egyirányú tudásmegosztást sem tekinthetjük

¹³ Számos jó gyakorlat létezik az időskori tanulás támogatására: Például a „Harmadik Kor Egyeteme” szabadegyetem programok célja, hogy az idősebb korosztály számára is megnyissák a tanulás lehetőségét. A kezdeményezés célja az aktív idősödés és a generációk közötti párbeszéd támogatása és népszerűsítése.

¹⁴ Jászberényi József: Margit története (2013) – novella (részlet) „Tudja tanár úr, az én életemben nincs már semmi érdekes. Hetven felett már minden nap ugyanolyan. (...) A napjaim ugyanolyanok - reggel lemegyek a piacra, elsétálok az SZTK-ba, délután itthon vagyok, és nézem a tévét, főleg sorozatokat. Ha nem lenne ez az iskola, lehet, hogy már meg is hülyültem volna. Sosem gondoltam, hogy rávesznek, hogy angolul tanuljak - a múltkor a kis Sanyikának (10 éves) angolul köszöntem a skype-on, kiesett a kanál a kezéből. A tanárok angyalok, nagyon szeretek idejárni. Már reggel gondolkodom, hogy mit vegyek fel, s egész nap örülök, hogy végre emberek közé megyek. Szinte mindegy, hogy mit kell tanulni, csak tudjak beszélgetni, lássanak meg.”

önmagában annak. Az intergenerációs tanulás esetében alapvetőnek tartja Kolland az együtt tanulást és az egymástól való tanulást (dialogikus tanulás), valamint az intergenerációs kapcsolatnak két dimenziója figyelhető meg: egy kronológiai és egy összekötő. Az első dimenzió a kulturális értékek és szociális normák átadására, a második pedig eltérő társadalmi helyzetben élők megértésére vonatkozik. Az intergenerációs tanulás „serkenti a kritikus gondolkodásmódot, rámutat a sztereotípiák látókörgyengítő tulajdonságaira; azaz kiemeli: emberek között individuális eltérések vannak, az általánosítás soha nem pontos” (Kolland, 2008:02). (vö. Boström 2003, Franz 2009, Meese 2005, Pethő 2011, Schmidt és Tippelt 2009, Swindell 2009).

Az intergenerációs tanulásra számos jó gyakorlat létezik a szabadidős tevékenységek körében.¹⁵ A különböző generáció résztvevői egy olyan környezetben tevékenykednek együtt, ahol lehetőség nyílik a közös tanulásra és tudásmegosztásra, akár egy közös színdarab eljátszása közben. Gyakorta nem is magán a tanulási tevékenységen van a hangsúly, hanem az együtt töltött időn és a társas tevékenységeken a közös célok érdekében (vö. Boga 2011, Gáspár 2014).

Miközben több tanulmány is kimutatta az intergenerációs programok pozitív hatását a különböző korosztályokra egyaránt, kölcsönös haszon formájában (vö. Boga 2011, Gáspár 2014, Waxenegger et al. 2008), azt tapasztaljuk, hogy egyre inkább lazulnak a generációk közötti kapcsolatok, és a találkozóhelyek vonatkozásában is igaz, hogy egyre kevesebb lehetőség van intergenerációs találkozásokra (Ludescher és Strempl 2008).

Az ADD LIFE Projekt Eszköztár (ADD LIFE European Tool Kit) (Waxenegger et al. 2008) egyik kezdeményezése kifejezetten intergenerációs programok fejlesztésére irányult a felsőoktatás területén¹⁶ (vö. Kolland 2008). A nemzetközi projektben többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogyan tudnak az egyetemek új és innovatív tanulási lehetőségeket kidolgozni, kikísérletezni az intergenerációs tanulás megvalósítására az egyetem falain belül és kívül is. A nevezett kezdeményezés abban erősített meg bennünket, hogy megvizsgáljuk, hogy az online felületen létrehozott tanulókörök esetében miként lehet kiaknázni az intergenerációs tanulást, milyen eredményeket tudunk képzésünkben felhasználni az intergenerációs tanulókörök támogatásához.

¹⁵ Például lásd: Generációk közötti tanulás a fenntarthatóság jegyében – Kicsik és nagyik program, Generációk Közötti Párbeszéd Program, Idősek és gyerekek együtt a természettel, Fiatalok az idősekért stb.).

¹⁶ A konzorcium többek között osztrák, cseh, angol, finn, magyar, észt, belga, német partnerekből állt. Bővebben lásd: ADD LIFE Projekt Eszköztár <http://add-life.uni-graz.at>

5. Tanulásközpontú szemlélet az oktatásban

A témaválasztásunk kapcsolódási pontjait a (felső)oktatáshoz abban tapinthatjuk ki, hogy a formális tanulási környezetben a közös tudásépítést és az együttműködést támogató, illetve a résztvevő-központú oktatást mind az élethosszig tartó tanulás, mind az együttműködésre való felkészítés (megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, vö. Delors jelentés) aspektusából alapvetőnek tartjuk.

Napjainkban a tanulás- és tanulóközpontú (résztvevő-központú) oktatás a nemzetközi és a hazai felsőoktatással kapcsolatos írások figyelmének a fókuszában áll (vö. Attard et al. 2010, Biggs és Tang 2007, Engler 2014, Halász G. 2013, Holm 2012, Luchte 2012, Kopp 2013, Pusztai 2011, Tinto 2003, Wlodkowski 2008 stb., lásd még a felsőoktatás-pedagógia témakörével foglalkozó írásokat), továbbá kiemelt szerepet kap az *eredményesség növelése*. A kimenet-orientált oktatási modell és az eredményalapú megközelítés¹⁷ a hallgatót helyezi a középpontba (lásd változatos tanulási kontextusok, tanuló-támogatás, mentorálás, karrier tanácsadás; tanulók tanulásának segítése stb.), illetve a tanulásközpontú szemléletet erősítik a munkaerőpiac elvárásai is (vö. Tynjälä et al. 2006). Az élethosszig tartó tanulás felértékelődésének, a munkaerő-piacon végbemenő folyamatoknak eredményeként az utóbbi években, évtizedekben a hallgatók összetétele is megváltozott, még inkább heterogénné vált: többek között az életkor, az eltérő előzetes tudásszint vagy a munkaerőpiaci helyzet stb. szemszögéből. Gondolhatunk a demográfiai változásokra is, például a felsőoktatásban résztvevők korösszetételének alakulására, az „előbb a tanulás, azután a munkába állás” ma már nem feltétlenül egymást követő sorrendjére, valamint a visszavisszatérő iskolarendszerű képzésben való részvételre (KSH 2014a, KSH 2016).

A tanulástámogatás és a tanulásközpontú szemlélet vonatkozásában kiindulópontunk Biggs és Tang (2007), Kandlbinder (2013), Halász G. (2013), Pusztai (2011) és Kopp (2013) munkája, melyet dióhéjban az alábbi módon foglalhatunk össze:

- **Közösségközpontúság:** Épít az együttműködésre és az egymástól való tanulásra.
- **Résztvevő-központúság:** Épít a résztvevők eltérő előzetes tudására, eltérő tanulási igényeire, szükségleteire, változatos a tanulásszervezés.
- **Tudásközpontúság:** Problémaközpontú és gyakorlatorientált, a tanulás aktív, tevékenységalapú, szituatív jellegű.

¹⁷ “A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.” (Kennedy 2007, 20).

- Közepponban a segítő, támogató értékelés: A tanulási folyamat közbeni értékeléssel is elősegítik a tanulás támogatását.

Pusztai (2011, 268) a hallgatót körülvevő támogató körök, kisebb csoportok feltérképezésénél kiemeli, hogy a tanulmányi pályafutás szempontjából azok a körök a leghatékonyabbak, amelyeket a közös élmények kötnek össze, legyenek azok akár olvasmányélmények, közéleti, művészeti témák megbeszélése stb.

Komenczi (1997) már a kilencvenes évek végén az információs társadalom oktatási gyakorlatát meghatározó elemek közé sorolja a készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök, valamint az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítását, a különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációját, továbbá a kisebb, gyakran heterogén csoportokban történő tanulást. Napjainkban a tanulásközpontú felsőoktatásban nem válik külön a hálózati kapcsolat nélküli és a hálózati kapcsolattal rendelkező szolgáltatások köre, egyik a másiknak részét képezi, és azok együtt alkotnak egy nagyobb egységet (Ollé et al. 2013). A közösségi oldalak oktatási lehetőségeivel foglalkozó empirikus kutatások, melyek elsősorban a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatókra irányulnak, három fő irányvonalat rajzolnak ki: (1) a szocializáció segítése, (2) a közösségépítés a tanulmányokkal kapcsolatos tájékoztatás, információcsere, szervezés, illetve (3) a tervezett, tanulási célú, tantárgyakba integrált használat (Kárpáti, Szálas, Kuttner 2012). Dolgozatunk 4. fejezetében a téma felsőoktatási vetületeivel és a tanulásközpontú szemléletű oktatással foglalkozunk.

1.3. A dolgozat fogalmi keretei

Jelen alfejezet célja a dolgozat fogalmi kereteinek a kifejtése és a téma lehatárolása. Elsőként a vizsgált tanulási környezetet törekszünk bemutatni, ezt követően a dolgozatunkat a nyitott tanulási lehetőségek, a művelődő közösségek, a tanuló közösségek, illetve a kulturális tanulás kontextusában helyezzük el.

Munkánkban az Európai Közösségek Bizottságának a definícióját vesszük alapul, miszerint az egész életen át tartó és az élet minden körére kiterjedő tanulás alatt minden olyan tanulási, művelődési tevékenységet értünk, melyet a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási nézőpontból (Commission of the European Communities 2001). Kozma (2016, 427) írását vesszük alapul, miszerint „az oktatás olyan valami, ami megtörténik velünk – valami, amit velünk tesznek –, de a tanulás a saját tevékenységünk. A tanulás nem olyasvalami, amit elviselünk, hanem olyasmi, amit mi magunk teszünk.”

Ma már nem vitatott, hogy az egyén akár a szabadidő eltöltése közben is bővítheti tudását, fejlesztheti kompetenciáit, erősítheti készségeit; hozadékait pedig a munka világában, a hétköznapi életben, vagy akár egy-egy hobbihoz is kötődően kamatoztatni lehet. Irányulhat többek között a múlt megismerése (elsősorban intellektuális élményt adó, általános műveltséghez kapcsolódó), és beszélhetünk jelen-orientált érdeklődésről (eligazodást ad a mindennapi élethez, többnyire praktikus ismeretek megszerzésére irányul), egymással átfedésben is (Boga 2011).

A formális, a nem-formális (lásd még: nonformális, non-formális) és az informális tanulási környezet definiálásával¹⁸ kapcsolatban több írás és tanulmány is született külföldi és hazai szakemberek tollából (vö. Coombs és Ahmed 1974, Farkas 2014, Halász é.n, Tót 2002, 2008, Werquin 2007), és törekszünk rámutatni arra is, hogy nincsen teljes egyetértés az egyes meghatározások tartalmát illetően, valamint maga az írásmód is megkülönböztető szerepet játszik. Farkas (2014, 20) kitér arra, hogy amennyiben a „nem formális”

¹⁸ A Memorandum (2000) értelmezésében: Formális tanulás: oktatási és képzési intézményekben valósul meg, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. Nem formális tanulás: a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik és általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatók révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik, bővülését.

szóösszetételt külön írjuk, akkor a kifejezés a formális tanulási környezettől eltérő környezetre utal, ami lehet nem-formális és informális tanulási környezet is. Kötőjellel írva pedig a nem-formális (lásd még: nonformális, non-formális) környezetre, azaz a formális és informális környezeten kívüli tanulásra utalunk. A továbbiakban az írásmódot Farkasra figyelemmel következetesen használjuk.

A formális, nem-formális és az informális keretek között történő tanulás jellemzőivel kapcsolatban egy OECD elemzés öt dimenziót különböztet meg: (1) a tanulás szervezettségét, (2) a tanulási célok világos meghatározását, (3) a tanulás szándékoltságát, (4) a tanulás időtartamát, illetve azt nézték, hogy (5) a tanulás kvalifikációhoz vezet-e (Halász é.n.), melyet a 7. sz. táblázat összegez.

7. táblázat: A tanulás formális, nem-formális vagy informális jellege

	Szervezett formában zajlik-e a tanulás?	Vannak-e jól definiált tanulási célok?	Szándékolt-e a tanulás?	Milyen a tanulás időtartama?	Eredményez-e a tanulás kvalifikációt?
Formális	Igen	Igen	Igen	Általában hosszú és teljes idejű	Csaknem mindig igen
Nem-formális	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Általában rövid vagy részidős	Általában nem
Informális	Nem	Nem	Nem	Nem ismert	Nem

Forrás: (Werquin 2007, idézi: Halász (é.n.))

Tót (2008) sem ért azzal egyet, hogy az informális tanulás egészét nem szándékos, nem tudatos tevékenységként jellemezzük. Amennyiben például az önképzést vesszük alapul, mely a felnőttkorban gyakran alkalmazott módja a tudásbővítésnek, az informális tanulás is lehet szándékolt tanulás, előre meghatározott tanulási célokkal (vö. autonóm tanulás kutatás Forray és Juhász 2008). Tót (2008, 185) kitér arra is, hogy a magyar szakirodalomban kevésbé feltárt terület az informális tanulás, jóllehet más címszavak alatt fontos kutatási eredmények idesorolhatóak: pl. a rejtett tanterv, vagy a szocializációra irányuló kutatások, melyek feltárták „az informális tanulás rejtőzködő, kevésbé explicit formái milyen meghatározó jelentőséggel bírnak”. Dolgozatunkban a tanulókörök/önképzőkörök esetében szándékolt tanulásról beszélhetünk, definiált tanulási célokkal, mely tervezést és szervezést is igényel a résztvevők részéről (vö. Tót 2002).

A validáció, a tanulási eredmények hitelesítése szempontjából a *formális* (iskolai jellegű képzéssel azonosítható) és a *minden más tanulási* környezetben szerzett tudás között tesznek különbséget (vö. Memorandum 2000). A formálistól eltérő tanulási környezet lehet például

a munkatapasztalat, egy nyílt kurzuson való részvétel vagy maga az önképzés (bővebben lásd Farkas 2014). A validáció megközelítésében a tanulás eredménye a lényeges, azaz maga az eredmény a fontos, nem az, hogy a tanulás milyen környezetben történt: a vizsgálat nem terjed ki a tanulás időtartamára, módszerére, a tanulás során segítségül hívott személyekre, könyvekre, eszközökre stb., a mérhető tanulási eredmény a lényeges. Dolgozatunkban a fenti értelmezést vesszük alapul, és *a nem formális tanulási környezet alatt a formálistól eltérő tanulási környezetet értünk.*

A következőkben az online tanulóköröket a nyitott tanulási lehetőségek körében helyezzük el. Napjainkban az egyre népszerűbb MOOC (Massive Open Online Courses) nyílt, online „szabadegyetem”, mely olyan tömegoktatási célú, nyitott tanulási lehetőséget jelent, ahol az oktatási anyagok szabadon hozzáférhetőek (ingyenes vagy fizetős formában). A kurzusokat kezdetben neves, amerikai egyetemek kínálták, az élethosszig tartó tanulás támogatása céljából (Forgó – Racsko 2015). Napjainkban a hagyományos értelemben vett oktatási anyagok (például videók, olvasmányok és feladatok) rendelkezésre állása mellett, a MOOC kurzusok interaktív felhasználói fórumot (is) biztosítanak, hogy a kurzusra épülő közösségek segítsék az oktatók és a résztvevők munkáját (uo. 349). A MOOC minden olyan tanulási folyamatot lefedhet, amelyben mind a tartalom közvetítése, mind a szereplők kommunikációja, mind az értékelés online zajlik; és a kurzus kialakítása során a szervezők nagyszámú résztvevőre számítanak, így számos feltételt, például a tartalmak elérhetőségét, a tanulási tevékenységeket és az értékelés rendszerét is ehhez alakítják. Azaz számos lehetőség és variáció adott, amelynek a MOOC-on belül külön elnevezései is vannak (Fodorné 2014b). Dolgozatunkban a szabad tanulás, művelődés lehetőségét egy közösségi oldalhoz kötődően vizsgáljuk, és több alkalmas, kis létszámú, horizontális kapcsolatrendszerre épülő, nem formális tanulási környezetben megvalósuló közösségi tanulási, művelődési formának tekintjük. A tanulóközösségben minden résztvevő főszereplő, és az egyes tagok hozzájárulásától függ az, hogy a közös munka eredményes lesz-e, azaz a tanulókörök minden résztvevő hozzáadott értékével rendelkeznek (Maróti 2015a). A tanulókörök esetében klasszikus értelemben vett vezetőről vagy oktatóról nem beszélhetünk, ő is egyik tagja a tanulókörnek. A tanulókör facilitátora elsősorban a résztvevők közötti párbeszéd kialakulását támogatja, oldott hangulatot teremt és bátorítja az együttműködést. A svéd tanulókörök módszertani útmutatóiban facilitátoroknak nevezik a tanulókörök „vezetőit”, munkánkban a szóhasználatot követjük (lásd Campbell 1998, Holme-Barrett 2003, P2PU 2015).

Következő feladatunk, hogy a dolgozatunkat elhelyezzük *a művelődő közösségek*, illetve a *tanuló csoportok és tanulóközösségek* fogalmi keretében (vö. Juhász 2014b). Például a Felnőttoktatási és –képzési lexikon a tanulócsoporthoz általános értelemben úgy definiálja, hogy minden tanulásra szerveződő csoport annak nevezhető, szűkebb értelmezésben viszont az olyan kiscsoportok tekinthetők annak, amelyek szakképzett vezető nélkül, önirányítottan működnek (Benedek et al 2002, 532). Értelmezésünkhöz közel áll Arapovics és Vercseg (2017, 57) által szerkesztett közösségfejlesztési útmutatóban definiált tanuló kör fogalom: „A tanuló kör olyan önszerveződő kiscsoport, ahol a résztvevők egyeztetett rendszerességgel összejönnek, hogy az általuk meghatározott terv szerint tanuljanak, vitázzanak adott témáról, vagy kulturális tevékenységet végezzenek. Az önképző körök munkája a tagok tapasztalatára épül, céljuk, hogy egymástól tanuljanak, együtt gondolkodjanak az általuk választott témakörben”.

Kiindulópontnak tekintjük dolgozatunkban a tanulóközösségek és a tanulástámogatás vonatkozásában Wlodkowski (2008) írását, melyben a felnőttkori tanulás támogató tanulási környezetét mutatja be.¹⁹ Wlodkowski munkáját a tanuló körök és az intergenerációs tanulás aspektusából kiegészítjük Kindström (2010) és Waxenegger és mtsai (2008) munkája alapján. (1. sz. melléklet)

A szakirodalomban a közösségi művelődés, tanulóközösségek megnevezés sokféle tartalmat takar. Vercseg azzal érvel, hogy „a közösség-fogalomnak óriási irodalma van, ami nem is csoda, hiszen egy olyan tág fogalomról van szó, amelyik szorosan érintkezik a társadalmi alakzatok: a csoport, a társulás, a társadalmi rendszer alapfogalmaival” (Vercseg 2014, on). Maróti (2014) gondolatmenetét alapul véve a közösségi művelődést kis csoportos tevékenységként (azonos érdeklődésű, közös célú művelődő közösség) is fel lehet fogni, és lehet *egy település* (lokális közösség) *helyi szükségleteihez* és sajátosságaihoz igazodóan (vö. Juhász 2013, Juhász 2014, Németh 2013) is tekinteni. Az utóbbi értelmezésben Németh János (2013, 45) úgy fogalmaz, hogy „a közösségi művelődés részének kell tekinteni mind az öntevékeny művészeti mozgalmak aktivitásait, mind az egész életen át tartó tanulás

¹⁹ A befogadás létrehozása: figyelem, érdeklődés, kíváncsiság felkeltése, elvárások és célok tisztázása, megszólítás – „keresett előnyök”, kapcsolat teremtése a téma és a résztvevők személyes élete, aktuális helyzete között, a részvétel módjának körvonalazása stb.

A témára való ráhangolódás: stressztől mentes, oldott légkör kialakítása, a témáról való tudás aktív felidézése, előzetes tudás, tapasztalat bevonása, ösztönzés, bátorítás, visszacsatolás stb.

A megértés fokozása: tanulási tevékenység folyamata, résztvevő-központú módszereken keresztül, például vita generálása, gondolatterkép készítése stb.; a célok elérésére választott tanulási eszközök és módszerek, a tanulást eredményező interakciók stb.

A tanultak megerősítése: reflexió, eredmény, produktum bemutatása, munka értékelése stb.

változatos alkalmait, folyamatait, vagy az értékőrző és hagyományteremtő programokat egyaránt”. Kozma (2016) szintén tágan értelmezi: a tanulás közösségi tevékenység, ami jelentheti az emberek egy csoportját vagy egy egész társadalmat is (kihívás éri a közösséget, melyre válaszolni kell).

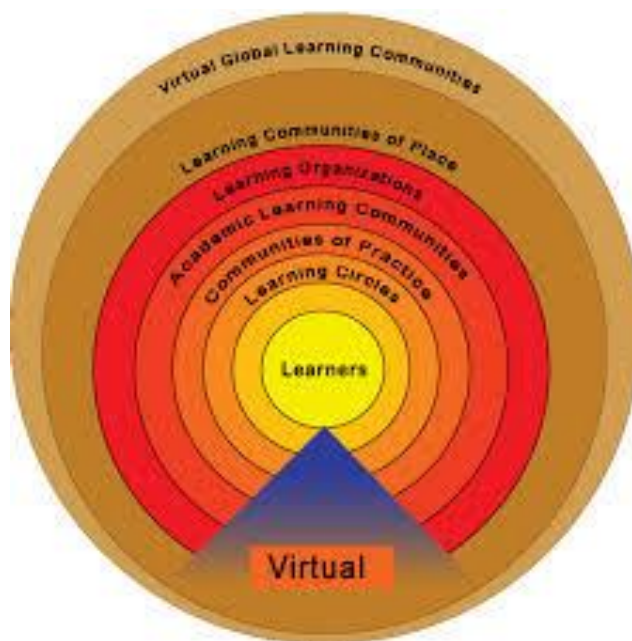
Kozma (2016, 429) a közösségi tanulás során különbséget tesz a hagyományos és a modern megközelítés között, melynek azonos elemét a közösség képezi: a tanulást a közösséggel köti össze. A hagyományos értelmezés szerint a közösségi tanulás egyszerűen tanulást jelent egy adott közösségben, mely történhet egy osztályban, egy iskolában, vagy egy lokális közösségben, egy település közösségében. A közösségi tanulás ebben az összefüggésben nem tudományos meghatározásnak, hanem fejlesztési fogalomnak tartja. A modern megközelítés viszont értelmezésében a közösségi tanulás nem csupán az iskolai tanulás kiterjesztését jelenti az iskola falain túl, hanem minden társadalmi tevékenység alapvető és lényegi folyamata.

Benke (2014, 55) szintén foglalkozik azzal, hogy a szakirodalomban a tanuló közösségek megnevezés sokféle értelmezésben használatos. „Gyakran úgy jelenik meg, mint egy átfogó, általános kifejezés, amely széles értelmezésben magában foglal mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanulásnak központi szerepe volt. Számos esetben viszont oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt.”

Faris (2006) munkájában a tanuló közösségeket még tovább részletezi:²⁰ a virtuális globális tanuló közösségeket; a „hely” tanuló közösségeit (a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók); a tanuló szervezeteket (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban); az intézményi tanuló közösségeket; a gyakorlati közösségeket (azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek); és az azonos érdeklődésen alapuló kis létszámú tanuló köröket, akik tanulási tevékenységet folytatnak (itt: learning circles, lásd svéd tanuló körök: study circles). Munkánkban az utóbbira fókuszálunk (1. ábra).

²⁰ Abban egyetértünk Benkével (2014), hogy Faris ábrázolása azt a látszatot keltheti, mintha a tanuló közösségek úgy épülnének fel, hogy a nagyobb magában foglal egy kisebbet és az egy még kisebbet stb.

1. ábra: A (virtuális) tanuló közösségek/szervezetek Faris alapján



Forrás: Faris (2006, 11)

Ezt követően a *kulturális tanulás* környezetében is elhelyezzük dolgozatunkat. A kulturális tanulást, melynek alapját a Német Tanulási Atlasz (Deutscher Lernatlas – DLA) adja, Juhász és Szabó (2016, 200) úgy értelmezi, hogy „a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van”. A kulturális tanulás intézményei közé sorolják többek között a közművelődési, muzeális és könyvtári intézményeket, az előadóművészet különféle színtereit (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezeteket és a médiát (sajtó, rádió, televízió, internet).

A kulturális tanulás esetében beszélhetünk tudatos folyamatról, amikor az egyén önmaga fejlesztése céljából kezd tanulni a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével, (szervezett vagy önirányított formában), viszont megjelenhet spontán, akaratlan jellegű tanulás formájában is, amikor az egyén véletlenszerűen, vagy nem tanulási céllal látogat meg kulturális intézményt, és ott előre nem tervezett módon járulékosan gazdagodhat (Juhász és Szabó 2016, 200). A kulturális tanulás lehet akár befogadó jellegű (pl. színházi előadás, bábjáték, koncert vagy sportmérkőzés látogatása, televízió nézés, rádióhallgatás), és lehet aktivitást igénylő, alkotó jellegű (pl. amatőr művészeti csoportban tagság, hagyományörző tánc tanulása, szabadidős sporttevékenység, internetes tartalmak megosztása stb.).

Munkánkban azokat a kulturális tevékenységeket tekintjük annak, ahol a résztvevők aktívan és tudatosan bekapcsolódnak a tervezésbe, illetve a közösség tagjai hatással vannak annak tartalmára: alakítják, személyre szabják, építve az egyéni tudásokra és a létrejövő közös párbeszédre (vö. Arapovics és Vercseg 2017).

A művelődés alatt Durkó Mátyás (1999) megfogalmazásából indulunk ki, a környezethez való aktív, alkotó alkalmazkodás eszközének tekintjük, a közösségi művelődést és közösségi tanulást pedig Juhászhoz hasonlóan értelmezzük: „Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Egymáshoz igen szorosan kapcsolódó fogalmak. Minden művelődési folyamatban egyben tanulunk is (...). És minden tanulási folyamat egyben hozzájárul a műveltségünkhöz, művelődésünkhöz: a folyamatosan tanulók a művelődésből is aktívabban veszik ki a részüket” (Juhász 2014a, 7).

Megkülönböztetést kívánnak meg az alkalmi jellegű és a rendszeres művelődési alkalmak is. Egyik írásunkban a felnőttkori művelődés és a múzeumlátogatás során nyert élmények kapcsolatára fókuszáltunk, mely során a közösségi élmény, a résztvevők aktív bekapcsolódása egyaránt megjelenik (Simándi 2017a). Kárpáti Andrea (2009, 107) frappáns megfogalmazásából indultunk ki: „a múzeum, akár a színház: társas élmény. Egyedül is bolyonghatunk benne, de a társas tanuláshoz és az élmények megosztásához, a társas élethez egyaránt kiváló terepet biztosít.” A múzeumban való művelődés, tanulás esetében olyan nem rendszeres, vagyis alkalmoszerű tevékenységekről beszélhetünk, melyek elsődleges célja az élményszerzésen keresztül történő tanulás (vö. múzeumpedagógia, múzeumandragógia). A résztvevőket kötetlenebb kapocs köti össze, és nem feltétel, csak lehetőség az együttműködés és a közös gondolkodás (vö. Maróti 2014). Értelmezésünkben közvetlen kapcsolat van a tanulókör résztvevői között, és a tagok céljai közösek, melyek megvalósításáért egymással együttműködnek, és nem alkalmi társulásról van szó, hanem egy meghatározott időtartalmú, rendszeres együttműködésről.

Vizsgálatunk tárgyától eltérnek tartalmában és formájában azon, azonos néven ismert tanulókörök, melyeket 1949-ben az egyetemi oktatás szerves részeként hoztak létre a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendelkezésének megfelelően. A nevezett köröket elsősorban a tanulmányi munka támogatása (felzárkóztatás stb.) céljából alakították ki, amelyek egyúttal mozgalmi tevékenységeknek a keretét is szolgálták.²¹ (vö. 2.1. fejezet)

A dolgozatban szinonim szavaknak tekintjük az önképzőköröket és a tanulóköröket. Azzal indokoljuk, hogy a svéd kezdeményezéseket, tanulóköröket (studiecirklar) angol nyelvű írások „study circle”-nek fordítják (vö. Bjerkaker – Summers 2006, Byström 1996, Campbell 1998, Holme Barrett 2003, Larsson 2001), hazai vonatkozásban pedig számos hasonló kezdeményezést ismerünk önképzőkörök és önművelő tagozat néven is (vö. Arapovics 2013, Varga és Vercseg 1998, Francz 2009, Maróti 2010). (Bővebben lásd 2.3. fejezet) Egyetértünk Larssonnal és Nordvallal (2010, 37), a svédországi Linköpingi Egyetem kutatóinak azon meglátásával, hogy „már a definíciók körül is vita folyik, ami rámutat a tanulókörök egzakt fogalmának hiányára, de ugyanakkor megközelítő választ is ad – a tanulóköri „általános” alapelveket.”

²¹ A Budapesti Műszaki Egyetem 1949. október 5-én kelt jegyzőkönyvében az egyetem feladatai között tanulókörök szervezése jelenik meg: „A tanulókörök az egyetemi oktatás szerves részei lesznek már ez évben. Ennek következtében a tanulókörök szervezése, tanulmányi programjának kidolgozása az egyetem feladata. Felszólítja a Műegyetemet a tanulókörök megszervezésére azzal, hogy a tanulókörök szervezésével kapcsolatban legyen figyelemmel arra, hogy a tanulókörökben a szociális összetétel és a szakmai felkészültség azonos legyen. A tanulókörök vezetésére a legfejlettebb szakmai káderek bocsátandók rendelkezésre. A tanulókörök mozgalmi munkáját a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége (MEFESz) a tanulókörök titkárain keresztül irányítja. (Budapesti Műszaki Egyetem jegyzőkönyvei (1949-1991) HU BMEL 5/a., 5/b. Budapesti Műszaki Egyetem - rektori tanácsulések, 1949-1950. 1949. október 5. 2-5.)

A Pécsi Tudományegyetem Jog- és Közigazgatástudományi Karán 1950. április 26-án készített jegyzőkönyvben a tanulókörök további megszervezési módjáról is képet alkothatunk: "A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Úr a tanulókörök megszervezésével az egyetemet bízván meg, mindenekelőtt szükséges, hogy a Kar a tanulókörök szervezetének irányelveit állapítsa meg. (...) Minden évfolyamon kizárólag a hallgatóság szakmai nevelésére, annyi tanulókör szervezendő, hogy egy-egy tanulókör tagjainak száma ne haladja meg a 14-et. Ha egy évfolyamon a tanulóköri tagok száma eléri a 15-öt, feltétlenül két tanulókör létesítendő. (...) Az egyes tanulókörök minden szigorlati tárgyból hetenként legalább 2 órát tartsanak, a kötelező kollokviumi tárgyakból pedig annyit, amennyit diáktagjai kezdeményezésére és figyelemmel a rendelkezésre álló segéderők számára a Tanulmányi Bizottság megállapít. (...) A szakmai vezető gondosan ügyeljen (...) a szerényebb tehetségű, csekélyebb képzettségű és műveltségű tanulóköri tagok szellemi színvonalának emelésére" (Pécsi egyetemi jegyzőkönyvek, 1945-1963 Pécsi Tudományegyetem Jog- és Közigazgatástudományi kara - ülések, 1949-1950. 1950. április 26., 1949/50. tanévi nyolcadik rendes ülése.) A pécsi Állami Pedagógiai Főiskolán kelt (1949. szeptember 28.) jegyzőkönyvben különböző vállalások is feljegyzésre kerültek, például korrepekulációk, illetve felzárkóztatások formájában. (Pécsi Pedagógiai Főiskola - értekezletek, kari-, tanácsulések, 1949-1950. 1949. szeptember 28., rendkívüli tanári értekezlet. Napirend:2. A Rajk-üggyel kapcsolatban kibontakozott önként vállalt többletmunka-mozgalomhoz való csatlakozás és felajánlások.)

2. Felnőttkori művelődés – közösségben művelődés

A fejezetben a felnőttkori művelődésre és a szakemberképzésre ható művelődéspolitikai környezetet meghatározó mérföldköveket villantjuk fel a második világháborút követően,²² a teljesség igénye nélkül. Dolgozatunkban azt térképezzük fel, milyen tényezők befolyásolták a vizsgált időszakban a szakterületen a fogalomváltást és a szemléletváltást, illetve a taglalt korszakból felnőttkori közösségi művelődési cselekvéseket és kezdeményezéseket azonosítunk. A szak és szakemberképzés történetének bemutatásakor az intézményünkre, az egri képzésre koncentrálunk. Ezt követően nemzetközi kitekintésben és hazai vonatkozásban a témaválasztásunkat adó tanulóköri kezdeményezésekre fókuszálunk. A fentiek után a tanulókörök alapelveit és vetületeit rajzoljuk fel a felnőttkori tanulás jellemzőire figyelemmel.

2.1. A szakemberképzés intézményesülése – A népművelőtől a közösség-szervezőig

A fejezetünket azzal indokoljuk, hogy 2017-ben a Közösség-szervezés alapszakkal gazdagodott a magyar felsőoktatás. Elsőként az elmúlt hatvan esztendőnek a felnőttkori művelődésre és a szakemberképzésre²³ ható művelődéspolitikai környezetet meghatározó korszakait vázoljuk fel, melynek megvalósításához horizontális és vertikális elemző szempontokat választottunk. Vizsgálatunk vertikális szempontja az idősík linearitása,²⁴ horizontális elemző szempontját pedig a felnőttek művelődésére hatással bíró politikai, jogszabályi és technikai (lásd tömegkommunikációs eszközök) környezet adja, párhuzamos figyelemmel a szakemberképzés történetére és állomásaira, különös tekintettel intézményünkre, az egri főiskolára, majd egyetemre (vö. Durkó 1998). A felvázolt probléma

²² Választásunkat azzal magyarázzuk, hogy a szak kezdetei a II. világháborút követően indultak el, amelyben Karácsony Sándor személyének és eszméinek is nagy szerepe volt. A szakemberképzés intézményesülése Karácsony egyik tanítványához, Durkó Mátyás nevéhez fűződik (Debrecenben 1956) (Juhász 2016).

²³ Szaktörténet: Népművelő; Közművelődési előadó; Művelődésszervező főiskolai képzés; Művelődési és felnőttképzési menedzser; Művelődésszervező egyetemi képzés; Andragógia alapszak; Andragógus tanár; Játék- és szabadidőszervező tanár; Andragógia mesterszak; Emberi erőforrás tanácsadó; Kulturális mediátor; Közösségi művelődés tanára; Közösség-szervezés alapszak (Bővebben: www.muvelodes.eu)

²⁴ Durkó Mátyás (1998, 72) munkáját vesszük alapul, aki a felnőttképzés kutatását egy koordinátarendszer keretében vizsgálja. Durkó a korszakokat a következőképpen különíti el:

1. felvilágosodás és reformkor (XVIII-XIX. század);
2. két világháború közötti időszak (1920-1944.);
3. szabadművelődés korszaka (1945-1948.);
- 4.1. kézi vezérlésű népművelődés (1949-1956.), 4.2. szocialista népművelés (1957-1970.), 4.3. szocialista közművelődés (1971-1988.); 5. a rendszerváltás felnőttnevelése és szabad (köz)művelődése (1989-).

vizsgálata egyfelől a vonatkozó szakirodalom és korabeli lapok, illetve feljegyzések szintetizálásán alapul, továbbá a fejezet alapjául szolgál az az interjú is, melyet Erdei Gábor készített 2012-ben a szakma három jeles képviselőjével, Maróti Andorral, Csoma Gyulával, Harangi Lászlóval: az interjú alanyok többek között felelevenítették és elemezték a szabadművelődés korszakától a rendszerváltás időszakáig a felnőttekre irányuló művelődéspolitikai környezetet szakértői szemmel (Erdi 2012).

Kiindulópontunkat T. Kiss Tamás (2010) gondolata adja, miszerint a közművelődési és felnőttképzési szakemberképzés az eltelt több mint hatvan év során számos kihívással szembesült, és ezért tartalmában folyamatosan megújult. A második világháborút követően új irányvonal jelent meg a közművelődés területén is, szemléletváltás következett be a kultúra közvetítésének módjában, formáiban is.²⁵ 1945 után fokozatosan kiépült a szabadművelődés rendszere. „Ennek egyik fontos elemét a társadalom szabad öntevékenységére, különböző önszerveződő csoportok, helyi intézmények széleskörű aktivitására épülő művelődési tevékenység jelentette, melyhez a kulturális kormányzat elsősorban a szükséges koordinációt, az anyagi, technikai lehetőségeket és a szakmai közreműködőket biztosította” (Szórá 2013, 287).

1945. december 10-én tartotta alakuló ülését az Országos Szabad Művelődési Tanács, és a szervezet elnökének Karácsony Sándort választották. Karácsony a debreceni egyetem pedagógia professzoraként behatóan ismerte a kor nevelésügyi kérdéseit, és az iskolán kívüli szabadművelődés elvi és gyakorlati kérdéskörével is tüzetesen foglalkozott. Karácsony (1944, 3) „A magyarok kincse” c. munkájában fogalmazza azt meg, hogy a „propaganda, agitáció és iskolán kívüli népművelés más-más célkitűzéssel, eltérő módszer alkalmazása mellett, különböző eszközök segítségével véve igénybe, voltaképpen egyet akarnak: a közvélemény irányítását”, azonban a közvélemény nem a közösségek célkitűzéseivel azonos erő – fejt ki Karácsony.

²⁵ A két világháború között kiemeljük Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter munkásságát. Kultúrpolitikájában nagy hangsúlyt kaptak a nép művelődését szolgáló fejlesztő intézkedések (lásd kultúrpolitika program), és a nép művelésében fontos szerepet szánt a néptanítóknak (Pukánszky és Németh 1996). A „Budapest Székesfőváros Iskolánkívüli Népművelési Bizottságának” szervezeti szabályzatában olvasható (1924. március 12. tanácsülés jegyzőkönyve), hogy a Bizottság feladatai között jelenik meg többek között (2. §., (g) pont): „Az iskolán kívüli népművelésnek fejlesztését elősegíti s odahat, hogy a törvényhatóság területén ezek meghonosodjanak. Ezért érdekkörébe vonja az iskolánkívüli népművelés összes ágazatait és gondoskodik: Analfabéta tanfolyamok, tervszerű ismeretterjesztő és ciklusok népszerű tudományos előadások, népszerű zene- és dalestélyek, rendszeres múzeum- és kiállításlátogatások, ismeretterjesztő, továbbképző stb. tanfolyamok, népfőiskolák és szabadegyetem szervezéséről, illetőleg tartásáról és azok működésének ellenőrzéséről.” Budapest főváros közgyűlési jegyzőkönyvei 1873–1949 Budapest főváros törvényhatósági bizottsága közgyűlési jegyzőkönyvei 1924. (Hungaricana közgyűjteményi portál)

Karácsony idejében 47 népfőiskola²⁶ alakult az országban, köztük az egyik kiemelendő a bihartordai Sárréti Népfőiskola, ahol Karácsony Sándor maga is vendégelőadói munkát vállalt. Sz. Tóth János (2006) Karácsonyt a magyar nevelés-, művelődés-, valamint eszméletörténet meghatározó szereplőjének nevezi, úgy fogalmaz, amennyiben Karácsony Sándor németül vagy más közismertebb európai nyelven ír, ma a Felnőttoktatás Nemzetközi Enciklopédiájában jelentős európai szerzőként aposztrofálnák. (uo. 219).

Az Országos Szabad Művelődési Tanács által került kiadásra a Szabadművelődési Híradó, mely kéthetente, illetve havonta jelent meg. 1947-ben a Híradót felváltotta az „Új Szántás” folyóirat (Dancs szerk. 1988, 150). Az „Új Szántás” című folyóirat a szabad művelődés tudományos problémáinak tisztázására és publikálására számos tanulmányt és vitát jelentetett meg: „Szimbolikus jelentést hordozott már a lap címe is, melyet Karácsony választott. Az Új Szántás egyszerre jelezte a művelődés területén is elinduló jelentős átalakulásokat, a szegényebb rétegek művelődési lehetőségét, és a népi kultúra értékeinek fontosságát az ország „szellemi újjáépítésében”. (...) Az Új Szántás 1947-es évfolyamában, 772 oldalon összesen 191 cikk jelent meg. Az írások 18 százaléka a kultúra és a szabadművelődés elvi problémáival foglalkozott, 42 százaléka különböző területek szakmai kérdéseit dolgozta fel, tudományos vagy ismeretterjesztő formában” (Szórá 2013, 288).

Az „Új Szántás” folyóirat 1947-es számában Karácsony szabadművelődésről alkotott hitvallása is megjelenik: „A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben

²⁶ A dán népfőiskolák tapasztalatairól az első hazai szakirodalom Guttenberg Pál: Iskolai képek a jövő századból c. (1895) könyvéhez fűződik, aki beutazta a skandináv országokat, és tapasztalatait előadásokban, majd később könyvében mondta el a népfőiskolákkal kapcsolatban (idézi Kovács 1991, 41). Guttenberg könyve után közel 20 év telt el, míg az első népfőiskola megvalósult, az iskolán kívüli művelés különböző egyesületek munkájában kapott jelentős szerepet: Szabad Lyceum, Közművelődési Tanács, Erzsébet Népakadémia stb. (vö. Tengely 2010). Az 1920-as években már mintegy 70 népfőiskola működött az országban, elsősorban az állampolgári nevelésre fókuszáltak, például Mezőkövesden, Szandán, Ménfőcsanakon stb. (Kovács 1991). 1925-ben – 35 hallgatóval – Szandán nyitotta meg kapuit az első bentlakásos népfőiskola. A harmincas évek közepétől számíthatjuk a magyar népfőiskolai mozgalom leggazdagabb periódusát (Juhász 2016, 35). A sárospataki kollégiumban 1936-ban indult el a környező falvak parasztiifjúsága számára népfőiskolai program, amelyben a 12 év alatt 460-an tanultak (Kovács 1991). A népfőiskolák ügyét az egyházak is felkarolták: a sárospataki népfőiskola a református egyházhoz kötődött, a Keresztyén Ifjak Egyesülete (KIE) a református egyház támogatásával hozta létre a népfőiskolákat, a Katolikus Agrárfjúsági Legényegyletek Országos Testülete (KALOT) pedig a katolikus egyház támogatását élvezte (Maróti 2010). 1941-ben megalakult a Magyar Népfőiskolai Tanács is. 1949-ben a népfőiskolákat felszámolták, és több mint 30 évig tartó szünet után 1980-as években éledtek újjá (Harangi 2002, 399). A hazai népfőiskolai mozgalom elődjének tekinthető Tessedik Sámuel (1742–1820) („szorgalmatossági iskola”, Szarvas) és báró Wesselényi Miklós (1796–1850) (Wesselényi Kollégium, Makfalva) tevékenysége és munkássága: különösen az életre való nevelés és az életben praktikus, közvetlenül hasznosítható ismeretek oktatása. A későbbiekben az 1938-ban induló nagytarcsai népfőiskola Tessedik nevét vette fel azzal az elgondolással, hogy a Szarvason elkezdett munkát tekinti gyökerének, Makfalván pedig az 1942-ben nyílt, rövid életű Wesselényi - Újfalva Falunépfőiskola vette fel Wesselényi nevét (Kovács 1991).

maga művelődik a nép, ahogy igénye és kedve tartja... Bele ne essünk tehát a régi hibába (...) passzív valaminek ne vegyük a kulturálandó felet (...) Mint ahogy a talaj hajlandóságát előbb tanulmányozni illik, s csak azután érdemes megfelelő magvakat vetni bele, úgy kell nekünk is tanulmányoznunk a kulturálandó fél kulturális igényeit, mielőtt ilyesfajta feltételezett, sokszor csak elképzelt igények kielégítésére gondolnunk volna szabad. A kulturálandó fél csak abban részesíthető, amit igényel. Hiába tömök, erőltetek bele egyebet, visszautasítja. Ezért az iskolán kívüli népművelés meddő marad, csődöt mond, tekintet nélkül arra, ki végzi... A művelődés igénye alulról felfelé ható erő minden olyan kollektív életformában, amely nem mechanikus, hanem organikus jellegű” (idézi fel Maróti az interjúban, lásd Erdei 2012, 17). A fenti szavakban visszaköszönek a szabadművelődés előzményeit adó népfőiskoláknak, olvasóköroeknek, gazdatanfolyamoknak a közösségi művelődést támogató tevékenysége is (Erdei 2012).

A Szabadművelődési Ügyosztály 1946-os munkatervében a tanítóképzők számára szabadművelődési tantervek, tanmenetek és tankönyvek elkészítésére vonatkozó támpontokat nyújtottak, továbbá részükre a „szabadművelődés” elnevezésű tantárgy tanításához vezérfonalat dolgoztak ki és bocsátottak rendelkezésre (szerk. Dancs 1988, 54). A szabadművelődés korszakában, a kisvárosokban, falvakban, tanyaközpontokban kinevezett szabadművelődési ügyvezetők főként a tanítók és tanárok közül kerültek ki, akik többek között részt vettek a helyi olvasóköroek, gazdaköroek létrehozásában is (Szóro 2017).

²⁷ Horváth a tanító „lámpás” szerepét úgy fogalmazta meg, hogy „nemcsak az iskola falain belül munkálkodott, tanítványai szellemi kiművelésén, de a fiatalok és felnöttek körében is ébren tartotta a művelődés igényét, tágította látóköroüket, szellemi láthatárukat” (Horváth 2013, 23).

Durkó (2002, 483) Karácsony munkásságára vonatkozóan kiemeli, hogy Karácsony fontosnak tartotta azt is tisztázni, hogy tekinthető-e a szabadművelődés önnevelésnek,

²⁷ Egy előadói feljegyzésben a tanárok és tanítók szabadművelődési munkáról való tájékoztatásáról olvasható, hogy „a tanárok és tanítók, akiknek a munkájára pedig elsősorban kell számítani az újszellemű szabad művelődésnek, nem tájékozódottak kellőképpen annak céljairól és a módokról, ahogyan azokat el akarja érni. Ez a tájékoztatlanság nem az ő hibájuk, mert a nyár folyamán tartott értekezleteken csak kis részük vehetett részt. A szabad művelődés nagy fontosságára és arra való tekintettel, hogy a tanári és tanítói kar kellően felkészülten vegyen részt annak munkájában, az ügyosztály-értekezlet szükségesnek tartja, hogy 1. a pedagógiai szemináriumokon minden alkalommal legalább egy órát szenteljenek a szabad művelődés kérdéseinek megtárgyalására; 2. a tanítóképzőkben, ahol a folyó tanévben már kötelező tantárgy lett a szabad művelődés, az azt előadó tanárok rövid értekezletre hívassanak össze a szabad művelődés kérdéseinek és ezzel kapcsolatos tananyag megbeszélése céljából”. Előadói feljegyzés a tanárok és tanítók szabadművelődési munkáról való tájékoztatásáról. Budapest, 1947. január 17. UMKL XIX. M-i-14 059-1946. (Dancs szerk. 1988, 157)

önművelésnek. Úgy fogalmaz, hogy a szabadművelődés csak munkaközösség eredménye lehet, amelyben szükség van a művelődni akaró fél aktív szellemi közreműködésére is. A művelődési folyamat komoly veszélyének tartja az önirányítás hiányát. Kiemeli a szabadművelődési folyamatban a visszacsatolás jelentőségét, mely nem feltétlenül csak a hivatásos nevelőn keresztül valósulhat meg, hanem akár a közösség többi tagja által is. Durkó úgy összegzi a szabadművelődés korszakát: határozottan aktív művelődés volt az iskolán kívüli művelődés minden formáján belül: a szabadiskolákon, a népfőiskolákon, az olvasóköri körökben, a nép-és gazdakörökben, a művészeti műkedvelő csoportokban stb.

1949-ben a népfőiskolákat felszámolták, egy tollvonással megszüntették működésüket.²⁸

A szabadművelődés időszaka után a kultúra széleskörű terjesztésének célja a nagy tömegek elérése volt, a Rákosi rendszerben sok kultúrotthon, kultúrházat hoztak létre színpados nagyteremmel (Durkó 2002, vö. Kovalcsik 1989). A mennyiségi adatok növelése volt az elsődleges, és a szellemi kultúrának az ideológiai-politikai meggyőzést kellett szolgálnia. „A kultúrotthonok keretei között működő szakkörök, szervezett előadások, előadás-sorozatok anyagai szinte kizárólag a központi ideológia megfogalmazott értékeit továbbították az emberek számára, ugyanakkor nem lehet letagadni, hogy a magyar irodalom számos jeles alkotása (igaz, csak azok, amelyek beilleszthetőek voltak az ideológiai okítás kereteibe) ekkor jutott el először a szélesebb rétegekhez” (Halász Cs. 2013,18).

Az 1950-es évektől Magyarországon több korszak is felvázolható, a kommunista-szocialista berendezkedés 40 évét, korszakát több ciklusra bonthatjuk. A szakemberképzés aspektusából fontos és meghatározó állomásnak tekinthető 1956, ugyanis az 1956-os politikai eseményektől függetlenül, ekkor indul el a népművelési szakemberek képzése Debrecenben, Durkó Mátyás (1926-2005) kezdeményezésére, népművelési szeminárium formájában, a két tanárszakkal rendelkező hallgatók részére (Juhász 2016). Durkó a Mayer

²⁸ Példának hozzuk a bihartordai népfőiskolának a megszüntetéséről szóló feljegyzést. 1949. november 8-án érkezett Bihartordára a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendelete, amely megfogalmazta a népfőiskola funkciójának megváltozását és az új típusú feladatát is: „a FÉKOSZ, EPOSZ, MNDSZ és MINSZ tömegszervezeteinek közös bizottsága rendezésében az ország 14 népfőiskoláján f. évi november hó elejétől kezdődően háromhetes tanfolyamsorozatok indulnak. A bihartordai népfőiskola is vendégül lát ilyen tömegszervezeti tanfolyamsorozatot. Tanulmányi vezetőket az illető tömegszervezet biztosít, az oktatás személyi kiadásait is az fedezi (...) A politikai tanfolyamok hallgatói a népfőiskola keretében mozgalmat tanultak, és szabad idejükben a Szabad Föld Vasárnapok, illetve a Szabad Föld Téli Esték kulturális programjaiban vettek részt. Több egykori népfőiskolás ismét beköltözött volt iskolájába a közösségért tanulni. A népfőiskola kétéves, küzdelmekkel, emberi helytállással teli tevékenysége 1948. december 31-én véget ért. 1949. január 1-től — bár népfőiskolai elnevezést még viselte — valójában már pártoktatási központ feladatát látta el.” Péter Imre (1982): A Sárréti Népfőiskola. In: Héthy Zoltán (szerk): A Bihari Múzeum Évkönyve 3. 191-223. p.

Józsefnek adott interjában mesélt arról, hogyan tapasztalta meg, hogy a felnőttekkel való foglalkozás más megközelítést, más módszereket igényel²⁹ (vö. Csoma 2005).

1961-ben a budapesti Eötvös Lóránd Tudományegyetemen Maróti Andor vezetésével elindult az egyetemi szintű szakpárban tanulható népművelési képzés, majd 1963-tól a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is főszakként lehetett tanulni a népművelést (eleinte ún. C szakként) (T. Kiss és Tibori 2006). 1962-ben Szombathelyen is elindult a népművelő-könyvtáros főiskolai szakpár. Az 1962. évi 24. sz. kormányrendelet úgy határozta meg a képzés célját, hogy a népművelés intézménye, elsősorban a falusi és vidéki, az üzemi művelődési otthonok, könyvtárak kulturális feladatait ellátó szakemberek képzését jelenti (Horváth 2013). Az 1960-as években a népművelő képzésben a pszichológia, szociálpszichológia, vezetéselmélet, szociológia, dokumentumelemzés, valláselmélet, művészeti nevelés is megjelent. Az 1970-es évek második felétől a közművelődési szemléletű képzés kibővült szemiotikai, kommunikációelméleti, tömegkommunikációs, kulturális antropológia ismeretek oktatásával (T. Kiss. 2009, 101).

Míg a művelődési alkalmak a Rákosi-korszakban a kultúra különböző eszközeinek segítségével, az állami propaganda közvetítését biztosították (Halász Cs. 2013), a Kádár-korszak elején, 1958 augusztusában kiadott „A MSZMP művelődési politikájának irányelvei” c. dokumentum azt mondta ki, hogy a kultúra nem az lehet az agitáció és a propaganda eszköze, helyette indirekt módon jelenjen meg a „tudatformálás” (Bolvári-Takács 2011). A 1960-as években a Kádári-konzolidáció kiteljesedésével, a diktatúra puhulásával egy politikailag „kevésbé erőltetett” időszak következett. Mindez a szakma számára azt jelentette, hogy elsődlegesen nem propagandista feladatokat kellett ellátnia, jóllehet a marxista ideológia érvényesítése továbbra is elvárás volt, azonban egyre jelentősebb összegeket fordítottak a művelődésre, kultúrára, s a szakmaiság is erőteljesebben

²⁹ „- (...) Azt állítják e szakma művelői, hogy ezt Te hoztad létre, Te határoztad meg azokat a kereteket, amelyek kijelölték a lehetséges kutatási irányokat, s Te voltál az, aki azt is meghatározta, hogy melyek azok az ismeretek, amelyeket ezen a területen az egyetemeken oktatni kell. (...) Én eredetileg magyar-francia szakos középiskolai tanár vagyok, itt, Debrecenben végeztem az egyetemet. (...) Szóval a felnőtteknek tartott foglalkozások kérdése, mint alapvető probléma jelentkezett nálam s kezdett el komolyan foglalkoztatni. A végeredmény az lett, hogy irodalommal való foglalkozásból átvágtam magamat a felnőttekkel való foglalkozás egész lélektanán, didaktikáján, metodikáján. (...) Nyugati és lengyel irodalmakból tudtunk hozzájutni szellemi munícióhoz. Ezekben az anyagokban láttuk azt, hogy a kérdést meg lehet közelíteni pedagógiai síkon. Tehát az embernevelés a felnőttnevelés síkjába illesztve jelenik meg. Mindez persze hamarosan rendkívül kiszélesedett, mert kiderült, hogy maga a felnőttnevelés annyira differenciált folyamat, hogy szinte minden tudománynak van olyan aspektusa, amellyel ezt megtudjuk közelíteni. Elsősorban a szociológia, amely akkor még nálunk szintén keletkező tudomány volt, másrészt a pszichológia, harmadrészt a pedagógia, továbbá művelődéstörténeti, történeti tudományterületek voltak azok, amelyek jó közelítési szempontokat és lehetőségeket tartalmaztak.” (Interjúrészlet, Mayer 2006, 31)

bontakozott ki (Erdei 2012). T. Molnár (2016, 17) írásában a szemléletváltás hatását a szakmai feladatellátásra részletezi: kitágult a népszerűsítendő kulturális javak köre, illetve a cél a politikai meggyőzésről átkerült a műveltség kialakítására. Jóllehet a műveltség elé még odakerült a „szocialista” jelző, azonban azt is elismerték, hogy szélesebb körű, átfogó műveltség kialakítása kívánatos.

