

## TÁVOKTATÁS: A LEVELEZÉSTŐL A DIGITÁLIS OKTATÁSIG

CERNÉ ADERMANN GIZELLA

### ■ Bevezetés

■ A tanulmány szerzője pécsi, majd dunaújvárosi főiskolai, később egyetemi oktatóként, munkája során, saját tapasztalatain keresztül is nyomon követte azt a folyamatot, mely a hagyományos levelező képzés megújítására vonatkozó kísérletektől – a vírushelyzet szülte körülmények következtében – pár nap alatt a köz- és felsőoktatás egészének digitális átállásához vezetett. A távoktatás – később az e-learning és a multimédia használata – évtizedek óta jelen van a tanár- és felnőttképzés felkészítő kurzusai között. A tanítási folyamatok során, projektek keretében fejlesztettünk tananyagokat annak reményében, hogy jelentős előrehaladást érünk el a felsőoktatás és – a tanárképzésen keresztül – a közoktatás szervezeti és módszertani jellemzőiben, ám ez az implementáció meglehetősen lassú volt. Ekkor jött a COVID-19, és mindent megváltoztatott.

A miniszterelnök 2020. március 13-án bejelentette, hogy a járványhelyzet miatt bezárnak az iskolák, az intézmények áttérnek a digitális távoktatásra. Ebben a bejelentésben két fontos fogalom szerepel: a digitális oktatás és a távoktatás. A két fogalom a vészhelyzet kiváltotta nagy és gyors átalakulásban összekapcsolódik egymással, de egyik sem újkeletű. Különösen igaz ez a távoktatásra, melynek évszázadosnál régebbi hagyománya van.

Írásomban, a teljesség igénye nélkül, három vonalat követek: a távoktatás iránti igények alakulását különböző korszakokban; a technika fejlődése által nyújtott lehetőségek sokasodását; és a tanulásfelfogások, tanulás-értelmezések változását,

amely az új tanulási forma fejlődését, alakulását befolyásolta. Ezek a fejlődést segítő tényezők nem egymástól függetlenül jelennek meg. Néhány, a szakirodalomban gyakran emlegetett szakasz mellett saját tapasztalataimat osztom meg a levelező képzéstől az oktatási rendszer egészére kiterjedő digitális oktatásig tartó folyamat egyes lépcsőfokait illetően, de közel sem szólok az egész lépcsősorról. Utalok viszont arra, hogy milyen, máig érvényes tanulságai vannak a hagyományos távoktatásnak a digitális távoktatásra.

### A távoktatás kezdetei – a levelezés

A levelezés útján történő oktatás, értelmezése szerint, sokáig azonos volt a távoktatással, hiszen annak egyik legfontosabb jellemzőjét, a tanulás és tanítás színterének szétválását, a távolságokat átívelő oktatást biztosították, így a távoktatás előzményei messzire nyúlnak vissza.

Mielőtt azt gondolnánk, hogy a távoktatás a 20. század terméke, nézzünk meg néhány korábbi törekvést.

Kevésbé ismert, hogy a távoktatás első rögzített megjelenése az egyesült államokbeli Bostonhoz köthető. 1728-ban Caleb Phillips rövidtávú magán-levelezőtanfolyamokat hirdetett a Boston Gazette-ben.<sup>1</sup> A hirdetés azokhoz a személyekhez szólt, akik bölcsész témákat szerettek volna tanulni, és azt vállalta, hogy a jelentkezőknek hetente levelet küld, ami lehetővé teszi, hogy ugyanolyan ismeretekre tegyenek szert, mint akik Bostonban élnek. A távoktatás történetét kutatók gyakran érvelnek azzal, hogy ebben az ajánlatban nem jelent meg kölcsönös kommunikáció, ezért nem biztos, hogy távoktatásnak lehet tekinteni.<sup>2</sup>

A közbeeső időszakról nincsenek információink; a következő – szinte minden, a távoktatás történetével foglalkozó szakirodalomban megjelenő – esemény az, hogy 1840-ben Isaac Pitman Angliában egy új gyorsírás-tanítási módszert dolgozott ki, és hogy növelje a népszerűségét, levelező kurzust indított. A levelező tanfolyam meghirdetésének kedvezett, hogy Angliában ebben az időszakban vált általánossá a postabélyeg használata, ami lehetővé tette a tanárok és a tanulni vágyók közti üzenetek egyszerű és viszonylag gyors átadását.

A postai levelezés – segítve az esélyegyenlőséget – lehetővé tette, hogy olyanok is hozzájussanak a tanulás lehetőségéhez, akik földrajzilag távol éltek az intézménytől.

Pitman hamarosan követőkre talált Berlinben Charles Toussaint és Gustav Langenscheidt személyében, akik levelező úton tanítottak francia nyelvet. Hogy lássuk, mit jelentett a 19. század végén, a 20. század elején a levelezés útján történő oktatás, idézem Kovács Ilma, az OPKM tulajdonában lévő dokumentum alapján erről a kezdeményezésről végzett elemzését.<sup>3</sup>

A két alapító 1856-os kiadványát Dr. Karl Schmidt, a berlini Kaiser-Wilhelms Reálgimnázium professzora dolgozta át, 1905 után. A kiadó az első megjelenéstől kezdve 13 országban védette le és terjesztette az oktatóanyagot.

A tananyag német felnőttek számára készült, és nem tudni, hány kiadást élt meg, de az OPKM tulajdonában a kiadvány a 113. kiadásig lelhető fel.

„A kiadvány külsőleg kartondoboz – tehát nem könyv – formát ölt, amely 36 oktatólevelet és további 6 füzetet tartalmaz.

A dobozra szükség volt, mert maguk a 20–30 oldalas oktatólevelek és a kiegészítések is önálló füzetecskékben találhatók, így összesen 42 füzet alkotja a francia nyelvi kurzust.

