

**ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM**  
**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

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

*A TANULÓKÖRÖK A FELNŐTTKORI MŰVELŐDÉSBN*

**HABILITÁCIÓS TÉZISFÜZET**

**KÉSZÍTETTE**  
**SIMÁNDI SZILVIA PhD**

**EGER, 2018.**

## Tartalomjegyzék

1. Bevezetés .....	3
2. Előzmények, a témaválasztás időszerűsége .....	6
3. Vizsgálati módszerek .....	15
4. Tudományos eredmények, következtetések, javaslatok.....	16
5. A szerző tudományos tevékenységének az értekezés témaköréhez kapcsolódó adatai .....	20
5.1. A szerző legfontosabb publikációi az értekezéshez kötődően .....	20
5.2. A szerző legfontosabb előadásai az értekezés tárgyában .....	21

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

## 1. Bevezetés

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 szinterek 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.<sup>1</sup> Írásunkban külön figyelmet fordítunk a szakemberképzés intézményesülésére is, illetve a szakmai szemléletváltásra (vö. Durkó 2002, Fónai és 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 szinterei, 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 fellelhetőek 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).

---

<sup>1</sup> 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.

Napjainkban a tanulókörök mozgatórugóját jellemzően egy személyes kíváncsiságon alapuló, konkrét témában való elmerülés (vö. Csíkszentmihályi 2001) képezi, hasonló érdeklődésű emberekkel való együttműködésben. A választott téma akár az egyén életmódjához, a hobbitevékenységéhez, a szakmai érdeklődéséhez, az élethelyzetéhez, az általános műveltséghez, akár a lokális közösségéhez, lakóhelyéhez stb. is kötődhet. Számos közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban, illetve lokális, helyi értékek, örökségek megőrzésére irányulóan,<sup>2</sup> 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 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 (Barabási 2003). A második generációs internetes szolgáltatásoknak (Web 2.0) köszönhetően akár a közösségi oldalak (Google+, Facebook, LinkedIn stb.) keretében számos, a közös 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). A dolgozat elkészítésénél felhasználjuk az online tanulási környezet keretében szerzett oktatói tapasztalatainkat is,<sup>3</sup> 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

---

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

<sup>3</sup> 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 rendezvényszervezés rejtelseibe” nyílt kurzusunkra, a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum (KMOOC) nyílt kurzusai között megvalósított „Felnőttoktatás módszertana” c. kurzusunkra stb.

kötődően is. Megítélésünk szerint a személyes jelenlétre építő tanulókörök mellett teret nyerhetnek a részben személyes jelenlétet 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 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, azaz 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 összerosódnak, 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). 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 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).<sup>4</sup>

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 fogalmazznak meg a résztvevők az online tanulókörrel kapcsolatban, illetve milyen eredményeket szűrhetünk le az elégedettségi felmérés alapján?
- Milyen felnőttkori tanulási motivációk kielégítésében kaphatnak szerepet az online tanulókörök?
- Milyen módszertani sajátosságok jellemzik az online felületen létrehozott tanulóköröket?

---

<sup>4</sup> Arról azonban nincsen pontos adatunk, ebből mennyi a duplikált, illetve a nem valós személyhez kötődő felhasználói fiók.

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)*

## **2. Előzmények, 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 közösségben 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). 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. (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.”

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 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.

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 ez 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 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 Vercseg 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).

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 véljük megfogni, hogy az aktív részvétel további tapasztalatszerésekre, közösségi tanulásra, közösségi cselekvésre is buzdíthatnak (Arapovics és Vercseg 2017).

### ***3. Közösségi 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, Weste 2012).

A fentiekből következően 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 gép előtt eltöltött idő mennyiségére, a mozgásszegény életmódra, a helytelen testtartásra stb. (Andreassen et al. 2012).

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, vö. Cassells és munkatársai 2016). Az információs technológia ma már nemcsak életünk része, de belátható időn belül még inkább meghatározza majd hétköznapjainkat (vö. Bocsi 2013, Kreitzman 1999). 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).

A „Magyar Ifjúság Kutatás 2016” (továbbiakban Ifjúság 2016) adatai azt hozzák, hogy a 15–29 évesek szabadidő eltöltésében meghatározó szerepet kapnak a „képernyős” (tévét, számítógépet, laptopot) 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).