Az 1970-ben az Országos Népművelési Konferencia a népművelés fogalmát a közművelődéssel cserélte fel.³⁰ A hetvenes években a művelődés kérdését meghatározó dokumentumok közül említésre érdemes a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának „A közművelődés helyzetéről és további feladatairól” hozott határozata (1974. március 19–20.), melyben többek között célul tűzték ki (részletek): „Közművelődésünk egész rendszere, a párt- és tömegszervezetek, mozgalmak, a tanács és a gazdálkodó egységek tekintsék elsőrendű feladatuknak a lakosság politikai műveltségének állandó növelését, a marxista-leninista világnézet kialakítását.”³¹ (MSZMP Somogy Megyei Végrehajtó Bizottságának ülései).

A 1974-es határozat alapján megalkotott 1976. évi V. törvény a közművelődés feladataként határozta meg a közreműködést a fejlett szocialista társadalom építésében. Pozsgay (1976, 1) művelődésügyi miniszter kifejtésében a közművelődés fejlesztése szorosan összefügg a szocializmus jövőjével, ezért a társadalomfejlesztési programnak szerves részét képezi a közművelődés fejlesztésének a programja.

A közművelődésről szóló 1976. évi V. törvény országgyűlési előterjesztésében Pozsgay Imre így fogalmazott: „A népművelési fogalmat, amely mechanikusan művelőkre és művelendőkre, alkotókra, terjesztőkre és passzív befogadókra osztotta az embereket, felváltottuk a közművelődés fogalmával. Ez demokratikusabb és közösségibb magatartásra ösztönöz: olyanra, amely tudomásul veszi, hogy a művelődés az egész közösség és minden állampolgár joga, lehetősége és feladata” (Pozsgay 1976,1). Ebben a megközelítésben a

³⁰ A „közművelődés” fogalmát már a 19. század végén is használták, lásd Felvidéki Magyar Közművelődési Egylet (1882), Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület (1884) stb.

³¹ - „A szocialista demokrácia fejlesztése céljából indirekt módszerekkel is segítsék a szellemi feltételek megteremtését, biztosítsanak lehetőséget annak gyakorlásához.

- A szocialista közgondolkodás terjesztésében egész munkájukat hassa át a szocialista eszmékkel való értelmi-érzelmi azonosulás, a közösségi szellem kialakítására, a szocialista erkölcsi normák terjesztésére való törekvés.

- A művelődési házak növeljék rendezvényeik, műsoraik eszmei-politikai színvonalát és hatékonyságát. A TIT és más ismeretterjesztő szervek, szervezetek növeljék a világnézeti ismereteket nyújtó előadások számát. A könyvtárak propaganda- és ajánló munkájukkal szorgalmazzák a politikai könyvek olvasását. A színház és a mozok műsorpolitikájában nagyobb arányban kell biztosítani a szocialista eszmeiségű előadásokat.

- A közművelődési intézmények tekintsék egyik legfontosabb feladatuknak, hogy sajátos eszközeikkel hozzájáruljanak a dolgozók szakmai ismereteinek bővítéséhez.”

közművelődés fogalma azt is magában foglalja, hogy a művelődés nem egyszerűen elfogadást és passzív ismeretszerzést jelent, hanem cselekvő részvételt is, továbbá azt feltételezik, hogy minden ember hordoz valami sajátos tudást, tapasztalatot, amit érdemes a közösségnek átadni.

Maróti (1998) kiemeli, jöllehet Karácsony szavait és a szabadművelődéssel kapcsolatos gondolatait lehet a sorok között felfedezni, az előterjesztésben Karácsony szellemisége nem hangzott el. „Ennek ellenére kétségtelen, hogy erről volt szó: a rendezvényközpontúságot felváltó emberközpontúságról, amely igazodik az érdekeltek életéhez és aktív szerepet szán mindenkinek a kultúra elsajátításában. Ezekből a mondatokból kiolvasható, hogy nem egyszerűen szócsere a két fogalom változó használata. A „nép” és a „köz” különbségénél többet mond a „művelés” és a „művelődés” ellentéte. A művelésben az ember csak befogadóként van jelen, akit kívülről akarnak befolyásolni, a művelődésben viszont ő az aktív fél, ő dönt arról, hogy mit hogyan vesz át, és sajátít el.” (Interjú Maróti Andorral, Erdei 2012, 30)

A közművelődési törvény, valamint az új nevelési-oktatási tervek hatására jelentősen változott az iskolák közművelődési tevékenysége is. Emelkedett a rendszeresen olvasók száma, nőtt a művészeti csoportokban, a szakkörökben részt vevők aránya, sikeresen szerepeltek kulturális versenyeken (pl. Szép magyar beszéd. Édes anyanyelvünk. Ki tud többet a Szovjetunióról?), többen jártak színházba, kiállításra, komolyzenei hangversenyre (Francz 2009). T. Molnár (2016) úgy fogalmaz, hogy a hetvenes évek az ún. „puha diktatúra” időszaka volt, ebben az időben már lehetőség nyílt a szakmai vitákra, új utak keresésére, jöllehet korlátozott formában, azonban ez a pártirányítás részéről egyfajta modernizációt jelentett. Francz (1995, 235) szerint a szakma 1975 után „lázasan kereste már a kiutat az akkorra hagyományossá váló politikai, ideológiai indíttatású művelődési tartalmak, az ezt reprezentáló formák szorításából.”

Az 1975/76-os tanévtől megindul a képzés a nyíregyházi, a szegedi, az egri és a pécsi tanárképző főiskolán. (A szombathelyi tanárképző főiskolán már 1962-ben indult a szakpáros képzés). A szocialista művelődéspolitikai megvalósításáról a tanárképző főiskolákon a korabeli újság (Szolnok Megyei Hírlap 1975. július 30-i száma) ekképpen számol be: „Az öt tanárképző főiskolán 120 népművelő szakos, Szombathelyen és Nyíregyházán pedig 48 könyvtárszakos jelölt kezdi meg tanulmányait a következő tanévben (...). A szocialista művelődéspolitikai megvalósításának helyi feladatai és a társadalom

szakemberigénye egyaránt megköveteli, hogy a főhivatású népművelők és könyvtárosok jelentős részének képzése főiskolai szinten valósuljon meg.”

Egerben 1975-ben a Neveléstudományi Tanszék keretein belül – a tanszék önállóvá válása később, 1989-ben következett be – kezdődött el a közművelődési szakemberek képzése. A tanszék munkájában érzékelhető volt a „debreceni szellem”, hiszen több oktató a Tanítóképző Intézetben 1963-ban indított népművelő-könyvtáros szakon, majd a Kossuth Lajos Tudományegyetem népművelés szakán (az úgynevezett „durkológián”) végzett, és annak szellemiségét mint „elültetendő magot” vitték tovább a szakmai tevékenységükben (Nagy 2015). A Népművelő szakon a hallgatók többek között általános szociológiát, művelődésszociológiát, kommunikációelméletet, vezetési és szervezési ismereteket, andragógiát, a mozgóképkultúra ma használatos fogalomköréhez kötődően filmesztétikát tanultak.³² A szak történetének további bemutatása során a továbbiakban az egri felsőoktatási intézményre koncentrálnak.

Az 1970-es évektől a közművelődésben egyre inkább a lokalitás került a középpontba, azzal az indoklással, hogy a művelődésben meghatározó az a környezet, melyben az ember él. Ennek mentén a helyileg jellemző sajátosságok, igények felmérésére került sor, ugyanis kimutathatóvá vált, hogy a mindennapi, helyi élet problémáihoz kapcsolódó művelődés többeket tesz érdekeltté a részvételben és az aktív szerepvállalásban is (Erdei 2012). Egyre nagyobb figyelem irányult helyi, lokális értékekre, számos alulról építkező kulturális kezdeményezés indult meg (például klubmozgalom, közművelődési társulások) (T. Molnár 2016). A „Tanítana – Tanulna” tankatalógus keretében például helybeli lakosokat kérdeztek meg arról, hogy ki mit tanulna szívesen, és milyen tudásukat adnák át szívesen másoknak. „Célunk az volt, hogy önszerveződésre buzdítsuk az embereket. Az azonos témában járatos és érdeklődő emberek neveinek egymás mellé szerkesztése sokak számára tette egyértelművé, hogy nem kell szakkörvezetőre, klubvezetőre várni, saját maguk is megtalálhatják egymást” (Varga – Vercseg 1998, 105).

A felnőttkori művelődést támogatta a tömegkommunikációs eszközök terjedése is: a Magyar Rádió, a Magyar Televízió, valamint a Magyar Filmgyártó Nemzeti Vállalat. A Magyar Televízió Szerkesztőségének és a népművelés központi és helyi intézményeinek szoros együttműködése alakult ki. A művelődési házakban televíziós klubok alakultak, a televízió-

³² Elődszakunk az egri filmes képzés egyik bölcsője volt, és nemcsak Egerben, hanem Debrecenben, Szombathelyen és más települések felsőoktatási intézményeiben is. A művelődésszervező képzés összetett jellegét mutatja, hogy szakirányokat kínált, melyek egyike a film-és videókultúra-közvetítő szakirány volt (Szijártó 2015).

nézés mellett lehetőség volt beszélgetésre, és az egyes műsorok megvitatására, akár szakértő segítségével. A Művelődésügyi Minisztérium irányításában állt a „Mindenki Iskolája” (1976), a „Rádió Iskola” (1975), a „TV Egyetem” (1976), mely a tömegoktatási programjaival a hazai távoktatási rendszer kialakítását támogatta. 1977-es évtől ún. Felnőttnevelési Stúdiók létrehozását kezdeményezték: 1977-ben néhány művelődési központ, megyei módszertani tanácsadó egy új feladat ellátását kapta meg, nevezetesen: hozzanak létre, fejlesszenek ki az Országos Közművelődési Tanács anyagi támogatásával, a Kulturális Minisztérium és illetékes tanácsi szerveinek szakigazgatási, a Népművelési Intézet Felnőttnevelési Osztályának módszertani irányításával egy új közművelődési intézményrészleget az ún. Felnőttoktatási Stúdiót. A stúdiók korszerű oktatástechnikai eszközökkel támogatták a felnőttoktatás, iskolán kívüli képzések folyamatait is, és a kisközösségek művelődési folyamatait is (Francz 1995). Az induló felnőttnevelési stúdióktól azt várták el, hogy „egzakt – főleg helyi – adatfelvételekben (kutatásokban) feltárt ismeretszükségletekre célzott művelődési (oktatási, nevelési, képzési) folyamat megtervezését végrehajtását, amelyben pontosítható a kiindulási műveltségállapot, választható a bejárando út (művelődési folyamat): tartalma eszköz és formarendszere, amelyben megválaszolható, és korszerű eszközökkel kivitelezhető a legcélravezetőbb módszer, amely a formának megfelelő korszerű környezetben valósulhat meg, amely végére meghatározható a műveltségi célállapot.” (Francz 1995, 241).

Az 1970-es években a szocialista brigádmozgalom bontakozott ki, amelynek jelszava volt: szocialista módon dolgozni, élni és művelődni. Jóllehet a politikai hatalom által létrehozott keretek között működtek, számos tartalommal megtöltve tevékenykedtek. (Lásd Korunk Valósága művelődési mozgalom, ahol többek között finn mintájú tanulókörök támogatását látta el a Felnőttnevelési Stúdió tanulmányi központ formájában, kiadványok közreadásával, média kölcsönzésével stb.) (Francz 1995). (Bővebben lásd 2.3. fejezet)

1979-ben alakult meg a Magyar Népművelők Egyesülete, amelynek tagjai közművelődési intézmények munkatársai, valamint önképző közösségek vezetői voltak. Az egyesület a közművelődésben dolgozók számára előadássorozatokot, tanácskozásokat szervezett, segítette és koordinálta a szakemberek munkáját (Juhász 2016, 40).

Az igazi demokratikus változások csak az 1990-es évektől indulhattak el (Arapovics 2013). A rendszerváltást követően az életszínvonal alakulása, valamint az új infokommunikációs eszközök megjelenése együttesen a kulturális szokások változását eredményezték. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás. „A rendszerváltás követő (1989/90)

években a kultúrát áruként kezelő szemlélet és gyakorlat hihetetlen gyorsasággal hozza létre a kulturális piacot és a piaci kultúrát, amely alapjaiban rengeti meg a közművelődés ideológiáját és annak valamennyi intézményét.” (T. Kiss 2009, 100). A Művelődéstudomány és Felnőttképzési Oktatók Kollégiuma 1991. január 16-án állásfoglalást fogadott el, miszerint népművelésről művelődésszervezés szakra változik az elnevezés. A névváltozásról Biszterszky Elemér közigazgatási államtitkár körlevélben értesítette a képző intézményeket (40734/1991. XII.) (Fónai és Drabancz 2001, T. Kiss 2009). A rendszerváltás tartalmi megújulást hozott területünkön is, új társadalmi igények merültek fel, mely a szakemberképzésre is hatást gyakorolt, egyúttal a képzés differenciálódásához vezetett, sokszínűvé vált a szakma és a képzés is. A képző intézmények a helyi sajátosságoknak megfelelő kínálat kialakítására törekedtek (T. Molnár 2016). Egerben a művelődésszervezés szakon három szakirány közül választhattak a hallgatók: Film-videokultúra közvetítő szakirány, Idegenforgalmi és turisztikai szakirány, Gyermekszabadidő-szervező szakirány. Az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről hatályon kívül helyezte az 1976. évi V. törvényt. A törvény céljai között többek között az szerepel, hogy „mindenki számára biztosítani a közművelődési tevékenységekben való részvétel lehetőségét, szabályozni a közművelődési tevékenységek folytatásának, a közművelődési alapszolgáltatások nyújtásának és igénybevételeinek feltételrendszerét” (1. §, d. pont)

A felsőoktatás átalakulása a „bolognai folyamat” rendszerében a képzések átalakulását hozta. Az Andragógia alapszak 2006 szeptemberében indult el (ekkor indult utoljára a művelődésszervező szak), az egri főiskolán felváltotta a művelődésszervező szakot. Az Andragógia szak felépítésében a korábban megszüntetett szak is visszaköszönt, például a művelődésszervezés specializációként élt a szakon belül tovább. Az országban alapképzési (BA) szinten, Andragógia alapszakon négy szakirányon (művelődésszervező, személyügyi szervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó), mester képzési (MA) szinten: Andragógia, Kulturális mediáció, Emberi erőforrás tanácsadó szakokon tanulhattak a leendő felnőttképzési, kultúraközvetítési, személyügyi szakemberek (Farkas 2013). Egerben az Andragógia alapszakon belül művelődésszervező és felnőttképzési szervező specializáció közül választhattak a hallgatók.

Intézményünkben 2008 szeptemberétől a korábbi főiskolai képzésben tanár szakon végzetek, illetve közismereti tárgyhoz kötődő alapszakon végzett hallgatók számára lehetőség nyílt szakpárban, a Játék- és szabadidő-szervező tanár MA szakon

továbbtanulásra. 2014-ben a Községi művelődés tanár szakunk (4+1 éves osztatlan tanárképzés, szakpárban) került akkreditálásra, az első évfolyam 2015-ben indult.

A felsőoktatásban végbemenő szakszerkezetváltozás következtében az Andragógia alapszak 2016 szeptemberében indulhatott utoljára, bár mesterképzés keretében továbbra is lehetőség van Andragógia szakos tanulmányok folytatására. 2017-ben a közösségi művelődés területén hiánypótló alapszakként indulhatott el a Közösségszervezés BA,³³ mely az egri főiskola egyetemmé válásával egri és jászberényi képzési helyszínen is tanulható. Az Andragógia alapszak után maradt úrt részmegoldásként a Közösségszervezés alapszak humánfejlesztő szakiránya tölti be (Juhász 2016).

A szakterületet érintő jogszabályi változások közül kiemeljük „A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény” változásait (2017. évi LXVII. törvény). A nevezett törvény legfontosabb közművelődési tárgyú módosításai: a jogszabály pontosítja a települési önkormányzatok kötelező feladatának tartalmát; bevezeti a „közművelődési alapszolgáltatás” fogalmát, amely jogszabályi garanciát jelent a közösségi művelődési közszolgáltatások minőségi biztosítására. Új elemként jelenik meg a tehetséggondozás feltételeinek biztosítása, valamint a kulturális alapú gazdaságfejlesztés.³⁴

A fenti példák dióhéjban azt mutatják, hogy a fogalomváltás és a szemléletváltás az elvárások módosulásaival és a foglalkozás funkcióinak változásaival magyarázható (T. Kiss 2009). Napjaink megközelítésében a közösségi művelődés részének tekintjük „mind az öntevékeny művészeti mozgalmak aktivitásait, mind az egész életen át tartó tanulás változatos alkalmait, folyamatait, vagy az értékörző és hagyományteremtő programokat

³³ Elmondhatjuk, hogy a szak mögött példaértékű egységes országos szakmai összefogás van: A képzést indító felsőoktatási intézmények és az NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. által létrehozott Közösségszervezés BA munkacsoport (2017), illetve a Közművelődési szakfejlesztési munkacsoport (2018) komoly előkészítő, fejlesztő munkát végzett és folytat jelenleg is, hogy tartalmaz, a munkaerő-piaci igényekhez igazodó képzés indulhasson el a felsőoktatási intézményekben.

³⁴ „76. § (1) A települési önkormányzat kötelező feladata a helyi közművelődési tevékenység támogatása. (2) A települési önkormányzat az (1) bekezdésben meghatározott feladatát a (3) bekezdés szerinti közművelődési alapszolgáltatások megszervezése, a 80. §-ban meghatározott pénzügyi támogatás biztosítása, valamint a közművelődés 82-83. §-ban szabályozott helyi lakossági képviseletének biztosítása révén (a továbbiakban együtt: közművelődési feladatok) látja el.

(3) A közművelődési alapszolgáltatások: a) művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása, b) a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése, c) az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása, d) a hagyományos közösségi kulturális értékek átörökítése feltételeinek biztosítása, e) az amatőr alkotó- és előadó-művészeti tevékenység feltételeinek biztosítása, f) a tehetséggondozás- és -fejlesztés feltételeinek biztosítása, valamint g) a kulturális alapú gazdaságfejlesztés. 2017. évi LXVII. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról.

egyaránt” (Németh 2013, 45). A közösségi művelődés szemlélete épít az alulról jövő kezdeményezésekre és az aktív részvételre, a résztvevők nem csak passzív befogadók, hanem aktív formálói a művelődésnek (Cserép – Németh én., 3).

A felnőttkori művelődés és tanulástámogatás vonatkozásában egyre inkább a figyelem középpontjába kerül az új technológiákban rejlő tanulástámogató lehetőségek kiaknázása, illetve az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés szükségessége (lásd: UNESCO 2005, 2012, 2016). Az információs társadalom új kihívásokat fogalmaz meg a szakma számára is, mely dolgozatunk témaválasztását is inspirálta.

2.2. Élethosszig tartó tanulás – művelődés

„Mindannyian holtig tanulunk. Csak mást és másként” (Tót 2008, 187)

Munkánkban az Európai Közösségek Bizottságának a definícióját vesszük alapul, miszerint az egész életen át tartó és az élet minden körére kiterjedő tanulás alatt minden olyan tanulási, művelődési tevékenységet értünk, melyet a tudás, a készségek és a kompetenciák fejlesztésének céljával folytatunk egyéni, állampolgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási nézőpontból (Commission of the European Communities 2001, vö. Jarvis 2004, Jarvis 2007).

A hazai felnőttképzési szakirodalomban a felnőttkori tanulás vonatkozásában számos motivációt és funkciót különíthetünk el, többféle szempont szerinti csoportosításokkal (vö. Durkó 1999, Kispálné 2012). Kispálné (2012) munkájában az egyén szemszögéből a felnőttkori tanulás funkcióit a szerint csoportosítja, hogy azok a munkaerő-piacon történő hasznosításra vagy az egyéni életminőségre fókuszálnak, és munkánkban elsősorban az egyéni életminőségre gyakorolt funkciójára fókuszálunk. „Az életminőségre irányuló funkciócsoportnál a fő cél a felnőtt önfejlesztése, életminőségének javítása, ezért a fejlesztés iránya az emberi erőforrás egészére, minden értékteremtő képességünk fejlesztésére vonatkozik. Ebbe a funkciócsoportba a következő funkciók tartoznak: önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs, felnőtt szocializációs/életvezetési és közösségi – civil funkció. Ezen funkciók megvalósulásának fő színtere a nem-formális és informális felnőttkori tanulás” (Kispálné 2012, 226). Az alfejezet során többek között a felnőttkori tanulásban, művelődésben való részvétel feltérképezését célzó kutatások eredményeiből is szemezgetünk. A következőkben dióhéjban az egész életen át tartó tanulóhoz kapcsolódó ún. kulcskompetenciákat elevenítjük fel, melyek életünk során többek között az alábbiak mentén válnak meghatározóvá: a személyiség kiteljesítése és az egész életen át tartó fejlődés

(kulturális tőke); az aktív állampolgári szerepvállalás és beilleszkedés a társadalomba (társadalmi tőke); és a foglalkoztathatóság (emberi tőke) (OFI 2009). (8. sz. táblázat)

8. táblázat: Kulcskompetenciák

Anyanyelven folytatott kommunikáció	(...) annak képessége, hogy az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), valamint hogy nyelviileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe.
Idegen nyelveken folytatott kommunikáció	(...) az anyanyelven folytatott kommunikáció fő készségein felül magában foglalja a közvetítés és az interkulturális megértés készségeit is. A nyelvtudás szintje számos tényező, valamint a hallott szöveg értése, a beszédképesség, az olvasott szöveg értése és az írásképesség függvénye.
Matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képessége a mindennapok problémáinak megoldása érdekében, ahol a hangsúly a folyamaton, a tevékenységen, valamint a tudáson van. Az alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok területén a természeti világot magyarázó ismeretek és módszertanok elsajátítására és alkalmazására vonatkoznak. Ezek magukban foglalják az emberi tevékenység által okozott változások megértését és az egyes polgár felelősségét.
Digitális kompetencia	A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használatát, és így az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén meglévő alapvető készségeket.
A tanulás elsajátítása a tanuláshoz	A tanulás elsajátítása a tanuláshoz, a saját tanulás egyéni vagy csoportos, saját igényekhez igazodó megszervezésének képességéhez, valamint a módszerek és lehetőségek ismeretéhez kötődik.
Szociális és állampolgári kompetencia	A szociális kompetencia a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákra, illetve minden olyan viselkedésformára vonatkozik, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben. Összefügg az egyéni és társadalmi jóléttel. Elengedhetetlen fontosságú a viselkedési szabályok és az egyéni tevékenység különféle környezetekben uralkodó szokások megértése. Az állampolgári kompetencia: az egyén aktívan és demokratikus módon részt tudjon venni a közügyekben.
Kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia	(...) az elképzelések megvalósításának képessége. Ide tartozik a kreativitás, az innováció és a kockázatvállalás, valamint annak képessége, hogy az egyén célkitűzései érdekében terveket készít és visz véghez. Az egyén megérti munkája környezetét és képes arra, hogy megragadja a kínálkozó lehetőségeket. Ez alapját képezi az olyan speciálisabb készségek és tudás elsajátításának, amelyre azoknak van szükségük, akik társadalmi vagy kereskedelmi tevékenységet hoznak létre, vagy ilyen tevékenységhez járulnak hozzá. Ez magában foglalja az etikai értékekkel kapcsolatos tudatosságot, és ösztönzi a jó vezetési gyakorlatot.
Kulturális tudatosság és kifejezőképesség	(...) magában foglalja az elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a különböző művészeti ágakban (a zenében, az előadó-művészetben, az irodalomban és a képzőművészetben).

(Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása – 2006. december 18. – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006.12.30.] rövidített)

A fenti táblázatból kiemeljük a „tanulás elsajátítása a tanuláshoz” kulcskompetenciát, melyet alapvetőnek tartunk az egész életen át tartó tanulás és az elkövetkező felnőttkori tanulás szemszögéből. A Delors-jelentés³⁵ alap gondolatában szintén visszaköszön „a tanulás tanulása”: megtanulni tanulni; megtanulni cselekedni; megtanulni együtt, másokkal élni;

³⁵ „A tanulás rejtett kincs” című jelentés, mely Jacques Jean Delors-ról, az Európai Bizottság korábbi elnökéről kapta a nevét.

megtanulni élni (Delors 1996, Harangi 2000). A jelentés a tanulás új dimenzióit nevesíti, és a tanulásközpontú megközelítés felülkerekedésére is hatást gyakorolt (Kozma 2016).

A tanulási képesség fejlesztésének igényével szembesülhetünk, akár a felsőoktatásban is (Molnár 2002, vö. Isler 2006), lásd a tanulásmódszertan kurzusok iránti igényt, melyek céljaik között szerepel az önszabályozott tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése (vö. Janurikné és Kovács 2017) (bővebben erről lásd 4. fejezet). Papp-Danka (2014) eredményei azt is mutatják, hogy azok a felnőtt tanulók, akik gyakran gondolkodnak a saját tanulásukról, tudásukról, azok eredményesebben tanulnak online környezetben is. (vö. OFI 2009)

A tanulás aktív jellege megnyilvánul abban is, hogy szabad tanulás, művelődés esetében a résztvevő maga dönt a tanulásban való részvételről, továbbá a mentális aktivitáshoz is kapcsolódik, ahol a tanuló résztvevő konstruálja meg tudását a környezettel való interakciók által (De Corte 2001, Glasersfeld 1995). A konstruktivista tanuláselmélet értelmezésében a tanuló ember a tudást nem egyszerűen befogadja, hanem létre is hozza: a tanuló ember *meglévő és rendszerekbe szervezett ismeretei* segítségével értelmezi az új információt. „A konstruktivista tanulászempléletben alapvető szerepet játszik a cselekvés: a belső képek, modellek, – naiv elméletek – ellenőrzése, ütköztetése a valósággal egy aktív folyamat, amelyben a tanuló ember öntevékenységének jut a legnagyobb szerep: Az új ismeretet akkor fogadom be, ha valamely kognitív részrendszerem azt értelmezni tudta, ha el tudta helyezni saját értelmezési keretei közé” (Nahalka 2003, 93). Nahalka „naiv elméleteknek” nevezi azokat a teóriákat, melyek a tanulást elsősorban információfelvételnél, valaminek az elsajátításaként, valaminek a változatlan formában való beillesztéseként értelmezik. A tapasztalatok is konstruáltak és az előzetes tudás által meghatározottak, azaz a tapasztalatot is értelmezzük, és gyakran akár lényegesen átalakítjuk, számunkra felfoghatatlan dolgokat nem tudunk megtapasztalni (uo). Az egyén a meglévő ismeretrendszerét aktivizálja, mely alapján vagy megtartja, vagy átértelmezi, vagy elutasítja az információt, tehát az elhangzottakat sokféleképpen értelmezheti (Arnold és Siebert 2006, Siebert 2009). Számolni kell azzal is, hogy a felnőtt résztvevő ragaszkodik a már meglévő véleményéhez, bevált szokásaihoz (erről bővebben lásd konceptuális váltások Glasersfeld 1995, Maróti 1993, Virág 2013).

A felnőttkori tanulás függ az egyén tanulástörténetétől, tanulási szokásaitól, a problémamegoldási stratégiáitól, illetve a tanulás megbecsülésétől, értékétől is a családi és baráti közösségekben, az egyes szocializációs közegekben (Balogh – Vidékiné 2009, Giddens 2006). Kutatások azt mutatják, hogy például a szervezett, intézményesített formában történő

tanulást nem szívesen folytatják azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át. Ez esetben minél több idő telik el a befejezés és az újrakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okozhat (Csoma 2006, vö. Koltai és Zrinszky 2008).

A tanuláshoz szükséges *kognitív és metakognitív képességek* és készségek az életkor előre haladtával nem romlanak, mely jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a felnőttek munkaképes koruk végéig képesek maradnak az önfejlesztésre és a tanulásra (Gaskó 2006, 30). Czigler (2005) a pszichológiatudomány professzora arról számol be egyik munkájában, hogy általában az ötvenes korosztály teljesítménye néhány terület kivételével (például erős fizikai terhelés, hosszú figyelmet és gyors reagálást kívánó munkakörök) igazoltan nem rosszabb, mint a fiataloké. Feltételezhető, hogy aki fiatalabb korában tanulmányaiban sikeres volt, nagyobb valószínűséggel érhet el sikereket később is. A szóbeli képességek területén a teljesítmény a hetedik évtizedig szinte változatlan. Másik írásában kifejezetten az időskorban történő tanulásról ír. „Ami az időskori tanulási képességeket illeti, valószínű, hogy az intelligencia-hányados, amelyet ebből a szempontból eléggé fontosnak szoktunk tartani, globálisan az életkor előre haladtával elkezdi csökkenni. Ezt az 1920-as évek vége óta a különböző intelligenciatesztek kapcsán tudjuk igazolni. Ezekkel az eljárásokkal azonban számos faktort lehet vizsgálni, amelyek viszont nem csökkennek. Nem csökken a szóbeli dolgoknak a megértése, sőt sok esetben a verbalitás még javul is. Ezt az idősök pontosan tudják, tehát ha beiratkoznak, mondjuk egy egyetemre, akkor nem nukleáris fizikára, hanem sokkal inkább olyan programokra jelentkeznek, amelyek általánosabb emberi dolgokkal foglalkoznak, olyasmikre, amelyekre nekik kialakult az intuitív tudásuk, amelyekben sokszor jobbak, mint a fiatalok. Többnyire ebbe a kategóriába tartoznak a társadalomtudományok.” – fogalmazza meg Czigler (2003, 44).³⁶

Swindell (2009) három irányelvet fogalmaz meg az aktív/sikeresebb időskor eléréséhez: a betegségek kockázatának alacsonyan tartását; a mentális/szellemi és biológiai/fiziológiai egészség fenntartását, és a pozitív életkedvet, illetve az aktivitást.

Az időskori tanulással kapcsolatos kutatások azt bizonyítják, hogy a megfelelő aktivitás ezen a területen jótékony hatással van az egészségre és az életelégedettségre (Kolland 2011, vö.

³⁶ Érdekesképpen a korai elméletekből kiemeljük James és Thorndike munkásságát. William James amerikai filozófus és pszichológus 1893-ban megjelent „A lélektan alapjai” c. könyvében még arról írt, hogy az emberek életük során kizárólag azokat az eszméket vallják, amelyekre 25 éves koruk előtt tettek szert, azután nem képesek újat megtanulni, semmiféle új képességre szert tenni. Harmincöt évvel James írása után, 1928-ban jelent meg Edward Lee Thorndike könyve, az *Adult Learning (A felnőttek tanulása)*, aki egyben cáfolta James nézeteit is. Thorndike ezzel a 20. század elején igazolta a felnőttkori tanulás mellett érvelő megállapításokat (Lada 2008).

UNESCO 2016). Boga (2011, 42-43) az időskori tanulás okait gyűjtötte egybe, melyek között átfedésben a felnőttkori tanulás indítékai is kitapinthatóak (vö. Jászberényi és Bajusz 2013, Kolland 2011) (9. sz. táblázat).

9. táblázat: Az időskori (és felnőttkori) tanulás okai

Ok	Cél
A még kereső munkát végző idős ember	Annak érdekében, hogy a változó feltételek mellett is el tudja látni feladatkörét.
A korrallal jelentkező biológiai és szociális változások mélyebb ismerete.	Az egészség védelme érdekében tanul: például életmódot érintően.
A külső (társadalmi és technikai) változások újabb jelenségeinek megismerése	A technikai eszközök gyors ütemű fejlődése, az informatika és az internet elterjedése egyre több idős felnőttben ébreszti fel az igényt arra, hogy megismerje és kezelni tudja ezeket az új eszközöket.
A korábbi körülmények miatt elmaradt tanulás pótlása	A vágyott érdeklődési terület iránti igény időskori kielégítése.
Kedvtelés, a szabadidő értelmes eltöltése	Egyeseknek a manuális tevékenységek jelentenek kielégülést, másoknak a szellemi ismeretek gyarapítása, akár a művészeti elmélyülés jelent vonzerőt.
Mentális tréning	A szellemi képességek folyamatos működtetése, tornáztatása.
A társasági kapcsolatok szélesedése	A különböző tanulási szintek kommunikációs szintereket is jelentenek: elősegítik új kapcsolatok, új csoportok kialakulását, régebbi kapcsolatok életben tartását, felelevenítését stb.
Az élet értelmének jobb megértése (transzcendentális cél)	Az élet értelmének, céljának kérdése, ezen belül saját életének értelmezése.
A másokon segítség módjának megismerése (altruista cél)	A feladatok ellátása a szükséges ismeretek megszerzését, vagy kiegészítését igényelhetik.
A tanulás és a tudás birtoklásának tudata	Mint örömszerző és örömet folyamatosan adó szellemi tevékenység és állapot.
Az önkifejezés, a kreativitás elősegítése	A mindennapi feladatok, kulturális tevékenységek, a hobbik területén megvalósuló kreativitás.
Társadalmi és politikai elismertség	Az aktuális körülmények ismerete, aktív részvétel.
Az egyén biológiai rugalmasságának fokozódása	Összességében a tanulás az idős egyén megfelelő biológiai állapotának fenntartását, javítását szolgálja.

(Forrás: Boga 2011, 42-43 alapján)

A témaválasztásunkból eredően és az intergenerációs tanulás aspektusából kiemelt figyelmet szentelünk a szabadidő hasznos, változatos eltöltésének az időskori tanulás vonatkozásában: a nyugdíjas kor elérése általában a szabadidő gyarapodásával is jár. A nyugdíjazás gyakran arra is lehetőséget biztosít, hogy már régóta tervbe vett, de idő hiányában elmaradt dolgokkal foglalkozzon a tanulni vágyó. Egyeseknek a manuális tevékenységek jelentenek kielégülést, másoknak a szellemi ismeretek gyarapítása, akár a művészeti elmélyülés jelent vonzerőt. Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a nők gyakrabban vesznek részt az időskori tanulásban a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából (Jászberényi és Bajusz 2013), mely számos módon valósulhat meg, például ismeretterjesztő előadásokat hallgatnak, nyelvet

tanulnak, hobbijukat gyakorolják, kirándulnak stb.. A Központi Statisztikai Hivatal adatai azt jelzik, hogy az idős lakosság iskolázottsági szintje is folyamatosan emelkedik: nőtt a felsőfokú oklevéllel, illetve az érettségivel rendelkezők aránya, ugyanakkor jelentősen csökkent az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők hányada (KSH 2014b).

A felnőttkori művelődésben, tanulásban való részvétel

A felnőttképzési szakirodalmak (lásd Csoma 2005, 2006; Durkó 1999; Farkas É. 2014; Kerülő 2010 stb.) a felnőttkori tanulás motivációi között tartják számon többek között a tudásvágyat (a tudás bővítését, a szellemi kihívást, a tanulás örömét); a szakmai előrelépés motiváló erejét (a jobb munkavégzés lehetőségét, az elhelyezkedést, a szakmai fejlődést); a társas, közösségi kapcsolatok keresését (a közösséghez való tartozást, a kommunikációs szükségletet, a másokkal együtt történő tanulás iránti igényt) stb.. Továbbá történhet a szabadidő élvezetes eltöltéséért, az egyéni képességek fejlesztéséért, az általános műveltségi szint növeléséért, a kötelezettségek végrehajtásának hatékonyabbá tételéért, az emberi kapcsolatok javításáért stb. A fentiekből is következik, hogy a felnőttkorban történő tanulás célja, funkciója³⁷ részben meghatározza, hogy az egyes tanulási környezetekben (formális tanulási környezet, nem formális tanulási környezet) kik a résztvevők. Munkánkban az egyes funkciókat nem részletezzük, és a nem formális tanulási környezetben történő tanulásra fókuszálunk.

A következő, bemutatásra kiválasztott felmérések az elmúlt 15 évből is megerősítik, hogy a felnőttkori művelődésben, önképzésben való részvétel vonatkozásában meghatározó az iskolai végzettség: növekedésével párhuzamosan emelkedik azok aránya, akik önmagukat képezik, és kimutatható a nem, az életkor, a gazdasági aktivitás és a lakóhely stb. meghatározó szerepe is.

Egy 2005-ben végzett országos reprezentatív vizsgálat az egész életen át tartó tanulás segítő és gátló tényezőinek vizsgálatát tűzte ki céljául (Török 2008, 12-21). Ez a vizsgálat is jól igazolta azt a többszörös megállapítást, hogy a „tanulás tanulást szül” (Csoma 2006), ugyanis az eredmények azt mutatták, hogy a magasan iskolázottak – a főiskolai, egyetemi végzettségűek – másokhoz képest nagyobb arányban bővítik tudásukat. Bármilyen tanulási

³⁷ A felnőttképzések funkcióit vizsgálva különbséget tehetünk a képzések pótló, kiegészítő, foglalkozást segítő, illetve a folyamatos szakmai tudást közvetítő, ismeretmegújító stb. funkciói között, melyek más-más elvárásokat és feladatokat fogalmaznak meg a célcsoportok eltérő jellemzői miatt. Mihály Ildikó (2003) az OECD országokról készült, a felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokról írt tanulmányában számszerűsíti is a felnőttkori tanulás hatását: „egy személy egy évnyi plusz tanulása 4-7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit.”

célt vettek is figyelembe – a munkahely megtartása, a nyelvtudás bővítése, a számítógépes ismeretek vagy akár újabb szakmai képesítés/oklevél megszerzése stb. – minden esetben a felsőfokú végzettségűek mutatkoztak a legaktívabbnak, mely azt erősíti meg, hogy a hosszantartó formális tanulás jellemzően további tanulási szándékokat eredményez (Török 2008, 12-21). (vö. Forray és Kozma 2011).

Györgyi Zoltán *Tanul-e a magyar társadalom?* című írásában különféle társadalmi csoportok felnőttképzésben való részvételének arányát hasonlította össze, és elemezte azokat a faktorokat, amelyek a felnőttkori tanulás mértékét befolyásolják. Ilyen tényező például a személy életkora (55 évesnél fiatalabb vagy idősebb); neme; iskolai végzettsége; iskolai végzettségének megszerzési módja (nappali tagozat/egyéb forma); jövedelme. Az eredmények alapján az iskolai végzettség szintje bizonyult a legmeghatározóbbnak, a többi tényező inkább csak módosító faktorként értelmezhető. A tanulásban való részvétel alapján 11 szociológiai társadalmi réteget képzett és *hat státuscsoportba* osztotta: leszakadók, (fel)törekvők, iskolázottak, magasan iskolázottak, nyugdíjasok és az elit. Továbbá a nemek közötti különbségek is kimutathatók voltak: a családi szerep a nők esetében sokszor gátja a tanulásnak (a magasabb státusúak esetében kisebb mértékben), valamint a tanulás mértékét az is jelentősen befolyásolja, hogy ki viseli annak költségét (Györgyi 2009). Jászberényi és Bajusz (2013) eredményei szerint a nők időskorukban gyakrabban vesznek részt tanulási tevékenységekben, a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából.

A szabadidőben, nem szervezett formában történő tanulás egyik sajátossága, hogy nehezen mérhető. Nem véletlen, hogy mindazon kutatások, melyek a szabadidőben, a nem formális keretek között megvalósuló tanulást vizsgálják, inkább „*a tanulás módjára és az igénybe vett eszközökre összpontosítanak, és kevésbé vagy egyáltalán nem az azok használata révén megszerzett tudás tartalmára, jellegére, alkalmazására*” (Pordány 2006, 29; vö. kulturális tanulás Juhász és Szabó 2016). A KSH 2003. évi statisztikai kérdőívében (Csernyák – Janák – Zaláné 2004) többek között azon keresztül mérték a tanulást, hogy az egyén milyen módon bővítette tudását az elmúlt 12 hónapban, azaz tanulmányozott-e könyveket, szakfolyóiratokat, egyéb nyomtatott dokumentumokat, használta-e a számítógépet és az internetet; látogatott-e könyvtárat, egyéb kölcsönző intézményt felkeresett-e, illetve kulturális intézményeket (múzeumot, bemutatótermet)? Válaszlehetőségként mindössze az igen és a nem szerepelt. Az első olyan felmérésnek tekinthető, amely egyéves periódust figyelembe véve mérte a felnőtt lakosság jellemzőit. Az eredmények azt mutatták, hogy összességében a 15–74 éves népességből 530 ezer fő folytatott szabadidőben tanulást, ami

mindössze 7 százalékos részvételt jelent. A rendkívül alacsony arány valószínűleg abból is adódott, hogy sokan nem azonosították azokat a tevékenységeket, amelyek során akár észrevétlenül is elsajátítottak új ismereteket. A szervezett képzési formákhoz hasonlóan itt is lényeges különbségek tapasztalhatók a részvétel mértékében a kor, az iskolai végzettség és – bizonyos kategóriák esetében – a nem vonatkozásában. Az iskolai végzettség növekedésével párhuzamosan emelkedett azok aránya, akik önmagukat képezték. Ez is megerősíti, hogy a felnőttképzési szakirodalom az önálló tanulás vonatkozásában többnyire az iskolázott népeiségre jellemző mintát írja le (Tót 2008, 186).

Forray és Juhász (2009, 14) kutatásában a felnőttkori tanulás vonatkozásában az autonóm tanulást vizsgálta: „Bármely helyszínen, bármely élettevékenységhez kapcsoló, önkéntes, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot. Ezek csoportosításában elkülönítünk egyik részről tudattalan és akaratlan, szervezetlen formában megvalósuló, többségében véletlenszerű ún. spontán tanulási folyamatokat, valamint másrészt tudatos, az egyén saját akaratából történő és szervezett módú tanulási folyamatokat – ezeket nevezzük autonóm tanulásnak. Ez a fajta autonóm tanulás lehet önállóan eltervezett célokkal történő folyamat, de sok esetben a formális és/vagy nonformális tanulás hatékony kiegészítője is.” Kutatásuk többek között a tanulás elkezdésének, a sikerek és a kudarcok okainak és összefüggéseinek feltárására irányult, kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével. A kérdőíves vizsgálatukban a tanulást különböző tevékenységeken keresztül³⁸ vizsgálták, amelyben (többek között) a szabadidős és kulturális tevékenységeknél is rákérdeztek arra, hogy tanult-e azokon keresztül az egyén valamit egyedül, vagy családtagjaival együtt valamit – a saját megítélése alapján.

³⁸ Az önálló ismeretbővítés területei (Forray és Juhász 2009) például:

- Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek
- Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
- Idegen nyelv
- Háztartással kapcsolatos tudnivalók
- Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
- Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók, új ismeretek
- Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
- Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
- Vallási, spirituális, ezoterikus témák
- Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
- Természettudományos kérdések
- Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
- Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
- Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

A KSH 2016-os adataiból a felnőtt népesség iskolarendszeren kívüli képzésekben való részvételi arányáról tájékozódhatunk, ami 5,3 százalékponttal magasabb az 5 évvel korábnál, 30,5 százalékra emelkedett. A statisztika ebbe a körbe sorolja az ún. szabadidős, hobbi célú képzéseket is, amelyek valamilyen szabadidőben végzett tevékenységhez (pl. sport, zene, kézműves tevékenységek stb.) kötődnek (vö. KSH 2014a, 2018). A részvételt az iskolai végzettség erősen meghatározza: a részvételi arány a felsőfokú végzettségűeknél több mint 50, a középfokú végzettségűeknél 32, a legfeljebb általános iskolai végzettségűek esetében mindössze 16 százalék volt. Ami az ismeretterjesztő előadásokat látogatók arányát illeti, a felsőfokú végzettségűek körében a teljes népességhez képest jelentősnek mondható (KSH 2018).

A következőkben a tanulókörökben való tanulás indítékaira fókuszálunk. Először a tanulókörök rövid történetét mutatjuk be, majd a tanulókörök alapelveit vesszük górcső alá a felnőttkori tanulás jellemzőire figyelemmel.

2.3. A tanulókörök a felnőttkori művelődésben

A személyes jelenlétre építő tanulókörök/önképzőkörök az észak-európai országokban már évtizedek óta a tanulási tevékenységet középpontba helyező felnőttkori tanulásnak, művelődésnek népszerű színterei. Az idők folyamán a résztvevői köre kitágult, illetve különböző változatai is létrejöttek.³⁹ Továbbá jelentős nemzetközi érdeklődés is kialakult irántuk. Elsőként nemzetközi kitekintésben fókuszálunk a tanulókörökre, ezt követően hazai viszonylatban vizsgálódunk, illetve hazai kezdeményezéseket mutatunk be

Jelentősegteljes állomás Oscar Olsson⁴⁰ (1877–1950) svéd egyetemi hallgató munkássága, aki tanulóköröket hozott létre a Malmöhöz közeli Lundban 1902-ben, mely egyúttal a svéd önszerveződő művelődés kezdetének is tekinthető.⁴¹ Olsson a korábbi népi olvasóköri hagyományokra épített, terve az iskolázatlan felnőttek megsegítése, felemelése volt. A XX. század kezdetén a nem hivatalos felnőttképzés célcsoportjai Svédországban a hátrányos helyzetű rétegek voltak, az elsődleges cél a képzettségi szint növelése volt. A résztvevők általában valamely népmozgalomhoz tartoztak, és a tanulókör tagjai lakásokban, templomokban, iskolákban, bérelt termekben stb. tartották találkozóikat, magánkörökben. A tudás gyarapítása és a kulturális küldetés mellett cél volt az önbizalom erősítése is annak érdekében, hogy a résztvevők képessé váljanak saját erejükből is helyzetük változtatására és „hangjuk hallatására”. Az „önképzés” fogalmát használták, jelezve azt, hogy nem államilag ellenőrzött oktatási rendszerről van szó.⁴² Abban az időben a résztvevők csak korlátozott mértékben jutottak hozzá oktatáshoz. Az első tanulóegyesületet 1912-ben alapították (Arbetarnas Bildningsförbund – a Munkás Tanulóegyesület), és az első évében 57 tanulókört jegyeztek be (Larsson és Nordvall 2010). Larsson és Nordvall, a svédországi Linköpingi Egyetem kutatói felteszik azt a kérdést: „Akkor tehát mi is a tanulókör? (...) úgy írtunk róla, mintha csak egy jelentése lenne. Valójában ennél sokkal összetettebb. Először is, a tanulókör jelentése megváltozott a kezdetek óta. Másodszor, a tanulókör jelentésének meghatározása számtalan alkalommal konfliktusok forrásává vált élettörténete során, azaz arról vitáztak,

³⁹ A fejezet megírásához felhasználtuk megjelent írásunkat (Simándi 2017b).

⁴⁰ Egyes szakemberek a svéd Paulo Freirenek (1921–1977) is nevezik, mert Oscar Olsson hasonlóan az öntudatosítás, a felszabadítás pedagógiai elvét vallotta magáénak, kb. ötven évvel korábban, mint ahogy a braziliai nevelésfilozófus eszméje megjelent (Harangi 2010a)

⁴¹ A tanulókörök gondolata New Yorkban született meg az 1870-es években. Az 1915-ben 700.000 ember részt vett 15.000 tanulókörben az USA-ban. Többek között az antialkoholista mozgalmak és a Szociáldemokrata Párt oktatását követők vitték el az ötletet Svédországba, ahol felvirágzott, és szemléletében az alulról felfelé építkezés elve bontakozott ki (Bjerkaker 2014).

⁴² Az önképzés itt nem az önálló vagy egyedül megvalósított tanulásra utal, hanem egy közösség önrendelkezésére: „nem csak a népért, de a nép által (Larsson és Nordvall 2010).

hogy ideális esetben milyennek kéne lennie vagy, hogy milyen tevékenységformák nem lehetnek tanulókörök. (...) A szűk definíció egyik problémája, hogy kizárja a tanulóegyesületek életének gyakran előforduló elemeit. Például, ha a párbeszédet nyomatékossítjuk a meghatározásban, akkor az olyan tevékenységek, mint a kézművesség, a zenei és művészeti tanulás kizárásra kerülnek. Ha a véleményformálást hangsúlyozzuk, az kizárja a nyelvtanulásra fókuszáló tanulóköröket” (Larsson és Nordvall 2010, 39-40).

A tanulókörök száma a 20. század során jelentősen megnőtt köszönhetően a civil szerveződéseknek és az állami támogatásoknak, a tanulókörök a svéd népesség egy részének az életük szerves részévé vált. Olov Palme, Svédország egykori miniszterelnökének a tanulókörök vonatkozásában híressé vált az a mondása, hogy „Svédország valójában egy tanulóköri demokrácia” (Bjerkaker 2014, 261).⁴³ Az ezredforduló környékén például 1.9 millió résztvevő tanult 275.000 tanulókörben, 9.8 millió tanulási órában, ami azt jelenti, hogy a résztvevők átlagosan 36 órát tanultak egy tanulókörben. Ez megfelel egy olyan tipikus tanulókörnek, amely körülbelül 10 alkalommal ül össze 3 óras elfoglaltságra (Larsson és Nordvall 2010, 50; vö. Harangi 2010a). A körök munkáját különböző művelődési szövetségek segítik, céljuk között továbbra is az általános műveltség gazdagítása áll (vö. Swedish National Council for Adult Education, Swedish Adult Education Association). A svéd tanulóköröket vizsgáló tanulmányban Byström és Säfström (2006) három típusba sorolja a tanulóköröket („baráti körök”, „szervezeti körök” és „hirdetési körök”). A baráti körök olyan baráti társaságokból állnak, akik úgy határoztak, hogy tanulókört indítanak. Ehhez a helyi tanulóegyesület segítséget nyújthat többek között ajánlott irodalmak és a helyszín biztosításával. A csoport egyik tagját választják meg a tanulókör „vezetőjének”, a résztvevők rendszerint nem fizetnek részvételi díjat és a vezető sem kap fizetséget. A szervezeti kör népszerű típus, ezeket a köröket valamilyen szervezet – például szakszervezet, politikai párt, egyház vagy sport klub – szervezi, elsősorban saját tagjai számára. A tanulókört a szervezet valamelyik tagja vezeti és a résztvevők általában nem fizetnek. A kört szervező szervezet pénzügyi támogatást kap a vele kapcsolatban álló tanulóegyesülettől. A hirdetési köröket általában a tanulóegyesületek maguk szervezik, és nyilvánosan meghirdetik. Ezen köröket általában hivatásos körvezetők vezetik és a résztvevők részvételi díjat fizetnek. A hirdetéssel szervezett tanulókörök gyakran olyan

⁴³ Olov Palme: “Sweden is to a great extent a Study Circle democracy” (Nordic Folk Academy 1968) (Bjerkaker 2014, 261)

személyeket gyűjtenek csokorba, akik nem feltétlenül ismerik egymást (Larsson és Nordvall 2010, 65).⁴⁴

Egy korábbi kutatásban (lásd Andersson et al 1996), a „Körök társadalma” c. empirikus vizsgálatban 63 résztvevővel készítettek interjút a tanulókörökben való részvétel okainak a megismerésére. A vizsgálat a mindennapi élet és a tanulóköri részvétel kapcsolatának árnyaltabb feltárására irányult. A vizsgálódás során 44 különböző részvételi indokot találtak, amelyeket 6 „meta-kategóriába” soroltak (idézi Kindström 2010, Larsson és Nordvall 2010):

1. Az érdeklődés kielégítése: a tanulókörhöz való csatlakozás legfőbb érvének az érdeklődés és a kíváncsiság bizonyult, a tanulókörök a résztvevők szükségleteinek és érdeklődésének megfelelő tudásvágyára épültek. Továbbá érdeklődést generáltak olyan aktualitások is, melyek a társadalmat szélesebb körben foglalkoztatják.
2. A tudás: tanulás a mindennapi életben használható tudásért, melyet a munka világában, a hétköznapi életben, vagy akár egy-egy hobbihoz is kötődően kamatoztatni lehet. Felnőttképzési kutatások alátámasztják, hogy a résztvevők elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra „keresett előnyök” jelennek meg a tanulási folyamat során, amely természetesen függ a tanulás iránti attitűdtől, és az egyén oldaláról a tanulás értékétől is (vö. örömtanulás) (Kotler és Keller 2012).
3. A közösség: a szociális funkciót szinte minden megkérdezett résztvevő megemlítette, a tudásszerzés mellett a jó társas kapcsolatok is fontosnak bizonyultak. A közösségben való részvétel mozgatórugója az együttműködés volt. A „keresett előny” az általában feltételezettek (munka világában, hétköznapi életben történő hasznosítás stb.) túl ebben a formában is megjelenhet, akár egyfajta kommunikációs szükséglet is lehet (lásd közösséghez való tartozás szükséglete). Ezt a három „meta-kategória” a megkérdezettek többségénél megtalálható volt. További kategóriában megjelent még:
4. A személyes fejlődés: a tanulókörben való részvétel önbecsülést növelő hatása.
5. A tanulókör mint demokratikus fórum: a résztvevők egy része a saját véleménye kifejtésére és megvitatására kapott lehetőséget hangsúlyozta.
6. Tanulási mód: a választás szabadságának, az oldott légkörnek és a vizsgáztatás hiányának a kiemelése. A kutatás azt is megállapította, hogy a tanulókörökhöz való csatlakozást a megkérdezettek általában nem csak egy, hanem több okra is visszavezették.

