

Eltűnik-e a tér a távoktatással?

Does the distance disappear with distance education?



Absztrakt

A tanulmány célja, hogy bemutassa a területi egyenlőtlenségek mértékét a felnőttképzésben. A nemzetközi és hazai szakirodalom feldolgozását alapul véve egy konkrét példán, a győri Széchenyi István Egyetem felnőttképzéses hallgatóinak elemzésén keresztül történik az elemzés. A hallgatók lakhely adatainak elemzésekor figyelembe vesszük az Egyetem elhelyezkedését, régióban betöltött szerepét, vonzáskörzetét. Nem oktatási szempontból vizsgáljuk a felnőttképzés ismérveit, hanem a társadalomföldrajz szemszögéből próbálunk választ találni a területi koncentráció előnyeire és hátrányaira a felnőttképzésben részt vevő hallgatók mobilitását középpontba állítva. A létszámok alapján megvizsgáljuk, hogy a Széchenyi István Egyetem területi koncentrációja mit mutat Győr-Moson-Sopron, illetve a vele szomszédos megyékre. A tanulmány három fő részre bontható. Az első részben áttekintjük a felnőttképzés struktúráját és definícióját, a második részben a szakirodalom főbb megállapításai következnek, végül a harmadik részben a területi egyenlőtlenség mérési módszereit alkalmazva ismertetjük az eredményeket.

Kulcsszavak: felnőttképzés, elearning, lifelong learning, digitális szakadék, területi koncentráció, területi egyenlőtlenség mérése

Abstract

The aim of this study is to demonstrate the extent of regional inequalities in e-learning education. It is analysed by the adult student's data at Széchenyi István University, Győr, Hungary. When analysing students' residence data, it was taken into account the position of the University and its role in the region. Non-educational aspects of adult education were tested, but also from the point of view of social geography. The study tries to find answers to the advantages and disadvantages of territorial concentration; focusing on the mobility of students participating in adult education. The study examines what factors may characterize typical territorial concentration in Győr-Moson-Sopron and neighbouring counties. The study is divided into three main parts. After reviewing the structure and definitions of adult education it presents the mainstream of the literature and the methods of analysis. We deal with the concepts of digital divide and cognitive distance in the perspective of lifelong learning. In the last section we draw conclusions from the results using the measurement methods of territorial inequality.

Keywords: elearning, lifelong learning, adult education, digital divide, territorial concentration, regional inequality

BEVEZETÉS

A tanulmány a felnőttkori tanulás olyan kérdésével foglalkozik, mint az életen át tartó tanulás (lifelong learning) szemlélet megjelenése a távoktatásban, amit főként az átlagéletkor és az aktív életszakasz kitolódása (E-ruralnet, 2011; Muñoz, 2013; Slowey, 2012) és az új kommunikációs technológiák tömeges használata indukál. A technológiai vívmányok lehetővé teszik az új oktatási formák szélesebb körben való elterjedését, így az infrastruktúra fejlettsége és annak elemei (internet hozzáférés, közlekedési hálózat fejlettsége) mind azt sugallják, hogy tanulni sohasem késő, és bárhol lehetséges.

A tanulmány első részében bemutatjuk a vizsgált területet, a Széchenyi István Egyetem felnőttképzési struktúráját, foglalkozunk a hallgatók NEPTUN^[1] rendszerben elérhető adataival, amelyek a kutatás alapját képezték. A második részben a területi egyenlőtlenségekkel foglalkozó szakirodalmat ismertetjük. A hallgatók lakóhelyeinek térbeli elhelyezkedésének vizsgálatakor elvonatkoztatunk a klasztrikus földrajzi kérdés: hol mi van? - kategóriától a modellalkotás felé (Nemes Nagy, 1990). A harmadik részben következtetéseket vonunk le a Széchenyi István Egyetem vonzerejére, vonzáskörzetének határait nézve, választ kívánunk adni arra, hogy valóban eltűnik-e a tér, mint tényező a távoktatás dimenziójában.

1. A FELNŐTTKÉPZÉS STRUKTÚRÁJA ÉS FOGALMI RENDSZERE

A felnőttképzés és felnőttoktatás területén használt fogalmak nem alkotnak letisztult és egységesen használt rendszert. A felnőttoktatás fogalma az iskolarendszerű oktatáshoz kapcsolódik. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 60. § 1. bekezdése felnőttoktatás alatt „a tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatást” határozza meg. A felnőttoktatási- és képzési lexikon (Benedek et al., 2002) szerint a felnőttképzés a felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységek egysége, amelynek célja meghatározott kompetenciák kifejlesztése. Tágabb értelemben a felnőttképzés a teljes személyiség alakítására irányuló felnőtt nevelési tevékenység, míg szűkebb értelemben felnőttképzés alatt a felnőttek általában hivatalosan elismert végzettséget kínáló szakmai, tovább- és átképzését értik.

Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) uniós definíciója (COM, 2001) szerint ide tartozik minden olyan, az ember teljes élete során végzett tanulási tevékenység, amelynek célja a tudás, a készségek és a kompetenciák egyéni, társadalmi, polgári vagy munkavállalási perspektívából történő fejlesztése.

Az elmúlt fél évszázadban a felsőoktatással kapcsolatos diskurzusok legnagyobb részét a tömegoktatás megjelenése tette ki (Hrubos, 2016; Trow, 2000), így többek között a rendszer működtetése, hozzáférhetővé tétele, az egyre

[1] NEPTUN: egységes felsőoktatási tanulmányi rendszer, <http://neptun.sze.hu>

nagyobb hallgatói létszám kezelése. Martin Trow osztja a kutató egyetemek azon nézetét, miszerint törekedni kell a tömeges felsőoktatási rendszerek létrehozására, és lendületet adni az Internet-alapú univerzális hozzáférésnek. Továbbá az ő véleménye szerint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) felhasználásával bővülő tanulási lehetőségek kiemelik az oktatási rendszerek innovációjának és minőségének javítási lehetőségét.