Az egyes leckék tartalma és így tanítási módszerei is izgalmas adalékul szolgálhatnak a nyelvoktatás és az egyéni tanulás módszertanát kutatók számára. Természetesen ezek az elavultnak tűnő módszerek nagyon messze vannak napjaink modern nyelvoktató módszereitől, de milliónyi apró olyan tanulásirányító elemmel találkozunk, melyek az egyedül tanuló ember tanulási tevékenységéhez ma is elengedhetetlenek. A hallás utáni megértés fejlesztésére szolgáló gramofonlemez használatát szintén külön füzetben tanulmányozhatjuk. Mivel 1905 után még anynyira új volt a gramofon mint eszköz, a szerző tájékoztat a gramofon kezeléséről, melyből megtudhatjuk, mennyire fontos a »fül szoktatása a külföldi beszédmódok sajátosságaihoz«. De itt található a lemez beállításához szükséges technikai leírás is. A továbbiakban a lemezzel elvégzendő tanulási gyakorlatok ismertetése következik (nyolcféle gyakorlat), amit ma útmutatónak neveznénk, és amit a Következtetés alcímmel ellátott fejezet zár le: Milyen előnyöket nyújt a gramofonlemezzel történő tanítás? És végül a lemezek (angol, francia, olasz, orosz és spanyol) napi árai márkában.”

A fenti információkból kiderül, hogy a levelező (táv)oktatás számára speciális módszertan alakult ki, és a korábbi, egyeduralkodó írásos információ kibővült a hanghordozóval, adott esetben a bakelit lemezzel. A vállalkozás a második világháborúig maradt fenn.

1858-ban a Londoni Egyetem volt az első, amely lehetővé tette, hogy a levelező képzést diplomával ismerjék el.

1873-ban, Bostonban, Anna Tricknor alapított egy levelező iskolát speciálisan a nők tanulásának támogatására. Kevesebb, mint egy évvel később az Illinois Wesleyan Főiskola lett az első akadémiai intézmény, amely „távolléti” oktatási programokat kínált. Az 1870-es évekre megteremtették a levelezési oktatás alapjait<sup>4</sup>

1888-ban alapították a pennsylvaniai székhelyű, legnagyobb for-profit jellegű Nemzetközi Levelezőiskolát azzal a céllal, hogy oktatást folytassanak a bevándorló szénbányászok számára. Ők ezzel a képzettséggel állami aknaellenőrök vagy művezetők lettek. 1894-ben 2500 új hallgató iratkozott be, 1895-ben pedig már 72 000 új hallgató vett részt a képzésben. A növekedés oka az volt, hogy teljes tankönyveket küldtek az egyes órák helyett, és 1200 hatékony, személyes értékesítőt alkalmaztak.<sup>5</sup> Ezzel a nagy kezdeményezéssel a munkaerőpiac is belépett a levelező oktatás hasznélvezői közé, miközben, a bevándorlók személyében, egy új célpopuláció jelent meg.

Szintén a munkaerőpiac igényeit voltak hivatottak kiszolgálni ebben az időszakban azok a Maryland-ben indított levelező kurzusok, amelyek a hivatalnoki és a titkársági munkára készítettek fel.

1892-ben a Chicagói Egyetem hozott létre levelező képzésben egyetemi programot. Ez volt az első nagyobb levelező program az Egyesült Államokban, amelyben a tanár és a tanuló különböző helyszíneken tartózkodtak. Korábban, különösen az iparosodás előtti Európában, az oktatás elsősorban a társadalom magasabb szintjén élő férfiak számára volt elérhető. A levelezés útján végzett oktatás célja a lehetőségek biztosítása volt azok számára, akik nem tartoztak az elitbe, és nem tudták megfizetni annak költségeit. A levelező oktatás fogadtatása rendre negatív volt, gyakran alsóbbrendű oktatásnak tekintették. A levelező tanfolyamokat sok oktató egyszerűen üzleti tevékenységként kezelte. A levelező oktatás sértette az elitista rendszer érdekeit, ugyanakkor a demokratikus oktatási rendszer eszméje, mely mindenki számára lehetővé tette a belépést, új fordulathoz vezetett.<sup>6</sup>

A *távoktatás* kifejezést, szintén 1892-ben, az USA-ban, először a Wisconsin-Madison Egyetem egyik kiadványában használták. Az egyetem 1906-ban kezdte meg az előadások hangrögzítését, melyeket fonografon lejátszható formában küldött el a hallgatóknak.

Belgiumban 1904-ben alapították a „Jövő intézetet” (l’Institut l’Avenir) távoktatási céllal; ennek sikerét bizonyítja, hogy 1923-ban 10 000 beiratkozott hallgatója volt.<sup>7</sup>

A levelező oktatás egyre jobban elterjedt más kontinenseken is. Ausztráliában, a University of Queensland 1911-ben megalapította első levelező oktatási intézetét.

Franciaországban, mint sok más országban, a távoktatás egy magánintézményben, az Eyrolles Intézetben kezdődött. Az ipar fejlődése igényelt olyan szakembereket, akiket távoktatással képeztek. A 2. világháború kitörése után állami intézetet alapítottak Franciaországban, aminek eredeti megnevezése a levelező oktatási szolgáltatásra utalt – Service d’Enseignement par correspondance. 1944-ben, a háborús konfliktusok végéhez közeledve, ez az intézmény a „Levelező oktatás nemzeti központja” (Centre national d’enseignement par correspondance – CNEPC) elnevezést kapta, líceumi státussal. Feladata a beteg gyerekek és a háborús rokkantak tanulási lehetőségeinek biztosítása volt. Az intézmény több átalakulás és néhány évtized után vette fel a „Nemzeti távoktatási központ” (CNED – Centre national d’enseignement à distance) nevet, melyet mind a mai napig használ.

A korai, levelezésen alapuló időszakában a következő tényezők vezettek a távoktatás létrejöttéhez:

- a tanulás iránti igény növekedése a jelenléti tanuláshoz társadalmi és/vagy földrajzi helyzete miatt korlátozott egyéneknél;
- a speciális helyzetű, pl. beteg vagy a tanulást különböző okok miatt befejezni nem tudó személyek szükségletei;
- munkaerő-piaci igények;
- a tanár és a tanuló közti távolság leküzdését szolgáló lehetőség, adott esetben a postai szolgáltatás, amely lehetővé tette a levelek útján történő kapcsolattartást a távoktatást kínáló intézményekben;
- az írott tananyag más médiumokkal való kiegészítésének lehetősége.

## A tudáshordozók bővülése

A távoktatás kialakulásának első időszakában a tudás írásos formában jutott el a beiratkozottakhoz. Ezt azért is hangsúlyozni kell, mert a hazai szóhasználatban a levelező oktatás klasszikus formáján leginkább a teljes idejű oktatáshoz képest csökkentett óraszámú jelenléti képzést értjük, ami egyáltalán nem, vagy csak kevés esetben járt/jár az oktató és a hallgató közötti, postai levelezésre épülő kapcsolattartással. A későbbiekben bemutatunk egy valódi levelezésen alapuló magyarországi távoktatási kísérletet, előbb azonban nézzük meg, a technika fejlődésével hogyan bővül az ismeretek távolba közvetítésének lehetősége.