⁴⁴ Jóllehet a támogatási rendszer az idők folyamán változott, az 1900-as évek kezdetétől Svédországban a tanulókörök pénzügyi támogatásban részesülnek. A támogatások 1947. óta jelentős részt képviselnek a tanulóegyesületek finanszírozásában. A Felnőttképzés Nemzeti Tanácsa 2007-ben összesen 1,6 milliárd svéd koronát osztott szét a tanulóegyesületek számára, amelyek pedig azért felelősek, hogy ez az összeg eljusson a tanulókörökhöz. Az állami támogatás mellett a helyi önkormányzatok összesen évi 400 millió, a megyeiek pedig további 380 milliós támogatást biztosítanak (Larsson és Nordvall 2010, 57-62)

Napjainkban a svéd felnőttképzéssel foglalkozó szövetség (Swedish Adult Education Association, SAEA) honlapján mintegy 2.1 millió résztvevőről olvashatunk 285.000 tanuló körben, az egyes körök többek között a szélesebb társadalmat foglalkoztató kérdésekkel: az egészséges életmóddal, a gasztronómiával, a környezetvédelemmel és kulturális témakörökkel stb. foglalkoznak. Mindez többféle módon valósulhat meg: akár baráti társaságok is kezdeményezhetik a tanulóköröket, akik szeretnék valamit közösen tanulni, ehhez a szövetség igény szerinti szakmai segítséget nyújt, és vannak olyan népszerű témaajánlatok is, melyek a szövetség honlapján érhetőek el, ezekhez bárki csatlakozhat (SAEA 2017) (vö. Swedish National Council for Adult Education).

A tanulókörök gyakorlatai számos országban megjelentek, jóllehet az egyes országokban eltérő megnevezéssel, gyakorlattal és múlttal rendelkeznek (vö. művelődéspolitikai környezet). Például Dániában szintén sikeresen elterjedtek a tanulókörök. Szemléltetésként a mezőgazdák körében folyó ismeretterjesztést és tanácsadást hozzuk, melyet a farmerek autonóm társadalmi szervezete, a Landbrugets Oplysnings-og Kursusvirksomhed (LOK) (Mezőgazdasági Ismeretterjesztő és Tanfolyamszervezési Szövetség) végez. A szövetség is él a tanulókörök nyújtotta lehetőségekkel: a farmerek a termelés és értékesítés aktuális kérdéseivel foglalkoznak. Harangi László (2010b, 124) a dán tanulmányútját követően eképpen számolt be a körök munkájáról: Az összejöveleket maguk a farmerek kezdeményezik, levezetésükről is ők gondoskodnak, egymás között megosztják a feladatokat. A résztvevők szükség szerint szakembert is meghívhatnak a találkozásokra. A LOK igény szerint kiadványokkal, dokumentumok rendelkezésre bocsátásával segítheti a tanulóköröket, amellet, hogy a résztvevők maguk is gondoskodnak napilapokból, folyóiratokból vett cikkekről, videó anyagokról.

Larsson és Nordvall (2010) többek között készített egy tanulókörökkel foglalkozó, angol nyelvű összefoglalót is, és egy olyan bibliográfiát is összeállítottak, amelyben a tanulókörökről szóló nem svéd nyelvű irodalmat ismertetik (tudományos könyvek és disszertációk, tudományos folyóiratcikkek és könyv fejezetek, válogatás a nem angol nyelvű irodalomból stb.) például bengáli, dán, finn, francia, kínai, koreai, norvég, portugál stb. nyelven írottakat. További nemzetközi kitekintést bővebben lásd: Australia: Australian Study Circles Network; Bangladesh: Study Circle Bangladesh; Canada: Study circles – A guide for programmers; USA: Everyday Democracy – Previously the Study Circles Resource Center stb..

Hazai viszonylatban a tanuló, művelődő közösségek a felnőttkori művelődés szinterei között a múltban és a jelenben is számos formában léteznek, kisebb-nagyobb különbségekkel, sajátos jegyekkel (vö. Juhász 2016). Ide sorolhatjuk nagy vonalakban a bejegyzett kulturális és közművelődési egyesületek tevékenységét, a különböző klubokat, szakköröket, a nem regisztrált olvasóköroket vagy a közös érdeklődésen alapuló hobbiköröket is (Harangi 2010a). A Felnőttoktatási és -képzési lexikon szócikke például a szakköröket úgy határozza meg, hogy „azonos érdeklődésű emberek önkéntesen alakult szabadidő közössége valamely művészeti vagy tudományág téma gyakorlati-, közhasznú tevékenység mélyebb, alaposabb megismerésére. Az egyéni és közös célok alkotó önkifejezés útján valósulnak meg. Működésük határozatlan időtartamú és folyamatos, tagjaik változhatnak. Vezetője a témában jártas szakember, aki közvetlenül irányítja az önkéntes társulást. Elsősorban művelődési házakban, művelődési otthonokban, egyesületekben folyik szakköri tevékenység” (Benedek et al 2002, 490). A fenti meghatározás fontos eleme, hogy a szakkörök tagjai menet közben cserélődhetnek, változhatnak, és többnyire szakember vezeti ezen köröket. A szakkörök általában valamilyen hobbi köré szerveződtek, mint például a művészeti, irodalmi, fotó, csillagászati stb. körök. „Ha nem is jött létre sok ilyen társulás, de általában tartósnak bizonyultak. S ami még lényegesebb: tagjaik tanulmányozták a tárgy szakirodalmát, így az érdeklődési körök szakértőivé váltak. Mégis kuriózumok maradtak a közművelődésben, nem váltak annyira meghatározóvá, mint a tanulóköro Svédországban és a többi észak-európai országban” (Maróti 2014, 28).

A hazai tanulóköri példák közül bemutatásra érdemesnek tartjuk Varga A. Tamás ⁴⁵ kezdeményezését az 1970-es évekből. Az egyetemi ifjúsági klub bejáratánál egy hirdetőmennyben tájékoztatta a műegyetemi hallgatókat az önművelő körök alapítási lehetőségéről. Varga A. Tamás több vonzó témakört is felsorolt, melynek végére azt írta: folytassátok. – emlékszik vissza Maróti Andor (2010, 67). Ha legalább öt hallgató vállalkozott egy téma közös tanulmányozására, akkor az egyetemisták szakmai segítség szükség szerinti igénybevételel állíthatták össze programjukat, ugyanis szakembert, szakanyagokat és helyiséget az egyetem kulturális titkársága biztosított az igényeknek megfelelően. 1973-ban 80 önszervező kör indult el (Maróti 2010). További példának

⁴⁵ Varga A. Tamás 1960-tól a Budapesti Műszaki Egyetem Gépészmérnöki Karának hallgatója, azonban 1963-ban gépésztanulmányait abbahagyta. Először az egyetemi klubot vezette, majd 1967-től 1973-ig az egyetem kulturális titkárságának vezetője volt, az egyetem közművelődési tevékenységét irányította. 1973-ban a Népművelési Intézetbe hívták a közművelődésben elért eredményei alapján. Időközben az ELTE népművelés szakán diplomát szerzett (Varga 2002).

hozhatjuk a Pintér Tibor és kollégái által létrehozott 1981-es ún. „Szegedi Tankatalógust”, az 1981-es hajdúsági tanulóköri mozgalmat, vagy az 1984-től a bakonyi kalendáriumok „Tanítana – Tanulna” rovatait (Varga és Vercseg 1998, 91). A tankatalógus keretében helybéli lakosokat kérdeztek meg arról, hogy ki mit tanulna szívesen, és milyen tudásukat adnák át szívesen másoknak. „Célunk az volt, hogy önszerveződésre buzdítsuk az embereket. Az azonos témában járatos és érdeklődő emberek neveinek egymás mellé szerkesztése sokak számára tette egyértelművé, hogy nem kell szakkörvezetőre, klubvezetőre várni, saját maguk is megtalálhatják egymást” (uo. 105). Amennyiben volt egyezés, az érintett feleket összehozták, a helyi társadalom szervezte meg önmagát (Maróti 2010).

Hazai vonatkozású példák közül kiemeljük azokat az önképzőköröket is, melyek szintén a résztvevők közösségi kapacitását hasznosítják inspiráló légkörben. Az egyes körök felépítésük, céljuk alapján sokfélék lehetnek. A tematikus önképzőkörök egy téma több szempontú vizsgálatára irányulnak, többnyire előre elkészített tananyagok és dokumentumok alapján. A kutatókörökben pedig tervszerű kutatómunkát végeznek a résztvevők (Varga és Vercseg 1998). (vö. probléma alapú tanulás, kutatás alapú tanulás; 4. fejezet)

1981 és 1983 között Hajdú–Bihar megyében a finn mintájú tanulókörök adaptálására tettek kísérleteket, melyek elsősorban a tanulni és művelődni vágyó felnőtteket, illetve az iskolai tanulmányokból kimaradt ifjúságot célozták meg. Alapjául az szolgált, hogy a finn tanulókörök tapasztalatairól és módszereiről a debreceni egyetem egyik oktatója (Keresztesné Várhelyi Ilona) a finn tanulmányútja után munkaanyagot készített hazai felhasználásra, a finn tanulókörök módszertani útmutatójának lefordításával (lásd Keresztesné 1981). (Francz 2009, Maróti 2010).

Az adaptálásra tett kísérletek kétféle módon is zajlottak: voltak olyan tanulókörök, amelyek magánúton szerveződtek, illetve amelyek a „Korunk Valósága” c. ipari megyei művelődési mozgalom III. ágazataként jöttek létre (Francz 2009, 89-91). A „Korunk valósága” művelődési mozgalomnak három tagozata (általános tagozat, emelt szintű tagozat, önművelő tagozat) volt. A mozgalom célja az volt, hogy segítse az ipari brigádok folyamatos művelődését a közművelődés eszközeivel, és a brigádok választhatták ki azt a tagozatot, amelyben művelődni kívántak. Az általános és az emelt szintű tagozaton a kötelező témakörök (politika és szakmai anyag) mellett a következő témakörökből választhattak a résztvevők: irodalom, társadalompolitika, tv-film, sport stb. (Francz 2009, Maróti 2010).

Témánk aspektusából írásunkban a harmadik, ún. önművelő tagozatnak szentelünk nagyobb figyelmet, ahol nem volt kötelező témakör. „Minden közösségnek vagy egyénnek egy témát kell választania és feldolgoznia. A tanulásra kiválasztott téma vagy a tudományok, vagy a közhasznú ismeretek egyikéhez, illetve a művészetek egy-egy ágához, ezek részterületeihez kapcsolódhat. Ne általában, hanem konkrétan határozzák meg vállalt témájukat! Javasoljuk pl. a politikai élet, hazánk történelme, az anyanyelv, a munkahely, a szakma története, a szociológia, a műszaki, technikai ismeretek, az életmód, hazánk egy-egy tájegysége, az irodalom stb. témakörök tanulmányozását. Az önművelő tagozatra jelentkezők éves tevékenységüket önállóan végzik. A felkészülésükhöz kérhetik a művelődési központ folyamatos segítségét azok, akik ennek szükségét érzik (pl. tanulókör, szaktanácsadás stb.). Szeptember és november között a résztvevők bemutatókon ismertetik saját környezetben éves munkájukat. Decembertől a legjobb programokat bemutatjuk a nagy nyilvánosság előtt, kérésre debreceni és megyei helyszíneken is.” (Korunk valósága felhívás 1984, 5). Ami az egyes tanulókörökben résztvevők motivációját, illetve a tanulókörhöz való csatlakozás okait illeti, a téma iránti kíváncsiság és érdeklődés, illetve az ismeretek bővítése mellett a szabadidő hasznos, változatos eltöltése volt a jellemző. Az önművelő tagozathoz a résztvevők többnyire azzal a céllal csatlakoztak, hogy a napi munkahelyi elfoglaltságot színesebbé tegyék (Francz 2009, 89-91).

Az „önművelő körök” tehát teljes témaválasztási szabadságot kaptak. Amennyiben igény volt rá, a Kölcsey Ferenc Művelődési Központ szakképzett konzulenseket is biztosított. A konzulensek a tanulási folyamat támogatójaként tervezési, információ-gyűjtési, rendszerezési, feldolgozási, szakirodalomra vonatkozó tanácsokkal látták el a köröket. A körök az elkészített zárótermékek bemutatásával fejeződtek be, amelyek például előadások, tanulmányok, tematikus kiállítások, hangosított diafilm sorozatok, hagyományfeltáró tárgyi gyűjtemények, alkotói teljesítmények (fafaragó, festői munkák, kerámia készítmények) formájában készültek el. A termékek hasznosítási lehetőségeinek megszervezését is segítette a művelődési központ: iskolákban, ifjúsági klubokban, művelődési otthonokban vagy munkahelyeken stb. (Francz 2009, Maróti 2010). A magánúton szerveződő kezdeményezés iránt eleinte sokan érdeklődtek annak köszönhetően, hogy számos módon igyekeztek eljuttatni a helyi lakosokhoz is a tanulókörben való tanulás lehetőségét: szóróanyagokat helyeztek a postaládákba, tájékoztató anyagokat küldtek iskoláknak, intézményeknek, különböző szervezeteknek, és igénybe vették a helyi nyilvánosság eszközeit is. Az érdeklődést azonban megingatta, amikor kiderült, hogy a köröknek nem lesz kinevezett vezetője, a résztvevők nem kapnak majd kész

tananyagot, illetve bizonyítvány sem várható. Mégis összesen 89 kör jelezte megalakulási szándékát, összesen 727 fővel. (Ebből 10 magán, 79 munkahelyi kötődésű volt). A választott témák között szerepelt például a Hortobágy állatvilága, a megye népművészete, Hajdúszoboszló története, de fazekasmesterséget vagy tűzzománc készítést is tanultak. A résztvevők háromnegyede a 20 és a 40 év közötti korosztályból került ki, kétharmaduk nő volt, és a nők a magánszervezésű tanuló körökben többnyire többségben voltak. Ami az iskolai végzettséget illeti, a résztvevő tagok legalább közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, általános iskolai végzettségű a résztvevők mindössze egy százaléka volt (Maróti 2010). A bemutatott példa is megerősíti, hogy az iskolai végzettségnek meghatározó szerepe az önképzés vonatkozásában.

Maróti (2014, 26) tanulmányában egy elgondolkodtatónak nevezhető „eseményt” is felidéz az 1990-es évek elejéről, amikor hazánkba érkezett néhány svéd közművelődési szakember (az Arbetarnas Bildings Förbund: Munkásművelődési Szövetség munkatársai), hogy ismertessék a náluk széles körben elterjedt tanuló kör mozgalmat. „Beszámolójukat a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat megyei, városi titkárai hallgatták meg. A svédek elmondták, hogy a 12-20 fős (néha csak 6-8 fős) csoportok tagjai rendszeresen találkoznak egymással, hogy egy közösen kiválasztott témakört beszéljenek meg tapasztalataik és olvasmányaik alapján. Olykor nincs szakértő vezetőjük, ezért amit tesznek, az „csoportos önképzésnek” mondható. Amikor a svédek előadása után hozzászólások következtek, az egyik magyar hallgató kijelentette, hogy tulajdonképp semmi újat sem hallottak, hiszen egy előadás közönsége is tanuló csoport. Ez a felszólaló nem értette meg, hogy módszertani szempontból lényeges különbség van egy előadás hallgatósága és egy öntevékeny csoport tagsága között.” (vö. szemléletváltás a 2.1. fejezetben)

Hankiss Elemér és munkatársai kezdeményezésére az 1990-es évek közepén az önszervező kör mozgalom egyik variánsát, az ún. „Párbeszéd kör” módszer meghonosítására történtek kísérletek (Varga és Vercseg 1998).

2010-ben magyarul is megjelent (fordította Bozsó Péter) Kindström, Carina – Larsson, Staffan - Nordvall, Henrik munkája, mely „A tanuló körök módszerének bemutatása – Tanuló körök Svédországban” címet viseli.

A dolgozatban kiemelésre érdemesnek tartjuk a Nyitott Tanulási Központ tevékenységét is, melynek keretében egy olyan pilot program indult (első körben hét településen,

kisvárosokban és községekben), ahol a tanulókörök formájában nyelvi és informatikai programok támogatását tűzték ki célul.

További példának szolgálnak a „Közös Tudás” (Építő közösségek” – közművelődési intézmények az egész életen át tartó tanulásért) 2011-es projekt, melyben a Borsod Megyei Közművelődési Intézet vezetésével valósult meg az a kezdeményezés, amelyben gasztronómiával, kézimunkával, hagyományörzéssel és informatikával kapcsolatos témákat dolgoztak fel. „Helyben adódott össze a tudás, volt, ami egy település érdeklődőiből szerveződött, más esetben 7–9 településről is érkeztek a résztvevők. Azóta is emlegetik, mert a jó élmény átöröklődött más körökbe is.” – fogalmazza meg Ureczky Klára Tünde (Mészáros et al. 2013).

A helyi identitást erősítő tanulóköri kezdeményezést illusztrál a kunbábonyi Társalgó nevű tanulókör, amelyben arra vállalkoztak a résztvevők, hogy Kunbábony történetét és múltját felkutadják, olyan módon, hogy minden családot meglátogatnak, elbeszélgetnek és összegyűjtik a meglévő tudást. A tárgyi eszközök gyűjtéséből egy kiállítás is készült a Civil Kollégiumban. A tapasztalatok megosztásánál az is kiderül, hogy nehezen indult el, de végül a résztvevők rátaláltak a saját témájukra (Mészáros et al. 2013).

Napjainkban nemzetközi és hazai viszonylatban a tanulókör jellegű⁴⁶ kezdeményezések többek között az aktív állampolgárság bátorítását, a közösségi művelődést szolgálják, és többnyire olyan témakörök feldolgozását ölelik fel, melyek a mindennapi életben hasznosíthatóak, akár a háztartásvezetéshez kötődő gyakorlatias tudást nyújtanak, vagy a szélesebb társadalmat foglalkoztatják: egészséges életmóddal, környezetvédelemmel stb. foglalkoznak. (Egy példa erre az Ökokörök Tanulókör (TVE): Az érdeklődők öt-tizenkét fős csoportokban két-három hónapig, hétről-hétre találkoznak, hogy különböző környezettudatos módszereket tanuljanak meg és próbáljanak ki.). A felsorolt példáink azonos elemeit képezi, hogy támaszkodnak a résztvevők előzetes tudására, támogatják a közös gondolkodást és a tevékenységközpontú tanulást, illetve a résztvevők is alakíthatják az egyes tevékenységeket a tanulási folyamat során.

Tanulásközpontú szemlélet a tanulókörökben

⁴⁶ A hétköznapi fogalomhasználat is eléggé változatos, az interneten körülnézve tanulókör meghatározás alatt többféle kezdeményezést is találtunk. Például lásd:

<http://pedagogiai-tarsasag.hu/category/szakosztalyok/tanulokor-szakosztaly/>

<http://golyatabor.vpk.bme.hu/korok/tanulokor>

<http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/3402-ikt-tanulokoer>

Dolgozatunkban a svéd alapokra (vö. Byström 1996, Holme Barrett 2003, Kindström 2010; Larsson és Nordvall 2010, Pihlgren 2015, Richmond 2000, Salt 2000) és a hazai gyakorlat szakirodalmára (vö. Arapovics és Vercseg 2017, Francz és Koczokné 1983, Francz 1986, Francz 2009, Francz és Keresztesné 1981, Keresztesné 1981, Litauszki 1983, Maróti 2010, Szamosújvári 1988, Varga és Vercseg 1998) építve, és annak eredményeit hasznosítva a tanulókörök sajátosságait és általános alapelveit a tanulásközpontú szemlélet jegyében a következőképpen körvonalazhatjuk:

A szervezés és a megszólítás mentén elkülöníthetünk „baráti köröket”, „szervezeti köröket” és „hirdetési köröket” (Byström és Säfström 2006). Azaz akár baráti társaságok is kezdeményezhetnek tanulóköröket, akik szeretnének valamit közösen tanulni, és jelentkezhetnek olyan népszerű témaajánlatok is, melyekhez bárki csatlakozhat⁴⁷ (vö. 3.3. fejezet, pilot felmérésünk). „Igen tág keretek közt változhat, hogy mit lehet egyáltalán tanulni. (...) Általában az iskolai tantárgyak témái ritkák, kivéve a nyelvtanulást. A tanulási tartalom korlátozásának hiánya azt eredményezte, hogy a tanulókörök kitűnően alkalmazkodtak a különféle igényekhez” (Larsson és Nordvall 2010, 46).

A tanulókörök mozgatórugóját jellemzően egy személyes kíváncsiságon alapuló, konkrét témában való elmerülés (vö. Csíkszentmihályi 2001) képezi, hasonló érdeklődésű emberekkel való együttműködésben. A hazai példák közül kiemelésre érdemesnek tartjuk a helytörténettel kapcsolatos tanulóköröket, melyben a település múltját dolgozzák fel a résztvevők, vagy a környezetvédelemmel kapcsolatos tanulóköröket, melyben például projekt munka keretében vagy más résztvevő-központú módszerrel⁴⁸ (vita, szituációs módszer stb.) dolgoznak a tagok.⁴⁹ (vö. GRALE III. jelentés, UNESCO 2016). (A módszerekről bővebben lásd az útmutatót, 1. sz. melléklet).

A létszám keretek közé szorított, a tagok létszáma akkor ideális, ha se nem túl kevesen, se nem túl sokan vannak benne, azaz, ha öt főnél kisebb a csoport, akkor a tapasztalat azt

⁴⁷ Svédországban például a hirdetési köröket általában a tanulóegyesületek maguk szervezik, és nyilvánosan meghirdetik. Ezen köröket általában hivatásos körvezetők vezetik és a résztvevők részvételi díjat fizetnek. A hirdetéssel szervezett tanulókörök gyakran olyan személyeket gyűjtenek csokorba, akik nem feltétlenül ismerik egymást (Larsson és Nordvall 2010, 65).

⁴⁸ A tanulási munka irányításának szempontjából a felnőttképzési szakirodalom a tanulói dominanciájú módszereket résztvevő-központú módszereknek nevezi a német felnőttképzési terminológia alapján, illetve oktatói, előadó-központú módszereket különböztet meg (Luchte 2012, Holm 2012).

⁴⁹ „Ha valaki a statisztikákra kíváncsi, akkor magas részvételi arányokat láthat néhány ország esetében, mint például Svédországban és Norvégiában, ahol a tanulókörök elképzelését olyan szervezetek (tanulóegyesületek) intézményesítették, melyek elősegítik létrejöttüket, valamint adminisztrálják és beszámolnak a tanulókörök és az azokban résztvevők számáról a célból, hogy az államtól anyagi támogatást kapjanak” (Larsson és Nordvall 2010, 38).

mutatja, hogy az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül. A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, azért, hogy a csoport minden tagja kommunikációs kapcsolatba kerülhessen a többiekkel, és, hogy legyen lehetőség tapasztalat-, illetve véleménycserére is (Kindström 2010, Pihlgren 2015).

Ami a tanulókörök tagjainak összetételét illeti, általában vegyes összetételű közösségekről beszélhetünk, a résztvevők nem, életkor, iskolai végzettség, családi állapot, valamint munkahely szempontjából is különbözhetnek egymástól, eltérő előzetes tudással és tapasztalatokkal rendelkeznek. Ami azonos, az a téma iránti közös érdeklődés. Az érdeklődési kör mentén létrejöhetnek olyan körök is, melyben viszonylag hasonló előzetes tudással rendelkeznek a résztvevők (vö. Pihlgren 2015, Richmond 2000).

A tanulóközösségben való tanulás műfajából adódóan lehetőséget kínál a generációk közötti kapcsolatok erősítésére és a generációk közötti kölcsönös együttműködés fejlesztésére is, illetve az egyéni tudások megosztására is. A tanulási folyamat során keletkező tapasztalat- és tudáscsere többlet a tanulási élmény részét képezi (Kolland 2008).

A közös munkához szükséges a találkozók számát, idejét és annak helyszínét megtervezni. A személyes jelenlétre építő tanulóköröknél a svéd módszertani útmutató a hely és az idő szempontjából azt javasolja: „fontos, hogy olyan helyszínt válasszunk, ami mindenkinek kényelmes, és nem kerül senkinek sem túl hosszú időbe odajutnia” (Kindström 2010, 16). Mindemellett a találkozások időtartalmára és gyakoriságára vonatkozóan is olvashatunk tanácsokat: az egyes találkozók két óránál tovább ne tartsanak, és hetente egyszer, maximum kétszer célszerű találkozót szervezni. Azzal az indoklással, hogy időre van szükség a találkozók között arra, hogy az elhangzottak leülepedhessenek és a megbeszélések témakörei átgondolásra kerülhessenek. A résztvevők a tanulóköri munka során akár az előzetes terveiket is megváltoztathatják, rugalmasan módosíthatják, hiszen a tanulási tervet a tanulás eszközének tekintik (vö. Larsson és Nordvall 2010, Pihlgren 2015, Richmond 2000).

A tanulókör vezetője nem a klasszikus értelemben vett irányító szerepet tölti be, nem szakértőként, vagy oktatóként van jelen, hiszen a tanulókör vezetője is egyik tagja a tanulókörnek, akit elfogadnak a résztvevők, és aki a résztvevők egyetértésével működik.

A tanulókör vezetése három pilléren nyugszik: képesség a cél kijelölésére; képesség másokat képessé tenni a cél eléréséhez; és a feladatok másokkal való közös megszervezése. A tanulókör vezetője a résztvevők közötti párbeszéd kialakulását támogatja, oldott hangulatot

teremt, bátorítja az együttműködést és erősíti a résztvevők önbizalmát, illetve a témát gyakorlatiasan közelíti meg, ami a résztvevőknek megkönnyíti, hogy mindennapi helyzetekben alkalmazhassák azt (vö. Larsson és Nordvall 2010).

A tanulókörök gyakorlatai azt mutatják, hogy ha bármely végletbe is eltolódik a közös munka, az veszélyeztetheti a közös tanulást, nevezetesen, ha túl iskolássá válik, azaz, ha a kötetlen eszmecserét a tananyag-központúság és a tanításközpontúság váltja fel (például túlságosan irányítottá válik a folyamat), vagy ha túl kötetlenné, kedélyessé válik a munka. Ennek oka pedig lehet a résztvevők gyenge motiváltsága (Maróti 2015a).

Optimális esetben a tanulókör tagjai a felelősek azért, hogy miként működnek, és hogyan viszik véghez tanulási céljaikat (vö. önszabályozó tanulás): a tanulókörben folyó munka megtervezését és a célokat a résztvevők közösen vitatják meg, hagyják jóvá és tűzik ki, azaz a résztvevők aktív bekapcsolódása elengedhetetlen (vö. Byström 1996, Holme Barrett 2003).

A közösen elfogadott tervet munkalépésekre szokás bontani, és abban is szükséges közös pontot találni, hogy a tanulókör tagjai hogyan járulnak hozzá a közös munkához, továbbá igényelnek-e külső segítséget. A külső segítő ebben az esetben az adott téma szakértője, aki segíthet alkalomszerűen a munka során felmerült és esetleg válaszok nélkül maradt kérdésekkel kapcsolatban (Larsson és Nordvall 2010). A tanulókör résztvevői maguk is készíthetnek tananyagokat, és könnyen beszerezhető nyomtatott és elektronikus anyagokat, tananyagokat is feldolgozhatnak (vö. Karlsson 2012, Richmond 2000).

Meghatározó, hogy a résztvevők mennyire nyitottak az interakcióra, hiszen számukra a tanulóközösség más tagjainak produktivitása szolgál forrásként (Ollé és Lévai 2013). A közös munka előnyei között jelenik meg, hogy a résztvevők megismerhetik egymást, bizalom alakulhat ki; a tagok egymástól is tanulhatnak, illetve az egyes résztvevők új szempontokat vehetnek fel (vö. Griffiths 2008, Morton 2008.), mindez megerősíti, hogy nagy létszám esetén miért nem működhet jól (vö. Karlsson 2012, Kaplan és Carré 2007, Kindström 2010, Larsson és Nordvall 2010).

A tanulókörökben a résztvevő-központú módszerek (a szituációs módszer, a projektmunka, a vitatechnika stb.) hatékony segítséget nyújthatnak a társas tanulási folyamatokban (Sz. Molnár Anna 2009). (Bővebben 1. sz. melléklet: az online tanulókörökhöz kötődően térképezzük fel az egyes résztvevő-központú módszerekben rejlő lehetőségeket.)

A tanulókör működése múlhat azon, hogy a résztvevők milyen módon járulnak hozzá a közös munkához. Nem mindegy például, hogy valaki „csapatjátékos”, vagy elsősorban csak

önmagára fókuszál. M. Nádasi (2003) csoportmunkáról szóló írását a tanulókörökre vonatkoztatjuk (10. sz. táblázat):

10. táblázat: A tanulókörökben folyó munka lehetséges mintázatai és buktatói

konfliktusmentes, alkalmazkodó kör	a tagok között személyes ütközés nincs, az együttműködés normáihoz valamennyien alkalmazkodnak, a közös munkában ennek megfelelően intenzíven vesznek részt;
konfliktusos, alkalmazkodó kör	a tagok között vannak személyes ütközések, de a tagok alkalmazkodni akarnak az együttműködés normáihoz, s konfliktusait végül az együttműködés céljának, folyamatainak rendelik alá; a feladattal célratörően, egyre nagyobb szervezettséggel foglalkoznak;
konfliktusos, részben alkalmazkodó kör	a tagok között vannak személyes ütközések, s a tagok eltérő fejlettségük az együttműködés normáihoz való igazodás igénye szempontjából
konfliktusos, nem alkalmazkodó kör	a tagok közötti ütközések abból erednek, hogy a résztvevők között nagy különbségek vannak az együttműködés normáihoz való igazodás szempontjából, a feladattal való foglalkozás epizodikus
konfliktusmentes, nem alkalmazkodó kör	a tagok jól megértik egymást, valamennyien fejletlenek az együttműködés szempontjából, a kitűzött céllal gyakorlatilag nem foglalkoznak.

Forrás: M. Nádasi Mária (2003, 325) alapján

Az eddigi jegyek is megerősítik, hogy a tanulókörben a munka a résztvevők előzetes tudásából indul ki, épít a résztvevők gyakorlati tapasztalatára, és szükséges, hogy a résztvevők elvárásai is napvilágra kerüljenek. Például: „Mi az a legfontosabb dolog, amit a témáról meg szeretnél tanulni? Mit kívánsz/szeretnél a többi résztvevőtől célod eléréséhez?” (Kindström 2010, 23).

A tanulóköri munka és maga a tanulásközpontú megközelítés is erőteljesen épít a *tanulási folyamat közbeni* támogató visszajelzésre, mely esetünkben a közösség többi tagjától ered. Az egyes résztvevők folyamatos visszajelzése és megerősítése pozitívan hathat a tanulókörben való részvételre és a tanulási folyamatra.

A tervezés arra is kitér, hogy milyen közös produktum létrehozásában gondolkodnak a résztvevők. A tanulóköri munka egy közösen meghatározott produktummal (például helyi értékekkel kapcsolatos kiadvány készítése) és közös értékeléssel fejeződik be, nincs vizsgaszituáció és a munka sem hivatalos papírokkal zárul, így hagyományos értelemben minősítésről nem beszélhetünk (vö. Karlsson 2012, Maróti 2010, Wlodkowski 2008). A svéd tanulókörök tapasztalatai azt mutatják, hogy a résztvevőknek csupán néhány százaléka reméli papírok megszerzését (Kindström 2010), hazai vonatkozásban ennek ellenkezőjéről is olvashatunk (vö. Korunk valósága 1984, Maróti 2010)

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy a tanulásközpontú szemlélet egyes pillérei (vö. Biggs és Tang 2007, Halász G. 2013, Kopp 2013) egy jól felépített tanuló kör esetében markánsan kidomborodnak: *középpontjában a tudás, a segítő, támogató megerősítés, illetve a közösség áll.* Marton (2000, 129) szavaival élve a tanuló közösség „egy olyan közös társas tevékenységben résztvevő embercsoport, amely úgy változik, ahogyan tagjai tanulnak és az egyes tagok úgy tanulnak, ahogyan a tevékenység változik. Valójában a közösség fogja a viselkedését megváltoztatni, mégpedig oly módon, ami nem redukálható le arra, amit az individuumok tanulnak. A közösség mint egész tanul”.

Mindezek áttekintését azért tartottuk fontosnak, mert munkánk további részében, folytatásában az online tanulási környezetben megvalósuló tanuló körök lehetőségeire kívánunk fókuszálni. A közösségi oldalak bevonásával ugyanis újabb lehetőséget látunk tanuló körök inspirálására.

3. A felnőttkori közösségi tanulás online tanulási környezetben

Felvetésünk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával online felületen is lehetőség nyílik a tanulókörök inspirálására, melyek alapját szintúgy egy-egy közös érdeklődési téma képezi, és a személyes találkozást megoldani nem tudó, vagy részben online tanulási környezetben zajló,⁵⁰ közösségben tanulni vágyók tanulási, művelődési színtereként értelmezzük (vö. Bocsi 2013, Cheung et al. 2011, Czirfusz et al. 2015, Kreitzman 1999, Komenczi 2009). Az online tanulási környezetet megelőzően a személyes jelenlétre építő felnőttkori művelődést, tudásbővítést szolgáló tanulóköröknél a hely és az idő meghatározó jelentőségű volt. Korlátozott lehetősége volt annak, aki a lakóhelyén nem talált hasonló érdeklődésű társakat, vagy a szabadidejét nem tudta a többi résztvevővel összeegyeztetni (Kindström 2010, Maróti 2015a).

Elsőként az online tanulási környezetet vizsgáljuk, majd az online tanulókörök lehetőségeit térképezzük fel a hivatkozott közösségi portál keretében. A fejezet során egy esettanulmányt is bemutatunk, amelyet dolgozatunk szemszögéből egy előkészítő (pilot) felmérésként értelmezzük. A fejezetben egy tanulókörökkel kapcsolatos igényfelmérésnek az eredményeit is vázoljuk (n=318), továbbá ismertetjük annak a kezdeményezésnek a támpontot adó tapasztalatait is, mely az online tanulóköröket kipróbáló hallgatók személyes élményeinek és benyomásainak feltérképezésére irányul (n=103).

3.1. Tanulás az online térben

Az online tanulási környezet olyan online eszközökből és szolgáltatásokból áll, amely a felhasználók számára lehetővé teszi az információszerzést, a kommunikációt, a közös gondolkodást és az együttes munkát, akár földrajzi határokon átívelő együttműködés keretében is. A virtuális környezet pedig már egy olyan háromdimenziós teret jelent, melyben a felhasználók is háromdimenziós megjelenésben, úgynevezett avatarként vesznek részt a kommunikációban és interakcióban, gyakran egyidejű, illetve aszinkrón kommunikáció formájában (Papp-Danka 2014, 55). Megjegyezzük, a két megnevezést a köznapi szóhasználat során gyakorta egymás szinonímájaként kezelik. A virtuális környezetre példának hozhatjuk a „Second Life” internet alapú virtuális világot, amely a felhasználóinak azt teszi lehetővé, hogy avatárjaikon keresztül lépjenek kapcsolatba

⁵⁰ Az utóbbi a személyes találkozási kapcsolatra és az online tanulási környezetre egyaránt épít; hasonló elvre épül az ún. „blended learning” az oktatásban.

egymással. Eredetileg virtuális játéknak indult, azonban az oktatásban is kezd teret hódítani: virtuális a tanterem, a kurzus, az oktatók és a tanulók (Molnár 2013). A „Second Life” egyszerre több felhasználó azonos idejű, azonos virtuális térben történő működtetésére képes, és egyértelműen támogatja a virtuális környezetben az együttműködést (Ollé és Lévai 2013). A közösségi oldalak tekintetében figyelemre méltónak tartjuk és várakozással tekintünk arra a kezdeményezésre, mely *connect* néven indul, és újdonságát az az ígéret adja, hogy már 3D-s élmények nyújtására is alkalmas lesz.

Ott (2011) kiemelendőnek tartja, hogy az online tanulási környezetben résztvevő tisztában legyen azzal, hogy eltérő kihívásokkal találkozhat, mint amit a hagyományos tanulási környezetben már megszokott, azaz „képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulmányának irányítását és szervezését (...) és a tanulás ütemezését is” (Komenczi 2012, 8). Még inkább meghatározó szerepet kap az önirányítás, ami összefügg az egyéni felelősséggel és az egyén önszabályozó képességével is (Papp-Danka 2011).

Amennyiben az „ideális” (online) tanulókori résztvevő jellemzőit szeretnénk megfogni, akkor úgy jellemezhetjük, hogy kialakult érdeklődéssel és kitartással rendelkezik; képes interaktív, reflektív tanulásra, magasabb rendű gondolkodási képességek működtetésére, magas szintű forrásismeretre és használatra, az információk szelektálására, rendszerezésére, szintézisére, több különböző szempontból egy probléma megközelítésére és másokkal való együttműködésre stb.. Ugyanakkor a nyílt kurzusok (Massive Open Online Courses) tapasztalatai – melyet nyitott, szabad, korlátlan részvételű tanulási lehetőségként értelmezünk online környezetben – azt mutatják, hogy egyes résztvevők erőteljesebben igénylik a tanulástámogatást, az irányítást a tanulási folyamat során (Fodorné 2014a, Komenczi 2012).⁵¹

⁵¹ A MOOC az elektronikus tananyagok, videók stb. mellett számos interaktív fórumot is biztosít a felhasználóknak, ezzel is támogatva a tudásmegosztást, a kommunikációt stb. Hazai viszonylatban kiemelésre érdemesnek tartjuk a Kárpát-Medencei Online Oktatási Centrum (K-MOOC) kezdeményezést. A K-MOOC egyfelől kredittel elismert online oktatási formát biztosít a Kárpát-medencei, részben vagy egészben magyar tannyelvű képzést folytató felsőoktatási intézmények hallgatói számára, másfelől az élethosszig tartó tanulás megvalósítását is támogatja.

Az online környezetben megvalósított nyílt kurzusokon való részvételi tapasztalatokból, dolgozatunkban – *a vizsgált témára elvonatkoztatva* – többek között az alábbiakat használhatjuk fel:

Hill (2013) tipológiájában a nyílt kurzuson részt vevőket, a kurzusból leszűrhető jelenléti és aktivitási mutatójuk, valamint a jellemző tevékenységfajtáik (vagy azok hiánya) alapján öt típusba sorolja. A kategóriák magyar elnevezése és fordítása Fodorné Tóth Krisztinától (2014a) származnak (11. táblázat).

11. táblázat: Nyílt kurzuson résztvevők típusai Hill alapján

Nem jelenlévők (No-Shows)	A kurzusra jelentkezők jelentős többsége: a kurzus indulása után „eltűnnek” az online felületről, gyakorlatilag azonnali távozonak számítanak.
Megfigyelők (Observers)	Jelen vannak a kurzus első néhány hetében, de a bejelentkezésen túl nem mutatnak semmiféle aktivitást.
Beesők (Drop-Ins)	Időnként megjelennek a felületen, ilyenkor néhány dolgot végigvizsgálnak, de nem teljesítik végül a kurzust.
Passzív résztvevők (Passive Participants)	A kurzus nagy részén jelen vannak, tanulmányozzák a tartalmakat, a csoportokban nem aktív hozzászólók.
Aktív résztvevők (Active Participants)	A kurzusban végig jelenlévők, minden feladatot teljesítenek, és aktívan működnek közre a kisebb csoportokban.

Forrás: Hill (2013) és Fodorné (2014a) alapján

Többnyire a korai abbaahagyás, lemaradás háttérében nemcsak olyan tényezők állhatnak, mint a tanulásra fordított idő összeegyeztetésének a nehézsége a munkával, családdal és az egyéb tevékenységekkel, hanem a hiányos előzetes tudás is, vagy az önszabályozási és tanulási stratégiák hiánya (Faragó 2016, Roberts – McInnerney 2007). Jóllehet online környezetben jellemzően a résztvevő maga dönti el, hogy mikor tanul, azonban az önszabályozási és tanulási stratégiák hiányában ez ugyanúgy nehézségekhez vezethet. Online tanulási környezetben az életkortól és a digitális kompetenciától függően az is előfordulhat, hogy a résztvevők nem járatosak a technikai eszközök kezelésében, amely megnehezítheti vagy sok esetben el is lehetetleníti a tanulást. Megjegyezzük, Faragó (2016), Rahimi - van den Berg - Veen (2015) az online környezetben történő tanuláshoz szükséges önszabályozást három dimenzió mentén tartják fejleszhetőnek: a képesség dimenzió a tanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák fejlesztését jelenti, amely az információk gyűjtését (szövegek, képek, videók keresése stb.) és szelektálását, továbbá az információk közötti eligazodást jelenti. A támogatás dimenzió a másokkal való együttműködésben ölt formát, például a közös kommunikációban, vagy a szükség szerinti segítségkérésben. Az autonómia dimenzió pedig a választás szabadságát jelöli, mind az időgazdálkodás, mind a mobilitás tekintetében, mely a tanulási folyamat tervezésére és szervezésére is hatással van.

Online tanulási környezetben való részvétel fokozásához és a tanulás hatékonyságának növeléshez három faktort emel ki a szakirodalom, összegzi Faragó (2016). (Bővebben lásd: Noesgaard és Ørngreen 2015; Nehme 2010). Az első a tanulási szituációhoz kötődik, ilyen például a tanuláshoz megfelelő idő és környezet; illetve a tanulás támogatása különösen munka, család stb. mellett. A második faktor a személyes dimenziót tartalmazza, mely elsősorban az előzetes tudáshoz és a motivációhoz kötődik. A tanulás motivációinak vizsgálata, illetve az előzetes tudásra és a munka-, élettapasztalatra való építés már a korai felnőttkori tanulást vizsgáló írásokban is megkülönböztetett figyelemben részesült (lásd Knowles, M. munkáit). A felnőttkori tanulást vizsgáló kutatások alátámasztják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra olyan „keresett előnyök” jelennek meg a tanulási folyamat során, amelyek a mindennapi életükben fontosak, vagy amelyeket a munkájukhoz felhasználhatnak (lásd Forray és Kozma 2011, Kerülő 2010). A harmadik faktor a produktivitáshoz és az interakcióhoz kapcsolódik. A hatékony tanuláshoz a legtöbb esetben szükség van valamilyen interakcióra, ami a tanuló közösségben való tanulás esetében a tanulótársak biztosíthatnak (Ollé és Lévai 2013, 19).

A fentiek mentén az online tanulási környezetben történő tanulás támogatását illetően a szakirodalmi ajánlások (Faragó 2016, Fodorné 2014a, Hill 2013, Noesgaard és Ørngreen 2015; Nehme 2010, Ollé és Lévai 2013, Rahimi - van den Berg - Veen 2015) a tanulótársakkal való kontaktus lehetőségének megteremtését, a bizalom és kapcsolati tőke megerősítését, a figyelem folyamatos fenntartását, a résztvevő számára a tanultak relevanciáját, és a résztvevők elégedettségét, illetve bizalmát emelik ki. A tanulótársakkal való együttműködés segítheti a tanulási motiváció fenntartását is, továbbá a tanulási problémák megoldásában, a tanulás hatékonyságának növelésében, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztésében is jelentős szerepet tölthet be (Faragó 2016, 23). A tanulókörök műfajukból adódóan eleve építenek az együttműködésre és a közös tanulásra, azonban a tanulótársak aktivitásának és összetartó erejének a hiánya szintén kudarcélményekhez vezethet.

Az online közösség, a virtuális közösség kifejezést gyakran szinonimaként használja a témával foglalkozó szakirodalom és a köznyelv is. A nevezett közösségekhez való csatlakozás okának általában a társas kapcsolatok építését és/vagy az információkhoz való hozzáférést jelölik meg. Fejes is rávilágít arra, hogy számos online közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban: például a gyermeknevelés kérdéseivel kapcsolatban. „Jelenthet egy internetes fórumot, online videójátékot játszó egy csoportját,

csak úgy mint egy közös projekten dolgozó kutatógárdát. A példákból is kitűnik, hogy az online közösségek gyakran nem csak a kibertérben léteznek, az online közösség leképezheti, „meghosszabbíthatja” valóságos kapcsolatainkat, illetve ezeken túlmutatókat jelenthet, melyekből később akár valós személyes kapcsolatok is szülehetnek” (Fejes 2007, 32). Fodorné (2014a) munkájában az online tanulóközösségek vonatkozásában „deklaráltan tanulási célú csoportok” és „részlegesen tanulási célú vagy nem-deklaráltan tanulási célú csoportok” között tesz különbséget. Az előbbire a „vizsgára készülés” példáját hozza, az utóbbira egy közös hobbit űzők csoportját.

A második generációs internetes szolgáltatásoknak (webkettő/Web 2.0) lényegi eleme a különféle tartalmak folyamatos és kölcsönös megosztása, vagyis az interaktivitás. Ebbe a körbe sorolhatók a közösségi oldalak is. A közösségi portálok magán célú és szakmai felhasználása többféle formában is megvalósulhat. A felületen létrehozható nyílt és zárt csoportok különböző lehetőségeket kínálnak a közös tevékenységekhez, lehetőség nyílik szinkrón és aszinkrón kommunikációra a tagok között, vagy például projekt jellegű feladatok elvégzésére, közösségi tartalomgenerálásra (nyitott vagy zárt közösségben dokumentumok megosztására, kommentálására, videó és hangfájlok megosztására stb. (lásd Twitter, LinkedIn, Google Docs, Dropbox stb.) (Ollé és Lévai 2013).

A hálózati tanulás a tudáscsere társas, hálózati jellegét hangsúlyozza, George Siemens a konnektivizmust a digitális korszak tanuláselméletének tartja, az „Instructional Technology and Distance Learning” 2005. januári számában jelent meg írása „Konnektivizmus: egy tanuláselmélet a digitális korszak számára” címmel (vö. Downes 2005, 2006). Bessenyei (2007, 11) megfogalmazásában a konnektivizmus „a tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információcsere mind nagyobb szerepet kap. A tanulás mindinkább folyamatos, élethosszig tartó, más tevékenységekbe beágyazott, hálózatosodott tevékenységrendszeré válik. (...) A tudás körforgásában a személyes tudásvagyonok hálózatba szerveződnek, s az így összeadott tudás ismét egyéni tudásforrássá válik”. A konnektivizmus alapelvei közül kiemeljük a közösség erejét, a vélemények sokszínűségét, az online közösség tanulástámogató szerepét. Siemens nyomán Kulcsár (2009, 6) a konnektivizmus sajátos jegyeit a behaviorizmus, a kognitivizmus és a konstruktivizmus mellett következőképpen szemlélteti (lásd tanulás módja, memória szerepe, tipikus tanulási környezetek stb.) (12. sz. táblázat):

12. sz. táblázat: A négy tanuláselmélet

	Behaviorizmus	Kognitivizmus	Konstruktivizmus	Konnektivizmus
--	---------------	---------------	------------------	----------------

Tanulás módja	Megfigyelő, Viselkedésközpontú	Strukturáló, modellező	Szociális konstruktum, egyéni értelem	Hálózat alapú, mintázatok felismerése és értelmezése
Befolyásoló tényezők	Feedback, jutalmazás, büntetés	Meglévő sémák, tapasztalatok	Elkötelezettség, részvétel, szociális, kulturális	A hálózat kapcsolatainak mélysége, erőssége
A memória szerepe	Ismétlés által bevésített ismeret	Kódolás, tárolás, előhívás	Előzetes tudás rekontextualizálása	Adaptív mintázatok
Átviteli technika	Inger, válasz	A tudás duplikálása strukturálás által	Szocializáció	Meglévő csomópontokhoz való kapcsolódás
Tipikus tanulási helyzet	Feladatorientált tanulás, frontális oktatás	Érvelés, világos célkitűzés, problémamegoldások	Nyitott kimenetelű feladatok, esszé	Fogalomtérképek, integratív, összegző tanulmányok

(Forrás: Siemens nyomán Kulcsár 2009, 6)

A tanulást a viselkedésközpontú szemlélet kondicionálások sorozataként, a kognitivizmus modellalkotásként, a konstruktivizmus pedig alkotó folyamatként írja le. A konnektivizmus a tanulást hálózatépítő tevékenységként értelmezi (Kulcsár 2009, 4). Időközben a hálózati tanulás kritikái is megjelentek. Davis, Edmunds és Kelly-Bateman (2008, 64) szerint a konnektivizmus alapvető kritikájaként néhányan amellet érvelnek, hogy inkább tekinthető egy pedagógiai felfogásnak, mintsem tanuláselméletnek (lásd Verhagen és Kerr kritikáját). Például Verhagen (2006) úgy tartja, hogy a konnektivizmusnak nincs önálló ismeretelmélete, ezért nem lehet új tanulási paradigmának nevezni. További bírálata többek között a túlzott internethasználathoz, annak függőséget okozó és egészségromboló hatásaihoz, illetve a virtuális lét kérdéseire (lásd virtuális identitás, információbőség stb.) kötődik (Bessenyei és Szirbik 2011).⁵²

Kovács (2011) az online közösségi oldalakat mint tanulási színtereket taglalta egyik írásában, amelyben a következő megállapításokat teszi:

- a tanulás új, interaktív kommunikációs térbe kerül,
- a tanulási tevékenység társas tanulást jelent,
- és a legfontosabb rendszerszervező a kijelölt / esetünkben a választott téma.

⁵² Olyan kritikákkal is találkozhatunk, miszerint „a digitális bennszülöttekről szóló lelkesítő írások azt állítják, hogy ennek a nemzedéknek másképp huzalozódott az agya, hogy a multimédia sokoldalú, gyorsan pergő információit hatásosan tudja észlelni és feldolgozni. Ezzel szemben – a többnyire közép-európai eredetű – kritikák azt mondják, hogy az új eszközök használata – bár segítheti a tanulást – mégis csak elsősorban a szórakozásról és a kortárs csoportbeli kommunikációról és a szocializációról szól, és nem észlelhető mérvadó hatása a tanulási szokásokra” (Bessenyei és Szirbik 2011, 25).

Mindemellett közösségi oldalra belépni a mobil eszközök segítségével akár utazás közben is lehet, azaz a mobil infokommunikációs eszközök elterjedésével az egyén számára lehetővé válik a helytől és időtől független tartalomelérés is, mely támogatóan hathat a nem formális környezetben történő tanulásra, illetve a személyes kíváncsiság kielégítésére (Horváth Cz. 2013).

A következőkben az online tanulókörök lehetőségeit és korlátait, illetve módszertani vonatkozásait vizsgáljuk a hivatkozott közösségi portál keretében.

3.2. A tanulókörök egy közösségi portál keretében

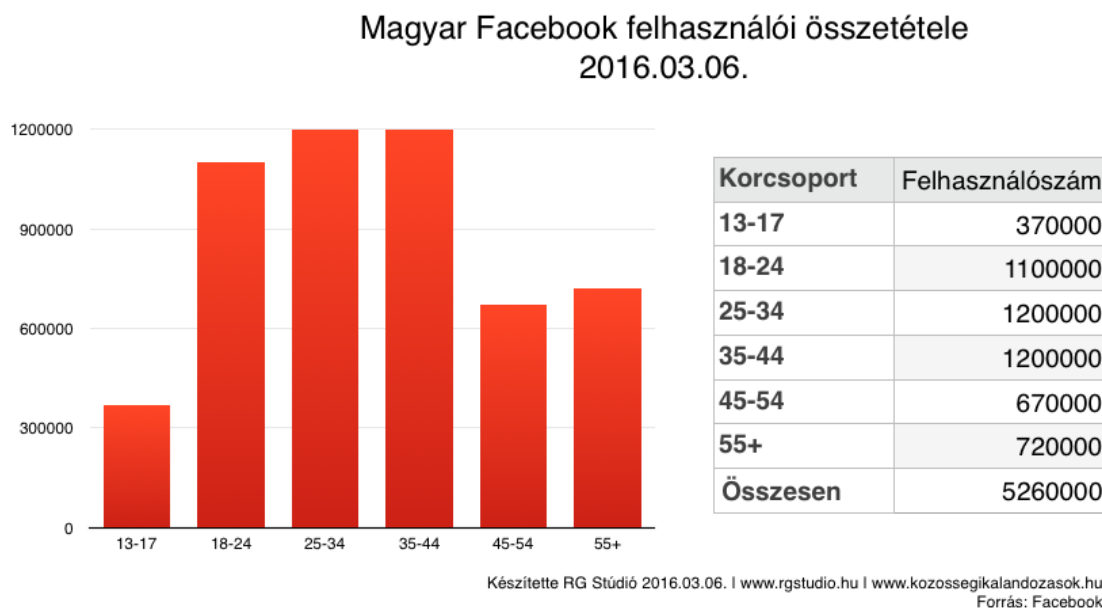
Az előzőekben (2.3. fejezet) a személyes jelenlétre építő tanulókörök alapelveit, alapjait tekintettük át, jelen írásunkban az online keretek között létrehozható tanulóköröket vesszük górcső alá.

Felvetésünk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával online felületen is lehetőség nyílik a tanulókörök inspirálására, melyek alapját szintúgy egy-egy közös érdeklődési téma szolgálhatja (vö. szabad tanulás, művelődés), és a személyes találkozást megoldani nem tudó tanulni vágyók közösségi tanulási színtereként elemezzük.

Dolgozatunkban a Facebook közösségi oldal keretein belül vizsgáljuk az online tanulókörök lehetőségeit. A Facebook amerikai alapítású közösségi hálózat, amely 2004-ben kezdte meg működését, napjainkban a világ egyik legismertebb társas hálózata. Egy 2016-os statisztikai adat szerint mind a fiatalabb, mind az idősebb korosztály jelentős része Facebook közösségi oldal felhasználó,⁵³ vélhetően ez a szám növekedni is fog, igaz, az oldal felkeresését alapvetően nem tanulási szándék vezérli (Lévai 2017). (2. sz. ábra)

⁵³ A jelölt számadatnál számolnunk kell azzal is, hogy több felhasználói fiók duplikált, illetve nem valós személyeket tartalmaz.