A nemzetközi gyakorlatban az elearning definíciója kifejezetten az elektronikus (web alapú oktatási anyagok, videók, hanganyagok megosztása) kommunikációra építő képzésekre vonatkozik, de nem tesz különbséget az iskolai rendszerű vagy nem iskolai képzések között. Az iskolai rendszerű távoktatásos képzéseket a „distance learning” fogalommal írhatjuk le. Itt is az elektronikus kommunikáció kerül előtérbe, kerüli a hagyományos oktatási formákat. A legtöbbet használt módszer a „blended learning”, ami az elearning módszer és a hagyományos oktatási formák („classroom learning”, „face-to-face learning”) keveréke.

Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) összefüggésben van a népesség átlagéletkorának növekedésével is. Az '50-es években az OECD országok átlagéletkora 28 év volt, 2010-ben 38 év és 2100-ra elérheti a 45 évet (OECD, 2013). Az élethosszig tartó tanulás kapcsán Slowey és Schuetze tanulmánya (2012) három kategóriát határoz meg a tanulókra vonatkoztatva, melyek a következők: a belépési/felvételi képességek természete, hozzáférés útvonala és az elsődleges tanulási motiváció. Ezen szempontok alapján a következő tanuló típusok különböztethetők meg az élethosszig tartó tanulás terében:

- második esély tanulók: rendszerint életük későbbi szakaszában lépnek be a felsőoktatásba speciális felvételi vizsgával;
- halasztók: a középfokú tanulmányok után elhalasztották a felsőfokú oktatásba a belépést (munka, utazás vagy családi okok miatt);
- visszatérő tanulók: rendelkeznek diplomával, de később visszatérnek, jellemzően magasabb szintű képzésbe, szakmai vagy tudományos utat választva;
- fluktuálók: kihasználják a felsőoktatás flexibilitását, elkezdve tanulmányukat válogatnak az egyetemi kínálatból;
- felfrissülők: fő céljuk az ismereteik frissítése;
- késői tanulók: a demográfiai trendekre reagálva több gazdagabb országban indulnak el informális képzések az egyéni igények kielégítésére.

Az utóbbi időben megjelentek újabb felnőttoktatási szegmensek is, például a senior, vagyis az 50 évnél idősebb korosztály. Az ő oktatásukkal kapcsolatban új fogalom jelent meg, a gerontoeducáció (Jászberényi, 2009). Itt megemlíthető pl. a Széchenyi István Egyetem kezdeményezése: a Nyugdíjas Egyetem kurzusait félévente több száz lelkes hallgató látogatja.

A felsőoktatás rendszerén belül találkozunk az egyes oktatási formák munkarend szerinti felosztásával is. Itt nem egyértelmű, hogy mit hívunk távoktatásnak, levelező (részidős) képzésnek, vagy elearning képzésnek. A különbség jogszabály szerint a nappali és a nem nappali munkarend között van. A nem nappali munkarendű képzéseket osztályozhatjuk esti, távoktatásos, illetve levelező képzésre.

2. A FELNŐTTKÉPZÉS RENDSZERE A SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEMEN

A Széchenyi István Egyetemen 2004 óta létezik Felnőttképzési Központ, így az infrastruktúra és a humán erőforrások jobb kihasználása mellett a hallgatók képzése hatékonyabban valósul meg, mint például a hallgatói ügyek (NEPTUN és oktatásszervezés) az egyes szakokra lebontva, a kurzuskiírások, órarendkészítés, tananyagkészítés, tankönyvrendelés feladatai.

A levelező képzés esetén tipikusan hétvégére szervezett (péntek, szombat) képzésről beszélhetünk. A levelező képzés 30%-a kontaktórás, azaz olyan tárgyak esetében, ahol a korábban említett classroom learning képzés elengedhetetlen, mint például a gyakorlatot igénylő műszaki jellegű vagy labor foglalkozások esetében, szükségszerű ezen típus alkalmazása. A távoktatásnál a kommunikáció alapvetően elektronikus keretrendszerben folyik, korszerű LMS^[2] rendszer támogatásával. Az alapvető különbség tehát a kommunikációban van, és ezt a fajta távoktatásos rendszerű képzést hívjuk elearning képzésnek.

A Széchenyi István Egyetemen távoktatásos képzés (Oktatási Hivatalban bejegyzett) háromféle van: közlekedésmérnök, műszaki menedzser, gazdálkodási és menedzment. A helyzetet árnyalja a belső szabályozási rendszer, mivel levelező és nappalis hallgató is tanulhat elearning formában. Itt a „képzési forma húzza magával a képzést”, vagyis van olyan képzés, ami ugyan nem elearning, de a kommunikáció formája miatt az lesz, nem pedig kontaktórás képzés. Ez azért lényeges, mert a felnőttképzéses hallgatók jelentős része nem látogatja rendszeresen az egyetemet, otthonról (vagy munkahelyről) végzi a képzést, tehát az egyetem vonzáskörzete ily módon kiszélesedhet az egész országra.

Ezek után újradefiniálhatjuk a felnőttképzést, mint a felsőoktatás részét képező tanulási tevékenységet, amelynek célja a tudásalapú társadalom fejlesztése, eszköze pedig alapvetően az elektronikus kommunikáció.

Fontos sajátossága még a Széchenyi István Egyetem felnőttképzési struktúrájának, hogy a győri egyetemi központon kívül van még egy budapesti decentrum, ahol a hallgatók a vizsgakötelezettségeiknek eleget tehetnek. Ismert a főváros elszívó hatása a vidéki egyetemektől, tehát stratégiaileg fontos, hogy egy messzebb lakó hallgatónak ne kelljen az elearning rendszerben Győrbe mennie a vizsgaidőszakban. Elegendő, ha a hallgató jelzi, hogy Budapesten szeretne vizsgázni, és az elektronikus számonkérő rendszerben az adott kurzushoz tartozó vizsga feladatsort ott is ki tudja tölteni.

