

**A tanári módszertan problémái a strukturálisan
változó andragógus-képző felsőoktatási
intézményekben**
(Magyar-osztrák-cseh összehasonlításban)

Konzulens:
Ambrusné Dr. Kéri Katalin PhD.
Dr. Stirling János CSc.

Készítette:
Sári Szilvia

Pécs, 2009.

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	Old.
1.1 A problémakör exponálása, válságjelenségek, dilemmák	6.
1.2 A kutatás hazai és nemzetközi állásának bemutatása és értékelése	16.
1.2.1 Irányadó nemzetközi kutatások	16.
1.2.2 Felnőttképzési kutatások Magyarországon	18.
1.3 A dolgozatban használt legfontosabb fogalmak meghatározása	25.
1.3.1 Egyes elméletek álláspontja és a fogalmak nemzetközi szakirodalmi alapjai	25.
1.3.2 Az elfogadott fogalmak háttérében megjelenő három (szociális, tárgyi tudásbeli és módszertani) oktatói kompetencia	29.
1.4 Hipotéziseim	37.
1.5 Disszertációm kutatási módszertana	41.
1.5.1 Az empirikus kutatásom általános céljai	41.
1.5.2 Az I. Kutatás	42.
1.5.2/ A. Az I. Kutatás feladata	42.
1.5.2/ B. Az I. Kutatás menete, lebonyolítása	42.
1.5.2/ C. Az I. Kutatás mintájának bemutatása	43.
1.5.2/ D. Mintavétel az I. Kutatáshoz	44.
1.5.2/ E. Dokumentumelemzés módszere az I. Kutatásban	44.
1.5.2/ F. Önkitöltős kérdőív alkalmazása az I. Kutatásban	44.
1.5.2/ G. Fókuszcsoporthoz interjú az I. Kutatásban	45.
1.5.2/ H. Strukturált önkitöltős kérdőíves vizsgálat az I. Kutatásban	45.
1.5.2/ K. Az I. Kutatás kontrollcsoportjának bemutatása	46.
1.5.2/ L. Általános tapasztalat az I. Kutatásról	46.
1.5.3 A II. Kutatás	47.
1.5.3/ A. A II. Kutatás feladata, menete, lebonyolítása	47.
1.5.3/ B. A II. Kutatás mintájának bemutatása	47.
1.5.3/ C. Elsődleges forráselemzések és másodlagos szakirodalom feltárás a II. Kutatásban	48.
1.5.3/ D. Strukturált önkitöltős kérdőív a II. Kutatásban	48.
1.5.3/ E. Általános tapasztalatom a II. Kutatásról	49.
2. A porosz oktatási modell változatai a volt Osztrák-Magyar Monarchia területén	50.
2.1 Rövid kitekintés az európai felsőfokú iskoláztatás rendszereire, törvényeibe	50.
2.1.1 Az európai egyetemek elődei	50.
2.1.2 Az európai egyetemek kialakulása és intézményei	50.
2.1.3 Az angolszász példa: Oxford	52.

2.1.4 Az iskolarendszert meghatározó társadalmi-gazdasági meghatározottság Európában	52.
2.1.5 Az európai keresztény egyetemek korszaka	54.
2.1.6 A modern egyetemi rendszer kialakulásának alapköve: a Napóleon által bevezetett egyetemi rendszer. A kontinentális (francia) modell	54.
2.1.7 A humboldti egyetemek, mint a poroszos oktatási rendszer egyetemeinek modellje	55.
2.1.8 Az Osztrák-Magyar Monarchia környezetében kialakult egyetemi központok. Az universitástól a Ratio Educationisig.	56.
2.2 A porosz és az osztrák felnőttoktatási modell kialakulása	58.
2.2.1 A porosz felsőfokú oktatás kialakulásának történeti háttere	58.
2.2.2 A porosz oktatási modell kialakulása	60.
2.3 A cseh felsőoktatási modell történeti aspektusai	63.
2.3.1 A cseh felsőfokú oktatás kialakulásának történeti háttere	63.
2.3.2 A cseh pedagógia módszertanának szintézise Johannes Amos Comenius pedagógiáján keresztül bemutatva	65.
2.3.3 A szlovák oktatási rendszer rövid áttekintése	67.
2.4 A magyar felsőoktatás története	68.
2.5 A poroszos neveléstudomány és módszertan-története	81.
2.5.1 A porosz-német-osztrák neveléstudományba ágyazott módszertan története és annak alakulása	81.
2.5.2 A magyar neveléstudomány kialakulása és módszertanának alakulása	86.
2.6 A tanári szerepek átalakulása, funkcióváltása, annak társadalmi háttere	95.
3. Az andragógiai módszertan kialakításának szükségessége: módszertan és felnőttoktatói kompetenciák	104.
3.1 Tanári funkciók szerepe a társadalomban	104.
3.1.1 Tanári szerepek átalakulásának társadalmi háttere Magyarországon	108.
3.1.2 A felnőttoktatás funkciói az osztrák rendszerben	111.
3.1.3 A csehországi egyetemi felnőttoktatás helyzete	113.
3.2 Új súlypontok kialakulása a Bologna-folyamatban	114.
3.3 Kompetencia-módszertan-elméletek rendszere és rendszerkörnyezete, valamint ezek empirikus vizsgálata	119.
3.4 A pedagógiai és andragógiai módszertan különbségei és azonosságai	129.
4. Saját kutatás, kutatási eredményeim bemutatása	137.
4.1 Az új andragógiai tanári módszertan tartalmi (Kutatás II.)	137.
4.1.1 Az eredményesség mindennapi értelmezése a hazai felnőttképzésben	137.
4.1.2 Az eredményesség a makro-folyamatok adekvált adatsoraiban	139.
4.1.3 Az eredményesség értelmezése a mikro-folyamatokban	145.
4.1.4 Az eredményesség értelmezése a felnőttoktatásban	151.
4.2 A hazai, cseh és osztrák felsőoktatási módszerek tanári kompetencia	155.

alapján történő összehasonlítása (Kutatás I.)	
4.2.1 A Kutatás I-ben résztvevő, felsőoktatásban tanítók megoszlása a válaszádat, nemet, életkort, oktatási területet összegezve, a továbbképzésben való részvételi hajlandóság szempontjából vizsgálva	155.
4.2.2 Nyelvi kompetenciák vizsgálata a nyelvvizsgák alapján a vizsgált felsőoktatási szakembereknél	160.
4.2.3 A kurzusokon kívüli tevékenységre fordított idő, és a saját szakmai kompetenciák felmérése	162.
4.2.4 Az oktatókat zavaró helyzetek felmérése a felsőoktatásban (szervezet-, kollégák-, hallgatók részéről)	166.
4.2.5 A felsőoktatásban használt módszerek szinkronizálása a tananyaggal és az oktatási módszerek egyeztetése a hallgatókkal	167.
4.2.6 A kollégákkal történő szakmai megbeszélések tárgyát képező témakörök és a megvitatás gyakorisága	170.
4.2.7 Együttműködési formák használatának gyakorisága a felsőoktatásban	173.
4.2.8 A kurzusokon megvalósuló feladatok és célok, a megvalósulás gyakorisága szerint a felsőoktatásban	175.
4.2.9 Módszerek használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére a felsőoktatásban	176.
4.3 Módszerek alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során a felsőoktatásban	178.
5. Konklúziók, eredmények, bizonyítások	191.
5.1 Hipotéziseim bizonyítása	191.
5.2 Megoldási javaslataim, a kutatási eredményeim felhasználhatósága	194.
5.3 Összegzés	196.
6. Csatolmányok	
6.1 Idegen nyelvű rezümék	204.
6.3 Irodalomjegyzék	209.
6.4 Mellékletek	224.
6.5 A szerző adott témakörben megjelent tanulmányai	251.
6.6 Kutatási melléklet	255.

„Az ember fejlődését és haladását minden nép a saját nemzetén keresztül szolgálja. Ezért minden nemzet annyit ér a népek társadalmában, amennyivel az egyetemes kultúrához hozzájárult, s azt a saját munkásságával is gyarapította és előbbre vitte. Az egyetemes kultúra szolgálatából a magyar nemzet mindig kivette a részét (...) Nyugodt lélekkel mondhatjuk, hogy az emberi művelődésnek sok területén (...) nem csak lépést tartottunk a nagy nemzetekkel, hanem azokat gyakran meg is előztük.”¹

Lósy-Schmidt Ede,
a Magyar Műszaki Múzeum létrehozója

¹ A rádiótechnika évkönyve. Athenaeum Nyomda, Budapest, 1992. 4.p.

1.1 A problémakör exponálása, válságjelenségek, dilemmák

A XX. század utolsó harmadában a mindennapi élet jelenségeiből következtetni lehetett: a világ fordulóponton van. Az átalakulás, változás állandósult, a változatlanosság esetlegessé vált a világ termodinamikusan működési modellje egyre világosabban vált láthatóvá, a társadalom a negentrópia és az entrópia tengelyén egyensúlyoz. A zárt társadalmak vége és nyitott társadalmak kezdete az új évezred², amelyben a dimenziónyerő fejlődés új paradigmái érvényesülnek. A termodinamika egyrészt az ember és a természet viszonylatában, másrészt (nekünk a fontosabb) az ember és az ember, a társadalom csoportjai, rétegei kapcsolatában vizsgálható. A nyitott társadalom hálózatba rendeződik³. Vitányi Iván tizenöt pontba⁴ foglalta össze az „új világ” jelenségeit, amelyek egy része a felnőttoktatással, szakképzéssel szorosabban (információs forradalom; az anyagi, szociális és kulturális tőke viszonyának új rendje; az emberi munka szerepének megváltozása; az emberi kapcsolatok, közösségek megváltozása) foglalkozik. A további jelenségek távolabbról határozzák meg a felnőttoktatás és képzés újabb feladatait, szerepköreit (jóléti állam válsága; gazdasági és politikai koncentráció, a globalizáció; új gazdasági rendszer, az állam elveszti állami mindenhatósági szerepköreit; nép-tömeg autonómia; gazdaság-állam, civil társadalom egyenjogúsága; a demokrácia válságai, nemzet és régió új viszonyai, a társadalom új piramis szerkezete, új „világállapot”). A válságjelenségek és megújulási kényszerek között küzd Magyarország is, annak kulturális alrendszere, a közoktatás, a felsőoktatás, a felnőttoktatás.

Az EU 90-es években megszokott bőkezű támogatásaihoz mérve, -amelyek a csatlakozni kívánó országoknak jártak, illetve az ezredforduló után csatlakozott országok, -sokkal kevesebb anyagi juttatást kaphatunk⁵, mint akár a 15-ök idejében, hiszen az EU azt feltételezte, hogy már megvalósultak a felzárkóztatáshoz kellő feltételek. A gyakorlat persze mást mutat, óriási hátrányban vagyunk a nyugati „szomszédok” mellett. **Az európai fejlesztési folyamatok Magyarország számára a „modernizáció” lehetőségét biztosítják, amelybe az európai regionalizáció és a globalizáció folyamatai is belesimulnak.** Hogy a modernizáció valójában rossz, vagy jó, ezt nehéz eldönteni, de az a felsőoktatásban is megjelenik, akármit is gondolunk erről, nincs más lehetőségünk, mint követni az EU által megadott irányokat.

Az EU elsődleges **oktatási-nevelési céljai között jelöli meg a modern, liberális, demokratikus nevelési elvek megvalósítását.** Emellett hangsúlyt helyez a multikulturális tanulásra, az etnikai és kisebbségi kultúra iránti toleranciára. Úgy látszik (az erre elkülönített források és alapelvek alapján), ezek az „alapfokú” oktatási intézményrendszerben is tökéletesen megvalósítható tartalmak fontosabbak az európai közösség számára, mint a magas színvonalú felsőoktatás fejlesztése.

Mára már világos, hogy az európai csatlakozás előnyeit számos területen, így az oktatásban, ezen belül a felsőoktatásban sem tudtuk kihasználni. Ennek egyik oka **a hazai minőségpolitikai és oktatáspolitikai stratégiák gyengesége, a közoktatás és felsőoktatás alulfinanszírozottsága,** továbbá, hogy a fejleszteni kívánt intézmények kevéske teljesítmény mellett kapcsolódhattak be az EU projektekbe. (Ez volt az egyik stratégiai cél, mint az esélyegyenlőség biztosítója). Ami igazán a problémát jelentette az, hogy csak papíron történt meg a modernizáció, de a valódi változások nem jöttek el. A programban használt kiépített rendszerek viszont nagy segítséget nyújtottak a „kényszerű” folyamat hazai megvalósításához, hiszen a

² Popper Karl: A nyitott társadalom és ellenségei. Balassi Kiadó, Budapest, 2001.

³ Castellus Manuel: Az információ kora. Gazdaság, társadalom, kultúra. I. kötet, A hálózati társadalom kialakulása. Gondolat Kiadó, Budapest, 2000/2005.

⁴ Vitányi Iván: Új társadalom-szemlélet. Napvilág Kiadó. Táncsics Mihály Alapítvány, Budapest, 2007. 6-14.p.

⁵ Bainbridge, Timothy: EU mindentudó. Budapest, HVG Könyvek, 2004.

legtöbb európai országban már lezajlottak ezek a változások, így rengeteg projekt és tapasztalata támogatta a nemzeti változási folyamatot, és ezek menedzselését. A kulturális tapasztalat, multikulturális-plurális kommunikáció, az EU és nemzet, ország és ország között hatékonyabbá tette a tervezett modernizációt az oktatás rendszerében is.

A felsőoktatás fejlesztése, harmonizációja, modernizációja kihat a tartalmi és a módszertani, technikai tényezőkre is. Az intézményi, szervezési változások feltételezik, hogy egy piaci kihívásoknak megfelelő, marketing-szemléletű, modern intézmény válik az eddig (főként) állam által elartott egyetemekből, főiskolákból. A felsorolt feladatok mindegyike feltételez anyagi segítséget az Európai Unió részéről (és persze saját tőkét is), a pályázati pénzek csak kis forrást jelentenek. A projekt alapú finanszírozási rendszer valójában kis célokhoz kötődik, így a nagy pénzek az alapvető fejlesztésekre, a kis pénzek pedig a helyi igényeket felmérve, specifikus leosztásban kerülnek felhasználásra. Vajon **mennyire mérhető a felsőoktatásban az emberi erőforrás fejlesztése, és megtörténik –e valójában, vagy csak „fejújított” környezetbe helyezzük az elavult tudással rendelkező oktatókat?** Ha az andragógia alaptézise, hogy a felnőttél a legnehezebb létrehozni attitűdváltást, akkor hogyan várhatjuk el 50 éves professzoroktól, hogy tanuljanak valami újat és tanítsák inkább azt is új fajta módszerekkel, ami idegen a poroszos rendszertől, a kultúránktól? Az EU erre nyújt megoldást, az e-tananyagok, kompetencia alapú tananyagok kidolgozása, EU-s szakértő képzés, csereprogramok kidolgozása, stb. révén, regionális, EU-s kutatási programokba való bekapcsolódás költségei a legmagasabbak, hiszen az országok kutatásaik 4-5%-át fordítják csupán új kutatóintézetek bevonására⁶.

A megoldás erre a problémára, ha a felnőttoktatók is folyamatosan képzik magukat⁷, a tananyagot folyamatosan megújítják (annak technikáját, módszereit elsajátítják az oktatók). Át kell gondolni a multimédia használatát (nem biztos, hogy ez hatékonyabb módszer a tanításban). Olyan önálló kutatásokat kell létre hozni helyi szinteken, hogy „megérje” a kutatást európai szinten is finanszírozni, és más kutatásokkal együtt dolgozni. Ez lesz a kutató-andragógusok feladata, hiszen a felnőttoktatásban résztvevő hallgatók már nem az elmaradt képzések hiányait pótolják, hanem egy újfajta (kényszerű, permanensen alkalmazkodó) életstílust követnek.

A Bologna-folyamat (2005-ös parlamenti elfogadása és felsőoktatási törvényekben való realizálása, lsd.: 1.sz. melléklet) megoldást kínált az európai felnőttképzési rendszerek összehangolására és hatékonyabbá tételére. Az Egységes Európai Felsőoktatási Térség és Európai Kutatói Térségprogram, a Magyar Universitas Program és a Bologna-folyamat együttes megvalósításában látják az EU-s szakemberek⁸ a jövőt. A magyarországi „köztudatban” is ismerősek ezek a folyamatok, de a gyakorlatban nagyon kevés felnőttoktatási szakember tudja, hogy ezek a folyamatok milyen paraméterek alapján működnek, és mit is jelentenek valójában.

A rendszerváltás után, a **decentralizáció az oktatás területén** is megjelent, amely a felsőoktatást is érzékenyen érintette. Ennek akár a nagyobb intézmények jobban tudnak gazdálkodni, akár önállóan is, amíg a kis főiskolákon olyan hallgatói szám esés és pénzügyi problémák jelentkeznek, amelyek a működést is veszélyeztethetik. A decentralizáció azt is jelenti, hogy a döntések a helyi irányításhoz tartoznak, így a tanárookra is nehéz feladat hárul: nem elég az eddig tökéletesen működő szaktudás, **gyakran menedzseri, pályázati, stb. feladatokat kell ellátniuk.** Egy kiváló szakember így elbukhat, hiszen a szaktudás mellett nem feltétlenül rendelkezik menedzseri attitűddel, és nem biztos, hogy ezzel a nyomással meg tud birkózni, míg egy dinamikus szemléletű, kevés szaktudással rendelkező kolléga könnyen érvényesül, és sikerélményei lehetnek a felsőoktatásban.

Kérdéses az is, hogy **Magyarországon létre jönnek-e kutató egyetemek, vagy az oktatás és kutatás egyszerre terheli majd az oktatókat,** rontva a túlterheltség által az oktatási színvonalat.

⁶ Halász Gábor: Az EU-csatlakozás haszna és költségei az oktatás területén. Integrációs Stratégiai Munkacsoport: Az oktatás és az európai integráció c. tanulmány, Budapest, 1998.

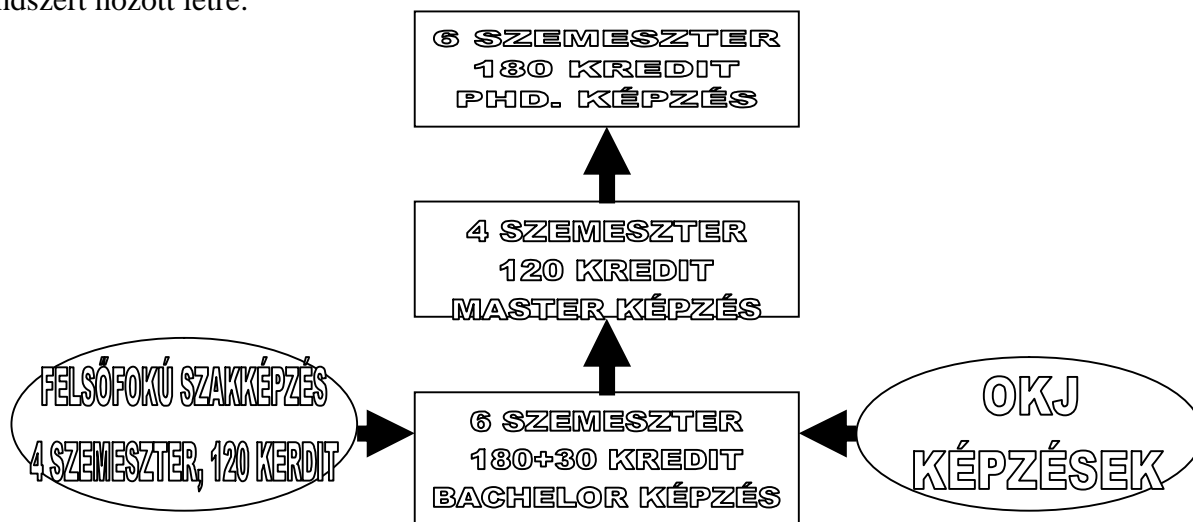
⁷ Durkó Mátyás: Társadalmi kihívások és a felnőtt nevelés funkciói. JPTE FEFI Pécs, 1998.

⁸ Gazdag Ferenc: Európai integrációs intézmények. Budapest, Osiris Kiadó, 2002.

Minimális követelményrendszert (a minőségbiztosítás érdekében) bevezetett ugyan a Bologna-folyamat, amely szerint kötelező a félévenkénti egy publikáció és egy konferencia-részvétel, de legtöbbször nem veszik komolyan ezt a feladatot (általában költségvetési gondokra hivatkozva). Vannak viszont olyan előnyök, amelyek szintén a helyi tanári testülethez kerülnek, ilyen például a helyi tanterv személyre, specialitásokra szabott kerete, amelyet egy országos szervezete soha nem lenne képes úgy elkészíteni a lehetőségek és erőforrások ismerete nélkül.

A magyarországi változások még a Bologna-folyamatot tekintve sem vizsgálhatóak a világgazdasági változások elemzése nélkül⁹.

A Bologna-folyamat¹⁰ és az új felsőoktatási törvény¹¹ egy többciklusú, rugalmas képzési rendszert hozott létre:



1.sz. ábra

A világon megfigyelhető általános tendenciák, mint a népesség előregedése, az USA gazdasági hatalmának megerősödése és összeomlása, a munkanélküliség, stb. A Bologna-folyamat kapcsán kialakul az alap-mester-doktori képzés hármassága. A felsőoktatás tömegesedésére ezt a rendszert lehetett kidolgozni, amely egyfelől szűr, másfelől lassan lépteti előre a hallgatókat (előfordult ugyanis hogy a 25-35 éves korosztályok akár fele is részt vett efféle képzésekben). A középszintű oktatás rendszere is átalakulóban van, így nem tisztázott a felsőoktatási intézménybe jutás minősége és gyakorlata (emelt szintű, közép szintű érettségi, stb.). **Alapvető feladat kell maradjon az állami iskolarendszerű felnőttoktatásban, hogy a felsőoktatási intézmények megőrizsék a minőségi, a tudományos munkát és az intézményi autonómiát.**

Nem kell konkurenciaként tekinteni az erősödő magán és non-profit, munkaerő-piaci képzési szférára, hanem a bővülő igényeknek azt a részterületét kell átengedni, amelyet az állami felsőoktatási intézmények nem képesek ellátni. Ez azt jelenti, hogy az andragógia oktatás és felnőttképzési szakértő képzések megerősödnek, de egyben szelektálódnak is. Kérdés, hogy **képesek-e a felsőoktatási intézmények követni ez a sokszínű andragógia képzést, amelyet a piaci elvárások diktálnak.** Fontos kérdés az is, hogy a munkaerő-piaci képzések erős nyomásának kell-e engedelmessé válni egy felnőttoktatási intézménynek? Az bizonyos, hogy mivel az iskola a társadalmi rendszerekbe van ágyazva, nem hagyhatja figyelmen kívül ezt a lehetőséget sem. El kell döntenie (bár az arany középút lenne a legjobb), hogy kiválóan művelt, elit szellemiségű embereket oktatjuk-e az egyetemeken, akik nem kerülhetnek be a munkaerő-piacra,

⁹ Kiss J. László: A tizenötök Európái: Közösségi politikák – nemzeti politikák. Budapest, Osiris Kiadó, 2002 .

¹⁰ Szalayné Sándor Erzsébet: Az Európai Unió közjogi alapjai, Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 2003.

¹¹ Tar Gábor: Útmutató az Európai Unió hivatalos dokumentumaihoz. Budapest, Országgyűlési Könyvtár, 2004.

viszont „önkitaljesednek”, vagy a munkaerőpiac rohamos szakmastruktúra váltásait próbálja követni a rendszer, és egyetlen **célunk** a hallgató elhelyezése a munkaerőpiacon a szakképzés megszerzése után.

A kutatásomban fontos szerepet kap a felnőttoktatási módszertani kompetencia vizsgálata. A legfontosabb paraméter ebben a hirtelen átalakuló magyar oktatási rendszerben a tanárok személyes tudása, hozzáértése, rutinja, tapasztalata, szaktudása, valamint a felsoroltak minősége. Előzetes tapasztalatom szerint a tanári visszacsatolás, ezzel együtt az önfejlesztés lehetősége jelenleg nem valósul meg a felsőoktatásban. A kezdeményezéseket, amelyek erre irányulnak a tanárok az autonómia elvesztéseként, erőszakos felügyeletként és presztízsvesztésként élik meg. Nem is csoda, hiszen nem alakultak még ki a gyakorlatban az objektív kompetencia értékelő szempontok. A tanári kompetenciák is kiválthatják egymást (gondolok itt egy kiválóan felkészült, akár elavult elméleteket közvetítő kitűnő előadóra, akit „imádnak” a diákok, és egy „savanyú szájú”, kevésbé szimpatikus előadó közötti különbségre, aki fontos és aktuális ismereteket próbál erőszakkal a hallgatóba sulykolni). A tanári kulcskompetenciák viszonylagosak, hiszen kiolthatják, vagy felerősíthetik egymást, a tanári autonómia pedig mindkét végletet megengedi. A tanárok akár évtizedekig taníthatják régi módon ugyanazokat a tárgyakat, és ennek változtatására jelentene megoldást az oktatók képzésének átalakítása, és a rendszerben benn lévő oktatók átképzése, amelyben szemléletváltás (a legnehezebb andragógiai feladat: felnőttnevelés) szükséges. **Fontos szerepet kap a pszichológiai tudás, fejlesztésére és a pszichés-önfejlődésre kell összpontosítani, a visszajelzések, visszacsatolások, technikák rendszerét kidolgozni.**

Ideális és hatékony az az oktatási rendszer, amit ki lehet alakítani, minden egyes felsőoktatási intézményben, tanszéken, mint speciális kutatóbázison, amely az adott felnőttoktatók saját profilját tükrözi, egyben alkalmat nyújt olyan specializálódásra minden intézményben, amely piacképesé teszi azt. Ehhez természetesen egy olyan **adminisztratív apparátust kell** (akár hallgatói gyakorlat keretében) **biztosítani, amely megkönnyíti a tudósok munkáját.** Fő hiányosságok, amelyek miatt nem valósulnak meg ezek a projektek, laboratóriumok: a pénzhiány, pályázatok hiánya, az óriási adminisztrációs kötelezettségek nyomasztó terhe, amellyel a tudós egy elmélyült kutatás mellett nem képes szembenézni. A felsőoktatás olyan intézmény, amely saját kutatásait a legtöbb esetben saját intézményi keretein belül, gyakorlati műhely kialakításával képes lenne működtetni.

A Lifelong Learning kihívásaira a „tanuló társadalom” a válasz. A növekvő statisztikai adatok bizonyítják, hogy a felsőoktatásban való részvétel, a „stop and go” rendszer elve alapján működik, 1995-től növekedett a részvétel a felsőoktatásban, 2005-től viszont csökkenő tendenciát mutat a hallgatók számára, ami részben az oktatáspolitikának köszönhető, a másik ok az, hogy a korábbi óriási részvétel miatt „kifutott” a rendszer. Aki hajlandó volt vállalni a tanuló társadalom kihívásait, az megtehetette abban a periódusban, amelyben az anyagi lehetőségek és a második utas képzések előnyei egyaránt adottak voltak a legszélesebb társadalmi rétegek számára. Már beléptünk a második, „stop” fázisba, ahol egyre kevesebb a résztvevő. Ezt nem engedheti meg magának a tanuló társadalom, így arra kell törekednünk, hogy a négyfázisú rendszerben a „go” fázisok hosszsan, a „stop” fázisok pedig a lehető legrövidebben jelentkezzenek a gyakorlatban.

A fázisidők szabályozása mellett a minőségi szempontok biztosításának alapfeltétele, amely dolgozatom alaptézise is: a felnőttoktatók módszertanának fejlesztése. Csak az a társadalmi-oktatási struktúra képes dinamikusan követni a kihívásokat, amelyben a vezetői oktatói kompetenciák, adekvált rendszerei alkalmasak a kihívásokra választ adni tudó hallgatói /tanuló felnőtt kompetenciáinak, készségeinek kifejlesztésére. Ez lehet a társadalmi mobilitás megteremtésének, a munkaerő-piaci képzések sikerességének az esélyegyenlőség, és a második út biztosításának az alapja.

A társadalmi minőség dimenziói és indikátorai		
Társadalmi minőség (SQ) dimenziói	Dimenzió	Társadalmi indikátor (vagy témája)
Társadalmi-gazdasági biztonság	Anyagi biztonság	A nettó jövedelem eloszlása (kvartilisok, decilisek stb. szerint csoportosítva)
	Munkaügyi biztonság	Munkanélküliségi, ideiglenes, részidős foglalkoztatottsági ráták, munkahelyi balesetek száma – mindezek foglalkoztatási szektoronként
	Lakhatási biztonság	Hajléktalanság, lakhatási bizonytalanság; kényelmi lehetőségek hiánya
	Egészség-gondozás	Morbiditási és halálozási ráták
Társadalmi befogadás	Társadalombiztosítási rendszerbe való befogadás	A társadalombiztosítási szolgáltatásokhoz való hozzáférés eloszlása, alacsony jövedelmek az egyes demográfiai változók szerint (kor, nem, régió, etnikai hovatartozás, foglalkoztatottsági státusz stb. szerint)
	Munkaerő-piaci befogadás	A munkahelyekhez, illetve teljes- vagy részidős állásokhoz való hozzáférésebeli diszkrimináció megoszlása demográfiai változók szerint
	Lakáspiaci befogadás	A lakóövezetek (szomszédságok) földrajzi elérhetőségének alakulása, támogatott és védett lakásépítés; a hajléktalanság demográfiai változók szerint
	Egészségügyi szolgáltatásokkal való lefedettség, befogadás e szolgáltatások terén	Az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés eloszlása, illetve halálozási és más ráták demográfiai változók szerint
	Oktatási rendszerbeli és oktatási szolgáltatásbeli befogadás	Oktatási és kulturális szolgáltatásokhoz való hozzáférés és az ebben tapasztalható diszkrimináció demográfiai változók szerinti eloszlása
	Politikai befogadás	Választó- és polgárjog; restriktívok a megválasztott képviselőséggel és kormányzati tagsággal kapcsolatban
	Közösségi szolgáltatásbeli befogadás	A szabadidős létesítményekhez és a lakóköznyéki szolgáltatásokhoz való hozzáférés eloszlása
	Társadalmi státusz szerinti befogadás	Egyenlő lehetőségek és diszkrimináció-ellenes törvénykezés
Társadalmi kohézió	Gazdasági kohézió	Gini-együttható; a jövedelmek és a vagyon eloszlását érintő munkaerő-piaci részvételi arányok.
	A társadalmi státusz-kohéziója	A nem, etnikai hovatartozás, rokkantság stb. miatti diszkrimináció szintjei. A diszkrimináció szubjektív érzékelése és a megkülönböztetés tapasztalata
	Politikai kohézió	A választásokon való részvételi arány
	Közbiztonság	Közterületen személy és vagyon ellen elkövetett bűntények; a biztonság szubjektív érzékelése és a bűnözés kockázata
	Altruizmus	Szolidarisztikus önkéntes és karitatív szervezetekben való részvétel vagy azok tevékenységéhez való hozzájárulás
A képességek kibontakoztatásának lehetőségével való felruházás	Társadalmi és kulturális képességek kibontakoztatásának lehetőségével való felruházás	Társadalmilag látható és elismert csoportokban való tagság, mint például rendőrség, fegyveres erők, illetve igazságszolgáltatás, tévés személyiségek stb. és a kulturális élethez történő elismert hozzájárulások demográfiai változók szerint
	Politikai képességek kibontakoztatásának lehetőségével való felruházás	A megválasztott politikusok, kabinet- miniszterek és miniszterelnökök nem és etnikai hovatartozás szerinti eloszlása

	Gazdasági képességek kibontakoztatásának lehetőségével való felruházás	A javak, gazdasági igazgatói tisztségek stb. demográfiai változók szerinti eloszlása
	Társadalom-lélektani képességek kibontakoztatásának lehetőségével való felruházás	A személyes kibontakozási lehetőségek és életminőség önbevallás szerinti szubjektív és átfogó értékelése

1.sz. táblázat

Forrás: Berman-Phillips 2000: 334-335.

A felnőttek tanulástól való távolmaradásának (a fent leírt elemzés mellett) egyik oka lehet a **felnttktatói kompetencia hiánya**, amely a társadalom számára nyilvánvaló, vagy csak úgy tűnik a társadalom számára, hogy (külső jegyek, státuszszimbólumok és menedzsment hiánya, stb. miatt) az oktatók nem kompetensek. Ezt legtöbb esetben a felnttktatásban dolgozók alulfizetettségre vezethetjük vissza, amely nem csak a társadalom számára látható „jegyekben” nyilvánul meg, hanem a látenszen szakképzésekben való részvételt, a szabadidőben történő művelődést, önkitaljesedést, önfejlesztést is visszaveti.

A vizsgált területek (eddig jól bevált) porosz oktatási rendje felcserélődik, és egy eddig ismeretlen **szolgáltatási rendszerre változik** a Bologna-folyamat hatására. Ebben a rendszerben kimarad az egyik legfontosabb mérés, amellyel a felnttktatói munka kiválóan mérhető: a tanári pályaorientációs és kompetenciamérő teszt, amely segítené a pályakorrekciót **folyamatosan kivitelezhető** lenne, és így a felnttktatási tevékenység folyamatosan dinamikusan alkalmazkodna az andragógiai kihívásokhoz. Magam is tapasztaltam, hogy az oktatott szakterületek perifériáit nem szívesen látják a felsőoktatásban, még fakultációként sem, ez is **a hiányból adódó hiba, pedig a speciális képzések előbbre vihetik a felnttktatást**, főleg ha figyelembe vesszük, hogy az inter- és multidiszciplinális tudományok (mint az andragógia is), előtérbe kerülnek. Felbomlani látszanak az éles határok a tudományterületek között. A változások követésére a felnttktatók nincsenek kiképezve, a Bologna-folyamat pedig csak azokat a kötelező változásokat hozza be a képzésbe, ami ellenőrizhető, vagy kifizetődő. A tartalmi újításokhoz, lehetőségekhez, kreatív, új tudományterületeket feltáró, önálló oktatói cselekvéshez a „maradék” történelméhez ragaszkodó felsőoktatási iskolarendszer nem ad támogatást, sőt, eltapossa azt. A mai napig bizonygatni kell olyan EU-s dokumentumokban már a '90-es években deklarált, és azóta is folyamatosan támogatott tudományok létezését, mint az andragógia, kriminológia, viktimológia stb. Az „össztudás” átalakulását nem veszi figyelembe ez a rendszer, így az andragógusok elavult, korszerűtlen tudást adnak át a tanulni vágyó felnőtteknek, akik a tudás használhatatlanságában hamar felismerik a tanári kompetencia és a szolgáltatás minőségének színvonal alatti megnyilvánulását. Ebből következik, hogy meg kell határozni a versenyképes felnttktató/munkaerő hatékony működési feltételeinek definícióját. Ehhez meg kell határoznunk az alapvető tevékenységcsoportokat és az ezekhez köthető kompetenciákat, korszerű technológiai ismereteket, ezen túl (mint minden piaci versenyben résztvevő vállalatnál), a pszichés feltételeket (együttműködési készség, empátia, flexibilitás, mobilitás, transzferabilitás, kommunikációs készség, önvezetés, önművelés, stb.), hogy az andragógiai tanulási-tanítási folyamatot, mint minőségi szolgáltatást, képes legyen ellátni a felnttktató.

Problémaként merül fel a **hallgatói bizalmatlanság attitűd** a magyarországi andragógusokkal szemben. A tanulási problémák, iskolai konfliktusok oka lehet a tanári kompetencia hiánya, az oktató mentális felkészületlensége az említett területen, vagy akár a felsőoktatási intézmények effajta szocializációs funkcióinak hiánya is okozhatja a válságot. A

vizsgálatok rávilágítanak¹², hogy a magyar iskolarendszerre általánosan jellemző, hogy az értékátadás és értékközvetítés kevéssé jelenik meg a felnőttképzési curriculumban. „...a szakmai tudásátadás és az azon kívüli feladatok megvalósítását a pedagógusok csak egymás kárára tartják kivitelezhetőnek, szinte utalás sem található arra vonatkozóan, hogy a nevelési tevékenység sajátos oktatási potenciált is hordoz(hat). A tudásátadáson túlmutató feladatok negatív kontextusban, mintegy „szükséges rosszként”, többlettheerként jelennek meg.”¹³ Ezeknek a hiányosságoknak okai lehetnek: egyfelől a tudásátadáson kívül jelentkező feladatok megoldása speciális kompetenciakört kíván, amelyek nem feltétlenül kapcsolódnak az andragógusi szerepkörhöz (kivéve a bürokrata szerepet)¹⁴. Az oktatók nem kapnak erre irányuló képzést, így nem feltétlenül a kompetencia hiánya, hanem saját tapasztalatom szerint¹⁵ a kompetencia hiányának érzete miatt nem vállalják az „egyéb” oktatáshoz kapcsolódó feladatot. Gyakran azt sem képesek felismerni, hogy milyen problématerületeket kell előzőleg meghatározni a fő feladatok megoldásához.

Nem elhanyagolható ok, hogy a tudásátadáson túlmutató tevékenységeket nem, vagy csak kevéssé díjazza anyagi juttatásokkal, így az oktató „feláldozott haszna” nagyon magas egyéni költséget jelent (idő, ráfordított energia, új feladat megoldásához szükséges kompetenciák elsajátítása, stb.), így a tevékenységet elutasítja. A legtöbb andragógus úgy látja, hogy az említett feladatkörök nem kapcsolódnak a szakmai tevékenységükhöz.

Az intézményi szocializáció és a munkahelyi klíma is jelentős szerepet tölt be a többletfeladatok vállalását illetően az oktatói munkában. Úgy vélem, hogy azok az andragógusok, akik munkahelyüket (és vezetőiket) haladó szellemiségűnek, dinamikusnak, kreatívnak és támogató jellegűnek ítélik, hajlamosabbak a bürokratikus feladatok, és oktatási munkán kívüli andragógus szerepekhez köthető feladatok elvégzésére. „A normálpopulációhoz képest hangsúlyozottabban jelentkező értékek közül a határozottság és a képzelőerő, a modernitás értékei jellemzik a nyitott személyiségű andragógusokat, illetve a vallásos hit, az önzetlenség, az udvariasság pedig elsősorban feminin értékek.”¹⁶

Jelentős komplikáció továbbá, hogy a nevelési jellegű feladatok sem a pedagógiában, sem az andragógiában nem tartoznak a szakemberek önmaguk által felállított feladatkörébe a gyakorlatban. A nevelési értékek és elvek nem jelennek meg az oktatói értékrendben, így csak az egyéni preferenciákon múlnak. Ennek ellenére a felelősségérzet és őszinteség az elsődleges preferenciák közé sorolható, az oktatói (önmaguk által meghatározott) attitűdöt vizsgálva. A vezetőkészséget a pedagógusok nem választották erénynek az attitűd tekintetében, így az elutasított értékek közé sorolhatóak.¹⁷, pedig az andragógusoknál ez az egyik leghatározottabban kívánatos személyiségjegye. **A kérdőíves vizsgálatommal (többek közt) a szociális kompetencia vizsgálatával keresem a választ a fent említett dilemmákra.** A felnőttoktatók szociális kompetenciája szoros összefüggésben van az önértékeléssel, így a környezettel, jelen esetben az adott felnőttoktatói intézmény pozitív attitűdjével, és a hatékony kommunikációval, amely közvetíti az andragógus felé a pozitív visszacsatolásokat munkájával kapcsolatban. Az önálló, kreatív munka és az egyéni problémamegoldás hiánya visszaveti a szociális kompetencia

¹² Országos Közoktatási Intézet: Paksi Borbála- Schmidt Andrea: Pedagógusok mentálhigiénés állapota. <http://www.oki.hu/2006-06-oy-Tobbek-Fedago> 2006.08.18.

¹³ U.a.

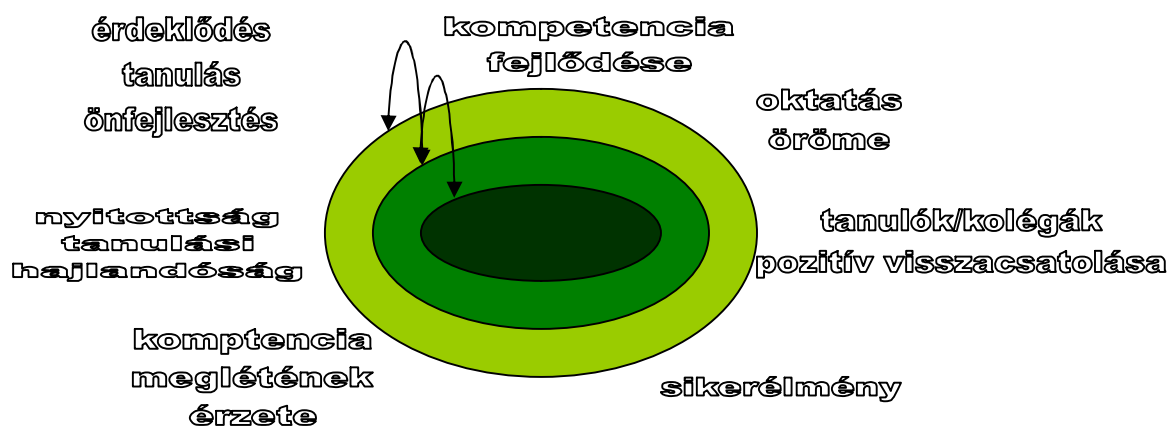
¹⁴ Csoma Gyula: Mesterség és szerep (A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában), PTE-TTK-FEEFI, Pécs, 2003.

¹⁵ 2007.05.20-án az Eötvös József Főiskola beadta Andragógia Szak szakindítási anyagát a MAB-nak, amelynek előkészítésében tanársegédként részt vettem.

¹⁶ Füstös L. –Szabados T.: A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982-1997). In: Hanák K. – Neményi M. (szerk.): Szociológia –emberközben. Losonczy Ágnes köszöntése. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1998.

¹⁷ Országos Közoktatási Intézet: Paksi Borbála- Schmidt Andrea: Pedagógusok mentálhigiénés állapota. <http://www.oki.hu/2006-06-oy-Tobbek-Fedago> 2006.08.18.

fejlődését, amelynek oka a tantervi kötelezettség miatti 'túlszabályzott' rendszer, amely épp a minőséget hivatott biztosítani. A sikerorientált és a kudarcelkerülő magatartás ebben az esetben is fölfelé, avagy lefelé indítja el az andragógust a motivációs spirálon.



2.sz ábra: Motivációs spirál

A sikerorientált oktatói magatartás jellemzői¹⁸: A felnőttoktatók, pedagógusok, azokat a feladatokat szeretik, amelyek teljesítésének esélye ugyanannyi, mint a „bukás” lehetősége. Ha megoldanak egy feladatot, sikerélményhez jutnak, ha pedig nem, akkor sem szenved el nagy „törést”. Szeretik a kihívásokat, a hibáikért önmagukat, a feladatba fektetett energia hiányát okolják.

A kudarcelkerülő magatartás¹⁹ jellemzői: az olyan feladatokat szeretik elvállalni, amely esetében biztos a siker, így, ha mégsem sikerül a feladat, a kudarc élménye óriási, amennyiben pedig sikerül, a sikerélmény nem túl nagy, hiszen már előre tudta a szakember, hogy meg tudja oldani a feladatot. Az ilyen magatartású oktató hibázáskor bűnbakot keres, vagy a környezetét okolja a problémáért. Sajnálatosan ilyenkor a motivációs spirálon lefelé, és nem felfelé „indul el”, épp ellenkezőleg, mint a sikerorientált magatartásforma esetében. **Egyik legfontosabb feladat az andragógus képzésben ennek a motivációs spirálnak a feltérképezése.** Szükséges, ha kell pszichológiai tréningeket is alkalmazva, sikerorientálttá kell tenni a személyiséget, a tanulási folyamatban.

Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a mai fogyasztói társadalomban az andragógusokra is vonatkozik az a szemlélet, miszerint a fizetett munka jelenti az önbecsülés, jólét és függetlenség megvalósításának feltételét. Ilyen módon a sikerorientáltság, munkaerő-piaci versenyképesség kompetenciáinak megteremtése fontos feladat az andragógus képzésben, ezek a folyamatok nem „fekete-fehér” módon jelennek meg egy személyiségen belül, más-más feladatkörben eltérő hozzáállást tanúsíthat az andragógus. Például a tudásátadási folyamatban sikerorientáltként-, de a bürokratikus folyamatokban kudarcelkerülőként viselkedik.

Setényi János²⁰, a pedagógiai kutatásokra alapozva körvonalazta a felnőttképzés négy pillérét, amely tanulóközpontúvá teszi az andragógiai folyamatot, ez által hatékonyabbá válik a tanulási-tanítási folyamat. A pillérek, amelyek ezt meghatározzák (így a curriculum-tervezésnél figyelembe kell venni) az **egyéni tapasztalatok hasznosíthatósága, a tananyag értelmének és hasznosságának világossá tétele, rugalmas és személyre szabott (egyéni) tanulás-szervezés,**

¹⁸ http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html 2007.06.05.

¹⁹ http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html 2007.06.05.

²⁰ Setényi János: Élethossziglani tanulás: az új paradigma. In: Monostori A.-Kósa B. (szerk.): Nyitott iskola –Tanuló társadalom. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.

folyamatos, személyes értékelés, ez utóbbit véleményem szerint inkább az önértékelésnek, vagy a tanulócsoporthoz tartozó értékelésnek kell felváltania.

A felnőttoktatók képzésének magas szintje társadalmi érték, hosszú távú befektetés, hiszen erre épülnek a társadalom esélyegyenlőségi, mobilitási esélyei. 1995²¹ óta ugrásszerűen nő a felsőoktatásban résztvevők száma. Először a középiskola megszerzésére, majd a felsőfokú és szakképesítésekre irányult ez a folyamat (habár a felnőttképzés pótló funkciója az idősebb korosztályban nem érvényesül igazán). A felnőttoktatók képzésének egyik alapvetőbb hibája, hogy nem érzik szükségességét, hogy a szakmai felkészülés/ felkészítés mellett az oktatás szolgáltatás-jellegét figyelembe vegyék. Ezt a hiányosságot két problémára vezethetjük vissza: egyrészt az andragógia és pedagógia közötti különbségek ismeretének hiányára, másrészt a piaci versenyt lenéző attitűdre. A felnőttoktatást nem lehet tovább az „elefántcsont toronyból vezényelni”, kemény, demokratikus szemléletű tanulási-tanítási folyamatban kell helytállni. Erre a problémára jelenthet megoldást a résztvevő-központúság elfogadtatása a felnőttoktatóval. Meg kell értetni az andragógussal, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a tanulóké a főszerep, akik aktívan, tevékenyen részt vesznek akár a tanításban is. Ez a tanulókra nézve motiváló hatású és segít a tanulás eredményességében (ahogy ezt a felnőttoktatók is elvárják a saját képzési rendszerüktől, mivel a kutatások bizonyítják, hogy az egyik ok, amiért a tanárok elmaradnak a továbbképzésekről a presztízs-vesztés és a félelem, hogy a vezető szerepből, mely őket „megilleti”, alacsonyabb rendű, vagyis tanuló szerepbe degradálódnak. Ez egyébként önmagában is jellemzi attitűdjüket, mely a tanulókkal szembeni viszonyt jellemzi.)

A résztvevő-központúság gátló tényezői a következők lesznek: a pedagógiai – andragógiai szemlélet, melynek középpontjában az ismeretközpontúság áll, a politikai oktatásban uralkodó propagandisztikus felfogás (előre meghatározott elvek és eszmék feltétlen elfogadása), a tudományos ismeretterjesztésben az értékes információk átadása és népszerűsítése a feladat, a szakmai képzés és továbbképzés meghatározott tartalmak átadását vállalta, de fontos volt az átvétel eredményessége is, amennyiben képesítést adott. Az idegen nyelvek esetében a felhasznált tankönyvek anyagának feldolgozása volt a feladat és a cél, az átképző tanfolyamokat illetően pedig nagy volt a kudarc, mivel a többség csak nehezen tudta elvégezni. Így a résztvevő-központúság alapelvei a következőkben fogalmazhatók meg: A tanulók teljesítménye fontosabb, mint a tanároké (célja a meglévő szint fejlesztése – ehhez ismerni kell az induló szintet és mérni kell annak átalakulását). Állítom, hogy a felnőttoktatói munkában sem idő, sem lehetőség, sem tanári kompetencia nincs a képességallokációra. Figyelembe kell venni, hogy a felnőtt ember tudata nem üres tábla, a kapott információkból mindenki aszerint válogat, hogy mit tart fontosnak, mit tud megérteni, vagyis a gyakorlati tapasztalatra kell építeni és a gyakorlati részeket a jelenleg ismeter-centrikus oktatástól a gyakorlat irányába kell vinni. Az oktatónak bele kell nyugodnia, hogy csak koordinálja és nem irányítja a munkát, emellett ösztönözni kell a tanulókat, hogy problémákat vessenek fel, cseréljék ki nézeteiket, érveljenek, vitázzanak, stb., tehát igazi hozzáértő-értelmisségi attitűdöt alakítsunk ki bennük.

A jelenlegi európai rendszer minden tagállamtól megköveteli, hogy az érték-realista liberális modellt kövesse. Magyarországon a szocialista rendszer ezzel szemben közösségorientált hagyományokat alakított ki. Ehhez a rendszerváltás előtt végeztek, vagy a rendszerben nevelkedett, mára már több évtizedes tapasztalattal rendelkező felnőttoktatók nehezen tudnak alkalmazkodni, hiszen az attitűdváltás a legnehezebb kihívás a felnőttképzésben.

A felnőttoktatói munka is megváltozik, mivel az eddigi előíró, szabályzó, hierarchikus, autokrata nevelési stílusról át „kell” térni, egy hallgatók önkibontakozását segítő, szolgáltató-

²¹ Stop and Go elmélet: Margaret Archer: Making our Way Through the World, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

jellegű, indirekt irányítást alkalmazó módszerre. Az intellektuális²² (befogadásra, értelmi-, verbális hatásokra építő, frontális) folyamatot át kell alakítani, egy hatásszervezés neuralisztikus mechanizmusát alkalmazó, liberális nevelési modellé, ahol az interakció, kooperáció és kommunikáció lesz domináns. A be-, és kilépés rugalmasságát biztosítani kell a hallgatók számára, és ebben a felnőttoktatónak, mint mentornak segíteni kell, hogy az immáron aktív modulrendszeren keresztül ez megvalósítható legyen. (Tapasztalatból tudom, hogy „sokáig” az intézményben maradó diákra, még mindig úgy tekintünk, mintha megbukott volna. Gyakran kérdezzük az egy-egy elmaradt modult teljesítő hallgatótól: „Hát maga még mindig ide jár?”. Az ideális helyzet az lenne, ha nem értékeket „tanítanánk”, hanem értékalkotásra képessé tennénk a hallgatókat, ennek technikáit kell megtanítani a hallgatóknak.

A felnőttoktatási szakembernek fel kell ismernie, hogy szolgáltatóvá vált, és a hallgatók EGYÉNI szükségleteit és igényeit kell kielégítenie, a minőségi oktatási formának megfelelően. (A hallgatók sincsenek tisztában ezzel az oldallal. Szélsőséges példát írok le, de félévente megessük: Van olyan hallgató, aki azt hiszi, ha befizeti a tandíját, akkor jár neki a diploma, akkor is, ha mint a Birkaiskola²³ című versben olvasható: oda se ballag. A másik véglet az a hallgató, aki elvárja a tanártól, hogy alacsony teljesítményével szemben „legyen megértő”, és közben szórakoztató legyen, ne traktálja nehéz tudománnyal feleslegesen szegény fejét... Mindebből az következik, hogy a hallgató számára is felismerhető célrendszert kell kialakítani, amely megfelel a felnőtt szükségleteinek, praktikus, használható tudás benyomását sugározzák, és megfelelnek az egyetemi-főiskolai szakmai színvonalnak. Már látható is a probléma: ehhez előbb az oktatókat kell átképezni (tananyagfejlesztés, korszerű, digitális technikák, attitűdváltás, stb.) tömegesen és sürgősen!

²² Bábosik István: A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 1997.

²³ Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne. Móra Ferenc Kiadó, Budapest, 1981.

„non scholae, sed vitae discimus”
(latin szentencia)

1.2 A kutatás hazai és nemzetközi állásának bemutatása és értékelése

A felnőttkori tanuláshoz óriási szakirodalma van. Az ókori athéni politikus, Szolón, már vizsgálta a felnőttet, a felnőttkori sajátosságokat és problémákat. Ezt az időben hosszan, máig átívelő folyamatot ebben a dolgozatban nem kívánom bemutatni. A felnőtté válás önálló témaként átfogó vizsgálata az 1930-as évek pszichológiai kutatásaiban jelenik meg először. Nem csoda tehát, hogy az andragógia, mint önálló fiatal tudomány a mai napig nem tudott beépülni az akadémiai diszciplínák közé.

Az andragógia elméletrendszerét Rosenstock (1921) „reformálta meg”. Az andragógia alaptéziseinek megteremtője egy német tanár, Alexander Kapp (1833) nevéhez fűződik, aki leírta Platón oktatási elveit, és modern nézeteivel egészítette ki azt. Mindketten egyetértettek abban, hogy a felnőtteknek speciális oktatókra, filozófiára és módszerekre van szükségük. Az első andragógus Medinszkij, majd andragógus-kutató Malcolm Knowles²⁴ volt, akiknek a nevével jelenleg összekötjük az andragógia tudományának kialakulását. Kapp olyan alaptéóriákat határozott meg, mint az önfejlesztés, élmény alapú tanulás, a tanulásra való felkészültség, a tanulási motiváció és orientáció. Ezt a kutatási és tudomány-alapozási folyamatot folytatta Davenport (1993)²⁵, Jarvis (1977)²⁶, stb. Ezeknek a tudósoknak az elméletei alapján beszélhetünk most a felnőtté válásról, mint a tanulás egy speciális formájáról, a felnőtt-, és diák tanuló közötti különbségekről, a tudásátadás új formájáról, új tanulási-tanítási folyamatokról, és a gyakorlat növekvő szerepéről az oktatásban. Ezek a tudományos munkák forradalmat indítottak el a tudományok között, szembeállították az andragógiát a pedagógiával, majd a felnőttnevelést a multidiszciplinális tudományként építették fel.

A felsőoktatási, ezen belül a tanári kompetenciát mérő kutatások nem értelmezhetőek a tanárképzés története, és ennek korszerűsítési törekvései nélkül. A legutóbbi modernizáció a felsőoktatásban a Bologna-folyamathoz kapcsolódik, amely a mai napig nem fejeződött be, így objektív képet arról még nem formálhatunk meg, a vizsgálható intézmények homogén felmérését még nem lehet elvégezni. **Ennek egy kis szelete a felnőttoktatási kompetenciák felmérése**, mint a változáshoz, változáskor használt legfontosabb erőforrás vizsgálata. Ezzel összefüggésben meg kell vizsgálni a volt népművelési, majd közművelődési, felnőttképzési menedzsment, és most andragógia tanszékek munkáját, összehasonlítani azokat más szakok képzési tartalmával, figyelni kell az új képzéseket valamint vizsgálni ezek társadalmi, oktatáshatékonyági hátterét.

Az alábbiakban összefoglalom a nemzetközi és magyarországi oktatási kompetenciák vizsgálatával összefüggő, kutatásom szempontjából releváns kutatásokat, amelyeknek eredményeire támaszkodni fogok a dolgozatban. A kutatások legújabb eredményei az ezredforduló körül születtek, ezekre koncentrálok a gyűjtőmunkát.

1.2.1 Irányadó nemzetközi kutatások

A felnőttoktatási kutatások finanszírozásának jogi háttere megerősödött az **1997-es hamburgi Felnőttoktatási Világkonferencia** dokumentumainak köszönhetően. Deklarálják, hogy az UNESCO tagállamai (a XXI. század Nemzetközi Oktatási Tanácsának javaslatára) nemzeti

²⁴ Malcolm Knowles: *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education.* San Francisco, 1984.

²⁵ Davenport: *Is there any way out of the andragogy mess?* In Thorpe-Edwards-Hanson: *Culture and Processes of Adult Learning*, London, Routledge, 1993.

²⁶ Peter Jarvis: *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Beckenham: Croom Helm, 1985.

jövedelmük (GDP-jük) legalább hat százalékát különítsék el a felnőttoktatásra, valamint a fejlesztési szektorok határozzanak meg fejlesztési irányvonalakat, és szintén különítsenek el egy megfelelő összeget a beruházásokhoz. Ugyanezen a konferencián **az UNESCO Hamburgi Oktatási Intézete** globális kutatást készített elő a „Felnőttoktatás törvénykezési környezete” (A Magyarországról készült esettanulmányt Harangi László és Sz. Tóth János készítette elő.) címmel. Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László, Lada László és Maróti Andor bemutatták, hogy a párizsi (1985) konferencia óta a magyar felnőttoktatás milyen változásokon ment keresztül, és milyen jövőbeli trendek várhatóak. A Napirend a Jövő Számára című dokumentumhoz módosítási kérelmet adtak le a résztvevők, amelyben megfogalmazódik a mindenki számára elérhető művelődés, a fenntartható fejlődés, és egy európai roma nyelvű távoktatási program kidolgozásának gondolata.

Ezt a gondolatmenetet folytatja az **Ocho Rios-i (Jamaica) Felnőttoktatási Világkonferencia és Nyilatkozat (2001)**, amelyet a **Felnőttképzés Nemzetközi Tanácsa (ICAE)**, szervezett meg. A nyilatkozat tartalma magában foglalja az egész életen át tartó tanuláshoz való jogot minden állampolgár számára. Egy valóban demokratikus, fenntarthatóságon alapuló, globalizációs passzivitási hatások alól felszabadító, szegénységet, sebezhetőséget és káoszt kiküszöbölő intézményrendszer létrehozása a cél, amely a Felnőttképzés Nemzetközi Tanácsának nemzeti-regionális társulásaihoz fog tartozni. Feladata, hogy segítse azokat a rétegeket, akik hátrányos helyzetük miatt nem tudtak eddig bekapcsolódni a felnőttoktatásba.

Az **OECD²⁷ -kutatások** (2003) négy csoportra bontják a felnőtteket tanulási paramétereik alapján. A két fő kategória a tanuló felnőttek és azok, akik nem hajlandóak tanulni. A tanuló felnőtteket ezen belül két csoportra bontja: akik önmaguktól is képesek, és akik kizárólag segítséggel képesek tanulni. A nem tanuló felnőtteket is kétféleképpen osztályozza a dokumentum: akik nem hajlandóak és akik nem tudnak tanulni. Az OECD dokumentum hipotézise szerint mind a négy csoportot sajtószerű módon kell motiválni, és sajtószerű tanulási stratégiát kell hozzájuk kidolgozni.

Nézetem szerint, a jelenlegi EU-s oktatáspolitikai irányzatok nagy része csak a munkaerőpiaci-képzési űr kitöltésére orientálódik. Hosszú távon ez nem vezet eredményre, hiszen nem lehet elsődleges oktatási cél a parkoltatás és a munkaerő-piaci képzés, csak az Élethosszig Tartó Tanulás eredeti koncepciója: az egyéni tanulás, amely majdnem minden esetben önkitaljesedéssel (sem!) zárul le. Ez azt is jelenti, hogy a hátrányos helyzetűek támogatásának túlsúlya érvényesül az oktatáspolitikában a minőségi, könnyebben (kevesebb befektetéssel) fejleszthető rétegek elesnek a tanulás lehetőségétől, hiszen nem szenvednek kiemelkedően kárt semmiben, és ez hosszú távon azt jelenti, hogy túlzott energia befektetésekkel olyan embereket képzünk, akik soha sem voltak rátermettek a kijelölt szerepre, és olyan tehetségeket veszítünk el, akik kis befektetéssel óriási hasznot hozhatnának, ám jelenleg középszerűnek tűnnek. A **tehetségkutatás** és az általános kompetenciák fejlesztése minden szinten legalább olyan fontos kellene, hogy legyen, mint a deprivált rétegek támogatása. A multikulturalizmus szép eszméje és a demokrácia átfordult olyan, érdekvédelmi elvek egységévé, amelyek szerint csak az nem vehet részt teljes jogú tagként a tanuló társadalomban, akinek nincsen semmilyen hátránya, így nem áll a háta mögött egyetlen érdekvédelmi szervezet sem.

Az **Oktatási Minisztérium, és a Foglalkoztatás-politikai és Munkaügyi Minisztérium támogatásával Györgyi Zoltán kutatásában** (lásd: 8.sz. melléklet) arra a kérdésre kereste a választ, hogy tanul-e a magyar társadalom, és milyen preferenciák alapján lehet kategorizálni a felnőtt státuszcsoportok tanulási hajlandóságát. A szociológiai-tanulási csoportok közül a legnagyobb tanulási hajlandóságot az „elit” mutatta, amelynek a munkavégzéshez és a karrierhez szüksége van folyamatos képzésekre. Amennyiben nem tanulnak, elsődlegesen időhiánnyra hivatkoznak. Kialakult Magyarországon egy olyan társadalmi csoport, amely szakmunkás-

²⁷ OECD: Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practises. Paris, 2003.

(középfokú) végzettséggel rendelkeznek, mégis nagy számban vesz részt a képzésekben. A tanulásuk elmaradásának oka elsősorban az anyagiak szűkössége. Megemlítésre méltó adat, hogy a férfiak és nők is eltérő preferenciákat mutatnak a képzési hajlandóságot tekintve. A nők képzetebbek, holott erőteljesebben vannak akadályoztatva, mint a férfiak. A felmérés szerint a nemek közötti tanulási hajlandóságban a családi munkamegosztás domináns.

Be kell számolnom a tanári kompetencia kutatásokról, hiszen a fogalomrendszer és módszertan tisztázott a pedagógiai területen, míg az andragógia csak most építi fel a magyarországi alapidokumentumokat. Az **OECD** kezdeményezésére, **2000-ben elindult a PISA²⁸ felmérés**. A felmérés lényege nem igazán a diákok iskolai tudására irányult, hanem arra, hogy az intézményesült iskolarendszer mennyire készíti fel a diákokat a munkaerőpiacra, a mindennapi életre, a kompetenciáik mennyire fejleszthetők, és mennyire képesek az új ismeretek befogadására. Mindez nem a tananyag, hanem a tanár által végzett személyiség- és kompetenciafejlesztés feladataként jelenik meg a gyakorlatban. A felmérés célja volt, hogy meghatározza a fejlesztendő kompetenciaterületeket (ezek fejlesztésének módszertanát beépítse a tanárképzésbe), megjelöli, melyek a társadalmi szempontból értékes, hasznosítható tudásterületek, és melyek az önfejlesztés lehetőségei és ezek gyakorlati alkalmazása. **A felmérés jelentősége** nem csak a kutatás eredményeiben nyilvánul meg, hanem abban is, hogy olyan **fogalmakat különít el és tisztáz**, amelyeket eddig a gyakorlati felhasználás és kutatás hiánya nélkül nem lehetett pontosan meghatározni. Ilyen kifejezések a **kompetencia**, műveltség, stb. A felmérés keretein belül meghatározták a kompetenciák minőségének külső tényezők általi befolyásoltságát.

1.2.2 Felnőttképzési kutatások Magyarországon

Kozma Tamás²⁹ skálarendszerrel vizsgálta a pedagógiai attitűdöket, amelyekhez a háttéranyagot az **1983-as Debreceni Komplex Tudásvizsgálat** dokumentumai biztosították. 425 főt vizsgált kérdőíves módszerrel, és ezt 45 interjú egészítette ki. A felmérés a diákok hozzátartozóinak véleményét kutatta az iskolarendszerről, ezen belül is a tartalmi és szerveződési szempontokat vizsgálva. A szülők nézeteit a saját gyermekük fejlődése, a helyes és helytelen viselkedések megítélése, és a nevelés sajátos, laikus szemlélete alapján továbbá a tanárok nézeteit, ugyanezen szempontok alapján a nevelőkről, szülőkről, elméletének alkalmazása értékelésével vizsgálták.

A tanárok vizsgálatát a tanítási technika, tananyagtervezés, és ismeretátadás elméletén keresztül alakították ki. Sajnos ez a kutatás a középiskolai korcsoporttal véget ért, de tanári-oktatói pályával kapcsolatos „rögzült” attitűdök a felsőoktatásban is nyomon követhetők, főleg a nappali oktatásban. A kutatás eredményei azt mutatták be, hogy milyen különbségek vannak a laikus nevelési elvek és a professzionális gyakorlat között. A kommunikációt és általános elveket tekintve nem jelentkezett szignifikáns különbség, de a gyakorlati szituációk elemzésében igen.

A felmért populáció vizsgálata során kiderült, hogy az iskolai élmények, a kedvelt és nem kedvelt tanárok jellemzése nagyon hasonló minden ember életében. A kedvelt, és a nem kedvelt tanárokat is két altípusra bontotta a populáció a saját élmények alapján. A **kedvelt tanárok** első típusához azok tartoznak, akik **nagy tárgyi tudással rendelkeznek és bensőséges kapcsolatot** tudnak kialakítani a diákokkal. A másik kedvelt tanárcsoport szintén **nagy tárgyi tudással** rendelkezett, de a diákokkal szemben mutatott **autokratikus jegyeket** és távolságtartás jellemezte.

²⁸ Program for International Student Assessment (olvasás-szövegértés vizsgálat, amelyben 31 ország vett részt, a 15 éves korosztályt vizsgálva)

²⁹ III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2003. Október 9-11. (Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány kiadta: Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság)

A **nem kedvelt tanártípusok** meghatározásánál a szintén az emberi jellemzők domináltak. Az egyik csoport itt is **nagy tárgyi tudással** rendelkezett, de nem tudtak jó kapcsolatot kialakítani a diákokkal, nagyon sok negatív emberi tulajdonságuk volt. A nem kedvelt tanárok másik típusába azok a tanárok tartoztak, akiknek **nem volt megfelelő tárgyi tudása**, de próbáltak jó kapcsolatot kialakítani a hallgatókkal, viszont emberi minőségük nem volt ehhez megfelelő a diákok szerint. A nevelési szemléletet vizsgálva **minden nevelés oktató-centrikus, amely a demokratikus elvek megvalósulásán alapszanak**. A nevelési elvek szerinti csoportosítás szerint az a jó tanár, aki egyenlőnek tartja önmagát a diákokkal, vagy partneri, demokratikus elvek alapján szervezi oktatói tevékenységét. Azt szintén a jó tanárok közé sorolta a felmért populáció, aki úgy mond „paternalis”, atyáskodó viszonyt alakít ki tanítványaival. A negyedik típus a követelmény, és nem a partneri viszony szempontjából szervezi a tanulási-tanítási folyamatot.

Az attitűdvizsgálat során kiderült, hogy önmagában nem lehet vizsgálni ezt a tanár-diák viszonyt, a követelményrendszer is összeköti a diákokat a tanárral. A legjobb tanári csoportba azok tartoztak, akik szigorúan követelnek, de emberségesen viszonyulnak a diákokhoz. Az engedékeny viselkedést viszont kifejezetten nem tartják kívánatos jellemvonásnak, az igénytelenséggel azonosítják. Amikor az ideális tanár-diák kapcsolatot vizsgálta a kutatás, kiderült, hogy a laikusok ideálisnak tartották a tekintélyelvű tanárt, akit tisztelnek a tanítványai, míg a tanárok a demokratikus viszonyt tartották ideálisnak.

Érdekes eredmények születtek az iskola céljának vizsgálatáról. A populáció a tananyag közvetítését tűzte ki elsődleges célnak, míg a professzionális nevelők főleg a nevelési funkciókat helyezték előtérbe. A felnőttoktatásban is az oktatás- személyiségformálás dichotómiája jelenti a legnagyobb problémát. A szülők igényei a nevelési elveket tekintve az volt, hogy az iskola erősítse, segítse az otthoni nevelést, míg a tanárok nem tartották fontosnak az otthoni nevelési elvek ismeretét, inkább az erkölcsi és intellektuális fejlődést látják fontosnak.

A vizsgálat szintén figyelmet fordított arra, hogy milyen pályaválasztás előtti és utáni tapasztalatokkal rendelkeznek a tanárok. Vizsgálta a pályaszocializációt, a nevelési elképzeléseket és az ideálisnak és nem kívántnak tartott nevelési elveket. Ebben a felmérésben ismét **két ideális tanári típus** alakult ki: a „**kedves és okos**”, valamint a „**szigorú és türelmes**”. Egyértelműen kiderült, hogy a felnőttkori nevelési elvek összefüggésben vannak a korábbi iskolai tapasztalatokkal. A tanári attitűd másik fontos eleme az iskolai tananyag és szocializáció összefüggése (az intézmény attitűdjét érzékenyen átveszik a hallgatók). A tanári viselkedést vizsgálva megállapítható, hogy az oktatásban eltöltött idő kialakít saját tanítási elveket, amelyek eltérnek a tanult anyagtól és a saját oktatási tapasztalat során alakultak ki. Általános tendencia, hogy a tanári attitűd változásokon megy át, mégpedig a laissez-faire vezetési stílus irányába mutat, nem pedig az ideális demokratikus szemlélet felé.

A pályaválasztás kérdéskörét a pedagógusoknál, és a felnőttoktatóknál is vizsgálni kell. Ennek oka, hogy a tanárok általában nem fogalmazzák meg a „piori” a tanári pálya mibenlétét. A pályaválasztás oka elsősorban a szaktárgy iránti szeretet és nem a nevelés és oktatás iránti elkötelezettség. A Bologna-folyamatnak megfelelően a magyar felnőttoktatási rendszer egyrészt tartalmi, másrészt szerkezeti, infrastrukturális, gazdasági változásokon megy át. Emellett az európai minőségi elvárásokat is teljesítenie kell a magyar felnőttoktatásnak, növelni kell a szakmai és tudományos felkészültséget, és a felsőoktatás diverzifikálását.

Ahhoz, hogy ezeknek a kijelölt céloknak megfelelhessen a felsőoktatás és felnőttképzési szakember-képzés, először is a bemeneti szabályozást kell vizsgálni. A jelenlegi felvételi rendszerből (érettségi+ felvételi, esetleg emelt szintű érettségi) nem derül ki, hogy kik azok, akik alkalmasak a tanári pályára, és nem derül ki a tehetség sem. Ez a stratégia azt feltételezi, hogy a bekerülő hallgatók majd az oktatás folyamán elsajátítják el a szükséges képességeket, készségeket.

Néhány kutatás és kutató-szervezet, publikáció és kutatás felsorolása, amelyek hasonló témákban vizsgálódnak:

Hazai kutatások	Nemzetközi kutatások
Feketéné Szakos Éva: Andragógia és Pedagógia. Komparatív andragógia. MTA-OTKA T-013837.sz. (1991-1995)	UNESCO, OECD kutatások a felnőttoktatás területén
Országos Tudományos Kutatási Alprogramok (OTKA) – ösztöndíjak, alapkutatások, stb.	Országos Tudományos Kutatási Alprogramok (OTKA) –Európai Kutatási Tanács: Fiatal kutatók pályázata, stb.
Nemzeti Felnőttképzési Intézet (NFI) Nemzeti Szakképzési Felnőttképzési Intézet (NSZFI) Felnőttképzési Fejlesztésért Egyesület (FFE) Magyar Művelődési Intézet (MAMI)	Az európai kutatások publikálása: DIE: Éves jelentések 1994-től, DIE: Felnőttképzési folyóirat 1993-tól
Réthy Endréné (2003) A tanulási motiváció alakulása egy vizsgálat tükrében. ELTE, Neveléstudományi Intézet, Bp.	DVV (Német Népfőiskolai Társaság): Publikációk információs brossúra
Forray R. Katalin-Juhász Erika: Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere (megjelenése folyamatban az Új Pedagógiai Szemlében) OTKA K63555 „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” 2008-	Köpeczi Bócz Tamás: Kutatás a felnőttoktatás-, és képzés nemzetközi cél, és feladatrendszerének változásáról a korszerű piacgazdaság, illetve a tanuló társadalom fejlődésének tükrében. Bp., 2005. (Szerk: Lada László) Nemzetközi Felnőttképzési Intézet

1.sz. táblázat

Egy másik kutatás fényt derít rá, hogy vajon megvalósulnak-e a gyakorlatban azok az elvek, amelyek a tanári kompetenciák szisztematikus megvalósítását eredményezik? Ez a kutatás az **ELTE Tanárképző Főiskolai Karának Neveléstudományi Tanszékén, egy pályaszocializációs vizsgálat volt 1998-ban.** A vizsgált populáció a tanárképző intézetek hallgatóállománya volt. Az 1873-óta működő magyarországi tanárképzés mindig is szem előtt tartotta a tanárok személyiségformálását és pályakövetelményeknek való megfelelést. A rendszerváltás és a felnőttoktatás tömegesedése után a tanárképzés is átalakult, új kompetenciák, a nevelés és értékátadó funkció helyett a szaktudás átadása kerül előtérbe. Ez a kutatás³⁰ a hallgatók pályaszocializációs attitűdjét tárta fel, és nem a pályaválasztást megelőző szakaszt, hanem a tanárképzés hatékonyságát vizsgálja. A minta az 1999-2000-es tanév elsős és végzős osztályát tekintette a kutatás bázisának (a hallgatók 25%-a vett részt a felmérésben). A felmérés 18 szakpár hallgatóit vizsgálta.

A kutatás a következő fő témaköröket jelölte meg: A hallgatók családjának társadalmi helyzetének vizsgálata, a pályaválasztást befolyásoló tényezők vizsgálata, a pedagóguspályával kapcsolatos motívumok és tényezők vizsgálata, a pedagóguspályához szükséges alapvető jellemvonások vizsgálata, a hallgatók nevelésről, diákokról vallott hiedelmeinek és ismereteinek vizsgálata, és a végzős hallgatók véleménye a képzés pályaszocializációs hatásairól.

A szakmával szembeni elhivatottság vizsgálata kiderítette, hogy a hallgatók 50%-a 14 éves korára, a másik 50%-a pedig a középiskolában döntött a pályaválasztásról. Konkrét elképzelése viszont csak kis százalékának van a tanári pályáról, inkább maga a továbbtanulás „típusáról” döntenek, ez azt jelenti, hogy nem a tanári pályával szemben vannak elkötelezve. 37.1%-uk azt állítja, hogy kezdettől fogva a tanári pályán akart elhelyezkedni. 62.9%-uk viszont ettől teljesen eltérő szakmát választott, de nem vették fel, ezért került erre a szakra. A tanári pályával kapcsolatos attitűdvizsgálat kiderítette, hogy a szakma kialakult presztízse és a megélhetési lehetőségek, nagyon alacsony népszerűségnek örvendtek, ezzel szemben az értékközvetítés és a diákok szeretete és ragaszkodása a domináns. A hallgatók általános véleménye viszont az, hogy az oktatás figyelmen kívül hagyja a diákok életkori sajátosságait, hogy az nem elég jól felépített és nem megfelelő szintű. Azt is negatívnak tekintették, hogy a „bemagoltatás” az iskolában továbbá is gyakorlat. A „jó tanár” ebben a kutatásban is a barátságos de szigorú jellemzőt kapta.

A 2001-es évre elkészült a végzős pedagógushallgatók körében végzett ombudsmani kutatás, melyről Kaltenbach Jenő (kisebbségi jogok országgyűlési biztosa) számolt be. A

³⁰ www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=2001-09-ta-Hajdu-Harmadik.html 2002.03.13.

kutatás célja az volt, hogy megvizsgálja a kisebbségi jogok érvényesülését a felsőoktatásban (a középiskolák 60%-a teljesen elutasítja a romákat, ezt követik a románok, oroszok, szlávok majd a zsidók). Az eredmény meglehetősen volt: a végzős pedagógus hallgatók 14%-a kifejezetten rasszista, 79%-uk nem semleges (36.5% enyhén előítéletes, 38.5% elfogadja az együttélés kényszerét, de nem tartja egyenlő partnernek a kisebbséget), és csupán 7% tekinthető előítéletmentesnek. (Az adatokat nem fogadták el reprezentatív mintaként, mivel csak a hallgatók 10%-át vizsgálták meg az intézményekben). A szakmai hiányokat áthidalandó eszköz a nemzetiségi szaktanárképzés, amely jó munkaerő-piaci elhelyezkedést biztosít. Ebben a képzésben viszont a felnőttoktatók csak kisebb százaléka vesz részt, az aki nyelvszakos, vagy anyanyelvi tanár, az egyéb tantárgyakat oktató andragógusok csak a participális (saját tantárgyát tanítja, ugyanúgy, ahogy eddig is) oldalról kapcsolódnak be a képzésbe.

Az **Oktatási Minisztérium Felnőttképzési Főosztálya** 2001-ben elindított egy kutatást, melynek célja az akkor még előkészületben lévő felnőttképzési törvény életbelépéséhez szükséges tudományos háttér feltárása volt. A vizsgálatot az **Oktatáskutató Intézet** végezte, amely a gyakorlatban a **Medián Kft.** által valósult meg, az **Omnibusz-vizsgálat** keretein belül. A különböző témaköröket magába foglaló felmérést, a 18 éven felüli lakossági réteg előre meghatározott reprezentatív mintája alapján végezték el. A felmérés³¹ célja az volt, hogy feltárja a **felnőttképzés helyzetét, állapotát, igényeit és a felnőttek tanulási esélyeit, hátrányait**. A vizsgálatot nagyjából egy év múlva újra elvégezték, vizsgálva, hogy változásokat hozott-e a bevezetett törvény. A felmérés a jövedelem és az életkor, valamint az iskolai végzettség alapján állapította meg (többek között) a tanulási hajlandóságot. Kutatásomban ezt nem teljes egészében, hanem csak a felnőttoktatók, és a 72 ezer forint fölött keresők (ezt a határt húzta meg a felmérés a jövedelem és tanulási hajlandóság „vízválasztó vonalaként”) tanulási preferenciái érdekelték. A felmérésből kiemelve tehát:

- 6. csoport: felsőfokú végzettséggel rendelkező, de alacsony jövedelmű férfiak (Rosszul érvényesülő diplomás férfi)
- 7. csoport: Nappali tagozaton szerzett felsőfokú végzettséggel rendelkező, alacsony jövedelmű nők (képzett, de rosszul érvényesülő nő)
- 9. csoport: Felsőfokú végzettséggel rendelkező, magas jövedelmű férfiak (Férfi elit)
- 10. csoport: Felsőfokú, de kiegészítő képzésben szerzett végzettségű, alacsony jövedelmű nők, és a felsőfokú, de kiegészítő képzésben szerzett végzettségű alacsony jövedelmű nők, valamint a felsőfokú végzettséggel rendelkező, magas jövedelmű nők (Női elit)

Az utolsó három év alatt a képzésben résztvevők száma a 10. csoportnál volt a legmagasabb, ennek szinte fele volt a 9. csoportnál a részvételi arány, a 6., 7. csoportnál pedig a 10-es csoport harmadának arányában vettek részt a felnőttek képzésben. A kérdések rávilágítottak, hogy a 6. és 9. csoportnak körülbelül 65%-a rendelkezik munkahellyel, míg a 7-es és 10-es csoport 100%-a dolgozik. Mind a négy csoport részt vett felnőttképzésben, de csak a férfi és női elit esetében volt ez a részvétel többszörös. A vizsgált csoportoknál a képzések legnagyobb része a szakképzésre esett, a nyelvtanfolyamot és az iskolai képzést alig, az egyéb kategóriát pedig közepes mértékben jelölték a csoportok. A kedvelt tanfolyam hosszúsága 3 hónap volt. A legtöbb pénzt a magasan képzett férfiak hajlandóak a továbbképzésbe fektetni, valamint az elithez tartozó nők. A legtöbbet jelölt akadály a család és munka volt (elenyésző volt, aki azt jelölt, hogy nem talált képzést, drága a képzés, utazás, egészségügyi problémák, öregnek érzi magát, úgysem kap munkát, így is jó állása van, stb.). A jövőben minden kategória nyelvi és szakképzésben szeretne részt venni. Összegezve a vizsgált célcsoportok tanulási hajlandóságát megállapítható, hogy a felnőttképzési

³¹ Györgyi Zoltán: Tanulás felnőttkorban. Research Papers, Hungarian Institute for Educational Research. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 2002.

szakemberek tanulási hajlandósága a társadalom más csoportjai között a legmagasabb. A nők helyzete hátrányos, melynek okai a családban betöltött szerepre vezethetők vissza.

Akár akadályoztatottságról, akár általános szakmai hibákról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az ezt alátámasztó, vagy cáfoló kutatásokat. Számunkra hasznos kutatás a tanári személyiséget, **tanár-diák viszonyt** diák szemszögből elemző **Sántha Kálmán vizsgálódása, 2002-ben**. Azért vettem be a vizsgált kutatások közé, mert az elméleti alapjának rendszere (értékelés, presztízs, szakmai-módszertani vizsgálat) és hipotézisek, amelyeket használ, hasonlóak az enyémmhez, és a vizsgált korosztály, a felnőttoktatásba belépő korosztály szinte azonos életkorú (gimnáziumi érettségi előtt álló osztály). Emellett a kutatás eredményeiből következtetni lehet a felnőttoktatókkal szembeni elvárásokra a hallgatók részéről. Sántha Kálmán célja az volt, hogy egy hagyományostól eltérő, pozitív, vagy negatív véleménynyilvánítási sorozatot elemezzen, vizsgálva ez által a pedagógiai stílusokat, módszereket, és a szakmáról alkotott véleményt. Azért a tanulói véleményt, mert a jó tanár munkája (ezt a szakma gyakran elfelejt) a diákok teljesítményével mérhető. A felmerülő problémákat ok-okozati viszonyban vizsgálja. A feldolgozott véleményeket Falus Iván didaktikája³² alapján csoportosította, vagyis alap-, pedagógiai-, és gyakorlati képességeket vizsgált. A három kategória közül természetesen a vizsgálat a gyakorlati képességeket tudta legalaposabban feltárni, azután a pedagógiai, végül az alapképességekre vonatkozó állításokat (melyeket egy diák nehezen tud meghatározni). Ezért ezt a harmadik kategóriát a Golnhofer-Nahalka, A pedagógusok pedagógiája³³ című tanulmánykötet alapján, az elmélet-, gyakorlati-, és mesterségbeli tudás felméréssel vizsgálta. A vizsgálat bebizonyította, hogy a diákok meg tudják ítélni a magyarázatokból, stílusból, az óra „színességéből”, konfliktusok megoldásából, hogy az adott tanár mennyire felkészült szakmailag. Kiderült, hogy a sémaelmélet, amely a kezdő és a haladó tanárt a használt sémák alapján különíti el, a diákok gondolkodásában teljesen nyomon követhető. A diákok véleményéből kiderül, hogy olyan tanárral szeretnének együtt dolgozni, aki elégedettséget érez a tanítás során, élvezi azt, jól kooperál a diákokkal, értékeket és életmintát közvetít, amit követni lehet, erős, művelt, toleráns és pozitív hozzáállású, nyitott.

2004-ben, a Felnőttoktatási és Felnőttképzési Bizottság (Oktatási Minisztérium) és a Mellearn Egyesület felmérték a felsőoktatási intézményekben folyó felnőttoktatási tevékenységeket (a munkaadóknál megszervezett kompetencia alapú kurzusok jelenleg csak kis számban jelennek meg ezen a piacon). Megállapították, hogy a fő tevékenység általában az esti-, levelező-, és távoktatásos alapképzés, szakirányú alapképzés, és OKJ-s képzések. Az intézmények 10%-ában a Felnőttképzési Törvény kereteit sem tartják be 15%-uk még regisztrálva sincsen, holott ez a törvényben lefektetett kötelességük. Az intézmények több mint fele nem foglalkozik a felnőttképzés tervezésével, szervezésével, és erre nem tart fenn külön egységet.

Feketéné Dr. Szakos Éva³⁴ azzal a céllal vizsgálódott, hogy felderítse **a hazai andragógusok nézeteit, és a szakmára vonatkozó fogalomrendszerét, meggyőződését**. A **Delfi technikát** eddig a magyar andragógiai kutatások területén nem alkalmazták, 70 hazai működő és kezdő andragógust vizsgálva, öt kérdéskörben, ezek:

³²Falus Iván: (szerk.) Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

³³ A pedagógusok pedagógiája: (szerk.: Golnhofer Erzsébet- Nahalka István).Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Pályázatok Irodája, Budapest, 2001.

³⁴ Feketéné Dr. Szakos Éva: Felnőttképzési szakemberek nézeteinek felmérése a magyarországi felnőttképzésről. Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiről. www.feflearning.hu/doc/hun/szakoseva.doc 2007.06.01.

1. a felnőttoktatás mibenléte
2. az andragógia és a pedagógia egymáshoz viszonyított státusza
3. az andragógia mai és jövőbeli koncepciójának orientációs pontjai
4. a felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának viszonya
5. saját ars poetica³⁵

A kutatási eredmények bizonyították, hogy az andragógusok tudása nem egységes sem a fogalomrendszer-terminusokat, sem kategóriákat, sem oktatási koncepciókat tekintve. Az alapvető fogalmak sem tisztázottak, mint például az angolszászból fordított andragógia szó jelentése: felnőttnevelés, felnőttképzés, felnőttoktatás. Azt gondolom, ennek nyelvi okai is vannak, hiszen az angol nyelvben használatos „**adult education**” felnőttoktatást és felnőttnevelést is jelenthet (az angolban nem különítik el a szavakat, csak árnyalatbeli különbség fedezhető fel a használatban). Az andragógia szót nem is igazán fordítjuk, csak egyszerűen „**andragogy**”-ként használjuk (ahogy az ógörögből meghatározhatjuk: felnőtt vezetés-ként). A „**literacy**” szó, amely az andragógiában szintén használatos az alapszókincsben egyfelől írástudást, írást, másfelől műveltséget jelent, másfelől a gyakorlatban pedig egyre inkább használatos, mint a műveltségi területek (kompetenciaterületek) jelölése. A német nyelvből eredő szakszó: „**Erwachsenenbildung**”³⁶ pedig felnőttképzést jelent. A felsőoktatásról szóló törvény³⁷ a **felnőttoktatás** szókapcsolatot, Durkó Mátyás³⁸ és „iskolája” pedig a **felnőttnevelés** kifejezést használja, Durkó szerint ez a terminus magában foglalja a felnőttoktatást és felnőttképzést is.

Még átfogóbb az a problémakör, amelyet a tudományterületek között betöltött szereppel tudok szemléltetni a legmegfelelőbbben. Bár „hivatalosan” minden felsőoktatási intézményben tudni kell az ott tanító szakembereknek, hogy mi is az andragógia, nagyjából csak a felnőttnevelés tudományával kapcsolatba került/képzett oktatók tudják, hogy mit is jelent ez a szó, arról nem is beszélve, hogy a diszciplínák közötti hierarchiában leghátul kullog (annak ellenére, hogy szinte minden tudományterület alkalmazza, vagy alkalmaznia kellene az élethosszig tartó tanulás kiszélesedése miatt). Megfigyelhető az a gyakorlat is, hogy a pedagógia egyik szakágának tekintik. A fent leírt nehézségek az andragógia tudományosságát, önálló tudományterületként való vizsgálatát és módszereit is megkérdőjelezzik, hiszen még a hazai szakemberek sem tudtak egységes nevezőre jutni a fogalomrendszerrel illetően. Ezért első, és legfontosabb dolog lenne egy olyan fórum létrehozása, ahol az andragógus szakemberek megteremtik az egységes terminológiát, és ennek használatát.

Készült az ELTE-n egy **asszociációs-felmérés**³⁹ is, mely szerint az iskoláról leggyakrabban összefüggésbe hozott szavak az intézmény, épület, közösség, gyermek, nyugalom, vidámság, megbecsülés, tanulás, tudás, új ismeretek, stb. A tanári pályával összeegyeztethetetlen asszociációs szavak voltak: nem tud kapcsolatot teremteni, elfogult, agresszív, fásult, határozatlan, ideges, stb.

³⁵ Feketéné Dr. Szakos Éva: Felnőttképzési szakemberek nézeteinek felmérése a magyarországi felnőttképzésről. Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiről. www.feflearning.hu/doc/hun/szakoseva.doc 2007.06.01.

³⁶ Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Okker Oktatási Iroda. Budapest, 1996.

³⁷ 2000. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. és 2006. évi LXXIII. törvény felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról

³⁸ Durkó Mátyás: Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréről (Egyetemi segédanyag), Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

³⁹ 2008-ban negyedik alkalommal készült felmérés: ELTE, Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola – Bíró Judit

Az **ELTE** kutatása⁴⁰ más szempontból: a nem kívánatos tanulói tevékenységek oldaláról vizsgálta a kérdést, mintegy szituációs felmérést. A nem kívánatos tanulói tevékenységek sorrendben a következők voltak: durva beszéd a tanárral, órai játék, órai ki-be mászkálás, nevetgélés, durva beszéd a társakkal, közbeszólás, órán más tárgy tanulása, evés, engedetlenség, késés, beszélgetés, a házi feladat hiánya, felszerelés hiánya, pad alatti olvasás. Érdeemes lett volna ezt a kutatást összehasonlítani a gyakorló tanárok véleményével is (ha ma történe ez a kutatás, a tanulók szélesebb zavaró tevékenységét jelölték volna, mint pl.: zenehallgatás, telefonálás, stb.) A vizsgált hallgatók mindegyike a tanár személyével szembeni sértéseket ítélik a legsúlyosabb vétéseknek. Egy másik felosztás szerint is megdöbbentő a súlyossági fokot mérő skála: igazolatlan hiányzás, dohányzás, kábítószer fogyasztás, durva beszéd, iskolai üzletelés, verekedés, szeszesital fogyasztása. A tendencia azt mutatja, hogy a káros szenvedélyek a legsúlyosabb bűnök a tanár szemében, de a dohányzás megítélése változik a legtöbbet a főiskolai tanulmányok alatt.

A kutatás vizsgálja a fegyelmezési formákat is a középiskolákban. A fegyelmezési formák szerinti népszerűségi sorrend: eltiltani a közös programoktól, sarokba állítani, az igazgató segítségét kérni, feleltetni, lekeverni egy pofont, intőt adni, elvenni a játékot, kiküldeni az óráról, egyest adni, kicsapatni az iskolából. A vizsgálat végül ösztönzőnek, fejlődőnek ítélte az iskola légkörét. A hallgatói ösztönzést vizsgálva a képzés 46% számára ösztönző volt, megerősített 29%, elriasztott 8%, közömbös 17% volt.

⁴⁰ ELTE, TTK, Multimédiapedagógia és Oktatástechnológiai Központ: A tanulók megismerésének módszerei. Apertus Közalapítvány, 2006.

1.3 A dolgozatban használt legfontosabb fogalmak meghatározása

„a 'Mit tanítsunk?' lajstromba vételén volt a nyomaték, s nem a 'Miért tanítsunk?' kérdésre keresték a választ.”
(Lehoczky János)

1.3.1 Egyes elméletek álláspontja és a fogalmak nemzetközi szakirodalmi alapjai

A **Lifelong Learning** alapfogalmának leghitelesebb változatát az EU-s álláspont alapján az OECD megfogalmazásában értelmezhetjük, amely két területet jelöl meg, mint a felnőttek élethosszig tartó tanulásának színtere: az iskolarendszerű tanulási formákat, az alapfokú oktatástól a felsőfokúig, valamint a munkavállalóként folytatott tanulást/képzést. Emiatt a „szűkített” definíció miatt, kulcsfeladatként jelöli meg a munkavállalók munkahelyi képzésének megteremtését, vagy ezek munkahely általi támogatását. Emellett olyan tanulási kompetenciák fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, amely lehetővé teszi, hogy a munkavállaló a megfelelő tanulási készségekkel rendelkezessen ahhoz, hogy a munkavállaláshoz, munkaerő-piaci folyamatos részvételhez megfelelő professzionalizációval permanensen rendelkezzen. A harmadik szempont, amelyet ez a fogalom kiemel, hogy a munkaerőpiacról kiesők képzése azért fontos, hogy ismét megtalálták a számukra legmegfelelőbb szakmát, szak-, tovább és átképezhessék magukat ebben. „A 'Lifelong Learning' eszméje –tágra értelmezve- az óvodától az egyetemig az egész fiatalkori, majd a felnőtt életében folytatódó tanulást és művelődést átfogja, ugyanakkor élesen elkülönül a folyamatos iskoláztatás, majd a felnőttkori tanulás funkciója, és így természetesen különböznek a fiatalok iskoláinak és a felnőttképzés intézményeinek a feladatai is.”⁴¹ A T.É.T.-ként magyarrá fordított Lifelong Learning tudománya, az andragógia folyamatosan formálódik tudománytani szempontból. Egyre inkább önállósulnak azok a tudományterületek, amelyek a fiatal felnőttekkel, vagyis az ifjúsággal foglalkoznak, valamint a geronto-andragógia, vagyis a gerontológia is egyre hangsúlyosabb lesz a társadalom „elöregedése” miatt.

„Az egész életen át tartó tanulás alapelvei közül a tanuláshoz/képzéshez való 'hozzáférhetőség' joga alapvető fontosságú, mivel a társadalmi hatékonyság fő biztosítója az, hogy a felnőttek ténylegesen igénybe tudják venni a képzési szolgáltatásokat... az esélyegyenlőség biztosítását, az egyéni adottságok támogatását, és a széles... megfizethető képzési kínálat biztosítását... Az egész életen át tartó tanulás célja alapvetően a kulcskészségek illetve képességek, a cselekvési készségek (alapkompenciák) és az együttműködési készségek fejlesztésére irányulnak, az egyén adott időben fennálló tanulási /képzési szükségleteinek megfelelően.”⁴²

Újnan kialakuló teóriákat is kapcsolhatunk a felnőtt tanulók újfajta tanulási mechanizmusaihoz, amely a tanulást, mint aktív részvételt a társadalomban, mint információszerezést fogja fel. A konstruktivista tanuláselmélet a felnőttet úgy vizsgálja, mint az egyén önállóan végzett tanulótevékenységét a társadalomban. Célja nem a tudás, tartalom elsajátítása, hanem azok tudatos egymásra építése a célja. Ez soha nem a semmiről indul, hanem a meglévő társadalmi-, szociológiai-, kulturális-, stb. tudásra épül fel. Döntő szerep jut a motivációnak.

A Lifelong Learning koncepció szintén a konstruktivista tanuláselméletre alapozza a felnőttoktatásra váró kihívásokat, a felnőtt tanulását pedig az élethelyzetek által követelt kihívásokra adott válaszként értelmezi. Az andragógus kifejezés használatáról megállapították⁴³,

⁴¹ Zachár László: A felnőttképzés fejlődési irányai http://www.nive.hu/tudastar/11_zachar_2003_1.htm

⁴² u.a.

⁴³ Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Fogalomhasználat a hazai felnőttképzésben. www.feflearning.hu/hun/doc/FeF_pentek_05_04.doc 2007.06.21.

hogyan a magyar nyelvben nagyon sok esetben gondot, vagy épp komikus helyzeteket eredményez, ahogyan a szókincsbe beépül. Nálunk sokkal inkább használatos és közérthetőbb a felnőttképzési szakember elnevezés. „az andragógus foglalkozási megnevezés és az orvostudományban használatos, görög eredetű andrológia, andrológus (a férfi ivarszervének működésével kapcsolatos betegségeivel foglalkozó orvosi tudományág⁴⁴) szakkifejezések nagyon hasonlítanak egymáshoz, ...⁴⁵

Az Europass Portfólió fogalmának kidolgozása szintén folyamatban van, és kevésbé ismert, még az andragógusok körében is. „Az Europass Szakképzés dokumentum lehetővé teszi a szakmai tapasztalatok, képességek és kompetenciák összehasonlíthatóságát szerte az Európai Unió országaiban. Hazánkban is lehetőség nyílt az Europass Szakképzés dokumentumának igénylésére. Ez az önkéntes alapon használt, ingyenesen beszerezhető, külföldi szakmai gyakorlatok igazolására szolgáló 'útlevelet' a magyar munkavállaló fiatalok is felhasználhatják az EU országaiban. A tagállamok közötti munkavállalási és tanulmányi célú mobilitás támogatása érdekében kidolgozták az ún. Europass Portfóliót, a végzettségek és a kompetenciák összehasonlíthatóságát nagymértékben segítő egységes dokumentumcsomagot, amely az állampolgárok külföldi tanulás, vagy munkavállalás esetében önkéntes alapon használhatnak.”⁴⁶ Ennek a dokumentumnak tartalmaznia kell az önéletrajzot, mobilitási igazolványt, bizonyítványkiegészítőket), nyelvtanulási naplót. A kerekasztal-beszélgetésen szó esett még az andragógus szakmában felmerülő hiányosságokról, mint a magyar felnőttképzés történetének hiányos ismerete (még a szakemberek körében is). Többen kidolgozták már ezt a témát, de mivel nincsen egységes fogalomhasználat és egységes koncepció, az eddigi feldolgozások szakmailag nem eléggé megalapozottak. Időszerűnek tekinthető tehát a XX. századi magyar felnőttképzés történetének szakszerű feldolgozása, az oktathatóság érdekében. Természetesen ez csak akkor történhet meg, ha bevezetünk egy EU-tagságon (is) alapuló egységes fogalomhasználatot, amely problémát jelent a többi „kis nyelvet beszélő” országban is. Ezekben az országokban megjelenik, egy ún. fogalom megfeleltetési kényszer, valamint a felnőttképzési stratégiákat is át kell alakítani, az EU-szabványról, az ország arculatának megfelelően.

A tanári módszertan kérdését a tanári készségek alapján lehet megítélni. Mind a non-formális, informális és az állami felsőoktatásban találunk példát olyan oktatókra, személyiségekre, akik nem rendelkeznek a megfelelő „hivatalos” minősített oktatói bizonyítványokkal, mégis az oktatási-nevelési folyamat, amelyet létrehoznak, kreatív, hatékony és személyre szabott. Történetileg is sokat alakul a módszer fogalma. A neves neveléstudományi szakember Fináczy Ernő szerint „a módszer (methodus) didaktikai értelemben jelenti az oktató eljárás elvszerűségét, azaz tervszerűségét egy meghatározott művelődési cél elérése érdekében.”⁴⁷ Ez a fogalom nem választja szét az oktatás folyamatát és magát a módszert.

Az oktatási módszer fogalmát így definiáljuk a pedagógiai lexikon alapján: „a tanulók ismeretszerzését segítő oktatásban (tanításban) a pedagógus által alkalmazott egyes módok, ismétlődő, közös elemeiből spontán módon szerveződő, vagy célszerűen szerkesztett eljárások (fogások) együttese.”⁴⁸ Ma azonban a pedagógiában és andragógiában is elvárható, hogy a tanár ne csak spontán szerveződés, hanem pontos módszertani ismeretek tudásával alkalmazzon egy-egy módszert, hatékonysági szempontok alapján.

⁴⁴ Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.

⁴⁵ Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Fogalomhasználat a hazai felnőttképzésben. www.feflearning.hu/hun/doc/FeF_pentek_05_04.doc 2007.06.21.

⁴⁶ Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Fogalomhasználat a hazai felnőttképzésben. www.feflearning.hu/hun/doc/FeF_pentek_05_04.doc 2007.06.21.

⁴⁷ Fináczy Ernő: Didaktika. Studium, Budapest, 1935. 102.p.

⁴⁸ Pedagógiai Lexikon. III. kötet, Kerban Kiadó, Budapest, 1997. 25.p.

Falus Iván, Didaktika című munkájában így fogalmaz: „Az oktatási módszerek az oktatási folyamat állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének a részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra.”⁴⁹ Falus az oktatási stratégiát is meghatározza: „A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.”⁵⁰

A Felnőttképzési Lexikon megszületése után, amely az egyik fontos alapja volt az andragógia "legitim" tudománnyá válásának, az oktatási módszer fogalma, melyet Várnagy Mariann fogalmazott így: „oktatási módszerek: egyszerű és összetett tevékenységek, amelyek segítségével megoldhatók a tanulási-tanítási folyamat valamely szakaszának feladatai. Ha különböző mértékben is, de végső soron minden módszer az oktatóé és a résztvevőé is.”⁵¹ Láthatóan kiszélesedett, professzionálissá vált, és elmélyült a fogalom, amelyben az oktatási módszert nem csak egy folyamatnak tekintjük, hanem funkcionális szakaszokra bontható egységnek, amely dinamikus, kétoldalú és külön célrendszerekkel rendelkezik.

Csoma Gyula szerint a tanítási, vagyis oktatási stratégia új keletű kifejezés, mely: „Jelentése magába foglalja a tanítás-tanulás feltételeinek reális számbavételét, a kitűzhető célok és követelmények megtervezését, valamint a célokhoz és követelményekhez vezető utak megtervezését, megszervezését és bejárását. Tágabb és összetettebb tehát a tanítási eljárások vagy a módszerek fogalmánál, de ezeket magába foglalja, hiszen konkrét eljárásokat, módszereket tartalmaz. Mindeddig a hadtudomány és a politika használta a stratégia fogalmát. S hogy a didaktika átvette és a maga tartalmaival töltötte meg, annak legfőbb oka talán az, hogy egyre inkább szembesítenie kell a tanítás eszményi céljait a valóságos erőviszonyokkal.”⁵² A tanulási stratégiákat Csoma, Báthory és Falus is különböző csoportokra bontotta.

A munkamódszer és munkastílus vizsgálata viszont több magyarországi andragógiai és pedagógiai kutatás tárgyát képezte az elmúlt évtizedekben (Zsolnai József, Nagy József, Zsolnai Anikó, Báthory Zoltán, Falus Iván, Galambos Rita, Simon Gabriella, NFI, stb.). A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy ezen a területen ugrásszerű fejlődés következett be a rendszerváltás óta, és azóta is követhető ez a fejlődés, (a munkaerő-piaci harcnak, létbizonytalanságnak, stb. „köszönhetően”). A felnőttoktatóink az elmúlt években folyamatos és határozott fejlődést mutatnak a kompetenciák tekintetében, céltudatosabbak, precízebbek, önállóbbak, szorgalmasabbak és eredményorientáltabbak évről évre.

Szintén felmerül az a kérdés, hogy egy „**tudós embernek**” mennyire szükséges, hogy **menedzseri személyiségjegyeket** alakítson ki önmagában ahhoz, hogy ne legyen áldozat egy dinamikus szemléletű, bevétel-orientált oktatási rendszerben. Jobb tanár-e, aki jó önmenedzsment-el rendelkezik? Megint visszakanyarodtunk ahhoz a problémához, hogy a tanári szerepeket mentesíteni kell a bürokrácia számos elemétől, és a menedzsment tevékenységet nem a tanári, hanem külön szervezeti egység feladatává kell tenni. Az említett kutatások is bizonyítják, hogy még marketing-tervvel sem rendelkeznek az intézmények, a iskolán belüli kis társadalomban fel sem merül ennek szükségessége. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az oktatók, az intézményeikkel együtt nem felelnek meg a társadalom kihívásainak és a darwini szelekció áldozatává válnak (és nem értik, hogy miért).

Ahhoz, hogy a fent említett folyamatot harmonikus gyakorlattá telessük, a felnőttoktatók „reszocializációja” szükséges. Ennek kifejtéséhez a következő pedagógiai-andragógiai fogalmakat kell tisztázni.

⁴⁹ Falus Iván (szerk.): Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1998. 283.p.

⁵⁰ Falus Iván (szerk.): Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1998. 274.p.

⁵¹ Felnőttképzési Lexikon. MPT-OKI Kiadó- Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, 2002. 412.p.

⁵² Csoma Gyula: Tanuláselméletek és tanulási stratégiák. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-csoma-tanulaselmletek.html> 2008.08.09.

„A szocialitás Nagy József (2002) értelmezésében a személyiség szociális értékrendje, szociális kompetenciája (szociális motívum-, készség-, képesség- és ismeretrendszere), valamint szociális aktivitása (szociális magatartás, viselkedése). A szociális fejlettségnek három „értékskálája” az **antiszocialitás**, a **lojalitás** és a **proszocialitás**.”⁵³. Mindhárom fogalom szerepel a Kraiciné-féle kompetencia fogalom hármass felosztásában, a szociális kompetenciákon belül. Minden tudós és kutató definiálja azt, hogy számára melyik kompetencia a hangsúlyos a szociális, módszertani és tárgyi tudásbeli részkompetenciák közül. Nagy József szemléletében a szociális részkompetencia a legmeghatározóbb.

„Az antiszocialitás a másik fél érdekeit figyelmen kívül hagyó, az önérdeket mindenk fölé helyező, az adott társadalom által elfogadott erkölcsi szokásrendet, értékrendet és jogrendet megsértő és megszegő viselkedés. A lojalitás olyan szociális viselkedés, amelynek során az egyén az önérdek érvényesítése, illetve a hátrányok elkerülése érdekében saját szokásrendszerétől és erkölcsi értékrendjétől eltérő elvárásokat és szabályokat követ, ezáltal a másik fél érdekei is érvényesülhetnek. A proszocialitás a másik egyén érdekeit figyelembe vevő, az önérdek és a másik fél érdekeinek kölcsönös egyeztetését szolgáló magatartás.”⁵⁴ Az új felnőttoktatói kompetenciáknál a proszociális kompetencia megléte az oktatói személyiségben alapfeltétel, mivel a tanítási folyamat helyett a tanulási folyamat konstruálása a legfőbb tanári feladat. Ehhez az oktató saját személyiségének háttérbe szorítása, és a hallgatók (egyedi) tanulásának segítése lesz a fő feladat.

Az andragógiai fogalomrendszer meghatározásában nem csak az a nehéz, hogy az „új” tudományterület szakszavainak használatát, tartalmát meghatározzuk, hanem az átalakuló, folyamatosan változó oktatás szakszavait beépítsük a szakszókincsbe. A kompetencia, kompetenciakörök, stb. ilyen kifejezések, amelyek a változó oktatási tendenciákat és tartalmakat tükrözik. Az általános műveltség egyre inkább háttérbe szorul, helyette a szakmai kompetenciákhoz kapcsolódó műveltség-területek kerülnek előtérbe, abban a Bologna-rendszerben, amit leginkább az angolszász iskolarendszer mintájával hozhatunk összefüggésbe. „A műveltség újabb értelmezése eredetileg írástudást jelentő angol „literacy” kifejezés általánosítása nyomán terjedt el. Egyre inkább használják többes számban is, utalva arra, hogy ebben az értelemben egy műveltségi területhez köthető.”⁵⁵

A probléma alapú tanulás/ projekt alapú tanulás (PBL) egyrészt projekt alapú curriculumot, másrészt tervezett folyamatot is jelent. Egy problémásorozat meghatározása és feltárása, amely kreatív gondolkodást, élet-szerű megoldást eredményez, általában az oktató feladata. Az önirányított tanulási stratégia megszervezése (tervezés-megvalósítás-visszacsatolás), amely a csoportmunka keretei között bontakozik ki, szintén az oktató feladata, amely inkább a menedzseri, szervezői szereppel van összefüggésben, mint a klasszikus tanári szereppel. Nincsenek előre megadható helyes válaszok a tanulási-tanítási folyamatban, és a hallgatónak önállóan, a probléma hátterének komplex vizsgálatával, kutatásával kell megoldás(oka)t találnia, amely folyamatban az oktató vezeti el a hallgatót a helyes megoldásokig. Az andragógusnak fel kell ismernie, hogy a tanulási-tanítási folyamatban ő „csak” indikátor, a középpontba a hallgató fejlődésének kell állnia, a curriculumot problémakörök/fókuszpontok köré kell csoportosítani, ahol a tanítás, nevelés és a hallgatói egyéni kutatás határozza meg a komplexitást. Nem a tanár feladata az értékelés, hanem a szociális visszacsatolás (társak értékelése és önértékelés) a meghatározó.

„Az egyetemi oktatók nagyon változatos véleménnyel rendelkeznek, mind az élethosszig tartó tanulás értelmét illetően, mind arról, hogy ez életcélnak tekinthető-e egy ember életében... A vizsgálatból kikristályosodott, hogy két nagyon jól elkülöníthető csoportban az egyik végletet vállalók szerint mindig, állandóan egy tanulási folyamatban vagyunk, ezért maga a fogalom is

⁵³ Zsolnai Anikó: OTKA/T048475 sz. kutatás. <http://www.oki.hu/2006-06-ta-Zsolnai-Szocialis> 2007.01.08.

⁵⁴ Nagy József: XXI. Század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 38.p.

⁵⁵ Csapó Benő: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-Csapo-Tudaskoncepcio> 2007.06.23.

értelmetlen, hisz így is, úgy is élethosszig tart a folyamat. Ők azok, akik a fogalmat életcélként említik, és az egyéni önmegvalósítás középpontjába helyezik. Ez a hozzáállás egy erősen humanisztikus irányzatot látszik követni. A másik csoport, instrumentalista, vagy ökonómiai szemléletet követve a gazdasági érték megszerzésének szentel nagy figyelmet, amelyből származó hasznot az egyén is, de számunkra nem elhanyagolhatóan a társadalom is élvezhet az élethosszig tartó tanulási rendszer bevezetésével az egyetemeken.”⁵⁶

Másik két értelmezés az andragógiai osztályozás tekintetében az **andragógiai aufklerizmus** és az **andragógiai liberalizmus**⁵⁷. A két irányzat kategorizálása mögött a társadalmi-kulturális-ember eszmény húzódik meg. Az aufklerizmus gondolata a társadalomban felülről lefelé haladó műveltség, amelyet a kulturális elit ad át az alsóbb társadalmi rétegeknek (felvilágosítja őket). Ez egy hierarchikus szemléletet jelent, amely a felsőbb társadalmi rétegek szűrőjén keresztül juttatja el a kultúrát és művelődést az „alatta” felsorakozó társadalmi rétegekhez.

Az andragógiai liberalizmus a felnőttek motivációját, önálló tanulási döntéseit helyezi előtérbe. A szociális és a környezeti problémák fontosságának, e problémák, illetve megoldási lehetőségeik és a gazdasági fejlődés közötti sokrétű összefüggések felismerésével egyre inkább teret nyertek azok a nézetek, amelyek szerint e három területet együtt kell vizsgálni, s sajátosan a környezet és fejlesztés kérdéseinek együttes megközelítése szükséges. A nyolcvanas évek elején jelent meg a "fenntarthatóság" vagy a "fenntartható fejlődés" kifejezés a nemzetközi szakirodalomban. Általános ismertségét Lester R. Brown⁵⁸ a fenntartható társadalom kialakításával foglalkozó műve váltotta ki, amely 1981-ben jelent meg. A szerző összekapcsolta a népesség növekedését a természeti erőforrások hasznosításával és mindezt úgy kívánta megoldani, hogy a lehető legkisebb legyen a természeti környezet mennyiségi és minőségi romlása. "A fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket".⁵⁹

A gazdaság, a társadalom és a környezet hármasságának meghatározottsága a mozgatórugója egy 1982-ben született új teóriának, amely ma már nem csak a környezetvédelemre, hanem az élet szinte minden területére kiterjed, ahol ez a hármasság csoport találkozik. Ez újfajta szemléletet, eszközöket és célokat határoz meg, újraértelmezve az andragógiát is. A hogy a fenntartható fejlődés, úgy a Lifelong Learning koncepció is arra épül, hogy egy folyamatosan dinamikusan változó világban hogyan tudunk alkalmazkodni, állandóan felkészültségi állapotban lenni.

1.3.2 Az elfogadott fogalmak háttérében megjelenő három (szociális, tárgyi tudásbeli és módszertani) oktatói kompetencia

A **kompetencia** fogalmát a dolgozatomban az alábbiak szerint fogom használni: „A kompetencia egy képesség, és egy adott területen való jártasság ötvözet, valamint egy adott területen jelentkező követelmények magas szintű teljesítése. A legjobb eredményt a kompetenciák (intellektív, szociális és érzelmi intelligencia), a követelmények (szakmai tudás, szociális

⁵⁶Gazdag Rita: Academic views on lifelong learning and its implementation at the University of Bath, MA Dissertation. University of Bath, Department of Education, Bath.

⁵⁷ Csoma Gyula: Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma>

⁵⁸ Lester R. Brown: Building a sustainable society. Worldwatch Institute Book, London-New York, 1981.

⁵⁹ Gazdag Rita: Fenntartható felsőoktatás. <http://www.ff3.hu/fejlodes.html> 2007.05.29. Planet under stress and civilization in trouble. New York, 2003.

alkalmazkodás és önfegyelem) és a körülmények (optimális, nehezített és megszokott) megfelelő együttállásában érhetjük el.”⁶⁰

Ezen belül számos rész-kompetencia befolyásolja a felnőttoktató személyiségét és a rá jellemző módszertani döntéseket: „A szociális kompetencia a szociális aktivitás pszichikus rendszere, amelyben a szociális képességrendszer komplex és egyszerű éppességekből, a képességek elemeiből (készségekből, rutinokból, ismeretekből) szerveződik.”⁶¹ A következő összefüggések jelennek meg a élethosszig tartó tanulás és a szociális kompetencia között: Egyre nagyobb szerepet kapnak a társadalomban és a gazdaságban a humántőke befektetések az eszköz-jellegű befektetésekkel szemben. A tudásintenzív termelési folyamatok egyre nagyobb szerephez jutnak. Az önálló tanulás, információszerzés és feldolgozás alapvető kompetenciává válik. Megjelenik a speciálisan képzett munkaerő iránti kereslet. Mindez azt jelenti, hogy a Lifelong Learning elengedhetlenné válik az egyén társadalmi pozíciójának megszerzéséhez és megtartásához.

A felnőttoktatók kompetenciafejlesztéséhez elengedhetetlen, hogy definiáljuk a felnőttek nevelési-oktatói kompetenciáit. Korábban említettem, hogy először Mendinszkij és Knowles definiálta az andragógia fogalmát, mint tudományos rendszert. A nemzetközi szakirodalomban az első rendszertani kidolgozása mégis **Franz Pöggeler** (1957) nevéhez köthetjük, beleértve a felnőttkor meghatározását és szakaszolását is. Pöggeler a '60-as évek közepén írott munkájában⁶² **szisztematizálta a felnőttképző módszertani kompetenciákat**, amelyek különféle típusú oktatási rendszerekhez kötött, ezekhez rendelte az oktatási szakemberek készségeit (tanácsadó, kurzusvezető, öntanulást segítő, stb.). A magyar andragógia atyjának ebben a tekintetben Durkó Mátyást⁶³ említhetjük. Az andragógiai-alapproblémák, amivel mindannyian foglalkoznak, -és a mai napig sem tisztázottak a folyamatosan változó, átalakuló struktúra miatt- hogy az andragógia milyen konstrukcióban, milyen kategóriákban mutatkozik kompetensnek a felnőttnevelésben. Megjelenik a kompetenciaalapú oktatás fogalma a 2000-es PISA felmérésnek köszönhetően a felnőttoktatásban. „A kompetencia alapú oktatás az az oktatás, amely előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul. A tanulók tudását, teljesítményét individualizált módon mérik. Kompetenciaalapú oktatásnak a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást értjük.”⁶⁴ Mindannyian vizsgálták a felnőtt nevelhetőségét a felnőttkori életkor-csoportokban. Híres szállóigévé vált a vizsgálatok kapcsán a „Lehet-e még az öreg kutyát új mutatványokra tanítani?”.

A szükségessé vált új kompetenciák a következők a **Klein Sándor**⁶⁵ által vázolt **szervezetpszichológiai alapokon** nyugvó rendszer szerint: a kezdeményezőképeség, probléma felismerő-, és megoldó képeség. A kompetenciák csoportosítása szerint belsőleg motiváltak, és a nehéz feladatok megoldásához kapcsolódnak, speciális/egyéni szempontok alapján szelektálódnak, és szorosan összefüggenek az egyén értékrendjével.

Megemlítem és használok a szembenálló, ún. inkompetencia fogalmát is, mivel ez egy általánosabb jelenség, és minden területen frekventáltan jelentkezik. Egy amerikai felmérés szerint⁶⁶ a tanárok huszonöt százalékát ítélték rossznak a hallgatók, de nem a szaktudás hiánya,

⁶⁰ Oláh Attila: Érzelmi intelligencia és szociális kompetencia feladatok. Kézirat, ELTE Pszichológiai Intézet, 2005. 2.p.

⁶¹ Nagy József -Zsolnai Anikó: Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán -Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 2001. 64.p.

⁶² Franz Pöggeler: Method der Erwachsenenbildung. Herder, Verlag, Freiburg, Basel-Wien, 1964.

⁶³ Győri Csaba: Gondolatok az andragógiai gondolkodás kialakulásáról, kialakultságáról. www.mmi.hu/szin/szin11-5/gyori_csaba_ftf. 2009.01.05.

⁶⁴ Galambos Rita: Esély a változásra, lehetőség a változásra. In: Simon Gabriella: Kompetenciaalapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok. www.mamaesz.hu/konf/SimonGabriella.sthm 2007.06.22

⁶⁵ Klein Sándor: A tanulószervezet a társadalomban. Új Pedagógiai Szemle 2007/03.sz.

⁶⁶ Hogan, R.: Unmasking incompetent managers. Insight, 1990. May., 42-44.

hanem a dinamizmus és fejlődőképesség hiánya, vagy a gyakorlatiasság hiánya miatt. Az inkompetencia értelmezések mégis inkább másfajta környezetben kerülnek előtérbe.

A tanulási képesség felnőttkori változásait az andragógia eddig ismert kutatásai⁶⁷ alapján öt különböző tényező alapján írhatjuk le:

Az első a **képesség kapacitása**. Ezen a téren minden felnőttoktatónál egyéni különbségeket tapasztalhatunk. A tudásfelvétel összekapcsolódik az információ megőrző-képességgel és a fáradékonysággal. A következő szempont a **tanulás könnyűsége**, ennek kritériuma a tanulási tartalmak felfogásának ideje, továbbá a tanulás tartóssága, az emlékezés. A **motiváció**, mint minden tanuláseméletnél, itt is óriási jelentőséggel bír, így vizsgálnunk kell a felnőttoktatók tanulásra való ösztönözhetőségét, vagyis a tanulási kedv és érdeklődés felébresztésének lehetőségét. Mindemellett meg kell vizsgálnunk az oktatók esetében a tanulás intenzitását, mivel fontos a tanulás szükségességének meggyőződése, a tanulási szokások és a körülmények pontos ismerete.

Ebben a tárgykörben haladva meg kell határoznunk két fogalmat: a tanulási kompetenciát, a sajátélményű tanuláseméletet. A **tanulási kompetencia** tulajdonképpen a tanulási teljesítmény, amely a meglévő kompetenciától (tudás és alkotóképesség mennyisége és minősége) és a tanulékonyságtól (megújulási képesség) függ. A **sajátélményű tanulásemélet** azért fontos, mert a felnőttek zöme tanuláskor a gyakorlatra épít, ez adja a konkrét megfigyelés és visszatükrözés alapját. Erről fogalmat alkot, majd általánosít, és végül következtet a cselekvésre. Természetesen nem mindegy, hogy milyen tanítási stílust használ a vizsgált andragógus. A stílusok attól függenek, hogy milyen öröklött adottságokkal rendelkezik az illető, milyen eddigi tapasztalatai vannak, és a környezet mennyire befolyásolja. Megkülönböztetünk: **konvergáló** (összetartó – ott teljesít jól, ahol egy megoldás van, de érdeklődési köre elég szűk), **divergáló** (széttartó – legjobb a megfigyelés terén, ötletesek, széles érdeklődési kör jellemzi), **asszimiláló** (beolvasztó – az elmélet érdekli. Főleg kutatónak, tervezőnek alkalmas), **akkomodátor** (alkalmazkodó – bátran kockáztat, jó a probléma megoldásban, hibája a türelmetlenség) tanulási stílusokat.

A felnőttoktatási kompetenciafejlesztés a Lifelong Learning koncepció egyik alapeleme. Nem a tanulási tartalom, információ megszerzése áll a tanulási-tanítási folyamat középpontjában, hanem a kulcskompetenciák elsajátítása. Az EU-s dokumentumok⁶⁸ az élethosszig tartó tanulást illetően nyolc kulcskompetenciát jelöl meg⁶⁹:

- Anyanyelvi használat
- Matematikai, természettudományi és technológiai gondolkodás és alapképesség
- Idegen nyelvek ismerete
- Információs és telekommunikációs eszközök használata
- Tanulási képesség és tanulási akarás (a tanulás megtanulása)
- Szociális kompetenciák
- Vállalkozói készség
- Kulturális tudatosság kialakítása

Több kezdeményezés is született arra, hogy tisztázzák a felnőttoktatási alapfogalmakat. Ilyen kezdeményezés a Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület kerekasztal-beszélgetés sorozata⁷⁰, amely pontosított néhány alapvető definíciót, meghatározta tartalmukat. A felnőttoktatás kompetencia fogalom használatát és értelmezését nem sikerült egységessé tenni az EU-s és hazai tartalmi eltérések miatt. A jelenleg használható legpontosabb meghatározás Kraicziné Dr. Szokoly Mária

⁶⁷ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógiai Füzetek, 2006.

⁶⁸ Európai Bizottság: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. 2000. www.nepfoiskola.hu 2007.06.06.

⁶⁹ U.a.

⁷⁰ Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Fogalomhasználat a hazai felnőttképzésben. www.feflearning.hu/hun/doc/FeF_pentek_05_04.doc 2007.06.21.

Felnőttképzési módszertár⁷¹ című könyvében szerepel, de ezt a definíciót még nem teljes mértékben fogadták el a hazai szakirodalomban.

A kompetencia fogalmát a PISA felmérésekkel összefüggésben vezették be, amely vizsgálat élesen elkülöníti a kompetencia és műveltség fogalmakat a tananyag és az önfejleszthetőség kritériumait vizsgálva. Ez természetesen a felnőttoktatóra is vonatkoztatható a szaktudás és a kompetencia értékelésében. Jelenleg a felnőttoktató-képzésben nem jelennek meg a kompetenciával szembeni elvárások, csak a szakanyag dokumentált formáit tekintik „belépési” kritériumnak, pl.: bizonyítvány, nyelvvizsga, stb. „A tananyag reprodukálására korlátozódó tudás ugyanis nem segíti az egyént önmaga fejlesztésében. Oktatástudományi kutatások alapján új tudáskonceptiót vezetett be tehát, melyben a műveltség (literacy) és a kompetencia (competence) fogalma élesen elkülönül. A műveltség ezek szerint a kulturális beágyazottsággal, társadalmi meghatározottsággal függ össze, míg a kompetencia pszichikus folyamat, az értelmi képességek szerveződésével a középpontban: képességek és készségek rendszerre szerveződését jelenti.”⁷² A meghatározás szerint mindenki rendelkezik kompetenciákkal, de az nem mindegy, hogy hogyan, és milyen életkorban próbáljuk meg ezeket fejleszteni.

Meg kell határozni egy „új” kompetenciával kapcsolatos, módszertani fogalmat, amelyet szintén a PISA felméréseknek köszönhetően vezettek be, ez a „**tantervi keret kompetencia**” fogalma, amelyben a kompetenciakör nem kapcsolható egyetlen tárgykörhöz, hanem az iskolai „kapcsolódó tevékenységek” során alakulnak ki. Az egyik fő feladattá vált a tanár munkájában ezek fejlesztése a tananyag gyors elavulása, és a dinamikus megújuló szakmastruktúra-rendszer változásai miatt. A felmérések során megfogalmazódott, hogy az eddigi oktatási rendszer nem alkalmas már a képzésre, tudásátadásra (ez a felsőoktatásban is megmutatkozó jelenség). Az oktatás csak akkor számít hatékonynak, ha a Lifelong Learning-re készít fel, tehát mérhető, kézzel fogható eredményeket, munkaerő-piaci pozíciót, presztízs-növekedést, stb. tud eredményezni. Az ismeretanyag háttérbe szorul, és a kompetenciák fejleszthetősége, munkavállaláshoz kötődő készségek veszik át a szerepüket.

Az egyetemeken és főiskolákon, az andragógusok által oktatott tárgyak egyre inkább (a bolognai-folyamatnak köszönhetően) gyakorlat és személyiségorientált elvek mentén szerveződik. Ennek a folyamatnak a része a kompetenciafejlesztés, sőt, a kompetencia alapú oktatás fogalma is egyre meghatározóbb (kompetencia alapú tanterv, kompetencia alapú fejlesztések, a modulokhoz kapcsolható kompetenciák meghatározása, stb.). A kérdés az, hogy valóban megtörténnek-e ezek a kompetencia alapú képzések, és ha igen, mennyire valósulnak meg a gyakorlatban. A felnőttoktatók felelőssége igen csekély, mert a tanulók valódi fejlődése (kompetencia és személyiség) nem mérhető, és nem is ennek a mérése a feladat, hanem a tananyag feldolgozásának, megértésének, elsajátításának mértéke. Senki nem vizsgálja az oktatói hatékonyságot, amelyet minden egyes hallgató fejlődés-naplójából (kartonjából) lenne levezethető (nem is kell ilyet vezetnie).

Zsolnai József pedagógiai kutatásai során a következőképpen fogalmazza meg a kompetenciafejlesztés fő feladatait⁷³: A képességfejlesztés hosszú, 8-10 éves folyamat, amely az oktató részéről óriási odafigyelést igénylő akcióorozat, differenciált tanulás-szervezést és tanulássegítést igényel. A hallgatónak és az oktatónak tisztában kell lenniük azzal, hogy milyen fejlesztendő képességcsoportok léteznek, és ezek kialakításához milyen ismeretek szükségesek. Együttműködés szükséges a hallgató és oktató között, hiszen a kompetencia erőszakkal nem fejleszthető (a motivációs hátteret meg kell erősíteni).

A Nemzeti Szakképzés Intézet és a Pécsi Tudományegyetem közös kutatásában a társas-, személyes-, és módszerkompetenciákat elkülönítettek. Sajnos a kutatás nem terjedt ki arra, hogy ezek a kompetenciák hogyan valósulnak meg a gyakorlatban a felnőttoktatóknál.

⁷¹ Kraicziné Dr. Szokoly Mária: Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2004.

⁷² <http://www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.shtm> 2007.06.22.

⁷³ Zsolnai József: Képesség- és személyiségfejlesztés alulnézetből. Új Pedagógiai Szemle, 1999/12.sz.

A társas kompetenciákat a következőképpen csoportosította a kutatás:

Együttműködési kompetenciák	Kommunikációs kompetenciák	Konfliktuskezelési kompetenciák
Kapcsolatteremtő készség Kapcsolatfenntartó készség Udvariasság Kezdeményező készség Határozottság Meggyőző készség Konszenzus-készség Empatikus készség Segítő-készség Motiválhatóság Motiváló készség Visszacsatolási készség Irányíthatóság Irányítási készség Tolerancia	Fogalmazó készség Nyelvhelyesség Tömör fogalmazás készsége Kommunikációs rugalmasság Közérthetőség Prezentációs készség Hatékony kérdésés készsége Meghallgatási készség Adekvált-metakommunikációs készség	Kompromisszumkészség Konfliktuskerülő készség Rivalizáló készség Konfliktusmegoldó készség Engedékenység

2.sz. táblázat

Forrás: Útmutató a módszer-, társas, és személyes kompetenciák meghatározásához (2005.) Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, Kézirat

Az együttműködési kompetenciák az andragógus legfontosabb kompetenciái (a szakmai tudástól eltekintve). Ez az a kompetenciacsoport, amely az andragógus-képzésben a hallgatók számára átadandó, és amelyet nem vizsgálnak egy felnőttoktató „üzembe helyezésekor”. A legtöbb képzés (kivéve a tréningeket és a pedagógiai képzések néhány százalékát) nem tartalmaz ezekre az elemekre vonatkozó fejlesztési, sok esetben kialakítási programot. Ne feledjük, hogy a felnőttoktatói társadalom nem a frissen végzett doktoranduszokból áll, így szembesülünk azzal a helyzettel, mely szerint **a frissen végzett felnőttoktatók sem részesülnek a megfelelő kompetencia alapú képzésekben**. Az idősebb oktatók esetében reménykedhetünk, hogy az ezen kompetenciákra vonatkozó tudás tapasztalati úton már kialakult. Erről viszont nem készült vizsgálat Magyarországon, vagy találgatni tudunk a kompetenciaformálás kompetenciáiról. Kutatásom érinti ezt a témát, de nem ezen szempontok alapján vizsgálja a felnőttoktatók kompetenciáit, hanem a nemzetközi, történelmi aspektusokat tárja fel, és vizsgálja a magyar, osztrák és cseh felnőttoktatók jelenlegi kompetenciáit.