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 érdeklődésének 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 népszerű közösségi oldal, a Facebook iránt a tudományos érdeklődést mutatja, hogy számos, a közösségi oldalhoz kötődő, kutatásról is olvashatunk (lásd: Tóth és Mirnics (2014); Kárpáti, Szálasi és Kuttner (2011); Molnár (2009) stb.). 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 (2. táblázat).

## 2. 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, milyen módon tudják a felnőttkori tanulást, művelődést támogatni stb.

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

Magyarországon is kiemelt feladatként jelenik meg a demográfiai változásoknak<sup>5</sup> 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 növekvő iskolai végzettség a szabadidő eltöltésében fellépő igények átalakulását is magával hozza (vö. tevékeny időskor 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 tanuláshoz, művelődéshez számos motivációja ismert:<sup>6</sup> kommunikációs szükséglet, közösséghez való tartozás, a szabadidő hasznos eltöltése, akár már régóta tervbe vett, de idő hiányában

<sup>5</sup> Magyarországon, miután az 1950-es évek közepének nagy létszámú generációi átlépik a 65. életévüket, felgyorsul a társadalmi öregedés folyamata (KSH 2016).

<sup>6</sup> 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.

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 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. A különböző generáció résztvevői egy olyan tanulási környezetben tevékenykedhetnek 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 egy közös cél érdekében.

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 találkozásihelyek 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 területén<sup>7</sup> (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 tanulókörök esetében miként lehet kiaknázni az intergenerációs tanulást, milyen eredményeket tudunk képzésünkben felhasználni az intergenerációs tanulókörök támogatásához.

### **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, lásd Delors jelentés) aspektusából meghatározónak 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 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 megközelítés<sup>8</sup> 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 munkaerő-piaci 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 vissza-visszatérő iskolarendszerű képzésben való részvételre (KSH 2014a, KSH 2016).

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

- Közösségközpontúság: Épít az együttműködésre és az egymástól való tanulásra.

---

<sup>7</sup> 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>

<sup>8</sup> “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).

- 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.
- Középpontban 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 meghatározóak, 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).

### 3. Vizsgálati módszerek

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 Vercegy 1998).

A harmadik fejezetben az online tanulási környezetet 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 nevezett felmérés abban is segített bennünket, hogy a dolgozatunk tárgyát precízebben körberajzolhassuk. (3.3. fejezet)

A dolgozatban részletesen kifejtettük annak a felmérésünknek az eredményeit is, mely az online tanulóköröket kipróbáló hallgatók személyes élményeinek és véleményének feltérképezésére irányult (n=103), amely összefonódik képzési célkitűzéseinkkel is: hallgatóink tevékeny közreműködői legyenek a közösségi és nyitott, illetve a generációk közötti tanulási alkalmaknak, továbbá képessé váljanak a művelődési alkalmak szervezése során az infokommunikációs eszközök és a technikai fejlődés nyújtotta lehetőségek kiaknázására is. Elsőként kíváncsiak voltunk egy kérdőíves megkérdezés keretében arra, milyen elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a tanulókörökkel kapcsolatban, illetve

milyen korábbi tapasztalatokkal, nézetekkel rendelkeznek a közösségi tanulás vonatkozásában. Ezt követően a hallgatók kipróbálóiává, résztvevőivé is váltak a tanulókori munkának online környezetben, a hivatkozott közösségi portál egy zárt csoportja keretében. A tanulókörben való részvételt követően, a kipróbálás után elégedettségi felmérést is végeztünk, melyben a hallgatók vélekedéseire és közösségi élményeire voltunk kíváncsiak, illetve csoportos interjúkra is sor került. A tanulókörök munkáját és a hallgatók tevékenységét részben menetközben is elemeztük (tevékenységek, módszerek, alkalmazások stb.). 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. (3.4. fejezet)

Ezzel párhuzamosan az online felületen kialakítható közösségi művelődés iránti érdeklődésről és keresletről kvantitatív kutatást is végeztünk felnőtt válaszadók körében, online kérdőíves megkérdezés keretében, illetve egy tipológia megalkotására is kísérletet tettünk a felnőttkori tanulás motivációi mentén (n=318). (bővebben lásd 3.5. fejezet).

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.