Ahogy a fentiekben láttuk, már a 19–20. század fordulóján megjelent, bár a maga idején csak szűkebb réteg számára volt hozzáférhető a gramofon, mely a bakelit lemezre rögzített hangfelvételekkel segített feldolgozni a tananyagot. Ennek különösen az idegen nyelvek elsajátításában volt fontos szerepe.

Később a rádió és a televízió is bekapcsolódott a távoktatásba. Az alábbiakban csupán néhány momentumot emelünk ki abból, hogy az írásos ismeretközvetítés mellett hogyan bővült a tanuláshoz szükséges információhordozók köre.

A Wisconsini Légiskola az 1920-as években korai próbálkozás volt annak megerősítésére, hogy az iskola határai kiterjednek az állam határáig. 1948-ban az amerikai John Wilkinson szövetséget kötött a híres NBC-vel, hogy a középiskolák szintjén tartsanak rádiós kurzusokat.

5 évvel később, 1953-ban, a Houston Egyetem javasolta az első, televízióadáson alapuló képzést.

Franciaországban az egyetemi szintű távoktatás ősének a Radio Sorbonne-t tekintik, mely rendszeres adásait 1937-ben kezdte sugározni. A Radio Luxembourg ennél korábban, már 1926-tól közvetített oktató célzatú adásokat, ezek azonban még rendszertelenül jelentkeztek.

A következő években világszerte egyre több intézmény kapcsolódott be a távoktatásba, más médiumok közbeiktatásával váltva fel, illetve egészítve ki a klasszikus levelező oktatást. Így az oktatófilm, a rádió, a televízió, a telefon fontos eszközei lettek a távtanulásnak. Az 1960–1970-es években a világ számos országában működtek távoktatást folytató felsőoktatási intézmények.

A ma már klasszikusnak számító angliai Nyílt Egyetem (Open University) létrehozását 1963-ban, választási kampánya során, a munkáspárt kezdeményezte. Alapos előkészítés után, 1969-ben alapították, munkáját 1971-ben kezdte meg. A mai napig ez a legnagyobb tekintélynek örvendő távoktatási intézmény.

A „távoktatás” elnevezés elterjedésében az angliai Nyílt Egyetemnek elvülhetetlen érdemei vannak.<sup>8:9</sup> Ezt japán és német egyetemek követték; így gyakran találkozhatunk a „Télé-enseignement” vagy az „enseignement à distance” francia, vagy a német „Fernstudium” vagy „Fernunterricht” kifejezésekkel.

A következőkben nem követjük lépésről lépésre a távoktatás fejlődését, hanem bemutatjuk az egyik első magyar felsőoktatási távoktatási kísérletet, aminek a tapasztalataiból sok elem mind a mai napig hasznosítható, és aminek a tanulmány szerzője is résztvevője volt.

## A „pécsi távoktatási kísérlet”

Magyarországon a távoktatási rendszerek nemzetközi fejlődési trendjei, valamint a munka mellett levelező képzésben tanulók növekvő számának hatására az akkori oktatáspolitikai szintjén is felmerült az igény, hogy a hagyományos levelező képzést korszerűsíteni szükséges, hiszen, ahogy a fentiekben már szóltunk róla, a hazai levelező oktatás gyakorlatilag soha nem jelentett valódi levelezést; az oktató és hallgató kapcsolata a rendelkezésre álló tananyag mellett a néha komoly létszámú csoportokkal folytatott, konzultációnak nevezett oktatási formában merült ki. A konzultáció, ami leginkább tanácskozást jelent, a levelező képzésben a tantárgyhoz kötődő előadások sűrített formában történő továbbadásából állt, amiben az interaktivitás alig kapott szerepet. A munka mellett felsőoktatásban tanulók számára a képzés korszerűsítésére tett egyik fő „csapásirány” tehát a távoktatás lett.

Mit jelentett a távoktatás a '70-es évek elején?

1974-ben, Tihanyban, tartottak egy távoktatási konferenciát, melynek során a távoktatás fogalmát az alábbiakban jelölték meg:

„A távoktatás kötött, feszesen irányított, zárt rendszerű tanulási folyamat, amely előre meghatározott, pontosan felépített ismeretek elsajátítására szerveződik, szintén előre meghatározott követelmények teljesítése érdekében; a tanulás irányítása arra törekszik, hogy a tanulási folyamat minden lényeges mozzanatát kézben tartsa, és hogy a visszacsatolások és értékelések rendszerével megteremtse az önellenőrzés és az ellenőrzés, valamint az önértékelés és az értékelés feltételeit.”<sup>10</sup>

Ha megvizsgáljuk ezt a meghatározást, egyértelműnek tűnik az akkori domináns tanulásfelfogás: a tananyagot a tankönyv tartalmazza és/vagy a tanár tudja, a tanuló feladata pedig nem más, mint annak elsajátítása és a tanulás eredményeiről visszacsatolás produkálása. Ez a behaviorizmus alapjain álló tanítás–tanulásfelfogás meghatározta, hogy egy távoktatási kurzus és az abból felépülő képzések milyen elvek szerint rendeződnek. A távoktatás elsődleges feladata ezek szerint annak erősítése, segítése volt, hogy a tanuló – az elvárásoknak megfelelően – bevéssa a tananyagot. A korabeli irodalmakban, a hallgató tevékenységét illetően, sokszor megjelenik az önrányítás kifejezés, ennek jelentése azonban nagyban különbözik a digitális korszak önrányításától, hiszen a tudáshoz való hozzáférés 45 évvel ezelőtt sokkal korlátozottabb volt, mint napjainkban.

A pécsi távoktatási kísérlet, amiről az alábbiakban néhány fontos, a jelenre is alkalmazható tapasztalatot mutatok be, 1974-ben kezdődött kutatásként, és 1980-ban ért véget. A kutatás megszervezője a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont – továbbiakban FPK – volt, elvi és anyagi támogatást pedig az akkori állampárt 1972. júniusi oktatáspolitikai határozata nyomán biztosítottak a kutatóintézet számára.

Az FPK áttekintette a felsőoktatásban folyó levelező képzést, és arra a megállapításra jutott, hogy műszaki területen a hallgatók támogatása jobban biztosított, mint a pedagógusképzésben, ezért úgy döntöttek, hogy a hagyományos levelező kép-

zést a tanárképzésben próbálják meg javítani, a távoktatás kísérleti jelleggel történő kipróbálásával. A kísérlet színtereként a Pécsi Tanárképző Főiskolát választották.