2. ábra: A Magyar Facebook felhasználók összetétele



Forrás: Lévai (2017)

Egy 2015-ös felmérés (Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete 2015) a 18-49 éves Facebook felhasználókra irányult (n=500). A kutatás többek között abból a célból készült, hogy az említett közösségi oldallal kapcsolatos általános használati szokásokat, vélekedéseket feltérképezze, illetve a tartalomfogyasztás módjait felmérje. A Facebook-on végzett tevékenységeket az eszközhasználat szintjén is elemezték, illetve a cselekvéseket „passzív” és „aktív” tevékenységcsoportokra bontották. A fentiek közül a tanulókörök szemszögéből kiemelésre érdemesnek tartjuk „a végigpörgetem a falamat (hírfolyamot), hogy mi jelent meg rajta”, „folyamatosan nézegetem a Facebook-ot”, „egy konkrét Facebook oldal/csoport falát nézem meg”, „hozzászólok mások posztjához, megosztásához”, illetve a „saját gondolatot, véleményt, élményt posztolok ki” tevékenységeket (13. sz. táblázat).

13. táblázat: Tevékenységek a Facebook-on

ESZKÖZÖK ÉS TEVÉKENYSÉGEK	számítógépről /laptopról (%)	okostelefonról /táblagépről (%)
<i>Passzív:</i>		
végigpörgetem a falamat (hírfolyamot), hogy mi jelent meg rajta	73	61
rákattintok a falamon (hírfolyamon) megjelenő cikkekre, hírekre	55	44
folyamatosan nézegetem a Facebook-ot	45	40
egy konkrét Facebook oldal / csoport falát nézem meg	45	32
megnézem a falamon (hírfolyamon) megjelenő videókat	40	26
konkrét ismerősöm falát nézem meg, hogy miket osztott meg	31	22
játszom valamilyen Facebook játékkal	26	18
<i>Aktív:</i>		
lajkolom/tetszikelem mások posztját, megosztását	59	52
tovább osztok olyan tartalmat, ami nekem is a Facebook-on jelent meg	29	21
hozzászólok mások posztjához, megosztásához	28	25
saját fotót, videót töltök fel, osztok meg	23	21
saját gondolatot, véleményt, élményt posztolok ki	22	22
olyan tartalmat osztok meg, amit nem a Facebook-on láttam	22	15
megosztom az aktuális tartózkodási helyem	9	13

Forrás: Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatása (2015)

Az online tanulókörök középpontjában hasonlóan a résztvevők aktív tevékenysége áll, a tartalmakat a résztvevők generálhatják személyes érdeklődésük és a csoportban közzétett posztok, illetve kommentek alapján, azaz hozzászólhatnak mások bejegyzéseihez, megosztott tartalmaihoz; megbeszélésekben, vitákban vehetnek részt, és különböző közösen szerkeszthető dokumentumokat is felhasználhatnak. Az interakciók lehetőséget adnak arra, hogy a résztvevők egymástól tanuljanak, véleményezzék egymás gondolatait (Kárpáti, Szálas, Kuttner 2012). A résztvevő személyes tanulási környezetének fontos részét képezi, hogy a tanulótársak mennyire nyitottak az interakcióra, hiszen a résztvevő számára a tanulóközösség más tagjainak produktivitása forrásként szolgál (Ollé és Lévai 2013).

Az online tanulókörök létesítéséhez a Facebook felületén a regisztrált résztvevők zárt csoportokat hozhatnak létre, vagy már meglévő csoportokhoz is csatlakozhatnak. A felület könnyen megtanulható, és az is kontrollálható, hogy ki csatlakozhat az adott közösséghez. Minden résztvevő saját profiljával vesz részt, az egyes tagokról látható információk azonban eltérőek lehetnek. Van, aki nyilvános, teljes profiljával vállalja magát, van, akiről csak korlátozott információ látható, a megadott beállításnak megfelelően.

A közös munka két dimenzióban értelmezhető. A helyszín lehet földrajzilag azonos, vagy különböző, a kommunikációt tekintve pedig egyidejű (szinkrón), vagy időben különböző (aszinkrón). Az online tanulókörökben a munka megítélésünk szerint akkor lehet hatékony, ha szinkron és aszinkron kommunikációra egyaránt lehetőség van. Főző (2006, 104-112) tanulmányában a szinkrón és az aszinkrón kommunikációt az IKT alapú oktatási projektekben vizsgálja, írását munkánkban a tanulókörökre vonatkoztatjuk. Online tanulási környezetben aszinkrón kommunikációnak nevezzük, amikor a résztvevők jelenléte és kommunikációja nem egyidejű. Az aszinkrón kommunikáció előnyei között jelenik meg, hogy a résztvevők időbeosztását nem szükséges összeegyeztetni, minden résztvevő akkor tud a közös témával foglalkozni, amikor az időbeosztása számára leginkább lehetővé teszi. Az egyes feladatok kidolgozására, a közös gondolkodásra is több idő áll rendelkezésre. Az aszinkrón kommunikáció hátránya, hogy a kommunikáció ebben az esetben lassabb, és ún. „gondolati zsákutcával” járhat. Ezzel szemben az egyidejű online jelenlét élménydúsabb és inspirálóbb tanulási élményt nyújthat a résztvevők számára. A szinkrón kommunikáció esetében ugyanis az egyidejű jelenlét már feltétel, még ha térben távol is vannak egymástól a résztvevők. Az internetes kommunikáció eszközei remek lehetőséget kínálnak zártkörű egyidejű chat-elésre, videokonferenciákra, ezen megoldások közelebb állnak a személyes, jelenléti kommunikációhoz. A szinkrón kommunikáció egyik hátrányának nevezhetjük, hogy egyszerre sok információ, inger érheti az egyént, nehezebben követhetők az egyes beérkező információk (vö. multitasking), és elkerülheti a résztvevők figyelmét néhány lényeges felvetés, ötlet (Főző 2006, 104–112).

A szinkronitás kihat az együttműködésre is, az aszinkron kommunikációt és együttműködést többnyire a kooperációval azonosítják, a szinkron kommunikációt pedig a kollaboratív együttműködéssel. Az aszinkron kommunikációhoz tartozik például az email, a blog, a fórum stb., a szinkron kommunikáció és együttműködés eszköze pedig lehet a chat, a kollaboratív szövegszerkesztő, táblázatkezelő és prezentációkészítő, valamint ide sorolhatóak a megosztott, közös felületű grafikai alkalmazások is (Molnár 2009).

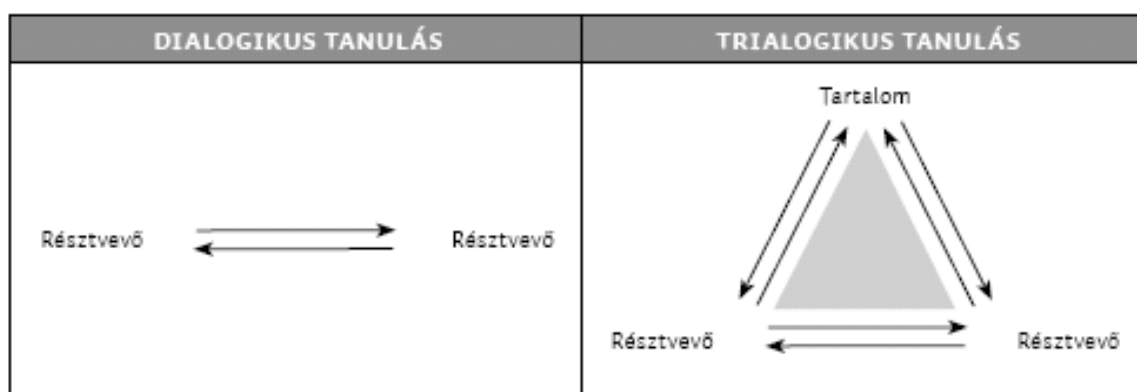
Kooperatív tanulás esetében a csoporttagok egymást segítik az egyéni tanulási célok elérésében, a kollaboratív tanulás során viszont a csoporttagok egymást a közös tanulási célok elérésében támogatják. A kooperáció során a résztvevők elosztják egymás között a feladatokat, és minden csoporttag egy bizonyos részfeladat elvégzéséért a felelős, a kollaboráció viszont olyan „tudásépítés”, mely során a munkamegosztás spontán jön létre, attól függően, hogy ki mivel tud hozzájárulni a közös munkához (Tóth 2013). A kooperáció

során a „kiosztott szerepek” rögzítettek a tanulási folyamat végéig, azonban a kollaboráció során a szerepek többször is cserélődhetnek, attól függően, hogy ki milyen tudással tud hozzájárulni az adott munkafolyamathoz (Dorner 2007).

A közösség tagjai a köztük zajló interakcióik során alkotják meg a közös tudást, mely a konkrét kontextustól függően változhat. A közösség másik ismertetőjegye a határai adják, akik között nincs rendszeres interakció, ott nem alakulhat ki közös értelmezés. Csak a valós interakción létrejövő kapcsolatrendszerek nyújthatják az azonosulás alapját (Pusztai 2011).

A közösségi alkalmazások a tudásalkotó, trialogikus tanulásra jellemző közös tevékenységeket is lehetővé teszik (Kárpáti, Szálas, Kuttner 2012). A trialogikus tanulás elmélete Paavola és Hakkarainen (2005) finn kutatók nevéhez fűződik. A trialogikus tanulás középpontjában mindig a közösen megalkotott tudás áll, azaz a trialogikus tanulás alapjában véve közösségi tanulásnak tekinthető (3. ábra).

3. ábra: A dialogikus és a trialogikus tanulási modellek közötti különbségek



Forrás: Molnár és Kárpáti (2009,49)

A monologikus és a dialogikus tanulással szemben a trialogikus tanulás két vagy több személy között olyan interakcióra helyezi a hangsúlyt, ahol a harmadik szereplő maga a tartalom, amelyet közösen hoznak létre, közösen alkotnak meg a résztvevők. Ilyen produktum lehet például egy közösen készített projekt, egy fogalomtérkép, egy gondolattérkép vagy egy vitatérkép stb. (Molnár és Kárpáti 2009). (A tanulóköri munkának szintén egyik jellemzője, hogy közös produktummal zárul.)

A tanulási folyamatban a támogató környezet kialakítása digitális formában is megvalósítható, és lehetőség nyílik támogató visszajelzésekre is. A közösségi oldalak esetében jól kihasználható a komment formájában történő visszajelzési lehetőség, mely

folyamatos visszacsatolást, megerősítést képes nyújtani, egy-egy hozzászólás esetén egy rövid szöveges megerősítés, vagy lájkolás formájában.

3.3. Pilotkutatás: egy közösségi oldalon megvalósult nyitott tanulás tapasztalatai

Dolgozatunk tárgykörének alapos körben járása érdekében a következőben egy közösségi oldal keretében megvalósult nyílt kurzusról szóló elemzést mutatunk be,⁵⁴ amely ahhoz segített hozzá bennünket, hogy behatóbban körberajzolhassuk vizsgálatunk tárgyát.

A górcső alá vett nyílt kurzust tevékenységalapú és együttműködésre építő, nyitott, felnőttkori tanulási, művelődési lehetőségként értelmezzük, és a tanulókörök szemszögéből elemezzük. Elsőként megvizsgáljuk, miben fogható meg a skandináv tanulókörökhöz és a hazai önképzőkörökhöz hasonló vonása, illetve miben ragadhatjuk meg különbségeit. A bemutatásra kerülő nyitott tanulási lehetőségnek⁵⁵ abban tapintható ki a tanulókörökhöz hasonlósága, hogy a közösségi oldal keretein belül olyan tanulási szituációkat kínált, amelyekbe a résztvevők is aktívan bekapcsolódhattak és tevékenykedhettek, kreatívan ötletelhettek, egymástól tanulhattak, tapasztalatokat cserélhettek, továbbá alakíthatták a tanulás folyamatát. A tevékenységeket tekintve módszertani változatosság, résztvevőközpontú módszerek (vita, szituációs módszer, közös gondolattérkép készítés stb.) jellemezték. Ami a klasszikus értelemben vett tanulókörtől megkülönböztette az egyfelől a résztvevők magasabb létszáma (a kurzusra regisztráltak száma 56 fő volt). Továbbá a jelentkezők már egy előzetes tanulási tervhez csatlakozhattak (igaz, menet közbeni módosításra volt lehetőség, ha az igények úgy kívánták) egy közérdeklődésre számot tartó, aktuálisnak mondható témában, a tárgyban jártas szakemberek, kurzusvezetők közreműködésével. Részben hasonló minta erre Svédországban az ún. hirdetési kör, lásd Larsson (2005), Larsson és Nordvall (2010), illetve a hazai önképzőkörök esetében Francz (2009)⁵⁶ írásait.

⁵⁴ A fejezet megírásához felhasználtuk egyik írásunkat is: Közösségben tanulás – Esettanulmány egy közösségi oldal keretében megvalósult nyílt kurzusról. *Educatio*. (Megjelenés alatt)

⁵⁵ A Virtuális Egyetem kezdeményezés szabad tanulási lehetőséget kínál (vö. élethosszig tartó tanulás) nyílt kurzusok formájában különböző célcsoportok számára. A kurzusok kiegészítői lehetnek a formális iskolai tanulmányoknak, továbbá tanulási lehetőséget kínálnak a tudásukat bővíteni, megújítani vágyóknak: az élet dolgai iránt érdeklődő, nyitott emberek számára, változó munkarendben dolgozóknak, időskorban tanulni vágyóknak, földrajzilag távol élő, magyarul tanulni vágyóknak, korlátozott mozgástérrel rendelkezőknek stb.)

⁵⁶ A svéd tanulóköröket vizsgáló tanulmányban Byström és Säfström (2006) három típusba sorolja a tanulóköröket („baráti körök”, „szervezeti körök” és „hirdetési körök”) a szervezés és a toborzás mentén. A „hirdetési körök”-et általában a tanulóegyesületek maguk szervezik, és nyilvánosan meghirdetik. Ezen köröket általában hivatásos körvezetők vezetik és a résztvevők részvételi díjat fizetnek. A hirdetéssel szervezett

Az elemzés többek között a résztvevők előzetes elvárásait és az elégedettségmérésnek az eredményeit mutatja be, továbbá a kurzus tapasztalatainak megosztására törekszik. Mivel a kurzus szintén a *Facebook közösségi oldal* keretében valósult meg, így azokra az eredményekre fókuszálunk (lásd felületen való meghirdetés, előzetes elvárások, egymástól tanulás, elégedettség), melyet dolgozatunk szemszögéből egy előkészítő (pilot) felmérésként felhasználhatunk.

A nyolc hetes, „tanulókör jellegű” kurzushoz bárki csatlakozhatott, bemeneti feltétel nem volt, csupán egy ajánlás került megfogalmazásra: a kurzusunkat elsősorban azoknak ajánlottuk, akik érdeklődnek a közösségi művelődési programok és a rendezvények szervezése iránt. Egy olyan népszerű témát választottunk kurzusunk témájául, amely gyakorlatiasan a mindennapokban, vagy a munka világában is kamatoztatható, a potenciális érdeklődőknek akár családi rendezvények megszervezésén keresztül is számos tapasztalata lehet, ezért feltételeztük, hogy többek érdeklődését felkelti a téma, ugyanis a sikeres program- és rendezvényszervezés rejtjelmeire fókuszáltunk (vö. hirdetési tanulókörök, Larsson és Nordvall 2010). Az ún. „keresett előny” az általában feltételezettekben (a tanultak hasznosítása a munka világában, hétköznapi életben stb.) túl többféle módon is megjelenhet, akár egyfajta kommunikációs szükséglet is lehet (például közösséghez való tartozás).

Az online kurzus nem egy viszonylag zárt, oktatási célokra létrehozott, és jellemzően tartalomközpontú rendszer keretein belül működött, hanem egy közösségi oldal zárt csoportján belül, a bekapcsolódáshoz egy Facebook profilra volt szükség. A kurzus megkezdése előtt egy önkéntes, név nélkül kitölthető online kérdőív segítségével arra kértük a csatlakozott tagokat, hogy a tanulási folyamat megkezdése előtt osszák meg velünk előzetes elvárásaikat. Törekvésünk volt, hogy a résztvevők minél inkább tudjanak a közös célokkal azonosulni, illetve, hogy a résztvevők elvárásai is napvilágra kerüljenek.

A kurzusvezetők elsősorban a résztvevők facilitátoraként voltak jelen, lehetőséget teremtettünk az egyes résztvevőknek az egyéni és a közös tanuláshoz, és a különböző korosztályú, különböző tapasztalatokkal rendelkező résztvevők közötti párbeszéd kialakulását támogattuk. A tanulási folyamat minden fázisában (tervezés, szervezés, megvalósítás, értékelés) törekedtünk arra, hogy a résztvevők tanulási tevékenysége kerüljön a középpontba, ahol a résztvevők is befolyásolhatták az egyes tevékenységeket és a tanulás

tanulókörök gyakran olyan személyeket gyűjtenek csokorba, akik nem feltétlenül ismerik egymást (Larsson és Nordvall 2010, 65).

terét. Az időbeni korlátozás nem érvényesült, azaz hozzászólás a nap bármely szakaszában érkezhett, mert a felület adottságai lehetővé tették a folyamatos hozzászólást, kommentálást. A nyílt kurzus során a munka a résztvevők tapasztalataiból és ismereteiből indult ki, és épített a résztvevők előzetes tudására, gyakorlati tapasztalatára. A részvétel önkéntes volt, és vizsgaszituációtól sem kellett tartaniuk a résztvevőknek. Hasonlóan a tanulókörökhöz elsősorban a téma iránti személyes kíváncsiságra építettünk (Kindström 2000, 2010).

A kurzusra 56 fő jelentkezett be, a kérdőívet kitöltők száma 44 fő volt. Az újdonság varázsát mi sem jelzi jobban, hogy 12 ember mindössze vélhetően csupán kíváncsiságból regisztrált, a tanulási folyamatban azonban már nem vett részt (lásd Hill 2013, Fodorné 2014a).

A kérdőívet kitöltők háromnegyede nő volt. Az életkori megoszlás alapján elsősorban a 19–45 éves korosztályból vettek részt a tanulási folyamatban, és közel azonos arányban a 19–26, illetve a 27–45 évesek. Jellemzően felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, viszont minden megkérdezett legalább érettségizett volt, alacsonyabb iskolai végzettségű nem jelentkezett kurzusunkra. Ez összecseng annak az országos reprezentatív vizsgálatnak az eredményével is, mely az egész életen át tartó tanulás segítő és gátló tényezőinek vizsgálatát tűzte ki céljául (Török 2008, 12–21). A nevezett vizsgálat szintén jól igazolta azt a többszörös megállapítást, hogy a „tanulás tanulást szül”: ugyanis az eredmények megerősítették, hogy a magasan iskolázottak – a főiskolai, egyetemi végzettségűek – másokhoz képest nagyobb arányban bővítik tudásukat. Bármilyen tanulási célt vettek is figyelembe – a munkahely megtartása, a nyelvtudás bővítése, a számítógépes ismeretek vagy akár újabb szakmai képesítés/oklevél megszerzése stb. – minden esetben a felsőfokú végzettségűek mutatkoztak a legaktívabbnak.

Az online tanulási környezetben megvalósult „tanulókör jellegű” kurzus a távolságok legyőzését is jól példázta. A hagyományos, személyes jelenlétre építő tanulókörök szervezését szolgáló módszertani útmutató ugyanis a hely és az idő szempontjából még azt javasolta: „fontos, hogy olyan helyszínt válasszunk, ami mindenkinek kényelmes és nem kerül senkinek sem túl hosszú időbe odajutnia” (Kindström 2010, 16). A válaszadók lakóhelyét tekintve egytizedük a fővárosban, egyharmaduk megyeszékhelyen, további egyharmaduk 10.000 fő alatti kistélepedésen él. Ami a családi állapotot illeti, a válaszadók kétharmada párkapcsolatban él, egyharmaduk nyilatkozott úgy, hogy egyedülálló. A kurzusra bárki jelentkezhetett, akinek a kíváncsiságát a téma felkeltette, azonban a jelentkezők jellemzően szakmabeliek voltak, vagy rokonszakmában dolgoztak, illetve tanultak (turizmus, oktatás, kultúráközvetítés stb.) A kurzus indulásáról a potenciális

érdeklődők az internet segítségével tájékozódhattak, vagyis azokhoz jutott el a felhívás, akik nethasználók. Jóllehet igen magas számban eljutott az érintettekhez az interneten keresztül a kurzus felhívása (például csak a tanszék Facebook oldala szerint több mint 1200 emberhez jutott el, azaz jelent meg az egyén „üzenő falán”), a tényleges jelentkezők közel fele mégis az ismerősei ajánlására csatlakozott a kurzushoz. Ez egybecseng azzal, hogy az ún. szájreklám a legrégebbi reklámeszköznek számít, mert esetünkben is az egyén kollégáinak, barátainak, családtagjainak stb. ajánlása, véleménye volt a meghatározó. Az oktatásmarketing szakirodalom azzal magyarázza, hogy a különböző felhívások esetében gyakran azért alacsony nyitottság és a bizalom, mert hiányzik a személyes megszólítás. Továbbá az is meghatározza, hogy az igénybevevő rendelkezik-e már saját tapasztalattal ezen a téren (Kotler és Fox én., Kotler és Keller 2012).

A válaszadók több mint háromnegyede először vett részt online tanulásban, semmilyen korábbi tapasztalata nem volt ezen a téren, további egytizedük pedig már többedik alkalomról számolt be, ők akkor főként digitális eszközökkel kapcsolatos témakörben képezték magukat.

Jóllehet a többség először vett részt nyílt kurzuson, háromnegyedük mégis konkrét célokkal érkezett. A tanulási célok hiánya inkább azokra volt jellemző, akik a fiatalabb korosztályból érkeztek, vagy középfokú végzettséggel rendelkeztek. Kutatások is alátámasztják, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik a válaszadó, annál részletesebben képes megfogalmazni céljait. Az ezzel kapcsolatos kutatási eredményekből az is kiolvasható, hogy általában az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőknél figyelhető meg a tanulás behatárolatlansága, „az engem a világon minden érdekel” típusú válaszadás (Tót 2006).

Az aktív részvételt, a bevonódást az is meghatározza, hogy mennyire sikerül az érdeklődést felkelteni. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a résztvevők miért jelentkeztek, választották az említett nyílt kurzust. A jelentkezők elsősorban azzal a céllal érkeztek, hogy tudásukat bővítsék és jó gyakorlatokat szerezzenek a rendezvényszervezés területén élményszerű tanulás formájában, melyet a munkában történő hasznosítás, illetve a közösségi faktor követett. Ezt követően a szabadidő változatos, hasznos eltöltését, az azonos érdeklődésű emberekkel való gondolatcsere lehetőségét emelték ki a résztvevők.

A fenti célok is jól mutatják, hogy az ún. „keresett előnyök” többféle módon is megjelenhetnek (munkában, mindennapi életben való hasznosítás, közösséghez való tartozás, kommunikációs szükséglet stb.), és felnőttképzési kutatások eredményei (Forray és Kozma 2011, Kerülő 2010 stb.) is alátámasztják, hogy a résztvevők elkötelezettebbé is

válnak a tanulás iránt, ha számukra „kézzel fogható” előnyök jelennek meg a tanulási folyamat során, amely természetesen függ a tanulás iránti attitűdtől, és az egyén oldaláról a tanulás értékétől is (Kotler és Keller 2012). Azt találtuk, hogy azok, akik még iskolai tanulmányokat folytatnak, azoknál elsősorban a „keresett előny” a továbbtanulással és a pályaválasztással függött össze, azaz, hogy minél árnyaltabb képhez juthassanak a választani kívánt területről/képzésről, a dolgozók pedig munkájukban kívánták felhasználni.

Online, nyílt kurzus esetében nem hagyható figyelmen kívül az egyén internet-használati szokása sem. A résztvevőkről elmondhatjuk, hogy háromnegyedük minimum napi 2 órát szokott internetezni. Ami a felhasználói szintű informatikai tudás megítélését jelenti, közel felük magas szintűnek, egynegyedük inkább jónak ítélte meg.

Aktív közösségi oldal felhasználó a válaszadók kilenczede, így nem volt ismeretlen a résztvevők számára ez a környezet. A kurzus tevékenységközpontú munkára épült, amelyhez szükség volt a résztvevők aktivitására, intenzív, kezdeményező kommunikációjára. A folyamat első lépéseként a facilitátor vitaindító, gondolatébresztő kérdéseket tett fel, melyet a közösség egészének volt lehetősége megvitatni, több nézőpontból, a tudásmegosztás érvényesítése céljából. A résztvevő-központú módszerek (a szituációs módszer, a vitatechnika stb.) hatékonyak bizonyultak a társas tanulási folyamatban.⁵⁷

Az egyes feladatok megoldásai is közös megvitatásra kerültek, a résztvevők ezúton is tanulhattak egymástól. A kurzus során törekedtünk arra, hogy minél változatosabb módszerekkel éljünk: lehetőség volt szavazásra, közös ötletelésre, fájlok megosztására, online fórumozásra, közös gondolkodásra stb. A Facebook tanulási célra történő felhasználásában az viszont kevésbé előnyös, hogy nem támogatja például a korábbi tartalmakhoz történő egyszerű hozzáférést, illetve a tartalom rendezetlensége is nehezítheti a felhasználást.

A közösségi oldal a különböző kérdések megbeszélésére is lehetőséget adott, például komment formájában lehetett hozzászólni egy-egy kérdéshez, illetve újabb kérdések felvetésére is volt lehetőség. A résztvevők is feltehették a menet közben felmerülő kérdéseiket, melyet a csoport többi tagja is megválaszolhatott.

⁵⁷ Egy példa: Váratlan helyzetek, vendégpanaszok kezelése (Hogyan oldaná meg a következő szituációt...? Mít tenne abban a helyzetben, ha..?) Megoldások keresése, tapasztalatcsere az adott szituáció kezelésére.

A kurzuson végzett tevékenységek a svéd tanulókörökben vagy a hazai önképzőkörökben folyó munkához hasonlóan egy végső produktummal zárultak, egy fiktív rendezvény forgatókönyvének elkészítésével.

A játék, a játékosság, a szórakozva művelődés lehetőségeit is törekedtünk beépíteni, például kitalálós játékok formájában, hiszen a játék felnőttkorban is remek motiváló és közösségkovácsoló hatással bír.

A kurzus során és végén az alábbi tapasztalatokat szereztük. Az első a formatív értékeléshez kötődik. Megerősíthetjük, hogy a bemutatott tanulási környezetben is szükség volt a támogató visszajelzésre: folyamatos visszacsatolásra, illetve fejlesztő megerősítés nyújtására. A tanulási környezet lehetőségeiből fakadóan kihasználtuk a komment formájában történő visszajelzési lehetőséget, azaz, helyes válasz esetén egy rövid szöveges megerősítést, vagy egy like gomb jelzést nyújtottunk. A kurzus félidejénél egy ellenőrző tesztet is rendelkezésre bocsájtottunk, és a kitöltők számára személyre szóló visszajelzést küldtünk. Abban utólag minden válaszadó egyetértett, hogy fontosnak tartotta, hogy a folyamat során kapjon folyamatos visszajelzést és megerősítést. Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt résztvevők főként azokat az értékelési módszereket kedvelik, melyek az előzetes tudásukat, a képességeiket és a gyakorlati tapasztalataikat is fontosnak tekintik, és nemcsak a lexikális tudás mérésére irányulnak (Pavluska 2008).

A kurzusunkra az online kurzusokhoz hasonlóan szintén jellemző volt a menet közbeni abbahagyás. A szakirodalom szerint a korai befejezés hátterében a tanulásra fordított idő összeegyeztetésének a nehézsége a munkával, családdal és az egyéb tevékenységekkel, a hiányos előzetes tudás, vagy az önszabályozási és tanulási stratégiák hiánya áll (Faragó 2016, Roberts – McInnerney 2007). Elsősorban a középfokú végzettséggel rendelkezők körében tapasztaltunk lemorzsolódást, illetve azok esetében volt még jellemző, akik a fiatalabb korosztályból kerültek ki. Ez összecseng az előzetesen kapott eredménnyel: a tanulási célok hiánya a fiatalabb korosztályból érkezőknél, vagy középfokú végzettséggel rendelkezőknél volt tapasztalható.

A kurzus végén elégedettségi felmérést végeztünk, a kérdőívet kitöltők száma itt már csak 30 fő volt (vö. Hill 2013).⁵⁸ A kurzus elején és végén is feltettük ugyanazt a kérdést, amely

⁵⁸ Hill (2013) tipológiájában a nyílt kurzuson részt vevőket, a kurzusból leszűrhető jelenléti és aktivitási mutatójuk, valamint a jellemző tevékenységfajtaik (vagy azok hiánya) alapján öt típusba sorolja: Nem jelenlévők, Megfigyelők, Beesők, Passzív résztvevők Aktív résztvevők.

a résztvevők csatlakozásának okára vonatkozott. A válaszadók utólag is egyöntetűen a kurzus tartalma iránti érdeklődést nevezték meg. A kitöltők több mint kétharmada, elsősorban azok, akik először vettek részt ilyen kurzuson, az újdonság varázsát emelték ki, azaz a megvalósítás módjára is kíváncsi voltak, miként működhet egy közösségi oldal keretében nyitott tanulás. Vonzerőnek bizonyult a közösségben való tanulás lehetősége is. A résztvevők hangsúlyozták a közösség szerepét, a kapcsolatépítés lehetőségét, illetve, hogy lehetőség volt menet közben beszélgetni. Ezek a válaszok egybecsengenek annak a kutatásnak az eredményeivel, mely a hagyományos tanulókörökben való részvétel okainak a feltérképezésére irányult (bővebben lásd 2.3. fejezet).

Arra a kérdésünkre, hogy mit kaptak a kurzustól, hasonló válaszokat kaptunk: új ismereteket és a szabadidő hasznos, változatos eltöltését, illetve a közösségi oldal keretében működő tanulás kipróbálását hangsúlyozták.

A kurzus zárt csoportban zajlott, menet közbeni csatlakozásra az első hét kivételével utólag már nem volt lehetőség. Előzetes várakozásainknak megfelelően a tanulási környezetet minden válaszadó megfelelőnek, ötletes megoldásnak találta.

Arra a kérdésünkre, hogy igényeltek volna-e a résztvevők több koordinálást, irányítást a kurzus folyamán, a válaszadók nemleges választ adtak. Rákérdeztünk arra is, hogy maguk a résztvevők miben látják az okát annak, hogy az online kurzusokra általában nagyfokú menet közbeni abbahagyás jellemző. A válaszadók többnyire szintén az önszabályozás, illetve a motiváció hiányára vonatkoztattak.

„Egyes embereknek szükségük lenne nagyobb koordinálására.” (F, 34)

„Nem foglalkoztatja a téma olyannyira Őket, hogy kitartsanak a végéig.” (N, 41)

„Több oka is lehet: időhiány, motivációvesztés pl.” (N, 31)

A „tanulókör jellegű” kurzust összességében eredményesnek könyveltük el: a résztvevők elégedettek voltak a választott tanulási környezettel, a témakör tartalmával, és egyöntetűen pozitív tartalmú válaszokat kaptunk arra is, hogy szívesen ajánlanák másoknak a kurzust, illetve a jövőben is szívesen részt vennének hasonló kezdeményezésben. Ezt követően, egyúttal igényfelmérést is végeztünk, ugyanis kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen témák generálnának újabb érdeklődést.

Megítélésünk szerint a tanulásközpontú szemlélet egyes pillérei (vö. Kopp 2013) és az egymástól tanulás a tanulókör jellegű kurzus során érvényesülhettek: a középpontjában ugyanis a gyakorlatias tudás és a tanulás támogatása, illetve a közösségi tevékenységek álltak, azonban vélhetően a résztvevők magasabb létszáma nehezítette az együttműködést a

tagok között. Dolgozatunkban a Facebook oldalon megvalósított kurzus tapasztalatait témánk szemszögéből egy előkészítő (pilot) felmérésként értelmezzük.

3.4. Tanulókörök online tanulási környezetben – Felmérés hallgatók körében

A 3.3. fejezetben ismertetett tapasztalatokat követően a 2016/2017-es tanév tavaszi félévében felmérést végeztünk Közösségi művelődés tanár szakos, illetve Játék- és szabadidő-szervező tanár szakos hallgatóink körében. Kezdeményezésünknek relevanciáját és kiaknázható lehetőségét a korábbi hazai gyakorlat alapján a közösségi művelődést támogató szerepében látjuk (vö. Maróti 2010, Francz 2009), illetve napjainkban a legújabb közösségfejlesztési szakirodalom (szerk. Arapovics és Vercseg 2017) szintén kidomborítja a tanulókörök támogatása vonatkozásában a közművelődési intézmények szerepét.⁵⁹ Annak a lehetőségét kívántuk megteremteni, hogy az online tanulókörökkel kapcsolatos hallgatói nézeteket és tapasztalatokat megismerhessük, továbbá hallgatóink saját élményeket szerezhessenek egy-egy online tanulókörben, a Web 2.0 alkalmazások bevonásával és felhasználásával.⁶⁰ A részvétel szabad választáson alapult.⁶¹

A tanulókörök száma nappali tagozaton 6, levelező tagozaton 4 volt, tanulókörönként a résztvevők száma: 9–12 fő, összesen: 103 fő. A svéd gyakorlatot vettük alapul, amely azt mutatja, hogy tagok létszáma akkor ideális, ha legalább öten, maximum tizenöten vesznek benne részt. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül (vö. Kindström 2010, Larsson és Nordvall 2010). Az említett félévben módszertani órák keretében résztvevő-központú oktatási módszerekkel (vitamódszer, szituációs módszer, csoport stb.) is foglalkoztunk, amelyeket a hallgatók igény szerint beépíthettek és variálhattak a közös munka során.

A felmérés fázisai a következők voltak:

1. Előzetes kérdőíves felmérés a közösségben tanulásról – nézetek feltárására, korábbi tapasztalatok feltérképezése, megismerése. (2. sz. melléklet)

⁵⁹ A hallgatóink szakpárja javarészt testnevelő tanári szak, akár ezen szakos hallgatóink tevékeny közreműködői és ösztönzői lehetnek a napjainkban egyre nagyobb népszerűségnek örvendő, egészséges életmódot támogató tanulóköröknek (vö. Grale III. jelentés: UNESCO 2016), az angol szakos hallgatók idegen nyelvi tanulókörökben, társalgási körökben, illetve történelem szakos hallgatóink például helytörténeti területen, a hagyományörzésben stb. bátoríthatják a közösségben művelődni vágyókat.

⁶⁰ A következtetéseinket a megkérdezettek körére vonatkoztatjuk.

⁶¹ A fejezet megírásához felhasználtuk megjelent írásunkat (Simándi 2018b)

2. Ezt követően a hallgatók bekapcsolódtak, résztvevőivé váltak egy tanulóköri munkának online tanulási környezetben, a Facebook közösségi portál zárt csoportja keretében. A hallgatók menet közbeni tevékenységét is követtük és elemeztük: tevékenységek, módszerek, alkalmazások stb.
3. A tanulókörben való részvételt követően, a kipróbálás után elégedettségi felmérést végeztünk, melyben a hallgatók véleményére, élményeire és a tanulókörök szervezése iránti nyitottságra is kíváncsiak voltunk. (3. sz. melléklet)
4. A kérdőíves felmérések eredményeit csoportos interjúval, szóbeli kikérdezéssel egészítettük ki.

Kiindulópontnak tekintettük Wlodkowski (2008, 382-385) munkáját, dolgozatunkban a tanulókörökre vonatkoztatjuk:

1. A befogadás létrehozása:

A kérdőíves megkérdezést követően, melyben a tanulókörökkel kapcsolatos előzetes tudásra, korábbi saját élményekre és a tanulókörökkel kapcsolatos előzetes elvárásokra voltunk kíváncsiak, órai keretek között a svéd tanulókörök és a magyar önképzőkörök gyakorlatáról beszélgettünk. A tanulóköri munkát megelőzően törekedtünk arra, hogy felkeltsük az érdeklődést és a kíváncsiságot a tanulókörök iránt. Egyeztettük a tanulókörben való részvétel módját: a hallgatók részéről érkező elvárásokat és célokat, igyekeztünk egy támogató tanulási környezetet létrehozni. „Mi az a legfontosabb dolog, amit a témáról meg szeretne tudni?” „Mit kíván/szeretne a többi résztvevőtől és saját magától a cél eléréséhez?” (vö. Kindström 2010) Egyúttal törekedtünk a kapcsolat megteremtésére a téma és a résztvevők személyes élete, aktuális helyzete között.

2. Az attitűd kialakítása:

A közösen elfogadott tervet munkalépésekre bontottuk. Törekedtünk a stressztől mentes, oldott légkör kialakítására, a témáról való tudás aktív felidezésére, támogattuk a résztvevők közötti párbeszédet, bátorítottuk hallgatóinkat a tapasztalataik megosztására, véleményük megfogalmazására és az együttműködésre.

3. A megértés fokozása:

A tanult résztvevő-központú módszerek alkalmazásával, például vita generálása, gondolattérkép készítése stb. a hallgatók a témában elmélyültek, és az általuk, közösen elfogadott terv mentén az egyes résztémakörök feldolgozásra kerültek.

4. A tanultak megerősítése:

A tanulási tevékenység végén sor került az eredmények bemutatására, minden tanulókör munkája egy-egy közös produktummal zárult, melyet közösen értékeltünk. Ezt követően reflexió keretében a megvalósult folyamatot elemeztük, értékeltük a munka eredményét csoportos interjú keretében.

„A terveknek megfelelően dolgoztunk? Mennyire voltunk sikeresek? Hol ütköztünk akadályba? Mi lehetett ezek oka? Mi lehet tapasztalatainkból érdekes más tanulókörök számára?” (vö. Kindström 2010)

A tanulóköri munka megkezdése előtt

A félév elején felvetettük hallgatóink körében az online tanulókör/önképzőkör kipróbálásának lehetőségét, a sokak által ismert Facebook oldal keretében, bízva az újdonság varázsában, nem kötelező jelleggel. A hallgatók nyitottan mutatkoztak a kezdeményezés iránt, melyet ezúton is köszönünk. Megjegyezzük, és a felmérés egyik korlátjának tekinthetjük, hogy jóllehet a téma kiválasztásán át, a feldolgozáson keresztül, az elért eredmények értékelésig teljes szabadságot kaptak a hallgatók, egy formális tanulási környezethez kötődő kezdeményezésről beszélhetünk (fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy nem teljesülhet teljes mértékben az önkéntes részvétel, jóllehet nem tettük kötelezővé a kipróbálást, szabad választáson alapult). Az egyes résztvevők abban is választhattak, mely témakörhöz szeretnének csatlakozni (vö. Varga A. Tamás hasonló kezdeményezése: Varga 1995, Varga és Vercseg 1998). A létrehozott körök témái a hallgatók felvetései alapján a résztvevők érdeklődési körére épültek. A tanulókörök témaválasztásánál ugyanis igyekeztünk annak a lehetőségét maximálisan megteremteni, hogy valóban olyan témákkal való foglalkozásra kerülhessen sor, mely iránt a hallgatóknak személyes érdeklődése, kíváncsisága van. Azt tapasztaltuk, hogy az online tanulókörökben a hallgatók elsősorban olyan témák feldolgozására vállalkoztak, melyben már előzetes tudással, tapasztalattal rendelkeznek (lásd szakpár), vagy aktuális kérdéseket feszegettek. Ízelítő a témakörökből: egészséges életmód, környezettudatosság – környezetvédelem, sport, rekreáció stb.

Első lépésben az egyes tanulókörök a Facebook felületén zárt csoportokat hoztak létre, így követhető volt a csatlakozás. A Facebook közösségi oldal minden résztvevő számára ismerős felület volt, mely jelentős mértékben megkönnyítette a munkát. Facilitátorként minden zárt csoport munkájába beleláltunk.

Minden részt vevő hallgatónk saját profiljával csatlakozott az adott tanulókörhöz, az egyes tagokról látható információk azonban eltérőek voltak. Volt, aki nyilvános, teljes profiljával vállalta magát, és olyan hallgató is volt, akiről csak korlátozott információ volt látható, a

megadott beállításnak megfelelően. Az egyes résztvevők részéről nem volt feltétel az ismerősnek jelölés, csupán a zárt csoportba való meghívás volt szükséges.

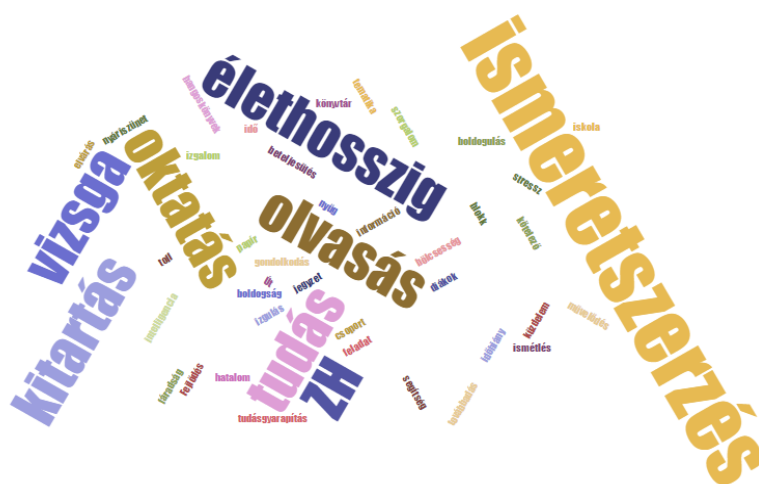
A közös munka előtt egy önkéntes, név nélkül kitölthető online kérdőív segítségével arra voltunk kíváncsiak, hogyan vélekednek a részt vevő hallgatók a közösségben tanulásról, illetve vettek-e már részt valamilyen tanulókör munkájában. Egyúttal törekvésünk volt, hogy a résztvevők elvárásai is napvilágra kerüljenek. A kérdőívben a magyarázó változókat követően (nem, életkor, szak, tagozat, internet használat stb.) a tanulókörökkel kapcsolatos elvárásokra, a csatlakozás lehetséges indítékaira, a feltételezett előnyökre, az internet használati szokásokra (mikor, mire, mennyi időt stb.) és a tanulókörök megvalósítására vonatkozó elképzelésekre kérdeztünk rá.

A megkérdezett hallgatók körében többek között kíváncsiak voltunk arra is a kérdőíves vizsgálatban, mivel társítják a tanulás kifejezést, mi jut eszükbe a tanulás szóról, melyet a tanulási folyamatok támogatása vonatkozásában értékeltünk.

A pedagógiai nézetkutatásokat alapul véve, melyek eredményei megerősítik, hogy a tanárképzésbe belépő hallgatók – a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik mentén (filter szerep) – számos releváns nézettel rendelkeznek a tanításról, és egyfajta „értelmezési lencseként” szolgálnak, vizsgálatunk szemszögéből ennek mentén a tanulásról való vélekedést céloztuk meg (Bárdos és Dudás 2011). A válaszok alapján szembeötlő különbség a válaszokat érintően a nappali és a levelező tagozatos hallgatók között volt: Azok a hallgatók, akik közvetlenül a középiskola után kezdték meg felsőfokú tanulmányaikat (jellemzően nappali tagozat), azoknál az asszociációk inkább kötődtek az iskolai környezethez, azaz jellemzőbben kötötték össze az intézményes tanulás jellemzőivel. Mindez megerősít ismételten bennünket, hogy a felsőfokú tanulmányok ideje alatt az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulásra való felkészítés szerves részét képezze a képzésnek.

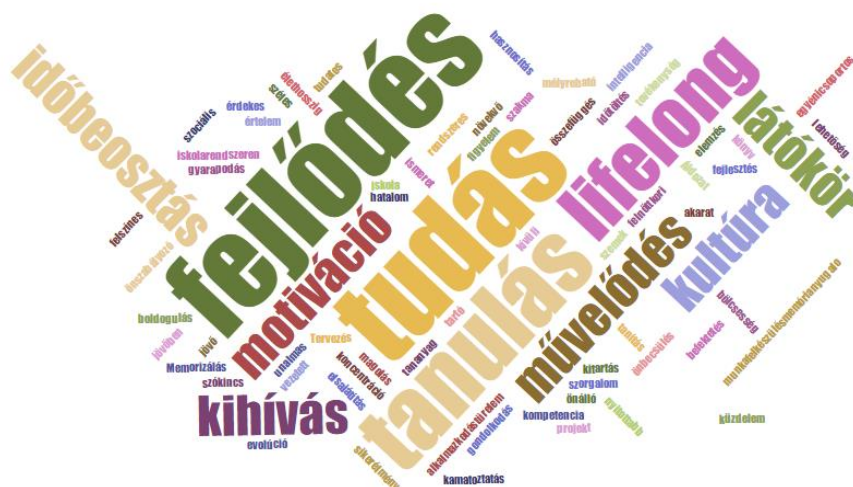
Azaz a nappali tagozatos hallgatók, jóllehet kiemelik az élethosszig tartó tanulást, azonban a tanulásról elsősorban a formális tanulási környezettel összefüggésben gondolkodtak, asszociációik: iskola, oktatás, nyári szünet, kötelező, szorgalom, intelligencia, olvasás, elvárás, kitartás, továbbadás, ZH stb. (4. ábra) Adataink szerint a válaszadó nappali tagozatos hallgatók háromnegyede elsőként fog diplomát szerezni a családban: a szülők iskolai végzettségét tekintve több mint felük szakmunkás végzettségű apával, és hasonló arányban érettségi végzettséggel rendelkező anyáról számoltak be.

4. ábra: A tanulás asszociációi nappali tagozaton



A részidős hallgatók esetében az asszociációknál a nem formális tanulási környezet már dominánsabban megjelent. A levelező tagozatos hallgatóknál az életkor is általában magasabb (jellemzően 35–45 év között alakult), többségük munka mellett tanul, illetve több mint felük a második diploma megszerzésére törekedik. Ők már szerteágazóbban asszociáltak a fogalomra, háromnegyedük nem csak az iskolapadhoz kötötte a tanulást, lásd: fejlődés, szakma, projekt, kultúra, hasznosítás, időtöltés, művelődés, tudás, időbeosztás, munka stb. (5. ábra)

5. ábra: A tanulás asszociációi levelező tagozaton



A személyes érdeklődésre és kíváncsiságra építő tanuló körök munkájának bemutatása, elemzése:

A tanuló körök száma nappali tagozaton 6, levelező tagozaton 4 volt, tanuló körönként a résztvevők száma: 9–12 fő, összesen: 103 fő.⁶²

A résztvevő hallgatók száma nappali tagozaton 57 fő volt, héttizedük férfi hallgató (esetünkben a férfi hallgatók felülreprezentáltak), levelező tagozaton 46 fő, itt közel azonos arányban alakult a nemek aránya. A Községi művelődés tanár, illetve a Játék-és szabadidő-szervező szakok között nem tettük különbséget, hiszen hallgatóink néhány tárgyat közösen tanulnak. Ami az életkori megoszlást illeti, nappali tagozaton jellemzően a 21–22 éves hallgatók vettek részt a kezdeményezésben, levelező tagozaton pedig az átlagéletkor a 35–45 év között alakult (a legidősebb hallgató 55 év felett volt).

Online tanulási környezetben nem hagyható figyelmen kívül az egyén internet-használati szokása sem. A résztvevőkről elmondhatjuk, hogy több mint háromnegyedük minimum napi 2 órát szokott internetezni. Ami a számítógépes ismeretek megítélését illeti, hat tizedük felhasználói szintűnek, egynegyedük inkább alapszintűnek ítélte meg. A számítástechnikai tudás jelentősége vizsgálatunkban az egyes tanulástámogató alkalmazások és közösségi

⁶² A svéd gyakorlatot vettük alapul, amely azt mutatja, hogy tagok létszáma akkor ideális, ha legalább 5-en, maximum 15-en vesznek benne részt. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül (vö. Kindström 2010, Larsson és Nordvall 2010).

szolgáltatások (például közösen szerkeszthető Google dokumentum, doodle szavazás stb.) kezeléséhez kötődően mutatkozik meg.

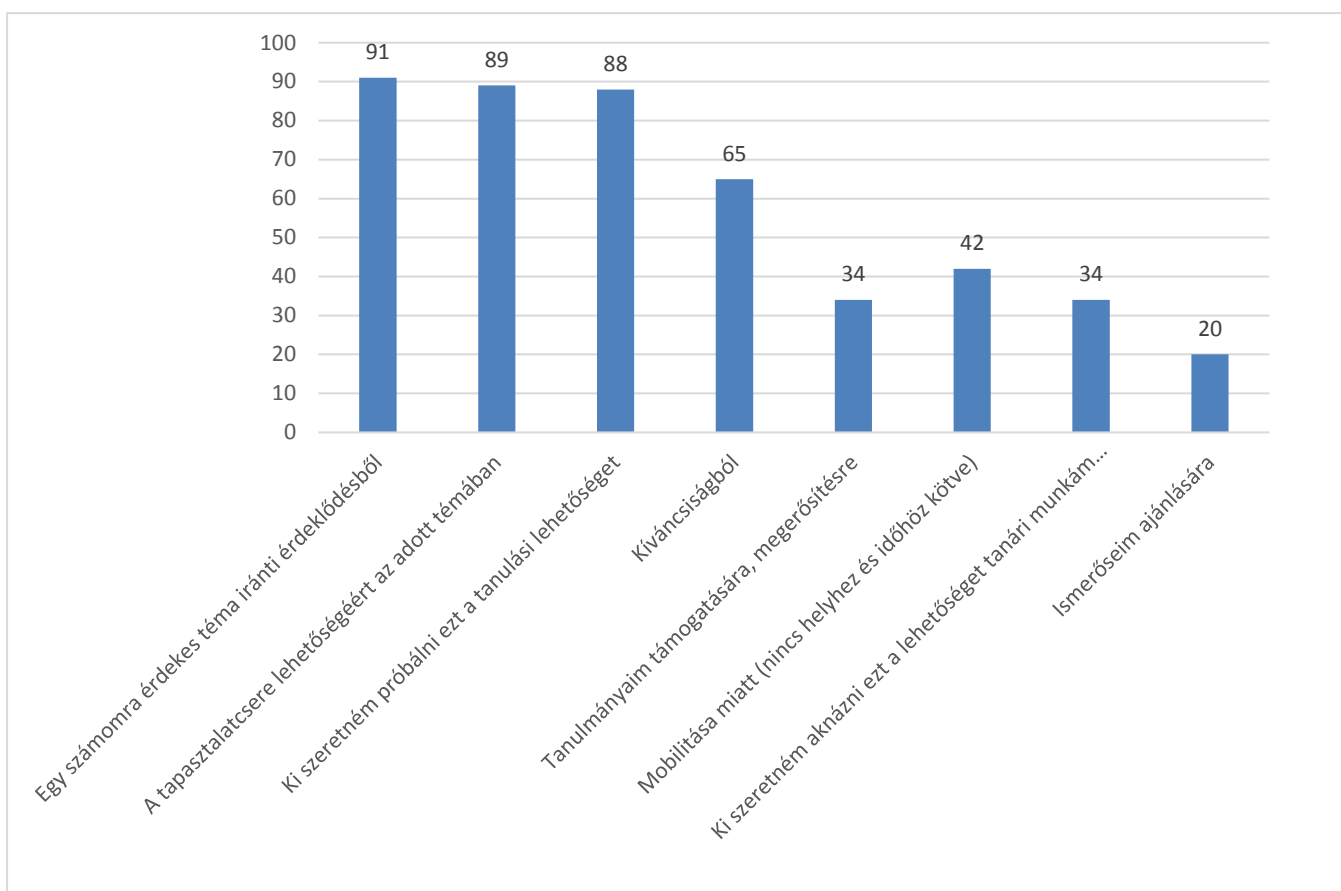
A közösségi oldalon minden résztvevő regisztrált volt, és egyúttal aktív közösségi oldal felhasználónak is mondható több mint kilenczetedük, így nem volt ismeretlen a résztvevők számára maga a felület. Az eredmények bemutatásakor a nemre, életkorra, lakóhelyre stb. abban az esetben térünk ki, ahol összefüggést találtunk.

Elsőként arra kérdeztünk rá, hogy a résztvevő hallgatók vették-e már igénybe társak segítségét, tapasztalatait valaminek az elsajátításához kötődően, akár személyes jelenlét formájában, akár online tanulási környezetben. A válaszadók több 80 százaléka nyilatkozott igennel, mind az iskolai tanulmányokhoz (összesen 67 fő, nappali tagozaton magasabb az arány), mind a nem formális tanulási környezethez (összesen 55 fő, levelező tagozaton magasabb az arány) kötődően is érkezett válasz. A formális keretek között történő tanuláshoz kötődően általában egy-egy vizsgára való készüléskor éltek a tanuló társaik segítségével, és amennyiben a hallgató együtt is lakik szaktársaival a tanulástámogató szerepben a kollégiumi és/vagy lakótársi közösség is említésre került (vö. Tinto 2003). Például: „Anatómia kis csoportban.”, „Lakótársaimmal gyakran együtt tanulunk, nincs egy kiemelkedő eset.”, „Kollégiumban a vizsgákra.” Nem formális tanulási környezetben idegen nyelv tanulásához, illetve egy-egy hobbihoz kötődően kaptunk válaszokat. Továbbá olyan válasz is érkezett, amely egy közösségi oldal keretében megvalósuló együttműködésre hoz példát: egy ritka hangszeren játszik, hasonló a gitárhoz, nincs hozzá különösebben útmutató, nincs kitől a környezetében megtanulni, ezért egy zárt Facebook közösséghez csatlakozott, ahol egymás között osztják meg információkat a világ minden tájáról, oktatóvideókkal, kottákkal stb. segítik egymást.