A személyes kompetenciákat a kutatás ebben a rendszerben határozza meg:

Adottságok			
Fizikai-	Fiziológiai-	Pszichológiai-	Jellemvonások
Állóképesség	Érzékszervi adottságok	Érzelmi stabilitás	Elhivatottság, elkötelezettség
Erős fizikum	Térlátás	Kiegyensúlyozottság	Fejlődőképesség, önfejlesztés
Külső megjelenés	Térbeli tájékozódó képesség	Tűrőképesség	Felelősségtudat Kitartás Kockázatvállalás Lelkesedés Megbízhatóság Monotónia-tűrés
	Kézügyesség Stabil kéztartás		

	Mozgáskoordináció		Önállóság Önfegyelem Pontosság, precizitás Rugalmasság Stresszt-tűrő képesség Szervezőképesség Szorgalom, igyekezet Terhelhetőség Türelmesség
--	-------------------	--	---

3. sz. táblázat

Forrás: Útmutató a módszer-, társas, és személyes kompetenciák meghatározásához (2005.) Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, Kézirat

A **személyes kompetenciák** közé tartozó elemeket két részre bontom: amelyek alapvetően szükségesek egy felnőttoktató számára, és amelyek állandóan szükségesek, de a hiányuk a felnőttoktatásban nem okoz súlyos nehézségeket (pl.: öltözködés, hajviselet). A fizikai kompetenciák, mint az állóképesség, erős fizikum és külső megjelenés, csak részben fontosak. A felnőttoktatásban, főleg az egyetemi és főiskolai szintet tekintve, az órák legnagyobb százalékát, akár tolószékből is meg lehet tartani. Sőt: jelenleg Magyarországon nem párosul a tudományos élet sportos, erős fizikum ideáljával. A **fiziológiai kompetenciák** is csak úgy jelennek meg, mint szükség: elég, ha a megfelelő osztályzatot megkapja ezekre a kompetenciákra egy felnőttoktató, ha a személyiségjegyei megfelelőek, kifejezetten érdekes jelenséggé változhat az andragógus, pl.: egy furcsa mozgáskoordinációval, kézügyességgel, stb. A hiányosságok egy jó oktató esetében példa értékűek, segítik a hallgató személyiségfejlődését, valamint evidenciaként szolgálnak ahhoz a tényhez, hogy a tanár is ember és nem hibátlan.

A **pszichológiai kompetenciák** fontossága viszont vitathatatlan, meglétük nélkül az oktató a pályára alkalmatlan. Természetesen az előadásokon, szemináriumokon és vizsgákon kell ezeket megvizsgálni, nem a magánéletben. (A felnőttoktatók jelenlegi helyzetét, társadalomban betöltött helyét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi oktatáspolitikát mindent megtesz annak érdekében, hogy a felnőttoktatók pszichológiai kompetenciáit megsemmisítse.)

A **személyes kompetenciák** csoportját vizsgálva a **leghangsúlyosabb a jellemvonások kategóriája**, ezek a legnehezebben tanulható, tanítható, formálható elemek. A jelenlegi egyetemi és főiskolai rendszer nem követeli meg ezeket a kompetenciákat a felnőttoktatóktól. Mint tudjuk egy-egy ilyen alapkompétencia megléte fontosabb a munkavállalást és a szakmai helytállást tekintve, mint a bemagolt adatok, ismeretek.

A módszertani kompetenciák felosztása:

Gondolkodás	Problémamegoldás	Munkamódszer, munkastílus
Absztrakt (elméleti) gondolkodás	Hibakeresés (diagnosztizálás)	Rendszerekben való gondolkodás
Áttekintő képesség	Problémaelemzés, -feltárás	Módszeres munkavégzés
Logikus gondolkodás	Problémamegoldás, hibaelhárítás	Gyakorlatias feladatértelmezés
Kritikus gondolkodás	Információgyűjtés	Terhelhetőség, munkaintenzitás
Rendszerező képesség	Tervezés	Ellenőrzőképesség
Kreativitás, ötletgazdagság	Értékelés	Körültekintés, elővigyázatosság
Ismeretek helyén való alkalmazása	Kontroll (ellenőrzőképesség)	Figyelem összpontosító lépesség
Új megoldások meghatározása	Lényegfelismerés	Céltudatosság, állhatatosság
Új, hasznos ötletek kipróbálása	Okok feltárása	Utasítások megértésének
	Érvelési képesség	

Felfogóképesség Számítások gyors elsajátítása, numerikus gondolkodás, matematikai készség	Helyzetfelismerés	képessége Munkához való hozzáállás Kritikus szemlélet Eredményorientáltság
--	-------------------	---

4. sz. táblázat

Forrás: Útmutató a módszer-, társas, és személyes kompetenciák meghatározásához (2005.) Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, Kézirat

A **módszertani kompetenciákról** megállapíthatjuk, hogy ez a legellentmondásosabb kategória. A gondolkodási kompetenciákat vizsgálva azt mondhatnánk első ránézésre, hogy ezek megléte természetes, ha egy olyan magas szinten iskolázott emberről beszélünk, mint egy felnőttoktató, sajnos a gyakorlatban ez nem ilyen evidens. Gyakran előfordul, hogy az nem támogatja kellően a kreatív, kritikus gondolkodást, önálló logikai rendszerek felépítését, nincs szerves egységben és azonos fokon a gondolkodás más faktoraival stb. Ez a kompetencia-együttes a magyar oktatást, különösen a felnőttoktatást szemügyre véve alig-alig kap teret. A problémamegoldás kompetenciái is ilyen ellentmondások az oktató személyiségét vizsgálva. Amíg nem alakul ki a probléma alapú tanulási-tanítási folyamat, addig csak az ismeretek átadása és számonkérése, de nem a gondolkodni tanítás az alapvető oktatási feladat a felnőttoktatásban (is).

A **Deci-Ryan féle pszichológiai szükségletmodell** (lásd: 07.sz. melléklet) egyre inkább meghatározó, amely a kompetenciát, autonómiát, társadalmi kötődést és a velünk született pszichológiai szükségleteket (ezek összessége az intrinzik motiváció) a felnőttkori tanuláshoz köti. A külső motivációkat (extrinzik motiváció) pedig csak, mint vágyakat, más emberekre gyakorolt hatásukat értelmezi (például: lenyűgözés, presztízs, hírnév, stb.). A gyakorlati kutatások az intrinzik motivációs forrást hatékonyabbnak jelöli meg a felnőttkori tanulás okainál.

A felnőttoktatási rendszerekben, főleg a munkaerő-piaci képzésekben nagyon nehéz meghatározni előre (és nagyon nagy a rizikófaktor a képzésben eltöltött időt és ráfordítást vizsgálva), hogy milyen tendenciák mutatkoznak meg az oktatási, vagy munkaerőpiacon, amikor az andragógus kikerül az oktatási rendszerből, és piaci szerephelyzetbe kerül. Az andragógusok képzését így folyamatosan újítani kell, de a régebben végzeteknek is folyamatos át- tovább- szakképzését kell biztosítanunk, hogy a tudásuk ne avultjon el egy-két éven belül. Ez nem csak az oktatók, hanem az intézmény számára is óriási teher, ugyanis olyan hozzáadott képzéseket jelent, amelyeket a rendszerváltás előtt akár 10 évente „kellett” (vagy akár nem is kellett) elvégezni.

„Fontos, hogy felismerjük azt, hogy az élethosszig tartó tanulás, beleértve a felnőttoktatást, a közösségi oktatást, a megfelelő szakoktatást, a felsőoktatást és a tanárképzést, nélkülözhetetlen a fenntartható jövő létrehozásához.”⁷⁴ Ezért kell szorgalmazni az olyan tudományterületek fejlesztését, mint az andragógia, amely felbontja a merev határvonalakat a (multidiszciplinális) tudományterületek között, még akkor is, ha egyelőre nem vagyunk képesek egységes fogalomrendszer és koncepciókat felmutatni ezen a területen. Az UNESCO által összehívott konferenciasorozat tanácskozásai épp ezért megfogalmazzák az aktuális felnőttnevelési problémákat és nagyrészt választ ad a felmerülő kérdésekre, de az elvek megvalósítása már koránt sem ilyen egyértelmű.

Franz Pöggeler 1957-ben, a Bevezetés az andragógiába című munkájában megfogalmazza az andragógia célrendszerét, feladatrendszerét, kutatja eszközrendszerét, vizsgálja alapelveit, törvényszerűségeit. Legfontosabb tudománytani feladatnak tartja, hogy szétválassza a pedagógiát (mint a felnövekvő nemzedék nevelését és oktatását), az andragógiát (mint a felnöttekkel foglalkozó tudományt), és a gerontológiát (mint az öregekkel való sajátos foglalkozást). A tanulást köznapi értelemben, mint az elsajátítás minden formáját magába foglaló elmélet, pedagógiai értelemben, mint amely diszciplínának meghatározott célja egy speciálisan végzett oktatási-

⁷⁴ UNESCO, Riótól Johannesburgig: egy évtizednyi munka tanulságai. 2002. <http://www.unesco.hu/index.php?type=node&id=118> 2007.05.29.

nevelési tevékenység, valamint pszichológiai értelemben minden olyan teljesítmény, vagy tudásbeli változás, mely külső ráhatásokra jön létre.

Erre a tézisrendszerre támaszkodik a kilencvenes években kibontakozó Arnold-féle didaktikai irányzat⁷⁵, amely a felnőttoktatásban használatos konstruktivista tanuláselméletre építi fel a tanulási stratégiákat és sajátos kompetenciarendszerét. Ez az irányzat a felnőttet, mint önálló tanulási szükségleteit, önmaga által megvalósító, autonóm személyként állítja a tanulás középpontjába. Ezt teheti a felnőtt formális-, és nem formális (nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal) keretek között. Emellett fontos szerepet ad az informális tanulási rendszernek, amely a mindennapi élet automatikus velejárójaként jelenik meg a felnőttek tanulásában (nem tudatos, és az is lehet, hogy a felnőtt nem is érzékeli, hogy tevékenysége épp egy tanulási folyamat része).

⁷⁵ Rolf Arnold: Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Achtenhagen F. –Lempert W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen: Leske und Budrich. 2000.

1.4 Hipotéziseim

„A tudás közvetlen gazdasági értékévé vált”

Csapó Benő

- 1. A hazai és európai tudáskonceptió (a harmonizáció ellenére) nem azonos.** Minden országban másfajta a történelem, az értékrend, a gazdaság, amely alakítja a jelenlegi rendszereket, de az európai országok kölcsönös akkreditációja miatt egyre inkább a konszenzussal elfogadott európai közösségi trendek lesznek dominánsak. A gyorsan változó társadalmi-gazdasági folyamatok (gyorsan bővülő, hatalmas mennyiségű ismeretanyag) miatt az iskolarendszer egyre inkább elveszti a talajt a „szükséges” tananyagot tekintve, amelyet a hallgatók az iskolából kilépve hasznosnak találhatnak. Az elméleti anyagok egyre inkább mellőzik a lexikális tudást, inkább az információszerzést, tanulási technikák módját (előtérbe kerülnek a kognitív pszichológiai felfogások, az információszerzés módja, tárolása, előhívása), önálló tanulási technikák oktatását és a személyiségfejlesztő tréningeket részesítik előnyben, valamint a potenciális tudást. Nem a klasszikus tudománytani eredmények, hanem a tudásbázis szervezése és gyakorlati felhasználhatósága a cél (a nemzetközi szintfelmérésekre, csereprogramokra, allokációkra rengeteg forrás alakult az EU-ban). Az EU-s programok sokat emlegetett „hátlütője”-ként emlegetik, hogy a projektek nem biztosítanak valódi esélyegyenlőséget. Versenyben van mindenki, de az idősebb, tapasztaltabb, feltételezhetően nagyobb szakmai múlttal rendelkező kollégák, akik kevésbé beszélnek nyelveket, kevésbé értenek a számítógéphez és internet-használathoz, nem tudnak részt venni egyéni, csak intézményi pályázatokban. Egyelőre nincsen olyan karrieriroda, vagy pályázati iroda az intézményekben, amely személyre szólóan kezelné ezeket a felhasználatlan erőforrásokat.
- 2. A társadalmi kihívások, funkciók, képzési rendszerek viszonyának ellentmondásossága miatt a magyar felsőoktatás nem tud megbirkózni a rendszerváltás után felhalmozódott problémákkal, mint a tömegesedés, oktatás piacosodása, szakmastruktúra váltás, átalakuló műveltségterületek.** Az felsőoktatási rendszer és a társadalom „eltávolodtak” egymástól, így a felsőoktatás elszigetelt ismereteket közvetít, nem pedig használható, gyakorlatias ismereteket. Kérdés az is, hogy az átalakuló felsőoktatás az általános műveltségterületeket, vagy éppen a szaktudást kellene, hogy erősítse. Akárhogy is, szemléletében pragmatikusabbnak kell lennie, a társadalom igényeihez alkalmazkodó, önművelésre, önfejlesztésre képes egyéneket kellene kibocsátania, akik egy egész életen át képesek lesznek alkalmazkodni a társadalmi kihívásokhoz. A felsőoktatásnak közelítenie kell az egyéb szektorokhoz, és együtt kell működnie a társadalmi intézmények széles rendszereivel. **Ehhez új, társadalmi gyakorlatot beépíteni képes felsőoktatási metodikai-didaktikai eljárásokat szükséges kidolgozni.**
- 3. A magyar felsőoktatási intézmények szervezetének, vezetésének belső szakmai-módszertani megújítása.** Az egységes európai felsőoktatási térség létrehozása, és a globalizáció (amerikanizálódás) felveti azt a problémát, hogy sem az angolszász modell, sem a francia kontinentális modell, sem a humboldti poroszos modell nem képes felvenni a versenyt az amerikai és japán felsőoktatási modellel. Ennek oka a társadalmi-, kulturális hagyományok és intézményrendszerek dogmatikus tiszteletben tartása, holott a magyar rendszer a Bolognához való csatlakozással már fel is számolta ezeket a hagyományokat. Így olyan felsőoktatási intézményrendszeri fejlődést akadályozunk meg a nemzeti értékekre való tekintettel, amely már nem működik. Olyan intézményrendszert kell kialakítani, ahol a szakemberek az új kihívásokhoz képesek alkalmazkodni, és amely intézményeknek a

társadalmi beágyazottsága, és nem a társadalomtól való elszigeteltsége jellemző. (Mentségül szolgáljon, hogy az oktatási rendszer outputjának minősítése nagyon bonyolult dimenziókból áll, amely minden egyednél más és más. Nehéz összeállítani olyan kategóriákat, amelyekkel ez mérhető lehetne, legalábbis több tudományterület kiváló kutatóinak együttes munkáját igényelné. Legegyszerűbb a kimeneti szám és a lemorzsolódottak számának meghatározása, jelenleg ez alapján mérünk.)

4. Magyarországon, a felsőoktatásban nincsen legitim továbbképzési, szakképzési és átképzési rendszer (ez alatt nem a minősítő rendszert, kutatási-publikációs követelményeket, vagy az előmenetel feltételeit értem, hanem a képzési rendszert). Így a felsőoktatásban dolgozók csak akkor felelnek meg az új társadalmi és szakmai kihívásoknak, ha önszántukból, folyamatosan továbbképezik magukat, a megfelelő módszerekkel (amit soha nem tanultak), és a megfelelő irányba (amivel nincs feltétlen kontaktusuk). „Az oktatási rendszer elvesztheti a képességet, hogy világosan lássa önmagát. Ha ragaszkodik a megszokott gyakorlathoz csak azért, mert hagyományos, ha az örökölt dogmákhoz köti magát, hogy a bizonytalanság tengerében felszínen maradjon, ha a tudomány méltóságával ruhazza fel a hagyományt, s a tehetetlenséget alapvető elvvé emeli, akkor ez a rendszer az oktatásnak csupán szatírja”⁷⁶. Ez úgy értendő a mai magyar felsőoktatási gyakorlatban, hogy **a felsőoktatás mindenkitől elvárja a folyamatos, magas szintű tanulást, míg önmagával szemben nem követeli meg ugyanezeket a feltételeket.**
5. **A felsőoktatás módszertani és tartalmi megújítása.** Legelső lépésként hallgatóközpontúvá kell tenni, a magyar (porosz, humboldti, herbarti) hagyományoktól eltérően. A tanulási-tanítási folyamatban a hallgatók igényeit, kompetenciáit, motivációit figyelembe kell venni, ahogyan a felsőoktatásban használatos kerettanterv ezt lehetővé is teszi. Meg kell engedni a hallgatóknak, hogy a sikeresebb oktatási folyamat érdekében „együttműködhessenek” az oktatóval. Ehhez pontosabban meg kell vizsgálnunk a hallgatók iskolával szembeni elvárásait az input-blokknál, valamint a kimeneti szabályozásnál el kell végezni a visszacsatolást, hogy megfelelt-e a várakozásoknak az oktatási folyamat. Ilyen felmérések egyelőre még nem készültek hazánkban. Ha pedig az oktatási cél csak formális (a felsőoktatási intézményeknél legtöbb esetben így van), a folyamat nem fogja azt a kompetenciakört bensővé tenni, amit ígért, a képzés feleslegessé válik (a társadalmi megítélésben és a munkaerőpiacon csak kevés esetben mérhetőek fel a valódi szakmai kompetenciák, így még mindig a képzésről szóló tanúsítványok, diplomák megszerzése az elsődleges cél). Persze ez a társadalmi nézőpont azon alapszik, hogy az iskola az egyetlen hely, ahol megszerezhetőek a szükséges szakmai ismeretek, és hogy az iskola képes ezek tökéletes átadására. **Amennyiben az oktatás a magas színvonalú munkaerő termelője, akkor ennek elsődleges fogyasztója⁷⁷ is kell, hogy legyen (ezt általában az oktatói fizetések, és a munkaerőpiacon a végzettséggel megszerezhető fizetések különbsége dönti el), kiegészítve metodikai-didaktikai elemekkel a szaktudást.**
6. A módszertani problémák gyökere a felsőoktatásban tanító andragógusok képzésében rejlik. Megfogalmazódik először is **a felnőttoktatási ellátottság minőségi problémája** (itt nem csak a minősített, vagy a nem minősített oktatókról kell gondolkodni), vagyis, hogy **alkalmasak-e az oktatásra azok a szakemberek, akiket a felsőoktatási rendszer „visszatart” magának.** Mi

⁷⁶ Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 3.p.

⁷⁷ Az oktatási folyamat során „termelt” humán töke egy részét, vissza kell tartania, hogy saját rendszere számára képzett oktatókat produkáljon. Amennyiben lehetséges, a legjobb tanítványokat kellene az oktatási rendszerben benntartani. A munkaerőpiacon is a legjobb minőségű munkaerőt alkalmazza először, tehát ha a munkaerőpiacon a bérek magasak az adott szakmában, akkor valószínűleg a legjobb hallgatók nem a tudományos pályán, intézményen belül indulnak tovább, hanem kikerülnek a munkaerőpiacra.

lehet az oka ennek a visszatartásnak: az elhivatottság, vagy a szakmai túlkínálat, amely csak a legjobbakat alkalmazza a gyakorlati szakterületeken. A legjobb esetben az andragógus elhivatott, így belső motivációjából adódóan folyamatosan képi magát, a legrosszabb esetben pedig „csak a maradék” jut a felsőoktatásnak a szakemberekből. Még nagyobb problémát jelent, hogy a tömegesedő felsőoktatás korszakában még mindig az 1800-as évek végén lefektetett módszereket használjuk, amelyek hatékonyságát már a reformpedagógiai irányzatok is cáfolták több, mint 100 évvel ezelőtt. Született ugyan néhány kezdeményezés az önálló andragógiai gyakorlat megalapozására, de ezek elszigeteltek maradtak, hiszen a szakma még Magyarországon belül sem egységes, nincsen tudományosan elfogadott, legitim fogalomrendszere, tárgya, módszertana, stb. (ez magyarázható ugyan a tudományterület multidiszciplinális jellegével, de tudománytanilag nem elfogadható ez a hiányosság).

7. Feltételezem, ha **a tanuló** választhatna, hogy **hatékonysági szempontok alapján** milyen tartalmat és, hogy milyen módszerekkel tanulhasson, akkor nem a porosz, hanem a konstruktivista tanulás mellett döntene. Amíg viszont nem szakember, tehát nem végezte el az adott „felsőoktatási drilt”, addig nem tekinthető szakembernek, így nem vesszük figyelembe a véleményét. A tanulási-tanítási folyamat közben, vagy a végén, nem megkérdezzük meg őket. Kutatásomban egy **kontrollcsoport válaszait** használtam fel állításaim alátámasztására. (Vizsgálhatjuk, hogy a bemenetkor és a kimenetkor vajon mennyiben különbözik a hallgatók megítélése a tanulási-tanítási folyamatról, és melyek azok a „beállítódások”, amelyek megváltoztak a folyamat során, ez a kérdéssor azonban nem a jelenlegi kutatásom tartalma.) „...az egyetemek nem teljesítették, elárulták társadalmi megbízatásukat. Új igazságok keresése helyett régi hitek akadémikus bástyaivá váltak. Már nem egy lépés távolságra vannak a társadalom kusza zûrzavarától, hanem csillagászati távolságban a társadalom égető problémáitól, amelynek megoldásában részt kellene venniük.”⁷⁸
8. A felsőoktatás rendszertanát a nemzeti kultúrák befolyásolják. A felsőoktatásban használatos módszerek a porosz-modell általam vizsgált területein (Ausztria, Csehország, Magyarország) különböző módon fejlődtek. Minden országban **a társadalmi beágyazottság döntötte el, hogy milyen módszereket használnak ma a felsőoktatásban.** Habár mindenhol a porosz-modell hatása domináns, Csehországban a konstruktivizmus, Magyarországon a Rein-féle herbartizmus, míg az osztrák területeken a „klasszikus” porosz, herbartizmus jelenti a felsőoktatási gyakorlatot, a metodikát és didaktikát illetően.
9. Fontos az andragógus és környezetével való érintkezésének vizsgálata, hiszen a felnőtt, így a felnőttoktató is a motiváció alapján tanul (belső, gazdasági, presztízs, stb.). „A személyiség a környezete közötti dinamikus viszonyt, a személyiség oldaláról nézve, gyakran az életfeladatok fogalmába sűrítik össze...A feladatok magukba foglalják a világ megértését is...felfogásuk, valamint teljesítésük magába rejti a személyiség fejlődésének lehetőségét.”⁷⁹ A felnőttkori tanuláshoz épp ezért csak egy nem optimális paraméterként tekintünk a memória, érzékszervek, stb. pszichés romlására, mert a motiváció hatása sokkal erősebb. A hátráltató tényező inkább az időhiány és a leterheltség, vagyis a szociológiai tényezők. Épp ezért állítom, hogy **azokban az országokban, ahol ezek a szociológiai változók (munkaidő, létfenntartó munkatevékenység, munkán kívüli idő és tevékenységek, szabadidő és szabad tevékenység) optimálisabbak, ott a felnőttek és a felnőttoktatók képzése is hatékonyabb.** Az andragógusképzés a gyakorló andragógusoknál (szakmai vezetés mellett) munkaidőn belül is megoldható, gyakorlatorientált módszerek használatával. Vizsgálni kell azt is, hogy a

⁷⁸ Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 165.p.

⁷⁹ Csoma Gyula: Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. [http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma 2007.06.05.](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma 2007.06.05)

képzésben résztvevő felnőttoktatók mely felnőttkori csoportba tartoznak, hiszen a képzéseket a szakaszoknak megfelelően kell összeállítani a pszichikus rendszerek változásai miatt. A humántőke fejlesztése minden szakaszban az elégedettséghez, pozitív önértékeléshez, és a teljesítménymotiváció növekedéséhez vezet.

- 10.** Kutatni kell azt is, hogy a felnőttoktatói képzés a Maslow-piramis⁸⁰ melyik szintjén jelentkezik, hogyan, és jelent-e szint-váltást a felnőttoktató életében a sikeres teljesítés. A jobb szociális háttérrel rendelkező felnőttoktatók esetében ugyanis a presztízs szükséglet-kielégítésről beszélünk, de jelenleg ez Magyarországon inkább a biztonsági szükségletek kategóriában mozog a felsőoktatási intézményben tanítók között. A már PhD. fokozatot szerzettek között viszont inkább beszélünk a presztízs-szükséglet kielégítéséről, viszont az időhiány, pénzhiány, motivációhiány miatt a képzésben való részvétel itt elenyésző. **Összefoglalva: A külső motivációs (kényszerítő) hatások erősebbek, a magyar felnőttoktatási szakemberek továbbképzésben való részvételét tekintve, mint a belső motivációs tényezők.**

Összefoglalva:

Új felnőttoktató-képzési stratégiák kialakítására van szükség, ahol a képzők képzése is felnő az új, modern világ szemléletmódjához, ami az evaluáció-kutatásokon alapul, ahol nem a szakemberképzés „maradék” lesz az oktató, hanem az elhivatottak, ahol lehetőség van az önművelésre és önképzésre (új ismeretekhez és tanítási technikák elsajátításához, folyamatos szakmai megújuláshoz), nem maradnak szakmájukban elszigetelten egy-egy munkaközösségben, és ahol a hallgatókkal együttműködve építenek fel minden egyes tanulási folyamatot, ha kell, személyre szabottan, annak érdekében, hogy valóban a legmagasabb minőségű képzést nyújtsák, amit csak lehet az adott szakképző rendszerben. A szakmastruktúra-váltással párhuzamosan megjelenik egy „tudománystruktúra-váltás.

⁸⁰ Lásd: 06.sz. melléklet

1.5 Disszertáció kutatási módszertana

1.5.1 Az empirikus kutatásom általános célja

Kutatásom általános célja az volt, hogy felderítsem a felsőoktatásban és a felnőttképzés gyakorlatában dolgozó oktatók metodikai-didaktikai kompetenciáit, az új társadalmi kihívásokhoz alkalmazkodásukat. Kutatásomat az motiválta, hogy a 2006/07-ben induló magyar andragógusképzés, -amely hálótervének és szakirányainak elkészítésében helyi szinten én is részt vettem- meglepetésemre a módszertani kérdések és tantárgyak a tantárgyi hierarchia alján helyezkedtek el. Egy évtizede hallgatóként, ma oktatóként tapasztalom, hogy a felsőoktatásban, a tanári attitűdben sajnálatosan mellékes a metodika és didaktika felnőttoktatási alkalmazása. A módszertant oktató tanár tantárgyi tartalma és az adott tantárgynál alkalmazott módszertana egymásnak ellent mondanak, a tantárgyban foglalt követelményeket saját oktatási folyamatában nem követi (pl.: hallgatói autonómia, kompetenciafejlesztések, képességallokáció, stb.). Az ellentmondás lényege, hogy a tanári kompetencia-alapú oktatás hiányában, illetve részleges megvalósulásával akar a tanár felnőttoktatói kompetenciákat formálni.

A kutatásomnak konkrét célja volt. Egyrészt azt vizsgáltam, hogy a mai felnőttoktatásban dolgozó tanárok oktatás-módszertani felkészültsége milyen, miként alkalmazzák tudatosan a felnőttek oktatásában szükséges metodikákat. Az eredményeket összevettem a nemzetközi szakirodalom által közölt, illetve saját külföldi kutatásom adataival. **(Kutatás I.)**

Ugyancsak a vizsgálatom tárgya az, hogy a magyar iskolarendszerű és non-formális felnőttoktatási képzési hálózatban dolgozó szakemberek milyen mértékben rendelkeznek módszertani felkészültséggel, kompetenciákkal **(Kutatás II.)**.

Mindkét célhoz két feladatot fogalmaztam meg, mégpedig a jelenlegi, hazai felsőoktatásban dolgozó tanárok módszertanának vizsgálatát, összehasonlítva a nemzetközi tendenciákkal (a továbbiakban kutatás I.), valamint az iskolarendszerű, és non-formális felnőttképzési szakemberek módszertanának vizsgálatát (a továbbiakban kutatás II.) az országhatáron belül.

A hazai felsőoktatásban használandó módszertan vizsgálata az oktatók tudáselemeit, véleményét, kialakított gyakorlatukat vizsgálta empirikus kutatási eszközökkel (Falus I. Szerk.2001). A kutatás elvégzése után megvizsgáltam az osztrák és a cseh (azonos történeti-kulturális-oktatási régió) felsőoktatásban tanítók módszereit, majd összehasonlítottam a hazai eredményekkel. A felsőoktatás és a non-formális felnőttképzés hazai módszertanát elemeztem, tudáselemeit, véleményét vizsgálta, de nem végeztem közvetlen gyakorlati módszertan vizsgálatot, hiszen a képzések jellege annyira különböző, hogy az oktatói módszertan nem a tanári kompetenciától, hanem nagyrészt a képzés jellegétől függ. (A katonai andragógiát, kiképzést, nem lehet összehasonlítani módszertani szempontból egy OKJ-s, két hónapos fodrász-képzéssel.) Hatékonyságot, technikákat, kommunikációt, ismeretátadást lehetett volna mérni, de dolgozatomnak nem ez volt a célja, hanem a kompetencia alapú módszertani képzések megteremtése, bevitele a felsőoktatásba.

A Bologna-folyamat idején, és a 2010-re megalakítandó, egységes felsőoktatási térség megteremtésekor szükséges tisztázni, hogy egy adminisztratív folyamatról, vagy egy olyan rendszer kialakításáról beszélünk, amely versenyképes (az USA és Japán oktatási rendszerével), kompetencia alapú képzéseket nyújt-e, és a társadalommal együtt fejlődik, a kihívásokat figyelembe véve. A magyar, osztrák és cseh területeken történetileg kialakult, az oktatási kultúránk részévé vált a merev, porosz oktatási rendszer, a hozzá kapcsolódó módszertan alkalmazása. Ezek a módszerek az 1700-as évek végén adtak választ a társadalmi kihívásokra, noha azóta többször átalakultak, de a lényegük nem változott. Az andragógia módszertana, még csak kialakulóban van,

az andragógusok felismerték, hogy nem lehet a felnőtteket pedagógiai módszerekkel tanítani, de a legrosszabb, amit tehetünk az, ha a poroszos pedagógiai módszert átültetjük a felsőoktatás gyakorlatába. A hazai tanári kompetencia kutatások Kraiciné Szokoly Mária⁸¹ kutatásai alapján eljutottak a kompetencia definiálásáig, tartalmi vizsgálatáig. A kutatásaim tovább taglalják, a felsőoktatásban használatos módszertani tanári kompetenciát, tovább viszik a kompetencia vizsgálatot a felsőoktatás és felnőttoktatás területein.

Végezetül nem kerülhetjük meg azt a célt, hogy a kutatási eredmények bemutatásán túl az is meg kellene vizsgálni, hogyan lehet a kívánatos felnőttoktatási kompetenciákat közvetíteni, formálni tudó felsőoktatási szakembereket képezni.

1.5.2 Az I. Kutatás

1.5.2/ A. Az I. Kutatás feladata

Komplex szemléletű kutatási módszerek együttes alkalmazásával:

- Feltárja a kompetencia-alapú felnőttoktatás hazai és nemzetközi tartalmait, módszertanát
- Megvizsgálja a magyar felnőttoktatás, felsőoktatásban fellelhető eredményeket, hiányosságokat
- Összevesse a magyar, az osztrák, a cseh felnőttoktatási, felsőoktatási gyakorlatban megjelenő specifikumokat és közös jegyeket keressen
- Kutassa a felsőoktatásban, a formális és non-formális felnőttoktatás terén alkalmazott metodikákat
- Keresse azokat a felnőttoktatási kompetencia-tartalmakat, amelyeket a felnőttek képzésében, a felsőoktatásban, mint specifikus módszereket alkalmazhatnak

1.5.2/ B. Az I. Kutatás menete, lebonyolítása

A kutatás módszere **primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés**. A kérdőív 27 kérdést tartalmazott. Az adatok kódolás utáni feldolgozását **SPSS** (Statistical Package for the Social Sciences = Statisztikai programcsomag a szociológiai tudományok számára) számítógépes statisztikai módszerrel végeztem. Általános tapasztalatom szerint a zárt kérdéseknél megfelelőek voltak a kategóriák, a kiegészítő kérdésekkel kölcsönösen zárták egymást. A nyitott kérdéseknél nehezebb dolgom volt a válaszok kategorizálásával, mivel nagyon hasonló tartalmak leírásánál vigyáznom kellett, hogy ne torzuljon a kódolás. A visszajelzések szerint nem voltak kétértelmű kérdések, viszont voltak olyan itemek, amelyeket nem értett meg a válaszadó, ami szintén jelzés értékű, mivel szakmai felkészületlenségre utal. (Például ha nem tudja a válaszadó oktató, hogy mit jelent a gyakorlatban a „hallgatói önértékelés módszere”.)

Minden interjúalannal és kérdőív kitöltővel közöltük, hogy a vizsgálat, amelyben részt vesz egy tanári módszertani vizsgálat, feltételezhetően determináltuk a válaszadókat, hogy az ideálshoz közelebbi állapotokat jelöljék meg, ezért volt szükség kontrollcsoportok kialakítására ugyanazokban az intézményekben és csoportokban, ahol a megkérdezettek tanítanak.

⁸¹ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Füzetek 1., 2006.

1.5.2/ C. Az I. Kutatás mintájának bemutatása

A magyarországi kutatás a volt népművelő, majd művelődési menedzser, és jelenleg andragógia tanszékek szakoktatóira terjedtek ki. A Magyarországon vizsgált felnőttképzéssel foglalkozó tanszékeken átlagosan 2 andragógus dolgozik.

A vizsgálati populációt megfigyelési egységekre bontva, külön a hazai, olomouci- (25) és külön klagenfurti és grazi egyetemen (36) szerzett elemekből, előzetes informálódás után, a külföldi andragógusokból (összesen: 61 fő) és testnevelést, művészetet, technikát, közgazdaságtant tanító, andragógiát nem tanult oktatókból (Olomouc: 23 fő, osztrák: 36 fő, összesen: 59) áll. Ezen belül a magyarországi megfigyelési egységek szintén e-szerint épülnek fel, az andragógia (volt művelődésszervező, és volt művelődési és felnőttképzési menedzser) szakok tanáiraiból (56 fő), valamint a művészeti-, testnevelő- és közgazdász-oktatók (56 fő) vett részt a tanári módszertani felmérésben.

A vizsgált andragógia tanszékek oktatói Magyarországon:

Berzsenyi Dániel Főiskola, Andragógia Tanszék (Győr)

Debreceni Egyetem, Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszék (Debrecen)

Eötvös József Főiskola, Andragógia és Könyvtártudományi Intézet (Baja)

Eötvös Lóránt Tudományegyetem, Andragógia Tanszék (Budapest)

Esterházy Károly Főiskola, Andragógia és Közművelődési Tanszék (Eger)

Kodolányi János Főiskola, Andragógia Szak (Székesfehérvár)

Nyíregyházi Főiskola, Művelődés és Felnőttnevelési Intézet (Nyíregyháza)

Pécsi Egyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (Pécs)

Szent István Egyetem, Jászberényi Főiskolai Kar Andragógia Szak (Jászberény)

Zsigmond Király Főiskola, Andragógia Szak (Budapest)

Mivel az andragógiában a mai napig nincsen legitim módszertani rendszer⁸², gyakran pedagógiai módszereket alkalmaznak az oktatók. Így a szerint csoportosítottam, hogy milyen módszereket, szemléletmódot tükröz azoknak az oktatóknak az attitűdje, akik elméletben, tisztában vannak az andragógia módszertanával, és milyen azoknak az oktatóknak a populációja, akik elméletben nem kerültek kapcsolatba az andragógiai módszertannal. Mivel andragógusképzés csak a 2006/07-es tanévtől indult Magyarországon, ezek a hallgatók pedig még nem jutottak el az MA és PhD. szintre, így a mintavétel a volt művelődésszervező (BA) és művelődési és felnőttképzési menedzser (MA) szakok oktatóiból kerültek ki. Arra is figyeltem, hogy ebben a vizsgálati populációban nem az egyéb tantárgyakat tanító, hanem, az andragógiai tárgyakat tanító oktatók vegyenek részt. Így összesen hat mintavételi egységet állítottam fel (a rétegzésnek⁸³ is ez volt az egyik fő szempontja):

1. Klagenfurti andragógus oktatók
2. Klagenfurti nem andragógus (és nem pedagógus) oktatók
3. Olomouci andragógus oktatók
4. Olomouci nem andragógus (és nem pedagógus) oktatók
5. Magyar andragógus oktatók
6. Magyar nem andragógus (és nem pedagógus) oktatók

Az egymást kölcsönösen kizáró attribútumok halmazát változóként jelöltem meg kutatásaimban. Ilyenek voltak például a nem, az életkor, a végzettség, stb. Ebből nem csak a

⁸² Falus Iván: A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest, 2006.

⁸³ Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998.

későbbi eredményekre következtethetem, hanem képet rajzoltak a vizsgált elemek általános jellemzőiről is, például, hogy a vizsgált oktatói populáció megfigyelési egységeiben milyen megoszlást mutat például a végzettség színvonala és az életkor, stb. Ezzel a kérdéssel viszont ebben a dolgozatban nem foglalkozok (már született magyarországi elemzés, Kraiciné Szokoly Mária⁸⁴ készítette el), nem elemzem, csak, mint változók adják az alapot a tanári módszertani kutatáshoz.

Arra odafigyeltem, hogy a megbízhatósági szint a mintavétel arányszámaival, paramétereivel párhuzamosan fusson, tehát ha a vizsgált mintavételi keretben a tanársegédek arányszáma 67%-os volt, akkor a kutatásomban is tartottam ezt a konfidenciaintervallumot⁸⁵.

1.5.2 /D. Mintavétel az I. Kutatáshoz

A kutatás-fejlesztés kulcsfontosságú csoportosítását a felnőttoktatási önállóság, együttműködések, beleérző képesség, kreativitás, konfliktuskezelés és problémamegoldás, önreflexió alapján végeztem a saját felmérésemben, és vizsgálatokat az iskolarendszerű felnőttképzési intézményekben, egyetemeken és főiskolákon indítottam. **Két csoportot** vizsgáltam az oktatók kategóriájában belül: az egyik csoport az andragógiai képzésben vett részt, a másik a felnőttnevelés tudományterületén képzettséggel nem rendelkező oktatók csoportja volt. Vizsgáltam, hogy milyen módszereket, szemléletet, önállóságot, együttműködést, beleérző képességet, kreativitást, konfliktuskezelést és problémamegoldást, valamint önreflexiót alkalmaz az egyik, ill. másik csoport. Ezt **három országban kutattam Közép-Európában: Magyarország, Csehország, Ausztria**, valamint kitekintettem Németországra is. Koncepcióm (az EU-ba történő) a közép-európai, poroszos felnőttoktatási rendszer integrálódása idején meglévő tanári kompetenciák vizsgálatánál megállapított hipotézis rendszeremre épül. Ezeknek a vizsgált országoknak a történelme, oktatástörténete, módszerei hasonlóak, az európai integráció nagyjából egy időben érintette őket (Bologna-folyamat). A volt Osztrák-Magyar Monarchia egykori gazdasági- politikai- társadalmi- kulturális egysége felcserélődött egy egész Európát összekötő rendszerre, ahol ezek a tagállamok a kis országok közé sorolhatóak, így nem tudják megfelelően érvényesíteni azokat az előnyöket, amelyekre évszázadokig támaszkodtak és előnyt jelentett egész Európában. Vizsgálom, hogy hogyan változik az intézményi környezet, a felnőttképzési szakemberek motivációja, flexibilitása, a tananyag szerkezete, az alkalmazott módszerek, a hallgatók terhelésének szempontjai.

1.5.2/ E. Dokumentumelemzés módszere az I. Kutatásban

A hazai és európai **dokumentumok tanulmányozása**, melyek szabályozzák a felsőfokú oktatást, oktatáspolitikai és művelődéspolitikai irányzatok, hagyományok felmérése volt a célom. Az oktatás intézményrendszerének **hagyományait vizsgáltam** mindhárom országban, azzal a céllal, hogy meghatározhassam jelenleg betöltött szerepüket az andragógia rendszerében, és ez által körvonalazzam a gyakorlati ismeretátadást, mint metodikai-didaktikai problémakört.

1.5.2/F. Önkitöltős kérdőív alkalmazása az I. Kutatásban

Kutatásom egyik fő módszere az **önkitöltős kérdőív**⁸⁶ volt, mert úgy gondoltam, kutatásom céljához ez a legalkalmasabb (rugalmassága miatt, hiszen magyarázó és leíró

⁸⁴ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Füzetek 1., 2006.

⁸⁵ Köves Pál –Párniczky Gábor: Általános statisztika. KJK, Budapest, 1981. 2. kötet 355-356. p.

vizsgálatot is lehet vele végezni, gyorsan, hatékonyan, valamint nincs „kérdőbiztosi” torzítás). Megfelelő volt a kutatás szempontjából a gyűjthető adatok nagy adatmennyisége és könnyű feldolgozhatósága, standardizálhatósága. Reméltem, hogy a mindenkit érintő, feszélyező téma miatt ezzel a módszerrel őszintébb válaszokat kaphatok. Egy részét személyesen, egy részét pedig postai és elektronikus úton juttattam el a kiválasztott személyekhez. Azoknak a kérdőíveknek a kitöltési és visszaérkezési arányszáma, amelyeket nem személyesen tölttettem ki, rosszabb volt, mint ahol személyesen is jelen voltam. Úgy gondolom, hogy amelyeket személyesen tölttettem ki, azoknál a válaszadónál az „ideális állapothoz közelebbi” válaszok születtek, vagyis a személyem befolyásolta az alanyt, mivel kérdezési lehetőség is volt, (pl.: az egyik kolléganő megkérdezte, hogy mit jelent az tulajdonképpen, hogy vita módszere. Amikor elmagyaráztam, akkor azt felelte, hogy persze, ha így értendő, akkor ő ezt rendszeresen használja... Én pedig biztos voltam benne, hogy máris hamis adatok születtek.).

Ez után az eset után döntöttem úgy, hogy a személyes vagy pszichológiai tényezők által felmerülő hibalehetőséget kontrolálnom kell, tehát minden vizsgált oktatói csoportnál meg kell vizsgálnom azt is, hogy a hallgatók milyen visszajelzést adnak ugyanerről a mintáról. Visszakérdezési grafikont nem készítettem a visszaérkezés idejéről, a kiküldés dátumától, mivel az attitűd és érdeklődés vizsgálatát nem tűztem ki célul ebben a kutatásban.

Emellett ötfokozatú skálán jelölhető volt (leggyakrabban-legritkábban alkalmazom, legfontosabb-kevésbé fontos, stb.), a főleg módszertanra és értékrendre vonatkozó kérdések. Erre építve alkalmaztam a **hipotézisalkotás módszerét**, amely az andragógiai metodikai-didaktikai probléma analízisét és szintézisét egyaránt igényelte a kutatásban. Meg kellett vizsgálnom azokat a tényezőket, amelyek a felnőttoktatói kompetenciát, profilt befolyásolják. Nem volt egyszerű meghatározni a kompetencia, és az alap és felnőttoktatói kompetenciák kategóriáit, módszertani alapon⁸⁷, valamint ezeknek tartalmi, történeti változásait. Így elvégeztem a történeti-módszertani összehasonlító elemzést, a komparatív andragógia metodikáját⁸⁸ alkalmazva saját kutatásomban.

1.5.2/ G. Fókuszcsoportos interjú az I. Kutatásban

Ezután alkalmaztam a **strukturált fókuszcsoportos interjú** módszerét, amelyek kérdéseit a kérdőívnek és hipotézisrendszernek kiegészítésére szántam. Ennek eredményei során tártam fel a különböző szakszóhasználat problémáját, valamint az interjúalanyok beleegyezésével illusztrációként használtam fel. Ezen belül alkalmaznom kellett a tartalomelemzés módszerét, az **Atlasi programmal**⁸⁹ a szöveges feladatok egyéni válaszait vizsgálva.

1.5.2 / H. Strukturált önkitöltős kérdőíves vizsgálat az I. Kutatásban

Céлом volt az, hogy a strukturált önkitöltős kérdőíves (Isd.: mellékletben) kutatással határozzam meg a felsőoktatásban dolgozók lehetséges szak-, tovább-, átképzésének lehetséges irányait arra alapozva, hogy milyen végzettséggel, szakmai tudással rendelkeznek. Vizsgáltam a populáció hajlandóságát a továbbképzésekre, és az ellenállás okaira is reflektáltam a képzésekkel szemben. Vizsgáltam a felsőoktatásban dolgozók kompetenciáit, attitűdjét önmagához, az intézményhez, hallgatókhoz, kollégákhoz, és erre építve tanulmányoztam a tanárok által használt

⁸⁶ Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998.

⁸⁷ Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. szerk.: Bábosik István -Kárpáti Andrea. BIP, Budapest, 2002.

⁸⁸ Falus Iván: Didaktika. Comenius Bt., Pécs, 2001.

⁸⁹ Demo verzió letölthető: www.atlasti.de

módszereket. Céлом az volt, hogy megállapítsam az ideális andragógus személyiségét és didaktikai-metodikai tevékenységét.

Igyekeztem a kérdőívben szereplő itemeket úgy összeállítani, hogy bár az andragógia nem mindig használ egységes fogalmakat, a kérdések és válaszlehetőségek mindenki számára egyértelműen ugyanazt jelentsék.

Például:⁹⁰

Tesztek rendszeres használata	1	2	3	4	5
Kifejtendő kérdéssorok rendszeres használata	1	2	3	4	5
Feleletválasztós, igaz-hamis tesztek rendszeres használata	1	2	3	4	5

Voltak viszont olyan fogalmak a tesztben, amelyeket sokféleképpen is lehetett értelmezni, de nem adtam hozzá definíciót, mert a végeredmény szempontjából úgylát a saját maga által megfogalmazott, értelmezett variáció volt a döntő.

Például:⁹¹

Problémamegoldó képesség	1	2	3	4	5
Önfegyelem	1	2	3	4	5
Önismeret	1	2	3	4	5

1.5.2/ K. Az I. Kutatás kontrollcsoportjának bemutatása

A hallgatói **kontrollcsoport vizsgálatánál a többlépcsős csoportos mintavételt** kellett alkalmaznom, mivel az oktatók válaszait minden esetben kontrollálnom kellett minden mintavételi egységnél. A kérdőívem elején megkértem ugyan a kitöltő oktatókat, hogy őszinte válaszaikkal segítsék munkámat, hiszen harmadik személynek nem adom ki a kérdőíveket, de azzal a pszichés tényezővel is számolnom kellett, amely az énkép és éniideal közötti „fekete lyukban” hever. Az oktatók maguk is tudják, hogy nem igazán használnak egy-egy megjelölt módszert, de tudják, hogy módszertanilag illene, kellene használniuk, így a kérdőívben nem a valóságos, hanem az éniidealnak megfelelő választ jelölik meg. Ezért volt tehát szükségem arra a diákokból álló kontrollcsoportra, akik szintén beszámoltak a használt módszerekről, és azok gyakoriságáról.

A módszerhasználat minőségét nem mértem ebben a kutatásban, mivel az egy külön kutatásnak a tárgya lehetne, más mérőeszközöket és más elméleti háttérrel igényel (pedig fontos lenne ezt elkészíteni, szándékomban áll, mint következő kutatás, így viszont egy hosszú évekre előrenyúló kutatás-sorozat első részleteként értelmezhető dolgozatomban). Mivel a többlépcsős csoportos mintavételt alkalmaztam a hallgatóságnál, a módszerből adódóan mindig marad egy kis százalékos mintavételi hiba, mivel ez a módszer soha nem teljességében reprezentálja a megkérdezetteket. Lehet tehát olyan, aki úgy gondolta, hogy a vita módszerét egyáltalán soha nem használja egy oktató, mégis, ez a vélemény csak elhanyagolható kis százalékot jelent majd az összegzett adatoknál. A többlépcsős csoportos mintavétel alkalmazása viszont a legideálisabb módszer volt erre a részvizsgálatra, mivel akkor használatos, ha az alapsokaság tagjairól nem létezik részletes, teljes körű lista, mert nem az elemek tulajdonsága, hanem a vizsgált tárgyhoz való viszonya válik fontossá a kutatásban.

1.5.2/ L. Általános tapasztalatom az I. Kutatásról

⁹⁰ Egészében a feladat a mellékletben található.

⁹¹ Egészében a feladat a mellékletben található.

A vissza nem érkezett kérdőívekről nem vezettem statisztikát, de személyes, nem regisztrált tapasztalataim szerint a humán területet oktató tanárok általában visszaküldték, míg a műszaki és testnevelési területen oktatók jóval kevesebb arányban küldték vissza a kérdőívet. A kutatásban résztvevő kérdőívek válaszaránya elfogadható volt.

1.5.3 A II. Kutatás:

1.5.3/ A. Az II. Kutatás feladata, menete, lebonyolítása

A felsőoktatás módszertanának vizsgálata bonyolult **pedagógiai kutatástani diszciplínán** nyugszik. A saját tanulási folyamatunk során gyakran szembesülünk a módszerek megítélésével, hatékonyságának mindennapi-szintű elemzésével. A tudományos szempontsor kialakítása viszont ennél sokkal nehezebb. Nem mérhető a felsőoktatásban tanulók bizonyítványával, ennek tanulmányi átlagával, vagy a részvizsgák jegyeinek vizsgálatával, sem pedig a lemorzsolódottak arányával. Azért nem, mert a felsőoktatásban folyó tanulási-tanítási folyamat andragógiai-axiológiai vizsgálata, és az andragógiai-ontológiai folyamatok megítélése, hivatalosan is kompetencia alapúvá vált (a jelenlegi hazai felsőoktatási gyakorlat viszont mást mutat, lsd.: 1.4 fejezet). A vizsgált diplomák, szakképesítések, bizonyítványok esetében az értékelhető, hogy a munkaerőpiacon milyen sikeresen lehet felhasználni, javítja-e a végzettek életminőségét, segíti-e az önművelődési folyamatot és önkiteljesedést. Nehezebb viszont annak a vizsgálata, hogy a végzettek tudják-e alkalmazni, vagy fejlesztik-e az elsajátított kompetenciákat.

A felsőoktatás expanziója miatt sokan minőségi romlásról beszélnek. Keresem a választ arra, hogy vajon csak a differenciált igényekhez nehéz-e alkalmazkodni a tanároknak, és a képességallokáció problémája merül-e fel, vagy valóban minőségi romlásról kell beszámolnom, aminek viszont igen összetett okai lehetnek. A rendszerszintű megközelítések az igazán fontosak, ebben az esetben elemezni kell az eredményesség externális hatásait is, amelyek részben az oktatási rendszer egész társadalomra gyakorolt produktívitásából adódnak. Az aktuális „tanuló” számára viszont az adekvát tanulási technikák birtoklása, a tanulás külső és belső feltételeinek megléte, illetve a tanulási folyamatok reflektív és önreflektív értékelésének esélye biztosíthatják az eredményességet.

Az eredményesség elemzését a fentiek mellett nehezíti az a fogalmi tisztázatlanság is, amely esetenként a teljesítménnyel, a hatékonysággal, a minőséggel, illetve a hozzáadott pedagógiai értékkel azonosítja, vagy használja azokkal hasonló fogalomként, így a mindennapi andragógiai gyakorlatban és kommunikációban ma az eredményesség jelentheti például:

- egy adott képzésen belül a végzettek arányát;
- egy adott populáción belüli végzettségi arányokat;
- egy adott végzettséggel rendelkezők foglalkoztatási arányait;
- egy adott végzettséggel rendelkezők beválási arányait;
- egy adott végzettséget megszerzők munkához jutási arányait;
- egy adott képzéssel elégedettek arányát;
- egy adott képzés életminőségre gyakorolt hatásait;
- egy adott képzés tanulóképességre gyakorolt hatásait;
- egy adott képzés „hozzáadott pedagógiai értékét”;
- egy adott végzettségi struktúrával rendelkező ország versenyképességét stb.

1.5.3/ B. A II. Kutatás mintájának bemutatása

A kutatás teljes populációja 850 fő volt az strukturált önkitöltős kérdőívek tekintetében, ebből 30 főt mélyinterjúval is megkérdeztem. Az egyedeket véletlenszerűen választottam ki, csak a nemek aránya, a felnőttoktatásban eltöltött évek száma (külön az egyetemi, főiskolai és más végzettségek megjelölésével), és a felnőttoktatási rendszer megjelölése volt számomra lényeges, abból a célból, hogy a minta reprezentálja a vizsgálandó populáció egészét.

A kérdések az interjú és az önkitöltős kérdőív esetében is a következő logikai sort követték: személyes adatok, a tanított képzés szintje, a tanított korosztály, előzetes tudásanyagra való építkezés lehetősége, sikeresség megítélése a metodikát-didaktikát illetően, a sikeresség megítélése az intézményt és önmagukat illetően, a tanulási-tanítási folyamat eredményességét illetően.

1.5.3/ C. Elsődleges forráselemzések, másodlagos szakirodalom feltárás a II. Kutatásban

Végeztem **elsődleges forráskutatásokat**, eddig fel nem dolgozott anyagokat, adatsorokat elemezve (**komparatív statisztikai adatelemzések**). Megvizsgáltam a témában fellelhető, valamint a kapcsolódó kutatásokat az andragógia és indokolt esetekben a pedagógia és pszichológia területein. Alkalmaztam az **adatelemzés módszerét** és a statisztikai adatok feltárását. A **másodlagos szakirodalom feltárását** a cetlizéssel és jegyzeteléssel végeztem, hogy bármikor visszakereshető legyen a hivatkozás forrása. Másodlagos forráskutatást a kutatási téma eddig feltárt eseteiről, **szakértői irodalmak elemzésével** egészítettem ki.

1.5.3/ D. Strukturált önkitöltős kérdőív a II. Kutatásban

A tanári módszertani-attitűd vizsgálatára szintén **strukturált önkitöltős kérdőívet** dolgoztam ki, amelyet 850 példányszámban töltöttem ki, nem csak a felsőoktatásban, hanem felnőttoktatásban is oktató egyénekkel, ezek mindegyike Magyarországról származó minta. A kérdőívben 17 nyílt kérdés szerepelt. Azért választottam ezt a technikát, mert semmilyen szempont alapján nem akartam determinálni a válaszokat.

A legnehezebb volt elemezni azokat a válaszokat, amelyekre önállóan, szöveges, egyedi magyarázatot adtak a megkérdezettek, mivel nem akartam válaszaikat „átfogalmazni”. Így kellett felállítani kategóriákat, ami az egyik legnehezebb nyelvi feladat volt (hogy ne okozzák fogalmi torlódást és ne is tömörítsek a tartalom kárára) a kérdőív analízisének.

A kérdőívet névtelenül töltötték ki, hogy a vizsgált oktatók ne az ideális, hanem valóban a saját gyakorlatukban alkalmazott módszereket, elveket jelöljék meg a felmérésben. Egyénileg, regisztrált formában dokumentáltam a kitöltött kérdőíveket. Ezeket kvalitatív és kvantitatív adatokat figyelembe véve is elemeztem. A kérdőív eredményeit vizsgáltam a férfi-női kategóriákat, valamint a gyakorlatban, felnőttoktatásban eltöltött évek száma szerint. Lényegesnek tartottam vizsgálni a továbbképzésben való részvételt és ennek hajlandóságát, valamint irányát, esetlegesen akadályait. A kérdőívben felmérem, hogy mely kompetenciák szükségességét jelölik meg a felnőttoktatók, és azt, hogy ők maguk jelentkeznek-e az EU szabványokban megjelölt standard kompetenciákkal (szaktudás, idegen nyelvismeret, multimédia-internet ismerete, kommunikáció, módszertani ismeretek, felelősségérzet, nevelés, stb.). A vizsgálatban nyílt és zárt kérdések is szerepeltek. A nyílt kérdésekben azt kértem a felnőttoktatóktól, hogy sorolják fel, melyek a kívánatos kompetenciák.

Vizsgálatom a **Lazarsfeld-modell**⁹² alapján épült fel, amely a társadalomtudományoknál alkalmazott egyik legnépszerűbb, többváltozós elemzési modell. Lépései:

⁹² Falus Iván- Ollé János – Nógrádi Zoltán: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest, 2000.

„(1) megfigyelünk egy összefüggést két változó között; (2) egy harmadik változót állandó szinten tartunk abban az értelemben, hogy a vizsgált eseteket e harmadik változó attribútumai szerint alcsoportokba osztjuk; (3) minden alcsoportban újraszámoljuk az eredeti kétváltozós kapcsolatot; (4) az eredeti kapcsolatnak az alcsoportokban mért kapcsolatokkal való összevetése az eredeti összefüggés alaposabb megértését eredményezi”⁹³

Az adatok kvalifikálása és kvantitatív feldolgozása számítógéppel⁹⁴ történt. Az adatokat kódoltam. A kérdőívek feldolgozása a kapott adatokból közel 150 változót kialakítva majd kódolva az **SPSS adatfeldolgozó szoftver** segítségével történt. A kapott értékeket táblázatos és grafikus formában ábrázoltam. Bizonyos változók esetében a kapott változók összességében történő ábrázolását választottam, míg a kutatás szempontjából fontosabbnak ítélt válaszokat a válaszadók neme, végzettsége függvényében elemeztem, keresztábrák segítségével ábrázoltam. A hazai és külföldi válaszadók adatait külön értékeltem, így a kapott eredmények összevethetők. A szöveges válaszok esetében, melyek a feleletválasztós kérdések indoklását és esetleges problémák megfogalmazását biztosították, szükségesnek tartottam a kapott válaszok kategorizálását, új változók képzését. A válaszok grafikus ábrázolásánál az általam meghatározott kategóriák láthatók.

A kérdőíves kutatásokból végül készítettem **leíró statisztikákat**, amelyek alapjául szolgáltak az összes változó összehasonlíthatóságának, összegzésének. **Faktorelemzést** (a számítógép felismeri az adatok közötti állandó összefüggéseket) is végeztem általa, de mivel a számítógép nem képes a kauzális gondolkodásra, nekem kellett felfedezni azokat az ok-okozati rendszereket, mintázatokat, amelyek egy-egy adatsor empirikus jelentését, gyakorlatban megjelenő lényeges momentumait határozzák meg. Hipotézisrendszeremet később ez alapján korrigáltam. Végleges hipotéziseimet a valószínűségi mintavételi eljárás után állítottam fel, vagyis amikor megbecsülhetővé vált a korábbi mintavételekből adódóan, hogy mire lehet számítani egy-egy adott mintánál.

1.5.3/ E. Általános tapasztalatom a II. Kutatásról

A kérdőívekre adott válaszok és a mélyinterjúk alkalmassá teszik a kutatást arra, hogy a felsőoktatásban, felnőttoktatásban dolgozók attitűdjéről, didaktikai-metodikai módszereiről képet kapjunk. Ezt fel lehet használni más társadalomtudományi kutatásban is, sajátosságaiból fel lehet vázolni a jelenleg érvényes felnőttoktatási tendenciákat, ezeknek sikerességét és alkalmazhatóságát a felsőoktatásban is.

Az adatok, jelenségek, szabályosságok, trendek alapján javaslatot lehet tenni a felnőttoktatás területén a módszertan alkalmazására.

⁹³ Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998. 488.p.

⁹⁴ Falus Iván- Ollé János – Nógrádi Zoltán: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest, 2000.

2. A porosz oktatási modell „mutációi” a volt Osztrák-Magyar Monarchia területén

2.1 Rövid áttekintés az európai felsőfokú iskoláztatás rendszereire, törvényeibe

2.1.1 Az európai egyetemek elődei

Amikor az oktatási rendszereket vizsgáljuk, ezen belül is a felsőoktatást, csakis a társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatok és változások vizsgálatával lehet közelíteni.

Meg kell vizsgálni a korabeli termelési tényezőket, kereskedelmet, vezetési elveket és a társadalmi folyamatokat, a népesség és annak összetételének változását, megoszlását, attitűdjét, valamint az adott ország erőforrásait és azok jellemzőit, a munkaerő-piaci tényezőket. A felhasználható technikai környezet, az alkalmazott technológiák szintén fontos paraméterei egy felsőoktatásról szóló kutatásnak. A társadalmi intézmények vizsgálatával egy kissé szűkítjük, konkrétabbá tehetjük ezt a kutatási stratégiát, de még mindig az adott társadalmat mérjük fel, mégpedig: vizsgálni kell az adott intézmények attitűdjét, értékeit, a társadalmi osztályokat, melyhez köthető, ennek vallását, oktatási rendszerét, politikáját, törvényeit, kultúráját, ízlését, stb.

Ahhoz, hogy megérthessük a napjainkban játszódó folyamatokat, ismernünk kell a múltban lezajlott történelmi folyamatokat, amelyek a mai európai intézmények kialakulását határozzák meg.

Ha mindenképpen meg akarjuk határozni, hogy mely intézmények voltak az európai egyetemek elődei az ókorban, akkor főképpen filozófiai művelődési centrumokat sorolhatunk fel. Az i.e. IV. században alapították meg az athéni filozófiai iskolát, a III. századi bejrúti jogi iskolát (az akadémiai kurzus öt évig tartott), és a bizánci, 425-1453-ig működő konstantinápolyi egyetemet (a grammatika, a retorika, a filozófia és a jog tantárgyait egyaránt magába foglaló egységes császári intézmény).

A görög, a római, illetve a középkori nevelést és oktatást a képzés hasznossága jellemezte. A tanuló egész személyiségének, műveltségének, de leginkább az értékrend és moralitás kimunkálására törekedtek. A városok fejlődésével a kereskedelem és az „oktatási szolgáltatás” is fejlődni kezd Bizánc, Damaszkusz, Bagdad és Córdoba a kereskedelem mellett jelentős kulturális közvetítő szerepet rendezett⁹⁵. Részt vettek kultúrák terjesztésében, kialakult egy olyan értelmiségi réteg, amely elsősorban szakfordítóként vált ismertté. Muszlim és keresztény szerzetesek⁹⁶ fordításai révén ismerjük az ókor számos kiemelkedő írásművét.

A hivatásos gondolkodó-professzor, mint szakma, a XII. századi, városi iskolákban jelenik meg először (Abaelardus, Albertus Magnus, Szt. Tamás, stb.).

2.1.2 Az európai egyetemek kialakulása és intézményei

Röviden be kell mutatnom az európai egyetemi és főiskolai rendszer történetét ahhoz, hogy értelmezhető legyen a jelenlegi változások nehézsége a felsőoktatás átalakulásában, valamint, hogy egy fejlődési irányvonalat tudjunk meghatározni kultúránkban, és így a jövőre nézve is alkothassunk hipotéziseket.

Az európai felsőoktatás és egyetemek az muszlim hódítás után az arab medresz⁹⁷ mintája szerint jelennek meg először Európában (a görög minta még egészen más rendszer szerint

⁹⁵ Abdassamad Belhaj: Az arabok a középkori Európában. *Historia*, 2006/ 3.sz.

⁹⁶ Kéri Katalin: Nevelésügy a középkori iszlámban. *Iskolakultúra-könyvek*, 16. Pécs, 2002.

⁹⁷ U.a.

szerveződött). A Bagdadi Kalifátusban⁹⁸ már az I. században rendelkezett közoktatással. A muszlim műveltség, olvasás, számolás, csillagászat, stb. a vallás műveléséhez tartozott, így 6 éves korban minden igazhitűnek el kellett kezdeni a tanulást. Ez a vallási elv egy művelt társadalmat hozott létre, amelyre könnyedén fel lehetett építeni egy közép és egy felsőoktatási rendszert. A birodalom határai ekkor Indiától Spanyolországig terjedtek, így **az európai kultúráknak is átadták egyes elemeit, és a távoli (mint a kínai) kultúrák is eljutottak Európába a muszlim-görög fordítások formájában.**

Az első felsőoktatási intézmények is ide köthetők, mint a kordobai, sevillai, granadai arab főiskolák⁹⁹, amelyeken orvostudományt, jogot és természettudományokat tanítottak. Sok más európai tudós mellett II. Szilveszter pápa és Osztrik Gerbert püspök is, aki Szent István királyunknak koronát küld, illetve hoz, (a matematika, geometria és fizika tudósa) megfordult ezekben az iskolákban. A főiskola-könyvtár rendszere is ezen az intézményeknek a mintájára születik meg.

Ezt a korszakot követően az oktatás, így a felsőoktatás (és felnőttoktatás) is a kolostorok és paloták világához volt köthető¹⁰⁰. Az egyházi iskolák a **schola externa, schola interna**. A világi képzés a nemesi udvarokhoz kötődött, ahol a fiúk nevelését-oktatását a lovagi képzésre építették (testi nevelés és a hét szabad művészet oktatása), a lányok nevelését pedig a gazdasági-vezetési ismeretek (és a hét szabad művészet) határozta meg. A városi iskola is világi jellegű volt, ezekben ne képzeljünk el állandó curriculumot, vagy egységes tantervet, hiszen a tanárok az udvarhoz „csapódott” papok és tudósok voltak, a curriculum követte az ő érdeklődési körüket, kutatásaikat, műveltségüket. Az értelmiség és az egyetemek-főiskolák megjelenése a középkori városokhoz köthető, amely a korabeli értelmiség gyűjtőhelye volt, és egy-egy vallási, vagy világi központ köré szerveződött.

Az 1033-as évben „elmaradt” a skolasztika egyik atyjának, Anselmusnak a világvégéről szóló jóslata, az apokalipszist Európa Krisztus halálának 1000. évfordulójára várta. A nehéz időben (éhínség, járványok, fosztogatás) a túlélés lehetséges helyszínei a kolostorok voltak. 188-ban megalakul az első studium generale Európában, ahol a hallgatók választják a „rector magnificust” (bővebben lsd.: következő fejezet).

Az 1200-as évek végén már megjelentek a dialektikával foglalkozó philosophi, sophistae, vagyis: peripatetici néven ismert tudósok. A középkori vita teológusok és filozófusok között kezdetét vette, és a dialektikusok-antidialektikusok mozgalmává válik. A mozgalom egyes képviselői iskolákat alapítanak (pl: Anselmus , vagy Lanfrancus 1042-62-ig működő kolostori iskolája, mely szerint a filozófia sokat segíthet a hitigazságok kifejtésében és elfogadtatásában – egymást követték a Canterbury érseki székhelyen is). Ilyen fontosabb iskolák voltak még a párizsi, az orléans-i, a tours-i vagy a chartres-i (az utóbbit Fulbertus alapította, amely a reneszánszig vezette modern nézeteivel a középkori iskolarendszert). Ennek a mozgalomnak a hatására a jog, a teológia, a dialektika és az orvoslás tudománya is fejlődni kezd. A legrégebbi „felsőoktatási” iskola Európában a salernoi orvostudományi stúdium volt, amely 1812-ig folyamatosan működött, de egyetemi rangra soha nem emelkedett (medicina és szabad művészetek –tanulmányokat oktattak itt, mely ekkor az arab kultúrát közvetítette Európába). II. Frigyes 1231-ben dekrétumában elfogadja az itt megszerzett medicinai licenciátust, de csak 1359-re terjed el elfogadottsága az egész ország területén. Az intézményből továbbfejlődő collegium doctorumot pedig csak a XV. század végén alapították meg, amely nem mutatott dinamikus fejlődést.

⁹⁸ Kéri Katalin: Tanárok a középkori iszlám világban. Magyar Pedagógia, 1998/1.sz. 17-25.p.

⁹⁹ u.a.

¹⁰⁰ Goff Jaques: Az értelmiség a középkorban. Szociológiai füzetek 11. Sz., OM, Bp., 1976. 23.p.

2.1.3 Az angolszász példa: Oxford

Az angol legendák¹⁰¹ szerint az oxfordi egyetemet Nagy Alfréd¹⁰², vagy Nagy Károly¹⁰³ alapították. Igaz, Cambridge egyetemét pedig maga Artúr király alapította 531-ben¹⁰⁴. Az igazság viszont az, hogy ezek az egyetemek lassan fejlődtek ki iskolákból, és így nyerték el mai funkciójukat. A XII. századi Angliában számos hozzájuk hasonló oktatási központ létezett, Oxford és Cambridge ekkor a legjelentősebb iskolai központok, mégis Oxford lesz az első állandó „studium generale” Angliában. Rashdall szerint¹⁰⁵ ennek egyik oka az, hogy a „mesterek” Párizsból visszavándorolnak egy politikai botrány (Beckett-ügy¹⁰⁶, 1167) miatt Angliába., és emellett a korabeli források leírják, hogy ezt az időszakot megelőzően egy mester csak egy, ezt követően pedig akár több fakultáson is taníthatott. Ez időben még (II. Henrik alatt) Northampton lett a legnagyobb oktatási centrum, mivel Henrik támogatta Oxforddal szemben. Az 1200-as évek elején a mesterek a biztonságosabb Oxfordba vándorolnak Northampton-ból, mert a keresztes hadjáratokban távol lévő Oroszlánszívű Richárd nem tudta garantálni biztonságukat. A fejlődést garantálta még, hogy Oxford infrastrukturális és kereskedelmi központ is volt, sőt, könnyen megközelíthető a tengerpart felől. A XII. századi híres tanárok közé sorolhatjuk: Theobaldus Stampensis-t, Robert Pullen-t, Daniel of Morley-t vagy Alexander Nequam-et.

Az oxfordi egyetem¹⁰⁷ mintája sokban hasonlít a párizsi mintákhoz, de eltért abban, hogy a kancellárt (sui generis) nagyobb hatalommal bírt, mint a párizsi kancellár vagy akár a bolognai rektor. A kancellárt a magiszterek választották, és a lincolni püspök nevezi ki, biztosítva ezzel az egyetem autonómiáját a világi társadalomban. Oxford szuverén testülete a **congregatio magna**¹⁰⁸ volt, ami minden fakultás mestereit és doktorait tömörítette, és mint legfőbb törvényhozó hatalom státútumokat bocsáthatott ki, vonhatott vissza. A napi ügyeket viszont az ún. congregatio minor intézte. A **congregatio nigra**¹⁰⁹, az egyetem szám szerint többségben lévő előadóit tömörítette, amely előkészítette a congregatio magna törvénykezését. Bologna a jog, Párizs a teológia és a filozófia fellegváraként említhető, viszont Oxford az első matematikai és természettudományos központ a felsőoktatásban.

2.1.4 Az iskolarendszert meghatározó társadalmi-gazdasági meghatározottság Európában

A feudalizmus gazdasági, társadalmi, politikai intézményrendszer, amelyben a gazdasági működés alapja a földtulajdon, így a legfontosabb gazdasági ágazat a mezőgazdaság volt. (Ez Európában megmarad a XIX. századig.) A társadalmi változások és elemzések középpontjában így a földesúr és jobbágy viszonya áll. A politikai decentralizáció nagyon erős, így nehéz egy országot egységesen vizsgálni.

A korai feudalizmus, a IX., XII. századra tehető a nyugat-európai országokban, bölcsője a Frank Birodalom. A gazdaság alapja a birtok, ami kettévál: a majorságot a földesúr magának tartotta meg, a birtok többi részét pedig felparcellázták és a jobbágyok művelték meg. A birtokot

¹⁰¹ A.S. Hornby (szerk.) Oxford értelmező szótár. Kultúra International, Budapest, 1989.

¹⁰² Barakonyi Károly: Egyetemek irányítása a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig. Magyar Tudomány, 2004/4.sz. 513.p.

¹⁰³ u.a.

¹⁰⁴ u.a.

¹⁰⁵ Ferencz Sándor: A középkori egyetem. Egyetem-universitas-studium generale. In: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, (szerk.) Tóth Tamás, Professzorok Háza, Budapest, 2001.

¹⁰⁶ Ferencz Sándor: A középkori egyetem. Egyetem-universitas-studium generale. In: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, (szerk.) Tóth Tamás, Professzorok Háza, Budapest, 2001.

¹⁰⁷ U.a.

¹⁰⁸ u.a.

¹⁰⁹ u.a.

különböző szolgálatokhoz kötötték, például a mezőgazdasági munkához, katonai szolgálathoz, stb. A törvény-rendszer még nem alakult ki, így a decentralizáció jellemzi ezt a területet is. Az öröklés ilyen formán néhány területen a primogenitúra (az elsőszülött fiú örököl), és volt, ahol a seniorátus (a legidősebb fegyverhordozó örököl a családban).

A három nyomásos gazdálkodás bevezetésével fejlődésnek indul a mezőgazdasági ágazat, így a többi iparág is követte (pl.: a kézműipar növelte a termelékenységet és technikai újításokat vezetett be). Ezzel együtt nőttek a jövedelmek, és a népességszám növekedett, megindult az urbanizáció (északon a Hansa városok, délen a Lombard városok alakulnak ki), ami a kereskedelem és a munkamegosztás rohamos kialakulásához és fejlődéséhez vezetett.

Az érett feudalizmust Nyugat-Európában a XII.-XV. századra tehető. Az állattenyésztésben szinte minden ma ismert tenyészállat megjelent. A feudális birtokon végzett mezőgazdasági munkák közül egyre inkább kiválik a kézműipar, ezzel kialakul a manufaktúra, amely átmenetet jelentett a céhek és a gyári nagyipar között. A városok „ipari” és kereskedelmi központokká alakulnak, a kultúra és oktatás intézményei, a világi értelmiség kialakulása a városokhoz köthető. A felsorolt tényezők, növekvő népesség elvezettek a XVIII. században a feudalizmus bomlásához.

Az 1315-17-es években Európán járványok söpörnek át, amelyben a lakosság körében mért halálozási ráta tízszeres. Ennek oka a városiasodás, amely nem járt együtt a szükséges ütemű infrastruktúra fejlesztésével. 1348-ban kitört az a pestisjárvány, amely Ázsiából indult és az európai **lakosság egyharmadát elpusztította**. Ez által újból munkaerőhiány lépett fel, és a feudalizmus mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi rendszere újból rohamos fejlődésnek indul. Ez Nyugat-Európában a jobbágyi kötelezettség lazulásához vezetett. Kelet-Európában viszont a jobbágyi terheket növelték. A városiasodás folyamata megállt és visszafejlődött, a piacok pedig elsoványodtak, amíg a társadalmi működés visszaállt a feudum önellátási szintjére: bekövetkezett a „második jobbágyság”.

Ehhez hozzájárult az a tény, hogy az európai horizont kitágult a nagy földrajzi felfedezések révén. Európa meghódította Nyugat-Ázsiát és Amerikát, kereskedelmi útvonalat épített ki a kontinensek között. Ekkorra ehető a világkereskedelem kialakulása.

Az **építészetet** volt a második legnagyobb „ipari” ágazat Nyugat-Európában (kivéve Hollandiát, ott a hajógyártás a legerősebb ágazat). A **fémipar** is ebben az időben lendül fel, mégpedig a fegyvergyártás, ágyúkészítés miatt. A kereskedelemben már nem a luxuscikkekből származott a legnagyobb bevétel, hanem a tömegcikkekből. Japánban már ekkor meg jelenik az Európában csak sokkal később „átvett” pénz és árutözsde.

Ebben az időszakban a dél-itáliai és észak-német városok elvesztették jelentőségüket, mivel a kereskedelmi központok áthelyeződnek az Atlanti-partvidékre nyitott területekre (Németalföld, Portugália, Anglia, Antwerpen). Ezzel együtt a szolgáltatások, bele értve az oktatást és kultúrát is, fejlődésnek indultak. Megnőtt az áruválaszték és árumennyiség is. A beáramló nemesfém mennyiség a háromszorosára növelte a forgalomban levő pénzt, leértékelve ezzel egész Európa készleteit. A városok szabad kereskedelmi jogokat kapnak, és magántársaságok irányították a gazdaságot. Hollandia megint csak kivételt képez, mivel ekkorra már kereskedelmi nagyhatalommá vált, amely államirányítási szemléletét tekintve gazdasági liberalizmus jellemző.

Ezzel a dinamikus fejlődéssel szemben Észak-, és Kelet-Európa lakosságának a 95%-a mezőgazdaságból élt. Ez az ágazat nem fejlődött intenzíven, így az itt élő lakosság sem vehetett részt a világkereskedelemben, mint „egyenlő” fél.

Poroszországban ekkor a Hohenczoller dinasztia uralkodott, amely a területén védővamos merkantilista gazdaságpolitikát folytatott, súlyos vám és adórendszerek alkalmazásával, és rendkívül takarékos államháztartással.

A másik legjelentősebb állam a térségben Lengyelország, ahol a lakosság kétharmada röghöz kötött jobbágy. Itt nincs koherens állam, gazdaság, politika, és gyenge a központi hatalom, mert a föld egynéhány család kezében van.

2.1.5 Az európai keresztény egyetemek korszaka

Az első keresztény egyetem Európában, Bolognában, 1088-ban jött létre (a rector magnificus a hallgatók választották, az "Autentica Habita"¹¹⁰ (1155-58) alapján a tanáraikat és bírúkat is megválaszthatták.), majd 1100-körül Párizsban is megnyitotta kapuit a keresztény tudomány fellegvára (a rector magnificus a tanárok választották), amelyeket a Studium Generale, és nem universitas néven jegyezték. A képzés 10-12 éves volt, az első években a baccalaureatus, majd a licentiatus szakasza következett, ez után lehetett megszerezni a magister címet. A tanulmányokat folytatva következtek a specializációk, amely lehetett orvosi, jogi, vagy teológiai szak, amelynek végén doktori fokozatot szerzett a hallgató.

A Studium generale azonos a mai értelemben vett „egyetemi” fogalommal¹¹¹. A studium szó a tanulmányok folytatására alkalmas helyet és közeget jelölte, vagyis magát az iskolát, a második fele: generale szó viszont központit jelent, ami azt jelenti, hogy az iskola vonzáskörzete túlnő az adott régióon. A mai napig nem tisztázott, hogy ez a gyakorlatban vajon azt jelentette-e, hogy külföldi, vagy azt, hogy más régiókból érkező diákokat is fogadniuk kellett. Az első pápai rendelet, amelyik használja a kifejezést, IX. Gergely•l származik, 1229-ből. IV. Ince 1224-25 körül alapít studium generalét Rómában, a pápai kúrián. Ezeknek az alapításoknak a joga fokozatosan pápai, vagy uralkodói előjoggá válik.

A XII.század végére a nem egyházi alapítású iskolák közül több is megkapta a studium generale minősítést: Salamancai (1243)¹¹², és a latin és arab fakultással rendelkező, Bölcs Alfonz alapította sevillai iskolák (1254). A studium generale egyik legfontosabb privilégiuma a **pius ubique docendi**¹¹³ (tudományos fokozat, ami tanítási joggal ruház föl más egyetemeken is. A **studium particulare** pedig ugyanezt a minősítést adta, de ennek birtoklásával vizsgát kellett tenni a kiválasztott új intézményben.

A reneszánsz korban számos egyetem született Európában, egy-egy uralkodó egyetemet is fenntartott. Így született a cambridge-i és oxfordi egyetem is. Oxford és Párizs között akadémiai háború dúlt, a másik intézménybe szerzett oklevelet és licenciákat csak újból letett illetvek és vizsgák árán lehetett elfogadtatni. A vizsgáknak nem volt általánosan elfogadott rendszere és pontos, írásban rögzített kritérium, az adott fokozat odaítélése a folyamatos jelenlétén, a nyilvános és privát szóbeli vizsgák letételétől függött. A rendszeres fizetéssel rendelkező egyetemi oktatói állások a XIII. század közepétől jelentek meg Dél-Európában, majd az északabbra fekvő egyetemeken is.

2.1.6 A modern egyetemi rendszer kialakulásának alapköve: a Napóleon által bevezetett egyetemi rendszer. A kontinentális (francia) modell

A XVIII-XIX. század fordulóján a francia és a porosz gazdaság és társadalom jelentős változáson ment keresztül, míg ez a folyamat elérte a felsőoktatási rendszert is és reformokat követelt e-téren. Vannak, akik "oktatási reformról", és vannak, akik "egyetemi forradalomról" beszélnek, néhányan pedig "egyetem-alapításként" ismerik ezt a korszakot. A mai értelemben vett egyetemek ekkor alakultak ki Közép-Európában. Ez az átalakítás Napóleon (1808-egyetem modellje) és Humboldt (1810-egyetem modellje) nevéhez, kultúra-átalakítási stratégiáihoz köthető. Egy egységes "egyetemi rendszer" kialakulásáról álmodtak mindketten, amely összefogja

¹¹⁰ Britannica Online Encyclopedia. www.britannica.com 2009.01.22.

¹¹¹ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

¹¹² U.a.

¹¹³ Ferencz Sándor: A középkori egyetem. Egyetem-universitas-studium generale. In: Felsőoktatástörténeti tanulmányok, (szerk.) Tóth Tamás, Professzorok Háza, Budapest, 2001.

az európai térség szétszórt oktatási központjait és egységes szabályokat alkotva irányítja azt (természetesen a XIX. századi nemzetállamok szervezeti keretei közé beépítve).

A skolasztikus jellegű, középkori szemléletet továbbra is tükröződött abban, hogy a felsőoktatási intézmények elmaradtak voltak a modern tudományok területén, nem építették be azokat a tananyagukba. A kortársak szerint az egyetemek még Arisztotelészt oktatták, miközben a tudományos világ már Descartes tanaitól¹¹⁴ volt hangos, és a kutatók Newton¹¹⁵ újításait vizsgálták (a Sorbonne hosszú ideig az egyházi cenzúra fellegvára maradt). Egyes német egyetemeken, amelyeket az európai felvilágosodás hatására a vallási tolerancia szellemében alapítottak, rugalmasabb volt az intézmény (Halle-1694 és Göttingen 1734). A tekintélyes európai egyetemek többségben életidegen tanokat, holt nyelveket oktattak, amelyek nem járultak hozzá egy dinamikusan változó társadalom szakmai elit képzéséhez.

A XVIII. század második és a XIX. század első felében a francia és porosz területen számos reformpedagógiai elképzelés követte egymást¹¹⁶. Az új szemlélet elvárta, hogy a társadalmi gyakorlatban felhasználható (jogi, politikai, műszaki, katonai elit nevelése, a kulturális kohézió megteremtője) ismeretek kidolgozója és közvetítője legyen az egyetem (bár mindkét reform-politikus megfogalmazza azt az elvárást is, hogy a hatalomhoz hű, lojális tudósokat képezzen az intézmény). A Nagy Francia Forradalom idején több oktatáspolitikai reformterv készült el, végül a jakobinusoké valósult meg. Az egyik legnagyobb előre lépés a társadalomban mégis az oktatáshoz való jog polgárjogként való értelmezése, a közoktatás kötelező és ingyenes voltának kimondása, megtörve ezzel a katolikus egyház évszázadok óta fennálló pedagógiai monopóliumát. A katolikus egyházzal Napóleon is kompromisszumot kényszerült kötni, az állampolgári és katonai nevelés elveit csak hosszú küzdelem árán tudta átvinni a líceumi oktatásba.

A francia Konvent 1793-ban bezáratta a Sorbonne-t és ezzel a lépéssel a "hagyományos egyetemek" egész franciaországi rendszerét megszüntette. Helyette átvette a megdöntött monarchia felsőfokú szakiskolák rendszerének modelljét (Grandes Ecoles), amely a társadalom számára hasznosabb, gyakorlatiasabb volt (hadmérnökök és műszaki tisztek képzése). Ez az iskolarendszer a forradalom után is, a republikánus Franciaországban is fennmaradt École Polytechnique néven. Ezek alapján épült fel a "napóleoni egyetem" is. A "**Császári Egyetemet**" leginkább egyetlen hatalmas intézményként képzelhetjük el, mely az ország egész területén és az iskolarendszer minden szintjén oktatási monopóliummal rendelkezett, a korabeli francia oktatási rendszer teljes egészét magába foglalta. A felsőoktatás mellett a középfokú (líceum), és az alapfokú (népiskola) oktatás is beletartozott az oktatás rendszérébe.

A napóleoni koncepció szerint a kultúrpolitikában az oktatás csak másodlagos szerepet játszott. A császár által meghatározott egyetemi funkciók mellett elenyészik a vizsgarendszer az elméleti anyaggal szemben, és a diploma nem feltételezett magas szintű szaktudást, csak feljogosított adott a kiválasztott szakma gyakorlásához. Előnynek mondható viszont a központilag meghatározott színvonal és közigazgatási hitelesség, amely az egész birodalom területén való érvényességét és elvi egyenértékűségét hivatalosan igazolta.

2.1.7 A humboldti egyetem, mint a porosz oktatási rendszer egyetemeinek modellje

1809-ben Poroszországban a közéleti fórumokon, a sajtóban tapasztalt viták nyomán indulnak el a reformok. Ennek első, kézzel fogható eredménye a Berlieni Egyetem megalapítása volt. A humboldt-i reform viszont nem csak a felsőoktatást, de a az oktatást, tudományt és művelődéspolitikát is érintette (Bildungsreform), és a társadalmi élet több fontos területére is

¹¹⁴ John Cottingham: Descartes, Basil Blackwell. Oxford, 1986.

¹¹⁵ Kéri Katalin: Neveléstörténeti vázlatok. www.kerika.hu/kurzusok/diakr2.rtf. 2009.01.22.

¹¹⁶ Kéri Katalin: Neveléstörténeti vázlatok. www.kerika.hu/kurzusok/diakr2.rtf. 2009.01.22.

kiterjedt. Németországra kiterjedő modernizációs folyamat ölt itt testet, és a német társadalmat fejlett ipari, városi és polgári társadalommá alakítja át. Wilhelm von Humboldt porosz arisztokrata családból származó magas rangú államhivatalnok (oktatási miniszter) és nagyhatású gondolkodó (német politikai liberalizmus klasszikus képviselője), Goethe és Schiller barátja, neves filozófusok (Fichte, Schelling) baráti körének tagja.

A Napóleontól elszenvedett súlyos vereségek számos német egyetem, köztük a kulcsfontosságú Hallei Egyetem elvesztésével jártak. A porosz király ezért azt az elvet vallotta, hogy az államnak most szellemi tőkét kell kovácsolnia, és előkészítette egy teljesen új típusú egyetem megalapítását Berlinben.

A cél a francia minta alapján egyetemi, modern "fakultások" létrehozása, és korszerű "szakiskolák" megszervezése volt, amelynek az általános műveltség terjesztése és tudományos képzettség megteremtése mellett, a gyakorlatias szakismeretet nyújtásának. A német polgárság fejletlen volt a francia, angol, holland társadalmakhoz képest, a felvilágosult abszolútizmus nem tudott versenybe szállni a kapitalista társadalmak kereskedelmi-gazdasági kihívásaival szemben. Olyan képzett államhivatalnokokra volt szükség Poroszországban, akik szaktudásukkal áthidalják ezt a nehézséget.

A XIX. sz. második harmadától kezdve már nemcsak Poroszországban, hanem más német államokban is megszűntek a régi típusú egyetemek, és új típusú felsőfokú szakiskolák alakultak. A társadalomban kialakuló polgári réteg egyre nehezebben tűrte a merev, bürokratikus rendszert és újból reformokat követel. Így a "humboldti egyetem" "bismarcki egyetemmé" (1868 május) alakult.

Habermas szerint¹¹⁷ az eddigi európai egyetemi rendszerek nem voltak képesek az egyház gyámkodása alól felszabadulni, és a modern tudományt közvetíteni, valamint a polgári társadalom követelményeinek megfelelni. Erre egyetlen megoldás, hogy a modern tudomány autonómiáját állami úton kell biztosítani. Nem véletlen, hogy a XX. század első felében megnőtt a gazdasági és pénzügyi érdekcsoportok, illetve a különféle állami intézmények közvetlen befolyása a német felsőoktatásra. 1945-ben, a német egyetem történetében bekövetkezett a humboldti modell a konzervatív kormányzat restaurációja, sem pedig az 1966 után megkísérelt reformok nem hoztak igazi megoldást. A német egyetem azóta is "válságban" van. Az első világháború vége azonban nemcsak a német, hanem az európai egyetem történetében is fontos korszakhatárt jelent, ugyanis ekkor végérvényesen elveszítettük a felsőfokú oktatás és tudományos kutatás területein szerzett prioritásait, és a sikeres társadalmi, gazdasági és tudományos élet privilégiumait átveszi az "amerikai modell".

2.1.8 A későbbi Osztrák-Magyar Monarchia környezetében kialakult egyetemi központok. Az universitástól a Ratio Educationisig.

1348-ban, Prágában, majd 1346-ban, Krakkóban nyílt egyetem. 1365-ben, Bécsben a hallgatók és tanárok közösen universitást¹¹⁸ alapítottak.

Magyarországon Nagy Lajos király 1367-ben Pécsen alapított egyetemet, Vilmos, pécsi püspök javaslatára, amely 1543-ig működött a jogi, orvosi és filozófiai karral rendelkező

¹¹⁷ Andrei Marga: Jürgen Habermas könyve a történelmi materializmusról. Korunk/1.sz., Kolozsvár, 180-183.p.

¹¹⁸ Az universitas szónak nem sok köze van a mi klasszikus egyetem fogalmainkhoz, vagy tudományokhoz és tanulmányokhoz. Az universitas kifejezést a XII századtól a XV. század elejéig, igen tág értelemben használták. Jelentése: közös érdekű és jogi státusú emberek csoportja (az egyszerű szakmai szervezetektől a törvényhatóságokig). Egyszerűen a tanárok és diákok csoportosulására vonatkozott. A XVI. századtól kezdve a collegium, a congregatio vagy a corpus szavak alapján, az universitas kifejezést az akadémiai testületek megkülönböztető terminusaként használjuk.

intézményként. Másik magyar sajátosság volt a Zsigmond király által Óbudán alapított egyetem, 1395-ben, amely 1414-ig működött bölcséleti, teológiai és orvosi fakultásokkal.

Mátyás király a reneszánsz idején, európai műveltségű uralkodóhoz méltóan, Vitéz János javaslatára Pozsonyban megalapította 1467-ben az Academia Istropolitana-t¹¹⁹. Az egyetemek egyik jellemzője, hogy autonóm gazdasági és szellemi centrumként működnek. A hallgatói mobilitás is igen erős volt ekkor Európában: egy-egy egyetem, egy-egy személy tanai által meghatározott iskolaként működött, így egy tudományokban jártas hallgatónak a tudományterületén munkálkodó összes egyetemet „illet” végigjárnia.

A mai egyetemek közvetlen elődjei a barokk korszakában jelentek meg. Az első egyetemet Pázmány Péter, az ellenreformáció jegyében, filozófiai és teológiai karral, Nagyszombaton alapította, 1635-ben¹²⁰. Később az egyetem jogi és orvosi fakultással is bővül. Az első magyar bölcslettudományi egyetemet Báthory István mecénás támogatásával 1581-ben Kolozsvárott hozták létre. Kisdi Benedek egri püspök 1657-ben Kassán alapított jezsuita egyetemet.

Új, a mai főiskoláknak megfelelő iskolai rendszer is kialakult, amely a városok, vármegyék vezető hivatalnokait és a papság közép-rétegét képezte. Ez az iskola 3-4 éves szakképzést jelentett a filozófiai, teológiai és jogi szakon. Ilyen intézmények születtek: Gyulafehérváron (1622), Eperjesen (1667), Kolozsvárott (1698), Selmecbányán (1770).

A magyarországi oktatás történetében a Ratio Educationis¹²¹ vízvonalzó jelentőségű volt. A királyi akadémiák és egyetemek szerepe is megváltozik, valamint az osztrák udvar népszerűsítéséhez igazodott. A nagyszombati egyetemet Budára, majd Pestre költöztették (négy karral működött).

A Ratio Educationis rendszermodellje: 2.sz. ábra

FELSŐFOK	AKADÉMIA	EGYETEM		
			ORVOSI KAR (5év)	TEOLÓGIAI KAR (4év)
	Jogi Osztályok (2év)	JOGI KAR (3év)	BÖLCSÉSZETI KAR (2év)	
Filozófiai Osztályok (2év)				
KÖZÉPFOK	Poétikai Osztályok (1 év)		NAGYGIM- NÁZIUM	
	Retorikai Osztályok (1 év)			
	Gammatikai Osztályok (3 év) KISGIMNÁZIUM			
Alapfok: Falusi, Mezővárosi, Városi ANYANYELVŰ NÉPISKOLA				

A következő jelentős korszak Európa és Magyarország történetében az egyetemek intézményrendszerének fejlődését tekintve az 1800-as évek végére tehető. Az ipari és társadalmi fejlődés, valamint a létrejövő munkásság átalakítja az eddig ismert társadalmi rendszerek minden területét. A századfordulón 44 hittudományi/ felekezeti főiskola működött, és 10 jogakadémia¹²².

Létre jöttek a speciális területek felsőoktatási intézményei is: 1875-ben zeneművészeti-, 1881-ban iparművészeti-, 1893-ban színművészeti-, 1908-ban képzőművészeti akadémiák alakultak. Ekkor születtek a Műegyetem 1909-ben, és az Állatorvosi főiskola 1988-ben. 1912-ben Debrecenben és Pozsonyban is újjászerveződött az egyetem.

A trianoni békeszerződés megváltoztatta a magyarországi határokat, a Magyar Királyság területének 71.38%-át elcsatolták, de ennek ellenére az egyetemekre beiratkozó hallgatók létszáma

¹¹⁹ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

¹²⁰ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

¹²¹ www.mek.oszk.hu/06500/06559/06559pdf. 2009.01.22.

¹²² Szabó Miklós: Politikai gondolkodás és kultúra Magyarországon a dualizmus utolsó negyedszázadában. In: Magyarország története, (szerk.) Mucsi Ferenc, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.

folyamatosan növekedett. A pozsonyi Erzsébet Egyetem Budapestre, majd Pécsre költözött. A kolozsvári Ferenc József Egyetem Budapestre, majd Szegedre költözött. A két világháború között Magyarországon a következő egyetemek működtek:

Budapest: Pázmány Péter Tudományegyetem, és a Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdasági Egyetem, Szeged: kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem, Pécs: pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem, Debrecen: Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem.

2.2 A porosz és az osztrák felsőoktatási modell kialakulása

2.2.1 A porosz felsőfokú oktatás kialakulásának történeti háttere

Az osztrák-magyar felsőoktatási és tudományos kapcsolatok már a XVI. századtól jelentős mértékben meghatározták a magyarországi felsőoktatás-politikát és az oktatási tartalmakat. Osztrák-Magyar Monarchia felbomlása **után a felsőoktatás-politika¹²³ mind a mai napig párhuzamos irányú és tartalmú fejlődést** mutat. Ennek okai az uniós régióban betöltött hasonló szerep, földrajzi fekvés, „közös” történelem és kulturális hagyományok.

Ausztria Európa egyik legrégebben lakott területe, az Osztrák Köztársaság (latin eredetű nevén Ausztria) függetlenségét 1955. július 27-én vívta ki (ez az ENSZ-hez való csatlakozás éve is). A 2007-es becslések szerint¹²⁴ népességszáma közel 8,2 millió fő (a népességnövekedés alacsony tendenciát mutat, de pozitív: 0,23%). JDP-je 328,4 milliárd USD. 1995-óta tagja az Európai Uniónak. A születéskor várható élettartam magas: férfiak – 76 év, nők – 82 év. A lakosság 66%-a él városokban (2003)¹²⁵.

Történelme az ókorig nyúlik vissza¹²⁶, amikor, i.e. 15-ben Augustus császár légiói a Duna vonaláig jutottak előre, így megalapították itt Noricum provinciát. Az V. században szlávok telepedtek itt le, a Keleti-Alpok vidékét pedig germán törzsek foglalták el, az Alpok nyugati térségében pedig bajorok telepedtek le. Nagy Károly uralkodása alatt az egész területet a Frank Birodalomhoz tartozott, amelynek területi-szervezeti egységei az örgrófságok voltak.

Magyarország nyugati határa az ennsburgi csatától (907) számítva az Enns folyónál húzódott, amely I. István haláláig magyar felségterület volt. A történelem összefonódására, már a kezdetektől példa, hogy II. Harcias Frigyes herceg, IV. Béla magyar király elleni ütközetben a Lajta mentén életét vesztette, ezzel 1246-ban kihalt dinasztiája. IV. Ince pápa döntése alapján: II. Ottokár kapta Ausztriát, **V. István (IV.Béla fia) pedig örökölte Stájerországot**. A német fejedelmek azonban nem adtak bizalmat Ottokárnak, helyette Habsburg Rudolf¹²⁷ gróf kapta a német királyi címet¹²⁸ és az osztrák hercegségeket¹²⁹. Újabb magyar történelmi vonatkozás, hogy

¹²³ Gratz Gusztáv: A dualizmus kora: Magyarország története 1867-1918. Reprint kiad. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

¹²⁴ Nemzetközi statisztikai évkönyv: a világ a XXI. század küszöbén. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2001.

¹²⁵ Statisztikai szakévkönyvek, 2000 [elektronikus dokumentum]. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2001.

¹²⁶ Zöllner, Erich: Ausztria története (ford.: Bojtár Endre) Osiris Kiadó, Budapest, 1998.

¹²⁷ Habsburg-dinasztia: 1246–1918

¹²⁸ (Uralkodott: 1273–1291) Franzl, Johann: I. Rudolf: Az első Habsburg a német trónon (ford.: Szántó Tamás) Corvina Kiadó, Budapest, 2002.

Hunyadi Mátyás 1485-ben elfoglalta Bécset. Újra felvirágzik az ország I. Miksa (1493–1519) uralkodása alatt. V. Károly német-római császár öccse, **I. Ferdinánd** pedig 1526-tól a magyar koronát is magáénak tudhatta. 1556-ban V. Károly lemondott, birodalmát pedig ketté osztotta: A német-római császárságot öccsére, I. Ferdinándra, a spanyol területet pedig II. Fülöp spanyol királyra ruházta. 1541-től, Buda török megszállásától 1918-ig, a Magyar Királyság egy része, vagy egésze a Habsburg Birodalom uralkodójának uralma alatt állt, Ausztria és Magyarország gazdasága, tudománya, kultúrája erős integrációban kapcsolódott össze.

Az osztrák felsőoktatási hagyományok a XV-XVI. században még nagyrészt az egyetemjárás hagyományokhoz, vándordiák-életmódhoz kötődtek. Ezek központjai az egyházi központok (székesegyházi iskolák) voltak, ahol neves teológusok oktattak. Szögi László¹³⁰ kutatásai szerint 1117-1919-ig nagyjából százezer magyar hallgató járt európai egyetemekre. Az összefonódás azonban nem csak a külföldre vándorló diákokon keresztül, hanem az osztrák-magyar intézményeken keresztül is kirajzolódik. Négy magyarországi egyetemen is alapítanak alapított Osztrák Könyvtárakat (Österreichische-Bibliotheken)¹³¹, melyek a mai napig megerősítették a tudományos-kulturális együttműködést a két ország között.

A következő fordulópontra az 1713-as Pragmatica Sanctio¹³², amellyel VI. Károly császár biztosította a leányági örökösödést és az örökös tartományok oszthatatlanságát. Így kerül hatalomra Mária Terézia (1740–1780), aki jelentős reformokat vezet be az állam-, pénz-, oktatás-, hadügy területén. A Pázmány Péter alapította Nagyszombati Egyetem (1635) és az 1777-ben elfogadott Ratio Educationis rendelkezései szerint Budán, majd Pesten létre jött egyetem alapvetően magyar állami és egyházi érdekeket szolgáltak. Az osztrák tartományokból is szép számmal vándoroltak diákok a magyar egyetemekre, hiszen Heilauf Zsuzsanna kutatásai szerint 1635-1920 között nyolcezer osztrák hallgató iratkozott be magyarországi felsőoktatási intézménybe. A legintenzívebb időszak ebből a nézőpontból az 1778-1849 közötti évek voltak, amikor 4500 osztrák hallgatót számláltak a magyar egyetemeken. A szabadságharc és a kiegyezés magyarnyelv-centrikus nézőpontja, amely a felsőfokú oktatásban is megvalósult¹³³, lezárja ezt a folyamatot¹³⁴.

A napóleoni háborúk (1797–1814) idején a nemzetállamok kialakulásának korában, a szabadságharc idejére (1848–49), az 1867-es osztrák–magyar kiegyezés létrehozta a dualista államszövetséget, vagyis létrejött az Osztrák–Magyar Monarchia¹³⁵.

1914-ben merénylet követte el Sarajevóban Ferenc Ferdinánd trónörökös ellen¹³⁶, kitért az I. világháború, és megerősödtek a kapcsolatok két ország között amelynek végén, 1918-ban az Osztrák–Magyar Monarchia széthullott, a Habsburg uralkodókat megfosztották mind a császári-,

¹²⁹ A 14. században megszerezte Karintiát, Krajnát, adományba kapta Tirolt, Triesztet és megvásárolta Voralberget, ezzel kialakultak az osztrák örökös tartományok.

¹³⁰ Dr. Szögi László, a budapesti Egyetemi Levéltár főigazgatója kutatócsoportot szervezett az európai magyar egyetemjárás történetének vizsgálatára. 21 országban, 120 közgyűjteményben, 215 felsőoktatási intézmény adatait dolgozták föl. Szögi László -Kiss József Mihály: Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és akadémiákon 1849-1867. Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban. Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest, 2003.

¹³¹ Szeged (1991), Szombathely (1992), Debrecenben (1993), Pécs (1993)

¹³² Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE, FEEFI, Pécs, 2004.

¹³³ Pacher Donát: Herbart neveléstudománya. Surányi nyomda, Győr, 1890.

¹³⁴ Az átalakulásra az egyik legjobb példa a Mosonmagyaróvári Akadémia hallgatói létszámának vizsgálata, amely a monarchia első számú mezőgazdasági képzőhelye volt, nagyjából kétezer hallgatót számlált (ebből fele magyar, fele osztrák hallgató volt). Az akadémia 1869-től német nyelvű intézményről magyar nyelvű oktatási intézménnyé vált, így nem érkezett többé nagy számú osztrák diákság az akadémiára (szükségképpen megalakították a bécsi mezőgazdasági főiskolát).

¹³⁵ Fejtő Ferenc: Rekviem egy hajdanvolt birodalomért. Ausztria-Magyarország szétrombolása Atlantisz Kiadó, Budapest, 1997.

¹³⁶ Maruzsa Zoltán Viktor: Az osztrák külpolitika a szövetséges megszállástól az európai integrációig. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2006.

mind a királyi címtől (1921.XI.6.). Az első köztársaság rövid korában (1918–1938) 1918-ban több problémával is meg kellett küzdenie Ausztriának, ahogy Magyarországnak is Trianon után. Ilyen problémák voltak az élelmiszerhiány, az anyaországba visszavándorolt hivatalnoksereg, az infláció, stb. Az 1930-as években megerősödtek a nacionalista törekvések¹³⁷, ezzel együtt a hitlerizmus is, melynek hatására megkezdődött az Anschluss¹³⁸ hirdetése, előre tört az osztrák náci párt, 1936-ban Ausztria Németország szövetségese lett. Ebben az időszakban sok híresé vált osztrák származású tudós elmenekül az országból. (Konrad Lorenz Nobel-díjas etológus, Rudolf Steiner pedagógus, Sigmund Freud a pszichológia atyja, Alfred Adler pszichológus). 1938. március 12-én a német hadsereg bevonult Ausztriába, ezzel Hitler beolvasztotta birodalmába az országot, Németország része marad 1945-ig), **Ostmark** néven. 1945 után eljött a második köztársaság kora.

Ausztria a II. világháború alatt sok bombakárt szenvedett, majd a háború befejeztével a győztes nagyhatalmak tíz éven át megszállás alatt tartották. 1955. május 15-én Bécsben aláírták az államszerződést, melyben Ausztria¹³⁹ visszakapta szuverenitását. Ezután Ausztria örökös semlegességét az alkotmányban rögzítették. Az országban jelenleg 18 egyetem működik¹⁴⁰, a legnagyobb a Bécsi Egyetem amelyet 1365-ben alapítottak.

2.2.2 A porosz oktatási modell kialakulása

A Porosz Királyság oktatásügyének első jelentős állomása volt az 1717-ben, I. Frigyes által bevezetett Oktatási kötelezettségről szóló rendelet 1717-ben. A rendelet megvalósulása azonban csak részlegesen valósult meg a porosz fejedelemségek széttagolt politikai rendje miatt. A sikertelenséghez az is hozzájárult, hogy nem kapcsolódott a rendelet végrehajtásához iskolaépítési program. Ebben az időszakban ugyanis csak kevés iskolaépület állt az iskolák rendelkezésére. A tanítás általában a székesegyházhoz tartozó épületekben, vagy a város által rendelkezésre bocsátott épületben, esetleg pajtákban folyt.

Az alapoktatás expanziója mégis megteremtette a közép és felsőfokú oktatási rendszer kiterjesztésének lehetőségét is (1735-ben a hannoveri fejedelem megalapította a **göttingeni egyetemet, ahol bevezették az ösztöndíj rendszert**). II. Frigyesnek (1740-1786) sikerül megvalósítania a közoktatás kiszélesítését, és az államreformot. Az ő nevéhez fűződik a **porosz felvilágosult abszolutizmus kiépítése** (a német felvilágosodás filozófiai orientációja uralja), egy „jóléti állam” megtervezése. Kilencszáz új települést hozott létre, utakat és csatornákat építtetett. 1763-ban bevezették az Általános Porosz Népiskolai Rendeletet, amely 6-13 éves korig kötelezte a kis alattvalókat a népiskolába járásra. Megjelent egy **új intézménytípus, a népiskola**. Az oktatási rendszer infrastruktúráját is kiépítette, minden fejedelemségben iskolákat építtetett, önálló iskolaépülettel, és központosította, állami irányítás alá helyezte az oktatási rendszert.

¹³⁷ Az osztrákok többsége római katolikus vallású (78%), de vannak protestáns (főleg lutheránus) közösségek (5%). Beszélt nyelvek Ausztriában 2001-ben: török 2,4%, szerb 2,2%, horvát 1,6%, magyar 0,5%, bosnyák 0,4%. Somogyi Éva: A "közös ügyek", 1867-1914: Abszolutista és alkotmányos elemek a közösügyes politikában. História, MTA Történettudományi Intézete, Budapest, 1995.

¹³⁸ Maruzsa Zoltán Viktor: Az európai integráció története és intézményrendszere. In: Tanulmányok az Európai Unióról. (szerk.: Maruzsa Zoltán Viktor) Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2007.

¹³⁹ Ausztriát jelenleg kilenc szövetségi tartomány (Bundesland) alkotja. Ezek: Burgenland (a magyar és a horvát is hivatalos nyelvnek számít), Karintia (a szlovén is hivatalos nyelv), Alsó-Ausztria, Felső-Ausztria, Salzburg, Stájerország (a szlovén is hivatalos nyelv), Tirol, Vorarlberg, Bécs (tartomány).

¹⁴⁰ Ezek közül kettő műszaki egyetem, egy bányászati, mezőgazdasági, kereskedelmi főiskolája van, valamint öt művészeti és zeneakadémia. Jelenleg legnagyobb egyetemei: Bécsi Egyetem, Grazi Egyetem, Innsbrucki Egyetem, Salzburgi Egyetem.

Kultuszminisztere Wilhelm von Humboldt (1767-1835) II. Frigyes halála után is folytatta a reformokat. 1787-ben létre hozza a **felsőbiskolai kollégium rendszert**, a középiskolai tanárképzést, az egységes egyetemi képzést.

Kiépítette egymással párhuzamosan a reáliskolai és gimnáziumi rendszert¹⁴¹, amelyben új, korszerű tantárgyak jutottak szerephez, mint a korban tudománnyá váló természettudományok, élő idegen nyelv, matematika. A két középiskolai intézmény-típus: (a még élő klasszikus tudományok és a modern tudományok) a gimnázium, amely a klasszikus görög-antik műveltséget, a latin és ógörög nyelvet hivatott tanítani, míg a reáliskola, amely a természettudományos műveltséggel és élő idegen nyelvel és latin nyelvvél kívánta felkészíteni a hallgatókat.

A XIX. sz. elején kialakulnak a modern diszciplínák, először a természettudományok, mint a kémia, fizika, azután a XX. sz. elején pedig a társadalomtudományok, mint politológia, közgazdaságtan. 1779-ben már megalakult a Hallei Egyetemen a pedagógia tanszék, élére Ernst Christian Trapp¹⁴² professzor kerül¹⁴³, aki a filológiára alapozta az egyetemi képzési szintet. Humboldtnek köszönhetően a középkori egyetemi modellből ránk maradt három éves „ars fakultást” eltörölték, kialakult az egyetemi kari rendszer mai modellje.

Az 1810-es berlini egyetemalapítás szintén az ő nevéhez fűződik. A jeni-, göttingeni-, königsbergi egyetemeket¹⁴⁴ „kutatóegyetemmé” alakította át, a tudományos életben, kutatásban, szabad művelődésben az állami beavatkozást minimálisra csökkentette. Meggyőződése volt, hogy a napóleoni vereségeket csakis a művelődés megszervezésével és támogatásával lehet ellensúlyozni.

A **kontinentális modell** elkülönülése ettől az időszaktól számítható. A francia Konvent 1793-ban betiltja a vallási oktatást (**az iskolák és egyetemek ekkor a katolikus egyházhoz tartoznak, hiszen a teológusok a néptanítók**, bezáratta a Sorbonne-t, majd „átszervezve” megnyitotta de a kutatást csak részben engedélyezte, a többi egyetemen pedig betiltotta) ezzel a lépéssel a "hagyományos egyetemek" egész franciaországi rendszerét megszüntette. Helyette átvette a megdöntött monarchia **felsőfokú szakiskolák rendszerének** modelljét (Grandes Ecoles), amely a társadalom számára hasznosabb, gyakorlatiasabb volt: hadmérnökök, orvosok, hivatalnokok és műszaki tiszteket képeztek. Ez az iskolarendszer a forradalom után is fennmaradt École Polytechnique néven. Ezek alapján épült fel a "napóleoni egyetem" amit egyetlen hatalmas intézményként képzelhetjük el, mely az ország egész területén és az iskolarendszer minden szintjén központi szervezés alatt állt: Napóleon tankerületekre (academy), a kerületeket további hivatalnokok által felügyelt alegységekre (department) bontotta.

A rendszer része volt a **középfokú (liceum), és az alapfokú (népiskola) oktatás** is. A **napóleoni koncepcióban a kultúrpolitikában** az oktatás csak másodlagos szerepet játszott. A császár által meghatározott egyetemi funkciók mellett elenyészik a vizsgarendszer az elméleti anyaggal szemben, és a diploma nem feltételezett magas szintű szaktudást, csak feljogosított a kiválasztott szakma gyakorlásához. Előnynek mondható viszont a központilag meghatározott oktatási színvonal és közigazgatási hitelesség, amely az egész birodalom területén való érvényességét és elvi egyenértékűségét alátámasztotta.

A **humboldt-i reform** viszont nem csak a felsőoktatást, de a az oktatást, tudományt és művelődéspolitikát is érintette (Bildungsreform), ez az egész Poroszországra kiterjedő modernizációs folyamat volt, amely a német társadalmat fejlett, ipari, városi és polgári társadalomként határozta meg. Ennek a változásnak az elindítója Reinhart Koselleck 1867-ben

¹⁴¹ Németh András-Pukánszky Béla: A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.

¹⁴² Élt: 1745-1818 Először kezeli külön tudományként a neveléstudományt

¹⁴³ Mészáros István- Németh András- Pukánszky Béla: Neveéstörténet. Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

¹⁴⁴ A legrégebben alapított német egyetemek¹⁴⁴: Heidelbergi Egyetem (1386), Kölni Egyetem (1388), Lipcsei Egyetem (1409), Rostocki Egyetem (1419), Leuveni Katolikus Egyetem (Belgium 1425), Freiburgi Egyetem (1457), Baseli Egyetem (Svájc 1460), Tübingeni Egyetem (1477).

megjelenő könyve, amely olyan politikai-kulturális szövetség létrehozásáról beszél, amely ötvözi a porosz bürokraták és liberális reformerek társadalmát. A francia minta alapján célként jelölte az egyetemi, modern "fakultások" létrehozását, és korszerű "szakiskolák" megszervezését. Az oktatási rendszer fő célja az ingyenes, általános műveltség terjesztése, a gyakorlatias szakismeretet nyújtása. A német polgárság rétege fejletlen volt a nyugati társadalmakéhoz képest (Franciaország, Hollandia, Anglia), a felvilágosult abszolutizmus nem tudott versenybe szállni a kapitalista társadalmak kereskedelmi-gazdasági kihívásaival szemben. Meggyőződése, hogy a német egység megteremtését oktatással-neveléssel lehet elérni, hiszen a jó állampolgár egyéni érdekei fölé helyezi az állam érdekeit.

A neveléstudományban ennek elméleti-szakmai rendszerét Herbart dolgozza ki. **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841) a königsbergi egyetemen, Kant¹⁴⁵ után következik a tanszékvezetői székben. Ő az, aki **a neveléstudományt igazi diszciplínává tette**. 1806-ban kiadta az „Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve”¹⁴⁶ című művét. A kötetben definiálta a fogalomrendszert, egzakttá tette a pedagógia tudományát. Nézőpontja szerint **a tudományos pedagógia tulajdonképpen alkalmazott filozófia**, vagyis az etika és pszichológia egyfajta „keveréke”. A pedagógus szakma professzionalizációjához is hozzájárult metodikai-didaktikai téziseivel (1835-ben jelenítették meg tanítványai a „Pedagógiai előadások vázlatára” című könyvet), amely szerint az oktatás olyan művelődési folyamat, amelyhez a pedagógus tervezett, céltudatos irányító tevékenysége szükséges. Ennek szintjei: Kormányzás, Oktatás, Vezetés¹⁴⁷.

Tanítványai továbbvitték, gyakorlat-közelivé tették elméletrendszerét. Ziller (1818-1822), Herbart tanítványaként továbbfejlesztette a herbarti pedagógia rendszerét, gyakorlatba adaptálta azt azzal, hogy a lipcsei egyetemen létrehozta a tudományos Pedagógiai Egyesületet, valamint az egyetemi didaktikai-metodikai tantárgyakhoz gyakorlóiskolai feladatokat, speciális herbarti pedagógusképzést rendelt, néhány herbarti fogalmat pedig újrafogalmazott úgy, hogy a gyakorlatban is könnyen adaptálható legyen.

A másik jelentős Herbart tanítvány Wilhelm Rein (1847-1929), aki a jeni egyetemen alakított ki Pedagógiai Központot, amely európai hírnév lett, s a reformpedagógiák legtöbbet támadott célpontja. Annak ellenére érik támadások, hogy a herbartianus neveléstudományba korszerű elemeket is beépített, például a kirándulásokat, az ünnepeket. Felnőttoktatási tevékenysége is jelentős, mivel a felnőttek részére nyári egyetemet és népfőiskolákat szervezett.

A porosz oktatási rendszerben az egyetemi tanári szakma presztízse és fizetése a felsőbb osztálybeli hivatalnokokéval volt azonos. A néptanítók keveset kerestek, kb. tizedét a középiskolai, vagy egyetemi tanári bérnek, társadalmi megbecsülésük is alacsonyabb volt. Épp ezért a tanítói munka csak a jól fizető papi állás megszerzéséig érdekelte a teológushallgatókat, akik ekkoriban végzettséggel rendelkeztek a néptanítói feladat ellátásához. A felsőbb oktatásban a humboldti rendszerben számos privilégium alakult ki, mint a tanítás és tanulás szabadsága, mentesülés a cenzúra alól, kutatás és véleményszabadság, magas fizetések, nyugdíj. Habermas¹⁴⁸ szerint az eddigi európai egyetemi rendszerek nem voltak képesek az egyház gyámkodása alól fölszabadulni, és a modern tudományt közvetíteni, valamint a polgári társadalom követelményeinek megfelelni. Erre egyetlen megoldás az lehet, hogy a modern tudomány autonómiáját állami úton kell biztosítani.

¹⁴⁵ Kant (1724-1804): a königsbergi egyetem professzora

¹⁴⁶ Mészáros István-Németh András- Pukánszky Béla: Neveléstörténet szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

¹⁴⁷ Finácz Ernő: Herbart élete és pedagógiája: Bevezetésül Herbartnak Pedagógiai előadások vázlatára című művéhez. Dunántúl, Budapest, Pécs, 1932.

¹⁴⁸ Habermas, Jürgen: A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása: Vizsgálódások a polgári társadalom egy kategóriájával. Osiris, Budapest, 1999.

A XX. század első felében megnőtt a gazdasági és pénzügyi érdekcsoportok, illetve a különféle állami intézmények közvetlen befolyása a német felsőoktatásra, ezzel változott az intézményrendszer funkciója is.

Dolgozatomban nem vizsgálom részletesen a porosz modellhez tartozó, de reformpedagógiai jegyeket tükröző Svájci pedagógiai intézeteket és intézményeket. Szükséges röviden bemutatni ezeket az intézményeket. **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) Rousseau pedagógiai rendszerére alapozva¹⁴⁹, a rousseau-i hagyományokhoz, gyermekképhez nyúlt vissza. Először a neuhofi birtokon szervez nevelőintézetet, amely koncepciója a munkára, a nevelésre helyezi a hangsúlyt, ám családi hangulatú, segítő légkörben zajlik az iskolai, munka közbeni képzés. Tartalmát tekintve a képzés korszerű növénytermesztési ismereteket nyújt a fiúknak, háztartási ismereteket a lányoknak. Módszertanát tekintve az apa és anya szeretetteljes, segítő figurája az ideális tanártípus, aki demokratikusan, közös megbeszéléssel „veszi rá” a tanulókat a tanulásra, a gyermek életkori sajátosságaira épít. Módszertanának prózai megfogalmazása az Egy remete esti órája (1780), valamint a széles körben nagy sikert aratott Lénárd és Gertrúd (1781) volt. Következő intézetét Stanzban 1798-ban hozta létre, ami egy árvaház volt. Burgdorfban és Yverdonban is hasonló intézeteket vezetett, érdekesség a módszertanát tekintve, hogy 1804-től az érzékszervi nevelésre is nagy hangsúlyt fektetett.

2.3 A cseh felsőoktatási modell történeti aspektusai

2.3.1 A cseh felsőfokú oktatás kialakulásának történeti háttere

A prágai Károly Egyetem (1349) a legrégebbi közép-európai egyetem (17 prágai, két königgrätzi és egy pilseni karral rendelkezik). Az itt tanuló diákok az összes csehországi felsőoktatási diákpopoláció 1/5-ét képezik. Az alapítás első aktusa VI. Kelemen pápai bullája (1347 január 26-án, Avignonban), második lépése IV. Luxemburgi Károly 1348 április 8-án kiadott alapítólevele (a Prágai belvárosban élő német patrícus családok „kívánságára”, és barátja, Petrarca biztatására), végül az Eisenachi Diploma kiadásától az egyetem ma is számolja alapítását (1349 január 14).

A 15. századi huszita háborúkban az egyetem elvesztette javainak nagy részét, fő profilja a tanárképzés maradt. A legrosszabbra akkor fordult a helyzet, mikor 1490-ben Ulászló Magyarország királyának választott és oda költözött át. A kormányhatalom ekkor teljesen a rendek, vagyis néhány hatalmas főúri nemzetség kezébe jutott. Luther Márton tana Csehországban barátságos fogadtatásra talált. A katolikus nemesség híve maradt ugyan vallásának, de a katolikus városok és a német lakosság szinte teljes egészében Lutherhez csatlakozott.

1740 után Mária Terézia itt is végrehajtatta az iskolaügyek reformját. A reformok ellen fellépő jezsuitákat 1773-ban pápai rendelet oszlatta fel (a jezsuita tanárokat elbocsátották a teológiai karokról, így rohamosan csökkenni kezdett az oktatás minősége). Mária Terézia nagy figyelmet fordított a bányászatra, Prágában 1763-ban bányászati akadémiát állítottak föl, amelyet később a királynő Selmezbányára, a Magyar Királyság területére helyezték át. A német-osztrák tartományokkal együtt Csehország is hamar megalapíthatta az állami népiskolákat, de mindenhol német nyelven tanítottak (a gimnasiumokra ugyanezt a módszert alkalmazták 1752-ben). II. József (1781: Türelmi Rendelet) rendelkezése nyomán a nem katolikusok is továbbtanulhattak itt, habár az egyetem elsődleges feladata már az állami hivatalnokok, bírák, tanítók, orvosok és papok

¹⁴⁹ Habermas, Jürgen: A posztmodern állapot. Századvég, Budapest, 1993.

képzése lett. Tudományos célokra (1769–1770 óta fennálló magántársulatnak) a császár egy termet adományozott (1784), gyakorlati célok megvalósítására, mezőgazdasági ismeretek terjesztése. Csehországban ipariskolák alapítását rendelte el, melyek száma 1787-ig összesen 232-re nőtt, az ipart és kereskedelmet bőkezűen támogatta.

A bécsi diákfelkelés (1848 március 15.) hatására az egyetem petíciót adott ki a vallási és nyelvi egyenlőtlenségek eltörlésére. Ezt követően végrehajtották Leo Thun miniszter reformját, amely a humboldt-i modell alapján újjászervezte az oktatási rendszert, amely a második világháborúig érvényben volt. Ebben a modellben a karokat a professzorok tanácsa vezette, ők választották meg a dékánt. Az egyetemet a szenátus irányította, melynek tagjai a rektor, dékánok, prodeánok és képviselők. Ekkor a német oktatók tanítottak nagyobb számban az egyetemen, annak ellenére hogy túlnyomórészt csehek (szegények is nagy számban) tanultak itt. A jogi és orvosi karokon viszont a gazdagabb városi németek kerültek többségbe. 1869-től az egyetemi közlemények német és cseh nyelven is megjelenhettek. Ez az időszak a polgárság és értelmiség összefonódását, tudományos társulások létrejöttét fémjelezte az egész közép-kelet európai régióban.

Amikor 1879-ben a konzervatív cseh képviselők felhagytak a passzív rezisztenciával, Taaffe miniszterelnök felajánlotta a cseh egyetem rendezését cserébe kormányának támogatásáért. Előbb csupán a professzorok közösségében és a szenátusban szerettek volna cseh szekciót, azonban ez a német professzorok ellenállásán elbukott, akik az egyetem szétválasztását javasolták. Így azt 1881 április 11-én császári rendelet osztotta fel, melyet hosszas egyezkedés és törvény követett 1882-ben. Minden egyes professzornak nyilatkoznia kellett hova szeretne tartozni és az intézet, ahol dolgozott vele együtt ment. Csak a könyvtár és a botanikus kert maradt meg közös használatban. A tudományterületek kialakulása az egyetemet szerkezetében is érintette, mely végül két részre vált szét (1891), természettudományos- és orvosi, valamint bölcsészkarra, amelyben a teológiai kart hosszas viták után megszüntették. 1897-től pedig már nők is tanulhattak a bölcsészkarokon, ahol nemsokára többségbe is kerültek. Az első világháború miatt a politikai feszültség növekedett¹⁵⁰, megviselte a hallgatói és tanári létszámot is. 1920 után a Károly Egyetem¹⁵¹ újra egyesül, és a Csehszlovák állam felügyelete alá tartozik, a hallgatói létszám pedig ugrás-szerűen megnövekszik. A húszas évek társadalmi változásai az egyetem falai között is új eseményekhez vezetnek: visszaállítják a talár viselését (a frakk helyett), kinevezik az első női professzort, stb.

Az 1939-es náci megszállás azonban ismét megállította a fejlődést. A zsidókat kitiltották az egyetemekről, több professzort letartóztattak, és belelövettek a október 28-as hallgatói felvonulásba, amely két diák halálához vezetett. Temetésük még nagyobb demonstrációt váltott ki, ezért a nácik kilenc diákvezetőt bírósági tárgyalás nélkül agyonlőttek, csaknem 1200 diákot hurcoltak el a sachsenhauseni koncentrációs táborba és 3 évre bezáratták az összes cseh felsőoktatási intézményt. Az épületeket az SS elfoglalta. A cseh professzorok és diákok emigráltak, többségük Angliába menekült.

A háború után a német egyetemet megszüntették, javait ismét a Károly Egyetem vette át, azonban a történelmi dokumentumok egy része eltűnt (az alapítólevél is). A diákok száma ismét rohamosan növekedett, de az 1948-as kommunista hatalomátvétel után a negyedüket kirúgták és ismét számos oktatót elbocsátottak. A egyetemeket (és a közoktatást is) a szocialista-minta szellemében átalakították.

¹⁵⁰ Fejtő Ferenc: *Rekviem egy hajdanvolt birodalomért. Ausztria-Magyarország szétrombolása* Atlantisz Kiadó, Budapest, 1997.

¹⁵¹ Híres diákjai: Bohumil Hrabal (1914–1997) író, Husz János (1369–1415) vallási reformátor, Franz Kafka (1883–1924) író, IV. Károly magyar király (1887–1922) az utolsó osztrák császár, Milan Kundera (1929) író, Komoróczy Géza író, történész, Maléter Pál (1917-1958) az 1956 novemberi harmadik Nagy Imre-kormány hadügyminisztere, a forradalom egyik vértanúja.

A bársonyos forradalom után, amely a prágai diákságnak is köszönhető, ismét megvalósult az akadémiai szabadság. 1998-tól az állami felsőoktatási intézményeket¹⁵² nyilvános szabad főiskolákká és egyetemekké nevesítették, saját vagyonnal és önrendelkezéssel.

2.3.2 A cseh pedagógia módszertanának szintézise Johannes Amos Comenius pedagógiáján keresztül bemutatva

A XVI-XVII. században Descartes, Leibniz, Kepler, Galilei hatására megváltozott az ember világgépe, központi helyre kerül a kozmoszban, így a társadalomban is a földi lét felé fordulás jellemzi. A kor vallási reformjának vezéregyénisége, Luther Márton (1483-1546) prédikációiban gyakran foglalkozott a művelődés-oktatás kérdéseivel. René Descartes (1569-1650) szerint pedig a materiális világot fel kell szabadítani a vallási kötöttségek alól, valamint a természet és az emberi tudat önállóak, nem Istentől függenek. Isaac Newton (1642-1727) 1687-ben bebizonyítja, hogy a világegyetem nem kiismerhetetlen módon, hanem természeti törvények alapján működik.

A neveléstörténet változásának, szemléletmódok átalakulásának legmarkánsabb korszaka a XVII. század. A korszakot nem csak a társadalmi-gazdasági változások, hanem a gyermekszemlélet átalakulása, a gyermekdivat, az otthoni lakótér átalakítása (privát terek kialakulása az otthonokban), a gyermekjátékok kézműipari gyártása, nevelésméleti tanulmányok reformszemlélete (Rousseau) jellemzik. Ezzel együtt következik be a nevelőkkel, pedagógusokkal, és egyéb oktatási intézmény tanáraival, magisztereivel szembeni elvárások változása is. Egyre több tanári didaktikai-metodikai munka került ki a nyomdákba. A természettudományok a felvilágosodás korában, tudományfejlődési szakaszban elérték azt a szintet, hogy önálló diszciplínákká váltak, az egyéb társadalomtudományok is fejlődésnek indultak. Ekkor még nem különíthető el élesen a nevelésméletben a felsőoktatás és az egyéb pedagógiai koncepciók megfogalmazása, sőt egységes fogalomrendszer sem alakult még ki az elméleti munkákban. A moralitás és a módszertan kérdése egyre inkább felváltotta a teológia dominanciáját. A reformáció korábbi megjelenésének köszönhetően a neveléstani, oktatástani tartalmak is átalakulnak (a latin nyelv használata és a középkorból átörökített hagyományok lassan fellazulnak).