Ebben az időszakban a levelező tanárképzés nagy létszámmal működött, sok iskolában tanítottak képesítés nélküli tanárok, akiknek előírták, hogy meghatározott időn belül diplomát kell szerezniük. A minden szak számára kötelező, ún. közös tárgyak levelező hallgatói létszáma gyakran olyan hatalmas méreteket öltött, hogy a legnagyobb előadótermekben való elhelyezkedés is nehezen volt megoldható. Így az oktató és hallgató személyes kapcsolata kialakulásának a levelező képzésben olyan nehézségei voltak, amelyek megváltoztatása a távoktatás bevezetésével kívánatosnak tűnt.

Az 1973-ban előkészített, és 1974-ben a levelező oktatásban elindított távoktatási kísérlet céljait Kovács Ilma az alábbiakban foglalta össze:

„A kutatás célja:

Olyan oktatóanyagok és oktatási módszerek, valamint ezek pedagógiai modelljeinek a kidolgozása a főiskolai levelező tanárképzés területén:

- amely oktatóanyagok és módszerek segítségével a főiskolai levelező tanárképzés hatékonyabban töltheti be jelenlegi társadalmi funkcióját;
- amelyek a jövő távoktatási rendszerében a megfelelő módosításokkal könnyen alkalmazhatók az oktatás egyéb területein és szintjein;
- amelyek újszerű megoldásaikkal frissítően hathatnak a nappali tagozatos oktatóanyagok összeállítására és az ott alkalmazott módszerekre.”<sup>11</sup>

Az elképzelések és a célok között szerepelt, hogy a hallgatók kezébe a tankönyveken kívül a tanulást segítő írott anyagok, valamint otthon is használható kép- és hangfelvételek, diafilmek és magnószalagok kerüljenek.

A munka helyi irányítására létrehozták a Pécsi Tanárképző Főiskola Távoktatás-módszertani Kabinetjét, mely a helyben folyó oktatóanyagok kidolgozásának, a kísérleti oktatásnak és a kutatási adatok összegyűjtésének központja lett.

A kísérleti képzésre, miután megismerték a feladatokat, az egyes tanszékek önként jelentkeztek. A kísérletet 3 évfolyamra tervezték, évfolyamonként körülbelül 300 hallgató részvételével. E helyen nem szeretném részletezni az adatokat, ezt Kovács Ilma, aki a második évtől kezdve a kutatás vezetője volt, néhány tanulmányában megtette, sokkal inkább arról a tanulási és fejlesztési folyamatról számolok be, amelynek fontos tanulságai vannak akár a digitális távoktatás tananyagfejlesztéseire tekintettel is.

Vizsgáljuk meg, ebben az időben milyen feltételek álltak rendelkezésre ahhoz, hogy a „klasszikus” levelező oktatáson belül változásokat lehessen elérni. Mindenki számára világos, hogy Magyarországon a digitális távoktatás korától igen távol voltunk, tehát azzal az eszközparkkal kellett dolgoznunk, amely a hallgatók rendelkezésére állt. A tanárképző főiskolák egységes tankönyv-sorozatokat használtak, az oktatók ennek alapján kérték számon a tananyagot. A rádió szinte mindenütt, a tv, az otthoni diavetítő és a magnetofon számos háztartásban jelen volt, de a levél volt az, ami mindenhova eljutott. Telefonhoz magánemberek csak hosszas várakozás után juthattak, ami mai szemmel minden bizonnyal meglehetősen furcsának tűnik.

A tanulási segédeszközök körét tehát a távoktatásban a fenti feltételek figyelembevételével lehetett bővíteni. A kísérletben részt vevő oktatók olyan eszközrendszert dolgoztak ki, amelynek segítségével – postai úton – bárkihez el tudták juttatni a tananyagot. Ezek a csomagok írott segédanyagokat, hanghordozókat, azaz magnószalagokat, és vetíthető diasorozatokat tartalmazhattak, természetesen szaktól és tantárgytól függően. Az alábbiakban ezekről szólunk.

### *Hogyan tanuljunk? A tanulási útmutató<sup>12</sup>*

A tanulási útmutató a tankönyvek, jegyzetek kísérője, leképezi a pedagógiai folyamatot, mely a hallgatók tanulását segíti, támogatja. Az írás szerzője *Logika* tárgyából készített tanulási útmutatót.<sup>13</sup> Ez a tárgy a matematika szakosok kivételével (ők matematikai logikát tanultak) mindenkinek kötelező volt, így olyan segédanyagot kellett készíteni, amely magyar, orosz vagy földrajz szakos hallgatókhoz egyaránt szól. Kezdő tanársegédként, minimális oktatási gyakorlattal, ez egy nagyon nehéz feladat volt, később éreztem, hogy a távoktatási anyagok készítéséhez mennyire fontosak az előadások, szemináriumok, vizsgák során szerzett tapasztalatok. Az önálló tanulást támogató segédanyag létrehozásához alapul szolgált az az útmutató – az útmutatók útmutatója –, melyet a kísérlet vezetői készítettek a szerzők számára. Úgy vélem, a távoktatás sikerességéhez az útmutatóban szereplő jó néhány didaktikai elv, eljárás és módszer – főleg gondolkodásmód – alkalmazása mind a mai napig fontos lehet. Ezek közül mutatok be néhányat:

*A tanulási segédanyag*, a hallgató számára készült tanulási útmutató kiindulópontja a követelmény, amit megfelleltethetünk annak, hogy a tananyag feldolgozása, elsajátítása után mit kell tudnia a hallgatónak, miről kell számot adnia. Ha a mai szemléletmódra fordítva akarunk fogalmazni, akkor a várt kimeneteket nem követelményeknek, hanem tanulási eredményeknek nevezzük. Természetesen, a követelmény és a tanulási eredmény fogalmában, értelmezésében vannak különbségek, de ez az írás nem tud erre kitérni. A '70-es évek felsőoktatásában ezek a kimeneti elvárások inkább a tanári előadások során hangzottak el, többnyire szóban. Tehát az írásos útmutatóban, első lépésként, tudatosítani kellett a hallgatóban, hogy a sikeres vizsgához mit kell megtanulnia.