Egyik kérdésünk arra irányult, hogy hallgatóink használják-e, és milyen módon használják rendszerint a világhálót tudásbővítés céljára. A válaszok azt mutatják, hogy szerves részét képezi az internethasználatnak, gyakoriság szerint információgyűjtésre, szakirodalom gyűjtésre, továbbá különböző, kifejezetten tanulási célokra létrehozott oldalakat keresnek fel, például oktató videókat keresnek, vagy nyelvtanulást segítő alkalmazásokat vesznek igénybe. Alacsonynak mondható viszont a nyílt kurzusokon keresztüli tanulás a megkérdezettek körében (pl. Open University, MOOC).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy eredendően miért csatlakoznának hallgatóink egy online tanulókörhöz. A leggyakoribb válaszok közé tartozott a téma iránti érdeklődés (91 fő) a tapasztalatcsere az adott témában (89 fő), az online tanulókör kipróbálása (88 fő) és az újdonság varázsa (65 fő). Levelező tagozaton hallgatóink jellemzően már tanári munkakörben dolgoznak, így a motivációjuk között arányában magasabb volt az a válasz (46 főből 24 fő), hogy „*ki szeretném aknázni ezt a lehetőséget tanári munkám során is*” (6. ábra)

6. ábra: A tanulókörhöz való csatlakozás indítékai (fő)



Az online tanulókörök iránti nyitottság négyfokú skálán 3,4 értéket kapott. Érdeklődéssel olvastuk, hogy milyen előzetes elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a bekapcsolódás előtt: a négyfokú skálán a legmagasabb értékeket az élményszerzés (3,8), a rugalmas időgazdálkodás (3,8) és a tudásbővítés egy témában (3,8) kapta. (A kezdeményezés felvetésekor bízunk abban, hogy a hallgatóink körében kiaknázhatjuk az élményekre való nyitottságot, vö. Csíkszentmihályi 2001, Schulze 1992). (14. táblázat)

14. táblázat: A résztvevők elvárásai

(1=egyáltalán nem fontos, 4= teljes mértékben fontos)	Tanulóköri munka előtt
Tudásomat bővíthessem egy adott téma területén	3,8
Tapasztalatot cserélhessek a választott témában	3,6
Élményszerű tanulási lehetőséget kínáljon	3,8
Új barátságok, ismeretségek kötésére legyen lehetőség	2,4
Azonos érdeklődésű emberekkel való beszélgetési lehetőséget kínáljon	2,5
Kapjak megerősítést	2,8
Kapjak támogató visszajelzést	2,8
Megoszthassam véleményemet másokkal	2,9
Elmélyülhessek egy választott témában	3,3
Ne legyen személyes jelenlét köztve	3,7
Időben rugalmas legyen	3,8

Az online önképzőkörök, tanulókörök feltételezett előnyeit a megkérdezett hallgatók főként a tapasztalatcsere lehetőségében (73 fő), az önkéntes részvételben (48 fő) és az oldott légkörben (42 fő) látják.⁶³

Mivel a tanulókör vezetője nem a klasszikus értelemben vett irányító szerepet tölti be, nem szakértőként, vagy oktatóként van jelen, sokkal inkább a résztvevők támogatójaként, facilitálójaként (vö. Kindström 2010, Maróti 2010), kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hallgatók milyen szerepkörben gondolják a tanulókörök facilitátorát. A válaszokban a tanulásközpontú és a tanításközpontú megközelítés köszönt vissza: míg a felnőtt, részidős hallgatók válaszaiban elsősorban a tanulásközpontú szemlélet (tanulásközpontú tervezés) jellemzőit (lásd támogató, ösztönző stb.) ragadták meg, addig a nappali tagozaton tanuló

⁶³ Néhány válasz:

„Sokkal több vélemény alakulhat ki, amelyet meg tudunk beszélni. Több mindenkit meg lehet ismerni.”
„Egyéni ütemezésű, mélyebb tudás birtoklására ad lehetőséget, kötetlen formában, és stresszmentesen.”
„Kötetlen és széleskörű, mivel mindenki önként oszthatja meg a saját tapasztalatait.”
„Felszabadultabb, vidámabb, nem olyan kötött, mint a hagyományos oktatás, más szemszögből is meg lehet közelíteni a témát. Lehet vitatkozni, érvelni saját tapasztalataink mellett.”
„Szerintem az jellemzi, hogy a benne lévők nem alá és fölé rendeléseket töltenek be, hanem mindenki egymás mellé van rendelve.”
„Oldott közösségben a különböző ismeretek, tapasztalatok megosztása, kötetlen együttműködő légkörben.”
„Az azonos szellemi közösségben, érdeklődési körben eltöltött hasznos idő”
„Együttműködés, visszajelzések, hatékonyság, egymás motiválása”
„Tapasztalat és háttértudás alapján az egyén segít a társainak bizonyos témákkal kapcsolatban”
„Együttműködésre készlet, tanácsok és mások által megtapasztalt és megtanult dolgok elfogadására, valamint elsajátítására sarkall.”
„Kötetlen, rugalmas, az egyéni igényeknek megfelelő”
„A tudás gyarapításával nő a tanulási kedv, az egyéni képességek folyamatosan bővülnek, új gondolkodásmódok alakulnak ki, tág teret biztosít a kollektív elképzeléseknek, motívál a közös tanulás képességének elsajátításában.”

hallgatók jellemzőbben a tanításközpontú oktatásra (tanítás- és tartalomközpontú tervezés) jellemzően (lásd irányító) hozták párhuzamba (vö. Biggs és Tang 2007, Vámos 2012).⁶⁴

Menet közben

A felmérésben az egyes tanulókörök munkáját és a hallgatók tevékenységét menet közben is követtük, illetve elemeztük (tevékenységek, módszerek, alkalmazások stb.). A felületen az egyes hallgatók aktivitása teljes egészében visszakereshető volt, így könnyen nyomon követhető és bármikor visszaolvasható volt a munka során, ezáltal feltérképezhettük a résztvevők egyéni hozzájárulását is (vö. Kárpáti, Szálas és Kuttner 2012).

A felhasználók a Facebook felületére vélhetően naponta többször is beléptek, egyébként átlagosan 3-4 naponta kapcsolódtak be a zárt csoport munkájába valamilyen formában. Megjegyezzük, a személyes jelenlétre építő tanulókörök szervezési útmutatójában hasonlóképpen tanácsolják a „találkozások” gyakoriságát: hetente egyszer, maximum két alkalommal (vö. Kindström 2010), továbbá a nyílt kurzusok tapasztalatai is hasonló gyakoriságú aktivitásról számolnak be (vö. Fodorné 2014b, Faragó 2016, Hill 2013).

Az együttműködés érdekében közös célok felállítására volt szükség, mely során a résztvevők egymás céljait, elvárásait, terveit is megismerhették. Az egyeztetések lehetővé tették a félreértések tisztázását is (vö. Molnár 2009).

Az eredményes munka feltétele a résztvevők aktivitása, kezdeményező kommunikációja. A tartalmakat a hallgatók személyes érdeklődésük alapján generálták, és többféle módon tettek hozzá a közös munkához: voltak, akik kifejezetten információgyűjtésbe kezdtek, videókat, linkeket hozta be a csoportba (jellemzően a férfi hallgatók), és azokat osztották meg a többiekkel. Voltak, akik inkább beszélgetéseket indítottak el tapasztalat megosztás, véleményütköztetés céljából (jellemzően a levelező tagozatos hallgatók), abban vették ki jobban részüket, és olyan résztvevők is voltak, akik ha kérdés merült fel, akkor szívesen bekapcsolódtak, de saját maguk nem kezdeményeztek. Az egyes tanulókörök munkájában elsősorban tagozatonként találtunk releváns különbségeket az interakciók számát illetően, a részidős hallgatók elsősorban hozzászólásokat, véleménymegosztásokat tettek (sig: 0,000; Cramer's V: 0,280), viszont a like gomb használatát és különböző linkek megosztását,

⁶⁴ A válaszokból az is kiolvasható, amit számos kutatás eredménye is megerősít (vö. Lada 2008, Kerülő 2010, Sz. Molnár Anna 2009), hogy a felnőtt résztvevők általában igénylik, hogy felnőttként (munka és család mellett dolgozóként) kezeljék őket, sok esetben visszatartó erő is lehet, különösen szervezett képzésben való részvétel esetében egy felnőtt hallgató/tanuló/résztvevőnél, ha azt tapasztalja, hogy tanuló szerepe miatt „gyerekszámba” veszik.

inkább a nappali tagozatos hallgatók alkalmazták (sig: 0,000; Cramer's V: 0,121). Ők szívesebben dolgoztak kép-, hang- és videó-információkkal.

Az online tanulókörökben lehetőség nyílt aszinkron és szinkron kommunikációra is (vö. Főző 2006), a hallgatók hozzászólhattak egymás bejegyzéseihez, megosztott tartalmaihoz; megbeszélésekben, vitákban vehettek részt, és különböző közösen szerkeszthető dokumentumokat kezelhettek, illetve alkalmazásokat használhattak. Az aszinkron kommunikációnak az előnye az volt, hogy a résztvevők időbeosztását nem volt szükséges összeegyeztetni, minden résztvevő akkor tudott a közös témával foglalkozni, mikor az időbeosztása számára leginkább lehetővé tette. Az egyes feladatok kidolgozására, a közös gondolkodásra és a megoldások megtalálására több idő állt rendelkezésre, viszont a kommunikáció ebben az esetben lassabb volt. Amennyiben igény mutatkozott, lehetőség volt szinkron kommunikáció megvalósítására is (egyidejű jelenlét online térben). Ebben az esetben a kommunikáció és a reakcióidő gyorsabb volt, és a résztvevők aktív közreműködése nagyobb hangsúlyt kapott.

A vizsgált tanulókörökben a következő résztvevő-központú módszerek voltak népszerűek: vita generálása, online szavazás, brain storming, gondolattérkép készítése, esetpélda, incidens módszer stb. Az alábbi főbb tanulási tevékenységtípusokat azonosíthatjuk: válaszadás a társak kérdéseire, kérdések megfogalmazása a társak felé, magyarázat a társaknak, érvelés, problémamegoldás, írásbeli szövegalkotás, szövegfeldolgozás, digitális prezentáció készítése, játék stb.

A Facebook zárt csoportban megvalósuló munkát jól kiegészítették és támogatták többek között az alábbi alkalmazások, melyek segítségével előkészíthették és megtervezhették a közös tevékenységeket a résztvevők. (15. táblázat)

15. táblázat: Az egyes tanulókörökben alkalmazott szolgáltatások, alkalmazások

Közös tevékenységek	szolgáltatás, alkalmazás stb.	Felhasználási terület
közös munka szervezése	Doodle Google Calendar	időpontok egyeztetése online szavazások létrehozása különböző események létrehozása
online tárhely (közös szerkesztés)	Google Drive, Google Docs	fájlok tárolása, közös dokumentumok szerkesztése reflexiók írásos rögzítése, kollaboratív módon is szerkeszthető online word dokumentum online szerkeszthető, megosztható
rendszerelés, megértés támogatása	MindMeister, XMind, FreeMind	különböző kollaboratív gondolatterkép-készítő és fogalomterkép-készítő alkalmazások
szavazás	Facebook szavazás	online ötletelés, szavazás
szinkron kommunikáció	Skype, chat Facebook chat	konferenciahívás, videó hívás, csetelés stb.

A közösen szerkesztett dokumentumok előnyét hasonlóan abban látjuk, hogy a résztvevők „új, eltérő dimenziókat hozhatnak magukkal és gazdagíthatják a létrejövő szöveget és egymás gondolatvilágát. Az együttműködő írás során a résztvevők folyamatosan összeadják, egyeztetik saját véleményeiket, közös célért dolgoznak” (Molnár 2009, 272).

A résztvevők hat tizede tevékenyen bekapcsolódott a munkába, négy tizedük kevésbé mondható aktív szereplőnek. (A csoportos interjúnál részletezzük.) Mindez hatással volt a közös munkára: a csoporttársak tevékenysége és együttműködési hajlandósága kihatott a többi résztvevő aktivitására is. Ott, ahol tevékenyebbek voltak a kör résztvevői, ott a közös munka is pörgősebb volt: a kommentek, a posztok és a hozzászólások számában is megnyilvánult.

A résztvevők törekedtek a praktikusságra, a témák feldolgozása során annak a gyakorlati hasznosíthatósága meghatározó szempont volt, összességében jelen-orientált érdeklődésű körökről beszélhetünk. Amennyiben az egyes témakörök más tantárgyak (másik szakpár) keretében is felmerültek, akkor annak beépítésére is találtunk példákat. Környezetvédelem tanulókör: *„Én egy olyan problémát, vagy gondolatot szeretnék feldobni, ami nagyon jellemző manapság. Sport és iskola egészségtanon a tanárnő feltette az alábbi kérdést. Ha valaki elhagy valamit az utcán vagy esetleg egy eldobott üveget/ szemetet láttok, Ti elmentek mellette? Szerintem ez nagyon érdekes, mert mindenki mondja milyen fontos, de vajon amikor ott van a lehetőség, akkor megállunk-e?”*

A munka végén az egyes tanulókörök jellemzően egy közösen szerkesztett dokumentumban (prezentáció készítése stb.) összegezték és foglalták össze mindazt, amivel foglalkoztak, és

amit hasznos tartalomnak tartottak, kiemelve azokat a módszereket (szituáció, vita stb.), amellyel dolgoztak. (7. ábra)

7. ábra: Részlet egy közös munkából (power pointos prezentáció) „Egészséges életmód”



A tanulóköri munka végén

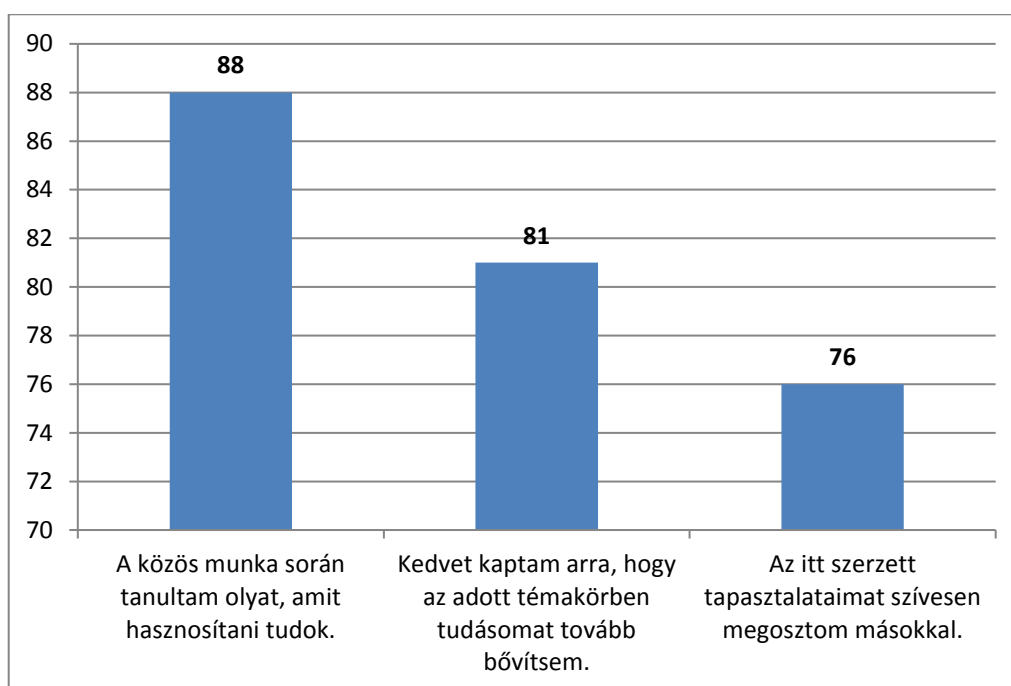
A tanulóköri munka befejezésekor elégedettségi felmérést végeztünk, miután a hallgatóknak lehetőségük volt személyes élményeket és saját tapasztalatokat szerezni. Előzetesen és utólagosan is a választott felületet szinte minden válaszadó ötletes megoldásnak találta. Egy hallgató kivételével összességében nem tapasztaltunk ellenérzést a Facebook oldal használatával kapcsolatban. Az elemzés során a kapott eredményeket az előzetes elvárásokkal is összevetjük.

Arra a kérdésünkre, hogy mit kaptak megítélésük szerint a tanulóöröktől, nagyon hasonló válaszok érkeztek: a hallgatók az új élményeket, a nem formális környezetben való tanulási lehetőséget, illetve az együttgondolkodást és a tapasztalatcserét hangsúlyozták. A fentiekkel is összefügg, hogy azzal az állítással, miszerint „a közös munka során kaptam olyat, amit hasznosítani tudok” a válaszadók közel kilenczede teljes mértékben egyetértett.

A tanulóköri munka eredményességére és sikeres működésére következtethetünk abból, hogy a résztvevők közel héttizede állítása szerint kedvet kapott arra, hogy a megkezdett témával továbbiakban is foglalkozzon. A hallgatóktól érkező visszajelzések többek között

arra is engednek következtetni, hogy az online tanulókörök iránt van érdeklődés, amely az élethosszig tartó tanulás (LLL) és az élet minden területére kiterjedő (LWL) aspektusából is kiemelésre érdemes. Arra a kérdésre, hogy a résztvevő a tanulókörben szerzett tapasztalatait szívesen megosztaná-e másokkal, ott a tagozat és részben az életkor meghatározónak bizonyul, míg nappali tagozaton a résztvevőknek fele, addig levelező tagozaton (vö. magasabb életkor) a résztvevők háromnegyede válaszolt igennel (8. ábra).

8. ábra: Az alábbi állításokkal való egyetértés (fő)



A résztvevők a kezdeményezést jellemzően élményszerű tudásbővítési lehetőségnek (84 fő) tartják, és megítélésük szerint kaptak hasznos tartalmat a többi résztvevőtől.

Rákérdeztünk arra is, hogy a hallgatók az élmények és a tapasztalatok tükrében miben látják egy (online) tanulókör erősségét. A válaszok alapján többek között a tér és idő rugalmasságában (84 fő), az oldott környezetben történő tapasztalatcserében (64 fő), a vélemények sokszínűségében (62 fő), illetve a közösséghez való tartozást (38 fő) és a kapcsolatépítést (29 fő) jelölték meg a hallgatók. ⁶⁵ (16. táblázat)

⁶⁵ Néhány vélemény:

„Segíti a tanulni vágyó embereket, úgy hogy nincsenek időhöz és térhez kötve.”

„Tapasztalatot lehet cserélni, hatni mások gondolkodásmódjára, motiválni másokat a jócselekedetekre.”(megj: környezetvédelmi tanulókör)

„Segíthet megnyílni azoknak a résztvevőknek, akik nem szeretnek a nyilvánosság előtt szerepelni.”

„Kapcsolatokat lehetett teremteni.”

„Plusz ismeretek megszerzésében anélkül, hogy időt kellene fordítani az utazásra.”

16. táblázat: Online tanulókörök erőssége (n=103) (fő)

tér és idő rugalmassága	84
oldott környezetben történő tapasztalatcsere	64
vélemények sokszínűsége	62
közösséghez való tartozás	38
kapcsolatépítés	29

Arra is megkértük a hallgatókat, hogy írják le azon tapasztalataikat is, amiről azt gondolják, hogy mások (szervezők, résztvevők) számára praktikus, illetve hasznos lehet. A válaszok alapján többek között a tapasztalatcsere és az együttműködés lehetősége bizonyult a megkérdezettek számára kiemelésre érdemesnek, továbbá hangsúlyozták a tanulás megtervezésének és az elvárások, illetve az igények egyeztetésének a szükségességét is (vö. Kindström 2010).⁶⁶

Arra is kíváncsiak voltunk, hogyan jellemzik maximum 3 szóval a szóban forgó kezdeményezést a résztvevők: a válaszadók az újdonságot (74 fő) és az oldott hangulatot (64 fő) emelték ki javarészt. A következőkben néhány jellemzést villantunk fel, a teljesség igénye nélkül.

„Bárhol, bármikor elérhető mindenki számára.”

„Írásban választékosabban beszélnek az emberek, csak olyan témában működhet a dolog, ami érdekli az embereket, ez a csoport csak akkor jó, ha aktívak az emberek.”

⁶⁶ Néhány vélemény:

„A jó téma kiválasztása meghatározó!”

„A facebookot én nem a tanulásra használom ezért sosem volt eszembe ez a funkciója”

„Személyenként változó sikerű”.

„A személyesebb témák, tapasztalatok megosztása fontos, Nem elég megosztani valamit, fontos az ismertetés is. Az ötletes megoldásokra jobban kaphatóak a csoporttagok.”

„Meg kell tervezni a tanulást”

„Legyen célja a csoportnak!”

„Merjük elmondani véleményünket!”

„Tapasztalatcsere, csoportmunka, több szemszögből látni”

„Tudásmegosztó, tudásteremtő.”

„Más tapasztalatainak megismerése, eszmecsere, csoportkohézió”

„Érdekes, tanulságos, könnyű hozzáférés”

„Hasznos, jó, eredményes”

„Ötletes, modern, praktikus”	„Tapasztalatcsere, véleménymegosztás, kompromisszumkészség”	„Együtműködés, kommunikáció készség, csapat ember.”
„Újdonság, kellemes környezet, barátságos”	„Családias társaság, új ismeretekben gazdag, élményekben gazdag”	„Érdekesítő, tanulságos, aktív”
„Tapasztalat, élmény, ötlet”	„Virtuális, ismert, egyszerű”	„Ötlet, inspiráció, humor”
„Gyors, hatékony, érdekes”	„Izgalmas, szórakoztató, hasznos időtöltés”	„Együtműködés, közös gondolkodás, jó kedv”

Hill (2013) tipológiájához hasonlóan, aki a nyílt kurzuson részt vevőket a kurzuson leszűrhető jelenlétük és aktivitásuk, valamint a jellemző tevékenységfajtaik (vagy azok hiánya) alapján öt típusba sorolja (nem jelenlévők, megfigyelők, beesők, passzív résztvevők, aktív résztvevők⁶⁷), felmérésünkben is sikerült a résztvevőket csoportosítani: hat tizedük tevékenyen bekapcsolódott a munkába, négytizedük kevésbé töltött be aktív szerepet, tanulókörönként 1-4 fő. Hill (2013) tipológiájával összevetve az előbbieket az aktív résztvevők típusával azonosítottuk, az utóbbiakat szemlélődőknek neveztük el.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy miért voltak egyesek kevésbé tevékenyek a munka során. Az „időhiány” (magasabb arányt képviseltek a levelező tagozatos hallgatók) és „a téma mégsem volt vonzó számára” (magasabb arányt képviseltek a nappali tagozatos hallgatók) mellett érkezett olyan válasz is, amely az egyén személyiségét érinti: a többi résztvevő előtti véleménynyilvánítás. Az is kirajzolódott, hogy az igények is eltérőek voltak, voltak olyan hallgatók, akik aktívabban, pörgősebben szerettek volna részt venni, mint a többiek, ez a résztvevők egynegyedét jelenti. *„Kicsit dőcögősen ment, nem mindig volt aktív, passzívabbak az emberek.”*

Rákérdeztünk arra is, hogy mi volt a vonzó, mi tetszett a résztvevőknek leginkább a tanulóköri munkában. A válaszok szintén a tapasztalatcsere lehetőségét (84 fő), a vélemények sokszínűségét (71 fő), illetve az együtt gondolkodást (67 fő) emelik ki. (Az öszinteségért külön köszönet!) ⁶⁸

⁶⁷ A kategóriák magyar elnevezése és fordítása Fodorné Tóth Krisztinától (2014a) származnak (vö. Kovács és Janurikné 2017)

Beesők: Időnként megjelennek a felületen, ilyenkor néhány dolgot végigvisznek, de nem teljesítik végül a kurzust. Passzív résztvevők: A kurzus nagy részén jelen vannak, tanulmányozzák a tartalmakat, a csoportokban nem aktív hozzászólók. Aktív résztvevők: A kurzusban végig jelenlévők, minden feladatot teljesítenek, és aktívan működnek közre a kisebb csoportokban. (Hill 2013)

⁶⁸ Néhány vélemény:

Egyúttal rákérdeztünk arra is, hogy a hallgatónak mi nem volt kedvére való a tanulóköri munkában. Megjegyezzük, hogy a tetszéshez kötődően négyszer annyi észrevétel érkezett, mint a nemtetszés vonatkozásában. A résztvevők mindössze egyötöde fogalmazott meg olyan választ, melyben valamilyen hiányérzetét fejezte ki, jellemzően nappali tagozatos hallgatók. Egyes válaszok az aktív bekapcsolódást (12 fő), mások a személyes jelenlét hiányát: „*Személytelen volt*”(8 fő), és voltak, akik az együttműködéshez kötődően tettek megjegyzést: „*Amikor valaki csak megosztott egy hivatkozást, de nem értettem a szándékot.*”(3 fő), illetve a csoporttársak előtti véleménynyilvánítás is említésre került (3 fő): „*Mások is látták a bejegyzéseimet, akiket nem akartam, hogy lássák*”.

A részvétel jóllehet nem befolyásolta félév végén a félévi munka értékelését, mégis voltak olyan hallgatók (11 fő) is, akik egyfajta kötelezettségként, és nem élményként élték meg, hanem vélhetően megfelelési szándék vezérelte őket. (A felmérés egyik korlátjának tekinthetjük, hogy jóllehet a részvételtől kezdve, a téma kiválasztásán át, a feldolgozáson keresztül, az elért eredmények értékelésig teljes szabadságot kaptak a hallgatók, nem teljesülhetett teljes mértékben az önkéntes részvétel, hiszen egy formális tanulási környezethez kötődő kezdeményezésről beszélhetünk.) Néhány példa:

„*Nem minden témáról volt gondolatom, és mégis kötelezőnek éreztem magamra nézve, hogy valami választ kipróbáljak magamból*”(egy nappali tagozatos hallgató)

„*Házi feladat*”(egy nappali tagozatos hallgató)

A képzésünk szemszögéből megerősítésként szolgált az a visszajelzés, hogy a személyes kíváncsiságra építő tanulókörök résztvevőinek több mint fele nyitott a tanulókörök szervezésére, főként a levelező tagozatos hallgatóinktól kaptunk ilyen visszajelzést.

„Nem helyhez és időhöz kötött, könnyen elérhető, könnyen és gyorsan megoszthatunk egymással információkat, kikérhetjük egymás véleményét, tapasztalatokat cserélhetünk.

„Érdeklődésemnek megfelelő témában való elmélyedés, tanulás.

„Tapasztalatcsere bizonyos témákban”

„Mások válaszána, reakciójána olvasása”

„Több véleményt hallgathatunk meg, érdekesebb lehet.”

„Az, amikor a saját véleményem kreálta problémakört átbeszélhattük.”

„A közös ppt készítés.”

„A vitázás.”

„Választott témában kutakodni.”

„A hallgatótársaim érdekes kérdései és válasza.”

„Saját vélemény nyilvánítása.”

„Amikor megoszthattam a tapasztalataimat.”

„Kommentek.”

„Hogy tényleg átadtunk egymásna valamit és lehetett közösen dolgozni, gondolattérképet készíteni.”

egyres szempontok mennyire fontosak (1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben). Mind az elején, mind a végén maximális elvárásként jelentkezett, hogy a tanulóör élményszerű tanulási lehetőséget kínáljon, alkalmas legyen tapasztalatcserére, illetve térben és időben rugalmas tudásbővítési lehetőséget nyújtson. Azonban a kipróbálás után azt találtuk, hogy a közösség, illetve a társak szerepe és ereje a közös munkát követően felértékelődött a megkérdezettek körében. (17. táblázat)

17. táblázat: A résztvevők elvárásai (1: egyáltalán nem, 4: teljes mértékben)

	Tanulóköri munka előtt	Tanulóköri munka végén
Tudásomat bővíthessem egy adott téma területén	3,8	3,8
Tapasztalatot cserélhessek a választott témában	3,6	3,7
Élményszerű tanulási lehetőséget kínáljon	3,8	3,9
Új barátságok, ismeretségek kötésére legyen lehetőség	2,4	2,8
Azonos érdeklődésű emberekkel való beszélgetési lehetőséget kínáljon	2,5	3,2
Kapjak megerősítést	2,8	3,3
Kapjak támogató visszajelzést	2,8	3,0
Megoszthassam véleményemet másokkal	2,9	3,4
Elmélyülhessek egy választott témában	3,3	3,5
Ne legyen személyes jelenléthez kötve	3,7	3,8
Időben rugalmas legyen	3,8	3,8

Ismételten rákérdeztünk az online tanulókörök iránti érdeklődésre. A kipróbálást követően magasabb értéket kaptunk a négyfokú skálán (előtte 3,4, utána: 3,6).

Az elégedettségi felmérés végén arra kértük a hallgatókat, hogy összegezzék saját szavaikkal a tanulókörben való részvételt. Megállapíthatjuk, a válaszokban az is jól visszaköszönt, hogy mennyire sikerült a hallgatót megszólítani és az érdeklődését felkelteni. A válaszok alapján a résztvevők főként a tapasztalatcserét (83 fő), a tudásbővítést (76 fő) és az újdonságot (66 fő) emelték ki, illetve a közös munka önismeretre gyakorolt hatását (55 fő).⁶⁹

⁶⁹ Nekem a tanulókör azt jelentette, hogy.... . Néhány példa a válaszokra:

„...egy témában elmerültem”

„...egy kicsit ismerkedhetek a többiekkel”

„...játszva tanultam”

„...számomra érdekes témáról való ismeretbővítést.”

„...kis csoportban igenis könnyebb felszabadultabban beszélgetni és a tudásunkat átadni.”

„...bárhonnan elérhető tanulási lehetőség.”

„...valami hasznos dologra használtam a Facebookot”

„...új módon tanulhatok.”

A csoportos interjúk:

A tanulókori munka végén az ismételt kérdőíves megkérdezés mellett összesen 10 csoportos interjút is készítettünk, tanulókörönként, hogy megismerjük a „kollektív tudást”, az egyes tanulókörökben együtt tevékenykedők véleményét. A beszélgetések oldott légkörben zajlottak, melynek köszönhetően a hallgatók nyitottak voltak tapasztalataik szóbeli megosztására is. A következtetéseinket kizárólag a megkérdezettek körére vonatkoztatjuk. A kapott eredményeket összesítve mutatjuk be.

A hallgatóktól érkező visszajelzések is megerősítették, hogy alapvető és determináló tényező a téma megválasztása, és a hallgatók kiemelték többek között azt is, hogy megítélésük szerint is csak akkor működhetnek a körök hatékonyan, ha valóban alulról jövő és önkéntes alapú, azaz, ha saját döntésen alapszik a csatlakozás. A hallgatók szerint az a téma a keresett, ami releváns, azonnal hasznosítható és egyben szórakoztató is. A résztvevők a munka megkezdése előtt a folyamat megtervezését is fontosnak ítélték meg, és az elvárások, illetve igények egyeztetését is (vö. Kindström 2010).

A résztvevő hallgatók célszerűnek tartják, hogy a kör határidőket, mérföldköveket jelöljön ki, illetve arra is született javaslat, hogy legyenek kijelölt időszakok, amely a szinkron kommunikációt még inkább lehetővé teszi, ugyanis a résztvevők igényelték, hogy egy előre közösen egyeztetett, konkrét időpontban online is rendszeresen „találkozhassanak” az aszinkron kommunikáció mellett. Szinte minden válaszadó egyetértett abban, hogy a folyamat során szükség van folyamatos visszajelzésekre és igényelték a megerősítést a csoporttársaktól (vö. Kopp 2013).

Minden egyes tanulókörben feltettük a kérdést: „Mi lehet a tapasztalatokból hasznos más tanulókörök számára?” A visszajelzések alapján a tanulókörök eredményességét jelentős mértékben befolyásolja, hogy a résztvevők mennyire együttműködők, illetve, hogy sor került-e a körön belül véleményütköztetésre. A facilitátor szerepét többen hangsúlyozták, például az olyan esetekben is hatékonynak látják, mikor a résztvevők „elbeszélnek egymás mellett”.

A hallgatók tevékenységének elemzése is kimutatta, hogy nem minden hallgató vett részt egyforma intenzitással a folyamatban. Voltak, akik aktívabb szerepet tölthettek be, voltak, akik inkább háttérbe húzódtak: ők maguk nem kezdeményeztek, hanem reagáltak arra, ha

„...megoszthattuk egymással a tanácsainkat és hatni tudtunk egymás gondolkodására.”
„...megtapasztaljam, hogy ezen a felületen nem tudok tanulni.”
„...ezt is kipróbáltuk”

valami megjelent a felületen. Az okok között jellemzően az „időhiány” (arányában a levelező tagozatos hallgatók) és a téma iránti lelkesedés csökkenése (arányában a nappali tagozatos hallgatók) jelent meg. Az is befolyásoló volt, ki mennyire szívesen nyilvánít véleményt, voltak, akik nem szívesen szóltak hozzá elsőként egy-egy felvetéshez (vö. Roberts – McInnerney 2007). Azt találtuk, hogy a Facebook használati szokások hatással voltak a tanulóköri munkában való részvételre is: azok, akik a Facebook-ot eleve a háttérből követik, és a mindennapi használat során sem gyakori, hogy hozzászólást írnak, vagy posztolnak, azok az online tanulóköri munkában is háttérből követő magatartást tanúsítottak. Jóllehet folyamatosan követték, olvasták a többiek bejegyzéseit, kevesebb hozzászólást tettek, és inkább a személytelenebb hozzászólást igénylő, például online szavazásos feladatokba, vagy linkek megosztásába kapcsolódtak be, kevésbé voltak kezdeményezők. Ezen hallgatókat Hill (2013) tipológiájával összevetve, a passzív résztvevői típussal azonosítottuk, és szemlélődőknek neveztük el. Fordítva is tapasztaltuk: a Facebook-on az aktív szereplést folytatók (hozzászól mások posztjához, saját gondolatot, élményt posztol ki stb.) a tanulóköri munka során is tevékeny résztvevők voltak.

A közösségi oldalon megvalósuló tanulókörökben megjelent a *szimultán*, két vagy több tevékenység párhuzamos végzése is, mely az egyes tevékenységek összecsúszását, illetve a figyelem megosztását eredményezte. A Facebook hírfolyam chatnek és a folyamatos bejegyzéseknek, eseményeknek, híreknek köszönhetően a résztvevők azt is szavá tették, hogy könnyen elterelődött és szóródott figyelmük.

A válaszadók azt is kiemelték, hogy lehetőséget kaptak önmaguk és a hallgatótársaik egy másik környezetben való megismerésére, illetve arra is, hogy önmagukat új helyzetekben kipróbálhatták, és kiemelték a társas kompetenciákra gyakorolt pozitív hatását.

A hallgatók arról is beszámoltak, hogy az online tanulókörben szerzett tudást más tanulási szituációban is kamatoztatni tudták. Például voltak olyan hallgatóink, akik a közösen szerkeszthető online dokumentumokkal most dolgoztak először, melyet később, egy másik kurzus keretében egy projekt munka során már tudatosan alkalmazni tudtak.

Pozitív visszajelzést kaptunk kedvezményes tanrendben tanuló hallgatóktól is. Szakunkon a szakpárból fakadóan számos hallgató kedvezményes tanrendben részesül, számukra az volt előnyös, hogy ebben a formában ők is be tudtak csatlakozni a közös munkába.

Olyan visszajelzést is érkezett, miszerint voltak, akik eleinte komolytalannak gondolták kezdeményezésünket, ők pozitívan csalódásról számoltak be, és a résztvevők körében ezúton is sikerült ráerősíteni, hogy tanulni nem csak az iskolapadban lehet.

A kipróbálást követően a kérdőíves, illetve csoportos megkérdezések alapján arra következtethetünk, hogy a közösségi oldalak bevonásával online felületen is megvalósíthatóak a felnőttkori tanulást, művelődést támogató tanulókörök (H1).

A következő fejezetben az online tanulókörök iránti keresletről tájékozódunk egy igényfelmérés keretében.

3.5. Igényfelmérés az online tanulókörökről

Az online felületen kialakítható közösségi művelődés iránti érdeklődésről és keresletről párhuzamosan igényfelmérést is végeztünk online kérdőíves megkérdezés keretében, felnőtt válaszadók körében. A megkérdezés módját azzal indokoljuk, hogy a vizsgálni kívánt terület szorosan összefügg és épít az internethasználatra. A felnőttkori művelődés vonatkozásában az online tanulókörök iránti nyitottságra és érdeklődésre voltunk kíváncsiak, illetve arra, milyen elvárásokat fogalmaznak meg a válaszadók.

H2. Feltevésünk, hogy az online tanulási környezetben pozitív tapasztalattal rendelkezők inkább nyitottak az online tanulókörben való tanulásra, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők.

H3. Feltevésünk, hogy azok, akik rendelkeznek közösségben tanulási tapasztalattal, inkább mutatnak érdeklődést az online keretek között történő közösségi művelődés iránt.

Előzmények

Mivel a tanulókörben való részvétel önkéntes és saját maga kezdeményezi a résztvevő, ezért kutatásunk egyik fogódzóját „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés” (továbbiakban autonóm tanulás kutatás) c. kutatás (Forray és Juhász 2009, 16) adta. A nevezett kutatás a felnőttkori tanulásnak azon módját elemezte amikor „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló (...) utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat (...) a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz.” A kutatás az autonóm tanulást a fenti meghatározás alapján

úgy értelmezte, hogy az autonóm tanulás nem véletlenszerűen bekövetkező, hanem tudatos, szisztematikus tanulást feltételez.

A nevesített autonóm tanulásról szóló kutatásban (Forray és Juhász 2009) az alábbi élethelyzetekhez és témakörökhöz kapcsolódó tanulási színtereket azonosították, melyet munkánkban is felhasználtunk. Az egyes élethelyzetekhez és témakörökhöz kapcsolódó színterek a következők voltak:

- Fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek
- Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
- Idegen nyelv
- Háztartással kapcsolatos tudnivalók
- Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
- Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók
- Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
- Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
- Vallási, spirituális, ezoterikus témák
- Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
- Természettudományos kérdések
- Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
- Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
- Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
- Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

Az említett, felnőttkori, saját kezdeményezésre történő tanulásra irányuló kutatás (Forray és Juhász 2008) felmérésünk háttéréül szolgált, a továbbiakban a közösségben végzett, szintén szabad választáson alapuló felnőttkori tanulási, művelődési tevékenységekre fókuszálunk.

A felmérés bemutatása

Az online megkérdezés formájában történő felmérésre 2017 tavaszán került sor. A kutatás korlátjának tekinthető, hogy a kérdőívünket elsődlegesen az említett közösségi oldalon osztottuk meg, melyet email-es kiküldéssel is kiegészítettünk. Nem valószínűségi mintavételi eljárás keretében az online kérdőív linkjét a közösségi oldal keretén belül jutattuk el a tanszék Facebook oldalán, illetve a hallgatóinknak a bevonásával, ún. hólabda mintavétel segítségével, azaz azt kértük hallgatóinktól, hogy kérdőívünk elérhetőségét osszák meg

ismerőseik, barátaik körében, illetve email útján is küldjék meg ismerőseiknek. Vagyis igyekeztünk arra is figyelemmel lenni, hogy kérdőívünk lehetőség szerint ne csak azokhoz juthasson el, akik közösségi oldalt használók. Online elérhető kérdőívünket összesen 318 fő töltötte ki.

Az eljárásból fakadóan az eredményeink óvatosan értelmezhetőek, azonban vélhetően kirajzolnak olyan irányokat, melyeket a jövőben további kutatások keretében vizsgálni érdemes.

A kérdőívünk fő kérdéskörei a következők voltak (2. sz. melléklet):

- közösségben végzett tevékenységek,
- érdeklődési területek az autonóm tanulás c. kutatás témakörei mentén (Forray és Juhász 2008),
- online tanulási környezetben szerzett tapasztalatok,
- online tanulókörokkal kapcsolatos elvárások,
- az önszabályozó tanulásra vonatkozó kérdések stb.

A minta rövid bemutatása és a felmérés néhány eredménye

A kérdőívet kitöltők kétharmada nő, a válaszadók négy tizede életkori megoszlás alapján a 30 alatti korosztályból, harmada a 30 és 40 közötti korosztályból, közel három tizedük a 40 feletti korosztályból került ki.

A válaszadók jellemzően minimum érettségivel rendelkeztek, diplomával harmaduk, szakiskolai/szaktmunkás végzettséggel tizedük. Alacsonyabb iskolai végzettségű nem töltötte ki kérdőívünket.

A válaszadók lakóhelyét tekintve tizedük a fővárosban, kéttizedük megyeszékhelyen, harmaduk 10.000 fő alatti kistéleplülésen él. 10.000 fő feletti teleplülésen lakik 40 százalékuk. Ami a családi állapotot illeti, a válaszadók több mint fele párkapcsolatban vagy házasságban él, harmaduk nyilatkozott úgy, hogy egyedülálló.

A résztvevőkről elmondhatjuk, hogy háromnegyedük minimum napi 2 órát szokott internetezni. Ami a felhasználói szintű informatikai tudás megítélését jelenti, közel felük jónak, negyedük magas szintűnek ítélte meg. Közösségi oldal felhasználónak mondható a válaszadók kilenc tizede.

A megkérdezettek egyharmada jelenleg tagja valamilyen közösségnek, személyes jelenlét formájában elsősorban hagyományörző, illetve sportághoz kötődő közösséghez tartoznak, virtuálisan pedig főként hobbijukhoz kötődő közösségeket azonosítottak.

Cramer's V: 0,301). A válaszadók közel fele számára az is meghatározó, hogy ki az ajánló: a tanulókörhöz való csatlakozás esetében lényeges szempontnak látszik az ismerősök, barátok ajánlása, főként nők esetében (sig: 0,000; Cramer's V: 0,208). Az, hogy nincs helyhez és időhöz kötve, a válaszadók jelentős számára szintén vonzóznak bizonyult.

Arra a kérdésünkre, hogy miről tanulna szívesen a megkérdezett egy online tanulókörben, ahhoz az autonóm tanulás kérdőív színtereit (Forray és Juhász 2009) használtuk fel, és az alábbi válaszokat kaptuk: többnyire a praktikus, a mindennapi életben használható tudás megszerzésére mutatkoztak a megkérdezettek nyitottnak. A szellemi foglalkozást végzők körében mondható legmagasabbnak a munkához kapcsolódó szakmai ismeretek bővítésének a megjelölése (sig: 0,000; Cramer's V: 0,521). Az egészségmegőrzés, az egészséges életmód napjainkban egy közérdeklődésre számot adó témának tekinthető, a 40 év feletti korosztály körében találtuk jellemzőnek (sig: 0,000; Cramer's V: 0,702). A női válaszadók körében népszerű területnek mutatkozik a háztartással és az életvezetésével kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok bővítése.

Az elsősorban intellektuális élményt adó, általános műveltséghez kapcsolódó témakörök (lásd kulturális, művészeti ismeretek; politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák) a magasabb iskolai végzettségűek körében népszerűbbek (sig: 0,000; Cramer's V: 0,627). Tehát ami a keresett témaköröket illeti, elsősorban jelenorientált érdeklődési területeket tapasztaltunk (vö. Boga 2011).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkérdezettek használják-e, és milyen módon használják általában a világhálót tanulási célokra. A válaszadók fele használja, gyakoriság szerint elsősorban kifejezetten tanulási célokra létrehozott oldalakat keresnek fel, például oktató videókat keresnek, vagy nyelvtanulást segítő alkalmazásokat vesznek igénybe.

Alacsonynak mondható a nyílt kurzusokon keresztüli tanulás a megkérdezettek körében (pl. Open University, MOOC). Azoknak, akik már vettek részt online nyílt kurzuson, azoknak több mint fele kevésbé eredményesnek ítélte meg saját részvételét. Az okok között, mely témánk szemszögéből releváns, szerepelt a társas kapcsolatok, a többi résztvevő támogató erejének hiánya is.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a megkérdezettek a közösségi portálokat (Facebook, Google+) mennyire tartják alkalmasnak a közösségi tanulásra, művelődésre: háromnegyedük pozitívan nyilatkozott.

Abban szinte egyetértés mutatkozott a megkérdezettek részéről, hogy a tanulóköri munka hatékonyságát a résztvevők létszáma befolyásolja. A válaszadók az 5 és 20 fő közötti létszámot gondolják hatékonynak, amely megegyezik a svéd tapasztalatokkal is (vö. Kindström 2000).

Megítélésünk szerint online tanulási környezetben a szabad döntésen, önkéntes részvételen alapuló tanulás, művelődés még inkább megkívánja az önszabályozó tanulásra való képességet, úgymint a kialakult érdeklődést, a belső célok állítását, a saját képességek reális ismeretét és a tanulás szeretetét (lásd Falus 2003), annak okán, hogy a résztvevő egyéni felelőssége is nagyobb szerephez jut (lásd Barnard et al. 2008a). A Barnard és munkatársai (2009) által összeállított online környezetben felhasználható önszabályozó tanulásra irányuló kérdőív kérdéskörei (OSLQ: Online Self-regulated Learning Questionnaire) a számítógép nélküli, otthoni tanulási környezetben használt önszabályozó tanulási képességekhez hasonlóan kerültek összeállításra. (Lásd célok felállítása; tanulási környezet strukturálása; tanulási stratégiák; időbeosztás; segítségnyújtás; az önértékelés (Papp-Danka 2011). Munkánkban az önszabályozásra vonatkozó kérdéseknél tehát a fentieket vettük alapul (bővebben lásd Barnard et al. 2008a, 2008b, 2009).

Azt találtuk, hogy az „*online tanulási környezetben pozitív tanulási tapasztalattal rendelkezők*” (megnéztük, hogy használja-e a világhálót tanulási célokra, vett-e részt online, nyílt kurzuson a megkérdezett, és eredményesnek ítélte-e meg a részvételt) saját bevallásuk alapján nyitottak mások véleményére (sig: 0,085; Cramer's V: 0,731); jól tudnak az idővel gazdálkodni, be tudják osztani az idejüket (sig: 0,010; Cramer's V: 0,671); képesek az együttműködésre (sig: 0,029; Cramer's V: 0,451) és tanulási célok felállítására (sig: 0,021; Cramer's V: 0,572); illetve szeretnek tanulni (sig: 0,034; Cramer's V: 0,533) stb.

Adataink alapján azokat neveztük el „*online tanulási környezetben támogatásra szorulóknak*”, akik használják az online felületet tanulási célokra, azonban egyúttal kifejezték igényüket is a tanulástámogatásra, azaz szükségét érzik az oktatói/tanári irányításnak a tanulási folyamat során (sig: 0,003; Cramer's V: 0,255), igénylik a határidők kijelölését (sig: 0,025; Cramer's V: 0,531) stb.

Témánk szempontjából mindez azért lényeges, mert „csak az a tanuló (*résztvevő*) lesz képes eredményes élethosszig tartó tanulásra, és csak az fogja az informális tanulási szinterek adta lehetőségeket okosan kihasználni, aki tanulásmódszertanban is jártas, és ismeri a hatékony tanulás főbb paramétereit.” (Papp-Danka 2014, 6) Kutatási eredmények azt mutatják, hogy azok, akiknek nem megfelelő a metakognícióra és az önszabályozásra való képességük,

keveset tudnak profitálni online tanulási környezetben kínált oktatási formából, tanulási lehetőségekből (uo., 51).

Tipológia a megkérdezettek körében

A válaszok alapján kísérletet tettünk a megkérdezettek tipizálására. Az elemzés során megvizsgáltuk, mit várnak el és mit tartanak fontosnak egy online tanulókör esetében a válaszadók, és megállapítottuk, hogy ezek a kérdések a KMO and Bartlett's Test alapján alkalmasak a faktoranalízis futtatására. (A faktorelemzés alkalmazhatóságát a KMO 0,723-as közepes nagyságú értéke is alátámasztja.) A kommunalítások alapján a mobilitást ki kellett vennünk az elemzésből, így ezen változót az elemzés során a továbbiakban figyelmen kívül hagytuk. A program három faktort hozott létre, ezek együttesen a variancia 61,453 százalékát magyarázzák, azaz a 9 dimenziós változótérből egy háromdimenziós faktorteret kaptunk, amelynek a magyarázó ereje több mint 60 százalékos. A felnőttkori tanulás motivációi mentén az első faktor a munkához kapcsolódó tanulás elnevezést kapta, hiszen erre a faktorra a munka világában kamatoztatható tudás bővítése, a szellemi kihívás a jellemző. A második faktor (Közösségi élmények, társas kapcsolatok) alapját a közösségben való tanulás élménye, az azonos érdeklődésű emberekkel való beszélgetés, akár az új barátságok kötése adja. A harmadik faktorban (Megerősítést kereső) a véleménymegosztás, megerősítés, a személyes fejlődés igénye tapintható ki (18. táblázat).

18. táblázat: Faktorok

	Komponensek		
	tudás bővítése, megújítása	közösségi élmények, társas kapcsolatok	megerősítést, visszacsatolást kereső
tudásbővítés	,788		
tapasztalatcsere		,748	
élményszerű tanulás	,605		,701
új barátságok, ismerkedés		,791	
azonos érdeklődésű emberekkel beszélgetés		,814	
megerősítés keresése			,562
támogató visszajelzés igénye			,602
véleménymegosztás			,554
témában való elmélyülés	,537		

(Sig: 0,000)

A kirajzolódó eredményeinket elsősorban jelzés értékűnek tekintjük, megítélésünk szerint az online tanulókörök többek között az alábbi igényeket elégíthetik ki:

Munkához kapcsolódó tanulás (szakmai fejlődés):

A megkérdezettek 43%-a tartozik ide. Életkor szerint több mint felük 40 év alatti (sig: 0,002; Cramer's V: 0,301), iskolai végzettségüket tekintve főként diplomával rendelkeznek, vagy felsőfokú tanulmányokat folytatnak (sig: 0,013; Cramer's V: 0,255). Egynegyedük online tanulási környezetben szerzett tapasztalattal is bír, vett már részt nyílt kurzuson, vagy használja a világhálót tanulási célokra: például nyelvtanulás céljára. Érdeklődési területük elsősorban a fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek bővítésére (sig: 0,011; Cramer's V: 0,856), illetve az idegen nyelv gyakorlására irányul (sig: 0,014; Cramer's V: 0,325), azaz érdeklődési körük jelenorientáltak mondható, és főként a munka világához kapcsolódik (vö. Larsson és Nordwall 2010).

Közösségi élményű tanulás (társas kapcsolatok):

A megkérdezettek 38%-a tartozik ide. Életkor szerint egynegyedük 30 év alatti, harmaduk a 40 és 50 év közötti korosztályból kerül ki, iskolai végzettségüket tekintve főként érettségivel rendelkeznek (sig: 0,011; Cramer's V: 0,425). Érdeklődési területükre inkább jellemző a szabadidős tevékenységekhez kötődő témakörök keresése, úgymint a hobbihoz, sportoláshoz fűződő tanulás (sig: 0,010; Cramer's V: 0,419), továbbá a praktikus, háztartáshoz kötődő, illetve életmódot érintő területeket jelölték meg. A családi állapotot tekintve itt a legmagasabb az egyedülállók száma (sig: 0,000; Cramer's V: 0,753). Érdeklődési területük szintén jelen-orientáltak mondható, többnyire a hétköznapi életben hasznosítható témakörök iránt nyitottak. Számukra tűnik legfontosabbnak a tanulókörök társas funkciója (sig: 0,000; Cramer's V: 0,567), egyben kommunikációs színteret is jelenthetnek: elősegíthetik új kapcsolatok, új csoportok kialakulását, a társas kapcsolatok alakításának eszközeként (vö. Jászberényi és Bajusz 2013, Boga 2011, Kolland 2011).

Visszacsatolást keresők (személyes fejlődés):

A harmadik típust visszacsatolást keresőknek neveztük el, mert ők fejezték ki elsősorban a támogató visszajelzés iránti igényüket (sig: 0,000; Cramer's V: 0,665). A megkérdezettek egyötöde tartozik ide. Életkorukat tekintve a közel felük a 31-40-es, egyharmaduk a 41-50-es korosztályból kerül ki. Nyitottak a tanulásra, művelődésre, azonban az élményszerű, kötetlen tanulási alkalmakat részesítik előnyben (sig: 0,000; Cramer's V: 0,249), nem vagy kevésbé kedvelik a formális tanulási környezetet. Az általános műveltséget gazdagító

témaköröket (politika, történelem, kultúra, művészet, természettudomány, idegen nyelv stb.) keresik, oldott környezetben. Az ide tartozók számára a tanulókörök a látókör bővítését, a saját vélemény kifejtésének és megvitatásának lehetőségét kínálhatják (vö. Kindström 2010).

Összességében az a feltevésünk, miszerint az online tanulási környezetben pozitív tapasztalatot szerzők inkább mutatkoznak nyitottnak az online tanulókörben való tanulásra (sig: 0,000; Cramer's V: 0,211), mint a tapasztalattal nem rendelkezők (sig: 0,000; Cramer's V: 0,301), vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők (sig: 0,000; Cramer's V: 0,243) (H2), igazolódni látszik. (Online tanulási környezetben szerzett tapasztalatnak tekintettük: a megkérdezett használja a világhálót tanulási célokra, oktatófilmek, nyílt kurzusok vagy nyelvtanulást segítő alkalmazások stb. segítségével már bővítette tudását.)

Azt a feltevésünket, hogy azok, akik rendelkeznek személyes jelenlétben alapuló vagy online/virtuális közösségben szerzett tanulási, művelődési tapasztalattal, nyitottabbak az online tanulókörök iránt (H3), szintén igazoltnak látjuk szignifikáns összefüggésben. Azt találtuk, hogy azok, akik tagjai (vagy korábban tagjai voltak) különböző közösségnek, érdeklődőbbnek mutatkoztak (a négyfokú skálán 4-es jelölést adtak) az online tanulókörök iránt (sig: 0,000; Cramer's V: 0,121), illetve magasabb arányban jelölték meg a közösségi tanulás szociális funkcióját (közösséghez való tartozás, közösségi élmények, társas kapcsolatok) (sig: 0,000; Cramer's V: 0,208). Pusztai (2017) kutatásai például azt mutatják, hogy a köz- és felsőoktatásban az önkéntes közösségi tagsággal rendelkezők eredményesebbek a tanulmányi munkában társaiknál. Egyes szakirodalmak ezt azzal magyarázzák, hogy „a civil szervezeti egységekben, az önkéntes tagsággal bíró közösségekben megvalósuló kontaktusok az egyén normabiztonságát erősítik, aki ennek révén többletteljesítményre sarkalló energiákhoz jut” (Pusztai 2017, 95).