A Széchenyi István Egyetem Felnőttképzési Központja igen jelentős hallgatói létszámot szolgál ki, félévente 14 000 kurzust indít (1 kurzus, 1 tantárgyfelvételt

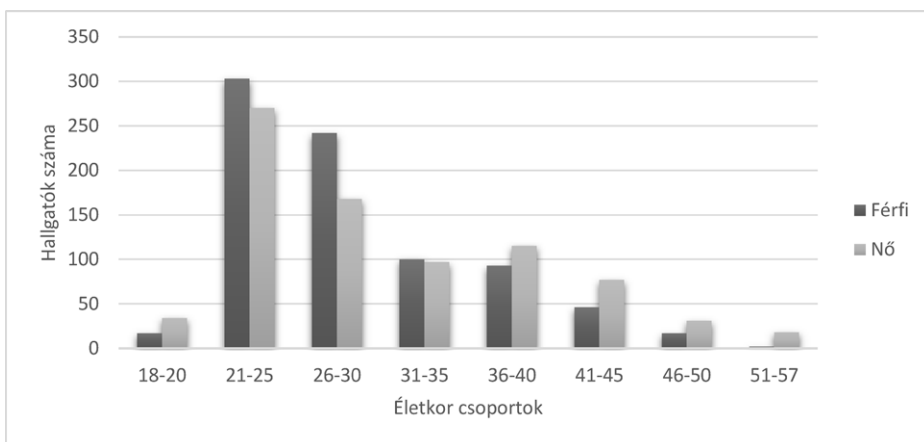
[2] LMS: Learning Management System, Tanulási folyamat irányító rendszer

jelent), ehhez közel 150 etananyagot^[3] futtat. Vizsgaidőszakban 11 vizsganapot szervez, ez közel 11 000 vizsgát jelent különböző tárgyakból, amelyeket szintén az elearning keretrendszerben tehetnek le a hallgatók. A Budapesten bonyolított vizsgák az összes vizsga 20%-át teszik ki.

A felnőttképzést jellemzően nem a frissen érettségizett korosztály választja. Ezt a megállapítást támasztja alá a Széchenyi István Egyetemre 2017-ben felnőttképzésre beiratkozott hallgatók életkorának megoszlása is (1. ábra).

1. ábra: A Széchenyi István Egyetemre 2017-ben felnőttképzésbe beiratkozott hallgatók száma életkor és nem szerint, n=1 630 fő

Figure 1 The number of students enrolled in adult education in Széchenyi István University in 2017 by age and gender, n=1 630



Forrás: SZE NEPTUN rendszer alapján saját szerkesztés

Ha tovább bontjuk a mintát, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy az alapképzés- és a mesterképzés esetében a felsőfokú szakképzés átlagéletkora a férfiaknál kisebb, mint a nőknél, mindössze 27 év, míg az osztatlan egyetemi képzéséknél a férfiaknál magasabb az átlagéletkor (34 év). A felnőttképzéses hallgatók legtöbbször már munkahellyel rendelkeznek, ennek következtében mások a motivációjuk is: új ismeretek megszerzése, családi háttér inspiráló hatása vagy akár a munkahely megtartása a cél.

[3] E-tananyagoknak nevezzük az elearning keretrendszerben megjelenő, online elsajátítható tananyagokat. A Elérhetősége a Széchenyi István Egyetemen: <http://coedu.sze.hu>

3. A TERÜLETI EGYENLŐTLENSÉGEK VIZSGÁLATA

A különböző térértelmezések mélyebb vizsgálatával a magyar szakirodalomban két jeles kutatót emelhetünk ki: Faragó Lászlót és Nemes Nagy Józsefet. Faragó szerint (2012, 3) „[...] nagyon sok tér(-értelmezés) létezik, a különböző létezők sok különböző teret (mezőt) alkotnak, amelyek rendelkeznek saját struktúrával és hatnak más térben létezőkre, és ez még kiegészül a virtuális terekkel.” A tanulmányban vizsgált jelenség magába foglalja a hallgatók mobilitási képességét, a tanulási folyamat által generált virtuális térnek a kihatását az egyetemhez való kapcsolódásukhoz, térbeli elhelyezkedésükhöz. Tehát a klasszikus „mi hol van?” kérdést kapcsolati hálókön keresztül próbáljuk értelmezni, hiszen a szereplők egymásra hatását tanulmányozva jutunk valódi következtetésekhez.

A területi egyenlőtlenségek vizsgálatához szükség van a tér résztvevőinek azonosításához, úgymint az egyetem maga, az infrastruktúra mértéke (internet ellátottság), a hallgatók mobilitása és száma, valamint a megye vagy régió lakónépessége (földrajzi hely).

„A társadalmi teret minél kisebb egységekre bontjuk, és minél közelebb jutunk az egyénhez, annál inkább a kognitív térnek, mint értelmezett társadalmi-gazdasági konstrukciónak, mint életvilágnak van jelentősége, és egyre kevésbé fontos a fizikai távolság [...]” (Faragó. 2011, 20) Valóban nagyon érdekes jelenség, hogy ha az oktatás egyfajta virtuális térben folyik, nem kötelező a személyes jelenlét, és számítógép segítségével bárhol tudunk kapcsolódni egy tananyaghoz; akkor fontos-e, hogy milyen messze lakunk az anyaintézménytől? A hallgatók legtöbbször nem is csak egy szálon kapcsolódnak elektronikus kommunikáció segítségével az egyetemhez, hiszen egyszerre olvasnak e-tananyagot, beszélgetnek tankörtársaikkal: pl. telefon, email, chat, Messenger, Facebook vagy Twitter segítségével.