*A tanulási útmutatók* egy-egy szemeszterre készültek, ezért bemutattuk a tananyag témáit, szerkezetét. Ez mind a mai napig lényeges a jól működő távoktatási folyamatokban, már amennyiben van olyan kész tananyag, ami a tanulás alapját képezi. Ha nincs ilyen tananyag, akkor is vannak olyan témák, egymásra épülő tudáselemek, amelyekhez meg kell találni a forrásokat; ezeket a tanulónak látnia kell, de ez már a digitális világ. Míg a '70-es évek domináló behaviorista tanulásfelfogásában a kész tananyag bevésése volt a cél, addig a mai, többségében konstruktivista tanuláselméletekre épülő tanulási folyamatok – a fő témák egymásra épülését, kapcsolatait bemutató – segítséget adhatnak a saját tudás felépítéséhez. A tanulási egységekre történő heti tagolás a nappali képzés lebontott tematikájá-



nak a leképezése, segítség az önálló tanulás beosztásához. Manapság az ilyen irányításnak jóval kisebb jelentősége van, hiszen a digitális bennszülöttek már maguk döntenek arról, hogy hol, mikor, mennyi időt rászánva tekintenek át egy tananyag-elemet. Éppen ezért, a digitális távoktatásban felhasználható információhordozók néha egészen kicsi, pár perces egységekből épülnek fel – így akár buszon, metrón is tanulhatóak –, ezeket pedig nincs értelme hetekre bontani.

A tanulási útmutatók felépítésében visszaköszöttek a tanítási-tanulási folyamat klasszikus elemei: az ismeretszerzés, -alkalmazás; a rendszerezés-rögzítés; és az ellenőrzés-értékelés. A távoktatási kísérlet során az ismeretszerzés segítségével sajátos szerepet kapott az útmutató mint segédeszköz, hiszen a tananyag fő tartalmait a tankönyvek, illetve a jegyzetek tartalmazták. Így a tanulást támogató segédanyagok leginkább az volt a funkciója, hogy magyarázatok, példák segítségével a lényeg kiemelését és a megértést segítse. Az alkalmazást az elméleti tankönyvek kevésbé mutatták be, a tanulási útmutatóknak, adekvát példák segítségével, ez is meghatározó feladata volt. Egy-egy nagyobb témakör után a rögzítést is segítő rendszerezés, ami a jelenléti oktatásban táblai vázlatok formájában jelent meg, szintén fontos szerepet kapott a tanárpótló segédanyagban.

A visszacsatolásnak a didaktika ebben az időszakban is komoly szerepet tulajdonított, ezt a feladatot próbálták megoldani a korai oktatógépek is. Ilyen azonban nem állt rendelkezésünkre, így az önellenőrző kérdéseket, melyek megoldását a segédanyagban is meg lehetett találni, az egyes fejezetek után, az útmutatóban jelenítettük meg.

### *Levelezés a távoktatásban*

Ez a távoktatási kísérlet a tanulást segítő, támogató útmutató mellett fontosnak tartotta az oktató és a hallgató közötti rendszeres kapcsolattartást, ami a beküldendő feladatok segítségével vált személyessé. A beküldendő feladatok szerepe megmaradt, sőt, a digitális távoktatásra való átállás után felértékelődött, hiszen a tanulás eredményeiről ezek nyújtottak visszacsatolást. A feladatok eljuttatása a tanárnak és az értékelések visszacsatolása a tanulóknak a jelen rendszerben sokkal egyszerűbb, de az 1970-es évek első felében a levélben beküldött feladatok töltötték be ezt a szerepet. A hallgatónak egy-egy tárgyból minden félévben 2–6 kitöltött feladatsort kellett elküldenie a Távoktatásmódszertani Kabinetbe, a tantárgy oktatóinak innen továbbították az anyagokat. A kurzusok oktatóinak felelőssége volt a beküldött feladat gondos javítása és szöveges értékelése, a hallgató tanácsokkal való ellátása, majd a kiértékelt anyag postai visszaküldése. A kisebb létszámú csoportok esetében sem volt egyszerű ennek az elvárásnak megfelelni, de amikor kb. 250 hallgató tanulta egyszerre ugyanazt a tárgyat ebben a rendszerben, az oktatók komoly kihívással szembesültek. Mivel a tanárok nem rendelkeztek személyi számítógéppel, a szöveges értékelésben a „másolás-beillesztés”-t sem tudták használni.

Azt gondolom, hogy a körülményeket ismerve nem lehet azon csodálkozni, hogy ez a rendszer megmaradt a kísérlet szintjén. Meg kell említeni azonban, hogy a későbbiekben bizonyos elemei beépültek a főiskolai/egyetemi oktatásba.

Az idegennyelv szakosoknál – ez az orosz nyelvet jelentette – a magnetofonon történő ismeretközvetítés és visszacsatolás is bekapcsolódott a folyamatba. A hallgató ennek segítségével nemcsak meghallgatta a jelenléti oktatásban természetes módon megjelenő idegen szövegeket, de olyan feladatokat is kapott, hogy saját válaszait hangszalagra rögzítve küldje vissza, melynek értékelése, korrekciója szintén a kurzust vezető tanár feladata volt.

A távoktatási kísérletben a konzultáció szerepe és tartalma is átértékelődött: a beküldendő feladatok határideje és a félévente 3 jelenléti konzultáció időpontjának összehangolása biztosította azt, hogy a hallgató a feladatok megoldása érdekében még a konzultáció előtt foglalkozzon a tananyaggal. Mivel nem volt internet, de a kisebb településeken még a telefonkapcsolat megteremtése is nehéz volt, a hallgatók, hacsak nem ugyanabban az iskolában tanultak, kénytelenek voltak önálló munkát végezni. Másolni, letölteni nem lehetett. Így, a sűrített előadás helyett, a konzultáció főként a beküldött feladatokban megjelenő gyakori hibák inspirálta témákra és magyarázatokra, valamint a hallgatók által feltett kérdésekre fókuszált. Ez egy igen fontos eredmény volt, hiszen a vizsgára készülés nem korlátozódhatott a vizsgaidőszak egy-két napjára, ezáltal a bevésett anyag sem a rövidtávú memóriában tárolódott csupán.

Tapasztalatom szerint a digitális távoktatás beköszönte előtt a hagyományos levelező képzésben és távoktatásban is szívesen alkalmazták a konzultációkra felkészülést motiváló feladatokat. Arról még nem jutottam megbízható információhoz, hogy átalakult-e a csoportos konzultáció fogalma, módszertana az új rendszerben, de bizonyára készülnek és megjelennek olyan kutatások, amelyek ezzel a témával is foglalkoznak.