Jóllehet körvonalazódó eredményeink a mintavételi eljárásból fakadóan óvatosan értelmezhetőek, azonban támpontot jelenthetnek online tanulókörök meghirdetéséhez és tervezéséhez.

Dolgozatunk következő fejezetében a témának a formális tanulási környezethez kötődő kapcsolódási pontjait keressük.

4. A tanulásközpontú szemlélet az oktatásban – a téma felsőoktatási dimenziói

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban is egyre nagyobb hangsúly kerül a tanulásközpontú oktatásra és az ahhoz kötődő elvárásra (vö. Attard et al. 2010; Biggs és Tang 2007; Brame 2013; Chung et al. 2014; Fry, Ketteridge, Marshall 2008; Griffiths 2008; Holm 2012; Kopp 2013; Moss 2008; Puztai 2011; Raij 2013, Tinto 2003, Zagyváné 2016). Jelen fejezetünk kapcsolódását az előző fejezetekhez abban látjuk, hogy a formális tanulási környezetben a tanulásközpontú, a kooperációra és a kollaboratív tanulásra építő oktatást mind az élethosszig tartó tanulás, mind az együttműködésre való felkészítés (lásd Delors jelentés) aspektusából meghatározónak tartjuk (vö. aktív állampolgárság, Kerr 2008). Fejezetünkben többek között a hallgatói közösségek szerepét és jelentőségét is kidomborítjuk, egyfelől a hallgatói kapcsolatrendszeren keresztül, amely összefonódik a korai iskolaelhagyás problémakörével is, másfelől pedig a hallgatók egymásra hatását támogató tanulóközösségek inspirálásában.

A felsőoktatás területén a tanulástámogatás vonatkozásában többféle megközelítéssel találkozhatunk, melyek egymással is összefonódnak (Kálmán 2013, 15): a tanulási tevékenységet középpontba helyező megközelítésekkel, a minőségre fókuszáló törekvésekkel és a tanulási eredményeket hangsúlyozó munkákkal (vö. Kandlbinder 2013, Lieberman és Miller 2011, Longworth 2001, Luchte 2012).⁷⁰

1. Az oktatás *tanulásközpontú megközelítésén* azt értjük, amikor az oktatási folyamat minden fázisában (tervezés, szervezés, megvalósítás, értékelés) a résztvevők aktív tanulási tevékenysége kerül a középpontba. Az oktatás során a résztvevők is befolyásolhatják az egyes tevékenységeket és a tanulás terét. Az oktató pedig lehetőséget teremt a közös tanuláshoz és támogatja a képességek hatékony fejlesztését (Kopp 2013, 39-41, vö. Postareff et al 2007). A tanulás- és tanulóközpontú (résztvevő-központú) oktatás pillérei között jelenik meg az előzetes tudásnak és az egyéni tapasztalatoknak a képzésbe való beépítése; a gyakorlatorientált képzés; a változatos tanulásszervezés; a folyamatos és személyes visszajelzés; továbbá a tanulási út áttekinthetősége és az állomások kapcsolódása (Setényi 2009).

⁷⁰ A fejezetünk alapját egy hosszabb lélegzetvételű munkánk adja. Simándi Szilvia: *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban: A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai*. Eger: Líceum Kiadó, 2016. 127 p.

A tanítás- és a tanulásközpontú szemlélet főbb jellemzőit és különbségeit az oktató és a hallgató oldaláról, illetve a tervezés fókusza és az értékelés jellemzője alapján a 19. sz. táblázat foglalja össze.

19. táblázat: A tanítás- és a tanulásközpontú szemlélet

Jellemzők	Tanítás- és tartalomközpontú tervezés	Tanuló- és tanulásközpontú tervezés
Az oktató alapkérdései	Mit tanítsak? Hogyan tanítsam?	Milyen felkészültséggel kell, hogy rendelkezzen a hallgató ahhoz, hogy a képzést követően megállhassa a helyét?
A hallgató alapkérdései	Mit kell megtanulnom? Mit tudok?	Miért tanulom? Hogyan tanuljam? Mit tudok?
A tervezés kiindulópontja és logikája	A bejövő hallgató feltételezett tudásából kiindulva lépésről, lépésre halad a cél eléréséig.	Kimenet felőli építkezés: a tanulási eredmények meghatározása, majd lebontása a hallgatókra tekintettel
A tervezés fókusza	Tantervi tartalom, tanítási módszertan, tanári tevékenység	Kompetenciák, fejlesztési folyamat, tanulói tevékenység, a tanulás megszervezése
Értékelés jellemzője	Szummatív	Formatív, diagnosztikus és szummatív

Forrás: Vámos (2012, 2)

Helytálló példa a tanulást középpontba helyező megközelítésre a probléma alapú oktatás, melyet olyan oktatási stratégiaként értelmezhetünk, amely egy bizonyos probléma megoldásainak keresése köré építi az oktatási folyamatot. Az oktató nem kínál kész megoldásokat a hallgatóknak, hanem elsősorban támogatja a tanulást, változatos módszerekkel és segítő, fejlesztő értékeléssel (Kopp 2013).⁷¹ Megjegyezzük, hogy a probléma alapú tanulás, illetve a kutatás alapú tanulás egyes jellemzői a tanulókörökben folyó munkának is alapját képezik (Varga és Vercseg 1998, Kindström 2010).⁷²

2. A *minőségbiztosításhoz* kötődően többek között Henard és Leprince-Ringuet (2015) szerzőpáros ír tanulmányában. A felsőoktatásban a „minőségi” oktatás 13 tényezőjét sorolják fel, úgymint a lokális és globális beágyazottságot, az igazságosságot, a vezetést, a hallgatókkal való kapcsolattartást, a vállalkozást, az oktatás megtervezését, a tanulási

⁷¹ Például: Ishikawa-diagram (halszáлка diagram), SCAMPER módszer, Hat kalap módszer stb.

⁷² A hallgatók általában csoportmunkában azonosítják a problémát, és gyűjtik össze az előzetes ismereteiket. A tájékozódás részben egyéni munkában zajlik, majd a megoldások kidolgozása és bemutatása ismét csoportmunkában történik. A kapott eredményeket a hallgatók is értékelik (Kopp 2013, 47). A kutatásra épülő oktatás folyamata abban tér el a probléma alapú oktatás modelljétől, hogy a tutor oktató a probléma alapú tanulás esetében mindössze támogatóként van jelen, a kutatás alapú tanulás során viszont információforrásként is segíti a hallgatói kutatási folyamatot (Kopp 2013).

folyamatot, a hallgatók megfelelő értékelését, a saját oktatói munka értékelését, a reflektivitást az oktatásban, önmenedzselést, továbbá az oktatás és tanulás menedzselését. Hazai felsőoktatási intézmények vonatkozásában például 2011-ben készült egy felmérés (OFI 2011), mely során többek között a hallgatók és az oktatók (felnőtt) hallgatókkal kapcsolatos vélekedéseit, valamint a felsőoktatási intézmények felnőtt hallgatókra vonatkozó szabályozásait és szolgáltatásait tanulmányozták. A vizsgálatban használt strukturált interjú és kérdőív során az alábbiakra tértek ki: tanulásszervezés az adott felsőoktatási intézményben; andragógiai elvek érvényesítése a programtervezés és a programfejlesztés során; andragógiai elemek érvényesülése a gyakorlatban; az oktatók hallgatói mérés-értékelésében megjelenő andragógiai elvek, elemek; a tanulástámogató szolgáltatások (konzultáció, tutorálás, tanulmánytervezési és tanulási tanácsadás stb.) kiépítettsége és működése stb. A nevezett vizsgálat az alábbi területeken foglalmazott meg feladatokat a felsőoktatás számára: az oktatók szemléletváltásának elősegítése, az oktatók andragógiai és módszertani kompetenciáinak fejlesztése; a jó gyakorlatok megismertetése és elterjesztése (horizontális tanulás lehetőségének biztosítása); a felsőoktatási intézményekben új képzési utak és tanulásszervezési eljárások kialakítása; az előzetesen megszerzett tudás azonosítása és validálása; a felsőoktatás andragógiai - pedagógiai innovációjának támogatása (OFI 2011, 19).

3. A *tanulási eredményekhez* kötődő megközelítés az eredményesség növelésével függ össze, a hallgatók tanulási eredményére fókuszál: felértékelődnek a gyakorlatorientált, aktív részvételt igénylő tanulási szituációk (például esettanulmányok készítése, projektmunkában való részvétel stb.). „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.” (Kennedy 2007, 20; vö. Pusztai 2015). A Magyar Képesítési Keretrendszerben (MKKR) az egyes képzési szintek leírása a kompetencia három alkotóelemét tartalmazza (tudás, képesség, attitűd), melyek kiegészülnek egy negyedikkel, a kompetenciákat jellemző autonómia és felelősségvállalás elemmel.⁷³

A tanulásközpontú és a tanulási eredményekre fókuszáló szemlélet mellett sorolnak fel érveket a munkaerőpiac elvárásai is: a gazdaság és a munka világának átalakulásával ugyanis a munkaerővel szemben is egyre több igény fogalmazódik meg, és a munkaerőpiac főként a gyakorlatias kompetenciákra helyezi a hangsúlyt. A gazdaság által elvárt főbb kompetenciák

⁷³ A hazai felsőoktatásban az egyes képesítések leírása szempontjából a KKK-k 2015-ben indult újrafogalmazásakor formailag az MKKR vált irányadóvá.

lásd: kommunikációs képességek, szociális kompetenciák; írott kommunikáció alkalmazásának képessége; rugalmasság és alkalmazkodóképesség; önálló és társas tanulásra való képesség; problémamegoldó képesség; megbízhatóság; együttműködési készség; idegen nyelvű kommunikáció; információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége stb. (vö. kulcskompetenciák)

A felsőoktatásban a hallgatóság összetételének változásából fakadóan olyan hallgatók is jelen vannak, akik erőteljesen igénylik a támogató tanulási környezetet, és az egyéni tanulási szükségleteik figyelembe vételét (vö. Kopp 2013, Pusztai 2011). A hallgatók felsőfokú tanulmányaihoz szorosan kötődő készségek, képességek (kritikus és logikus gondolkodás, önszabályozott tanulás stb.) ugyanis előnyösen megalapozhatják a sikeres felsőoktatási életutat, illetve a hiányosságok lemaradást vagy kimaradást is okozhatnak. „A felsőoktatás tömegessé válásával egyszerre van jelen a képzésben mindkettő. A rendszerben már nemcsak a korábbi elitképzés hallgatói tanulnak, hanem mindazok, akik az érettségivel belépési jogosultságot szereztek” (Kocsis és Koltai 2006, 190).

Kálmán (2009) munkájában Vermunt (1998) elméleti modelljére és empirikus kutatási eredményeire alapozva, a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási mintázatának típusai és komponenseinek jellemzői alapján négy típust – az értelmezésre, az alkalmazásra, a reprodukcióra irányuló, illetve a nem irányított típust – különböztet meg. Az értelmezésre irányuló típus azokra a dolgokra koncentrál, amelyeket fontosnak és érdekesnek tart. Célja a megértés és a probléma több szemszögből való megközelítése, tanulására az önszabályozás jellemző. Az alkalmazásra irányuló típus a tanulmányok és a gyakorlat közti kapcsolatokat keresik, törekednek a tanultakat a gyakorlatban is használhatóvá alakítani. A reprodukcióra irányuló típus a tanulást tudásátadásnak tartja, célja, hogy memorizálja és visszaadja az elsajátított tudást a vizsgákon. A nem irányított típus nem látja a lényeges és nem lényeges dolgok közti különbségeket, számára a tanulás nehéz, tart a kudarcoktól. (Kálmán 2009, 54). (20. sz. táblázat)

20. táblázat: A tanulási mintázat típusai és komponenseinek jellemzői

Összetevők	Értelmezésre irányuló	Alkalmazásra irányuló	Reprodukcióra irányuló	Nem irányított
Tanulási nézet	tudáskonstruálás, tudásalakítás, -átalakítás (pl.: Nekem a tanulás azt jelenti, hogy megpróbálom a problémát több szemszögből megközelíteni, olyanokból is, amelyek korábban ismeretlenek voltak számomra.)	a tudás alkalmazása (pl.: A tanulás számomra azt jelenti, hogy olyan tudásra teszek szert, amelyet a mindennapi életben tudok hasznosítani.)	tudásreprodukció (pl.: Számomra a tanulás azt jelenti, hogy megbizonyosodom afelől, hogy a kurzuson bemutatott tényeket fel tudom-e idézni.)	a tanulás mint az oktatás vagy a hallgatótársak által serkentett tevékenység (pl.: A tanárnak motiválnia és bátorítania kell engem.)
Tanulási orientáció	személyes érdeklődésből (pl.: Tanulmányaimat tisztán a téma iránti érdeklődésből végzem.)	szakmai orientáció (pl.: Tanulmányaim során a legfőbb célom, hogy felkészüljek egy szakmára.)	bizonyítványért tanuló, önellenőrzésre orientált (pl.: Meg akarom mutatni másoknak, hogy képes vagyok sikeresen elvégezni a felsőfokú tanulmányaimat.)	ambivalens (pl.: Kétségeim vannak afelől, hogy ez a terület a megfelelő számomra.)
A tanulás szabályozása	többnyire önszabályozás (pl.: Amikor először olvasok egy új fejezetet vagy cikket, már elkezdem végig gondolni, hogy hogyan lehetne a legjobban megtanulni.)	külső és önszabályozás	többnyire külső szabályozás (pl.: Mindent pontosan úgy tanulok meg, ahogyan a tankönyvekben található.)	a szabályozás hiánya
Kognitív feldolgozás	mélyreható feldolgozás (pl.: Megpróbálom egy egységes egészzé összekapcsolni azokat a témákat, amelyekkel a kurzuson külön-külön foglalkoztunk.)	konkretizáló feldolgozás (pl.: Igyekszem a mindennapi élet eseményeit a kurzuson szerzett tudásom segítségével értelmezni.)	lépésről lépésre történő feldolgozás (pl.: Az egyes elméletek minden részét lépésről lépésre elemzem.)	alig történik valamilyen feldolgozás
Érzelmek és érdeklődés	belső érdeklődés	gyakorlati érdeklődés	felejtéstől való félelem	alacsony önértékelés, kudarcok várása

Forrás: Vermunt (1998), idézi: Kálmán (2009, 56)

A felsőoktatásban az utóbbi időben igényként jelentkezett a tanulási képesség fejlesztése, lásd számos intézmény indít tanulásmódszertan kurzust az önszabályozó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése céljából (Molnár 2002, vö. Isler 2006). Egy – az önszabályozó tanulásra is kiterjedő – kérdőíves kutatás keretében *első diplomát szerző*, pécsi, debreceni és gödöllői *levelező* tagozatos hallgatókat (n=1094) kérdeztek meg tanulmányaikkal kapcsolatban. A felmérés során három jellegzetes hallgatói csoportot sikerült elkülöníteni: az értékörzőket, a törekvőket és az instrumentalistákat, azonban azonosságokat is feltártak a hallgatói csoportok között. Például mindhárom csoport elemzésekor egyezést találtak abban, hogy a kutatásban részt vevők különböző tanulási

nehézségekkel küzdenek. A megkérdezettek első helyen az idővel való gazdálkodás nehézségeire panaszkodtak, azonban a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges készségeik is problémaforrást jelentettek (Forray és Kozma 2011, 17, vö. Veroszta 2014).

Kálmán (2009) kiemeli, hogy a hallgatóközpontú tanulási környezet, a tanulás folyamatának támogatását célul tűző oktatás növeli a megértésre irányuló orientációt és az önszabályozást a hallgatók körében.

Az önszabályozás fogalma az 1980-as években került a figyelem középpontjába. A szakirodalomban többféle elnevezéssel is találkozhatunk: „önszabályozás” (self-regulation), „önmenedzselés” (self-management), „önkontroll” (self-control), „önmegváltoztatás” (self-change) és „önirányított viselkedés” (selfdirected behavior), melyeket Molnár (2002) szinonimaként alkalmaz. Az önszabályozott/önszabályozó tanulás alkotóelemeihez legtöbbször a tervezést, a végrehajtást, a monitorozást, a visszacsatolást és a szabályozást sorolják a kutatók, kiemelve a szándékos és tudatos használatot a tanulási folyamatban. Molnár (2002) munkájában az önszabályozott/önszabályozó tanulás fontosabb kutatási irányait összegzi (lásd 21. sz. táblázat).

21. táblázat: Az önszabályozott tanulás kutatási irányainak közös elemei

1. alapfeltétel: Aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanuló	Az összes irányzat aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulót feltételez. Ezek a tanulók aktívak saját szándékaik, céljaik és stratégiáik megfogalmazásában, nem csupán passzív befogadói a tanulási folyamatnak.
2. alapfeltétel: Kontrollképesség	Az összes bemutatott irányzat szerint a tanulók képesek a monitorozást, a kontrollálást és a szabályozást megismerő tevékenységük, motivációjuk és viselkedésük központi tényezőjévé tenni.
3. alapfeltétel: A cél, kritérium vagy a mértékadó elvárás alapfeltétele	A szabályozás elméletei különböző kritériumokat vagy standardokat említenek, amelyek meghatározzák a tanulási folyamat menetét, és amelyek segítségével szolgálnak, ha a tanulásban különböző módosítások szükségesek (pl. megváltoznak a környezeti körülmények).
4. alapfeltétel: A közvetítők szerepe	A közvetítők szerepe (mediátorok) a személy és a környezeti elvárások, az aktuális cselekvés és az elvárt tevékenység között.

Forrás: Molnár (2002, 71–72), rövidített

Az önszabályozott tanulás folyamatát kognitív és metakognitív képességek határozzák meg, „aktív, konstruktív folyamat, ami által a tanulók megállapítják tanulási céljaikat, majd ezután megpróbálják monitorozni, szabályozni és kontrollálni saját megismerésüket, motivációjukat és viselkedésüket, összhangban a külső környezeti elvárásokkal és lehetőségekkel. (...) A sikeresség nagyban függ attól, hogy milyen stratégiákat alkalmaznak,

hogyan tervezik meg és valósítják meg az adott tanulási tevékenységet” (Molnár 2002, 72, vö. Kovács 2013).

Durkó (1999) *Andragógia* című munkájában a felnőttkori tanulás vonatkozásában a fejlett, „önnevelésre képes” állapot fő jellemzőit abban jeleníti meg, hogy az egyén képessé válik a változó életfeltételekből következő, személyével kapcsolatos, állandóan fejlődő követelmények, elvárások terén való önálló eligazodásra; rendelkezik az önelemzés, öndiagnózis képességével értékei és hiányosságai tudatosítására; tud önmaga elé rövid és középtávú célokat kitűzni és terveket kialakítani; rendelkezik azokkal a módszerekkel, technikával, hogy céljait meg is tudja valósítani; és végül mindezen folyamatokat állandóan képes monitorozni, és ezzel új önnevelési lépéseket gerjeszteni (Durkó 1999, 33).

A 2012-es országos ifjúságkutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet: képlékennyé vált az életpálya számos összetevője (például foglalkoztatási státus pályaválasztással), és a korábban egymással összefüggő törvényszerűségek is átalakultak (korábban elvétve volt egy hallgató például egyszerre gyermekes, nem házas, nappalis egyetemista és munkavállaló is) (Domonkos 2013). „A fiatalok életének átalakulásánál (új lépcsőfokok megjelenése, halasztott belépés a munkaerőpiacra vagy a gyermekvállalás, gazdasági pozíciók átalakulása stb.), tiszta, egyenes vonalú életpályák helyett a strukturális meghatározottsággal együtt a felnőttkor elérése tekintetében sajátosan egyéni megoldásokkal, utakkal, stratégiákkal találkozunk” (Domonkos 2013, 37).

Egyes tanulmányokban „nem-tradicionális” hallgatóknak nevezik a munka mellett tanuló hallgatókat, a tanulmányaikat megszakító, többedik jelentkezésre felvételt nyerőket, a nem szokványos társadalmi rétegből érkezőket stb. (vö. Chung, Turnbull, Chur-Hansen 2014, Pusztai 2011, vagy „nem szokványos hallgatóként” definiálják azon hallgatókat, akik felnőttkorukban jelentkeznek a felsőoktatásba, főként részes hallgatóként (vö. Forray és Kozma 2011). Bron és Agélii (2000) a svéd hallgatókról írt tanulmányukban a nem hagyományos hallgatók közé sorolják például a 25 év felett érettségizetteket, a népfőiskolákról érkezőket és a különleges szükségletű hallgatókat is (vö. Nagyné 2015). A „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” c. kutatás (kutatásvezető: Forray R. Katalin) során például a felsőoktatásban részt vevő levelező tagozatos felnőttek törekvéseinek, felsőoktatásba történő beilleszkedésének sajátos jellemzőit vizsgálták, valamint a hallgatók társadalmi és kulturális hátterét (Forray és Kozma 2011). A kérdőíves kutatás keretében első diplomát szerző, pécsi, debreceni és gödöllői levelező tagozatos

hallgatókat (n=1094) kérdeztek meg, és három jellegzetes arculatú hallgatói csoportot különítettek el: az értékörzők, a törekvők és az instrumentalisták csoportját.

A három, *levelező* tagozaton tanuló hallgatói csoport összehasonlítása alapján arra a következtetésre jutottak, hogy „a sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon tipikusan fiatal és középkorú nők, akik egy-egy egyetemi központ (régióközpont) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek. Első generációs értelmiségiek, akik a felsőfokú képzésben részt véve emelkednek ki szüleik társadalmi rétegéből. (...). Ez a felnőtt hallgatói csoport, amellyel a felsőfokú képzéseket szervező egyetemeknek számot kell vetniük.” (Forray és Kozma 2011, vö. KSH 2014a). Engler Ágnes (2011) a felsőfokú képzésben részt vevő hallgatókra irányuló kutatásában kifejezetten a kisgyermekes nőkre fókuszált. Az egyetemeken és főiskolákon tanulmányokat folytató, GYED-en vagy GYES-en lévő hallgatókat térképezte fel olyan módon, hogy a tanulmányok megkezdésének motivációjától kezdődően a tanulmányok eredményességét és akadályait is feltárta, egészen a diploma megszerzéséig, majd az azt követő aktív foglalkoztatottságukig nyomon követte a vizsgálat alanyait.

Munkánkban a hallgatói közösségek szerepét és jelentőségét kétféle módon is kidomborítjuk. Egyfelől összefonódik a hallgatói kapcsolatrendszerrel, illetve a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás problémakörével. Takács (2010) munkájában a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányi halogatásának okait vizsgálta. Eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók részére jelentős segítséget jelentenek azok a közös alkalmak, ahol kölcsönösen kicserélhetik tapasztalataikat, megoszthatják nehézségeiket. A hallgatói közösségekkel foglalkozó kutatások hangsúlyozzák a tantermi csoportok azon jelentőségét is, hogy „ők azok, akik közösen találkoznak az oktatókkal, akiknek magatartása együttes hatást gyakorol a csoport tagjaira függetlenül az egyéni háttérüktől, s akik közösen értelmeznek egy-egy konkrét helyzetet, tanulmányi és társas problémát, találják meg a cselekvési alternatívákat, s reakcióikkal rendkívül intenzív módon hatnak egymásra” (Pusztai 2011, 108).

A részidős hallgatók körében végzett felmérések eredményei is megerősítik, hogy a levelező tagozatos hallgatók esetében különösen megerősítő a csoporttársak egymást segítő, támogató szerepe (vö. Forray és Kozma 2011, Kerülő 2010, Engler 2014). Pusztai (2011) kiemeli, hogy a „nem tradicionális” hallgatók számára praktikus okokból különösen fontos kapcsolatokat jelentenek a közös kurzust látogató hallgatótársak. Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a részidős hallgatói csoportok sokszor összetartóbbak, mint a nappali

tagozatos hallgatói csoportok. Az Észak-Alföld régióban, a részidős hallgatók körében (DE, NYF, SZF) végzett kutatásban⁷⁴ az oktatók arról számoltak be, hogy a levelező tagozatosok értebb módon, tudatosan szervezik meg közösségeiket, mely a tanulói teljesítményre is pozitív hatást gyakorol. Jóllehet az egyes szakokon vagy évfolyamokon eltérő módon valósul meg a kooperáció, azonban az alanyok döntő része a tanulási cél érdekében történő összefogásról számol be (Engler 2014, 213). Pusztai (2011, 109) ezt azzal magyarázza, hogy „a közös kurzusokat hallgatók együttese reprezentálja az egyén számára az intézményi, kari hallgatói közvéleményt, magatartásmintákat.”

Pusztai (2017) másik tanulmányában felsőoktatási intézmények hallgatói körében arra keresi a választ, hogy a Kárpát-medence tizenhárom magyar tannyelvű felsőoktatási intézményében milyen mértékű a hallgatók közösségi aktivitása, és milyen tényezők támogatják ennek kialakulását. Korábbi kutatásaik során ugyanis azt tapasztalta, hogy a köz- és felsőoktatás önkéntes közösségi tagsággal rendelkező tanulói eredményesebbek társaiknál a tanulásaik során. A kutatás során a hallgató kapcsolatrendszeréről is adatokat nyertek, és azt állapították meg, mind az intergenerációs, mind az intragenerációs relációban a közéleti érdeklődés és az önkéntes közösségi tagság között erős összefüggés található, mely az eredményesebb hallgatóvá válásra is támogatóan hat (22. táblázat)

⁷⁴ A Tanuló régiók kutatás felnőtt tanulóira irányuló felmérése az Észak-alföldi régió három nagy felsőoktatási intézményében zajlott: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) részidős képzésben résztvevői között. Az empirikus kutatás során kvalitatív és kvantitatív mérőeszközöket egyaránt használtak (Engler 2014).

22. táblázat: A közéleti témájú beszélgetések és az önkéntes közösségi tagság közötti összefüggés

	nem tag sehol	egy szervezetben tag	több szervezetben tag
nem beszélget szülővel	<u>15,6%</u>	11,2%	9,4%
szülővel beszélget**	84,4%	88,8%	<u>90,6%</u>
nem beszélget kinti baráttal	<u>30,3%</u>	23,5%	21,6%
intézményen kívüli baráttal beszélget**	69,7%	76,5%	<u>78,4%</u>
nem beszélget csoporttárrsal	30,3%	21,1%	20,4%
csoporttárrsal beszélget***	69,7%	78,9%	<u>79,6%</u>
nem beszélget hallgatótárrsal	<u>42,2%</u>	33,5%	28,0%
hallgatótárrsal beszélget ***	57,8%	66,5%	<u>72,0%</u>
nem beszélget oktatóval	<u>73,3%</u>	63,9%	49,8%
oktatóval beszélget ***	26,7%	36,1%	<u>50,2%</u>
N=	647	421	671

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikancia szintje: *** P =0,000, **: P<0,01

Forrás: Pusztai (2017, 102)

Másfelől a tanulásközpontú felsőoktatásban egyúttal a hallgatók egymásra hatását is igyekeznek kiaknázni, többek között tanulóközösségek létrehozásával, annak érdekében, hogy a kurzusokat közösen látogató hallgatói csoportok egymást gazdagító tanulmányi tapasztalatokhoz is juthassanak (Pusztai 2011). Wilson (1995, 5) megfogalmazásában a konstruktív tanulási környezet egy olyan színteret feltételez, ahol a résztvevők együtt dolgozhatnak és támogatják egymást a kitűzött tanulási célok elérésében, változatos eszközöket és információforrásokat használnak, illetve problémamegoldó tevékenységeket végeznek.

A felsőoktatásban egyre inkább felértékelődnek a segítő, tanulást támogató tevékenységek, mindezek változatos oktatási módszerek alkalmazását igénylik (vö. Kereszty és Kovács 2015, Virág 2017). A digitális technológiákban rejlő pozitív lehetőségek kedvezően támogatják a hallgatók közötti kommunikációt és kooperációt,⁷⁵ valamint a kollaboratív tanulást (például Google hangout, online fórum, Google docs, Google+). A kollaboratív tanulást egy olyan adott probléma megoldására irányuló tudásépítő folyamatként

⁷⁵ A köznevelésben és a felsőoktatásban is egyre nagyobb szerepet kap a tanulásközpontú megközelítésben belül a kooperatív tanulásszervezés, melynek alapelvei között az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség szerepe, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció is megjelenik (Falus 2003). Nem egyenlő a csoportmunka azon értelmezésével, amely csoportcélt tűz ki, és csoportos értékkel jutalmaz, vagyis valójában nem várja el, hogy mindenki felelősen részt vegyen a feladat végrehajtásában (vö. Roberts és McInnerney 2007).

értelmezhetjük, mely során a résztvevők a probléma megoldásával összefüggő elgondolásaikat megosztják egymással és egyeztetik azokat (Dorner 2007, 303). A csoport tagjai közös tudást építenek a csoporttagok előzetes tudása szerint: mindenki mást tanul a tudásépítés során, a felépült tudás azonban közösen birtokolt (Fodorné 2014a, vö. Sullivan, Marshall, Tangney 2015). A kollaboráció olyan „tudásépítés”, mely során a munkamegosztás spontán jön létre, attól függően, hogy ki mivel tud hozzájárulni a közös munkához (Tóth 2013). Míg a kooperáció során a „kiosztott szerepek” rögzítettek a tanulási folyamat végéig, a kollaboráció során a szerepek többször is cserélődhetnek, attól függően, hogy ki milyen tudással részt vállalni az adott munkafolyamatban (Dorner 2007).

A kollaboratív tudásépítésben a résztvevők közötti interakciók három fő pont köré szerveződhetnek (Fodorné 2014a, 105): megértés: ide tartoznak a problémák megértésére és az értelmezés mélységére koncentrááló interakciók. Szervezés: a kollektív tudás létrehozására irányuló interakciók, hálózatszerű szerveződések. Produkció: ide tartoznak az összegzések, következtetések, a gondolatok továbbvitele, kiterjesztése, a nézetek absztrahálása vagy konkretizálása is (vö. Baba 2005).

A személyes tanulástámogató környezet (Personalized Learning Environment, PLE) szoftveres eszközök, közösségek és szolgáltatások támogatásával lehetőséget kínál egyéni igények kielégítésére (Horváth Cz. 2013), és fontos részét alkotják a munkacsoportok, tanulóközösségek együttműködését segítő alkalmazások is (vö. Molnár és Kárpáti 2009). A személyes tanulási környezetet Ollé és Lévai (2013) úgy értelmezi, mint a közösségi médiumoknak, az online közösségi szolgáltatásoknak, alkalmazásoknak egy sajátos kombinációját, amely képes a tanuló egyént segíteni abban, hogy a saját tanulási folyamatát szabályozza, és a tanuló egyén személyes tanulási környezetének fontos részét képezi, hogy a tanulótársak mennyire nyitottak az interakcióra, hiszen a résztvevők számára a tanulóközösség más tagjainak aktív közreműködése ugyanúgy forrásként szolgál. A résztvevők felépíthetik saját közösségi hálózatukat, megosztják tanulási tapasztalataikat, párbeszédet folytathatnak egymással, és van mód a visszacsatolásra is.

A Facebook közösségi portált kiegészítő jelleggel formális tanulási környezetben is alkalmazzák, a közösségi hálózat hatékonyan támogathatja és segítheti az iskolai tanítási-tanulási folyamatot: közvetlenebb, kötetlenebb, szabadabb interakciót tesz lehetővé. „A Facebook alapvetően nem oktatási célra lett kifejlesztve, de a tartalommegosztás, közösségi tevékenységek támogatása, az információszolgáltatás, illetve a közösségszervezés legalapvetőbb technikai megoldásai miatt oktatási célú felhasználása evidencia” (Ollé és

Lévai 2013, 65). Egy Facebook használatára építő tanulótervezés esetében formális tanulási környezetben az újragondolt Bloom-taxonómia kognitív szintjei az alábbi módon jeleníthetők meg (lásd Kárpáti – Szálas – Kuttner 2012) (23. sz. táblázat).

23. táblázat: A Facebook-alapú tanulótervezés keretrendszere (Bower és mtsai, 2010) alapján

Kognitív művelet						
TUDÁS-TÍPUS	Emlékezés	Megértés	Alkalmazás	Elemzés	Értékelés	Alkotás
ISMERET	Ismeret jellegű tudás új elemeinek dokumentálása és megosztása (K/P).	A témához kapcsolódó terminusok definíciója, szemléltetésre alkalmas képek, videók keresése és megosztása a csoporttal (K/P).	Bejegyzés írása az ismeretelem alkalmazási lehetőségeiről (A).	Elemzd az osztálytársaid definícióit és konstruktív hozzászólás formájában tegyél javaslatot a további lépésekre (P).	Értékelj osztálytársaid ismeret jellegű bejegyzéseinek érvényességét (P).	Közös dokumentum formájában új gondolatok megfogalmazása az adott terület innovatív megközelítésére (KA).
FOGALMI	Videó keresése és megosztása a fogalom illusztrálására (K/P).	A társak által közzétett videókban szereplő fogalmak értelmezése hozzá- szólás formájában (P/A).	Történet megosztás, helyzet leírása egy fogalom illusztrálására, alkalmazására (A).	Egy kép/videó kollaboratív elemzése (P).	A társak elemzésének értékelése és konstruktív visszajelzés megfogalmazása (KA).	Prezentáció készítése a tanult téma innovatív megközelítéséről (A).
MŰVELETI	Egy műveletet ábrázoló videó megosztása és a fő szakaszok felidézése (K).	Egy műveletet szemléltető videó megosztása és a szakaszok sorrendjének magyarázata (K).	Prezentáció készítése és megosztása egy művelet alkalmazásának szakaszairól (A).	A társak prezentációjának elemzése, javaslatok megosztása (P).	A társak prezentációjának értékelése, javaslatok megosztása (P).	-
METAKOGNITÍV	Saját gondolkodás leírása (A).	Saját gondolkodás leírása gondolkodásemlekekre alapozva (A).	A saját tanulási szempontok változásainak magyarázata a téma előrehaladásával és az önreflexió eredményeképp (A).	A saját gondolkodási folyamatok elemzése egy tanegység során (A).	A saját tanulási folyamatok értékelése az önreflexió eredményeképp (A).	Hatékonyabb gondolkodási módok/ folyamatok javaslata (A/KA).

A munkaformák rövidítései: K = közvetítő jellegű; P = párbeszéd jellegű; A = alkotó jellegű; KA = közös alkotómunka jellegű

Forrás: Kárpáti Andrea – Szálas Tímea – Kuttner Ádám (2012, 15)

Kárpáti, Szálasi és Kuttner (2012) a Facebook oktatásban való lehetőségeit vizsgálta, tanulmányukban több esettanulmányt és annak tapasztalatait mutatják be (kommunikáció-orientált angolnyelv-tanítás a Facebook-on, kiadványszerkesztés tanítása a Facebook-on stb). Molnár (2009) tanulmányában szintén egy Facebook keretei között megvalósult oktatási kezdeményezést mutat be, egy magyar és japán hallgatók számára létrehozott interkulturális kurzust, mely során az interakciókat és az egyes csoportok munkájának az alakulását figyelte.

Magunk is kíváncsiak voltunk oktatói munkánk során arra, hogy például részidős hallgatóink hogyan élik meg egy-egy kurzushoz kötődően az együttműködésen alapuló tanulást. A levelezős hallgatóink körében végzett felmérésünk alapját a „tükrözött/(át)fordított osztályterem” tanulásszervezési mód kínálta, melynek általánosságban előnyei között jelenik meg, hogy erősíti a hallgatói részvételt, elkötelezettséget és motivációt, illetve támogatja a résztvevők problémamegoldó képességének fejlesztését (Brame 2013, Halász 2016, Kopp 2013, Tóth 2014).⁷⁶ A hallgatók közötti hatékony információkeresés és megosztás, valamint az aktív együttműködés támogató hatásának bizonyult az elkészített közös produktumra, és az együttgondolkodást igénylő feladat tartalmával a hallgatók is jellemzően elégedettek voltak (átlag: 4,48 öt fokú skálán). Továbbá az is jól kiaknázható volt a közös felkészülés során, hogy a hallgatók eltérő tanítási tapasztalatokkal (szakonként, pályán eltöltött idő stb.) rendelkeztek, mely hatékony segítségnek bizonyult a tapasztalatcsere során (Bővebben lásd Simándi 2018a).

A következő, összegző fejezetben a dolgozat fejezeteinek összefoglalását, továbbá következtetéseinket és javaslatainkat fogalmazzuk meg.

⁷⁶ Arra kértük meg a hallgatókat, hogy esetünkben egymással együttműködve készüljenek fel a következő szemináriumra: a részidős hallgatóknak szervezett kontaktórák körülbelül 7-8 hét eltéréssel, két alkalommal kerültek megtartásra. Az egyes kurzusokhoz a Facebook felületén zárt csoportokat hoztunk létre. Dióhéjban elmondható, hogy oktatóként a vizsgált négy kurzus során ígéretes tapasztalatokat szereztünk, a hallgatók közös felkészülését és a második konzultációt eredményesnek könyvelhettük el, megítélésünk szerint a kitűzött céljainkat elértük.

5. Összegzés

A dolgozat vezérfonalát és a témaválasztását az képezte, hogy napjainkban kiszélesedtek a tanulás és a művelődés terei, lehetőségei az informatika térhódításával és az új kommunikációs eszközök használatával. A webkettes internetes szolgáltatások bevonásával online környezetben is egyre inkább lehetőség kínálkozik tanulókörök inspirálására, melyek alapját szintúgy az azonos érdeklődésen és a személyes kíváncsiságon alapuló témakör szolgálja. A dolgozat elméleti fejezeteiben a tárgykör nemzetközi és hazai szakirodalmainak feldolgozása, szintetizálása során a közösségi tanulás (mind személyes jelenlét formájában, mind online tanulási környezetben), a hálózati tanulás és a Facebook közösségi portál tanulási célú használatával kapcsolatos írások, kutatások (vö. Barabási 2003, Castells 2005, Dorner 2007, Fejes 2007, Kárpáti – Szálas – Kuttner 2012, Kindström 2010, Kulcsár 2009, Molnár 2009 stb.) metszéspontjait kerestük nem formális tanulási környezetben, az aktív állampolgárság, a digitális állampolgárság, az intergenerációs tanulás és a tanulásközpontú szemlélet értelmezési keretben; a bevezetésben felvázolt, a permanens és az élet minden területére kiterjedő tanulást támogató célkitűzésekkel összhangban, úgymint: az infokommunikációs technológiákban rejlő lehetőségek kiaknázása, az egymástól való és a generációk közötti tanulás megteremtése stb.

A dolgozat második fejezetében, hazai viszonylatban a felnőttkori művelődést érintő művelődéspolitikai és jogszabályi környezetet elemeztük a második világháborút követően. Ezután a tanulóköri kezdeményezésekre fókuszáltunk: nemzetközi kitekintésünk során a svéd modellen nyugvó tanulóköröknek szenteltünk figyelmet, ezt követően a tanulóköri kezdeményezéseket (lásd még önképzőkör, önművelő tagozat) hazai viszonylatban vettük górcső alá, majd a tanulókörök alapelveit és vetületeit rajzoltuk fel a tanulásközpontú szemlélet és a felnőttkori tanulás jellemzőire figyelemmel (vö. Byström 1996, Campbell 1998, Francz 2009, Holme Barrett 2003, Karlsson 2012, Kaplan és Carré 2007, Kindström 2010, Larsson és Nordvall 2010, Maróti 2010, Varga és Vercseg 1998).

A harmadik fejezetben a közösségi tanulást online tanulási környezetben vizsgáltuk (vö. Downes 2005, Downes 2006, Dorner 2007, Fejes 2007, Kulcsár 2010, Kárpáti – Szálas – Kuttner 2012 stb.), majd az online keretek között létrehozható tanulóköröket térképeztük fel a vizsgált közösségi portál keretében.

Törekedtünk arra, hogy különböző módon és módszerekkel közelítsük meg vizsgálatunk tárgyát annak érdekében, hogy az egyes eljárások erősíthessék vagy korrigálhassák egymást. Írásunkban vázoltuk egyfelől azon felmérésünket, melyet *egy előkészítő (pilot) felmérésként* értékeltünk: a közösségi oldalt tanulási célokra használó résztvevők előzetes elvárásait és a körükben végzett elégedettségmérésnek az eredményeit elemeztük. A nevezett felmérés abban is segített bennünket, hogy dolgozatunk tárgyát precízebben körberajzolhassuk. (3.3. fejezet)

Munkánk folytatásában a Facebook közösségi oldalon közreműködésünkkel létrehozott tanulóköröket elemeztünk. A 2016/2017-es tanév tavaszi félévében felmérést végeztünk Közösségi művelődés tanár szakos, illetve a Játék- és szabadidő-szervező tanár szakos hallgatóink körében (n=103), vizsgálatunk *az online tanulóköröket kipróbáló hallgatók személyes élményeinek és véleményének feltérképezésére irányult* (n=103). A felmérés egyik korlátjának tekinthetjük, hogy jóllehet a résztvételtől kezdve, a téma kiválasztásán át, a feldolgozáson keresztül, az elért eredmények értékelésig teljes szabadságot kaptak a hallgatók, nem nyilváníthatjuk maradéktalanul önkéntes részvételűnek, hiszen egy formális tanulási környezethez kötődő kezdeményezésről beszélhetünk. A tanulóköri munka eredményességére és sikeres működésére következtethetünk abból, hogy a résztvevők közel héttizede állítása szerint tervezi, hogy a megkezdett témával továbbiakban is foglalkozzon. Egyúttal annak a lehetőségét kívántuk megteremteni, hogy a hallgatók saját élményekre és tapasztalatokra tehessenek szert, annak támogatásáért, hogy a későbbiekben tevékenyen hozzájárulhassanak az online tanulókörök munkájához, és aktív közreműködői lehessenek a közösségi és nyitott, illetve a generációk közötti tanulási alkalmaknak (vö. Cserép – Némethén.).

A kérdőíves, illetve a csoportos szóbeli megkérdezések eredményei azt mutatják, hogy a Web 2.0. szolgáltatások és alkalmazások bevonásával online felületen is megvalósíthatóak a felnőttkori tanulást, művelődést támogató tanulókörök (H1). (3.4. fejezet) A képzésünk szemszögéből megerősítésként szolgált az a visszajelzés, hogy a személyes kíváncsiságra építő tanulókörök résztvevőinek több mint fele nyitottnak mutatkozott tanulókörök jövőbeni szervezésére, mely a résztvevők magasabb életkorával pozitív összefüggést mutat.

Eredményeink alapján a közösségi oldal használati szokások kitapinthatóvá váltak a tanulókörben való aktivitásban is: a Facebook-on az aktív tevékenységet és szereplést folytatók (hozzászól mások posztjához, saját gondolatot, élményt posztol ki stb.) a

tanulóköri munkába is tevékenyen bekapcsolódtak, és fordítva is tapasztalható volt: azok, akik a Facebook-ot eleve a háttérből követik, és a mindennapi használat során sem gyakori, hogy hozzászólást írnak, vagy posztolnak, azok eredményeink alapján az online tanulóköri munkában is háttérből követő magatartást tanúsítottak, és elsősorban a személytelenebb hozzászólást igénylő feladatokba kapcsolódtak be, kevésbé voltak kezdeményezők. Hill (2013) tipológiájával összevetve az előbbieket az aktív résztvevők, az utóbbiakat a szemlélődők típusával azonosítottuk. (3.4. fejezet)

Ezzel párhuzamosan az *online felületen a közösségi művelődés iránti érdeklődésről és keresletről kvantitatív kutatást is végeztünk* online kérdőíves megkérdezés keretében (n=318). A felnőttkori tanulás motivációi mentén a válaszadók körében egy tipológia megalkotására is kísérletet tettünk (lásd a munkához kapcsolódó tanulás, a közösségi élményű tanulás, és a személyes fejlődést középpontba helyező tanulás). Feltevéseinkhez kapcsolódóan az eredményeink azt rajzolták ki szignifikáns összefüggésben, hogy az online tanulási környezetben pozitív tapasztalatot szerzők inkább mutatkoznak nyitottnak az online tanulókörben való tanulásra, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők, azaz meghatározza a korábbi online környezetben szerzett tanulási tapasztalat is (H2). Továbbá a személyes jelenlét alapuló közösségben vagy az online közösségben saját élménnyel már rendelkezők érdeklődőbbnek mutatkoznak az online tanulókörök iránt (H3). (lásd 3.5 fejezet) Hasonló eredményt mutatott ki a hallgatók körében végzett kutatása során Pusztai (2017) is: az aktívabb online közösségi életet élők szignifikánsan nagyobb arányban tagjai a személyes kapcsolatokra építő közösségeknek is.

Az igényfelmérés keretében, illetve a hallgatók körében szerzett visszacsatolások többek között arra is engednek következtetni, hogy az online tanulókörök iránt van érdeklődés, amely az élethosszig tartó tanulás (LLL) és az élet minden területére kiterjedő (LWL) tanulás aspektusából is kiemelésre érdemes.

A dolgozatunk bevezető fejezetében (1.1. fejezet) feltett kérdéseknek a megválaszolására az egyes alfejezetekben tértünk ki. A közösségi oldal keretein belül létrehozható tanulókörökkel, a vele kapcsolatos előzetes elvárásokkal, illetve a kipróbálás utáni elégedettségi felmérés eredményeivel a 3.4. fejezetben foglalkoztunk. Az online tanulókörök szerepére és lehetőségeire a felnőttkori tanulási motivációk kielégítésében a 3.5. fejezetben fordítottunk figyelmet. Az online tanulókörökhöz készített útmutatót az 1. sz. mellékletben részletezzük.

A dolgozatban az alábbi eredményeket és következtetéseket vonhatjuk le a szakirodalom szintetizálása, az előkészítő felmérés, illetve a hallgatók körében végzett vizsgálat és megkérdezés alapján:

- A tanulókör egy olyan nem hierarchikus, horizontális kapcsolatrendszerre épülő, kis létszámú, önkéntes tanulási lehetőség, ahol a résztvevők előzetes tudásukat aktivizálva, saját maguk által megtervezett módon, egy közös érdeklődésre számot adó témában együtt tevékenykednek.
- Az online tanulókör élményalapú, kollaboratív tanulási lehetőséget kínál.
- Egy online tanulókör erőssége a tér és az idő rugalmasságában, az oldott környezetben történő interakciókban, illetve a közösségi élményekben ragadható meg.
- Az online tanulókörben a közös tevékenységek, a szinkron és az aszinkron kommunikáció során a résztvevők a közösségi alkalmazásokra építve, a tartalommegosztás révén együttműködve hoznak létre közös produktumot (vö. a tudásalkotó, trialogikus tanulásra jellemző közös tevékenységek).
- Az online tanulókörben a szinkron kommunikáció lehetőségének biztosítására (részben egyidejű jelenlét online térben) is igény mutatkozik.
- A közösségi oldal használati szokások kitapinthatóak a közösségi oldal keretében létrehozott tanulóköri aktivitásban is.

Felmérésünk is megerősítette, hogy a világhálón böngészésre és a közösségi oldalak felkeresésére is az okostelefonon keresztüli internethasználat a markánsan jellemző (helytől és időtől független tartalomelérés és kommunikáció) (vö. Ifjúság 2016), amely megítélésünk szerint a felnőttkori tanulási, művelődési célú használatnak is kedvezhet (lásd mobiltanulás, Mlearning) (vö. Benedek 2007, Weste 2012).

A kirajzolódott eredmények alapján egy SWOT elemzést is készítettünk, melyben az online tanulókörök erősségeit, korlátait, illetve a kiaknázható lehetőségeket és lehetséges veszélyforrásokat igyekeztünk csokorba szedni (24. táblázat).

24. táblázat: Az online tanulókörök SWOT analízise a vonatkozó szakirodalom és a felmérés alapján

<p>Erősség A résztvevő nézőpontjából:</p> <ul style="list-style-type: none"> – az egyén személyes érdeklődésére, kíváncsiságára épít – szabad témaválasztás: a témája az egyén élethelyzetéhez, a szakmai érdeklődéséhez, az általános műveltséghez, a hobbitevékenységhez stb. is kötődhet – szórakozva művelődés, tanulás lehetősége – oldott légkör – tudásmegosztás, véleménycsere – épít a közösséghez való tartozás igényére – fejlesztheti az együttműködési készséget, problémamegoldást, kreativitást – önkéntes részvétel – a felhasználó maga is információforrás – időgazdálkodás: térben és időben rugalmas <p>A megvalósítás szemszögéből:</p> <ul style="list-style-type: none"> – eszközfüggetlen – nyitott tanulási lehetőség – aszinkron és szinkron kommunikáció is lehetséges – interakciók létesítése – tartalmak megoszthatóak, reprodukálhatóak, visszakereshetőek – számos internetes szolgáltatás kiaknázható, például közösen szerkeszthető dokumentumok, online gondolattérképek – számos adatbázis könnyen elérhető a világhálón – nem formalizált légkör 	<p>Gyengeség A résztvevő nézőpontjából:</p> <ul style="list-style-type: none"> – az eredményes munkához, együttműködéshez szükséges, elengedhetetlen feltétel: – az önszabályozó tanulás – a résztvevő aktivitása, kezdeményező kommunikációja – tanulási terv készítése, célok kitűzése – a többi résztvevő együttműködése – az információk közötti eligazodás, szelektálás – a személyes jelenlét hiányozhat – digitális kompetencia meghatározza – kulturális tőke meghatározza: vélhetően a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők körében keresett – nem zárul igazolással, tanúsítvánnyal (ezzel kapcsolatban lásd Kindström 2010, Maróti 2010) – online tanulási környezetben magas a korai befejezés aránya, abbahagyás (lásd nyílt kurzusok tapasztalatai: Hill 2013) – a közösségi oldalon a figyelem szóródhat, elkalandozhat <p>A megvalósítás szemszögéből:</p> <ul style="list-style-type: none"> – a közösségi oldal nem tanulási célra készült
<p>Lehetőség A résztvevő nézőpontjából:</p> <ul style="list-style-type: none"> – digitális állampolgárság – tanulásközpontú szemléletű, megalapozó oktatás – nem formális tanulási környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése – találkozóhely a különböző generációk számára: intergenerációs tanulás – az online térben kialakított kapcsolatok a fizikai térben is folytatódhatnak <p>A megvalósítás szemszögéből:</p> <ul style="list-style-type: none"> – informatika térhódítása, technika fejlődése – okostelefonok terjedése 	<p>Veszély A résztvevő nézőpontjából:</p> <ul style="list-style-type: none"> – képernyős tevékenységek egészségre gyakorolt romboló hatása – a szabadidős tevékenységek kínálatának bővülésével megnőtt a kulturális tevékenységek konkurenciája <p>A megvalósítás szemszögéből:</p> <ul style="list-style-type: none"> – számos nem ellenőrzött/kétes megbízhatóságú tartalom a világhálón – e-etikett nem betartása

A tanulókörök iránti érdeklődés felkeltéséhez és a résztvevők megszólításához kötődően úgy látjuk, hogy a helyi vonatkozású, lokális érintettségű tanulókörök (helyi értékek megőrzése, hagyományörzés stb.) esetében a helyi nyilvánosság eszközei (a helyi honlap, a helyi közösség online csoportja stb.), illetve a helyi tankatalógus alapja lehet a tanulókörök alakításának, azaz ahhoz, hogy megtalálják egymást a hasonló érdeklődésű emberek valamilyen kommunikációs színtér szükséges (vö. Arapovics és Vercseg 2017).

Eredményeink azt mutatják, hogy jóllehet napjainkban a világhálón a felhívás számos helyre, oldalra, üzenő falra eljuthat, azonban az ismerősök ajánlása bátorítóan hat a csatlakozásra (vö. pilotkutatás). Az oktatásmarketing szakirodalom azzal magyarázza, hogy a különböző felhívások esetében gyakran azért alacsony nyitottság és a bizalom, mert hiányzik a személyes megszólítás (Kotler és Fox é.n.).

Dolgozatunkban kiemelt figyelmet szántunk az intergenerációs tanulás támogatásának is, melyet a jövőben is folytatni kívánunk. Mindebben annak a nemzetközi projektnek a célkitűzése (ADD LIFE Európai Eszköztár) is megerősített bennünket, amely a felsőoktatásban az intergenerációs tanulás témakörében további elméleti és gyakorlati munkáknak a létrehozását bátorítja (bővebben lásd: Waxenegger 2008). Az online tanulókörök megítélésünk szerint elősegíthetik a generációk közötti kapcsolatok megteremtését, kibővíthetik, gazdagíthatják a társadalmi hálókat, pozitív hatást gyakorolhatnak az életminőségre, támogathatják a kulturális tapasztalatcserét, a hagyományápolást és az értékek megőrzését stb. (vö. Coleman 1994, Fukuyama 1997, Kolland 2008, Putman 2000). Az intergenerációs online tanulókörök megvalósításához igény esetén az internet használatának az elősegítése is szükséges lehet, különösen az idősebb emberek számára (vö. Vavřín és Halvorson 2008). Az utóbbihoz kötődően jó gyakorlatnak tartjuk hazai vonatkozásban a „Kattints rá, Nagyi!” típusú kezdeményezéseket.

Összességében az eredményeink hasznosítási lehetőségét és a bemutatott felméréseink jelentőségét abban látjuk, hogy online tanulási környezetben a hazai közművelődés, közösségi művelődés területén egy eddig még szűk körben kiaknázott tanulási, művelődési lehetőség inspirálására teszünk javaslatot: nevezetesen tanulókörök támogatására online felületen. Ennek érdekében dolgozatunkban a (leendő) szakemberek, facilitátorok számára egy *gyakorlati útmutatást* is kidolgoztunk, különös figyelemmel az intergenerációs tanulás támogatására (1. sz. melléklet).

Dolgozatunk végén Csíkszentmihályi (2001, 91) szavait idézve zárjuk gondolatainkat a felnőttkori tanulás kontextusában: „Ezen a ponton a tanulás célja már nem *(elsősorban)* a bizonyítvány vagy a diploma megszerzése, amelynek segítségével majd jó állást kapunk. A cél inkább megérteni azt, hogy mi történik körülöttünk, milyen személyes jelentősége és értelme van az élményeinknek”. Mindez az élethosszig tartó tanulást megalapozó oktatással és az arra való felkészítéssel is szorosan összefonódik.