Nemes Nagy József (2009) egy osztályozásában meghatározza azokat a problémaköröket, amelyek mentén jól körülírhatóak a területi egyenlőtlenségek. A területi egyenlőtlenségek az alábbi hét osztályba sorolhatóak és mérhetőek: elhelyezkedésben, mennyiségekben, minőségekben, rendelkezésben - szerepben, szerkezetben, kapcsolatokban, viszonyokban. A területi egyenlőtlenségek vizsgálatakor mindig gondolnunk kell arra, hogy egy dimenzió kapcsolódik a többi értékkategóriához is, tehát szinte minden problémának van társadalmi, ideológiai, politikai kapcsolatai (demokrácia, függetlenség, esélyegyenlőtlenség, stb.), valamint, hogy mindezeknek kifejezett és lényegi területi vonatkozásai, megjelenési formái vannak (Nemes Nagy, 1990).

Erdősi Ferenc tanulmányában (2013, 28) olvasható, hogy „a távolság, mint dimenzió kérdése elméletileg főként a telephelyelméletekben és a vonzásokörzetek kijelölésekor, a gyakorlatban pedig a települések közlekedési ellátásával, a területi munkamegosztást kiszolgáló szállításokkal, a különböző gyakoriságú/intenzitású munkaerő ingázással kapcsolatban merül fel.”

A felnőttképzés vonzáskörzetét alakíthatja az elhelyezkedés, a verseny és az egyetemi marketing. A továbbiakban ezeket a lehetőségeket vizsgáljuk meg.

A területi folyamatok, a tagoltság vizsgálata szinte sohasem szűkül le egy-egy jelenség (mutatószám) térbeli eloszlásának elemzésére (már a fajlagos adatok egyenlőtlenségeinek mérésekor is két jelenséget, jellemzőt kapcsolunk össze), a térbeli együttmozgások elemzésében kifejezetten a területi kölcsönhatások, esetenként az ok-okozati kapcsolatok is megjelennek (Nemes Nagy, 2005).

Az egyenlőtlenségek vizsgálatakor nem mehetünk el olyan fogalmak mellett, mint digitális távolság (digital divide) vagy a hallgatók közötti tudásbeli (kognitív) távolság.

Csepeli (2016) szerint a technológiai vívmányok rohamos terjedésével, a Z nemzedék^[4] online térbe kerülésével megjósolhatatlanok a társadalmi változások. Digitális bennszülöttnek nevezi ezt a generációt, hiszen beleszületnek az online térbe, az online valóságba, és számukra ez az elsődleges. Ez a tér megosztható azokkal a „digitális bevándorlókkal”, akik hajlandóak ennek a valóságnak a megtapasztalására. A felnőttképzés hallgatóinak jelentős része ez utóbbinak, tehát digitális bevándorlónak tekinthető.

A digitális szakadékok kérdésével számos kutató foglalkozott az ezredforduló utáni években (Godard et al., 2000; Clark, 2003; Henning et al., 2004). Az internet-ellátottság mértéke, mint a digitális egyenlőtlenséget meghatározó tényező vizsgálatával Szarvák tanulmányában találkozhatunk (Szarvák, 2011). Jelenleg a nyugati társadalmakban az internet a lakosság 80–90% számára elérhető, miközben a digitális szakadék a fiatal korosztályt leszámítva még mindig problémát jelent valamennyi generáció számára. A digitális szakadék jellemzően az időskorú (65+) generáció oktatásból való részleges kizárásával fenyeget (Friemel, 2016).

A felnőttképzés hallgatóinál a virtuális térben való tanulás lehetőségei legtöbbször adóttak az otthonokban és a munkahelyeken is, sőt a hallgatók gyakran nem otthon, hanem a munkahelyükön foglalkoznak a feladatok megoldásával többnyire munkaidőn túl. Ennek oka lehet a nyugalmasabb légkör, vagy a jobb technikai felszereltség is. Mindazonáltal nem életszerű, hogy egy tananyagot fél óras szünetekben dolgozzon fel egy hallgató, sokkal inkább hétvégén, amikor a gyereke, családja hagyja tanulni. Az otthoni IKT ellátottságba szintén beleszólhat az a tény, hogy a legtöbb családban inkább a fiatalabb generáció kap új „kütyüket” és „gyorsabb” számítógépet, anyáéknak jó lesz a régi is... Ezek a finomhangolások valóban növelhetik a digitális szakadékot a hallgatók között mind a mai napig.

A tudásbeli távolság csökkentése alapvető cél egy tanuló csoport szervezésében. Erre Noteboom (2000) tanulmánya világít rá élesen: a tudástranszfer, tudásszerzés vagy tudásteremtés érdekében a kognitív közelség optimális szintjére van szükség, mivel túl sok kognitív közelség kirekeszti az újdonság lehetőségét az interakcióból; míg ezzel ellentétben túl nagy kognitív távolság kommunikációs nehézségeket eredményez.

[4] Z generáció a felnőtt korát a 21. században érte el.

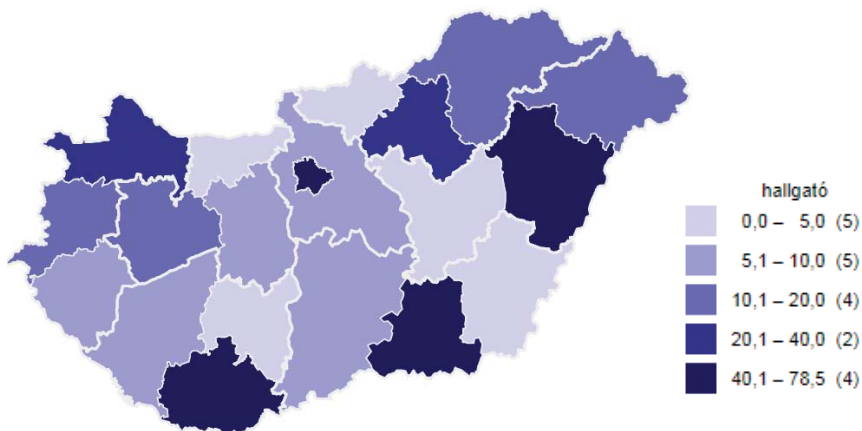
4. TERÜLETI ÖSSZEFÜGGÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN

4.1. ORSZÁGOS ÁTTEKINTÉS

A felsőoktatásban résztvevő hallgatók területi elhelyezkedésében koncentráció figyelhető meg a nagy egyetemek körzetében (2. ábra): pl. Győr-Moson-Sopron megyében 35,6 hallgató jut ezer lakosra vetítve, ebben a megyében található a Széchenyi István Egyetem és a Soproni Egyetem. Baranya megyében ugyanez az adat 46,6 fő, itt a Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzete jellemző. Csongrád megyében 53,3 hallgató jut ezer főre, itt a Szegedi Tudományegyetem vonzza a hallgatókat, Hajdú Bihar megye 48,2/1 000 fővel a Debreceni Tudományegyetem létét igazolja. Budapest elszívó hatása kiemelkedő, a fővárosban 78,5 hallgató jut ezer főre.