A beküldött feladatokat és, elvileg, a konzultáción nyújtott teljesítményeket – ami a nagy létszámú csoportok és az idő szűkössége miatt lehetetlen volt – az oktatóknak készült vezérfonal szerint osztályozni kellett, de minden oktatási egység maga dönthetett arról, hogy a félévet lezáró vizsgákon ezeket hogyan számítja be az eredménybe. A magam részéről úgy véltem, hogy ezek a teljesítmények leginkább a segítő-formáló értékelést szolgálták, hiszen az egyes levelekhez küldött tanulási tanácsok jelentősen változtathattak a hallgató végső, szummatív értékeléskor nyújtott teljesítményén.

A három évfolyamra kiterjedő kísérlet 1980-ig tartott, akkor végzett a kísérletbe bevont harmadik évfolyam, további finanszírozás már nem állt rendelkezésre. Mit tanulhattunk a pécsi távoktatási kísérletből, ami hosszú távon is befolyásolta oktató tevékenységünket? Valóban beváltotta a célt, hogy javítson a klasszikus levelező oktatás minőségén?

– Általánosságban megjegyezhetjük, hogy aki részt vett ebben a munkában, szereplője volt egy természetes szintéren folyó, előidézett kísérletnek, akarva-akaratlanul bővítve saját kutatómódszertani kompetenciáit.

- A didaktikai tudatosság szintjének emeléséhez nagymértékben járult hozzá ez a kísérlet, hiszen a tananyagok, tanulási segédanyagok összeállítása előtt a felsőoktatásban gyakran csak ösztönösség vagy a saját egykori hallgatói tapasztalat irányította az oktatók tevékenységét. Megjegyzem, hogy ez mind a mai napig előfordul, és a hiányzó oktatáselméleti és oktatásmódszertani alapok visszaköszönhetnek a digitális távoktatás szervezésében is.
- A hallgatói és szakmai visszajelzéseken alapuló fejlesztéseknek is nagy hatása volt az oktatók későbbi szakmai munkájára.
- Megtanultuk, hogy a hallgatóknak kiküldött feladatok részei a tanulási-tanítási folyamatnak, így didaktikai funkcióikat világosan kell látni és láttatni.
- A tanulási útmutató, úgy vélem, mind a mai napig fontos lenne a távoktatás résztvevőinek tanulásirányítási folyamataiban, természetesen nem hagyományos formájában, hanem a digitális világnak és a hozzá tartozó tanulásmódszertanoknak megfelelően. Erre a digitális távoktatónak is fel kell készülnie.
- Bővült az oktatási eszközök palettája, megjelent a multimédia fogalma, ha nem is abban az értelemben, mint a 21. század elején.
- Az oktatói szerep értelmezése is átalakult; a résztvevők – valódi tutori szerepeket is betöltve – tanulóközvetítőből tanuló támogatóvá váltak.

### **Egy lépés előre – egyetemi távoktatási központok a '90-es években**

A bemutatott távoktatási kísérletnek vége lett ugyan, de ez a képzési forma a különböző területeken továbbfejlődött.

A magyar kormány 1991-ben létrehozta a Nemzeti Távoktatási Tanácsot (NTT), de Magyarország képviselői már a megelőző években, azaz a '80-as évek végén is jelen voltak a távoktatás nemzetközi fórumain (Budapest Platforme, EDEN stb.). Egy felmérés szerint 1993-ban mintegy 70 olyan intézmény és központ működött Magyarországon, amely távoktatással foglalkozott. Ezek túlnyomó része a felsőoktatás hatáskörébe tartozott, és többen közülük a PHARE, a TEMPUS és a Világbank által támogatott projektekben is részt vettek.

A távoktatás hazai fejlesztése érdekében 1992-ben 6 regionális távoktatási központ jött létre (Debrecen, Gödöllő, Győr, Pécs, Szolnok, Veszprém). Feladatuk az volt, hogy összefogó és támogató szerepet töltsenek be a területükön működő különböző távoktatási intézmények terveinek megvalósításában. Ezek a központok nem önállóan, hanem a meglévő egyetemek és főiskolák bázisain alakultak meg. Felszerelésük a kor technikai adottságainak megfelelt. Ha az elsőként bemutatott távoktatási kísérlettől eltelt kevesebb, mint két évtizedet vizsgáljuk, az eszközrendszerben és a hálózati kommunikációban bekövetkezett hatalmas változásokat ezek a központok képezték le. Anélkül, hogy általánosságban szólnék róluk, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Távoktatási Központjának tevékenységéből mutatok be néhány, szubjektív választásomra és tapasztalatomra épülő mozaikot.

A pécsi központ egyik feladata az volt, hogy összegyűjtse azokat az egyetemi oktatókat, akik érdeklődnek a távoktatás iránt, számukra képzéseket, és nem utolsósorban külföldi tanulmányutakat biztosítson. Így szereztem magam is távoktatásiszakértő-végzettséget, és volt szerencsém több távoktatási rendszerről tapasztalatot szerezni. Ezek közül külön kiemelem a francia CNED-nél tett néhány látogatást, ahonnan bőséges tapasztalattal tért haza mindenki, aki beelátott az ott zajló munkába.

Ahogy fent említettem, ebben az időben nagy nemzetközi pályázatok kínáltak fejlesztési lehetőségeket a magyar partnereknek, a Grenoble-i Pierre Mendes France egyetemmel közösen így lettünk közreműködői egy TEMPUS JEP-nek, aminek alapvető célja az volt, hogy felnőttoktatók, felnőttképzők számára dolgozzon ki távoktatási tananyagokat, mégpedig a francia partneregyetem Képzők képzése MA-programja alapján. A vállalkozó kollégákkal 6 modult sikerült létrehozni a francia tartalmak erős hazai adaptációjával és a távoktatás addig összegyűjtött módszertanának segítségével.