Reményeink szerint minden olvasó talál a dolgozatban számára hasznos információt, és írásunk a mindennapi oktatói munka során a közművelődési és közösségi művelődési szakemberképzésben haszonnal forgatható.

6. Felhasznált irodalom

Åberg, Pelle (2013): Managing expectations, demands and myths: Swedish study associations caught between civil society, the state and the market. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 24 (3), 537–558. p. doi:10.1007/s11266-012-9271-3

Åberg, Pelle (2016): Nonformal learning and well-being among older adults: Links between participation in Swedish study circles, feelings of well-being and social aspects of learning, *Educational Gerontology*, 42:6, 411-422, DOI: 10.1080/03601277.2016.1139972

Aknai Dóra Orsolya (2015): A digitális pedagógus „fegyvertára” hálózatos tanulási környezetben. *Létünk. XLV. évfolyam*, 4. sz. 67–74. p.

Andreassen, Cecilie – Schou, Torbjørn – Torsheim, Geir Scott – Brunborg, Ståle Pallesen (2012): Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports*, 12. 501–514. p.

Andersson (et al.) (1996): Cirkelsamhället - Studiecirkelns betydelse för individ och lokalsamhälle. SoU. Stockholm, Utbildnings-departementet.

Arapovics Mária (2013): A közösség tanulása, a tanulók közössége és a közösségfejlesztők fejlesztése. *Parola füzet*. 1. sz. 1–12. p.

Arapovics Mária – Vercseg Ilona (szerk) (2017): *Közösségfejlesztés módszertani útmutató*. Budapest, Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. Országos Széchényi Könyvtár.

Arnold, Rolf – Siebert, Horst (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Attard, A.; Di Ioio, E.; Geven, K. & Santa, R. (2010): *Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice*. Bucharest: Education International, European Students' Union, Education and Culture, Lifelong Learning Programme.

Baba, Sidek (2005): The dynamics of study circles: Some reflections on ABIM's collaborative learning system. Malaysia: Academy For Civilizational Studies http://irep.iiium.edu.my/7540/1/The_dynamics_of_study_circles.pdf

- Bajusz Klára – Jászberényi József (2013): Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*. 3. 59–66. p.
- Balogh Andrásné – Vidékiné Reményi Judit (2009): Új módszerek. In Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 313–324. p.
- Barabási Albert László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Budapest. Magyar Könyvklub.
- Bárdossy Ildikó et al. (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécs – Budapest, Pécsi Tudományegyetem.
- Barnard, L. – Lan, W. – Paton, V. (2008a): Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Perceptions with Achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2, 1–11. p.
- Barnard, L. – Lan, W. – Paton, V. – Crooks, S. (2008b): The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3, 261–266. p.
- Barnard, L. – Lan, W. – To, Y. M. – Paton, V. O. – LAI, S. L. (2009): Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12, 1–6. p
- Benedek András (et al) (2002): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó–Szaktudás Kiadó Ház.
- Benedek András (2007): *Mobiltanulás és az egész életen át megszereshető tudás*. *Világosság*, 9, 21–28. p.
- Benedek András (2013): Új pedagógiai paradigma – 2.0: Tételek a digitális tanulásról. : In Benedek András (et al): *Digitális pedagógia 2.0* Typotex Kiadó. 11–51. p.
- Benke Magdolna (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. Juhász Erika (szerk) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen, CHERD. 51–70. p.
- Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az E-learning 2.0 és a konnektivizmus. In Pintér Róbert (szerk) *Az információs társadalom*. Budapest, Gondolat – Új Mandátum Kiadó. 201–210. p.

- Bessenyei István – Szirbik Gabriella (2011): Hálózatok, társas tudás, konnektivizmus. In Oktatás – Informatika. (1-2.) 20–30. p.
- Biggs, J. – Tang, C. (2007): Teaching for Quality Learning at University. Open University Press. Online im Internet: <http://bit.ly/2mWn469> (letöltés dátuma: 2017. december 10.)
- Bjerkaker, S. – Summers, J. (2006). Learning democratically: using study circles. Leicester: NIACE
- Bjerkaker, Sturla (2014): Changing Communities. The Study Circle – for learning and democracy. Social and Behavioral Sciences 142. 260 – 267. p.
- Bocsi Veronika (2013): Az idő a campusokon. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Boga Bálint (2011): Tanulás időskorban, gerontagógia. Gerontoeducáció. 1. 4. sz. 41–46.
- Bolvári-Takács, Gábor (2011): A Magyar Szocialista Munkáspárt művészetpolitikájának fő vonásai, 1956–1989. In: Útközben. A Neveléstudományi Doktori Program Évkönyvei (3). University of Debrecen, Debrecen, CHERD, 279–299. p.
- Boström, Andreas (2003): Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital. From theory to practice. Stockholm: Stockholm University. Institute of International Education.
- Bower, M., Hedberg, J. G. – Kuswara, A. (2010): A framework for Web 2.0 learning design. Educational Media International, 47. 3. sz. 177–198. p.
- Bowling, A. – Gabriel, Z. (2004): „An integrational model of quality of life in older age. Results from the ESRC/MRC HSRC Quality of Life survey in Britain”. Social Indicators Research. 69 (1) 1–36. p.
- Brame, C. (2013): Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom> (letöltés dátuma: 2018. január 11.)
- Bron, Agnieszka – Agélii, Karin (2000). Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge Falmer. 83–100. p.
- Buda András (2011): Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés. Debrecen: Re-pe-t-ha könyvek. 108 p.

- Buda András (2013): Pedagógusok az információs társadalomban. In Lévai Dóra, Szekszárdi Júlia (szerk.): Digitális pedagógus konferencia 2013 – Konferenciakötet Budapest, ELTE PPK. 9–16. p.
- Byström, J. (1996): Study Circles. In A. Tuijnman, C. (Ed.), International Encyclopedia of Adult Education and Training (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science – Pergamon, 663–665. p.
- Byström, J. – Säfström, F. (2006): Studiecirkeldeltagare 2004. Två rapporter om deltagare i studieförbundens cirkelverksamhet [Study circle participants 2004: Two reports on participants in the study associations' study circle activities]. Stockholm, Sweden: Folkbildningsrådet.
- Campbell, Sarah (1998): A Guide for Training Study Circle Facilitators. Study Circles Resource Center.
- Cassells, Dorothy et al. (2016): Aktív állampolgárok nevelése. Brüsszel, eTwinning Központi Szolgáltatópont.
- Castells, M. (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora I. kötet Budapest, Gondolat –Infonia.
- Castells, M. (2006): Az identitás hatalma – Az információ kora – Gazdaság, társadalom és kultúra. II. kötet. Gondolat Kiadó.
- Cheung, C. M. K., Chiu, P., Lee, M. K. O. (2011): Online social networks: Why do students use facebook? *Computer in Human Behavior*, 27, 1337–1343. p.
- Chung, E., Turnbull, D. ; Chur-Hansen, A. (2014): Who Are "Non-Traditional Students"? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews* (9) 1224–1238. p.
- Coleman, James S. (1994): Társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Budapest: Aula Kiadó, 99–127. p.
- Commission of the European Communities (2001): Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (letöltés dátuma: 2018. április 19.)
- Coombs, Philip H. (1968, 1971): Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés. Budapest, Tankönyvkiadó.

Coombs, P. H. – Ahmed, M. (1974): *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins University Press.

Czigler István, beszélgetés résztvevő (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 41–48. p.

Czigler István (2005): Hogyan küzdünk meg az életkorral a megismerés terén? *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1328. p.

Czifrusz Dóra, Habók Lilla, Lévai Dóra, Papp-Danka Adrienn (2015): *Digitális állampolgárság kutatás 2014*. Budapest, Oktatási Hivatal.

Cserép László – Németh János István (szerk) (én): *A Magyar Közművelődés Szakpolitikai Konceptiója*.

http://andragogiaszakbizottsag.hu/mu_pdfs/mu_32/A_magyar_kozmuvelodes_szakpolitikai_koncepcioja.pdf (letöltés dátuma: 2017. április 14.)

Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Csoma Gyula (2005): Durkó Mátyás (1926–2005). *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 109–111. p.

Csoma Gyula (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In Koltai Dénes – Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, NFI. 9–16. p.

Dancs Istvánné (1988): *Források a magyar népi demokrácia történetéhez: Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez, 1945–1949 (Források a magyar népi demokrácia történetéhez 7.)* Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Davis, Clarissa; Edmunds, Earl; Kelly-Bateman, Vivian (2008): *Connectivism*. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. 62–66. p. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf (letöltés dátuma: 2017. december 10.)

De Corte, Erik (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tudnivalók. *Magyar Pedagógia*. 101. évf. 4. sz. 413–434. p.

Delors, Jacques (ed) (1996): *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing, Paris. 266 p.

Derényi András – Tót Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Diener, Ed (2000): Subjective Well-Being. *American Psychologist*. 55.évf. 1. sz. 34–43. p.

Domonkos Tamás (2013): Magyar fiatalok és a demográfiai átmenet. In Székely Levente (szerk): *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont. 9–37. p.

Downes, Stephen (2005): An Introduction to Connective Knowledge. <http://www.downes.ca/post/33034> (letöltés dátuma: 2017. október 28.)

Downes, Stephen (2006): Learning Networks and Collective Knowledge. <http://www.downes.ca/publications.htm> (letöltés dátuma: 2017. október 11.)

Dorner Helga (2007): Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – A tudásépítő interakciók elemzése. MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia. Budapesti Műszaki Főiskola. http://conf.uni-obuda.hu/multimedia2007/55_DornerHelga.pdf (letöltés dátuma: 2017. február 13.)

Dudás Katalin (2005): Az amatőr művészeti tevékenység hatása a szubjektív életminőségre és a lelki egészségre. *Kulturális Szemle* 1. sz. 57–78. p.

Durkó Mátyás (1998): Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 72–78. p

Durkó Mátyás (1999): *Andragógia*. Budapest, MMI.

Durkó Mátyás (2002): Szabadművelődés Magyarországon. In Benedek András (et al) (szerk): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház. 483. p

Engler Ágnes (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Engler Ágnes (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debrecen, CHERD.

Erdei Gábor (2012): Korszakokon átívelő szakmaiság – a hazai andragógiatörténet jeles eseményeiről Erdei Gábor interjúja Csoma Gyula, Harangi László és Maróti Andor

andragógusokkal. In Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk): Tanulás és művelődés. Debrecen: Debreceni Egyetem. 15–43. p.

European Association for the Education of Adults (EAEA): Kiáltvány a XXI. századi felnőttkori tanulásért. http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto_full_hu_no_marks.pdf (letöltés dátuma: 2017. október 20.)

European Commission (2006): Adult Learning: It is never too late to learn. Communication from the Commission. EC. Brussels. COM (2006) 614 final (letöltés dátuma: 2017. április 20.)

European Students' Union (2015): Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe. Brussels. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf> (letöltés dátuma: 2017. november 20.)

Európai Bizottság (2010): Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz. Strasbourg. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0682&from=EN> (letöltés dátuma: 2017. október 28.)

Európai Bizottság (2012): Tevékeny idősor és nemzedékek közötti szolidaritás – az EU támogatásával. Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6920&type=2&furtherPubs=yes>, (letöltés dátuma: 2017. április 28.)

Európai Bizottság (2017): Oktatási és Képzési Figyelő 2017. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala.

Európai Unió Tanácsa (2012): A Tanács ajánlása a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről (2012/C 398/01) (2012. december 20.) [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=HU](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=HU)

EESC (2012): Active Citizenship. For a better European society. European Economic and Social Committee.

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tk. 202–254. p.

Faris, Ron (2006): Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative.

http://www.resdac.net/documentation/pdf/forum_aga/2012/en/Learning_Cities.pdf (letöltés dátuma: 2017. április 20.)

Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. Pécs, TypiART Médiaműhely.

Farkas Éva (2014): A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged, SZTE JGYPK FI.

Faragó Boglárka (2016): Tanuláselmélet, tanulásmódszertan. In Ollé, J. (et. al.) (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Eger: Líceum Kiadó. 15–26. p.

Faure et al. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow (Megtanulni létezni. A ma és a holnap oktatása). Paris, Unesco.

Fejes József Balázs (2007): Online tanulóközösségek. In Iskolakultúra (4.) 32–37. p.

Feketéné Szakos Éva (2013): A felnőttképzés újabb elméleti irányjai. Iskolakultúra. 9. 63–74. p.

Fodorné Tóth Krisztina (2014a): Nyílt online tanulócsoportok és kurzusok In Fodorné Tóth Krisztina és Németh Balázs (szerk): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. 104–113. p.

Fodorné Tóth Krisztina (2014b): Távoktatás és MOOC – nyílt online kurzusok jellemző kérdései magyar környezetben. e-nyelv magazin. <http://epa.oszk.hu/02200/02263/00022/tavoktatas-es-mooc-nyilt-online-kurzusok-jellemzo-kerdesei-magyar-kornyezetben.html> letöltés dátuma: 2017. május 3.)

Fónai Mihály – Drabancz Róbert (2001): Vázlat a népművelő- és művelődésszervező-képzés történetéhez Nyíregyházán. Kultúra és Közösség 5. 1. sz. 155–163. p.

Forgó Sándor (2014): Tudáskonstrukció és megosztás közösségi hálózatokon. Eger, EKF Líceum Kiadó. 150 p.

Forgó Sándor – Racsko Réka (2015): A pedagógiai rendszertervezés és újmédia alapú MOOC-kurzus jellemzői a felsőoktatásban. In: Nádasi András (szerk.) Agria Media 2014: XI. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: nemzetközi konferencia. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet. 348–359. p.

- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. In Biró Zsuzsanna Hanna (szerk): Az iskola térben, időben. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 220–235. p.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle, 58. évf. 3. szám. 62–68. p.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés, In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12–37. p.
- Főző Attila László (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projekteken. Új Pedagógiai Szemle. Január. 104–112. p.
- Francz Vilmos – Keresztesné Várhelyi Ilona (1981): Tanulókör változatok a Hajdúságban – Számvetés egy közművelődési forma szervezéséről, andragógiai értékeiről; Finn felnőttoktatási forma magyar környezetben. Budapest, Debrecen: Népművelési Intézet Művelődési Otthon Osztálya, Kölcsey Ferenc Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója.
- Francz Vilmos – Koczokné Boruzs J. (1983): Munkatársak, barátok, családok, lakótársak önművelő körei. Debrecen: Kölcsey F. Városi – Megyei Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója.
- Francz Vilmos (1986): A szocialista brigádok új művelődési formája: az önművelő kör. Az ismeretszerzés hatékonysága 2. füzet: Hatékony tanulási formák. Budapest, TIT Módszertani Tanács. 148–155.
- Francz Vilmos (1989): Az amatőr tevékenység újabb kerete – Önművelő kör. Agóra. (10) 8–20.
- Francz Vilmos (1995): Betekintés a felnőttnevelési stúdiók történetébe. In Gazdag István (szerk): Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Évkönyve XXII. Debrecen. 235–267. p.
- Francz Vilmos (2009): MÉDIATÁR – ZTV – FNS. In Francz Vilmos (szerk) (2009): Közművelődés – közoktatás; Együtt a tanulókért. Debrecen, Hajdú-Bihar Megyei Levéltár. 71–112. p
- Franz, J. (2009): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Fromann Richárd – Damsa Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. In Új Pedagógiai Szemle, (3–4). pp. 76–81.

Fry, Heather – Ketteridge, Steve – Marshall, Stephanie (2008): A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. New York, NY, Taylor & Francis e-Library.

Fukuyama, Francis (1997): Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Gaskó Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése. In Nahalka István (szerk) (2006): Hatékony tanulás. Budapest, Bölcsész Konzorcium. 20–41. p.

Gáspár Tamás (2014): A jóllét intergenerációs alapjai: a társas együttlét Magyarországon. Statisztikai Szemle. 7. sz. 708–719. p.

Giddens, Anthony (2006): Szociológia. Budapest, Osiris.

Glaserfeld, von Ernst (1995): Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. London - Washington, D.C., The Falmer Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>

Glover, I. (2013): Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A. and Irvine, V. (eds.) Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, VA, AACE, Online im Internet: <http://bit.ly/2mWwRth>

Griffiths, Sandra (2008): Teaching and learning in small groups. In Fry, Heather – Ketteridge, Steve – Stephanie Marshall (2008): A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. New York, NY, Taylor & Francis e-Library. 72–84. p.

Habók Anita (2008): Fogalmi térképek. Magyar Pszichológiai Szemle. 63:(3) 519–546. p.

Halász Csilla (2013): A nép művelése. Agitáció és propaganda a népművelésben a Rákosi-rendszer idején - Pest Megye Múltjából 16. Budapest.

Halász Gábor (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón. Budapest, OKKER.

Halász Gábor (é.n.): Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek.
http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

Halász Gábor (2013): A felsőoktatás-pedagógia trendjei. Felsőoktatási Műhely, 2. sz. 7–14. p.

Halász Gábor (2016): „Átfordított tanulás” Esettanulmány az oktatási innovációk születésének és terjedésének dinamikájáról.

[http://halaszg.ofi.hu/download/Nemzetk%C3%B6zi_esettanulm%C3%A1ny_\(HG_2016.07.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Nemzetk%C3%B6zi_esettanulm%C3%A1ny_(HG_2016.07.pdf) (letöltés dátuma: 2017. október 20).

Harangi László (2002): Népfőiskola. In Benedek András (et al) (szerk)(2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház. 398–400. p.

Harangi László (2010a): A művelődési önszerveződés svéd modellje. Szín. 15. évf. 1. sz. 32–36. p.

Harangi László (2010b): A dán felnőttoktatás rendszere. In Kultúra és közösség. 4. sz. 93–130. p.

Henard, Fabrice – Leprince-Ringuet, Soleine (2015): The Path to Quality Teaching in Higher Education. <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf> (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

Hill, Phil (2013): Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View. e-Literate blog. 2013. március 10. <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/> (letöltve 2017. május 3.)

Holme Barrett, M. (2003): Organizing Study Circles with Young People. A handsonguide for youth and adults. Study Circles Resource Center. Topsfield Foundation, Inc. Accessible on

https://www.everyday-democracy.org/sites/default/files/attachments/Organizing-Study-Circles-Young-People_Everyday-Democracy.pdf (letöltés dátuma: 2017. december 10.)

Holm, U. (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf (letöltés dátuma: 2017. december 10.)

Horváth Margit (2013): 50 éve indult Szombathelyen a népművelő-könyvtáros képzés. (szerk): Czövek Zoltán – Katona Attila – Murányi Péter. 50 éve indult Szombathelyen a népművelő-könyvtáros képzés. Szombathely. Savaria University Press. 23–82. p.

Horváth Cz. János (2013): A mikrotartalmak – avagy egy lépéssel tovább a 2.0-s úton. In: Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 195–219. p.

Hoskins, B. (2006): Draft framework for indicators on active citizenship. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.

Isler, Dominik (2006): Lernen und Lernkompetenzförderung aus der Sicht von Studierenden.

[http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/3224/\\$FILE/dis3224.pdf](http://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/3224/$FILE/dis3224.pdf)(letölt és dátuma: 2015. augusztus 10.)

Janurikné Soltész Erika, Kovács Cintia (2017): Elektronikus tanulási felületek használata – egy kísérleti tanulásmódszertan kurzus longitudinális vizsgálata. In: Éva Borsos, Zsolt Námesztovszki, Ferenc Németh (szerk.) A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 921–928. p.

Jarvis, Peter (2004): Adult Education and Lifelong Learning. London, Routledge Falmer.

Jarvis, Peter (2007): Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. Abingdon/New York, Routledge.

Jászberényi József – Bajusz Klára (2013): Az időskori tanulásról. Kultúra és Közösség. 3. sz. 59–66. p.

Juhász Erika (2013): Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez. Szín. 18. évf. I. sz. 38–39. p.

Juhász Erika (2014a): Közösségben művelődni és tanulni. In Juhász Erika (szerk)(2014a): Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. 7–10. p.

Juhász Erika (szerk) (2014b): Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei. Debrecen, CHERD.

Juhász Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Debrecen, Csokonai Kiadó.

Juhász Erika – Szabó József (2016): Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. In Educatio 2. sz. 198–209. p.

Kálmán Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. Budapest, ELTE.

Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Felsőoktatási Műhely, 2. sz. 15–22. p.

Kaplan, Johnatan – Carré, Philippe (2007): Self-direction in Study Circles - A Hypothesis in Support of Active Citizenship in 21st Century Europe. Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference. Adult Learning and the Challenges of Social and Cultural Diversity: Diverse Lives, Cultures, Learnings and Literacies, Seville.
http://kaplan-consultants.org/sites/default/files/Kaplan-Carre_2007.pdf

Kandlbinder, Peter (2013): Signature concepts of key researchers in higher education teaching and learning. Teaching in Higher Education. Volume 18, Issue 1, 1–12. p.

Karácsony Sándor (1944): A magyarok kincse. Budapest, Exodus.

Kárpáti Andrea – Szálas Tímea – Kuttner Ádám (2012): Közösségi média az oktatásban: Facebook esettanulmányok. Iskolakultúra 22:(10). 11–43. p.

Karlsson, Lars (2012): Study on Study Circles (SC) in Targeted Intelligence Networks (TIN). <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur19568en.pdf> (letöltés dátuma: 2016. június 12.)

Kennedy, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata – Gyakorlati útmutató. University College Cork (UCC).
http://oktataskepzes.tka.hu/upload/docs/tanulasi%20eredmenyek%20elismerese/lo_handbook_declan_kennedy.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

Keresztesné Várhelyi Iлона (ford)(1981): Tanulóköri kalauz – A finn munkacsoport által írt tanulmánykötetet a magyar viszonyokra alkalmazva. Népművelési Intézet Felnőttnevelési Osztálya (Budapest), a debreceni Kölcsey F. Megyei-Városi Művelődési Központ és Ifjúsági Ház Felnőttnevelési Stúdiója; Budapest, 1981.; 103 oldal /Hajdú-B. Mit. XXVI. 925. K/4.1.dob., 17. iratcsomó

Kereszty Orsolya és Kovács Zsuzsa (2015): Az oktatók/képzők professzionális tanulásának és fejlődésének támogatása. In: Henczi Lajos (szerk.) A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata (39.). Budapest: Raabe Klett Kiadó. 1–26. p.

Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Debrecen, Csokonai Kiadó. 218–227. p.

Kerr, B. (2006): A challenge to connectivism. <http://billkerr2.blogspot.com/2006/12/challenge-to-connectivism.html> (letöltés dátuma: 2017. június 12.)

Kerr, D (2008): Hatást gyakorolni a világra. Az aktív állampolgárságra nevelés új koncepciója. Új Pedagógiai Szemle. 11–12. sz. 92–105. p.

Kindström, Carina (2000): A presentation of the study circle method. Stockholm: Studieförbundet Vuxenskolan.

Kindström, Carina (2010): A tanulókörök módszerének a bemutatása. Szentendre: Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség.

Kispálné Horváth Mária (2012): A felnőttkori formális és nem formális tanulás funkciói napjainkban. Act Sci Soc 37. 223–231. p.

Kocsis Mihály – Koltai Dénes (2006): Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében. In Zachár László (főszerk): Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek. Budapest, NSZFI. 180–196. p.

Kolland, F. (2008): Was ist intergenerationelles Lernen im Hochschulkontext? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen. Graz

Kolland, F. (2011): Bildung und aktives Altern. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien. Online im Internet: <http://bit.ly/2mWymYg> (letöltés dátuma: 2017. június 10.)

Koltai Dénes – Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In Zachár László (főszerk): Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek. Budapest, NSZFI. 17–84. p.

Komenczi Bertalan (1997): On-line. Az információs társadalom és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle. 7–8. sz. 74–96. p.

Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Budapest, Gondolat Kiadó.

Komenczi Bertalan (2012): A digitális pedagógus – elméleti megközelítések, fogalom-meghatározások. Digitális pedagógus 2012 konferenciakötet 6–10. p.

Koo, Jasook —Rie, Juil —Park, Kunseok (2004): Age and Gender Differences in Affect and Subjective Well-Being. *Geriatrics and Gerontology International*. 4. sz. 268-270. p.

Kopp Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 39–56. p.

Korunk valósága (1984): Korunk valósága felhívás. Debrecen, Alföldi Nyomda. jadox.meliusz.hu/JaDoX_Portlets/displayContent?docId=414341&secId=34138 (letöltés dátuma: 2017. január 20.)

Kovalcsik József (1989): A közművelődéstől a szabadművelődésig. http://www.kka.hu/_062567bd00129b97.nsf/0/50d2929da5da36068525663e0052ab54?OpenDocument (letöltés dátuma: 2017. június 20.)

Kotler, P. – Keller, K. L. (2012): *Marketing management*. Prentice Hall.

Kotler, Philip – Fox, Karen F. A. (é.n.): *Oktatásmarketing*. <http://www.ofi.hu/oktatasmarketing> (letöltés dátuma: 2015. június 20.)

Kovács Bálint (1991): A magyar népfőiskolák múltja 1948-ig. In Harsányi István (szerk) (1991): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. Budapest, Püski Magyar Népfőiskolai Társaság. 39–75. p.

Kovács Cintia, Janurikné Soltész Erika (2017): A digitális kompetenciamodell megjelenése tevékenységközpontú online környezetben. In: Éva Borsos, Zsolt Námesztovszki, Ferenc Németh (szerk.) *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 964–973. p.

Kovács Ilma (2011): Esettanulmány a tanulás új módjáról 2011-ben. *Oktatás – Informatika*. 1–2. sz. 57–67. p.

Kovács Zsuzsa (2013): Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. *Neveléstudomány*, 1. sz. 124–136. p.

Kozma Tamás (2014): Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In Juhász Erika (szerk) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen, CHERD. 4–19. p.

Kozma Tamás (2016): A tanulás szerepe a politikai változásban. In Fehérvári et al (szerk) (2016): Oktatás és fenntarthatóság. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 426–439. p.

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. <http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Kreitzman, Leon (1999): The 24 Hour Society. Profile Books Ltd. 176. p.

KSH (2014a): Felnőttoktatás, felnőttképzés. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatás13.pdf> (letöltés dátuma 2015. 01.30.)

KSH (2014b): A népesség gyarapodó rétege – Az időskorúak jellemzői. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

KSH (2016): Népességi statisztikai tükrök. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nepesedesi16.pdf> (utolsó letöltés: 2017. április 30.)

KSH (2018): Felnőttoktatás, -képzés (előzetes adatok). Statisztikai Tükör. KSH.

Kulcsár Zsolt (2009): Hálózati tanulás. In Oktatás – Informatika. (1.) 4–13. p.

Kulcsár Zsolt (2010): A konnektivizmus 9 alapelve. <http://crescendo.hu/2010/12/21/konnektivizmus-9-alapelve> (utolsó letöltés: 2017. április 30.)

Lada László (2008): Andragógia a felnőttkori tanulás – tanítás tudománya. In Szabados Lajos (szerk): Pedagógia és/vagy andragógia. Jászberény, SZIE. 25–55. p.

Larsson, Staffan (2001): Seven aspects of democracy as related to study circles. International Journal of Lifelong Education. Volume 20.– Issue 3. 199–217. p.

Larsson, Staffan (2005): Study circle. In: English, L. (Ed.) International Encyclopaedia of Adult Education. London: Palgrave MacMillan. 605–609. p.

Larsson, Staffan – Nordvall, Henrik (2010): Study Circles in Sweden. An Overview with a Bibliography of International Literature. Linköping University Electronic Press. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:328351/FULLTEXT01>.

Larsson, Staffan – Nordvall, Henrik (2010): Tanulókörök Svédországban. Áttekintés a nemzetközi irodalom bibliográfiájával. Szentendre: Budapest Környéki Népőiskolai Szövetség.

Lévai Richárd (2017): Közösségi kalandozások. <http://kozossegikalandozasok.hu/2016/03/06/facebook-instagram-linkedin-magyarorszagon-2016-marciusban/> (letöltés dátuma 2017. június 25.)

Lieberman, Ann – Miller, Lynne (2011): Learning communities. starting point for professional learning is in schools and classrooms. theme STANDARDS FOR PROFESSIONAL LEARNING. Vol. 32 No. 4. 16–17. p.

Litauszki T. (1983): A finn tanulóköri forma debreceni adaptációjának tapasztalatai. In Ambrus Márta – Hidy Péterné: *TIT: tanulmányok, műhelymunkák, kutatási tapasztalatok* sorozat: Irányított önművelési formák; Budapest. TIT. 62– 68. p.

Longworth, N. (2001) Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future. <http://www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF> (letöltés dátuma: 2017. június 12.)

Luchte, K. (2012): Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. *Education Permanente* (3), 19–21. p.

Ludescher, Marcus – Strepfl, Hannes (2008): Moderierte Angebotsentwicklung mit Lernenden – Erfahrungen der Lehrenden. In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen.* Graz

Ludescher, Marcus – Waxenegger, Andrea (2008): Wie kann man gemeinsame intergenerationelle Lernprozesse sichern? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen.* Graz

Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete (MTE) és az NRC kutatás (2015): Facebook használati szokások. http://mte.hu/_magyar_facebook_trendek/ (letöltés dátuma: 2017. április 26.)

Maróti Andor (1993): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? *Iskolakultúra*, 7. sz. 83–89. p.

Maróti Andor (1998): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.)(1998): A magyar felnőttoktatás története. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája. 52–62. p.

Maróti Andor (2010): Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás. Nemzeti TK. Budapest.

Maróti Andor (2014): Közösségi-e a közművelődés? Kulturális Szemle. 1. sz. 26–32. p.

Maróti Andor (2015a): Népművelés vagy közművelődés? Művelődés. Januári szám. 8–10. p.

Maróti Andor (2015b): A tanuló felnőtt. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. http://real.mtak.hu/30854/1/Maroti_Andor_A_tanulo_felnott_web.pdf (letöltés dátuma 2016. június 25.)

Maróti Andor (2016a): A kultúrák közvetítésének eszközei. Valóság. 8. sz. 12–16. p.

Maróti Andor (2016b): Változnia kell a művelődésnek az információs társadalomban? Kulturális Szemle. 1. sz. 62–65. p.

Marton Ferenc (2000): Variatio Est Mater Studiorum. Magyar Pedagógia. 100. évf. 2. sz. 127–140. p.

Mayer József (2006): „nem volt se tudomány, sem szakismeret, nem volt rendszere az egésznek”. Mayer József Interjúja Durkó Mátyással 2002-ben. In Balipap Ferenc (szerk.) (2006): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás, Magyar Művelődési Intézet, Karácsony Sándor Művelődési Társaság, Nemzeti Kulturális Alap, Nemzeti Kulturális Örökség. 31–42. p.

Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. DIE Zeitschrift. (2). pp. 39–41. Online im Internet: <http://bit.ly/2nsBIEz>

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000): Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30. <http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Mészáros Zsuzsa (et al.) (2013): Három tanulóköri jegyzet a X. Nyári egyetemről. Parola. 4. sz. 11. p.

- Michalos, A. C. (2005): „Arts and the quality of life: An exploratory study”. *Social Indicators Research*, Vol. 71, No. 3. 11–59. p.
- Mihály Ildikó (2003): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 121–132. p.
- Miklósi Márta (2016): Scenes of citizenship education in Hungary and EU Member States. In Berghauer-Olasz Emőke, Greba Ildikó, Hutterer Éva, Pally Katalin (szerk.) *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében*. Beregszász: Kálvin Nyomda, 2016. 301–306. p.
- Miklósi Márta – Oszlanczi Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések az Európai Unióban. In: Juhász Erika (szerk.) *Kulturális projektciklus menedzsment: Elektronikus tananyag*. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke; TIT Jurányi Lajos Egyesülete. 108–139. p.
- Miller, Craig (2013): The Gamification of Education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Vol. 40. 196–200. p.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 63–76. p.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 343–364. p.
- Molnár György (2013): Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In Benedek András (et al): *Digitális pedagógia 2.0* Typotex Kiadó. 85–132. p.
- Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia*. 3. sz. 261–285. p.
- Molnár Pál – Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*. 59:(2) 48–60. p.
- Morton, Ann (2008): Lecturing to large groups. In Fry, Heather – Ketteridge, Steve – Marshall, Stephanie (2008): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. New York, NY, Taylor & Francis e-Library. 58–71. p.

Moss, Glenda (2008): Diversity study circles in teacher education practice: An experiential learning project. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 216–224. p. [http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001600/1-s2.0-S0742051X06001600-main.pdf?_tid=c38b0dee-e92e-11e6-ba60-](http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001600/1-s2.0-S0742051X06001600-main.pdf?_tid=c38b0dee-e92e-11e6-ba60-00000aab0f26&acdnat=1486029954_ec01f3b1f10fd6a6032be197ac5340b3)

00000aab0f26&acdnat=1486029954_ec01f3b1f10fd6a6032be197ac5340b3 (letöltés dátuma 2016. június 25.)

MSZMP Somogy Megyei Végrehajtó Bizottságának ülései, 1958-1989 (XXXV.1.c.)
MSZMP Somogy Megyei Végrehajtó Bizottságának ülései (XXXV.1.c.) 1974103. ő. e. 1974. május 29. (71-140. o.) 1. A közművelődés helyzete, a további feladatok a központi bizottság 1974. március 19-20-i határozata alapján. Jelentés: 73-117. p.

Murinkó Livia (2007): Életkor és szubjektív életminőség. In Utasi Ágnes (szerk) (2007): *Az életminőség feltételei*. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete. 47–71. p.

Nahalka István (2003): A tanulás. A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In Falus Iván (szerk): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tk. 134–153. p.

Nahalka István (2006): Tanulási tevékenységtípusok. In Nahalka István (szerk) (2006): *Hatékony tanulás*. Budapest, Bölcsész Konzorcium. 93–110. p.

Nagy Sándor (2015): Két évtized a közművelődési és andragógiai szakemberképzés szolgálatában. In: Simándi Szilvia (szerk.) „A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben. Eger: Líceum Kiadó, 2015. pp. 111–120. p.

Nagyné Klujber Márta (2015): Tanárjelöltek nézetei a fogyatékos személyekkel kapcsolatban. In: Falus Iván (szerk.) *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. 124 p. Eger: EKF Líceum Kiadó. 45–58. p.

Nehme, Marina (2010). E-Learning and Students' Motivation. In *Legal Education Review*. 20 (1–2). pp. 223–239.

Németh Balázs (2015): Lifelong Learning for All Adults? A New Concept for UNESCO – Limits and Opportunities for a Changing Inter-Governmental Organisation. In: Marcella Milana, Tom Nesbit (szerk.) *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. 288 p. London: Palgrave Macmillan. 165–178. p.

Németh János István (2013): A magyar közművelődés és a közösségi művelődés elmélet-történeti háttere, kapcsolatai. *Szín*. 18. évf. I. sz. 40–46. p.

Noesgaard, Signe Schack – Ørngreen, Rikke (2015): The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that promote e-Learning Effectiveness. In *Electronic Journal of e-Learning*. 13 (4). 278–290. p

Nyíri Kristóf (2009): *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (letöltés dátuma: 2018. május 4.)

OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris. <http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/432> (letöltés dátuma 2016. június 25.)

OECD (2010): *Recognition of Non-formal and Informal Learning Pointers for policydevelopment*. <http://www.oecd.org/dataoecd/3/17/45138863.pdf> (letöltés dátuma 2016. június 25.)

Orbán Annamária – Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*. 2. sz. 55–70. p.

Ollé János (et al.) (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest, Eötvös Kiadó.

Ollé János – Lévai Dóra (2013): *A XXI. század oktatástechnológiája I*. EKF, Eger.

OFI (2009): *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. Európai referenciakeret. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (letöltés dátuma 2015. június 25.)

OFI (2011): „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Ott, K. D. (2011): *Technology and Adult Learning: Understanding E-Learning and the Lifelong Learner*. In *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*. 7 (3) 31–36. p.

P2PU Learning Circles Facilitator Handbook (2015): <https://www.p2pu.org/en/facilitate/> (letöltés dátuma 2017. június 30.)

- Paavola, S. – Hakkarainen, K. (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14. 6. sz. 535–557. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/knowledgecreationmetaphor.pdf> (letöltés dátuma: 2017. december 10.)
- Papp-Danka Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatás-informatika*, 1-2. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesi-lehetosegei/> (letöltés dátuma 2015. június 30.)
- Papp-Danka Adrienn (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Pavluska Valéria (2008): Wie kann man Methoden der Leistungsbeurteilung für intergenerationelle Lernende gestalten? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen. Graz
- Pethő László (2011): Időskori tanulás a teljesebb életért: A komfortérzet fenntartása. *Felnőttképzés* 9:(4) 1–9. p.
- Péterfi Ferenc (2016): Közbizalom 2015. <http://reszvetelhete.hu/wp-content/uploads/2011/08/K%C3%B6zbizalom-2015.pdf> (letöltés dátuma: 2017. május 17.)
- Pihlgren, Ann S. (2015): A short introduction and handout to the workshop: Socratic Seminar in the Tradition of Early Swedish Popular Education, *Folkbildning. Lärarhögskolan i Stockholm*, Stockholm Institute of Education. 1–5. p.
- Postareff, Liisa – Lindblom, Sari-Ylänne – Nevgi, Anne (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23, 557–571. p.
- Pozsgay Imre (1976): Alapgondolat a kultúra további demokratizálásának elősegítése. *Pest Megyei Hírlap*. 1976. október 15. https://library.hungaricana.hu/hu/view/PestMegyeiHirlap_1976_10/?pg=156&layout=s
- Prensky, Marc (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Fordította: Kovács Emese. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (letöltés dátuma: 2017. június 10.)
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest, ÚMK.

Pusztai Gabriella (2015): Eredményességkonceptiók – Eredményesek-e az eredményesség kutatók? In Pusztai Gabriella – Kovács Klára: Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó. Új Mandátum Kiadó. 79–96. p.

Pusztai Gabriella (2017): Hallgatók civil közösségi részvétele öt ország tizenhárom felsőoktatási intézményében. Kultúra és Közösség. 3. sz. 95–108. p.

Putman, Robert D. (2000): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon&Schuster.

Rackwitz, R. (2012): Why Gamification is more than just a trend. Engaginglab/Gamification.

<http://engaginglab.wordpress.com/2012/10/08/whygamification-is-more-than-just-a-trend/>
(letöltés dátuma: 2018. április 27.)

Racsko Réka (2016): Az aktuális infokommunikációs stratégiák (policy) nemzetközi áttekintése. Tudományos és műszaki tájékoztatás. 63:(3) 91–107. p.

Rahimi, E. – van den Berg, J. – Veen, W. (2015): Facilitating Student-driven Constructing of Learning Environments Using Web 2.0 Personal Learning Environments. In: Computers and Education. 235–246. p.

Raij, K. (2013): Learning by Developing in Higher Education. Neveléstudomány, 2. sz. 6–21. p.

Richmond, R. E. (2000): Study Circles: Adult Education for the People. Journal of Adult Education. Mountain Plains Adult Education Association, 28, 35–43. p.

Roberts, Tim S. – McInnerney, Joanne M. (2007): Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions). Educational. Technology & Society, 10 (4), 257–268. p.

Salt, B. (2000): International Study Circles. Information, Communication and Society, 3 (3), 337–346. p.

Schmidt, B. – Tippelt, R. (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. Zeitschrift für Pädagogik 55. 1. pp. 73–90.

Setényi János (2009): Tanulóközpontú felnőttképzés.

<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulokozpontu> (letöltés dátuma: 2015. június 10.)

Siebert, H. (2009): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6. Aufl.). Augsburg: Ziel.

Siemens, George (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In *Instructional Technology and Distance Learning*. 1. sz. 3–10. p.

Silverstein, M. – Parker, MG. (2002): „Leisure activities and quality of life amongst the oldest old in Sweden”. *Research on Aging*. Vol. 24, No. 5. 528–547. p.

Simándi Szilvia (2017a) *Múzeumok a felnőttkori közösségi művelődés, tanulás szolgálatában*. In: Kurta Mihály, Veres Gábor, Verók Attila (szerk.) *Múzeumandragógia és közösségszolgálat. Az V. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga*. 184 p. Eger: Eszterházy Károly Egyetem; Pulszky Társaság, Magyar Múzeumi Egyesület múzeumandragógiai tagozata. 130–135. p.

Simándi Szilvia (2017b): *A tanulókörök mint a felnőttkori művelődés lehetséges szinterei, módszertani vetületei*. *KULTURÁLIS SZEMLE: NEMZETI MŰVELŐDÉSI INTÉZET* 7: 56-64. p.

Simándi Szilvia (2018a): *Flipped Classroom Experience in a Higher Education Context*. In *Pedagogy. Bulgarian Journal of Educational Research and Practice*. 9. sz. (Megjelenés 2018. novemberi szám)

Simándi Szilvia (2018b): *Közösségi tanulás tanulókörben, online tanulási környezetben*. In: Endrődy-Nagy Orsolya, Fehérvári Anikó (szerk.) *HERA Évkönyv V.: Innováció, kutatás, pedagógusok*. 701 p. Budapest: Hungarian Educational Research Association. 550-558. p.

Sullivan, K. – Marshall, K. – Tangney, B. (2015): *Learning circles: A collaborative technology-mediated peerteaching workshop*. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 63–83. p. <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14IIPp063-083Sullivan0919.pdf> (letöltés dátuma: 2017. február 4.)

Swedish Adult Education Association (SAEA) (2017): *Folkbildning non-formal adult education in Sweden*. http://www.studieforbunden.se/wp-content/files/Folkbildning_engelsk.pdf (letöltés dátuma: 2017. március 10.)

Swindell, Rick (2009): *Educational initiatives for older learners*. U3A Online, Brisbane. Online im Internet: <http://bit.ly/2mf8Mcs> (letöltés dátuma: 2017. február 4.)

Szamosújvári S. (1988): *Amatőr alkotókat ünneplünk*. *Agóra* (1), 8–10. p.

- Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. Pedagógusképzés, 2-3. sz. 199–220. p.
- Székely Levente, Szabó Andrea (szerk) (2017): Ifjúság 2016. Budapest, Új Nemzedék.
- Szűjártó Imre (2015): Filmoktatás az Eszterházy Károly Főiskolán. In: Simándi Szilvia (szerk.) „A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben. Eger: Líceum Kiadó.
- Szóró Ilona (2013): Az "Új Szántás" című folyóirat, egy új művelődéspolitikai szolgálatában. In Karlovitz János Tibor (szerk): Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején. Komárno, International Research Institute. 287–293. p.
- Szóró Ilona (2017): A tanítók szerepe az agráregyesületek életében, az 1940-es években. Kulturális Szemle. 2. sz. 69–75. p.
- Sz. Tóth János (2006): Karácsony Sándor és a népfőiskolai mozgalom. In Balipap Ferenc (szerk): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás. Budapest, MMI. 219–223. p.
- T. Kiss Tamás (2009): Paradigm(avákt)ák egy állandóan vált(akoz)ó képzésben (A társadalmi igényekre reagáló szakemberképzés kimunkáltságának kényszerűségeiről, ellentmondásairól és lehetőségeiről) Felnőttképzési Szemle. 1. sz. 98–106. p.
- T. Kiss Tamás (2010): Egy szak életben maradásának curriculum vitae-je. Szín. 1. sz. 4–15. p.
- T. Kiss Tamás és Tibori Tímea (2016): „Sikerült valamit elindítanom, ami azután már nélkülem is halad...” Interjú dr. Maróti Andor nyugalmazott egyetemi docenssel életútjáról és szakmai pályájának alakulásáról. Kultúra és Közösség. 2. sz. 9–81. p.
- T. Molnár Gizella (2016): A népművelőtől a közösség-szervezőig – A kultúraközvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden. In Sütő, E.; Szirmai, É. és Újvári, E. (szerk). Sodrásban: képzések, kutatások (1975–2015). Szeged: A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet. 15–32. p.
- Takács Ildikó (2010): A halogatás jellemzői a felsőoktatásban (A halogató magatartás és a személyiség jellemzőinek vizsgálata a felsőoktatásban) Budapest, ELTE.
- Tapscott, Don (2001): Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése. Budapest, Kossuth Kiadó.

- Tengely Adrienn (2010): A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek andragógiai tevékenysége a dualizmus kori Pécs példája alapján. In Juhász Erika (szerk): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen, CHERD. 385–390. p.
- Tinto, Vincent (1997): Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68. 6. 599–623. p.
- Tinto, Vincent (2003): Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series, 1. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- Tót Éva (2006): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Tót Éva (2008): Tanulási környezetek. *Educatio*. 2. sz. 183–192. p.
- Tóth Renáta (2014): Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulás-szervezési módszere. *Fluentum*. 1. évf. 3. sz. 1–14. p.
- Tóth Péter (2013): Tanulási teljesítmény mérése online környezetben. In Benedek András (et al): *Digitális pedagógia 2.0* Typotex Kiadó. 220–271. p.
- Török Balázs (2008): Tanulási szándékok – hazai helyzetkép. In *Felnőttképzés*. 4. sz. 12–21. p.
- Tynjälä, P. – Slotte, V. – Nieminen, J. – Lonka, K. – Olkinuora, E. (2006): From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice, In: Tynjälä, P. – Välimaa, J. – Boulton-Lewis, G. (eds): *Higher Education and Working Life – Collaborations, Confrontations and Challenges*, Elsevier Ltd., 73–88. p.
- Ujhelyi Adrienn – Kende Anna (2014): Internet és pszichológia. In *Alkalmazott pszichológia*. 1. sz. 5–14. p.
- UNESCO Institute for Education (2005): Recognition, Validation and Certification of informal and non-formal learning: Synthesis report. <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/recognition-validation-and-certification-informal-and-non-formal-learning> (letöltés dátuma: 2017. október 4.)

UNESCO (2012): Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of the Outcomes for Non-formal and Informal Learning. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf> (letöltés dátuma: 2017. május 10.)

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016): The third Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III.)/ A harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról (GRALE III.) <http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3-executive-summary.pdf> (letöltés dátuma: 2017. május 4.)

Utasi Ágnes (szerk) (2007): Az életminőség feltételei. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete.

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (1998): Közösségfejlesztés. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

Varga A. Tamás 1940–2002. Szakmai életút. Parola. 2002. 2. sz. 4–5. p.

Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Budapest. Gondolat Kiadói Kör.

Vámos Ágnes (2012): Tanulási eredmények.

http://413.hu/files/Tanulasi_eredmeny_2013_04_10.pdf (letöltés dátuma: 2015. június 12.)

Varga Vivien (2014): Az információs társadalom és a helyi közösség. A közösségfejlesztés lehetőségei Lakon a fiatal és a felnőtt lakosság körében. In Fekete Ilona Dóra, Herpainé Lakó Judit (szerk.) Tanulmányok a kultúra és a felnőttképzés köréből. 169 p. Eger: Líceum Kiadó.

Vavřín, Petr – Halvorson, Mary Claire (2008): Wie kann man intergenerationelle Gruppen ansprechen? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen. Graz

Verhagen, Plon (2006): Connectivism: a new learning theory? <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793> (letöltés dátuma: 2017. február 4.)

Vermunt, J. D. (1998): The regulation of Constructive Learning Processes. British Journal of Educational Psychology, 68. 2. sz. 149–171. p.

Vercseg Ilona (2014): Közösségelmélet. Budapest, ELTE TáTK

Veroszta Zsuzsanna (2014): Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In Kiss László (szerk.): A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V. magyarországi eredményei. Budapest, Educatio. 53–66. p.

Virág Irén (2013): Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger, Líceum Kiadó.

Virág Irén (2017): Értékelés a felsőoktatásban – a fejlesztő értékelés lehetőségei. In: Perjés István, Héjja-Nagy Katalin (szerk.) Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. 82–98. p.

Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen. Graz

White paper on Education and Training (1996): Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels, European Commission.

Weste, M. (2012): Turning on mobile learning global themes. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Párizs. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216451E.pdf> (letöltés dátuma: 2017. december 1.)

Werquin, Patrick (2007): Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programs, RNFIL – Third Meeting of National Representatives and International Organisations. Vienna, Austria. OECD.

Wilson, B. G. (1995): Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. Educational Technology, 35 (5), 25–30. p.

Wlodkowski, R. J. (2008): Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults. Jossey-Bass, San Francisco.

Zagyváné Szűcs Ida (2016): Új típusú tanári szerepek és pedagógiai értékek különösen a kulturális örökség közvetítésében. Taní-Tani Online (40).

7. Mellékletek

1. sz. melléklet: Módszertani ajánlás intergenerációs és online tanulókörök facilitátorai számára

A 3.4. fejezetben bemutatott vizsgálatunk azt a reménybeli célkitűzésünket szolgálta, hogy a résztvevő hallgatók a későbbiekben tevékenyen hozzájáruljanak a személyes jelenlétre építő tanulókörök mellett a részben, vagy a teljesen online felületen realizálódó tanulókörök bátorításához, illetve aktív támogatói és közreműködői legyenek a közösségi és nyitott, illetve a generációk közötti tanulási alkalmaknak. Ahogy a korábbiakban bemutattuk, a tanulókörök a választott témától függően többféle résztvevői kört is megszólíthatnak (lokális vonatkozású, hobbikörök, szakmai körök stb.), illetve a közreműködés mentén is több út kínálkozik: manifesztálódhat a kör tagjainak a tanulóköri szerepekre való felkészítésében és az igény szerinti támogatásában, illetve realizálódhat aktív tanulóköri részvételben is, akár baráti társaságok keretében is (vö. Byström és Säfström 2006). Az útmutatóban az általános vonásokra helyezzük a hangsúlyt, és feltérképezzük az egyes résztvevő-központú módszerekben rejlő lehetőségeket is az online tanulókörökhöz kötődően. Kiindulópontnak tekintjük Kindström (2010) és Wlodkowski (2008) munkáját, melyet az alábbi módon egészítünk ki a leendő facilitátorok számára az intergenerációs tanulás kontextusában Waxenegger et al. (2008) alapján.

A tanulóköröket tekinthetjük más szóval önszerveződő intergenerációs programoknak is, olyan tanulási formának, melyben a különböző életkorú résztvevők az azonos érdeklődés mentén közösen fogalmazzák meg, mit és hogyan szeretnének tanulni. A különböző tudással és tapasztalattal érkező fiatalok és idősebbek egyaránt profitálhatnak a közös munka során szerzett tapasztalatokból és az egyes témakörök különböző szemszögű megvilágításából (Ludescher és Waxenegger 2008). A tanulókörök arra is módot kínálhatnak, hogy a fiatal és az idősebb korosztály nem formális tanulási környezetben együttműködhessen és eszmecserét folytathasson. Az intergenerációs tanulás alapját ugyanis a párbeszéd alapú tanulás képezi, az egyes generációk közötti kommunikáció, és a tanulási folyamat során keletkező tapasztalat- és tudáscsere többlet a tanulási élmény részét képezi (Kolland 2008). Az intergenerációs tanulás előnyének tekinthetjük, hogy a felnőtt korosztály élettapasztalata, illetve a fiatal korosztály életszemlélete egyidejűleg jelenik meg: egy-egy téma megvitatásakor a különböző korosztályok képviselői többféleképpen is interpretálhatják az

adott témát. Ezen felül a tanulóközi munkában való részvétel ösztönözheti a résztvevőket új területek irányába is: kíváncsivá válhatnak a többi résztvevő további érdeklődési köre iránt is, amely az életkorok szóródásából is következik (Ludescher és Strempl 2008).

A tanulóköz esetében nem alkalmi társulásról van szó, hanem egy meghatározott időtartalmú, rendszeres együttműködésről. Egy klasszikus tanulóköz körülbelül 10 alkalomra tervez (Larsson és Nordvall 2010, 50; vö. Harangi 2010a). A közös munkához szükséges a találkozók számát, idejét és annak helyszínét megtervezni. A személyes jelenlétre építő tanulóközök esetében a módszertani útmutató (Kindström 2010) a hely és az idő vonatkozásában azt javasolja: „fontos, hogy olyan helyszínt válasszunk, ami mindenkinek kényelmes, és nem kerül senkinek sem túl hosszú időbe odajutnia”. (uo. 16). Mindemellett a találkozások időtartalmára és gyakoriságára vonatkozóan is olvashatunk tanácsokat: az egyes találkozók két óránál tovább ne tartsanak, és hetente egyszer, maximum kétszer célszerű találkozót szervezni. A hivatkozott tanulóközök esetében akár problémaként is jelentkezhet az intergenerációs tanulás szemszögéből, hogy a különböző korcsoportok különbözőképpen osztják be napjaikat, hiszen más-más szabadidővel rendelkeznek a fiatalabb résztvevők, az aktív keresők és a nyugdíjasok. Ez esetben fennállhat a veszélye annak, hogy nem sikerül mindenki számára megfelelő időpontot találni. Továbbá a találkozóhelyek vonatkozásában is igaz, hogy egyre kevesebb lehetőség van intergenerációs találkozásokra (Ludescher és Strempl 2008). Online tanulási környezetben a tér és az idő rugalmasan alakítható, köszönhetően a szinkron és az aszinkron kommunikációt lehetővé tevő eszközöknek és alkalmazásoknak, és a tér szerepe is jelentősen megváltozik, a fizikai és a földrajzi távolság szerepe csökken, ezáltal lehetőség nyílik akár egy másik kontinensen élővel is beszélgetni, másrészt a szociális tér is kitágul: rövid időn belül vagy párhuzamosan több emberrel lehet kapcsolatba lépni (Ujhelyi és Kende 2014).

A következő táblázatban (25. táblázat) a tanulóközök tervezésének általános alapeleveit foglaljuk össze.