2. ábra: Ezer lakosra jutó felsőfokú alap- és mesterképzésben részt vevő hallgatók száma Magyarországon megyénként (képzési hely szerint), 2013/14

Figure 2 Students in bachelor and masters education in Hungary per thousand people (by training place), 2013/14



Forrás: KSH, 2013a

Mivel a felnőttoktatásban a kommunikáció nagyrészt az elektronikus kommunikáció útján történik, ezért fontos jellemző az infrastruktúra, benne pl. az internet előfizetések száma megyei bontásban. Mindegy, hogy a hallgató a munkahelyén, vagy otthon használja tanulásra a számítógépét, meghatározó az adott megye ellátottsága. Ebben a tekintetben szintén a nyugati megyék adata a kedvezőbb, illetve Budapest ellátottsága kiugróan magas (KSH 2013b).

Az internet előfizetéseket tekintve tovább elemezhetjük a helyzetet, ha az úgynevezett „large screen” előfizetéseket nézzük. A large screen tipikusan olyan eszközt takar, amely tanulásra, kutatásra alkalmas eszköz, tehát asztali

számítógép, laptop vagy táblagép. A Dunántúl északi részén, valamint az ország középső sávjában az átlagosnál magasabb a large-screen internetes kapcsolat elterjedtsége. Az eltérő településszerkezet (például a kisfalvas térségek aránya) is hatással van a regionális eltérésekre, ahogy a lakosság társadalmi, demográfiai, valamint jövedelem összetétele is.

1. táblázat: Large-screen előfizetések régióként, 2016

Table 1 Large-screen subscriptions by region, 2016

Régió	Large-screen internet ellátottság %
Nyugat-Dunántúl	63%
Dél-Dunántúl	72%
Közép-Dunántúl	56%
Közép-Magyarország	69%
Észak-Magyarország	56%
Észak-Alföld	57%
Dél-Alföld	68%

Forrás: NMHH, 2016

A helyhez kötött internet-előfizetések száma 2015 végére meghaladta a 2,7 milliót. Az előfizetések száma lassuló ütemben bár, de folyamatosan emelkedik, az elmúlt években folyamatosan 6% körüli növekedést tapasztalhatunk. A háztartások helyhez kötött szélessávú internet-penetrációja 2015-re 65%-ra emelkedett a 2006-os 25%-ról (NMHH, 2015).

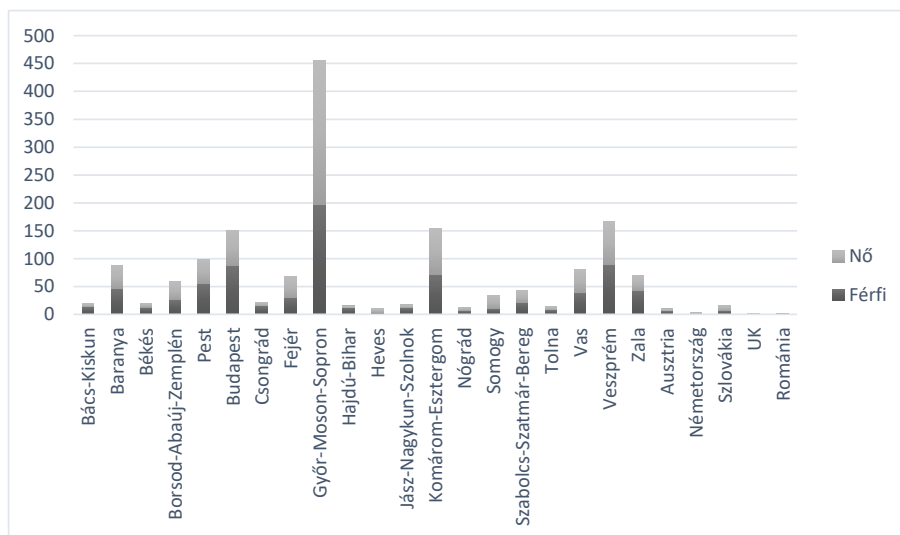
4.2. ÁTTEKINTÉS ÉS ELEMZÉS A SZÉCHENYI ISVTÁN EGYETEM FELNŐTTKÉPZÉSÉRŐL

A továbbiakban a Széchenyi István Egyetem felnőttképzésben tanuló hallgatóinak elemzését mutatjuk be, az vizsgálathoz szükséges adatokat a NEPTUN rendszer szolgáltatta. Az adatokhoz való hozzáférést az egyetemi oktatásszervezés biztosította, minden levelező és távoktatásos munkarendű hallgatót szerepeltettünk az adatbázisban (n=9 349). Az időintervallum 2006 és 2017 közötti, de a területi vizsgálatba csak az utolsó év (2017) adatait emeltük be, ennek számossága n=1630.

A hallgatók lakhely adatait vizsgálva a megfigyelhető, hogy túlnyomórészt Győr-Moson-Sopron megyéből jönnek a hallgatók, de jelentős Komárom-Esztergom megyei, a Veszprém megyei és a budapesti hallgatók száma is (3. ábra). Az egyetem elhelyezkedése tehát nagyon meghatározó tényező.