#### **4. Tudományos eredmények, következtetések, javaslatok**

A dolgozat vezérfonalát és témaválasztását az képezte, hogy napjainkban kiszélesedtek a tanulás és művelődés terei, lehetőségei az informatika térhódításával és az új kommunikációs eszközök használatával. 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.

A kérdőíves, illetve csoportos megkérdezések eredményei azt mutatják, hogy a Web 2.0. szolgáltatások és alkalmazások bevonásával online felületen is megvalósíthatóak a felnőttkori tanulás, művelődést támogató tanulókörök (H1). (3.4. fejezet) A tanulókori munka eredményességére és sikeres működésére következtethetünk abból, hogy a résztvevők közel héttizede állítása szerint tervezi, hogy a megkezdett témával továbbiakban is foglalkozzon.

Az online felületen kialakítható 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, 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 tanuló körben 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 jelenlétben alapuló közösségben vagy az online közösségben saját élménnyel már rendelkezők érdeklődőbbnek mutatkoznak az online tanuló körök iránt (H3). (lásd 3.5 fejezet) Hasonló eredményt mutatott ki a hallgatók körében végzett kutatása során Pustai (2017) is: az aktívabb online közösségi életet élők szignifikánsan nagyobb arányban tagjai a személyes kapcsolatokra építő közösségeknek is.

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 tanuló kör 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 tanuló kör élményalapú, kollaboratív tanulási lehetőséget kínál.
- Egy online tanuló kör erőssége a tér és az idő rugalmasságában, az oldott környezetben történő interakciókban, illetve a közösségi élményekben ragadható meg.
- Az online tanuló körben 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, dialogikus tanulásra jellemző közös tevékenységek).
- Az online tanuló körben a szinkron kommunikáció lehetőségének biztosítására (részben egyidejű jelenlét online térben) is igény mutatkozik.
- A közösségi oldal használati szokások kitapinthatóak a közösségi oldal keretében létrehozott tanuló kör aktivitásában 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). (3.4. fejezet)

A kirajzolódott eredmények alapján egy SWOT elemzést is készítettünk, melyben az online tanuló körök erősségeit, korlátait, illetve a kiaknázható lehetőségeket és lehetséges veszélyforrásokat igyekeztünk csokorba szedni (3. táblázat).

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

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

A tanulóörök iránti érdeklődés felkeltéséhez és a résztvevők megszólításához kötődően úgy látjuk, hogy a helyi vonatkozású, lokális érintettségű tanulóörök (helyi értékek megőrzése, helytörténet stb.) esetében a helyi nyilvánosság eszközei (a helyi honlap, a helyi közösség online csoportja stb.), illetve a helyi tankatalógus alapja lehet a tanulóörök 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.).

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 tanulóörök 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 tanulóörök 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. A fentiek érdekében dolgozatunkban a (leendő) szakemberek, illetve a 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”. A fenti gondolat 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.

## 5. A szerző tudományos tevékenységének az értekezés témaköréhez kapcsolódó adatai

### 5.1. A szerző legfontosabb publikációi az értekezéshez kötődően

Idegen nyelven (ebből 6 külföldön):

2018

- *Simándi Szilvia: Intergenerational Learning – Lifelong Learning. ACTA EDUCATIONIS GENERALIS Vol. 8, Issue 2. (Megjelenés 2018. augusztusi szám, kiadói nyilatkozat birtokában)*

2017

- *Simándi Szilvia: Study Circles in Online Learning Environment in the Spirit of Learning-Centered Approach. ACTA EDUCATIONIS GENERALIS 2: pp. 96-104.*
- *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.*

2016

- *Simándi Szilvia: Informelles Lernen in der Schule und in der Freizeit. In: Böhm Jan, Stütz Roswitha (eds.) Vielfalt in der Bildung: Lehrerbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich. 216 p. Bielefeld: Transcript Verlag, pp. 171-180.*

2015

- *Simándi Szilvia: Lebenslanges Lernen im Dienst der nachhaltigen Entwicklung. In: V. Tamásová et. al (szerk.): Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa. 301 p. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2015. pp. 200-209.*

2013

- *Oszlánzi Tímea, Simándi Szilvia: Rechtlicher Hintergrund des lebenslangen Lernens. In: Viola Tamasova (szerk.) Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education. 233 p. Dubnica nad Váhom: Dubnica Technological Institute, 2013. pp. 69-77.*