Comenius (1592 – 1670) cseh-morva szellemiségben nevelte föl a családját, amely a nemzeti szemléletmódjában, és koncepcióiban¹⁵³ később megnyilvánultak. Meggyőződése az volt, hogy az ismeretrendszert és a tudományokat vissza kell vezetni egy általános fogalomrendszerre, ezt ő a „tudományok tudományának”, vagyis pánszófiának nevezte el. A kornak megfelelően, felszentelt papként nem csak lelkészi, hanem iskolamesteri, közművelődési feladatokat is ellátott. A vesztfáliai béke (1648) után Lórántffy Zsuzsanna fejedelemszöveg Sárospatakra hívta, hogy segítsen a kollégium újraszervezésében, egy protestáns, magas szintű, korszerű ismereteket nyújtó papképző intézet létrehozásában. Egyik fő szempont volt a képzés létrehozásában, hogy Magyarország és Erdély ellentudjon állni a Habsburg rekatolizáció törekvéseinek (mint a nagyszombati egyetem alapítása 1635, és a számos jezsuita iskola megnyitása). Comenius 1650-54-ig Sárospatakon tankönyveket írt (Vestibulum, Ianua, Atrium összeolvasva: VIA). Módszertanát tekintve a tananyagot koncentrikus körökben történő bővítéssel, az érzékszervek

¹⁵² Egyéb felsőoktatási intézmények Prágában: Károly Egyetem (1348), Cseh Műszaki Egyetem (1707), Szépművészeti Akadémia (1800), Művészeti, Építészeti és Design Akadémia (1885), Kémiai Technológia Intézet (1920), Előadó művészeti Akadémia (1945), Cseh Mezőgazdasági Egyetem (1952), Közgazdasági Egyetem (1953)

¹⁵³ 1630-as évek: Didactica magna (Nagy oktatástan), latin nyelvű könyv: Ianua linguarum aurea reserata (A nyelvek kitárt arany kapuja), Vestibulum (Előcsarnok). 1640-es évek: De rerum humanarum emendatione (A világ égető problémáinak megoldása), Atrium (Fogadóterem).

bevonásával és a gyakorlati tapasztalatokon keresztül (Roger Bacon¹⁵⁴ és Francis Bacon¹⁵⁵ műveit gyakran forgatja) kívánta oktatni.

Fontos változás a korábbi módszertanhoz képest, hogy az iskolai környezetet esztétikussá akarta tenni, felelevenítette az antik, majd reneszánsz nevelési eszmét, amely szerint az esztétikumnak személyiségfejlesztő, nevelő hatása van, ugyanakkor megjelenik nála az az ideológia is, mely szerint az iskolai környezet hasonlítson az otthoni szoba berendezéséhez.

A tanulóhoz való hozzáállást átalakítja, hiszen az iskolát az örömteli tanulás helyszínéként jeleníti meg, kívül-belül kellemes helyként, képekkel a falon, fákkal az udvaron képzelet el.

A tudományos gondolkodást, szemléletességet, vizsgálódást és érdeklődést helyezte előtérbe a tanulási-tanítási folyamatban. Jelszava: „Omnes, omnia, omnio”¹⁵⁶ (=mindenkit, mindenre, biztosan meg kell tanítani). Orbis Sensualium Pictus¹⁵⁷ című munkájában ötven témára osztja fel a természettudományt (földrajz, politika, vallás, jog, mesterségek, kereskedelem, stb.). A tanári attitűdöt is átalakította, az iskolát az emberiség műhelyeként, az örömteli tanulás helyszínéként¹⁵⁸ definiálta. Bírálta a korábbi, pl. Szent Ágoston középkori módszertanából fennmaradt verést., helyette „eruditio, mores, religio”¹⁵⁹ (művelődés, erkölcsösség, vallásosság) jelszavait fogalmazza meg.

Olyan oktatási módszer után kutatott, amelyikben a tanár kevesebbet dolgozik, mégis több tudást adhat át a diákoknak. Módszertanának pszichológiai alaptézise (Platónhoz hasonló megfogalmazásban) a gyermeki lélekre nem szabad semmit ráerőltetni, mert a természet semmit nem tud erőszakkal előrehajtani, ezért a tanulóknál figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat és az érdeklődési kört. Pedagógiai szintézisében hasonlóságot mutat a későbbi reformpedagógusokkal, mint Richter¹⁶⁰, Fröbel¹⁶¹, Pestalozzi¹⁶², láthatóan optimista, hisz a demokratikus nevelésben, amelyet a lutheri reformáció eszméi hatnak át.

Nevelésre szerinte minden embernek szüksége van, különben egy buta vadállattá változna. Híressé vált facsemete hasonlata, melyben az oktatói munkát a kertész munkájához teszi hasonlatossá. "Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mielőtt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsemetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted..."¹⁶³. Ezt a gondolatot vitte tovább és terjesztette ki élethosszig „Egyetemes tanácskozás” című művében miközben didaktikai-metodikai alapelvei mit sem változtak: szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következetesség és a tananyag koncentrikus bővítésének elve:¹⁶⁴

¹⁵⁴ Él: 1214-1274. A természet közvetlen megtapasztalása és megfigyelése (ráció+ empiria).

¹⁵⁵ Él: 1561-1629. Az angolszász empirizmus megalapozója. A tudomány célja szerinte az ember hasznára fordított, természet fölötti uralom megteremtése.

¹⁵⁶ Németh András-Pukánszki Béla: A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004. 121.p.

¹⁵⁷ A Lucidarium később "Orbis Sensualium Pictus" (Az érzékelhető világ képekben). Megjelent: 1658, Nürnbergben latin-német szöveggel, 1669: háromnyelvű kiadás, amelyben már magyar nyelvű szöveg is szerepel a latin és német mellett.

¹⁵⁸ Németh András-Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 23.p.

¹⁵⁹ u.a. 24.p.

¹⁶⁰ Jean Paul Friedrich Richter: 1763-1825. A német romantikus pedagógia képviselője. Fő műve: Levana vagy neveléstan c. mű. Kulcskézise: „Iskolázzátok a gyermeket gyermekek által!”

¹⁶¹ Friedrich Fröbel: A reformpedagógiák romantikus előfutára. Konceptiója megjelenik a Jena-planban és Montessorinál is. Az otthoni nevelés és a hallgatói öntevékenység szerepét magasztalja.

¹⁶² Johann Heinrich Pestalozzi: 1746-1827. A német pedagógia felvilágosult korszakának megteremtője, filantropus. A humanista nevelésfelfogás új oktatáskonceptiójának megteremtője.

¹⁶³ Comenius: A világ útvesztője és a szív paradicsoma. Bibliaiskolák Közössége, Budapest, 1990. 161.p.

¹⁶⁴ Comenius: Nagy oktatástan. Tankönyvkiadó, Budapest, 1953. 287.p.

1. az egyszerűtől az összetett,
2. a konkrétól az elvont,
3. a tényektől a következtetések,
4. a könnyűtől a nehéz,
5. a közelitől a távoli felé.

Felépített egy 4 lépcsős iskolarendszert:¹⁶⁵

0-6 éves korig:	erkölcsi-vallásos, szeretetteljes nevelés, a világ megismerése, a kisgyermekkor iskolája, az anyai öl
6-12 éves korig:	a gyermekkor iskolája a tudományos játék, vagyis a nyilvános népiskola, fiúk-lányok együtt, anyanyelvi oktatás, mesterségek, ének
12-18 éves korig:	a serdülőkor iskolája a latin iskola, vagyis gimnázium, minden nagyobb városban, csak fiúknak, 7 szabad művészet, teológia, földrajz, történelem
18-24 éves korig: (ifjúkor)	akadémia v. külföldi utazások

6. sz. táblázat

A későbbiekben fontos szerepet kap a comeniusi és a később e-területen jellemző konstruktivista pedagógia különbsége. Ezt a következő képpen lehet összehasonlítani¹⁶⁶:

COMENIUS PEDAGÓGIÁJA	KONSTRUKTIVISTA PEDAGÓGIA
Az ismeret külső hatás	A tanulás szubjektív (konstruktív) folyamat
A feladatot a tanár formálja és adja át, értékeli, értelmezi	A feladatot a tanuló formálja, értelmezi
A tanuló passzív (de érdeklődő, örömteli), kívülről motiváljuk, kontroláljuk	A tanuló aktív kezdeményező
A tanár feladata a tanítás és a tudás átadása	A tanár feladata a tanuló segítése
A tanítás célja az eredmény, teljesítmény	A tanulás célja maga a művelődési folyamat
Tanárképzés: modellek, technikák elsajátítása	Tanárképzés: az elmélet integrációja a gyakorlatba

7. sz. táblázat

2.3.3 A szlovák oktatási rendszer rövid áttekintése

Az európai történelemben először akkor kapott szerepet a szlovák nemzet, amikor Jozef Tiso vezetésével 1938-ban, Zsolnán kikiáltották a voltaképp második (1919 Kassa: első Szlovák Köztársaság) Szlovák Köztársaságot (fasiszta csatlósálam volt), amely ellen 1944 nyarán kitört a szlovák nemzeti felkelés. A második világháború végén a második Csehszlovákia határait módosították, majd 1948-ban a kommunisták itt is átvették a hatalmat. Az 1968. évi prágai tavasz után Csehszlovákiát szövetségi állammá szervezték. A „bársonyos forradalom” (1989) után, 1993. január 1-jével Csehszlovákia felbomlott. Szlovákia 2004. május 1-je óta az Európai Unió tagja.

¹⁶⁵ Comenius: Egyetemes tanácskozás: Pampaedia. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 1992.

¹⁶⁶ Németh András: A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. In: Pedagógusképzés, Pedagógusképzők és –továbbképzők folyóirata. 2007/1-2.sz.

A Szlovák Parlamentáris Köztársaság 1993 január 1-je óta független állam. A 2008-as statisztikai becslések szerint népessége kb. 5.5 millió fő (GDP-je 2007-ben, összesen 71.57 milliárd USD). Magyarországgal 669 km közös határa van. Az 1996-os közigazgatási reform 8 kerületre, azon belül pedig 79 járásra osztotta fel az országot¹⁶⁷.

A szlovák oktatási rendszer, mint Európában a legtöbb oktatási rendszer, három fő szakaszra osztható: az általános iskolai- (amely minden állami intézményben ingyenes), a középiskolai képzésre (a gimnáziumi oktatás 10-18 éves korig, illetve 15-19 éves korig tartó képzésből állhat), valamint a felsőoktatásra. A tankötelezettségi idő 10 év, amely 6-16 éves korig tart. Szlovákiában jelenleg¹⁶⁸ 21 felsőfokú intézmény működik (felsőoktatási képzésben itt is a három szint különül el: a bachelor-, a master-, doktori képzés), közöttük két katonai- és egy rendőr akadémia, négy műszaki egyetem, három zenei és művészi akadémia, egy közgazdasági, orvosi és mezőgazdasági egyetem, amelyek mindegyike állami intézmény.

A szlovák felnőttoktatás, a továbbtanulás leginkább az oktatási és továbbképző központok hatáskörébe tartozik. Az Oktatási Akadémia¹⁶⁹ (AV), a legnagyobb oktatási képző intézmény (idegen nyelv, számítástechnika, menedzsment, és jog témakörében kínál különböző képzéseket), Szlovákia legtöbb városában tart fenn kirendeltséget.

2.4 A magyar felsőoktatás története

„gyűjteni, terjeszteni, és gyarapítani az emberi tudást, nevelni a jövő tudósait, akik majdan ezt a hivatást tőlünk átveszik...”, a haza részére olyan polgárokat nevelni, „akik el vannak látva a szellem fegyverével.”
(Szent-Györgyi Albert 1940, az egyetem rektora)

Hazánkban is nehezen köthető egy meghatározott időponthoz a felnőttképzés kezdete, mivel a különböző korszakokban egybeolvadt a művelődés általánosabb folyamataival. Hosszú évszázadokon át ez az egyházak hitelesítő és hitelesítő tevékenységéhez kapcsolódott. Más nézőpontok szerint akár az 1367-es, jelenleg Pécsi Egyetem alapításától, vagy még korábbi időszakból, a Szent István által kötelezővé tett vasárnapi templomba járástól, vagy a szerzetesrendek tanuló tevékenységéhez is kapcsolódhat a felnőttképzés kezdete.

Hasznos szétválasztani az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzések (mint a gazdaasszony képzés, lovagi képzés) alakulását, a szakképzések rendszerének fejlődését és változásait, beleértve a vizsgált gyakorlati és elméleti tartalmakat. Magyarországon Nagy Lajos

¹⁶⁷ Szlovákia főbb adatai a felsőoktatás háttéréhez: Népességnövekedés: 0,15% . Születéskor várható élettartam: férfiak 70-, nők 78 év. Népesség életkor szerinti megoszlása: 0-14 éves 16,7%, 15-64 éves 71,3%, 65 év feletti 12%. Városi lakosság aránya: 58,8%. Írástudatlanság: 1%. Gyurgyík László: Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években. Mercurius könyvek, Kalligram Kiadó, Pozsony, 2006.

¹⁶⁸ Szlovákia Felsőfokú Oktatási Intézményei: Slovak Agriculture University, Nitra. Catholic University, Ruzomberok. University of Economics, Bratislava. University of Presov, Presov. Trnavskej University, Trnava. University of Veterinary Medicine, Kosice. Univerzita Komenského, Bratislava. University of Constantine the Philosopher, Mita. Matej Bel University, Banská Bystrica. University of Pavol Jozef Safarik. University of St. Cyril and Methodius, Trnava. Zilina University, Zilina. Szánthó László: Az 1930. évi cseh népszámlálás erőszakos hamisításai. Félmillió magyar elsikkasztása. Magyar Nemzeti Szövetség kiadása, Budapest, 1933.

¹⁶⁹ Kovács, Dusan: Szlovákia története (ford.: Mayer Judit, G. Kovács László, H. Tóth Ildikó) Kalligram Kiadó, Pozsony, 2001.

király 1367-ben Pécsen alapította az első jelentős felnőtt/felsőoktatási intézményt, egyetemet Vilmos, pécsi püspök javaslatára, amelyben 1543-ig működött jogi, orvosi és filozófiai karral. Zsigmond király Óbudán alapított egyetemet 1395-ben, amely 1414-ig működött bölcséleti, teológiai és orvosi fakultásokkal, 1304-ben is alapított már Stúdium Generálét a domonkos rend, Budán, ami főiskolai szintű intézményként működött, filozófiát és teológiát oktatott.

Magyarország legrégebbi egyetemét Pécsen, bolognai mintára, „Stúdium Generale”-ként működött.¹⁷⁰ A többi korabeli egyetemtől eltérően ez nem „világi kulturális centrum”, hanem Magyarország leggazdagabb egyházi központjában jött létre egy akkor már működő káptalani iskola továbbfejlesztésével. I. Lajos halála után schola maior (püspöki főiskolává) alakult, amely a török hódításig működött tovább.

A pécsi egyetem megalapítását megelőzően 1346-tól Krakkóban a magyar diákok tömegesen tanultak, így a hallgatók egynegyede magyar volt. 1348-ban Prágában is megnyílt az egyetem. 1365-ben a bécsi egyetem is megnyitotta kapuit a magyar diákok előtt. „Az első magyarországi egyetem létesítéséig ... még 40 egyetemalapítás történt Európában, s ebből 18 esett Itália, 10 a későbbi Franciaország területére, 7 az ibériai félszigetre, 2 Angliára és 3 Közép-Európára.”¹⁷¹ A fent említett egyetemek közül csak a prágai rendelkezett a teljes egyetemi jogkör ellátásával, csak itt folyt a hét szabad művészet¹⁷², orvostudomány-, jog-, teológia oktatása. A többi egyetemen nem engedélyezte a teológia oktatását, Pécs esetében pedig csak a jogi és bölcsész fakultás szerveződhetett meg.

Az egyetemi karok nem követték pontos szervezeti mintákat, mivel egy-egy egyetemen belül is a karok a bolognai-, máskor pedig a párizsi mintát követték. Egyetemi tanárnak lenni, jogtudósnak lenni nagyon nagy tisztesség és presztízs volt. XI. Gergely pápáról több feljegyzés is készül, hogyan becsülte meg jogászait: „Ennek értelmében Galvano di Bologna életre szólóan 300 ezüst márkát fizetést kapott, amit 600 magyar aranyforint formájában vett kézhez. Ehhez még egyéb juttatások is járultak: így Ürög falu és annak 70 arany forint értékű tizede, egy pécsi ház, valamint az a kegy, hogy a jogtudós bármikor étkezhetett a püspök asztalánál. A fentieket egybevéve: Galvano di Bologna tízszer annyit keresett Pécsen, mint Bolognában akkoriban szokásos volt.”¹⁷³ Nem csak a tanárok vándoroltak az európai egyetemeken, hanem a diákok is. Ez a szokás a kiegyezés után szűnt meg, amikor a nemzetállamok létrejöttek és az oktatási nyelv a nemzeti nyelv lett. (Az EU csatlakozással ismét újraindul a „vándorlás” az integrációnak és az oktatási mobilitási programoknak és a közös angol, német, francia vagy olasz nyelvtudásnak köszönhetően.)

Ha megvizsgáljuk az 1400-as évek elején a prágai egyetem facultas atrium-ának (bölcseztudományi kar) dékáni könyvét, amely az akkori hallgatók nevét tartalmazza, kiderülne, hogy számos diák (1440-1514-ig kb. 64 pécsi diák¹⁷⁴) vándorolt a pécsi egyetemről Prágába „áthallgatni” a tárgyakat, valamint számos szakember végzett a pécsi egyetemen, akik magas hivatalnoki vagy egyházi pozíciót láttak el. Az universitas szónak egyébiránt nem sok köze van a mi klasszikus egyetem fogalmainkhoz, vagy tudományokhoz és tanulmányokhoz. Az universitas kifejezést¹⁷⁵ a XII századtól a XV. század elejéig igen tág értelemben használták. Jelentése: közös érdekű és jogi státusú emberek csoportja az egyszerű szakmai szervezetektől a törvényhatóságokig, ilyenek voltak a tanárok és diákok csoportosulásai is. A XVI. századtól

¹⁷⁰ Petrovics István: A középkori pécsi egyetem és alapítója. Aetas, 20.évf., 2005/ 4.sz.

¹⁷¹ Szögi László: Az évszázados universitas. Professzorok Háza, Budapest, 2001.

¹⁷² Septem artes liberales: trivium: grammatika, retorika, dialektika –az oktatás alapja. Quadrivium: aritmetika, asztronómia, geometria, muzika –a művészet alapja.

¹⁷³ Petrovics István: A középkori pécsi egyetem és alapítója. Aetas, 20.évf., 2005/ 4.sz. 36.p.

¹⁷⁴ Kubinyi András: A középkori magyarországi városhálózat hierarchikus térbeli rendjének kérdéséhez. Településtudományi Közlemények, 23. Évf., 1971/ 72. Sz. 74.p.

¹⁷⁵ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004. 38.p.

kezdvé a collegium, a congregatio vagy a corpus szavak alapján, az universitas kifejezést az akadémiai testületek megkülönböztető terminusaként használjuk¹⁷⁶.

1395-ben Luxemburgi Zsigmond király, IX. Bonifác pápa támogatásával alapította¹⁷⁷, majd 1410-ben újraalapították a teológiai, jogi, orvosi és hét szabad művészeti fakultással. Mátyás király a reneszánsz idején, európai műveltségű uralkodóhoz méltóan, Vitéz János javaslatára 1467-ben, Pozsonyban megalapította az Academia Istropolitana-t¹⁷⁸. Janus Pannonius pécsi püspök, és Vitéz János esztergomi érsek II. Pál pápa engedélyével megszervezi az egyetemet, az olasz reneszánsz szellemében, európai hírű tanárokkal az oktatói gárdában.

Az egyetemek autonóm gazdasági és szellemi centrumként működtek. A hallgatói mobilitás is igen erős volt ekkor Európában. Jellemző volt, hogy egy-egy egyetem, egy-egy személy tanai által meghatározott iskolaként funkcionált¹⁷⁹, így egy tudományokban jártas hallgatónak a tudományterületén munkálkodó összes egyetemet „illet” végigjárnia. A Mátyás elleni összeesküvés után, -amelyben Vitéz János és Janus Pannonius is részt vett, majd mindketten külföldre menekülnek, -az egyetem nem kapott több támogatást. Mátyás Bécs elfoglalása (1485) után inkább az ottani egyetembe investálja vagyonát és befolyását. Az Academia Istropolitana Pozsonyban 1784-ben szervezik újjá, mint királyi jogi akadémiát.

Az 1526-os mohácsi csata-, és Buda elfoglalása (1541) után az ország három részre szakadt, és 150 éves török uralom alakult ki a Magyar Királyság területén (Erdély 1541-ben önálló fejedelemség, a Felvidék és a Dunántúl középső és északi része a Magyar Királyság része). Területileg is elkülönültek a katolikus, valamint a protestáns és evangélikus felekezetek és így az ezekhez tartozó iskolakezdemények is, mind népiskola, mind közép-, és a felsőoktatás gyakorlatában szerveződött.

1531-ben létrejött Sárospatakon és Pápán, majd 1538-ban Debrecenben is létrejött a református kollégium. Sárospatak később felsőfokú képző intézménnyé vált a comeniusi átszervezésnek köszönhetően. (1672-ig református szellemi központként működött, amikor elűzték a tanárokat és diákokat, akik Sárospatakról Debrecenbe tették át székhelyüket.)

1613-ban, az Erdélyi Fejedelemségben Bethlen Gábor megalapította a nagyszombati akadémiát Szenczi Molnár Albert segítségével, amely a habsburgok elleni harc szellemi bástyája lett. 1620-ban Gyulafehérváron kollégiumot és főiskolát alapított. 1622-ben pedig academicum collegiummá (fejedelmi támogatással működő egyetemmé) fejlesztette. I Rákóczi György¹⁸⁰ viszont visszaminősítette középfokú intézménnyé a gyulafehérvári egyetemet, így a rendelkezésre álló forrásból még több kollégiumot hozhatott létre (a nagyváradai kollégium felállításával ide tevődött át a református oktatás központja is, amely 1660-ban az újabb török hadjárat miatt Debrecenbe „menekült”). A gyulafehérvári akadémiát Apáczai Csere János¹⁸¹ európai mintára még egyszer megpróbálta újjászervezni, de tervei nem valósulhattak meg a kedvezőtlen politikai helyzet, és korai halála miatt. 1662-ben Nagyenyeden Apafi Mihály szintén református főiskolát alapított, amely a XVIII. századig a magyar nyelvű protestáns művelődés egyik legnagyobb központjává vált.

Erdélyben a szász városi polgárság is egyre erősödött politikailag és gazdaságilag, és szintén jeles iskolákat alapítottak. Ilyen volt a nagyszombati lyceum, de alapítottak iskolákat Lőcsén, Eperjesen, Pozsonyban és Sopronban is. Ezen iskolák sajátossága, hogy a közösség

¹⁷⁶ Az európai egyetem funkcióváltásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok. (Szerk.: Tóth Tamás) In: Ferencz Sándor: A középkori egyetem. Professzorok Háza, Budapest, 2001.

¹⁷⁷ Szögi László: Régi magyar egyetemek emlékezete. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 1995.

¹⁷⁸ Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái (szerk.: Szögi László) Magyar Felsőoktatás, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1994.

¹⁷⁹ Régi magyar egyetemek emlékezete: Válogatott dokumentumok a magyarországi felsőoktatás történetéhez, 1367-1777. (szerk.: Szögi László) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 1995.

¹⁸⁰ Mészáros István: A magyar nevelés és iskolatörténet kronológiája 996-1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

¹⁸¹ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

alapítványokból tartotta fenn, ami közösségi gyűjtéssel szerezte vagyonát, valamint az osztályok fele ösztöndíjasként tanulhatott az intézményben, a tanulmányi eredmény és az anyagi „rászorultság” alapján.

A **mai egyetemek közvetlen elődjei** a barokk korszakában jelentek meg a Magyar Királyság területén. Az első egyetemet Pázmány Péter, az ellenreformáció jegyében, filozófiai és teológiai karral, Nagyszombaton alapította 1635-ben¹⁸². Később az egyetem jogi és orvosi fakultással is bővült. Az első magyar bölcslettudományi egyetemet azonban Báthory István mecénás támogatásával 1581-ben Kolozsvárott hozzák létre. Új, a **mai főiskoláknak megfelelő iskolai rendszer** alakult ki, amely a városok, vármegyék vezető hivatalnokait és a papság középrétegét képezte. Ez az iskola 3-4 éves szakképzést jelentett a filozófiai, teológiai és jogi szakon. Ilyen intézmények születtek: Gyulafehérváron (1622), Eperjesen (1667), Kolozsvárott (1698), Szakolcai Kollégium –protestáns tanárképző (1750), Selmecbányán (1770)¹⁸³.

A katolikus oktatásügy szervezésében főként a jezsuita rend tevékenykedett, hiszen az oktatást és ezen belül a felsőfokú oktatást ők is a jövő (társadalom) kulcsának tekintették. Az ellenreformáció időszakában az oktatás volt az egyik eszköz, amely segíthette visszahódítani az elveszített társadalmi presztízst. Magyarországon a jezsuita rend 1561-ben alapított kolostort, Oláh Miklós esztergomi érsek kérésére, Nagyszombaton. Az első iskolakísérlet valóban fel akarta venni a harcot a reformáció egyik irányzatával, az unitáriusokkal, ezért Kolozsvárott (ekkor ez volt a legerősebb unitárius központ, 1568: unitárius iskolaszervezés), 1578-ban, gimnáziumot alapítottak. Ebből az iskolából alakult majd ki az első hittudományi és bölcsészeti jezsuita akadémia 1581-ben, Báthory István támogatásával, aki lengyel királyként számos jezsuita iskolaalapítást hagyott jóvá Lengyelországban is. Kelemen pápa 1773-ban feloszlatta a rendet és oktatási intézményeit bezáratta, azonban Mária Terézia 1774-ben újjászervezte az akadémiát. 1774-ben jogi, 1775-ben pedig orvosi fakultás alakult. 1881-ben a kolozsvári egyetem felvette Ferencz József császár nevét.

Ezek a felsőfokú intézmények bármely vallású diák számára nyitottak volta, és az ekkor még nem kiforrott református felsőoktatási rendszerből a hallgatók felét „felszippantották”. 1588-ban viszont az erdélyi országgyűlés úgy döntött, hogy a jezsuiták veszélyeztetik a „polgárosodás szellemét”, és kiűzik őket Erdélyből. A rend ekkor visszatér Nagyszombatra, és itt alapítja meg első fennmaradt egyetemét 1635-ben. Az egyetem alapítója Pázmány Péter esztergomi érsek, aki 100 arany forintot¹⁸⁴ adományozott saját vagyonából erre a célra, maga is jezsuita iskolázottsággal rendelkezik, valamint jezsuita egyetemi tanárként is dolgozott, Grazban. Az egyetem 1777-ig Nagyszombaton, Budapesten¹⁸⁵ (1777-1783), majd Pesten (1783-tól) működött tovább. 1657-ben Kassán, I. Lipót katolikus uralkodó támogatásával, újabb jezsuita alapítására kerül sor. Kisdi Benedek egri püspök (Eger török megszállása miatt Kassára menekül), 60 ezer forintot ajánlott fel az akadémia lapításához.

Jó katolikus uralkodóhoz híven Mária Terézia is megpróbálta megreformálni az iskolaügyet, első lépésben kezdeményezte újraalapítani (és akadémiai szintre emelni) azokat a jezsuita gimnáziumokat, amelyek már működtek egy-egy nagyvárosban. Ilyen kezdeményezések 1753-ban a kolozsvári jezsuita iskola újraalapítása, amelyhez egyetemi rangot is adományozott, mégsem tudja megtartani helyét a reformáció központjában. Emellett orvosi és jogi akadémiát is alapítottak. A két intézmény és a jezsuita (ekkor még)¹⁸⁶ egyetem két karának (bölcész és teológia) összevonására és egyetemmé alakítására először Eötvös József kért javaslatot, és ebből megszületett 1872-ben a Kolozsvári Ferencz József Egyetem.

¹⁸² Kardos József -Kelemen Elemér -Szógi László: A magyar felsőoktatás évszázadai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.

¹⁸³ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004. 28.p.

¹⁸⁴ Mészáros István: Magyar iskolatípusok 996-1990. OPKM, Budapest, 1991.

¹⁸⁵ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

¹⁸⁶ 1784-ben királyi lyceum rangjára minősíti vissza az uralkodó (II. József)

A másik jelentős jezsuita iskolakezdemény Egerben történt, 1740-ben, Foglár György¹⁸⁷ jogi főiskolát hozott létre, amely 1754-től püspöki fennhatósággal működött tovább (megvonta a jezsuitáktól a tanítás jogát), így jött létre ez egri püspöki főiskola. A mai főiskola barokk épületét Esterházy Károly (a következő püspök) építtette 1760-ban, hiába egészítette ki a képzést orvosi karral abban a reményben, hogy egyetemi szintre emelheti, nem kapott hozzá engedélyt.

A magyarországi oktatás történetében a Ratio Educationis vízvonalzó jelentőségű volt. A királyi akadémiák és egyetemek szerepe is megváltozik, valamint az osztrák udvar népszerűsítéséhez igazodott. A nagyszombati egyetemet Budára (1777) költöztették, mely ekkor már négy karral működött (1769: orvosi kar felállítása, 1782: Geometrico-Hidrotechnicum –mérnöki képzés, 1787: állatorvos-képzés).

A szakképző intézmények területén is változásokat hozott Mária Terézia reformja, így jött létre az európai hírű, selmecbányai akadémia is 1763-ban (1735-től már működött, de még csak bányatisztképző intézetként).

Mária Terézia oktatási reformjainak alapját már 1774-ben lerakja, megvalósítását Ürményi József¹⁸⁸ bízta (a csehországi reformokat ugyanekkor hajtja vére, saját házi orvosával). Ezen reformok célja a porosz mintára (annak ellenére, hogy II. Frigyesel folytonos harcban áll az országot, a központosított, jól felügyelhető bürokratikus rendszer kiépíthetősége érdekében, majd ezt a három féle népiskola létrehozása követte: Kis falvakban **kis népiskolát**, Mezővárosokban és kisvárosokban **nagy népiskolát**, nagy városokban, amelyek egybeesnek a tankerületek központjaival, **normaiskolákat** hozott létre, ami nem más, mint egy népiskola és tanítóképző intézet egysége. A reformok hasonló okból nem valósulhattak meg, mint I. Frigyes Poroszországában, ugyanis az iskolaépületek infrastrukturális rendszerének fejlesztését elhanyagolta.

Az 1777-es Ratio Educationis¹⁸⁹ már merészebb reformokat akar felépíteni. Érdemes megjegyezni a következő ábra megértéséhez, hogy a felsőfokú intézményeket, amelyek egyetemi rangúak, királyi akadémiának nevezik el, de ekkor még életben van az „akadémia” kifejezés is, amely a középfok utáni két éves szakképző intézményeket jelöli (szintjében és funkciójában a mai felsőfokú szakképzésekkel mutat hasonlóságot)¹⁹⁰.

A Ratio Educationis rendszermodellje:

FELSŐFOK	Jogi Osztályok (2év)	EGYETEM		
	Filozófiai Osztályok (2év)	JOGI KAR (3év)	ORVOSI KAR (5év)	TEOLÓGIAI KAR (4év)
		BÖLCSESZETI KAR (2év)		
AKADÉMIA (2 év) jogi/hivatalnoki, segédorvosi képzések				
KÖZÉPFOK	Poétikai Osztályok (1 év)	NAGYGIMNÁZIUM		
	Retorikai Osztályok (1 év)			
	Gammatikai Osztályok (3 év)	KISGIMNÁZIUM		

¹⁸⁷ Juhász Erika: A hajdú-bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. Doktori értekezés. K.n. Debrecen, 2005.

¹⁸⁸ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

¹⁸⁹ Az első magyarországi népszámlálás (1784-1787). szerk.: Danyi Dezső, Dávid Zoltán. Központi Statisztikai Hivatal Könyvtára, Művelődésügyi Minisztérium Levéltári Osztálya, Budapest, 1960.

¹⁹⁰ Iratok a magyar felsőoktatás történetéből: 1849-1867. (szerk.: Sashegyi Oszkár). Felsőoktatástörténeti kiadványok. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, Budapest, 1974.

ALAPFOK:	Falusi (kis népiskola), Mezővárosi (nagy népiskola), (3 év anyanyelven + Városi (normaiskola: népiskola+tanítóképző) 3 év latinul v. németül)
----------	---

8. sz. táblázat

Ahogy már említettem, 1750-ben, megnyitotta kapuit a Szokolcai Collegium¹⁹¹, számos más református és evangélikus kollégiummal és lyceumnak egyetemben. Ezek az intézmények Kelet-Magyarországon és Erdélyben jellemzőek. Belső szerkezetük és oktatási rendjük, valamint műveltségtartalmaik eltértek a katolikus (általában gimnázium) intézményekétől¹⁹²:

KATOLIKUS ISKOLÁK	REFORMÁTUS ISKOLÁK
Klasszikus latin, ógörög műveltség és „katolikus” teológia	Modern ismeretek, latin nyelv, hivatalos levélírás, számtan, alapvető gazdasági ismeretek
Az elemi, gimnáziumi és akadémiai tagozatot külön egységként kezelték	Egyetlen intézménytípusban integrálja az alap-, közép- és felsőfokú stúdiumokat (egy kollégiumba jár 5-26 éves korosztály)
Minden osztály élén felnőtt pedagógus állt	A nagyobb diákok besegítenek a kisebbek tanításába (Bell-Lancaster módszer)
Csak a papi pályára készülőknek kell teológiai stúdiumot végezni	A filozófiai stúdium után kötelező a teológiai stúdium (akadémiai szinten)
Külön képzőintézményben foglalkoznak a középiskolai tanárokkal	Magyarországon a 19.sz.-ig nem szerveznek külön tanárképző intézeteket
Barokkos műveltség: a latin nyelvre alapozó képzés, jogi ismeretek, közigazgatási szakemberképzés jellemzi	Ha a polgárság magasabb társadalmi fokozatot akart szerezni, elvégezhette a középiskolai fokozat gimnáziumi osztályát (a hivatalnoki cím nemesi ranggal járt)
1599: Ratio Studiorum (Jezsuita Iskolaszabályzat), amely egységes nemzetközi iskolarendszert hoz létre Rómától, Bécsen át Indiáig és Peruig. ¹⁹³	A jobbágyok tehetséges gyermekei előtt is megnyílik az út a kollégiumok által, ha egyházi pályára készülnek (Luther prédikációinak hatására: alapítványokkal támogatják a szegényeket)

8. sz. táblázat

A katolikus iskolamodell:

7.oszt. teológiai fakultás	AKADÉMIAI TAGOZAT
6.oszt. teológiai fakultás	
5.oszt. teológiai fakultás	
4.oszt. teológiai fakultás	
3.oszt. filozófiai fakultás	
2.oszt. filozófiai fakultás	
1.oszt. filozófiai fakultás	GIMNÁZIUM
5.oszt. retorika	
4.oszt. antik írók-költők tanulmányozása	
3.oszt. latin grammatika	
2.oszt. latin grammatika	

¹⁹¹ Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái (szerk.: Szögi László) Magyar Felsőoktatás, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1994.

¹⁹² Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.

¹⁹³ Németh András- Pukánszky Béla: A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.

1.oszt. latin grammatika	
ELEMI ISMERETEK (6 év)	ELEMI ISKOLA

9. sz. táblázat

A református modell:

Teológia 2-3 év	<i>AKADÉMIAI TAGOZAT</i>
<i>Filozófia 2-3 év</i>	
Retorika 1-2 év	GIMNÁZIUMI TAGOZAT
Poétika 1-2 év	
Latin grammatika 3-4 év	
ELEMI ISMERETEK (6 év)	ELEMI ISKOLA

10. sz. táblázat

Az oktatási reformok anyanyelvű szakképzési intézmények és a gazdasági igények hatására a magyar nemességben is kialakította azt a szükségletet, hogy **anyanyelvű szakképző** intézményeket hozzon létre. Ekkoriban ugyanis nem volt ritka, hogy magyar, vagy osztrák intézményekben a hallgatók nagyjából felét a másik nemzet diákjai alkották¹⁹⁴. Két jelentősebb magyar nyelvű szakképző intézet egyike Tessedik Sámuel szarvasi evangélikus lelkész nevéhez fűződik, aki 25 évet dolgozott a falusi paraszt fiatalok szakmai –szellemi neveléséért. Létrehozta a Mezőgazdasági Szorgalmatossági Iskolát (soha nem lép a középfokú intézmények közé). 1786-ba megírta elméleti –módszertani művét az iskola működtetéséről: „A parasztember Magyarországon mitsoda és mi lehetne” címmel. Kifejtette, hogy a falusi oktatás nagy hibája, hogy távol áll a gyakorlattól, felhasználhatatlan ismerethalmazokból áll, emellett színvonala alacsony. Gyakorlatközelivé kívánta tenni tehát az oktatást, ezt pedig új tárgyak beiktatásával képzelte el: mezőgazdaság legújabb technikái, kereskedelmi ismeretek, stb. Mégsem múlt el nyom nélkül az Institutum Tessedikum hiszen Klébelsberg erre a mintára 17 mezőgazdasági középfokú iskolát fog szervezni.

A másik ilyen kezdeményezés felsőfokúvá vált, Festetics György 1797-ben alapította meg a Georgicon Keszthelyen, majd 1808-ban Selmechányán hozott létre Erdészeti Intézetet. A Georgicon, a szarvasi iskolához hasonlóan mezőgazdasági és kereskedelmi, gazdálkodási ismereteket oktatott, de egyéb korabeli műveltséget is közvetített hallgatóinak, természetesen magyar nyelven.

Albert Kázmér herceg sem akart alul maradni az oktatási reformokban, mellyel hazája iránti hűségét bizonyíthatta, így megalapította a magyaróvári Gazdasági Intézetet 1818-ban. A Georgicon Európában a legrégebben alapított, folyamatos működésű mezőgazdasági felsőoktatási intézmény. Bulla Károly professzor javaslatára Keszthelyen alapítja Festetics György, 1797-ben, melyet nem lehet tudni, hogy önmagáról és/vagy Vergilius tankölteményeiről neveznek el. A szakképzett gazdatiszteket először természetesen a Festetics birtok alkalmazta. Általában béreslegények tanultak itt ingyenesen, és minél több gyakorlatban alkalmazható, a korban legmodernebb agrártechnikákon alapuló tanórákat hallgatták. Az oktatás nyelve a latin és német volt, sok oktató érkezett Ausztriából és Angliából. 1846-ban viszont az oktatás nyelve végleg a magyar lett.

Debrecenben, Kassán, Kolozsmonostoron ezek az intézmények 1874-től akadémiai rangon működhetek tovább, majd 1945 után agrártudományi egyetemekké szerveződtek át. 1990-től a

¹⁹⁴ Kiss József Mihály: Magyarországi diákok a bécsi egyetemen: 1715-1789. Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest, 2000.

Pannon Agrártudományi Egyetem Georgicon Mez• gazdaság-tudományi Karaként ismerjük, majd 2000-tól a Pannon Agrártudományi Egyetem a fels•oktatási intézmények integrációja következményeként az országgyűlés a Veszprémi Egyetemhez csatolta.

A következő jelentős korszak Európa és Magyarország történetében az egyetemek intézményrendszerének fejlődését tekintve az 1800-as évek végére tehető. A kiegyezés (1867) lendületet adott a magyar társadalom szellemi fejlődésének, a Milleniumi nemzeti öntudatot erősítette. Az ipari és társadalmi fejlődés, az urbanizáció, a létre jövő munkás osztály átalakítja az eddig ismert társadalmi rendszerek minden területét. A századfordulón 44 hittudományi/ felekezeti főiskola működött, és 10 jogakadémia. Létre jöttek a speciális területek felsőoktatási intézményei is: 1875-ben a zeneművészeti-, 1881-ban iparművészeti-, 1893-ban színművészeti-, 1908-ban képzőművészeti akadémiák. 1909-ben született a Műegyetem¹⁹⁵, az Állatorvosi főiskola 1888-ban. 1912-ben, Debrecenben és Pozsonyban is újjászerveződött az egyetem¹⁹⁶.

Az 1867-es kiegyezés két részre bontotta az országot, és a további fejlődésben a Habsburg ház határozta meg az irányvonalat de segítette is a változásokat. A modernizáció itt is a népszerűség növekedésével járt. Bár a halálozási ráta 13%-al nagyobb, mint Nyugat-Európában (kolera és az USA-ba vándorlás), de a születés hamarosan ellensúlyozza azt (a népsűrűség körülbelül 40 fő/négyzetkilóméter).

Eötvös Józsefnek köszönhetően (1868: Népoktatási Törvény), **jelentősen nőtt az írni és olvasni tudók és közép-, vagy felsőfokú tanulmányokban résztvevők száma.** Eötvös 1848-ban már nevelésügyi miniszterként részt vett a kormányzatban (Batthyány kormány). 1849-ben Leo Thun gróf kezdeményezte az Organizacionentwurf¹⁹⁷ és a megvalósítását, amelyek a humboldti minta alapján kívánták korszerűsíteni az oktatást –mivel a nem valósult meg a magyarországi területeken. A reform alapjaiban ugyanaz, mint a Ratio Educationis, de középiskolai szinten két új intézménytípust hozott létre, a 8 osztályos gimnáziumokat, klasszikus műveltséggel, és a 6 osztályos reáliskolákat, természettudományos és gyakorlatiasabb tartalmakkal (élő idegen nyelvet oktat az ógörög helyett). 1855-ben Ferenc József az egyházat mentesítette az állami kontroll alól, visszahelyezte az oktatásügyet a katolikus egyház kezébe (1833: Franciaországban is épp ekkor zajlott a Bourbon restauráció). A herbartizmus megjelenéséig (1870) az oktatásügy a katolicizmus uralma alatt ismaradt, tehát nem politicum, hanem eclesianum volt¹⁹⁸.

A magyar felsőoktatás hálójának fontos eleme volt a Magyar Királyi Honvéd Ludovika Akadémia (Ludoviceum), amely 1945-ig működött a magyar katonai felsőoktatás legnívósabb intézményeként. 1808-ban alapította az országgyűlés Mária Ludovika királyné (I. Ferenc felesége) felajánlásából, de az intézmény csak 1872-ben nyílt meg. 14-17 éves fiúk járhattak a négy évfolyamos iskolába, akik még nem érték el a hadköteles kort, és felsőfokú tanulmányukkal a tisztí utánpótlást biztosították. A kilencven fős évfolyamok harmadát magánalapítványok támogatták, 10 fő állami finanszírozással, 23-23-at pedig fizetéssel (600 Ft) és fél-fizetéssel (300 Ft) képeztek.

Eötvös József báró, vallás és közoktatásügyi miniszterként újból bekerül a kormányba (1867-1871-ig, haláláig kultuszminiszter). 1868-as Népoktatási Törvényében számos reformintézkedésre kerül sor, ami az előzőekhez képest nagy előrelépés volt. **A felekezeti iskoláknak vallásszabadságot hirdetett** és adott, és a népiskolák építtetésénél figyelembe vette, hogy hol működik felekezeti iskola, és ott nem épített népiskolát, hanem „átadja” azoknak az alapoktatás funkcióit. A tanító-, és tanárképzést is megújította, a budapesti egyetemhez gimnáziumi, a József Műegyetemhez pedig reáliskolai tanárképző intézetet állíttatott fel. Az első vidéki tanítóképző intézet a bajai, amely a mai napig a miniszter nevét viseli. Létrehozta a **duális**

¹⁹⁵ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

¹⁹⁶ Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok. (Szerk.: Tóth Tamás) In: Tóth Tamás: A napóleoni egyetem•l a humboldti egyetemig. Professzorok Háza, Budapest, 2001.

¹⁹⁷ Szögi László: Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemein. Budapest-Gödöllői Egyetemi és Főiskolai Levéltári Szövetség, ELTE Levéltára, Szeged, 1994.

¹⁹⁸ Kékes Szabó Mihály: A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. Iskolakultúra, 2003/3.sz.

iskolarendszert¹⁹⁹, amely egyrészt elitképzést biztosította (szaktudósok és papság egyetemi szintű képzése), valamint a népoktatás expanziójából állt (népiskolák, óvodák). Eötvös is megkísérelte, amit Báthory és Mária Terézia is megpróbált; egyetemmé alakítani a kolozsvári akadémiákat, ám az ő idejében még csak tervezet marad. Csak Pauler miniszterelnöksége idején, 1872-ben alakul meg. Ez lett a dualizmus időszakának második nagy egyeteme, ahol a protestantizmus hatása is érvényesült, szemben a Pesti egyetemmel, ahol a katolicizmus és herbartizmus volt a meghatározó irányzat²⁰⁰.

Lényeges fordulat a közoktatás expanziójában az az iskolatípus, amelyet Eötvös vezetett be: az **ismétlőiskolák**. (Ezekre (is) hivatkozva vezeti majd be Hómann 1940-ben a 6-15 éves korosztály kötelező iskoláztatását.)

Pauler Tivadar²⁰¹ minisztersége idején (1872-1873), nem csak a kolozsvári egyetem, hanem más felsőoktatási kezdeményezések is megvalósultak. 1870-ben Irányi Dániel már törvényjavaslatot tett a magyarországi felsőoktatás anyagi bázisának megteremtésére, de Pauler az, aki ezt az összeget előteremti, az őt követő Trefort pedig megemeli a felnőttképzési alap összegét. **Trefort Ágoston** minisztersége alatt (1872-1888) a tanítóképzés három évről négy évre növekedett²⁰², mivel **kötelezővé tették az egy év gyakorlati képzést**. 1875-ben középiskolai tanárvizsgálati vizsgaszabályzatot²⁰³ vezettek be, amelyben a tanárképzést 3 év egyetemi képzéshez, szakvizsgálóhoz kötötték, melyet a tanárvizsgáló szakbizottság²⁰⁴ előtt kellett letenni szóban, írásban, és a gyakorlatokról is beszámolót kellett készíteni. 1879-ben létre hozta a budai Tanárképző Pedagógium, és a pesti Erzsébet Nőiskola mellé a polgári gyakorlóiskolákat. 1883-ban elkészült a Középiskolai Törvény, amely a tanárképzést 4 év egyetemi tanulmányhoz, szakvizsgálóhoz, valamint egy év gyakorlathoz kötődött.

Eötvös Lóránt kultuszminiszterként (1894-1895) színes tudományos életet hozott létre. 1895-ben felállította a Királyi Magyar Tanárképző Intézetet. Szintén ebben az évben elolvasta Guttenberg Pál jelentését a dán népfőiskolai rendszerről, és tervbe vette a hasonló intézmények támogatását hazánkban is (1897-ben létre jött az Uránia, Magyar Tudományos és Közművelődési Egyesület), valamint létre hozta francia mintára az Eötvös Collegiumot, amely államilag támogatott, tehetségen alapuló bölcsész-elitképző bentlakásos intézmény volt. A felsőfokú képzést kiegészítette a legtehetségesebb diákok számára szakkollégiumi képzéssel.

Az első világháború kitöréséig még fejlődött az oktatás intézményrendszere és a tudományos élet, 1907-ben Pécsen Országos Szabadoktatási Konferenciát rendeztek, 1914-ben Bajszentivánon megalakul az első hazai népfőiskola, valamint 1914-ben a debreceni egyetem is.

Az első Magyar Köztársaság kultuszminiszterei közül csak Kunfi Zsigmondot emelem ki, aki az iskolai hitoktatást megszüntette 1919-ben. Történelmi háttérben IV. Károly lemondása (1918. november 13-án) és az öszirózsás forradalom (október 31.) álltak, kikiáltották a Magyar Népköztársaságot, 1919 március 21-én pedig a Forradalmi Kormányzótanács kikiáltotta a Magyar Tanácsköztársaságot.

A Horthy-korszakban (1920. március 1.-1944. október 16.), a trianoni békeszerződés (1920) megváltoztatta a magyarországi határokat, a Magyar Királyság területének 71.38%-át elcsatolták, 7,6 millió magyar a csonka Magyarországra, 3,3 millió magyar a határon kívül rekedt. A népfőiskolák kétharmada, a középiskolák fele az újonnan alakult államok területén maradt²⁰⁵.

¹⁹⁹ Ugrai János: Kiváltságosok és kiszolgáltatottak. Fizetési és megélhetési viszonyok az oktatásban kétszáz évvel ezelőtt. Iskolakultúra, 2004./ 6-7.sz.

²⁰⁰ Németh András –Pukánszky Béla: Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. Magyar Pedagógia, 97.évf./ 3-4.sz., 1997. 303-317.p.

²⁰¹ Nagy Péter Tibor: A polgári iskolai tanítóképzés 19. Századi történetéhez. Iskolakultúra, 2004./ 6-7.sz.

²⁰² Németh András: A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése. Iskolakultúra, 2003./3.sz.

²⁰³ Mann Miklós: Középiskolai tanárok és képzésük a 19. Század második felében. Iskolakultúra, 2004./ 6-7.sz.

²⁰⁴ Németh András: A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.

²⁰⁵ Sári Mihály: Grenzüberschreifende Kultur. In: Művelődéstudományi Tanulmányok (Szerk.: Rubovszky Kálmán) Acta Andragogiae et Culturae 16. Debrecen, 1997. 108.p.

Ennek ellenére az egyetemekre beiratkozó hallgatók létszáma folyamatosan növekedett. A pozsonyi Erzsébet Egyetem Budapestre, majd Pécsre, a kolozsvári Ferenc József Egyetem Budapestre, majd Szegedre költözött. A két világháború között Magyarországon a következő egyetemek működtek²⁰⁶: A nagyszombati (1635) egyetem jogutódjaként Budapesten a Pázmány Péter Tudományegyetem, és a Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdasági Egyetem. Szegeden a Kolozsvári Egyetem jogutódjaként a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem. Pécsen a pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem jogutódja, amely így már oktathatott teológiát és orvostudományokat is, Debrecenben (1914) pedig a Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem.

Az 1920-as Numerus Clausus szükséges oktatáspolitikai lépésnek látszott a magyar nemzet megmentése érdekében. Elsősorban a műegyetemet, közgazdasági és jogi kar „védelmének” érdekében hozták meg a törvényt. Eredetileg az volt a célja, hogy a felsőoktatásban tanulók arányának tükröznie kell az ország népességének számarányát. A törvény leginkább a zsidóságot korlátozta, hiszen 6%-ban adta meg a fent említett felsőoktatásban való lehetséges részvételüket Trianon már leválasztotta a kevert népsűrűségű területek legnagyobb részét, de minden nemzetiség számára felállította a kvótákat a részvételi arányáról, a törvény a „zsidó” szót sem használta, júdeistákként határozta meg őket.

Jelentős változás volt az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlása. Az Antant politikájának hatására megindultak a nemzetiségi szakadások, még Trianon előtt (1919 St. Germain-i Béke, 1920 Trianon). Az alapkoncepció az volt, hogy Európát inkább több kis állam alkossa, amely felállítás kevésbé veszélyes az Antant országokra. A volt monarchia szenvedte el a legnagyobb vereséget a területvesztést illetően (területének 70%-át, népességének 60%-át veszti el). A Bethlen-kormány (1921-1931) köszönhetően 1924-25-ben 307 milliárd dollár²⁰⁷ népkölcsönt vettünk fel, és megalapították a Nemzeti Bankot. 1927-ben új pénz bevezetése vált szükségessé (pengő). A magyar államháztartás lassan helyrebillent. Az ipari növekedés 1929-re 12%-al nőtt felfelé a háború előtti utolsó békeidő volumenéhez képest (ekkorra ismét Magyarországhoz tartozott a Baranya Háromszög, és megtörtént a soproni népszavazás is).

Ennek a gazdasági növekedésnek következményeként indultak meg a kulturális-oktatási nagyberuházások, amelyek Klébelsberg Kúnó kultuszminisztersége idején (1922-1931) valósultak meg. Nagyobb reformokat hozott az oktatásba, mint addig bárki a magyar történelemben, ő vezette be az „újkorba” a magyar kulturális rendszert. 1923-1948-ig a tanítóképzés 5 évéssé vált²⁰⁸, de nem csak az oktatás ideje növekedett, hanem a tantárgyak tartalmát is megújította, a népiskolai tárgyak tananyagát helyezte előtérbe. Beépítette a modern tudományok, főleg a természettudományok oktatását, pedagógiai tantárgyakat (metodika-didaktika) vezetett be, és meghagyta az egy éves tanítási gyakorlatot, **középiskolai rendes tanárképzőket** rendelt az egyetemi bölcsészkarok mellé, és ehhez számos **tanárképző intézetet** valamint **gyakorló gimnáziumok** felállítását kellett megszervezni. 1927-ben létre hozta a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát Szegeden, ami európai-hírű intézménnyé vált hamarosan a számos (kb. 41 db.) publikációjának és folyóiratainak köszönhetően, valamint azért, mert ez volt az első intézmény Európában, amely a tanárképzés szintjén a gyakorlatba adaptálta a reformpedagógiai módszereket (a férfi és női képzést is egyesítette).

Nézete²⁰⁹ szerint az elitképzés helyett a tehetséges fiatalok felsőoktatásba való bejuttatását kell támogatni. Számos más kutatási-fejlesztési intézkedése mellett (ami a „kulturálfölény” jegyében történik: európai műveltség, magyar szív), hazahívatta Szentgyörgyi Albertet Cambridge-ből az

²⁰⁶ Sári Mihály: A kultúra intézményrendszerének történeti-funkcionális változásai. PTE FEEFI, Pécs, 2004.

²⁰⁷ Történeti demográfiai évkönyv. Központi Statisztikai Hivatal Népeségstudományi Kutatóintézete, Budapest, 2003.

²⁰⁸ Kelemen Elemér: A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a tanítószázad 19-20. Századi történetéből. Iskolakultúra, Pécs, 2007./ 32.sz.

²⁰⁹ Bitskey István: Hungariából Rómába: A római Collegium Germanicum Hungaricum és a magyarországi barokk művelődés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

Orvostudományi Kutatóintézet vezetésére. Klinikákat építtetett Szegeden, Debrecenben, Pécsen (elsődleges célja az orvostudományi kutatások gyakorlati alkalmazhatósága, vagyis a gyermekhalandóság csökkentése). A nevéhez fűződik a Testnevelési Főiskola létrehozása, az 1930-as Margit-szigeti sportuszoda megnyitása, múzeumok regionális fejlesztése (Debreceni Déry Múzeum), 1500 népkönyvtár, 5000 népiskola építése, a tessediki mintára 17 mezőgazdasági iskola létrehozása.

A tudósutánpótlás nevelésére a tehetséges fiatalok számára „nemzetközi ösztöndíj-rendszert” hozott létre, a Collegium Hungaricumot²¹⁰ (Bécs, Párizs, Róma, Konstantinápoly), amelyek a mai napig működnek.

A középiskolai szinten is jelentős reformokat vezet be, 1924-ben középfokúvá minősítette a **négy évfolyamos polgári iskolát**, engedélyezte a **Waldorf iskolákat** és egyenrangúvá tette, az ott megszerezhető végzettséget a polgári iskola középfokú végzettségével. 1926-ban tovább megy a középiskolai egységesítést illetően, a leányok iskoláit **gimnáziummá alakítja** (gimnázium, lyceum, kollégium), valamint a **reáliskolákból és gimnáziumokból létrehozza a reálgimnáziumokat**, hogy kiszélesítse a felsőoktatásba való egységes bemeneti lehetőséget.

A **műveltség tartalmakat** is megújítja²¹¹, a latin nyelv mellett a német, vagy angol, vagy francia nyelv lesz a kötelező. **Hangsúlyt kaptak a „nemzeti tantárgyak”**, mint a magyar történelem, magyar irodalom, földrajz, és a módszertant tekintve **erősödött a természettudományos és gyakorlati orientáció.**

A társadalom közben maga is létrehozta szervezeteit, mint a Leventemozgalmat, a katolikus fiú-, és lány egyleteket (KALOT, KALÁSZ)²¹². 1931-ben azonban a társadalmi, gazdasági, oktatási reformok véget érnek a statárium kihirdetésével és a szabad választások nyilvánossá tételével, valamint a biatorbágyi vasúti merénnyel.

1932-1942-ig kisebb megszakítással Hómann Bálint Magyarország nemzetnevelésügyi minisztere. A Gömbös-kormány (1932-36) szélsőjobb oldali populáris politikát folytatott. Gömbös Gyula Mussolinivel és Hitlerrel is jó viszonyt ápolt, így megnyithattuk a kereskedelmi kapcsolatainkat Németország és Olaszország felé. Az oktatáspolitikában is megjelent az aktuális társadalmi törekvés, amelynek kifejezéseként megjelenik a központosítás, egységesítés. 1934-ben Hómann nyolc tankerületre osztotta fel az országot (tanfelügyeleti hálózat), valamint létrehozta az egységes elemi és középiskolai rendszert. 1940-re megszületik az egységes 8 osztályos népiskola, a tankötelezettséget 6-15 éves korra emelte. 1936-ban gimnáziummá egyesítette a középiskolai rendszereket. 1944. október 15-én Budapestet a németek megszállták, másnap hatalomra került Szálasi Ferenc (a nyilas uralom 1945 március 27-ig tartott). Ezt a korszakot a hungarizmus mellett a cigány-, és zsidógyűlölet jellemezte, habár Szálasi nem hitt a náci fajelméletben²¹³. 1945. április 4-én a Vörös Hadsereg bevonult Magyarországra. Ebben az időszakban **Teleki Géza** kultuszminiszter (1944 október 22.-1945 november 13.) munkássága meghatározó²¹⁴. Ő az, aki a nyolc osztályos polgári iskolákat, nyolc osztályos általános iskolákká szervezte át, beleolvasztotta abba a gimnáziumi alsó négy osztályt. Az oktatott módszerekben és műveltség tartalmakban is változást hozott. Ekkor jöttek létre a dolgozók iskolái, ami az úgynevezett második utas képességekben ma már elengedhetetlen, valamint 1946-tól kibontakoztak az úttörőmozgalmak²¹⁵.

²¹⁰ Ágoston György: Az egyetemi tanárképzés dilemmái az 1930-as években (a tudományos képzés és szakképzés kérdései az 1936-os felsőoktatási kongresszuson). Magyar Pedagógia, 1997. 97.évf./ 2.sz.

²¹¹ Mikonya György: Régi tankönyvek mustrája a Széchényi Könyvtárban. 2005./9.sz.

²¹² Drabancz M. Róbert- Fónyi Mihály: A magyar kultúrpolitika története 1920-1990. Csokonai Kiadó, Debrecen, 2005.

²¹³ A náci filozófia alapműve: Rosenberg Mythosa. A náci fajelmélet megtartóje.

²¹⁴ Karácsony Sándor: Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 2002.

²¹⁵ Durkó Mátyás felosztja a magyarországi posztindusztriális művelődési korszakokat: 1945-48: Szabadművelődés korszaka, 1948-70: Népművelés korszaka, 1970-89: Közművelődés korszaka, 1989: Kulturális animáció korszaka. – Saját egyetemi jegyzet, KLTE.

1948-ban **Ortutay Gyula államosította az egyházi iskolákat**, így az évszázadokig tartó oktatási-művelődési privilégium végleg kikerült az egyházak kezéből. A felsőoktatás teljes átszervezése (1948-as Egyetemi Reform) is megtörtént: a tanárszakokat ezen túl a bölcsész-, és természettudományi karokon, szakpárban²¹⁶ lehetett tanulni. A tanterveket központilag, egységesen határozták meg, Az általános iskolától az egyetemig. Nem volt többé szükség a tanárvizsgáló bizottságokra és a tanárképző intézetekre, a szakmai felügyeletet hivatalos, bürokratikus, centralizált szervezet váltotta fel(minisztérium, Magyar Dolgozók Pártja). Az új hatalom, a népi demokrácia (proletárdiktatúra) a munkás és paraszt fiatalokat tömegesen juttatta be az egyetemekre²¹⁷.

1949-től ismét átalakult az oktatás, így a felsőoktatás szerkezete is. Kisebb intézményekre bontották szét az intézményeket és elindul a „tisztoztatás” is, amely az egyetemi oktatókat is, és a tananyagot is érintette. A szocialista rendszer előnye volt, hogy tömegek kerültek be a felsőoktatásba –munkás és paraszt fiatalok (és Magyarország történetében először megvalósul a közoktatás az alapfokú iskolarendszerben is), a társadalmi oktatási modell kissé kiszélesedett.

Az 1952. évi I. törvény szerint a Magyar Népköztársaság kulturális minisztériumai a Népművelési Minisztérium, és a Közoktatásügyi Minisztérium, amely kiegészült az 1953. évi IV. törvény szerint a Felsőoktatási Minisztériummal. Sztálin halála **egy új, de még szintén szovjetunió-centrikus művelődés és oktatáspolitikát hoz**. Rákosi Mátyás MDP főtitkár bukása után a moszkvai pártközpont úgy gondolta, hogy Nagy Imre²¹⁸ alkalmas lenne Magyarország irányítására. Személyében az állami vezetésben a politika, a társadalom aktivizálódása terén változásokat hozott ugyan, de a kultúra és felsőoktatás terén alig érezhető az átalakulás 1956. október 22-ig.

Az '56-os forradalmat követően új kultúr-, és oktatáspolitikai is kibontakozott. 1962-ig a megtorlások, koncepciós perek, kemény, Moszkva-központú ideológiai nevelés jellemezte a korszakot.

Benke Valéria (1958-1961) az első női oktatásügyi miniszterünk. Az 1961-es Közoktatási Törvény a tankötelezettséget 16 éves korig emelte fel, középfokon létre hozta az 5+1-es gimnáziumokat, amelyek rövid időn belül munkaerő-piaci válságot okoztak. Megteremtette a szakközépiskolákat és a három éves szakmunkásképző intézeteket, és a pedagógusképzést is megújította, hogy alkalmas legyen az új iskolarendszer ellátásához: az új koncepció szerint:

2 éves	Óvóképzés
3 éves	Tanítóképzés
4 éves	Általános iskolai tanárképzés
5 éves	Középfokú tanárképzés
Egyetemi oktatók fokozatai:	Egyetemi kisdoktori (dr., phil., stb.)
	Tudományok kandidátusa (C.s.C.)
	Akadémiai doktorátus (D. Sc.)
	MTA levelező tag
	MTA rendes tag

11.sz. táblázat

Az Acél-korszak a „szocialista kultúra” aranykora, amelyben a politikai-ideológiai indoktrináció szötte át a kultúra minden faktorát, ugyanakkor a kultúra támogatottsága is növekedett. Az 1960-es évek második felében bekövetkezett az „enyhülés” időszaka, amelyet a

²¹⁶ Pukánszky Béla: Tanárképző vagy egyetem?. Magyar Pedagógia, 1987. évi 4. sz.

²¹⁷ Ladányi Andor: A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1992.

²¹⁸ Nagy Imre (1953. július 4.-1955. április 18.), Hegedűs András (1955. április 18.- 1956. október 24.), Nagy Imre második terminus: (1956. október 24.-november 14.)

kultúra terén az Acél György nevével 3T-vel²¹⁹ lehetne bemutatni. 1970-ben az Országos Népművelési Konferencián megfogalmazódott az igény a népműveléstől a tágabb „közművelődésre”. 1976-ban megjelent az V. törvény a Közművelődésről, amely már a kulturális szokszínűség jegyében születik meg. Az 1978-as közoktatási törvény már két követelményszintet határozott meg az új tantervben: törzsanyagot és kiegészítő anyagot. Köpeczi Béla oktatásügyi miniszter és Gázsó Ferenc miniszterhelyettes az új Közoktatási Törvénnyel (1985) „kirobbantja” a rendszerváltást az oktatásban²²⁰ (engedélyezte az alternatív iskola-szerkezeteket, módszereket, így került a Zsolnai-féle NYIK és ÉKP, valamint a Gáspár-féle szentlőrinci munkaiskola²²¹ a megengedhető iskolastruktúrák közé).

Az EURIDYKE (Európai Oktatási Adatbázis) szerinti felmérések azt mutatják, hogy a rendszerváltás után, 2000-re, Magyarországon a felsőoktatási részvételi arány háromszorosára növekedett, valamint a belépők száma a négyszeresére nőtt. A szabad, piacosodott társadalomnak fel kell vennie a versenyt a nyugat-európai, Egyesült Államok -beli, és a japán oktatási rendszerekkel²²².

A Bologna-modell az USA felsőoktatási modelljét vette át, habár ott egy másfajta intézményi hagyományrendszer, és ennek folyamatos fejlődése vezetett a modell kialakulásához. Ezek a változások előzetesen az alapoktatás körül vívott harcok eredményei is. A rendszerváltozás kikiáltása (1989. október 18.) után Andrásfalvy Bertalan 1991-ben ismét Gázsó Ferencet kérte fel az új Közoktatási Törvény elkészítésére, de mindketten belebuktak²²³. 1993-ban szabályozták a kultúra intézményrendszereit és az alábbi törvények megszülettek: .

A Horn-kormány idején (1994-1998), Magyar Bálint oktatási miniszter minisztersége idején új NAT-ot terveztek, amelynek bevezetését 2000-re ütemezték (az érvényben lévő NAT 1994. szeptemberétől hatályos), és amely az Európai Unió normákhöz is alkalmazkodik, vagyis Európa rugalmasabb és modernebb oktatási rendjéhez hasonul, a Dán modellhez. Probléma volt, hogy nem lehetett bevezetni egy Közép-Európa számára teljesen ismeretlen oktatási szerkezetet, egy más társadalom tradicionális struktúráiba.

Az 1998 szeptemberétől bevezetendő NAT modellje:

6 év elemi iskola	4 év alsó középfok	Alapvizsga + 2 év (érettségivel zárul)	
		Alapvizsga + 3 év + emelt szintű érettségi	

12.sz. táblázat

A tankötelezettséget 18 évre emelték fel, hogy a 18 év alatti fiatalok semmiképpen se jelenjenek meg a munkaerőpiacon. Ahelyett tíz műveltségterületet határoztak meg, integrált komplex tantárgyakat is bevezettek az oktatásba, amely jegyeiben liberális szemléletmódot tükröz. A követelményeket az egyes műveltségterületekhez rendelte, és csak minimális teljesítési szintet határozott meg. Ezért vélték úgy sokan, hogy már az alapfokú oktatást is ketté választotta a NAT elit iskolákra és olyan iskolákra, ahol valóban csak a minimum szintet fogják teljesíteni a diákok. Hozzájárul még az alapszintű képzési szakadék növeléséhez, hogy a NAT csupán a tanterv 50-70%-át határozta meg, a többit a helyi tanterv tenné hozzá. Kérdés, hogy vannak-e olyan művelt önálló, kreatív pedagógusok (képeztünk-e olyanokat), akik ezt a követelményt teljesíteni tudják.

²¹⁹ Tűröm, Tiltom, Támogatom.

²²⁰ Kelemen Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: Az oktatási törvényhozás változásai. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994.

²²¹ Csalog Judit: Ez történt Szentlőrincen. Lóránd Ferenc: Így is lehet. Bakonyi Pál: Hozzászólás a kritikai szocializmuskritika-vitához. Zsolnai József: Kényszerű hozzászólás a pedagógia újabb identitászavarához. Iskolakultúra, 2003./ 3.sz.

²²² Kelemen Elemér: Oktatásügyi változások Kelet-Közép-Európában az 1990-es években. Magyar Pedagógia, 2000. 100.évf./3.sz.

²²³ Kocsis Mihály: A tanárképzés megítélése. Iskolakultúra, Pécs, 2003.

1995-től kezdve a tanítóképzők egy plusz évet (az óvóképzés 3, a tanítóképzés 4 éves lett) iktattak be képzéseikbe, arra való tekintettel, hogy a műveltségterületekre felkészülhessenek. A gyakorlat viszont a mai napig azt mutatja, hogy megmaradnak a tantárgyi keretek²²⁴.

1996-ban a Vatikán és a Magyar Kormány, szerződést kötöttek, az egyházi iskolák működtetéséről és finanszírozásáról. A rendszerváltás után a felekezeti iskolák száma növekedni kezdett, de soha nem nyerték vissza a reformkor előtti nagyságukat. Az Orbán-kormány (1998-2002) minisztere, Pokorni Zoltán idején (1998-2001), új nemzeti tanterv születik, melynek elnevezése Kerettanterv²²⁵. A 2000.-es új Kerettanterv már elnevezésében is hibás, hiszen ezt a kifejezést az oktatásban a felsőoktatásban használja, egy más tudományos kategória jelölésére. Tehát ez a rendszer meghagyja (visszaállítja) a régi 8+4-es struktúrát. A tartalmat illetően nem fogalmaz meg szigorú kategóriákat, de mindössze 5%-ban határozza meg a helyi tantervet, amely a Magyarországon hagyományos poroszos Humboldt – Herbart oktatási rendben érthető a pedagógusok számára. A Kerettantervet 2002-re mindenhol bevezették.

Elindult a Bologna-folyamathoz való csatlakozás, amely 2010-re egy egységes, felsőoktatási régióba való beilleszkedést és a felsőoktatás minden területén harmonizációt „követel”. A Pokorni-féle törvényt a gyakorlatban szinte azonnal felváltotta az újabb, 2005-ben bevezetendő (2003-as készítésű) NAT, amit Magyar Bálint második miniszteri terminusában (2002-2006) dolgoztak ki. Ez a NAT visszatér Gázsó Ferenc iskolaszervezetéhez, érintetlenül hagyta a strukturális kérdéseket, hiszen életben voltak még az előző Magyar Bálint féle terminusból alakuló iskolastruktúrák, és visszaállt a 8+4-es rendszer is.

A műveltségterületek megmaradtak, nincsenek tantárgyak, csak témakörök. A követelményrendszert nem határozták meg, arra hivatkozva, hogy nem egyenlő esélyekkel érkeznek a gyermekek az iskolába, így nem lehet egységes követelményszintet rájuk kényszeríteni. Jó lenne, ha a pedagógusképzés a liberális elitképzéssel lépést tudna tartani, de nem tud, s ez a társadalmi szakadékok növekedéséhez vezet.

Ekkor született meg az új Felsőoktatásról szóló törvény is (2005), amely 2006-ra lépett hatályba. Erre is a liberális szemlélet jellemző. Kérdés, hogy alkotmányellenes-e elvenni az egyetemek autonómiáját, hogy az oktatás valóban hosszú távú befektetés-e, és hogy az egyenlő esélyeket mennyiben sértheti ez a bevezetett normarendszer. Látnunk kell itt is azt a keveredést, amit a három európai felsőoktatási modell okoz a szakemberekben. A megoldás valóban a három modell keveredése lenne, de kérdés, hogy mely elemeket akarunk integrálni az angolszász-, melyet a francia-, és melyet a porosz modelltől, holott tisztán látszik, hogy a közoktatás rendszere sem tisztázott, a ráépülő rendszerek pedig igencsak ingatagok. A dolgozat írásának időpontjában²²⁶ oktatásügyi és kulturális miniszterünk Hiller István (2006-), és Pálinkás József az MTA elnöke.

2.5 A poroszos neveléstudomány és módszertan-története

2.5.1 A porosz-német-osztrák neveléstudományba ágyazott módszertan története és annak alakulása

A magyar neveléstudomány kialakulásának feltétele: a porosz neveléstudomány irányzatai és annak nevelés-módszertani elemei. A neveléstudomány kutatási feltételei:

- Politikai követelmény: átfogó nevelési-oktatási stratégia és elmélet szükségé (polgári társadalom) a nemzetállamban

²²⁴ Réz Ferenc: Poszmodern kavalkád. Új Pedagógiai Szemle, 2000./október.

²²⁵ Ballér Endre: Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

²²⁶ 2008-10-27

- Polgári szabadságjogok és társadalmi nyilvánosság
- A termelési folyamatok ismeret- és kompetencia szükséglete
- A társadalmi termelés profijából elkülöníthető források oktatási rendszerek finanszírozására
- Tudományos eredmények felhalmozódása
- Oktatási rendszerek megléte
- Kimûvelt emberfők sokasága
- Európai tudásközösségek, közös nyelvi, fogalmi rendszer

A XIX. században jelennek meg az első próbálkozások Európán, amelyeknek a célja a neveléstudomány tudománnyá tétele, ahogyan a természettudományok a felvilágosodás korára elérték azt a tudományfejlődési szakaszt, amely kialakította a különböző természettudományos szaktudományokat. A XIX. században a pedagógus szakma professzionalizációja zajlott le, amely párhuzamosan futott az előző század közoktatási (nálunk felvilágosult abszolutista) törekvéseivel, valamint a közoktatás és felsőoktatás szervezeti kérdéseinek rendezéseivel. Számos próbálkozás történt (Rousseau, Pestalozzi, stb.) a neveléstudományi diszciplínák kialakítására, de mindezek csak elszigetelt törekvések maradtak az egyetemi neveléstudomány kialakulásáig.

A tartalmi feltételek sem feleltek meg az előzetes próbálkozásokban, az egy-egy „mester” sem szerepelt egységes fogalomleírás, a neveléstudomány tárgyának, rendszertanának a pontos meghatározása. Inkább a társadalom elvárásait vizsgálták a neveléstudománnyal szemben, és filozofikus dimenzióit, az emberi lét célját és minőségét vizsgálták.

A neveléstudomány kialakulásának fontos alapja az európai tudósközösségek létrejötte, vagyis az egyetemek kialakulása, valamint ezek „nyilvánosodása” a polgári társadalomban. Nem egyházi, vagy nemesi monopólium többé a tanulás, hogy az egyenlőtlenség eltüntetését jelöli meg egyik céljának, de a gyakorlatban inkább a társadalmi hasznosíthatóság játszik szerepet. Az erkölcsi fejlődés elméleteit tehát felváltja a társadalmi gyakorlat és célorientáltság. Fontos elem az **egységes tudományos nyelv** kialakítása, amely a pedagógiában mára viszonylag egységes, de az andragógiában épp csak kialakulóban van.

A neveléstudomány kialakulása számos társadalmi, gazdasági változásnak és más tudományterület fejlődésének eredményeként születik. Az 1700-as években számos tudományos társaság alakult Európában, nagyrészt olyan szalonokban, ahol a nemesi és a polgári műveltség találkozhatott. 1701-ben, Berlinben például Gottfried William Leibniz (1642-1727) megalapítja a Királyi Akadémiát. A neveléstudomány egészen a XXI. századig a pedagógiát tekintette elsődleges tudományának. Ennek tartalmait is más tudományterületekből vezették le, mint a teológia és filozófia. Emellett megjelent az antropológiai-pszichológiai szemléletmód főként Descartes, Rousseau, Leibniz munkáiban, amely végső célja az önmagát fejleszteni képes individuum.

Európában két neveléstudományi modellt különböztethetünk meg²²⁷, a német tudományos pedagógiát (dolgozatom szempontjai miatt most ezt elemzem) és a francia neveléstudományt, amely inkább társadalomtudományi, később szociológiai-pszichológiai szemléletmódot tükröz (például Emil Durkheim társadalomfilozófiai szemléletét). Bár Európában három oktatási modell alakult ki: a porosz-kontinentális, a francia-kontinentális és az angolszász, mégis csak két modellhez rendelhetünk neveléstudományi karaktert. Az angol neveléstudomány rokon vonásokat mutat a franciával, de amint elválhatna attól, és „hozzáad” egy kis pszichológiát és szociológiát, már amerikai neveléstudományi irányzatként emlegetjük. Az angolszász tudományfejlődés mindig is erősebb gyakorlati, mint elméleti szakmai orientációt tükröz. Az empirikus kutatás és gyakorlati

²²⁷ Tóth Tamás: A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Felsőoktatástörténeti tanulmányok. (szerk.) Tóth Tamás, Professzorok Háza, Budapest, 2001.

tapasztalat nehezebben formálódott diszciplínává, bár mára már sokkal hatékonyabban működik, mint az elméletből formálódott neveléstudomány.

A **porosz neveléstudomány** szemléletmódja tükrözi a napóleoni harcok utáni társadalmi küzdelmet a „birodalom” helyreállításáért. Fő szempontja az államközpontú, tudományfejlődésen alapuló zárt diszciplínarendszer megteremtése.

A német tudományos pedagógia kialakulásának első eleme egy másik tudomány, a filozófia tudományának önállóodása. Ebben a modellben a filozófiai, korábbi szakaszokban teológiai orientáció jellemző. A felvilágosult abszolútizmus, a német romantika és idealizmus a társadalom filozófiai háttere (Sturm und Drang: Schiller, Goethe, Humboldt, Idealizmus: Kant, Herbart).

A pszichológiai hatásokat a pedagógia korai tudománya is kutatta. Christian Wolff (1679-1754), aki az empirikus lélektan alapjait dolgozta ki, és hitt abban, hogy minden embernek speciális képességei vannak, és a lélek folyamatosan törekszik a fejlődésre, amely majd a pedagógiai hatások által tud kibontakozni. Ez az irányvonal azonban az „egységes” tökéletes **állampolgár neveléséhez vezető úton eltévedt. Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) ötvözi a két utat**, mivel a nemzeti önismeret, tolerancia és újhumanizmus elkötelezett híve (Bölcs náthán 1779).

A **porosz neveléstudomány filozófiai megalapozásában** az első lépéseket Immanuel Kant (1724-1804) tette meg, a königsbergi egyetem professzoraként. Johann Gottlieb Fichte (1772-1814) pedig a francia megszállás alatt álló Berlinben tartott előadássorozatot (1807), a német nemzeti nevelésről. Elutasította, hogy az oktatás csak egy különleges réteg kiváltsága, és a nemzet érdekében olyan tömeges képzésről álmodott, amelyben a szabadság, a boldogság, önuralom és az erkölcs az egyén és jellemfejlődésének eredménye. Az egyénnek, a jó állampolgárnak alkalmazkodnia kell a társadalomhoz és a közösséghez.

Az oktatók képzése viszont még mindig a teológusképzéshez volt köthető, és csak egyetemi szinten volt hivatásszerű, az alsóbb szinteken csak addig dolgoztak a katolikus papok oktatóként, amíg egy jobb papi állást nem kaptak. Mondhatjuk, hogy egyfajta kötelező gyakorlati tevékenység volt a későbbi kultúra-, és oktatásszervező tevékenységhez.

A XVII. században már létre jöttek német területeken azok az egyetemek, amelyek később **kutatóegyetemmé** alakulnak, mint a **göttingeni egyetem**²²⁸ amelyet a hannoveri fejedelem alapított 1735-ben, de ekkor még az oktatás és kutatás nem kapcsolódik feltétlenül össze. Az egyetemi professzorokkal szembeni igény viszont azóta is ugyanaz: jól értsenek az általuk oktatott tárgyhoz, de nem kötelező a megfelelő módszertani felkészültség, sem az önálló tudományos **kutatómunka**. A tudományos élet fórumai ekkor még nem alakultak ki, így a legnevesebb tudósok és nézőpontjaik akkor bontakozhatnak ki, ha az uralkodó köreihez tartoznak, és részt vehetnek az udvarban zajló tudományos párbeszédekben, személyesen (persze ez tartalmazhat egyfajta retorikai és dialektikai jártasságot, amely a jó oktató ismerve is). Ez az egyetem először emelte be tudományos életébe az ösztöndíj-rendszert, az ipari technológiai újításokat, a természettudományokat. A porosz területeken az oktatás számos privilégiummal rendelkezett, amelyet a mindenkor uralkodó biztosított. Ilyen volt a tanszabadság, kutatás és vélemény szabadság, menetsülés a cenzúra alól, magas fizetések és nyugdíj.

A neveléstudomány tanszékhez kapcsolása a **hallei egyetemhez** köthető, ennek első professzora **Ernst Christian Trapp (1745-1818)**, a neveléstudomány egyetemi szinten itt jelent meg először **autonóm tudományként**. A neveléstudománynak először bizonyítania kellett önmaga szükségességét, és ki kellett alakítania saját tudományos arculatát, vagyis elválni a többi humán tudománytól, és mégis megmaradjon „multidiszciplinális” tudományként, amely ötvözi az orvostudomány, antropológia, filozófia, esztétika, később pszichológia és szociológia, stb. elemeit

²²⁸ A britt perszonálunió miatt (1692-1833) az angolszász hatások érvényesülnek az oktatásban, a protestáns egyház, és polgárság értékrendje meghatározó lesz a tudományos életben.

(a társadalomtudományok majd csak a XX. század elején alakulnak ki). A humboldti és herbarti²²⁹ reformokkal az oktatási intézményrendszer minden szintjén megszilárdult, a pedagógia tudományának hangsúlya, az egyetemeken pedig a tanárképzés és az ekkor még filozófiai karok szerepe megnőtt.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) a **porosz modell kialakításában**, és a neveléstudomány tudományok közötti méltó helyének kiharcolásának vezéregyénisége volt. Mondhatjuk, hogy a **reformpedagógiák elindítója** is abban az értelemben, hogy az ő (és tanítványai) nevelésmélete ellen alakultak sorra a reformkoncepciók. **1806-tól, fő művének megjelenésétől²³⁰ számít a neveléstudomány legitim tudománynak.**

Herbart koncepciója gyorsan elterjedt egész Európában, a kor társadalmának megfeleltethető, világos és logikus felépítése miatt. Kant után került a königsbergi egyetem tanszékvezetői állásába, ami óriási kihívást jelentett. Itt írta a „Pedagógiai előadásokat”-at, amelyet tanítványai rendeztek nyomda alá 1832-ben (magyar fordítása a kötet kiadásának 100 éves jubileumára jelent meg). **A porosz nevelésmélete** az erkölcsös, fegyelmezett állampolgár, aki egyéni érdekeit és vágyait a nemzetnek rendeli alá, és segít a napóleoni háborúban elvesztett nemzetállam újjáépítésében. Herbart szerint a **nevelés célja** a kormányzás, oktatás és vezetés szakaszinak megvalósítása, ezért a tanári módszertan pontos felkészülésből áll: meg kell tervezni a művelődési-ismeretszerzési folyamatot nagyon részletes óravázlat formájában. **Az etika a nevelés célja, a pszichológia pedig maga a módszertan.** Ezek alapján Königsbergben **a tanárképzést megpróbálta a gyakorlatban is áttenni a pedagógia alapjaira**, az elméletét a gyakorlatban is gyorsan igazolnia kellett. Az oktatásszervezésben el kell tehát választania a népiskolai tanító és a középiskolai tanárképzést, hogy egy gyakorlattal összefüggő diszciplínát alakíthasson ki. Szemináriumi gyakorlóiskolát állít fel az egyetemi képzések mellé (Humboldt már megoldotta a népiskolai tanítóképzés intézményi szervezését és kereteit).

Tanítványai, Stoy és Ziller Jénában és Lipcsében viszik tovább tanait, és a gyakorlatba adaptálták a herbarti elméleti módszert (néhány herbarti fogalmat átstrukturálnak, hogy a gyakorlatban könnyebben alkalmazható legyen). **Wilhelm Rein** (1847-1929) Stoy és Ziller tanítványaként 1886-ban Jénában pedagógiai központot hozott létre, ami hamar az európai herbartizmus legnagyobb központja lett, így gyakran a reformpedagógiai irányzatok nem a herbarti neveléstant támadták közvetlenül, hanem Rein gyakorlati munkásságára reagálnak.

Herbart mellett a porosz modellben domináns neveléstudományi rendszert alkotott **Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher** (1769-1834), aki protestáns teológus volt, 1804-ben nevezték ki **a hallei egyetem teológia professzorává**. Neveléstudományi koncepcióját később a berlini egyetemen tartott előadásiban fejtette ki (az egyetem alapításában is aktívan részt vett). 1810-től a gimnáziumi tanári vizsga bevezetésében is szerepet játszott, ami ekkor egy szakmai írásbeli vizsgából, egy szóbeli vizsgából állt, amit a tanárjelölt az összes oktató előtt tett le, valamint pedagógiai ismeretről kellett számot adnia. A tanárjelöltek és a teológusok is tanultak pedagógiát, ugyanis a protestáns teológusok munkaköri feladatai közé tartozott a vallásoktatás, és iskola felügyelet.

A **schleiermacheri koncepció²³¹** abban különbözött a herbartitól, hogy a **fiatalok nevelését tartotta elsődlegesnek**, és nem a társadalmi funkciót. Az **individuális funkciót** helyezi előtérbe, ami figyelembe veszi a nevelt természetes hajlamait és érdeklődését. Emellett **univerzális funkciót** is köt a nevelésmélethez, amely Herbarthoz hasonlóan, az adott népre jellemző általános sajátosságokat alakítja ki, és az állampolgárrá nevelést hangsúlyozza. **Az egyetem feladata immár nem a vallásoktatás, hanem a szakképzés lesz, amelynek alapja a filozófia és etika.**

²²⁹ A tudományos pedagógia kialakulását az ő nevéhez kötik. 1806: Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve. A tudományrendszerében a pedagógiát a pszichológia és az etika közé helyezi.

²³⁰ Herbart, Johann Friedrich: Pedagógiai előadások vázlatja, Kisdiednevelés, Budapest, 1932.

²³¹ Rudas Jutka: A szellem finom játéka. Doktori értekezés. PTE, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs, 2005.

A modern német kutatóegyetemek tehát a humboldti reform után alakulnak ki. A társadalom más területeit is meghódította a neveléstudomány, hiszen kiszélesedtek a szakképzés, művelődés és felnőttképzés egyéb formái, megindult a professzionalizáció a társadalom termelési, szolgáltatási, irányítási rendszereiben. A **pedagógia ennek ellenére csak a XX. század elején vált akadémiai tudománnyá**, és elindult az önálló egyetemi szakok alapítása.

Ezzel egy időben megújul az elméleti háttér is. 1888-ban **Wilhelm Dilthey Az általános érvényű pedagógia létrehozásának lehetőségéről** című művében olyan önálló tudományos kutatás kidolgozását teremtette meg, ami a neveléstudomány és az ún. szellemtudomány számára is hasznos lehet. A marburgi iskola képviselője, **Hermann Cohen** (1842-1918) inkább a tudományelméleti megalapozással foglalkozik, mégpedig **az iskolarendszer, mint a társadalom és munka világának, a felnőtté válásnak, felkészítésnek a bázisaként**. Ők már (Herbartal ellentétben) egy egységes nemzeti iskola és közoktatás létrehozásában gondolkodtak, 12-18 éves korig. A pedagógiai diszciplína a porosz rendszerben egyre inkább divergál. Jelentős irányzat a **badeni iskola**, képviselői Wilhelm Windelband, és Heinrich Rickert, akik a **nevelélmélet értékelméleti koncepcióját** fogalmazták meg, amelyben olyan társadalmi feladatot szabtak a nevelés tudományának, mint a kulturális értékek fenntartása és ezek rendszerezése. **Hamburgban Ernst Meumann Wundt kísérleti pszichológiájára**²³² alapozva (munkatársakként) létrehozta a **kísérleti pedagógia** tudományos rendszerét. 1907-ben megjelent „Előadások egy kísérleti pedagógiába való bevezetéshez” című műve, amelyben a kutatás, mint részletes megfigyelés és kísérletezés jelent meg. Véleménye szerint a herbarti pedagógiából hiányzik a kísérleti, empirikus megalapozottság, amit a kutatással lehet ellensúlyozni.

Az **angol pozitívizmus** is megjelenik a német neveléstudományban, Comte és Spencer követője **Paul Bergemann** (1862-1946) személyében, aki a nevelést olyan tudatos ráhatásként értelmezi, amely az egyént felkészíti a társadalmi életre (később az amerikai pragmatizmus irányvonalának épp ez lesz a fő koncepciója). Elveti az egyházak jogát a neveléshez, államilag finanszírozott, mindenki számára (a gyakorlatban is elérhető) közoktatást, valamint felnőttképzést szeretne elérhetővé tenni a társadalmi hasznosságra hivatkozva. Mondhatjuk, hogy **ő a német Karácsony Sándor**, aki kidolgozta a német szabadművelődés feltételeit, népfőiskolákat és népkönyvtárakat hozott létre, amelyek nem csak az intézményi funkciót valósították meg, hanem modern közösségi térként, a szabadművelődés helyszíneiként is működtek.

Theodor Geiger képviseli a szociológiai szemléletmódot a neveléstudományban a legerősebben (1891-1952) képviseli, aki a berlini munkásfőiskolát vezette. Szociológus professzor, neveléstudományt szociológiai elemzéseket végzett amelyeket társadalmi rétegvizsgálatokkal egészített ki. Munkásságát sajnos nem a porosz területeken „tökéletesíti”, mivel Dániába emigrált.

A **pedagógiai-pszichológiai irányvonalat Aldys Fischer képviseli**, aki gyakorló pedagógus, a müncheni gimnázium igazgatója, valamint a bajor herceg fiainak magánnevelője, a müncheni egyetem pedagógia, szociológia, pszichológia tanára volt. Legjelentősebb szakmai lépése, hogy az **egyetemen pedagógiai-pszichológiai intézeteket alakított ki**. A francia modell szerint Svájcban 1912-ben már megalakult a Rousseau intézet, a reformpedagógus születésének 200-dik évfordulója alkalmából. Az intézet a leghíresebb pszichológiai-pedagógiai intézet, és a mai napig működik, amelyet a tanárok képzésére hoztak létre.

A legjelentősebb iskola mind közül a **frankfurti iskola**, amely a pszichoanalízis, marxizmus, szocializmus alapelveire támaszkodva, a **nevelélméletet ismét filozófiai alapon vizsgálja**. Képviselői az USA-ba emigráltak (Manheim Károly, Norbert Elias, Wilhelm Reich, Max Horkheimer). A szellemtudományos pedagógiát mégis a frankfurti iskola nevéhez kötjük. A pedagógiát, mint társadalmilag intézményesített feladatok rendszerét szemlélik, vagyis **kulturpedagógiaként** értelmezik. A neveléstudomány így elméleti és gyakorlati elemzésre

²³² Illyés Sándor: A Magyar Pszichológiai Szemle publikációs tevékenysége 1972 és 1977 között. Kézirat, MTA, Pszichológiai Bizottság, 1978.21.p.

egyaránt alkalmassá vált, és ez átalakította a tanári professziót is, amelynek következményeként a pedagógusok között kvalifikációs különbség alakult ki.

2.5.2 A magyar neveléstudomány kialakulása és módszertanának alakulása

A XIX. század végéig jellemző volt a porosz területeken a diákok egyetemjárása. A magyar fiatal katolikus növendékek főleg itáliai egyetemekre, a protestáns hallgatók pedig a humboldti reform után megújult egyetemekre, Jénába, Halléba, Göttingenbe mentek. A **magyar neveléstudomány majd csak a szociológia és más társadalomtudományok erősödésével bújtak ki a német befolyásoltság alól**, habár a tudományos élet különutas fejlődését a kiegyezéstől (1867) számíthatjuk. Az egyik első, jelentős neveléstudományi munka Szilasi Jánosnak (1791-1859) köszönhető, címe: „A nevelés tudománya”. Szilasi a szombathelyi papnövelde tanára volt, így a gyakorlatot adaptálva írja meg elméleti művét. Ez volt az első magyar nyelvű, magyar szerző által írt, rendszerezett neveléstudományi (szaknyelven írott) irodalom. Jelentős változás, hogy megindul a pedagógus szakma professzionalizációja. Az eddig „mindenesként” dolgozó tanítók és tanárok szakmája számos más szakmára bomlik szét. Lesznek belőlük közigazgatási tisztviselők, gazdatisztek, néptanítók, gimnáziumi tanárok, lelkészek, iskolamesterek.

1806-ban létrejött Bécsben az egyetemi neveléstudományi tanszék, 1814-ben pedig I Ferenc kinevezte **Krobot Jánost** (1770-1833) a pesti egyetem bölcsészkarának pedagógia professzorává, aki ezt a tiszteletet 1825-ig töltötte be. **Ezzel megalakult az első hazai neveléstudományi tanszék**, vagyis megszilárdul az infrastrukturális háttér az egyetemi tudományos fejlődéshez, amely a következő 100 évben **fejlődésében teljes párhuzamot mutat az eredetileg mintául szolgáló bécsi tanszékkel**. Krobot munkássága a magyar neveléstudomány számára nem csak a „katolikus szellemiség” elméleti pedagógia önállósodását jelentette, hanem elválását is a nevelés-, és oktatástantól. A latin nyelvű katolikus szellemiségű irodalom volt a latin nyelvű előadások alapja, de már születtek kéziratos jegyzetek, amelyekből megtudhatjuk, hogy nagy figyelmet szentelt a testi, érzelmi, értelmi, esztétikai, erkölcsi nevelésnek, a tanítandó anyag kiválasztási szempontjainak, oktatási rendszereknek, módszereknek. A neveléstudományi fejlődés következő korszaka az 1930-as évekre tehető, amikor a klebelsbergi oktatásfejlesztésnek köszönhetően a tanárképzés egyetemi szinten intézményesül. A tanügyi reformoknak köszönhetően a neveléstudományi irodalom²³³ is szaporodik. A neveléstan 1848-is egyébként két féléves tantárgy volt, amelyen a leendő lelképásztörök és a gimnáziumi tanárok vettek részt. Mivel a tárgy csak választható volt, a tanárok maguk is melléktárgyként gondoltak rá, és a tárgy kidolgozottsága, tudománytani beágyazottsága sem érte el a természettudományos tárgyak színvonalát.

Rendszertani szempontból végzett elemzést 1848-ban Pozsonyban **Beély Fidél** bencés tanár, aki **összefoglalta a pedagógia segédtudományait**, valamint a nevelés történetét az ókortól a XIX. századig.

1825-1870-ig a tanszék minden professzora katolikus pap volt. Mégis, a fejlődés megállíthatatlan volt²³⁴:

1825-31: HevÁnszky Lipót professzorsága alatt még mindig heti 2 óra, és latin nyelven folyik a neveléstudomány tanítása. HevÁnszky Bécsben tanul, így már nem a katolikus egyházi módszertan, hanem Milde tanai kerülnek a tanítás középpontjába.

²³³ 1830: Kis Pál: A tanítás módja, Benke Kristóf: Kézikönyv a falusi mesterek számára, 1932: LesnyÁnszky András: Didaktika és metodika.

²³⁴ Németh András-PukÁnszky Béla: A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.

1831-1833-ig Szalay Imre professzor vezeti a tanszéket, aki szintén a teológia professzora, és szintén a mildei tanokat helyezi előtérbe.

1833-48: Reseta János németnyelv és irodalomtanár, szintén katolikus pap, a heti két óra neveléstudomány nyelvét magyarra változtatja, de a középpontban még mindig Milde tanai állnak.

1848 után az iskolaügy helyzete megváltozott, leginkább a neveléstan tantárgy tartalmaiban figyelhető meg ez a változás. Már nem a teológia, hanem a népiskolai gyakorlat figyelembe vételével alakítják ki a tartalmakat.

1849-1851: Majer István katolikus pap professzor a mildei tanokat megszüntve, saját gyakorlati, népoktatási tapasztalat alapján kialakítja saját neveléstanát.

1851-1859: Gryneaus Lajos pap, és teológia professzor idején a tannyelv ismét megváltozik, latin lesz ismét, de a neveléstan óraszámja is megemelkedik. Ő is a maga által kidolgozott neveléstant tanítja, amely visszatér egyfajta katolikus, konzervatív értékrendhez. 1857-ben a minisztérium közreműködésével kiadnak egy irodalomjegyzéket a „tanképesítő” vizsgához, amely összesen nyolc művet tartalmaz (pl.: Bárány Ignác: Tanítók könyve, Majer István: Népközeléstan, és Fáy András kisgyermekneveléssel foglalkozó műveit is tartalmazza).

1860-1869: Róder Lajos vezeti a tanszéket, visszaállítja a heti két órában oktatott neveléstudományt, de ismét magyar nyelven. Mindehhez hozzátesz egy óra neveléstörténetet és módszertant. 1866-ban kinevezik a tanszékre az első világi oktatót, Peregriny Eleket. Az új tanár filozófiai orientációja a herbartianus pedagógia elemeit viszi be a tantárgyi tartalomba.

1869-1871: Horváth Cirill piarista filozófia professzor javasolja a pedagógia tanulmányok bevezetését, de mégis marad a heti két óra magyar nyelvű neveléstan, amit pedagógia tanulmányoknak neveznek át. 1870-ben a bécsi egyetemről érkezik a tanszékre az osztrák herbartianus pedagógia jeles képviselője, a tanszék első világi professzora Theodor Vogt (1835-1906). Ezt a filozófiai-herbarti irányvonalat folytatja a következő tanszékvezető professzor, Lubrich Ágost.

1870-1900-ig Lubrich Ágostot Eötvös József nevezte ki tanszék élére, és 25 évig irányította a tanszéket. Ő az első a professzorok között, aki nem katolikus pap, mégis visszatért a fejlődő német neveléstudomány útjairól a herbartianus pedagógiai, ezen belül is a konzervatív katolikus orientációhoz²³⁵, így a filozófiai vonal egy időre háttérbe szorult. Lubrich „Neveléstudomány” című műve a teológia tudományára építő rendszerezett, neveléstan jellegű munka, de észrevehető benne egyfajta kezdetleges lélektani alapozottság, amely leginkább a XIX. századi német pedagógiai irodalomban ismerhető fel. A középiskolai tanárképzésben ellenzi az önálló intézetek felállítását, mivel az egyetemi képzésen belül kívánja azt megvalósítani, ezért keveredik évtizedekig tartó **vitába Kármán Mórral** (1843-1915). A vita folyamán Kármánt „Herbart hazai silány másának” nevezi, mivel túlságosan leegyszerűsíti a herbarti pedagógiát, ami túlzottan mechanikus és idegen a gyakorlattól. Kármán Mór a herbarti neveléstan elméletét éppen hogy megújítva dolgozza át (fiatalon ösztöndíjat kap, így lesz Ziller és Rein tanítványa), a kanti filozófia elmélete alapján. A pesti egyetemen magántanárként etikát, pszichológiát, pedagógiát tanított. A vallástan számára csak az erény és az etika tantárgyakat jelenti. Célja, egy liberális, modern, nemzeti közközetítés megteremtése. Nem vallási alapon képzei el az egységes nemzeti műveltség létrehozását, ennek érdekében kívánja átszervezni a középiskolai oktatást (műveltségi körökre osztja a középiskolai tananyagot, mint nyelvi és irodalmi tanulmányok, műszaki és természeti tanulmányok, történeti és erkölcsi tanulmányok) és az ehhez tartozó tanárképzési rendszert. 1872-ben Pauler Tivadar megbízására megszervezte a gyakorló főgimnáziumot az egyetemi képzés mellé, amit 25 évig ő maga vezetett. Tanárképző intézetet szervezett az egyetemi bölcsészkar mellé, valamint átalakította a gimnáziumi tanterveket. A herbarti pedagógia modern felfogása csak Lubrich halála után (1900) kerülhet előtérbe, amikor is Lubrich helyére Fináczy Ernő lépett. 1909-ben kiadta legjelentősebb művét, a Pedagógiai dolgozatokat, amelyben testi, erkölcsi, értelmi

²³⁵ Lubrich Ágost: Herbart bölcséleti rendszerének alapvetése és a magyar ministeriális középiskolai tanterv. Budapest, 1875.

nevelést különítette el. A társadalomtudományok kibontakozásának előfutára is egyben a mű, mivel az erkölcsi nevelésről szóló rész a társas közösségben kibontakozó hatásként értelmezhető, habár a herbarti gondolat még jelen van, miszerint ennek végső célja, hogy az egyén alárendelje magát a nemzet céljainak. A műveltséget általános és szakműveltségre bontotta, és az oktatás fő feladatának is ennek átadását tartotta. Fináczy 1883-ban részt vett a középiskolai törvény végrehajtásában. Megírta „A magyarországi középiskolák múltja és jelene” című munkáját, amely a reform elméleti háttérét mutatta be, amely az átszervezés alapja is lett egyben. Neveléstörténeti munkásságát a Mária Terézia-, reneszánsz-, középkor, újkor neveléstörténetéről írott esszék fémjelzik. Szemléletét a herbartiánus-katolikus pedagógia hatja át. A Magyar Pedagógiai Társaság elnöke volt, és így hosszú időre visszaveti a szociológiai és gyermektanulmányi szemléletmód „betörését” a tudományterületre, habár úgy gondolja²³⁶, hogy a pszichológiai tudomány egy része felhasználható a pedagógiában is.

Klébelsberg minisztersége idején kiszorult a tudománypolitikai életből, mivel számos ponton nem értett egyet a kultúrpolitikával (kényszernyugdíjazták). 1927-1928-ban az egyetem rektora lett és munkásságát a tudósutánpótlás nevelésének szentelte. A kényszernyugdíjazás után a neveléstudományi tanszékvezetés megosztott Pauler Tivadar, Kornis Gyula és Weszely Ödön között, akik mindannyian egyszerre, helyettesként vezették a tanszéket.

Fináczy legkiválóbb tanítványa, aki tovább vitte szellemiségét, **Prohászka Lajos** (1897-1963) volt. Beöthy Zsolt nézetei is megjelentek a Prohászka-féle neveléseméletben, így váltak a keresztény kultúrpedagógia legkiválóbb hazai képviselőjévé. Élete során sokféle funkciót betöltött, dolgozott a Nemzeti Múzeumban múzeumi könyvtárosként, a Képzőművészeti Főiskolán, volt akadémiai levelező tag, Elnöke volt a Magyar Pedagógiai Társaságnak és a Magyar Filozófiai Társaságnak, az Athenaeumot szerkesztette 1931-40-ig. Fő műve²³⁷ is a neveléstörténetet, mint kultúrfilozófiai neveléstudományt dolgozza fel. A neveléstudományt nem a gyakorlat és a gyermek felől, hanem a tudománytan felől közelítette meg, a műveltségfogalmakból és művelődés strukturális elemzéséből indult ki. A magyar neveléstudományt legitim tudománnyá tette azzal, hogy az elméleti pedagógiát öt területre osztotta és elemezte és vizsgálta jellegét, módszereit, tudományok között elfoglalt helyét és tudományközi kapcsolatait. Fogalmi elemzéseket is készített²³⁸ a pedagógiában, elkülönítette a neveléseméletet, műveltségelméletet, szervezetelméletet.

A kolozsvári Ferencz József egyetem neveléstudományi orientációja

1872-ben **egy másik fajta nevelési irányzattal**, megszerveződött a dualizmus második egyeteme, Kolozsvárott, ahol a pesti katolikus, herbartiánus hatásokkal ellentétes irányzatok a protestantizmus jegyében bontakoznak ki. Első pedagógia professzora **Felméri Lajos** (1840-1894), aki igen széles látókörű, európai műveltséget szerzett ember volt, hiszen tanult Oxfordban, Jénában, Heidelbergben, Skóciában. Nyelvtudása is irigylésre méltó, beszélt görögül, latinul, németül (ez eddig feltétel volt egy korabeli professzornál), valamint angolul, olaszul, franciául. Pályáját a Sárospataki Kollégiumban kezdte. A herbartiánus elveket mélyen elvetette, helyette az empirikus, társadalomtudományos, szociológiai neveléstani irányzatot részesítette előnyben. Neveléstanának alapja, hogy az ember ösztönökkel születik, élete során ennek fejlesztésében kell segítséget kapnia, így a **nevelés összessége a kollektív társadalmi tapasztalaton alapul**. Így jön majd létre a nemzeti műveltség és öntudat, a polgári demokrácia. Nem tanultságra, hanem igazi műveltségre kell az iskolának felkészítenie a diákokat, ennek alapköve pedig a **liberális nevelés**.

Felméri halála után az egyetem és ezzel a tanszék sorsa is váratlan fordulatot vett. 1895-től **Schneller István** (1847-1939) kerül a tanszék élére, aki eddig az egyetem mellett működő

²³⁶ Fináczy Ernő: A paedagógia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. Magyar Paedagógia, 14.sz.

Fináczy Ernő: Feljegyzések. OPKM, Budapest, 2000.

²³⁷ Prohászka Lajos: A pedagógia, mint kultúrfilozófia. Egyetemi Kiadó, Budapest, 1929.

²³⁸ Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Egyetemi Kiadó, Budapest, 1937.

tanárképző intézet tanára és igazgatója volt. Neveléstudományi felfogása leginkább Schleiermacher pedagógiai nézeteit követte, amely szerint erkölcsi kötelességünk a fiatalság nevelése (társadalmi-erkölcsi nevelés). 1919-ben a kolozsvári egyetem román hűségesküt tesz, így a tanárok és karok egy része Szegedre „költözik” 1921-ben. Ezt követően Schneller még két évig vezette a tanszéket Szegeden. Az schnelleri neveléstan kibővíti Felméri rendszerét, mégpedig az Ernst Linde-féle személyiségpszichológiai irányzattal, amely az egyén és emberiség célját abban látja, hogy a tiszta énhöz felemelkedhessen. Ennek módszere pedig az oktatás.

1925-ben (tanszékvezető: 1925-1934) **Imre Sándor** került a pedagógia tanszék élére (a neveléstudományi szakmai körben már ismerték, hiszen 1913-1918-ig a Magyar Pedagógia szerkesztője volt), amely ekkorra a szegedi egyetemre került. Nyolc éves gyakorlatot szerzett az egyetemi református gyakorló gimnáziumban, tanárként. A klebelsbergi időszakban ő is kényszerszabadságon volt, mivel Kunfi Zsigmond idején (1919-ben az iskolai hitoktatás megszüntetése) helyettes államtitkári szerepével nem értett egyet a kultuszminiszter. 1934-1945-ig pedig a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen, pedagógia professzorként tevékenykedett. Elméletében nagy újítás, hogy a kanti szemléletet és a schnelleri pedagógiát adaptálni akarta a magyar neveléstudományba. A pszichológia és a gyermektanulmány empirikus szemlélete szintén beépült az elméleti rendszerébe (Nagy László gyermek-fejlesztéslélektani didaktikája²³⁹), valamint tagja lett a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. A szocialista eszmék magukkal ragadták, a szakmától eltávolodott és államtitkár lett a proletárdiktatúra idején.

A debreceni iskola és az abból kinövő felnőttnevelés tudománya

Az 1914-ben Tisza István grófról elnevezett egyetemen, Debrecenben, a neveléstudomány még nem elsődleges tudományterület. 1942-ben, Karácsony Sándor (1891-1952) munkásságának²⁴⁰ köszönhetően új neveléstudományi szemléletmód alakult ki, aki mellesleg gyakorolta is néplélektani elméleteit a cserkészmozgalom vezéralakjaként. Karácsony magyar-német szakos tanárként Grazban és Bécsben, tanulmányai során sokfajta új társadalomtudománnyal ismerkedett meg. Nevelélméletét a magyar népi lélektanra alapozta, egy sajátos köznevelés kialakításáról álmodozott. Hasonló nézeteket vallott, mint Bernstein, amikor az iskolában vizsgálta a középosztály és munkásosztály gyermekeinek nyelvezetét, attitűdjét. Karácsony is úgy gondolta, hogy az alsó néposztályba tartozó gyermekek a középiskolába csak nehezen jutnak be. A környezet nem támogató számukra, ez determinálja sikertelenségüket az oktatás magasabb szintjein. Társas-lélektani koncepciók és a diglossia (Ferguson) alapján bizonyítja elméletét: az iskola nyelve fordítási nyelv. Ezzel megteremtette a modern magyar kommunikációelmélet alapjait is (Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon), a nyelvi nevelés és nevelhetőség összefüggéseit, a nyelv lelki vonatkozásait, a közösségi kommunikáció nyelvi összefüggéseit vizsgálta. Legfontosabb felnőttképzési tevékenységének egyike az Országos Szabad Művelődési Tanács lapjának, az Új Szántásnak a szerkesztése (1947-48) valamint az Országos Szabadművelési Tanács elnöki teendőinek ellátása. Ez a tevékenység a szakemberképzés szemléletében is változásokat hozott, hiszen a **szabadművelődést, mint az alulról szerveződő társadalmi igények kielégítését** a tanítók és tanárok végezték elsősorban. A gondolat szép volt, ám a módszerek miatt inkább visszafogták a művelődési tevékenységet, mivel a poroszos módszertan nem engedte²⁴¹ meg az egyéni kíváncsiság, érdeklődés és képességek felszínre

²³⁹ Nagy László- Beke Manó –Kovács János (szerk.): A II.Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1898.

²⁴⁰ Kontra György: Karácsony Sándor. OPKM, Budapest, 1995.

²⁴¹ Soós Pál: A közművelődési szakemberképzés nemzetközi tapasztalatairól és hazai korszerűsítésének problémáiról. Acta Andragogicae et Culturae.3.sz., KLTE, Debrecen, 1981.

hozását. 1949 után pedig a „szabad”-művelődési szakemberek távoztak, -vagy kényszerűségből, vagy önszántukból- a kultúráirányításból, és az értelmiség helyére megbízható káderek kerültek.²⁴²

Az 1950-es években²⁴³ létre jöttek a népművelési gimnáziumok, de a tanárok „szabadelvűsége miatt” hamar fel kellett azokat számolni. 1955 szeptemberétől a tanítóképzőkben szerveztek jól kontrollálható népművelési szakosztályokat, amelynek keretében a módszertani oktatás helyett a politikai felkészítés, költségvetési és szervezési feladatok kerültek előtérbe. Egyre több szakember²⁴⁴ vallotta azt a nézetet, amely szerint a pedagógus szakma képtelen a felnőttképzési feladatok ellátására. A pedagógusok beszűkült, bürokratikus tudományos álláspontja miatt kifejezetten ártottak a művelődésnek és felnőttoktatásnak. 1956 szeptemberétől a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, Debrecenben, Jausz Béla pedagógia tanszékén létre jött a **népművelési szeminárium**, amelynek megszervezésével az akkor még tanársegéd **Durkó Mátyást** (1926-2006) bízta meg. Ettől kezdve számíthatjuk a **népművelési szakemberképzés kezdetét**. Ekkor alakul ki az a neveléstudományi nézőpont, hogy a felnőtteket eltérő módszerekkel kell oktatni, mint a pedagógia területén azt megszokhattuk. Az új szakma alapelveit, módszereit, fogalomrendszerét, célját, eszközeit szintén ki kellett dolgozni, tudományosan megalapozottá kell tenni. A végzettség, ami ehhez a szakhoz köthető, a kétszakos tanári oklevél mellé egy dokumentum volt, amely a népnevelési képzettséget bizonyította. A felnőttképzéssel foglalkozó tárgyak az I. és II. évfolyam számára heti 2 órában, a III. és IV. évfolyam számára 4 órában + 2 óra gyakorlati óraszámában szerepeltek a hálótervben²⁴⁵.

Az andragógia tudományának offenzívája és a tudományterület önállóvá válása

1961 őszén az Eötvös Lóránt Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán is megbízást kapott a **Könyvtártudományi Tanszék Népművelési Csoportja**, Bence László vezetésével, hogy szervezze meg a képzést. 1964-ben pedig **Maróti Andor** vette át a képzés szervezését. 1957-ben **Szegeden**, a **Collegium Artium** és a **Collegium Polytechnikum** keretében is megindult a népművelők képzése a művészeti képzések mellett, fakultatív keretben, 3 éven át.

A tanítóképzőkben is megjelent a népművelő képzés, de csak középfokú végzettséget adott, a művelődési házakban dolgozó közepkáderek képzését tartották elsődlegesnek. A tanítóképzőkben 1955-től már folytak ilyen képzések, de néhány évre szüneteltették az új évfolyamok indítását, majd 1959-ben már kötelezően, a tantervben megtalálhatóan szerepeltek a képzés tantárgyai. Ezekben az intézményekben kötelező collégiummá vált a népművelési ismeretek, 1963-ra. Ezután számos egyetemen is legitim területté vált a népművelés, így sorra nyílnak a szakok pl.: 1971-ben, a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen. A népművelő szakemberek képzése mindvégig szoros kapcsolatban állt a tanárképzéssel, habár a liberális szemléletű kultúr-szakemberek fölé 1963-ban Népművelési Vizsgabizottságot rendeltek, amely nem a szakmai, hanem az ideológiai nézőpontokat ellenőrizte, hiszen ezen a szakon olyan tantárgyakat is oktattak, amelyek más szakon nem voltak tantervben!

Az 1980-as években egyre erősödött a kultúra és felnőttnevelés piaci funkciója, eközben a mintául szolgáló debreceni tanszéken Durkó nyugdíjba ment (1984), és Soós Pál²⁴⁶ vette át a tanszék irányítását²⁴⁷. Az 1975-ös évtől egyre több cikk született arról, hogy a könyvtáros-népművelő szakpárosítás elavult, így önálló szakként kellene kezelni a népművelő szakemberek

²⁴² T. Kiss Tamás: A valóság megközelítése a népművelő munkájában. Társadalmi Szemle, 1979.2.sz.

²⁴³ A Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának 2064/9/1952. számú határozata hozza létre

²⁴⁴ Ibos Ferenc: Népművelési apparátus –népművelési munka. Népművelés, 1957. szeptember.

²⁴⁵ Durkó Mátyás: Az andragógiai képzés alakulása a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Kvalitás Kiadó, Debrecen 1995.

²⁴⁶ Sári Szilvia: „Fél évszázad a kultúra szolgálatában” In: Tudás Menedzsment, A Pécsi Tudományegyetem TTK, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztő Intézetének periodikája. II évf./2. Szám, Pécs, 2001.okt.

²⁴⁷ Soós Pál nevéhez fűződik az ország-szerte megjelenő Művelődéstudományi Tanszék elnevezés

képzését. Ebben nem csak a társadalmi változásoknak volt nagy szerepe, de annak is, hogy a szakmában dolgozó szakmbergárda, Durkó Mátyás, Soós Pál, Maróti Andor, Bényei József, Kovács Máté, Vitányi Iván, Hidy Péter, Karsay Károly, stb. megteremtették azt a tudományos háttérrel, amelyben a felnőttképzés valódi tudománnyá válhatott. Még ebben az évben megindul a főszakként való képzés, és az 1980-as évek végére az országban szinte minden szakcsoport önálló tanszékké fejlődött.

„A 20. század első évtizedétől tovább erősödött a népművelő iskoláról leváló intézményesülése.”²⁴⁸ Először a papi, majd a tanítói-tanári funkciótól vált el, így alakult ki a népművelő hivatás, aki már nem kifejezetten oktatási, hanem inkább nevelési tevékenységet végez, fő célcsoportja pedig a fiatal felnőtt és felnőtt csoportok lesznek. Ez a tevékenység magába foglal minden olyan funkciót, amit az iskolarendszerű oktatásnak a felnőttéig nem sikerült teljesítenie. A tartalmi-szakmai elhatárolódásnak azonban nem sok eredménye lett az iskolarendszerű gyakorlatban, mivel még mindig, a legjobb esetben is pedagógiai, vagy inkább a személyiség kompetenciáin alapuló tanári módszerek vannak gyakorlatban. 1924-ben 1928-ban, majd 1936-ban születtek a legkorábbi törvényjavaslatok a differenciálódásra, de még az 1976-os törvény sem (és a mai napig sem) történt meg a módszertani szétválasztás. Igaz ugyan, hogy az 1993-as szakképzésről szóló, és a felnőttképzésről szóló törvény intézményrendszer-szemléleti alapon elválasztotta és szabályozta a területeket, a felsőoktatásban tanítók képzéséről azonban csak néhány szakember írt cikkeket.

A Janus Pannonius Tudományegyetemen Koltai Dénes megszervezte a rendszerváltás utáni felnőttoktató és művelődési szakember képzését, a rendszerváltásnak megfelelő, új szemlélettel²⁴⁹ (1991). Meghatározta legalább három évtizedre a szakma fejlődési irányvonalát, további professzionalizációját, és erre is képzéseket szervezett, létre hozta az ország legmodernebb felsőoktatási karát, a FEEK-et (2004), a Pécsi Tudományegyetemen. A tartalmi megújítás, szakmastruktúra váltás elengedhetetlenné tette a képzési tartalmak újragondolását, és a név változtatását népművelőről művelődésszervezőre, vagy egyetemi szinten művelődési és felnőttképzési menedzserre. 1991-től a debreceni KLTE-n is művelődési és felnőttképzési menedzsereket képeztek.

A rendszerváltás után a demokratikus fordulat elengedhetetlenné tette az önművelés közművelődés, valamint az iskolarendszerű felnőttképzés expanzióját. Emiatt többféle új mechanizmus érvényesült, átalakult a módszertannal szembeni elvárás, attitűd. 2000-2006 között a szakmai megújulás a korábbiakhoz képest változott, főiskolai és egyetemi művelődésszervező szakokká „fokozták le” a képzéseket, amelyek utolsó évfolyama a dolgozat készítése idején 2009-ben fut ki. A felnőttképzők szembe kerülnek a hallgatói minőség „romlásával”, a felsőoktatási intézmények hierarchikus szemléletének megsemmisülésével, valamint a társadalmi elvárásokkal, hogy **a felsőoktatás szolgáltatásként, és munkaerőpiaci képző intézményként is lássa el szerepét.** Az új képzésnek szétválnak felnőttoktatásra, a kultúra menedzselésére, és a kultúra közvetítésére. Így viszont a módosuló kreditrendszer miatt homogenizálni is kell²⁵⁰ a hasonló fokú és tartalmú képzéseket. Juhász Erika szerint²⁵¹ a Bologna-modell Magyarországon másként alakul, mint a francia és angolszász modellt követő országokban, így nálunk Bologna-fenyőfa alakult ki:

²⁴⁸ T. Kiss Tamás: A népművelőtől a kulturális menedzserig. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000. 19.p.

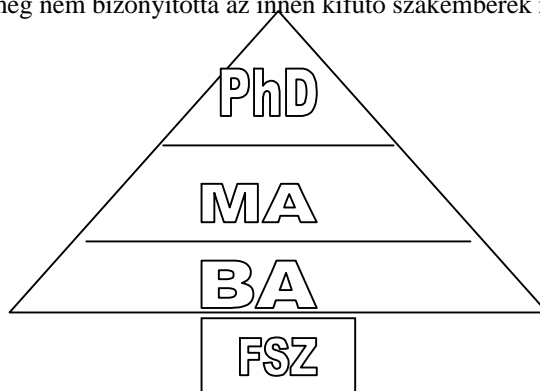
²⁴⁹ 1975: a pécsi Tanárképző Főiskolán szerveződik meg a Közművelési szakcsoport, ami Közművelődési Tanszékké alakul, majd 1998-ban Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetté válik, ezen belül: Felnőttképzési-, Humán Menedzsment-, Emberi Erőforrás Menedzsment Tanszék.

²⁵⁰ Sári Mihály: A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása az egyetemeken, főiskolákon. Kultúra és Közösség, 1999.1.sz.

²⁵¹ V Nemzetközi Felnőttképzési Konferencia. Az andragógusok kompetenciái a felnőttoktatásban elindított BA és MA képzések célrendszerében. 2008. november 10-11.

3.sz.ábra:

Juhász Erika szemléletében: Bologna-fenyőfa: A hazai képzési struktúrában a felsőfokú szakképzések száma alacsony, mivel a hazai munkaerőpiac még nem bizonyította az innen kifutó szakemberek nélkülözhetetlenségét



2006-tól az országban 16 helyen²⁵² folyik főiskolai (BA: négy helyen) és egyetemi szinten andragógus képzés. Az andragógus, vagy művelődési menedzser, vagy népművelő végzettségű felsőoktatók túl kevesen maradtak a tanári szakmában, minősített oktatóként pedig még kevesebben vannak, hiszen a neveléstudományi doktori programokban is csak nemrég fogadták el az andragógia tudományát. A multidiszciplinális-jellegű, szintén elfogadható doktori végzettség is kevés, annak ellenére, hogy ilyen módon már régebben is lehetett volna az andragógiai PhD. fokozatot szerezni. (pl.: az andragógia történet téma, amelyet a történész PhD. programban lehetett teljesíteni) Az első doktori program, amely az andragógiai témákat beemelte a legmagasabban képző tudományos szintbe, Kozma Tamás Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Iskolája volt a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, Debrecenben. A képzésnek három alprogramja volt: közoktatási, felsőoktatási, valamint felnőttnevelési és közművelődési alprogram, amelyből az utóbbit Rubovszky Kálmán, a Művelődéstudományi Tanszék vezetője irányította.

Az andragógia szakok akkreditációja 1993-ban a Felsőoktatási Törvény (1991 után az MTA Szociológiai Intézete és a Magyar Művelődési Intézet képviseli) elfogadásával indul meg, az újonnan létre jövő MAB-on keresztül. Mindennek ellenére a tudomány-politikában és a kutatóintézetekben nehezen fogadták be a felnőttképzés tudományterületét. Az Országos Tudományos Kutatási és Fejlesztési Alap (OTKA), valamint a Magyar Művelődéskutató Intézet, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, az MTA Pedagógiai Bizottságában működő Felnőttnevelési Albizottság egyre inkább szerepet vállal az andragógiai kutatás-fejlesztésben.

Az egyetemek és főiskolák is egyre inkább alakítják ki saját arculatukat a kutatásban, konferenciák szervezésében.

A legtöbb andragógiai szakirodalmat ebben a periódusban a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének Budapesti Projektirodája adta ki, Heribert Hinzen vezetésével. Ebben az időben jelentős oktatási segédanyag mennyiséget bocsátottak ki a Művelődéskutató Intézet, de a kiadás és forgalmazás szerepét egyre inkább átveszik a felnőttképzési intézmények kiadói, nyomdái, könyvesboltjai, ahol saját célra, saját oktatók által írt tankönyveket használnak.

A felnőttképzés módszertanát tekintve még nem született nagy mennyiségű, önálló szakirodalom, hiszen a szakemberek olyan tudománytani alrendszerek megalapozásával vannak elfoglalva, amelyek az **andragógiai diszciplínát legitim tudománnyá kívánják tenni** a többi tudomány között.

Ilyen törekvéseket találunk **Piróth Eszter** vezetésével a TIT-ben, **Pordány Sarolta** és **Maróti Andor** vezetésével a Magyar Felnőttképzésért Közhasznú Egyesületben, és a felsőoktatási

²⁵² A tanítóképző-tanárképző főiskolákon: Baján, Budapesten, Egerben, Esztergomban, Győrben, Kaposvárott, Jászberényben, Nyíregyházán, Szekszárdon, Szegeden, Szombathelyen szerveződnek ilyen képzések (BA szinten)

intézményekben folynak. Jelenleg a legelismertebb kutatók között szerepel még **Sári Mihály**, aki a civil közösséggel és helyi társadalom fejlesztési lehetőségeivel összekapcsolva vizsgálja az andragógiai intézményrendszert, magyar és közép-európai összefüggésben nemzetközi kutatócsoportban, továbbá **Feketéné Szakos Éva**, akinek a pedagógia és andragógia viszonyrendszerének elkülönítését, és ennek alapfogalmait, szempontjait köszönhetjük, **Juhász Erika**, aki Egerben olyan andragógia tanszéket hozott létre, amelynek fejlődése dinamikus, kreatív, adaptálható a társadalmi folyamatokba és kiválóan alkalmas a munkaerő-piaci kompetenciák kialakítására, **T. Molnár Gizella** és **T. Kiss Tamás** szegedi „iskolája”, ami különleges irányvonalat képvisel a felnőttképzésben, és a nyugat-európai modell-felé leginkább mutat, de említhetném **Kraicziné Szokoly Máriát**, akinek a kompetencia-kutatásai nélkül a szakma nem tudná meghatározni a saját magával szembeni elvárásait sem, és **Farkas Éva** munkaerőpiachoz, emberi erőforrás termeléshez, és ennek megalapozására tett kutatásait.

A felnőttképzési tevékenységet egyre inkább nehéz elképzelni a civil szerveződések nélkül, közöttük minden andragógus számára ismert a Magyar Népfőiskolai Társaság, **Sz. Tóth János** vezetésével, amely rengeteg intézményhez, kutatáshoz kötődik, jelenleg is. Fontos megemlíteni **Felnőttoktatási és –képzési lexikon** megjelenését 2002-ben (Benedek-Csoma-Harangi 2002.), hiszen az andragógia legitim tudománnyá válásának fontos alapeleme az egységes szaknyelv és fogalomrendszer.

A jelenleg kialakult andragógiai iskoláknak mindegyike speciális kutatási területtel rendelkezik. **Zrinszky László** összegezte a hazai kutatási műhelyek alkotótevékenységét. Hat fő elméleti irányt²⁵³ jelöl meg.

1. Az első elméleti irányzat a felnőttoktatást minőségi fogalomként értelmezi, amely figyelembe veszi a felnőttek tapasztalatait, és célja a személyiség kiteljesítésének segítése, legyen ez társadalompolitikai, politológiai, célokra és feladatokra összpontosító, objektív társadalmi funkción alapuló, didaktikai és metodikai stratégia, művelődéspolitikai irányvonal. Leghíresebb képviselői: Franz Pöggeler, Joachim H. Knoll.
2. A felnőttoktatás rendszerszemléletű megközelítése. Ez az irányzat túllép a művelődéspolitikai megközelítésen, és a társadalmi önszerveződést és önszabályzást tekinti a felnőttképzési rendszer lényegi elemének. Magyarországon legjelentősebb képviselői: Durkó Mátyás és Sári Mihály.
3. A harmadik irányzat a társadalomkritikai andragógia, amely egyszerre vizsgálja a pszichológiai, gazdasági, oktatáspolitikai, szociokulturális hátteret. Legnagyobb képviselője Jürgen Habermas, hazánkban T. Kiss Tamás.
4. Az úgynevezett szellemtörténeti, életvilágra orientált irány, az életfilozófia tudományterületére építi elméleteit. Az egyén fejlődését, önmagának meghatározását segíti a társadalomban. Legfontosabb képviselői: Friedrich Schlegel, Wilhelm Dilthey, Magyarországon pedig Maróti Andor, Csoma Gyula és Heller Ágnes.
5. A felnőttképzési életrajzi, pályafutási megközelítés, amely eredetileg egy bibliográfiai megközelítés, és csak a XX. század végén válik önálló paradigmává. Képviselői: Peter Alheit, Erika Schuchard.
6. A legfiatalabb felnőttoktatási paradigma a multikulturális felnőttnevelés. Ez az információs - globalizált, többkultúrájú társadalmakra építi elméleteit, amit integratív felnőttnevelésnek is nevezünk. Képviselői az andragógusok legfiatalabb generációjához tartoznak, például: Horst Siebert, hazánkban pedig Pordány Sarolta és Juhász Erika.
7. Szemléletem szerint hazánkban van egy külön felnőttképzési ágazat, amely még nem teljesen önálló, de egyre inkább leszakad az iskolarendszerű felnőttképzésről és a szakképzések, munkaerő-piaci képzések, drill képzések irányát vizsgálja. Ennek a „leendő” irányzatnak a képviselője hazánkban Farkas Éva.

²⁵³ Juhász Erika: A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Szerepi Sándor (szerk.): Kulturális és felnőttképzési tanulmányok, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2007.

A szakemberek találgatnak, hogy milyen új irányok fejlődnek majd a jövőben a felnőttoktatás területén. A jelentősebb elméletek középpontjában az andragógiai célcsoportok, marketing és kommunikációs kihívások, intézményi fejlesztések, nemzetközi, vagy gazdasági együttműködések állnak.

Módszertani megoldási javaslatként azonban még mindig csak a felnőttoktatók autonóm tanulását említhetjük. Ennek alapvető elemei az autodidakta tanulási módszer, amelynek megléte sem a tanárok előzetes iskolai szocializációjában sem a felnőttképzés módszertanában nem mondható a tanulási-tanítási folyamat részének, az önálló tanulás, az önfejlesztés, amely nem elvárt módszer a jelenlegi gyakorlatban, az önrányított tanulás, ami a megfelelő módszertani ismeretek nélkül igencsak félre csúszhat, az önkéntelen tanulás, amely a társadalmi lét része, az önképzés, önnevelés és önművelés. Ezek nagyszerű fogalmak és lehetőségek az andragógus számára, de látható, hogy csak olyan fogalmak, szerepelnek a tanári fejlesztő módszertanban, amelyekben a tanár magára marad. Hogyan várhatjuk el, hogy egyedül pontosan felmérje helyzetét, képességeit, mindig megszerezzen minden lehetséges hasznos információt és technikát?

A folyamat társadalmi kihívásoknak, munkaerőpiacnak való folyamatos megfelelés nagy terhet jelent, és képzés nélkül nem lehet biztosítani! Az oktatás a legdinamikusabban fejlődő ágazat, a szakképzés pedig nem biztosítja a felnőttoktatók képzését. Az 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatásról, már az iskolarendszeren kívüli képzéseket is szabályozta, majd az 1993-as közoktatásról, szakképzésről és felsőoktatásról szóló törvények tudatosítják a professzionalizálódott területek jelentőségét. Az Országos Képzési Jegyzék is megerősíti a szakképzések és drilkképzések jelentőségét, amelyet Ivan Illich²⁵⁴ már részletesen bemutatott az amerikai társadalomban. 2005-2013-ig pedig létrejön a Szakképzés fejlesztési stratégia, amely keretében lehetőséget lehetne teremteni a felnőttoktatók képzésére is, és a szolgáltatáshoz, mentoráláshoz, társadalmi rendszerekhez közelíteni lehetne a szakmát, mely most épp ennek hiányában van.

Összegezve mégis azt lehet elmondani, hogy a tanszékeken tanító szakemberek száma nagyon kevés, és a módszertant kutató felnőttképzők száma elenyésző. Ez a tudománnyá válásnak és a professzionalizációnak a következő lépcsője lesz.