3. ábra: A Széchenyi István Egyetemen a felnőttképzés hallgatóinak lakóhely szerinti megoszlása, 2017, n=1 630

Figure 3 Residence data of adult education students in Széchenyi István University, 2017, n=1 630



Forrás: SZE Neptun adatbázis alapján saját szerkesztés

A Hoover-index^[5] az egyik legelterjedtebb, általánosan használt területi egyenlőtlenségi mutató. Azt adja meg, hogy az egyik vizsgálati jelenség mennyiségének hány százalékát kell a terület egységek között átcsoportosítani ahhoz, hogy a területi megoszlása a másik jellemzőjével azonos legyen. A mutató szimmetrikus, a két területi megoszlás szerepe felcserélhető (Nemes Nagy, 2005).

Az általunk vizsgált adatbázison a 2014, 2015 és 2017 évben beiratkozott felnőttképzéses hallgatók adatait vetettük össze a megye létszámadataival. A korábbi években a százas nagyságrendű létszámok miatt nem volt értelme az adatok összehasonlításának. A 2. számú táblázat tartalmazza a létszámadatokat és a kiszámított indexeket.

[5] E. M. Hoover amerikai agrárközgazdász, 1941

2. táblázat: A megyék lakónépessége és a Széchenyi István Egyetemen a felnőttképzés létszáma alapján számított Hoover-indexek, 2014, 2015, 2017

Table 2 Hoover indexes based on adult education and county population data, 2014, 2015, 2017

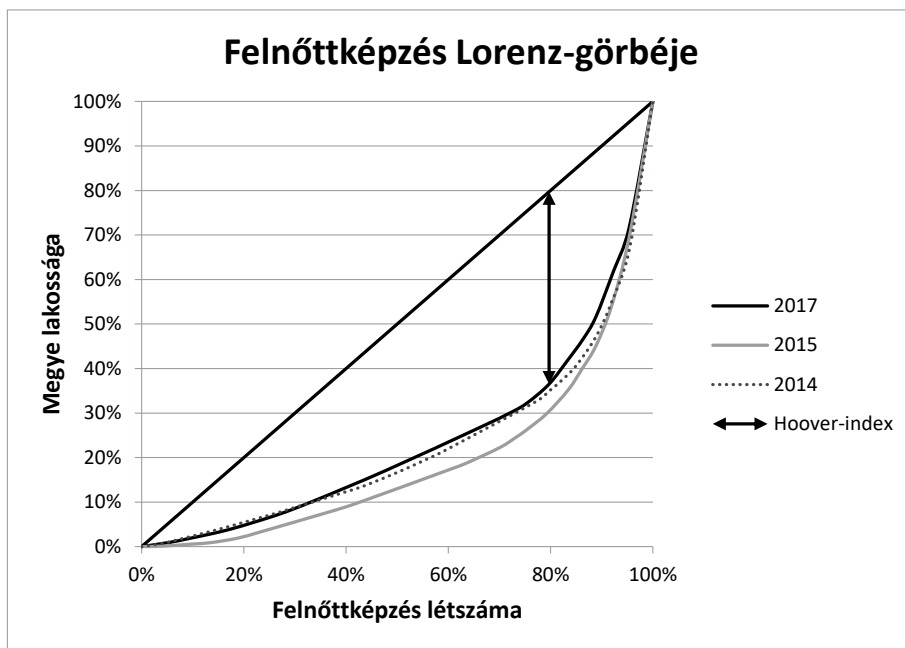
Megye	Felnőttképzés létszáma			Megye létszáma		
	2014	2015	2017	2014	2015	2017
Bács-Kiskun	9	9	20	516 892	513 687	508 017
Baranya	38	32	88	373 984	371 110	365 726
Békés	7	10	20	355 199	351 148	342 438
Borsod-Abaúj-Zemplén	19	33	59	674 999	667 594	654 402
Budapest	65	68	150	1 744 665	1 757 618	1 752 704
Csongrád	9	1	22	407 389	406 205	401 469
Fejér	13	49	67	419 506	417 651	416 215
Győr-Moson-Sopron	197	277	455	450 318	452 638	457 344
Hajdú-Bihar	10	4	15	539 507	537 268	532 399
Heves	5	12	11	303 503	301 296	296 927
Jász-Nagykun-Szolnok	4	3	17	383 489	379 897	373 631
Komárom-Esztergom	46	81	154	300 677	299 110	297 381
Nógrád	7	6	13	198 392	195 923	192 573
Pest	26	38	99	1 220 748	1 226 115	1 247 372
Somogy	10	21	34	315 512	312 084	306 698
Szabolcs-Szatmár-Bereg	11	19	42	561 379	562 357	562 058
Tolna	13	17	14	227 996	225 936	221 799
Vas	15	45	81	254 580	253 997	253 109
Veszprém	72	144	166	349 007	346 647	342 501
Zala	20	45	70	279 623	277 290	272 798
Összesen:	596	914	1 597	9 877 365	9 855 571	9 797 561
Hoover-indexek	44,83%	49,36%	43,19%			

Forrás: KSH lakónépesség adatok (2017) és SZE Neptun adatbázis alapján saját szerkesztés

Az index 2014 és 2015 között emelkedést mutat, majd kisebb csökkenést, de szignifikáns eltérés nincs az egyes évek között. Mondhatjuk, hogy a területi egyenlőtlenség nem változott.

Az elemzéshez használt adatokat ábráztuk egy speciális, koncentráció ábrázolására szolgáló grafikus ábrán, az úgynevezett Lorenz^[6]-görbén is. A görbéhez a kumulált relatív gyakoriságokat kell egymáshoz képest ábrázolni. Amennyiben az egyik jelenség a másik értékösszegének igen nagy hányadát leköti, a görbe távol esik a négyzet átlójától (Nemes Nagy, 2005).