Összehasonlítva ezt a munkát a fentiek során pécsi távoktatási kísérletnek nevezett, az FPK által irányított, mintegy 15–18 évvel korábbi fejlesztésekkel, jelentős különbségek mutatkoznak. Az első az, hogy a Képzők képzése TEMPUS-projektünknel nem állt rendelkezésre olyan tankönyv- vagy jegyzet-jellegű tananyag, amiről központilag előírták volna, hogy azt kell megtanulni, így ebben a munkában jelentős szerepet kapott a tartalomfejlesztés. A másik jelentős különbség a tanuláselméleti háttérben volt. Míg a korábbi fejlesztésekben a behaviorizmus, addig az újabb fejlesztésekben a problémaalapú és a konstruktivista tanulásfelfogás kapott nagyobb teret. A leginkább érzékelhető haladás az eszközrendszer felkínálta lehetőségekben volt. Az írásos tananyag szerkesztésében a módszertani elvárásokat a számítógépes programok segítségével könnyen érvényre lehetett juttatni, az anyag, illetve a témakörök feldolgozását segítő didaktikai tagolás, nyomtatási kép, a példák és a feladatok is jól áttekinthetőek voltak. Mivel ebben az időszakban már sokaknak volt számítógépes hozzáférésük, az anyagot CD-re írva is elkészítettük, elektronikusan hozzáférhetővé tettük. Néhány művelet elvégezve tehát a számítógépen elkészült anyag e-tananyaggá alakult, ami lehetővé tette a tananyag értelmezéséhez, a nézőpontok bővítéséhez szükséges linkek beiktatását és elérését. Mi volt a fejlesztés legnagyobb haszna? Lépéseket tettünk az elektronikus tanulás irányába, és megértettük, elfogadtuk, hogy a számítógép-alapú távoktatási anyagok készítéséhez minimum három kompetencia együttes jelenléte, kooperációja szükséges: szakember a tartalomfejlesztéshez, oktatási tapasztalattal rendelkező didaktikus és számítógépes fejlesztő. Ez nem azt jelenti, hogy csak három különböző személy képes jó távoktatási taneszközöket készíteni egy-egy témából – manapság ezzel a tudással gyakorlott és képzett oktatók is rendelkeznek. A digitális távoktatáshoz felkínált platformok felhasználóbarát mivoltukkal egyszerűbbé tették az átállást. A szóban forgó projekt fejlesztéseivel 1998-ra megközelítettük az e-learning 1.0 szintet.

„Az internet elterjedésének első idejében – a web 1.0-nak nagyjából az ezredfordulóig tartó korszakában – lehetőségessé vált nagyon sokféle írott vagy hangzó szöveg, illetve audiovizuális tananyag letöltése és digitális formában való tárolása.”<sup>14</sup>

A technika fejlődése azóta is töretlen, ami természetesen kihat az oktatásra, illetve a tanárképzésre, továbbképzésre. A Dunaújvárosi Egyetemen töltött egy évtizedem során már természetes volt az e-learning-anyagok készítése, online oktatások szervezése. Korábbi távoktatási tapasztalataimat felhasználva magam is készítettem egy online pedagógiai oktatóanyagot, melyet bárki, aki rendelkezik hozzáféréssel, felhasználhat.

## Hogyan tovább?

Merre tart a COVID-19 óta felturbózott átállás a digitális távoktatásra? Erre ma még nehéz válaszolni, de az alábbi idézet rámutat egy nagyon fontos fejlesztési fókuszra:

„Steve Hargadon 2008-ban úgy nyilatkozott, hogy »A web 2.0 az oktatás jövője«. Ugyanezt gondolták annak idején a szakemberek és a felhasználók például az interaktív tábláról, vagy akár a Moodle-típusú LMS-keretrendszerekről is. Később azonban kutatások és tapasztalatok juttatták el a témával foglalkozó szakembereket oda, hogy rájöttek, minden technológiai eszköz csak egy apró része az oktatási rendszernek, és bár katalizálhat változásokat, de önmagában egy technológiai eszköz nem képes arra, hogy gyökeres pedagógiai-módszertani átalakulásokat eredményezzen és megteremtse a digitális környezet új oktatáselméletét.”<sup>15</sup> (Papp-Danka 2015: 68.)

Összegezve tehát: a távoktatás levelezéssel kezdődő és jelenleg a digitális távoktatás fázisában tartó fejlődésének néhány lépcsőfokát áttekintve úgy vélem, hogy a távtanulás irányításában a technika fejlődése következtében nagy változások következtek be ugyan, a sikeres távtanuláshoz azonban nem elegendő csupán a digitális eszközök és a világháló használata. A közvetítő eszközöktől függetlenül a szakmai felkészültség mellett nagyon fontos az oktatáselméleti tudatosság, az oktatási tapasztalat. A pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben a különböző platformok használatának megismerése mellett a tanuláselméleti tudatosságra épülő, folyamatosan fejlődő speciális módszertan tudatosítása azonos mértékű jelentőséggel bír.

## Irodalom

- Bertolini, M.: *Petite histoire de la formation à distance – infographie*. <https://format30.com/2014/02/04/petite-histoire-de-la-formation-a-distance-infographie/>  
 Csoma Gyula (1975): *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Jakab György–Alexandrov Andrea–Horváth H. Attila (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/bevezetes-a-digitalis-pedagogiai-kulturaba#main-content>
- Hope, E. Kentnor (2015): Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*. Volume 17. (1–2.)
- Kovács Ilma: Levelező oktatás – távoktatás. In: Kovács Ilma (Szerk.) (1980): *Levelező oktatás – távoktatás. Tanulmányok a felsőoktatás köréből*, Budapest: FPK. Pp. 5–19.
- Kovács Ilma (2007): Távoktatástól – Távoktatásig. *Egy kutató elemzése és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között*. Válogatott tanulmányok és cikkek gyűjteménye. Budapest: (kiadó nélkül).
- Kovács Ilma (2003): Oktatócsomag a XIX. században. *Könyv és nevelés*. V. évf. 2003/4.
- Papp-Danka Adrienn (2015): Tanulói aktivitásra épülő oktatási folyamat web 2.0 környezetben. In: Lévai Dóra–Papp-Danka Adrienn (Szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: ELTE Eötvös. Pp. 67–78.
- Pappas, Ch.: *The History Of Distance Learning – Infographic*. <https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic>
- Verduin, J. R.–Clark, T. A. (1991): *Distance education*. Oxford, UK: Jossey-Bass Publishers.
- Wiltshire, H. C. (1972): *The Open University*. Prospect UNESCO. 1972/3.