Tudományfejlődési szakaszok²⁵⁵:



²⁵⁴ Ivan Illich: Power in the highest degree. Oxford University Press, 1990.

²⁵⁵ Kocsis Mihály- órai jegyzet 2008.05.24.

Elfogadva Kocsis Mihály tudományfejlődési modelljét, úgy értékelem, hogy az andragógia épp túlhaladta hazánkban az előtudományos szintet, elméletei -amelyek egymást erősítik vagy épp konfliktusos viszonyban vannak- jelenleg formálódnak. A XXI. század első évtizedének andragógiája közüli „forrongás” analóg a kiegyezés utáni magyar pedagógia helyzetével: „iskolák” már léteznek, elméletek már körvonalazhatók, a nemzetközi környezet pedig impulzusokat ad a fejlesztésre.

2.7 A tanári szerepek átalakulása, funkcióváltása, annak társadalmi háttere

„A pedagógus most túlterhelt,
keresi az értéket, keresi az arcát,
és a nyomás nőttön nő.”
(Zrinszky László)

A felnőttoktatók társadalmi presztízsét nem csak az alacsony reálbér rombolja le, hanem a felnőttoktatás, az egyetemek és főiskolák csökkenő állami támogatottsága is. Ahányszor a redukálódó tanári állományról, vagy bezárandó iskolákról beszélünk, ezzel a tudás fontosságát „értékeljük le” a társadalmi nyilvánosság előtt, a Tanuló Társadalomban, amely elveszettnek nevez minden embert, aki nem tanul, „egész életén át”.

A felnőttoktatás, és az intézményeinek sikere nagyban függ az oktatók felkészültségétől. Ennek egyik feltétele, hogy a felnőttoktatók, és az egyetemek, főiskolák munkatársai, akik a diákokkal (fogyasztókkal) kapcsolatba kerülnek, speciális tudással rendelkezzenek a felnőttekkel való bánásmódról, tanításról és annak szakmai, pedagógiai, andragógiai, didaktikai, pszichológiai dimenzióiról. Az OM és KSH felméréseiből (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal 2005.) kiderül, hogy az oktatók 50%-a egyáltalán nem vesz részt továbbképzésben. Kutatásomban épp ezt az adatot vizsgálom a felnőttoktatókat megkérdezve, itthon és német, osztrák, valamint cseh területeken, akik andragógiai képzettséggel rendelkeznek illetve ezzel a szakmai tudással nem rendelkeznek.

A felnőttképzésben nem csak az oktatókat, hanem az adminisztratív szervező feladatokat ellátó kollégákat is hasonló képzésben kellene részesíteni, hiszen gyakori probléma, hogy a felnőtt hallgató a bürokrácia útvesztőiben, megalázó bánásmódot, kiszolgáltatottsági helyzetet él át. Ez az iskolát meggyengítheti, image-át ronthatja. Szükség van az aktuális programok, fejlesztések folyamatos kidolgozására, valamint az iskolai marketing tevékenység magas szintű működtetésére. Az intézmények 40 %-a nem rendelkezik marketing stratégiával, 30%-a pedig egyáltalán nem végez ilyen jellegű tevékenységet.

A felnőttoktatók kompetenciáit és változásait elsősorban tanórákon, a hallgatókkal való eseti foglalkozásokon mérhetjük. **Az egyetemek és főiskolák autokratikus szemlélete, egyedülálló szerepe a tudomány „terjesztésében” megváltozik.** Ezzel együtt az oktatók piedesztára emelése, egyedüli igaza, a tudomány forrásának szerepe megváltozik.

A három klasszikus tanári szerep: tudós, hivatalnok, nevelő amelyek egymással szemben kizáróan fogalmazódtak meg korábban, mára nem vállalhatók fel egyoldalúságuk miatt, új tanári

magatartás és szereposztok figyelhetők meg a gyakorlatban. Ennek a pedagógiai (aspektusú) kutatásában részt vett Trencsényi László²⁵⁶. Csoma Gyula²⁵⁷ pedig az andragógiai dimenziót képviselte kutatásaiban. A „Bologna előtti” képzési rendszerben is kérdéses volt, hogy ha egy felnőttoktató szereti a szaktárgyát, elkötelezett és nagyszerű szakembere a területnek, (a tudás) garantálja-e, hogy felnőttoktatóként is megállja a helyét? A **hangsúly a tananyag „megtanításáról”** (a szaktárgyi tudás átadásáról) **áthelyeződik a kooperációra, kommunikációra, személyiségfejlesztésre.**

Problémát jelent az is, hogy a legtöbb felnőttoktató úgy gondolja, hogy megél abból a tárgyi tudásból, amit az egyetemi évek alatt, vagy a doktori programban megszerzett. A tudományos kutatás és oktatás viszont azt igazolja, hogy félévente, vagy évente frissíteni kell a szaktárgyi tudást ahhoz, hogy korszerű ismereteket közvetíthessen az oktató a hallgatóknak. **Megváltozott a klasszikus műveltségkép is.** A tanár, már nem lehet élő lexikon, hanem a környezetében történő társadalmi jelenségekre, hallgatókat érdeklő problémákra (az órákon felmerülő kérdésekre) megfelelő magyarázatot adni tudó oktató. Ez az igény lerombolja a „szobatudós” képét, és nehéz szakmai feladat elé állítja az oktatót.

Napjaink kutatása szerint ezek a tanári szerepek bővülnek. Hoffmann Rózsa²⁵⁸ a következő szerepeket fogalmazza meg:

- A társadalom képviselője (pozitív, morális értékek)
- Bíró (ítéleteket alkot)
- Forrás (ismeretek és értékek)
- Játékvezető (társas viszonyok játszmaát, konfliktusokat kezel, irányít)
- Detektív (ok-okozati viszonyok felderítése)
- Az identitás tárgya (példakép, vagy ellenpélda)
- Szorongáscsökkentő
- Én-támogató
- Szülő-helyettes
- Facilitátor, mentor, tanácsadó

Az új tanári szerepekben ott találjuk ugyan a tudóst, a nevelőt, a hivatalnok szerep eltűnt, s feltűnő a pszichológiai módszertani, szociális szerepkörök dominanciája. **A hivatalnoki szerep** sajnos mindig is velejárója volt az oktatási rendszereknek, de különösen erős dominanciát mutatott a poroszos iskolarendszerben. Sajnálatos módon Hoffmann Rózsa szereptípusaihoz mérve a Bologna-folyamat felerősítette a hivatalnok szerepet, a minőségbiztosítási eljárások, pályázati adminisztráció, de még az ETR és NEPTUN rendszerek is olyan életidegen, lelketlen helyzetekbe kergetik az oktatókat, amelyek egyrészt mentálisan, másrészt időben (új adminisztrációs technikák tanulása és alkalmazása...) is megterhelő. Ez a tudományos-szakmai munkát és a hallgatókkal való személyes interakciókat is negatívan befolyásolja.

A **nevelői szerepkör** (mivel a személyiségformálódás elérése kemény feladat, főleg a felnőtteknél) mindig is a legnehezebb volt a három szerep közül, és ez az, amit a tanári pályával a legtöbb ember azonosít. A három tanári szerepközül ez csak kis mértékben tanulható, mivel személyiségfüggő. Vannak olyan technikák, amelyek fejleszthetik az ehhez kapcsolódó tanári kompetenciaköröket, mint a problémamegoldó készséget pedagógiai/ andragógiai helyzetekben, kommunikációt, empatikus készséget, stb., de nagyon kemény munkát igényel ezek elsajátítása, és semmilyen felmérés nem készül arról, hogy egy-egy oktatónál milyen szinten, vagy állapotban vannak ezek a képességek, jártasságok, készségek, míg a szaktudást folyamatosan teszteljük. Azt

²⁵⁶ Trencsényi László: Művelődéstörténet. Neveléstörténet. In: Iskolakultúra 2003/9.sz. 35-42.p.

²⁵⁷ Csoma Gyula: Tanulásmódszertan és kutatási stratégiák. Oktatóképző és Fejlesztő Intézet, Felnőttoktatás, élethosszig tartó tanulás, Esély, 2000.

²⁵⁸ Hoffmann Rózsa: A tanár-diák kapcsolat változásai. Új Pedagógiai Szemle 2002/07.sz.

mondhatjuk, hogy az optimizmus, emberszeretet, nyíltság, önkontroll, segíteni akarás (szaktudással párosulva) a legfontosabb eleme az andragógus személyiségének. Csak így alakulhat ki iránta a bizalom és csak így tudja a felnőttoktatásban alkalmazni a motiváló erőt. (belsőleg motiválni a gondolkodó embereket, akik felismerik a tudás és az önfejlesztés fontosságát).

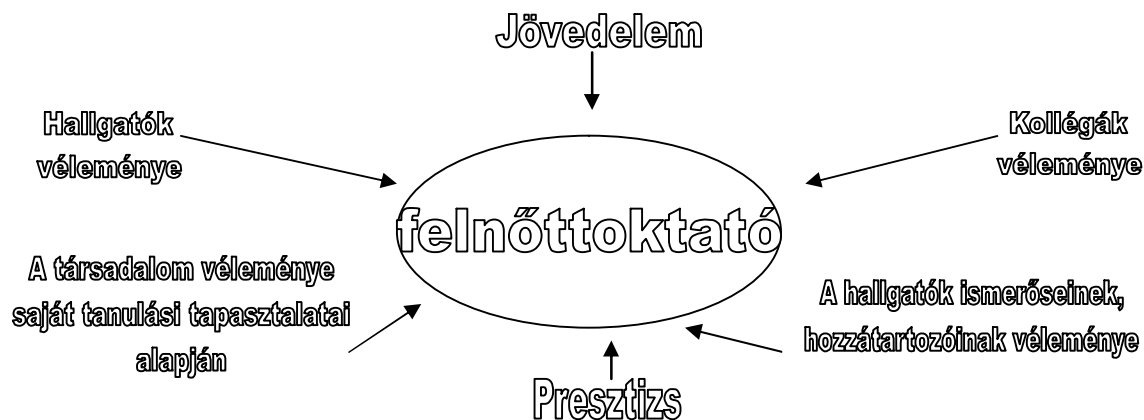
Ezzel együtt át kell gondolnunk az eddig használt módszerek tárházát is. A legtöbb felnőttoktató pedagógiai módszereket használ az oktatási folyamatban, mint például a büntetést, amely passzivitást vált ki a felnőttből, és egyetlen célja lesz a tanítás alatt, hogy megússza a büntetést, és az ezzel járó „megalázó” helyzeteket.

Azt, hogy a felnőttoktató személyisége milyen, erősítheti egy-egy szerep dominanciáját. A felnőttoktatói szerepek változásai a tanári kompetenciaváltozásokkal is összefüggésben vannak. A szerepváltást mindig a társadalomban bekövetkező változások indítják el. (A kollektív tudatból individuum lett.) A tanár és a tanterv feladata a minél többet, minél korábban, minél több embernek, minél rövidebb idő alatt tudásanyagot átadni, képességet fejleszteni. A gyakorlatban ez azt eredményezi, hogy a kreativitás egyre inkább háttérbe szorul, ugyanakkor a kompetencia alapú oktatási rend a kreativitás fejlesztését tartja az egyik legfontosabb tantervi feladatnak. Megjelenik egy nagy szaktudású, alkotó oktató szerepköre, aki áthidalja ezt a paradoxont a gyakorlatban. Képesnek kell lennie az értékközvetítésre és a mindennapi élet dolgainak megértésére, hogy az információrobbanás eredményeit felhasználva, és ne ezekkel háborúban állva cselekedjen, és segítsen megérteni, szelektálni a hallgatókat körülvevő világot, értékeket és a szelekció eszközeit, szempontjait.

A pedagógiai szakirodalom gyakran beszél értékválságról ezeket a szempontokat feszegetve. Annyi bizonyos, hogy **egyre inkább eltűnően van a tekintélyelvű tanári szerep.** Megjelenik a **szolgáltatói szerepkör**, amelyet teljesítenie kell a hallgatók, fenntartó, menedzsment felé. Másik fontos kialakuló szerepkör a **terapeuta, aki motivál, empátikus, és mentor egyben**, egész életen át. Szociológiai vonatkozása is van ezeknek a változásoknak, a **pálya „elnőiesedése” és a férfiak feminizálódása**, de ez a szociológiai nézőpont nem tartozik szorosan kutatásomhoz. A női szerep túlzott megjelenése valóban felboríthatja a diákok világképét, de ez a probléma a felnőttoktatásban (a hallgatók már kialakult attitűdje és nemi szerepe miatt) már nem jelent akkora veszélyt.

A hatékony felnőttképzési programok alapfeltétele a **résztevők kompetenciáira való építés is.** Az oktató végzi és felméri a beérkező hallgatók kompetenciaszintjét, megállapítja a hiányzó kompetenciákat és kialakítja a kívánatos (oktatási célban meghatározott) szintet. Kérdés az, hogy a követelményeket a tananyaghoz kapcsolva hogyan határozzuk meg, és miként (milyen szempontok alapján) akarjuk mérni. A személyi, infrastrukturális és szervezeti fejlesztések ehhez a folyamathoz is kapcsolódnak. Munkaerő-piac és gazdasági szervezetekkel való szoros kapcsolat is fontos, hogy az oktatás folyamatosan ki tudja elégíteni mind a hallgatók, mind a piac igény szintjét. Az oktatók részvétele nélkül a láncreakció nem fog működni. Az oktató egyfajta szűrőként is viselkedik a munkaerőpiac anyagi kihívásai, a tudástársadalom és tudomány között.

A felnőttoktatók megítélése több oldalról érkezik, gyakran nem is szembesül ezekkel a véleményekkel, hiszen az érintkezési pont (a társadalmi megítélés, a hallgatók környezetének véleménye) egyedül a hallgatók általi visszacsatolás, amely a hatalmi különbségek és differenciált erőviszonyok nyomása alatt nem tekinthető öszintének. Ez a társadalmi presztízsvesztés egyik forrása lehet, amelyet a hipotézisben is megjelöltem. A tanári pályaszocializációt két szakaszra bonthatjuk: az iskolai élmények szakasza, amelyek még a pályaválasztás előtt keletkeznek, valamint a második szakaszban megszerzett képző intézmények és tanítási tapasztalatok befolyása. A felnőttoktató és a „környezete” másként tekint az oktatásra. A tanár, mint feladatot tekinti a tanulási-tanítási folyamatot. A kollégákat leszámítva a környezet nem feladatként, hanem szenvedélyesen, saját életük konfliktusaiként élük meg ugyanezt a folyamatot.



4.sz. ábra

Dolgozatomban a volt Osztrák-Magyar Monarchia területén, kiemelt példák alapján vizsgálom a felnőttoktatók kompetenciáit a módszertan szempontjából. A nevelési kultúra, hagyományok, attitűdök, és a „hallgató-anyag” bizonyára más-más tanári szereptartalmakat produkálnak. Az oktatók legfontosabb „partnerei” ezekben a folyamatokban, akik a leginkább befolyásolják az oktatás menetét: a hallgatók.

A magyarországi fiatal felnőttek közül 2 millióan vesznek részt oktatásban, de azt is megállapítottuk a KSH adatokat megvizsgálva, hogy a **fiatal korosztály létszáma egyre csökken** a felsőoktatásban és ezt **tetézi a jelenlegi kivándorlási hullám**. Magas a **képzettség nélkül iskolát elhagyók** aránya a fiatalok körében, valamint ront a helyzeten az is, hogy a **képzési struktúra nem követi a munkaerő-piaci igényeket**, így rontja a fiatalok versenyképességét, munkaerő-piaci alkalmazkodó-készségét, és növeli a lemorzsolódást, társadalmi kirekesztettséget a fiatalok körében.

A hallgatók társadalmi háttérét tekintve három jelentős tendencia különíthető el. **Az iskoláztatás egyre inkább a gazdagok kiváltságává válik**. A rosszabb anyagi körülmények között élő **fiatalok akkor motiváltak a tanulásra, ha még szüleikkel élnek**. Ez nem valami általános infantilizmus, hogy nem szakadnak el a szülőktől, hanem egy kényszerű szükségmegoldás. A felelősséget, a döntést és az anyagi terhet a szülők viselik, így a hallgató környezete támogató. A másik tendencia, amely ezt a réteget jellemzi, a **korai összeköltözés, házasodás**, amely a családra, mint gazdasági egységre építi fel a bizalmat, hiszen két felnőtt ember képes olyan anyagi háttérrel biztosítani, hogy a Maslow-piramis biztonsági szükséglet foka elérhető legyen.

A felsőközép és felső társadalmi rétegek szinte természetesnek veszik, hogy gyermekeik részt vesznek a felsőoktatásban. Vannak, akik születési „előjogon”, **elit iskolákba** kerülnek, vannak akik „jó helyre születnek”, társadalmilag vagy földrajzilag, és vannak, akik elfogadják, hogy a **diploma értéke inflálódott**, és a rendszerváltás előtti érettségivel lesz egyenértékű, így a társadalmi boldogulás alapvető feltétele a diploma.

A felsőoktatás napjainkban esik át azokon a durva, törvényben előírt változásokban amelyek a gyakorlatban az iskolák –beleértve a felsőoktatási intézményeket- bezárásához vezetnek, és amely a felsőoktatást Magyarországon a gazdagok kiváltságává teszi, tönkretéve a Bologna-folyamat favorizált esélyegyenlőség követelményét. A Lifelong Learning évszázadában, amikor minden környező ország hosszú távon megtérülő befektetésként tekint az oktatásra, és minden EU-s állampolgár törekszik arra, hogy felsőfokú végzettséget szerezzen, leromboljuk Európa legerősebb iskolarendszerét, és fiataljainkat külföldi, alacsony színvonalú munkákra, külföldön való letelepedésre kényszerítjük.

A rendszerváltás után kibontakozó, piacosodó, globalizálódó, új értékrendű ifjúsági kultúráról számos tanulmány született, születik. Riasztó tapasztalat, hogy a hallgatók közötti öngyilkosságok száma kimutathatóan nagyobb, a cél nélkülség és értékvesztettség jellemzőbb, mint a nyugat-európai országokban. A „nyugati” fiatalok körében viszont a 60-as évektől

kezdve²⁵⁹ ugrásszerűen nő a deviancia, dohányzás, korai szexuális élet, droghasználat, ám számos új szakma is született, amelyek megoldást próbálnak találni az ifjúsági problémára. Ha az iskolai érték közvetítést, kultúraközvetítő funkciókat vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltás előtti egyértelmű, mindenki számára közvetített (egyszerű) világkép megváltozott, helyébe lépett a fogyasztói társadalom zűrzavaros „idillje”. **Paradox helyzet, de a fejlett társadalmakban egyaránt élünk fényűző luxusban**, kényelmesen, a tárgyi környezettel összhangban, amely nélkül nem is tudnánk már civilizáltan élni, **másrészt nyomorgunk**, ha a fogyasztói társadalom nyomására nem tudunk eleget tenni annak a kihívásnak, amelyet egy reklám, vagy egy olyan szolgáltatás támaszt fel, amely egyszerű nyájhatás, vagy sznobhatás eredménye kis társadalmi csoportunkban. **Ebben a „luxus versenyben” nem csak a társadalom nagy része, de az iskolarendszer is alul maradt a tőkével szemben.**

Az andragógus és pedagógus szerepeket Zrinszky László²⁶⁰ három nagy csoportra bontotta:

- **Nevelőszerep:** a bölcs útmutatás lenne a szerephelyzet feladata. A felnőttoktatásban megkérdőjelezhetőek bizonyos nevelési módszerek, hiszen a felnőtt személyisége ellenáll a változásoknak, és ha túl nagy a nyomás, motivációt veszít és elhagyhatja a képzést. Mégis fontos ez a szerep, de úgy vélem, ez is megújul, hiszen szembesülök azzal a problémával, hogy a hallgatóim nem tudnak eligazodni egy-egy házi dolgozat írásánál az internetről beszerezhető rengeteg szakmai anyagon, forrásokon. Ismeretszerzés és rálátás nélkül nem tudnak eligazodni az információs sztrádán. Ebben nagy segítséget kell nyújtani, amit a nevelőszerep tesz lehetővé, segíteni lehet kialakítani a saját véleményüket, nézőpontok ütköztetésével, vitákkal.
- **Szakemblerszerep:** egy tudományág specialistája, amely szerepet valamilyen képzés során sajátított el. Többet tud a tanítványoknál, és ez az egyetlen ok, amiért ő „áll a katedrán”, mivel a felnőttképzésben nem lehetünk abban biztosak oktatóként sem, hogy a képzésben résztvevő felnőttek nem tudnak-e többet nálunk más területeken, élettapasztalatot tekintve, stb. Ez megint csak hatással van a módszertanra, hiszen a tanár és a diák egyenlő felekké válnak, a részvétel önkéntes lesz és a szabad akaraton nyugszik.
- **Tisztviselőszerep:** adminisztrációk, jelentések, statisztikák, elemzések. Minden, ami idegen egy olyan személyiségtől, ami arra lett „teremtve”, hogy kreatívan, személyiségfejlesztő jelleggel építsen fel személyiségeket. Popper Péter jutott eszembe, amikor a Színes pokol című művében azt írja, hogy vannak olyan színészek, akiket varázslónak, és vannak olyanok, akiket komédiásnak nevez. A komédiás teljesítménye egyenletes, rutinból megoldja a feladatait, mindig ugyanúgy. Nem kápráztatja el a közönséget, de élvezhető, jó előadást nyújt. A varázsló viszont szélsőséges egyéniség. Van olyan, hogy kifejezetten gyenge a teljesítménye, mert nem mindig képes odaadni a szívét, lelkét. Az esetek nagy többségében viszont elkápráztatja, lebilincseli a közönséget, katartikus élményt nyújt. Ezt a popperi elméletet furcsa lenne adaptálni a felnőttoktatási gyakorlatba, de ha ez megtörténne, akkor a varázsló lenne a világ legrosszabb tisztviselője.
- Zrinszky megjegyzi, hogy vannak olyan **szerepek** is, amelyek **társulnak** ehhez a fent említett három szerephez. Ilyen a **kollégaszerep** (ami ha a kompetencia alapú tréningeket tekintjük, felértékelődik, mind a munkahelyi kommunikáció, mind a team-work szempontjából). Valamint ilyen a **nyilvános szerep** is, amely a társadalmi integrációban és a példa-szerepben lesz jelentős.

Egy másik nézőpontú osztályozási szempont, Sallai Éva szerint²⁶¹ a tanári szakma döntő tényezője a szaktárgyi és a módszertani tudás, de legalább ilyen erősen meghatározó a tanári

²⁵⁹ Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

²⁶⁰ Zrinszky László: A pedagógusszerep modelljei. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 1997.

²⁶¹ Sallai Éva: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, 1996.

személyiség. Felosztásában szerepet játszik Ferge Zsuzsa 1974-es kutatása, valamint Szabó Ildikó OTKA kutatása 1996-ból, amely a tanári szerepfelfogásokat vizsgálta. Sallai saját rendszere (kognitív, pszichológiai szemléletű) alapján a következő kategóriákat különbözteti meg:

1. Teoretikus háttér: az önismeret, a szakma ismerete és az emberismeret ötvözése, az oktató saját konstruktivista, világnézeti szempontjain keresztül.
2. Bizalomteli légkör megteremtésének képessége: az elfogadás és az empátia jellemzi.
3. Szaktudományi szempontból pontos, gazdag tudás, és tanítás-technikai képességek.
4. Szerepviselkedés-biztonság: magában foglalja a kommunikációs ügyességet, rugalmas és gazdag viselkedésszerepet, gyors helyzetfelismerést, konstruktív helyzetalkotást, és az erőszakmentes, gyors, kreatív konfliktusmegoldást.
5. Együttműködés igénye és képessége a diákokkal, kollégákkal.
6. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése.
7. Mentális egészség, önismeret, önkontrol, saját élmények pszichés feldolgozása.

Falus Iván²⁶² is végzett vizsgálatot, amelyben a pedagógusmesterség tartalmát elemezte. Ahogy a fent leírt pedagógus-kutatások, ez is nagyban hozzájárult a hazai andragógus szakma hiányosságainak gyors és hatékony pótlásához. Falus és munkatársai interjúk alapján vizsgálták a tanárok neveléssel kapcsolatos nézeteit a kognitív pszichológia szempontjából, amelyből egyenesen következett a módszertan értékelhetősége, áttekinthetősége.

A **Nyugat-Európában** kialakult liberális, demokratikus szemlélethez szokott hallgatók (Rousseau és Pestalozzi pedagógiai nézetei alapján kialakult rendszer), **világpolgárok**, könnyebben alkalmazkodtak a bolognai-folyamat hallgatókkal szemben támasztott kihívásaihoz. Közép-Európában viszont, az évszázadokra visszamenő porosz rendszerű oktatási kultúra (Comenius és Herbart eszméi alapján felépített rendszer) nehezen alakítja át módszereit, követelményeit, és a hallgatók sem tudnak olyan „kreatívan” alkalmazkodni egy-egy pályázati, vagy ösztöndíjrendszerhez, mint nyugati társaik, hiszen az iskolával szemben támasztott „előítéleteik” közé inkább a szigor, szabályok, kreativitás és szabadság elnyomása tartozik. A tanárok is válságban vannak a megváltozott értékrend miatt, sokszor hallom kollégáimtól: „Annyira ismerik a jogaikat a hallgatók. Bárcsak a kötelességeiket is ennyire tudnák!”

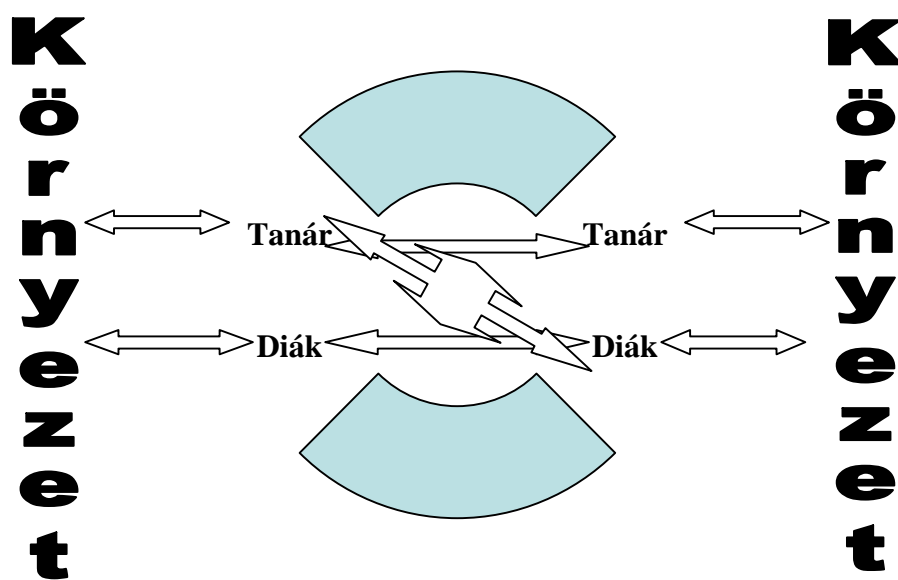
Nem vizsgálhatjuk a tanárok kompetenciáit anélkül, hogy tudnánk, melyek az elvárások a szakma, a kollégák, az intézmények és a hivatalok oldaláról, továbbá a közvetlen interakcióban résztvevők, és a tanulási-tanítási folyamat minőségét nagyban meghatározó partnerek és versenytársak, a hallgatók részéről. Minden oktatási rendszerhez köthető egy cél-, és értékelméleti rendszer. A taxonómia típusai lehetnek: sikerre orientált, közösségre orientált, vallásos, morális, önfeljesztő, többpólusú (és ezek keveréke). A jelenlegi európai rendszer minden tagállamtól megköveteli, hogy az értékrealista liberális modellt kövesse. Magyarországon a szocialista rendszer ezzel szemben közösségorientált hagyományokat alakított ki. Brassai László²⁶³ szerint a **rossz oktatói attitűd**, vagy **konfliktuskezelés** tönkretelheti a tanulási-tanítási folyamatot, de nem csak ezt a folyamatot, hanem a diák tanulási hajlandóságát is meghatározhatja negatív irányban egy-egy rossz tanár, és ezt a hibát az élethosszig tartó tanulás világában nem lehet megengedni. Brassai szerint egy középiskolai tanár átlagosan 2.6 percenként kerül szembe olyan helyzettel az iskolában, ami zavarja. Ha ezt nem tudja professzionálisan megoldani, a diák munkáját és sajátját is hátráltatja.

²⁶² Ollé János-Falus Iván: Az empirikus kutatások gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.

²⁶³ Takács Ildikó-Trenyik Zsolt: Felkészülés és felkészítés az élethosszig tartó tanulásra –motiváció. Pszichológia Projekt. 2004. http://sargarigo.sch.bme.hu/pszichologia-projekt/trenyik_zsolt 2009.01.22.

„A pedagógusok pedagógiája”²⁶⁴ című tanulmánykötetben a szerzők a következő jegyeket határozzák meg a diákról jó tanulási-tanítási folyamatban: a tanár adjon lehetőséget a diáknak a kötetlen beszélgetésre, mivel többségük igényli. Barátságos kommunikációt kell kialakítani, és éreztetni kell velük, hogy nem csak a tananyag érdekli a tanárt, hanem a diák is. Bizalomteljes légkört kell kialakítani, de a szerepeket nem szabad felcserélni, mert az eredménytelenséghez vezet. Az érdeklődő, figyelmes, rendes tanulói viselkedést értékelni kell. El kell fogadni a tanulói közeledéseket, és nem szabad skatulyázni, hiszen az oktatás célja éppen a fejlesztés.

A hátráltató konfliktushelyzet tehát kialakulhat: a tanuló-tanuló, tanár-tanár, tanár-tanuló, és tanár-környezet, vagy tanuló-környezet között. A diák és diák közötti konfliktus, amennyiben az órai és/vagy intézményi/órai munkát érinti, a tanári megoldást feltételez. A tanár és tanár közötti konfliktus, ha személyes, az egyéni, személyes szférában vár megoldásra, ám ha szakmai, akkor a kollégák, vagy a vezetés hatáskörébe tartozik. A tanár és diák közötti konfliktus a tanár kezdeményezésére és irányításával kell, hogy megoldódjon. A környezet (általában az intézmény) és a tanár konfliktusának megoldása a vezetés hatáskörébe tartozik. A diák és a környezet (intézmény) konfliktusa, amely akár az intézmény elhagyásával is járhat, szintén igényelhet tanári beavatkozást, segítséget. A környezeti konfliktusok mégis a legveszélyesebbek közé tartoznak, mivel a legnehezebb megoldani azokat. Ilyen konfliktus például a tanári presztízs leértékelődése a tanári fizetések alacsony reálértéke miatt.



5.sz. ábra:A konfliktusok sémája

A tanár nem tudja a fogyasztói társadalomban magasabb státuszát elfoglalni az alacsony reálbérek miatt. Ilyen módon az új értékrendszerű, fogyasztói társadalomban szocializálódott hallgatók nem tudják példaképükkel azonosítani. A műveltség szintén leértékelődik, ha nem lehet anyagi forrásra cserélni. **A fogyasztói társadalom cél-, és öntudatos hallgatókat termel, akiket a nem a tudás presztízserértékét, hanem praktikumát értékeli.**

A hallgatókat vizsgálva a következő változásokat figyelhetjük meg: Az iskola befejezése utáni átlagos munkahely-keresési idő jelentősen növekedett. A munkaerőpiac igényei sokkal tudatosabbak, és egyre magasabb szintű képzettséget igényelnek. A jövedelmi szintek és munkakörök közötti különbségek egyre növekednek (a munkaerő-piaci kínálat és a képzettségek

²⁶⁴ Golnhofer-Nahalka: A pedagógusok pedagógiája. (Szerk.: Golnhofer Erzsébet-Nahalka István), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

szintje között óriási űr tátong). Egy –egy karrier (életpálya) alapeleme már nem a biztos munkahely, hanem az **egyre magasabb képzettség**, egyre **több szakképzés megszerzése**. A felsőoktatásban folyamatos (információs és gyakorlati) kapcsolatot kell tartani a munkaerőpiaccal.

Az oktatás a stop-and-go rendszer szerint ismét a stop, vagyis egy válság-szakaszhoz ért. Súlyosbítja a helyzetet az a tény, hogy az Európai Unió felé kötelezettséget kellett vállalnunk arra vonatkozóan, hogy a 2010-es évre a felnőttképzésben, a jelenlegi 7-8%-os részvételi arányt 12%-ra emeljük. A tandíj bevezetése és a fiatalság csökkenő létszáma, a viszonylag rövid időt igénylő szakképzések felértékelődtek az inflálódott diplomás képzésekkel szemben, a magas munkanélküliség és a fiatalok elvándorlása külföldre a munkavállalás reményében, mind csak ront ezen a helyzeten.

Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények egyre szorosabb versenyben állnak a hallgatókért, a kutatási alapokért.

A kialakuló versenyhelyzet nem szerencsés, hiszen az oktatás hosszú távú társadalmi befektetés, nem célszerű piaci keretek közé szorítani. Ez az intézkedés a jelenlegi felsőoktatási intézményrendszer gyors átalakulásához vezet, amely egy piaci alapon szerveződött, versenyképes felsőoktatási rendszert alakít ki, ám kérdés, hogy **szabad-e engedni, hogy az élethosszig tartó tanulás korában piaci alapokra helyezzünk egy szociális intézményrendszert, mint a felsőoktatás, amely az esélyegyenlőséget (alkotmányos állampolgári jogokat) hivatott biztosítani a társadalmi szociális hálóban.**

Felmerül az oktatás piacosodási folyamatában az elit-képző egyetemek gondolata, amely az EU tagállamok és az USA hagyományaiban sem ismeretlen.

Megjelenik az a kérdés is, hogy a felsőoktatási intézmények sokak által igénybe vehető gyakorlatorientált képzést, vagy elitképzést folytassanak. Épp ezért jött létre az a koncepció, amely a helyi társadalmi igényeket próbálja kielégíteni, vagyis az európai felsőoktatási térség kialakítását célul tűző bolognai folyamat több pillérből álló komplex rendszerszintű fejlesztéseket igénylő folyamatát valósítja meg.

Ennek egyik lényeges eleme az ECTS (Európai Kredit átszámítási Rendszer), amely az európai intézmények közötti átjárhatóság alapeleme. Az ECTS-konform kreditrendszer bevezetéséről egy 2000-ben hozott kormányrendelet rendelkezik. Ennek a fejlesztésnek részei még a diplomamelléklet, a kétszintű felsőoktatási struktúra kialakítása (3+2), valamint képzések minőségének biztosítása. Ennek megvalósítása érdekében az Oktatási Minisztérium felállította az Országos Kredittanácsot. A képesítési követelmények beszámításáról egy 2002-ben hozott kormányrendelet rendelkezik részletesen. Az akkreditáció jelenleg is 100%-ban megfelel a lisszaboni konvencióknak, így ezen a területen további módosításra nincs szükség.

Az átláthatóságot és ezzel az elismertetettséget lényegesen javítja, hogy szakok csak a MAB által elfogadott képesítési követelmény alapján működtethetők.

Az OECD számos szakmai programja révén segíti az oktatás fejlesztésére irányuló nemzetközi tudás- és tapasztalatcserét, a nemzetközi trendek elemzését segítő indikátorok fejlesztését.

A felnőttképzés funkciói és intézményrendszere a XX. század második felében gyökeresen megváltozott, annak a társadalmi-, kulturális-, politikai-, gazdasági folyamatnak az eredménye képen, amit a rendszerváltás és az Európai Unióhoz történő csatlakozás váltottak ki Magyarországon.

A permanens személyiségformálódás felnőttkori rendszere a rendszerváltás előtt, Durkó Mátyás felosztásában

Spontán formálódás	Regeneratív szórakozva művelés	Felnőttnevelés	Permanens nevelés	Felnövekvő nemzedékek nevelése	
Munkatevékenység-	Rekreáció	Iskolán	kívüli	Tanfolyami	Felnöttek

hez köthető		felőttnevelés	felőttnevelés	iskolarendszerő képzése
Közéleti-, közösségi tevékenységhez köthető	Szórakozás	Sportegyesületekben folyó nevelés	Szakképzés Vezetőképzés Továbbképzés	Általános-, középiskolai, Főiskolai, egyetemi képzés esti és levelező tagozaton
Családi és privát tevékenységhez köthető	Szórakozva művelődés	Kulturális vezetéses nevelés	Ideológiai politikai képzés	
	Informálódás	Önnevelés	Katonai nevelés	

13 sz. táblázat

Forrás: Durkó Mátyás: A közművelődési folyamat problémaköréből. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 58.p.

A táblázatban látható felnőttkori nevelési rendszerek mindegyikére figyelmet fordítanak az uniós képzések is, fokozott figyelmet szentelve a fiatal felnőttekkel történő munkára, mivel az európai integráció és a tanuló társadalom megvalósítása tőlük függ. A permanens személyiségformálódás a rendszerváltás előtti Magyarországon és az unióhoz csatlakozó Magyarországon játszott kiemelkedő szerepet. Két fő funkciót különíthetünk el a rendszerváltás előtti felnőttoktatásban. Az egyik a szocializációs funkció, a másik az individualizációs funkció.

A **szocializációs funkció** megjelenhet iskolapótló funkcióként, amely az európai rendszer legaktívabb feladata lesz, hiszen az élethosszig tartó tanulás pillére. A politikai nevelő funkció szintén részét képezi, de mára már csak csekély mértékben fontos ez a funkció a klasszikus értelmében. Új tartalmakat kap viszont olyan szempontból, hogy az EU ideológiai nevelésére, az európai polgárrá válásra és a multikulturális társadalomba való integrációra készít fel. A társadalmi mobilitást elősegítő képző funkció összekapcsolható a következő, a gazdaság termelési hatékonyságát, a szakmai kultúrát terjesztő funkcióval. A multikulturális Európában szerepet kap a kulturális funkció, amelyre szüksége van minden európai polgárnak. Ez a következő alfunkciók rendszeréből tevődik össze: asszimilációs alfunkció, integrációs alfunkció, permanens személyiségfejlesztő alfunkció.

Az **individualizációs funkció** a környezet és a szervezet egyensúlyát biztosító adaptációs és nevelési funkció. A személyiség belső harmóniáját biztosító kompenzációs funkció: pihentető, pszichohigiéniai funkció, az alfunkciók közül legfontosabbá válik az a személyiség sajátos tulajdonságait, képességeit kibontakoztató képző funkció az uniós törekvésekkel összhangban.

A funkcionalista megközelítés mellett a tanári szerepek átalakulásának alapvetően egyik legnagyobb problémája a pedagógiai és andragógiai tanári szerepek megközelítése. Ezen szemléleten belül megkülönböztethetünk szeparatista és integralista irányokat²⁶⁵. Külön tudományterület vizsgálja ezt a szerepellentétet, vagy szerepazonosságot, mégpedig a komparatív andragógia. Persze ez a rész-diszciplína tágabban vizsgálja a két tudományterületet, de én most csak a komparatív andragógiai és didaktikai elemeket kutatom.

„A szeparatisták az andragógia elkülönítésének szükségletét azzal indokolják, hogy a pedagógiához viszonyítva sok és átfogó különbség mutatható ki, például a célok, alapelvek, résztvevők, szükségletek, érdekek, lehetőségek, a gyakorlat kivitelezése, az intézményesülés vagy a szociális szerepek tekintetében.”²⁶⁶

²⁶⁵ Feketéné Szakos Éva: Andragógia és pedagógia. Andragógia és pedagógia. A tanulmány az MTA OTKA T-013837 sz. „Komparatív andragógia” című kutatás keretében készült.

²⁶⁶ U.a.

Az integráció szemléletét követő szakemberek viszont úgy vélik, hogy a két terület komplementer, így optimálisan együtt élhetnek. Az irányzatot képviselő tudósok úgy vélik, hogy a tudomány kialakulásakor, nagyjából az 1960-as, 1970-es évekig jellemző volt az andragógia és pedagógia közötti harc, de mára a felnőttnevelési koncepció már önállóvá vált, így nincs szükség szeparációra. Ne feledjük viszont, hogy Magyarországon ez a koncepció, mint minden „nyugatról érkező” irányzat, késik egy kicsit, és az iparilag fejlett országokhoz képest még inkább a két tudomány közötti harc korszakát éljük.

3. Az andragógiai módszertan kialakításának szükségessége: módszertan és felnőttoktatói kompetenciák

3.1 Tanári funkciók szerepe a magyar, osztrák és cseh társadalomban

A rendszerváltás után az oktatási és kulturális piacon, információs-, tudás alapú társadalomban a gazdasági értékévé vált a tudás és információ.

Fontosabb szempont lett az információ áramlás gyorsasága, pontossága, megbízhatósága, hírértéke, aktualitása. Ezeket a folyamatokat az iskolarendszerű felnőttoktatói képzéseknek is tükröznie kellett, kompatibilissé kellett válnia, a munkaerő-piaci kihívásoknak eleget kellett tennie. Erre az egyetlen megoldás: a folyamatos tanulás/művelődés, nyelvismeret/nyelvi kompetencia fejlesztése, internethasználat, kommunikációs kompetencia fejlesztése/kialakítása az új területeken, multimédia-használat, technológia ismerete.

Ez a társadalmi átalakulás egyrészt az életminőség javulásához vezet. Ezt nem minden tudományos álláspont támasztja alá, több évszázada folyik erről a vita²⁶⁷. A szolgáltatási rendszerek folyamatosan bővülnek, amelyek mind perszonális, mind az intézményrendszert tekintve új kihívásokat támaszt az oktatási piacon.

A kultúra, a művészet is új „csatornákon terjed”, az emberi identitás új módon nyilatkozik meg. Az oktatási-, továbbképző-, átképző-, szakképző rendszerek alig tudnak lépést tartani az új kihívásokkal. Az interneten keresztül korlátlanul válik az ismeretszerzés, így aki hajlandó az önképzésre, bármit elérhet, anélkül, hogy akár bizonyítványt szerezzen róla. Aki viszont nem fér hozzá az információhoz az a felnőttoktató-hallgató kíméletlenül lemorzsolódik.

Ebben a kegyetlen rendszerben enyhülést jelentett az, hogy kialakult egy négypólusú „mentesítő rendszer”, amelynek keretében átalakulnak az iskolák, megalakulnak és az egész országban hálózattá szerveződnek a munkaerő-fejlesztő és képző központok, a TISZK-ek a piaci

²⁶⁷ Rousseau, Jean-Jacques: Emil, avagy a nevelésről. Budapest, Papyrusz Book, 1997. Voltaire: A vadember: két regény. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1951. Huizinga, Johan: A holnap árnyékában: Korunk kulturális bajainak diagnózisa, Budapest, Windsor, 1996. Ortega y Gasset, José: A tömegek lázadása, Budapest, Pont Könyvkereskedés, 1995. Spengler, Oswald: A Nyugat alkonya: A világtörténelem morfológiájának körvonalai, Budapest, Európa, 1995. Bárczi Zoltán: Egyesült Világ: Fél lábbal a jövőben, Budapest, Bárczi L., 2003. Dahlke, Ruediger: Mitől beteg a világ? A modern mítoszok jövőnket veszélyeztetik. Budapest, Magyar Könyvklub, 2002.

alapon működő képzési vállalkozások, non-profit képző szervezetek a munkaerő áramlására létrejött szolgáltatási rendszerek.

Ebben a megváltozott helyzetben McScriven²⁶⁸ összeállított egy **kompetencia alapú tanári kötelességlistát**:

- A kötelesség, az iskola és az iskolaközösség ismerete.
- Szaktudományi tudás: a szakon, átfogó kompetenciákban (anyanyelv, tanulási technikák, szociális viselkedés), teljesítménymotiváció, információtechnikai képzettség, stb.
- Oktatásszervezés: éves, vagy féléves tervezése tanulási adatok és eredmények kiválasztása, anyagi források kompetens felhasználása, oktatási egységek programjainak értékelése, speciális tanulási szükségletek figyelembe vétele, külső szakértők bevonása, a tanuló tanulásának felmérése, osztályozási kompetencia, igazságosság.
- Tájékoztató a teljesítményekről: feed-back szerep, a csoportmunkáról és az egyes hallgatók teljesítményéről is visszajelzést ad, erről a vezetést tájékoztatja.
- Oktatási viselkedés, kompetenciák: kommunikációs-, oktatási fegyelm-, ellenőrzés-, tantervteljesítés-, krízisviselkedés kompetenciái.

Az UNESCO felnőttoktatási világkonferenciák keresik a választ a társadalmi, kulturális, szociális, gazdasági kérdésekre. Abban a válaszadók mindegyike megegyezik, hogy a felnőttoktatás alpfunkciói között különösen figyelmet kell szentelni a környezetnek, amelyik segíti a felnőttet a tanulásban, ez esetünkben a felsőoktatási intézményi környezetet is jelenti, alapelvnek tekinti az egymás iránti **kölcsönös megbecsülést** a tanár-diák között, **felértékeli a szakértelmet** amely alatt a módszert, stílust és szaktudást egyaránt figyelembe kell venni, valamint az igények kielégítése és sikerélmény elérése érdekében.

A konferenciák záródokumentuma (egyetemes és nemzeti elvi szabályozó rendszerek) megegyeznek, hogy országoként, esetekben régióként egyéni törvényi szabályozás, szakmák, egyedi szakmastruktúra váltási tendenciák mutatkozhatnak, illetve szükségesek.

A legfontosabb dokumentum, amely meghatározza a felnőttnevelésben résztvevők alapjogait és kötelességeit (így a felnőttoktatóval szembeni elvárásokat is), az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948), Magyarországon pedig a Magyar Köztársaság Alkotmánya (1949). Az utóbbi évtizedek felnőttképzési irányai és tendenciái pedig a felnőttoktatási világkonferenciák hatásvonalai mentén szerveződtek.

Cambridge-ben²⁶⁹ (1929) az összegyűlt országok megfogalmazzák a felnőttnevelés problémáit, lehetséges módszereit, a könyv és rádió szerepét a felnőttek nevelésében, a nők, mint speciális (eddig kimaradt) célcsoport jelentőségét, és a hátrányos helyzetűek képzési lehetőségeit, esélyeit.

Helsingorben²⁷⁰ (1949) a fejlett országok szembe néztek az új társadalmi problémákkal, az egyén és közösség megújult viszonyát vizsgálva (önmegvalósítás, szabadidő, individuális szempontok alapján). Be kellett látniuk, hogy világméretűvé szélesedtek a nemzetközi kapcsolatok, amelyek pozitív és negatív irányba is mozdíthatják a felnőttnevelési funkciókat. Megállapították, hogy kontinentális és világméretű találkozásokra, eszmecserekre is szükség van. A küldöttek Nyugat Európából és Észak Amerikából érkeztek. A másik nagy témakör a szabadidő problémakör volt, valamint szóba került az elit- és tömegkultúra szembenállása is.

Ezen a tanácskozáson bontakoztak ki a felnőttképzés új problémái, és alakult ki a **permanens képzés elmélete**.

²⁶⁸ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Tanszék, Budapest, 2006.

²⁶⁹ <http://www.tate.org.uk/servlet/ViewWork?workid=6500> 2007.06.04.

²⁷⁰ http://www.eaea.org/doc/eaea/raport_EAEA_PL.doc 2007.06.04.

A **montreáli**²⁷¹ (1960) UNESCO konferencián a munkanélküliség és szakképzés problémái, az átalakuló világ kihívásai a **Lifelong Learnig koncepciójának** megfogalmazásához jutottak el a résztvevők. Megegyeznek abban, hogy minden ember számára biztosítani kell a tanulásban a **második út lehetőségét** ahhoz, hogy a gazdasági-társadalmi növekedés fenntarthatóvá váljon. Vizsgálatom szempontjából itt fogalmazzák meg azt a fontos nézetet, miszerint a **felnettoktatokat külön, kompetencia alapú képzésben kell részesíteni** a hatékonyság növelése érdekében. (Ezen a konferencián már Afrikából, Ázsiából és Latin-Amerikából is voltak résztvevők.) Az **általános felnett képzés** mellé felsorakozott a **felettek szakképzése** is, mint fontos feladat, valamint a **felnett képzés módszertana**. Az analfabetizmus leküzdését is a felnettnevelés feladatkörébe sorolták.

1961-ben született az Európai Szociális Karta (Magyarország 1998-ban írj alá), amelyben deklarálják, hogy minden fiatalnak és felnettnek joga van (9. cikkely) térítésmentesen igénybe venni az egyén lehetőségeit figyelembe vevő szakképzési és pályaválasztási tanácsadást, megfelelő és elérhető szakképzési/felnett képzési rendszerek elérését. 1965-ben, **Teheránban**²⁷² az alfabetizáció témakörét vitatták meg. Írástudónak számít az, aki ír olvas, számol, és ezt a tudást saját és közössége fejlesztésére használja-fogalmazták meg. Nyolcvannyolc ország, valamint számos világszervezet képviselője vett részt a csúcson. Az UNESCO elsődleges feladatként jelölte meg a világméretű harcot az analfabetizmus leküzdéséért, amelyet felnett oktatási funkciókon keresztül, egy kísérleti, öt éves program keretében kívántak megvalósítani. Az 1972-es **tokiói**²⁷³ **konferencián az oktatásügy válsága, és az információs társadalom kihívásai** léptek be a Lifelong Learning koncepcióba. (Konklúzióként egyetértettek abban, hogy a tanulás önálló döntés a felettekénél.)

Az eddigi konferenciasorozatot lezárta 1975-ben a Helsinkii Egyezmény Záródokumentuma, amely kötelezte a résztvevő országokat az együttműködésre és cserékre az oktatásügy területén, a nyelvoktatási programok összeállítására, nemzetközi szakprogramok és tapasztalatcserék létrehozására. 1975-ben az ILO, a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet meghatározta a konferenciáján, hogy **minden EU-s tagállam köteles a törvénykezésében rögzíteni a képzesek szintjeire vonatkozó jogszabályokat**, az általános és szociális állampolgári oktatás feltételeinek biztosítását, a szakszervezeti oktatást és köteles biztosítani a tanulmányi szabadságot. Magyarországon ez az álláspont 1976-ban, a 13. törvényerejű rendelettel lép érvénybe.

A konferenciasorozat állásfoglalásai láthatóan egyre inkább eltolódtak a felnettnevelés irányába. 1976-ban **Nairobi**²⁷⁴-ban megfogalmazták, hogy ki kell terjeszteni az **új módszereket a felnett képzésre**, és az élet minden területére.

1985-ben **Párizsban** megfogalmazódott, hogy a tanulásához való jog legyen mindenki számára elérhető. Százhuszonkét tagállam és 60 nem kormányzati szervezet képviseltette magát ezen a rendezvényen. A tanulásához való jogot központba állító záróokmány szerint a felettek tanulása önmegvalósításuk nélkülözhetetlen eszköze.

1993-ban, **Luxemburgban** az Európai Közösségek Tanácsa Ajánlásában megfogalmazza, hogy minden EU-s állampolgárnak joga van (esélyegyenlőség biztosításával) hozzáférni a szakmai továbbképzési rendszerekhez.

Az 1997-es **hamburgi Felnett oktatási Világkonferencián** 160 ország küldöttei vettek részt. A dokumentumanyagban megfogalmazták: „**A felnett oktatás kulcs a huszonegyedik századhoz**”. Ez azt jelenti, hogy a felnett oktatás egyrészt természetes terméke az aktív állampolgári létnek, másrészt feltétele a társadalomban való teljes részvételnek. A magasabb műveltség magában foglalja a hatékony eltökéltséget az ökológiailag fenntartható fejlődés iránt, a demokrácia, az igazságosság, a nemek közötti egyenlőség erősítését, a tevékeny részvételt a

²⁷¹ <http://www.er.uqam.ca/merlin/bd391558/mtl1960.htm> 2007.06.04.

²⁷² <http://www.freeweb.hu/muvelodes/andragogia.doc> 2007.06.04.

²⁷³ <http://www.eoq.hu/mm/mm061-.pdf> 2007.06.04.

²⁷⁴ http://www.unesco.org/culture/laws/florence/html_eng/page4.shtml 2007.06.04.

gazdasági, társadalmi és kulturális előrehaladásban.”²⁷⁵ 1998-ban az Európai Bizottság kiadta az azóta is érvényben lévő foglalkoztatáspolitikai elveit. Ezek célja a foglalkoztatottság javítása, a munkavállalók alkalmazkodóképességének és folyamatos fejlesztésének szükségessége, mindezt az esélyegyenlőség keretein belül.

Az OECD-országok felsőoktatásának létszám-növekedési arányai 1990-hez viszonyítva, valamint az első diplomát szerzők aránya 1998-ban:

1.	Japán	90
2.	Egyesült Királyság	81
3.	Cseh Köztársaság	79
4-5.	Magyarország, Írország	77
6.	Új-Zéland	76
7.	Finnország	75
8.	Svájc	74
9.	Németország	72
10.	Hollandia	70
11.	Mexikó	68
12.	Dánia	67
13.	Ausztrália	65
14-15.	USA, Belgium	63
16-17.	Franciaország, Törökország	55
18.	Ausztria	53
19.	Portugália	49
20.	Olaszország	35

5. sz. táblázat

Forrás: Halász – Lannert, 2000.

Az OECD 1998-ban ezekhez a kihívásokhoz mérten neveléspolitikai elemzést²⁷⁶ készített, amelyben a **tanári professzionalizmus jegyeit** kívánja meghatározni. Ezek a következők:

- Szakértelem: a szaktudás folyamatos megújítása is a feltétele!
- Pedagógiai know-how: a tudásátadás fejlesztésének technológiája, a tanulásra való motiválás és az együttműködésre készítés fontos eleme lett.
- A technológia értése: ez a tanári professzionalizmus új eleme, egyfajta képesség, amely technológiákat integrálnak a tanulási-tanítási folyamatba.
- Szervezeti kompetencia és együttműködés: a tanítás teamben végzett, kollektív tevékenység.
- Rugalmasság: a tartalmi és módszertani keretek változásának követése.
- Mobilitás: szintén új elem, a multidiszciplinális tudományok integrálása, a tanári és más szakmák közötti átlépés, más területen szerzett szakmai tapasztalatok beépítése.
- Nyitottság: a külső szereplők, partnerek felé, együttműködés.

Mára a legfontosabb dokumentum a 2000. évben kiadott Memorandum²⁷⁷ az egész életen át tartó tanulásról című dokumentum adja meg az EU irányelveit a tagállamok részére az oktatáspolitikában.

Dolgozatom szempontjából leglényegesebb elvek:

- Az európai politika középpontjában az oktatási és képzési politika álljon.
- Egyenrangú prioritásnak kell tekinteni az aktív polgárság kialakítását és a biztonságos foglalkoztathatóság megteremtését szolgáló képzések fejlesztését.

²⁷⁵ Harangi László: Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról (Hamburg, 1997.július 14-18.) Új Pedagógiai Szemle 1998/01.sz.

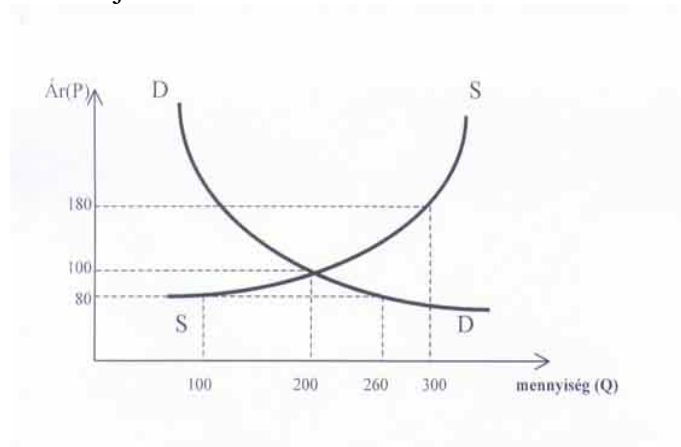
²⁷⁶ OECD: Education Policy Analysis, Paris, 1998.

²⁷⁷ Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. European Commission, Brüsszel, 2000. Okt.30.

- Alapkészségek elsajátítása mindenki számára (a funkcionális analfabétizmus teljes felszámolása).
- Az új típusú funkcionális analfabétizmus felszámolása (informatikai jártasság, idegennyelv-ismeret...)
- Hatékony oktatási és tanulási módszerek kidolgozása, amely szolgáltatás-szerű.
- Ehhez külön tanárképzés kidolgozása is szükséges.
- El kell ismerni a gyakorlati (nem formális) úton szerzett ismereteket és tudást.
- Segíteni kell (lehetővé kell tenni) az otthoni tanulást.
- Korszerű tanulási tanácsadás-szolgáltatást kell létrehozni, amely mindenki számára elérhető, naprakész, korszerű és személyre szabott információkhoz juttatja a felhasználót.
- Több beruházást igényel az emberi erőforrás-fejlesztés. Ebben segít az Európai Szociális Alap, amely jelenleg is több projektet futtat a felnőttoktatási iskolarendszer és a társadalmi szervezetek együttműködésére.

3.1.1 A tanári szerepek átalakulásának társadalmi háttere Magyarországon

A magyarországi történeti és politikai változások új tendenciákat alakítottak ki oktatási rendszerekben is. A rendszerváltás után a piacosodó kultúra és oktatás (szolgáltatássá válik a legnagyobb hányaduk), a globalizáció és európai integrációs tendenciák érvényesülnek az intézményesült felnőttoktatásban is. Egyre inkább szétválaszthatóak lesznek a szakmai és az általános képzések. A liberalizálódott tudáspiacon a szakképzettség és műveltség a keresleti oldalon jelenik meg, az egyre jobb minőséget kínáló (és dráguló) szakképzések pedig a kínálati oldalon jelentkeznek.



Forrás: <http://www.mimi.hu/gazdasag/marshall-kereszt.html>
6.sz. ábra: Marshall-kereszt

Irányzatok a felnőttoktatásban				
IRÁNYZAT	TARTALOM	RÉSZVÉTEL	OKTATÓ RÉSZTVEVŐ KAPCSOLATA	ÉS A POLITIKÁHOZ VALÓ KIFEJEZETT VISZONY
Népszerűsítő	Klasszikus humanista műveltség	A népszerűsítő elképzelései szerint	Ismeretátadás, befogadás	passzív Apolitikus
Liberális	A felnőttek igényei szerint	A művelődés magánügy	Laissez-faire	Semleges
Pragmatikus	Ami az egyén számára aktuálisan hasznos	A felnőtt választ, szűk hasznossági motívumok alapján	Tárgyközpontú oktatás	A politikának alig jut hely
Szociális	Ami az egyént a	Erőteljes toborzás,	Partnerviszony,	Többnyire nyíltan

társadalmi alkalmazkodásban, életproblémáinak megoldásában segíti	propaganda és népszerűsítés útján	és csoportdinamika	politizáló
---	-----------------------------------	--------------------	------------

Forrás: Nagy Katalin-Zrinszky László: Felnőttpedagógiai felfogások-andragógiai kutatás. Pedagógiai Szemle, 1989. 5.sz. 398-406.p. 14.sz. táblázat

A diverzifikálódó felnőttképzés eltérő „ideológiák” jegyében határozza meg a képzések célját, tartalmát. Közös az individuális érdekek felfogásában, de a részvétel a választás szabadsága és szociális nyomásgyakorlás végletei között jelenik meg.

Ismét új fordulat történt a felnőttképzésben. A technikai fejlődés, a munkanélküliség, a menedzserképzés radikális változásokat indított el a felnőttképzésben. Felértékelődött a továbbképzés, átképzés. Fejlődni kezdett: a népfőiskolák, a távoktatás, a munkaerő-piaci átképzés, humán erőforrások fejlesztésére irányuló képzés. A rendszerváltás után hangsúlyozzák²⁷⁸, hogy a népfőiskoláknak sajátos jelleget kell kialakítani a szükségleteknek megfelelően.

A XIX. századi tanári szerepek a XXI. században átalakulnak, érintve ezzel az ehhez kapcsolódó felnőttoktatói kompetenciákat is. A herbarti pedagógiai felfogás átstrukturálta a korabeli tanári szerepeket és kompetenciákat. A tanár, mint rendőr és bürokrata jelent meg, aki szenttelenül rendet tart az osztályban, de ennek a kornak a vívmánya a nevelői és oktatói szerepkör szétválása, amely a XX. századra már teljesen elkülönül a szakirodalomban is, valamint tisztázottá válnak szerep elvárások is. Megjelenik a tudós és emberséges tanár szerepköre, amely kifigurázza a „Parlagi úr”, vagyis a primitív tanári szerepkört. A nevelés-művészete szerepkör, amely új reformpedagógiai szerepköröket és kompetenciákat hozott magával.

1979-ben az EU tagállamai kölcsönösen megegyeztek²⁷⁹ abban, hogy elfogadják a kiadott diplomákat. Az Schengeni-egyezmény elfogadtatta az európai szakképzéseket, biztosítva ezzel a munkaerő szabad áramlását. Ez újabb dilemmát eredményez a felsőoktatási szakemberképzésben, hiszen vannak olyan országok, mint Magyarország, Csehország, Ausztria, amelyek rendkívül jó, szakmailag erős felnőttoktató-képzéssel rendelkeznek, valamint a képzések viszonylag olcsóak az európai fizetéseket tekintve. Ezen országok szakemberei szívesen mennek külföldre dolgozni, akár EU-s programok, akár önálló munkavállalás keretében a magasabb bér reményében. A szegényebb országok ingyenesen kiképzett felnőttoktatói (is) elvándorolnak, ezzel óriási gazdasági kárt okozva az államnak.

1988. december 21-én az Európa Tanács direktívát fogadott el a kölcsönös kredit elismerésről. 1989-ben megszületett az **Európai Kreditátviteli Rendszer és a Magna Charta Universitatum**, amelyek a felsőoktatás európai integrációjának a máig legjelentősebb dokumentumai. 1998-ban a **Sorbonne-nyilatkozatban** (amelyhez 1999-ig még huszonöt ország csatlakozott) megfogalmazták, hogy a felsőoktatási ágazat kulcsfontosságúvá vált, és a fejlesztési programot az unió térségekre bontásával kell kialakítani. 2001. május 19-én, **Prágában** deklarálták, hogy a **hallgatóknak és oktatóknak szabad mobilitási lehetőségeket** kell biztosítani. Ezeket a törekvéseket **Goeteborgban és Berlinben** „modernizálták”, és azóta is folyamatosan bővítik az oktatáspolitikusok.

Megállapíthatjuk:

1. A '80-as években még a (nem új típusú) funkcionális analfabétizmus tömeges társadalmi problémaként jelent meg, még az európai gazdasági hatalmak országaiban is.
2. A '90-es évekre ez a társadalmi probléma a munkanélküli fiatalok képzésére és a szakképzési rendszer korszerűsítésében jelenik meg.

²⁷⁸ Sz. Tóth János: Európai kihívások –magyar lehetőségek. Magyar Népfőiskolai Társaság és Európai Felnőttképzési Társaság Budapesti Kapcsolati Irodájának Munkacsoportja, Budapest, 2006.

²⁷⁹ Convention on the Recognition of Studies Diplomas and Degrees Concerning Higher Education in the States Belonging to the European Region

3. A 2000. évre a társadalom „újraretegződik” a tudástartalmak, szakképzettségek, információhoz való hozzájutás alapján. Kialakult egy széles réteg, amely lemorzsolódik, leszakad. Egyetlen megoldás lehet a képzésük, de sajnos ehhez nem rendelkeznek elegendő kompetenciával. Olyan képzéseket kell tehát létrehozni az iskolarendszerű felsőoktatásban is, amelyet speciálisan képzett szakemberek (felnőttoktatók) irányítanak. Ebben a korszakban az önfejlesztő és iskolarendszerű felnőttoktatás elválnak egymástól. Ferge Zsuzsa kutatása szerint²⁸⁰ a dolgozók iskoláiban a tanulók 2/3-a 21 évesnél fiatalabbak. Ez előrevetíti a jelenlegi kibontakozó társadalmi problémákat. Ezért meghatározza a felnőttoktatás 5 fő funkcióját²⁸¹:

- szakmunkás utánpótlás
- munkaerő átcsoportosítás
- szakképzés
- a nők tényleges társadalmi egyenjogúságának biztosítása

magasabb szintű továbbtanulás biztosítása

Sári Mihály szerint²⁸² az új társadalmi kihívások a következők:

Globális kihívások, amelyek magukban foglalják a természeti- környezeti- gazdasági kihívásokat, fejlődés turbo-dinamizmusát, beleértve a folyamatosan változó ösztudást, amely az iskolarendszert folyamatos megújulásra kényszeríti. Ezeknek a változásoknak nincs tér, vagy idő határa, valamint megjelennek a változások a kihívások prioritásában. Emellett folyamatosan tapasztaljuk az információs-, és kommunikációs technológiai forradalom hatásait, amelyet makro-környezetként befolyásol a világot átfogó gazdasági, pénzügyi, politikai, katonai rendszerek hatalmi monopóliuma. Ezekből a problémákból automatikusan adódik a kulturális rendszerek konfliktusa, vagyis a kultúrák háborúi. Más néven a multikulturalitás, interkulturalitás és kulturális integráció, esetleg asszimiláció problémája.

De nem csak globális, hanem nemzeti-regionális szinten is kihívások fogalmazhatók meg. Magyarországot még mindig nem jellemzi politikai stabilitás, így a politikai-, gazdasági-, kulturális struktúraváltás még folyamatban van, amely számos társadalmi-jellegű bizonytalanságot hagy maga után. A társadalmi struktúraváltás, átrétegződés, migráció, mint szociológiai, lokális kihívások jelennek meg, de felismerhető a régi és új ideológiák együttélése, értékek keveredése is. Az átrendeződéssel, az értékrendbeni változások jelennek meg, ugyanakkor életmód és életstílus váltás és az új alkalmazkodási technikák hiánya, valamint a szakmai struktúra átalakulása és ismerettartalmak cserélődése egyszerre jelentkeznek. Az így kialakult multikulturális társadalom szerény materiális kondícióval rendelkezik, valamint jelentkeznek a gazdasági, kulturális, térségi hátrányok, a politikai kultúra, demokrácia gyakorlatának hiánya, a civil kurázi hiánya, az egyén, csoport, helyi társadalom öntevékenységének hiánya. Ezzel ellentétes hatásként jelentkezik az elzárkózás a változásoktól, és ugyanakkor a gyorsított fejlődés kényszere.

Mindezek eredőjében ott találjuk a felnőttképzés szereplőit, térben és társadalomban.



²⁸⁰ Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. 2. kiad. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1984.

²⁸¹ U.a.

²⁸² Sári Mihály: A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai. PTE, FEEK, Pécs, 2004.

A hatvanas években létrejövő andragógia tudományága és a Lifelong Learning koncepció már az ötvenes évekre oktatási és munkaerő-piaci válságot definiált, amelyre egyetlen megoldás az élethosszig tartó tanulás, vagyis a tanuló társadalom megteremtése. Magyarországot ez a hullám most érte el, és egy neo-kapitalista, piacosodó átalakuló oktatási és kulturális intézményrendszert próbál kialakítani a fogyasztói, értékvesztett társadalomban.

Az oktatási rendszer öt válságtényezője a következő P. H. Coombs szerint²⁸³:

1. Az oktatásra fordítható erőforrások csökkennek
2. Tömegessé vált az oktatás
3. Növekszik az egy tanulóra eső költség az oktatás minőségi követelmény és a tanulás elhúzódása miatt
4. A társadalmi szükségletek és az iskolai kimenetek összhangjának hiánya
5. Az oktatási rendszerek nem eléggé hatékonyak, a minőség, a kutatás, az innováció, a menedzsment szemlélet szükséges a válságkezeléshez

A történelem minden szakaszához kapcsolhatunk iskolarendszert működtető funkciókat. Ezek a funkciók nem a társadalomtól elkülönült fejlődésben jöttek létre, mint a Bologna-folyamat, és nem is modernizációval, a magyar oktatási rendszerben. Ugyanakkor az átalakuló rendszer visszahat a társadalomra, gazdaságra, kultúra. Halász Gábor²⁸⁴ nyolc iskolarendszerre vonatkozó funkciót különített el:

1. Kulturális reprodukció
2. Az egyének személyiségfejlődésének segítése
3. A társadalmi struktúra újratermelése vagy változtatása
4. Gazdasági funkció
5. Politikai rendszert legitimáló funkció
6. A társadalom integrációját biztosító funkció
7. Szolgáltató funkció
8. A társadalmi változást és fejlődést támogató / fékező funkció

3.1.2 A felnőttoktatás funkciói az osztrák rendszerben

Az osztrák területen is hasonló problémák jelentkeztek az EU-belépésnél, mint Magyarországon. 1995. január 1-óta EU-tag Ausztria (új osztrák felsőoktatási törvény elfogadása is épp erre az időszakra esik). Az osztrák csatlakozás 1993-ban kezdődött, de nem jelentettek olyan mértékű kihívást és intézményrendszeri átalakítást, mint Magyarországon, hiszen a „nyugati típusú” piacgazdaság és intézményrendszer már adott volt, ugyanakkor az EU negyedik leggazdagabb országa lett. A munkanélküliség a 10-12 %-os uniós átlag alatt van, és 1995-ben 4-5 % volt.

Inkább a mezőgazdasági szubvenciókat, a tranzitforgalom szabályozását és a külföldiek ingatlanvásárlásának szabályozását kellett rendbe tenni. Ausztria a mai napig olyan kétpártrendszerre épülő, túlbürokratizált rendszeren alapszik, amelynek foglalkoztatottság szerkezete is egyoldalú: „15 ország közül Ausztriában a harmadik legmagasabb a primer és szekundér szektorban foglalkoztatottak aránya. Még Magyarországgal összevetve sem áll jól

²⁸³ P. H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

²⁸⁴ Halász Gábor: Integráció és közoktatás. Educatio, 1996. 5. sz. 4: 561–74. p.

Ausztria a harmadik szektorban foglalkoztatottak számarányát tekintve Ausztria gazdasága licencátvevő és követő, adaptív jellegű. A kutatásra-fejlesztésre a GDP százalékában viszonylag keveset fordítanak.”²⁸⁵

Az oktatáspolitikai terén nagyon független, fontos számára a nemzeti identitás és kultúra megtartása, amely gyakran a Brüsszeltől való függetlenségben jelenik meg. Nem kétséges, hogy részt vesz a munkaerő áramlás liberalizmusában, az oktatás akkreditációjában. Brüsszelnek a Maastricht-i Szerződés előtt még nem volt beleszólása a nemzeti oktatásügyekbe, de mégsem mondhatjuk el az osztrák mintáról, amit a német oktatáspolitikáról, hiszen Németországban a tartományi szintnek nagy szerepe van az oktatásszervezésben, míg Ausztria esetében a tartományok szerepe csak formálisnak mondható.

Az osztrák iskolarendszer alapjaiban konzervatív, elitista, az irányítás erősen központosított, túlbürokratizált és legnagyobb részben a központi államháztartás finanszírozza, ebből következően, az intézmények önállósága kis mértékű. A tanári szerepek a hivatalnoki státuszban öltöttek testet.

Ezt ellensúlyozza a differenciált továbblépési rendszer. A GDP-ből az OECD 1992-es adatai szerint **7,9% -ot fordítottak oktatásra**, ami a finn oktatásfinanszírozáshoz közel áll (12%), és a legjobbnak mondható Európában. Az **iskolai infrastruktúra** szintén az európai országok közül az **egyik legjobb színvonalú** felszereltséget mutat.

A **szakképzés** szakmunkásképző intézményei, ahogy nálunk is, nem vittek minőségi kompetenciákat a munkaerőpiacra, így az osztrák kormányzat ma egyenértékűnek fogadja el a **középiszkolai rendszerrel**. 23 éves korára a lakosság 80 %-a rendelkezik valamilyen technikai, szakközépiszkolai vagy szakmunkás szakmai végzettséggel²⁸⁶. Munkanélküliség szempontjából veszélyeztetett a 18-25 éves korosztály, amelyben 21% munkanélküli. A szakképzési csereprogramok, mint a LEONARDO, SOCRATES, ERASMUS, épp ezt a korosztályt célozzák meg.

Külföldi egyetemi hallgatók osztrák egyetemeken 1991/92-1995/96:

Hallgató/év	1990/91	1994/95
A külföldi hallgatók abszolút száma és %-a (az összes egyetemista %-ban)	21083 12,8%	28198 14,7%
Közülük nyugat-európai (%)	48,8%	49,2%
Nem európai ipari ország	4,2%	3,6%
Kelet-európai reformállam	11,8%	17,9%
Fejlődő országok	24,6%	20,0%
Egyéb ország	10,6%	9,3%

Forrás: BMWVK 1996, 83
15 sz. táblázat

Az OECD tagság előtt az osztrák egyetemi rendszer erős központosított bürokratikus irányítása az oktatási minisztérium hatáskörébe tartozott a finanszírozást tekintve szintén. Ma két lényeges törvény szabályozza a felsőoktatás rendszerét: az **1966-os tanulmányi törvény** meghatározta a felvétel és a beiratkozás feltételeit, a tanulmányok szerkezetét és szervezetét, a vizsgák formáit és lefolyását valamint a fokozatok odaítélésének rendjét (OECD 1993, 31-32). **1993. tanulmányi törvény** szabályozza a tanterveket, a tanulmányok felépítését, ágait, szakaszait, idejét, szaktárgyait, szervezeti rendjét, és a végzettségekkel betölthető foglalkozásokat. A két törvényi szabályozás rugalmatlan felsőoktatási rendszert hozott létre, amely a már elavult tárgyakat is rendszerben hagyhatta, így nem kényszeríti rá az egyetemi oktatókat a változások

²⁸⁵ Bessenyei István: Az osztrák EU-csatlakozás oktatásügyi és tudománypolitikai problémái. Integrációs Stratégiai Munkabizottság, Oktatási és kutatási albizottság, Országos Közoktatási Intézet, Bécs/Budapest, 1996 december

²⁸⁶ Setényi János: Az európai integráció mint oktatáspolitikai kihívás. A felsőoktatás esete, in: Educatio 1993, 61-77.p.

követésére. Ausztria számára a legnagyobb kihívást az oktatásban az ötéves szakközépiskolák, technikumok bizonyítványainak elismerése és a három éves szakfőiskolai szektor hiánya jelentette.

Az 1993-as törvény függetlenítette az egyetemeket a minisztériumoktól, másrészt új belső irányítási szervezetet teremtett: az álláshelyek megpályázása, a gazdasági ügyek, a tanulmányi rend meghatározása a rektori szint döntési körébe került, valamint az egyetemi tanács döntési hatásköre helyett a rektor és rektor helyettesek, mint „operatív tanács” működhetnek együtt, és jogukban áll a döntéshozás. **A rektori szint, mint az iskola menedzsmentje működik, az oktatási ügyekkel a dékán foglalkozik,** a szervezeti és működési szabályzatukat az egyetemek maguk határozzák meg. Jelenleg öt egyetem működik az új rend szerint: Linz, Klagenfurt, Leoben, Graz, Universität für Bodenkultur, Wien. Ezek közül a Klagenfurti és a Grazi egyetemek oktatói csoportjait vizsgáltam kutatásomban, ugyanis az oktatók nagy számban mindkét egyetemen tartanak kurzusokat, így nagy az átfedés az intézmények között.

Az **osztrák egyetemek két típusát** ismerjük a tudományos képzésre orientált és a kutatóegyetemek. A két típus közül konzervatívabb szemléletűek a **tudományos képzésre orientált** egyetemek, a **kutatóegyetemek** rendszere Humbolt által modernizált rendszer, amely szervezeti jellegéből adódóan is folyamatos fejlődésre orientált. Az EU a tudománypolitikája, vagyis a Zöld Könyv előirányzatai²⁸⁷ szerint, nem tudja támogatni a folyamatosan megújuló, innovációs kutatásokat a tökehiány és a bürokrácia lassúsága miatt. A kutatási K+F, a GDP-ből való ráfordítás az EU-ban 2% és stratégiai irányok szerinti megoszlása is „politikai” kérdéssé vált, amíg Japán és az Egyesült Államok 2,7%-ot fordít ugyanerre. **Ausztriában ez az összeg mindössze 1.5%, ami az európai átlag²⁸⁸ (1.7%) alatti összeg.** Viszont az egy kutatóra jutó költségek területén Ausztria a világon a harmadik, Svájc és az USA után, az OECD adatai szerint²⁸⁹. A nemzetközileg regisztrált tudományos publikációk számát tekintve az OECD államok között mégis visszaszorul a 17. helyre²⁹⁰. A kutatás legnagyobb munkaadói az egyetemek, majd a projektorientált Tudományos Kutatástámogatási Alap (FWF). A jelenleg futó 4. EU-s keretprogramban már 542 projektben vesznek részt osztrák kutatók.

Év	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Elfogadott projektek száma	704	882	977	798	822	-
Összes támogatás, millió ATS	449	619	769	671	676	700

Forrás: FWF éves mérlege (tudományos kutatási alap)
A FWF (kutatásfejlesztési alap) finanszírozási tevékenysége 1991-1996
16. sz. táblázat

3.1.3 A csehországi egyetemi felnőttoktatás helyzete

Csehországban is az általános, európai problémák merülnek fel. Gazdaságilag **jobb helyzetben²⁹¹ van, mint Magyarország, de a felsőoktatás és kutatás támogatása nem éri el az osztrák ráfordításokét.** Itt is megjelennek a globalizáció hatásai amelyek elsődlegesen a szakképzés területén, és az úgynevezett drillképzésekben és a kulturális autonómia törekvésekben

²⁸⁷ Györgyi, Zoltán: Felső-középfok és felsőoktatás. Ausztria esete, in: Educatio 1995/3, 442-453.p.

²⁸⁸ Jókuti Ferenc: Tudományos attaséi jelentések Ausztriáról, OMF, Nemzetközi Hírlevél, 1996 január, február, március, április, október

²⁸⁹ Kőrösi István: Ausztria kutatás-fejlesztési és technológiapolitikája. OMF, Budapest, 1994.

²⁹⁰ Hilbert Attila: Háttér-tanulmány a magyar felsőoktatás integrációs stratégiájának kialakításához. ISM, kézirat, 1996.

²⁹¹ Ladányi Andor: Felsőoktatási intézményrendszerek. Educatio, 1996. 5. sz. 4: 575-84. p.

nyilvánulnak meg. Az életminőség javításához itt is elengedhetetlen a képzési szintek minőségének javítása, professzionalizálódása és expanziója, valamint ezeknek a rendszereknek a rugalmassága és átjárhatósága. A **három vizsgált ország közül itt a legerősebb a harmadfokú képzés** a felsőoktatásban történő szakképzések²⁹².

A felsőoktatási intézményrendszer itt is az osztrák-magyar birodalmi hagyományokra, valamint a szovjet uralom évtizedeire és kulturális „hagyományaira” épül. A felsőoktatás tömegessé válása itt is a hetvenes évekre tehető, a „vasfüggöny” mögötti ideológiai rendszer a marxizmus-leninizmus hatott az oktatáspolitikára.

A **tanügyigazgatás** az egyetemi képzésben dominált, eltérően a magyar példától, ahol inkább az alsó-, és középfok igazgatása kapott hangsúlyt. Annak ellenére, hogy centralizált a felsőoktatás politika és a támogatási rendszer nagy része²⁹³ mára már több csatornán folyik be támogatás, folyik be a felsőoktatásba, amelyet az állam biztosít, és az intézmények önállóak maradhattak. Itt is kérdés volt az **akadémiák ügye**, amelyek a történelmi hagyományok szerint a felsőoktatási rendszernek nem képezték részét, mégis szükség volt rájuk a szakképzés miatt²⁹⁴. Ilyenek voltak a **népiskolai tanítóképzők**, a **pedagógiai akadémiák**. Megfigyelhető az a folyamat, amely a középfok és felsőfok közötti vizsgákat leegyszerűsíti²⁹⁵, egységessé teszi a rendszert, ugyanakkor a decentralizáció is megjelenik az oktatáspolitikában²⁹⁶. **Új tanári és hallgatói kompetenciák** válnak fontossá, mint a **kommunikációs készség, idegennyelven** is, a **technikai tudás**, stb. **Új, nemzetközi szervezetek**²⁹⁷ jelennek meg, amelyek az európai integrációt és felsőoktatási átjárhatóságot biztosítják Csehország számára.

Összességében láthatjuk, hogy **mindhárom vizsgált ország ugyanazokkal a problémákkal küszködik az andragógus-képzésben**. Mindhárom országban **átalakultak a felnőttoktatási szerepek, képzések**, vele együtt a metodikai-didaktikai háttér.

3.2 Új súlypontok kialakulása a Bologna-folyamatban

- A felnőttoktatók kompetenciáinak fejlesztése
- A humán erőforrás gazdasági fejlesztése
- Képzés és a tudás piac harmonizációja

A felsőoktatás fejlesztésében a komplexitás érvényesül, a szervezeti, a tartalmi, a módszertani, a technikai innováció hangsúlyos szerephez jut. Az intézményi, szervezési változások feltételezik, hogy egy piaci kihívásoknak megfelelő, marketing-szemléletű, modern intézmény válik az eddig (főként) állam által eltartott egyetemekből, főiskolákból. A felsorolt feladatok mindegyike feltételez anyagi segítséget az Európai Unió részéről, és saját tőkét is.

Mérhető-e a felsőoktatásban az emberi erőforrás fejlesztése, és megtörténik –e valójában, vagy csak fejújított környezetbe helyezük az „elavult szemléletű” oktatókat? A felnőttoktatók

²⁹² Kozma Tamás: Például Ausztria. Új Pedagógiai Szemle, 1997 október

²⁹³ Koncz J.: Euroharmonizáció az osztrák oktatásügyben: szakirodalmi tanulmány. Kézirat (Oktatáskutató Intézet). Budapest, 1997.

²⁹⁴ Szabó L. T.: Európai dimenziók a tanárképzésben. Educatio, 1996. 5. sz. 4: 596–603. p.

²⁹⁵ Kozma T.: Universitas – tegnap, ma, holnap. Korunk, 1997. 8. sz. 4: 92–103. p.

²⁹⁶ Tomasz G.: A felsőoktatás és az EU-csatlakozás megjelenítése az osztrák napilapokban. Kézirat (Oktatáskutató Intézet). Budapest, 1997.

²⁹⁷ Radácsi I.: Csehország harmadfokú képzése. Kézirat (Oktatáskutató Intézet). Budapest, 1997.

képzése az oktatásfejlesztés egyik alapvető pillére, hiszen a Lifelong Learning a felnőttek képzésére helyezi a hangsúlyt. Ahhoz pedig, hogy ez a képzés megfelelően hatékony legyen, elsősorban az andragógusokat kell „kiképezni”. Az EU erre is nyújt megoldást EU-s tananyagok kidolgozása, EU-s szakértő képzés, csereprogramok kidolgozása kapcsán, stb.

A megoldás erre a problémára, ha a felnőttoktatók is folyamatosan képzik magukat. A tananyagot folyamatosan meg kell újítani, ennek technikáját, módszereit külön el kell sajátítani az oktatóknak, a korszerű ismereteket meg kell szerezni, az elavult tudományterületeket korszerűsíteni, és a korszerű tudományterületeket bővíteni szükséges. Olyan önálló kutatásokat kell létrehozni helyi szinteken, hogy „megérje” a kutatást európai szinten is finanszírozni, az eredményeket az EU országaiban alkalmazni, a kutató-andragógusok feladata.

Ahhoz, hogy a jelenlegi európai társadalomban egyenjogú partnerként részt vehessünk, a munkaerő-piaci és gazdasági rendszerekbe integrálódhassunk, elengedhetetlen, hogy olyan gazdasági erőforrást kell létrehozni, amely hosszú távon is folyamatosan termel és fejlődőképes. Ma már nem lehet elkülönült nációként végezni az emberi erőforrás-termelést, és gazdálkodást. Korszerűsíteni kell a magyar képzési rendszereket, valamint adaptálni kell az európai rendszereket a saját képzéseinkbe, hiszen a „közös nyelv és kultúra adaptálása” az alapja a fenntarthatóságnak és fejlesztettségnek itt, Európában.

A magyarországi felnőttképzésben jelenleg, körülbelül 800 ezer fő vesz részt, melynek 50%-a 35 év alatti. (2 millió iskolás van, ebből 1.7 millió nappali tagozatos). Azt mondhatjuk, összesítve a KSH és az OM adatait (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal 2005.), hogy a magyarok hozzávetőleg 30%-a vesz részt oktatásban, képzésben. Ebből a létszámból az államilag támogatott hallgatók körülbelül 350 ezer főt tesznek ki. Az Európai Unió felé kötelezettségünk, hogy a 2010-es évre, a jelenlegi 7-8%-os részvételi arányt a felnőttképzésben 12%-ra emeljük. Évről évre drasztikusan csökken a hallgatói létszám az egyetemeken és főiskolákon (a kisebb intézményeket a bezárás veszélye fenyegeti). A 2008-ban életbe lépett, átlagjövedelmet meghaladó tandíj bevezetése után a hallgatói létszám előre láthatólag csökkenni fog. A magyar kormány a minőségi felsőoktatás helyett olcsó és gyors, színvonalatlan képzésekkel akarja feljavítani a statisztikákat.

Ne felejtjük el azt az adatot sem, hogy jelenleg a képzésben résztvevők elhelyezkedési aránya, csak 44%. Ennek oka éppen a munkaerő-piaci kereslet és a képzési kínálat koordinációjának hiánya, amelynek felelőssége az egyetemeket, főiskolákat terheli a bebetonozott struktúráik, és szellemiségük miatt. Az alacsony színvonalú képzések gomba módra szaporodnak, betömökdvé a piaci réseket, amelyet felsőoktatási intézményeink csak későn (vagy akkor sem) vesznek észre. A nappali hallgatói létszámot vizsgálva 1990-ben 13.400 fővett részt egyetemi képzésben. 2000-re ez a létszám 24.000-re duzzadt. Az egyéb tanító és óvóképző intézmény létszámának változása (1990-ben 7200, míg 2000-ben 11.000) is növekvő tendenciát mutat.

Az Élethosszig tartó tanulás stratégiája: LLL (OECD: Recurrent Education. 1973.) Ebben a kiadványban fogalmazódik meg a „Strategy for Lifelong Learning”, a folyamatos tanulás stratégiája visszatérő paradigmaköreire kívánt ajánlást nyújtani. Az 1967-ben megfogalmazott koncepció Philip H. Coombs tézisein²⁹⁸ alapszik, amely 1969-ben már oktatási világválságot definiált. Ennek a javaslatára ünnepeltük 1996-ban az Élethosszig Tartó Tanulás Európai Évét szervezte meg az UNESCO, amely az európai szakemberek és szakmai szervezetek összefogása által ezt az egyetlen lehetséges megoldást (LLL) találta a modern oktatási, politikai, gazdasági és társadalmi válság kezelésére. A koncepció szerint az európai demokrácia megteremtése is a Lifelong Learningre támaszkodik: OECD (Organisation of Economical Co-Operation and Development). 1997: ISCED (International Standard Classification of Education). Az UNESCO 1997. Évi hamburgi felnőttképzési konferenciája megerősítette a koncepciót. A 2000 évben a PISA felmérések keretein belül vizsgált oktatási rendszer mégsem mutat látványos fejlődést, a jelenlegi oktatási rendszerek konzerválják, vagy újratertik az egyenlőtlenségeket.

²⁹⁸ Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

Napjainkban, a szaktudás felértékelődésével már nem csak Magyarország, hanem egész Európa kelepcébe kerül. Az abszolút nagyhatalom (gazdasági globalizáció), az USA, „felvásárolja” legjobb tudósainkat, a távol-kelet és Kína pedig mindent fillérekért gyárt, erőforrásait olcsón rendelkezésre bocsátja, így a kultúrán kívül nem marad semmilyen specifikus termék, amely Európát reális versenytárrá tenné. Kína gazdaságának teljesítménye 2009-re elérte Németországot, amelyet az „EU motorjának” tartottak. A világgazdasági és pénzügyi válság tovább gyengítette Európa versenyképességét. Egyetlen esély maradt tehát a kultúrából fakadó lehetőségek kiaknázása, mint a turizmus és több ezer éves oktatási hagyományok kiaknázása (tanítani és tanulni- a kognitív társadalom megteremtése). Emellett fő feladat megakadályozni a harmadik világ országaira ma is jellemző, és Európára nézve is fenyegető veszélyt, hogy a társadalmi olló szétnyílásával az információs és fogyasztói társadalom tartósan és nemkívánatosan rétegződik, ezzel társadalmi, gazdasági és politikai instabilitást hozva létre (Fehér könyv az oktatásról, Európai Bizottság, Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1996.).

A 2000-es évben még mindenki „reménykedett” abban, hogy az Élethosszig Tartó Tanulás elhozza majd azt a régen várt jóléti társadalmat. 2002 január 1-én életbe lépett a Felnőttképzésről szóló törvény²⁹⁹, amelyek már magukban foglalják az európai integráció és a Lifelong Learning szempontrendszer alapján megújult felnőttképzési rendszert, sajátosságait. Két programot jelöl ki ennek megvalósítására: az **integráció programját rövidtávra**, (Foglalkoztatáspolitikai Közös Értékelés), valamint egy középtávú programot is tartalmaz (Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja), amely a 2004-06 közötti időszak feladatait jelöli meg. 2007-re viszont egyértelművé vált, hogy a piaczgazdasági versenyben és a teljes foglalkoztatás megteremtésében alulmaradt a modern társadalom a maga alkotta szörnyekkel szemben. Így a L.L.L. koncepciója is átalakul. Az új koncepció szerint a munkaerő folyamatos minőségi képzését (népesség, egyéni tanulás, foglalkoztatottság, szakképzés aspektusaiból) kell megvalósítani. A képzések, a munkaerőpiac és az egyéni lehetőségek helyszíne (a regionális fejlesztések ellenére) a nagyvárosokra koncentrálódnak (termelés és szakosodás).

A kulturális képzés a „jövősokk, a gyorsuló idő, az információrobbanás, a globalizáció korától kezdve az egyéni művelődés problémaköréhez tartozik, az iskolarendszerű felnőttképzés csak annyi műveltséget épített be a curriculumba, amennyi a szakképzéshez/szaktudáshoz feltétlenül szükséges, vagy még a szükségeset is a minimumra csökkenti. (Az '50-es években jelentkezik először az a probléma az oktatásban, hogy a tudományos-technikai fejlődést a tananyagok nem képesek követni. Ezért alakult ki a „törzsanyag-koncepció”, hogy folyamatosan lehessen bővíteni a meglévő tananyagot. Az akkori reform elveket kialakító oktatás a gondolkodásfejlesztésre helyezi a hangsúlyt, amely a '80-as évekre elterjed, de főleg az USA és Anglia oktatási rendjében válik elterjedté és elfogadottá. Pl.: Piaget-iskola: a műveleti gondolkodás fontossága. A kognitív pszichológiai irányzatok szerint az intelligencia, a deduktív gondolkodás, tanulási potenciál és a fogalmak fejlődésének elmélete jelentik a fő viszonyítási rendszereket.) Ennek oka lehet, hogy a felnőttoktatók szintén csak szűk szakterületre specializálódnak (ez szinte minden szakmára igaz a munkaerőpiacon a XXI. századtól), valamint a magyarországi felsőoktatás forráshiányai, mind a pénzügyi keretet, mind a minősített oktatók számát tekintve. Ez a komplikáció kiemelten érvényes a kisebb intézményekre, főleg a főiskolákra, amelyek önállóak próbálnak maradni a felsőoktatási piacon.

A Talloires-i Deklarációban³⁰⁰, az egyetemi rektorok és vezetők elfogadták és beemelték az EU-s felsőoktatási anyagokba a következő elveket:

1. A fenntartható fejlődés iránti figyelem felkeltését
2. A fenntarthatóság intézményes kultúrájának kialakítását
3. A hallgatók környezettudatos állampolgárokká képzését
4. A környezeti műveltség kialakításának támogatását minden szinten

²⁹⁹ 2001. évi CI. Törvény a felnőttképzésről

³⁰⁰ Talloires-i Deklaráció: Bologna, Olaszország, 1988.

5. Az intézményi fenntarthatóság gyakorlását
6. Minden érdekelt szektor bevonását
7. A gyakorlati környezetvédelmet művelőkkel, szakemberekkel való együttműködést a tanterv, kutatási feladatok kialakításában az interdiszciplinális látásmód hitelessége érdekében
8. AZ általános és középiskolákban folyó oktatás támogatását
9. Nemzeti és nemzetközi szervezetekkel való együttműködés segítését
10. Egy titkárság létrehozását, amely a deklaráció további sorsáról gondoskodik

Ezek az elvek a gyakorlatban Magyarországon, Csehországban alig, az Osztrák területeken pedig csak részben valósultak meg. A magyarországi résztvevők közül csak a Budapesti Közgazdaságtudományi és Állam-igazgatási Egyetem írta alá a dokumentumot. Ez a megállapodás célját tekintve azt akarta elérni, hogy az EU egyes szakcsoportjaiban is részt tudjanak venni olyan felsőoktatásban dolgozó szakemberek, akik képesek a döntéshozatalra a megjelölt szakterületen.

A hazai felnőttoktatásnak gyökeres változásokra, új, dinamikus, és folyamatos fejlődésfejlesztésre van szüksége. Az intézményi kereteket nehezen lehet befolyásolni, hiszen a magyarországi törvények, és az EU-s szabályozás meghatározza működés lehetséges feltételeit. Ezért a „nehezebb” utat, az andragógiai szakemberek attitűdjét és kompetenciáit kell tűz alá venni. Az is csak nehezíti a szakoktatás helyzetét, hogy az andragógiai fogalmak, szakszavak fordításai nehezen egyeztethetők egy-egy ország felsőoktatási koncepciójával, nem csak azért, mert a szakszavaknak nincs pontos meghatározása, hanem azért is mert minden országban más az iskolarendszerű és az azon kívüli andragógiai képzések struktúrája. Az andragógiai koncepció gyakorlati megvalósulását befolyásolja az adott állam kultúrája, gazdasága, politikája, a demográfiai változások, a piac/munkaerőpiac, az elszigetelődött csoportok típusai, nagysága, stb.

Ahhoz, hogy megfelelő képzéseket hozzunk létre az andragógus képzésben, figyelembe kell venni a gazdasági szükségleteket, és ehhez létre kell hozni a megfelelő képző szervezeteket, amelyeknek folyamatosan, rugalmasan alkalmazkodniuk kell a társadalmi kihívásokhoz. Ehhez folyamatos munkaerő-piaci tájékozódásra van szükség. Jelenleg a felsőoktatás egyik legerősebb funkciója a parkoltatás.

Ezt a szerepet fenn lehet tartani, de fel kell cserélni aktív, munkaerő-piaci kompetenciafejlesztő képzésekre, ahol a minőségi képzésbe garanciákat lehet beépíteni a részvétel tekintetében. Ehhez intézményi átalakítás is szükséges, ahol a „beiratkozó” hallgatók pontos képet kapnak a képzés hivatalos és „egyéb” költségeiről, valamint a várható elhelyezkedési lehetőségekről a kvalifikáció megszerzésének időszakában. Ezt biztosítani egyetlen módon lehet: a gyakorlólhelyekkel, intézményekkel való együttműködéssel, folyamatos kapcsolati tőke építéssel. Amennyiben ez a kölcsönös rendszer kiépülne, az iskola anyagi támogatásra is számíthatna ezektől az intézményektől, valamint további tartós együttműködésre, hiszen a saját hallgatóit juttatná a vezető pozíciókba. Olyan együttműködési rendszerek szükségesek, amelyek kialakítják és megvalósítják az iskolarendszer új funkcióját, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítést. Az iskolai tananyagoknak követnie kell a tudáskoncepció változását, a hirtelen bővülő ismeretanyagot, technikai, kulturális megújulást, szükséges kompetenciákat. Nagyon fontos kialakítani a hallgatókban az önálló tudásmenedzsment képességét, önálló kompetenciafejlesztési készséget., és a beáramló információk szelektivitásának szempontjait. Az iskolának sem lehet tovább az a funkciója, hogy egy magas, elszeparált műveltséget közvetítsen, hanem olyan ismeretanyagot kell átadnia, amely gazdasági értékévé válható át.

Előtérbe kerülnek a kompetencia alapú képzési rendszerek, de a felnőttképzők kompetenciáinak fejlesztése szinte egyáltalán nem jelenik meg az andragógus-képzésben. Papírformán (MAB szakalapítási és szakindítási anyagok, stb.) ugyan megtörténik a leírás, de kevés gyakorlati képzés köthető a szakképzéseket meghatározó dokumentumokhoz. Egy felnőttképzési szakemberképző hálózatra lenne sürgősen szükség, amely ingyenesen és kötelezően

lenne beépítve a felnőttképzési szakemberek képzésébe, továbbképzésébe. A szociális és empátikus készségek fejlesztése például teljesen személy-függő. A képzési programokban egyáltalán nem jelenik meg.

Az iskolarendszerű felnőttoktatásban is átrendeződnek a tartalmak, változik az intézményi struktúra, és természetesen új kompetencia-körökkel kell rendelkeznie a felnőttoktatóknak is. (A felnőttképzési szakemberek nagy része az EU-Fehér Könyv szerint az új típusú funkcionális analfabéták közé tartozik, a nyelvtudás és technikai tudás hiánya miatt.) Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési rendszerek megerősödnek, felértékelődik a munkaerő-piaci és nyelvi képzések szerepe (a felnőttképzés 20%-a a nem államilag elfogadott rendszerben történik).

Olyan mértékben differenciálódott a felnőttképzési piac, hogy nem lehet figyelmen kívül hagyni a felnőttoktatók képzésében a **speciális célcsoportok** által igényelt kompetenciaköröket, amelynek feltérképezése egy új kutatás tárgyát képezheti. Új kihívások jelennek meg az andragógiában, hiszen az oktatásban részt vevő felnőttek olyan differenciált tudásháttérrel rendelkeznek egy-egy képzésben, amelyet először allokálni kell, és csak utána lehet a képzést megkezdeni. Ez óriási feladat az andragógus számára. A történelemben eddig nem volt olyan nyílt iskolarendszer (sem iskolarendszerű felnőttoktatási rendszer), ahol ilyen különböző képességek, készségek, jártasságok jelentek volna meg egy tanulócsoporthoz belül (emellett ki kell elégíteni a munka melletti, vagy helyetti tanulás, speciális életvezetés igényeit, különböző anyagi háttérnek és tanulási képességeknek megfelelő képzések keretében).

A felnőttképzési szakemberek képzésénél ezeket a változókat figyelembe kell venni és olyan felnőttoktatót kell képezni, amelyik nem egy klasszikus, memorizáláson és adatrendszeren alapuló műveltségi területet, hanem egy dinamikusan, folyamatosan fejlesztett tananyagot képes átadni, a megtanulandó adatok pedig inkább a kódok, elérhetőségek eszközei. Fel kell építeni egy olyan moduláris rendszeren alapuló felnőttképzést, ahol a felnőttoktató a modulok tartalmát folyamatosan felülvizsgálja (és ebben kompetens), és megújítja a tartalmakat a piaci és minőségi szempontok alapján.

A rendszerváltás után lassan átstrukturálódott az oktatás és a kultúra intézményrendszere is, ezeken a területeken is megtörtént a paradigmaváltás. A felsőfokú intézmények körében is érvényesül a három „pillér”, állami, non-profit (pl.: egyházi) és vállalkozó főiskolák/ egyetemek csoportjait különíthetjük el. A 2000-es év egyben az intézményi integrációt is hozta, mintegy 120 felsőfokú intézményt vontak össze a Bologna-folyamat elvei szerint 65 intézménnyé. Számuk ezután csak kis mértékben növekedett (2005: 69), de azon belül a vállalkozó intézmények száma magasabb lett. A jelenlegi felsőoktatási intézményeink az Európai Integráción és a Felnőttoktatásról Szóló 1993.évi (majd 2005.évi módosítása) törvényünkön keresztül is az Európai Felnőttoktatási Térség részét képezik. Az országgyűlés 2001-ben³⁰¹ öt új prioritást határozott meg a felsőoktatásban:

- Esélyegyenlőség megteremtése
- Európai Felsőoktatási Térséghez illeszkedés
- Alkalmazkodás a tudásalapú társadalom és versenyképes gazdaság követelményéhez
- Regionális szerepkör bővítése, különös tekintettel a Lifelong Learning és felnőttképzés területeire
- Gazdálkodási reform

Ezekhez társítják az EU elveit³⁰²:

- Partnerség elve

³⁰¹ Sági Zsolt: Az NFT II. prioritásainak fejlesztéspolitikai lehetőségei a közoktatásban. A II. Nemzeti Fejlesztési Terv. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Önkormányzat és Közoktatás. 2005.

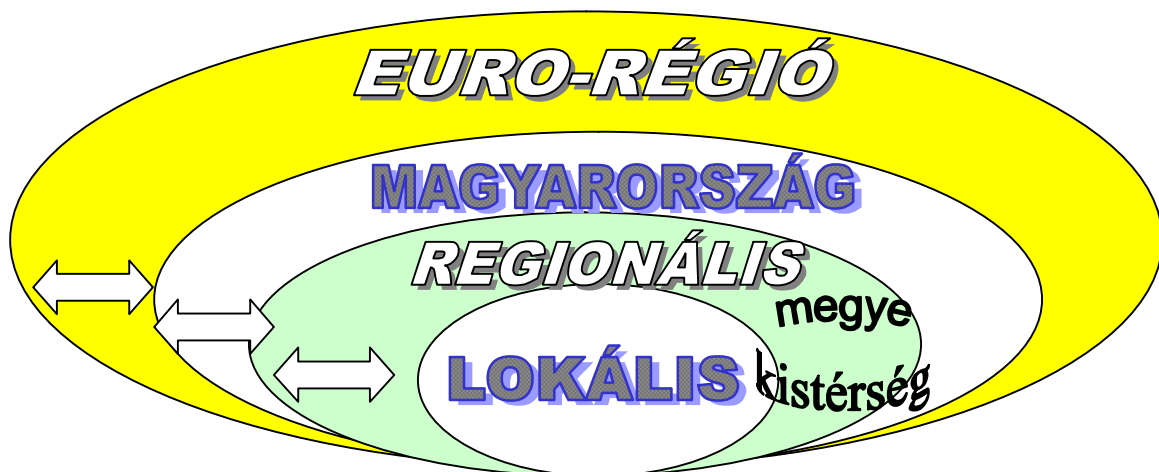
³⁰² A regionális politika 1988-as reformja szerint: NFT II. Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013.

- Szubszidiaritás
- Koncentráció
- Addicionalitás

3.3 Kompetencia-módszertan-elméletének rendszere és rendszerkörnyezete, valamint ezek empirikus vizsgálata

A kompetencia alapú módszertani elméletek rendszereiben egyre speciálisabb professzionalizáció figyelhető meg. Ez nem csak sokszínű, különböző fokon megjelenő képzéseket, hanem ezeken belüli speciális célcsoportokhoz való alkalmazkodási is jelent, amely az euro-régió szintjétől (tanuló régió) egészen a lokális szintig terjed, a felnőttoktatási-tanári kompetenciákat is közelíteni kell a hatékony tanulási-tanítási folyamat kivitelezéséhez.

8.sz. ábra



A történeti fejezetekben már vázoltam a kialakuló oktatási attitűdöket a vizsgált felsőoktatási rendszerek esetében. Az elmúlt évtizedek felsőoktatásának két (nyugat-európai, és közép-kelet európai) szakmai áramlatát Pordány Sarolta három fő irányra bontja:

„ A/ A tanulási folyamat fontosságát hangsúlyozó, nyugati főáram. Üzenete: az **oktatási intézmények világában tett „látogatás”, a tudás megszerzésének élménye a fontos.**

B/ A tanár szerepét, a tanítás aktusának fontosságát előtérbe helyező, keleti főáram. Üzenete: a **mester, a tanár bölcsessége, a tanítás színvonala a fontos.**

C/ A vizsgáztatás és a tudás lemérésének jelentőségét kiemelő, eredmény-centrikus főáram. Üzenete: mérhető, versenyztetett tudás, az **eredmény a fontos.**”³⁰³

Nem a rendszereknek az „összeolvadása” figyelhető meg a Bologna-folyamatban, jelenleg Európában, a neveléstudomány, főképp az andragógia területén. A diplomák kölcsönös

³⁰³ Pordány Sarolta: Irányzatok az európai felnőttképzésben. In: Educatio, 1999/1. 56-60.p.

elfogadásával és az akkreditációval ugyanis meg kell győződnünk arról, hogy nem csak a tárgyi tartalmak, hanem az azonos kompetenciák és értékrend is jellemzik a felsőoktatásban kiadott bizonyítványokat. Bár az oktatás mindig bipoláris folyamat, mos a tanári módszertan szempontjából készítek elemzést, a dolgozat témaválasztásának szempontjai alapján.

Zachár László szerint³⁰⁴ a felnőttképzést korszerű elvek alapján kell működtetni. Elsőként az **átláthatóság** elvét jelöli meg, amely alapvető ismereteket feltételez a tanuló részéről, annak érdekében, hogy jól választhassa meg a tanulás célját, lehetséges intézményeket és képzéseket, valamint az ehhez tartozó szolgáltatásokat. Ebben a felsőoktatási dolgozóknak, tanárnak nagy szerepe lehet, habár a hallgatókért folytatott versenyben gyakran megjelennek a felsőoktatási intézmények „kozmetikázott” arculattervei, marketingje. A diák érdekképviseleti szervezetekkel felvett kapcsolatban sok szociális tanulási tapasztalattal gazdagodhatnak a tanárok. Az iskolai/települési civil szervezetek élő talajába lenövő, onnan permanensen feltöltődni tudó andragógus, felsőoktatási dolgozó hiányában az iskola elveszítheti társadalmi létének elemeit.

A képzésbe való hallgatói belépéskor a tanárok, és tanulmányi osztály feladata lenne a jogszabályokról való tájékoztatás. Tájékoztatást kellene adni a motiváció növelése érdekében a tanítási módszerekről is.

A következő elv, amely mentén a felsőoktatás fejleszhető az **esélyegyenlőség elve**, amelyet nem csak a képzés fizikai elérhetősége, megfizethetősége, a képzési választék széles kínálata, hanem a képességallokáció is kellene, hogy jellemezzen. Ehhez a tananyag rendszerének ismeretét is biztosítani kellene a hallgatók számára, így akár előre felmérhetik saját tudásuk előnyeit és hátrányait, és a hátrányokat önrányított tanulási módszerekkel kiegyenlíthetné a diák. **A felsőoktatási folyamatokban sem a tanárok, sem a diákok nincsenek módszertani szempontból felkészítve arra, hogy ezeket a hallgatói különbségeket kezelni tudják.** A hatékonyság így a tanár személyiség típusától függ, ami nem elég garancia arra, hogy megvalósul a képességallokáció. A tananyagfejlesztések pedig igencsak „drágulnak” ha a személyre szabott módszereket alkalmazzuk (ez lehet feláldozott idő, feláldozott egyéb tevékenység, mint pihenés, munka, stb.).

Mivel nincsen képességallokáció, így nem jelenik meg a **megelőző tudáshoz való alkalmazkodás elve sem**, ami pedig nagyban épít a felnőttek egyéni tanulási motivációjára. A konstruktív tanuláselméletek szerint az egyén nem egy oktatási csomagot sajátít el, hanem a saját preferenciái alapján konstruálja, építi fel a tanulási folyamatot, kompetenciákat, tartalmakat, tehát az egyén adaptivitása a döntő. Habár a 2001-ben elfogadott felnőttképzésről szóló törvény bevezeti a megelőző tudás fogalmát, a gyakorlatban ez soha nem valósult meg. Ha a megelőző tudást nem méri fel, akkor hogyan várhatjuk el a felnőttől, hogy a számára biztosan megfelelő képzést válassza, ha pedig már bekerült egy mégsem teljesen megfelelő képzésbe, akkor semmi esélye arra, hogy azt a tanár felismeri, és ha felismeri, akkor pedig arra, hogy a megfelelő módszertani „fogásokkal” helyrehozza. Hátrány az is, hogy a **felnőtteknél meglévő, óriási tapasztalat-alapú tudásanyag a módszertani hiányosság miatt nem használható fel a felsőoktatásban.** Megjelentek olyan munkaerő-piaci kompetenciákra alapított módszertani tananyag-fejlesztési programok is, amelyek ezt a nehézséget hivatottak kiküszöbölni, ám ezek a mai napig a kutatás és kialakítás fázisában vannak, és nem lehet előre megmondani, mikorra válhatnak a felsőoktatási rendszer praxisának részévé.

Az egyik legfontosabb fejlesztési elv Zachár rendszerében³⁰⁵ a **tanulási képesség fejlesztésének szempontja**. Ez arra az **alapkompenciára** épít, hogy **önállóan végezzük a tanulást**, a gyakorlással fejlesztjük, és ezek alapján, a munkaerőpiacon szükséges szakmai tudás

³⁰⁴ Zachár László: A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In: AZ andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, tanulmánykötet, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.

³⁰⁵ Zachár László: A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In: AZ andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, tanulmánykötet, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.

könnyebben sajátítható el. A hagyományos felsőoktatásban elsajátított tudás és a munkaerőpiacon szükséges tudás között szakadék tátong.

A tanári szerepek átalakulóban vannak, hiszen az **új módszertan új szabályokat igényel. A csoport-, vagy projekt munkánál, az önirányított tanuláshoz a tanár már nem az elsődleges tudásforrás, az ismeretek egyedüli átadója, hanem a tanulás környezetének, attitűdjének, motivációjának alakítója, a tudásmegszerzés útjának támogatója, szervezője, és az egyéni tudáskonstrukció kialakításának segédje.** Saját kutatásomban a tanítási nehézségek között számos oktató említi azt a problémát, hogy a hallgatók szinte funkcionális analfabéták, és gyakran írni, és olvasni sem tudnak olyan szinten, ahogyan a felsőoktatásban ez elvárható lenne. (így a szöveg kódolásának és dekódolásának az útja is torzul). Az esélyegyenlőség már felvetette a hátrányos helyzet formáit, de a társadalmi rétegződést, zárt nyelvi kód használatát meg sem említette, hiszen ha ilyen mélységekig mennénk a felsőoktatási módszertan elemzésénél, mint a bernsteini kísérletek Angliában, amely az iskolában való sikerességet mérte fel a munkás és középosztálybeli gyermekek között, akkor minden hallgatónak személyre szabott programot kellene felajánlanunk.

Kérdés, hogy erkölcsi kötelessége-e a tanárnak figyelembe venni, a tanulási-tanítási folyamat legapróbb részleteit is, és a megfelelő módszerekkel korrigálni azokat. Azok a hallgatók, akik szimpatikusak, esetleg segítséget kérnek, akik már felismerték a problémát, megkaphatják a támogatást, fejlesztést. De mi történik egy átlagosan 30 fős osztályban? **Módjában áll-e a tanárnak a saját módszertani kompetenciái, az időhiány és egyéb okok miatt segíteni? Van-e valami következménye annak, ha felismeri egy ilyen problémát, és nem segít, vagy nem tud segíteni? Még ha működik is a tanulási-tanítási folyamat, hogyan mérhető a mentális flexibilitás fejlesztése, és jár-e bármilyen felelősséggel a magunknak való elszámoláson kívül.**

A tanulhatóság elve alapján ez a teher lekerül az oktató válláról a felsőoktatásban, hiszen a képzési tartalom egymásra építettsége, és a moduláris rendszer, a képzés kompetencia-alapúvá válása, a gyakorlat-centrikusság és a motiváció folyamatos fenntartása ma már alapkövetelmény.

Tarthatunk attól, hogy csak a papírokon jelenik meg egyelőre ez a szépen, hatékonyan felépített rendszer. Bár a felnőtteknél a motiváció a tanulás alapja, módszertani szempontból ez fokozza legjobban az aktivitást, ez a tudás a „szakirodalomban marad”, a gyakorlatban ma még alig használnak motiváció-fejlesztő elemeket. A tanár és a diák számára is külön fejlesztési-fenntartási tevékenységfejlesztési formákat, tevékenység-szervezési mechanizmusokat kellene erre bevezetni. Minden esetben figyelembe kell venni a személyek szükségletrendszerét, amelyet számos módon elemeztek már a multidiszciplináris tudományhátternek köszönhetően. Ez a tevékenységek és a szükségletek összekapcsolását jelentené a tanulási-tanítási folyamatban. A tanárok továbbképzése a felsőoktatásban, a korszerű technikák alkalmazása egyelőre önfejlesztő tanulással történik, függ a tanár saját szakmai elvárásaitól, a szakmai énkép és énídeál különbségétől függ, ha nincs minta, az énídeál is torz képet mutat.

Kraiciné Szokoly Mária³⁰⁶ kutatása felmérte a magyarországi helyzetképet az andragógus-kompetenciákról, amelyet 2006-ban publikált. Tíz elemből álló szereprendszert dolgozott ki az adatok alapján, amelyek a társadalmi szükségletek és andragógiai szükségletek integrációján alapszanak, és meghatározzák az andragógiai kompetenciák fejlődési irányát:

1. **Tárgyi szakemberszerep** (az előadások, tanórák anyagát előkészíti, kivitelezi, tantárgyi ellenőrzés és értékelés, új tudományos eredmények figyelemmel kísérése, ezek beépítése az oktatói-nevelői munkába, tanterv-, és tananyagfejlesztés, részvétel a tudományos kutatómunkában)
2. **Módszertani szakemberszerep** (az új tudományos eredmények beépítése az oktatói-nevelői munkába, tantárgy-pedagógiai feladatok, tananyagfejlesztés, oktatási segédanyagok írása,

³⁰⁶ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Tanszék, 2006.

- szerkesztése, új módszerek bevezetése, szakmai és informatikai újítások, médiatizáció és távosítás, multimédiás és távoktatási anyagok készítése)
3. **Nevelési (csoportvezetői) szerep** (személyiségfejlesztés, értékekre nevelés, felelősségtudat, tolerancia, értékek felismerése, a lemondás megtanítása, gondolkodási összefüggések kialakítása, reflektivitás, kritikai szemlélet, tanulási-, és munkatechnikák közvetítése, egész életen át tartó tanulásra, önképzésre nevelés, változásmenedzsment, politikai szocializáció: multikulturális életmód, demokratikus és környezettudatos magatartás, globalizáció jelenségeinek megértése, médianevelés, alkohol, drog, dohányzás-prevenció, konfliktuskezelés, jogismeret, jogalkalmazás)
 4. **Iskolavezető, -szervező szerep** (oktatás-politikai feladatok, kapcsolatépítés, kapcsolattartás, dokumentumok figyelemmel kísérése, véleményezése, a környezet és piac elemzése, humán erőforrás-gazdálkodás, szervezetfejlesztés, pályázási feladatok, szponzorszerzés, minőség-biztosítási feladatok, kommunikációs és külső-, belső PR-feladatok, adminisztratív feladatok ellátása: statisztikák jelentések, szociális tapasztalatszerzés)
 5. **Tervezési szerep** (tudományos eredmények beépítése az oktatói-nevelői munkába, dokumentumismeret: EU, nemzeti, regionális, helyi, szervezeti szinten, az oktatási piac ismerete, a vevők igényeinek kielégítése, képzőszervezet ismerete, akkreditáló és akkreditációs feladatok, tantervfejlesztő feladatok, részvétel a tudományok kutatómunkában)
 6. **Mérési –minősbiztosítási- szerep** (a hallgatói eredményesség értékelése, mérése, az új tudományos eredmények beépítése az oktatói-nevelői munkába, minősbiztosítási feladatok, informatikai fejlesztések, mérési, értékelési, minőség-biztosítási szakmai könyvek, folyóiratok, Internet figyelemmel kísérése, távosítási feladatok)
 7. **Innovációs (vállalkozási, pályázati) szerep** (szakmai-tartalmi innováció, szervezetfejlesztés és iskolai klíma fejlesztése, piackutatás és szervezetfejlesztés, humánpolitikai tanácsadás az iskolavezetésnek, a környezet és a piac elemzése, pályázási feladatok, minőség-biztosítási feladatok, kommunikációs és külső-, belső PR-feladatok)
 8. **Tanácsadó szerep** (mentálhigiénés feladatok, gyermekvédelmi feladatok pályaválasztási, továbbtanulási feladatok, szociál-pedagógiai feladatok, hallgatói tanácsadás)
 9. **Gyermek és ifjúságvédelmi szerep** (alkohol-, drog-, dohányzás-prevenció, konfliktuskezelés, multikulturális kérdések, jogismeret, jogalkotás, példaképszerep)
 10. **Szabadidő-szervező szerep** (tanórán kívüli programok szervezése, tervezése, kivitelezése, tehetség gondozás, hátrányok helyzetűek felzárkóztatása, konfliktuskezelés, multikulturális kérdések, jogismeret, jogalkalmazás)

Az andragógus szakmával kapcsolatos kutatások ellenére, a XXI. században a felsőoktatási rendszer kezdi magát megadni a személytelen, arctalan képzéseknek, mint a **távoktatás és e-learning** (tér, idő, és személy-független rendszerek). Így a tanár kevéssé követ el módszertani hibákat, mert az ezekhez tartozó koordináló, irányító munka könnyebben tanulható, és kiváló továbbképzési-tréning háttérrel rendelkezik. Itt a hallgató önfeljesztési és önálló motivációja, tanulási technikái, kapacitásai döntik el, hogy mennyire lesz sikeres a felsőoktatás rendszerében. **Így az oktatási-, és nem a nevelési, szocializációs funkció kerül előtérbe.**

A non-formális és informális tanulásról szóló kutatások, amelyeknek magyarországi képviselője Pordány Sarolta és Maróti Andor, már bizonyították, hogy tudásunk legnagyobb részét nem az iskolában szerezzük. Így az iskola lényege vész el, mert nem az ismeret átadása, hanem a „csatolt” környezet fontossága megsokszorozódik a mai felsőoktatásban. A tanári módszertan is ezt mutatja, hiszen leragadt az ismeretátadásnál.

A módszertant tekintve is bipoláris a felsőoktatási tanulási-tanítási folyamat. Így minden résztvevőt mint egyéneket kell motiválni. A személyiség szükséglet-térképeinek számos rendszerét ismerjük:

Az evolúciós szempontú szükséglet-osztályozás három kategóriája:³⁰⁷

- Biogén szükségletek csoportja (Biológiai eredetűek, velünk születettek, minden egészséges emberben megvannak. Táplálkozás, mozgás, pihenés, amellyel megtörhető az oktatási folyamat monotóniája, de ha túlsúlyba kerülnek, erősen csökken a hatékonyság.)
- A pszichogén szükségletek együttese (Pszichés folyamatok elindításával elégíthetők ki. Ilyenek például az intellektuális és ismeret iránti szükségletek, az esztétikai élmények és alkotás iránti szükséglet, változatosság és látványosság iránti szükséglet.)
- A szociogén szükségletek rétege (A szociális szituáció, a másik ember, vagy egy csoport interakciójával áll kölcsönhatásban. Ilyenek pl: az igazságosság, pártfogás, örömszerzés, társas együttlét iránti szükséglet, de ide tartozik a véleménycsere és az együttműködés iránti szükséglet, a barátság, védettség és mások irányításának szükséglete, szeretet, társas mulatozás, kiemelkedés és presztízs iránti szükséglet, a társadalmi normáknak való megfelelés szükséglete, szabadság, rend, tárgyi értékek szükséglete, gyűjtés, fantáziálás, játék és a belső feszültség iránti szükséglet.)

Egy másik felosztás szerint a motiváció forrása és irányultsága alapján:³⁰⁸

- A beépült (internalizált) tanulási motiváció alapja a személy szocializációja során kialakult belső értékrendje, ami nem a tanulási feladatok tartalmához, hanem a személyiség állandó komponenseihez köthetőek.
- A belső (intrinzik) tanulási motiváció magához a feladathoz, tartalmához és örömteli elvégzéséhez kapcsolódik.
- A külső (extrinzik) tanulási motiváció a kívülről kapott szabályokra, szempontokra épít, társadalmi elvárásokkal, jutalom-elvárással, elismeréssel van kapcsolatban.
- A presztízs-motivációk a külső és belső motivációk között helyezkednek el. Forrásuk az énérvényesítés, az én megfelelő helyzetbe hozása.

Ha ezeket figyelembe vesszük, csak akkor lehet megvalósítani a bonyolultabb személyiségkomponensek fejlesztését a tanulási-tanítási folyamatban. A mai reformpedagógiák és alternatív pedagógiák nagyobb része a fentebb ismertetett motivációra építette módszertanát.

Kocsis Mihály³⁰⁹ a módszertan alapvető „indítékának” tartja a belső motivációk megerősödését és a pszichológiai immunrendszer kiépítésének szerepét. A belső motivációk alapja a személyiség autonómiája, önismerete. A fogalmat **Oláh Attila: Megküzdés és pszichológiai immunitás** (2004) című munkája alapján alkalmazza: „azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz-hatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonyság, és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon a stresszel való foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és tapasztalat interiorizációja következtében”³¹⁰. A pszichológiai immunrendszerre lehet építeni a felnőttek tanulását, mert magában foglalja a személyiség tapasztalatait, mentális flexibilitását, kognitív eszköztudását, értékrendszerére alapozott céljait. Ilyen alapon vizsgálták a holland és magyar egyetemista fiatalokat, és összehasonlító elemzéseket végeztek 2002-ben. Néhány adat és szempontrendszer a kutatásból:

Változók	NL	egyetemisták	HU	egyetemisták
----------	----	--------------	----	--------------

³⁰⁷ Bábosik István- Bábosik Zoltán: A motiválás szerepe és alkalmazás a felnőttoktatás folyamatában. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, tanulmánykötet, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.

³⁰⁸ Réthy Endréné: Motiváció, Tanulás, Tanítás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

³⁰⁹ Kocsis Mihály: A felnőttek tanulási motivációi. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, tanulmánykötet, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.

³¹⁰ Oláh Attila: Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: O’neil, Harold F. –Drillings Michael szerk. (1999): Motiváció. Vincze Kiadó, Budapest, 2004. 657.p.

	(átlag)	(átlag)
Pozitív gondolkodás	17,005	14,626
Kontroll-érzés	16,338	13,417
Koherencia érzés	16,871	15,167
Öntisztelet	16,897	14,190
Növekedés érzése	16,075	15,336
Kihívás, rugalmasság	16,795	13,936
Társas monitorozás	16,204	14,466
Leleményesség	15,473	13,041
Én-hatékonyság	16,258	14,317
Társas mobilizálás	17,704	15,036
Szociális alkotóképesség	15,177	12,785
Szinkronképesség	16,392	12,541
Kitartás	16,548	14,489
Impulzivitás kontroll	14,306	14,057
Érzelmi kontroll	14,134	11,468
Ingerlékenység	14,688	12,837
Megközelítő és monitorozó rendszer	115,838	101,258
Self-reguláló rendszer	59,521	50,947
Mobilizáló, alkotó és végrehajtó rendszer	81,510	69,085

17 sz. táblázat

Forrás: Kocsis Mihály: A felnőttek tanulási motivációi. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, tanulmánykötet, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006. 132.p.

A módszertani sajátosságok a felsőoktatásban nem csak a bipoláris folyamatban előtérbe kerülő perszonalizációs igényeknek, hanem az euro-régiós szinten bekövetkezett felsőoktatási átalakulásnak is köszönhető. A Bologna-folyamat miként formálja át az eltérő európai felsőoktatási rendszereket, ebben a fejezetben nem taglalom. Módszertani szempontból viszont meg kell említenem a tudás megszerzésének, termelésének, közvetítésének szerkezeti átalakulását.

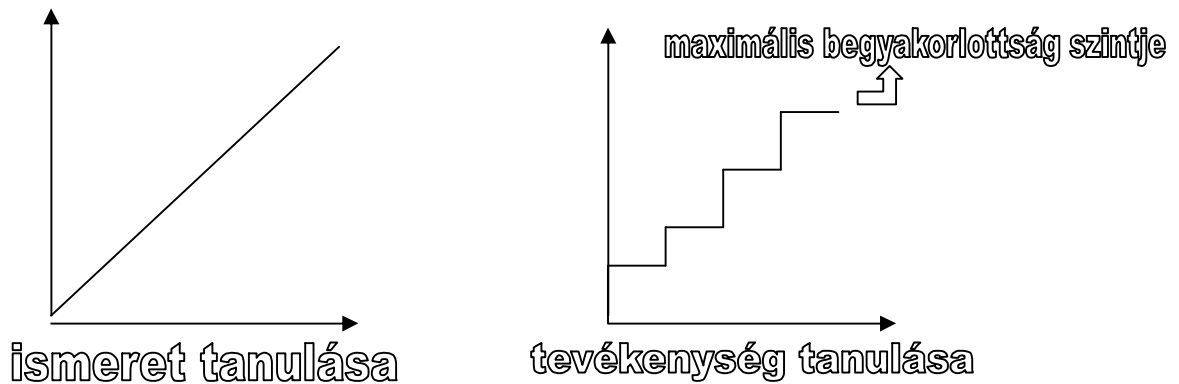
Az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központjának (CERI) álláspontja szerint **a tudás termelése új iparág, a humán tőke a legkevesebb ráfordítással a legnagyobb hasznot hozó tőkefaja**, így a felsőoktatásban is megerősödnek az **andragógia közgazdasági koncepciói**, amelyek újabb tudományt vezetnek be a multidiszciplinális palettába. A **tudásipar önállósodik**, így az iskolák szerepe is megváltozik, mivel folyamatos nyomás alatt állnak. Megfogalmazódik a kihívás-társadalom gondolata, amely a felsőoktatás szempontjából két nagy konkurenst különböztet meg: a drillképzéseket (az iskolától elkülönült oktatási vállalkozásokat), valamint az Internet bőséges információkínálatát. Ebben a versenyben az iskolarendszer akkor győzhet, ha tudományos alapokra helyezi az oktatást, mely egy hatékony módszertani, sokféle képzésbe adaptálható rendszeren alapszik.

A **közgazdaságtani szemlélet** a tudást tőkeként elemzi, tehát a tudást, mint vagyont analizálja, amely árúként adható és vehető a piacon. Ami viszont egyedül az oktatási és kulturális termékeket jellemzi az, hogy nem érvényes rájuk a csökkenő határhaszon elve. Ez azt jelenti, hogy minél több „egységnyit fogyasztunk” belőle, annál inkább hajlamosak vagyunk még többet fizetni érte és fogyasztani belőle. A közgazdasági koncepciókhoz tartozik annak a vizsgálata is, hogy vajon a tudás köztulajdon-jellegű, vagy inkább magántulajdon-jellegű, és ezek közül melyik fajta hajt nagyobb hasznot a társadalom számára. Ez a tudományterület úgy fogja fel az oktatási stratégiákat és módszertant, mint egy rejtett technikákkal jellemezhető termelési folyamatot.

A tudást és az „új” andragógiai kompetenciákat az amerikai pragmatizmus irányzata alapján kialakult szemlélet a következőképpen csoportosítja (ez a szemlélet a gyakorlatias, társadalmi felhasználhatóságot tartja leginkább szem előtt):

- A tények ismerete (know-what): kisebb egységekre, tartalmi egységekre bontja a tananyagot, és a rendszer kis egységeit egymásra építve, rendszerbe foglalva tanítja meg.
- Az okok ismerete (know-why): az alapelvek megismerése, kísérletezés, tapasztalatszerzés, terepmunka a társadalomban.
- Az út ismerete (know-how): a munka, vagy tanulás elvégzéséhez szükséges szakértelem. Ez a tudás legbonyolultabb és legnehezebben átadható válfaja. A tartalma az elsajátítás során is folyamatosan változik, valamint mindenkinél más és más lehet.
- A megfelelő személyek ismerete (know-who): a szociális és társadalmi kapcsolatok ismerete, az információhoz jutás esélye a tétje. Magában foglalja a kommunikációs és együttműködési készséget.

A fent említett mind a négy tudásfajtahoz korlátozottan fér hozzá minden ember. Talán a jövőben a hátrányos helyzetet (az oktatásban) is ez alapján kellene felmérni. Ahogy a következő ábrákon láthatjuk, az ismerettanulás, ami a poroszos iskolarendszerben a mai napig elsődleges cél, sokkal egyszerűbb módszertani háttérrel igényel, mint a tevékenység tanulása, amely egyrészt az ismerettanulás egymásra épülő kis szakaszaiból, másrészt a maximális begyakorlottság szintjéből áll, amelynek megtanítása bonyolult folyamat, nem nyújt olyan egyenletes teljesítményt, nagyobb odafigyelést, több személyre szabott módszertani technikát szükséges ismerni hozzá.