4. ábra A Széchenyi István Egyetemen a felnőttképzés Lorenz-görbéje 2014 és 2017 között
Figure 4 Lorenz-curve of adult education between 2014 and 2017



Forrás: SZE Neptun adatok és Nemes Nagy, 2005 alapján saját szerkesztés

A 4. ábrán szintén megfigyelhető a területi koncentrálódás aránya, a görbe jelentősen eltér az átlótól. Az adatsorok megfelelnek az 2. táblázatban bemutatott 2014–2017-es létszám és megye adatoknak. A Lorenz görbe és a négyzet átlója által bezárt terület nagyságát méri és a koncentráció relatív nagyságát jellemzi a Gini-index. A Gini-koefficiens súlyozott változata is a Lorenz görbe által bezárt területtel arányos, de itt a fajlagos arányszám a kumulált gyakoriságok és kumulált értékösszegek függvénye. A 2. táblázat adatai alapján meghatározott Gini-indexek rendre a következők: 0,5449(2014 év), 0,6498(2015 év), 0,5976(2017 év).

Az elemzést áttekintve nem látjuk a virtuális tér abszolút jelenlétét, hatását a felnőttképzés vonzáskörzetére. Még mindig a szomszédság, a közelség a meghatározója a vonzáskörzet alakulásának.

[6] Lorenz M. O, 1905

Megvizsgáltuk, hogy más egyetemek vajon beleszólnak-e ebbe az eloszlásba, van-e olyan képzés, ami csökkentheti a Széchenyi István Egyetem hallgatóinak számát?

A 2016-os év felvételi statisztikái szerint Győr-Moson-Sopron megyében a Széchenyi István Egyetemen kívül a Soproni Egyetem (2017 előtt Nyugat-Magyarországi Egyetem) működött^[7]. A Pannon Egyetem Veszprémben már kívül esik a régió, de amint láttuk, jelentős a Veszprém megyei lakhellyel rendelkezők száma. A két egyetem adatait vizsgálva összevethető a hallgatói létszám, és a létszámok képzési területek szerinti eloszlása. Itt számunkra szintén a nem nappali tagozatos munkarend szerinti hallgatók száma az érdekes. A legtöbb hallgatót felvett egyetem rangsorában a Széchenyi István Egyetem az első tízben van, a karokat tekintve az ekkor még Műszaki Tudományi Kar néven működő kar az élen járt. A fent említett másik két egyetem nem szerepel az első tízben.

A Soproni Egyetem adatait tekintve a korábbi év (2016) statisztikái elérhetőek, eszerint a távoktatásos képzésre nem vettek fel hallgatót, levelező képzésre 1 043 főt, itt a gazdaságtudományok képzési területen van jelentősebb létszám: 290 fő, illetve a műszaki és pedagógusképzésben, ahol ez az érték 100 fő felett van. A Pannon Egyetemen szintén nem vettek fel távoktatásos hallgatót, levelező munkarendűek közül a gazdaságtudományok területen hasonlóan a másik két egyetemhez a létszám kb. 500 fő, miközben a Széchenyi István Egyetemre járók között 193 fő Veszprém megyei. Informatika és műszaki területen szintén 100 feletti a létszám.

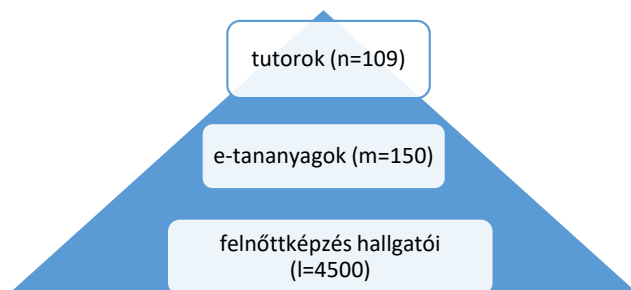
A Széchenyi István Egyetem statisztikáját tanulmányozva megjelenik a távoktatásos képzés (tisztán elearning), valamint a levelező munkarend is, jelentősebb hallgatói létszámmal, mint a másik két intézménynél. A 2016-os felvételi adatok szerint a távoktatásos képzés létszáma 264 fő, a levelező munkarendű hallgatók száma 1 995 fő, ez összesen 46 százalékkal több, mint a Pannon Egyetem esetében, és 91 százalékkal több, mint a Soproni Egyetemen.

Tehát az adatok azt mutatták, hogy az elearning képzési módszerrel nem tűnt el a távolság, azaz a virtuális tér ez esetben alulmaradt a tényleges (fizikai) közelséggel szemben. Az e-learning képzésben a hallgatók tananyaggal kapcsolatos kérdéseit a tutor válaszolja meg. Itt a hagyományos értelemben vett oktató szerepkört kiegészítik olyan tulajdonságok, mint az internetes kommunikációban való jártasság, az online tanítási-tanulási folyamat alapos ismerete, valamint egyéb speciális attitűdök (hallgatóbarát szemlélet, szociális érzékenység).

Ha tutorként nézzük a vizsgált problémát, akkor egészen más a helyzet. Az egyes szintek között N:M (több a többhöz reláció) kapcsolatot feltételezve a következő modellt lehet felállítani a tutor és a hallgató között (5. ábra).

[7] További Intézmény a Győri Hittudományi Főiskola, de ennek képzési portfóliója nem releváns a tanulmány szempontjából.

5. ábra: Tutor-hallgató viszonya a felnőttképzésben a Széchenyi István Egyetemen
Figure 5 Tutor-student relationship in adult education in Széchenyi István University



Forrás: saját szerkesztés

A Széchenyi István Egyetem jelentős hallgatói létszámot lát el a felnőttképzésben, ehhez több, mint 100 aktív tutor kolléga működik együtt a hallgatókkal, 150 e-tananyagot használunk és így körülbelül 4 500 hallgatót oktatunk a virtuális oktatási rendszerünkben.