## Jegyzetek

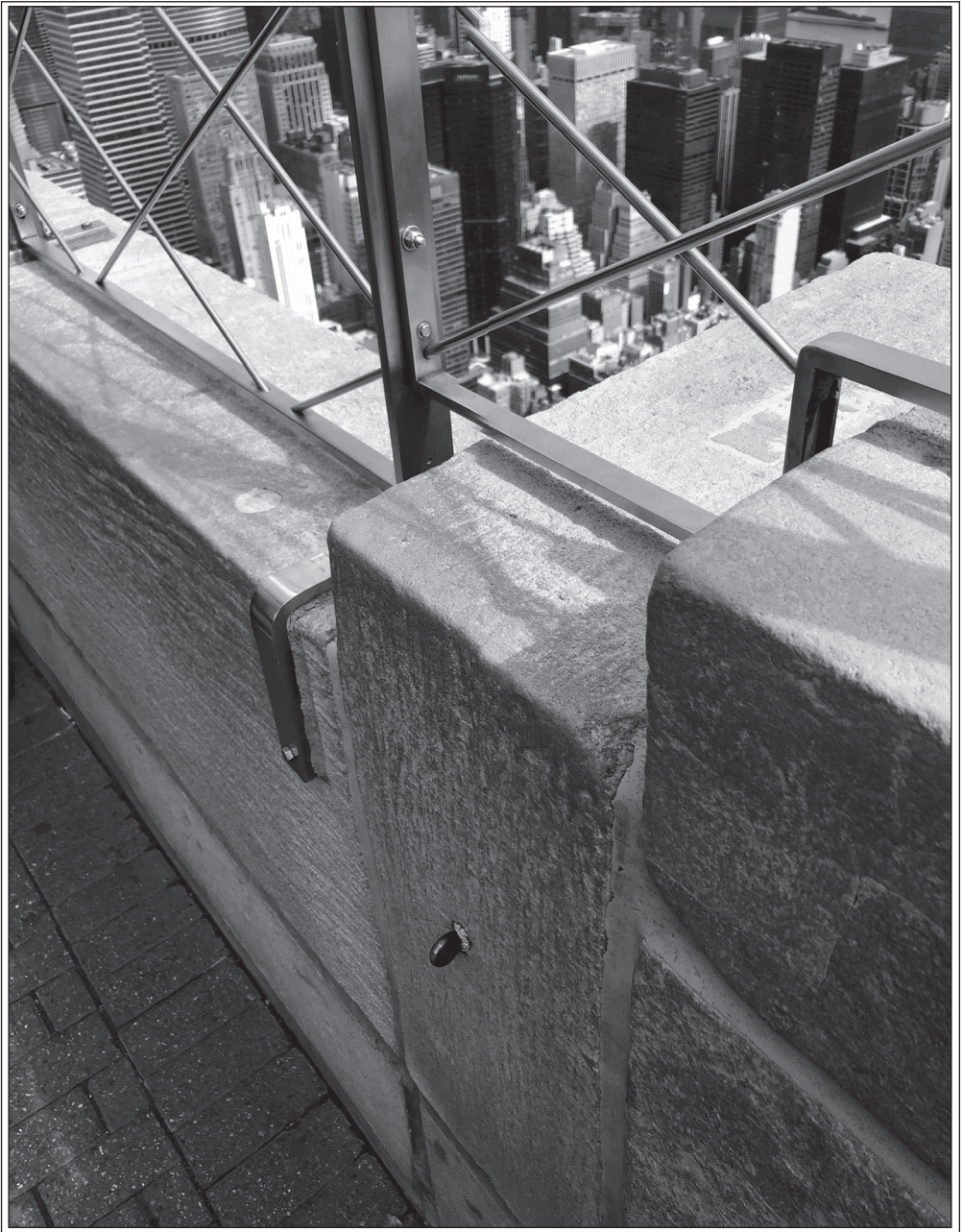
- <sup>1</sup> Pappas, Ch.: *The History Of Distance Learning – Infographic*. <https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic> (Letöltve: 2020. július 6.)
- <sup>2</sup> Verduin, J. R.–Clark, T. A. (1991): *Distance education*. Oxford, UK: Jossey-Bass Publishers.
- <sup>3</sup> Kovács Ilma (2003): Oktatócsomag a XIX. században. *Könyv és nevelés*. V. évf., 2003/4.
- <sup>4</sup> Hope, E. Kentnor (2015): Distance education and the evolution of online learning in the united states. *Curriculum and Teaching Dialogue*. 17/1–2.
- <sup>5</sup> Az információ a Floridal National University ismertetőjéből való, mely az alábbi linken hozzáférhető: <https://www.fnu.edu/evolution-distance-learning/> (Letöltve: 2020. 07. 06.)
- <sup>6</sup> *The Handbook of Research for Educational Communication and Technology*. <http://members.aect.org/edtech/ed1/13/13-02.html> (Letöltve: 2020. 07. 03.)
- <sup>7</sup> Bertolini, M.: *Petite histoire de la formation à distance – infographie*. <https://format30.com/2014/02/04/petite-histoire-de-la-formation-a-distance-infographie/>
- <sup>8</sup> Wiltshire, H. C. (1972): *The Open University*. Prospect UNESCO, 1972/3.
- <sup>9</sup> Norman Mackenzie–Richmond Postgate–John Scupham (1975): *Open Learning*. Paris: UNESCO Press. Magyar fordításban megjelent a kötet bevezetője, belső használatra: N. Mackenzie–R. Postgate–J. Scupham (1978): Nyitott tanulás. Budapest: FPK. P. 149. Idézi: Kovács Ilma: *Levelező oktatás – távoktatás*. In.: Kovács Ilma (Szerk.) (1980): *Levelező oktatás – távoktatás*. Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Budapest: FPK. Pp. 5–19.
- <sup>10</sup> Csoma Gyula (1975): *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó. 106.
- <sup>11</sup> Kovács Ilma (2007): *Távoktatástól – Távoktatásig. Egy kutató elemzése és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között*. 14.
- <sup>12</sup> Kovács Ilma (1975): Tantárgymódszertani útmutató modell főiskolai oktatók számára. Budapest: FPK.



- <sup>13</sup> Az útmutató alapjául Baló József *Logika* c. főiskolai tankönyve szolgált. (Budapest: Tankönyvkiadó, 1972.)
- <sup>14</sup> Jakab György–Alexandrov Andrea–Horváth H. Attila: Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*. 2016/3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/bevezetes-a-digitalis-pedagogiai-kulturaba#main-content> (Letöltve: 2020. 07. 03.)
- <sup>15</sup> Papp-Danka Adrienn (2015): Tanulói aktivitásra épülő oktatási folyamat web 2.0 környezetben. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (Szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. Eger: ELTE Eötvös. Pp. 67–78.



Fotó/Németh István Péter



Fotó/Németh István Péter