9. ábra

Forrás: Kocsis Mihály, órai jegyzet, 2008.ápr.. 25.

A tudásunk legnagyobb részét nem az iskolában tanuljuk meg, hanem az élet más területeiről szerzett informális és non-formális tanulás során szerezzük meg. Dolgozatomban jelenleg csak a formális oktatást, annak is csak a felsőfokát vizsgálom, de az informális és non-formális tanulással az iskolarendszerű felsőoktatásban is gyakran találkozunk. A formális felsőoktatási rendszerben mégsem „divat” a **rejtett tudás átadása**, explicitté tétele. Az andragógus gyakran jelenti ki, hogy a nevelési módszerek egy részét át kell alakítani, vagy el kell hagyni, hiszen a felnőtt világképe, személyisége, érdeklődése nehezen alakítható. Nem is a személyes szféra megsértése, hanem a módszertanon belüli motiváció az a terület, amely a rejtett tudást használja fel. A tudás pedig akkor rejtett, ha a felnőttoktató nem használja, nem dokumentálja, és nem teszi explicitté, így nem alkalmazza, mint módszertani eszközt a motiváció fenntartására, vagy fejlesztésére.

Ahhoz tehát, hogy a megfelelő tanári módszert alkalmazzuk, pontosan **ismerni kell** minden egyes **hallgató egyéniségét, tudását**. Erre a jelenlegi gyakorlatban nincs mód, nincs olyan szakmai szervezett lehetőség, amelyik ezt lehetővé tenné. Inkább az iskolagyár, vagy a **tudásgyár**³¹¹ lenne a jellemző szóhasználat. A legtöbb tanári szakma fő problémája, hogy a tudástartalmak nem definiálhatók egyértelműen, és ráadásul folyamatosan változik. Az

³¹¹ Kozma Tamás: Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985.

iskolarendszerû és iskolarendszeren kívüli (az új tanulási módszereket és tartalmakat gyorsan adaptálja) oktatási formák versenyében az iskolarendszerû felsőoktatás egyre inkább alul marad. Az új ismeretek közvetítése és alkalmazása a műszaki és orvosi területeken a leggyorsabb, és természetesen így a leggyorsabban megtérülő oktatási-kutatási befektetések is ezekhez a területekhez kapcsolhatók, és a kutatásra fordított összegek, valamint a tanári bérek is ezen a felsőoktatási területen a legmagasabbak.

További problémát jelent az is, hogy a felsőoktatásban dolgozók és a kutatásokban résztvevő személyek között csak kis átfedés van, így mire a kutatás beépül a társadalmi gyakorlatba, és az oktatók erről értesülnek, rálátással rendelkeznek a témában, elkészül a bürokratikus szakmai anyag, melyet elfogadhatónak tart a témában épp „aktuális” bizottság, csak ezután építhető be a tananyagba és tematikákba. Így a kutatási eredmények általában nem hatnak a tanítási gyakorlatra (ennek az is oka lehet, hogy a kutatás nem egyértelmű, nem gyakorlatias, vagy nem kötődik a tanár által már kidolgozott témához, vagy nem férnek hozzá a kutatási eredményekhez).

Az OECD tagállamokban egyre inkább elterjedőben van az a gyakorlat mely a tudásmenedzsment feladatává teszi a felsőoktatásban dolgozók szakmai tudásának felmérését, az iskola jellemzőinek leírását, önértékelési és önellenőrzési rendszer kidolgozását. Egyre elterjedtebbé válik az a lehetőség is, amelyben **az iskola, mint társadalmi szervezet** működik, és a gyakorlati oktatásban részt vesznek a non-profit szektor, vagy akár profitorientált vállalatok szakemberei. **A felsőoktatásban tanítók** át-, tovább- és szakképzése pedig ezekhez a „külső” **területekhez kötődnek**, és inkább tréning, mint konferencia jellegűek. Jelenleg a magyar felsőoktatási gyakorlat presztízs-veszteségként éli meg, ha egy oktatót tovább kell képezni. Ez pedig nem az önfejlesztés sikeres elterjedése miatt van így, hanem mert az iskola még mindig a társadalom felett álló, érinthetetlen szervezet, a tanár tudása pedig a megkérdőjelezhetetlen egyedüli forrás.

Az angol-szász és a francia modell oktatói másként élik meg ezt a helyzetet. Ha a tudásukat nem kérdőjeleznék meg a hallgatók, az azt jelentené, hogy a tanítványok nem gondolkodnak. A folyamatos felkészülést, a legújabb szakmai anyagok ismeretét elengedhetetlennek tartják ahhoz, hogy egy vita-módszer során álláspontokat tudjanak védeni saját szakterületükön. Így nem csak egy ismerethalmaz, hanem annak folyamatos frissítése, retorikai, logikai, dialektikai ismeretek is szükségesek ahhoz, hogy valaki oktató lehessen.

Ezek a modellek megtartották a hét szabad művészet, és a középkori egyetemek hagyományainak egy részét, míg a humboldti reformok után a poroszos képzési területeken ezek a kompetenciák elvesztek, és a Bologna-folyamat során került felszínre a hiányuk a felsőoktatásban. Hiszen „ha nincs lehetőség a kudarcra, akkor nincs lehetőség a tanulásra, ezért a kudarc elfogadása feltétlenül szükséges a sikerhez. Ha nem toleráljuk a kudarcot, nem engedjük meg a sikert. A sikeres emberek sokkal több kudarcot élnek át, mint a vesztesek.”³¹². Sajnos ez a fajta önálló tudásmenedzsment nem alakul ki a felsőoktatási gyakorlatban Magyarországon. Össze kell kapcsolni az iskolarendszerû felnőttképzés fejlesztési stratégiáit és az oktatásban dolgozók szakmai fejlődését. Az iskola testületének rendelkeznie kell a társadalmi tőkével, és a tanároknak pedig az ehhez kapcsolódó, fent említett know-who-val. A tanári módszertant illetően pedig nagyobb hangsúlyt kell fektetni a know-why, és know-what-ra.

A munkapedagógus, Mertens szerint³¹³ a munkaerőpiac állandóan változó követelményeinek a következő kulcskompetenciákkal lehet megfelelni:

³¹² Bernd Weidenmann: Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete és Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1988. 211.p.

³¹³ Szilágyi: Csoportos önépítés In: Marco Siegrist: Csoportos önépítés, módszerek és gyakorlatok a munkanélküliek továbbképzésében: Kézikönyv andragógusok, tanácsadók és tanfolyamvezetők számára. GATE, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 1996.

- Problémamegoldó képesség és kreativitás
- Tanulási és gondolkodási képesség
- Indoklási és értékelési képesség
- Kooperációs és kommunikációs képesség
- A felelősségvállalás képessége
- Önállóság és teljesítőképeség

Ha megnézzük alaposabban ezeket a képességeket, az láthatjuk, hogy már a középkori egyetemi modellben is szerepeltek, mint dialektika, retorika, logika, stb. Ez a modell a Bologna-folyamattal tér vissza azokra a területekre, ahol előzőleg a porosz rendszer modellje volt érvényben, amely az individuum és az egyéni gondolkodás elnyomásával a jó állampolgár nevelését tűzte ki célul.

Kraiciné Szokoly Mária³¹⁴ megkülönböztet:

- Személyes kompetenciákat, amelyek az egyén túlélését és létezésének fenntartását szolgálják
- Szociális kompetenciát, melynek funkciója a faj túlélésének biztosítása
- Kognitív kompetenciát, ami a személyiség aktivitását határozza meg, mégpedig az információ feldolgozásának szempontjai alapján. Ez minden embernél egy önállósult létfunkciót jelent
- Speciális, vagy szakmai kompetenciák, amelyek az embert humán erőforrássá teszik, és az adott szakma, vagy szakterület „művelése” építi ki.

Kraiciné kutatása alapján a következő andragógus-kompetenciák rajzolódtak ki:

Cél- és cselekvési kompetenciák	Humán kompetenciák	Intellektuális kompetenciák
Hatékonyagra való törekvés, források maximális kihasználása	Empátia, mások érzelmeinek megértése	Elemzőkészség, rendszerben való gondolkodás
Tervezés, nem várt hatások kiszûrése, a feladat lebonyolítása	Befolyásolás	Kreatív gondolkodás
Kezdeményezőkészség, a lehetőségek bővítése	Kapcsolatépítés	Koncepciók használata, információk lényegre törő redukálása
Odafigyelés a részletekre, az emberi hibák kiküszöbölése	Konfliktuskezelés, tárgyalás	Objektív látásmód, rendszerek és logikák megértése
Önfegyelem, korlátozó érzelmi reakciók	Önbizalom	Kvantitatív (számszerűsítő készség), elemzések
Rugalmasság, változtatás a célravezetőbb alternatíva érdekében	Csoportirányítás	
	Mások fejlesztése	
	Komplex kompetencia: szóbeli kommunikáció	Komplex kompetencia: írásbeli kommunikáció

18. sz. táblázat

Forrás: Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Tanszék, 2006. 59.p.

Egy másfajta, általánosabb szemléletet ad a brüsszeli glosszárrium, amely a kutatói és tanári kompetenciákra egyaránt érvényes. A dokumentum szerint³¹⁵ a kompetencia-fogalom tartalma

³¹⁴ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Tanszék, 2006.

kiterjed a szaktudásra, módszertani tudásra, társadalmi tudásra, az adott szervezeten kívül és belül működő struktúrák ismeretére, az ismeretek gyakorlati felhasználására:

- Rendelkezés a tudás fölött: Gyors hozzáférés a forrásokhoz, tudományos eredmények követése és ezekbe való bekapcsolódás.
- A tudás szelektív értékelése: Cselekvésrelevancia, felhasználhatóság, időstabilitás.
- Interpolációs képesség: Kockázatok felismerése, tudáshiány felismerése, kreativitás, fantázia.
- Cselekvésorientáltság: Minden tudás, ismeret és érték a szervezetben való, gyakorlatias felhasználásra irányul.
- Cselekvőképesség: Döntés, önszervezés, cselekvési edzettség, szervezés.
- A fenti kompetenciák integrációja: Célja a kompetens személyiség létrehozása, kogníciót és emocionalitást tekintve stabil személyiség létrehozása, kihívásoknak való megfelelés.
- Cselekvési diszpozíciók: A kommunikációs folyamat során történő szociális megerősítés, cselekvési viszonyok és szociális kompetenciák megerősítése.
- A fejleszhető és fejlődő diszpozíciók felmérése: Az egyes kompetenciafejlődések teljesítményfokai vizsgálja.

Ha kompetencia alapú képzésekről beszélünk, mindenképpen át kell értékelni a képzéseket, és az ismeretátadás egy részét a kompetenciák fejlesztésével kell felváltani (mint a fent leírt modellekből is látszik). Ez egyfajta pragmatista módszertant igényel, hiszen a legfontosabb elem a **tanári rugalmasság** lett, a személyiségfejlesztés és a társadalmi kihívásokhoz való folyamatos alkalmazkodás elengedhetetlen.

Az andragógusnak ismernie kell önmagát, és meg kell értenie a hallgatók motiváció rendszerét. Mindezt **hatékony kommunikációval**, és a hallgatók személyiségének és kompetenciáinak fejlesztésén keresztül kell megoldania. Ehhez tartozik a **csoportépítés készségének és módszereinek elsajátítása, a konfliktuskezelési technikák és a részvételen alapuló döntéshozatal** (akár egyénre szabott módszertan formájában) **alkalmazása**. Ez támogató és a mentoráló módszerek alapos ismeretén alapszik.

A következő dimenzió az **innovációs módszertan**, amely a változásoknak, kihívásoknak való megfelelést, kreatív és dinamikus gondolkodást igényel, valamint azt a szemléletet, hogy amennyiben a felsőoktatásban tanulók személyisége fejlődik, ehhez ismételt, folyamatosan hozzá kell alakítani a módszereket, hiszen a motivációk és az egyének is folyamatosan fejlődnek.

Ha **egy csoportot ugyanazzal a módszerrel lehet tanítani a felsőoktatásba való belépés pillanatától a végéig, akkor ez jelzi, hogy gond van a módszertannal**, hiszen minden változatlan maradt. A személyiségelemek ezért megkívánják az andragógustól, hogy a megfelelő módszerekkel építse fel a „hatalmát”, és ezt fenn tudja tartani, akár megállapodásokkal, meggyőzéssel, törekvések bemutatásával. Az értékelésnél, mint kontroll kell, hogy működjön, hiszen ha nem építi ki a megfelelő önértékelési technikákat a hallgatókban, akkor munkájának eredménye sérül, pedig a cél az lenne, hogy a tanulási-tanítási folyamat végére önmagát tegye feleslegessé az oktató, és önálló, magabiztos (szaktudásban és személyiségben) egyéneket „neveljen”. Ehhez hozzá tartozik az egyéni teljesítmények nyomon követése, egyéni fejlődési naplók készítése, hiszen a fejlesztés alapja a kezdeti stádium pontos ismeretén alapszik, de megfogalmazódik a kollektív teljesítmények menedzselése, értékrend kidolgozása is. A koordinációs módszer alkalmazásával vezeti a projekteket, tervezi a tanulási-tanítási folyamatot. Az andragógusnak alkalmasnak kell lennie az oktató csoportok kollektív és egyéni menedzselésére abból a szempontból is, hogy jövőkép-alkotásra, jövőkép-tervezésre, önálló célmeghatározásra alkalmasak legyenek tanítványai, hiszen a motiváció-fejlesztés és kompetenciafejlesztés végső célja ez. A koncepcióalkotás és ezek delegálása szintén

³¹⁵ Brüsszeli Glosszárium. European Comission, 2000.

elengedhetetlen feladat, mert ebbe tartozik a „nem tudás” önálló felismerése, és az egyén fejlesztésének jövőképe kialakítása.

Összefoglalva tehát tanítani, szocializálni és minősítő értékelést adni, ez lenne az alapvető andragógiai feladat. Az oktatóknak meg kell tudniuk határozni azokat a területeket, amelyek a kultúra azon elemeiből állnak, amelynek tudatában vagyunk, mint a nyelv, viselkedés, illem, hagyományok, stb., valamint azokat az elemeket, amelyek „rejtve maradnak”, vagyis nem vagyunk tudatában, de természetes módon működnek bennünk és irányítanak bennünket, mint az értékek, feltételezések, gondolkodási minták, stb.

A Goldman-féle jéghegy-modell³¹⁶ alapján a fejlesztendő területek a következőképpen építhetők fel:



10 sz. ábra

3.4 A pedagógiai és andragógiai módszertan különbségei és azonosságai

Az információs és fogyasztói társadalom gyors változása miatt az ösztudás gyorsan cserélődik. Új ismeretek, fogalmak jelennek meg, amelyeket azonnal be kell építeni az oktatási anyagokba ahhoz, hogy a társadalomban eligazodhassanak a hallgatók. Ez a feladat gyakran a tanári attitűdön, módszertanon, nyelvtudáson, vagy a tanulási környezet infrastruktúráján múlik. Ahhoz, hogy oktathatóvá tegyük az új tartalmakat, módszertani újítás is gyakran szükséges. A felsőoktatásban tanítóknak a tanulásszervezésnél egyre inkább figyelembe kell venni (a szolgáltatás-jelleg erősödése miatt) a felnőtt tanuló önbizalmát, érdeklődését, sikerigényét, céljait, felelősségtudatát, élettapasztalatát, stb.

Halász Gábor³¹⁷ összegzi azokat a hallgatói kompetenciákat, amelyet a munkaerőpiacra lépéskor birtokolnia kell a fiatal diplomásoknak, ezeknek a kialakítása pedig a felnőttoktató kompetenciáján és módszertanán múlik.

³¹⁶ Réthy Endréné Vámos Ágnes: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP –3.3.1-p.-2004-09-0134/1.0

³¹⁷ Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER Kiadó, Budapest, 2001.

Az új gazdaság által igényelt leggyakoribb kompetenciák	Az iskolarendszertől leggyakoribb hiányosságai	kikerülők
Rugalmasság és alkalmazkodóképesség	Rugalmasság	
Az önálló és társas tanulásra vonatkozó képesség	Tanulási kapacitás	
Problémamegoldó képesség, kreativitás	Kreativitás	
A bizonytalanság kezelésének képessége	Kritikai gondolkodás és elemzőkészség	
Megbízhatóság és kiszámíthatóság	Döntési készség	
Együtműködési és kommunikációs képességek (szociális kompetenciák)	Kezdeményezőkészség	
Az írott kommunikáció alkalmazásának képessége	<u>Nyelvi kompetencia:</u>	
Idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció	Anyanyelv ismerete	
Információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége	Írástudás és szövegértés	
	Más nyelvek és civilizációk ismerete, elfogadása	

19.sz. táblázat

Forrás: Halász Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER Kiadó, Budapest, 2001.

A fenti táblázat alapján megállapíthatjuk a felsőoktatás hiányosságait, amelyet a tanári ismeretátadás és **módszertan formálásával** korrigálni tud. A leírt hiányosságok arra vezethetők vissza, hogy a hallgatókat a poroszos hagyományú oktatási módszerekkel, azon belül is inkább pedagógiai módszerekkel oktatják a felsőoktatásban tanítók.

A felnőttoktatási paradigmák változásának egyik jelentős **vitapontja a tanítási paradigma átalakulása tanulási paradigmává**. Ezt legegyszerűbben úgy lehet megfogalmazni, hogy a tanár célja az, hogy feleslegessé tegye magát a tanulási-tanítási folyamatban. Ez a tanári viszonyulás ellentmond a poroszos, hierarchikus szemléleten alapuló oktatási rendszernek, ahol a tanár tudása és személye megkérdőjelezhetetlen volt. Kiemelte ezt az osztályterem berendezése, például a katedra alkalmazása és a tanulási környezet (frontális) elrendezése.

A **reformpedagógiák** is **felismerték a humboldti-herbarti rendszer hiányosságait**, és alternatívákat dolgoztak ki a pedagógiai képzésekre már az 1900-as évek elején. A jelenlegi közép-európai oktatási rendszer azonban ellenállt a változásoknak, míg az angolszász és francia modell alkalmazkodott ezekhez.

A Bologna-folyamathoz csatlakozva a Halász által leírt hallgatói kompetenciák hiányát pótolni kell, s módszerekkel kell **euro-konformmá** tenni, hiszen a gyakorlati képzések (**tevékenységtanulás**) **szerpe felértékelődik az ismerettanulással szemben**. Az ismeretek ugyanis gyorsan cserélődnek, elavulnak, új ismeretekkel cserélődnek ki.

A felsőoktatásban tanítóktól az új rendszer **instruktív ismeretátadást** kíván, és olyan folyamat megszervezését, ahol a sikeresség a diák tapasztalatától, érdeklődésétől, egyéni tanulási kompetenciáitól függ. Az oktató feladata „csupán” a tanulási folyamat irányítása, segítése és a tanulási környezet megszervezése. Az oktatónak figyelembe kell venni a hallgatók egyéni tapasztalatait, céljait, pszichikumát, stb. (ehhez nagyon felkészült szakemberekre van szükség), majd olyan személyre szabott programcsomagot kell kialakítani, amely megfelel az egyéni szükségleteknek (ez szintén nehéz szakmai feladat). A **porosz oktatásközpontú paradigma** alapján szerveződött felsőoktatási intézmények akadályozzák, és nem pedig segítik ezt az új igényű tanulási folyamatot. A leírtak alapján összefoglaltam a pedagógus és andragógus szerepek főbb jellemzőit:

(hagyományos) pedagógus szerep	(új) andragógus szerep
A tudás egyedüli forrása (megkérdőjelezhetetlen, hierarchikus szemlélet). Pedagógus-maszk, az egyéni személyiségjegyek elrejtése.	Nyílt egyéniség, érzelem-gazdag személyiség, őszinte, türelmes. Nem önmagát, hanem a hallgatót állítja a középpontba.
Tantárgyanként méri a lexikális tudást.	Tantárgyankénti szemléletrendszer, hozzá kapcsolódó kompetenciafejlesztés, gyakorlatban alkalmazható tudás.
Nevelő: szabályokat, értékrendet állít fel, melyet mindenkinek követnie kell.	Szituációkat teremt, aktivizálja és motiválja a hallgatót.
Nem fontos az együttműködés a többi tanárral (témaorientált, tartalomra koncentráló).	Együttműködés a többi oktatóval a kompetenciafejlesztés és szemléletrendszer kialakításában.
Herbarti módszerekkel dolgozik	Felnőttoktatási módszerek
Megkérdőjelezhetetlen személyiség, elhivatottság, hatalmi pozíció. Irányít, passzívva teszi a hallgatót, nem egyenlő felek.	Tanácsadó, oktatástechnikus, kutató-fejlesztő, innovátor, menedzser, terapeuta, stb. (változó szerepegyüttes).
Fegyelmelés, retorziók	Egyenrangú félként kezeli a hallgatót, együttműködik vele. Ösztönöz, motivál.
A tanár áll a tanítási folyamat középpontjában.	A hallgató áll a tanulási folyamat középpontjában.

20. sz. táblázat

A felnőttoktatási stratégiákat, metodikát és didaktikát folyamatosan meg kell újítani. A tanári szerepek átalakulása értékelméleti vitákat okoz, azt vizsgálva, hogy kiknek, hogyan és mit tanítsunk. A didaktikán belül vizsgáljuk az oktatás folyamatát, a módszereket és eljárásokat, a szervezeti formát és az oktatásszervezés módját, eszközeit. A módszereket is csoportosítjuk a következő szempontok szerint³¹⁸:

- Az információ forrása szerint: verbális (szóbeli, írásbeli), szemléletes, gyakorlati
- A tanulók által végzett megismerő tevékenység szerint: receptív, reprodukív, részben felfedező, heurisztikus, kutató jellegű
- Az oktatás logikai iránya alapján: induktív és deduktív
- A tanulási munka irányának szempontja alapján: tanári dominanciájú, közös tanári-tanulói, tanulói dominanciájú
- Az oktatási folyamatban betöltött szerepük szerint: új ismeretek tanítása-tanulása, a képességek tanítása-tanulása, az alkalmazás, a rendszerezés és a rögzítés

A tanulási-tanítási folyamaton belül a felsőoktatási intézményekben fontos szerepet kap a kurzusokon kívüli tevékenységek minőségi-mennyiségi elemzése, ezen a területen a tanulási környezet minősége a hallgatói munka egyik legfontosabb alapja. A tanítási folyamat csak egy kis szelete a képzésnek, a szocializációs és egyéb környezeti hatások egyre fontosabbá válnak a felnőttképzési folyamatokban. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az oktatási módszereket a folyamatosan megújuló, változó körülményekhez kell igazítani.

³¹⁸ The Moderation Method –A Handbook for Adult Educators and Facilitators. (edited by Ewa Przybylska), DVV International, Bonn-Warsaw, 2007. 20.p.

Kraiciné Szokoly Mária³¹⁹ rendszerezte a tanítási és tanulási paradigmát:

Tanítási paradigma küldetése és célja	Tanulási paradigma küldetése és célja
Oktatási szolgáltatás nyújtása, cél a tudás átadása, iránya a tanártól /intézménytől vezet a tanulóhoz	Tanulási folyamat létrehozása A cél elérni, hogy a tanuló maga fedezze fel és konstruálja meg tudását
Főként kurzusok és programok ajánlása	Hatékony tanulói környezet létrehozása, kurzusok és programok ajánlása
Az oktatás minőségének javítása, gazdagítása	A tanulás minőségének javítása
A tanulók széles körének bevonása, mennyiségi mutatók	A tanulók sikerességének elérése, minőségi mutatók
A siker kritériumai a tanítási paradigmában	A siker kritériumai a tanulási paradigmában
Bemenet és erőforrások	Tanulási és tanulói eredményességi kilátások
A belépő diákok minősége	A kilépő diákok minősége
Curriculum fejlesztés, expanzió	A tanulási technológiák fejlesztése, expanzió
Az erőforrások mennyisége és minősége	Minőségi és mennyiségi kilátások
A beiratkozottak száma és a jövedelem	A tanulási növekmény és a hatékonyság
Az intézmény, a tanítás minősége	A tanulás a tanulók minősége
A tanítás-tanulás struktúrája a tanítási paradigmában	A tanítás-tanulás struktúrája a tanulási paradigmában
Atomisztikus, a résztől az egészig	Holisztikus, az egésztől a részekig
Az idő konstans, a tanulás változó	A tanulás konstans, az idő változó
50 perces órák, szemeszterek	Tanulóhoz alkalmazkodó időbeosztás
A tanuló alkalmazkodik az intézményhez	Az intézmény oktatásszervezése alkalmazkodik a tanulóhoz; a környezet kész, amikor a hallgató érkezik
A kurzus, a tanóra, fix időben kezdődik és végződik	Bármilyen tanulási tapasztalati munka
Független diszciplínák és oktatók Egy tanár-egy osztály	Kapcsolódó diszciplínák és együttműködő oktatók
Egyéni értékelés	Inkább csoportos értékelés
A tanítási paradigma tanulási teóriája	A tanulási paradigma tanulási teóriája
A tudás „kívül létező entitás”	A tudás minden egyes személy elméjében „belül létező entitás”
A tanulás kumulatív és lineáris	A tanulás tanulóközpontú és tanuló által kontrollált
„élő tanár”, élő diák szükségeltetik	„élő tanár” nem, csak aktív tanuló szükségeltetik
Az osztályterem és a tanulás versenyszellemű és egyéni jellegű (kompetitívek és individuálisak)	A tanuló környezet és a tanuló kooperatív, kollaboratív és támogató
A tehetség és a képesség (adottság) ritka	A tehetség és a képesség, adottság bőséges
A tanítási paradigma szabályai	A tanulási paradigma szabályai
A tanári kar előadókból áll	A tantestület elsősorban tanulás módszertani és környezeti tervezőkből áll
A tanári kar és a diákok egymástól függetlenül dolgoznak	A tanárok, a team és a diákok együtt dolgoznak
A tanár osztályozza és minősíti a diákokat	A tanár fejleszti minden diák képességét
A személyzet első sorban a tantestületet szolgálja, s csak áttételesen a tanítási folyamatot,	A személyzet minden tagja nevelő, aki hozzájárul a tanulási folyamathoz és az

³¹⁹ Kraiciné Szokoly Mária: Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004. 56.p.

s kevéssé a tanulási folyamatot	eredményességhez
Minden élettapasztalat tanít	A képessé tevő tanulás kihívás jellegű

20.sz. táblázat

Forrás: Kraiciné Szokoly Mária: Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004. 56.p.

A fent leírt paradigmákból látható, hogy átalakultak a hagyományos elvárások az oktatókkal szemben. Emiatt a változás miatt az andragógiai és pedagógiai paradigmák rendszeréhez tanári kompetenciasort rendelünk. A következő táblázatban a kompetenciák összehasonlítását láthatjuk:

OECD 1998	Angolszász CBL	Mc Scriven 1989	Zrinszky 1994 Kozma 1977	Szokoly 2001
Szakértelem	Tervező	A kötelességek ismerete	Nevelő- egyfajta „szülői szerep”	Tantárgyi, módszertani
Pedagógiai	Alkotó	Az iskola és az iskolaközösség ismerete	Szakember egy tudományágban, specialista	ICT tervező
know-how	Tudásmérő	Szaktudományi oktatástervezési		Mérési, minőségbiztosítási
A technológia értéke	Gyakorló	Tanulókról szóló információk gyűjtése		Iskolaszervező, - vezető
Szervezeti kompetencia és együttműködés	Tananyag	Feedback viselkedés		Innovációs (vállalkozási)
Rugalmasság	Fejlesztő	Oktatási viselkedés		Nevelő / tanácsadó
Mobilitás	Tantárgyi			Gyermekvédő / ifjúságsegítő
Nyitottság	Ösztönző			Prevenció
	Iskolarendszer tagja			Konfliktuskezelő
	Értékelő			Jogismerő
	Vállalkozó			
	Pedagógiai szakember			

21.sz. táblázat

Forrás: Kraiciné Szokoly Mária: Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004. 82.p.

A kompetenciákon belül alapvetően három csoportot különíthetünk el: az oktató témakörre vonatkozó ismereteit, a módszertani felkészültségét és a személyiségét. Dolgozatomban jelenleg ebből a három elemből a módszertani felkészültséget vizsgálom.

Carl Rogers³²⁰ (1902-1987) módszertani szempontból három csoportra bontja a felnőttképzési formákat (Rogers 1987):

1. Az előadó-központú formák, amelyekben az előadó aktív, a hallgató pedig passzív.
2. A résztvevő-központú módszerek, amelyekben a tanulási-tanítási folyamat a résztvevők közös munkájának eredménye, megosztják egymással tapasztalatukat. Ebben a rendszerben a tanár vagy külső szemlélőként, vagy „láthatatlan” moderátor szerepet tölt be.
3. Az értékelésen alapuló tanulási formában a hallgatók az információs csatornák felhasználásával önállóan, vagy csoportmunkával megtanulják mindazt, amit a követelmény felállít nekik.

A módszer kiválasztásának számos módját leírtam. De vajon melyek a felsőoktatásban használható módszerek? A következő leírásban láthatóak azok a nézőpontok, amelyek a jelenlegi

³²⁰ Carl Ransom Rogers: Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000 Kft., Budapest, 2004.

szakmát meghatározzák. Ezeknek a szemléleteknek egy része azonosságokat mutat, néhány ponton viszont ütközhet is egymással:

Kraiciné³²¹ szerint:

- Előadó-központú módszerek: Előadás, fólia felhasználásával tartott előadás, előadássorozat, magyarázat, elbeszélés, tanbeszélgetés, előadói vita, strukturált kérdések módszere
- Résztvevő-központú módszerek: Csoportmunka, tréning, prezentáció, értekezlet
- Szituációs módszerek: Esetjáték, szerepjáték, mikrofoglalkozás, víziómunka, projekt módszer
- Vitatechnikák: kiscsoportos-, nagycsoportos vitatechnikák, kerekasztal, fórum

Bernd Weidenmann³²² szerint:

- Előadás
- Tanbeszélgetés
- Impulzus módszer
- Fólia felhasználásával tartott előadás
- Szerepjáték
- Csoportmunka

Jörg Knoll³²³ felosztása szerint a módszertant a célok, tartalmak, intézmények, keretfeltételek, résztvevők vizsgálata alapján kell kialakítani, és ezek lehetnek:

- „Egymással kezdeni” módszerek a ráhangolódás és a kezdés megkönnyítéséhez
- „Valamit tanulni és tapasztalni” módszerek, amelyek a tartalmat tárják fel
- Előadói jellegű módszerek
- Anyagorientált módszerek
- Hangsúlyozottan kommunikatív módszerek
- Hangsúlyozottan alkotó módszerek
- Hangsúlyozottan meditatív módszerek
- Hangsúlyozottan játékos módszerek
- „rögzíteni és biztosítani” módszerek az eredmények biztosítására és átadására
- „összejönni és együtt maradni” módszerek a részvétel és a csoportösszetartás fejlesztésére
- „visszanézni és továbbmenni” módszer az értékeléshez és utómunkálatokhoz

Láthatjuk, hogy egyelőre az andragógiai módszerek tekintetében nincsen egységes rendszer, a felnőttképzésben (szakképzés, átképzés, továbbképzés, tréning, stb.) használatos módszerek a pedagógiai módszerekkel is keverednek.

A felnőttoktatási gyakorlatban egyre inkább elterjed a pragmatista-konstruktivista szemlélet, de a felnőttoktatás legkonzervatívabb területe a felsőoktatás maradt, ahol a szervezeti formából (is) adódóan nem terjedt el a modern módszertani kultúra.

A **konstruktivizmus felfogása** szerint a tanulás szubjektív folyamat, amely mindenkinél más, személyes tapasztalatokra, belső „látásra”, érzelmekre, szocializációra, értékrendre, stb. épül. A feladatokat is a hallgató formálja meg önmagának, vagy egyénileg értelmezi. A hallgató a tanulási-tanítási folyamatban érdeklődő, aktív kezdeményező, az oktató feladata pedig csak a segítségnyújtás. A tanulás célja nem az ismeretátadás, hanem maga a folyamat minőségi elvégzése. A tanári módszertan az elmélet és gyakorlat integrációjára épít.

³²¹ Kraiciné Szokoly Mária: Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004.

³²² Bernd Wedenmann: Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel. IIZ/DVV Budapesti Projektroda, Budapest, 1995.

³²³ Jörg Knoll: Tanfolyam és szeminárium módszertan. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.

A **pragmatizmus** az angolszász pozitivizmus alapjaira épít, de felhasználja Darwin (1809-1882) evolúciós elméletét (Charles Darwin: A fajok eredete és természetes kiválasztódása 1859), Spencer filozófiáját (Herbert Spencer: Értelmi, erkölcsi, testi nevelés 1882). Az irányzatot **William James** (1842-1910) indítja útjára a Harvard Egyetem pszichológiai laboratóriumából. Alaptétele szerint az ember társadalmi értékét a munkaképesség határozza meg. Logikája szerint az emberi élet választások eredménye, így jön létre az új amerikai embertípus: a „**self-made man**”, vagyis az **önmagát megteremtő, szabad, önálló ember**. Tanítványa, **John Dewey** (1859-1952) megteremtette a pragmatizmus pedagógiai koncepcióját azzal, hogy 1898-ban létre hozta a Chicagói Egyetemen az Egyetemi Elemi Iskolát, ami laboratóriumi, gyakorlóiskolaként funkcionált. Felfogása szerint az egyént a társadalmi tevékenységek során az egyéni cél vezérli, ehhez eszközöket szeretne találni, az iskola célja pedig az ehhez szükséges tapasztalatok megszerzésének intézményesítése. **Az iskola célja, hogy a jövő társadalmára készítse fel**, (de mivel a fejlődés üteme miatt nem tudjuk előre, hogy ez milyen lesz) ezért a hallgatót nem egy adott helyzetre, ész ismeretekkel kell felkészíteni, hanem hogy önmagát irányíthassa, gyorsan és teljesen alkalmazkodjon a kialakuló feltételekhez. **Az iskolarendszert a társadalmi valóság részévé kell tenni** (a társadalmi környezet egyszerűsített mása legyen), szakítani akar a Herbart-féle könyviskolával, mivel az alkalmatlan a cselekvő ember nevelésére, és az igazi tudás nem alapulhat passzív befogadáson. Az életben nem léteznek kész ismeretek, inkább az ismeretszerzés készségét kell kialakítani és fejleszteni a hallgatóknál. A módszertant tekintve cselekvésre épülő gyakorlatias, problémamegoldást tartalmazó metodikával és didaktikával kívánja elérni. Tanítványa, Kilpatrick (1871-1965) erre a szemléletre alapozva alakította ki a projekt-módszert, amely a mai napig minden oktatási folyamatban alkalmazható, és az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer a felnőttoktatásban.

Meg kell említenem az andragógiai és a klasszikus-pedagógiai módszerek „között álló”, reformpedagógiai módszereket. Ezek mindkét területen kiválóan alkalmazhatóak, adaptálhatóak bármelyik tanulási-tanítási folyamatba abban az esetben, ha a feltételek, célcsoport, környezet, eszközrendszer, stb. megengedi használatukat. Megjegyzem, hogy a Herbart-féle könyviskolából kikerült hallgatók birkóznak meg legnehezebben az itt elvárt kreatív feladatokkal, az egyéni elemző és problémamegoldó gondolkodás, stb. kialakításával.

A jelentősebb reformpedagógiák³²⁴ módszertani alapelvei:

Montessori pedagógia (Maria Montessori 1870-1952)	Békére nevelés és kozmikus nevelés koncepciója. Befolyásolta a pozitivizmus, konstruktivizmus és az orvostudomány fejlődése. Az ember a személyiségét belső fejlődésén keresztül, folyamatosan építi. A metodikai-didaktikai feladatok abból állnak, hogy ebben az önfejlesztő rendszerben az akadályokat elhárítsuk a személy útjából, segítsük a spontán önkibontakozás feltételeit. „Segíts nekem, hogy egyedül dolgozhassak!” A személyiség fejlődését szenzibilis periódusokra osztja, amelyek irreverzibilis folyamatok, így jön létre a konstruktív tanulási folyamat. A tanár nem tudásközvetítő, hanem az önművelődési folyamat szervezője. Nem osztályoz, de ellenőríz, korrigál, figyelmeztet, tanácsot ad.
Waldorf-pedagógia (Rudolf Steiner 1861-1925)	Világnézete az Antropozófia, amely szerint az ember a kozmosz tükörképe. A német idealizmus, Goethe és a művészetpedagógia eszközei hatják át szemléletét. A metodika-didaktika célja a titokzatos, belső szellemi erők felszínre hozása, készségek elsajátítása a világban való érvényesüléshez, először a tanár segítségével, majd önállóan. Bár a megismerést az életben állandó tevékenységként fogja fel, mégis a

³²⁴ Németh András- Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

	pedagógiára helyezi a hangsúlyt. Mivel a gyermek „szelleme” a születés pillanatában közelebb áll a testhez, majd fokozatosan elválik tőle. Az eszköz leginkább a művészet lehet a tanulási-tanítási folyamatban.
Dalton-terv (Helen Parkhurst 1886-1973)	Amerikai reformpedagógiai irányzat. Célja a demokratikus-liberális nevelés, a szabadság és az öntevékenység hangsúlyozása, egyéni és csoportos interakciók keretében. Alkalmassá kell tenni a hallgatót az élet küzdelmeire! A társadalom számára öntevékeny, autonóm, racionális és hasznos egyéneket kíván nevelni. Módszerei az önállóság kialakítása, az elismerés, a pozitív szociális kapcsolatok és tapasztalatok kialakítása. A tanár szerepe a szervezés, bátorítás, tanácsadás és a speciális tantárgyi terület ismerete.
Jenaplan (Peter Petersen 1884-1952, Susan Freudenthal-Lutter 1908- 0986)	A közösség (szellemi erények, jóság, szeretet) és a társadalom (pl.: iskolarendszer) összecsapása. Az iskolát humanizálni, demokratizálni akarta. Olyan nevelési környezetet akar létrehozni, ahol a hallgató harmonikus egyénné fejlődhet, a tudás, szeretet, elismerés, önálló munka, megértés, esztétikai élmény által. A nevelés a közösségben és a közösség által történik. A metodikában-didaktikában a tanár szerepe az önálló, természetes tanulási folyamat szervezése, csoportvezetés (játék, munka, ünnep, projektek megszervezése).
Freinet pedagógia (Celestin Freinet 1896-1966)	Elveire a cselekvő iskola gondolata hatott, valamint a hamburgi életközösségi iskolák működése. Diákjait egy osztályok nélküli, igazságos társadalomban készítette fel az önálló életvezetésre. Felfogása szerint a gyermek és felnőtt között nincs lényegi különbség, csak az érzékszervek és a kifejezés fejlődésének pszichológia változása. Tevékenységgel nevel: az életre az élet által. A tanár szerepe az együttműködés megszervezése és kíséréte, egyéni heti terv készítése, ehhez személyes értékelési diagramm hozzáadása (a faliújságon is megjelennek a névre szóló kritikák, dicséretetek, eredmények). A tanulási-tanítási folyamat eredménye nem befejezett, hanem folyamatos adaptációra alkalmas lény létrehozása, aki önálló, a társadalom számára értékes, gyakorlatias tudással rendelkezik.

22.sz. táblázat

Összességében megállapítom, hogy az andragógus profil kialakításának négy alapfeltétele (szaktudás, módszertani, személyiség és szociális kompetencia), a módszertan vizsgálata és fejlesztés a komplex, multidiszciplinális tudást igénylő terület.

Egyrészt meg kell teremteni hozzá a szaktudást, ennek technológiai hátterét, a folyamatos információszerezés menedzselését, az ismeretek elemzését, értékelését és átadását (az ehhez szükséges technológiák alkalmazását). Az andragógiai módszertani kompetencia innovációt, kreativitást, menedzselési képességet és tanulóbarát környezet, valamint a hallgatói motiváció megteremtésének és fenntartásának képességét igényli. A felnőttoktatói módszertan meghatározza a tanári profil egy részét is, mely szerint képesnek kell lennie türelmesen együttműködni a hallgatókkal, képességeiket folyamatosan, önmagukhoz mérten fejleszteni kell, demokratikus, önfelnevelésre alkalmas egyéneket kell nevelnie, akik elsajátítják az önálló tanulás képességét, egy olyan tanulási-tanítási folyamat során, ahol a tanár és a diák egyenlő felek. A társadalmi együttműködés képességét is ki kell alakítani a hallgatókban, az inter- és multikulturalitás szintjein. A változásokhoz való gyors és tökéletes alkalmazkodást, racionális, önálló döntéshozatalt igényel. Az andragógus szerepeknek való folyamatos megfelelés során szervezői, vállalkozói, tervezői, értékelői, tanácsadó, mentori, szabadidő szervező, specialista feladatköröket lát el. Összetett, dinamikus, nyílt személyiség, aki képes a megfelelő módszerek alkalmazásával a legtöbbet és a legjobban kihozni a hallgatókból, személyre szabott andragógiai-módszertani technikák alapján.

4. Saját kutatás, kutatási eredményeim bemutatása

4.1 Az új tanári módszertan tartalmai (Kutatás II.)

4.1.1 Az eredményesség mindennapi értelmezése a hazai felnőttképzésben

Az eredményesség értelmezésének vizsgálata során célszerű kiindulni abból a mindennapi szakmai kontextusból, amelyen belül a felnőttképzéssel, vagy a felnőttek tanulásával kapcsolatban az eredményesség kérdése általában felvetődhet. A felnőttképzésben **oktatók szakmai kommunikációjában** rendszerint **elválik** egymástól a **potenciális képzés** és a **potenciális hallgató létének, eredményességének és perspektíváinak megítélése**.

Azt tapasztalhatjuk, hogy az oktatók képzéssel, a mindenkori tanulás és a képzés jövőjével kapcsolatos képe általában optimista, amelyet erősít a life long learning – felkapott, de többnyire meg nem értett, vagy csak felszínesen értelmezett – jelszava és egyre erőteljesebben megfogalmazódó társadalmi elvárása.

Ugyanakkor a hallgatók megítélése már kevésbé optimista. A képzésbe belépők előzetes tudását az oktatók általában évről évre fokozatosan csökkenőnek érzékelik, az önálló tanulásra való képességüket akadályozottnak ítélik, így a képzésben előre elvárt eredményességük is ambivalens. Ez a megítélés a felnőttképzés **mindennapjaiban a hallgatók potenciális eredményességének a lebecsüléséhez, a teljesítmény-visszatartás, illetve a csökkentett teljesítménykészítés** gyakorlatához vezethet. Az felnőttoktatók egy viszonylag nagy csoportjával (850 fővel) készített interjúk alapján az előzőekben mondottak adatokkal is alátámaszthatóak. A vizsgált személyek felnőttoktatási gyakorlatát a következő adatok jelzik:

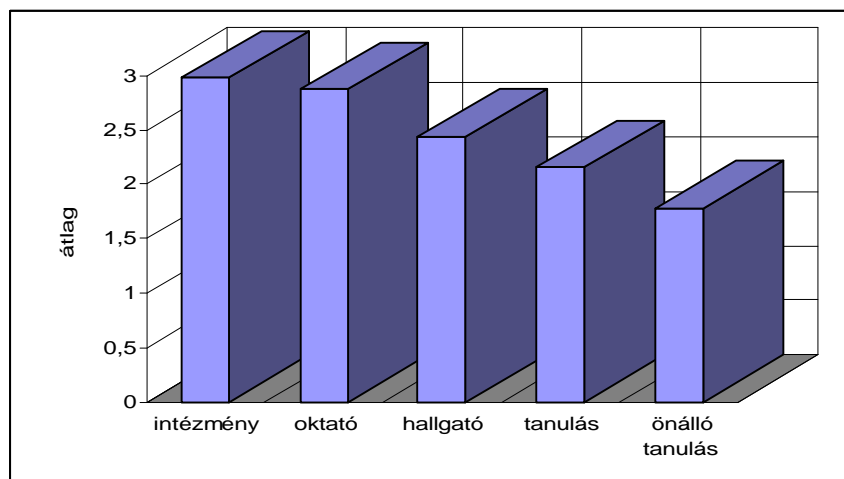
Kutatás II. Alaptábla: Hány éve dolgozik a felnőttképzésben?

Felnőttoktatásban eltöltött évek száma	Fő	Felnőttoktatásban eltöltött évek száma	Fő
1	39	21	7
2	51	22	6
3	53	23	7
4	39	24	8
5	80	25	13
6	63	26	3
7	54	27	7
8	45	29	4
9	34	30	13
10	69	31	2
11	29	32	3
12	39	33	2
13	15	34	6
14	18	35	4
15	42	36	3
16	10	37	1
17	13	38	0
18	20	39	1
19	20	40	1
20	26	Összesen	850

23.sz. táblázat

Az oktatók felnőttképzéssel és a tanítványaik eredményességével kapcsolatos álláspontját összevethetjük a hallgatók jellegzetes eredményesség-értelmezésével. A „Kutatás II.” empirikus vizsgálatban reprezentatív mintán elemzem a felnőttoktatásban tanuló hallgatók eredményességgel kapcsolatos felfogását, és ezt összevettem a felnőttoktatásban tanító ugyanebben a kérdéskörben kifejtett véleményével.

Azt tapasztaltam, hogy ugyanannak a folyamatnak az eredményességét másként értelmezték az oktatók és a hallgatók (11. ábra).



Forrás: 2007-es NSZFI vizsgálat, Az intézmények, az oktatók, a hallgatók, valamint a hallgatói tanulás és az önálló tanulás eredményességének megítélése felnőttképzésben oktatók körében, háromfokú skálán
11. ábra

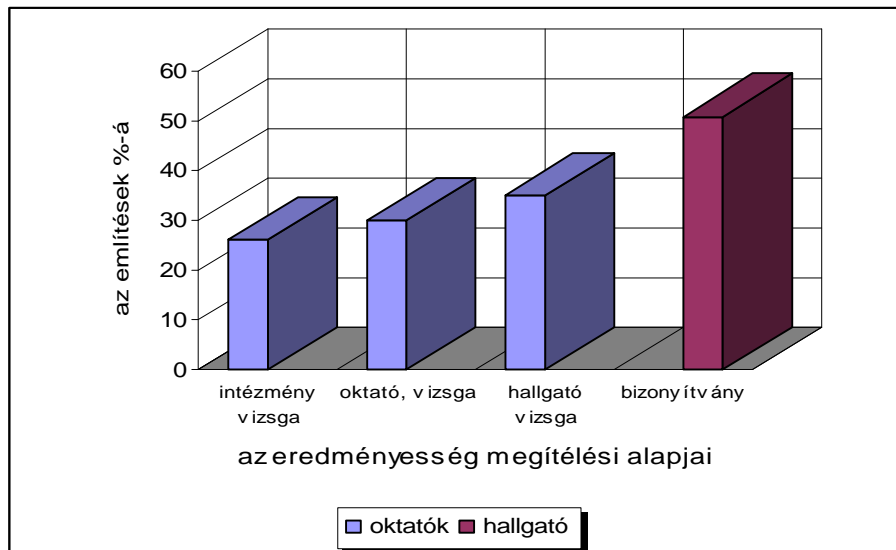
Az **oktatók** az intézményük, önmaguk és hallgatóik **eredményességét** elsősorban az alapján ítélték meg, hogy **a vizsgákon milyen sikerrel szerepeltek tanítványaik**. A **hallgatók** viszont többnyire a **bizonyítvány megszerzésében** látták önmaguk eredményességét. Ez arra utal, hogy az oktatók a stúdiumokat lezáró szakmai-jogi aktust tekintették az eredményesség kritériumának, a hallgatók viszont az ezt követő adminisztratív-közigazgatási aktust.

A felnőttképzésben oktatók és tanulók eredményességgel kapcsolatos vélekedése megegyezik abban, hogy ugyanannak a tanulmányokat lezáró aktusnak a két oldalát (vizsga, bizonyítvány) említik alapvető szempontként. Azonban **mindkét szereplő** – bár különböző hangsúllyal – érzékeli ennek az aktusnak a feltétel-jellegét is, és többnyire számba veszik azt is, hogy a **letett vizsga**, vagy a megszerzett **bizonyítvány** eredményesen **felhasználható-e a munkaerő-piacon** új, vagy használható-e jobb munkahely, munkakör megszerzésére. Ha a megszerzett végzettség nem használható fel a munkaerő-piacon, akkor az éppen befejezett képzés az érintett hallgató rövidtávú perspektívái szempontjából eredménytelennek tűnhet (ilyen képzésekként emlegeti a szakmai közvélemény például a munkanélküliek számára szervezett kosárfonó stúdiumokat). Ebben az esetben azonban egy meghatározott ideig tartó tanulási folyamat előfeltétele, vagy inspirálója lehet egy újabb tanulási szakasznak, amely a munkavállalás szempontjából is eredményes lehet.

A felnőttképzésben jelenleg tanulók attitűdjeiben és eredményesség-szemléletében ez utóbbi lehetőség egyelőre megfigyelhető (lásd: Kutatási beszámoló). A képzés eredményessége tehát értékelhető a végzetetteknek a munka világába való belépési arányaival is. Mindez arra utal, hogy **a felnőttképzés és a felnőttkori tanulás eredményességének megítélése a társadalmi és gazdasági makro-folyamatok felől, illetve azok egyik feltételi tényezőjeként is elemezhető**.

A felnőttképzés gyakorlatában elfogadjuk a képzés eredményességét a vizsgák, vagy a bizonyítványok alapján. A vizsgákat megelőző tanulási folyamatban az iskolakészültség különböző szintjein álló hallgatók vesznek részt, rendszerint eltérő életkori, szakmai és tanulási

tapasztalatokkal. Ebből adódhat esetleges kimaradásuk, sikertelen tanulási gyakorlatuk vagy vizsgájuk, illetve új elsajátítási motivációk épülhetnek ki, a saját szakmai perspektívákat felismerhetik, és az oktatók folyamatos szakmai, pedagógiai technológiai és transzformációs pedagógiai önképzése is megvalósulhat.



11. ábra. Forrás: 2007-es NSZFI vizsgálat,

12. Az eredményesség megítélése oktatók és hallgatók körében egy felnőttoktatási mintán

Mindez arra utal, hogy a képzés eredményessége megítélhető a végzettek aránya, a tanulási folyamatok hatékonysága és a tanulásirányítási technikák sikere, azaz a képzés mikro-folyamatai feől is.

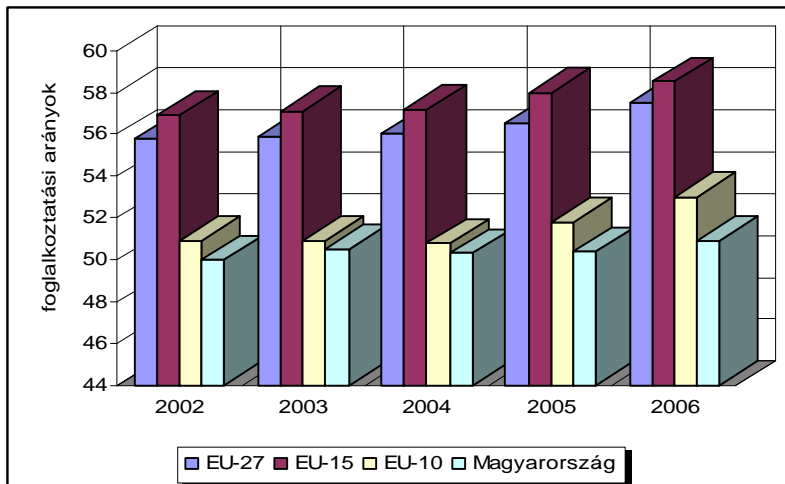
Az eredményesség mindennapi szakmai értelmezése mellett a továbbiakban vizsgáljuk meg a társadalmi és gazdasági makro-folyamatok közvetlenül elemezhető következményeit, és térjünk ki az externális hatásaira is. A makro-folyamatok mellett ezt követően elemzem a vizsgák eredményességének feltételeit, a képzés mikro-folyamatait is.

4.1.2 Az eredményesség a makro-folyamatok adekvát adatsoraiban

A felnőttképzés viszonylag nagy hányada közvetlenül munkaerő-piaci indíttatású. A képzésre jelentkezők és beiskolázottak vagy munkához, esetleg új munkához szeretnének jutni, vagy pedig jelenlegi munkahelyükön szeretnének a szakmai ranglétrán előbbre jutni. Ezért természetesnek tűnik, hogy az oktatók és a hallgatók a képzés eredményességének egyik mutatójaként a munkahelyhez, vagy az új munkához jutás arányát említik. Ez a mutató a felnőttképzésünkben rendkívül fontos lenne, mert a hazai foglalkoztatottsági arányaink – az Európai Unió átlagához viszonyítva – alacsonyak (12. ábra).

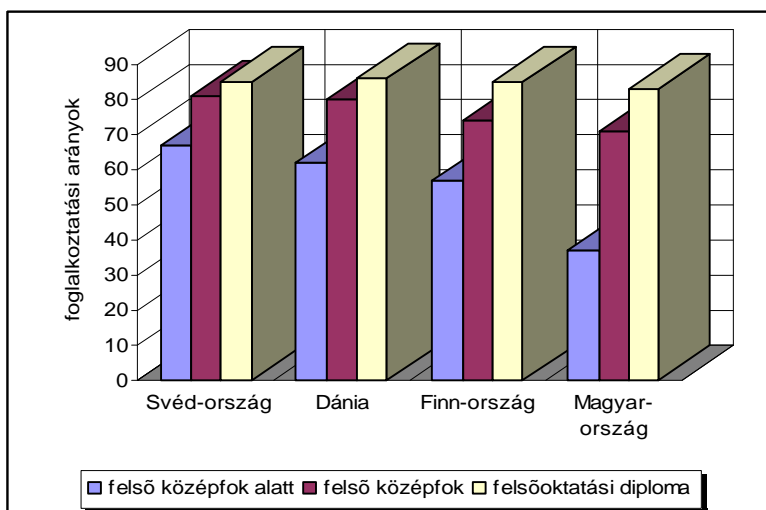
A foglalkoztatási arányok esetében jelentős eltérések vannak a munkaképes korú lakosság körében attól függően, hogy hogyan alakult legmagasabb iskolai végzettségük. A politikai rendszerváltoztatás előtti időszakban a szocialista nagyipar és a mezőgazdaság viszonylag könnyen „felvette” az alacsonyabb iskolázottságú munkaerőt is. A gazdasági szerkezet átalakulásával azonban ez a lehetőség megszűnt, mert ma már nem léteznek azok az iparágak és az a mezőgazdasági termelési forma sem, amely az alacsony felkészültségi szintű munkaerőt alkalmazni tudná, másrészt már nem cél a teljes foglalkoztatottság ideológiai-politikai nyomásra történő megvalósítása. Az új munkahelyeket teremtő beruházások által meghonosított termelési technológia igényli a magasabban kvalifikált munkaerőt, amelynek foglalkoztatási arányai

természetesen magasabb szinten állnak, mint a kevésbé képzettek. Ez az arányeltérés nem csak Magyarországon figyelhető meg, ugyanez a jelenség látható az Európai Unió legfejlettebb országaiban is (13. ábra). **Mindez arra utal, hogy a felnőttképzés eredményességét elemezhetjük a foglalkoztatási arányok tükrében is**, bár megemlítendő, hogy hazánkban nem csak kvalifikációs problémák okozzák az alacsonyabb arányokat. Ezek kialakulásában szerepet játszanak olyan tényezők is, mint a **településszerkezet**, a **közlekedéshálózat** és a **fejlett technológiával rendelkező munkahelyek** területi elhelyezkedése is.



13. ábra. Forrás: Eurostat,

14. Az EU kiemelt ország-csoportjainak foglalkoztatási arányai 2002-2006-ban a 15-74 éves lakosság körében



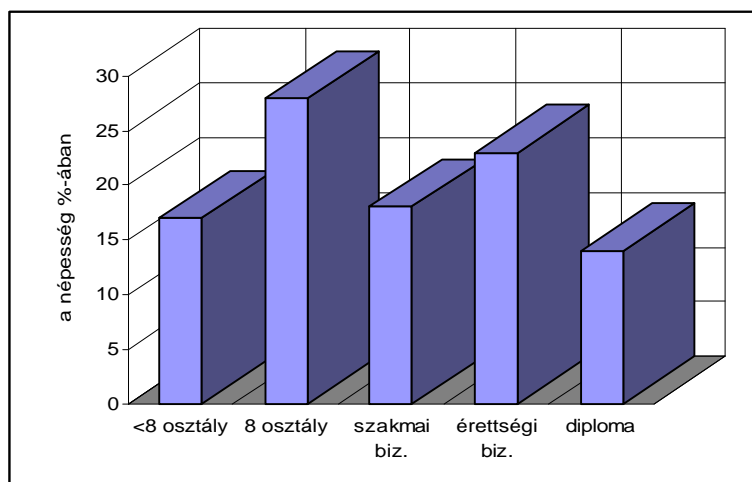
14. ábra. Forrás: Education at a Glance,

2006 Foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint az EU néhány országában, a 25-64 éves népességben, 2004-ben

Feltűnő, hogy a magyar felső-középfok alatti foglalkoztatottak aránya mind a magyar, mind a nemzetközi összehasonlításban alacsony.

A mindennapi szakmai kommunikációban már közhely, hogy a végzettségi szintek folyamatos „felfelé csúsznak”. Az elmúlt három évtizedben két végzettségi szinten is lejátszódott az oktatás expanziója, az 1970-es évek közepétől a középiskolát, 1991-től a felsőoktatást is elérte. Ez utóbbiban egy évtized alatt lezajlott az **expanzió abszolút szakasza**, jelen pillanatban – elsősorban a demográfiai apálynak köszönhetően – a **relatív időszakát** éljük. A gyors felfutás

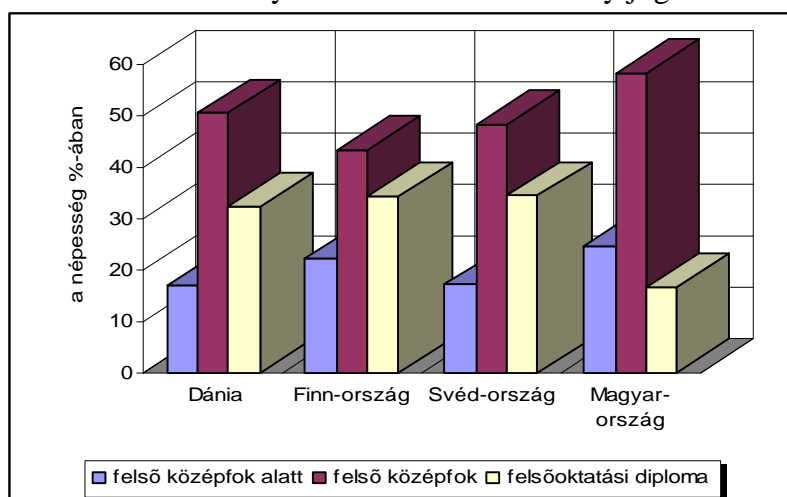
következményeként (15. ábra) az általánosan elvárt végzettségi szint jelentősen emelkedett, azonban ma is elmarad az Európai Unió fejlett országainak szintjétől.



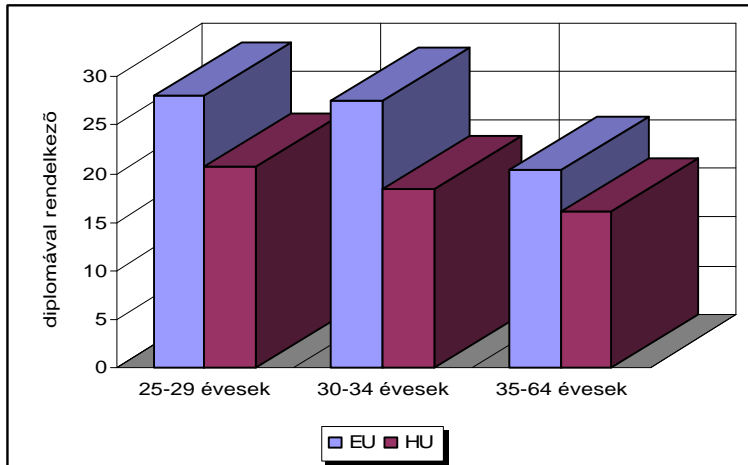
15. ábra. Forrás: Jelentés a közoktatásról. 2007. A hazai népesség végzettségi szintjeinek arányai 2005-ben

Európa fejlett országaihoz viszonyítva ma hazánkban a felső középfokú végzettséggel rendelkezők aránya általában magasabb, amelyet a hazai népességen belül rendszerint a diplomások alacsonyabb aránya egyenlít ki (16. ábra). A végzettségi szintek nem csak önmagukban, hanem más országokkal való összehasonlításukban is vizsgálhatóak. Az itt közölt adatok ellent mondanak a 14. Ábra adatainak, a végzettségi rendben –kivéve a felsőfok-megelőzük az összevetésben szereplő országokat, de a népességek szerinti alkalmazásban állók mutatóiból a felső-középfok alatti kategóriában messze lemaradtunk. A helyzet világos: hazánkban a felső-középfok alatti képzettséggel rendelkezők kisebb eséllyel juthat munkához.

A viszonylag gyorsan lejátszódó expanziós folyamatok a hazai szakma-struktúrát jelentős mértékben érintő arányeltolódásokkal jártak, **így ma megalapozott vizsgálatok szólnak az esetleges túlképzésről** – elsősorban a képzés hatékonyságára hivatkozva. Ezek fontos elemzések, azonban a hazai lakosság általános végzettségi szintje ma is elmarad a fejlettebb országokétól (17. ábra), különösen a magasabb kvalifikáció, a diplomások szintjén. Az itt említett elmaradás nagyra tűnik, ha az Európai Unió legfejlettebb országaival hasonlítjuk össze a hazai adatainkat (18. ábra). Ez utóbbi esetben célszerű a felnőttképzés korrekciós hatásaira is utalni, különösen a felnőttoktatási törvény és a felsőoktatási törvény jogharmonizációja után.



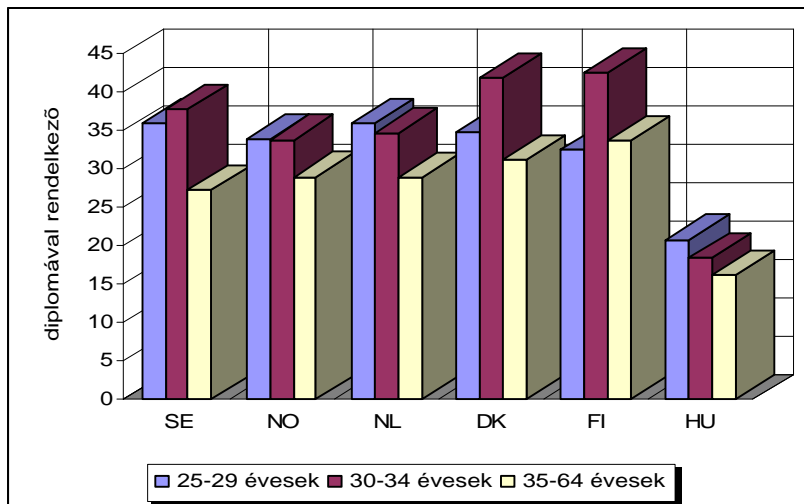
16. ábra. Forrás: Education at a Glance, 2006. Néhány ország végzettségi szintjeinek arányai 2004-es adatok alapján



17. ábra.

Forrás: Key data..., 1997. 172. o.; Key data..., 2002. 113. o. A diplomával rendelkezők népességen belüli arányai az Európai Unióban és Magyarországon

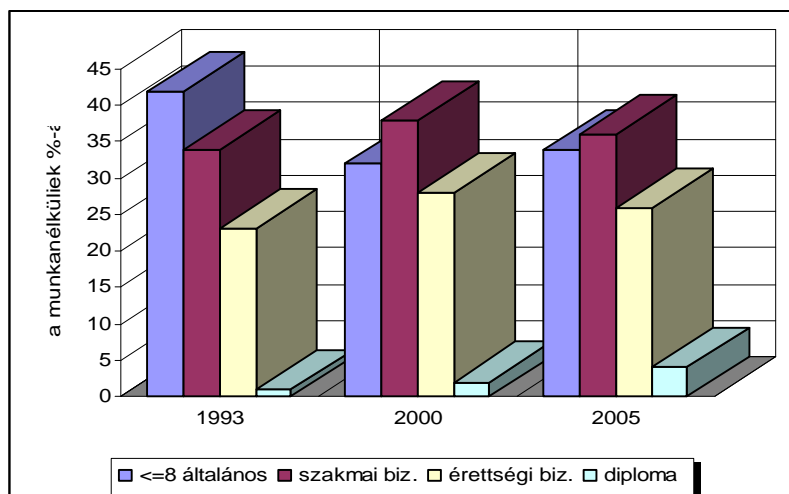
A fent említett két törvény jogharmonizációja a felnőttoktatás szempontjából azért fontos aktus, mert láthatóvá teszi a **felnőttképzés korrekciós szerepét** a közoktatási és a felsőoktatási rendszerhez viszonyítva, ugyanakkor – az önköltséges, levelező tagozatos, egyetemi képzéssel – a legmagasabb szintű tanulmányokat is látókörébe vonta. Mindezek alapján a felnőttoktatás eredményessége értékelhető a népesség általános végzettségi szintje szempontjából is.



18. ábra.

Forrás: Key data..., 1997. 172. o.; Key data..., 2002. 113. o.; Key data...2005. A diplomával rendelkezők népességen belüli arányai néhány európai országban és Magyarországon

A végzettségi szint feljebb csúszásáról abban az összefüggésben szóltunk, amely szerint egy társadalomban az általánosan elvárt végzettségi szint megszerzése semmiféle előnnyel nem jár, meg nem szerzése viszont rendkívüli hátrányokat okozhat. Ilyen rendkívüli hátrány például a munkanélküliség egy adott végzettségi szint meg nem szerzése miatt. Már utaltunk rá, hogy a foglalkoztatottak a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők köréből kerülnek ki nagyobb arányban, így természetesen a munkanélküliek létszámán belül az alacsonyabb végzettségűek lesznek többségben (19. ábra).



19. ábra.

A munkanélküliek iskolai végzettsége szerinti megoszlása az ábrán feltüntetett három évben

Az oktatók és hallgatók körében vizsgáltuk a felnőttképzés eredményességének megítélési szempontjait. Ott is azt tapasztaltuk, hogy a munkához jutás mindkét vizsgált csoport esetében kitüntetett szempont, illetve a hallgatók között az alacsonyabb végzettségűek elvárásai az erőteljesebbek, hiszen a munkanélküliség fenyegetettségének elsősorban ők vannak kitéve.

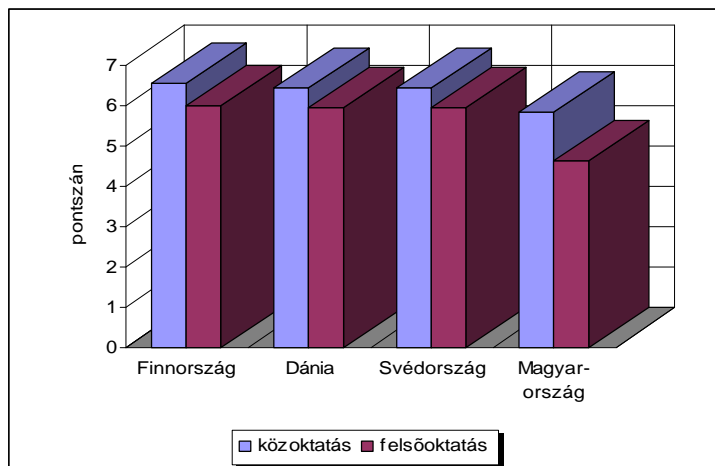
A **felnőttképzési programok** – és különösen a munkanélküliek számára szervezett, többnyire államilag finanszírozott stúdiumok –, kitüntetett szerepet játszhatnak a hallgatók munkához, illetve munkahelyhez juttatásában, azonban a felnőttoktatás eredményessége nem csak ebben mérhető, hatása érzékelhető a **munkanélküliség prevenciójában**, az **intragenerációs mobilitás elősegítésében** és a tervezett **további tanulmányok** végzettségi feltételeinek megteremtésében.

A felnőttképzésnek hatása van az ország versenyképességére is. A folyamatosan globalizálódó világ három nagy növekedési centruma – az Amerikai Egyesült Államok, Japán és az Európai Unió – állandó, kiélezett és minden területre kiterjedő versenyben van egymással. A versenyben való sikeres helytállás alapfeltétele a kialakult és folyamatosan átalakuló környezethez történő gyors és hatékony alkalmazkodás, azaz a versenyképesség.

A **versenyképesség növelésének** egyik legfontosabb feltétele a **képzett és mobilis munkaerő** megléte. Ebben az összefüggésben a mobilitás nem csak földrajzi, hanem tanulás-, tudás-, képesség- és attitűd-beli flexibilitást is jelent. Mindezek fejlesztésének eszköze az oktatás, amelyben – az „academic capitalism”, azaz a **tudás piac** – megjelenésével szintén megfigyelhetők a globalizálódás folyamatai. (Az Európa Tanács Lisszaboni Határozata megfogalmazta, hogy Európának a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává kell válnia, amely több és jobb munkalehetőség és nagyobb szociális kohézió megteremtésével képes a fenntartható növekedés biztosítására.) A munkaerő mobilitásának fenntartásában és fejlesztésében kitüntetett szerepe lehet a felnőttképzésnek, így eredményessége gyakorlatilag az ország versenyképességének fejlesztésében is értékelhető.

Az **országok versenyképességének rangsorát** általában viszonylag jól körülhatárolható szakterületek mutatóiból képzik. A legerőteljesebb számítási rendszer – a World Economic Forum – mutatói között az oktatás valamely területe két alkalommal szerepel. Az első esetben az alapvető emberi szükségletek kielégítése sorában, az egészségügyi ellátás együtt szerepel az alapfokú oktatás szolgáltatásainak színvonalával, a második mutatóban pedig a hatékonyságnövelő tényezők között önállóan jelenik meg a felsőoktatás és a képzés – ez utóbbiba beleértve a felnőttképzést is (20. ábra). Mindez azt is mutatja, hogy az oktatás teljesítményei közvetlenül hatnak a versenyképességre. Finnország alapoktatása, valamint felsőoktatása és képzése ebben a

számítási rendszerben mindkét esetben 1. helyezést kapott, Magyarország ebben a rangsorban a 41., illetve a 33. helyén áll.

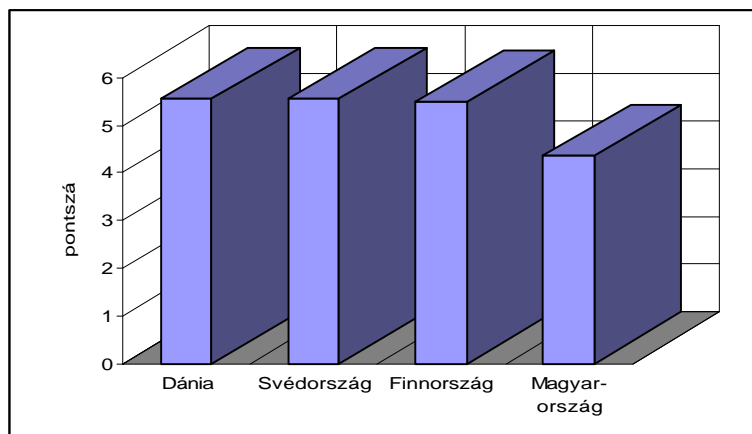


20. ábra.

Forrás: The Global Competitiveness Report 2007-2008 10. oldal World Economic Forum, Az egészségügy és közoktatás, valamint a felsőoktatás és képzés indexei a versenyképésben belül néhány európai országban

A különböző területek adataiból képzett, összesített versenyképességi indexek rangsorában általában előkelő helyet foglalnak el azok az országok, amelyek fejlett és teljesítő-képes oktatási rendszerrel rendelkeznek (21. ábra).

Az itt példaként szerepeltetett országok felnőttképzési rendszere és gyakorlata évről évre sikeresen vonja be a felnőttek viszonylag nagy hányadát a képzésbe és továbbképzésbe, arányaikhoz viszonyítva a hazai adatok szerények (21. ábra). A felnőttképzés eredményességét a képzésbe sikeresen bevont népesség arányaival, közvetve pedig a versenyképességi rangsor alakulásával is értékelhetjük.



21. ábra.

Forrás: The Global Competitiveness Report 2007-2008 10. oldal World Economic Forum, A versenyképesség kumulált mutatói néhány európai országban

A társadalmi és gazdasági makro-folyamatok eddig említett területeinek mindegyikével közvetlen, vagy kevésbé közvetlen, de adatszerűen kimutatható kapcsolata van a felnőttképzés eredményességének. Ezek mellett azonban megjelennek olyan összefüggések is, amelyek esetében a kapcsolat közvetlenül nem elemezhető, de tendenciáiban mégis jelentős befolyással bír. Ezek az **externális hatások**, amelyek nem csak a felnőttképzésben közvetlenül együttműködő személyek

esetében érvényesülnek, hanem érinthetik a folyamatban részt nem vevő, külső szervezeteket és személyeket is. Az oktatás externális hatásai közé soroljuk például az alábbiakat (Polónyi, 2007.): a tájékozottabb állampolgárok segítik a demokratikus intézmények hatékonyabb működését; a tájékozottabb népesség technikai és technológiai adaptivitása magasabb szintű; a tájékozottabb, képzetesebb népesség esetében alacsonyabbak a szociális és egészségügyi kiadások.

A fentiekben néhány adatsor segítségével vizsgáltam meg a felnőttképzésnek a társadalmi és gazdasági makro-folyamatokban is értelmezhető eredményességét, illetve e folyamatok eredményeihez való lehetséges hozzájárulását. Ebben a vázlat-szerű megközelítésben érintettem a felnőttképzés eredményességét:

a foglalkoztatási arányok alakulása szempontjából;

a végzettségi arányok alakulása szempontjából;

az ország versenyképességének alakulása szempontjából;

az externális hatások lehetséges alakulása szempontjából.

Ugyanakkor az elemzések csak a lehetőségek megnevezésének szintjéig jutottak – még akkor is, ha több esetben a nemzetközi környezet adatai az értelmezés esélyét is felkínálták –, mindegyikük önálló, részletes és feltáró tanulmányt igényel.

Legfontosabb megállapítások:

1. 2002-2006 között a magyar foglalkoztatottak száma kissé -de folyamatosan- növekedett, összhangban az EU tagországaiban ekkor tapasztalt trendekkel.
2. Hazánkban a felső-középfok alatti szakma, vagy foglalkoztatottság alacsony.
3. Diplomásaink minden korcsoportban gyengébbek az EU átlagához képest (2002)

4.1.3 Az eredményesség értelmezése a mikro-folyamatokban

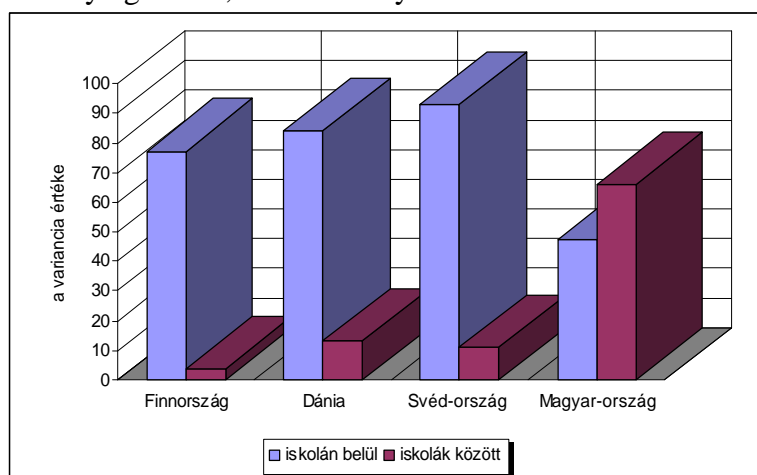
A felnőttoktatás mikro-folyamatait illetően nem állnak rendelkezésünkre az adekvát kutatási adatok olyan struktúrában és mélységben, mint ahogyan ez a közoktatás és a felsőoktatás területén tapasztalható, ezért a következőkben a tanulást tágabban értelmezem, és mondandómat a felnőttkori tanulásra is transzformálható példákkal támasztom alá. Ez azért lehetséges, mert a tanulási folyamatok a közoktatásban, felsőoktatásban és felnőttoktatásban résztvevők esetében – a jelentős különbségek ellenére is – alapvetően azonos módon játszódnak le, így az egyik oktatási rendszerben tapasztalt általános összefüggések a másik rendszerben is értelmezhetőek.

A közvélemény az iskolában, illetve az oktatásban lejátszódó **mikro-folyamatok eredményességét** általában két, viszonylag egyszerű, mégis informatív adattal szokta értékelni. Az egyik **az osztályzat, vagy a bizonyítvány minősége**, amely további tanulmányokra jogosít, a másik az **iskolák felvételi arányszáma**, amely az adott iskolából továbbtanulásra jelentkezők és felvettek egymáshoz viszonyított arányát mutatja. Ez a szemléletmód általában figyelmen kívül hagyja az **iskolák közötti különbségeket**, és még kevésbé számol a **tanulók közötti**, már az indulás pillanatában meglévő **különbségekkel**.

Az „elit iskolák” általában élnek azzal a lehetőséggel, hogy válogathatnak a jelentkező tanulók, hallgatók közül, így az oktatási folyamatuk elvileg hatékonyabb lehet, mint a normál iskolákban. Ez természetesen a felvételi arányszámokban is megmutatkozik. Az elithez nem tartozó iskolák – a gyűjtő iskolák – előzetesen nem tudnak szelektálni, ezért általában „menet

közben” igyekeznek megszabadulni a nem kívánatosnak ítélt tanulóktól. Ez azt is jelenti, hogy **az iskolák egy része elő-szelekcióval, másik része viszont belső szelekcióval igyekszik eredményességét növelni.**

Ez azt is jelenti, hogy egy adott iskola tárgyi felszereltségével és környezetével, oktatóinak tárgyi és szakmai felkészültségével, beállítódásaival és attitűdjeivel, a tanulók szocio-kulturális hátterével alapvetően befolyásolni tudja hallgatóinak eredményességét. Pontosabban fogalmazva az iskolaválasztás – vagy a legközelebbi iskola választásának kényszere – is determinálhatja a tanulók eredményességét. Ezért az iskolák közötti színvonal-különbség sérti az esélyegyenlőség, illetve az azonos esély biztosításának elvét. Ugyanakkor természetes, hogy a hallgatók tanulóképessége között rendkívüli különbségek is lehetségesek. A PISA-mérések tapasztalatai szerint az igazán jól teljesítő oktatási rendszerekben az intézmények közötti különbségek viszonylag kicsik, az intézményen belül a tanulók közötti különbségek viszont nagyok (22. ábra).



22.sz. ábra

Forrás: PISA-mérések 2006. Az iskolán belüli és az iskolák közötti eltérések (variancia) alakulása

A röviden vázolt szelekciós mechanizmusokat az oktatási rendszeren belül viszonylag jól ismerjük. Ennek egyik mutatója például a közoktatásban lemorzsolódók viszonylag állandó aránya, vagy az a tény, hogy a felsőoktatási rendszerbe bekerült hallgatók kétharmadát az elmúlt években a középiskolák egyharmada érettségiztette (Neuwirth, 2002.). A felsőoktatási rendszerben is működnek szelekciós mechanizmusok, ezek feltárása azonban módszertani nehézségeket okoz. Vannak olyan országok, amelyek többször megengedik a tanulmányok megszakítását, sőt esetenként elő is írják, hogy hallgatóik 1-2 évet a választott szakterülettel adekvát munkahelyen és munkakörben töltsenek stúdiumaik befejezése előtt. Ennek ellenére a lemorzsolódás itt is mérhető.

A felnőttoktatás – korrekciós funkciójából következően – elvileg sem a bemenetnél, sem az oktatási folyamatban **nem szelektálhat**. A gyakorlatban mégis tapasztalható a **lemorzsolódás**, amelynek arányait célszerű lenne folyamatosan vizsgálni. Erre azonban viszonylag kevés esélyünk nyílik, hiszen a képzésnek vannak olyan területei, ahol a valamilyen szempontból motivált hallgatók addig próbálják tanulmányaikat újra és újra lezárni, amíg sikeres vizsgát nem tesznek. Ilyen területek például az autós iskolákban a gépkocsivezetés elsajátítása, a nyelviskolákban a diplomára várók körében a nyelvvizsgák letétele, vagy a viszonylag nagy előzetes befektetést igénylő stúdiumok mielőbbi sikeres lezárása. Az empirikus vizsgálatok általában viszonylag alacsony lemorzsolódási arányokról szólnak, azonban ez a kérdéskör még nem felderített, valószínűleg képzési területenként, vagy intézményenként önálló megközelítést igényel.

A tanítási-tanulási folyamat eredményességének egyik **legfontosabb minősítő aktusaként** a szakmai közvélemény – elsősorban az oktatók –, **a tanulmányokat lezáró vizsgákat** tartja számon. A vizsgák többsége általában a feldolgozott tananyag struktúrájára és belső logikájára épül. A vizsgabizottságok – a külső vizsgáztatók esetében is – rendszerint ennek a „tantervi

anyagának” a reprodukcióját várják el a hallgatóktól, és kevésbé vizsgálják a megtanult gyakorlatban való felhasználásának készségeit, kompetenciáit – kivéve az eleve gyakorlati jellegű vizsgákat, mint például az autóvezetés, vagy a nyelvvizsgákon belül a beszédértés. Ezzel a beállítódással a vizsgák gyakorlatilag leképezik az oktatási folyamatoknak azt a szemléletmódját és tanulásirányítási stratégiáját, amelyben a hallgatók megkapják az elvégzendő feladatokat, valamint a feladatok megoldásához feltétlenül szükséges és éppen elégséges információkat (Molnár, 2004.). A mindennapi életben és a szakmai gyakorlatokban azonban ilyen „steril” helyzetek nagyon ritkán adódnak, így a tanultak új helyzetre való adaptációja akadályozottá válik. (Nem véletlen, hogy az álláshirdetések a legmagasabb iskolai végzettség megjelölése mellett általában a szakmai gyakorlatot is elvárják, ugyanis a cégek szeretnék „megspórolni” azt az időt, amely a probléma azonosításához, a releváns információk kiválogatásához, a tanultak transzformációjához és adaptációjához feltétlenül szükséges.)

Az **oktatáspolitikában** bekövetkezett **változások** az iskolai gyakorlatban még **nem transzformálódtak eredményesség-növelő hatásokká**, azaz a pedagógusok mindennapi gyakorlata az elmúlt évtizedben a vizsgált szempontból alig változott – valószínűleg így áll ez a felnőttoktatásban is.

A Kutatás II. következő lépcsője a felnőttoktatói minta szempontjai alapján meghatározza, hogy milyen **tudásfajtákra** építhet az oktató, és mi alapján hajthatja végre a **képességallokációt** a felnőttek csoportjában. Vannak olyan kurzusok, képzések, amelyek témájukból adódóan az **alapkompenciákra** alapoznak. Ennek a nézőpontnak az **ellentéte** is megjelenik a felnőttoktatásban, mégpedig az, hogy nincs idő ismételni a műveltségterületeket a kurzus, vagy képzés során, mert a **„hozott ismereteket, kompetenciákat” evidenciának** tekintjük. Ennek az utóbbinak fontosságát mutatja (12,7%), hogy a többi kategóriához képest kiugróan magas százalékban jelölték meg a felsőoktatásban dolgozó szakemberek az általános műveltséget (vagy érettségit), mint a szükséges előzetes tudást, amelyre a kurzusok vagy képzések anyagát építeni kívánják.

Alaptábla: Az oktatási folyamatban használható előzetes tudás, amelyre építeni lehet

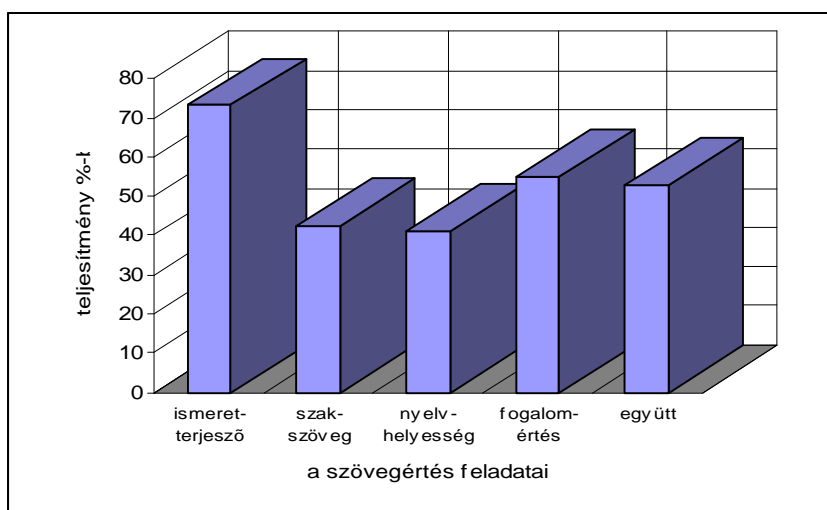
Az elvárt előzetes tudás megjelölése	Fő	A válaszok %-ban
Nincs szükség háttérismeretekre	75	8.8
Csak szakmai jártasság, gyakorlat	68	8
Alapfokú ismeretek / legalább 8 osztály végzettsége	57	6.7
Szaktudásvizsga valamely szakmából	16	1.9
Általános műveltség / legalább érettségi	108	12.7
Legalább valamely szakma középfokú ismerete / szakérettségi,	34	4
Felsőfokú végzettséghez kötött speciális szakismeretek	29	3.4
Értelmiségi	13	1.5
Nyelvismeret	54	6.4
Számítástechnikai ismeret	15	1.8
Különleges és / vagy személyiségtulajdonságok	12	1.4
OKJ -képzési szint	1	0.1
Középfokú szint	1	0.1
Egyéb	35	4.1
Hiányzó adat	332	39
Összesen	850	100

24.sz. táblázat

A hazai oktatáspolitikában lassan elfogadottá válik az a nézet, hogy a közoktatásnak és felsőoktatásnak elsősorban **nem** a korábbi hazai tantervekből következő **ismeret-centrikus elsajátításra** és annak reprodukciójára kellene felkészítenie a tanulókat, hanem azokra az

általános kompetenciákra, amelyek az **önálló ismeretszerzés – az egész életen át tartó tanulás**, a folyamatos informatikai és technológiai fejlődéssel való lépéstartás –, szempontjából fontosak. A felnőttoktatás programok legnagyobb részében a szövegértés aktuális szintjével általában nem, vagy csak közvetve foglalkozunk, ugyanakkor a közoktatásból gyenge vagy elégtelen szövegértési kompetenciával kikerült fiatalok természetes módon válnak a felnőttképzési rendszer hallgatóivá.

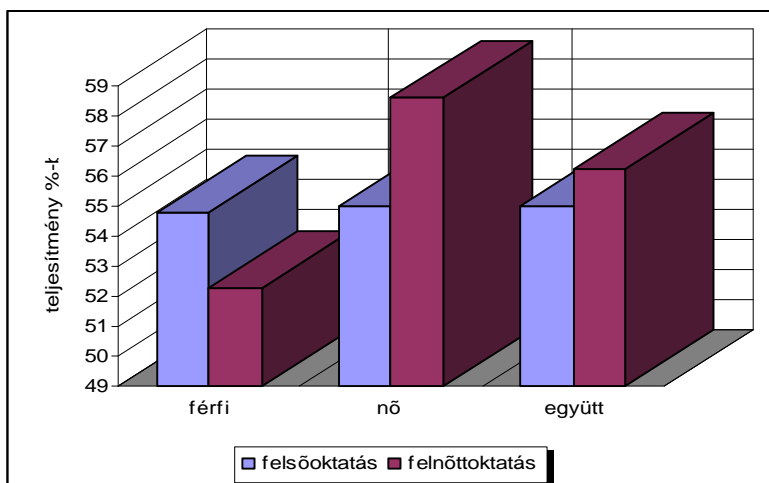
A lehetséges analógiák illusztrálása érdekében említjük, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók esetében is rendelkezünk olyan mérési adatokkal, amelyek a szövegértés aktuális szintjével kapcsolatosak. 2005-ben és 2006-ban az andragógia szak indításában érdekelt 15 felsőoktatási intézményben közel **5000 hallgató vizsgálata azt mutatta, hogy a fokozatosan tömegessé váló felsőoktatásban hasonló problémák tapasztalhatóak, mint a közoktatásban**. A négy feladattípusban – ismeretterjesztő szöveg, szakszöveg, nyelvhelyesség, fogalommagyarázat (közelítő definíció) – elért teljesítmények átlagos szintje nem éri el az 53%-ot (21. ábra). Ez azt jelenti, hogy a vizsgált hallgatók 32%-a – a szokásos ötfokú skálával értékelve – elégséges szinten, vagy az alatt oldotta meg az említett feladatokat, azaz esetükben felmerülhet az általános kompetenciák fejlesztésének igénye, vagy feltétlen kényszere. Valószínűleg ez a felnőttképzésre is érvényes.



23.sz. ábra

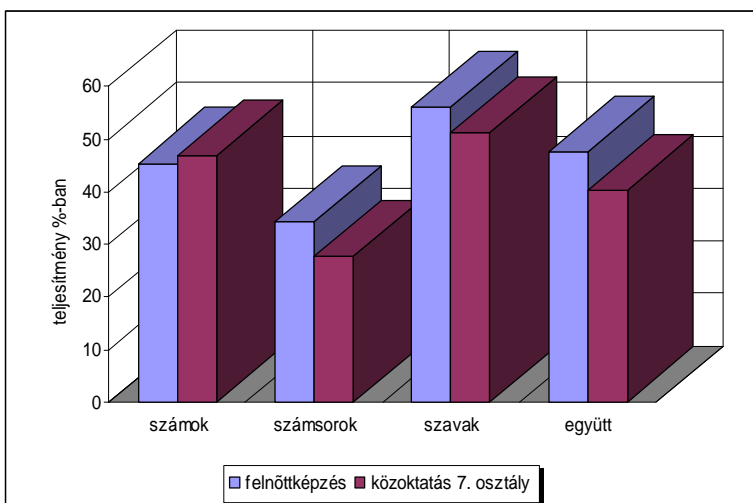
Forrás: Kocsis – Reisz, 2007. Felsőoktatási hallgatók 4800 fős mintájának szövegértési teljesítményei négy feladattípusban 2005-ben és 2006-ban

A mikro-folyamatokon belül szólni kell a tanulás eredményességéről, illetve a tanuló-képesség fejlesztéséről. Az induktív gondolkodást a szakirodalom általában megismerési módszerként, az új ismeretek megszerzésének egyik legfontosabb eszközeként, a tanuló-képesség legfontosabb alapjaként említi (Csapó, 1998.). A **felnőttképzés területén** született ilyen irányú vizsgálatok azt mutatják, hogy **a hallgatók induktív gondolkodásának szintje közel azonos a közoktatási rendszerben rögzített 7-8. osztályos szintekkel** (23. ábra). Ez arra utal, hogy a felnőttképzésben az eredményesség a tanuló-képesség fejlődésével is mérhető, illetve az **induktív gondolkodás fejlesztése – a további tanulmányok eredményességének érdekében – a képzések állandó feladatává tehető**.



24.sz. ábra

Forrás: Kocsis – Reisz, 2007.; Kardos – Kocsis – Reisz – Sauer, 2007. Felsőoktatásban, illetve felnőttoktatásban tanuló hallgatók fogalomértése egymástól független vizsgálatokban



25.sz. ábra

Forrás: Csapó, 1998.; Kardos – Kocsis – Reisz – Sauer, 2007. Felsőoktatásban, illetve közoktatásban tanuló teljesítményei az induktív gondolkodásban

A felnőttképzésben való eredményes részvétel azonban nem csak a tanuló kompetenciáin, habitusán, induktív tanulási folyamatán múlik, hanem a tanulási tanítási folyamat másik tényezőjén, az **oktatón** is. A felsőoktatásban a **hangsúly** ere inkább a **tanulási** (önvezetés, öntevékenység, önálló tanulás, stb.) **folyamatra**, mint a tanítási folyamatra helyeződik át. Az oktató munkája úgy válik fontosabbá, hogy a hierarchiában háttérbe szorul, vagy vonul. Egyre fontosabbá válik a tanuló felnőtt személyisége, tudásának mélysége, az új társadalomnak megfelelő kompetenciái, és az oktatás módszere, technikái. Az oktató célja már nem a számonkérés, a tananyag „leadása”, hanem egy **öntanulási folyamat beindítása**, melynek alapja a hallgató belső igénye, a motiváció. Ez nehezebb feladat, mint a korábbi klasszikus tanári szerephez tartozó feladatok végrehajtása, speciális technikákat, módszereket igényel.

A következő adatsorból láthatjuk, hogy a személyre szabott technikáknak még nem jött el az ideje. A személyre szabott, egyéni értékelés, vagy a habitushoz alakított egyéni oktatási formák a felsőoktatási módszerek nagyjából 20%-át képezik. A hagyományos pedagógiai módszerek csupán 17%-ban szerepelnek az adatok között, a hagyományos előadásformák, tesztek, dolgozatok arányszámából kiderül, hogy leggyakrabban ezeket használják az oktatók. Az viszont, hogy nem jelölték magát a kategóriát, azt jelenti, hogy már megfogalmazódott bennük is, hogy modernebb,

hatékonyabb, felnőttoktatási módszereket kellene használni a pedagógiai módszerek helyett. A technikai eszközök, a felhasználható infrastruktúra, a kiscsoportos és tréning módszerek tekintetében, azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás lemaradt, annak ellenére, hogy a legtöbb fokozattal rendelkező szakemberrel ez a terület rendelkezik. A munkaerő-piaci képzések (nyilván erősebb oktatáspolitikai és anyagi támogatottságuk miatt) általában modernebbek, jobb infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, és megfelelőbb felsőoktatási módszereket használnak.

Alaptábla: A kurzusokon használt tanulásirányítási technikák, amelyekkel segíti hallgatói tanulási tevékenységet

Megnevezett tanulásirányítási technikák	Fő	A válaszok %-ban
Hagyományos, külső forrásból beszerezhető oktatási eszközök	80	9.4
Tesztek, vizsgafeladatok alkalmazásával (KRESZ, nyelvvizsga)	26	3.1
Nem hagyományos oktatástechnikai eszközökkel (DVD, Internet)	55	6.5
A motiváció, érdeklődés, lelkesedés fenntartásával, bátorítása	32	3.8
Alapos magyarázat (szöveg, fogalmak), megbeszélés, probléma-feldolgozás	54	6.4
Elmélet és gyakorlat összekapcsolása, gyakorlatorientált kép	73	8.6
Szemléltetés, animálás	46	5.4
Hagyományos, a tanár által készített jegyzetanyagok, tankönyvek	50	5.9
Nem hagyományos, a tanár által készített eszközök (elektronikus, stb.)	48	5.6
A hagyományos pedagógiai módszerek megtartásával (frontális)	17	2
Csoportos, kiscsoportos, páros, interaktív, a hallgatói aktivitás	87	10.2
Egyéni értékelés	21	2.5
Írásbeli és/vagy szóbeli, rendszeres és/vagy időszakos ellenőrzés	6	0.7
Tanulási technikák javítása, megtanítása (szótanulás, teszttanulás)	38	4.5
A tanár saját, személyes módszerei, példái, életszerűsége tanítás	51	6
Egyéni, habituális vonások figyelembe vétele (görcsoldás, stb.)	23	2.7
Egyéb, be nem sorolható technikát említ	18	2.1
Hiányzó adat	125	14.7
Összesen:	850	100

25.sz. táblázat

Ebben a részben néhány adatsor segítségével megvizsgáltam a felnőttképzésnek a tanítási-tanulási mikro-folyamatokban is értelmezhető eredményességét. Itt vázlat-szerű megközelítésben érintettem a felnőttképzés eredményességét:

a lemorzsolódás szempontjából;

a vizsgák tartalma és gyakorlatorientáltsága szempontjából;

az intézmények között és az intézményen belüli különbségek szempontjából;

az induktív gondolkodás aktuális szintjeinek szempontjából.

Ugyanakkor az elemzések csak a lehetőségek megnevezésének szintjéig jutottak – még akkor is, ha több esetben a nemzetközi környezet adatai az értelmezés esélyét is felkínálták – mindegyikük önálló, részletes és feltáró tanulmányt igényel.

4.1.4 Eredményesség értelmezése a felnőttoktatásban

Ebben a tanulmány részben arra vállalkoztam, hogy a rendelkezésünkre álló empirikus adatok ismeretében értelmezem a felnőttképzés és a felnőttkori tanulás kontextusában az eredményesség fogalmát. A felnőttképzés alkotó tényezőinek – elsősorban az intézményvezetők, oktatók és hallgatók – körében végzett kérdőíves vizsgálatok és interjúk azt mutatták, hogy az **eredményesség** általánosan elfogadott mutatói a **vizsgák**, illetve a megszerzett **bizonyítványok** számszerűsíthető eredményei, a makro-folyamatok és mikro-folyamatok irányában is további elemzési lehetőségek nyílnak.

A felnőttképzés eredményességének egyik legfontosabb értékelési szempontja a tanulóképesség – ezen belül az induktív gondolkodás és a szövegértés – fejlődése, amely közvetlen hatással van a tanulás, ezen keresztül pedig a vizsgák eredményességére. A **tanulóképesség** magasabb szintje ugyanakkor további tanulmányok eredményességét növeli, elősegítve azoknak az externális hatásoknak – elsősorban életminőségnek és élettartamnak – az irradációját, amelyek kumulált hatásként a gazdaság versenyképességének növekedéséhez vezethetnek. Mindezekhez azonban a felnőttképzést alakító tényezők reformja szükséges.

Végül vizsgáltam, hogy a szakemberek mi alapján ítélik meg a felnőttoktatás, a felnőttoktatási intézmény, a hallgatók és önmaguk sikerességét. A felnőttoktatók 89.3%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik, de ebből csupán 1.1%-uk rendelkezik tudományos fokozattal.

Alaptábla:

A megkérdezett felnőttoktatási szakemberek legmagasabb iskolai végzettsége

Végzettség	Fő	A válaszok %-ban
Érettségi (gimnázium, vagy szakközépiskola)	64	7,5
Technikum (érettségi + az 5. év technikus minősítő)	27	3,2
Főiskolai diploma	363	42,7
Egyetemi diploma	387	45,5
Tudományos fokozattal rendelkezik	9	1,1
Összesen:	850	100,0

26.sz. táblázat

Ebből a „kezdőnek” mondható oktatók aránya, akiknek kevesebb, mint öt év felsőoktatási tanítási gyakorlatuk van, 30.82%, arányaiban a többi gyakorlatban eltöltött évek száma alapján vizsgált oktatóhoz képest ez igen magas arány. A következő kategóriában is (6 és 10 év közé esik a felnőttoktatásban tanárként eltöltött évek száma) hasonló a létszám, 31.17%. Ha a felsőoktatás jogi szabályozását figyelembe vesszük, tanársegédként nyolc évet, majd adjunktusként négy (ez meghosszabbítható) évet oktathat egy személy tudományos fokozat szerzése nélkül. A következő két kategóriában (tíz évenként felfelé haladva), mondhatjuk, hogy harmadolódik az oktatói létszám, így ezekben a kategóriákban legnagyobb a „lemorzsolódás”.

26. sz. ábra

Alaptábla:

A megjelölt képesítéshez rendelt tantárgy besorolása tanulmányi területek szerint

Tanulmányi területek	Fő	A válaszok %-ban
Oktatói, pedagógiai képesítések	11	1,3
Művészeti képesítések	4	,5
Gazdasági és igazgatási képesítések	105	12,3
Számítástechnikai képesítések	75	8,8
Egészségügyi képesítések	20	2,4
Kis-, és nagyüzemi ipari képesítések	14	1,6
Műszaki technikai képesítések	37	4,3

Építészeti képesítések	4	,5
Mező-, erdő-, halgazdasági képesítések	3	,3
Háztartási képesítések	7	,8
Szállítási, hírközlési képesítés	4	,5
Személyi szolgáltatási, vendéglátói, kereskedelmi, idegenforgalmi képesítések	65	7,7
Kulturális és tájékoztatói képesítések	31	3,7
Idegen nyelvtanítási képesítések	177	20,8
Gépjármű vezetés-, oktatási képesítések	111	13,1
Egyéb, más ágazatba nem sorolt képesítések	100	11,7
Nem válaszolt/nem besorolható	82	9,6
Összesen	850	100,0

27.sz. táblázat

A képzéshez rendelt tantárgyi területek szerint a legtöbb felnőttoktatásban dolgozó oktató az idegen nyelvi képzések területén dolgozik (20.8%). Emellett magas az aránya a gazdasági-, gépjármű vezetés-, és az egyéb, ágazatba nem sorolt képzés területén oktató felnőttképzési szakembereknek. Ez arra utal, hogy a **drill képzések területén található a legtöbb képzés**, itt van szükség a legtöbb szakemberre, ehhez pedig **nem feltétlenül szükséges magas kvalifikáció, vagy tudományos fokozat**.

Alaptábla: Saját intézményi eredményesség megítélésének szempontjai

Szempontok	Fő	A válaszok %-ban
A vizsgák eredményessége, sikere alapján	156	18.4
Külső ellenőrzések pozitív eredményei alapján	36	4.2
Az intézmény külső megítélés, népszerűsége alapján	71	8.3
A képzést követően a munkába állók száma alapján	88	10.3
A résztvevők számának növekedése alapján	130	15.3
A pozitív tanulói visszajelzések alapján	128	15
Az intézmény belső önértékelése alapján (éves beszámolók)	31	3.6
TDK, kutatási eredmények, egyéni hallgatói munka sikerei alapján	7	0.8
Az oktatói testület minősége, eredményessége, tapasztalatai	19	2.2
Egyéb tényező alapján	13	1.5
Hiányzó adat	171	20.1
Összesen	850	100

28.sz. táblázat

A felnőttoktatásban a tanári motiváció szempontjából igen fontos a saját intézménnyel való kapcsolat, és az, hogy mi alapján ítéli meg az oktató saját szervezete sikerességét. A legtöbb oktató (18.4%) szubjektív tényezőt választott, a vizsgák eredményességét és sikerességét. Ennél racionálisabb, de inkább az externális hatások eredménye a résztvevők számának növekedése a képzésben. Természetesen ez attól is függ. Hogy milyen „életperiódusban” van az intézmény, és milyen kapcsolati tőkével rendelkezik, milyen viszonyban van a munkaerőpiaccal, milyen presztízsű oktatói vannak, hol található, milyen a marketingtevékenysége, stb. A harmadik (választott) kategória a pozitív tanulói visszajelzések voltak, amely a tanári szakma motivációjának egyik legerősebb eleme is egyben. Legkevesebben jelölték a legnagyobb 'tudományos hírnevet' hozó kategóriát, a TDK-t, tudományos kutatást és a hallgatói munka szakmai sikereit.

Alaptábla: Önmaga eredményességének megítélési szempontjai

Szempontok	Fő	A válaszok %-ban
A vizsgák eredményessége, sikere alapján	220	25.9
Külső ellenőrzések pozitív eredményei alapján	24	2.8
Az intézmény külső megítélés, népszerűsége alapján	17	2
A képzést követően a munkába állók száma alapján	40	4.7
A résztvevők számának növekedése alapján	21	2.5
A pozitív tanulói visszajelzések alapján	196	23.1
Az intézmény belső önértékelése alapján (éves beszámoló)	15	1.8
TDK, kutatási eredmények, egyéni hallgatói sikerek alapján	9	1.1
Az oktatói testület minősége, eredményessége, tapasztalatai	7	0.8
Hiányzások, a lemorzsolódás (alacsony) aránya alapján	13	1.5
Tanórai aktivitása, motiváltsága alapján	60	7.1
Az oktatással kapcsolatos statisztikai mutatók alapján	11	1.3
A hallgatókkal kialakított kapcsolat milyensége alapján	31	3.6
Saját önértékelése alapján (belead mindent, szereti csinálni)	47	5.5
Egyéb tényező alapján	7	,8
Hiányzó adatok	132	15.5
Összesen:	850	100

29.sz. táblázat

A felnőttoktatásban tanítók önmaguk sikerességét (önmagukkal szemben még elnézőbben) szintén szubjektív tényezők alapján ítélik meg, a vizsgák eredményessége, sikere, valamint a pozitív tanulói visszajelzések alapján (ez összesen 49%). A két objektíven mérhető tényezőt, az oktatói testület minőségét és eredményességét a tudományos életben, az oktatók szakmai tapasztalatait, valamint a TDK eredményeket, tudományos kutatási eredményeket, és a hallgató egyéni szakmai sikereit választották a legkevesebben (ez összesen 1.9%). Ez az attitűd annak is tulajdonítható, hogy a drillképzések „hasznosabbnak tűnnek” a munkaerőpiacon, ezzel szemben a felsőoktatásban, ahol a tudományos eredmények fontosak, a hasznossági szempont a háttérbe szorul.

Alaptábla: A hallgatók eredményességének megítélési szempontjai

Minősítési eljárások	Fő	A válaszok %-ban
Írásbeli vizsgákkal (központi vagy saját mérőeszközök)	250	29.4
Írásbeli és/vagy szóbeli ellenőrzéssel a képzés folyamán	223	26.2
Gyakorlati képességek ellenőrzésével	101	11.9
Órai feladatok ellenőrzésével	48	5.6
A megtanultak ismétlésével	29	3.4
Szóbeli tanári visszacsatolással	49	5.8
Egyéb módon	13	1.5
Hiányzó adatok	137	16.1
Összesen:	850	100

30.sz. táblázat

Amennyiben az oktatók a sikerességet mind az intézmény, mind önmaguk tekintetében inkább szubjektív, érzelmi alapú tényezőkre építik, meg kell vizsgálni, hogy mi alapján ítélik meg a hallgatói sikerességet, ha a tudományos eredményeket eddig az utolsó, legkevésbé figyelembe vett szempontok közé sorolták. A fenti adatokból egyértelműen látszik, hogy az írásbeli és szóbeli vizsgákkal, ellenőrzésekkel ítélik meg a hallgatók sikerességét. (Hivatkozom a 4.2 fejezet kutatásaira, ahol ezt a témakört részletesebben is megvizsgálom: a legkevesebb időt a hallgatói értékelő tesztek és feladatsorok kidolgozására, valamint ezek értékelésére fordítják az oktatók.)

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás sikeressége mind az intézmény, az oktatók és a hallgatók tekintetében is vélekedésen alapszik, és nagyon kevés köze van az objektív tudományos eredményekhez.

Ebből adódik, hogy meg kell vizsgálni azokat a nézeteket is, hogy **mivel lehetne javítani a felnőttoktatás eredményességén, és a felnőttkori tanulás eredményességén**. Ugyanis így nem hivatkozhatnak a fent megjelölt szubjektív elemekre, pl.: jobb osztályzatokat szeretnék a képzést záró vizsgán, stb., ezen kívül a zavarótényezők is megfogalmazódnak, amelyet az felnőttoktatási munka során tapasztalnak a szakemberek.

Alaptábla: A felnőttképzés eredményességének lehetséges javítási lehetőségei

Megnevezett tanulásirányítási technikák	Fő	A válaszok %-ban
Nem kell változtatás, minden jó	20	2.4
A hallgatók tanulásának nagyobb fokú támogatásával	29	3.4
Az állami szerepvállalás/finanszírozás növelésével	24	2.8
A képzéssel kapcsolatos szabályozás, jogi keretek, támogatás	24	2.8
A képzési struktúra és tartalmak átalakításával, összehangolása	52	6.1
Az alapképességek szilárd megtanításával	7	0,8
A gyakorlati képzési tartalmak növelésével	73	8.6
Az elméleti képzési tartalmak növelésével	53	6.2
Az infrastruktúra fejlesztésével	95	11.2
A tanári munka, teljesítmény, képzettség nagyobb fokú elismerésével	25	2.9
Rugalmasabb, kevésbé hierarchikus intézmény (rendszer) kialakításával	15	1.8
A tanárok munkájának fokozott ellenőrzésével	6	0.7
Az oktatók továbbképzésével (tréningek, andragógia, új módszerek)	26	3.1
A hallgatók motiválásával	31	3.6
A felnőttkori sajátosságok nagyobb fokú figyelembevételével	16	1.9
A hallgatók önálló tanulásra való nevelésével	5	0.6
Jobb képzési feltételek kialakításával (nem infrastrukturális)	29	3.4
Hallgatók és intézmények viszonyának javításával	10	1.2
A személyiség fejlődésért segítő tevékenységek működtetésével	17	2
Egyéb javaslattal	105	12.4
Hiányzó adat	188	22.1
Összesen:	850	100

31 .sz. táblázat

A fenti eredmények már szakmai racionalitásról tanúskodnak. A felnőttképzés eredményességének javítását legtöbbször az infrastrukturális háttértől teszik függővé (11.2 %), a második feltétel pedig a fejlesztés irányában a szakmai gyakorlatok, illetve gyakorlati képzések (8.6 %) minőségének és mennyiségének fejlesztése. **A két legkevesebbet jelölt kategória a felnőttoktatási attitűdről árulkodik, mivel az alapkompenciák fejlesztését (0.8 %), és az önálló tanulásra nevelést (0.6 %) szerepeltették az utolsó helyen.** Ennek oka a már említett porosz pedagógiai módszerek alkalmazása (túlsúlya) a felnőttképzésben, ahol a tanulási folyamatban még mindig az oktató és nem a hallgató a fontos (még mindig az ismeret alapú és nem a kompetencia alapú képzések dominálnak).

Alaptábla: A felnőttkori tanulás eredményességének javítási lehetőségei

Megnevezett tanulásirányítási technikák	Fő	A válaszok %-ban
Munkaerő-piaci oldalról szabályozni a képzés mennyiségét, minőségét	27	3.2
Az alapképzést változtatni, minőségét javítani	28	3.3
A felnőttkori tanulási társadalmi megbecsülésének növelésére	98	11.5

Korszerű eszközpark és infrastruktúra kialakításával	36	4.2
Gyakorlatorientált, a valós gyakorlathoz alakított képzési piac	80	9.4
Önálló tanulásra való képesség kialakításával (tanulástechnikák)	59	6.9
A képzési programok óraszámának növelésével	35	4.1
A szakmák összehangolásával, átjárhatóságuk kialakításával	10	1.2
A képzők jobb anyagi megbecsülésével	11	1.3
A hallgatók életfeltételeinek fokozottabb figyelembevételével	54	6.4
Megfelelő attitűdökkel, kompetenciákkal	50	5.9
Kiscsoportos, egyénre szabott oktatási móddal, programokkal	31	3.6
Egyéb javaslattal	78	9.2
Hiányzó adat	253	29.8
Összesen:	850	100

32 .sz. táblázat

A felnőttkori tanulás eredményességének vizsgálatával még közelebből vizsgálhatjuk az ismeret-, vagy kompetencia alapú képzés ellentéteit és összhangját (önmagában mindkét képzési forma szélsőséges eredményeket produkálhat, a felnőttoktatás minősége ezek harmonikus egységével alakítható ki).

Összességében leírható az adatsor alapján, hogy a legfontosabb szempont **a hallgatói eredményesség szempontjából a felnőttkori tanulási társadalmi megbecsülésének növelése**, vagyis a személy életkörülményeinek, személyes tanulási feltételeinek figyelembe vétele (11.5 %), valamint a gyakorlatorientált, a munkaerőpiachoz alakított curriculum (9.4 %) válik fontossá.

A vizsgálatokból kiderült, hogy mind a felnőttoktatásban dolgozó szakemberek, mind a hallgatók véleménye labilis, könnyen befolyásolható és érzelmi alapon működik. Ennek oka lehet, hogy a rendszerváltás óta még mindig nem sikerült a hazai felnőttoktatóknak és hallgatóknak a piacodott oktatáshoz és munkaerő-piaci kihívásokhoz szocializálódni. Értékrendjük, véleményük nem egyértelmű, a feltett kérdések és lehetséges válaszok megértése sem bizonyos. Ez a hiányosság egy hosszú társadalmi átalakulás kísérője, amit megnehezített az európai integráció és a Bolona-folyamat, amely a hazai oktatási rendszerektől idegen.

4.2 A hazai, cseh és osztrák felsőoktatási módszerek tanári kompetencia alapján történő összehasonlítása (Kutatás I.)

4.2.1 A Kutatás I-ben résztvevő, felsőoktatásban tanítók megoszlása a válaszadást, nemzet, életkort, oktatási területet összegezve, a továbbképzésben való részvételi hajlandóság szempontjából vizsgálva

Kutatásom módszertanában bemutattam a vizsgált populációt, a mintavétel módját, a kutatás módszereit. A vizsgált oktatói populációban összesen 112 hazai felsőoktatásban tanító (56 andragógus és 56 nem andragógus végzettségű), 72 osztrák oktató (36 andragógus, 36 nem andragógus), valamint 48 cseh (25 andragógus, 23 nem andragógus) személy vett részt. A kutatás

mintáját úgy állítottam össze, hogy arányos legyen az andragógus és nem andragógus végzettségűek aránya. A feladat nehézségét az jelentette, hogy a felsőoktatásban (ebbe beletartozott a népművelő, a művelődési és felnőttképzési menedzser egyetemi és főiskolai végzettségű művelődésszervező és az andragógus is) szakmában megtaláljam a vizsgálni kívánt oktatókat. A 2. fejezetben kifejtettem, hogy a neveléstudományi fokozatok, valamint a fent említett andragógus fokozatok a tudományos életben hogyan „mutakoznak meg”. Ennek megfelelően a vizsgált oktatókat az „andragógus” és „nem andragógus” kategóriáknak megfelelően választottam szét, ezeket pedig tovább bontottam a hazai, osztrák és cseh kategóriákra. (lásd: 33.sz. táblázat, mellékletben)

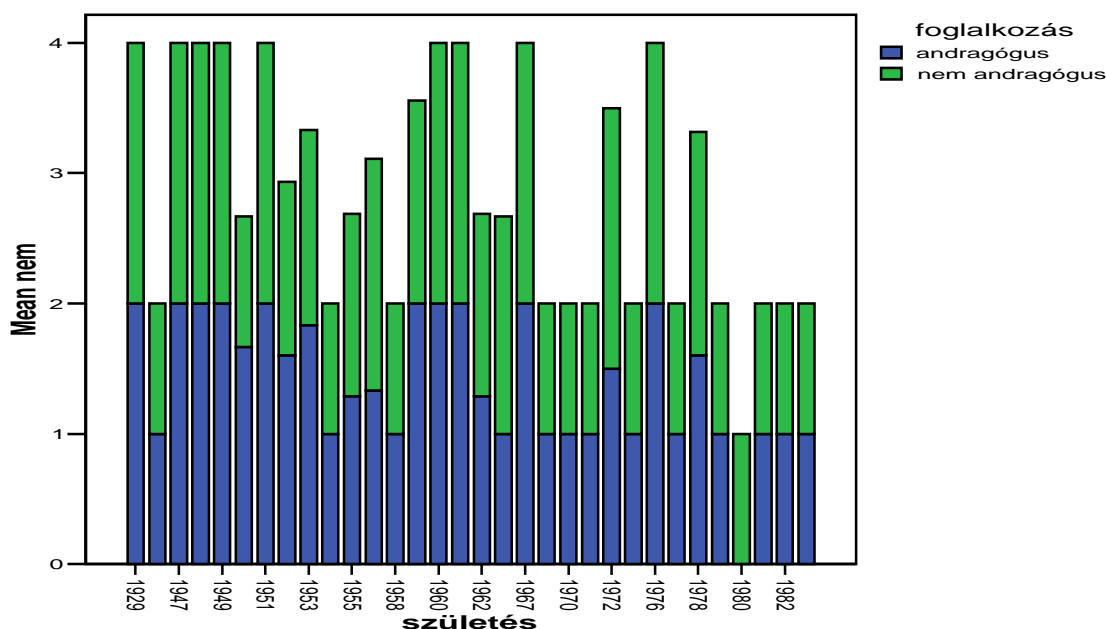
A válaszadók megoszlása (foglalkozás)			Összesen:
	andragógus	nem andragógus	
Válaszadó tanári magyar	56	56	112
tanári osztrák	36	36	72
tanári cseh	25	23	48
Összesen:	117	115	232

34. sz. táblázat

A felsőoktatásban tanítókat megvizsgáltam az életkor szerint. A magyar andragógus végzettséggel rendelkezők aránya az 1947-1953 között született korosztályban (diploma megszerzésének időpontja: 1969-1975) igen magas. Erre az időszakra tehető a felsőoktatásban való részvételi arány növekedése, a szocializmus enyhülésének időszaka, nagyjából tíz évvel az első népművelő szak (1956 Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem) elindítása után. 1959-1961 között születettek között szintén megfigyelhető néhány éves beiskolázási növekedés a népművelő képzésre (diploma megszerzésének körülbelüli időpontja: 1981-1983).

A két időszak között népművelő, középfokú végzettség megszerzésének lehetősége erősödött, amelyre a tanítóképző intézetekben lehetett szert tenni. Valószínű, hogy középfokú végzettség megszerzése után a felső fokú, egyetemi képzésben folytatták tanulmányaikat a hallgatók, így a felvételizők száma ismételen növekedett. A nem andragógus végzettségűeknél az 1978 után született korosztályoknál látható csökkenés (diploma megszerzésének körülbelüli időpontja: 2000). A felsőoktatás válságának egyik fő problémájává vált a hallgatói szám drasztikus csökkenése, ez azonban a Bologna-folyamat bevezetéséig alig érintette a felnőttoktató-képzést.

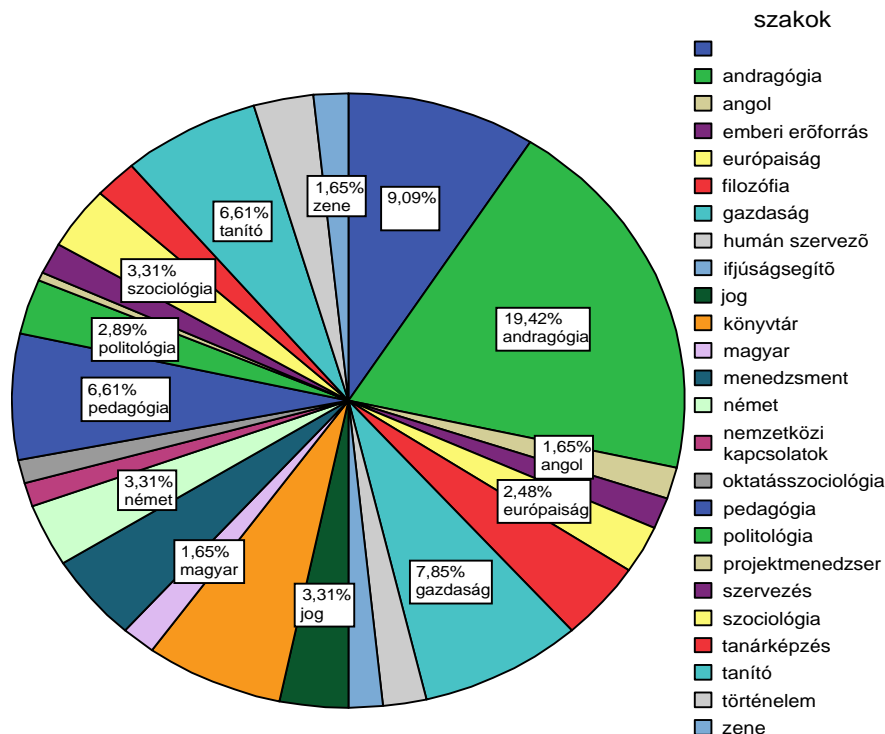
A válaszadók megoszlása: életkor szerint



A megkérdezettek oktatók által tanított szakterületeket felmérve megállapítható, hogy az **andragógusok 30%-a nem dolgozik ezen a szakterületen**, habár a képesítése meg van hozzá, területen oktat. **Ennek oka a szak-párban való képzés követelménye**, amely az oktatáspolitikának köszönhetően folytonosan változik. Jelenleg andragógia képzés önállóan is létezik, de az andragógus-tanár csak szak-párban vehető fel a mesterszakon. Ne feledjük azt sem, hogy az andragógia tudománya multidiszciplinális, így sok felsőoktatásban tanító szakember „képezte át” magát, autodidakta módon egy-egy tantestületben olyan andragógia tárgyak oktatására, amelyek az adott szakterületen nagy jártasságot igényel (pl.: pszichológiai végzettséggel: az andragógia pszichológiai alapjai tantárgy, filozófiai végzettséggel: bevezetés az andragógiába tantárgy, történész végzettséggel: andragógia történet, vagy a felnőttoktatás története tantárgy, stb.)

Az átjárhatóság nem minden esetben jelent hozzáértést, ahogy az autodidakta tanulás is rejthet csapdákat, mint például a tudományterület nem megfelelő megismerése, a részterületek, vagy kapcsolódó diszciplínák ismeretének hiánya. Jelenleg arra kell ösztönözni a felnőttoktatókat, hogy minél több területen szerezzenek képességeket, jártasságot, készségeket, mégis mindez veszélyeket rejthet magában. Ebből adódóan találkozhatunk egyrészt a „**homo unius libri**” – típussal, aki egy-két szakirodalom elolvasása után kioktatja a szakterület szakértőit, másrészt azzal a típussal aki nagyon **lelkes**, de **hiányos információit saját fantáziájával egészíti ki**, harmadrészt találkozhatunk **zseniális, újkonceptiókat alkotó oktatókkal**, akik nagyszerűen ötvözik a saját és az autodidakta módon tanult szakterület elemeit.

A megkérdezettek által tanított szakok

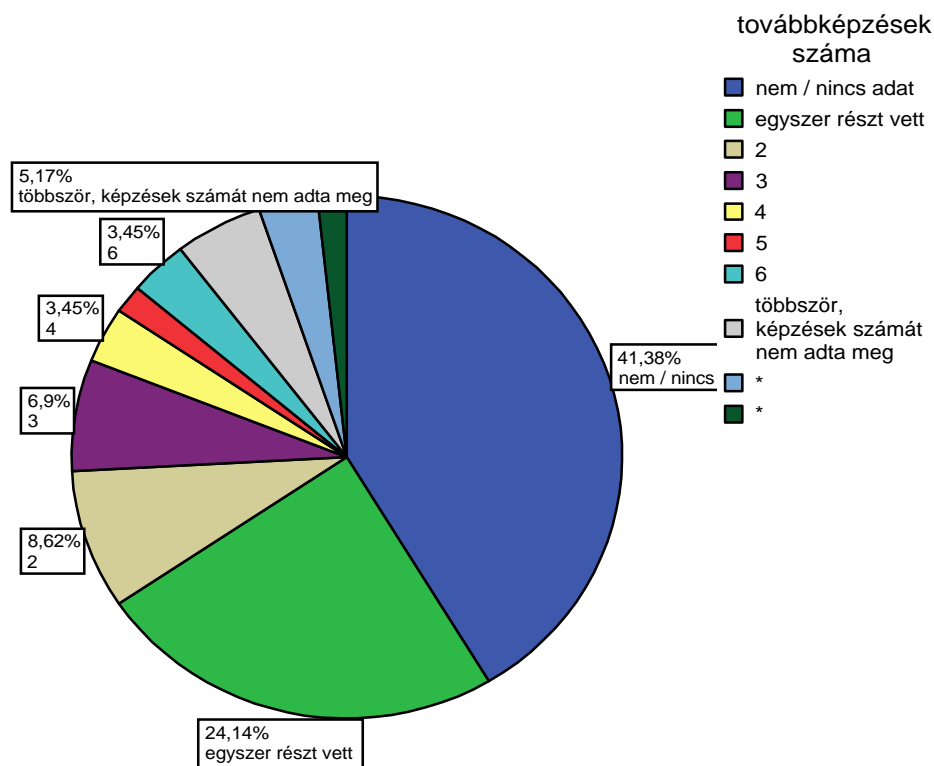


Láthatjuk hogy a felsőoktatásban a szakterületek között egyre több az „**átjárhatóság**” a **multidiszciplinális területeken**. Így azt mondhatjuk, hogy a szak-, tovább-, átképzéseken és a tudományos konferenciákon való részvétel egy lelkiismeretes oktató esetében folyamatossá válik. Egyrészt azért, hogy a szakterületének megfelelő innovációkról tudomást szerezzen, valamint hogy az esetlegesen oktatott részterületekre kitekintést nyerjen.

Az oktatáshoz kapcsolódó részterületek ismerete egyre fontosabbá válik, ahogy az is, hogy összességében átlássuk az oktatott tudományterületet a kapcsolódó diszciplínákkal együtt, hiszen a tudományterületek bemutatása után a hallgató maga dönti el, hogy tanulási folyamata során melyik felé orientálódik, és azt is, hogy milyen mélységben mutat hajlandóságot a tanulásra (az oktató persze emellett motiválhatja, ösztönözheti és a minimum szintet meghatározhatja).

Az **andragógus szerepek átértékelődnek**, így a klasszikus tanári szerep átalakul, és tudományos vezetői, menedzseri, mentori, oktatás-szolgáltatói stb., néha még terapeuta szereppel is kiegészül. Ezért válik egyre fontosabbá a felsőoktatásban a módszertan kérdése, mivel megváltozott a társadalmi háttér, az iskola funkciója, az andragógus szerepek, a curriculum és annak tervezése, stb. A felnőttoktató képzés lehetővé tette, hogy a felsőoktatásban tanító szakemberek is megismerjék a nem pedagógiai, felnőttoktatásban használatos módszereket. A nem andragógus végzettséggel oktatók csak autodidakta módon tudnak a felnőttek oktatásában megfelelő módszereket találni, „kikísérletezni”. Kutatásomban ez a probléma többször jelentkezik, mivel a felnőttoktatók sem mindig tudják elkülöníteni, hogy az adott kurzusom módszerként, vagy csak ad-hoc helyzet-megoldásként használtak egy-egy módszertani elemet (pl.: a vita módszerét használta-e tudatosan az oktató, vagy csak néhány perces vita alakult ki a hallgatók között a nézőpontok ütközésével).

Részvétel valamilyen továbbképzésben, ill. azok száma

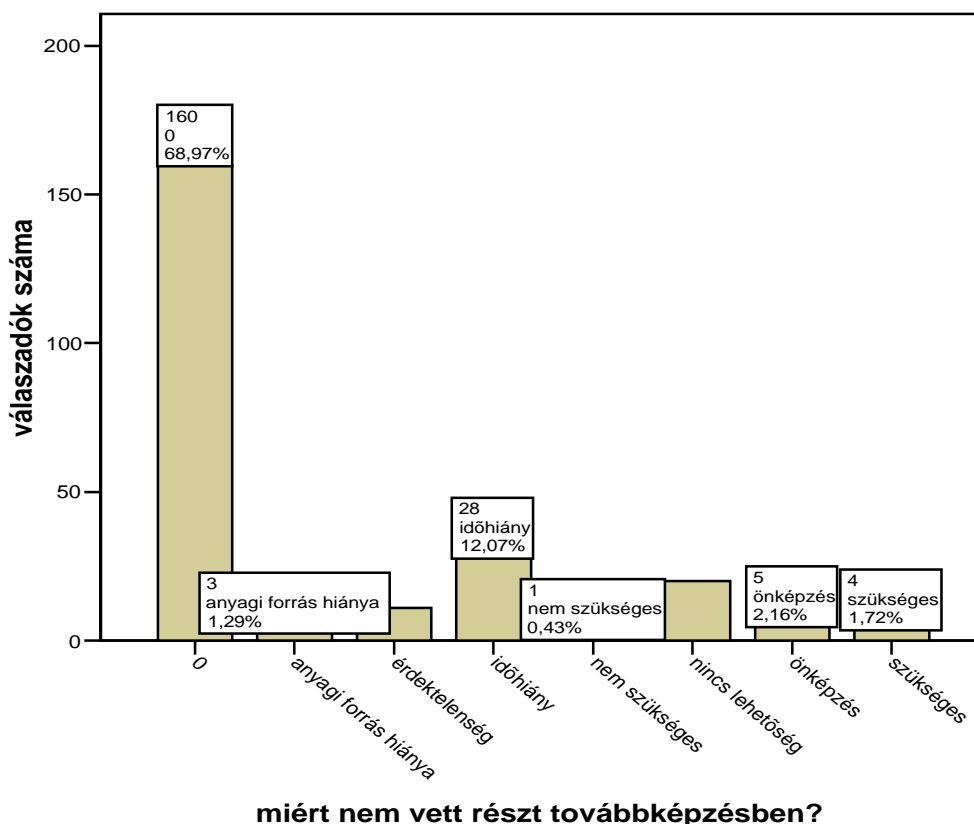


29.sz. ábra

A felsőoktatásban oktató szakemberek továbbképzésben való részvétele nagyon alacsony (41,36%). A Lifelong Learning koncepcióját, a tanuló társadalom a szakmastruktúra váltás mértékét figyelembe véve, minden oktatónak legalább négy szak-, tovább-, vagy átképzésben kellene részt vennie pályája során. Azoknak az oktatóknak a száma is magas, akik csak egyszer vettek részt képzésben a diploma, vagy a PhD. fokozat megszerzése óta. A kutatásban nem vizsgáltam a konferenciákon való részvételt, csak a képesítéseket. A legtöbb képesítést (6 képzésben való részvétel) mindössze az oktatók 3,45%-a szerezte meg, ami nagyon kevés, tekintve, hogy a vizsgált populáció nem pályakezdő a felsőoktatás terén.