Akár egyetlen tutor három-négy tananyagon keresztül meg tud szólítani több száz hallgatót. Ehhez csak elektronikus kommunikációra van szükség, amihez jellemzően egy laptop kell és egy kényelmes munkahely. A kommunikáció ideje lerövidül, tere átkerül a virtuális térbe (kibertér), hatékonysága nő, nemcsak az e-learning, hanem a blended learning képzésben is.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány célja a területi egyenlőtlenségek bemutatása volt a Széchenyi István Egyetem felnőttképzéses hallgatóinak lakóhely adatait alapul véve. A felnőttképzés a Széchenyi István Egyetem életében igen jelentős, másfél évtizedes múltra tekint vissza. A felnőttképzéses hallgatók lakóhely adatait három évre visszamenőleg elemeztük a Neptun rendszerből kinyert adatbázis alapján. A régióban található többi egyetem kínálatát is megvizsgáltuk, így arra az eredményre jutottunk, hogy a Széchenyi István egyetem tér specifikus vonzáskörzetének meghatározásában nagy szerepe van a földrajzi közelségnek. Így egy természetes koncentráció jön létre, ami megerősíti az egyetem régióban betöltött szerepét. Ez nem várt eredmény, mert a felnőttoktatásnál jellemző elektronikus kommunikáció nyújtotta előnyök ellenére magas a területi koncentráció. A felnőttképzés hallgatóinak szemszögéből tehát nem tűnik el a tér az e-learning oktatási formával, a tutorok nézőpontjából viszont nagyon is.

A tanulmány rámutatott arra, hogy az e-learning képzésben további lehetőségek és kihívások rejlenek, mert az IKT eszközök ellenére a területspecifitás még mindig jellemző a hallgatók körében.

IRODALOMJEGYZÉK

- Benedek A.–Csoma Gy.–Harangi L. (szerk.) (2002) *Felnőttoktatási és -képzési lexikon A-Z*. Magyar Pedagógiai Társaság-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Csepeli Gy. (2016) A Z nemzedék lehetséges életpályái. *Educatio*, 4, 509–515.
- Clark, K. (2003) Using Self-Directed Learning Communities to Bridge the Digital Divide. *British Journal of Education Technology*, 5, pp. 663–665.
- COM (2001) Making a European Area of Lifelong Learning a Reality in *Commission of the european communities*, Brussels.
- Erdősi F. (2013) Távolságfogalmak értelmezése és alkalmazásuk. *Tér Gazdaság Ember*, 1, 2, 27–50.
- E-ruralnet (2011) *E-learning in the rural context: innovation, inclusion and the role of the market*. Athens, PRISMA Centre for Development Studies.
- Faragó, L. (2011) A tér kép egy olvasata és a „területi” tervezés. *Tér és Társadalom*, 17, 1, 19–40.
- Faragó L. (2012) Térértelmezések. *Tér és Társadalom*, 26, 1, 5–25.
- Friemel, Th. N. (2016) The digital divide has grown old. *Determinants of a digital divide among seniors*, 18, 2, pp. 313–331.
- Godard, S.–Selwyn, N.–Williams, S. (2000) Must Try Harder! Problems Facing Technological Solutions to Nonparticipation in Adult Learning. *British Educational Research Journal*, 26, 4, pp. 507–521.
- Henning, E.–Westhuizen, D. V. D. (2004) Crossing the Digital Divide Safely and Trustingly: How Ecologies of Learning Scaffold the Journey. *Computers & Education*, 42, 4, pp. 333–352.
- Hrubos I. (2016) A digitális campus. *Educatio*, 4, 538–545.
- Jászberényi J. (2009) *Az aktív idősor lehetőségei Magyarországon (Bevezetés a gerontó-andragógiába)*. PrintXBudavár Zrt., Budapest.
- KSH (2013a) *Felsőfokú alap és mesterképzésben részt vevő hallgatók ezer lakosra (képzési hely szerint)*. KSH. <https://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/mo/oktat.html> Letöltve: 2017. 11. 20.
- KSH (2013b) *Internet előfizetések ezer lakosra 2013*. KSH. <https://www.ksh.hu/interaktiv/terkepek/mo/tavk.html> Letöltve: 2017. 11. 20.
- KSH lakónépesség adatok (2017) *A lakónépesség nem szerint 2001–2017*. KSH. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd003b.html Letöltve: 2017. 11. 20.
- Muñoz, J. C.–Redecker, Ch.–Vuorikari, R.–Punie, Y. (2013) Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28, 3, pp. 171–186.
- Nemes Nagy J. (1990) Területi egyenlőtlenségek dimenziói. Adalékok egy „kvázi-elmélethez”. *Tér és Társadalom*, 4, 2, 15–30.
- Nemes Nagy J. (szerk.) (2005) *Társadalmi jelenségek térbeli együttmozgása*. ELTE regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
- Nemes Nagy J. (2009) *Terek, helyek, régiók*. A regionális tudomány alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- NMHH (2015) *Vezetékes gyorsjelentés*. http://nmhh.hu/cikk/187206/A_helyhez_kotott_internetelofizetesek_szamanak_alakulasa_a_hozzaferes_tipusa_szerint_ezer_db_2006_december_31_es_2015_december_31_kozott Letöltve: 2017. 11. 20.

- NMHH (2016) *Távközlési szolgáltatások a háztartásokban*. http://nmhh.hu/dokumentum/173422/lakossagi_tavkozles_2016_teljes_vegleges.pdf Letöltve: 2017. 11. 20.
- Nooteboom, B. (2000) Learning by interaction: absorptive capacity, cognitive distance and governance. *Journal of Management and Governance*, 1, 2, pp. 69-92.
- OECD (2013) *Trends shaping education*. OECD, Paris.
- Slowey, M.-Schuetze, H. (eds.) (2012) *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Routledge, Milton Park.
- Szarvák, T. (2011) A digitális szakadék, mint új periféria-képző jelenség. *Tér és Társadalom*, 18, 3, 57-75.
- Trow, M. (2000) From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, 37, 4, pp. 303-328.
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

INTERNETES FORRÁSOK:

- Felvételi statisztikák (2016): www.felvi.hu