25. táblázat: A tanulókörök tervezésének általános szempontjai Kindström (2010), Larsson és Nordvall (2010) alapján

Ki(k)?	A tanulókör vezetője nem a klasszikus értelemben vett irányító szerepet tölti be, nem szakértőként, vagy oktatóként van jelen, hanem a résztvevők támogatójaként, facilitátoraként. A résztvevők közötti párbeszéd kialakulását támogatja. Oldott hangulatot teremt, bátorítja az együttműködést (vö. baráti körök, hirdetési körök, szervezeti körök)
Kiknek?	Szabad tanulási, művelődési lehetőség: az élet dolgai iránt érdeklődő tanulni vágyóknak, időskorban tanulni szándékozókknak, földrajzilag távol élő, magyarul tanulni vágyóknak, korlátozott mozgástérrel rendelkezőknek stb. A résztvevők nem, életkor, iskolai végzettség, családi állapot, valamint szakma szempontjából is különbözhetnek egymástól, eltérő előzetes tudással és eltérő munkatapasztalatokkal rendelkeznek (vö. baráti körök, hirdetési körök, szervezeti körök, Byström és Säfström 2006)
Mit?	A tanulókörök elsősorban egy konkrét téma iránti személyes kíváncsiságra építenek Jelenorientált – múltorientált érdeklődés (vö. Boga 2011) A témaválasztás akár az általános műveltséghez, a szakmai érdeklődéshez, vagy a hobbitevékenységhez is kötődhet stb.
Miért?	Egy témában való elmélyülés, a szabadidő változatos eltöltése stb. Hasznosítása a munka világában, a mindennapi életben stb. (vö. Boga 2011) Közösségi cél: valahová tartozás érzése Kulturális és társadalmi tőketeremtés
Miből?	Jellemzően nincs költségvonzata * intergenerációs kezdeményezések esetében az internet használatának az elősegítése is szükséges lehet, különösen az idősebb emberek számára, ebben az esetben pl. pályázati forrás
Hol?	Személyes jelenlét esetében lakóhelyen, könnyen elérhető helyen Online tanulási környezetben helytől független tartalomelérés, például közösségi oldalak keretében
Mikor?	Személyes jelenlétre építő tanulókörök esetében hetente egyszer, maximum kétszer célszerű találkozót szervezni. Egy tipikus tanulókör körülbelül 10 alkalommal ül össze 2-3 órás elfoglaltságra (Larsson és Nordvall 2010). Online tanulási környezetben viszont a tér és az idő rugalmasan alakítható, köszönhetően a szinkron és aszinkron kommunikációt lehetővé tevő eszközöknek és alkalmazásoknak. Igény esetén szinkron kommunikáció lehetőségének biztosítása (egyidejű jelenlét online térben) Időtartam: kezdés - befejezés közös egyeztetése a tanulási tervnek megfelelően
Hogyan?	Résztvevő-központú módszerekkel (például projekt módszer stb.) (vö. kutatásalapú tanulás, problémaalapú tanulás)
Mivel?	Nyomtatott információforrások, számítógép/mobil infokommunikációs eszközök, internetkapcsolat, Web 2.0. internetes szolgáltatások stb.

Szervezés: A tanulósszervező a tanulóköröknek a megszervezésében, illetve a népszerűsítésében jut elsősorban szerephez, felhívásokon keresztül bátorítja a tanulókörben való részvételt, illetve közreműködhet a kör tagjainak a tanulóköri szerepekre való felkészítésében is (vö. hirdetési kör). (Többek között a helyi nyilvánosság eszközein, úgy mint a helyi honlapon, a helyi közösség online csoportjában, a helyi tankatalóguson, közösségi oldalakon stb. keresztül, vö. Arapovics és Vercseg 2017). Körvonalazza a

részvétel módjait attól függően, hogy személyes jelenlétre építő, részben személyes jelenléte preferáló, vagy teljesen online tanulási környezetben megvalósuló tanulókörökről van-e szó. Online tanulási környezetben az életkortól és a digitális kompetenciától, digitális írástudástól függően az is előfordulhat, hogy a résztvevők nem járatosak a technikai eszközök kezelésében, a digitális részvételben (vö. Cassells 2016), amely megnehezítheti vagy sok esetben el is lehetetleníti a részvételt. Fontos tehát, hogy az internet használatának elősegítése, különösen az idősebb emberek számára, hogy az intergenerációs program része legyen.⁷⁷

Facilitátor: A tanulókör vezetője nem a klasszikus értelemben vett irányító szerepet tölti be, nem szakértőként, vagy oktatóként van jelen, hiszen a tanulókör vezetője is egyik tagja a tanulókörnek, akit elfogadnak a résztvevők, és aki a résztvevők egyetértésével működik, sokkal inkább a résztvevők támogatójaként, facilitátoraként van jelen. Megjegyezzük azonban, hogy a témától függően akár külső segítség is igénybe vehető. A külső segítő ebben az esetben az adott téma szakértője, aki segíthet alkalomszerűen a munka során felmerült és esetleg válaszok nélkül maradt kérdésekkel kapcsolatban (Larsson és Nordvall 2010). A tanulókör facilitátora ösztönzi a párbeszédet, a nézetek és a vélemények oldott hangulatú cseréjét, támogatja a kihívást jelentő, de megvalósítható célok kitűzését. Oldott hangulatot teremt, és bátorítja az együttműködést, továbbá minden résztvevőt biztat hozzászólásra mind a tanulási folyamat, mind az értékelés során (vö. Kolland 2008; Pavluska 2008; Ludescher és Waxenegger 2008). Egy olyan tanulókörben, ahol jelen van a bizalom, biztonság, a résztvevők vélhetően szívesebben véleményezik és vitatják meg egymás gondolatait és munkáit, szívesebben dolgoznak együtt. A tanulókör módszere segíthet a résztvevők önbizalmának megerősítésében is.

Létszám: A tagok létszáma akkor ideális, ha se nem túl kevesen, se nem túl sokan vannak benne. Mint ahogyan a korábbiakban vázoltuk, ha például öt főnél kisebb a csoport, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül (vö. Kindström 2010, Maróti 2010). A tanulókörökben zajló munka ugyanis a tagok aktív részvételén és együttműködésén alapul. A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, azért, hogy a csoport minden tagja kommunikációs kapcsolatban legyen a többiekkel, és, hogy lehetőség nyíljon

⁷⁷ Jó példaként szolgálnak a Kattints rá, nagy! c. típusú országos kezdeményezések művelődési központok, könyvtárak stb. szervezésében. Az országossá kinőtt program célja, hogy bevezesse az idős érdeklődőket az internet használatába a nyugdíjas korosztály igényeihez igazodva. Témakörei: a számítógép használata, az internetezés alapjai, internetes böngészés, kapcsolatteremtés, levelezés az interneten stb.

tapasztalat-, illetve véleménycsereére is. Mind az intergenerációs tanulás, és mind a tanulókörök vonatkozásában igaz, hogy nagy létszám mellett nem hatékony a tanulás (Kindström 2010; Larsson és Nordvall 2010). Az intergenerációs tanulás alapvetően akkor valósulhat meg, ha a résztvevők között a különböző generációkat képviselők száma egyensúlyban van, és a kör minden résztvevője fontosnak érzi magát, továbbá a téma több korosztály számára is izgalmas.

Első lépések: A közös munkát minden résztvevő bemutatkozásával célszerű kezdeni, különösen akkor, ha nem ismerik egymást a résztvevők. Annak az átgondolása is célszerű, milyen módon kapcsolódik a téma a résztvevők életéhez. A felnőtt résztvevők általában szeretik tanulási tevékenységeiket valamilyen probléma köré csoportosítani, és a tanulási eredményeiket közvetlenül alkalmazni (pragmatista gondolkodásmód) (Durkó 1999, Kerülő 2010).

A tanulókörben a munka a résztvevők tapasztalataiból és ismereteiből indul ki, épít a résztvevők előzetes tudására és tapasztalataira, azonban a tanulókör több a tapasztalatok megosztásától (vö. tudáskonstrukció). Fontos, hogy a résztvevők elvárásai is napvilágra kerüljenek. Például (Kindström 2010, 23): „Mi az a legfontosabb dolog, amit a témáról megszeretnél tanulni? Mit kívánsz/szeretnél a többi résztvevőtől célod eléréséhez?”

Javasolt arra is figyelni, hogy a nyelvhasználat „generációérzékeny” legyen, az egyes résztvevők elvárásaihoz és igényeihez igazodjon. „A kulturális különbségek akadályozhatják az intergenerációs tanulást. A tanulók kritikus szemmel vizsgálják meg saját kulturális hátterüket és legyenek képesek megérteni más megközelítési formákat is. Különböző kulturális kódok magukban rejtik a félreértéseket, és adott esetben problémás kommunikációs helyzetekhez vezethetnek” (Kolland 2008,02). (lásd: 2.3. fejezet)

A közös munkát, tevékenységeket tervezni és szervezni szükséges, a tanulókör résztvevői közösen döntenek a tanulókörben folyó tevékenységekről és a megvalósítás módjáról. A tervek menet közben rugalmasan alakíthatók, a résztvevők igényeihez igazítható. A tanulókörben folyó munka megtervezését és a megvalósítható célokat a résztvevők közösen vitatják meg, hagyják jóvá és tűzik ki, azaz a résztvevők aktív bekapcsolódása elengedhetetlen (Holme Barrett 2003, Karlsson 2012). A résztvevők a tanulóköri munka során akár az előzetes terveiket is megváltoztathatják, rugalmasan módosíthatják, hiszen a tanulási tervet a tanulás eszközének tekintik. A tanulókör tagjai felelősek azért, hogy miként működnek, és hogyan viszik véghez tanulási céljaikat (Campbell 1998, Kindström 2010).

Továbbá az online tanulókörökben a munka megítélésünk szerint akkor lehet hatékony, ha szinkron és aszinkron kommunikációra egyaránt lehetőség nyílik (Főző 2006).

Módszerek: A következőkben az egyes résztvevő-központú módszerek alkalmazási lehetőségeit térképezzük fel online tanulási környezetben.

Az előzetes tudás összegyűjtése a témáról történhet fűrtábra, pókhálóábra, gondolattérkép stb. segítségével. Például egy téma bevezetésénél a gondolattérkép (Mind maps) segítségével összegyűjthetők és rendezhetők az előzetes ismeretek. A gondolattérképek felhasználási területe rendkívül széles körű: alkalmas ötletbörzére (brainstorming), szövegrészek feldolgozására, kreatív gondolkodásra stb. (Molnár és Kárpáti 2009). Az ötletroham módszere a téma feldolgozásának megtervezésében is hatékony segítség lehet, elősegíti az ötletek felszínre hozását, és a csapatszellem és csapatépítés szempontjából is hasznos lehet. Az ötletroham általában jól alkalmazható, amikor a tanulókör tagjainak egyéni tudására, kombinatív képességére és kreativitására van szükség. Az ötletroham lényege a szabad ötletfelvetés, a problémák megfogalmazására és a megoldások keresésére irányuló módszer. Alkalmazható például általános problématerületek feltárásához és a feltárt problémák okainak listázásához, továbbá saját definíció készítéséhez (Kraiciné és Csoma 2012). A fogalomtérkép (Concept map) a meglévő ismeretek halmazában segít grafikus ábrázolás formájában rendszert teremteni (Molnár és Kárpáti 2009). A fogalomtérkép az egyes fogalmakat és a közöttük fennálló kapcsolatrendszerrel mutatja be (Habók 2008). Míg a gondolattérkép készítése során egy központi fogalomból vagy témából indulunk ki, és arra építjük fel a hozzá kapcsolódó fogalmak, jellemző tulajdonságok rendszerét, a fogalomtérkép készítése során viszont több fogalmat fejtünk ki és kapcsolunk össze egy gondolatmenetnek megfelelően, rendszerint hálózatos formában. A gondolattérképek elsősorban sugarasan felépülő fastruktúrák, a fogalomtérképek akár többpontos hálózatokat is alkothatnak (Molnár és Kárpáti 2009).

A grafikai szervezők közül témánk aspektusából kiemeljük a jellemtérképet is, mely jól alkalmazható például olvasásélményre építő tanulókörökben, akár online, közösen szerkeszthető dokumentumok keretében (Google docs). A jellemtérkép irodalmi karakterek vagy valós személyek (történelmi személyiségek, hétköznapi emberek) árnyalt, több szempontú, érvekkel alátámasztott jellemzését, illetve több karakter összehasonlítását segítő grafikai szervező (Bárdossy, Dudás, Pethóné és Priskinné 2002, 339).

Az online tanulási környezet számos módon támogatja például a *projektmunkát* is. Például projektmunka keretében készülhet egy helyi értékeket bemutató kiadvány (település

hagyományainak, értékeinek a bemutatása képekkel, szöveggel, videóval stb.) A projekt általános értelemben egy meghatározott időegység alatt elvégzendő komplex feladat feltételeit, folyamatát és eredményeit meghatározó tervezet. A projektmódszer sajátos jegye a szabad döntési lehetőség, amelyet a résztvevő számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásán keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység értékeléséig. A tanulás indirekt módon valósul meg, inkább eszköze a produktum elérésére irányuló tevékenységnek (Falus 2003). Az online tanulási környezetben az információk megosztására, rendszerezett formájú tárolására többféle lehetőség nyílik. Az egyes szakaszok tevékenységét jól támogathatják a különféle alkalmazások, hatékonyan alkalmazható például a megosztott Google dokumentum a közös jegyzeteléshez, a témával kapcsolatos ötletgyűjtéshez, melyhez videókat, képeket, linkeket és fájlokat is hozzáadhatunk. A Google+ vagy a Facebook zárt csoport különböző kérdések megbeszéléséhez, illetve különböző fájlok megosztásához használható, továbbá online is lehet fórumozni vagy szavazni az egyes menet közben felmerülő kérdésekre.

Általában a tanulóköri közös munka a projektmunkához hasonlóan valamilyen produktummal zárul és a résztvevők számára motiváló lehet, hogy változatos digitális produktumok előállítására van lehetőség. Digitális produktumok lehetnek például (Ollé és Lévai 2013):

- videó, mozgóképes és hangalkalmazások (pl. Movie Maker, PowToon)
- infografika (pl. infogr.am, visual.ly, Piktochart)
- digitális képregény (pl. Pixton)
- idővonal (pl. Tiki-Toki, Timeglider)
- weboldal (pl. Webnode)
- animáció (pl. Moovly)
- prezentáció (Prezi, Google Slides, MS PowerPoint stb.)
- multimédiás dokumentum, poszter (pl. Glogster)

A projektmódszer előnyeként szokás említeni, hogy több készség fejlesztésére is alkalmas: fejleszti a kreativitást, a problémamegoldó és az analitikus gondolkodást, a tervezést, a kooperációt, az alkalmazkodást stb. Konkrét, hasznosítható, gyakorlati tudást nyújt és mindenki képességének megfelelően tud részt venni a folyamatban (Falus 2003).

A résztvevő-központú módszerek közül kiemeljük még a *vitamódszert*, mely tervezett és szervezett gondolatcserét tesz lehetővé problémák felismerésére, megfogalmazására, megtárgyalására és megoldására. A vita ellentétes nézetek szembesítését jelenti valamilyen

probléma tisztázása és megoldása céljából, alkalmazása fejleszti a problémamegoldó képességet is. A viták igen intenzíven mozgósíthatják az előzetes tudást, kiderülhetnek a résztvevők közötti, az előzetes tudás tartalmában rejlő értelmezési különbségek (Nahalka 2006). Javasolt felhívni a résztvevők figyelmét, hogy nemcsak egy igazság létezhet, és fontos annak a biztosítása is, hogy minden álláspont napvilágra kerülhessen, így az eltérő vélemények vagy megközelítések is.

A T-táblázat egy olyan grafikai szervező, amely hatékony lehet egy vita esetében az összehasonlításra és a szembeállító érvek rögzítésére, egy fogalom, téma vagy kérdés két különböző nézőpontú megközelítésére, például online, közösen szerkeszthető dokumentumok segítségével (Google docs). A ráhangolódás fázisában az előzetes ismeretek és vélekedések alapján egy helyzet, egy fogalom mellett és ellen szóló érvek összegyűjtésére alkalmas. A jelentésteremtés szakaszában például két különböző nézőpontú szöveg összevető vizsgálatára használható. A reflektálás fázisában a vita megjelenítéséhez alkalmazható, a téma részletekbe menő végiggondolása, a nézetek ütköztetése is lehetővé válik (Bárdossy et al. 2002, 368).⁷⁸

Az online tanulókori munkában (is) jövőbemutató, innovatív lehetőséget kínál a MapIt együttműködésen alapuló, vitatérkép-szerkesztő és -kezelő alkalmazás használata, melynek tapasztalatairól Molnár és Kárpáti (2009) tanulmányában olvashatunk. Az eszköz alapja a dialogikus tanulás, és hatékony segítője az együttműködő tanulásnak: a MapIt-tel lehetőség van közös dokumentumok elkészítésére, a szoftver alkalmas szövegek, képek és hangok megosztására, közös szerkesztésére, és ezeket a folyamatokat egy térképezési programmal átláthatóvá teszi. A szerzők kiemelik a „vitatérképezés” kollaboratív tanulás támogató szerepét, amely többek között lehetővé teszi a megbeszélések strukturálását, a támogató és ellenvélemények kiemelését, az információk grafikus megjelenítését, a hatékony moderálást és mások véleményének tudatosítását és tiszteletben tartását: ugyanis az „egyszerre beszélés” kiiktatható és az „egymás mellett elbeszélés” korrigálható.

⁷⁸ A kritikai gondolkodás és az interaktív tanulás elősegítésére hatékony tanulástámogató a Ráhangolódás – Jelentéstulajdonítás – Reflektálás (RJR) modell (Bárdossy et al 2002).

A ráhangolódás (vagy felidézés) fázisa: a témáról való tudás aktív felidézése, a félreértések, ellentmondások és a tévedések tisztázása, korrigálás lehetősége stb.

A jelentéstulajdonítás (vagy jelentésteremtés) fázisa: az információk feldolgozása, megértése különböző résztvevő-központú, aktivizáló módszerekkel

A reflektálás fázisa: az új ismeretek megszilárdítása, az új információ saját szavakkal, saját nyelven való megfogalmazása

A következőkben további résztvevő-központú módszereket vázolunk fel, melyek megítélésünk szerint online tanulóköri munkában szintén alkalmazhatóak:

A *situációs módszerek* elsősorban szinkron kommunikáció esetén alkalmazhatók ki. Az aktivizáló módszerek fontos csoportját képezik, a résztvevők valós vagy ahhoz hasonló problémát oldanak meg saját tapasztalataik alapján (vö. munkatapasztalat, előzetes tudás). A módszer csoport az előzetes ismeretek, előítéletek, vélemények, attitűdök feltárását, magatartási, viselkedési formák gyakorlását, illetve korrekcióját teszi lehetővé (Falus 2003, Kraiciné és Csoma 2012, 154-157). Az esetpélda a situációs játékok egyszerűbb fajtája: a valóság egyetlen konfliktusát kell írásban vagy technikai eszközzel bemutatni. Ezután a résztvevők közösen alakítják ki saját megoldási javaslatukat, röviden ismertetik és indokolják azokat. Szerepjátékról akkor beszélünk, ha valaki egy másik személy szerepét vagy feladatvégzését eljátssza. A szerepjátékok lehetnek előzetes szerepjátékok, amelyben „mintha helyzeteket” teremtenek, olyanokat, amelyeket a résztvevők a jövőben valamikor átélhetnek. Ennek célja, hogy a résztvevők kipróbálhassák, hogy az adott szituációkban hogyan oldanák meg a helyzetet. Például váratlan helyzetek kezelése egy rendezvényen. (Hogyan oldaná meg a következő szituációt...? Mit tenne abban a helyzetben, ha...?) Megoldások keresése, tapasztalatcsere az adott szituáció kezelésére.

A *víziómunka* a szerepjáték egy speciális változata, szinkron és aszinkron kommunikáció esetén is alkalmazható. Egy szerepjáték keretében a résztvevők közös víziót terveznek, konkrét célokat és intézkedéseket fogalmaznak meg egy jövőbeni feladat megvalósításáról, például közösen szerkeszthető dokumentumok segítségével. A módszer alkalmas arra, hogy kialakítsa a csoportban az összetartozás, a lelkesedés érzését, és a változás előidézéséhez nélkülözhetetlen cselekvési motivációt (Kraiciné és Csoma 2012):

A víziómunka három fő fázisból áll:

- a tapasztalatok összegyűjtése (különböző szemléletmódok, vélemények),
- a közös értelmezés,
- és a végkövetkeztetés a jövőre nézve.

Első lépés a Múlt áttekintése, amikor is a résztvevők a „Honnan jövünk?” kérdés megválaszolásával megteremtik a konstruktív párbeszéd alapjait. A második lépés a Jelen elemzése SWOT analízis keretében, azaz a belső és a külső környezetnek az elemzése (26. sz. táblázat).

26. táblázat: SWOT elemzés

Belső tényezők			
<i>Pozitívumok</i>	Erősségek	Gyengeségek	<i>Negatívumok</i>
	Lehetőségek	Veszélyek	
Külső tényezők			

A harmadik lépés a Jövő felvázolása, amely arra a kérdésre keresi a választ, hogy „Mit akarunk együtt elérni?” A munka zárásaként a résztvevők a vízió megvalósításával foglalkoznak, hasonlóan a projektmódszerhez: idő- és tevékenységtervet készítenek a közeli célok, intézkedések megvalósítására. A résztvevőknek jól kell ismerniük azt a területet, amelyet meg akarnak változtatni, de nem szükséges, hogy közvetlenül érintettek legyenek. A módszer fejleszti a lehetőségek kiaknázása iránti fogékonyságot. A jövőtervezéssel kapcsolatos munka az egyes ember gondolatainál kezdődik, és a csoportmunkában fejeződik be (Kraiciné és Csoma 2012).

Tanulástámogatás: A közös munka során megerősítő a támogató visszajelzés és a folyamatos visszacsatolás, amely a közösség többi tagjától egyaránt érkezik (Ollé és Lévai 2013). A közösségi oldalak esetében jól kihasználható a komment formájában történő visszajelzési lehetőség, mely folyamatos visszacsatolást, megerősítést képes nyújtani, helyes válasz esetén egy rövid szöveges megerősítés, vagy lájkolás formájában. A tanulókör tagjai között az együttműködés kedvezően hathat a résztvevők motivációjának a fenntartására is, továbbá a közös munka hatékonyságának növelésében, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztésében is jelentős szerepet tölthet be (Faragó 2016). A különböző interakciók támogatják a tudáskonstruálás folyamatát (vö. Glasersfeld 1995, Nahalka 2006, Papp-Danka 2014).

A folyamatba épített értékelés során az alábbi kérdések megválaszolását is javasoljuk (vö. Campbell 1998, Kindström 2010, Karlsson 2012, Larsson és Nordvall 2010):

A tanulási terv szerint működik-e a kör? A kitűzött célt követi? Amennyiben a fenti kérdésekre nem a válasz: Szükséges-e a tanulási terv megváltoztatása vagy a célok felülvizsgálata?

A tanulástámogatás vonatkozásában jó lehetőséget kínál a gamifikáció is, megítélésünk szerint a játékosítás felhasználható a tanulóköri munka során is. A gamifikáció (magyarul játékosításnak fordítják) egyre nagyobb teret hódít az oktatás világában, innovatív motivációs lehetőség a tanulás támogatására (vö. Rackwitz 2012). A játékosítás nem csupán a játékok alkalmazását jelenti, hanem a játékmechanizmusok beépítését is a

tanulásszervezésbe: fontos szerepet tölthetnek be például a visszajelzési és értékelési folyamatok terén. A pontok, szintek és jelvények alkalmazása lehetőséget nyújt például összetett visszajelzési és értékelési rendszerek kiépítésére is. A pontrendszerek egyik nagy előnye az, hogy elsősorban a fejlődésre, illetve a gyűjtögetésre fókuszálnak, így a megszerzett pontok lehetőséget adnak a gyarapodás és a haladás érzetének átélésére. Továbbá az azonnali visszacsatolás lehetősége jótékony hatással bír a tanulás élményére is (Fromann és Damsa 2016, vö. Glover 2013, Miller 2013).⁷⁹

A bemutatott módszerek többek között az alábbi tanulási tevékenységtípusokat szolgálhatják (Nahalka 2006, 94):

- Előzetes tudás elemzése és tudatos felhasználása: Minden tanulási folyamatban döntő szerepet játszik, hogy a résztvevő milyen előzetes tudást tud mozgósítani a tapasztalatok értelmezésére, az új tudás létrehozására, megkonstruálására.
- Fogalomtisztázás: A felnőtt résztvevők esetében hasznos módszer lehet a saját definíció készítésének – egy közösen átgondolt, ellenérvekkel szemben megvédett fogalom – alkalmazása, mert ezen keresztül előzetes ismereteik is napvilágra kerülhetnek, továbbá fejlődik az általánosítás, a lényegkiemelés és a reflexió képessége is.
- Problémamegoldás: Az alaptevékenység valamilyen probléma megoldására irányul, a problémamegoldás egyben új tudás konstruálását igényli (vö. probléma alapú tanulás, kutatás alapú tanulás). A »jó« probléma ismertetőjegyei között az alábbiakat nevezik meg: az előzetesen meghatározott célokhoz illeszkedik; érdekes, izgalmas; világosan meghatározható; optimális nehézségű, megválaszolható, de összetett; kapcsolódik, épít az előzetes tudásra (Kopp 2013).
- Többféle megközelítés: A különböző résztvevők más és más előzetes tudással rendelkeznek, így lehetőség nyílik az eltérő vélemények, tapasztalatok ütköztetésére is (vö. fogalmi váltás) (Glaserfeld 1995).

⁷⁹ Például a Tempus Közalapítvány az Európai Felsőoktatási Térség reformja c. projekt keretében az „Online tanulás-támogató eszközök és gamifikáció a gyakorlatban” címmel online kurzust szervezett. A kurzus két bevezető videó-előadással indult, amelyekben előadóként elrejtettünk egy fényképet. Ez a fénykép csupán pár másodpercre villant fel a videóban, és nem tettünk róla külön említést. Körülbelül a kurzus felénél kiadásra került egy bónusz feladat a képpel kapcsolatban: „Bevezető videóelőadásainkban elrejtettünk két fényképet, amelyek egy rövid időre felvillannak a videóban. Találja meg ezeket és írja le, hogy Ön szerint mire utalnak a képek, miként köthetők az előadás témájához?”

A feladat jó lehetőséget kínált a pontszerzésre, és egyúttal arra is motiválta a résztvevőket, hogy újra megnézzék a videókat, továbbá ösztönözni kívántuk azokat is, akik egyszer sem nézték meg a videókat. Ezt a játékos elemet képekkel, idézetekkel, nem létező kifejezésekkel is be lehet vonni. (szakmai közreműködők: Hajba László – Besze Szilvia – Simándi Szilvia)

Az online tanulási környezetben a tanulókori munkát Facebook zárt csoport keretében – az előzőekben bemutatott résztvevő-központú módszerekre figyelemmel – jól kiegészíthetik és támogatják többek között az alábbi alkalmazások is, például előkészíthetik és megtervezhetik a közös tevékenységeket a résztvevők, amennyiben egy adott témához, projekthez, jelenséghez kapcsolódó tevékenységeket megelőzi az eszköz- és alkalmazáskínálatban való eligazodni tudás is. (27. sz. táblázat)

27. táblázat: Közösségi tanulást támogató alkalmazások

Cél	Alkalmazás	Alkalmas
közös munka szervezése	Doodle Google Calendar	időpontok egyeztetésére és online szavazások létrehozására alkalmas különböző események létrehozására
online tárhely (közös szerkesztés)	Google Drive, Dropbox OneDrive	fájlok tárolására, közös dokumentumok szerkesztésére online szerkeszthető, megosztható
adatgyűjtés	Symbaloo	weboldalak egybegyűjtésére, kiindulópontként szolgálhat az internetes böngészéshez, ismeretszerzéshez
rendszerelés, megértés támogatása	MindMeister, XMind,	különböző kollaboratív gondolatterkép-készítő és fogalomterkép-készítő alkalmazások
gyakorlást és felidézést támogató	Quizlet	digitális tanítókártya-csomagok létrehozására fejlesztőjátékok készítésére
reflexiók rögzítése	Linoit és a Padlet	reflexiók írásos rögzítésére, kollaboratív módon is szerkeszthető online falújság
online ötletelés, szavazás, vita	Tricider	brainstormingra vagy bizonyos állítások melletti érvek és ellenérvek gyűjtésére és szavazásra alkalmas eszköz.
digitális történetmesélés	PowToon Storybird	elbeszélő jellegű diárok létrehozása, hangalámondással, animált videókkal
képanyag, szemléltetés	Flickr	online fényképmegosztó (Ingyenes fotókat kínál a pixabay.com)
szinkron kommunikáció	Skype, chat	konferenciahívás, videóhívás, csetelés stb.

Forrás: Aknai (2015) nyomán

Zárás: A tanulókori munka befejezésekor kerüljön lehetőség az eredmények bemutatására, megvitatására és a közös értékelésére is. A szakirodalomban az értékelési filozófiák három nagy csoportjával találkozhatunk: a kompetitív, a nem kompetitív és a kooperatív szempontú értékelési filozófiával (Buda 2011). Míg a kompetitív értékelési szemlélet elsősorban a tanulók/résztvevők közötti sorrend felállítására, a teljesítmények összehasonlítására, minősítésére törekszik (a tanulókori munkára nem jellemző), a nem kompetitív szemlélet esetében az értékelés célja a bátorítás, az erőfeszítés jutalmazása és a motiválás. A középpontban az egyén teljesítménye áll, amelyet személyre szabottan értékelnek (a tanulókori munkára részben jellemző). A kooperatív értékelési szemlélet pedig a tanulási

folyamatot közös teljesítménynek tekinti, melyben a résztvevő is felelős a saját tevékenységéért. Mivel a teljesítmény közös tevékenységen alapul, nem válik szét élesen az értékelő és az értékelt szerepköre (a tanulóközi munkára jellemző).

A záró értékeléskor az alábbi kérdések megválaszolását is javasoljuk (vö. Campbell 1998, Kindström 2010, Karlsson 2012, Larsson és Nordvall 2010):

- Mennyire értékelik a tagok sikeresnek a kört?
- Hol ütköztek akadályba? Mi lehetett ezek oka?
- Mi lehet a tapasztalatokból érdekes más tanulókörök számára?

Mivel a tanulóközi tevékenység általában valamilyen közös produktummal zárul, ha van alkalom és mód rá, az elért eredményeket és a készített produktumokat szélesebb közönség előtt is bemutatthatják a résztvevők (jó példái a helytörténeti körök) (vö. Francz 2009, Maróti 2010).

2. sz. melléklet: Kérdőív a közösségben tanulásról ⁸⁰



Kérdőív a közösségben tanulásról

A kérdőív a közösségben tanulás különböző vetületeire irányul. Kérjük, hogy a közösségi tanulásra irányuló kutatásunkhoz ossza meg velünk gondolatait, tapasztalatait az alábbi kérdőív kitöltésével. A kérdőív kitöltése anonim, az adatok összesítve kerülnek feldolgozásra! Köszönjük szépen!

***Kötelező**

Tagja most valamilyen szabadidős közösségnek? Kérjük, válasszon! *
Több válasz lehetséges!

Ha igen, mióta? *

- Kevesebb, mint 1 éve
- 1-3 éve
- Több mint 3 éve
- egyéb:

Volt arra már példa, hogy (egykori) tanulmányaihoz kötődően egy-egy dolgotra, vizsgára készüléskor a csoporttársak segítségét, támogatását igénybe vette? *
(Több válasz lehetséges!)

Kérdőív a közösségben tanulásról

A kérdőív a közösségben tanulás különböző vetületeire irányul. Kérjük, hogy a közösségi tanulásra irányuló kutatásunkhoz ossza meg velünk gondolatait, tapasztalatait az alábbi kérdőív kitöltésével. A kérdőív kitöltése anonim, az adatok összesítve kerülnek feldolgozásra! Köszönjük szépen!

Tagja most valamilyen szabadidős közösségnek? Kérjük, válasszon! (több válasz lehetséges)

1. Szakkör, klub (filmklub, olvasóköri stb.)
2. Sportághoz kötődő közösség
3. Hagyományőrző közösség
4. Civil szervezet tagja
5. Önkéntes vagyok
6. Jelenleg nem vagyok tagja, de korábban voltam (sportághoz kötődő)
7. Jelenleg nem vagyok tagja, de korábban voltam (hagyományőrző közösség)
8. Jelenleg nem vagyok tagja, de korábban voltam (szakkör, klub stb.)
9. Nem vagyok tagja
10. Egyéb:

⁸⁰ Az online keretek között kitölthető kérdőívünk egyes kérdéseit összesítve jelenítjük meg, külön megjelöltük, amennyiben az csak az egyik célcsoportra vonatkozott.

Ha igen, mióta?

1. Kevesebb, mint 1 éve
2. 1-3 éve
3. Több mint 3 éve
4. Egyéb:

Volt arra már példa, hogy (egykori) tanulmányaihoz kötődően egy-egy dolgotra, vizsgára készüléskor a csoporttársak segítségét, támogatását igénybe vette? (Több válasz lehetséges!)

1. Igen, több alkalommal
2. Ritkán előfordul
3. Egyáltalán nem
4. Gondoltam már rá, de eddig nem volt rá alkalmam
5. Nem, de szívesen élnék/éltem volna ilyen lehetőséggel
6. Egyéb:

Volt arra már példa, hogy valamit szabadidejében, egy közösségben sajátított el, tanult meg? Személyes jelenlét során (munkához, szabadidőhöz, hobbihoz kötődően stb.)

1. Igen, többször
2. Egyszer
3. Eddig még nem
4. Egyéb:

Amennyiben igen, mit tanult és hány alkalommal?
(munkához, szabadidőhöz, hobbihoz kötődően stb.)

Volt arra már példa, hogy valamit online/virtuális közösségben sajátított el, tanult meg?
(munkához, szabadidőhöz, hobbihoz kötődően stb.)

1. Igen, többször
2. Egyszer
3. Eddig még nem
4. Egyéb:

Amennyiben igen, mit tanult és hány alkalommal?
(munkához, szabadidőhöz, hobbihoz kötődően stb.)

Mi jut az az 5 szó, ami eszébe jut a tanulás szóról? *

Milyen okból csatlakozna szívesen egy online felületen működő tanulóközösséghez?
Jelölje meg az Önre jellemző válaszokat! (Több válasz is lehetséges!)

1. Egy számomra érdekes téma iránti érdeklődésből
2. Kíváncsiságból
3. A tapasztalatcsere lehetőségéért az adott témában
4. Ki szeretném próbálni ezt a tudásbővítési lehetőséget
5. Ismerőseim ajánlására
6. Másokkal való együtt tanulásért
7. Tanulmányaim támogatására, megerősítésre
8. Egy-egy nehezebb tananyag közös feldolgozása, megértése céljából
9. Mobilitása miatt (nincs helyhez és időhöz kötve)
10. Ki szeretném aknázni ezt a lehetőséget tanári munkám során is
11. Munkámhoz történő hasznosításra
12. Kapcsolatépítésre, ismerkedésre
13. Egyéb:

Szívesen csatlakozna egy online tanulóközösséghez egy ön által választott témában?
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Amennyiben *igen*, milyen elvárásai vannak/lennének egy online tanulókörrel kapcsolatban?

Kérem, jelölje 1-4 ig, hogy mennyire igaz Önre az alább felsorolt!

Tudásomat bővíthessem egy adott téma területén
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Tapasztalatot cserélhessek a választott témában
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Élményszerű tanulási lehetőséget kínáljon
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Új barátságok, ismeretségek kötésére legyen lehetőség
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Azonos érdeklődésű emberekkel való beszélgetési lehetőséget kínáljon
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Kapjak megerősítést
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Kapjak támogató visszajelzést
Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Megoszthassam véleményemet másokkal

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Elmélyülhessek egy választott témában

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Ne legyen személyes jelenléthez kötve

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Időben rugalmas legyen

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Miről tanulna szívesen? Mely témakörben bővítené tudását egy online tanulóközösség keretében? (Több válasz lehetséges!)

1. Munkámhoz kapcsolódó szakmai ismeretek
2. Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
3. Idegen nyelv
4. Háztartással kapcsolatos tudnivalók
5. Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
6. Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók, új ismeretek
7. Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivalók
8. Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
9. Vallási, spirituális, ezoterikus témák
10. Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
11. Természettudományos kérdések
12. Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
13. Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
14. Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
15. Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

Van olyan konkrét téma, amiben szívesen tapasztalatot cserélne, tudását szívesen bővítené azonos érdeklődésű társakkal? (igényfelmérő kérdőív)

Rendelkezik tapasztalatokkal a tanulókörök munkájáról?

1. Igen, rendelkezem saját tapasztalatokkal.
2. Hallottam róla, de nem rendelkezem saját tapasztalatokkal.
3. Nem.

Ön szerint hány fő részvételével lehet hatékony a közös munka? (igényfelmérő kérdőív)

1. 5-10 fő között
2. 11-20 fő között
3. 20 fő felett
4. nem tudom

Ön szerint milyen szerepe, funkciója van egy tanulókör vezetőjének? (Támogató, irányító stb.)

Kérem, jelölje 1-4 ig, hogy mennyire igaz Önre az alább felsorolt! (igényfelmérő kérdőív)

Jól tudok az időmmel gazdálkodni, be tudom osztani az időmet.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Képes vagyok célok felállítására

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Szükségem van tanári irányításra a tanulási folyamat során.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Szükségem van kijelölt határidőkre a tanulási folyamat során.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

A tanulás és a munka összeegyeztetése sokszor gondot okoz számomra

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Nyitott vagyok mások véleményére

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Képes vagyok az együttműködésre

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Képes vagyok az önreflexióra

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Szívesen meghallgatom mások véleményét.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Szeretek tanulni, ezért mindig tanulok valamit.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Nincs időm arra, hogy személyesen részt vegyek szervezett, csoportos képzésben.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Közlekedési nehézségeim vannak.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Nem kedvelem a tanár által irányított, formális osztálytermi légkört.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Nem ismerek olyan tanfolyamot, képzést, ahol olyan ismereteket oktatnak, ami engem érdekel.

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Milyen gyakran szokott internetezni?

1. naponta 2 óránál többet
2. naponta 2 óránál kevesebbet
3. hetente körülbelül 2-3 órát
4. hetente kevesebb mint 2 órát
5. Egyéb:

Milyen gyakran használja a világhálót tanulási célokra?

	hetente	havonta	kevesebb, mint egy félév	több mint, egy félév	eddig egyszer	soha
Információgyűjtés formájában						
Oktatófilmek/Videó előadások formájában						
Információszerzést támogató oldal keretében						
Open university - nyitott egyetem						
Online tesztek kitöltése céljából						
MOOC kurzusok						
Elektronikus könyvtárban keresgélés						
Fórumozást támogató oldalak segítségével						
Nyelvtanulást segítő alkalmazások						
Egyéb:						

Mennyire találja eredményesnek általában a használatát?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Vett már részt online, nyílt kurzuson?

1. Igen, egyszer
2. Igen, többször is
3. Még nem vettem részt.

Amennyiben igen, mennyire ítéli meg eredményesnek a részvételét?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Amennyiben nem volt eredményes az Ön számára, miben látja az okait? (Több válasz lehetséges!)

1. Mégsem érdekelt a téma
2. Hiányzott a társak támogató hatása
3. Szerettem volna több segítséget kapni.
4. Nem rendelkezem elegendő számítástechnikai tudással.
5. Szerettem volna egyes kérdésekben eszmecserét folytatni.
6. Nem volt rá elég időm.
7. Lemaradtam menet közben.
8. Egyéb:

Mennyire találja megfelelőnek egy Facebook zárt csoport vagy a Google+ használatát a tanulóközösség munkájához? Több válasz is lehetséges!

1. Ötletes és jó megoldásnak tartom a Facebook zárt csoportot
2. Ötletes és jó megoldásnak tartom a Google+ csoportot
3. Nem tudom elképzelni közösségi oldal keretében.
4. Nem szeretem a Facebook-ot
5. Nem szeretem a Google+-t
6. Nem ismerem a fent nevezett két lehetőséget
7. Egyik közösségi oldal sem alkalmas közösségi tanulásra
8. Egyéb:

Milyen gyakran szokott a Facebook oldalra fellépni?

1. naponta többször
2. naponta legalább egyszer
3. hetente
4. ritkábban
5. nincs Facebook profilom, nem regisztráltam

Mennyi szabadidővel rendelkezik hétköznap?

1. 3 óránál több szabadidőm van
2. 1-3 óra szabadidőm van
3. 1 óránál kevesebb szabadidőm van
4. Egyéb:

Mennyi szabadidővel rendelkezik hétvégén?

1. 3 óránál több szabadidőm van
2. 1-3 óra szabadidőm van
3. 1 óránál kevesebb szabadidőm van
4. Egyéb:

Milyennek ítéli meg a felhasználói szintű informatikai tudását?

Felhasználószintű informatikai ismeretek (word, excel, ppt stb.)

1. magas szintűnek ítélem meg
2. inkább jónak ítélem meg
3. kevésbé jónak ítélem meg
4. Egyéb:

Mit szokott felkeresni a felsoroltak közül az internetezés közben általában?

1. email postafiókomat
2. közösségi oldalakat
3. fórumoldalakat
4. híroldalakat
5. zene, videó megosztó oldalakat
6. Egyéb:

Ön szerint miben tud egy (virtuális) tanulóközösség többletet nyújtani?

Idősebb-fiatalabb korosztály együtt tanulásáról rendelkezik saját tapasztalattal?

(Munkához, szabadidőhöz, hobbihoz kötődően stb.)

1. Igen
2. Nem
3. Egyéb:

Amennyiben igen, kérjük, vázolja fel röviden! (Munkához, szabadidőhöz, hobbihoz kötődően stb.)

A válaszadó neme

1. Férfi
2. Nő

A válaszadó életkora

1. 18-22 év
2. 23-30 év
3. 31-40 év
4. 41-55 év
5. 56 év felett

A válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége

1. általános iskola
2. szakiskola/ szakmunkásképző
3. érettségi
4. felsőfokú szakképzés
5. főiskolai végzettség
6. egyetemi végzettség

Szakja (hallgatói kérdőív)

1. Közösségi művelődés tanár nappali tagozat
2. Közösségi művelődés tanár levelező tagozat
3. Játék- és szabadidő-szervező nappali tagozat
4. Játék- és szabadidő-szervező levelező tagozat

Rendelkezik tanítási tapasztalattal? (hallgatói kérdőív)

1. Nem, még tanulok.
2. Igen, rendelkezem 1-4 éves tapasztalattal.
3. Igen, rendelkezem 5 éves tapasztalattal.
4. Nem tanári munkakörben dolgozom.
5. Egyéb:

A válaszadó munkavégzésre irányuló adatok (igényfelmérő kérdőív)

1. nappali tagozaton tanulok
2. főállásban, szellemi munkát végzek
3. főállásban, fizikai munkát végzek
4. háztartásbeli vagyok
5. nyugdíjas vagyok
6. álláskereső vagyok

Közművelődéshez kötődő területen dolgozom/tanulok (igényfelmérő kérdőív)

1. Igen
2. Nem

Lakóhely

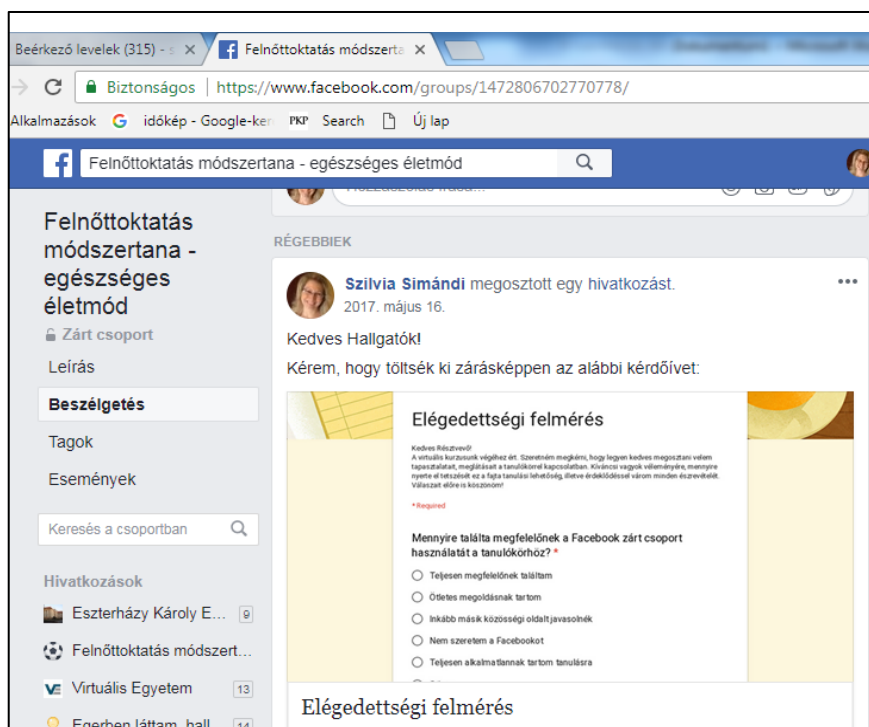
1. 10 000 fő alatti településen élek
2. 10 000 fő feletti településen élek
3. Megyeszékhelyen élek
4. A fővárosban élek
5. Egyéb:

Családi állapot

1. Párkapcsolatban élek
2. Férjezett/nős vagyok
3. Gyermekeimet egyedül nevelem
4. Egyedülálló vagyok
5. Egyéb:

Köszönjük szépen válaszait! Ha bármilyen témához kötődő mondanivalója van, kérjük, ossza meg velünk! :)

3. sz. melléklet: Elégedettségi kérdőív



Kedves Résztevő!

Szeretném megkérni, hogy legyen kedves megosztani velem tapasztalatait, meglátásait a tanulókörrel kapcsolatban. Kíváncsi vagyok véleményére, tapasztalataira, illetve érdeklődéssel várom minden észrevételét. Válaszait előre is köszönöm!

Mennyire találta megfelelőnek a Facebook zárt csoport használatát a tanulókörhöz? *

1. Teljesen megfelelőnek találtam
2. Ötletes megoldásnak tartom
3. Inkább másik közösségi oldalt javasolnék
4. Nem szeretem a Facebook-ot
5. Teljesen alkalmatlannak tartom tanulásra
6. Egyéb:

Hogyan jellemezné 3 szóval a tanulóköri tapasztalatait?

Ön szerint mi működött nagyon jól a körben? *

Ön szerint mit nem sikerült megvalósítani? *

Igényelt volna több koordinálást, irányítást? *

1. Igen
2. Nem
3. Egyéb:

Tanulásnak tartja-e ezt a tudásbővítési lehetőséget? *

1. Igen
2. Nem
3. Egyéb:

Szívesen kapott volna igazolást a részvételről? *

1. Igen
2. Nem
3. Nem tudom

Kapott-e hasznos tartalmat a többi csoporttársától? *

1. Igen
2. Nem
3. Egyéb:

Mit kapott a tanulókortól? (Több válasz lehetséges)

1. Új ismereteket
2. Tapasztalatcsere lehetőségét
3. Kellemes időtöltést
4. Azonos érdeklődésű emberekkel beszélgetési lehetőséget
5. Tapasztalatokat a tanulókörök működéséről
6. Egyéb:

Voltak nehézségek a csoportdinamika biztosítása körül a csoportban?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Ön szerint megvalósult a csoportban az egymástól tanulás?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Sorolja fel azt a három legfontosabb dolgot, amelyet a munka során tapasztalt, és amiről azt gondolja, hogy mások számára hasznos lehet! *

Szívesen szervezne hasonló tanulókört igény esetén? *

1. Igen
2. Nem
3. Nem tudom
4. Egyéb:

Mennyire igaz Önre az alábbi állítás? A közös munka során tanultam olyat, amit hasznosítani tudok. *

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Mennyire igaz Önre az alábbi állítás? Az itt szerzett tapasztalataimat szívesen megosztom másokkal. *

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Mennyire igaz Önre az alábbi állítás? Kedvet kaptam arra, hogy az adott témakörben tudásomat tovább bővítsen. *

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Milyen gyakran szólt hozzá egy-egy kérdéshez? *

1. Heti rendszerességgel
2. Ritkábban
3. Főként a háttérből követtem
4. Egyéb:

Kérjük, ossza meg velünk, hogy mi volt az oka annak, ha inkább a háttérből követte az eseményeket? *

Mennyire ítéli meg eredményesnek a részvételét?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Amennyiben nem volt eredményes az Ön számára, miben látja az okait? (Több válasz lehetséges!)

1. Mégsem érdekelt a téma
2. Hiányzott a társak támogató hatása
3. Szerettem volna több segítséget kapni.
4. Nem rendelkezttem elegendő számítástechnikai tudással.
5. Szerettem volna egyes kérdésekben eszmecserét folytatni.
6. Nem volt rá elég időm.
7. Lemaradtam menet közben.
8. Egyéb:

Melyik része tetszett leginkább a tanulóköri munkának? *

Melyik része tetszett legkevésbé a tanulóköri munkának? *

Milyen elvárásai vannak Önnek egy online tanulókörrel kapcsolatban?
Kérem, jelölje 1-4 ig, hogy mennyire igaz Önre az alább felsorolt!

Tudásomat bővíthessem egy adott téma területén

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Tapasztalatot cserélhessek a választott témában

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Élményszerű tanulási lehetőséget kínáljon

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Új barátságok, ismeretségek kötésére legyen lehetőség

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Azonos érdeklődésű emberekkel való beszélgetési lehetőséget kínáljon

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Kapjak megerősítést

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Kapjak támogató visszajelzést

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Megoszthassam véleményemet másokkal

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Elmélyülhessek egy választott témában

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Ne legyen személyes jelenléthez kötve

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Időben rugalmas legyen

Egyáltalán nem 1 2 3 4 Teljes mértékben

Miben látja egy online tanulókör erősségét?

1. tér és idő rugalmas
2. oldott környezetben történő tapasztalatsere
3. vélemények sokszínűsége
4. közösséghez való tartozás
5. kapcsolatépítés
6. egyéb:

Tervezi-e, hogy a jövőben is részt vesz hasonló körben? *

1. Igen
2. Nem
3. Egyéb:

Amennyiben nem, miért nem?

Amennyiben igen, milyen témához csatlakozna szívesen?

Kérem, fejezze be az alábbi mondatot:

Nekem a tanulókör azt jelentette, hogy....

A válaszadó neme

1. Férfi
2. Nő

A válaszadó életkora

6. 18-22 év
7. 23-30 év
8. 31-40 év
9. 41-55 év
10. 56 év felett

Szakja

5. Közösségi művelődés tanár nappali tagozat
6. Közösségi művelődés tanár levelező tagozat
7. Játék- és szabadidő-szervező nappali tagozat
8. Játék- és szabadidő-szervező levelező tagozat
9. Egyéb:

Lakóhely

1. 10 000 fő alatti településen élek
2. 10 000 fő feletti településen élek
3. Megyeszékhelyen élek
4. A fővárosban élek
5. Egyéb:

Családi állapot

1. Párkapcsolatban élek
2. Férjezett/nős vagyok
3. Gyermekeimet egyedül nevelem
4. Egyedülálló vagyok
5. Egyéb:

Köszönjük szépen válaszait! Ha bármilyen további észrevétele van, kérjük, ossza meg velünk! :)

4. sz. melléklet: A dolgozathoz kapcsolódó munkák jegyzéke

2018

Simándi Szilvia: Közösségi tanulás tanulókörben, online tanulási környezetben. In: Endrődy-Nagy Orsolya, Fehérvári Anikó (szerk.) HERA Évkönyv V.: Innováció, kutatás, pedagógusok. 701 p. Budapest: Hungarian Educational Research Association. 550-558. p.

Simándi Szilvia: Intergenerational Learning – Lifelong Learning. ACTA EDUCATIONIS GENERALIS Vol. 8, Issue 2. (Megjelenés 2018. augusztus)

Simándi Szilvia: Flipped Classroom Experience in a Higher Education Context. In Pedagogy. Bulgarian Journal of Educational Research and Practice. 9. sz. (Megjelenés 2018. novemberi szám)

Simándi Szilvia - Oszlánczi Tímea: Közösségi művelődés – nyílt oktatás. Durkó emlékkötet. (Megjelenés 2018. július)

Simándi Szilvia: Tanulókörök – Közösségi tanulás. Agria Media konferenciakötet. (Megjelenés 2018. július)

Simándi Szilvia: Közösségben tanulás – Esettanulmány egy közösségi oldal keretében megvalósult nyílt kurzusról. Educatio (Megjelenés 2018. július)

Simándi Szilvia: Tanulókörök - önképzőkörök - intergenerációs tanulás. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. (Megjelenés 2018. július)

2017

Simándi Szilvia: Study Circles in Online Learning Environment in the Spirit of Learning-Centered Approach. ACTA EDUCATIONIS GENERALIS 2: 96-104. p.

Simándi Szilvia: Learning in community – free courses. In: Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals. 303 p. Pécs: MELLearn Egyesület. 220-226. p.

Simándi Szilvia: Középpontban a közösség és tanulás. LÉTÜNK. 3. sz. 57-67. p.

Simándi Szilvia: A tanulókörök mint a felnőttkori művelődés lehetséges szinterei, módszertani vetületei. KULTURÁLIS SZEMLE: NEMZETI MŰVELŐDÉSI INTÉZET 7: 56-64. p.

Simándi Szilvia: Múzeumok a felnőttkori közösségi művelődés, tanulás szolgálatában. In: Kurta Mihály – Veres Gábor – Verók Attila (szerk): Múzemandragógia és közösségszolgálat. Eger-Budapest: Eszterházy Károly Egyetem, Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 130-135. p.

2016

Simándi Szilvia: Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban: A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai. Eger: Líceum Kiadó, 2016. 127 p.

Simándi Szilvia: Tevékenység alapú nyílt oktatás – közösségi tanulás. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.) Felsőoktatási kihívások: Alkalmazkodás stratégiai partnerségben. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 2016. pp. 323-326.

2015

Simándi Szilvia: Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban”. In: Simándi Szilvia (szerk.) „A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben. Eger: Líceum Kiadó, 2015. pp. 47-66.

Simándi Szilvia: Lebenslanges Lernen im Dienst der nachhaltigen Entwicklung. In: Viola Tamásová, Erika Juhász, Mihály Sári (szerk.) Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa. 301 p. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 200-209. p.

Simándi Szilvia: A nyílt oktatás mint aktív közösségi tevékenységre épülő művelődés. In: Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra (szerk.) Interaktív oktatásinformatika. 163 p. Eger: ELTE Eötvös Kiadó. 112-120. p.