Ezért tartottam fontosnak, hogy megvizsgáljam a **továbbképzések akadályait**. A populáció **több mint fele (68,97%) nem válaszolt arra kérdésre, hogy miért nem vett részt továbbképzésben**. A válaszolók közül az oktatók többsége az időhiányt jelölte meg problémának. Ennek oka valószínűleg a felsőoktatás modernizációja, amely olyan extra adminisztrációs, hivatalnoki feladatokat iktatott be az oktatók életébe, amelyek az oktatói munkával egyenértékűvé váltak, vagy az oktatók alulfizetettsége, ami több munkahely, túlmunkák vállalását idézte elő. Az andragógus **klasszikus hivatalnoki-bürokrata szerepe** megszűnik, és helyette létre jön az **adminisztrációs-szerepkör**, amely a technikai és multimédiás eszközök ismeretének hiányában az oktatók rémálmává válik. Ezzel együtt az európai felsőoktatásban az anyagi források elapadása miatt a vezetői és adminisztratív szinteket csökkentik az intézmények, így az eddig titkárnők és demonstrátorok által elvégzett adminisztratív munka is az oktatóra hárul. (lásd: 35-42.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A továbbképzések akadályai:



30.sz. ábra

A képzésekben való részvételi hajlandóság vizsgálatakor a **legtöbb oktató** azt jelölte meg, hogy olyan képzéseken szeretne részt venni, amely az „egyéb ok”, vagy „egyéb típusú” kategóriába tartozik, tehát **sem szakmai, sem kiegészítő, sem nyelvi, sem informatikai kompetenciákhoz köthető képzésekben nem kívántak részt venni**. Meghökkenítő ez az adat. Egyrészt jelzi, hogy a

felsőoktatás intézmény nem kényszeríti az oktatókat önmaguk képzésére, másrészt a belső motiváció is nagyobb részt hiányzik ahhoz. Az „egyéb ok” viszont sokféle érdeklődési irányt, színes igény-palettát mutat. Arra következtettek, hogy a felkínált vagy lehetséges képzések tartalma nem vonzó, nem igazolja a felsőoktatásban tanítók kompetencia-szükségleteit. 26.4% panaszodik a képzések nem megfelelő színvonalára, vagy a képzések hiányára is, ez megerősíti a fenti megállapítást.

Az egyéb kategóriában megjelölt képzések (95,9%), nagyon változatos képet mutatnak, de legtöbbit az oktatói szerephez kötődő menedzsment tevékenység jelenik meg. Ez a terület két részre bontható, az egyik az **intézmény-menedzsmenthez**, a másik a **módszertani, új oktatói tartalmakhoz** köthető. A vizsgált populáció tehát maga is megfogalmazza azoknak a kompetenciáknak a hiányát, amelyek az új felsőoktatási image-hez köthetők, és szeretnének részt venni olyan képzésekben, amelyek megkönnyíthetik az új felsőoktatási rendszer által rájuk hárított feladatok elvégzését. Az adatokból „kiugrott” még az az adat, amely a nyelvi képzésekben való részvételi hajlandóságot mutatja (51,2%). (lásd: 43-47.sz. táblázat a kutatási mellékletben)

4.2.2 Nyelvi kompetenciák vizsgálata a nyelvvizsgák alapján a vizsgált felsőoktatási szakembereknél

Kereszt táblázat: A felsőoktatási szakemberek nyelvi kompetenciájának felmérése a nyelvvizsgák alapján

Nyelvvizsga szintje	A vizsgált oktatói populáció nyelvvizsgái					
	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Alapfokú nyelvvizsga	208	86,0%	34	14,0%	242	100,0%
2. alapfokú nyelvvizsga	32	13,2%	210	86,8%	242	100,0%
Középfokú nyelvvizsga	212	87,6%	30	12,4%	242	100,0%
2. középfokú nyelvvizsga	52	21,5%	190	78,5%	242	100,0%
Felsőfokú nyelvvizsga	212	87,6%	30	12,4%	242	100,0%
2. felsőfokú nyelvvizsga	40	16,5%	202	83,5%	242	100,0%

48.sz. táblázat

Az **idegen nyelvi kompetenciát a nyelvvizsgák alapján** vizsgáltam. Ennek a kutatásnak nem célja az idegen nyelvi kompetencia teljes körű felmérése. Arra voltam kíváncsi, hogy a vizsgált oktatói populáció mennyiben felel meg az európai kihívásoknak, milyen mértékben tudják elolvasni az idegen nyelvű kutatásokat, publikációkat (mennyire építhetik be a tananyagba, mennyire képesek az innovációra, stb.).

A fenti táblázat (48.sz.) eredményeiből látható, hogy nem szerepelnek a 3. felsőfokú nyelvvizsga, és a 3. középfokú nyelvvizsga –kategóriák. Ez nem azt jelenti, hogy nem beszélhet három idegen nyelven egy-egy oktató felsőfokon, csak azt, hogy nincs dokumentálva. **Az uniós kihívások három nyelvet jelölnek meg alapkompenciaként** a Fehér Könyvben, így hivatalosan a vizsgált populáció egyetlen tagja sem felel meg a feltételeknek. Az, hogy a vizsgált csoportból 87.6% felsőfokú, 16.5% két felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezik, mégis kimagasló nyelvtudást jelez.

Befolyásolhatja ezt a tényt az is, hogy a PhD. fokozat megszerzéséhez mindhárom ország doktori iskoláiban, általában egy alap és egy középfokú nyelvvizsga szükséges, de ezek a

szabályozások még hazánkban sem egységesek. Az ELTE doktori iskoláiban mindenhol a két középfokú nyelvvizsga szükséges, míg, a többi doktori programban az egy alap és egy középfokú nyelvvizsga már elfogadható a fokozatszerzéshez. A tudományos munkák mellett igen nehéz lenne a jelenleg felsőoktatásban tanítóknak egy-két új nyelvet megtanulni, de a rendszerváltás után a közoktatásba lépő generációk számára ez nem jelent nagy kihívást. (Az átalakuló tudástartalmakról lsd.: 1.1 fejezet.) (lsd.: 49-54.sz.táblázatok a kutatási mellékletben)

A fenti táblázatokból kiderül, hogy a **legnépszerűbb nyelv**, amiből alapfokú nyelvvizsgát tettek az oktatók **az angol** volt. Emellett az olasz, orosz és német volt a preferált alapfokú vizsganyelv. Érdekes, hogy az orosz nyelvvizsgát noha két országban kötelező nyelv volt a vizsgált oktatói minta közoktatásban való részvételének idején nem a cseh oktatók, hanem az osztrákok részesítették előnyben. A magyar oktatói populációban is alacsony volt az orosz alapfokú nyelvvizsgák aránya, érdekes, hogy az olasz „megelőzte” a rangsorban.

A nyelvi presztízsnek (a világon a legtöbbször által beszélt nyelv) megfeleltetett első három nyelv: a kínai, az angol, a spanyol közül, egyedül az angol szerepel jelentős mennyiségben. Az országok közép-kelet európai fekvése miatt a német és az orosz nyelvet alapfokú ismeretét vártam magasabb arányban az angol mellett.

A **középfokú nyelvvizsgák eredményei** szintén az oktatói populáció idegen nyelv tudásának gyengeségére utalnak. A hazai és osztrák adatokat vizsgálva egyértelműen az angol nyelv dominál (az osztrákok a német nyelvet 2-2 esetben jelölték), míg a cseh oktatók esetében kiugróan magas volt az andragógusoknál az orosz, a nem andragógusoknál pedig a német nyelv aránya, az angol nyelv pedig a németnél és orosznál is gyengébben szerepelt. A válaszadók száma nagyon alacsony volt, feltételezem, hogy akik nem töltötték ki ezt a pontot a kérdőívben, még kevesebb nyelvtudással rendelkeznek. Második középfokon beszélt nyelvet a populáció nagyjából negyede (52 fő) jelölt meg.

Az andragógusoknál a német, olasz és latin szerepelt gyakran, a nem andragógusoknál pedig egyértelműen a német nyelvtudás emelkedik ki. Elhamarkodott lenne azt mondani, hogy az andragógusoknál (mint ahogy a többi tudományterületen is) ez a tudományterület arculatát, fókuszpontját, területi elhelyezkedését s meghatározza. Jelenleg a magyar andragógia tudomány legkiterjedtebb együttműködési-, és kapcsolatrendszere Németország és Ausztria felé mutat (a tudományos konferenciák nyelve is leggyakrabban a német).

A **felsőfokú nyelvvizsgák** tekintetében az angol és a német nyelv túlsúlya jellemző, e-mögött kissé lemaradva az orosz nyelv is megjelenik. A felsőfokon beszélt nyelvek vizsgálatánál a populáció nagyjából fele (212 fő) jelölt meg választ, ami arra utal, hogy csak ennyi oktató rendelkezik „biztonságos”, alkalmazható idegen nyelvtudással. A „nincs” kategóriát jelölő oktatók (96 fő) a vizsgált oktatói minta nagyjából felét reprezentálja. A második felsőfokon beszélt nyelv kategóriában már csak 40 fő szerepelt.

Az osztrák oktatók (32 fő rendelkezik két felsőfokú nyelvvizsgával, igaz, ebből 5 helyen a német nyelv szerepelt, de az orosz, francia, spanyol és lengyel is szerepelt a mintában) magasan képzetebbek ezen a területen, mint a magyar (1 andragógus, 3 nem andragógus) oktatók vagy a csehek (3 andragógus, 1 nem andragógus).

Összegezve az idegennyelvtudásról szóló adatsort megállapítható, hogy egyelőre a felsőoktatásban tanító szakembereknek szembe kell nézni azokkal a nehézségekkel, amelyek a nyelvtudás hiányából adódnak, annak ellenére, hogy a nyelvtudást igazoló dokumentumok statisztikai adatai jó nyelvtudási színtről tanúskodnak. Súlyosbítja a helyzetet, hogy az európai integrációhoz nagy szükség van minden egyes szakember tudására, mégpedig olyan nyelven, hogy az Európa minden országában publikálható legyen. Féltő, hogy nyelvtudás hiányában kimaradunk lehetőségekből, programokból, elszalasztunk pályázati lehetőségeket, és nem ismeri meg az európai andragógus szakma azokat a tudósokat, akik a hazai tudományos életben kiváló

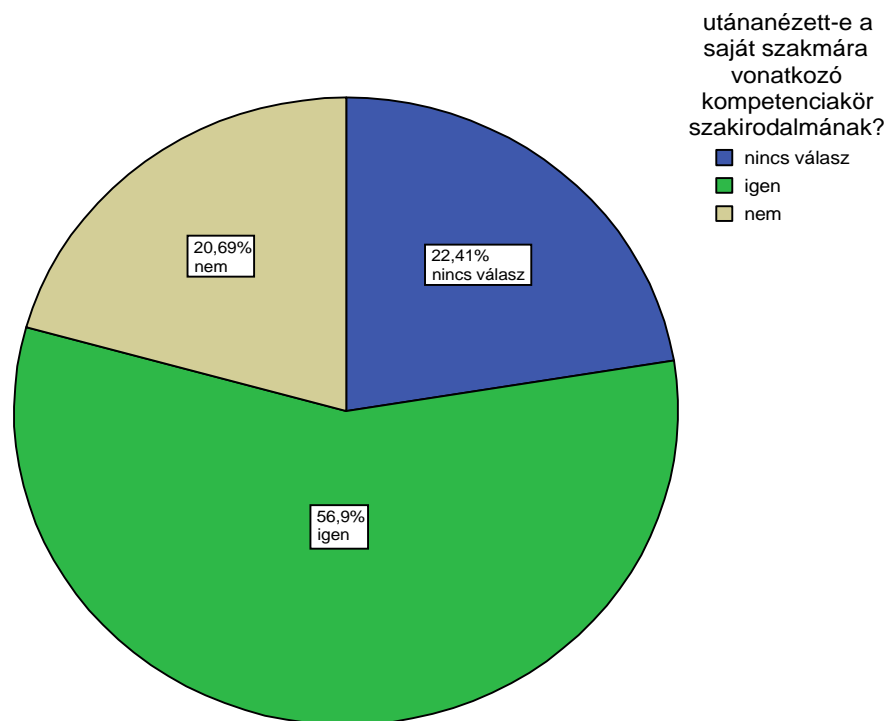
eredményeket értek el. Emellett kimaradunk abból a tudományos életből, kutatásokból és innovációból is, amelyhez az angol, vagy a német (esetleg más nyelv tudása) a tudományos kommunikáció révén juttatna minket.

4.2.3 A kurzuson kívüli tevékenységekre fordított idő, és a saját szakmai kompetenciák felmérése

A felsőoktatásban az információ-technikának köszönhetően egyre több a számítógéppel végzett adminisztratív munka az oktatók munkájában.

Ebben a fejezetben azt vizsgáltam, hogy az oktatói munkával kapcsolatban, hogy a kurzusokon kívül relatíve mennyi időt töltenek az oktatók a felkészüléssel, saját ismereteik, szakmai tapasztalataik fejlesztésével, valamint mennyi időt fordítanak a hallgatókra a kurzusokon kívül. Ezek a tevékenységek mind az oktatói munka minőségét, mind az oktató szakmai kompetenciáit fejlesztik.

Felmértem, hogy a felsőoktatásban tanító szakemberek hajlandóak-e utána nézni a rájuk vonatkozó követelményeknek a kompetenciák tekintetében. A vizsgált oktatói populáció negyede (22,41%) nem válaszolt, amiből arra következtettem, hogy **érdektelenek a vizsgált témában**. A felsőoktatásban dolgozó szakemberek majdnem negyed része (20,69%) **egyáltalán nem nézett még utána annak, hogy mit is vár el tőlük jelenleg a szakma**, és milyen kihívásoknak kell megfelelniük (milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük). **Az oktatók (56,9%) nagyobb része viszont utánanézet a szakma kompetenciáinak**. A vizsgálatom arra nem terjedt ki, hogy ez az „utána nézés” milyen tudományos fokon, és milyen részletességgel és mélységben történt. Annak vizsgálata, hogy tisztában vannak-e a felsőoktatásban tanító szakemberek az új kihívásokkal és az ehhez kapcsolható kompetenciakörökkel, egy másik kutatás tárgya lehetne.



31.sz. ábra

Vizsgálatom első eleme a kurzuson kívüli tevékenységek tekintetében a **tesztek, dolgozatok** összeállítási idejének mérése. Ezt a tevékenységet **minden oktató elvégzi**, használatával az oktató számára is világossá válnak azok a súlypontok, amelyek a kurzus során, a gyakorlatban fontossá váltak, az adott csoport szintjéhez igazítva. A tananyagot olyan „szemmel” vizsgálja az oktató, hogy mi az, ami a hallgató számára fontos, mi az, amit megért, esetleg mi az, amit tudnia kellene. Ehhez szorosan kapcsolódik ezen anyagok értékelése, de az értékelés módszerét ugyanebben a fejezetben elkülönített adatok alapján vizsgálom. (lsd.: 55-62.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A kurzusokra való felkészülés folyamatos innovációt, szakirodalom olvasását (ezt a tényezőt külön is megvizsgáltam, a szakmai továbbképzésekkel együtt), kutatási anyagok olvasását igényli, emellett gyakran az általános műveltségterületeket is meg erősítenie ahhoz, hogy aktuális problémákat iktathasson a tananyag menetébe. Ehhez kapcsolódik tartalmilag a kurzus háttéranyagainak előkészítése is (minél innovatívabb az oktató szemlélete, az anyagok előkészítése annál tovább tart).

A hallgatókkal való találkozás szintén sok változótól függ, mint a személyiségtípus, életkor (az oktatói pálya, gyakorlat melyik szakaszában van a vizsgált személy), aktivitás, vállalt szakdolgozók, gyakorlati képzésben, hallgatói tréningeken, programokon való részvétel, stb. Ennek összetevőit így nem vizsgáltam, csupán a relatíve, az oktató részéről ráfordított idő mennyiségét. A hallgatókra vonatkozó adatok folyamatos kiegészítését azért tartottam fontos vizsgálati pontnak, mert ha az oktató valóban az új típusú, személyre szabott felnőttoktatási módszereket használja, akkor erre relatíve sok időt kell fordítania (és minél inkább poroszos pedagógiai módszereket használja, erre annál kevesebb időt fordít).

A számadatokból látható, hogy a hallgatói tesztek és dolgozatok összeállítását az oktatók nem tartják olyan elemnek, amelyre sok időt kell fordítani. **A legtöbben a kevés ráfordított időt, vagy az amennyi feltétlenül szükséges** kategóriát jelölték meg, **mindhárom ország oktatói**. Ez arra utal, hogy az oktatók nem vizsgálják meg eléggé a hallgatói oldal preferenciáit a számonkérés előtt. Nem választanak a számonkérésre változatos, kreatív módszereket.

A magyar mintában, de az osztrák mintában még inkább megjelenik az a nézőpont is, hogy egyáltalán nem kell időt fordítani ezekre a feladatokra. Így fennáll a kockázata, hogy ad-hoc módon, minden évben a kurzusokon ugyanazzal a feladatsorral, vagy nem elég körültekintően kéri számon a hallgatók tudását, ami egyben visszacsatolás a saját oktatói munkájáról, ennek minőségéről, érthetőségéről, motiváló erejéről, stb. A számonkérés is fejleszthet kompetenciát, ha a megfelelő felnőttoktatási módszereket használjuk, olyan kreatív formákban, hogy az oktató számára is élményt nyújtson.

A hallgatói munkák értékelésének adatsora szoros összefüggést mutat a tesztek és dolgozatok összeállítására fordított idővel. Nyilvánvaló, hogy ha az oktató nem tartja fontosnak a visszajelzés módjának előkészítését, az értékelés sem lesz számára fontos, inkább csak egy mechanikus feladat. Ne feledjük, hogy a felnőttoktatásban a hallgató és tanár egyenlő felek, így a gyakran használt „le-osztályzás” módszere, ami mai napig népszerű az oktatók körében óriási károkat okozhat a tanulás konstruktív folyamatában.

A hazai és az osztrák minta itt is hasonlóságot mutat, a „szükséges” ráfordított időmennyiségtől egészen a „sok időt fordít rá” megjelöléséig. Megdöbbentő, hogy viszonylag magas azok száma is, akik kevés időt fordítanak erre a feladatra, hiszen egy „tanár annyit ér, amennyit a diákjainak át tud adni tudásából”. Ha a visszacsatolást elhanyagolja az oktató, soha nem tudja meg, hogy milyen hatékony volt a munkája, vagy ha nem eléggé precízen méri fel a szituációt, az egész tanítási folyamat félrecsúszhat. Az osztrák és hazai mintával ellentétben **a cseh oktatók** egyáltalán nem jelölték a „nem fordít rá időt”, és a „kevés időt fordít rá” kategóriákat. Ez azt jelenti, hogy **humánusabb, gondosabb módon vezetik hallgatóik munkáját**. A nagyon sok

idő ráfordítása itt is kevésbé jellemző, ez pedig szintén a kreatív, kompetenciafejlesztő számonkérési formák hiányára utalhat.

A kurzusokra való felkészülési idő vizsgálatokor megállapítható, hogy a magyar oktatók komolyan veszik a feladatot. Őket az osztrák oktatók követik a rangsorban, de a csehoknél is csupán a „sok” és a „nagyon sok időt fordít rá”, vagyis a felső kategóriák szerepeltek. Látható, hogy mindhárom területen fontosnak tartják a felsőoktatásban tanító szakemberek, (talán a tanári hierarchikus szemléletnek, egyedüli tudásközvetítő szerepnek, a porosz precizitásnak és ismeretalapú képzésnek köszönhetően) a kurzusokra való felkészülést.

Ebben a tekintetben **az andragógus és nem andragógus végzettségű szakemberek között egyik országban sem mutatkozik lényeges különbség.**

Az oktatási időn kívül a hallgatókkal való találkozásra fordított idő tekintetében megállapítható a számadatokból, hogy mind az andragógus és nem andragógus végzettségű oktatók, valamint a mindhárom ország oktatói átlagosan a középértéket jelölte meg. Ez azt jelenti, hogy „amennyi szükséges”, csak annyi időt töltenek a hallgatókkal, pl.: az irodában őket felkereső hallgatókkal, konzultáció során, vagy órák előtt és után. Ez az idő nem elég arra, hogy a személyre szabott tanulást, és személyre szabott curriculumot megtervezhesse az oktató.

A felsőoktatási rendbe a mai napig nincs olyan tárgy beépítve a felsőoktatásban, amely során felmérhető lenne a hallgatók kompetenciája (legalább a rendszerbe való belépéskor és kilépéskor, hogy a kettő közötti fejlődés látható legyen), személyisége, igényei, hiányosságai, elvárásai, stb. az intézménnyel, képesítéssel, oktatókkal szemben.

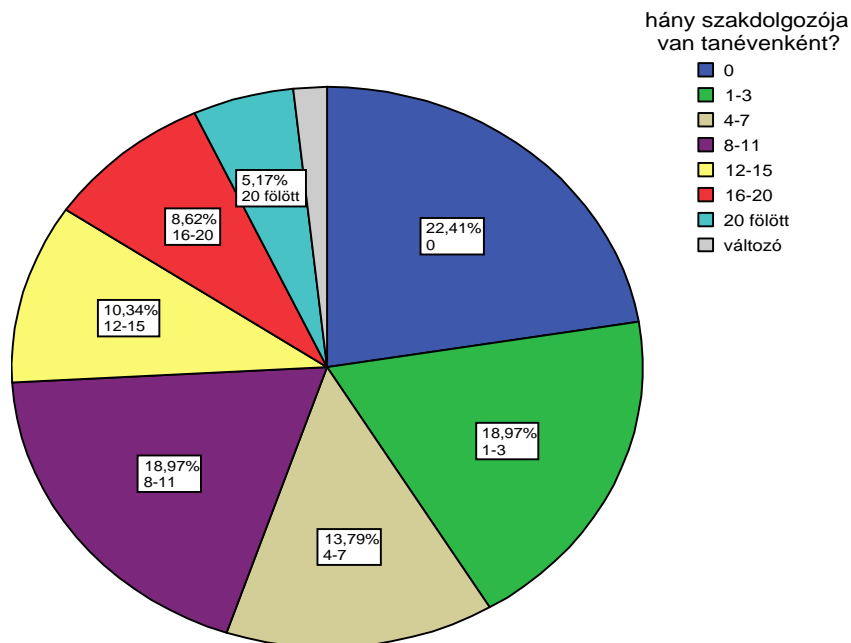
A szakirodalom olvasására fordított idő tekintetében eléggé változatos képet nyújt a kutatás. Nem vizsgáltam, hogy milyen fajta szakirodalmakat olvasnak az oktatók, például kutatásokat, folyóiratokat, szakkönyveket, műveltségterülethez kapcsolható anyagokat, és azt sem, hogy milyen forrásból válogatják ki a szakirodalmat (könyvtár, Internet, stb.), sőt, azt sem mértem fel, hogy az idegen nyelvű szakirodalmat keresik és olvassák-e. A felsoroltak felmérése egy másik kutatás célja lehetne.

Összességében elmondható az adatsor alapján, hogy kielégítő a helyzet a hazai, osztrák és cseh felsőoktatásban dolgozó szakembereknél is. A relatív szemlélet itt is megjelenik, hiszen nem elemeztem a szakirodalom olvasására fordított idő megjelölése mellett a „miértekre” adott válaszokat. Például, ha egy oktató kevés időt fordít erre a tevékenységre, akkor ennek oka lehet, hogy éppen tudományos kutatást végez és az ahhoz kapcsolódó anyagokon dolgozik, de az is lehetséges, hogy keveset olvas, mert nincsen rá igénye, stb.

A hallgatóra vonatkozó adatok kiegészítése **mindhárom** vizsgált országban, alulreprezentált, a csehországi andragógusok s pedagógusok mutatói elfogadhatóak. Ebből arra következtethetünk, (ahogy már a kutatás eddigi elemeiből is több esetben kiderült), hogy a vizsgált országokban még mindig nem jelent meg az a felsőoktatási átalakulás, ami Európa nyugati részén, az USA-ban, Ausztráliában és Japánban már természetes, hiszen a történelemmel, kultúrával, gazdasággal összhangban fejlődött. Ez pedig nem más, mint a **hallgató központú (tanulás központú) képzési rendszer**, a nálunk hagyományos tanár központú (tanítás központú) rendszer helyett. A személyre szabott tanulás, az oktatási szolgáltatás nem jelenik meg a vizsgált országokban, a felsőoktatás intézményeiben.

A **kurzusok háttéranyagának előkészítése** kérdéskörében adott válaszok szóródása nagy. A magyar andragógus és pedagógus kevés, vagy amennyi szükséges időt fordít az oktatásháttér anyagának kimunkálására, de a vizsgált csoportok több, mint fele sok, vagy nagyon sok időt szentel a megalapozó tudásra mindhárom országban

A **kurzusokon kívüli tevékenységekre fordított idő** mintájának szóródási aránya mozog a legszélesebb skálán. Ez a paraméter is több változótól függhet, mint: hány éve vezeti az adott kurzust, szeminárium, vagy előadás, esetleg gyakorlati képzés, vagy tréning-jellegű. Függhet az oktató szemléletmódjától, a kurzus helyszínétől (egyszerű tanterem, multimédiás terem, könyvtár, stb.), vagy az oktató innovációra „hajlamos” habitusától.



32.sz. ábra

A **hallgató és tanár közös tevékenységben a szakdolgozatok vezetése** különös hangsúlyt kap. Tutorálás, személyre szabott kompetenciafejlesztés, mely tudományos együttgondolkodás, partnerség jellemzi a kooperációt, amelyben a tanári-oktatói szerep feloldódik, s egyre nagyobb autonómiát nyer a hallgató. Az ilyen szakdolgozat vezetése fogadható el, ahol a számbeli határ, amely már túlzottan megterheli az oktatót 12-15 fő.

A felsőoktatásban tanító **szakemberek leterheltsége** a fenti ábrán is látható. A tanársegédek nem vezethetnek szakdolgozatot, gyakorlatilag mindhárom országban figyelmen kívül hagyják ezt a tiltást, s hivatalosan a gyakorlatban (a csökkenő hallgatószám ellenére) az oktatók több mint fele (56.48%) négynél több, akár 20 hallgató konzulense is lehet. Ez a szám azt jelzi, hogy gyakran a minőség rovására mehet a túlfeszített munkatempó.

A szakdolgozók számának vizsgálata is jelzi azt a gépesített, túlterhelt rendszert, amely ma Közép-Kelet Európában, a felsőfokú oktatásban kialakult. Ilyen terheltség mellett az oktatók automatikusan az oktatói munkához kapcsolható „láthatatlan” feladatokat helyezik parkoló pályára, mint például a nyelvi kompetenciák fejlesztése, a kutatás, a szakirodalom olvasása, a hallgatókra vonatkozó információk kiegészítése és a személyre szabott tantervek és személyre szabott kompetenciafejlesztés megtervezése, vagy a kollégákkal való együttműködés.

4.2.4 Az oktatókat zavaró helyzetek felmérése a felsőoktatásban (szervezet-, kollégák-, hallgatók részéről)

A kutatásnak ebben a szakaszában azokat a tényezőket vizsgáltam, amelyek a túlterheltséget okozzák, az oktatás folyamatában. A **kollégák részéről** felmerülő zavaró tényező (bár a zavaró tényezők okait egyik csatornánál sem vizsgálom, mivel az egy másik kutatás témája lehetne, részletesebben elemezve) általában az **együttműködés hiányát**, a **csapatmunka hiányát** mutatja, míg a **felsőoktatási intézmény részéről** felmerülő problémák a felsőoktatásban dolgozókat általánosan sújtják, mögöttük **szervezési-, vezetési-, anyagi-, oktatáspolitikai problémákat** sejtethetünk. A **hallgatók részéről** felmerülő, zavart okozó problémák viszont általában arra utalnak, hogy a **társadalmi változások**, a **hallgatói populáció attitűdje, értékrendje** olyan távol van az oktatóétól, hogy nehéz közös nevezőre hozni. Ez a probléma általában a hallgatók és az oktató közötti kommunikációban nyilvánul meg, és kezelése igen nehéz. (lásd: 63-66.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A **zavaró tényezők, amelyek stressz helyzetet teremtenek** a vizsgált felsőoktatásban tanító szakemberek környezetében a kollégák részéről csupán a magyaroknál jelentkeznek átlagosan hetente többször. Ez arra utal, hogy feszült a légkör a felsőoktatási intézményekben. Ennek részletesebb okait ebben a kutatásban nem vizsgáltam. Az osztrák minta vizsgálatában a kollégák által okozott problémahelyzetek havonta jelentkeznek, míg a leginkább ambivalens helyzet, egyszerre a kollégák részéről együttműködésre alkalmas légkör és a napi szinten megjelenő stressz, a cseh oktatóknál jelentkezik. Az andragógus végzettségű és nem andragógus végzettségű oktatókat összehasonlítva nem jelentkezik jelentős különbség.

A **felmerülő problémák vizsgálatának gyakorisága** a felsőoktatási intézménnyel összefüggésben, oktatáspolitikai, vezetési, pénzügyi, esetleg kommunikációs háttérelemekre bontható. Amennyiben belegondolunk abba, hogy mind a hazai, mind az osztrák oktatók napi szinten problémákat jeleznek, amely adatsor a hetente többször kategóriában is igen magas, az eddig említett túlterheltség mellé még a támogató környezet hiányát, **napi szintű konfliktus és stresszhelyzeteket sorakoztat**. Ebben a szempontsorban legjobb helyzetben a cseh felsőoktatási szakemberek vannak, akik átlagosan havonta szembesülnek az intézmény részéről kialakuló konfliktushelyzettel.

Az andragógus és nem andragógus oktatók tekintetében túl nagy különbség nem jelentkezik, inkább eltérő a minta, összeadva és lebontva a napi szintre a megjelölt adatokat, hasonló arányszámot kapunk. Ez arra utal, **hogy intézményi szinten nem különbözik a „bánásmód” a hagyománnyal rendelkező szakok oktatói esetében, és az épp átalakulóban lévő andragógia szakok oktatóinak tekintetében.**

A hallgatók részéről felmerülő problémákat inkább a társadalmi változásokkal, az átalakuló össz-tudással, megváltozott értékrenddel hozhatjuk összefüggésbe. A minta szóródása a magyar és az osztrák felsőoktatásban széles spektrumon mozog, a napi szinttől az „évente többször-ig”, mind az andragógus végzettségű oktatóknál (ez meglepő, hiszen ők elvileg „megtanulták” ennek a problémarendszernek a hátterét és kezelési lehetőségeit, így a mintának az andragógus végzettséggel rendelkezőknél kedvezőbb képet kellett volna nyújtani), mind a nem andragógusoknál. **A legkevesebb konfliktus a hallgatók és oktatók között a cseh felsőoktatási rendszerben található**, de heti szinten itt is magasak az adatok.

Összefoglalva a zavaró tényezőket **a magyar és az osztrák rendszer hasonlóságot mutat, míg a cseh felsőoktatásban az oktatók általában kevesebben szembesülnek napi szintű problémahelyzettel. A kollégák részéről és a felsőoktatási intézmény részéről jelentkezik a legtöbb konfliktus, míg a hallgatókkal történő interakciók során kevesebb a kialakuló stresszhelyzet.** Amennyiben összeadjuk a három kategória arányszámait, a **magyar andragógusokat egy-két napon belül átlagosan kilenc zavaró tényező érinti.** Ez az adat a többi

vizsgált oktatónál is magas, így a folyamatosan feszült helyzetben nem lenne csoda a képzési minőség drasztikus romlása.

4.2.5 A felsőoktatásban használt módszerek szinkronizálása a tananyaggal és az oktatási módszerek egyeztetése a hallgatókkal

Ebben a fejezetben azt vizsgáltam, hogy a felsőoktatásban tanító szakemberek **szükségesnek tartják-e megértetni a hallgatókkal a az oktatásban használt módszerek célját**, menetét, és azt, hogy változtatnak-e ezeken a megszokott módszereken, amennyiben a tanulócsoportnak szüksége van rá a hatékonyabb tanulás érdekében. Ez kettős összehangolást jelent: **a tananyaghoz és a hallgatókhoz is „hozzá kell igazítani” a módszereket**. Megvizsgálta azt is, hogy a vizsgált paraméterek összehangolásának, vagy az összhang figyelmen kívül hagyásának melyek lehetnek az okai.

Emellett megvizsgáltam azt is, hogy **a hallgatók véleménye szerint megtörténik-e ez a kettős szinkronizáció**. (Isd.: 67-71.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A kutatás adataiból látszik, hogy alig volt olyan oktató (csak az osztrák oktatók közül, 2 andragógus, és két nem andragógus jelölte azt a választ, hogy nem egyeztetési módszereit a tananyaggal), aki ne lett volna tisztában azzal, hogy a tananyag önmagában nem működhet a megfelelő módszertan használata nélkül. Azt hiszem, hogy azzal is tisztában vannak az oktatók, hogy bevallani (még önmaguknak is nehéz lenne), hogy a módszereket nem egyeztetik a tananyaggal, olyan lenne, mintha nem ismernék a tanári munka alapvető elveit. Megjegyzem, hogy az osztrák felsőoktatásban tanító szakemberek között voltak a legtöbben, akik nem válaszoltak a kérdésre. Ez következtetni enged arra, hogy más szemléletmódot reprezentálnak a válaszaik, amely mögött **az osztrák felsőoktatás merevebb, szabálykövetőbb rendszere áll**.

Kíváncsi voltam, hogy az igennel válaszolt oktatók, hogyan indokolják azt, amiért egyeztetik a didaktikát és metodikát a tananyaggal, mivel evidenciának tekintették a kettő közötti harmonizációt. Az andragógusok a hazai és külföldi mintában is **a hatékonyságot jelölték meg a szinkronizáció okaként**. A magyar mintát tekintve többen (6 fő) válaszolták azt is, hogy a tudásanyag és a módszertan csakis egységben létezik, valamint a hallgatói aktivitás érdekében is ugyanennyien (6 fő) hangolják össze módszereiket a tananyaggal. Megint felmerült néhány olyan kérdés, amelyet érdemes lenne megvizsgálni annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a vizsgált témáról, de ez egy másik, attitűd vizsgálat keretében folyhatna, amely nem andragógiai, hanem inkább pszichológiai jellegű.

Az andragógus és nem andragógus csoportokat együtt vizsgálva szembevetjük, hogy a hazai oktatók viszonylag nagy számban panaszkodnak arról, hogy alapkompenciákat kell a felsőoktatásban a kurzusokon pótolniuk. Felmerül a kérdés, hogy a tananyaghoz hogyan lehet hangolni a módszereket, ha előbb efféle hiányokat kell pótolni (a két különböző oktatói feladat ugyanis más-más módszereket igényel), valamint a képességallokáció is nehezen végrehajtható egy olyan csoportban, ahol néhány személy alapkompenciái hiányoznak a tananyag kódolásához és később, az ellenőrzés szintjén a dekódoláshoz.

A fent leírtak kapcsán egy újabb kérdés: Feladata-e a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak az **alapkompenciák pótlása**, amikor közben rá nehéz feladat hárul, a „többi” hallgató szakmai kompetenciáinak fejlesztése. A cseh és osztrák oktatókkal készített interjú során meglepően demokratikus szemléletet rögzítettem. A dyslexiás, dysgraphiás hallgatókat, vagy a fogyatékkal élő hallgatókat olyan fejlett infrastrukturális háttér segíti, hogy az oktatónak nem okoz problémát

(így megértően kezelik a tanulásban akadályozott személyeket), hiszen nem „kell” velük külön foglalkozni, mert nem hátráltatják a tanulási-tanítási folyamatot, és nem terhelik az oktatót. Hazánkban ez a szemlélet még nem alakult ki, **az oktatókra egyenként nagy terhet ró, ha van egy-egy tanulásban akadályozott hallgató a csoportban.** Az oktatók tisztában vannak a hallgatók társadalmi-szociális hátterével is, így gyakran azt is tanulásban akadályozottnak tekintjük, aki nagycsaládos, messziről jár, vagy szegény, stb.

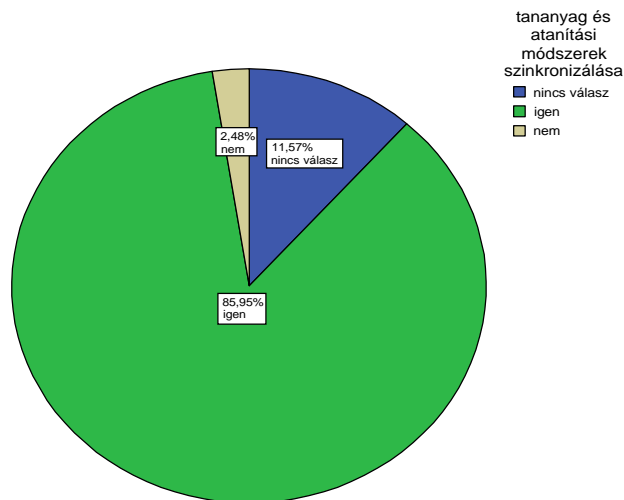
Amikor az oktató egyezteteti a módszereket a tananyaggal, az általában **„belső” megbeszélés** eredménye, még akkor is, ha ezt később megbeszéli a kollégáival, vagy ha mégis változtat az eredetileg használni kívánt módszeren.

Az **oktatói módszerek egyeztetése a hallgatókkal** viszont kevéssé történik meg. A **visszacsatolás** elvégzésére, vagyis az oktatók által tanított kurzusok hallgatóinak véleménynyilvánítására volt szükség. Kiderült, hogy a legtöbb oktató azt nevezi egyeztetésnek, amikor elmondja, hogy milyen módszerrel fog oktatni (de ennek száma is elenyésző), inkább azt értik alatta a tanárok, hogy elmondják, mi a kurzus teljesítési feltétele, hogyan és mi alapján fog történni a számonkérés. Ez pedig semmi esetre sem nevezhető a módszerek egyeztetésének a hallgatókkal. A következő adatsorokat ezzel a (fogalmi „csúsztatással”) nézőponttal elemeztem.

Az oktatási módszereket a hallgatókkal a hazai oktatók nagyjából fele (32% andragógus, és 20% nem andragógus) egyezteteti. **Az osztrák és cseh mintánál szinte minden oktató az egyeztetés mellett voksolt.** Az egyeztetett módszerek előnye az, hogy a hallgató tudja, hogy mit, hogyan miért csinál, és milyen lehetséges következményekkel jár a jól (vagy rosszul) teljesítés. A **hallgatói „ellenállás”** ilyenkor csökken az oktatóval szemben, a **konfliktushelyzetek** száma kevesebb lesz, a légkör pedig bizalmasabb. Vannak olyan felsőoktatási intézmények és szituációk (pl.:), amelyben egy módszertanilag kiváló oktató is tudja, hogy nem szabad egyeztetni a módszereket a hallgatókkal, hiszen épp az a módszer lényege, hogy a hallgatók ne ismerjék fel. Ezek általában pszichésen sokkoló, provokatív és szélsőséges módszerek, amelyeket a felsőoktatásban nem ajánlott használni.

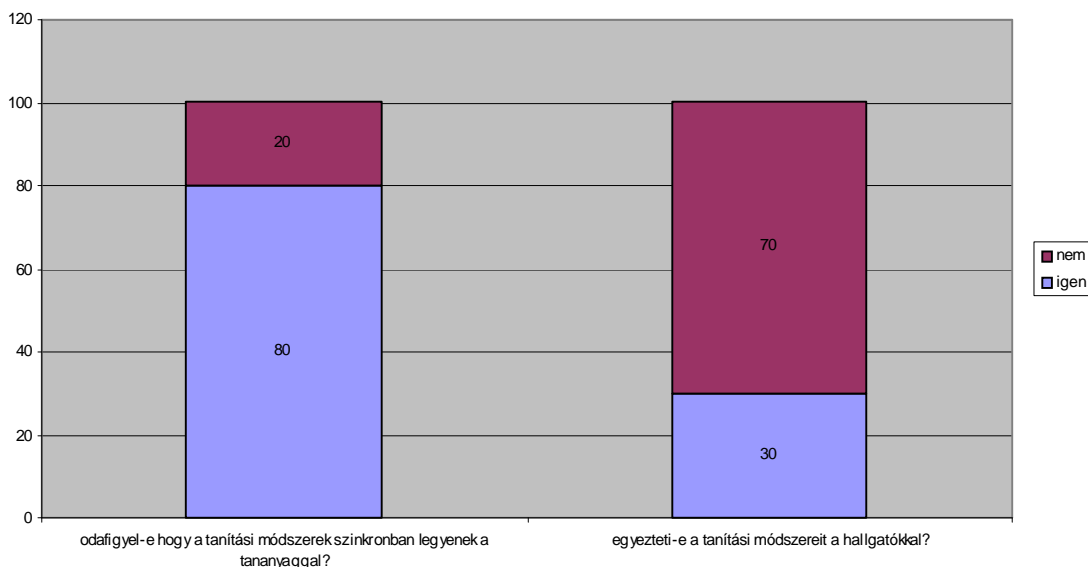
A **hazai megkérdezett oktatók** közül a legtöbben (bevallották), hogy **eddig nem tartották fontosnak** a módszerek egyeztetését a hallgatókkal, válaszukkal „ígéretet” is tettek arra, hogy a jövőben ezt nem mulasztják el, ez még mindig azt a hierarchikus, poroszos szemléletet tükrözi, hogy a hallgató nem számít partnernek a tanulási tanítási folyamatban, nem kell tudnia, mi miért történik, csak végre kell hajtania a „parancsokat”. Nem véletlen, hogy a NATO-ban a mai napig a német és osztrák katonákat tartják a legjobb szakembereknek, mivel ehhez már gyermekkortól kiválóan szocializál a poroszos iskolarendszer. A gondolkodási műveletek dinamizmusa, az önálló véleményalkotás képessége, a kooperációs készség viszont redukálódik, ami az új Bologna-folyamat által előírt kompetenciák nagy részénél elengedhetetlen.

Összességében a következő diagrammon látható, hogy a három országban vizsgált andragógus és nem andragógus oktatók többségben fontosnak találták a szinkronizációs eljárásokat, a megvalósítás módját viszont ez a kutatás nem hivatott elemezni.



33.sz.ábra

Hallgatói visszajelzés: módszerek szinkronizálása és egyeztetése a hallgatókkal (%)



34.sz.ábra

A fenti ábra azt mutatja, hogy bár az oktatók 85,95%-a úgy gondolja, hogy egyeztet, azokban a csoportokban, ahol az oktatókat vizsgáltam, a hallgatók szerint a tanítás módszerét mindössze 30%-uk egyezteteti a hallgatókkal. Egyeztetés alatt itt is a teljesítés feltételeinek tisztázását, a tematika „elmondását” értik. Az **ismeret hiányában**, hogy miről is kellene hallaniuk, a **hallgatók sem tudják megítélni**, hogy az **oktató épp mit és hogyan tervez** (tervezhetne) velük. A tananyag és módszerek egyeztetésének tekintetében sokkal jobb a helyzet a hallgatók véleménye szerint, hiszen 80% gondolja úgy, hogy az oktató megfelelően használja és építi fel a tananyag és módszer egységét, nincsen hiányérzetük a kurzus során.

Ebben a kérdéskörben végzett vizsgálatomat nem tartom sikeresnek a kapott, elemezhető adatok ellenére. Úgy gondolom, hogy fogalmi, tartalmi zavarok vannak mind az oktatók, mind a hallgatók megfogalmazásában. A felsőoktatásban kiválóan használható andragógiai módszerek legnagyobb részéről „nem is hallottak”, így nem tudják megállapítani, hogy mi az a módszertani hiány, ami jelentkezik a kurzusokon. Amennyiben hiányt érzelnek, az a már meglévő

infrastrukturális háttér „romlását” kifogásolja. Pl.: nem panaszkodtak, hogy nincsen projektor, de miután bevezették a multimédia használatát a kurzusokon, hiányolták, ha nem volt megfelelő a többi órán a technikai háttér.

4.2.6 A kollégákkal történő szakmai megbeszélések tárgyát képező témakörök és a megvitatás gyakorisága

A kollégákkal történő megvitatás (azért nem konzultációt használtam, mert nem csak a „hivatalos” meetingeket értettem alatta) gyakorisága a kollégák közötti együttműködést, szakmai párbeszédet, és az oktatói értékrendben fontosnak tartott problémákat tárja fel, egyszerre. A zavaró helyzeteket külön fejezetben elemeztem, természetesen ezek egy része ebben az adatsorban is benne foglaltatik, de a célom most egy másik nézőpontú elemzés: nem a problémák, hanem a szakmai események megvitatásnak gyakoriságának és témáinak felderítése. (Izd.: 72-87.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A hazai oktatóknál mindkét csoportban a „havonta” és a „gyakrabban, mint havonta” válaszok domináltak. Viszonylag magas értékeket kaptam a „félévente” válaszra is. Ebből arra következtek, hogy a tanszéki értekezleteken zajlanak ezek a beszélgetések legnagyobb részben. Ahhoz, hogy személyre szabott, kompetencia alapú fejlesztéseket végezhesünk, valószínűleg többet kellene konzultálni a vizsgált témákban. Ha megtörténik is a hallgatói kompetenciafejlesztés összehangolása az oktatók körében, ez a megbeszélési gyakoriság kevés a kontrolláláshoz.

A másik két mintában is hasonló a helyzet, de az osztrák felsőoktatás szakembereinél legszórtabb a minta, így akár heti szinten is megbeszélnek a következő szakmai szempontokat, ha szükséges, és ez az együttműködési és kommunikációs tényezők minőségét is jelzi a kollégákkal. A cseh mintában havonta, vagy inkább ennél kevesebbszer vitatják meg (ez szakmai autonómiára, de a kommunikáció-, vagy az összehangolt munka hiányára is utalhat) a kollégák a következő témaköröket:

A hallgatók előmeneteléről tartott szakmai megbeszélések lényegében a kompetencia alapú tanulási folyamat elősegítéséről szólnak. Ebben a kutatásban nem vizsgálom, hogy melyik oktatócsoport mit is ért az alatt, hogy hallgatói előmenetel. Ez ugyanis lehet a kapott osztályzatok egymáshoz viszonyítása, a félévenként kapott osztályzatok változásai, magatartásbeli fejlődés, stb. Azért nem tartottam fontosnak ezt a kérdést mélységében vizsgálni, mert nem a kompetenciafejlesztés a jelenlegi dolgozatom témája, így nem fontos, hogy az „előmenetel” a kulcskompetenciák melyik területén következik be, a lényeges kérdés az, hogy megbeszélnek-e, fontosnak tartják-e az oktatók.

Hazánkban évről évre kevesebb hallgató jelentkezik a felsőoktatásba (ennek okai lehetnek szociológiai, anyagi jellegűek, stb. –ezt jelenleg nem vizsgálom). A néhány évvel ezelőtt, amikor munkába álltam a bajai Eötvös József Főiskolán, óriás létszámú osztályok (80-90 fős levelező) nagyjából harmadára csökkentek. **Ez baljós előjel a felsőoktatásnak és a társadalomnak is, de a tanári módszertan használatának szempontjából kedvező.** Sokkal könnyebb megismerni a hallgatókat, személyre szabni a tananyagot és módszertant. Kérdés, hogy a gyakorlatban megtörténik-e a **személyre szabott módszerek alkalmazása**, vagy maradtunk azoknál a legtöbbit használt frontális módszereknél, amelyeket akkor is használtunk amikor mi a képzők még tanulók és hallgatók voltunk. (Az általános és középiskolában, esetenként az egyetemi képzésekben is ezt tapasztaltuk tanárainktól, és mint tudjuk, a tanulás konstruktív folyamat: „ami minket emberré tett, az biztosan beválik náluk is”).

A hazai mintát összegezve átlagosan inkább **alkalmanként beszélnek meg a hallgatói előmenetelt az oktatók**, és arányaiban nincsen jelentős különbség az andragógiai végzettségű és egyéb végzettségű hazai oktatók között. Az osztrák mintában legnagyobb (ismét) a szóródás, de azt kell megállapítanom az adatsor alapján, hogy az **andragógia tudományát ismerő szakemberek kevesebbet beszélnek a hallgatói előmenetelről, mint nem andragógia végzettségű kollégáik**. Ennek oka az is lehet, hogy az andragógia tanszékeken egyelőre kevés a szakoktató, sokan a kapcsolódó tárgyak oktatása révén vannak a tanszéken, így szakmai kommunikáció inkább intézmények között folyhat, ami ritkábban történik (pl.: grazi és klagenfurti egyetemek oktatói között). A **cseh mintában** az oktatók láthatóan **fontosnak** tartják a vizsgált kérdést, mert **gyakori a megbeszélés** ezekről a témákról, annak ellenére, hogy ők azok, akik a legkevesebb dolgot beszélnek meg egymás között.

A **hallgatói tanulás segítésének megbeszélése** egyrészt következik a fent elemezett témából, hiszen ez a „hogyan”-ra adott válasz, másrészt a tanári attitűdből, a hallgatókhoz való viszonyból, és a felvállalt tanári értékekből. A témakör sokat vitatott lapproblémája, hogy felelős-e a tanár a hallgató fejlődéséért, megtesz-e mindent szakmailag, vagy egyáltalán mi az amit szakmailag-erkölcsileg megtehet. Ennél a kérdésnél jól látható az országok közötti, tanári attitűd-beli különbség.

A **hazai andragógus oktatók ritkán, vagy alkalmanként** beszélnek (feltehetően stratégiát is terveznek ilyenkor) erről, a **nem andragógiai végzettségű oktatók** viszont ennél **gyakrabban** konzultálnak a témában. Az **osztrákoknál** hasonló mindkét minta, inkább **ritkán, vagy alkalmanként** kerül szóba a tanulássegítés kérdése. Igaz, hogy az osztrák szemlélet az oktatók és a hallgatók részéről is szabadabb individuumból feltételez, és magasabb az önirányítás szerepe (míg a magyar oktatók felvállalják a feladatot). A **cseh oktatóknál a „gyakran” válasz dominál** leginkább, a három vizsgált oktatói minta közül itt a **legerősebb a kontroll a tanulás segítése és a pályakövetés szempontjából**.

A **hallgatók képességeinek fejlődéséről** folyó megbeszélés nem egyenlő a képességfejlesztés megvitatásával, tehát nem stratégia, hanem egy eredmény megbeszélése. A hazai és a cseh mintában alkalmanként, az osztrák mintában inkább gyakran jellemző. A nemzeteken belüli, összehasonlító szakmai szelekció nem mutat jelentős eltéréseket.

A **kompetenciafejlesztés** megvitatása és az új tanulási elméletek bemutatása olyan tanszéki-intézeti kollektívát feltételez, amelyik saját maga is alkalmazza az önfejlesztés, önnevelés módszereit, valamint nyitott, egymástól tanulni képes, pozitív személyiségekre utal.

A magyar andragógus mintában a „soha”, „ritkán” és „alkalmanként” a domináns, ami egybeesik a rossz intézményi kommunikáció, a kollégák és intézmény általi zavarok gyakoriságával, és ezáltal a leterheltséggel és stresszel. A hazai nem andragógus minta ennél pozitívabb, mondhatni az „alkalmanként”, tehát a középérték a domináns. Ez megfelelő kommunikációra és együttműködésre utal. A válaszadók számarányainak tekintetében az osztrák minta mindkét bázisa a hazai, nem andragógus mintával mutat egyezést. A cseh andragógusoknál a „gyakran” válasz, a nem andragógusoknál pedig a „gyakran” és „alkalmanként” szerepelt a legtöbbször, de a két minta között a különbség nem jelentős, ami összességében jó kommunikációra és nyitottságra utal a kollektívában (a zavaró helyzeteknél is kiderült, hogy inkább az intézmény és oktatáspolitikai okok problémáit a felsőoktatásban, a szakemberek együttműködésével nincs probléma).

A **szakmai ellenőrzések eredményeiről** tartott megbeszélések a hallgatók fejlődésének más szempontú megvitatása, hiszen fejlődés annak ellenére is lehetséges, hogy az ellenőrzés eredménye nem mutatja. (Pl.: amikor az oktatók észreveszik, milyen felkészült és aktív lett egy hallgató, de ZH eredménye mást mutat...) Ilyenkor módszertani „áthidaló” megoldást kell alkalmazni, hogy a visszajelzés megvitatása ellenére megtartsuk a hallgatói motivációt, valamint kiderítsük a motiváció okait (vagy az előtte észlelhető alulmotiváltságot), és ehhez igazítsuk módszereinket. A hatékonyság érdekében minden oktátónak tudnia kell a kialakított stratégiáról az adott hallgatóval kapcsolatban.

A **hallgatók véleménye** az oktatók minősítése is egyben. Mutatja azt, hogy mennyire szimpatikus, mennyit lehet tőle tanulni, mutatja, hogy milyen módszert alkalmaz általában (azért félnek tőle, mert igazságtalan, vagy azért, mert emberileg-szakmailag meg akarnak neki felelni, és ez nagy kihívást jelent, stb.). Mutatja azt is, hogy az oktató mennyire volt képes az alkalmazkodásra az adott korosztályhoz, stb.

Más szempontból vizsgálva a hallgatói véleményeket: tulajdonképpen pletykák, amelyek néha viccesen, néha pedig bosszantóan is „elsülhetnek”. Néha nagyon szubjektívek, és hazugságok, néha pedig tükröt tartanak elénk. Ahhoz, hogy erről döntsünk, a kollégák megerősítése, vagy cáfolata szükséges.

A **hallgatói magatartás megbeszélése** gyakran fonódik össze a hallgatók véleményéről folyó diskurzusokkal, vagy helyettesítik azt. A legtöbben ugyanis magatartási hibának ítéljük, ha valaki olyat mond, ami nekünk nem tetszik. A pszichológiában ezt háritásnak, vagy tagadásnak nevezik ezt az ösztönös önvédő mechanizmust.

A hallgatói magatartás (tényleges) megbeszélésekor általában a szocio-kulturális tényezőket vizsgáljuk a saját értékrendünk alapján. A visszajelzés érdekében feltétlenül szükséges a kollégák megerősítése, külső álláspontja egy-egy ilyen típusú konfliktus esetén. Igazán jó, ha a kollektívában különböző generációk véleményét is megismerjük az adott problémát vizsgálva.

A **felsőoktatásban** a tanári autonómia megengedi a metodika-didaktika széleskörű alkalmazását. A **kerettantervekben** fel kell tüntetni a módszert, amelyet a kurzus során alkalmazni kívánunk, de (hacsak nem nagyon extrém) ezt csupán a szakfelelős ellenőrzi. Az is megengedett, hogy a kurzus során módszert váltsunk, ha szükséges, és ezt egyeztetni sem kell senkivel. Az viszont fontos, hogy a használt módszerek eredményességét megvitassuk, esetleg egy elkezdett és bevált módszert „továbbadjunk” a kollégáknak a csoport haladásának érdekében.

Az értékelési módszerek nagy része a kurzuson használt módszerből következik, és egészen szélsőséges végeredményt mutathat. Saját tapasztalatom szerint **a hazai hallgatók nem tudják az önértékelés és a hallgatótársak értékelését reálisan elvégezni. Ez az önértékelési kompetencia, és a döntésképeség, határozott vélemény hiányára utal.** A hazai oktatási rendszerben megszokottá vált, hogy a tanár „kiveszi a döntést” a diák kezéből, ítélete megkérdőjelezhetetlen, így a hallgató számára semmilyen felelősséggel nem jár együtt. (Az oktatók néha még azt is magatartási gondként értelmezik, ha valaki sokat kérdez, vagy megkérdőjelezi a hallottakat). Az efféle szemlélet alkalmazásával a kompetenciafejlesztések, érvelési készség fejlesztése, reális ön-, és társak értékelésének képessége, stb. elmarad. A magyar andragógus mintában nem jellemző ennek megbeszélése, a nem andragógusoknál ennél gyakoribb. Az osztrákok és csehek mindkét vizsgált rétege inkább ritkán beszél a hallgatói értékelés alkalmazott formáiról.

A **kollégák szakmai értékelése** nagyon **kényes téma**. Az értékelések általában az elvégzett munkával, feladatokkal függenek össze, és nem megbeszélés, hanem beszámoló-jellegűek. A **magyar felsőoktatási szakembereknél** általában **ritka az ilyen megbeszélés** (amennyiben a társadalmat az iskolarendszer miatt általában nem jellemzi reális önértékelés, nem várható el az oktatóktól sem). **Az osztrák mintában mindkét tanári csoport értékeli**, és leginkább a „ritkán” választ adták, ugyanez az eredmény szerepelt a cseh oktatóknál is, de a minta kevésbé volt elszórva a kategóriák között, így a válasz határozottabb, egyértelműbb.

A felnőttoktatási értékek megbeszélése a kollektíván belüli egységes szemléletet, együttműködési hajlandóságot mutatja meg, valamint az oktatás menetén kívüli személyes hozzáadott értéket. Ez sokszínű lehet, hiszen minden oktató más-más személyiség, így a fejlesztési stratégiák felépítésénél más-más területen alkalmazhatók. Minden vizsgált mintában ritkán beszélnek meg, ez arra utal, hogy nem ismerik eléggé az oktatók egymás képességeit és lehetőségeit, valamint nem használják ki az emberi erőforrás nem tanári kompetenciákkal összefüggő oldalát.

A **továbbtanulás és elhelyezkedés lehetőségei** egyben a szakoktatás és a gyakorlat, vagyis a munkaerő-piac világának összefüggéseire világít rá. Amennyiben nincs élő kapcsolat a tanszék,

vagy intézet munkája és a munkaerőpiac (esetleges szakmai gyakorlólhelyek) között, a hallgatók kudarcra vannak ítélve. Az oktatók szakmai kompetenciáinak erőssége, ha nem csak az elméletben, de a gyakorlatban is szakemberként tekintenek rájuk. Mivel a munkaerő-piac világa gyorsan változik, ezeknek a személyes, oktatói kapcsolati tőkéknek folyamatosan követniük kell ezeket az átalakulásokat. Ez egyrészt folyamatos kapcsolatépítést (fenntartást) jelent, másrészt a legszínvonalasabb gyakorlólhelyek felderítését és bevonását a felsőoktatásban folyó gyakorlati munkába.

A hazai mintában leginkább alkalmanként kerülnek megbeszélésre ezek a tényezők, ami nem mondható „elégésesnek”, mivel a hazai felsőoktatási rendszerek épp a gyakorlati képzések megerősítéséért küzdenek. Az osztrák mintát vizsgálva inkább a ritka megbeszélések dominálnak a témában, de az osztrák felsőoktatási rendszer már megoldotta a gyakorlat problémáit, így egy jól működő rendszerben elég lehet a minőségi munkához ez a szint is. A csehknél az „alkalmanként” válasz túlsúlya volt jellemző, így valószínűleg épp annyit kerül szóba ez a probléma, hogy megoldják az ezzel kapcsolatban adódó lehetőségeket és feladatokat, minőségi szinten

A tárgyak kapcsolódási pontjainak megbeszélése fontos minőségbiztosítási kérdés, és együttműködési alapfeladat. **A hazai mintában** a „ritkán” és „alkalmanként” válaszok kerültek többségbe, de a minta szóródása arra utal, hogy a **megbeszélések gyakorisága megfelel a minőségi oktatáshoz szükséges egyeztetésekhez. Az osztrák oktatóknál** mindkét csoportban „alkalmanként”, vagy annál többször kerülnek megbeszélésre a tárgyak tartalmi és kapcsolódási pontjai, így feltételezhetően a **minőségi oktatási színvonal** elérése gördülékenyebben kialakulhat. A **csehknél** mindkét csoport „alkalmanként” beszéli meg a vizsgált kérdést, amely inkább a **magyar tanári attitűdhez áll közelebb**, mint az osztrákhhoz.

A felsőoktatásban dolgozó szakemberek megbeszélésének tárgyai, és ezeknek a gyakorisága felvázolja, hogy mi az, ami fontos az egyes országok oktatói kollektívája számára. Oktatói attitűdöt, értékrendet egyaránt levezethetünk belőle.

Hogy mi az, ami fontos az oktatóknak, minden nemzetnél más sajátosságokat mutat. Következtetni lehet belőle arra is, hogy épp milyen szinten áll az adott feladat megvalósításában, hiszen ha valami kevésbé fontos, nem feltétlenül rossz értékrendre utal, hanem arra, hogy a vizsgált kihívás nem okoz gondot a vizsgált társadalomban. A felsőoktatási kollektívák **hiányosságait, kommunikációját, attitűdjét, értékrendjét** is megállapíthatjuk belőle, ami pedig a rendszer által képzettek hiányosságait, kommunikációját, attitűdjét, értékrendjét is meghatározza.

4.2.7 Együttműködési formák használatának gyakorisága a felsőoktatásban

Azt vizsgáltam, mennyire együttműködők az oktatók a magyar, a cseh, az osztrák felsőoktatási rendszerben. Az új andragógiai kompetenciák rendszerében már bemutattam, hogy a kommunikációs készség, és **együttműködési képesség** szerepe felértékelődik. Vizsgáltam tehát, hogy a felsőoktatásban, az oktatási tevékenységen belüli (a konferenciaszervezés, tréningek, stb. nem tartozik ezek közé a tevékenységek közé, mert a tanári szerep ezeknél átalakul) együttműködés milyen színvonalon praktizál. (Izd.: 88-99.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

Az adatokból látható, hogy az integrált tárgyak tanításában nagyon változó a minta, a nem andragógus végzettségű oktatók tekintetében magasabb számokat mutat, **így az egyéb végzettségű felnőttképzési szakemberek hajlandósága az együttműködésre magasabb, mindhárom országban.** Ez utalhat arra a tényre, hogy az andragógia tudományterülete még fiatal, csoportdinamikáját tekintve a „viharzás” korszakát éli, míg az egyéb területeken az oktatók már

megoldották a presztízsbeli kérdéseket. (Nem elhanyagolható tény, hogy az andragógus populáció a legfiatalabb a felsőoktatásban életkorát tekintve, lsd.: alaptáblázatok 2.1 fejezet).

Ugyanez a tendencia jellemzi az összefüggő tárgyak órarendi tömbösítését is, bár ebben a szempontrendszerben **az osztrák** minta kiugrik, mivel ott **jellemzőbb az együttműködés**, valamint **magasabbak az értékek a cseh andragógusoknál is**, ami utalhat a tudományterület kiforratlanságára.

Az **oktatók tevékenységének tartalmi egyeztetése** nem feltétel, inkább minőségbiztosítási kérdés a felsőoktatásban. Az osztrák és magyar mintákban mégis úgy tűnik, hogy mindenki rendszeresen ellátja és koordinálja ezeket a feladatokat, míg a cseh minta kiemelkedik azzal a nézőponttal, hogy gyakran elvégzi a tevékenységek tartalmi egyeztetésével kapcsolatos összehangolásokat.

A témák közös tanítása tekintetében (amikor a tantárgyi tartalmakat egyeztetni kell), amikor különböző tárgyakat tanító oktatókkal (akik valószínűleg nem a tanszéken belül elérhetőek, így az **intézményen belüli**, egységek közötti kommunikációt is reprezentálja) kell együtt dolgozni **az együttműködési készség a hazai oktatók között nagyon ritka. Az osztrákoknál és cseheknél viszont fordított a helyzet, kiválóan elkülönítik vagy felosztják a tantárgyi tartalmakat, együttdolgoznak más egységek oktatóival.**

A **projektek közös kidolgozása** összehangolt, minőségi oktatói munkát feltételez, amelynek megvalósítása valószínűsíthető. Amikor különböző tárgyak oktatóival történik az összehangolt munka, a konkurenciaharc kevésbé jelenik meg (viszont a teljesítmények elválaszthatóak egymástól, és kevésbé látványosak), mint az azonos tárgyat oktató tanárokkal való munkában. A közös projekt kidolgozása különböző tárgyat tanító oktatókkal az andragógus oktatóknál, minden nemzetnél meghaladták a középértékeket, ez azt jelenti, hogy ebben az irányban nyitottak, és jól lehet építeni a kooperációra. A hazai nem andragógusoknál szintén megvolt a hajlandóság az efféle együttműködésre, de az osztrák és a cseh minta azt mutatta, hogy a nem andragógus végzettségű oktatók kevésbé preferálják az effajta munkát.

A vizsgált minták szerint a közös projekt kidolgozása, az azonos tárgyat oktató tanárokkal, minden nemzetnél, minden mintában készségességet mutatott.

Az **értékelési eszközök közös kidolgozása** feltételezi az előzetes tartalmi egyeztetést, valamint a módszertani egyeztetést a felsőoktatásban dolgozó szakemberek között.

A hazai és az osztrák andragógus minta nem mutat nagy együttműködési készséget abban a tekintetben, hogy a más tárgyat oktató tanárokkal ezt összeegyeztesse, holott a közös projekt kidolgozás, amely hasonló együttműködést igényel, nem jelentett problémát számukra. **A cseh andragógusok, s a hazai nem andragógusok mutattak a legtöbb hajlandóságot a más oktatókkal való együttműködésre különböző tárgyak értékelési rendszereinek kidolgozása esetében.**

A **hazai oktatói minta egészben**, valamint az **osztrák** nem andragógusok mutattak arra leginkább hajlandóságot, hogy **együttműködjenek az értékelési eszközök kidolgozásában** az azonos szakon tanító tanárokkal. A csehek válaszainak elemzése érdekes, mert egyik mintában sem mutattak elutasító magatartást ebben a tekintetben, míg az osztrák és magyar mintában megjelennek a nemleges válaszok is.

A **hallgatók kompetenciafejlesztése** egyértelműen közösen megoldandó, megbeszélendő feladat minden felsőoktatási tanszék vagy intézet számára, habár a munka megvalósítása az egyes kurzusokon történik. A modernizált (Bologna-folyamat) felsőoktatási rendszer megköveteli a kompetencia alapú tanulási folyamat megszervezését, így itt minden adatnak a maximális együttműködést kellene mutatnia ideális esetben. Ehhez képest **a hazai oktatók mindkét mintája nagyon ritkán hajtja végre ezeket a feladatokat, az osztrák minta közép szinten, a cseh minta pedig még az osztrákoknál is nagyobb gondot fordít az összehangolt kompetenciafejlesztésre.**

Szakkönyvek rendelése esetén a felsőoktatási tanári együttműködés változónak mondható. Általában összehangolják rendeléseiket. A **cseh oktatók** mindkét mintája szintén **összehangolja szakkönyvrendelését**, de erre nagyobb hajlandóságot mutat, mint a hazai minta. Az **osztrák mintában** pedig az figyelhető meg, hogy inkább nem hangolják össze a rendeléseket. Ennek oka lehet, hogy az osztrák felsőoktatásban a tanári autonómia kiterjed a pénzügyi helyzetre is (az oktatóknak nem kell a könyvtárvezetőtől, vagy a gazdaságistól engedélyt kérni a szakkönyvrendelésre). Más részről azt is jelentheti a **csehek és magyarok összehangolt rendelési hajlandóságát**, hogy a tartalmak egyeztetése alapján döntenek, és közös feladatnak tekintik a szakirodalom problémáját.

A **közös jegyzetírásra** való hajlandóság az **osztrák és a hazai minták** mindkét esetében azt mutatják, hogy **az oktatók nem igénylik** a más oktatókkal közös munkát. A **csehek esetében** eléggé szórt a minta, hajlandóságot mutatnak, de az oktatók itt is **inkább egyedül dolgoznak**. Valószínűleg azért igaz ez minden oktatói mintára, mert az egyedül kiadott tudományos publikációk és jegyzetek „értéke” nagyobb a tudós társadalom számára. A hallgatók szempontjait figyelembe véve viszont a tárgyak kapcsolódási pontjai alapján hatékonyabb oktatási segédeszköznek mutatkozna egy közösen írt jegyzet (pl.: fejezetenként más oktatókkal, ugyanabban a témában).

Az **együttműködési hajlandóság** a konkrét, gyakorlatias feladatok esetében sokkal alacsonyabb volt, mint az elvi megegyezések területén, amit az előző fejezetben vizsgáltam. Úgy tűnik, hogy az **egyedül végzett tudományos munka megbecsültebb a felsőoktatásban**, mint az összehangolt (hatékonyabb) csapatmunka. Ez mindhárom országban az oktatók elszeparálódásához vezet, mind a saját, mind a más szakmáktól. Azt figyelembe véve, hogy az andragógia multidiszciplinális tudományterület, a más tárgyat tanító szakemberektől rengeteg a tanulni valónk. Ahhoz pedig, hogy az andragógia kiharcolja megérdemelt helyét a diszciplínák között, meg kell ismertetni a tudományos munkát más területek szakembereivel, és a legfontosabb, hogy a szakma együttesen tudjon belépni a tudományok közötti verseny világába.

A tudánypolitika feladata lenne, hogy a felsőoktatási minősítésekhez kapcsolódó írásos teljesítmények értékelési szempontjait átrendezze.

4.2.8 A kurzusokon megvalósuló feladatok és célok, a megvalósulás gyakorisága szerint a felsőoktatásban

A kurzuson megvalósuló célok a tanulási-tanítási folyamat céljainak megvalósulását jelzik. Ennek legfontosabb részfeladatai a célok, követelmények megvalósulása, a hallgatók fejlődésének, haladásának segítése, a tanulásszervezési és módszertani kérdések megvalósulása. Amennyiben ezek közül bármelyik is csak a minimum szinten, vagy egyáltalán nem valósul meg, komoly szakmai hibát jelent a felsőoktatás számára. (Ism.: 100-105.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A **célok, követelmények megvalósulása tekintetében az osztrák és a hazai minta egyezik**, azt mutatja, hogy megvalósulnak ezek a feladatok. De gyakori a „ritkán” és „alkalmanként” válasz megjelölése is, így az oktatási minőség nagyjából 1/3-ában vérszenen alacsony a célok, követelmények megvalósulása. A cseh minta szélsőséges, a „ritkán” és a „nagyon gyakran” válaszok jellemzik. Ebben a mintában érdemes lenne egy mélyebb kutatást végezni abban a tekintetben, hogy a miértekre választ kapjunk, és hogy pontosan definiálják a cseh oktatók, hogy pontosan mit értenek a megvalósult cél és követelmény alatt.

Annak ellenére, hogy a célok megvalósulását nem értékelték egyértelműen pozitívan a felsőoktatásban tanító szakemberek, a hallgatók haladásának segítségét minden mintában átlagosan

értékelték, amennyiben a szóródás arányszámait összesítem. Látható, hogy nincsenek teljes mértékben megelégedve a haladássegítés megvalósulásával az oktatók, de a „gyakran” válaszokból kiderül, hogy elégségesnek tartják a helyzetet, és az e-téren végezett szakmai munkájukat.

A **tanulásszervezési feladatokkal** szemben elégedettséget mutat a hazai andragógus oktatói minta (ahogy az osztrák oktatók mindkét csoportja is), ezzel szemben a hazai nem andragógusok már elégedetlenebbek. A felnőttoktatási problémákat a leginkább megoldani vágyó (felismerő) oktatók a csehek voltak.

A **tanulásszervezési és módszertani problematika** általában az oktató felkészültségére épül. A magyar (és a magyar nem andragógusoknál „gyakran”, vagy „alkalmanként”) és osztrák andragógusoknál közepes mértékben, a cseheknél ennél gyakrabban megvalósuló cél. **A cseh oktatók öntudatosabbnak tűnnek**, többen jelölték a megvalósulás gyakoriságát.

Az **egyéb szempontok megvalósulása a kurzuson** kategóriában minden vizsgált kategóriában az oktatók egy konkrét módszert jelöltek meg a legtöbben, így véleményem szerint nem tudtak különbséget tenni a kurzus célja és módszerei között. Valószínű, hogy összemosódott állapotban van a felsőoktatásban ezen feladatok értelmezése.

4.2.9 Módszerek használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére a felsőoktatásban

Erickson kutatásai³²⁵ alapján az iskolában elért sikerek titka a családban és egyéb közösségekben tanult kommunikáció és az ezek iskolai interakciókban betöltött szerepe határozza meg. Ennek a tézisnek az alapgondolata egyezik a bernstein-i szociológiai kutatások megállapításaival, mely a zárt-, és nyílt nyelvi kód által „determinálja” az iskolában a közép- és munkásosztálybeli gyerekeket, akik előnyeiket vagy hátrányaikat továbbviszik a felsőoktatásba.

Ez azt jelenti az oktató szempontjából, hogy nem egyszerű az ismereteket közvetíteni, még „egy nyelvet beszélő” hallgatóságnak sem. A hallgató szubjektíven építi fel saját tudását, és az értelmezés azonos mértéke és minősége nem garantált a csoportban. Ezért gyakran csoportokat kell létrehozni, amely képesség, intelligencia, tanulási technika, stb. alapján, homogén csoportba rendezi a hallgatókat. **Ez a tracking-módszer. Persze ez sokáig nem volt népszerű oktatási módszer, mert a pedagógia nem fogadta el, mivel a heterogenitás egy-egy osztályban az általános iskolában, vagy a gimnáziumban kifejezetten dinamizálja a közösséget** (néha a rossz irányban is hat). Emellett ez egyfajta diszkriminatív ideológiának tűnt.

Ma már egyértelmű, hogy **a felnőtt olyan sokszínű tapasztalattal kerül be (és olyan sok különböző területen mutat hiányosságokat), hogy szükségessé válik a tracking hatékony felhasználása.** Ez a módszer 2-6 fős csoportokra osztja a hallgatóságot. A kics csoportos tanulás előnye, hogy az egészséges versenyhelyzetben, az egymás iránt érzett felelősség, és a szociális készségek is gyorsan fejlődnek.

Ehhez hasonló tanulási technika a team-munka, amely szintén a résztvevők ugrás-szerű teljesítménynövekedéséhez vezet, emellett kimutatható a hallgatók egyéni felelősségének gyors kialakulása, és az egymástól való függés felismerése, amely gyors kooperációs taktikák kialakulásához vezet. (Ennek a tanulási-tanítási folyamatnak az elengedhetetlen feltétele az önértékelés –maguk és a társak által egyaránt.) Ezzel egy időben a tanát is folyamatosan tanul, fejlődik a csoporttal és tapasztalatokat szerez. (Izd.: 106-120. sz. táblázatokban a kutatási mellékletben)

A rendszeres **szóbeli értékelés** minden oktatói mintában preferáltabb, mint a rendszeres **írásbeli értékelés** használata. Meggyőződésem, hogy a felsőoktatásban dolgozó tanárok nincsenek tisztában azzal, hogy mit jelent a rendszeres szöveges írásbeli értékelés, vagy a rendszeres

³²⁵ F. Erickson: Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement. Anthropology and education. Quaterly, 1987.

szöveges szóbeli értékelés módszere. Ilyen típusú, ad-hoc, szituációhoz kapcsolt értékelési formákat mindannyian használunk, de más a módszer használata, és más az aktus használata. Ez a különbség fel sem merül az oktatókban, hiszen ösztönösen használják a felsőoktatásban a módszereket. Fel sem merül bennük, hogy ez módszer.

A **rendszeres osztályozás természetes a felsőoktatási gyakorlatban**, de az, hogy az oktatók nem figyelik ennek változásait a hallgatók esetében azt jelzi, hogy nem törődnek az egyénnel, és fejlődésükkel. A minta átlagai alapján mindem oktatócsoportról elmondható, hogy közepesen figyelnek oda erre a feladatra.

Az **egyéni fejlődési naplók** vezetése esetében alacsonynak mondhatóak az arányszámok, szintén minden oktatói csoport vizsgálatát tekintve. Ez az egyik legrészletesebb anyaggyűjtést igénylő, legtöbb időt, elvárást az oktatóval szemben támasztó módszer. Ugyanakkor ez az alapja a kompetenciafejlesztésen alapuló, személyre szabott tanulásnak is. A tömegoktatás és a tanári létszám csökkentése kimondottan akadály a egyéni fejlődési naplók szisztematikus vezetésének.

A mérés módszereként a felsőoktatásban, **teszteket leginkább az osztrák oktatók használnak** rendszeresen, kifejtendő kérdéssorok tekintetében viszont a hazai oktatók jeleskednek. Ha a számonkérés anyagainak előkészítésére fordított idővel ezt összehasonlítjuk, láthatjuk, hogy ennek oka nem az, hogy a magyar oktatók „elvárják” a hallgatóktól a gondolkodási műveletek összekapcsolását, hanem valószínűleg az az oka, hogy **a hazai tanári csoportok kevés időt töltenek az anyagok előkészítésével**, így egy-két átfogó kérdéssel könnyebben mérhető a tudásanyag. Az osztrákok viszont a legtöbb időt töltik a számonkérés anyagainak előkészítésével, és a teszt megtervezése igencsak időigényes feladat. Bizonyítja ezt az is, hogy a tesztek közül is a feleletválasztós feladatsorok a legnépszerűtlenebbek nyilván azért is, mert csak bizonyos tudományterületeken használható hatékonyan, a humán tudományok területén inkább a szaknyelvi kommunikáció fontos, amit egy feleletválasztós teszt nem jelenít meg, mert ad adatok számonkérésére alkalmasabb.

A **hallgatói önértékelés és a hallgatótársak értékelése** alapján való minősítés nagyon **népszerűtlen a felsőoktatásban dolgozó tanárok körében**. Egyrészt azt sugallja, hogy nincs szükség a tanárra, másrészt az oktató **fegyelmelési eszközként** is használja. Tőle függ a hallgató, a tanár dönt a sorsáról, az osztályozás által. He ez nem így van, akkor csak azok a hallgatók vesznek részt értékelhetően a kurzuson, akik „akarnak”. A felsőoktatás célja pedig pontosan ez kellene, hogy legyen. Fontos kompetenciákat adhat a hallgatók kezébe ez a két értékelési forma, hiszen a csoportban való betöltött helyet, minőséget, önmaguk értékét segít meghatározni, mégpedig nem azért, mert kényszerítve vannak, hanem önmagukért.

Rendszeresen próbálkozok ezzel a módszerrel, de nem működik a hazai felsőoktatási rendszerben. (A hallgatók között veszekedések robbannak ki, mivel sértve érzik magukat a hallgatótársak értékelése alapján, hiányzik a diplomáciai érzék és az érvelések. Néha pedig a másik véglettel találkozok, amikor "mindenkinek ötöst adunk", tehát nem vállaljuk a felelősséget véleményünkért. Érdekes, hogy azokban a csoportokban, ahol már volt „veszekedés” a jegyek miatt, a legközelebb, amikor alkalmazom a módszert, a hallgatók konfliktuskerülő magatartást mutatnak, és megint csak „mindenki ötöst kap”. Az önértékelés módszere esetében az a tapasztalatom, hogy az „igazat” nem merik kimondani, mert az szerénytelenségnek tűnne, így általában alulértékelik magukat. Érdekes, hogy **a levelező csoportokban az önértékelés módszere működőképes.**)

A statisztikából látható, hogy **a legnépszerűbb tanári módszer a megtanulandó anyag visszakérdezése**. Ennek az egyértelműségnek az ellenére a magyar oktatók a legtöbben, de a többi mintában is megfigyelhető az a tendencia, hogy nemleges választ adtak a kérdésemre. Azt hiszem, hogy a probléma a „rendszeres”-sel volt, és nem a megtanulandó anyag kérdésével.

Az **otthoni feladatok értékelését** még egyértelműbben választották az oktatók. Ez azt jelenti, hogy kreatív munkát kértek számon, ami a kurzus során elsajátított ismeretekre épül, de valamilyen egyéni, vagy csoportos gyakorlati alkalmazást igényel. Ismeretátadás és ennek számonkérése nélkül nem valószínű, hogy minőségi munka végezhető, főleg amennyiben a hallgatók önértékelése és önvezetési készségei nagyon csekélyek.

A hazai és cseh oktatók állításuk szerint az órai munka rendszeres figyelésével gyakran értékelnek. Megint megfogalmazódik a kérdés, hogy mit jelent az értékelés: végleges osztályzatot a kurzus lezárására az indexbe, vagy valamiféle „beszámítást” az osztályzatba. Az osztrákok esetében ez nem népszerű módszer, mivel a kurzusokon való részvétel és órai munka alapkövetelménynek számít. A magyar és cseh rendszer egy kicsit megengedőbb e-t tekintetben.

A **tanítási folyamat rendszeres értékelése** több szempontú, komplex tevékenység. Mind az oktatók, mind a hallgatók részt vesznek benne, közösen jelölik ki a további súlypontokat, és a beépített értékelések további rendszereit. Nem tartom valószínűleg, hogy ezzel a módszerrel tisztában vannak az oktatók, mert ehhez olyan didaktika szeminárium szükséges, ahol a gyakorlatban és elméletben egyszerre valósulnak meg a kurzus céljai és tartalmai. Ezt a módszert használva nem marad idő olyan tananyagra, amely nem erről az elméleti egységről, azaz a metodikáról, vagy didaktikáról szól.

A **hallgatói munkák gyűjtésének** és értékelésének esetében nagyon változatosak a minták. Néhány oktató preferálja, de vannak, akik soha nem használják. Nyilvánvaló, hogy a kurzus jellege dönti el ezt a kérdést. Pl.: művészeti kurzuson a rajzok, képek gyűjtése.

A **hallgatói visszajelzéseket** megvizsgálva a fent elemzett oktatói értékelési módszerekről kiderül, hogy a hallgatók véleménye szerint leginkább a megtanulandó anyag rendszeres értékelése alapján, ezt követően a rendszeres osztályozás és annak változásainak figyelése alapján osztályoznak az oktatók. Ezt követi a kifejtendő kérdéssorok rendszeres használata, az otthoni feladatok rendszeres értékelése és a rendszeres szóbeli értékelés népszerűsége. Egyáltalán nem preferált a tanulási folyamat értékelése, a hallgatói munkák gyűjtésének értékelése, a hallgatók órai munkájának figyelése alapján történő értékelés, a hallgatói önértékelés alapján történő értékelés, az egyéni fejlődési naplók vezetése, valamint a rendszeres szöveges írásbeli értékelés az oktatók körében.

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az oktatók az ideálshoz közeli válaszokat gyakran jelölik be, valamint nincsenek tisztában a módszerekkel. (ld.: 121.sz. táblázat a kutatási mellékletben)

4.3 Módszerek alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során a felsőoktatásban

A következő fejezetben vizsgálom, hogy **a leggyakrabban használt tanári módszerek közül melyek a legnépszerűbbek a felsőoktatásban dolgozó oktatók között.** Azt, hogy melyik kurzuson, milyen módszerek lesznek népszerűek nagyban eldönti a tantárgy jellege (gyakorlat, előadás, vagy szeminárium), és gyakran a kurzus témája is (bevezetés a filozófiába, vagy kommunikációs tréning, stb.)

Nem hiszem, hogy van olyan módszer, amely önmagában alkalmazva mindig megfelelő lenne, tehát, hogy van „egy jó módszer”, ami mindig használható. Az oktató személyisége, a csoport attitűdje, a tárgy jellege, a környezet, az infrastruktúra nagyban meghatározza azt, hogy milyen módszert, vagy módszereket használunk a kurzus során. A módszerek „kevert” alkalmazása jótékony hatással van az aktivizálásra, de ha túlzásba visszük a használt módszerek alkalmazását, itt is ellenkező hatást érünk el.

Gyakran **az oktatók maguk sem tudják pontosan definiálni az általuk használt módszereket.** Használják őket, de nem módszerként, hanem ad-hoc aktusként. Például egy-egy

játék, vagy szimuláció beiktatása nem feltétlenül jelenti a játék módszerének oktatási célú alkalmazását, vagy egy-egy csoportos feladat beiktatása, nem feltétlenül jelenti a csoportmunka, mint oktatási módszer alkalmazását. Ezt a fogalmi elkülönítést nem vizsgálva (hiszen az oktatói tapasztalat gyakran annak ellenére jól használható, ösztönösen egy módszert, amit nem ismer) felmértem, hogy a kurzusok során a módszereket / tevékenységeket milyen gyakorisággal használják az oktatók a felsőoktatásban. A vizsgált módszerek a következők: (ld.: 123-135.sz. táblázatok a kutatási mellékletben)

A vizsgálat adataiból jól látszik, hogy az oktatók egyik leggyakrabban használt módszere a **magyarázat**. Ez a módszer minden felnőtt-, és felsőoktatási módszernek részét képezheti, még azokban a tanulási-tanítási formákban is fontos szerepet kap, amelyben a hallgatónak, magának kell felderíteni a témát/ problémát, vagy amelyikben önmagának kell a témához kapcsolódó nézőpontokat megtalálnia.

A következő módszert illetően már más a helyzet. Nyilván (ahogy már említettem) a tárgy jellege eldönti, hogy használható-e az előadás módszere. Ennek ellenére az **előadás** módszere a felsőoktatásban előírt (hálótervek) forma miatt is jelentős mértékben növeli a módszer alkalmazásának gyakoriságát. A Bologna-folyamat ezen a klasszikus módszeren egy kissé változtatni „szeretne”, a gyakorlati óraszám növelésével, a használható tudás megvalósítása érdekében. Az előadás formája is lehet dinamikus, amelyben a hallgatók egyenrangú félként részt vehetnek (pl.: nem a frontális módszerhez kialakított, hanem „átrendezett” tanterem, ahol a székek egy körben helyezkednek el.), még ha ennél a módszernél nem feltétlenül ők állnak a „közepponban”.

A **megbeszélés** módszerét akkor használjuk a felsőoktatásban, ha kíváncsiak vagyunk a hallgatók nézőpontjára, és ezt úgy akarjuk formálni, hogy nem „kinyilatkoztatjuk az igazságot”, hanem eszmecsere, véleménycsere, akár vita elemeit is beiktatva, együtt építjük fel a tananyagot, „láthatatlan” irányítással. Gyakran csak ismereteket, nézőpontokat mutatunk be. Ilyenkor az oktató feladata a beszélgetés irányítása. A megbeszélés módszeréhez viszont feltétlenül szükségesek a hallgatók ismeretei az adott témakörrel, hiszen ha nincsen elméleti alapozás, önkéntelenül is előadássá válik a megbeszélés. Ezért a megbeszélés módszerét komoly feladat előkészíteni, és alkalmazni. A megbeszélés módszerét az oktatók saját bevallásuk szerint minden csoportban „gyakran”, vagy „nagyon gyakran” használják. Ez ellentmond az előzőleg megjelölt előadás módszerének gyakoriságának. Ebből is jól látható, hogy az oktatók nem érzékelik minden módszernél a hallgatói aktivitás és passzivitás viszonyait.

A **vita** módszerének alkalmazása erősen provokatív, aktivizáló és dinamikus módszer. Szinte elengedhetetlen hozzá (közben is kialakulhat) az érzelmi töltet, így a hallgatók belső motivációját erősen növeli. Segíti a hallgatókat a szakmai vélemény kialakulásában. Az oktató szerepe itt is inkább levezető, majd összegző. Szintén előzetes tudást feltételez a vita-partnerek részéről. Meg lehet szervezni egyes hallgatók között, csoportok között, stb.

A vizsgált minták tekintetében a hazai és az osztrák vizsgált csoportok „alkalmanként” használják a módszert (vagy ha nem is a módszert, hanem a vita aktusát), viszont a cseh oktatói csoportok mindegyike a „nagyon gyakran” választ jelölte meg.

A **tanulói kiselőadás** módszerének alkalmazása kompetencia alapú felkészítést igényel (mint a hallgatói kommunikációs készségek fejlesztése, előzetes anyaggyűjtési technikák bemutatása, tudományos előadás szempontjainak ismertetése, előadói technikák tanítása, stb.). A módszer használata után az értékelés kissé nehézkes a klasszikus, poroszos oktatási rendszerben, hiszen a hallgatói kompetenciák alapvetően különböznek, így összehasonlításuk is nehezebb egy 5-ös skálán. Így automatikusan következik az önértékelési és s társak általi értékelési technikák alkalmazása, amely hazánkban nehézkesen (lásd: értékelési módszerek) működik.

A tanulói kiselőadás alkalmazásának gyakorisága hazánkban, mindkét vizsgált oktatói csoportnál az „alkalmanként” kategóriába sorolható az átlagot kiszámítva. Az osztrák tanári mintáknál ennél magasabb az arányszám, végül a cseh oktatókat vizsgálva a leggyakoribb

(„nagyon gyakori”) a tanulói kiselőadás módszerének alkalmazása.

A **szemléletes demonstráció** módszerének alkalmazása attól is függ, hogy egy-egy oktató mit ért a szemléletes-, és mit ért a demonstráció fogalmán. Mivel ez egy angol nyelvről magyarra fordított kifejezés (maga az oktatási módszer is angolszász eredetű), a módszertan pontos ismerete nélkül nehéz definiálni. Általában az oktató valamilyen segédeszközt használ a bemutatáshoz, amely segíti az a hallgatók számára a tapasztalati (általában vizuális) úton végbemenő tanulást. Annál hatékonyabb a módszer, minél erőteljesebb effektusokat használ, és minél több érzékszervre gyakorol hatást. Éppen ezért fontos a megfelelő infrastrukturális háttér (ez a hazai felsőoktatási intézményekben anyagi okok miatt gyakran nem megfelelő, Csehországban jobbak a feltételek, és Ausztriában a legjobbnak mondhatók).

A módszert minden vizsgált oktatói csoport, állítása szerint gyakran használja. Meggyőződésem, hogy mivel nem áll az oktatók rendelkezésére a megfelelő infrastrukturális háttér Magyarországon, a szemléletes demonstráció alatt egyéb módszerek értendők, mint a fólia segítségével tartott előadás, vagy a power point-os vetítést tartalmazó előadás.

A **csoportmunka** módszerének alkalmazásának gyakorisága minden vizsgált oktatói csoportnál az „alkalmanként” kategóriába esett. A felsőoktatásban előírt előadás forma nem teszi lehetővé a csoportmunka alkalmazását. A szemináriumokon viszont sok előnnyel jár a kompetencia alapú tanulás elősegítésénél ennek a módszernek az alkalmazása.

A módszer túl gyakori alkalmazása ahhoz vezethet, hogy nem alakul ki önálló felelősségérzet, vagy önálló koncepció a munka menetének kialakítását illetően. A csoportmódszer a projekt módszerrel gyakran „összekeveredik”, mert a csoportmódszer a hatékonyságát egy-egy önálló projekt-szerű feladat keretében könnyű fokozni, mivel így a csoport minden tagja megtapasztalhatja a feladat megoldásának minden egyes fázisát.

A csoportmunkánál figyelni kell a csoportban betöltött hallgatói szerepekre, a csoportdinamikára, és figyelni kell arra, hogy ne alakuljanak ki a csoportok, hanem valóban minden egyes csoporttag találja meg a neki „tetsző” feladatot, amiben igazán jó, de a többi feladatban is vegyen részt, próbálja ki magát. A csoportmunka módszerének előnye a hatékony szakmai kommunikáció-, és az együttműködési készség fejlesztése.

A **párban történő tanulás** módszerének alkalmazása feltételezi a hallgatók személyiségének, képességeinek ismeretét. A párok alkotásának többféle szempontja lehet, attól függ, hogy melyik hallgatóban milyen képességeket, készségeket, vagy jártasságokat akarunk fejleszteni. A párokban való tanulás egy csoportban, feltételez egy egészséges versenyhelyzetet a duók között. Erősen személyiségfejlesztő és nagyon hatékony tanulási módszer.

A magyar oktatók (itt volt a legegységesebb a soha sem használja kategória megjelölése) mindkét csoportja a „soha” és a „ritkán” kategóriákat jelölte a legtöbbit az alkalmazás tekintetében. Az osztrákoknál az átlagszámítás az „alkalmanként” kategóriát jelölte ki, ahogy a cseh oktatóknál is hasonló válaszok születtek.

Az **egyéni munka** módszerének alkalmazása számos technikát foglalhat magában. Általában a kurzus jellege, feladatai, célja határozzák meg, hogy milyen fajta egyéni munkát várunk a hallgatóktól. Ezek megnyilvánulhatnak a kurzuson végzett munka aktivitásában, otthoni feladatok elkészítésében, stb. Használatánál figyelembe kell venni, hogy az esetleg elvárt hallgatói aktivitás kötődik-e egy-egy kompetenciához, mivel a cél a kompetenciafejlesztés, másrészt ezeket a kompetenciákat allokálni kell, mielőtt a hallgatók teljesítik a feladatot.

A porosz, klasszikus tanári módszertan is gyakran alkalmazza az egyéni munka módszerét. A probléma ezzel csak az, hogy a folyamat a következő módon zajlik: ismeretátadás, egyéni munka, számonkérés. A folyamatnak több tényezőt kellene felépülnie ideális esetben: ismeretátadás, egyéni munka / ismeretszerzés/ kompetenciák kiegészítése, mérés, korrekció, képességallokáció /ismeretszerzés, és számonkérés.

Az egyéni munka alkalmazásának gyakoriságáról a vizsgált felsőoktatásban dolgozó tanári csoportok a következőképpen nyilatkoztak: A hazai oktatók mindkét csoportja esetében egyenletesen szórt a minta. Az osztrákok esetében az „alkalmankénti” használta a gyakori megjelölt kategória, míg a cseh oktatóknál inkább a „gyakran” és a „nagyon gyakran” kategóriák jelölése dominált.

A **példák bemutatásának alkalmazása módszerként** a kurzusok során minden vizsgált oktatói csoport esetében az „alkalmanként” kategóriában mutatta a legmagasabb értéket. A vizsgált csoportok közül a hazai oktatók használták a legtöbbször az azonos átlagszámok ellenére. Ez az oktatási módszer igazán akkor hatékony, ha az eredeti problémára koncentrálnak, és ezt a módszert csak felhasználjuk a többi módszer kiegészítésére.

A hazai oktatóknál mutatta a minta a legátlagosabb szóródást, a használat szempontjából alkalminak mondható, mint a többi mintában is. Leggyakrabban használatot a hazai oktatók mindkét-, és az osztrák andragógusok csoportja mutatott.

A **játék és szimuláció módszerének** használata a hallgatókat aktivizáló, és a kurzushoz kapcsolódó gyakorlati kompetenciákat erősen fejlesztő technika. Nem szükséges hozzá túl nagy ismeretanyag elsajátítása, mivel magának az oktatási módozatnak a célja ezek elsajátítása a folyamat közben. Kreativitást igényel mind a hallgatók, mind az oktató részéről. De ne feledjük, játszani csak komolyan lehet (precíz, átgondolt tervezést igényel)! Amennyiben bármelyik fél nem veszi csakugyan kihívásnak a feladatát, a módszer használatával a kurzus/ oktatás minősége könnyen romolhat.

Mind a hat oktatói csoport vizsgálatánál kiderült, hogy nem igazán népszerű módszer, minden vizsgált oktatói csoport a ritkán való használat mellett döntött. Az összes vizsgált módszer közül ez volt az egyik, ahol kiemelkedő volt azoknak az oktatóknak a száma, akik a „soha” sem használja kategóriát nagy számban választották.

A **számítógép, Internet, multimédia alkalmazásának** módszere a kurzus során általában az infrastrukturális háttértől függ. Tény, hogy az információs társadalomban jó, ha a hallgatók megismerik egy-egy tudományos, internetes portál használatának módját, tudományos számítógépes katalógusokat, adatbázisok kezelését, technikáit stb. A hazai nem andragógus oktatói (akik az „alkalmankénti” használat mellett döntöttek) minta kivételével, a többi öt tanári minta a „gyakran” való használat mellett határozott. Kérdéses, hogy a számítógépes tanulás milyen szinten kerül be az oktatásba, hiszen nem mindegy, hogy egy „interaktív” kurzusról, vagy csak egy kurzus során számítógépet használó oktatási módszerről vizsgálódunk.

A **verseny módszerének** alkalmazása erősen aktivizáló módszer, de ugyanakkor nagy nyomás nehezedik a hallgatóra. A felsőoktatási rendszerben mégis megjelenik a verseny, hiszen a hallgatók az ösztöndíjat az elért eredmények alapján kapják, így automatikusan, folyamatosan versenyeznek egymással az osztályzatokért. A jobb osztályzatokért való harc pedig nem egyezik a nagyobb tudásért-, színvonalasabb felkészítésért való harccal.

Az oktatói oldalról is versenyhelyzet jelenik meg. A mai napig a következő szemlélettel találkozok: legyen egy csoport osztályzása megfelelő az átlag statisztikai adatainak. Tehát: legyen néhány ötös, annál kicsit több jó, legtöbb a közepes, annál kevesebb a kettős, és néhány elégtelen osztályzat. Amennyiben egy kurzuson nem hasonló eredmények születnek, a kollégák tanári hibának vélik. Véleményem szerint is tanári hibára (pl.: kommunikációs problémára) utal, amikor egy csoportban mindenki elégtelenül szerepel a megmérettetésen. Amennyiben viszont partnerként kezeljük a felsőoktatásban a hallgatókat, és nem azonos kompetenciákkal érkeznek, saját magukhoz mérve kell az eredményeket kialakítani, mégpedig úgy, hogy sikerélménnyel zárják a kurzust. Ehhez viszont a hallgató személyiségének ismerete, kompetenciájának és annak változásainak felmérése, stb. szükséges. (Ne feledjük, hogy a felnőttek reális önértékelése is erős szempont, hiszen tőlünk inkább megerősítést, a hiányosságaink fejlesztését várják.)

A verseny módszerének alkalmazása ezért minden felnőttoktatási helyzetben megfontolandó, mert sokat érthet a hallgatói önbecsülésnek és motivációnak, amennyiben a

teljesítmény alulmarad a várttól (ez az énkép és énídeál különbségivel mérhető leginkább.)

A vizsgált oktatói minták mindegyike ritkán használja ezt a módszert, de az összes mintából a cseheknel jelenik meg a legtöbbet.

Összességében láthatjuk, hogy a hazai felsőoktatásban használatos oktatási módszerek alkalmazása kissé merev, konzervatív szemléletet tükröz. Az osztrák oktatói módszerekről is elmondható ugyanez, viszont a hallgató szubjektumának, egyéni képességeinek, autonómiájának és felelősségének elismerése itt a leggyakoribb. A cseh felsőoktatásban használt módszertani rendszerek a legrugalmasabbak, itt használják a legváltozatosabb, és legkreatívabb metodikát. Az infrastrukturális háttér megteremtése és minősége pedig szintén az osztrákoknál a legfejlettebb. Ez alapján az összegzés alapján a magyar módszertani rendszer a legelmaradottabb, legrosszabb infrastruktúrával rendelkező és legkevésbé veszi figyelembe a hallgatók kompetenciafejlesztését és személyiségét.

Felnőttoktatási módszerek használatának gyakorisága a kurzusok során

Kutatásomban a felsőoktatási módszertan használatának kérdését egy „szinttel mélyebben” is megvizsgáltam, mégpedig azt, hogy **a kurzusok során, a gyakorlatban mennyire valósul meg a következő módszerek használata**. Ezek a módszerek nem csak a kurzus típusától függenek (szeminárium, vagy előadás), hanem **minden kurzustípusban használható** módszerek. Ahhoz, hogy bármilyen ismeretanyagot átadhassunk, fel kell mérni a hallgatók előzetes tudását, amely az előadott témára vonatkozik, használni kell gondolkodásfejlesztő módszereket és aktivizáló eljárásokat. (Ild.: 136-147.sz. táblázatokban a kutatási mellékletben)

A **hallgatók előzetes tudásának előhívására szolgáló technikák** alkalmazása több szempontból is fontos a tanulási-tanítási folyamatban. Egyrészt kapcsolatot teremt a hallgatók és az oktató között, másrészt támpontot ad az oktatóknak, hogy a kurzus témáját milyen mélységben, milyen feltételekkel tudja tanítani. Meghatározhatja a többi módszer használatát, hogy melyik a legalkalmasabb, ilyen „állapotban” oktathatóság szempontjából van a kurzuson résztvevő csoport.

A hazai oktatók (mind az andragógusok, mind a nem andragógusok), nagy számban jelölték a „gyakran” és az „alkalmanként” kategóriát, ami a többi vizsgált csoporthoz képest a legtöbbet jelenti. Erre több magyarázat lehetséges: egyrészt az, hogy a hazai tantárgystruktúrák és hálótervek olyan tantárgyakat tartalmaznak, amelyek szorosan összefüggenek egymással, így a kurzusok nem projekt-szerűen, önálló tartalommal vannak kialakítva. Másrészt azt is jelentheti, hogy a hazai oktatók sokkal jobban odafigyelnek és építenek hallgatóik előzetesen szerzett tudására. Ezt támasztja alá az a részeredmény is, amely szerint a legtöbbet a hazai oktatók panaszkodnak arra, hogy alapvető dolgokat, mint az írás, szövegértés, stb. kell megtanítaniuk, illetve ezek hiányára is gyakran érkezett kifogás.

Az osztrák és cseh oktatók minden csoportja az „alkalmanként” kategóriát választotta átlagosan a legtöbbet. Ezt úgy értelmeztem, hogy amennyiben a kurzus tudástartalma feltétlenül megkívánja, használják ezt a technikát.

A **brainstorming (ötletbörze)** nem tartozik a népszerű módszerek közé. A legtöbb tanári csoport leginkább „alkalmanként” használja, de ebben a kategóriában a „ritkán” és a „soha” többször volt jelölve, mint a többi vizsgált módszernél.

Az ötletbörze módszere az egyik olyan oktatói eljárás, amelyben a hallgatók maguk jönnek rá a témát irányító szabályokra, mechanizmusokra, súlypontokra és megoldásokra. Erősen aktivizáló eljárás és gondolkodni tanít, de használata bonyolult, mert sok időt vehet igénybe és felkészült, aktív hallgatókat igényel. A külső környezet is erősen befolyásolhatja, így ez a módszer nem mindig népszerű az oktatók körében (pl.: saját tapasztalatom volt, amikor az egyik

kurzusomat, amelyen alkalmazni kívántam ezt a módszert, a minden héten, kedden szokásos „fősulis-buli” után, szerda reggel 8-ra tették, a módszer alkalmazhatatlan volt, annak ellenére, hogy az aulában álló automatából a kurzus előtt mindig teljesen elfogyott a kávé.).

A **fontos információk megtalálását segítő módszerek** nagyon fontosak az önművelő-, és öntanulási folyamat kialakításában. Szerepük, hogy nem csak az iskolában nyújt segítséget, hanem elsajátításával az egyén „egész életen át” képes lesz önmagától tanulni. Ennek a módszernek a tanulása, gyakorlása először az iskolarendszerben történik, majd amikor a megfelelő szinten képes működni, az egyén már önmaga is használhatja, rendszerektől függetlenül.

A vizsgált oktatói csoportok közül a cseh és osztrák mintában legtöbbször a „gyakran”, vagy a „nagyon gyakran” válaszok fordulnak elő legtöbbször. A hazai oktatók válaszai mutatják a legdifferenciáltabb képet, hiszen szinte minden kategóriában hasonló válaszokat kaptam az andragógus és nem andragógus oktatóknál is. Ebből arra következtettem, hogy nincs még minden oktató tisztában a módszer hosszú távú jelentőségével, de azt is jelentheti, hogy az információ szelektálását másképp értelmezik, például a kurzus során történő jegyzetelés, segédeszköz használata nélkül szintén hasonló metodikával írható le.

Hasonló eredmények születtek az **információgyűjtés és kategorizálás módszerének** területén is, bár a minta egybehangzóbban jelzi a „gyakran” és „alkalmanként” kategóriákat.

A **probléma alapú tanulás (PLB)** módszere magában foglal néhány haladó szellemiségű módszert, annak ellenére, hogy az andragógiai-pedagógiai fogalomhasználatban általában még mindig „csak egy módszerként” jelenik meg. Az ok-okozati viszonyok feltárása, az információgyűjtés és szelektálás, a gondolkodásfejlesztés szintén a részét képezik ennek a komplex módszernek.

A PLB használata nagyon változó képet mutat, alkalmanként megjelent a „nincs válasz” kategória is, feltételezem azért, mert nem ismert, és eléggé komplex módszerről van szó. Az viszont, hogy a felsőoktatásban tanító szakemberek nem, vagy kevéssé ismerik ezt a módszert azt jelzi, hogy nincsenek felkészülve az új társadalmi kihívásokra, így a hallgatóknak sem tudnak átadni megfelelő minőségű és mennyiségű „tananyagot”.

A vizsgált tanári csoportok (öt csoport) általánosságban az „alkalmanként” kategóriát jelölte be az átlagot kiszámítva, a hazai nem andragógus tanárok viszont másként gondolták, ugyanis itt a legmagasabb a „gyakran” használatának megjelölése. Ez nagyon pozitív, gyakorlat-közeli oktatási rendszerre utal.

A **páros tanulási tevékenységek** alkalmazása a kurzus során, vagy a kurzushoz kötve, de kurzuson kívül is lehetséges, ha a hallgatók párban történő felkészülését alkalmazzunk. Ez egyfajta versenyhelyzete alakít ki a párok között, ugyanakkor az ösztönzést, a kreativitást és kontrollt felerősíti a párokon belül. Megosztja a felelősséget, így nem helyez olyan nyomást és stresszt a hallgatóra, mint az egyszerű verseny alkalmazása.

A legtöbb vizsgált csoportban „soha”, vagy pedig a legtöbbször „nagyon ritkán” alkalmazzák az oktatók az összes vizsgált tanári csoportban. Ennek oka az lehet, hogy az oktató figyelmét túl sok felé kell koncentrálni, a tanulási folyamat kontrollja gyenge, mivel leginkább a visszacsatolási pontokon derül ki, ha a munka félresiklott. Nem igazán fejleszti a csoportdinamikát sem, és a tanárral valamint csoporttársakkal szembeni „ellenállást” felerősíti. Vannak viszont olyan helyzetek, projektek, tréningek, stb., amikor ennek az oktatói módszernek a használata nagyon hatásos.

A **hallgatói kérdésfeltevés ösztönzésének módszere** a vizsgálat alapján úgy tűnhet, hogy nagyon népszerű az oktatók között, minden csoportban. A minták közötti eltérés leginkább abban látható, hogy a hazai oktatói csoportok egyértelműen jelölték a „nagyon gyakran” kategóriát, míg a többi négy csoportban a „gyakran” kategória volt az általános válasz. Megint bebizonyosodott, hogy a hazai oktatók összekeverik a módszer használatát a szituációban alkalmazott oktatói reakcióval. Pozitív, hogy minden oktatói csoporthoz közel áll a módszer, így nem mondható, hogy elszigetelnék magukat a hallgatóktól, szívesen válaszolnak a feltett kérdésekre és segítőkészek (ez

a porosz rendszer hagyományait is reprezentálja, ahol a hallgató kérdez, az oktató pedig, mint tudásközvetítő, vagy egyedüli tudásközvetítő lép fel).

A kérdésfeltevés módszere viszont a heurisztikához hasonlós, csak épp fordítva: nem az oktató, hanem a hallgató kérdez. Nagyon bonyolult módszer, óriási szaktudási és irányítóképességet igényel. Épp ezért gondolom úgy, hogy az oktatók „félreértették” kérdésemet a módszer használatát illetően.

A kurzusokon viszonylag kevés idő áll rendelkezésre arra, hogy a hallgatók **gondolkodását az írás módszerével** fejlesszük. Ennek ellenére átlagosan az „alkalmanként” válasz volt a leggyakoribb az átlagot kiszámítva. Ezt a kérdési is sokféle képen lehetett érteni, hiszen a jegyzetelés is írás, amely dekódolja a kurzus során hallott információkat. Az írás módszerének alkalmazása, a gondolkodás fejlesztésére viszont mást jelent. Megfigyelhető, hogy a hazai mintáknál nem szerepel a „nagyon gyakran” válasz és megint megjelenik a „nincs válasz” és a „soha” kategória, a két külföldi mintánál pedig nem szerepel a „nincs válasz”, és alig jelenik meg a „soha” kategória. Ez a tagoltság nagyfokú bizonytalanságra utal a módszer használatát illetően, minden egyes oktatói csoport vizsgálatánál.

A **hallgatók személyes válaszainak ösztönzésére** használt oktatói módszer hasonló „félreértésekre adott okot” (145.sz. táblázat). Az oktatói válaszok arányai hasonlósak voltak a 144-es táblázatban foglaltakéhoz. Ami az eltérést jelenti viszont az, hogy a kurzus jellege (szeminárium, vagy előadás), eldöntheti, hogy mennyiben használhatja az oktató ezt a módszert.

A **hallgatók ösztönzése a téma többszemponú megfontolására**, problematikáját tekintve kissé hasonlít a probléma alapú tanuláshoz, néhány szempontból ennél kevesebbet nyújt, amivel viszont több annál, hogy az érveléstechnika itt hozzátartozik a módszer hatékonyságához. Ez ismeretet, kommunikációs kompetenciát, előadói készséget egyaránt feltételez. Leggyakrabban a pszichodráma-gyakorlatok során említi az oktatók számára készített módszertani szakirodalom. Nagyon hatékony és fejlesztő módszer, de kivételes oktatói személyiséget és nagy felkészültséget igényel.

Az andragógusoknál (a cseh, osztrák és magyar csoportot is beleértve), egyértelműen a legtöbbet használt módszer. A nem andragógusokat tekintve pedig a magyar oktatóknál egyértelműen domináns, a cseh és osztrák oktatói csoportok esetében pedig nagyon népszerű módszer. Amennyiben az itt leírt adatok igazak, nagyon művelt, sokoldalú tudósképzés folyik mindhárom országban. Az oktatókkal készült interjúk alapján viszont az derült ki, hogy ilyen képzések nem valósulnak meg, a tanárok véleménye szerint: a hallgatók motivációjának és negatív attitűdjének köszönhetően. További kutatás tárgya lenne ennek a kérdéskörnek az értelmezése, és a paradox vélemények okainak feltárása.

A **projekttanulás módszer** alkalmazásának vizsgálatakor megállapítható, hogy ez az egyik olyan oktatási módszer, amelyet a felsőoktatásban tanító szakemberek viszonylag jól ismernek. Öt oktatói csoportban a „ritkán” használatát jelölték a leggyakoribbnak, de az arányokat tekintve a cseh oktatók használják a legtöbbet a vizsgált mintában.

A projekttanulás előnyei közé sorolható, hogy hallgatói autonómiát igényel, és a tanulási folyamat minden egyes lépcsőjét maga tapasztalja, valamint az, hogy erre építi fel a következő lépcsőfokot. Így megtapasztalhatja a probléma alapú tanulás néhány elemét, valamint az egyéb, hasznosnak ítélt technikák alkalmazását. Az oktató ebben a szituációban inkább csak irányít, tanácsadó szerepet tölt be. Ez a porosz oktatói szemléletben azt jelenti, hogy kevesebbet dolgozik, és kiváló eredmények esetén akár „feleslegessé is válhat”. Ez persze csak akkor következik be, ha az oktató nem elég felkészült, és a hallgatók elérik az ő szintjét, vagy akkor, ha nem megfelelő módon használja ezt a módszert.

A legérdekesebb az volt ebben a rész-felmérésben, hogy úgy tűnik, minden oktató „kozmetikázta” a kurzuson használt módszerekről adott visszajelzést, de legtöbbet a hazai oktatók térhettek el a valódi állapottól. Amennyiben a fent említett gyakorisággal használták volna a

vizsgált módszereket, nem jutott volna idő az ismeretanyag átadására. Arról nem is beszélve, hogy a hallgatók visszajelzése teljesen más eredményt mutat: (ld.: 148-155 sz. táblázatokban a kutatási mellékletben)

A hallgatóktól kért szóbeli módszerek használatának gyakorisága a kurzuson

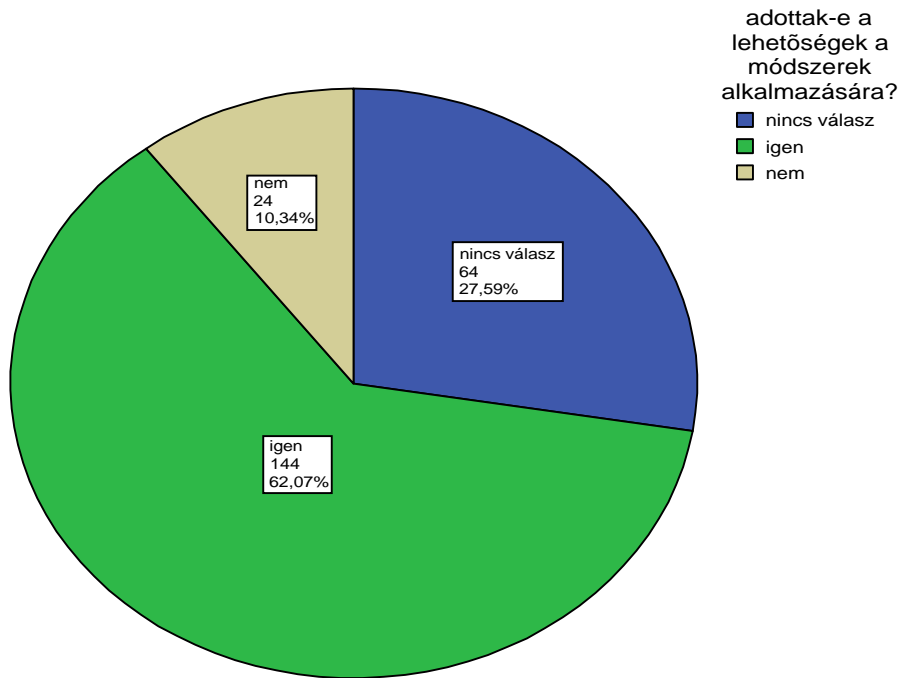
A hallgatói vélemények összesítve a 155. Számú táblázatban láthatók. Az arányszámok a csoportos mintavétel miatt „elnagyoltabbak”, mint az oktatói csoportok vizsgálatánál., ezzel szemben több személyt reprezentál.

A **hallgatók szerint** a felsőoktatásban leggyakrabban használt oktatói módszer a táblázatok, grafikonok elemzése (42%) probléma szemléltetése tetszőleges eszközzel, de is csupán 36%-ot tesz ki. Drasztikusan csökken a százalék-arány (12%) az egy problémamenet elmagyarázásánál. A hallgatói vélemények azt mutatják, hogy az oktatók (annak ellenére, hogy a tanárok úgy gondolták, hogy „gyakran” használt módszerek) szinte soha nem alkalmazzák „olyan probléma keresése, amelynek nincs azonnali észrevehető megoldása” és az „analóg probléma bemutatásának” módszerét, ami pedig arra utal, hogy sem a probléma alapú tanulást, sem a projektmódszert, sem a az új, hallgató központú módszereket és technikákat nem alkalmazzák. (ld.: 155.sz. táblázatban a kutatási mellékletben)

A hallgatói vélemények tehát arra utalnak, hogy az **oktatók nincsenek tisztában a módszerekkel**, sem pedig azzal, hogy mit is használnak, hogyan is oktatnak a kurzusokon.

A fent leírtak után már csak arra voltam kíváncsi, hogy vajon a nem megfelelő feltételek okozzák-e ezt a felsőoktatásban alapvetőnek mondható hibát. Az oktatók több, mint fele (62.07%) úgy gondolta, hogy a feltételek adottak (annak ellenére, hogy az erre a kérdésre nem válaszoló oktatók aránya igen magas volt).

Megállapítom, hogy kutatásom alapján a módszertani tudás hiánya, és a „nem tudom, hogy mi az amit nem tudok” oktatói attitűd jelenti a problémát.



35.ábra

Az 1980-90-es években létre jött egy **új neveléstudományi irányzat**, amely megoldást jelenthet a felsőoktatásban, a **mentál-andragógia**. Ha a kompetencia-fejlesztést tűzzük ki elsődleges tanítási célként, akkor az egyik alapvető feladatunk a **felnőttiségre nevelés, az éretté válás folyamatának segítése, a pszichológiai felnőttiség megvalósítása**.

A pöggeleri életszakaszoknak megfelelő személyiségműködést, önművelődést, önfejlesztést, sikeres kommunikációt, érzelmi stabilitást, önálló életvezetést segíti. Azért sikeres ezt a tanítási technikát alkalmazni, mert alapja a szubjektum, és az erre egyedi módszereket építő, tanuló-centrikus oktatási folyamat. Ahhoz viszont, hogy elérjük a kívánt hatást, **az oktatókat is sikeresen fel kell készíteni**, hogy egy olyan teljes, kiegyensúlyozott, értékes személyiség legyen a felnőtt-vezetési „tanácsadó” ebben a folyamatban, aki képes megoldani a felmerülő problémákat (esetleg saját tapasztalatai útján szembesült vele), és sikeresen felkészíti a hallgatókat a pszichológiai-, és szociális kompetenciák területén. Ennek a módszernek a legérdekesebb területe a **csoportdramaturgia**, amely az egyéni problémákra közösségi megoldást talál könnyen érthető, játékos módon. Megjelennek a következő pszichológiai elemek is ebben az andragógiai „tanulási tréningben”: a bűnbak keresés, a hősterápia (az egyes ember életében történt szívvel melengető hősiesség mozzanat), valamint a mikrocsoport-módszer.

Nem csak erről a módszerről nem hallott soha a legtöbb felsőoktatásban dolgozó oktató, hanem más módszerekről sem. Amikor a kérdőívet kitölttettem, a legtöbben a módszertani fejezeteknél tettek fel kérdést arról, hogy mi az hogy pl.: egyéni fejlődési naplók vezetése. Emellett az oktatók az aktusokat és szituációkat módszerként könyvelik el, mert nem tudnak pontos leírást adni a vita, vagy a szóbeli értékelés módszeréről, stb. Épp ezért sürgős továbbképzésekre lenne szükségük a metodika és didaktika területén.

A felsőoktatásban tanítók értékelése saját képességeik fontosságát illetően

Mivel a módszertani kutatás baljós eredményeket hozott, arra a kérdésre kerestem a választ, hogy mi az, **amit a felsőoktatásban dolgozó szakemberek fontosnak tartanak**. Ha a módszertani felkészültségre nem lehet támaszkodni, akkor a felsőoktatási (egyéb) kompetenciák azok, amelyek „megmenthetik” az oktatás minőségét. Megvizsgáltam tehát, hogy melyek azok az oktatói kompetenciák, amelyeket a szakemberek fontosnak tartanak, így (feltételezem, hogy) ezek fejlesztésére szánunk nagyobb időt. (A kurzuson kívüli szakmai tevékenységekre fordított időt már vizsgáltam, elemeztem, ez egy új szempontú vizsgálat.)

A kutatás elvégzése után arra jutottam, hogy ez a tényező is inkább **az énképről és az évideál különbségeiről** ad támpontot a vizsgált felnőttoktatási szakembereknél, és sokkal kevésbé mutat objektív értékelést. Azért nem végeztem el a hallgatói vélemények elemzését, mert (mint már kiderült az előző vizsgálatokban) az sem objektív, hanem inkább szakmai szemléleten kevésbé alapuló szubjektív véleményt alkot. Az itt felsorolt képességek, készségek mérését csak egy pszichológus és andragógus szakemberek által pontosan megtervezett, több szempontú mérési rendszerrel lehetne objektíven vizsgálni. (Ism.: 156- 173. sz. táblázatokban a kutatási mellékletben)

Első vizsgálati szempontom az volt, hogy **vajon hogyan értékelik a felsőoktatási szakemberek saját kompetenciarendszerükben az együttműködési készség fontosságát**. Nem kötöttem ki, hogy melyik irányban (hallgatók, vagy más oktatók felé) történik a kooperáció, így feltételeztem, hogy mindkét irányú együttműködést érthetem alatta.

Az andragógus oktatók mindhárom vizsgált csoportjánál egyértelműen a legfontosabb kategóriába tartozott, ám a cseh és osztrák mintában, a nem andragógusoknál (annak ellenére, hogy itt is fontos volt), a minta nem mutatta egyértelműen a legfontosabb kategória megjelölését. Ezt úgy értelmeztem az eddigi felmérések alapján, hogy a cseh és osztrák oktatók gyakrabban önállóbbak az oktatói tevékenységek területén, mint a hazai szakemberek, nagyrészt a jobb infrastruktúrának köszönhetően. Hiszen ha minden oktátónak adottak az egyéni munkakörülmények, kevesebb „egyeztetésre”, vagy együttműködésre van szükség. Saját tapasztalatom, hogy amikor a tanszék egyetlen laptopja elromlott (amit előzőleg minden héten órára lebontva, előre le kellett foglalni az oktatóknak), az intézményen belüli, személyes kapcsolatokon múlhatott a kurzus-tartás: ad-e valaki kölcsön a másik tanszékről egy laptopot?

A felsőoktatásban oktatók értékelése az együttműködési képesség fontosságát illetően

Az oktatói feladatkörrel kapcsolatos problémák önálló megoldását illetően kiderül, hogy amennyiben az együttműködések kapcsolatos kérdésre „igazat” válaszoltak a hazai tanárok, úgy nem valószínű, hogy felmérték az ellentmondásokat a következő vizsgálati ponttal kapcsolatban (158. táblázat). A magyar oktatói mintában mindkét vizsgált csoport „a legfontosabbnak” értékelte az oktatói feladatok önálló megoldását. Nem befolyásolta ezt a tényezőt az sem, hogy a kérdőív kitöltése során (a már kitöltött feladatoknál) egyértelművé vált a hallgatók közös kompetenciafejlesztésének, és a többi oktatóval folyamatosan, közösen végzett szakmai munka felértékelődése.

A cseh és az osztrák oktatói csoportok esetében inkább a „néha szükséges” és a „gyakran szükséges” válaszok domináltak. Ez a felmérés is azt támasztja alá, hogy önállóbbak a cseh és osztrák felnőttoktatási szakemberek, mind a szakmai munkát, mind a véleményalkotást illetően. Ez azt is jelenti, hogy a hazai oktatóknál nagyon erős a bizonytalansági faktor, ami kiterjed a szakmai munkára is, és a személyiségre is. Nem hiszem, hogy ennek okai a képzési hiányosságban keresendők (és a szaktudás hiányában sem). Valószínű, hogy a támogató intézményi és kollegális környezet a felelős ezért a határozatlanságért, ahogyan a zavaró körülmények vizsgálatából már az előző fejezetekben kiderült. Így az, hogy az oktatással kapcsolatos feladatokat mennyire kell önállóan megoldani, nagyrészt a szervezeti kultúrától, és kevésbé a saját kompetenciáktól teszik függővé a hazai oktatók, még ha ezt nem is fogalmazzák meg nyíltan.

A **terhelhetőség** tekintetében, amennyiben nem tekintjük feltétlenül objektívnek a vizsgált oktatói csoportok válaszait azt láthatjuk, hogy egyedül a hazai mintákban fogalmazódik meg, hogy ez a szempont „gyakran szükséges”, vagy a „legfontosabb”. Ebből arra következtetünk, hogy

kizárólag a hazai felsőoktatásban érzik az oktatók „elviselhetetlennek” a terhelést.

Amennyiben objektíven értékeljük a hazai adatokat, arra következtethetünk, hogy a felsőoktatásban tanítani nagyon stresszes munkakör.

A cseh és osztrák mintában hasonló képet kapunk, mindegyik vizsgált mintában úgy érezték az oktatók, hogy „néha szükséges” a terhelhetőség, vagyis ún. normál értéket kaptam.

A **határozottság és döntési kompetencia** az egyik olyan „rejtett” elem, amellyel azt kívántam bizonyítani, hogy a volt Osztrák-Magyar Monarchia területein a tekintélyelvű, poroszos oktatói szemlélet a mai napig érvényben van. Ha a tanári szemlélet azt tükrözi, hogy ez a kompetencia a legfontosabb, úgy kizár más kompetenciaköröket, mint az együttműködés, folyamatos fejlődés és alkalmazkodás a hallgatókhoz, stb. Természetesen az oktató csoportvezető-irányító szerepe magában foglal egy bizonyos szintű irányítási hajlandóságot, de ennek kizárólagossága azt jelenti, hogy a tanár „nem engedi ki a kezéből a gyeplőt”, vagyis megőrzi a klasszikus tanári szerep domináns vonásait.

Ebben az esetben a hazai és az osztrák minta mutatott hasonlóságot, és az arányszámok bebizonyították, hogy valóban nem engedik ki kezükből az irányítást az oktatók. A cseh oktatók a „néha szükséges” kategóriát jelölték a legtöbbit, ez visszaigazolja az előző kérdésekre adott válaszokat, amelyek szerint ez az oktatói csoport a legrugalmasabb, szemléletét tekintve a legdinamikusabb, és a hallgatókhoz legjobban igazodó csapat.

Az **anyanyelvi kommunikáció fontosságát** az oktatók, a hazai andragógus mintában egyértelműen a „legfontosabbnak” értékelik. Ez azért is lehet így, mivel az andragógia a humán tudományterületekből épül fel legnagyobbbrészt, így az anyanyelvi-szaknyelvi verbális kommunikáció szerepe fontosabb, mint egy reál tudományterületen, ahol az adatok és ismeretek tudása a döntő. Ez látható a hazai nem andragógus minta megosztott adatsorából is. Az osztrák andragógusoknál eléggé megosztott a vélemény, általában fontosnak tartották, de nem annyira egyértelműen, mint a hazai mintában. A cseh andragógusoknál (13-12 arányban) megosztottan a két legfontosabbnak tartott kategóriát jelölték meg az anyanyelvi kommunikáció fontosságát illetően, míg a cseh nem andragógusok többsége egyértelműen a „legfontosabbnak” jelölte ezt a készséget.

Ahhoz, hogy ezt a kérdést pontosabban megvizsgáljuk, egy új kutatást kellene kezdeményezni, ahol pontosan fel kellene mérni az adott területek szakmai-anyanyelvi kommunikációs szintjét, megvizsgálni az oktatók szókincsét, előadásmódját, a hallgatók kód-, és dekódolását, stb.

A **szabályok betartásának** vizsgálatát illetően nagyon eltérő az adatsor a mintákon belül. A megosztó minták egyedül az osztrák oktatók mindkét csoportjánál utalnak azonos értékrendre. Az andragógusoknál itt a felső két, legfontosabbnak tartott kategóriába tartozik a szabályok betartása, míg a nem andragógusoknál egyértelműen a „legfontosabb”. A hazai mintákat összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy a nem andragógusok szabálykövetőbbek, ami arra utalhat, hogy a szakma még fiatal, sok olyan szakmai, környezeti, szervezeti, tartalmi szabály van, ami még mindig csak kialakulóban van (és ez konfliktusok forrása is lehet).

Ehhez tartozik a **szaktárgyi tudás fontosságának** értékelése. Az andragógusoknál ez szintén nagyon nehezen mérhető terület, ahogy az elméleti fejezetekben ezt a problémakört már elemeztem. A hazai mintákban, mindkettőben egyértelművé vált, hogy szintén a „legfontosabb” kategóriába sorolják a felsőoktatási szakemberek a szaktárgyi tudás fontosságát, ahogy a cseh oktatók mindkét csoportja is. Az osztrákoknál mindkét mintában megosztott a „legfontosabb”, és „gyakran szükséges” kategóriák között a legtöbb szavazat. Ebben a témában országonként azonos attitűdöt mutat az oktatók hozzáállása, és országonként pedig eltéréseket.