2012

- *Simándi Szilvia, Oszlánzi Tímea: The Role of Previous Knowledge in Adult Learning. In: Erika Juhász (szerk.) Education in Transition. 246 p. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2012. pp. 216-222.*
- *Simándi Szilvia, Oszlánzi Tímea: Autonomes Lernen als einen Fall der Durchsetzung des Rechtes auf Bildung. THEORIE UND PRAXIS VON PÄDAGOGIK 4:(2) pp. 11-16.*

Magyar nyelven:

2018

- *Simándi Szilvia: Közösségi tanulás tanuló körben, 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 - Oszlánzi Tímea: Közösségi művelődés- nyílt oktatás. Durkó emlékkötet 2016. Megjelenés alatt, 2018. július*
- *Simándi Szilvia: Tanulókörök – Közösségi tanulás. Agria Media konferenciakötet 2017. Megjelenés alatt, 2018. július*
- *Simándi Szilvia: Közösségben tanulás – Esettanulmány egy közösségi oldal keretében megvalósult nyílt kurzusról. EDUCATIO Megjelenés alatt, 2018. július*

2017

- 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.): *Múzeumandragógia és közösségszolgálat*. Eger-Budapest: Eszterházy Károly Egyetem, Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 130-135. p.
- Simándi Szilvia: Középpontban a közösség és tanulás. *LÉTÜNK. TÁRSADALMI, TUDOMÁNYOS, KULTURÁLIS folyóirat. SZERBIA*. 3. sz. 57-67. p.

2016

- Simándi Szilvia: A felsőoktatás pedagógiai-andragógiai módszertani kihívásai. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.) *Tudás, társadalom, felelősség. Felsőoktatás és társadalmi felelősség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben*. Pécs: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 2016. pp. 95-103.
- 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.
- Simándi Szilvia: Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban: A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai. Eger: Líceum Kiadó. 127 p.

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: A nyílt oktatás mint aktív közösségi tevékenységre épülő művelődés In: Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. 163 p. Eger: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. pp. 112-120.

## 5.2. A szerző legfontosabb előadásai az értekezés tárgyában

2018

- Tanulókörök lehetőségei online környezetben. HuCER 2018. Székesfehérvár 2018. május 24-25.
- Időskori tanulás – közösségi művelődés 14. Nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencia. Debrecen, 2018. április 19-20. (társelőadó: Oszlanczi Tímea)

2017

- "Közösségi művelődés – közösségi élmények". Magyar Tudomány Ünnepe műhelykonferencia előadás. Eszterházy Károly Egyetem. 2017. november 22.
- Tanulókörök - közösségi tanulás. XII. Agria Média. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia. 2017. október 11-13.
- Közösségi tanulás tanulókörben, online tanulási környezetben. HuCER17, Budapest, 2017. május 25.
- Nyitott tanulás – közösségben tanulás. 13. Nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencia Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása. Budapest, 2017. április 20-21.

2016

- Községi művelődés- nyílt oktatás. A népműveléstől a közösségi művelődésig: A művelődés és a felnőttkori tanulás szervezésével foglalkozó képzések 60 éve: Tudományos Konferencia és Szakmai Találkozó Durkó Mátyás emlékére. 2016.06.16-2016.06.17. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, 2016. (társelőadó: Oszlanczi Tímea)
- A felsőoktatás pedagógiai-andragógiai módszertani kihívásai. Tudás, társadalom, felelőség. Felsőoktatás és társadalmi felelőség: tudástranszfer partnerségi akciókban és elkötelezettségben Knowledge – Society – Responsibility Higher Education and Social Responsibility: Knowledge Transfer through Collaborative Actions and Engagements: 11. MELLEarN Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia Győr, 2015. október 15.
- A közösségi tanulás jó gyakorlatai. Magyar Tudomány Ünnepe műhelykonferencia előadás. Eszterházy Károly Egyetem. 2016. november.

2015

- Tevékenység alapú nyílt oktatás. 12. Nemzeti és nemzetközi lifelong learning konferencia. MELLEarN Felsőoktatási Hálózat az életben tartó tanulásért Egyesület. Budapest, 2016. április 21-22.