A **problémamegoldó készséget** a magyar oktatói csoportok mindegyike, ismét „a legszükségesebb” kategóriába sorolta, míg az osztrákok a „gyakran szükséges” és valamivel kisebb értékben a „legfontosabb” kategóriát választották. A cseh andragógusok szintén maximálisan fontosnak tartották a problémamegoldó készséget, míg a nem andragógusok csupán „néha szükséges”-nek jelölték. Összehasonlítva ezt az eredményt a konfliktusokkal a

munkahelyen, kollégák részéről, valamint ezeknek tipizálásával, megállapítható, hogy a hazai oktatók nehezen boldogulnak, magányosan (és nem önállóan) kívánják megoldani a munkahelyi problémákat. Az osztrákok is önállóan végzik a „konfliktusmenedzsmentet”, de nem élik meg stresszhelyzetként az efféle helyzeteket. A cseh oktatóknál a konfliktusok megoldása általában csoportosan történt, a kollektíva kooperációjával, valamint szintén erős nyomásként élték meg ezeket a szituációkat.

Az **önfegyelem** a személyiségfejlesztő tréningek egyik alapvető eleme (165. táblázat), a másik fontos pillér pedig az önismeret (166. táblázat).

Az önfegyelmet illetően meglepően elnézők magukkal szemben az oktatók, minden vizsgált csoportban. Amennyiben a porosz oktatási rendszer módszertanát használják (ezt már többször bizonyítottam), úgy a tanári megkérdőjelezhetetlen jellemnek is a legkiválóbbnak kellene lennie. A fenti adatsorból viszont egyértelműen kiderül, hogy az oktatók legnagyobb részének attitűdje megengedi, hogy nem objektíven, hanem a „körülményekhez képest”, környezeti, hangulatbeli, szimpátia általi befolyásoltság alapján viszonyuljon a hallgatókhoz.

Az **önismereti** kérdésben a hazai oktatók csoportjai már egyhangúan a legfontosabbnak ítélik ezt a kategóriát (annak ellenére, hogy a felsorolt vizsgálati pontok hierarchiájában nem tudtak egyértelmű kategóriákat felállítani), és sokan tartották a „gyakran szükségesnek” is. Az osztrákok viszont csak a „gyakran szükséges” kategóriába sorolták, míg a cseh oktatók a magyar mintához hasonlóan a „legfontosabbnak” ítélték az önismeretet.

Az **idegennyelvi kompetenciák** vizsgálatánál az oktatók minden csoportja belátta ezek fontosságát, ám a vizsgált nyelvtudást illetően nem bizonyították, hogy a gyakorlatban is sok energiát fordítanak ennek fejlesztésére. Ebben a kategóriában éppen ezért a fontosság csak a számadatok elemzéséből látható, de figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy a „nem fontos” és a „nincs válasz” kategóriákban is több jelölés volt, mint a többi vizsgált szempont adatsoraiban.

A **pontosság** kérdését a hazai oktatók szintén fontosnak, és a legfontosabbnak tartják, de az alsóbb kategóriákban is nagyobb számban jelennek meg szavazatok. Az osztrák oktatók legnagyobb része csupán „néha szükségesnek”, míg a cseh oktatók „gyakran szükségesnek” tartják a pontosságot. Amennyiben a megjelenő publikációkat, és távoktatási anyagokat, vagy egyéb produktumokat vizsgálom, amelyek a felsőoktatásból kikerülnek, a véleményem az, hogy az osztrákok tartják a legjobban a határidőket, megjelölt terjedelmet, szakirodalmak pontosságát, és a csehek kezeli a „leglazábban” ezeket a kérdéseket. A saját véleményem viszont csak egy szűk szakmai körben értelmezhető.

Az **értékrend szilárdsága** a felsőoktatási kultúra, normák szilárdságára utal. A hazai oktatói mintákban a legtöbben a „legfontosabbnak” értékelték, valamivel kevesebben pedig „gyakran szükségesnek”, mint általában minden vizsgálati szempontot (ez pedig nem utal túlságosan szilárd értékrendre). Az osztrák oktatók esetében a „nem fontos” és a „néha szükséges” kategóriák voltak a mérvadóak, ami véleményem szerint nem az értékrend hiányára, hanem a rugalmasan változó világgépre és nézetekre utal. A cseh oktatók mindkét csoportjában elszórtak a válaszok, és láthatóan sokan jelölték a „nem fontos” kategóriát.

Úgy gondolom, hogy az értékrend kérdése a mai magyar társadalomban és a magyar nyelvben csakis úgy fogalmazható meg, mint egy „abszolút” kategória, és a társadalmi értékobjektíváció nem engedi meg azt, hogy ahol az érték szó szerepel, az ne legyen fontos. Angol nyelven viszont máshogy „hangzott” ugyanez a kérdés, így a felsőoktatásban tanító cseh és osztrák szakemberek objektívebb, értékítéllettől mentes válaszokat adhattak.

A **számítógép használat** fontossága nem olyan kérdés, amit ki lehetne kerülni, vagy lehetne „nem fontosnak” ítélni. Korunkban a digitális analfabéták száma a felnőtt korosztályt érinti leginkább, így a felsőoktatásban az egyik legnagyobb probléma, főként az idősebb oktatókat illetően. A cseh mintában látható ez a fontossági sorrend, az osztrákoknál már nem ennyire egyértelmű, hiszen az andragógusoknál a „gyakran szükséges” kategória volt a legnépszerűbb, s a nem andragógusoknál is szinte azonosak a számok a felső két kategóriában. A hazai oktatóknál a

„gyakran szükséges” kategória volt a legtöbbet jelölt, annak ellenére, hogy a digitális és multimédiás oktatási segédanyagok használatát maximálisan jelölték. Ez ellentmondás a kompetencia és a gyakorlat között, amit a hallgatói visszajelzések is mutattak, mivel úgy ítélték meg, hogy a tanárok leginkább a „power point” használatát értik ez alatt, és nem az interaktív-, és egyéb multimédia használatát. Ne felejtsük el azt sem, hogy a hallgatók efféle kompetenciái általában magasabb szinten állnak, mint az oktatóké. Egyedül a cseh minták mutatták azt, hogy ez a digitális kompetencia „legfontosabb” kategóriához tartozik.

Annak ellenére, hogy a munkahelyi stressz típusainak felmérésekor kiderült, hogy a hazai oktatók a legleterheltebbek, a stressztűrés fontosságát mindössze a „gyakran szükséges” kategóriába sorolták. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy az önfegyelmet sem sokra tartották a magyar oktatók. Hasonló volt a helyzet az osztrák oktatókat vizsgálva, ahol a két legfontosabb kategóriába sorolták általánosan a stressztűrő képességet. A minta a cseheknél mutatta a legnagyobb szóródást, valamint itt a legtöbbet jelölt kategória a „nem fontos” volt, amit szintén összefüggésbe lehet hozni az előzetes vizsgálatokkal, amelyben azt az eredményt kaptam, hogy a cseh felsőoktatásban a legkevésbé vannak nyomás alatt az oktatók, és itt érzik a legkevésbé leterheltnak és frusztráltnak magukat, valamint itt jelenik meg egyedül a csoportos problémamegoldás a legtöbbet.

A **versengés** vizsgálatánál a személyiség (sikerorientált, vagy kudarcelkerülő) vizsgálata is fontos szempont lett volna, ha ez a kutatás súlypontja lett volna. Nem egyenlően kezelik a versenyhelyzetet a különböző életkorú oktatók sem (a fiatalok általában terhelhetőbbek, agresszívebbek, öntudatosabbak), és a különböző nemek is másként reagálnak a versenyhelyzetekre (pl.: a férfiak általában szeretik a versengést, míg a nők stresszként élik meg).

A hazai minta szóródása minden kategóriában egyenletes, ez azt jelenti, hogy a fent leírt differenciálódás annyira megosztotta a véleményeket, hogy szinte minden fontossági szint egyenlő arányban kapott jelölést. Az osztrák oktatóknál ennek ellenére egyértelműen a „gyakran szükséges” kategória volt a legtöbbet megjelölve, a cseheknél pedig a „néha szükséges” kategóriát jelölték, mint már többször leírtam, itt a legerősebb a kollektívában az együttműködés, és a csoportos problémamegoldás és kooperáció.

A **tolerancia** fontosságának kérdése is az adott kultúrától és a kijelölt témától függ. Véleményem szerint, annak ellenére, hogy az oktatók mindegyik csoportja a „legfontosabbnak” ítélte ezt a kompetenciát, a hallgatók, intézmény és kollégák részéről érkező stressz vizsgálatánál kiderült, hogy a tolerancia fogalma a problémákra adott reciprok értéként működik (fordítottan arányos). Egy további, mélyebb kutatás kideríthetné, hogy melyek a szenitív adatok, és melyek az általános normák a felnőttoktatóknál a tolerancia kérdésében. A jelenlegi kutatás csakis arra ad választ, hogy milyen erőfeszítésbe kerül a problémahelyzetek elviselése az oktatóknál, és az énképük alapján mennyire tartják fontosnak tűrőképességüket.

Összességében látható, hogy az oktatók itt is minden szempontot legalább „fontosnak”, vagy többségében inkább nagyon fontosnak értékelték, de **nem alakult ki hierarchia a képességek és készségek között**. Ez arra utal, hogy ezeknek a gyakorlati megvalósításnál nem emelnek ki, önmaguk számára sem egy-egy fontosabb, **oktatói kompetenciához kapcsolható tényezőt**, véletlenszerűen alkalmazzák ezeket a képességeket, készségeket. Ez önmagában csak akkor jelent veszélyt, ha a **professzionizmustól távol esik a gyakorlati alkalmazás**, ez pedig kizárólag az oktató személyiségétől és értékrendjétől válik függővé. További problémát jelenthet az is, hogy a hazai oktatók nem igazán tudnak szakmai értékrendet, fontossági sorrendet felállítani a szükséges felnőttoktatói kompetenciák között.

A vizsgált hat csoport attitűdjét vizsgálva megállapítható, hogy a hazai oktatók a legmaximalistábbak önmagukkal és kollégáikkal szemben, ugyanakkor a legrugalmatlanabbak az új kompetenciák elsajátítását illetően. A cseh oktatók a legrugalmasabbak, de előfordul, hogy a szakmai szempontok elé helyezik a kreativitást, míg az osztrák oktatókat nevezhetjük a

legkiegyensúlyozottabbnak a szakmai tudás (ismeret és módszertan) és a felnőttoktatási személyiségfejlesztés tekintetében.

5. Konklúziók, eredmények, bizonyítások

5.1 Hipotéziseim bizonyítása

„A 'kreativitás korát' éljük, ...
Mindenki zseni valamiben –
segítenünk kell, hogy megtalálja, miben”³²⁶

1. A hazai és európai tudáskonceptió (a harmonizáció ellenére) nem azonos.

Vizsgáltam, áttekintem az európai iskoláztatás rendszereit és módszereit, történetét és oktatási törvényeit. A vizsgált országok, Magyarország, Ausztria, Csehország felsőoktatási modelljeinek kialakulását megvizsgáltam történeti aspektusból. Annak ellenére, hogy mindhárom ország történelme, kultúrája szorosan együtt fejlődött a volt Osztrák-Magyar Monarchia irányítása alatt, jelenleg, a felsőoktatási gyakorlatban is érzékelhető attitűd-beli, szemlélet-beli különbségeket lehet felfedezni. Kutatásaim során bebizonyosodott, hogy a mindennapi felsőoktatási gyakorlatban, módszertanban egyértelműen észrevehető a különbség, a hallgatókhoz való hozzáállásban, és a poroszos iskolarendszertől átvett, és mára a felsőoktatási kultúra részévé vált elemek eltéréseinek megjelenítésével. Különbség mutatkozott az intézményhez és oktatáspolitikához való viszonyban is a vizsgált oktatási csoportoknál, amely a munkát befolyásolta, pl.: frusztráltabbak voltak az oktatók a hazai felsőoktatási rendszerben, mint a cseh és osztrák rendszerben, amely problémának oka az elemzés szerint oktatáspolitikai kedvezőtlen attitűdje miatt alakult ki.

2. Új, társadalmi gyakorlatot alkalmazó felsőoktatási metodikai-didaktikai eljárásokat kell kidolgozni.

Az európai integráció és a Bologna-folyamat egy kényszerű felsőoktatási reformot vezetett be hazánkban, annak a közös európai célnak az érdekében, hogy versenyképességünket növeljük az USA-val és Japánnal szemben, mint Egységes Európai Felsőoktatási és Kutatási Régió. Bár az intézményi és intézményrendszeren belüli átalakítások megtörténtek, a felsőoktatási szakemberek attitűdje nem változott, speciális képzést összességében, szervesen nem kaptak a Bologna-folyamat ismereti és metodikai-didaktikai tartalmainak irányvonalairól. A kompetencia alapú tanulási-, és a kompetenciafejlesztő tanítási folyamat hivatalos követelmény, de ennek tanulás-szervezési, módszertani hátterének megvalósításához nem segítettek hozzá az oktatókat. Kutatásom alapján bebizonyosodott, hogy hazánkban leggyakrabban a poroszos oktatási modellt alkalmazzák a felsőoktatásban a tanárok, annak ellenére, hogy belátták a kompetencia alapú tanulás és tanítás kialakításának szükségességét. A hallgatói „visszajelzések” –ből is kiderült, hogy a módszertani tanári kompetenciahiány a hallgatók számára is világos, eltávolodásuk a felsőoktatási intézményektől pedig abban a hierarchikus, csupán ismeretet és nem gyakorlatias tartalmakat közvetítő, félelmet keltő-fegyvelmező intézményi image-ban rejlik, amelyet az iskolai szocializáció során magukkal „hoztak”, valamint a felsőoktatási intézményekbe belépve még mindig tapasztalnak. Az ismeret-tartalmak fontosak (bár a minőségi tartalomhoz ezeket

³²⁶ Frank D. Cardelle: Az emberiség ébredő lelke. SHL Könyvek, Edge 2000 Kiadó, 2006. In: Új Pedagógiai Szemle 2007/03.sz. Klein Sándor: A tanulószervezet a társadalomban.

folyamatosan ellenőrizni, frissíteni szükséges), de hiányzik a rájuk épülő „felhasználhatósági” szint, és hiányzik a felsőoktatás szolgáltatás-jellege, ami a munkaerőpiaccal, kulturális piaccal, stb. köti össze az intézményeket.

3. A magyar felsőoktatási intézmények szervezetének, vezetésének belső szakmai-módszertani megújítása.

4. A felsőoktatás mindenkitől (a társadalomtól) elvárja a folyamatos, magas szintű tanulást, míg önmagával szemben nem követeli meg ugyanezeket a feltételeket.

A hazai felsőoktatási intézmények nagy része a Bologna-reformok óta sem változtatott szervezési-vezetési elvein. A felsőoktatás a mai napig nem közelített tartalmilag, vagy módszertanilag a munkaerőpiachoz, vagy egyéb társadalmi szervezetekhez. Azokban az intézményekben, ahol a társadalmi szervezetekkel való együttműködés kialakult, inkább egy-egy oktató személyiségének, aktív, kultúraszervező szemléletének köszönhető. Ez a helyzet nem tartható sokáig a szervezetlenség keretei között, hiszen az oktatáspolitikai folyamatok és a pénzügyi nehézségek egyre nagyobb nyomás alá helyezik a felsőoktatási és az abban dolgozókat. A felsőoktatásnak a francia és angolszász modellből át kell venni, ki kell alakítani a gyakorlatban azt a szemléletet, hogy a felsőoktatási intézmény is a társadalmi szervezetek fontos része. Épp ezért, a felsőoktatásban tanító szakemberek folyamatos andragógiai képzéseken kell, hogy részt vegyenek, mivel a tartalmak, személyiségek és felnőttoktatási módszerek a vizsgált három országban nem végeznek kompetencia alapú képzést.

A kutatásomban a hazai oktatók legtöbb konfliktusa az intézményi tevékenységből eredt. A felsőoktatási intézményeknek be kell látniuk, hogy a non-profit szektor szervezeti formáihoz hasonlóan működnek abból a szempontból, hogy kettős célpiaccal rendelkeznek. Egyrészt az oktatás szolgáltatás-jellegét kell megerősíteni, amelybe a minőségi és módszertani újítások egyaránt beletartoznak. Másrészt az oktatók felé is „szolgáltatást” kell nyújtani az intézményeknek, mert a minőségi, szakmailag autonóm és dinamikus munkaerőnek jobb feltételekre van szüksége, mint amelyet ma hazánkban egy átlagos felsőoktatási intézmény biztosítani tud. Amennyiben az oktatók biztonsági szükségleteit kielégíti az intézmény, csak abban az esetben lesz a tanár hajlandó arra, hogy tovább képezze magát és modernizálja tudástartalmait, módszereit –ahogy ezt kutatásomban is bizonyítottam.

5. A felsőoktatás módszertani és tartalmi megújítása.

6. A felnőttoktatási ellátottság minőségi problémája.

Alkalmasak-e az oktatásra azok a szakemberek, akiket a felsőoktatási rendszer „visszatart” magának. Amennyiben az oktatás a magas színvonalú munkaerő termelője, akkor ennek elsődleges fogyasztója³²⁷ is kell, hogy legyen (ezt általában az oktatói fizetések, és a munkaerőpiacon a végzettséggel megszerezhető fizetések különbsége dönti el), kiegészítve metodikai-didaktikai elemekkel a szaktudást.

A hazai oktatói bérezés tekintetében megállapítható, hogy a felsőoktatásban dolgozó szakemberek alulfizetettek. Ez veszélyezteti a szakmai elhivatottságot, motivációt, és a legjobb oktatók-szakemberek pályaelhagyásra kényszerülnek. A kutatásom alapján bizonyított, hogy a felsőoktatásból kikerülő jó minőségű munkaerő nem marad oktatónak az egyetemeken-

³²⁷ Az oktatási folyamat során „termelt” humán tőke egy részét, vissza kell tartania, hogy saját rendszere számára képzett oktatókat produkáljon. Amennyiben lehetséges, a legjobb tanítványokat kellene az oktatási rendszerben benntartani. A munkaerőpiac is a legjobb minőségű munkaerőt alkalmazza először, tehát ha a munkaerőpiacon a bérek magasak az adott szakmában, akkor valószínűleg a legjobb hallgatók nem a tudományos pályán, intézményen belül indulnak tovább, hanem kikerülnek a munkaerőpiacra.

főiskolákon, hanem „kikerül” a munkaerő-piacra. Így a felsőoktatásban dolgozó tanárok „minősége” folyamatosan romlik.

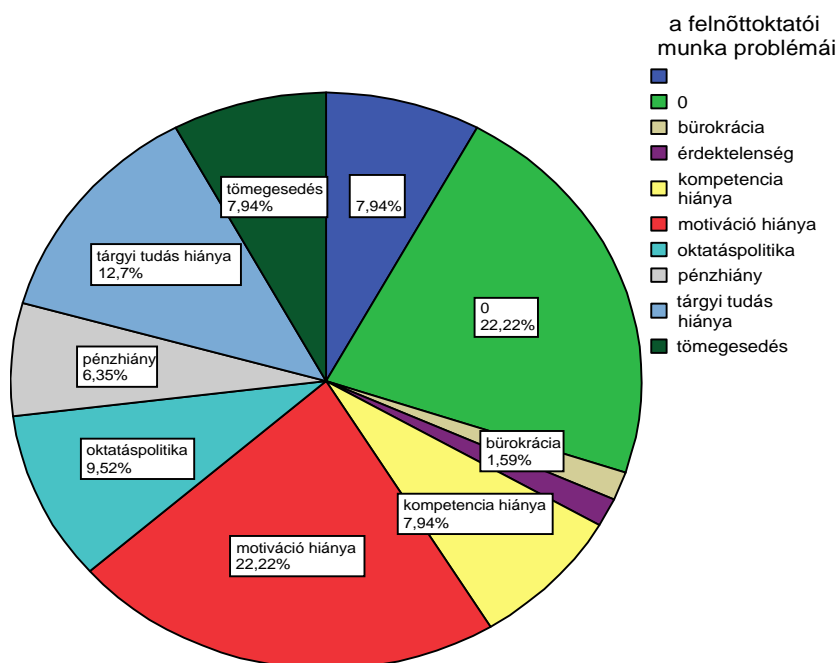
A felsőoktatási intézmények missziójává kell tenni a jó minőségű munkaerő „megtartását”, amelyet az infrastrukturális háttér erősítésével, munkakörülmények javításával, leterheltség csökkentésével, humán erőforrás fejlesztésének lehetőségeivel (az önfejlesztéstől az intézményi szinten kapcsolódó tevékenységekhez alkalmazkodó továbbképzési rendszer), valamint a társadalmi megbecsüléssel (ma, a fogyasztói társadalomban ez leginkább az anyagi juttatásokat jelenti) lehet elérni.

7. A tanulók kutatásomban azt választották, hogy hatékonysági szempontok alapján tanulnának inkább a tartalmakat és a módszereket tekintetében egyaránt a modernizáció mellett döntöttek. A konstruktivista, kompetencia alapú tanulás mellett döntöttek azok, akik ismertek már olyan tartalmakat és módszereket, amelyek a kompetencia alapú, vagy probléma alapú tanulási folyamatra építenek. Azok a hallgatók, akiknek nem voltak erre vonatkozó ismereteik, tapasztalataik, nem igényeltek változtatást a felsőoktatási tartalmak, a metodika és didaktika tekintetében.

8. A felsőoktatás rendszertanát a nemzeti kultúrák befolyásolják. A felsőoktatásban használatos módszerek a porosz-modell által vizsgált területein (Ausztria, Csehország, Magyarország) különböző módon fejlődtek. Minden országban a társadalmi beágyazottság döntötte el, hogy milyen módszereket használnak ma a felsőoktatásban.

A felsőoktatásból tágabban kitekintve megvizsgáltam a felsőoktatási szakemberek nézőpontját arról, hogy miben látják a felnőttoktatás legnagyobb problémáit. Hipotéziseim bizonyításának összegzése képen tehát megállapítom, hogy a legtöbb oktató a bürokratizmust (22.22%) jelölte meg, mint megoldandó problémát.

A tárgyi tudás (12.7%) és a kompetencia hiánya (7.9%) szintén magas arányban szerepelt, de ezt a problémát a megújult tartalmak és a kompetencia alapú tanulás módszertani folyamatainak hiányában jelölték meg az oktatók.



36.ábra

5.2 Megoldási javaslataim, a kutatási eredmények felhasználhatósága

Kutatásom alapján a felsőoktatásban a következő feladatokat kell magvalósítani ahhoz, hogy hatékony, versenyképes oktatási rendszert építhessünk ki az andragógia területén:

- Módszertani szakmai kötetek kidolgozása
- Tudományos-kísérleti műhelyek létrehozása az andragógiai módszertan kipróbálására
- Kutatások: a nemzeti kultúra és a módszertani kultúra összefüggéseinek vizsgálata
- Folyamatok, tapasztalatcserék az európai, amerikai, japán rendszerek átvételéről (idehaza és külföldön)
- Erasmus oktatói pályázatok és egyéb nemzetközi szakmai együttműködések expanziója, a tapasztalatok „közzé tétele”

Emellett meg kell valósítani az andragógusok szakmai összefogásának keretében, szervezett szakmai fórumokon, tudományos lobbival a következő elemeket:

- Az andragógia tudományok közötti elismertetését
- Az akkreditációért felelős szinttel való együttműködést a „felülről történő megítélés helyett”: MTA, MAB, stb. szinten doktori programok, fokozatok létrehozását
- A tudományos irányításban (minisztériumi szinten) meg kell valósítani a stratégiaalkotást, amely a szakterület tudósainak bevonásával kerülne megtervezésre és megszervezésre
- Az intézményrendszer finanszírozását, a fenntartás koncepcióit ki kell dolgozni, az oktatási-kutatási feltételeket (tárgyi, személyi, stb.) meg kell határozni.
- Az oktatási-, kulturális- és munkaerőpiacot a jelenleginél sokkal jobban be kell vonni a felsőoktatási intézmények képzéseibe, valamint ezek igényeit figyelembe kell venni és ki kell elégíteni.
- A fenntarthatóság (fenntartható fejlődés) jegyében a civil szektorral sokkal szorosabban együtt kell működni

Látható, hogy ma már nem lehet az oktatási és felsőoktatási intézményeket elszigetelt rendszerként értelmezni, csakis a társadalmi valóságban értelmezhető az iskolarendszer elemzése. Épp ezért az intézményi fejlesztéseknek figyelembe kell venni az Országos Fejlesztéspolitikai Konceptiót (OFK 2005-2020), a Nemzeti Akcióprogramot (2009-2012), a Fenntartható Fejlődés Stratégiáját (A Götheborgban megfogalmazott fenntarthatósági elvárások alapján Szili Katalin készíti el hazánkban a tervezetet, de még csak előkészületben van).

Nem csak a hazai, hanem szélesebb körbe is ki kell tekintenünk: a külső stratégiai tervezési környezet lehetőségeit is fel kell mérni. 2005-ben az Európai Bizottság felülvizsgálta hazánkat a tekintetben, hogy a lisszaboni folyamat hogyan valósul meg hazánkban. Ezeket az elvárásokat a felsőoktatás területén is figyelembe kell venni, valamint a leírt szempontok alapján együttműködve a megfelelő szervezetekkel (ezekhez hatékony képzési rendszereket kiépíteni) megoldást lehet nyújtani a „globális” európai társadalmi problémákra (minden felsorolt ponthoz hozzákapcsolható a felsőoktatás feladatköre is az adott területeken).

Az elvárások, amelyeket a jelentés megfogalmaz, hazánkban is csak kevéssé valósultak meg³²⁸:

I. Európának vonzóbbá kell válnia a befektetés és munka számára

1. Az európai infrastruktúra kiterjesztése és modernizálása a fejlett technológiai szükségletek kielégítésére

2. A belső piac kiterjesztése és mélyítése

³²⁸ Sági Zsolt: Az NFT II. prioritásai – a fejlesztéspolitikai lehetőségei a közoktatásban. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 2008.

3. Az európai és nemzeti szabályozás javítása
4. Nyitott gazdaság, amely Európában és azon kívül kompetitív feltételeket biztosít az európai vállalatok számára
II. A tudás és az újítókészség (innováció) az európai működés motorja
5. A kutatásra és a fejlesztésre fordított befektetés növelése és minőségének javítása
6. Az innováció, az információs technológiák használatának és a források fenntartható kihasználásának előmozdítása
7. Egy erős európai ipari bázis létrejöttéhez való hozzájárulás
III. Az EU alakítsa politikáit, hogy a vállalkozásoknak lehetőségül nyíljon több és jobb munkahely megteremtésére
8. A foglalkoztatottak számának növelése és a szociális védelmi rendszer korszerűsítése
9. A munkavállalók és a vállalkozások alkalmazkodóképességének és a munkaerőpiac rugalmasságának javítása
10. A humántőkébe való beruházás növelése az oktatás és a képességek fejlesztésén keresztül

Az európai rendszerből kitekintve pedig látható hogy az USA és Japán felsőoktatási rendszerével is versenyben állunk, valamint a gazdasági versenyben Európa máris lemaradt az USA és Ázsia országaihoz képest. A megoldás itt is lokális szinten szerveztető meg leginkább: a közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés, oktatás-informatika, esélyteremtés fejlesztésével.

A hazai Oktatásfejlesztési Program a következő célrendszerek, prioritások és műveletek mentén épül fel, ezeket kell intézményi szinten is megjeleníteni a felsőoktatás hatékonyságának növelése érdekében a következő szervezetek és programok együttműködésében:

Oktatási Minisztérium Hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája (OM), A szakiskolai Fejlesztési Program Konceptiója (OM), Szakképzési és Távlati Fejlesztési Stratégia (OM), Magyar Universitas Program (OM), Felnőttképzési Stratégia (FMM), az Oktatási Minisztérium Informatikai Stratégiája –Információs Társadalom Stratégia (OM-IHM), az Oktatási Egyenlőtlenségek Mérésének Stratégiája –esélyteremtés (OM)³²⁹:

Az oktatási rendszer társadalmi és gazdasági igényekhez való rugalmas alkalmazkodásának elősegítése:

- A kompetencia alapú oktatás és a korszerű pedagógiai³³⁰ módszerek elterjedésének támogatása (pl.: kulcs- és munkaerőpiaci kompetenciák fejlesztése) a közoktatásban és szakképzésben
- A formális oktatási rendszer felnőttképzési potenciáljának fejlesztése gazdasági szereplőkkel való együttműködés erősítésére
- A közoktatási és felsőoktatási intézmények művelődési és szabadidős szolgáltató szerepének erősítése
- A közoktatás felsőoktatás és szakképzés pályaaorientációs tanácsadási és pályakövetési szolgáltatásainak fejlesztése
- Tanulási lehetőségek bővülése, új tanulási formák elterjesztésének ösztönzése
- A nemzetiségi oktatás a határon túli magyarok és migránsok oktatásának támogatása az interkulturális nevelés révén

³²⁹ Nemzeti Stratégiai Referenciakeret –NSRK (2007-13), az Európa Tanács és Bizottság javaslatára fogadja el a Parlament három területen: Befektetés az emberbe, Befektetés a gazdaságba, Befektetés a környezetbe. 2020-ra e-program célkitűzései: Versenyképes Magyarország, Igazságos Magyarország, Biztonságos Magyarország.

³³⁰ Ebben a megfogalmazásban is látható, hogy a felsorolt szakmai szervezetek, amelyek a fejlesztésért felelősek a pedagógiát ismerik, de az andragógia tudományát egyáltalán nem tudják beépíteni rendszerükbe, holott a munkaerőpiacon kizárt a pedagógiai módszerek alkalmazása, az andragógiai módszereké pedig elengedhetetlen lenne.

Az oktatás képzés eredményességének és hatékonyságának növelése, a hozzáférés javítása, az esélyteremtés erősítése:

- Átfogó mérési, értékelési és minőségfejlesztési rendszerek fejlesztése (kompetenciamérés, intézményi értékelés, akkreditáció, stb.)
- Az oktatásban dolgozók alap- és továbbképzése, a pedagógusok munkaerőpiaci alkalmazkodóképességének javítása (a pedagógus-alapképzés megújítása)
- A formális, non-formális és informális rendszerek összekapcsolódása
- Az oktatás hatékonyságátsegítő területi együttműködések támogatása
- A hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációja elleni küzdelem, az integrált oktatásuk támogatása, a tanulási lehetőségek bővítése
- A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának támogatása

Az oktatási és képzési rendszerek szerepének erősítése az innovációs potenciál fejlesztésével:

- A felsőoktatási intézmények tudásközpont szerepének erősítése az alap- és alkalmazott kutatások támogatásával (oktatói, hallgatói, doktori és posztdoktori álláshelyek, ösztöndíjak)
- Vállalkozások és felsőoktatási kutatóhelyek együttműködésének ösztönzése
- Műszaki és természettudományos végzettséggel rendelkezők számának növelése a tudományágak vonzerejének növelésével és a gazdasági szereplők aktív bevonásával, a tudományos eredmények társadalmi ismertségének és elismerésének erősítése

Ezeknek a kutatással alátámasztott irányzatoknak a megvalósítása révén a felsőoktatás rendszere hatékonyabbá, eredményesebbé válik, valamint megnő az oktatási- és kulturális szolgáltatásokhoz való hozzáférés esélye. Ez által a szubjektumok együttes fejlesztése révén megvalósul a társadalmi és gazdasági programok minőségi és mennyiségi javítása, az andragógia általam vizsgált területén történő fejlesztéseknek köszönhetően.

5.3 Összegzés

„A kis tudás, ha cselekszik, végtelenül többet ér a nagynál, amely tétlen.”
(Kahlil Gibrán: A Mester szavai)

A felsőoktatásban történő műveltség és kultúráközvetítés alapfunkcióit az évszázadok alatt kialakult iskolarendszer látja el. Fel kell ismerni, hogy az aktuálisan szükséges tudás közvetítése (a hagyományokkal, klasszikus és elméleti tudással együtt) válik a legfontosabbá a társadalom számára, és a piacosodott iskolarendszerben nem maradhat fenn olyan intézmény, amelyik a megváltozott társadalmi funkciókat nem veszi figyelembe. Egy komplex intézményi reform részben megoldhatná ezt a problémát, a tanári attitűd és kompetenciák változtatása hosszan tartó folyamat és a társadalmi változások egészébe ágyazódtak be.

A metodikai didaktikai fejlesztés, valamint a szociális kompetencia fejlesztése a legfőbb feladat az andragógusképzésben, hiszen csak az a személy képes életvezetési tanácsokat adni, mentorálni, oktatni, nevelni, aki önmaga is egy szociálisan és mentálisan fejlett személyiség. Az bevezetésben felsorolt problémák (ld.: 1.1 fejezet) gyökerei nagyrészt ezekre a hiányosságokra vezethetők vissza. A konfliktuskezelés, empatikus készség, önfogadás, vezetési ismeretek, stb. mind fejlődik, ha ezeket a meghatározott területet sikerül fejlesztenünk. A szociális kompetencia

fejlesztése eddig egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben szerepelt a felnőttoktatók képzésében, és ennek gyakorlati oktatása egyáltalán nem valósult meg.

A nevelési-oktatási célok között pontosan meg kell határozni a felnőttképzési szakemberek számára létrehozott, és az általuk továbbadandó kompetencia alapú nevelési és oktatási **módszertant**, a kulcskompetenciák fejlesztésének metodikai és didaktikai alapjait, amelyeket allokálni kell a csoportban az alapkészségeknek és készségeknek megfelelően. (Például a HEFOP –Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében.) Így jöhet létre a felnőttképzési szakemberek kompetencia alapú oktatása. Ez azt jelenti, hogy a curriculumba be kell építeni a következő gyakorlati elemeket:

- Modellnyújtás
- Problémamegoldás (probléma azonosítása, és a megfelelő megoldás keresése)
- Megerősítés (a leghatékonyabb a szociális megerősítés, ezt kiemelten ismernie kell)
- Szerepjáték
- Történetek megbeszélése
- Mentális és szociális jutalmazás (átélése a hallgató és a felnőttoktató szerepében is)³³¹

A felnőttoktatók képzését kompetencia alapú képzéssé kell alakítani, mivel a klasszikus programok a tananyag tartalmára épülnek, amelyet meghatározott időegység alatt, csoportosan kell elérni, és ráadásul általános célkitűzéseket tartalmaznak, nem képesek a dinamikus változásokat, új kihívásokat követni. Ezeknél a folyamatoknál a középpontban a tanár, és nem a hallgatónak átadható (oktatónál is meglévő) kompetenciakörök átadása. A tananyag kevésbé tartalmaz gyakorlati elemeket, és az interaktivitás, valamint a visszacsatolás (az értékelés is csak a visszaadott tananyag alapján történik) kevésbé jellemzi ezeket a folyamatokat.

A kompetencia alapú felnőttképzési szakember-képző program lényeges elemei alapvetően az andragógusi kompetenciakörök fejlesztését célozzák (kutatásom alapján a következő három: tárgyi ismeret, módszertani kompetencia, mentálisan egészséges személyiség). Ezek a programok figyelembe veszik a személyiséget, az egyéni teljesítményt és ennek fejlesztését tűzik ki célul. Fő jellemzőjük a tudásközpontúság (a tananyag tartalmakkal szemben), és általában a gyakorlati képzés túlsúlya jellemzi a curriculumot. A kompetencia alapú felnőttképzésben az értékelés alapja a személyre szabott teljesítmény, valamint az interaktivitás, és azonnali visszacsatolás.

A problémaalapú tanulás (PBL: Problem Based Learning) bevezetése már kísérleti szakaszban jár az andragógiai alrendszerekben³³². Az andragógiai képzések, ezen belül az iskolarendszerű felnőttképzés a társadalmi-, gazdasági-, szociális-, és szakképzési problémáit próbálják meg „kezelné”, egy dinamikusan változó munkaerőpiacon. Az angolszász-típusú oktatási rendszerekben (USA, Ausztrália, Egyesült Királyság) jól működik a PLB, hiszen az oktatás, kultúra és társadalom hagyományainak rendszerén alapszik.

Ahhoz, hogy alkalmazni tudjuk ezt a tanulási formát, az iskolai és főleg felnőttoktatási rendszerekben, gyökeres változásra, szemléletváltásra van szükség. Be kell látnunk, hogy a hagyományos magyar felnőttoktatás a Bologna-folyamattal véget ért, átszerveződött. A munkaerőpiaci kihívásokat már a Bologna-rendszer bevezetése előtt sem tudta követni. A rendszerváltás után jelentkező munkanélküliség megoldása lehetett volna az andragógia új, önálló rendszerének létrehozása.

³³¹ A felsorolt szempontokhoz forrásként használtam: Zsolnai Anikó: OTKA/T048475 sz. kutatását.

³³² Facilitating small groups: PBL Learning. Desired tutor competencies (Risdon, Bral and Gordon)2002. <http://www.fhs.mcmaster.ca/facdev> 2007.01.08.

A felsőoktatási intézmények EU-s szabványok szerinti átszervezése lerombolta az erős elméleti képzést nyújtó, saját kultúránk számára kompatibilis, poroszos felsőfokú iskolarendszert. A Bologna-folyamat képzési számunkra felszínesnek tűnnek, kevésbé nyújtanak átfogó ismeretekre épülő szakképzést. Ehelyett a speciális területeket, kompetencia alapú tanulási folyamatot, és a gyors képzéseket tartja elsődlegesnek. Igaz, hogy a klasszikus magyar felsőoktatás nem tudta követni a munkaerőpiac kihívásokat, a hosszú képzési idő és az átfogó képzések miatt. A szaktudás (a diploma értéke) viszont Európa/világ-szerte híres volt. Igaz a minőségbiztosítási szempontok túl voltak méretezve, mind a képzési időt, mind a curriculumot tekintve a mai szemlélethez képest. Ezt a képzést/ kiképzést be kell építeni az andragógus-szakember curriculumába, fel kell ismerni a benne rejlő lehetőségeket, hogy továbbadhassák a hallgatóknak a cél-, és probléma orientált tanulási mechanizmusokat.

A problémaalapú tanulás olyan áthidaló rendszer lehet az andragógusképzésben, amely egyszerre megoldja az EU-kompatibilitás szabályait, amelyek kevésbé minőségi oktatási rendszerre vannak kitalálva, mint a „miénk” volt. Az információs és tudás-lapú társadalom ösztudását lehetetlen úgy elsajátítani, hogy nem a problémák megoldását tűzzük ki elsődleges tanulási-tanítási célként, amelynek első megjelenési színtere az andragógia tudományában a felnőttoktatók képzése.

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményekben olyan attitűdöt kell létrehozni, amely a kölcsönös megbecsülésen alapszik mind a felsőoktatásban dolgozó szakemberek között, mind az oktatók és hallgatók között. A PBL elsődleges feladata a személyiség és értékrend, valamint a gondolkodás, kreativitás, cselekvési edzettség, konfliktuskezelés és érzelmek fejlesztése. Ez azt jelenti, hogy az elmélet mellett hangsúlyossá válik a probléma-felismerés és megoldás fejlesztése, vagyis a gyakorlatias tudás. A fejleszhető, önirányított tanulás váltja fel a tanári hierarchikus, frontális modelleket (már nem az oktató, hanem a hallgató áll az oktatási folyamat középpontjában). Fontos céllá válik, hogy a tanuló lássa értelmét annak, amit tanul, és szeresse, amit csinál, motivált legyen. Ez a folyamat az oktatói munkát szolgáltatássá alakítja át, amelyet a tanárok nagyrészt presztízsveszteségként élnek meg.

A problémaalapú tanulás alkalmazása az andragógusképzésben kell, hogy elkezdődjön, hogy a gondolkodásmód rögzülhessen a felnőttoktatói módszertárban. Mindennek célja a felnőttoktatói kompetenciarendszer fejlesztése. Ennek lényeges elemei (Barrows, Tamblyn 1980., Engel 1997.) a következők:

- Alkalmazkodás és részvétel a változásokban
- A problémaalkotás alkalmazása új területen, és jövőbeni helyzetekben
- Kreatív és kritikus gondolkodás
- A különböző nézőpontok elfogadása
- Csoportdinamikán alapuló munka, kooperáció
- A tanulási hiányosságok és erősségek felismerése
- Önirányító tanulás képességének megteremtése
- Hatékony kommunikációs készségek
- Tudásnövekedés, a források értékelése/kezelése
- Vezetői készségek és szociális kompetencia növelése

Ez a kompetenciafejlesztő rendszer képessé teszi a felnőttoktatókat, hogy folyamatosan alkalmazkodhassanak az „össztudás” változásához, olyan ön-továbbképzési stratégiát sajátítsanak el, amely képessé teszi őket, hogy ne csak egy-egy specifikus területen, és ne csak a legutolsó továbbképzés színvonalán legyenek képesek a felsőoktatásban didaktikus tevékenységet végezni. Ugyanis a jelenlegi magyar iskolarendszer azt sulykolja a hallgatókba, hogy inkompetensek mindabban, amit a tanárok nem „töltöttek” a fejükbe. Ezzel a fent leírt magas szintű kompetenciák fejlődési esélyeit gyökerében elfojtjuk. A felsőoktatásban még mindig a rutin-szerű tevékenységek

jellemzőek, az eltérő nézeteket nehezen lehet elfogadtatni, ütköztetni még a kollégák körében is. A problémamegoldás is sokszor hiányzik, amit kutatásomban be is mutattam a felsőoktatásban a tanárokat érő zavaró tényezők vizsgálatánál. A felsőoktatás nem törődik azzal, hogy a hallgatót mi érdekli (vagy a hallgató érdeklődésének tárgyát saját értékrendje alapján silánynak ítéli, pedig épp ez lenne az az alap, amire az értékeket fel kellene építeni), és a kommunikáció is nagyjából kimerül a kurzusok és konzultációk keretei között. Ez az oktatással való elégedetlenséghez vezet, amely a szervezetpszichológiai hatásmechanizmusok szerint tartósan negatívabb attitűdöt alakít ki, mint egy rossz munkahellyel szembeni elégedetlenség, és jobban meghatározza/ megdönti a Lifelong Learning koncepcióját.

Sajnálatos módon egyelőre az andragógusok többsége nem rendelkezik olyan kompetenciával, vagy olyan eszközzel, amellyel képes lenne a hallgatók kompetenciafejlesztésére. Nem törődhet bele a felsőoktatás, hogy létezik egy olyan szakembergárda, aki nem akarja megismerni ezeket az elméleteket (hiszen az emberi erőforrás fejlesztése az egyetlen versenyztethető ütökártya a földrajzi és technológiai különbségek eltűnése miatt), így olyan gyorsan és kötelezően elsajátítható, könnyen és gyorsan tanulható koncepció kidolgozása szükséges, amely életben tartja az eddig állami segítségre támaszkodó, most pedig „összeomló” állami egyetemeket és főiskolákat.

A curriculumtervezésnél szintén figyelembe kell venni a Houle-féle³³³ három motivációs tényezőt, amely a felnőttek tanulásában fontos szerepet játszik (valamint a Deci-Ryan-féle pszichológiai szükségletmodellt, és Maslow szükségletpiramisát (6.sz. melléklet).

Az OECD csoportosítása és a Houle-féle motivációk összekapcsolása ³³⁴			
TANULÓ FELNÖTTEK		NEM TANULÓ FELNÖTTEK	
Bárhogy tanul	Segítséggel tanul	Nem tud tanulni (idő, v. pénzihiány ill. „öregség” miatt)	Nem akar tanulni (Feltételezett presztízvesztés miatt)
Tanulásorientált	Tevékenységsorientált	-	-
Célorientált		-	
ÖSZTÖNZÉSI STRATÉGIA			
Információ adása a különféle tanulási lehetőségekről	Megfelelő programkínálat bizosítása	Anyagi támogatás, időbeli támogatás, szemléletváltás (egyén)	Szemléletváltás (egyén), módszerváltás (felnőttképzés)

174.sz.táblázat

Óhidy csoportosítása szerint tehát figyelembe kell venni tanulásorientált csoport esetében, hogy a belső, leginkább a pszichés motivációkat erősítse, kommunikálja az aktuális képzés. A marketingkommunikáció ebben a táblázatban az információ átadását jelenti. A kompetencia alapú felnőttoktatási képzések céljává tehát a személyiségfejlődés, példamutató magatartás, személyiségközpontú andragógia, a hallgató életkorának készségeinek, képességeinek megfelelő módszerek és feladatok, támogató környezet, megerősített andragógusi szerepek (mentor, szülő, bürokrata, stb.), oktatói kompetenciák, intézményi kapcsolat kialakítása szükséges.

A felsőoktatásban, a hallgatók számára az olyan szak-, tovább-, és átképzés kívánatos, amelynek marketingkommunikációja a bizonyítványszerzésre, szakképzésre, prakticismusra, vizsgaközpontúságra koncentrál. Ezen képzések esetében viszont fontos felnőttképzési funkció, hogy a tárgyi érdeklődés felé fordítsuk figyelmüket a képzés során, így erősítjük jövőbeli tanulási

³³³ Ruddock R. Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban. In: Maróti A. (szerk.): Andragógiai szöveggyűjteményII. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

³³⁴ Óhidy Andrea: Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. Új pedagógiai szemle, 2006./10.sz.

hajlamaikat is. Meg kell érteniük, hogy a bizonyítvány megszerzésénél fontosabb a megszerzett tudás, az önirányított tanulás, önvezetés, önszervezés, hiszen a professziók gyorsan elavulnak a nagy ütemű szakmastruktúraváltás miatt, így a cél az alapinformációk megszerzése, amelyre folyamatosan lehet építeni a következő tanulási blokkokat (egész életen át).

A felsőoktatásban tanító szakemberek csoportja általában valamilyen konkrét tényezőt jelöl meg a nem tanulás okaként. Leggyakrabban arra hivatkoznak, hogy öregek már a tanuláshoz, családi problémáik vannak, vagy a pénzhiányt említik, és gyakran felhozott indok az időhiány is. Valószínűleg a háttérben meghúzódó valódi okok a tagadás és háritás elemei alapján azok a pszichés tényezők, amelyek determinálják ezeket az oktatókat, mint az eddigi rossz tanulási tapasztalatok (a konstruktív tanuláselmélet alapján), de oka lehet a hallgatói szereppel azonosított presztízsveszteség, hiszen ők eddig a „katedra túlsó felén álltak”. A tanulási-tanítási folyamat marketingkommunikációját tehát nem az „iskolai” tanulási arculatra, hanem a „konferencia-szerű” megbeszélések széles körű bemutatására kell átalakítani.

Összegezve az eddig leírtakat, el kell érni, hogy a magyarországi andragógiában megtörténjen az alapvető szemléletváltás, és az oktatás és intézményközpontú rendszert perszonalizálni, egyén ill. tanulóközpontúvá kell tenni, a hosszú távú sikeres működés érdekében, valamint erősíteni kell a munkaerőpiac által megkövetelt folyamatos képzési funkciók erősítését.

Az andragógusképzés ilyen módon két formában történhet. Egyrészt ki kell dolgozni egy andragógus-tanárképzési rendszert (ami 2009-ben megtörtént, szakpárban vehető fel MA szinten), másrészt egy oktató-képző rendszert. Tisztázni kell a felsőoktatási funkciókat is az egyetemek és főiskolák tekintetében, mint pl.: kutatóegyetemek kialakítása. Úgy gondolom, ez a kutató egyetemek és főiskolák a jövő andragógiai intézményei. Kutatásomban vizsgáltam a felsőoktatásban dolgozó tanárok terheltségét, és a kurzuson kívüli tevékenység, amely az oktatómunkához köthető és a munkahelyi stressz együttesen nem teszik lehetővé, hogy az oktató „három felé szakadva” még egy komoly kutatásban is részt vállaljon. Meg kell teremteni azokat a forrásokat a kutatók, felnőttoktatók számára, amelyek egyrészt sikerélményt, szakmai presztízst, anyagi bevételt jelentenek egyaránt. Ez pedig lehetséges a kutatólaboratóriumok, műhelyek, pályázatok, projektek megvalósításán keresztül. A kutatói munka elvégzéséhez viszont szintén új kompetenciákat kell fejleszteni (informatikai kompetencia, üzleti kommunikációs készség, cselekvési edzettség/ rutin a kutatás adminisztratív folyamataiban, stb.)

Folyamatos ellenőrzésre van szükség ahhoz, hogy a felnőttoktatási szakemberek részére meghatározhassuk, hogy melyek a korszerű ismeretek, mikor és mit érdemes tanulni és tanítani. Meg kell tanítani őket, hogy felismerjék a saját képesség vagy készség hiányukat, hajlandóak legyenek az önfejlesztésre. Képesek legyenek követni a technikai változásokat, alkalmazkodni a kommunikációhoz. A felsőoktatási intézményekre általában jellemző az a „Pató Páli” látásmód, hogy nem számít a hallgatók véleménye, mert az iskola léte nem ettől, hanem az „elefántcsont toronyban” termelt magas tudománytól függ. Emellett az intézmények társadalmi funkciókat is kielégítenek, mint a parkoltatás, munkaerőpiaci képzés. Nem veszik figyelembe az egyre nagyobb számban jelentkező alternatívákat a felnőttoktatásra és szakképzésre, (a 8.sz. mellékletben látható), hogy az 1-3 hónapig terjedő szakképzések, valamint az egy éves képzések preferenciája megnőtt a felsőoktatással szemben, amelyek gyakran modernebbek és hatékonyabbak, mint a hagyományos egyetemi és főiskolai képzések.

Az andragógiai módszereknek is alkalmazkodniuk kell a fent leírt társadalomhoz. De ez az alkalmazkodás nem csak a magyar, hanem az európai és világ-terndeknek való megfelelést (kulturálisan alkalmazkodni képes felsőoktatást) is jelenti. Ahhoz, hogy egy ilyen módszer kialakulhasson, szükség van a szeparációra. Az oktató első feladata, a hallgatókkal való találkozáskor, hogy megállapítsa a meglévő kompetenciáikat, megállapítsa, hogy milyen ismeretek, képességek, készségek és jártasságok kialakítása szükséges ahhoz, hogy a tanulási cél

megvalósítható legyen. Az viszont nem igaz, hogy a jelenlegi felsőoktatásba való bekerülés allokált kompetenciákat jelent.

A felsőoktatási intézmények társadalmi helyzetét és funkcióit is vizsgálni kell ahhoz, hogy az itt folyó oktatói munka legitim háttérét megteremthessük. A szervezetek újonnan kialakuló szükségessé vált kompetenciáit szintén vizsgálnunk kell, mégpedig aszerint, hogy –ahogy a felsőoktatásban dolgozó szakemberek képesek-e a folyamatos kihívásokhoz alkalmazkodni. Ennek egyik feltétele a bürokratizmus felszámolása, amely túl nagy apparátust és időt vesz igénybe (e-helyett megjelennek az olyan önálló számítógépes rendszerek, mint a Neptun, ETR, stb., amely egyéni véleményem szerint eddig több bajt okozott, mint hasznot ha megnézzük a tanárookra terhelt új feladatok elsajátítását, az arctalanságot, a feltörhetőséget, de ezek a rendszerek még „gyerekcipőben” járnak, az első lépést már megtettük, amennyire tőlünk telt).

Átalakul az egyetemek és főiskolák vezetése is, hiszen ahogy az üzemeltetés is kiadható külső szak-cégeknek, úgy egyre inkább megjelenik az az igény, hogy a testületi vezetés is inkább a menedzsment, és egyre kevésbé a tudományos, szakmai szempontok alapján legyen kiválasztva. Ez a szakmaiságot veszélyeztetheti, de az is tragédia az intézményi vezetésben, ha egy kiváló szakmai tekintélynek örvendő professzor az átalakuló menedzsment funkciók követése nélkül irányít, és konzervatív szemlélete miatt csődbe visz egy intézményt. (Egy amerikai felmérés szerint például a vezetők 50%-a saját jólétét helyezi előtérbe és tönkreteszi a saját intézményét.) Figyelembe kell venni azt is, hogy a földrajzi, technológiai, fejlesztésekkel meg lehetett nyerni az intézmények közötti harcot. Manapság viszont eltűnnek ezek a különbségek, így csak az emberi erőforrás fejlesztésével lehet versenybe szállni.

Ez az új intézményi dinamizmus azt jelenti, hogy a lehető leggyorsabb és leghatékonyabb információáramlást megoldjuk az intézményben, valamint az önszervezés és önfejlesztés képességét megteremtsük, rugalmas, és újdonságokra nyitott rendszert kell felépítenünk.

Az új rendszer pedig azt jelenti, hogy a tudományos pedagógiai, pszichológiai és andragógiai kutatást a felsőoktatási intézményekben kell megvalósítani, mégpedig úgy, hogy minden intézmény egyben valamilyen speciális szakterület kutató és gyakorlati műhelye legyen. Ez egyfelől feltételezi a kutatók/tanárok önállóságát, megbízható szakmai tudását, és a kutatások intézményi ellenőrzöttségét és támogatottságát. Másrészt ez a rendszer azonnali kölcsönhatást, sikert jelentene a felsőoktatási intézmények és a társadalom között, a hallgatókat pedig érdekelté tenné a kutatásban való részvételre, amely által a legjobban fejleszthetők az elvárt magas szintű kompetenciák, ugyanakkor a klasszikus elméleti alapozás is nélkülözhetetlenné válik (de megmutatkozna a tudomány gyakorlati alkalmazhatósága is).

A tudás alapú társadalmat ebben a formában lehetséges megteremteni, habár néhány tudományterületen (elsősorban olyan területeken, amelyek jól eladhatóak) már megjelent ez a rendszer, de felsőfokú oktatás rugalmatlansága és konzervatív profitszemlélete miatt még nem épített ki hasonló mechanizmusokat. (Ennek az is oka lehet, hogy a tanári fizetések skála-rendszerrel vannak biztosítva és nem a profit százalékos felosztásától függenek, ez egyfajta minőségbiztosítást is jelent, hiszen egy híres professzor nem biztos, hogy sok más területen használható azon a néhány tárgyon kívül, amit tanít, de ha a munkáját odaadjuk egy lelkes ifjoncnak, aki mindenbe hajlandó magát bedolgozni, a minőség rovására mehet. Valamint –ahogy a munkaerőpiacon is- megfigyelhető, hogy egyre inkább a szakterületek specializálódására van szükség a felsőoktatásban is. Csak az alapozó rendszerek közvetítenek általános műveltséget az adott területen.) Így mondhatjuk, hogy a felnőttek oktatása, képzése, nevelése nem tekinthető tudásintenzív iparágnak, vagy szektornak. (Ezt a többi iparághoz képest jelentkező ráfordítás, befektetés és profit is megmutatja, holott minden iparággal kapcsolatban áll a legeladhatóbb szolgáltatás: a képzés szintjén.) Így a magyar felsőoktatási rendszer lebénult, nem tud

alkalmazkodni a változásokhoz, épp most, amikor ennek kellene a legerősebb húzóágazatnak lennie.

A felsőoktatás tehát a szocializációs és individualizációs funkciója miatt fontos a társadalom számára, így megoldást jelent a jelenlegi társadalmi, gazdasági, munkaerő-piaci problémákra.

Szocializációs funkciók megoldást jelent az iskolarendszerbeli hiányosságok pótlására, az elmaradt műveltség megszerzésére, és az esélyegyenlőség biztosítására. A gazdasági funkció biztosítja a műszaki színvonal modernizálását, és fokozott szakmai hozzáértést követel.

A felsőoktatás társadalmi mobilitást segítő funkciójának lényege, hogy a felsőfokú képzettség igénye egyre inkább általánossá vált az alkalmazotti munkakörökben. A kulturális funkció feladata, hogy a létrejött elit- és tömegkultúra ellensúlyozására megteremtette az iskolán kívüli felnőttoktatást, habár a műveltségi egyenlőtlenségeket a mai napig nem tudta megoldani a társadalom.

Az individualizációs, vagy személyi funkciók (-ahogy a felnőttképzés tágabb területein is) a környezet és szervezet egyensúlyát biztosítják. A környezet és az emberek kölcsönös viszonyai formálják az egyént – a környezet követelményeket támaszt, melyhez alkalmazkodni kell. A szabadidős funkció ehhez csak részben kapcsolódik a felsőoktatásban, mivel ez az egyén minden életfolyamatához kapcsolható, nem kifejezetten csak ehhez az egy intézményrendszerhez. Eléggé specifikusnak mondható a képző funkció, mely szerint az egyén akkor tölti be igazán társadalmi feladatait, ha a képességei, adottságai a legteljesebben fejlődnek.

Ezeket a gondolatokat összegezve azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás olyan rendszereket, sajátosságokat segít „megalkotni” az egyénnek, amelyek nélkül nem boldogulhat a jelenlegi társadalmakban. Ilyen kompetencia például a kreativitás és önmegvalósítás a munkában (a reális önértékelés és az önálló megismerő képesség egyre inkább alapeleme lesz ezeknek a folyamatoknak, amelyet csakis az andragógia képes a felnőttel megismertetni), a kultúra elsajátítása (a művelődési célok megvalósítása is ide tartozik), élettapasztalat-, bölcsesség megszerzése, a szabadság és felelősségtudat érzése. Emellett formálódik a világnézet és az egyéniség, a felnőtt megtanulja, hogy mi az az önkontroll és önirányítás, valamint megtanulja, hogyan elemezze helyzetét a társadalomban, és hogyan tanulhat mások példájából. Így jut el az egyén a Maslow-i piramis csúcsára, tehát az önmegvalósítási céljait az egész életen át tartó, folyamatos tanulással érheti el. Ehhez viszont olyan szakembergárda szükséges, olyan andragógusok, akik képesek az önvezetés mellett az egyént a saját céljainak megfelelően segíteni az önmegvalósítás útján.

Az iskolarendszerű felnőttképzés módszertani hiányosságai csak a jéghegy csúcsát jelzik egy komplex folyamatban, melynek elemei nem következnek egymásból, a rendszer maga is átalakulóban van és a saját elvárásait sem tudja meghatározni önmagával szemben. Nincsenek megfelelő információs csatornák sem a képzésre, sem a kutatásra. Nincsenek igazi ösztönzési és szankcionálási formák sem. A kompetenciák munkaerő-piaci előrejelzése megszületően van, ahogy a tudományterület sem „legitim” diszciplína annak ellenére, hogy a társadalom tőle várja a megoldásait a XXI. század problémáira, és mindannak ellenére, hogy a statisztikai adatok (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal 2005.) azt mutatják, hogy a társadalom iskolázottsága rohamosan növekszik. Nem történt meg a szakmaspecifikus kompetenciákra épített képzések beindítása, nincsen megfelelő szakképzési rendszer és egységes szakmai (andragógiai vizsgakövetelmény) követelmények sincsenek³³⁵.

Dolgozatomban többször szerepelt, hogy az andragógia tudománya még nem egységes sem a szakmát, sem a fogalomrendszert tekintve, és számos területen mutat hiányosságokat. Azt gondolom, hogy ez nem feltétlenül negatív, hiszen egy dinamikus, a jelenlegi kihívásokhoz

³³⁵ Farkas Éva: A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei. Közösségi Művelődés, 2006./október.

alkalmazkodó tudományterület alakul ki. Amennyi fehér folt van még a területen, annyira hasznos az is, hogy nincsenek „felülírt”, a kutatások során kiderült, hogy érvényét veszített tézisekre alapoztunk. Nem KELL tehát egységessé TENNI, hanem meg kell várni, hogy a kutatások során a szakma és a tudomány egységessé VÁLJON.

6.Csatolmányok

- 6.1 Idegnyelvű rezümék
- 6.2 Hivatkozások jegyzéke
- 6.3 Irodalomjegyzék
- 6.4 Mellékletek
- 6.5 A szerző adott témakörben megjelent tanulmányai

6.1 REZÜMÉK

Rezümé:

A tanári módszertan problémái a strukturálisan változó andragógus-képző felsőoktatási intézményekben (Magyar-osztrák-cseh összehasonlításban)

A XX. század utolsó harmadában a mindennapi élet jelenségeiből következtetni lehetett: a világ fordulóponton van. Az átalakulás, változás állandósult, a változatlanság esetlegessé vált a világ termodinamikus működési modellje egyre világosabban vált láthatóvá, a társadalom a negentrópia és az entrópia tengelyén egyensúlyoz. **Az európai fejlesztési folyamatok Magyarország számára a „modernizáció” lehetőségét biztosítják, amelybe az európai regionalizáció és a globalizáció folyamatai is belesimulnak.** Hogy a modernizáció valójában rossz, vagy jó, ezt nehéz eldönteni, de az a felsőoktatásban is megjelenik, akármit is gondolunk erről, nincs más lehetőségünk, mint követni az EU által megadott irányokat.

Az EU elsődleges **oktatási-nevelési céljai között jelöli meg a modern, liberális, demokratikus nevelési elvek megvalósítását.** Emellett hangsúlyt helyez a multikulturális tanulásra, az etnikai és kisebbségi kultúra iránti toleranciára. Úgy látszik (az erre elkülönített források és alapelvek alapján), ezek az „alapfokú” oktatási intézményrendszerben is tökéletesen megvalósítható tartalmak fontosabbak az európai közösség számára, mint a magas színvonalú felsőoktatás fejlesztése. Mára már világos, hogy az európai csatlakozás előnyeit számos területen, így az oktatásban, ezen belül a felsőoktatásban sem tudtuk kihasználni. Ennek egyik oka **a hazai minőségpolitikai és oktatáspolitikai stratégiák gyengesége, a közoktatás és felsőoktatás alulfinanszírozottsága,** továbbá, hogy a fejleszteni kívánt intézmények kevéske teljesítmény mellett kapcsolódhattak be az EU projektekbe. (Ez volt az egyik stratégiai cél, mint az esélyegyenlőség biztosítója). Ami igazán a problémát jelentette az, hogy csak papíron történt meg a modernizáció, de a valódi változások nem jöttek el. A programban használt kiépített rendszerek viszont nagy segítséget nyújtottak a „kényszerű” folyamat hazai megvalósításához, hiszen a legtöbb európai országban már lezajlottak ezek a változások, így rengeteg projekt és tapasztalata támogatta a nemzeti változási folyamatot, és ezek menedzselését. A kulturális tapasztalat, multikulturális-plurális kommunikáció, az EU és nemzet, ország és ország között hatékonyabbá tette a tervezett modernizációt az oktatás rendszerében is.

A felsőoktatás fejlesztése, harmonizációja, modernizációja kihat a tartalmi és a módszertani, technikai tényezőkre is. Az intézményi, szervezési változások feltételezik, hogy egy piaci kihívásoknak megfelelő, marketing-szemléletű, modern intézmény válik az eddig (főként) állam által eltartott egyetemekből, főiskolákból. A kérdés, hogy **mennyire mérhető a felsőoktatásban az emberi erőforrás fejlesztése, és megtörténik –e valójában, vagy csak „fejújított”**

környezetbe helyezzük az elavult tudással rendelkező oktatókat? A megoldás erre a problémára, ha a felnőttoktatók is folyamatosan képzik magukat, a tananyagot folyamatosan megújítják (annak technikáját, módszereit elsajátítják az oktatók). Át kell gondolni a multimédia használatát (nem biztos, hogy ez hatékonyabb módszer a tanításban). Olyan önálló kutatásokat kell létre hozni helyi szinteken, hogy „megérje” a kutatást európai szinten is finanszírozni, és más kutatásokkal együtt dolgozni. Ez lesz a kutató-andragógusok feladata, hiszen a felnőttoktatásban résztvevő hallgatók már nem az elmaradt képzések hiányait pótolják, hanem egy újfajta (kényszerű, permanensen alkalmazkodó) életstílust követnek.

Alapvető feladat kell maradjon az állami iskolarendszerű felnőttoktatásban, hogy a felsőoktatási intézmények megőrizzék a minőségi, a tudományos munkát és az intézményi autonómiát.

Nem kell konkurenciaként tekinteni az erősödő magán és non-profit, munkaerő-piaci képzési szférára, hanem a bővülő igényeknek azt a részterületét kell átengedni, amelyet az állami felsőoktatási intézmények nem képesek ellátni. Ez azt jelenti, hogy az andragógia oktatás és felnőttképzési szakértő képzések megerősödnek, de egyben szelektálódnak is. Kérdés, hogy **képesek-e a felsőoktatási intézmények követni ez a sokszínű andragógia képzést, amelyet a piaci elvárások diktálnak.** Fontos kérdés az is, hogy a munkaerő-piaci képzések erős nyomásának kell-e engedelmessé válni egy felnőttoktatási intézménynek? Az bizonyos, hogy mivel az iskola a társadalmi rendszerekbe van ágyazva, nem hagyhatja figyelmen kívül ezt a lehetőséget sem. El kell döntenie (bár az arany középút lenne a legjobb), hogy kiválóan művelt, elit szellemiségű embereket oktatjuk-e az egyetemeken, akik nem kerülhetnek be a munkaerőpiacra, viszont „önkitaljesednek”, vagy a munkaerőpiac rohamos szakmastruktúra váltásait próbálja követni a rendszer, és egyetlen **célunk** a hallgató elhelyezése a munkaerőpiacon a szakképzés megszerzése után.

A kutatásomban fontos szerepet kap a felnőttoktatási módszertani kompetencia vizsgálata. A legfontosabb paraméter ebben a hirtelen átalakuló magyar oktatási rendszerben a tanárok személyes tudása, hozzáértése, rutinja, tapasztalata, szaktudása, valamint a felsoroltak minősége. Előzetes tapasztalatom szerint a tanári visszacsatolás, ezzel együtt az önfejlesztés lehetősége jelenleg nem valósul meg a felsőoktatásban. A kezdeményezéseket, amelyek erre irányulnak a tanárok az autonómia elvesztéseként, erőszakos felügyeletként és presztízsveszteségként élik meg. Nem is csoda, hiszen nem alakultak még ki a gyakorlatban az objektív kompetencia értékelő szempontok. A tanári kompetenciák is kiválthatják egymást (gondolok itt egy kiválóan felkészült, akár elavult elméleteket közvetítő kitűnő előadóra, akit „imádnak” a diákok, és egy „savanyú szájízű”, kevésbé szimpatikus előadó közötti különbségre, aki fontos és aktuális ismereteket próbál erőszakkal a hallgatóba sulykolni). A tanári kulcskompetenciák viszonylagosak, hiszen kiolthatják, vagy felerősíthetik egymást, a tanári autonómia pedig mindkét végletet megengedi. A tanárok akár évtizedekig taníthatják régi módon ugyanazokat a tárgyakat, és ennek változtatására jelentene megoldást az oktatók képzésének átalakítása, és a rendszerben benn lévő oktatók átképzése, amelyben szemléletváltás (a legnehezebb andragógiai feladat: felnőttnevelés) szükséges. **Fontos szerepet kap a pszichológiai tudás, fejlesztésére és a pszichés-önfejlődésre kell összpontosítani, a visszajelzések, visszacsatolások, technikák rendszerét kidolgozni.**

Ideális és hatékony az az oktatási rendszer, amit ki lehet alakítani, minden egyes felsőoktatási intézményben, tanszéken, mint speciális kutatóbázison, amely az adott felnőttoktatók saját profilját tükrözi, egyben alkalmas nyújt olyan specializálódásra minden intézményben, amely piacképessé teszi azt. Ehhez természetesen egy olyan **adminisztratív apparátust kell** (akár hallgatói gyakorlat keretében) **biztosítani, amely megkönnyíti a tudósok munkáját.** Fő hiányosságok, amelyek miatt nem valósulnak meg ezek a projektek, laboratóriumok: a pénzhiány, pályázatok hiánya, az óriási adminisztrációs kötelezettségek nyomasztó terhe, amellyel a tudós egy elmélyült kutatás mellett nem képes szembenézni. A felsőoktatás olyan intézmény, amely saját kutatásait a legtöbb esetben saját intézményi keretein belül, gyakorlati műhely kialakításával képes lenne működtetni.

Új felnőttoktató-képzési stratégiák kialakítására van szükség, ahol a képzők képzése is felnő az új, modern világ szemléletmódjához, ami az evaluáció-kutatásokon alapul, ahol nem a szakemberképzés „maradék” lesz az oktató, hanem az elhivatottak, ahol lehetőség van az önművelésre és önképzésre (új ismeretekhez és tanítási technikák elsajátításához, folyamatos szakmai megújuláshoz), nem maradnak szakmájukban elszigetelten egy-egy munkaközösségben, és ahol a hallgatókkal együttműködve építenek fel minden egyes tanulási folyamatot, ha kell, személyre szabottan, annak érdekében, hogy valóban a legmagasabb minőségű képzést nyújtsák, amit csak lehet az adott szakképző rendszerben. A szakmastruktúra-váltással párhuzamosan megjelenik egy „tudománystruktúra-váltás.

Die Probleme der Lehrer-Methodik in den strukturell wächselnden andragogischen Institutionen des Hochschulwesens

Die europäische Entwicklungsprozesse bieten für Ungarn die Möglichkeit der Modernisation, in den sich die Prozesse der europäischen Regionalisation und der globalisation auch hineinschmiegen. Ob die Modernisation eine schlechte oder gute Sache wäre, kann man das nicht leicht entscheiden, aber es erscheint auch auf dem Bereich des Hochschulwesens, also darf man darüber irgend etwas denken, man hat keine andere Möglichkeit, die EU-angegebenen Richtungen zu befolgen.

Die Europäische Union bestimmt unter ihren primären Bildungs- /Erziehungszielen die Verwirklichung der modernen, liberalen, demokratischen Erziehungsprinzipien. Sie legt die Schwerpunkt auch auf das multikulturelle Lernen und auf die Toleranz der ethnischen Kultur, der Minderheitenkultur. Auf Grund der Prinzipien und der dafür absonderten finanziellen Quellen scheint es uns, diese, auch in dem primären Bildungsinstitutssystem völlig ausführbare Inhalte für europäische Gemeinschaft wichtiger zu sein, als die Entwicklung des Hochschulwesens an höheres Niveau.

Heute ist es klar, man die Chancen des Anschlusses an die Europa Union auf zahlreichen Gebieten-so auf dem Bereich der Grundbildung wie Hochschulbildung nicht ausnützen konnte. Die Ursache dessen sind die Schwäche der qualitätspolitischen und bildungspolitischen Strategien, die Unterfinanzierung des Bildungswesens und Hochschulwesens, weiterhin das, daß sich die entwickelnden Institutionen mit winzigen Leistungen in die EU-Projekte eingeschaltet haben. Es war wirklich ein Problem, die Modernisation nur auf dem „Papier“ zu geschehen, die wahre Veränderungen nicht kommen zu sein. In den Programmen benutzte ausgebaute Systeme boten aber große Hilfe, um die heimatische Verwirklichung des unfreiwilligen Prozesses. In der Mehrheit der europäischen Länder sind diese Veränderungen schon abgelaufen, so viele Projekte und Erfahrungen haben die nationale Veränderungsprozeß und Management unterstützt. Die kulturelle Erfahrung, die multikulturelle / plurale Kommunikation haben zwischen der EU und Nation, zwischen Land und Land die geplante Modernisation wirksamer auch auf dem Bereich der Bildung getan.

Die Entwicklung, die Harmonisation, die Modernisation des Hochschulwesens wirken auch auf die inhaltlichen, methodischen, technischen Faktoren der Bildung aus. Die organisatorische

Veränderungen der Institutionen setzen es voraus, daß sich die von dem Staaten erhaltenen Hochschulen und Universitäten für eine marktwirtschaftliche Herausforderung entsprechende, moderne Institution mit Marketinganschauung verändern werden.

Die Frage ist aber, in welcher Maße meßbar auf dem Bereich des Hochschulwesens die „human resource“ ist, und es wird ehrlich geschehen, man die Lehrer/ Professoren von veralteten Wissen in das erneuerte Milieu stellt?

Die Lösung ist auf diese Problem die permanente Bildung der Erwachsenenbildner /Lehrer, und wenn der Lehrstoff auch ständig erneuert wird. Auf dem lokalen Grad soll man solche Forschungen ins Leben rufen, der es sich wertet, auf der Stufe der EU zu finanzieren und mit den anderen Forschungen mitzuwirken.

Es wird die Aufgabe der Forscher-Andragogen, nämlich die in der Erwachsenenbildung teilnehmenden Hörer/Studenten werden nicht mehr ihre Bildungsdefizite ergänzen, sondern folgen dem einen neuen permanent anpassenden Lebensstiel.

Eine grundsätzliche Aufgabe soll auf dem Bereich der staatlichen Schulsystem der **Erwachsenenbildung bleiben, die Institutsautonomie, ihre qualitätische wissenschaftliche Arbeit die Institutionen des Hochschulwesens aufzubewahren. Man darf nicht mehr die verstärkende nonprofit und private Bildungssphäre des Arbeitskraftmarktes als Konkurrenz betrachten**, sondern soll man für sie jenes Teilbereich der breiten Ansprüche überlassen, das die staatlichen Institutionen des Hochschulwesens nicht versehen können. Es ist auch eine Frage, ob die Institutionen des Hochschulwesens fähig sind, um der pluralen andragogischen Bildung zu folgen, das durch die marktwirtschaftliche Erwartungen diktiert sind. Soll die Bildungen dem starken Druck des Arbeitskraftmarktes in den Institutionen der Erwachsenenbildung folgen?

Das ist sicher, die Schule in die gesellschaftliche Struktur eingebettet ist, so kann das diese Möglichkeit nicht außer acht lassen.

In meiner Forschung bekommt die Analyse der methodischen Kompetenz der Erwachsenenbildner eine wichtige Rolle. Die wichtigsten Parameter sind das persönliche Wissen, die Übung, die Erfahrung, das Fachwissen, die Sachkenntnis der Lehrer und die Qualität. Ideal und wirksam ist jenes Bildungssystem, -was man in allen Institutionen des Hochschulwesens, auf den Lehrstühlen, auf speziellen Forschungsbasen ausgestalten darf,- das in allen Institutionen auch die Gelegenheit für Spezialisierung gibt, was es marktfähig tut. Dazu soll man im Hintergrund einen solchen administrativen Apparat zusichern (sogar im Rahmen der Studentenpraxis), der die Arbeit der Wissenschaftler erleichtert. Leider können sich die Projekte und Laboratorien aus Mangel an Geld, an Bewerbungen nicht verwirklichen. Der Wissenschaftler/ Lehrer nicht nur lehrt und forscht, sondern auch beschweren ihn eine riesige administrative Verpflichtungen. Auf dem Bereich des Hochschulwesens sollen solche wissenschaftliche/ praktische Werkstätte, „wissenschaftliche Schulen“ tätig sein, die die Ergebnisse, die Innovationen gerade in die Hochschulbildung fähig hineinzubringen. In der Erwachsenenbildung und im Hochschulwesen braucht man neue Strategie für Erwachsenenbildner, die Bildung der Bildner soll sich an der Anschauungsweise der neuen modernen Welt anpassen. Es soll auf den Evaluationsforschungen begründen, wo der Erwachsenenbildner nicht der „Rest“ der Fachmannbildung ist, sondern der Mensch von der Vokation, der für Selbstbildung und für die permanente Erneuerung immer fähig ist. Er bleibt nicht in einer isolierten Arbeitsgemeinschaft, er baut gesamt mit den Studenten alle Bildungsprozesse, um das höchste Niveau darzubieten, was in dem gegebenen Bildungssystem möglich ist. Dazu ist nötig neben dem Berufstrukturwechsel parallel auch ein „Wissenschaftsstrukturwechsel“...

ABSTRACT

Szilvia Sári:

Problems of the Teacher's Methodology of Andragogy Changing-Structure in
Higher Educational Institutions
(In a Hungarian-Austrian-Czech Comparison)

I faced with many problems with attitude and method- question of teachers and the higher educational system. I think, that we need to make reforms in adult education and prepare developments, at the same time not to loose function of higher education, especially of adult education. The reason, why I researching this special field is that, I believe we need to be quick and accurate to join the EU programmes and also to realise the meaning of these programs. Changing of labour-structure-system is getting faster, so the teachers have to fallow, and prevent challenges in cultural- and education market too. In that case higher education wants to stay alive (in classical ways), we have to fallow the fast world around us, and answer for provocation and challenges. I see the optimal process of changing mainly in changing the attitude and method-systems of teachers. This is the hardest problem, to change adult scientist's point of view.

That is why I'm researching history of adult education in Hungary, mainly I observe the methods in historical way in higher education. I discovered the problems of globalisation, and also problems of join the Bologna-system. After this historical research I compared the results in the Central-European historical area, I mean the countries of ex –Humboltian-Herbartian educational areas, like Check Republic and Austria. I compared two groups of teachers (andragogist and not andragogist), also their methods and attitudes in these counties. I observed the micro- and macro systems of higher education, and tried to give solve of all problem I discovered.

6.2 Bibliográfia

2000. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. és 2006. évi LXXIII. törvény felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról

2001. évi CI. Törvény a felnőttképzésről

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium tájékoztatója a felnőttképzés fejlesztéséről. Szakképzési Szemle, 2004. 20/3. p. 250-255.

A magyar mikro-, kis- és kézműipari vállalkozások megoldásra váró problémái a szakképzésben és a felnőttképzésben. Szakoktatás, 2004. 54/8. p. 14-16.

A magyar pedagógia publikációs stílusa. Magyar Pedagógia 1993/3.

A rádiótechnika évkönyve. Athenaeum Nyomda, Budapest, 1992. 4.p.

A regionális politika 1988-as reformja szerint: NFT II. Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013.

A tanulók megismerésének módszerei. ELTE, TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológiai Központ: Apertus Közalapítvány, 2006.

ABDASSAMAD, Belhaj: Az arabok a középkori Európában. Historia, 2006/ 3.sz.

ADLER Judit: A 45 éven felüliek foglalkoztatása és továbbképzése. Munkügyi Szemle, 2004. 48/7-8. p. 43-48.

ÁGOSTON György: Az egyetemi tanárképzés dilemmái az 1930-as években (A tudományos képzés és szakképzés kérdései az 1936-os felsőoktatási kongresszuson). Magyar Pedagógia, 1997. 97.évf./ 2.sz.

AMBRUS TIBOR (szerk.): Ki kicsoda a felnőttképzésben. Szókratész Külgazdasági Akadémia Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2004.

ANDORKA Rudolf: Elégedettség – anómia. Magyar háztartás panel 5. hullám. In: Sik E. – Tóth I.Gy. (szerk.): Az ajtók záródnak?! TARKI, Budapest, 1997.

Anual Report 2001. Institut für Internationale Zusammenarbeit, Bonn, 2001.

ARCHER, Margaret: Making our Way Through the World, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

BABBIE, Earl: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998.

BÁBOSIK István – BÁBOSIK Zoltán: A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, tanulmánykötet, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.

BÁBOSIK István – KÁRPÁTI Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. BIP, Budapest, 2002.

BÁBOSIK István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz, Budapest, 1997.

BAGÓ József: Váltás a munkahelyi művelődésben, B.-A.-Z. Megyei Közművelődési Módszertani Központ, 1989.

BAINBRIDGE, Timothy: EU mindentudó /HVG Könyvek/ Budapest, 2004.

BAJKA Györgyi: Pályatanácsadás harminchat ország tükrében. Felnőttképzés, 2004. 2/1. p. 40-44.

BAJUSZ Klára: Közösségi és egyéni elvárások. Nagyító alatt a felnőttoktatás funkciórendszere. Felnőttképzés, 2004. 2/3. p. 9-12.

- BAKOS Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai K. Budapest, 2003.
- BALÁZS J. – PAKSI Borbála: Iskola, értékek, értékorientációk. In: PERJÉS I. – KOVÁCS Z. (szerk.): Életvilágok találkozása – Az iskola külső és belső világának interdiszciplinális vizsgálata. Aula K. Budapest, 2002.
- BALLÉR Endre: Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- BÁNFALVY Csaba – PORDÁNY Sarolta: Munkanélküli fiatalok és pályakezdekők képzése, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1997.
- BARAKONYI Károly: *Egyetemek irányítása a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig*. Magyar Tudomány, 2004/4.sz. 513. p.
- BÁRCZI Zoltán: Egyesült Világ: Fél lábbal a jövőben. k. n. Budapest, 2003.
- BARIZSNÉ HADHÁZI Edit: *44 hazai vállalat oktatáspolitikája*. Vezetéstudomány, 2004. 35/11. p. 36-41.
- BARTA Tamás: *Az élet maga a tanulás. Interjú Zachár Lászlóval, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet igazgatójával*. Felnőttképzés, 2004. 2/1. p. 2-8.
- BARTA Tamás: *Oldás és kötés – a jövő felsőoktatásáról. Interjú dr. Koltai Dénessel*. Felnőttképzés, 2004. 2/2. p. 2-6.
- BASEL Péter – ESZIK Zoltán: A felnőttoktatás kutatása. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Mikszáth Kiadó, Budapest, 2001.
- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris, Budapest, 2001.
- BAUMANN, Werner – SCHULTZ, Erhardt et. al.: Bevezetés felnőttoktatási tanfolyamvezetők számára. Német Népfőiskolai Szövetség, Bonn, 1990.
- BENKE Magdolna: *A képzés helye és szerepe a régiók fejlesztési terveiben*. Szakképzési Szemle, 2004. 4. p. 267-287.
- BENŐ Kálmán: A felnőttoktatás hazai történetéből. Országos Oktatástechnikai Központ; Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1981.
- BERDE Éva – SCHARLE Ágota: *A kisvállalkozók iskolai végzettsége és részvételük a felnőttoktatásban*. Statisztikai Szemle, 2004. 82/9. p. 821-829.
- BERNÁTH László – RÉVÉSZ György: A pszichológia alapjai. Tetria K. Budapest, 2000.
- BESSENYEI István: Az osztrák EU-csatlakozás oktatásügyi és tudománypolitikai problémái. Integrációs Stratégiai Munkabizottság, Oktatási és kutatási albizottság, Országos Közoktatási Intézet, Bécs – Budapest, 1996 december
- BITSKEY István: Hungariából Rómába: A római Collegium Germanicum Hungaricum és a magyarországi barokk művelődés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- BOHN, Herbert – SCHUMANN, Christine – STANG, Richard: Ifjúsági- és felnőttoktatás, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1997.
- BOHN, Herbert – SCHUMANN, Christine – STANG, Richard: Nyelvek, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.
- BOHN, Herbert – STANG, Richard: Gazdaságosság és ahogy a továbbképzési intézmények látják magukat. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.
- BOLDIZSÁR Klára: Az erkölcsi nevelés lehetőségei az információs társadalomban. In: Nemzetközi Erkölcs, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia, Kaposvár, 2003.
- BOURDIEU, Pierre: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat K. Budapest, 1978.

BROWN, Lester R: Building a sustainable society. Worldwatch Institute Book, London – New York, 1981.

Brüsszeli Glosszárrium. European Comission, Brüsszel, 2000.

CASTELLUS, Manuel: Az információ kora. Gazdaság, társadalom, kultúra. I. kötet, A hálózati társadalom kialakulása. Gondolat K. Budapest, 2000.

COMENIUS: A világ útvesztője és a szív paradicsoma. Bibliaiskolák Közössége kiad. Budapest, 1990. 161. p.

COMENIUS: Egyetemes tanácskozás: Pampaedia. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 1992.

COMENIUS: Nagy oktatótan. Tankönyvkiadó, Budapest, 1953. 287. p.

Continuing vocational training provided by enterprisse. Foglalkoztatási és Munkaügyi Minisztérium kiadványa, 1999.

COOMBS, P. H.: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

COTTINGHAM, John: Descartes. Basil Blackwell, Oxford, 1986.

Csak a tudás a mozgósítható erőforrás. Interjú dr. Bihall Tamással, a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium felnőttképzési miniszteri biztosával. Felnőttképzés, 2004. 2/3. p. 3-4.

Csalog Judit: Ez történt Szentlőrincen. Lóránd Ferenc: Így is lehet. Bakonyi Pál: Hozzászólás a kritikai szocializmuskritika-vitához. Zsolnai József: Kényszerű hozzászólás a pedagógia újabb identitászavarához. Iskolakultúra, 2003/3. sz.

CSERNYÁK Mariann Natália – JANÁK Katalin – ZALÁNNÉ OLBRICH Anikó: Az élethosszig tartó tanulás; Lifelong learning. KSH, Budapest, 2004.

CSIBY Sándor – BÍRÓ Vera: Felnőttoktatási kislexikon. Kossuth K. Budapest, 1987.

CSIKESZ Tamás: *Quo vadis érettségiző?* Felnőttképzés, 2004/ 2/3, p. 40-42.

CSOMA Gyula: *A felnőttképzők szerepei.* Felnőttképzés, 2004. 2/1, p. 13-17.

CSOMA Gyula: *A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez.* Felnőttképzés, 2004. 2/4, p. 17-26.

CSOMA GYULA: Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott Könyv, Budapest, 2005.

CSOMA Gyula: Mesterség és szerep (A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában), PTE – TTK – FEEFI, Pécs, 2003.

DAHLKE, Ruediger: Mitől beteg a világ? A modern mítoszok jövőnket veszélyeztetik. Magyar Könyvklub, Budapest, 2002.

DANYI Dezső – DÁVID Zoltán (szerk.): Az első magyarországi népszámlálás (1784-1787). KSH Könyvtára, Művelődésügyi Minisztérium Levéltári Osztálya, Budapest, 1960.

DAUBNER Katalin – HORVÁTH Sándor – PETRÓ Katalin: Kultúra-gazdaságtani tanulmányok, Aula Kiadó, 2000.

DAVENPORT: Is there any way out of the andragogy mess? In: THORPE-EDWARDS-HANSON: Culture and Processes of Adult Learning, London, Routledge, 1993.

DELORS, Jacques: Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Unesco Publishing, France, 1996.

DEREGÁN Gábor: *A tudás nem ismer határokat. Élethosszig tartó tanulás egy világcégnél.* Felnőttképzés, 2004. 2/2. p. 42-44.

DEREGÁN Gábor: *Átfogó megújulás előtt a szakképzés. Dr. Jekkel Antal főosztályvezető a térségi központokról, a modul rendszerről, a felnőttképzés jelentőségéről.* Felnőttképzés, 2004. 2/2. p. 7-10.

- DRABAN CZ M. Róbert – FÓNYI Mihály: A magyar kultúrpolitika története 1920-1990. Csokonai K. Debrecen, 2005.
- DURKÓ Mátyás – SZ. SZABÓ László: A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. KLTE, Debrecen, 1990.
- DURKÓ Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései (Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból) Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- DURKÓ Mátyás: Az andragógiai képzés alakulása a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Kvalitás K. Debrecen, 1995.
- DURKÓ Mátyás: Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréről (Egyetemi segédanyag) Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- DURKÓ Mátyás: Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. JPTE FEFI Pécs, 1998.
- EGYED László: *Csoportos tanulás, egyéni foglalkozás*. Felnőttképzés, 2004. 2/3. p. 27-32.
- ERICKSON, F.: Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement. *Antropology and education. Quaterly*, 1987.
- Facilitating small groups: PBL Learning. Desired tutor competencies (Risdon, Bral and Gordon) 2002. <http://www.fhs.mcmaster.ca/facdev> 2007.01.08.
- FALUS Iván – OLLÉ János – NÓGRÁDI Zoltán: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker K. Budapest, 2000.
- FALUS Iván (szerk.): Didaktika. Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- FALUS Iván: A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest, 2006.
- FALUS Iván: Didaktika. Comenius Bt. Pécs, 2001.
- FARKAS Éva: A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei. *Közösségi Művelődés*, 2006/október.
- FARKAS Éva: Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon. Kolombusz Kkt., Miskolc, 2004.
- FARKAS Olga: Normaismerettől a normák betartásáig. (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék, Szeged) In: Nemzetközi Erkölc, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia, Kaposvár, 2003.
- FARKAS Péter: *Új kihívások és lehetőségek a felnőttek középiskoláiban*. Szakoktatás, 2004. 4. p. 31-36.
- FAULSTICH, Peter – ROHLMANN, Rudi: A felnőttoktatás mint szakma. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1997.
- FEJTŐ Ferenc: Rekviem egy hajdanvolt birodalomért. Ausztria-Magyarország szétrombolása Atlantisz, Budapest, 1997.
- Felnőttképzési almanach, 2004. Akkreditált felnőttképzési intézmények és programok. NFI, FISZ, Budapest, 2004.
- FERENCZ Sándor: A középkori egyetem. Egyetem-universitas-studium generale. In: Tóth Tamás (szerk.): Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest, 2001.
- FERGE Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. 2. kiad. Akadémiai K. Budapest, 1984.
- FILLA, Wilhelm – GRUBER, Elke – HINZEN, Heribert – JUG, Jurij: A felnőttképzés története Közép-Európában: A II. Világháborútól az ezredfordulóig. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1998.
- FINÁ CZY Ernő: *A paedagógia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig*. Magyar Paedagógia, 14.sz.
- FINÁ CZY Ernő: Didaktika. Studium, Budapest, 1935. 102. p.

- FINÁCZY Ernő: Feljegyzések. OPKM, Budapest, 2000.
- FINÁCZY Ernő: Herbart élete és pedagógiája: Bevezetésül Herbartnak Pedagógiai előadások vázlatára című művéhez. Dunántúl, Budapest – Pécs, 1932.
- FORGÁCS András: *Tanulási lehetőségek az Európai Unióban*. Európai Tükör, 2004. 2. különszám. 1069-1087 p.
- FRANZL, Johann: I. Rudolf: Az első Habsburg a német trónon. Corvina, Budapest, 2002.
- FRÖBEL, Friedrich: A reformpedagógiák romantikus előfutára. Konceptiója megjelenik a Jena-planban és Montessorinál is. Az otthoni nevelés és a hallgatói öntevékenység szerepét magasztalja.
- FÜSTÖS L. – SZABADOS T.: A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982-1997). In: HANÁK K. – NEMÉNYI M. (szerk.): Szociológia – emberközeli. Losonczy Ágnes köszöntése. Új Mandátum K, Budapest, 1998.
- FÜSTÖS L.: Az exploratív faktorelemzés módszerei. Műhelytanulmányok. Szociológiai Kutatóintézet, Értékszociológiai Műhely, Budapest, 1988.
- GÁLIK Mihály: Médiagazdaságtan. Aula Kiadó, h. n. 2000.
- GAZDA István (vál.): Fejezetek a magyar művelődéstörténet forrásaiból. Bevezetés a felsőfokú oktatás történetébe. Tárogató K. Budapest, 1996.
- GAZDAG Ferenc: Európai integrációs intézmények. Osiris, Budapest, 2002.
- GAZDAG, Rita: Academic views on lifelong learning and its implementation at the University of Bath, MA Dissertation. University of Bath, Department of Education, Bath, 2003.
- GOFF, Jaques, le: Az értelmiség a középkorban. /Gyorsuló idő/ Magvető, Bp. 1978.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Pályázatok Irodája, Budapest, 2001.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- GORDON, Thomas: T.E.T. (A tanári hatékonyság fejlesztése), Gondolat K. Budapest, 1989.
- GRATZ Gusztáv: A dualizmus kora: Magyarország története 1867-1918. (Reprint) Akadémiai K, Budapest, 1992.
- GUTASSY Attila: Minőségmenedzsment a felnőttképzésben. NFI, TÜV Rheinland InterCert, Budapest, 2004.
- GYÖRGYI Zoltán: Tanulás felnőttkorban. Research Papers, Hungarian Institute for Educational Research. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 2002.
- GYÖRGYI Zoltán: *Felső-középfok és felsőoktatás. Ausztria esete*. Educatio 1995/3, 442-453.p.
- Gyulai Zsuzsanna: *Funkcionális analfabetizmus két hazai börtönvizsgálat tükrében*. elnötképzés, 2004. 2/1. p. 18-23.
- HABERMAS, Jürgen: A posztmodern állapot. Századvég, Budapest, 1993.
- HABERMAS, Jürgen: A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása: Vizsgálódások a polgári társadalom egy kategóriájával. Osiris, Budapest, 1999.
- HALÁSZ Gábor: A magyar közoktatás az ezredfordulón. OKKER Kiadó, Budapest, 2001.
- HALÁSZ Gábor: Az EU-csatlakozás haszna és költségei az oktatás területén. Integrációs Stratégiai Munkacsoport: Az oktatás és az európai integráció c. tanulmány, Budapest, 1998.
- HALÁSZ Gábor: *Integráció és közoktatás*. Educatio, 1996. 5. sz. 4: 561–574. p.
- HALÁSZ László: *Általános és személyes jelentés az irodalmi megértésben*. Pszichológia. Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata. 1993/3.

- HARANGI László – HINZEN, Heribert – SZ. TÓTH János: Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1998.
- HARANGI László: *Az e-learning európai és hazai dimenziói, 1.* Felnőttképzés, 2004. 2/3. p. 9-26.
- HARANGI László: *Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban.* Új Pedagógiai Szemle, 2004. 54/6. p. 77-82.
- HARANGI László: *Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról (Hamburg, 1997.július 14-18.)* Új Pedagógiai Szemle 1998/01.sz.
- HÁRSING László: A tudományos érvelés logikája. Akadémiai K. Budapest, 1981.
- HENCZI Lajos: *Új szabályok a felnőttképzésben.* Felnőttképzés, 2004. 2/2. p. 27-34.
- HENKEY István: *Elektronikus tudástranszfer a gyakorlatban.* Felnőttképzés 2004. 2/3. p. 13-18.
- HERBART, Johann Fiedrich: Pedagógiai előadások vázlata. Kisdiednevelés. Budapest, 1932.
- HILBERT Attila: Háttér-tanulmány a magyar felsőoktatás integrációs stratégiájának kialakításához. ISM, (kézirat), 1996.
- HINZEN, Heribert – KOLTAI Dénes: A jövő felnőttoktatása, PTE-FEEFI, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1997.
- HINZEN, Heribert – KOLTAI Dénes: Felnőttoktatás az ezredfordulón, Pécsi Tudományegyetem, FEEFI – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 2000.
- HINZEN, Heribert: Fejlődésorientált felnőttoktatás. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.
- HINZEN, Heribert: Felnőttoktatás Magyarországon és az együttműködési tervek 2000-ig. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1997.
- HOFFMANN Rózsa: *A tanár-diák kapcsolat változásai.* Új Pedagógiai Szemle 2002/07.sz.
- HOGAN, R.: *Unmasking incompetent managers.* Insight, 1990. May., 42-44.
- HORNBY, A. S. (szerk.): Oxford értelmező szótár. Kultúra International, Budapest, 1989.
- HORVÁTH CZ. János: *Változó ismeretszerzési szokásaink. Elmélkedés az e-learning és az i-learning különbségéről.* Felnőttképzés, 2004. 2/2. p. 43-46.
- HORVÁTH Margit: A közművelődés pszichológiai alapjai, andragógiai alapjai (Egységes jegyzet), Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- HOVESTADT, Wolfgang: Önszervezés, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1998.
- HUIZINGA, Johan: A holnap árnyékában: Korunk kulturális bajainak diagnózisa. Windsor, Budapest, 1996.
- IBOS Ferenc: *Népművelési apparátus – népművelési munka.* Népművelés, 1957. szeptember.
- III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2003. Október 9-11.* (Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány.MTA Pedagógiai Bizottság kiad.)
- ILLICH, Ivan: Power in the highest degree. Oxford University Press, 1990.
- ILLYÉS Sándor: A Magyar Pszichológiai Szemle publikációs tevékenysége 1972 és 1977 között. Kézirat, MTA, Pszichológiai Bizottság, 1978. 21. p.
- IMREH Szabolcs – MAJÓ Zoltán – VILMÁNYI Márton: A menedzsment alapjai. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged, Phare Távoktatás 43/2000.
- JARVIS, Peter: The Sociology of Adult and Continuing Education, Beckenham: Croom Helm, 1985.

- JÓKUTI Ferenc: Tudományos attaséi jelentések Ausztriáról. OMFb, Nemzetközi Hírlevél, 1996 január, február, március, április, október
- JUHÁSZ Erika: A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: SZEREPI Sándor (szerk.): Kulturális és felnőttképzési tanulmányok, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2007.
- JUHÁSZ Erika: A hajdú-bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. (Doktori értekezés, kézirat). Debrecen, 2005.
- KÁLMÁN Anikó: A felnőttképzés új útjai. OKI Kiadó: Szaktudás Kiadói Ház, Budapest, 2002.
- KARÁCSONY Sándor: Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 2002.
- KARDOS József – KELEMEN Elemér – SZÖGI László: A magyar felsőoktatás évszázadai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- KÉKES SZABÓ Mihály: *A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában*. Iskolakultúra, 2003/3.sz.
- KELEMEN Elemér: A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a tanítóság 19-20. századi történetéből. /Iskolakultúra könyvek 32./, Pécs, 2007.
- KELEMEN Elemér: Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: Az oktatási törvényhozás változásai. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1994.
- KELEMEN Elemér: *Oktatásügyi változások Kelet-Közép-Európában az 1990-es években*. Magyar Pedagógia, 2000. 100.évf./3.sz.
- KÉRI Katalin: Nevelésügy a középkori iszlámban. /Iskolakultúra-könyvek, 16./ Pécs, 2002.
- KÉRI Katalin: *Tanárok a középkori iszlám világban*. Magyar Pedagógia, 1998/1.sz. 17-25.p.
- KISS J. László: A tizenötök Európai: Közösségi politikák – nemzeti politikák. Osiris, Budapest, 2002 .
- KISS József Mihály: Magyarországi diákok a bécsi egyetemen. 1715-1789. ELTE Levéltára, Budapest, 2000.
- KLEIN Sándor: *A tanulószervezet a társadalomban*. Új Pedagógiai Szemle 2007/03.sz.
- KNOLL, Jörg: Tanfolyam és szeminárium módszertan. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.
- KNOWLES, Malcolm: *Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco, 1984.
- KNOWLES, Malcolm: *Self-Directed Learning*. ,: Follet, Chicago, 1975.
- Knowles, Malcolm: *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.). Houston, TX: Gulf Publishing. 1984.
- KOCSIS Mihály: A felnőttek tanulási motivációi. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.
- KOCSIS Mihály: *A tanárképzés megújítása*. Iskolakultúra, Pécs, 2003.
- KOLTAI Dénes – LADA László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.
- KOLTAI Dénes: *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*, PTE-TTK-FEEFI, Pécs, 2003.
- KOMENCZI Bertalan: *Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai*. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 54/11. p. 31-49.
- KOMLOSSY Ákos: *Erkölcsei nevelés vagy a szociális kompetencia fejlesztése*. (Dunaújvárosi Főiskola Tanárképző Intézet) In: Nemzetközi Erkölc, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia, Kaposvár, 2003.
- KONCZ J.: *Euroharmonizáció az osztrák oktatásügyben: Szakirodalmi tanulmány*. (Kézirat) Oktatáskutató Intézet Kiad. Budapest, 1997.

- KONCZ Katalin: *Képzés és fejlesztés a karriergondozás szolgálatában*. Vezetéstudomány, 2004. 35/4. p. 19-32.
- KONCZ Katalin: *Kétharmaduk hamar elhelyezkedik. Vas megyében a munkaerő-piaci képzés a legaktívabb aktív eszköz*. Felnőttképzés, 2004. 2/1. p. 45-50.
- KONTRA György: Karácsony Sándor. OPKM, Budapest, 1995.
- KÓNYÁNÉ TÓTH Mária – MOLNÁR Csaba (szerk.): *Felnőttképzésünk az Európai Unióban*. II. Országos Felnőttképzési Konferencia, Hajdúszoboszló. Suliszervíz, Debrecen, 2004.
- KOPP Mária – SKRABSKY Árpád: *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái*. Corvinus K. Budapest, 1995.
- KOVÁC, Dusan: *Szlovákia története* (ford.: Mayer Judit, G. Kovács László, H. Tóth Ildikó) Kalligram Kiadó, Pozsony, 2001.
- KOVÁTSNÉ D. Németh Mária: *Pedagógia és erkölcs* (Nyugat-Magyarországi Egyetem Apácai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar Pedagógia Tanszék, Győr) In: *Nemzetközi Erkölcs, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia*, Kaposvár, 2003.
- KOZMA Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- KOZMA Tamás: *Például Ausztria*. Új Pedagógiai Szemle, 1997 október
- KOZMA Tamás: *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985.
- KOZMA Tamás: *Universitas – tegnap, ma, holnap*. Korunk, 1997. 8. sz. 4: 92–103. p.
- KÖCSÉNÉ SZABÓ Ildikó: *Az erkölcsi szocializáció megjelenése a tanárjelöltek gondolkodásában* (Berzsenyi Dániel Főiskola Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar Pedagógia Tanszék, Szombathely) In: *Nemzetközi Erkölcs, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia*, Kaposvár, 2003.
- KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária: *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. OKI, Budapest, 2004.
- KÖRÖSI István: *Ausztria kutatás-fejlesztési és technológiapolitikája*. OMFB, Budapest, 1994.
- KÖVES Pál –PÁRNICZKY Gábor: *Általános statisztika*. KJK, Budapest, 1981. 2. köt. 355-356. p.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária: *Felnőttképzési módszertár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária: *Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (kiad.) /Andragógia Füzetek 1./ Budapest, 2006.
- KREUGER, R. A.: *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage, London. 1988.
- KRIPPENDORFF, Klaus: *Tartalomelemzés*. Balassi K. Budapest, 1995.
- KUBINYI András: *A középkori magyarországi városhálózat hierarchikus térbeli rendjének kérdéséhez*. Településtudományi Közlemények, 23. évf., 1971/ 72. sz. 74. p.
- KURUCZ Katalin: *Naprakész gyakorlati ismeretek. A Tempus Közalapítvány felnőttoktatási tevékenységeiről*. Felnőttképzés, 2004. 2/1. p. 37-39.
- LADA László: *Esély a továbblépésre. Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya*. Felnőttképzés, 2004. 2/1. p. 9-12.
- LADÁNYI Andor: *A felsőoktatás mennyiségi fejlődésének nemzetközi tendenciái*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1992.
- LADÁNYI Andor: *Felsőoktatási intézményrendszerek*. Educatio, 1996. 5. sz. 4: 575–84. P.
- LEIRMAN, Walter: *Négyféle nevelési kultúra*, Magyar Népfőiskolai Társaság, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1998.
- LÉVAI Zoltán: *Jó kezdeményezésre nyitottan. A szakértői tevékenységek szabályozási gyakorlatáról*. Felnőttképzés, 2004. 2/3. p. 60-63.

- LINDNER Sándor: *Költség és egyben befektetés. Felnőttképzés a Pénzjegynyomda Részvénytársaságnál.* Felnőttképzés, 2004. 2/3. p. 51-54.
- LUBRICH Ágost: *Herbart bölcséleti rendszerének alapvetése és a magyar ministeriális középiskolai tanterv.* Budapest, 1875.
- MANN Miklós: *Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében.* Iskolakultúra, 2004/6-7.sz.
- MARGA, Andrei: *Jürgen Habermas könyve a történelmi materializmusról.* Korunk, 1.sz., Kolozsvár, 180-183.p.
- MARÓTI A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- MARÓTI Andor: *A művelődéstudomány alapjai.* JPTE, Pécs, 1994.
- MARÓTI Andor: *Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához.* Táncsics K. Budapest, 1980.
- MARÓTI Andor: *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről.* Nyitott Könyv, Budapest, 2005.
- MARUZSA Zoltán Viktor: *Az európai integráció története és intézményrendszere.* In: *Tanulmányok az Európai Unióról.* (szerk. uő.) Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 2007.
- MARUZSA Zoltán Viktor: *Az osztrák külpolitika a szövetséges megszállástól az európai integrációig.* Eötvös József Főiskolai Kiadó. Baja, 2006.
- MAYER József – SINGER Péter (szerk.): *A magyar felnőttképzés az ezredfordulón,* Szöveggyűjtemény. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Szókratész Külgazdasági Akadémia, Budapest, 2004.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. European Commission, Brüsszel, 2000. Okt.30.*
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris, Budapest, 1999.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe.* Osiris, Budapest, 2004.
- MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Neveléstörténet szöveggyűjtemény.* Osiris, Budapest, 2003.
- MÉSZÁROS István: *A magyar nevelés és iskolatörténet kronológiája 996-1996.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- MÉSZÁROS István: *Magyar iskolatípusok 996-1990.* OPKM, Budapest, 1991.
- MEZIHORÁK, Frantisek: *Gallery of great Europeans.* Naklatelstvi, Olomouc, 2003.
- MIHÁLY Ildikó: *Magyar felnőttek tanulási szokásairól – az élethosszig tartó tanulás elvárásainak függvényében.* Szakoktatás, 2004. 4. p. 25-27.
- MIKONYA György: *Régi tankönyvek mustrája a Széchényi Könyvtárban.* Iskolakultúra, 2005/9. sz.
- MOLNÁR Jenő: *A munka minőségének javulása az Európai Unió országaiban.* Munkaügyi Szemle, 2004. 48/11. p. 20-26.
- MONOSTORI A. – KÓSA B. (szerk.): *Nyitott iskola –Tanuló társadalom.* Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- MONOSTORI A. – KÓSA B. (szerk.): *Nyitott iskola –Tanuló társadalom.* Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- NAGY József – ZSOLNAI Anikó: *Szociális kompetencia és nevelés.* In: BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris, Budapest, 2001. 64.p.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés.* Osiris, Budapest, 2000. 38.p.
- NAGY László – BEKE Manó – KOVÁCS János (szerk.): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója,* Budapest, 1898.

- NAGY Péter Tibor: *A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez*. Iskolakultúra, 2004./ 6-7.sz.
- NELESOVSKA, Alena: *Komunikativni dovednosti (A objektivizace jejich pozorování a hodnocení)*, Studio Nakladatelství Olomouc, Pedagogické Fakulté Univerzity Palackého v Olomouci, 2003.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest, 2004.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében*. Magyar Pedagógia, 97.évf./ 3-4.sz., 1997. 303-317.p.
- NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- NÉMETH András: *A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése*. Iskolakultúra, 2003./3.sz.
- NÉMETH András: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Gondolat, Budapest, 2003.
- NÉMETH András: *A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai*. Pedagógusképzés, Pedagógusképzők és –továbbképzők folyóirata. 2007/1-2.sz.
- Nemzetközi statisztikai évkönyv: *A világ a XXI. század küszöbén*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2001.
- NUSSL, Ekkehard – von REIN, Antje: *Felnőttoktatási intézmények PR-tevékenysége*, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1997.
- NUSSL, Ekkehard: *Felnőttoktatás Németországban*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.
- OECD: *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practises*. Paris, 2003.
- OECD: *Education Policy Analysis*, Paris, 1998.
- ÓHIDY Andrea: *Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés*. Új Pedagógiai Szemle, 2006./10.sz.
- OLÁH Attila: *Érzelmi intelligencia és szociális kompetencia feladatok*. Kézirat, ELTE Pszichológiai Intézet, 2005. 2.p.
- OLÁH Attila: *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. In: O'neil, Harold F. – Drillings, Michael (szerk.) (1999): *Motiváció*. Vincze Kiadó, Budapest, 2004. 657.p.
- OLLÉ János – FALUS Iván: *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2008.
- ORTEGA Y GASSET, José: *A tömegek lázadása*, Pont Könyvkereskedés, Budapest, 1995.
- PACHER Donát: *Herbart neveléstudománya*. Surányi nyomda, Győr, 1890.
- Pedagógiai Lexikon*. III. kötet, Kerban Kiadó, Budapest, 1997. 25.p.
- PETROVICS István: *A középkori pécsi egyetem és alapítója*. Aetas, 20.évf., 2005/ 4.sz.
- POLÓNYI István: *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Felnőttképzés, 2004. 2/2. p. 18-21.p.
- POPPER Karl: *A nyitott társadalom és ellenségei*. Balassi K. Budapest, 2001.
- PORDÁNY Sarolta: *Irányzatok az európai felnőttképzésben*. Educatio, 1999/1. 56-60.p.
- PÖGGELER, Franz: *Methoden der Erwachsenenbildung*. Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien, 1964.
- PROHÁSZKA Lajos: *A pedagógia, mint kultúrfilozófia*. Egyetemi K. Budapest, 1929.
- PROHÁSZKA Lajos: *Az oktatás elmélete*. Egyetemi K. Budapest, 1937.
- PRZYBYLSKA, Ewa (ed.): *The Moderation Method – A Handbook for Adult Educators and Facilitators.*, DVV International, Bonn – Warszawa, 2007. 20.p.
- PUKÁNSZKY Béla: *Tanárképző vagy egyetem?* Magyar Pedagógia, 1987. évi 4. sz.
- RADÁCSI I.: *Csehország harmadfokú képzése*. Kézirat (Oktatáskutató Intézet). Budapest, 1997.

- RÉTHY Endréné VÁMOS Ágnes: A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. A felsőoktatás szerkezeti és tartalmi fejlesztése HEFOP –3.3.1-p.-2004-09-0134/1.0
- RÉTHY Endréné: Motiváció, Tanulás, Tanítás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- RÉZ Ferenc: *Posztmodern kavalkád*. Új Pedagógiai Szemle, 2000./október.
- ROGERS, Carl Ransom: Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000 Kft., Budapest, 2004.
- ROSENBERG M.: *Society and Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, Princeton, NJ. 1965.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book, Budapest, 1997.
- ROZSOS István – LELOVICS Zsuzsanna: Adatok a pedagógiában a paradigmaváltás kérdéséhez (PTE, Egészségügyi Főiskolai Kar Kaposvári Képzési Központ és Kaposi Mór Megyei Kórház, Kaposvár) In: Nemzetközi Erkölcs, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia, Kaposvár, 2003.
- RUBOVSKY Kálmán (szerk.): *Felnőttoktatás – Ifjúság – Művelődés*, /A Debreceni Egyetem Művelődésudományi és Felnőttnevelési Tanszékének tanulmányai/ Debrecen, 2001.
- RUDAS Jutka: *A szellem finom játéka*. (Doktori értekezés, kézirat). PTE, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs, 2005.
- RUDDOCK, R.: Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban. In: MARÓTI A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- SAARINEN, Tania: *Attracting New Target Groups in Adult Education (A manual for adult education practitioners)* Turun Painatusosasto, Turku, Finland, 2002.
- SÁGI Zsolt: Az NFT II. prioritásainak fejlesztéspolitikai lehetőségei a közoktatásban. A II. Nemzeti Fejlesztési Terv. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Önkormányzat és Közoktatás. 2005.
- SALLAI Éva: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.
- SÁRI Mihály A szülői szervezetek és az iskola (PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs) In: Nemzetközi Erkölcs, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia, Kaposvár, 2003.
- SÁRI Mihály: *A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása az egyetemeken, főiskolákon*. Kultúra és Közösség, 1999.1.sz.
- SÁRI Mihály: *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. PTE, FEEK, Pécs, 2004.
- SÁRI Mihály: *Város és művelődése*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997.
- SASHEGYI Oszkár (szerk.): *Iratok a magyar felsőoktatás történetéből: 1849-1867*. Felsőoktatástörténeti Kiadványok. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, Budapest, 1974.
- SETÉNYI János: *Az európai integráció mint oktatáspolitikai kihívás. A felsőoktatás esete*. *Educatio* 1993, 61-77.p.
- SETÉNYI János: *Élethossziglani tanulás: az új paradigma*. In: MONOSTORI A. – KÓSA B. (szerk.): *Nyitott iskola –Tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- SIEGRIST, Marco: *Csoportos önépítés, módszerek és gyakorlatok a munkanélküliek továbbképzésében: Kézikönyv andragógusok, tanácsadók és tanfolyamvezetők számára*. GATE, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 1996.
- SIK E. – TÓTH I.Gy. (szerk.): *Az ajtók záródnak?!* TÁRKI, Budapest, 1997.
- SOLTÉSZ Péter: *Lifelong learning rendszerek finanszírozása*. Nemzetközi kitekintés. Magyar Felsőoktatás, 2004. 3. 39-47.
- SOÓS Pál: *A közművelődési szakemberképzés nemzetközi tapasztalatairól és hazai korszerűsítésének problémáiról*. *Acta Andragogicae et Culturae* 3.sz, KLTE, Debrecen, 1981.

- SOÓS Roland – FEDOR László – BALÁZS Tamás (szerk.): A felnőttképzés módszertana: Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény. Miskolc, ÉRÁK – NFI, 2005.
- SOÓS Roland – FEDOR László – BALÁZS Tamás (szerk.): A non-formális tanulás térhódítása. Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ, Miskolc, 2004.
- SOÓS Roland – FEDOR László – BALÁZS Tamás (szerk.): Járható utak a felnőttképzésben. Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ, Miskolc, 2004.
- SOÓS Roland – FEDOR László – BALÁZS Tamás: A felnőttképzés útjai napjainkig. Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ, Miskolc, 2004.
- SPENGLER, Oswald: A Nyugat alkonya: A világtörténelem morfológiájának körvonalai, Európa, Budapest, 1995.
- Statisztikai szakévkönyvek, 2000 [elektronikus dokumentum]. KSH, Budapest, 2001.
- SUHAJDA Csilla Judit (szerk.): Új módszerek a felnőttképzésben. NFI, Kontakt Alapítvány, Budapest, 2004.
- SZ. TÓTH János (szerk.): Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest, 2004.
- SZ. TÓTH János: Európai kihívások – magyar lehetőségek. Magyar Népfőiskolai Társaság és Európai Felnőttképzési Társaság Budapesti Kapcsolati Irodájának Munkacsoportja, Budapest, 2006.
- SZABÓ L. T.: *Európai dimenziók a tanárképzésben*. *Educatio*, 1996. 5. sz. 4: 596–603. p.
- SZABÓ Miklós: Politikai gondolkodás és kultúra Magyarországon a dualizmus utolsó negyedszázadában. In: Mucsi Ferenc (szerk.): Magyarország története 8, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.
- SZABOLCS Éva: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, Műszaki Könyvkiadó 2001.
- SZALAYNÉ SÁNDOR Erzsébet: Az Európai Unió közjogi alapjai. Dialóg Campus K. Budapest – Pécs, 2003.
- SZAUDER Erik: A pedagógus, mint morális modell és próbakő (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Általános Gyógypedagógiai Tanszék, Budapest) In: Nemzetközi Erkölcs, Művészetfilozófiai és Nevelési Konferencia, Kaposvár, 2003.
- SZEREPI Sándor (szerk.): Kulturális és felnőttképzési tanulmányok, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2007.
- SZILÁGYI Klára – CSEHNÉ PAPP Imola – SUHAJDA Csilla Judit: Új módszerek a felnőttképzésben. Kontakt Alapítvány, Budapest, 2004.
- SZILÁGYI Klára: Csoportos önépítés In: SIEGRIST, Marco: Csoportos önépítés, módszerek és gyakorlatok a munkanélküliek továbbképzésében: Kézikönyv andragógusok, tanácsadók és tanfolyamvezetők számára. GATE, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 1996.
- SZÖGI László – KISS József Mihály: Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és akadémiákon 1849-1867. Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban. ELTE Levéltára, Budapest, 2003.
- SZÖGI László (szerk.): Régi magyar egyetemek emlékezete: Válogatott dokumentumok a magyarországi felsőoktatás történetéhez, 1367-1777. ELTE kiad. Budapest, 1995.
- SZÖGI László (szerk.): Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái. In: Magyar Felsőoktatás, Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiad. Budapest, 1994.
- SZÖGI László: Az évszázados universitas. Professzorok Háza, Budapest, 2001.
- SZÖGI László: Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemlein. Budapest-Gödöllői Egyetemi és Főiskolai Levéltári Szövetség, ELTE Levéltára, Szeged, 1994.
- T. KISS Tamás: A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000.
- T. KISS Tamás: *A valóság megközelítése a népművelő munkájában*. Társadalmi Szemle, 1979.2.sz.
- T. KISS Tamás: Kölcsönhatások. A kultúraközvetítés néhány elméleti kérdéséről. PTE, FEEFI, Pécs, 2006.

- Talloires-i Deklaráció: Bologna, Olaszország, 1988.
- TAR Gábor: Útmutató az Európai Unió hivatalos dokumentumaihoz. Budapest, Országgyűlési Könyvtár, 2004.
- TOMASZ G.: A felsőoktatás és az EU-csatlakozás megjelenítése az osztrák napilapokban. (Kézirat) Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1997.
- TÓTH János – SZ. MIHÁLYFI Márta – SUM István: Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról: Dokumentumok, szervezetek, programok az emberierőforrás-fejlesztés, a felnőttképzés, a közösségi művelődés és az ifjúsági programok terén. Magyar Népfőiskolai Társaság: Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar, Budapest, 2001.
- TÓTH Tamás (szerk.): Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok. In: FERENCZ Sándor: A középkori egyetem. Professzorok Háza, Budapest, 2001.
- TÓTH Tamás: A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): Felsőoktatástörténeti tanulmányok. Professzorok Háza, Budapest, 2001.
- Történeti demográfiai évkönyv. KSH Népeségtudományi Kutatóintézete, Budapest, 2003.
- TRENCSENYI László: *Művelődéstörténet. Neveléstörténet.* In: Iskolakultúra 2003/9.sz. 35-42. p.
- UGRAI János: *Kiváltságosok és kiszolgáltatottak. Fizetési és megélhetési viszonyok az oktatásban kétszáz évvel ezelőtt.* Iskolakultúra, 2004./ 6-7.sz.
- V. Nemzetközi Felnőttképzési Konferencia. Az andragógusok kompetenciái a felnőttoktatásban elindított BA és MA képzések célrendszerében. 2008. november 10-11.
- VÁMOSI Zoltán: Humán Erőforrás Menedzsment, LSI Informatikai Oktatóközpont kiadványa, Nyitott rendszerű képzés – távoktatás – oktatási segédlet, Felsőoktatási tankönyv, Budapest, 2004.
- VÁRADI László (szerk.): A felnőttképzés jogszabályai, támogatási rendszere. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2004.
- VARRÓ Ferencné: *A jövő márkajegye: a gyors változás. Egy lépés a nem formális képzés elismerése felé.* Felnőttképzés, 2004. 2/4. p. 33-41.
- VERES Pál: *Az egész életen át tartó tanulás magyarországi megvalósítása a magyar felsőoktatásban.* Felnőttképzés, 2004. 2/1. p. 26-29.
- VITÁNYI Iván: Új társadalom-szemlélet. Napvilág Kiadó, Budapest, 2007. 6-14.p.
- VOLTAIRE, Francois: A vadember: két regény. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1951.
- WEDENMANN, Bernd: Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Professzionális tanulás felnőttekkel. IIZ/DVV Budapesti Projektiroda, Budapest, 1995.
- WEÖRES Sándor: Ha a világ rigó lenne. Móra Ferenc Kiadó, Budapest, 1981.
- ZACHÁR László: „Sikereinkben meghatározó szerepe van az emberi tudásnak”. *Beszélgetés Csizmár Gábor foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszterrel.* Felnőttképzés, 2004. 2/4. p. 2-5.
- ZACHÁR László: A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.
- ZÖLLNER, Erich: Ausztria története. Osiris, Budapest, 1998.
- ZRINSZKY László: A felnőttképzés tudománya. Okker Oktatási Iroda. Budapest, 1996.
- ZRINSZKY László: A pedagógusszerep modelljei. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telos, Budapest, 1997.
- ZSOLNAI József: A tudomány egésze. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2006.
- ZSOLNAI József: *Képesség- és személyiségfejlesztés alulnézetből.* Új Pedagógiai Szemle, 1999/12.sz.

Internetes források

- BALÁZS Tamás (szerk.): Az intézményesített felnőttképzés történeti kezdetei és kialakulása Magyarországon, napjainkig. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény. <http://193.225.84.12/servlet/webbacc/jr4nx7NlascqlbIu6/GWAP/AREF/> 2002. 08.08.
- BORECZKY Ágnes: *Multikulturális pedagógia- új pedagógia?* Új Pedagógiai Szemle, 1999/04.sz. 2000. 03.05.
- Britannica Online Encyclopedia. www.britannica.com 2009.01.22.
- CSAPÓ Benő: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2002-02-ko-Csapo-Tudaskoncepcio> 2007.06.23.
- CSOMA Gyula: *Alapelvek az iskolai felnőttoktatás tananyagának korszerűsítéséhez.* Új Pedagógiai Szemle, 2000/11.sz. 2002.03.04.
- CSOMA Gyula: Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma> 2007.06.05.
- CSOMA Gyula: Tanulásemelvények és tanulási stratégiák. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=esely-csoma-tanulaselmelet.html> 2008.08.09.
- Convention on the Recognition of Studies Diplomas and Degrees Concerning Higher Education in the States Belonging to the European Region. www.unesco.hu/index.php?type=node&id=823 2003.07.30.
- DUZMATHNÉ Tancz Tünde: A népmese, mint neveléstörténeti forrás. <http://nostromo.jpte.hu/-carry/text/!kek/ezerszin/ezersz06.htm> 2003.07.30.
- Európai Bizottság: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. 2000. www.nepfoiskola.hu 2007.06.06.
- FEKETE György: *Mentálpedagógia-neveléstudomány-pedagógusok.* Új Pedagógiai Szemle, 2000/11.sz. 2002.03.04.
- FEKETÉNÉ Dr. SZAKOS Éva: Felnőttképzési szakemberek nézeteinek felmérése a magyarországi felnőttképzésről. Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiről. www.feflearning.hu/doc/hun/szakoseva.doc 2007.06.01.
- FEKETÉNÉ Szakos Éva: Andragógia és pedagógia. A tanulmány az MTA OTKA T-013837 sz. „Komparatív andragógia” című kutatás keretében készült.
- FEKETÉNÉ Szakos Éva: *Új irány a didaktikában: ismeretelmélet-alapú szubjektivitás.* Új Pedagógiai Szemle, 1998./04.sz. 2002.03.04.
- Felnőttképzés Fejlesztéséért Egyesület, Fogalomhasználat a hazai felnőttképzésben. www.feflearning.hu/hun/doc/FeF_pentek_05_04.doc 2007.06.21.
- GALAMBOS Rita: Esély a változásra, lehetőség a változásra. In: SIMON Gabriella: Kompetenciaalapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok. www.mamaesz.hu/konf/SimonGabriella.sthm 2007.06.22
- GAZDAG Rita: Fenntartható felsőoktatás. <http://www.ff3.hu/fejldes.html> 2007.05.29. Planet under stress and civilization in trouble. New York, 2003.
- GYÖRI Csaba: Gondolatok az andragógiai gondolkodás kialakulásáról, kialakultságáról. www.mmi.hu/szin/szin11-5/gyori_csaba.ftf 2009.01.05.
- HOFFMANN Rózsa: *A tanár-diák kapcsolat változásai.* Új Pedagógiai Szemle, 2002./07.sz. 2003.03.06. http://www.eaea.org/doc/eaea/raport_EAEA_PL.doc 2007.06.04.

<http://www.eoq.hu/mm/mm061-.pdf> 2007.06.04.

<http://www.er.uqam.ca/merlin/bd391558/mtl1960.htm> 2007.06.04.

<http://www.freeweb.hu/muvelodes/andragogia.doc> 2007.06.04.

<http://www.mamesz.hu/konf/SimonGabriella.shtm> 2007.06.22.

<http://www.tate.org.uk/servlet/ViewWork?workid=6500> 2007.06.04.

http://www.unesco.org/culture/laws/florence/html_eng/page4.shtml 2007.06.04.

http://mek.oszk.u/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html 2007.06.05.

KALTENBACH Jenő: Több a rasszista pedagógusjelölt, mint a toleráns.
<http://www.origo.hu/print/itthon/20011127tobb.html> 2003.07.30.

KÉRI Katalin: Neveléstörténeti vázlatok. www.kerika.hu/kurzusok/diakr2.rtf. 2009.01.22.

KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea: *A pedagógusképzés jövője*. Új Pedagógiai Szemle, 1997/09.sz. 2002. 03. 04.

KOZMA Tamás: Az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszékének 1998-as pályaszocializációs vizsgálata. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=2001-09-ta-Hajdu-Harmadik.html> 2003.07.30.

LEHOCZKY János: *Az ismeretközpontú értékeléstől az értékközpontú ismeretszerzésig*. Új Pedagógiai Szemle 1999/12.sz. 2001.02.06.

MIHÁLY Ottó: *Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban*. Új Pedagógiai Szemle, 2001./01.sz.

Országos Közoktatási Intézet: PAKSI Borbála- SCHMIDT Andrea: Pedagógusok mentálhigiénés állapota. <http://www.oki.hu/2006-06-oy-Tobbek-Fedago> 2006.08.18.

PAKSI Borbála- SCHMIDT Andrea: Pedagógusok mentálhigiénés állapota. <http://www.oki.hu/2006-06-oy-Tobbek-Fedago> 2006.08.18.

PETHŐ László: *A felnőttoktatás fogalmának változásai*. Új Pedagógiai Szemle, 2000/11.sz.

SÁNTHA Kálmán: Gondolatok a pedagógus pályáról (diákok véleménye alapján). <File://A:/attit2-elemei/santha11.htm> 2003.07.30.

TAKÁCS Ildikó-TRENYIK Zsolt: Felkészülés és felkészítés az élethosszig tartó tanulásra –motiváció. Pszichológia Projekt. 2004. http://sargarigo.sch.bme.hu/pszichologia-projekt/trenyik_zsolt 2009.01.22.

UNESCO, Riótól Johannesburgig: egy évtizednyi munka tanulságai. 2002. <http://www.unesco.hu/index.php?type=node&id=118> 2007.05.29.

VARGA Miklósné: *A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban*. Új Pedagógiai Szemle, 1998./07.sz. 2002.08.18.

VARGÁNÉ PÓK Katalin: Cél nélküli értékvesztett világ az eltérő pedagógiai hatásfolyamatok tükrében. Új Pedagógiai Szemle 2000./02.sz. 2002.08.18.

www.mek.oszk.hu/06500/06559/06559pdf. 2009.01.22.

www.oki.hu/printerFriendly.php?kod=2001-09-ta-Hajdu-Harmadik.html 2002.03.13.

ZACHÁR László: A felnőttképzés fejlődési irányai http://www.nive.hu/tudastar/11_zachar_2003_1.htm

ZSOLNAI Anikó: OTKA/T048475 sz. kutatás. <http://www.oki.hu/2006-06-ta-Zsolnai-Szocialis> 2007.01.08.

MELLÉKLETEK

Mellékletek 01.sz.

Forrás: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1272&articleID=228435&ctag=articlelist&iid=1> 2007.06.01

1948. évi XL. törvény az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete Alkotmányának becikkelyezéséről
 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
 1993. évi XXIII. törvény a Nemzeti Kulturális Alapról
 1994. évi XL. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról
 1997. évi CXXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
 1997. évi CXXXVI. törvény az Országos Tudományos Kutatási Alprogramokról
 2000. évi CXL. törvény a Nemzeti Kulturális Alprogramról szóló 1993. évi XXIII. törvény módosításáról
 2000. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
 2001. évi C. törvény a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről
 2001. évi XCIX. törvény a felsőoktatási képzéseknek az európai régióban történő elismeréséről szóló, 1997. április 11-én, Lisszabonban aláírt Egyezmény kihirdetéséről
 2001. évi XXXVII. törvény a tankönyvpiac rendjéről
 2002. évi XXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
 2003. évi XCIII. törvény a Magyar Tudomány Ünnepeéről
 2004. évi LX. törvény az egyes oktatási tárgyú, az oktatási jogok érvényesítésének elősegítését, valamint a felsőoktatási intézmény- és képzési rendszer fejlesztését szolgáló törvények módosításáról
 2004. évi LXI. törvény a Közép-európai Egyetem állami elismeréséről
 2005. évi VI. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról szóló 1994. évi XL. törvény módosításáról
 2005. évi CL. törvény a Nemzeti Kulturális Alprogramról szóló 1993. évi XXIII. törvény módosításáról
 2005. évi CXLVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
 2006. évi XLVI. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról
 2006. évi XXXVIII. törvény a szellemi kulturális örökség megőrzéséről szóló, Párizsban, 2003. év október hó 17. napján elfogadott UNESCO Egyezmény kihirdetéséről
 2006. évi LXXIII. törvény felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról
 2006. évi LXXXVI. törvény a Magyar Tudományos Akadémiáról szóló 1994. évi XL. törvény módosításáról
 2006. évi C. törvény a külföldi bizonyítványok és oklevelek elismeréséről szóló 2001. évi C. törvény módosításáról

Mellékletek 02.sz.

A felnőttképzés emberi tényezői /szereplői/

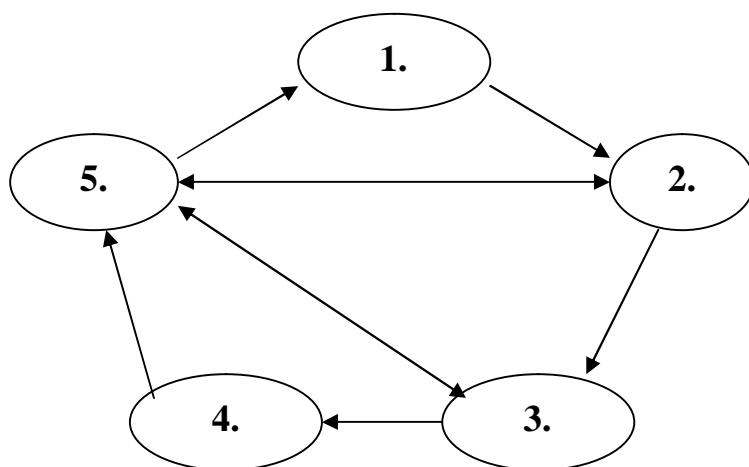
Szempont	Pedagógia	Andragógia
Tanuló szerepe	Alárendelt szerepet tölt be.	A felnőtt önirányító, az andragógus szerepe ösztönző. Olyan stratégiát tudjon alkalmazni, hogy a felnőtt önirányítást tudjon megvalósítani.
Tapasztalat	Gyermekeknél kevés a tapasztalat. Átadási technikát alkalmaz a szakember.	Sok tapasztalat van, mely jelentős erőforrás az oktatásban. A jó andragógus mindenképpen kihasználja a tapasztalatot. Sokat beszélgessünk, merjék és tudják elmondani tapasztalataikat.
Motiváció	Minden korcsoportnak hasonló tanulási készsége van és hasonló az elsajátítandó tananyag. Főleg a kezdeti időszakban a külső motiváció jellemző. A kudarcélményből való félelem is motiváló.	A felnőtt szükségét érzi a tanulásnak. Az igényeknek, az elvárások kielégítése a képzés folyamán megtörténjen. Figyelembe kell venni a felnőtt képességeit, készségeit.
Oktatás irányultsága	Tartalomra nagy hangsúly helyeződik. Nagy a felejtés. Késleltetett haszon elve érvényesül.	Az azonnali haszon elve érvényesül. Lényegre törő, gyakorlatra orientált legyen a tananyag.

Domináló (uralkodó) tanítási mód	Domináns az átadási technika.	Különböző aktivizáló módszerek dominálnak. Pl.: beszélgetés, vita
---	-------------------------------	--

Mellékletek 03.sz.

A képzési folyamat ciklusai (Az értékelés visszahat a célokra, befolyásolja a tananyagot és azt is, hogy milyen értékelési módokat fogok alkalmazni.)

1. Képzési szükségletek felmérése
2. Célok, tervek kidolgozása
3. Tananyag összeállítása
4. Képzés lefolytatása
5. Értékelés



Mellékletek 04.sz.

Tanítási kompetenciák a gyakorlatok során A TANULÓI SZÜKSÉGLETEK MEGHATÁROZÁSA

CÉL: Megállapítani az egyéni és csoportos tanulók aktuális kompetenciáit, meghatározni tanulási prioritásaikat

TELJESÍTMÉNY: A tanulói szükségletek meghatározása folyamat részeként a kurzus résztvevőnek be kell mutatni, hogy képes:

Kompetencia (szakértelem) elem	Teljesítmény előírás	A bizonyítás ajánlott formái
Információkat szerezni a tanulók aktuális kompetenciája megállapításához	A megszerzett pontos, megbízható és releváns információ a tanulók aktuális kompetencia szintjéről.	Írásos megállapítások a tanulók képességei, amelyek érvényben lévő vizsgákon (NVQ előtesztek, stb.) alapulnak.
Diagnosztizálva értelmezni a tanulói szükségletek felmérése során nyert adatokat	Objektíven értelmezett adatok szolgáltatása a tanulói teljesítmény korrekt és megbízható méréséről.	Írásbeli beszámoló. Az adatok statisztikai elemzése.
Meghatározni egyéni	Megfontolt és hatékony	A különböző tanítási stratégiák, vagy hallgatói

tanulási stílusokat	értékelése az adott hallgatói tanulói stílusoknak.	tanácsadás megfigyelése írásbeli elemzés a tanulási stílusokról.
Meghatározni a tanulási célokat, amelyek találkoznak a tanulók aktuális teljesítménykövetelményei vel	A javasolt tanulási eredmény meghatározása a tanulói szükséglet és a képesség megállapítás alapján.	Magyarázat, elemzés a megegyezéssel kialakított tanulási eredményekről.
Megegyezni a tanulókkal a megbeszéltnél tanulmányi program terén	A tanulóktól származó írásos értékelések megtárgyalása az ajánlott tanulási program vonatkozásában.	Megfigyelt megbeszélések, írásbeli beszámoló vagy tanulói értékelő megjegyzések a javasolt tanulási programhoz.
Tisztán és helyesen meghatározni a tanulás előrelátható eredményét	Relvans, reális és egyértelmű meghatározás a tisztán lefektetett teljesítmény előírásokkal és feltételekkel.	Leirat a tanulási eredményről.
Meghatározni a tanulási környezet és a tanulócsoporthoz jellemzőket, amelyek segítik vagy akadályozzák a hatékony tanulást	Magyarázat arról, hogy az egyéni tanulási környezet vagy a hallgatók jellemvonásai hogyan hatnak a tanulás minőségére.	Írásbeli beszámoló vagy magyarázat a tanítási / tanulási stratégiához.
Az egyes tanulók szükségleteit összevetni az egyéni, a csoport és a szervezetek különböző szükségleteivel, a szélesebb összefüggéseket megtalálni a középfokú (post-comp.ed) oktatás terén	Az oktatáspolitikai érvényesülésének elemzése és értékelése, az irányelvek hatása az ellátásra.	Írásbeli dolgozat a középiskolai oktatással kapcsolatban
Meghatározni a szociális faktorok skáláját, amelyekkel befolyásolni lehet a tanulást és amelyek elősegítik a személyiségfejlődést	Hatékonyan megtárgyalt kapcsolat a szocializáció, az oktatás és a humán erőforrás között.	Írásbeli dolgozat az esélyegyenlőségről, annak lehetőségeiről.
Értékelni a tanulási szükségletek elemzés hatékonyságát	Az oktatási visszajelzés átgondolt értékelése az egyes tanulók szükségletei szerint.	Írásbeli dolgozat az oktatás értékelési szempontjairól.

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK: A "tanulók" meghatározás három vagy több hallgatót jelent. Az összes bizalmas információ diszkrécióval kezelt, biztonságosan tárolt és csak azok számára hozzáférhető, akik erre jogosultak.

TERVEZÉS

CÉL: Meghatározni és megjegyezni a tanulási tervben és stratégiában a tanítási és tanulmányi követelményrendszer figyelembevételével

TELJESÍTMÉNY: A tanulási stratégiák tervezési folyamatának részeként a kurzus résztvevőinek be kell mutatni, hogy képes:

Kompetencia elem	Teljesítmény előírás	A bizonyítás ajánlott formái
Megtervezni a tanítási/ tanulócsoporthoz jellemzőket arányban állva az előírt tanulási eredménnyel	A megtervezett stratégia tudatosan mutatja a tanuló szükségleteit, a célokat, a tartalmat, a segédeszközöket, a köteleességeket,	Óratervek. Munkavázlatok. Írott megállapítások

	a felmérést és értékelést.	
Értékelési stratégiát megtervezni az egyes tanulmányi programok esetén.	A megtervezett értékelés érvényes, megbízható és hatékony	Értékelési vázlat mellékletekkel, segítő magyarázatokkal.
Megfelelő formátumra tervezni a tanulmányi programot.	A terv tiszta és megfelelően elrendezett a tanulók és a tartalom szempontjából, mutatja a célokat, a struktúrát, a tanár és a tanuló tevékenységeit, a felmérések módszereit és az értékelés stratégiákat.	Óravázlatok. Munkavázlatok.
Azon tevékenységek skálájának megtervezése, amelyek fejlesztik a tanulók tanulási készségeit.	A tervezett megfelelő tevékenységek alapján a tanuló képes fejleszteni készségeit és optimális tanulást végezni a nyújtott tapasztalatok alapján.	A tevékenységek helyszíni vagy írásos megfigyelése segítő magyarázatokkal együtt.
Megmagyarázni a tervezéskor hozott döntéseket az egyes tanulmányi programokkal kapcsolatban.	A tanulói szükségletek, a tanulási környezet minősége a tanulási eredmény, a módszerek, eszközök, felmérés és értékelés mérlegelése	Írásos magyarázatok az óraterv megsegítésére.
Fogékony tanítás és tanulás tervezési szemléletmódot kialakítani a saját tantervi területén.	Fejlesztések és flexibilitás (rugalmasság) a tanítási és tanulási stratégiák tervezésében.	Óra tervek. Munkavázlatok. Írásos magyarázatok.
Tantervi változtatásokat és fejlesztéseket megvalósítani.	A tanterv értékelés ajánlott változtatásokkal és fejlesztésekkel.	Írásbeli dolgozat
Értékelni az egyes tanulmányi programok tervezésének hatékonyságát.	Az egyes tanulmányi programok értékelése és az eredmények elemzése.	Írásbeli dolgozat

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁS: A kompetenciák a megfelelő tanulási törvények értésével és tudásanyagával alátámasztottak. A tervezett tanulási tevékenységek figyelembe veszik az egészségügyi és biztonsági előírásokat. A tanulók meghatározás három vagy több hallgatót jelent.

A TANULÁSI STRATÉGIÁK MEGVALÓSÍTÁSA

CÉL: Tanulási tapasztalat adása, amely lehetővé teszi az egyének és csoportok számára tanulási céljaik megvalósítását.

TELJESÍTMÉNY: A tanulási stratégiák tervezési folyamatának részeként a kurzus résztvevőinek be kell mutatni, hogy képes:

Kompetencia elem	Teljesítmény előírás	A biztosítás ajánlott formái
megfelelő tanulási környezetet kialakítani	A tanulási környezet a tanulói szükségletek és a tantárgy követelmények figyelembevételével előkészített	A környezet megfigyelése. Írásos magyarázatok vagy beszámoló. Tanulói értékelések.
a tanulás levezetésére sokszínű módszerekkel	Megfelelő stratégiák használata az egyéni tanulmányi eredmény és jellemzők szempontjai alapján. Többféle tanítási módszer alkalmazása	Megfigyelt tanítási eszközök.
lépéseket tenni a tanulók kommunikációs	Megfelelően használt komm. módszerek az egyes tanulók esetében. A nyelvhasználat	A tanítás alatt használt kommunikációs stratégiák megfigyelése. Írásos magyarázatok vagy értékelések a hatékonyságukról.

készségének fejlesztése érdekében	megfelelő a többség képességeihez. A kérdés és hallgatás technikája elősegítette a tanulást. A kommunikáció biztató volt és történetek visszajelzések megfelelő nyelvhasználattal és viselkedéssel.	
lépéseket tenni a tanulók tanulási készségeinek fejlesztése érdekében	Megfelelő tevékenységek megvalósítása a releváns tanulási készségek fejlesztését elősegítendő	Megfigyelt tanulási készségfejlesztés
kapcsolatot létesíteni az oktatást segítő személyzettel	A releváns segítő személyzet együttműködése által biztosított megfelelő segítség a tanulási és tanítási stratégiához.	Gyakorlatok. Írásos magyarázatok, terv vagy értékelés a tanulási készséggel kapcsolatban.
hatékonyan használni az AVA (audiovizuális aids) hardware választékot	A különböző audiovizuális segédanyagok használata hatékonyan segítette a tanulást	A segédanyagok megfigyelést használta. A tanulók értékelő megjegyzései az AVA-használatáva kapcsolatban.
gyártani, használni és értékelni tanulási segédanyagokat	A segédanyagok elősegítették a meghatározott tanulást, megfelelően tervezettek voltak, használták őket és értékelve voltak.	A tervezett segédanyagok együtt a szóbeli vagy írott magyarázatokkal és értékeléssel.
értékelni a megvalósított tanulási stratégiákat az egyes programok esetén	A választott módszerek alkalmassága és hatékonysága kielégítő volt az egyéni eredmények, a tanulói szükségletek, a tananyag és az értékelési stratégiák vonatkozásában	

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK: A tanítás változatának négyet következőkből magába kell foglalni: előadás, bemutatás, beszélgetés, interaktív gyakorlatok, szerepjáték, project munka, kutató gyakorlatok, bemutatás iskolán kívül, (oknyomozás, látogatások, mezei munka stb.), irányított tanulás, nyitott tanulás, stb.

A kompetenciák a megfelelő tanulási törvények értésével és tudásanyagával alátámasztottak. A tervezett tanulási tevékenységek figyelembe veszik az egészségügyi és biztonsági előírásokat. Az AVA változatának magában kell foglalnia négyet a következőkből: szóróanyag, fehér és krétás tábla, video, dia, film, magnetofon, térképek, faliképek és modellek.

FELMÉRÉS ÉS AKKREDITÁCIÓ

CÉL: A tanulók teljesítményének megállapítása és a megszerzett kompetenciák akkreditációja

TELJESÍTMÉNY: A tanulói teljesítmény megállapítási folyamat részeként a kurzus résztvevőinek be kell mutatni, hogy képes

Teljesítmény előírás	Kompetencia elem
A kiválasztott lehetőségek biztosítják az értékes, korrekt és megbízható értékelést az egyes tanulmányi programok vonatkozásában.	Meghatározni az összeálló teljesítmények tények lehetséges összegyűjtési módjait
A tanulói teljesítmény precízen értékelt az előírt követelményrendszer függvényében	Megállapítani a tanulói teljesítményt, ismét követelmény

A bizonyítékok megállapítása másfajta forrásokból is amelyek elfogadhatók alapul egy reális és korrekt értékeléshez	Értékelni a tanulót különböző teljesítménybizonyítási formákat felhasználva
Tiszta, építő visszacsatolás adott magában foglalva a követelményekkel kapcsolatos információkat és tényeket, amelyek megalapozott értékelési döntéseken alapulnak. A tanulók buzdítása a dolgok tisztázására, ahol szükséges.	Visszacsatolni az értékelés eredményét a tanulóknak
A mérlegelt értékelési módszerek helyénvalósága, érvényessége, megbízhatósága és hatékonysága	Értékelni az egyes programokon belül használt értékelési stratégiákat és technikákat

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK: A vonatkozó értékelés, amely lehet szóbeli, írásos vagy gyakorlati teszt magában foglal egy vagy több tanulót bármelyik tantárgy területén. Az összes nyert információ diszkrécióval kezelt, biztonságosan tárolt és csak azok számára hozzáférhető, akik erre jogosultak. Ahol lehetséges a természetesen előforduló bizonyítékok és az ezekkel összefüggő kérdés használandó más alternatívák mérlegelése előtt. Az értékelési bizonyítékokat tisztán a tanulóknak lehet tulajdonítani. A különböző bizonyítékok magukban foglalhatják a projekteket és megbízásokat, a kérdést, más értékelők véleményét, egyenrangú beszámolókat, a tanulók korábbi tapasztalatait. Az esélyegyenlőség mint követelmény alkalmazandó.

MEGFIGYELÉS, ELEMZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

CÉL: A tanulmányi programok hatékonyságának értékelése

TELJESÍTMÉNY: A tanítási és tanulási stratégiák értékelési folyamat részeként a kurzus résztvevőinek be kell mutatni, hogy képes:

Kompetencia elem	Teljesítmény előírások
letenni a tanítási szakasz önértékelését	a megállapított követelményrendszer használata a megvalósított önálló tanítás önértékelésekor
megvalósítani a tanulmányi program értékelését	a megfelelő értékelési követelményrendszer és az adatgyűjtés eszközei adottak, az értékelés adott, az eredmények elemzettek és a tevékenységi terv meg van tervezve
megtervezni, megindokolni és megvalósítani a tanulmányi program hallgató központú értékelését	a megfelelő értékelési követelményrendszer meghatározott (lehetőleg a tanulókkal megtárgyalt) a tanulói válaszok összegyűjtöttek, az adatok elemzettek és a tevékenységi terv meg van tervezve.
megfigyelni és elemezni az adott programot	A megfelelő értékelési rendszer és a teljesítménymutatók meghatározottak. Az adatgyűjtés eszközei elfogadottak és az adatgyűjtés megtörtént. Az eredmények elemzettek.
levezetni a középiskolai oktatás egy jellemzőjének értékelését	A terület célja és az értékelés paraméterei meghatározottak, az adatgyűjtés eszközei elfogadottak és adottak. Az eredmények elemzettek.

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK: A tervezési döntések és az értékelési tevékenység célja alátámasztottak a tudásanyag és a tanulási törvények figyelembevétele által. A nyert információk diszkrécióval kezelték és biztonságosan tárolták.

SZAKMAI FEJLŐDÉS

CÉL: Olyan tevékenységek végzése, amelyek elősegítik a gyakorló tanár szélesebb szakmai fejlődését

TELJESÍTMÉNY: A személyiségfejlesztési folyamat részeként a kurzus résztvevőinek be kell mutatni, hogy képes:

Kompetencia elem	Teljesítmény előírás
használni az információ technológiát a tanítás-tanulás vezetésének segítségével	A mikroszámítógép és software használata a tanulás segítésére és a tanulás megszervezése területén
megbeszélni a kapcsolódó anyagok a kollégákkal szakmai felelősséggel	Folyamatos kommunikáció fenntartása a kollégákkal, megfelelő segítség biztosítva így a tanulóknak egyéni kritikai tudatuk fejlesztéséhez és tanszéki, intézeti munkakörök kritikai fejlesztéséhez.
megszervezni a saját tantárgy naprakészségét	Aktívan folytatja szakmai naprakészségi programját.
mérlegelni a váratlan kritikus eseményeket saját fejlesztési folyamatában	A váratlan kritikus események meghatározása, leírása, elemzése és értékelése
stratégiákat kifejleszteni az esélyegyenlőség elősegítésére	A tanítás-tanuláson belüli egyenlőség aktív elősegítésének bemutatni tudása
a kollégák tanításának értékelésére vállalkozni	Megfelelő szakmai módon tett értékelés a kollégák tanításáról
egy gyakorlott kolléga munka megfigyelése kapcsán nyert tanulás értékelése	A munkamegfigyelés adott elemzett és az értékelésből nyert tanulás terminus érvényes
vállalkozni egy hatékony tanítás és tanulás központú tudakozódásra egy kurrikulum területen belül	Az egyes kurrikulum területeken belül működő tanítási és tanulási stratégiák hatékonyan elemzettek és értékeltek.

ÁLTALÁNOS MEGÁLLAPÍTÁSOK: A fejlesztési tevékenységek figyelembe veszik az egészségügyi, biztonsági és egyenlő esély kritériumokat. A nyert információ diszkrécióval kezelt és biztonságosan tárolt.

Mellékletek 05.sz.

Forrás: <http://www.piramis.lap.hu> 2007.06.05.

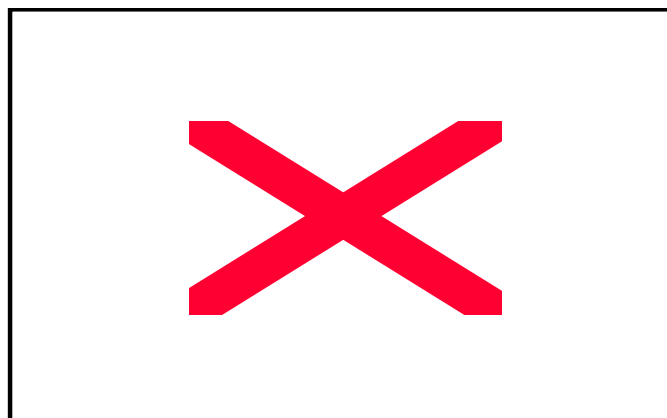
Önmegvalósítási szükségletek: az önkiteljesítés elérése és a lehetőségek megvalósítása

A megbecsülés szükséglete: teljesíteni, kompetensnek és elnyerni mások tiszteletét és elismerését

A szeretet szükséglete: másokhoz tartozni, befogadottnak lenni

Biztonsági szükségletek: biztonságban, veszélyektől mentesnek lenni

Fiziológiai szükségletek: éhség, szomjúság, stb.



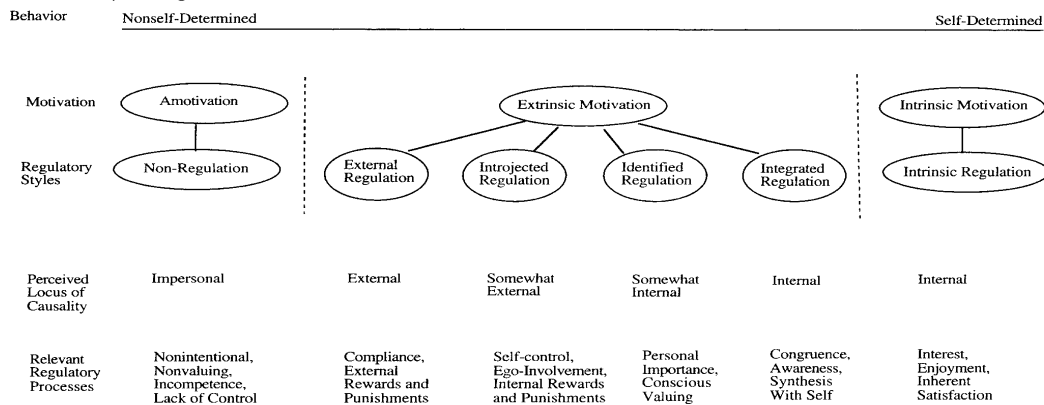
Mellékletek 06.sz. A Pszichológiai szükségletmodell

Forrás: http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf 2007.06.06.

Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being

Richard M. Ryan and Edward L. Deci
University of Rochester

The Self-Determination Continuum Showing Types of Motivation With Their Regulatory Styles, Loci of Causality, and Corresponding Processes



Mellékletek 07.sz.

A comparison of the assumptions of pedagogy and andragogy following Knowles (Jarvis 1985: 51)

	Pedagogy	Andragogy
The learner	Dependent. Teacher directs what, when, how a subject is learned and tests that it has been learned	Moves towards independence. <i>Self-directing. Teacher encourages and nurtures this movement</i>
The learner's experience	Of little worth. Hence teaching methods are didactic	A rich resource for learning. Hence teaching methods include discussion, problem-solving etc.
Readiness to learn	People learn what society expects them to. So that the curriculum is standardized.	People learn what they need to know, so that learning programmes organised around life application.
Orientation to learning	Acquisition of subject matter. Curriculum organized by subjects.	Learning experiences should be based around experiences, since people are performance centred in their learning

Mellékletek 8.sz.

Owen Harvey-Beavis: A tanárok teljesítmény alapú jutalmazási rendszere. Szakirodalmi áttekintés. Új Pedagógiai Szemle 2007/03.sz.

Három teljesítmény alapú jutalmazási rendszer jellemzői

Jellemzők	Tudás és képesség alapú	Érdem alapú	Iskola alapú
Díjazásra jogosult	Egyének (tanárok).	Egyének (tanárok).	Maga az iskola, amelynek hatáskörében áll a tanári kar kiválasztása.
A díjazás érvényessége	Minden tanár jutalomban részesül, aki meghatározott képességekkel és tudással rendelkezik.	Néhány program meghatározott kritériumok teljesítése esetén nyújt kompenzációt, míg más programokban a kvóta alapú díjazás érvényesül.	Néhány program meghatározott kritériumok teljesítése esetén nyújt kompenzációt, míg más programokban a kvóta alapú díjazás érvényesül.
A díjazás típusa	Alapvetően anyagi jellegű, néhány kutató szerint azonban nem anyagi jellegű juttatások is előfordulnak a modellben.	Anyagi jellegű.	Alapvetően anyagi jellegű, néhány kutató szerint azonban a nem anyagi jellegű juttatások is előfordulnak a modellben.
Az értékelés alapja	Képességek és tudás (ennek teljesítése gyakran továbbképzéseken való részvételt jelent).	Sok terület képezi az értékelés alapját (pl. a diákok teljesítménye, a tanárok eredményei, osztálytermi megfigyelések).	A diákok eredményei jelentik tipikusan az értékelés alapját (pl. kiemelkedő teljesítmények, javuló eredmények).
Az értékelő személye	Iskolán kívüli értékelés.	Több értékelési szint van: külső, iskolai vezetés általi és szakértői bírálat.	Iskolán kívüli értékelés.
A díjazás időtartama	Rövid távú, ismétlődő esemény (pl. továbbképzések ideje).	Leggyakrabban éves időtartamú.	Éves jutalom.
A mostani bérskálához való viszony	Részlegesen vagy teljesen helyettesíti a meglévő bérskálát.	Kiegészíti, esetenként helyettesíti a bérskálát.	Kiegészíti a bérskálát.
A díjazás szintje	A díjazás a megszerzett tudással és a képességekkel arányosan növekszik.	Előfordulhat növekvő szint.	A szerorzhető juttatás nem növekszik arányosan a teljesítménnyel.

Érvek a teljesítmény alapú díjazási rendszer mellett és ellen

Érvek a rendszer mellett	Érvek a rendszer ellen
A jelenlegi rendszer igazságtalan, a tapasztalatot és a végzettséget értékeli a teljesítmény ellenében.	Nehéz igazságos és pontos értékelési rendszert kidolgozni, hiszen a tanári teljesítményt nagyon nehéz mérni.
Javítja az iskolavezetés és a tanárok közti kapcsolatot.	Az iskola vezetése hierarchikus, a tanárok és a vezetők közötti kapcsolat feszültté válik.
Arra ösztönzi a tanárokat, hogy a legjobb tudásukat nyújtsák.	Az anyagi ösztönzők nem motiválják jobb teljesítményre a tanárokat.
A diákok eredményei javulnak.	Számos nem kívánt, nem szándékolt hatás is megjelenik.
A piac biztosítja az erőforrások leghatékonyabb elosztását, és ezt az oktatásban is alkalmazni kell.	A piacnak az oktatásban semmi helye.
A többi oktatási reformhoz képest ez a megoldás kis költségigényű.	A rendszer alkalmazása pénzben és időben kifejezve is drága.
A rendszer alkalmazása növeli az oktatás politikai és közvéleménybeli támogatását.	

A teljesítmény alapú bérezés lehetséges hatásai	
Szint	Terület
Pedagógusok	<ul style="list-style-type: none"> • Motiváció és energiabefektetés • Tanárok kiválasztása, alkalmazása • Tudás és készségek • Autonómia
Diákok	<ul style="list-style-type: none"> • Teljesítmény • Kimaradás az iskolából • Lemorzsolódás
Tanórák	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógiai technikák • A speciális tanulókkal való foglalkozás
Iskola	<ul style="list-style-type: none"> • Kollegiális viszonyok • Az erőforrások elosztásának hatékonysága • A tanárok és az iskolavezetés közötti kapcsolat • Az iskola szervezeti céljai
Rendszer	<ul style="list-style-type: none"> • Jövedelemforrás • Nevelési, tanítási kultúra • Kerettanterv és tananyag
Társadalom	<ul style="list-style-type: none"> • A politika és a közvélemény hozzáállása, a tanári hivatás társadalmi elismertsége

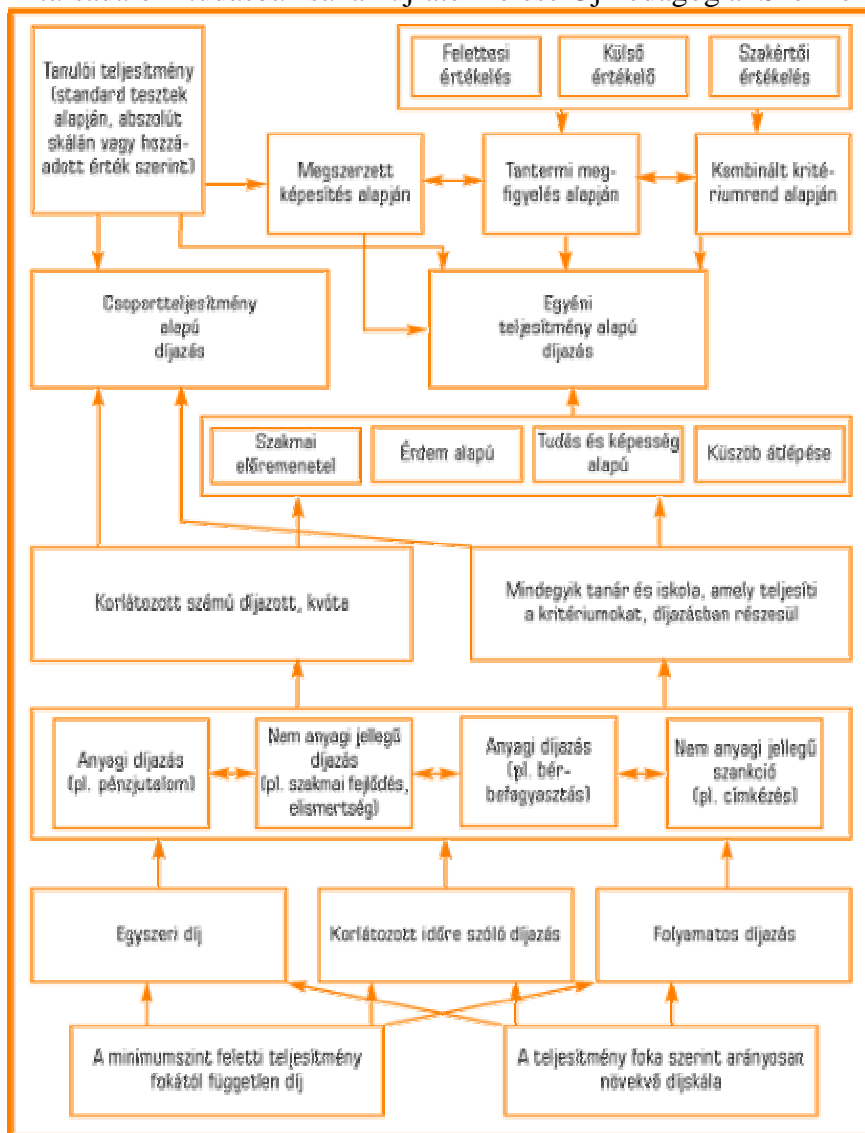
Tanári értékelés, a díjazás típusa		
Ország, állam	A rendszer jellemzői	A rendszer osztályozása
Ausztria	Nem található meg a teljesítmény alapú bérezési modell, a kérdés jelenlegi viták tárgya. A pedagógusok fizetését a munkaszerződés típusa, óraszám és tapasztalata határozza meg.	
Csehország	Nem található meg a teljesítmény alapú bérezés modellje.	
Dánia	1999 óta a pedagógusok bérét négy tényező határozza meg: alapbér, feladathoz rendelt díjazás, képesítés alapján fizetett munkadíj és eredménybér. Az összbecsk negyedik eleme előírt minőségi és mennyiségi eredmény elérése esetén adható, tehát teljesítmény alapú bérnek tekinthető.	<ul style="list-style-type: none"> • Egyéni értékelés • Anyagi díjazás • Összetett kritériumrendszeren alapul az értékelés
Finnország	Nem található meg a teljesítmény alapú bérezés modellje.	
Franciaország	A pedagógusok díjazása a tapasztalattól és a teljesítményértékeléstől függ. A iskolaigazgatói (head of school) elismerést évente ítélik oda felettesi értékelés alapján, míg a „felügyelői” (inspectorate) díjat külső értékelés alapján lehet megkapni eltérő időközönként. A rendszert most vizsgálják felül, a módosítások között szerepel többek között az ellenőrzés módszerének megváltoztatása, illetve a mentori rendszer bevezetése.	<ul style="list-style-type: none"> • Egyéni értékelés • Anyagi díjazás • A teljesítménnyel és a tapasztalattal arányosan növekvő díjazás • Többféle értékelési módszer • Külső bíráló és felettes általi értékelés • Minden pedagógus számára elérhető, akinek az értékelése megfelelő (nincs kvóta) • Kiegészíti a meglévő bérskálát
Görögország	Nem található meg a formális teljesítmény	

Tanári értékelés, a díjazás típusa

Ország, állam	A rendszer jellemzői	A rendszer osztályozása
	alapú bérezési rendszer. 1997-ben azonban bevezették a tanári, iskolai munka és az oktatási rendszer eredményességét vizsgáló rendszert. Ez azonban nem a bérekre, csupán a kezdeti kinevezésre van hatással.	
Hollandia	Nem található meg a teljesítmény alapú bérezés modellje.	
Németország	A német megoldás kapcsolatot teremt a tanári teljesítménymérés és a bérskálán történő előremenetel között.	<ul style="list-style-type: none"> • Egyéni értékelés • Anyagi díjazás • Folyamatos díjazás • Minden tanár számára elérhető, aki a kritériumoknak megfelel (nincs kvóta)

Mellékletek 9.sz.

Forrás: Csapó Benő: A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében
A társadalom tudásbázisának újratermelése Új Pedagógiai Szemle 2007/03.sz.



Példányszám:

Dátum:

Tanári Kompetencia Kérdőív

Tisztelt kolléga!

Kérem, töltsse ki a kérdőívet! Figyeljen, hogy ne az ideális állapothoz közeli válaszokat jelölje be, hanem a valós, önre igaz helyzetet. Ezzel segíti munkámat, amely a PhD. dolgozatomban kerül feldolgozásra. Reális önértékelését és segítségét előre is köszönöm!

A kérdőíveket harmadik személy számára nem adom ki.

1. Kérem, húzza alá a megfelelő választ!

Neme: nő férfi

2. Mikor született (év):.....

3. Hány éve dolgozik tanárként a felsőoktatásban? Kérem, jelölje bekarikázással!

1-3 év	3-5	5-7	7-15	15 év fölött
--------	-----	-----	------	--------------

4. Mi az ön legmagasabb iskolai végzettsége? Kérem, a szakképzés megnevezését is írja le!

- Főiskola Milyen
szak(ok)on.....
- Egyetem Milyen
szak(ok)on.....
- Egyetemi végzettség megszerzése folyamatban van
Milyen
szak(ok)on.....

- Doktori/PhD. fokozat megszerzése:

Milyen szak(ok)on.....

- Egyéb szakmai fokozat megszerzése:.....

.....

5. Jelenleg mely szak(ok)on tanít jelenleg?

.....

.....

6. Az elmúlt 3 évben részt vett-e valamilyen szakmai (tanári) továbbképzésben?

- Igen, egyszer
- Igen, többször is.....(-SZOR)

- Amennyiben igen, látja-e hasznát a munkájában? Kérem, karikázza be a hasznosság mértékét! (Az „1”-es a nem hasznos, az „5”-ös a nagyon hasznos.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Amennyiben részt vett képzésen az elmúlt 3 évben, kérem, jelölje, milyen jellegű képzés volt ez (több választ is bejelölhet)!

- Általános szakmai képzés
- Kiegészítő jellegű (tanfolyam)
- Nyelvi képzés
- Informatikai képzés
- Egyéb:.....

8. Amennyiben nem vett részt: Miért nem? Kérem, indokolja!

.....
 .

9. Szeretne-e valamilyen továbbképzésre jelentkezni a jövőben? Kérem, húzza alá a megfelelő választ!

Igen Nem

Amennyiben a válasza nem, kérem, jelölje, hogy mi az akadálya:

- Magas költségek
- Az intézményi támogatás hiánya
- Családi okok
- Nem megfelelő színvonal
- Nyelvtudás hiánya
- Nincs a szakterületnek megfelelő továbbképzés
- Egyéb.....
- ..

10. Amennyiben igennel válaszolt a 9. kérdésre, mely területen szeretné magát továbbképezni? Kérem, jelölje aláhúzással!

- Általános szakmai képzés
- Kiegészítő jellegű (tanfolyam)
- Nyelvi képzés
- Informatikai képzés
- Egyéb:.....

11. Milyen szintű nyelvtudással rendelkezik? Kérem, jelölje „x-el” a táblázatban! Amennyiben más nyelven beszél, kérem töltsse ki a táblázat fejlécét is!

	Angol nyelv	Német nyelv nyelv nyelv nyelv nyelv
Alapfokon						
Középfokon						

Felső fokon						
-------------	--	--	--	--	--	--

12. Hányszor szembesül olyan helyzettel az egyetemen / főiskolán, ami zavarja önt? Kérem, jelölje „x-el” a megfelelő kockában!

	Naponta többször	Naponta	Hetente többször	Hetente	Havonta többször	Havonta	Évente többször	Ennél ritkábban
Kollégák részéről								
Szervezet részéről								
Hallgatók részéről								

13. Odafigyel-e arra, hogy a tanítási módszerek szinkronban legyenek a tanaggyal? Kérem, húzza alá a megfelelő választ és indokolja!

Igen Nem

Mert.....

14. Egyeztet-e tanítási módszereit a hallgatókkal?

Igen Nem

Mert.....

15. A tanévnyitó-, és záró értekezletet nem számítva, milyen gyakran beszél meg szervezett formában kollégáival az oktatási-tanári munkával kapcsolatos problémákat? Kérem, jelölje aláhúzással!

- Évente
- Félévente
- Havonta
- Gyakrabban, mint havonta
 - Hetente
 - Nem beszélem meg

16. Kérem, értékelje 5-ös skálán a tantestületben a megbeszélés tárgyát képező témaköröket! Milyen gyakran beszél ezekről kollégáival? Jelölje az előfordulás gyakoriságát! (Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

Témák	Az előfordulás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
A hallgatók szakmai/tanulmányi előmenetele	1	2	3	4	5
A hallgatók tanulásának segítése (pl. egyéni módszerek)	1	2	3	4	5
A hallgatók képességeinek fejlődése	1	2	3	4	5
A kompetenciafejlesztéssel és az új tanulási elméletekkel kapcsolatos ismeretek	1	2	3	4	5
Felnőttoktatási programok	1	2	3	4	5
Szakmai ellenőrzések eredményei	1	2	3	4	5
A hallgatók véleménye, akár „visszahallott” információk	1	2	3	4	5
Módszertani kérdések	1	2	3	4	5
A hallgatók magatartása	1	2	3	4	5
A hallgatók értékelésének formái	1	2	3	4	5
A oktatók/kollégák értékelése	1	2	3	4	5
Alapvetők felnőttoktatási/felnőttoktatói értékek	1	2	3	4	5
Továbbtanulási/elhelyezkedési kérdések/lehetőségek a hallgatók számára	1	2	3	4	5
Egyes tárgyak kapcsolódási pontjainak összehangolása	1	2	3	4	5

17. Milyen gyakran használja a következőkben felsorolt együttműködési formákat a tantestületben? Jelölje az előfordulás gyakoriságát!

(Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

Együttműködési formák	Az alkalmazás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
Integrált tárgy tanítása	1	2	3	4	5
Összefüggő tárgyak órarendi tömbösítése	1	2	3	4	5
Különböző szaktanárok tevékenységének tartalmi egyeztetése egy-egy csoportban	1	2	3	4	5
Egy adott téma közös tanítása különböző tárgyakat tanító oktatókkal	1	2	3	4	5
Projektek közös kidolgozása különböző szakoktatókkal	1	2	3	4	5
Projektek közös kidolgozása azonos szakot tanító oktatókkal	1	2	3	4	5
Értékelési eszközök (feladatlap, ZH...) közös kidolgozása más tárgyat tanító oktatókkal	1	2	3	4	5
Értékelési eszközök (feladatlap, ZH...) közös kidolgozása azonos tárgyat tanító oktatókkal	1	2	3	4	5
A hallgatók összehangolt kompetencia-fejlesztése más oktatókkal	1	2	3	4	5
Egyeztetés a kollégákkal szakkönyvek rendelése esetén	1	2	3	4	5
Közös jegyzetírás	1	2	3	4	5

18. Az ön kurzusain mennyire valósulnak meg a következő feladatok? Jelölje az előfordulás gyakoriságát! (Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

Formák	A megvalósulás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
A tantervi célok, követelmények	1	2	3	4	5
A hallgatók haladásának segítése	1	2	3	4	5
A felnőttoktatási problémák megoldása	1	2	3	4	5
Tanulásszervezés, módszertani kérdések	1	2	3	4	5
Egyéb szempont:	1	2	3	4	5

19. Mennyire tartja fontosnak az alábbi képességeket ahhoz, hogy megállja helyét felnőttoktatóként? Jelölje a fontosságát! (Az „1”-es nem fontos, az „5”-ös a nagyon fontos.)

Képességek	Fontosság
------------	-----------

Együtműködési képesség	1	2	3	4	5
Gyakorlati feladatok önálló megoldása	1	2	3	4	5
Terhelhetőség	1	2	3	4	5
Határozottság, döntési kompetencia	1	2	3	4	5
Anyanyelvi kommunikáció	1	2	3	4	5
Szabályok betartása (írott és íratlan), szabálykövetés	1	2	3	4	5
Kiemelkedő szaktárgyi tudás	1	2	3	4	5
Problémamegoldó képesség	1	2	3	4	5
Önfegyelem	1	2	3	4	5
Önismeret	1	2	3	4	5
Kommunikáció idegen nyelven	1	2	3	4	5
Pontosság	1	2	3	4	5
Szilárd értékrend	1	2	3	4	5
Számítógép használat	1	2	3	4	5
Stressztűrés	1	2	3	4	5
Versengés	1	2	3	4	5
Tolerancia	1	2	3	4	5

20. Milyen gyakran használja a következő módszereket a hallgatók fejlődésének követésére? Jelölje az előfordulás gyakoriságát! (Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

A hallgatók fejlődésének megfigyelési módjai	Alkalmazás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
Rendszeres, szöveges írásbeli értékelés	1	2	3	4	5
Rendszeres szóbeli értékelés	1	2	3	4	5
Rendszeres osztályozással és annak változásainak figyelésével	1	2	3	4	5
Egyéni fejlődési naplók vezetésével	1	2	3	4	5
Tesztek rendszeres használata	1	2	3	4	5
Kifejtendő kérdéssorok rendszeres használata	1	2	3	4	5
Feleletválasztós, igaz-hamis tesztek rendszeres használata	1	2	3	4	5
Hallgatói önértékelés alapján	1	2	3	4	5
A megtanulandó anyag rendszeres értékelése alapján	1	2	3	4	5
Az otthoni feladatok rendszeres értékelése alapján	1	2	3	4	5
A hallgatók órai munkájának figyelése alapján	1	2	3	4	5
A tanulási folyamat értékelése és ezek feljegyzése alapján	1	2	3	4	5
A hallgatói munkák gyűjteményének (dosszié, portfólió) értékelése alapján	1	2	3	4	5
A hallgatótársai értékelése alapján	1	2	3	4	5

21. Utánanézett-e már a saját szakmájára vonatkozó kompetenciakör szakirodalmának és az ebből adódó kapcsolatos fejlesztési lehetőségeknek?

Igen, mert

.....

Nem, mert

.....

22. Hány szakdolgozója, TDK hallgatója van tanévenként? Jelölje bekarikázással! Kérem, indokolja, miért épp ennyi témavezetést vállal?

0	1-3	4-7	8-11	12-15	16-20	20 fölött
---	-----	-----	------	-------	-------	-----------

Azért vállalom épp ennyi témavezetést, mert

.....

.....

.....

23. Kérem, értékelje 1-5-ig skálán, hogy átlagosan, hetente mennyi időt fordít a következő kurzusokon kívüli tevékenységekre. (Az „1”-es a nem fordítok rá időt, az „5”-ös a nagyon sok időt fordítok rá.)

Tevékenységek	Eltöltött idő				
	1	2	3	4	5
Hallgatói tesztek, dolgozatok összeállítása, értékelése	1	2	3	4	5
Hallgatói munkák olvasása és értékelése	1	2	3	4	5
Kurzusokra való felkészülés	1	2	3	4	5
Hallgatókkal való találkozás (tanítási időn kívül) pl.: tanácsadás, konzultáció	1	2	3	4	5
Szakirodalom olvasása és szakmai továbbképzés	1	2	3	4	5
A hallgatókra vonatkozó adatok folyamatos kiegészítése	1	2	3	4	5
A kurzus háttéranyagainak előkészítése	1	2	3	4	5

24. Milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket a kurzusok során? Jelölje az előfordulás gyakoriságát! (Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

Eljárások, módszerek, eszközök a kurzusok során	Alkalmazás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
Magyarázat	1	2	3	4	5
Előadás	1	2	3	4	5
Megbeszélés, beszélgetés	1	2	3	4	5
Vita	1	2	3	4	5
Tanuló kiselőadása	1	2	3	4	5
Szemléletes demonstráció	1	2	3	4	5
Csoportmunka	1	2	3	4	5
Páros munka	1	2	3	4	5
Egyéni munka	1	2	3	4	5
Példák bemutatása, kísérlet	1	2	3	4	5
Játék, szimuláció	1	2	3	4	5
Számítógép, Internet, Multimédia	1	2	3	4	5
Verseny	1	2	3	4	5

Adottak-e a lehetőségek, hogy a használni kívánt módszereket alkalmazza? Igen, mert..... Nem, mert.....

25. Milyen gyakran használja a következő módszereket a kurzusokon? Jelölje az előfordulás gyakoriságát!
 (Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

Módszerek	Alkalmazás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
A hallgatók előzetes/ személyes tudásának előhívására szolgáló technikák	1	2	3	4	5
Ötlebörze/ brainstorming felhasználása	1	2	3	4	5
Olyan technikák (pl.: szempontsor), amelyek segíti a hallgatókat a fontos információk megtalálásában	1	2	3	4	5
Páros tanulási tevékenységek alkalmazása	1	2	3	4	5
Információgyűjtés és annak kategorizálása, felhasználása	1	2	3	4	5
Probléma alapú tanulás használata (ok-okozati viszony feltárása)	1	2	3	4	5
A hallgatói kérdésfeltevés ösztönzése, bátorítása	1	2	3	4	5
Az írás felhasználása a gondolkodás fejlesztésére	1	2	3	4	5
A hallgatók személyes válaszainak bátorítása	1	2	3	4	5
A hallgatók ösztönzése a téma vagy kérdés több szempontú megfontolására	1	2	3	4	5
Projekttanulás módszerének alkalmazása	1	2	3	4	5

26. Milyen gyakran kéri a következő szóbeli módszereket a hallgatóktól? Jelölje az előfordulás gyakoriságát!
 (Az „1”-es a soha, az „5”-ös a nagyon gyakran.)

Szóbeli módszerek	Alkalmazás gyakorisága				
	1	2	3	4	5
Egy gondolatmenet elmagyarázása	1	2	3	4	5
A probléma szemléltetése (tetszőleges módszerrel)	1	2	3	4	5
Táblázatok, grafikonok értékelése, összefüggések elmagyarázása	1	2	3	4	5
Mutasson be egy analóg, az adott feladathoz hasonló problémát	1	2	3	4	5
Keressen olyan problémákat, amelyeknek nincs azonnali észrevehető megoldása	1	2	3	4	5

27. Ön szerint mik a jelenlegi magyarországi felnőttoktatói munka legnagyobb problémái (címszavakban)?

.....

.....

.....

.....

KÖSZÖNÖM A VÁLASZADÁST!

Sári Szilvia

tanársegéd

Eötvös József Főiskola

E-mail: chocosilvi@yahoo.com

Mobil: +36/ 70-607-99-59

Mellékletek 11.sz.

Numero:

Date:

Competences of teacher in adult education **Questionnaire**

Dear colleague!

I would like to ask you to complete the questionnaire! Please, regard not marking the ideal, but the real state of things. It will help me to investigate the real situation of adult education, and to make good use of PhD. Of course I will not give out for a third person, your private answers are perfectly confidential.

Thank you for your realistic and self-evaluation answers!

4. Please sign the adequate answer!

Your sex: woman man

2. Date of birth (year):

3. How long have you worked as teacher in adult education? Please sign in the current column!

1-3 years	3-5 years	5-7 years	7-15 years	More than 15 years
-----------	-----------	-----------	------------	--------------------

4. What is /are your highest qualification(s), please write professional fields as well!

- College, name of profession(s).....
- University, name of profession(s)
- Qualification of university being under way:
Profession.....

§ PhD. qualification, Profession:.....

§ Other professional qualification:.....

5. What are your main subject(s) at present?

.....
.....

6. Have you been at any extension trainings in the last 3 years?

- Yes, once
- Yes, several times.....(number of ocasions)
 - Were they useful? Please, sign the scale! („1”-was’t useful at all, and „5”-was very useful.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. In that case you have been at trainings in the last 3 years, please sign, what kind of trainings were they! (You can sign more than one answer.)

- § General (professional) qualification
- § Language course
- § Informatical development course
- § Other.....

8. In that case you haven’t been at such trainings: Why not? Please give your reasons!

.....
.....

9. Would you like to apply for such trainings in the future? (Please sign the correct answer!)

Yes No

In that case your answer is „NO”, please sign the reasons:

- High costs
- My institute doesn't support
- Family reasons
- Low standard of trainings
- Language problems
- There is no suitable training in my special fields
- Other.....

10. In that case your answer was „YES” for the 9th. question, please write the special fields you would like to have trainings.

.....

11. What is the quality of your language-knowledge? Please sign with „X” in the suitable column! In that case you speak other languages, please fill in the headline!

	English	German
Basic level						
Medium level						
High level						

12. How many times you facing with embarrassing situations at work? Please sign with „X” in the suitable column!

	More than one/day	Once a day	More than one/week	Weekly	More than one /month	Monthly	More than one/year	Less than yearly
By colleagues								
By								

Institute								
By students								

13. Are you requiring the harmony between methods and the subjects? Please give your reasons!

Yes No

Because.....

.....

14. Do you harmonize your methods with your students? Yes No

Because.....

.....

15. How often do you organize meetings with your colleges, about „educational work and educational problems” (except opening and closing ceremony of the school year)? Please sign the right answer!

- Once a year
- In every half-year
- Once a month
- Many times per month
 - Weekly
- I don't speak with them about this topic at all

16. Please, these topics: how often do you speak about them with your colleagues?
(„1”-is never talked about, „5”-is very often talked about.)

Topics	Frequency				
	1	2	3	4	5
Progress of students	1	2	3	4	5
Personal methods of helping students	1	2	3	4	5
Development of student's capacity	1	2	3	4	5
Developing competencies and new teaching methods	1	2	3	4	5
Programs for adult education	1	2	3	4	5
Resultes of professional checkups, tests, controllings	1	2	3	4	5
Opinions, whisperings, informations from students	1	2	3	4	5
Questions of methodology	1	2	3	4	5
Attitude of students	1	2	3	4	5
Evaluation forms of students	1	2	3	4	5
Evaluation forms of teachers	1	2	3	4	5
Basic values of adult education	1	2	3	4	5
Possibilities for finding job or postgraduate education for students	1	2	3	4	5
Harmonizing of subjects	1	2	3	4	5

17. How often do you use cooperation-forms in your faculty? Please sign it!
(„1”-is never, and „5”-is very often.)

Cooperation-forms	Frequency				
Teaching of integrated subject	1	2	3	4	5
Taking care for block connections between subjects	1	2	3	4	5
Coordination between teachers in content of subjects	1	2	3	4	5
Collective teaching of different subjects, wen they have same topics	1	2	3	4	5
Cooperation in project-work in different topics	1	2	3	4	5
Cooperation in project-work in same topics	1	2	3	4	5
Cooperation in valuation methods with other teachers in different subjects	1	2	3	4	5
Cooperation in valuation methods with other teachers in same subjects	1	2	3	4	5
Cooperation in developing student’s competency with different teachers	1	2	3	4	5
Cooperation in „ordering professional books,, with other teachers	1	2	3	4	5
Cooperation in writing lecture notes	1	2	3	4	5

18. How are this functions being realized in your courses? Please, sign it, how often!
(„1”-is never, and „5”-is very often.)

Forms	Frequency				
Aims and requirements of curriculum	1	2	3	4	5
Helping students to develop	1	2	3	4	5
To solve the problems of adult education	1	2	3	4	5
Education-planning with its methods	1	2	3	4	5
Other point of view:	1	2	3	4	5
.....					
.....					

19. As teacher of adults holding your own, how important these capabilities? Please, sign it, how important!
(„1”-is not important, and „5”-is very important.)

Capabilities	Importance				
Cooperation-ability	1	2	3	4	5
Ability of solving practical issues	1	2	3	4	5
Ability of potential burdening	1	2	3	4	5
Resoluteness, competency of decision	1	2	3	4	5
Mother-language communication	1	2	3	4	5
Keeping the rules to play the social games	1	2	3	4	5
Excellent professional knowledge	1	2	3	4	5
Ability of solving problems	1	2	3	4	5
Self-control	1	2	3	4	5
Self-knowledge	1	2	3	4	5
Communication in foreign language	1	2	3	4	5
Preciseness	1	2	3	4	5
Formail value-system	1	2	3	4	5
Ability of useng computer	1	2	3	4	5
To stand the stress	1	2	3	4	5
Competition, rivalry	1	2	3	4	5
Tolerancy	1	2	3	4	5

20. What kind of methods do you use to follow the development of students? Please, sign it, how often! („1”-is never, and „5”-is very often.)

Investigation-methods for fallowing the students development	Frequency				
--	-----------	--	--	--	--

Systematic evaluation (written and verbal)	1	2	3	4	5
Systematic evaluation (only verbal)	1	2	3	4	5
Follow the changes systematically giving marks	1	2	3	4	5
Keeping personal diary of each student	1	2	3	4	5
Systematic evaluation (testing)	1	2	3	4	5
Using systematically paraphrase topics	1	2	3	4	5
Systematic evaluation of tests with truth/wrong answers	1	2	3	4	5
Self-respect of students	1	2	3	4	5
Systematic evaluation of curriculum	1	2	3	4	5
Systematic evaluation of homework	1	2	3	4	5
Investigation of student's work in the courses	1	2	3	4	5
Systematic evaluation of studying procession	1	2	3	4	5
Collecting works from students, making files, and evaluate them	1	2	3	4	5
Evaluation by other students in the class	1	2	3	4	5

21. Have you ever looked after your own profession's competency bibliography (and developing-possibilities arised from it)?

Yes, because.....

.....
.....

No, because.....

.....
.....

22. How many dissertation-workers do you have per year? Please, give me your reasons why you undertake this number!

0	1-3	4-7	8-11	12-15	16-20	More than 20
---	-----	-----	------	-------	-------	--------------

I undertake this number of dissertation,
because.....

.....

23. Please evaluate in this form how much average time do you work besides teaching hours for these activities weakly. („1”-is never, and „5”-is very often.)

Activities	Spended time				
Making tests, examination papers	1	2	3	4	5
Reading and evaluating works of students	1	2	3	4	5
Preparing for lessons	1	2	3	4	5
Meeting with students (out of class), like consultation etc.	1	2	3	4	5
Reading professional literature and participating higher education	1	2	3	4	5
Completing your files about students	1	2	3	4	5
Preparing background materials for lessons	1	2	3	4	5

24. How often do you use next methods at your lessons? Please, sign it!

(„1”-is never, and „5”-is very often.)

Procedures, methods, implements ont he class	Frequency				
Explanation	1	2	3	4	5
Lecture	1	2	3	4	5
Discussion /talk	1	2	3	4	5
Argument /debate	1	2	3	4	5
Performance of students	1	2	3	4	5
Demonstration	1	2	3	4	5
Team-work	1	2	3	4	5
Work in pairs	1	2	3	4	5
Individual work	1	2	3	4	5
Show of examples, experiments	1	2	3	4	5
Game, simulation	1	2	3	4	5
Computer, Internet, Multimedia	1	2	3	4	5
Competition	1	2	3	4	5
Do you have conditions to use this methods?					
Yes, because					
.....					
.....					
No, because					
.....					
.....					
.....					

25. How often do you use this methods in your lessons? Please, sign how often! („1”-is never, and „5”-is very often.)

Methods	Frequency				
Technics for calling up the previous knowledge of students	1	2	3	4	5
Using brainstorming	1	2	3	4	5
Helping students to find important informations by themselves (how to press a point)	1	2	3	4	5
Learning-activities in pairs	1	2	3	4	5
Collecting information, and create categories, and using them	1	2	3	4	5
Guessing, forecasting, realization, using as study technic	1	2	3	4	5
Encouragement of student for making questions as stimulation	1	2	3	4	5
Using writing for developent	1	2	3	4	5
Encouragement of personal answers of students	1	2	3	4	5
Encouragement of students to see the topic in different point of wiew, and analyze it in many ways	1	2	3	4	5
Using method of project-study	1	2	3	4	5

26. How often do you use at oral methods in your lessons? Please, sign how often! („1”-is never, and „5”-is very often.)

Oral methods	Frequency				
Ask students to explain a train of thought	1	2	3	4	5
Ask students to demonstrate a problem	1	2	3	4	5
Ask students to evaluate tabulations, diagrams and to explain coherency	1	2	3	4	5
Ask students to exhibit a problem, and try to find an analog problem with it	1	2	3	4	5
Ask the students to find a problem, what has no immediate solving	1	2	3	4	5

27. As an adult educator, what do you think which are the most important problems of adult educational work, (please, use keywords)?

.....

.....

.....

.....

.....

THANK YOU FOR YOUR ANSWERS!

Szilvia Sári
assistant
 Eötvös József Pedagogical College
 E-mail: chocosilvi@yahoo.com
 Baja, Hungary

6.5 A szerző témában publikált szakirodalma

Egy tudományos életút stációi	In.: Felnőttoktatás, Ifjúság, Művelődés Acta Andragogiae et Culturae sorozat 19.szám Szerk.: Rubovszky Kálmán (189-192.p.)	Debrecen 2001.
„Fél évszázad a kultúra szolgálatában”	In: Tudás Menedzsment, A Pécsi Tudományegyetem TTK, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztő Intézetének periodikája	II évf./2. Szám, Pécs, 2001.okt.
Baranya sem fehér folt többé	In: Művelődés, Népfőiskola, Társadalom IX. évf.	Pécs, 2002. sz/tavaszi (1.sz)
Baranya gazdasági-kulturális attitűdje	In.: Nézőpontok és láttelepek. Szerk.: Éles Csaba. (76-82.p.)	Debrecen 2003.
A tanári és a hallgatói attitűd problémái	Magyar Tudomány Napja In: Kutatások 2003. Az Eötvös József Főiskolán. Szerk.: Steinerné Molnár Judit. Eötvös József Főiskola (98-107.p.) (előadás és publikáció)	Baja, 2003.
A magyar felnőttoktatás helyzete	In: Tantárgypedagógiai kutatások. Szerk.: Albertné Herbszt Mária. Eötvös József Főiskola, VII. Tantárgy-Pedagógiai Tudományos Konferencia (433-437.p.) (előadás és publikáció)	Baja, 2004.
Knédli és Kvargli, avagy beszámoló az Olomuci Nyári Egyetemről	In: Tudásmenedzsment. A Pécsi Tudományegyetem TTK, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztő Intézetének periodikája (123-128.p.)	Pécs 2004.
A felnőttoktatók képzése KUTATÁSOK 2005.	In: Kutatások 2005. Az Eötvös József Főiskolán. Szerk.: Steinerné Molnár Judit. Tanítóképzés és háttere, idegennyelv-oktatás, környezetvédelmi, közgazdasági és műszaki kutatások az Eötvös József Főiskolán (211-219.p.) (előadás és publikáció)	Baja, 2005.
Válságjelenségek a felnőttoktatás világ-, európai és magyar rendszerében KUTATÁSOK 2006.	In: Kutatások 2006. Az Eötvös József Főiskolán. Szerk.: Steinerné Molnár Judit és Tóth Sándor Attila. Bölcsészeti, műszaki és társadalomtudományi kutatások az Eötvös József Főiskolán (145-151.p.)	Baja, 2006.
Sári Mihály- Sári Szilvia: Akciókutatás a pedagógiában, az andragógiában	Kiadás alatt	
Az európai felsőfokú oktatás kialakulása és jelenlegi rendszere	In: Tanulmányok az Európai Unióról. Szerk.: Maruzsa Zoltán. Eötvös József Főiskolai Kiadó (82-115.p.)	Baja 2007.
Andragógiai ismeretek	A Rop-3.3.1-05/1-2005-09-0004/34. sz. pályázat keretében megvalósuló: Kompetenciafejlesztő képzés. Szakmai kompetencia modul, szakmaspecifikus tananyaga Eötvös József Főiskola	Baja 2007.
Kulturális irányítási modellek	EU-ismeretek Szakmai kompetencia modul	Baja

az EU-ban	szakmaspecifikus tananyaga Eötvös József Főiskola	2007.
-----------	--	-------

Idegennyelvű publikációk:

„Human Rights, Minorities, Multiculturalism, Peace and Conflit”	The National Unions of Students in Europe (ESIB) A dokumentum megjelent angol nyelven: Macedóniában, Horvátországban, Szerbiában, Szlovéniában, Angliában, Ausztráliában	Hungary, Zánka, 1999.
Ethnic minorities in Hungarian society (előadás és publikáció)	East-East Seminar 2000. Milan Kucan miniszterelnök közreműködésével	Slovénia, 2000.
Direct en direct on line: Consumption Patterns	Young Friends of Europe, declaration (angol nyelvű előadás és publikáció)	Croatija, Opatija, 2000.
Gipsy-problem in Hungary	Pedagogické Fakulté Univerzity Palackeho v Olomouci, Nyári Egyetem, (előadás és publikáció)	Cseh Köztársaság, Olomouc, 2004.
Gipsies in adult education	Pedagogické Fakulté Univerzity Palackeho v Olomouci, Nyári Egyetem, (előadás és publikáció)	Cseh Köztársaság, Olomouc, 2005.
Gipsy’s Ability in Andragogy (Disadvantageous Situation in Adult Education)	RVP V PRAXI UCITELE VYCHOVY K OBCANSTVI –SE ZAMERENIM NA POTIRANI RASOVE A NARODNOSTNI NESNASENLIVOSTI	Katedra Spolecensky ch ved Pdf Univerzita Palackeho v Olomouci. Olomouc., 2005.
Crisis-symthoms of adult education in Hungary	Wissen als Chance. Alpen-Adria Universitat, Padagogische Arbeits- und Forschungsstelle, Verband Österreichischer Volkshochschulen	Klagenfurt, 2007.
Possibility of Cooperation in Adult Education	X. Symposium „Gesichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa” (Szerk.: Huszár Zoltán- Várnagy Péter- Zalay Szabolcs). Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar	Pécs, 2008. okt.

Nemzetközi-Kulturális-Felsőoktatási Konferenciák
(szervezés, előadás, részvétel):

Régiókaraván, „Regionalizmus-Kultúra-Ifjúság”, Európai Régiók Gyűlése, Duna Menti Tartományok Munkaközössége és a Baranya Megyei Önkormányzat.	Munkacsoportjaim: Nemzetközi kapcsolatok és interregionális együttműködés, Régió és kultúra. (előadás)	Pécs-Baranya, 2001. Április 19-21.
Nyelvek Európai Éve, A régió nyelvi-kulturális jelenségei című konferencia	(szervezés)	Pécs, 2001 november 6.
Regionális Kulturális Programajánló az Ezredfordulón 2001.	A Baranya Megyei Kulturális és Idegenforgalmi Központ (szervezés)	Pécs, 2001.
East-East Seminar 2000. A kisebbségek helyzete és oktatása Magyarországon	(angol nyelvű előadás) Téma: a kelet-európai kisebbségek helyzete, nacionalizmus, antiszemitizmus.	Szlovénia, 2000.
Élethosszig Tartó Tanulás Nemzetközi Konferenciasorozat	(szervezés) Kossuth Lajos Tudományegyetem Janus Pannonius Tudományegyetem	1995., 1996., 1997., 1998., 1999., 2000., 2001.
Közép-európai Kultúra és Gazdaságtan Konferencia Az andragógia aktuális problémái	(előadás)	Leibniz, 2001.
Kultúra és Öntevékenység, Kultúra és Piaccgazdaság Nemzetközi Konferencia és Szeminárium	(részvétel) Debreceni Akadémiai Bizottság	1999. Október 28-30, Debrecen
VIII. International Conference on the History of Adult Education (Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education)	Janus Pannonius Tudományegyetem (szervező-résztevő)	Pécs, 2000. Augusztus 20-24.
„Közművelődési Szakemberképzés Kialakulása Magyarországon a 20. Században” konferencia	A Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Karának, Magyar Népfőiskolai Társaságnak, Magyar Művelődési Intézetnek és a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézetének szervezésében. (szervező)	Pécs, 2000.
„Szakmai Tanácskozás” konferencia	(résztevő)	Szeged 2000. Aug.23.
„Human Rights, Minorities, Multiculturalism, Peace and Conflit”	The National Unions of Students in Europe (ESIB) (előadás)	Zánka, 1999.
YOUTH 2002.”Young Citizens of Europe” konferencia	Ethnic minorities in Hungary (előadás)	Dánia, Koppenhága, 2002.
„Tíz éves a Munka Törvénykönyve” Jogászkonferencia	Janus Pannonius Tudományegyetem Marketing Osztály (szervező)	2002. Október

		10-11.
EDUCATIO Oktatási Szakkiállítás és Vásár Janus Pannonius Tudományegyetem Standja	Janus Pannonius Tudományegyetem (szervező)	Budapest, 2002. November 13-17.
NATO Konferencia	Janus Pannonius Tudományegyetem (szervező)	Pécs, 2003.
Eötvös József Főiskola: Magyar Tudomány napja konferencia. A tanári és a hallgatói attitűd	Eötvös József Főiskola (előadás)	Baja, 2003. November 6.
VII. Tantárgy-Pedagógiai Tudományos Konferencia. A magyar felnőttoktatás helyzete	Eötvös József Főiskola (előadás)	Baja, 2004., Nov. 18.
Olomouc, Pedagogicka Faculta, Summer University	Gipsies in andragogy (előadás)	Cseh Köztársaság, Olomouc, 2005.
Alpen-Adria Universitat Klagenfurt, Verband Österreichischer Volkshochschulen	Crisis symthoms in andragogy (előadás)	Ausztria, Klagenfurt, 2005.
Possibility of Cooperation in Adult Education	X. Symposium „Gesichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa” Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar	Pécs, 2008. okt.

SÁRI SZILVIA: KUTATÁSI MELLÉKLET

Válaszadó	Kérdőívek száma					
	Érvényes:		Hiányzó:		Összesen:	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
	232	100,0%	0	0%	232	100,0%

33. sz. táblázat

A képzés akadályai a támogatás hiánya

Foglalkozás	A képzésben való részvétel akadályai a támogatás hiánya	Összesen:
andragógus	Részvétel akadályai a támogatás hiánya	20
nem andragógus	Részvétel akadályai a támogatás hiánya	12

35. sz. táblázat

A képzésben való részvételi hajlandóság a költséggel való összefüggésben

Szeretne-e szakmai képzésben részt venni? A képzés akadályai-e a költség?			Összesen:
andragógus	A képzés akadályai-e a költség?	nem	19
		igen	1
Összesen:			20
nem andragógus	A képzés akadályai-e a költség?	nem	9
		igen	3
Összesen:			12

36. sz. táblázat

A képzésben való részvételi hajlandóság a családi háttérrel összefüggésben

A képzésben való részvétel akadályai-e a család?			Összesen:
andragógus	Akadály-e a család?	nem	19
		igen	1
Összesen:			20
nem andragógus	Akadály-e a család?	nem	9
		igen	3
Összesen:			12

37. sz. táblázat

A képzésben való részvételi hajlandóság a nem megfelelő szakmai színvonallal összefüggésben

A képzésben való részvétel akadályai-e a nem megfelelő szakmai színvonal?			Összesen:
andragógus	Akadály: a nem megfelelő színvonal	nem	18
		igen	2
Összesen:			20
nem andragógus	Akadály: a nem megfelelő színvonal	nem	10
		igen	2
Összesen:			12

38. sz. táblázat

A képzésben való részvételi hajlandóság a nyelvtudás hiányával összefüggésben

A képzésben való részvétel akadály-e a nem megfelelő szakmai színvonal?			Összesen:
andragógus	Akadály: a nyelvtudás hiánya	nem	20
Összesen:			20
nem andragógus	Akadály: a nyelvtudás hiánya	nem	12
Összesen:			12

39. sz. táblázat

A képzésben való részvételi hajlandóság a megfelelő szakterület hiányával összefüggésben

A képzésben való részvétel akadály-e a szakterületnek megfelelő képzés hiánya?			Összesen:
andragógus	Akadály: a szakterületnek megfelelő képzés hiánya	nem	14
		igen	6
Összesen:			20
nem andragógus	Akadály: a szakterületnek megfelelő képzés hiánya	nem	10
		igen	2
Összesen:			12

40. sz. táblázat

A képzésben való részvételi hajlandóság az „egyéb kategóriát” megjelölő oktatókkal összefüggésben

Szeretne-e szakmai képzésben részt venni?				Összesen:
		igen	nem	
andragógus	A képzés akadály: egyéb	92	2	94
	Nincs válasz	2	4	6
	Az egyéni út szabadsága, autonóm személyiség függetlenség	0	4	4
	Doktori fokozat után igen	0	2	2
	Életkor	0	3	3
	Fáradtság	0	3	3
	Nyugdíjas vagyok	0	3	3
	Nem kívánok hosszabb képzésben részt venni	0	2	2
	Összesen:	94	23	117
nem andragógus	A képzés akadály: egyéb	100	2	102
	Nincs válasz	2	4	6
	Doktori fokozat után igen	0	2	2
	Életkor	0	1	1
	Fáradtság	0	1	1
	Nyugdíjas vagyok	0	1	1
	Nem kívánok hosszabb képzésben részt venni	0	2	2
	Összesen:	102	13	115

41. sz. táblázat

Kereszt táblázat: A szak-, tovább- és átképzéseken való részvételi hajlandóságról

	Felsőoktatási képzésben szeretne részt venni, ennek akadályai:					
	Érvényes:		Hiányzó:		Összesen:	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Családi problémák	32	13,2%	210	86,8%	242	100,0%
A képzések színvonala nem megfelelő	32	13,2%	210	86,8%	242	100,0%
Nyelvi akadályok	32	13,2%	210	86,8%	242	100,0%
Nincs a szakterületnek megfelelő képzés	32	13,2%	210	86,8%	242	100,0%
Túl magasak a képzési költségek	32	13,2%	210	86,8%	242	100,0%
Egyéb ok	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Általános képzést szeretne	68	28,1%	174	71,9%	242	100,0%
Kiegészítő képzést szeretne	68	28,1%	174	71,9%	242	100,0%
Nyelvi képzést szeretne	124	51,2%	118	48,8%	242	100,0%
Informatikai képzést szeretne	76	31,4%	166	68,6%	242	100,0%
Egyéb típusú képzést szeretne	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

42. sz. táblázat

A felsőoktatásban tanítók, akik általános szakmai képzéseken szeretnének részt venni

Általános szakmai képzéseken szeretne részt venni			Összesen:
andragógus	Általános képzést szeretne	nem	14
		igen	13
Összesen:			27
nem andragógus	Általános képzést szeretne	nem	22
		igen	19
Összesen:			41

43. sz. táblázat

A felsőoktatásban tanítók, akik kiegészítő szakmai képzéseken szeretnének részt venni

Kiegészítő szakmai képzéseken szeretne részt venni			Összesen:
andragógus	Kiegészítő képzést szeretne	nem	19
		igen	8
Összesen:			27
nem andragógus	Kiegészítő képzést szeretne	nem	21
		igen	20
Összesen:			41

44. sz. táblázat

A felsőoktatásban tanítók, akik nyelvi képzéseken szeretnének részt venni

Nyelvi képzéseken szeretne részt venni			Összesen:
andragógus	Nyelvi képzést szeretne	nem	7
		igen	46
Összesen:			53
nem andragógus	Nyelvi képzést szeretne	nem	17
		igen	54
Összesen:			71

A felsőoktatásban tanítók, akik informatikai képzéseken szeretnének részt venni

Informatikai képzéseken szeretne részt venni			Összesen:
andragógus	Informatikai képzést szeretne	nem	23
		igen	7
Összesen:			30
Nem andragógus	Informatikai képzést szeretne	nem	29
		igen	17
Összesen:			46

46. sz. táblázat

A felsőoktatásban tanítók, akik A felsőoktatásban tanítók, akik „egyéb típusú” képzésekben szeretnének részt venni

„Egyéb típusú” képzéseken szeretne részt venni		részvétel		Összesen:
		igen	nem	
andragógus	„Egyéb típusú” képzést szeretne	22	23	45
	Nincs válasz	24	0	24
	Kulturális menedzsment	2	0	2
	Egyenlőség egyenlő bánásmód	4	0	4
	Regionalizmus, etnikumok	4	0	4
	Európai integráció	1	0	1
	Szponzorszerzés	1	0	1
	Magasabb szakmai kvalifikáció	2	0	2
	Emberi erőforrás és oktatási egység menedzselése	2	0	2
	Innováció és diákok megtartása	1	0	1
	Kulturális igazgatás	3	0	3
	MBA	3	0	3
	Módszertan	2	0	2
	Modern oktatási módszerek	3	0	3
	Zene	2	0	2
	Művészeti képzés	1	0	1
	Oktatásgazdaságtan	2	0	2
	XX. századi filozófia	3	0	3
	Professzionális képzettség és módszerek	2	0	2
	Képzés	5	0	5
	Néhány területből a saját tantárgyaimmal összefüggésben	2	0	2
	Tanulásban akadályozott felnőttek képzésének oktatási módszerei	3	0	3
Összesen:		94	23	117
nem andragógus	„Egyéb típusú” képzést szeretne	26	13	39
	Nincs válasz	36	0	36
	Kulturális menedzsment	2	0	2
	Európai integráció	3	0	3
	Szponzorszerzés	3	0	3

Magasabb kvalifikáció	2	0	2
Emberi erőforrás és oktatási egység menedzselése	2	0	2
Innováció és diákok megtartása	3	0	3
Kulturális igazgatás	1	0	1
MBA	1	0	1
Módszertan	2	0	2
Modern oktatási módszerek	1	0	1
Zene	2	0	2
Művészeti képzés	3	0	3
Oktatásgazdaságtan	2	0	2
XX. századi filozófia	1	0	1
Professzionális képzettség és módszerek	2	0	2
Képzettség	3	0	3
Néhány területből a saját tantárgyaimmal összefüggésben	2	0	2
Szakértői munkához kapcsolódó képzés	4	0	4
Tanulásban akadályozott felnőttek képzésének oktatási módszerei	1	0	1
Összesen:	102	13	115

47. sz. táblázat

Alapfokú nyelvvizsga a megkérdezettek foglalkozása és a válaszadás helye szerint

Alapfokon beszélt nyelv			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Nyelv, alapfokú	Nincs	11	12	4	27
		Angol	19	6	15	40
		Német	3	6	6	15
		Olasz	3	2	0	5
		Orosz	2	2	0	4
		Francia	2	3	0	5
		Spanyol	0	2	0	2
		Lengyel	0	2	0	2
		Cseh	0	1	0	1
		Összesen:		40	36	25
nem andragógus	Nyelv, alapfokú	Nincs	21	12	4	37
		Angol	9	6	17	32
		Német	5	6	2	13
		Olasz	9	2	0	11
		Orosz	2	2	0	4
		Francia	2	1	0	3
		Spanyol	0	2	0	2
		Lengyel	0	2	0	2
		Cseh	0	3	0	3
		Összesen:		48	36	23

49.sz. táblázat

A második alapfokú nyelvvizsga a megkérdezettek foglalkozása és a válaszadás helye szerint

Alapfokon beszélt 2. nyelv	válaszadó			Összesen:
	tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	

andragógus	2. nyelv, alapfokú	Angol	0	2	0	2
		Német	2	0	0	2
		Olasz	0	2	0	2
		Horvát	2	0	0	2
		Latin	0	0	3	3
		Spanyol	0	3	0	3
		Török	0	1	0	1
		Összesen:		4	8	3
nem andragógus	2. nyelv, alapfokú	Angol	0	2	0	2
		Német	2	0	0	2
		Olasz	0	2	0	2
		Orosz	4	0	0	4
		Horvát	2	0	0	2
		Latin	0	0	1	1
		Spanyol	0	1	0	1
		Török	0	3	0	3
Összesen:		8	8	1	17	

50.sz. táblázat

Középfokú nyelvvizsga a megkérdezettek foglalkozása és a válaszadás helye szerint

Középfokon beszélt nyelv			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Nyelv, középfok	Nincs	13	8	0	21
		Angol	16	21	4	41
		Német	10	2	5	17
		Olasz	1	0	0	1
		Orosz	2	0	10	12
		Francia	0	4	4	8
		Latin	0	0	2	2
		Portugál	0	1	0	1
Összesen:		42	36	25	103	
nem andragógus	Nyelv, középfok	Nincs	19	4	0	23
		Angol	24	23	4	51
		Német	2	2	11	15
		Olasz	3	0	0	3
		Orosz	2	0	6	8
		Francia	0	4	0	4
		Latin	0	0	2	2
		Portugál	0	3	0	3
Összesen:		50	36	23	109	

51.sz. táblázat

A második középfokú nyelvvizsga a megkérdezettek foglalkozása és a válaszadás helye szerint

2. középfokon beszélt nyelv			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	2. nyelv, középfok	Német	2	3	2	7
		Olasz	4	3	0	7
		Latin	0	1	4	5
		Belorusz	0	2	0	2

Összesen:				6	9	6	21
nem andragógus	2. nyelv, középfok	Német		10	5	2	17
		Olasz		0	5	0	5
		Orosz		0	0	4	4
		Latin		0	3	0	3
		Belorusz		0	2	0	2
Összesen:				10	15	6	31

52.sz. táblázat

Felsőfokú nyelvvizsga a megkérdezettek foglalkozása és a válaszadás helye szerint

Felsőfokon beszélt nyelv			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Nyelv, felsőfok	Nincs	26	6	14	46
		Angol	5	9	3	17
		Német	5	15	8	28
		Olasz	0	1	0	1
		Orosz	4	3	0	7
		Szerb	2	0	0	2
		Bolgár	0	2	0	2
		Összesen:		42	36	25
nem andragógus	Nyelv, felsőfok	Nincs	26	6	18	50
		Angol	11	7	1	19
		Német	7	17	4	28
		Olasz	0	3	0	3
		Orosz	4	1	0	5
		Szerb	2	0	0	2
		Bolgár	0	2	0	2
		Összesen:		50	36	23

53.sz. táblázat

Második felsőfokú nyelvvizsga a megkérdezettek foglalkozása és a válaszadás helye szerint

Felsőfokon beszélt 2. nyelv			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	2. nyelv, felsőfok	Német	1	5	0	6
		Orosz	0	3	0	3
		Francia	0	2	0	2
		Spanyol	0	2	0	2
		Szerb	0	2	0	2
		Lengyel	0	2	0	2
		Szlovák	0	0	3	3
		Összesen:		1	16	3
nem andragógus	2. nyelv, felsőfok	Német	3	3	0	6
		Orosz	0	5	0	5
		Francia	0	2	0	2
		Spanyol	0	2	0	2
		Szerb	0	2	0	2
		Lengyel	0	2	0	2
		Szlovák	0	0	1	1
		Összesen:		3	16	1

54.sz. táblázat

Keresztábrázat: Mennyi időt fordít a következő kurzusokon kívüli tevékenységekre

Kurzuson kívüli tevékenység	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	százalék	N	százalék	N	százalék
	Hallgatói tesztek, dolgozatok összeállítása, értékelése	232	95,9%	10	4,1%	242
Hallgatói munkák olvasása és értékelése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Kurzusokra való felkészülés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Hallgatókkal való találkozás (tanítási időn kívül) pl.: tanácsadás, konzultáció	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Szakirodalom olvasása és szakmai továbbképzés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatókra vonatkozó adatok folyamatos kiegészítése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A kurzus háttéranyagainak előkészítése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

55.sz. táblázat

Hallgatói tesztek, dolgozatok összeállítására, értékelésére fordított idő

Válaszadó						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	4	6	0	10
		keveset fordít rá	22	11	9	42
		amennyit szükséges	21	7	9	37
		sok időt fordít rá	9	10	4	23
		nagyon sok időt fordít rá	0	2	3	5
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	0	6	0	6
		keveset fordít rá	22	9	3	34
		amennyit szükséges	27	9	15	51
		sok időt fordít rá	7	10	4	21
		nagyon sok időt fordít rá	0	2	1	3
Összesen:			56	36	23	115

56.sz. táblázat

Hallgatói munkák olvasására és értékelésére fordított idő

Válaszadó						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	0	2	0	2
		keveset fordít rá	13	11	0	24
		amennyit szükséges	20	6	12	38
		sok időt fordít rá	23	13	10	46
		nagyon sok időt fordít rá	0	4	3	7

Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	0	2	0	2
		keveset fordít rá	7	13	0	20
		amennyit szükséges	24	6	8	38
		sok időt fordít rá	21	11	14	46
		nagyon sok időt fordít rá	4	4	1	9
Összesen:			56	36	23	115

57.sz. táblázat

Kurzusokra való felkészülésre fordított idő

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	3	0	0	3
		keveset fordít rá	0	6	0	6
		amennyit szükséges	15	9	0	24
		sok időt fordít rá	14	13	4	31
		nagyon sok időt fordít rá	24	8	21	53
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	1	0	0	1
		keveset fordít rá	0	6	0	6
		amennyit szükséges	5	11	0	16
		sok időt fordít rá	30	11	0	41
		nagyon sok időt fordít rá	20	8	23	51
Összesen:			56	36	23	115

58.sz. táblázat

Hallgatókkal való találkozásra (tanítási időn kívül) pl.: tanácsadásra, konzultációra fordított idő

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	0	2	0	2
		keveset fordít rá	7	10	3	20
		amennyit szükséges	26	7	8	41
		sok időt fordít rá	16	12	12	40
		nagyon sok időt fordít rá	7	5	2	14
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nem fordít rá időt	0	2	0	2
		keveset fordít rá	5	10	5	20
		amennyit szükséges	30	13	12	55
		sok időt fordít rá	16	8	4	28
		nagyon sok időt fordít rá	5	3	2	10
Összesen:			56	36	23	115

59.sz. táblázat

Szakirodalom olvasására és szakmai továbbképzésre fordított idő

Válaszadó		Összesen:
-----------	--	------------------

			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	keveset fordít rá	2	1	0	3
		amennyit szükséges	3	9	3	15
		sok időt fordít rá	26	13	13	52
		nagyon sok időt fordít rá	25	13	9	47
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	keveset fordít rá	2	3	0	5
		amennyit szükséges	5	11	1	17
		sok időt fordít rá	26	11	7	44
		nagyon sok időt fordít rá	23	11	15	49
		Összesen:	56	36	23	115

60.sz. táblázat

A hallgatókra vonatkozó adatok folyamatos kiegészítésére fordított idő

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nincs válasz	3	0	0	3
		nem fordít rá időt	16	10	0	26
		keveset fordít rá	25	8	2	35
		amennyit szükséges	6	11	18	35
		sok időt fordít rá	6	7	2	15
		nagyon sok időt fordít rá	0	0	3	3
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	nincs válasz	1	0	0	1
		nem fordít rá időt	12	14	0	26
		keveset fordít rá	35	8	2	45
		amennyit szükséges	6	9	14	29
		sok időt fordít rá	2	5	6	13
		nagyon sok időt fordít rá	0	0	1	1
		Összesen:	56	36	23	115

61.sz. táblázat

Kurzusok háttéranyagainak előkészítésére fordított idő

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Ráfordított idő mennyisége	keveset fordít rá	11	3	0	14
		amennyit szükséges	16	12	11	39
		sok időt fordít rá	15	15	5	35
		nagyon sok időt fordít rá	14	6	9	29
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Ráfordított idő mennyisége	keveset fordít rá	5	5	0	10
		amennyit szükséges	24	12	9	45
		sok időt fordít rá	13	13	3	29
		nagyon sok időt fordít rá	14	6	11	31

Összesen:	56	36	23	115
------------------	-----------	-----------	-----------	------------

62.sz. táblázat

Kereszt táblázat: Zavaró helyzetek a kollégák-, szervezet-, hallgatók részéről

Szembesülés zavaró helyzetekkel	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	százalék	N	százalék	N	százalék
Zavaró helyzet a kollégák részéről	212	87,6%	30	12,4%	242	100,0%
Zavaró helyzet a felsőoktatási intézmény részéről	212	87,6%	30	12,4%	242	100,0%
Zavaró helyzet a hallgatók részéről	212	87,6%	30	12,4%	242	100,0%

63. táblázat

Felmerülő problémák gyakorisága a kollégák részéről

Zavaró helyzetek a kollégák részéről			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Zavar gyakorisága	nem/nincs válasz	7	4	10	21
		naponta többször	0	2	6	8
		naponta	0	2	0	2
		hetente többször	5	1	0	6
		hetente	3	3	0	6
		havonta többször	2	2	2	6
		havonta	8	7	4	19
		évente többször	5	2	1	8
		ennél ritkábban	12	13	2	27
Összesen:			42	36	25	103
nem andragógus	Zavar gyakorisága	nem/nincs válasz	9	4	2	15
		naponta többször	0	2	10	12
		naponta	0	2	0	2
		hetente többször	3	3	0	6
		hetente	5	5	0	10
		havonta többször	6	2	2	10
		havonta	4	5	4	13
		évente többször	7	2	3	12
		ennél ritkábban	16	11	2	29
Összesen:			50	36	23	109

64. táblázat

Felmerülő problémák gyakorisága a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatban

Zavaró helyzetek a felsőoktatási intézmény részéről			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Zavar gyakorisága	nincs válasz	4	1	3	8
		naponta többször	0	1	0	1
		naponta	2	2	0	4
		hetente többször	8	2	0	10
		hetente	4	2	2	8
		havonta többször	3	5	0	8
		havonta	11	9	13	33
		évente többször	5	6	5	16
		ennél ritkábban	5	8	2	15

Összesen:				42	36	25	103
nem andragógus	Zavar gyakorisága	nincs válasz		4	3	1	8
		naponta többször		0	3	0	3
		naponta		2	2	0	4
		hetente többször		4	2	0	6
		hetente		8	2	2	12
		havonta többször		5	3	0	8
		havonta		9	7	11	27
		évente többször		11	6	7	24
		ennél ritkábban		7	8	2	17
	Összesen:			50	36	23	109

65. táblázat

Felmerülő problémák gyakorisága a hallgatókkal kapcsolatban

Zavaró helyzetek a hallgatók részéről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Zavar gyakorisága	nincs válasz	5	1	3	9
		naponta többször	0	3	0	3
		naponta	0	2	0	2
		hetente többször	5	2	3	10
		hetente	7	7	8	22
		havonta többször	6	0	2	8
		havonta	5	10	2	17
		évente többször	10	5	0	15
		ennél ritkábban	4	6	7	17
	Összesen:		42	36	25	103
nem andragógus	Zavar gyakorisága	nincs válasz	7	3	1	11
		naponta többször	0	5	0	5
		naponta	4	2	0	6
		hetente többször	7	2	9	18
		hetente	5	5	8	18
		havonta többször	6	0	2	8
		havonta	3	6	2	11
		évente többször	18	7	0	25
		ennél ritkábban	0	6	1	7
	Összesen:		50	36	23	109

66. táblázat

Kereszt táblázat: A felsőoktatásban használt módszerek szinkronizálása a tananyaggal és az oktatási módszerek egyeztetése a hallgatókkal

A felsőoktatásban használt módszerek szinkronizálása a tananyaggal	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
	Módszer szinkronizálása a tananyaggal	232	95,9%	10	4,1%	242
Módszer szinkronizálása a tananyaggal INDOKLÁS	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Tanítási módszer szinkronizálása a hallgatókkal	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

Tanítási módszer szinkronizálása a hallgatókkal INDOKLÁS	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
---	-----	-------	----	------	-----	--------

67. táblázat

Oktatói módszerek szinkronizálása a tananyaggal

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Szinkronizál-e?	nincs válasz	0	14	0	14
		igen	56	20	25	101
		nem	0	2	0	2
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Szinkronizál-e?	nincs válasz	0	10	4	14
		igen	56	24	19	99
		nem	0	2	0	2
		Összesen:	56	36	23	115

68. táblázat

Módszerek szinkronizálása a tananyaggal (INDOKLÁS)

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	A szinkronizálás indokai	Biztosítja az egységet az átadott tudás és módszertan között	6	1	0	7
		Csökkentheti az oktatás hatékonyságát (a hiánya)	40	21	15	76
		Minden tárgyhöz különböző módszert kell használni	0	8	10	18
		Alap-kompetenciákat kell pótolnom, ezért kell	4	1	0	5
		Aktivizálja a hallgatókat	6	5	0	11
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	A szinkronizálás indokai	Minden tárgyhöz különböző módszert kell használni	5	6	7	18
		Elősegíti a tananyag elsajátítását	35	24	16	75
		Alap-kompetenciákat kell pótolnom, ezért kell	10	0	0	10
		Biztosítja az egységet az átadott tudás és módszertan között	6	0	0	6
		Aktivizálja a hallgatókat	0	6	0	6
		Összesen:	56	36	23	115

69. táblázat

Oktatói módszerek egyeztetése a hallgatókkal

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	Egyezteteti-e?	Igen	32	34	25	91
		Nem	24	2	0	26
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Egyezteteti-e?	Igen	36	34	23	93
		Nem	20	2	0	22
		Összesen:	56	36	23	115

70. táblázat

Oktatói módszerek egyeztetése a hallgatókkal (INDOKLÁS)

						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Az egyeztetés indokai	Nagyobb együttműködési készség	5	0	0	5
		A csoportnak legalkalmasabb módszereket szeretném megtalálni	1	0	0	1
		Mert eddig elmulasztottam	28	0	0	28
		A hatékonyság érdekében	17	9	6	32
		Ismerjék a munka menetét, módszereit és javaslatot tegyenek	2	17	12	31
		Közös munka, közös felelősség	3	10	7	20
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Az egyeztetés indokai	A hatékonyság érdekében	10	4	0	14
		A csoportnak legalkalmasabb módszereket szeretném megtalálni	6	4	7	17
		Mert eddig elmulasztottam	16	0	0	16
		Nagyobb együttműködési készség	10	10	10	30
		Közös munka, közös felelősség	8	2	0	10
		Ismerjék a munka menetét, módszereit és javaslatot tegyenek	6	16	6	28
Összesen:			56	36	23	115

71. táblázat

Kereszt táblázat: A kollégákkal történő szakmai megbeszélések tárgyát képező témakörök és a megvitatás gyakorisága

A kollégákkal történő szakmai megbeszélések tárgyát képező témakörök						
	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Megbeszélés gyakorisága a kollégákkal	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók szakmai/tanulmányi előmenetele	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók tanulásának segítése (pl.: egyéni módszerek)	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók képességeinek fejlődése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A kompetenciafejlesztéssel és az új tanulási elméletekkel kapcsolatos ismeretek	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Felnőttoktatási programok	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Szakmai ellenőrzések eredményei	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók véleménye (akár „visszahallott” információk alapján)	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Módszertani kérdések	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók magatartása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók értékelésének formái	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Oktatók / kollégák értékelése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Alapvető felnőttoktatási / felnőttoktatási értékek	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Továbbtanulási / elhelyezkedési lehetőségek a hallgatók számára	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

Egyes tárgyak kapcsolódási pontjainak összehangolása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
--	-----	-------	----	------	-----	--------

72. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélések gyakorisága

Válaszadó			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	gyakoriság	évente	0	4	4	8
		félévente	12	9	3	24
		havonta	20	8	8	36
		gyakrabban mint havonta	17	7	10	34
		hetente	7	6	0	13
		nem beszél meg	0	2	0	2
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	évente	0	4	4	8
		félévente	8	7	5	20
		havonta	24	12	12	48
		gyakrabban mint havonta	19	9	2	30
		hetente	5	2	0	7
		nem beszél meg	0	2	0	2
Összesen:			56	36	23	115

73. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a módszertani kérdésekről

Megbeszélés gyakorisága a módszertani kérdésekről			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	gyakoriság	soha	6	1	0	7
		ritkán	21	5	9	35
		alkalmanként	17	17	10	44
		gyakran	10	4	4	18
		nagyon gyakran	2	9	2	13
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	2	3	0	5
		ritkán	11	7	11	29
		alkalmanként	27	15	6	48
		gyakran	14	4	4	22
		nagyon gyakran	2	7	2	11
Összesen:			56	36	23	115

74. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók előmeneteléről

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók előmeneteléről			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	gyakoriság	soha	5	1	0	6
		ritkán	15	10	2	27
		alkalmanként	19	11	7	37
		gyakran	12	4	2	18

	nagyon gyakran		5	10	14	29
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	3	3	0	6
		ritkán	13	6	2	21
		alkalmanként	29	9	9	47
		gyakran	8	8	6	22
		nagyon gyakran	3	10	6	19
Összesen:			56	36	23	115

75. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók tanulásának segítéséről

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók tanulásának segítéséről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	2	1	0	3
		ritkán	14	10	0	24
		alkalmanként	31	14	11	56
		gyakran	8	8	2	18
		nagyon gyakran	1	3	12	16
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	2	3	0	5
		ritkán	14	10	0	24
		alkalmanként	25	14	17	56
		gyakran	12	8	2	22
		nagyon gyakran	3	1	4	8
Összesen:			56	36	23	115

76. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók képességeinek fejlődéséről

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók képességeinek fejlődéséről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	0	3	0	3
		ritkán	14	5	0	19
		alkalmanként	30	11	11	52
		gyakran	7	17	7	31
		nagyon gyakran	2	0	7	9
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	0	5	0	5
		ritkán	22	7	0	29
		alkalmanként	26	9	17	52
		gyakran	5	15	5	25
		nagyon gyakran	2	0	1	3
Összesen:			56	36	23	115

77. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a kompetenciafejlesztésről és új tanulási elméletekről

					Összesen:
--	--	--	--	--	------------------

Megbeszélés gyakorisága a kompetenciafejlesztésről és új tanulási elméletekről						
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	10	1	0	11
		ritkán	19	10	0	29
		alkalmanként	19	9	9	37
		gyakran	8	11	9	28
		nagyon gyakran	0	5	7	12
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	6	3	0	9
		ritkán	13	10	0	23
		alkalmanként	17	11	11	39
		gyakran	20	9	11	40
		nagyon gyakran	0	3	1	4
Összesen:			56	36	23	115

78. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a felnőttoktatási programokról

Megbeszélés gyakorisága a felnőttoktatási programokról						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	10	10	0	20
		ritkán	14	8	5	27
		alkalmanként	18	5	9	32
		gyakran	14	8	8	30
		nagyon gyakran	0	5	3	8
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	6	10	0	16
		ritkán	10	8	7	25
		alkalmanként	18	7	7	32
		gyakran	22	8	8	38
		nagyon gyakran	0	3	1	4
Összesen:			56	36	23	115

79. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a szakmai ellenőrzések eredményeiről

Megbeszélés gyakorisága a szakmai ellenőrzések eredményeiről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	13	5	0	18
		ritkán	13	0	5	18
		alkalmanként	16	18	6	40
		gyakran	14	10	11	35
		nagyon gyakran	0	3	3	6
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	7	7	0	14
		ritkán	7	0	11	18
		alkalmanként	32	14	6	52
		gyakran	10	14	5	29
		nagyon gyakran	0	1	1	2

Összesen:	56	36	23	115
------------------	-----------	-----------	-----------	------------

80. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók véleményéről

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók véleményéről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	9	2	0	11
		ritkán	11	4	5	20
		alkalmanként	14	11	9	34
		gyakran	20	16	11	47
		nagyon gyakran	2	3	0	5
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	3	6	0	9
		ritkán	13	4	11	28
		alkalmanként	14	13	3	30
		gyakran	24	12	9	45
		nagyon gyakran	2	1	0	3
Összesen:			56	36	23	115

81. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók magatartásáról

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók magatartásáról						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	8	3	0	11
		ritkán	13	9	5	27
		alkalmanként	12	8	10	30
		gyakran	18	9	7	34
		nagyon gyakran	5	7	3	15
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	4	5	0	9
		ritkán	15	11	7	33
		alkalmanként	12	8	10	30
		gyakran	22	7	5	34
		nagyon gyakran	3	5	1	9
Összesen:			56	36	23	115

82. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók értékelésének formáiról

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók értékelésének formáiról						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	11	3	0	14
		ritkán	15	12	13	40
		alkalmanként	18	10	9	37
		gyakran	8	6	0	14
		nagyon gyakran	4	5	3	12
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	soha	1	5	0	6
		ritkán	13	12	15	40
		alkalmanként	26	10	7	43
		gyakran	12	6	0	18

	nagyon gyakran	4	3	1	8
Összesen:		56	36	23	115

83. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága az oktatók / kollégák értékeléséről

Megbeszélés gyakorisága az oktatók / kollégák értékeléséről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	21	8	0	29
		ritkán	17	12	16	45
		alkalmanként	12	8	6	26
		gyakran	6	6	0	12
		nagyon gyakran	0	2	3	5
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	gyakoriság	soha	11	8	0	19
		ritkán	15	12	16	43
		alkalmanként	20	8	6	34
		gyakran	10	6	0	16
		nagyon gyakran	0	2	1	3
Összesen:		56	36	23	115	

84. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága az alapvető felnőttoktatói értékekről

Megbeszélés gyakorisága az alapvető felnőttoktatói értékekről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	16	3	0	19
		ritkán	14	15	13	42
		alkalmanként	21	12	5	38
		gyakran	4	2	7	13
		nagyon gyakran	1	4	0	5
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	gyakoriság	soha	8	5	0	13
		ritkán	22	17	15	54
		alkalmanként	11	8	3	22
		gyakran	12	2	5	19
		nagyon gyakran	3	4	0	7
Összesen:		56	36	23	115	

85. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a hallgatók továbbtanulási / elhelyezkedési lehetőségeiről

Megbeszélés gyakorisága a hallgatók továbbtanulási / elhelyezkedési lehetőségeiről						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	4	4	0	8
		ritkán	11	11	2	24
		alkalmanként	19	8	14	41
		gyakran	20	8	9	37
		nagyon gyakran	2	5	0	7
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	gyakoriság	soha	4	4	0	8

	ritkán	17	13	6	36
	alkalmanként	13	8	10	31
	gyakran	20	8	7	35
	nagyon gyakran	2	3	0	5
Összesen:		56	36	23	115

86. sz. táblázat

A kollégákkal történő szakmai megbeszélés gyakorisága a tárgyak kapcsolódási pontjairól

Megbeszélés gyakorisága a tárgyak kapcsolódási pontjairól						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	7	1	0	8
		ritkán	12	3	6	21
		alkalmanként	17	16	10	43
		gyakran	12	13	6	31
		nagyon gyakran	8	3	3	14
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	gyakoriság	soha	5	3	0	8
		ritkán	12	5	6	23
		alkalmanként	23	16	10	49
		gyakran	8	11	6	25
		nagyon gyakran	8	1	1	10
Összesen:		56	36	23	115	

87. sz. táblázat

Kereszt táblázat: Együttműködési formák használatának gyakorisága a felsőoktatásban

Együttműködési formák	Érvényes:		Hiányzó:		Összesen:	
	N	százalék	N	százalék	N	százalék
	Integrált tárgy tanítása	232	95,9%	10	4,1%	242
Összefüggő tárgyak órarendi tömbösítése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Különböző tárgyat tanító oktatók tevékenységének tartalmi egyeztetése egy-egy csoportban	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Egy adott téma közös tanítása különböző tárgyakat tanító oktatókkal	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
Projektek közös kidolgozása különböző szakon tanítókkal	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
Projektek közös kidolgozása azonos szakon tanítókkal	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
Értékelési eszközök közös kidolgozása más tárgyat tanító oktatókkal	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
Értékelési eszközök közös kidolgozása azonos tárgyat tanító oktatókkal	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
A hallgatók összehangolt kompetencia-fejlesztése más oktatókkal	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
Egyeztetés a kollégákkal szakkönyvek rendelése esetén	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%
Közös jegyzetírás	228	94,2%	14	5,8%	242	100,0%

88. sz. táblázat

Együttműködési formák használatának gyakorisága a felsőoktatásban, integrált tárgy tanítása esetén

Együttműködés integrált tárgy tanítása esetén						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	2	0	5
		soha	21	6	0	27
		ritkán	21	12	10	43
		alkalmanként	8	13	8	29
		gyakran	3	3	2	8
		nagyon gyakran	0	0	5	5
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	2	0	3
		soha	19	2	0	21
		ritkán	15	16	10	41
		alkalmanként	16	11	8	35
		gyakran	1	5	2	8
		nagyon gyakran	4	0	3	7
Összesen:			56	36	23	115

89. sz. táblázat

Összefüggő tárgyak órarendi tömbösítése

Összefüggő tárgyak órarendi tömbösítése						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	2	0	5
		soha	21	5	0	26
		ritkán	18	6	5	29
		alkalmanként	8	13	6	27
		gyakran	6	5	11	22
		nagyon gyakran	0	5	3	8
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	2	0	3
		soha	19	3	0	22
		ritkán	10	10	7	27
		alkalmanként	16	11	6	33
		gyakran	10	7	9	26
		nagyon gyakran	0	3	1	4
Összesen:			56	36	23	115

90. sz. táblázat

Oktatók tevékenységének tartalmi egyeztetése egy-egy csoportban

Oktatók tevékenységének tartalmi egyeztetése						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	12	5	0	17
		ritkán	10	12	5	27
		alkalmanként	19	12	6	37
		gyakran	12	7	12	31
		nagyon gyakran	0	0	2	2
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	12	3	0	15
		ritkán	14	12	7	33

alkalmanként	17	12	6	35
gyakran	12	9	4	25
nagyon gyakran	0	0	6	6
Összesen:	56	36	23	115

91. sz. táblázat

Egy téma közös tanítása különböző tárgyakat tanító oktatókkal

Egy téma közös tanítása különböző tárgyakat tanító oktatókkal						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári ((cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	26	5	0	31
		ritkán	12	13	7	32
		alkalmanként	18	5	14	37
		gyakran	0	10	4	14
		Összesen:	56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	soha	22	3	0	25
		ritkán	8	19	13	40
		alkalmanként	26	7	6	39
		gyakran	0	6	4	10
		Összesen:	56	35	23	114

92. sz. táblázat

Projektek közös kidolgozása különböző tárgyakat tanító oktatókkal

Projektek közös kidolgozása különböző tárgyakat tanító oktatókkal						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	9	7	0	16
		ritkán	16	6	14	36
		alkalmanként	10	7	6	23
		gyakran	14	9	0	23
		nagyon gyakran	4	4	5	13
		Összesen:	56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	11	5	0	16
		ritkán	12	10	14	36
		alkalmanként	6	5	6	17
		gyakran	22	11	0	33
		nagyon gyakran	4	4	3	11
		Összesen:	56	35	23	114

93. sz. táblázat

Projektek közös kidolgozása azonos szakot tanító oktatókkal

Projektek közös kidolgozása azonos szakot tanító oktatókkal						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	8	5	0	13
		ritkán	11	3	7	21
		alkalmanként	14	10	7	31
		gyakran	14	8	4	26
		nagyon gyakran	6	7	7	20
		Összesen:	56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1

	soha	4	3	0	7
	ritkán	13	5	9	27
	alkalmanként	18	10	1	29
	gyakran	14	8	8	30
	nagyon gyakran	6	9	5	20
	Összesen:	56	35	23	114

94. sz. táblázat

Értékelési eszközök közös kidolgozása más tárgyat tanító oktatókkal

Értékelési eszközök közös kidolgozása más tárgyat tanító oktatókkal			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	30	11	0	41
		ritkán	13	15	9	37
		alkalmanként	6	1	9	16
		gyakran	2	6	4	12
		nagyon gyakran	2	0	3	5
		Összesen:	56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	30	13	0	43
		ritkán	15	13	11	39
		alkalmanként	6	3	11	20
		gyakran	2	6	0	8
		nagyon gyakran	2	0	1	3
		Összesen:	56	35	23	114

95. sz. táblázat

Értékelési eszközök közös kidolgozása azonos tárgyat tanító oktatókkal

Értékelési eszközök közös kidolgozása azonos tárgyat tanító oktatókkal			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	23	5	0	28
		ritkán	14	14	7	35
		alkalmanként	8	7	2	17
		gyakran	6	5	9	20
		nagyon gyakran	2	2	7	11
		Összesen:	56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	17	7	0	24
		ritkán	10	14	9	33
		alkalmanként	12	9	2	23
		gyakran	14	3	7	24
		nagyon gyakran	2	2	5	9
		Összesen:	56	35	23	114

96. sz. táblázat

Hallgatók összehangolt kompetencia-fejlesztése más oktatókkal

Hallgatók összehangolt kompetencia-fejlesztése	tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	Összesen:

andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	24	6	0	30
		ritkán	14	8	7	29
		alkalmanként	13	14	10	37
		gyakran	2	3	5	10
		nagyon gyakran	0	2	3	5
Összesen:			56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	20	6	0	26
		ritkán	18	12	9	39
		alkalmanként	15	10	6	31
		gyakran	2	5	7	14
		nagyon gyakran	0	2	1	3
Összesen:			56	35	23	114

97. sz. táblázat

Egyeztetés a kollegákkal szakkönyv rendelés esetén

Egyeztetés a kollegákkal szakkönyv rendelés esetén						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	8	11	0	19
		ritkán	15	11	7	33
		alkalmanként	7	5	9	21
		gyakran	20	4	7	31
		nagyon gyakran	3	2	2	7
Összesen:			56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	4	9	0	13
		ritkán	21	17	9	47
		alkalmanként	5	3	7	15
		gyakran	16	4	5	25
		nagyon gyakran	9	2	2	13
Összesen:			56	35	23	114

98. sz. táblázat

Közös jegyzetírás

Közös jegyzetírás						Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	gyakoriság	soha	21	12	0	33
		ritkán	15	17	7	39
		alkalmanként	12	4	9	25
		gyakran	8	0	4	12
		nagyon gyakran	0	0	5	5
Összesen:			56	33	25	114
nem andragógus	gyakoriság	soha	27	12	0	39
		ritkán	9	19	9	37
		alkalmanként	12	4	7	23
		gyakran	8	0	4	12
		nagyon gyakran	0	0	3	3
Összesen:			56	35	23	114

Kereszt táblázat: A kurzuson megvalósuló feladatok és célok, a megvalósulás gyakorisága szerint a felsőoktatásban

Célok és feladatok a kurzuson:	Érvényes:		Hiányzó:		Összesen:	
	N	Százalék:	N	Százalék:	N	Százalék:
	A tantervi célok, követelmények	232	95,9%	10	4,1%	242
A hallgatók haladásának segítése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A felnőttoktatási problémák megoldása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Tanulásszervezés, módszertani kérdések	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Egyéb szempont:	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

100.sz. táblázat

A tantervi célok, követelmények megvalósulásának gyakorisága a kurzusokon

A tantervi célok, követelmények megvalósulása			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	4	0	0	4
		ritkán	4	8	9	21
		alkalmanként	8	9	0	17
		gyakran	25	7	0	32
		nagyon gyakran	15	12	16	43
Összesen			56	36	25	117
nem andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	4	0	0	4
		ritkán	0	8	11	19
		alkalmanként	4	11	0	15
		gyakran	39	5	0	44
		nagyon gyakran	9	12	12	33
Összesen			56	36	23	115

101.sz. táblázat

A hallgatók haladásának segítése, mint cél megvalósulása a kurzuson

A hallgatók haladásának segítése			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	4	0	0	4
		ritkán	0	8	5	13
		alkalmanként	13	7	4	24
		gyakran	34	14	7	55
		nagyon gyakran	5	7	9	21
Összesen			56	36	25	117
nem andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	4	0	0	4
		ritkán	0	8	7	15
		alkalmanként	11	9	4	24
		gyakran	30	14	9	53
		nagyon gyakran	11	5	3	19

Összesen	56	36	23	115
----------	----	----	----	-----

102.sz. táblázat

A felnőttoktatás problémáinak megoldása a kurzusokon

A felnőttoktatás problémáinak megoldása a kurzusokon			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	12	0	0	12
		soha	3	2	0	5
		ritkán	10	15	11	36
		alkalmanként	18	10	3	31
		gyakran	13	3	11	27
		nagyon gyakran	0	6	0	6
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	8	0	0	8
		soha	9	2	4	15
		ritkán	2	17	13	32
		alkalmanként	18	10	1	29
		gyakran	19	5	5	29
		nagyon gyakran	0	2	0	2
		Összesen	56	36	23	115

103.sz. táblázat

A tanulásszervezés, és módszertani kérdések megvalósulása a kurzuson

A tanulásszervezés, és módszertani kérdések megvalósulása			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	4	4	0	8
		ritkán	11	13	7	31
		alkalmanként	16	14	2	32
		gyakran	19	3	10	32
		nagyon gyakran	6	2	6	14
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Megvalósulás gyakorisága	nincs válasz	4	4	0	8
		ritkán	5	15	9	29
		alkalmanként	20	14	2	36
		gyakran	21	1	10	32
		nagyon gyakran	6	2	2	10
		Összesen	56	36	23	115

104.sz. táblázat

Egyéb szempontok megvalósulása a kurzuson:

Egyéb szempontok megvalósulása a kurzuson:			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Megvalósulás gyakorisága	Egyéni munkáltatás, kiscsoportos kutatás	51	36	18	105
		Bevonás saját kutatásba	0	0	4	4
		Személyes tanácsadás	2	0	0	2
		A filozófiai háttér megértése	0	0	3	3

	Felkészítés a vizsgára	3	0	0	3	
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	Megvalósulás gyakorisága	Egyéni munkáltatás, kiscsoportos kutatás	53	36	22	111
		Személyes tanácsadás	2	0	0	2
		A filozófiai háttér megértetése	0	0	1	1
		Felkészítés a vizsgára	1	0	0	1
Összesen			56	36	23	115

105.sz. táblázat

Kereszt táblázat: Módszerek használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére a felsőoktatásban

Módszerek	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	százalék	N	százalék	N	százalék
	Rendszeres, szöveges írásbeli értékelés	232	95,9%	10	4,1%	242
Rendszeres szóbeli értékelés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Rendszeres osztályozás és annak változásainak figyelése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Egyéni fejlődési naplók vezetése	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Tesztek rendszeres használata	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Kifejtendő kérdéssorok rendszeres használata	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Feleletválasztós, igaz-hamis tesztek rendszeres használata	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Hallgatói önértékelés alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A megtanulandó anyag rendszeres értékelése alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Az otthoni feladatok rendszeres értékelése alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók órai munkájának figyelése alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A tanulási folyamatok értékelése és ezek feljegyzése alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatói munkák gyűjteményének (dosszié, portfólió) értékelése alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatótársak értékelése alapján	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

106.sz. táblázat

Rendszeres szöveges írásbeli értékelés használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Rendszeres szöveges írásbeli értékelés használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére			válaszdó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	30	6	0	36
		ritkán	2	1	4	7
		alkalmanként	9	7	9	25
		gyakran	13	8	5	26
		nagyon gyakran	2	14	7	23
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	26	6	0	32
		ritkán	10	3	4	17
		alkalmanként	7	5	7	19
		gyakran	11	12	7	30
		nagyon gyakran	2	10	5	17

Összesen:	56	36	23	115
------------------	-----------	-----------	-----------	------------

107.sz. táblázat

Rendszeres szóbeli értékelés használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Rendszeres szóbeli értékelés használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	8	2	0	10
		ritkán	6	6	0	12
		alkalmanként	16	14	12	42
		gyakran	11	10	6	27
		nagyon gyakran	15	4	7	26
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	4	2	0	6
		ritkán	6	10	0	16
		alkalmanként	20	10	8	38
		gyakran	17	10	10	37
		nagyon gyakran	9	4	5	18
Összesen:			56	36	23	115

108.sz. táblázat

Rendszeres osztályozás és annak változásainak figyelése, – használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Rendszeres osztályozás és annak változásainak figyelése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	15	3	3	21
		ritkán	6	11	8	25
		alkalmanként	11	9	7	27
		gyakran	18	11	4	33
		nagyon gyakran	6	2	3	11
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	13	5	1	19
		ritkán	2	9	4	15
		alkalmanként	21	7	13	41
		gyakran	14	13	4	31
		nagyon gyakran	6	2	1	9
Összesen:			56	36	23	115

109.sz. táblázat

Egyéni fejlődési naplók vezetése használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Egyéni fejlődési naplók vezetése	válaszadó			Összesen:
	tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	

andragógus	Használat gyakorisága	soha	47	18	4	69
		ritkán	6	9	14	29
		alkalmanként	0	4	5	9
		gyakran	3	5	2	10
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	45	18	4	67
		ritkán	10	11	10	31
		alkalmanként	0	4	7	11
		gyakran	1	3	2	6
		Összesen:	56	36	23	115

110.sz. táblázat

Tesztek rendszeres használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Tesztek rendszeres használatának gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	25	0	0	25
		ritkán	14	5	9	28
		alkalmanként	8	9	5	22
		gyakran	6	15	4	25
		nagyon gyakran	3	7	7	17
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	19	0	0	19
		ritkán	18	3	3	24
		alkalmanként	8	11	7	26
		gyakran	10	17	8	35
		nagyon gyakran	1	5	5	11
Összesen:			56	36	23	115

111.sz. táblázat

Kifejtendő kérdéssorok rendszeres használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Kifejtendő kérdéssorok rendszeres használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	11	2	3	16
		ritkán	7	17	11	35
		alkalmanként	15	9	4	28
		gyakran	13	1	4	18
		nagyon gyakran	10	5	3	18
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	13	2	1	16
		ritkán	9	15	9	33
		alkalmanként	13	11	8	32
		gyakran	11	3	4	18
		nagyon gyakran	10	3	1	14

Összesen:	56	36	23	115
-----------	----	----	----	-----

112.sz. táblázat

Feleletválasztós tesztek rendszeres használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Feleletválasztós tesztek rendszeres használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	32	15	3	50
		ritkán	12	9	4	25
		alkalmanként	5	6	7	18
		gyakran	4	5	0	9
		nagyon gyakran	3	1	11	15
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	28	13	1	42
		ritkán	16	7	0	23
		alkalmanként	7	6	13	26
		gyakran	4	7	0	11
		nagyon gyakran	1	3	9	13
Összesen:			56	36	23	115

113.sz. táblázat

Hallgatói önértékelés használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Hallgatói önértékelés használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	24	3	0	27
		ritkán	21	11	8	40
		alkalmanként	5	8	5	18
		gyakran	3	9	6	18
		nagyon gyakran	3	5	6	14
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	24	5	0	29
		ritkán	15	9	4	28
		alkalmanként	11	8	7	26
		gyakran	5	11	10	26
		nagyon gyakran	1	3	2	6
Összesen:			56	36	23	115

114.sz. táblázat

Hallgatótársak értékelésének gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Hallgatótársak értékelésének gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	35	17	0	52
		ritkán	9	11	6	26
		alkalmanként	6	3	7	16

		gyakran	6	3	12	21
		nagyon gyakran	0	2	0	2
	Összesen:		56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	33	11	0	44
		ritkán	15	17	6	38
		alkalmanként	6	5	9	20
		gyakran	2	1	8	11
		nagyon gyakran	0	2	0	2
	Összesen:		56	36	23	115

115.sz. táblázat

Megtanulandó anyag rendszeres értékelése alapján használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Megtanulandó anyag rendszeres értékelése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	10	0	0	10
		ritkán	6	8	6	20
		alkalmanként	14	11	3	28
		gyakran	13	8	7	28
		nagyon gyakran	13	7	9	29
	Összesen:		56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	6	0	0	6
		ritkán	10	8	6	24
		alkalmanként	14	13	5	32
		gyakran	15	8	5	28
		nagyon gyakran	11	5	7	23
	Összesen:		56	36	23	115

116.sz. táblázat

Otthoni feladatok rendszeres értékelésének gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Otthoni feladatok rendszeres értékelése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	10	6	0	16
		ritkán	8	7	2	17
		alkalmanként	10	7	6	23
		gyakran	15	7	17	39
		nagyon gyakran	13	7	0	20
	Összesen:		56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	6	6	0	12
		ritkán	4	5	2	11
		alkalmanként	14	13	10	37

	gyakran	17	5	11	33
	nagyon gyakran	15	5	0	20
Összesen:		56	36	23	115

117.sz. táblázat

Hallgatók órai munkájának figyelésének gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Hallgatók órai munkájának figyelése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	3	0	0	3
		ritkán	2	17	0	19
		alkalmanként	19	10	13	42
		gyakran	19	4	6	29
		nagyon gyakran	13	5	6	24
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	1	0	0	1
		ritkán	6	19	0	25
		alkalmanként	13	10	11	34
		gyakran	21	4	2	27
		nagyon gyakran	15	3	10	28
Összesen:		56	36	23	115	

118.sz. táblázat

Tanítási folyamat értékelésének gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Tanítási folyamat értékelésének gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	17	0	0	17
		ritkán	17	14	2	33
		alkalmanként	8	12	11	31
		gyakran	9	5	10	24
		nagyon gyakran	5	3	2	10
Összesen:		56	36	25	117	
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	2	0	2
		soha	19	0	0	19
		ritkán	15	18	2	35
		alkalmanként	16	12	9	37
		gyakran	3	3	6	12
		nagyon gyakran	3	1	6	10
Összesen:		56	36	23	115	

119.sz. táblázat

Hallgatói munkák gyűjteményének értékelésének gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére

Hallgatói munkák gyűjteményének értékelése		válaszadó			Összesen:
		tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	

andragógus	Használat gyakorisága	soha	16	8	0	24
		ritkán	10	7	4	21
		alkalmanként	5	6	7	18
		gyakran	13	8	11	32
		nagyon gyakran	12	7	3	22
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	20	4	0	24
		ritkán	10	9	4	23
		alkalmanként	7	10	13	30
		gyakran	11	8	5	24
		nagyon gyakran	8	5	1	14
		Összesen:	56	36	23	115

120.sz. táblázat

Hallgatói visszajelzés arról, hogy a kurzusokon az oktatók milyen gyakran használják a következő módszereket a hallgatók fejlődésének követésére						
A hallgatók teljesítményének megfigyelési módjai	Soha (%)	Ritkán (%)	Alkalmanként (%)	gyakran (%)	nagyon gyakran (%)	Összesen:
Rendszeres szöveges írásbeli értékelés	56	25	14	3	2	100%
Rendszeres szóbeli értékelés	0	4	10	38	48	100%
Rendszeres osztályozás és annak változásainak figyelése	0	0	1	21	78	100%
Egyéni fejlődési naplók vezetése	89	11	0	0	0	100%
Tesztek rendszeres használata	1	1	31	15	52	100%
Kifejtendő kérdéssorok rendszeres használata	11	13	21	38	17	100%
Feleletválasztós igaz-hamis tesztek használata	0	0	12	15	73	100%
Hallgatói önértékelés alapján	98	2	0	0	0	100%
A megtanulandó anyag rendszeres értékelése alapján	0	0	1	2	97	100%
Az otthoni feladatok rendszeres értékelése alapján	3	4	16	32	45	100%
A hallgatók órai munkájának figyelése alapján	68	23	9	0	0	100%
A tanulási folyamat értékelése és ezek feljegyzése alapján	98	2	0	0	0	100%
A hallgatói munkák gyűjteményének értékelése alapján	99	1	0	0	0	100%
A hallgatótársak értékelése alapján	100	0	0	0	0	100%

121.sz. táblázat

Kereszt táblázat: Módszerek alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során a felsőoktatásban

Módszerek			
	Érvényes:	Hiányzó:	Összesen:

	N	százalék	N	százalék	N	százalék
Magyarázat	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Előadás	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Megbeszélés, beszélgetés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Vita	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Tanuló kiselőadása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Szemléletes demonstráció	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Csoportmunka	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Páros munka	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Egyéni munka	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Példák bemutatása, kísérlet	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Játék, szimuláció	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Számítógép, Internet, multimédia	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Versenyt	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

123.sz. táblázat

Magyarázat alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Magyarázat alkalmazásának gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		ritkán	0	2	0	2
		alkalmanként	8	8	4	20
		gyakran	16	14	7	37
		nagyon gyakran	29	12	14	55
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		ritkán	0	2	0	2
		alkalmanként	8	16	8	32
		gyakran	8	10	9	27
		nagyon gyakran	39	8	6	53
Összesen:			56	36	23	115

123.sz. táblázat

Előadás alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Előadás alkalmazásának gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		ritkán	4	5	0	9
		alkalmanként	16	13	2	31
		gyakran	8	7	7	22
		nagyon gyakran	25	11	16	52
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		ritkán	4	3	0	7
		alkalmanként	8	19	2	29
		gyakran	12	5	13	30

	nagyon gyakran	31	9	8	48
Összesen:		56	36	23	115

124.sz. táblázat

Megbeszélés alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Megbeszélés alkalmazásának gyakorisága			válaszdó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	ritkán	5	2	0	7
		alkalmanként	11	9	0	20
		gyakran	20	16	10	46
		nagyon gyakran	20	9	15	44
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	ritkán	3	2	0	5
		alkalmanként	9	7	0	16
		gyakran	20	20	10	50
		nagyon gyakran	24	7	13	44
		Összesen:	56	36	23	115

125.sz. táblázat

Vita alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Vita			válaszdó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	4	0	0	4
		ritkán	17	2	0	19
		alkalmanként	18	12	0	30
		gyakran	7	21	6	34
		nagyon gyakran	10	1	19	30
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	4	0	0	4
		ritkán	7	2	0	9
		alkalmanként	26	12	0	38
		gyakran	9	19	6	34
		nagyon gyakran	10	3	17	30
		Összesen:	56	36	23	115

126.sz. táblázat

Tanuló kiselőadásának gyakorisága a kurzusok során

Tanuló kiselőadásának gyakorisága			válaszdó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	3	0	0	3
		ritkán	20	5	0	25
		alkalmanként	14	13	7	34
		gyakran	13	15	4	32
		nagyon gyakran	6	3	14	23
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	5	0	0	5

	ritkán	8	3	0	11
	alkalmanként	18	15	9	42
	gyakran	19	17	4	40
	nagyon gyakran	6	1	10	17
	Összesen:	56	36	23	115

127.sz. táblázat

Szemléletes demonstráció alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Szemléletes demonstráció alkalmazásának gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	0	1	0	1
		ritkán	8	13	6	27
		alkalmanként	11	10	12	33
		gyakran	17	9	4	30
		nagyon gyakran	17	3	3	23
	Összesen:	56	36	25	117	
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	0	3	0	3
		ritkán	8	11	6	25
		alkalmanként	13	10	12	35
		gyakran	27	11	4	42
		nagyon gyakran	7	1	1	9
	Összesen:	56	36	23	115	

128.sz. táblázat

Csoportmunka alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Csoportmunka alkalmazásának gyakorisága			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	9	3	0	12
		ritkán	13	7	9	29
		alkalmanként	14	9	7	30
		gyakran	12	8	6	26
		nagyon gyakran	8	9	3	20
	Összesen:	56	36	25	117	
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	3	1	0	4
		ritkán	11	13	11	35
		alkalmanként	22	7	9	38
		gyakran	8	8	2	18
		nagyon gyakran	12	7	1	20
	Összesen:	56	36	23	115	

129.sz. táblázat

Páros tanulási tevékenységek alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Páros tanulási tevékenységek alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3

		soha	24	6	2	32
		ritkán	11	10	9	30
		alkalmanként	9	5	9	23
		gyakran	8	11	2	21
		nagyon gyakran	1	4	3	8
	Összesen:		56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	16	6	2	24
		ritkán	17	10	11	38
		alkalmanként	11	3	3	17
		gyakran	8	13	6	27
		nagyon gyakran	3	4	1	8
	Összesen:		56	36	23	115

130.sz. táblázat

Egyéni munka alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Egyéni munka alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	9	2	0	11
		ritkán	10	8	0	18
		alkalmanként	19	13	4	36
		gyakran	6	9	11	26
		nagyon gyakran	12	4	10	26
	Összesen:		56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	7	2	0	9
		ritkán	10	8	0	18
		alkalmanként	13	11	4	28
		gyakran	14	11	9	34
		nagyon gyakran	12	4	10	26
	Összesen:		56	36	23	115

131.sz. táblázat

Példák bemutatásának alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Példák bemutatásának alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	11	4	0	15
		ritkán	13	5	5	23
		alkalmanként	13	10	13	36
		gyakran	15	13	4	32
		nagyon gyakran	4	4	3	11
	Összesen:		56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	17	4	4	25
		ritkán	3	3	7	13
		alkalmanként	15	14	7	36
		gyakran	17	11	4	32
		nagyon gyakran	4	4	1	9

Összesen:	56	36	23	115
-----------	----	----	----	-----

132.sz. táblázat

Játék, szimuláció alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Játék, szimuláció alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	4	0	0	4
		soha	20	11	5	36
		ritkán	8	11	12	31
		alkalmanként	13	6	2	21
		gyakran	11	3	2	16
		nagyon gyakran	0	5	4	9
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	4	0	0	4
		soha	12	9	3	24
		ritkán	16	13	8	37
		alkalmanként	15	6	2	23
		gyakran	9	5	6	20
		nagyon gyakran	0	3	4	7
Összesen:			56	36	23	115

133.sz. táblázat

Számítógép, internet multimédia alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Számítógép, internet multimédia alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	6	0	0	6
		soha	4	3	0	7
		ritkán	7	6	9	22
		alkalmanként	16	8	5	29
		gyakran	10	12	9	31
		nagyon gyakran	13	7	2	22
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	2	0	0	2
		soha	4	5	0	9
		ritkán	13	6	3	22
		alkalmanként	20	8	3	31
		gyakran	10	12	11	33
		nagyon gyakran	7	5	6	18
Összesen:			56	36	23	115

134.sz. táblázat

Verseny alkalmazásának gyakorisága a kurzusok során

Verseny alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	

andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		soha	35	14	0	49
		ritkán	5	5	11	21
		alkalmanként	9	9	5	23
		gyakran	1	6	6	13
		nagyon gyakran	3	2	3	8
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		soha	37	10	0	47
		ritkán	7	7	5	19
		alkalmanként	7	11	7	25
		gyakran	3	6	6	15
		nagyon gyakran	1	2	5	8
Összesen:			56	36	23	115

135.sz. táblázat

Kereszt táblázat: Felnőttoktatási módszerek használatának gyakorisága a kurzusok során a felsőoktatásban

Felnőttoktatási módszerek	Érvényes:		Hiányzó:		Összesen:	
	N	Százalék:	N	Százalék:	N	Százalék:
	A hallgatók / előzetes tudásának előhívására szolgáló technikák	232	95,9%	10	4,1%	242
Ötletbörze / brainstorming felhasználása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Olyan technikák (pl.: szempontsor), amelyek segítik a hallgatókat a fontos információk megtalálásában	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Páros tanulási tevékenységek alkalmazása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Információgyűjtés és annak kategorizálása, felhasználása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Probléma alapú tanulás használata (ok-okozati viszony feltárása)	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatói kérdésfeltevés ösztönzése, bátorítása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Az írás felhasználása a gondolkodás fejlesztésére	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók személyes válaszainak bátorítása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A hallgatók ösztönzése a téma vagy kérdés több szempontú megfontolására	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Projekttanulás módszerének alkalmazása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

136.sz. táblázat

Hallgatók előzetes tudásának előhívására szolgáló technikák használatának gyakorisága a kurzusok során

Hallgatók előzetes tudásának előhívására szolgáló technikák használata	válaszadó			Összesen:
	tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	

andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	0	2	2
		Soha	7	0	3	10
		Ritkán	16	14	0	30
		alkalmanként	12	8	11	31
		gyakran	19	12	9	40
		nagyon gyakran	2	2	0	4
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	0	0	2	2
		Soha	1	0	1	2
		Ritkán	8	10	4	22
		alkalmanként	24	12	9	45
		gyakran	17	12	7	36
		nagyon gyakran	6	2	0	8
Összesen:			56	36	23	115

137.sz. táblázat

Ötlebörze / brainstorming módszerének használati gyakorisága a kurzusok során

Ötlebörze / brainstorming módszerének használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	Soha	11	3	0	14
		Ritkán	12	8	9	29
		alkalmanként	21	10	9	40
		gyakran	10	13	4	27
		nagyon gyakran	2	2	3	7
		Összesen:		56	36	25
nem andragógus	Használat gyakorisága	Soha	5	1	0	6
		Ritkán	16	8	11	35
		alkalmanként	23	10	7	40
		gyakran	10	15	4	29
		nagyon gyakran	2	2	1	5
		Összesen:		56	36	23

138.sz. táblázat

A fontos információk megtalálását segítő módszerek használatának gyakorisága a kurzusok során

A fontos információk megtalálását segítő módszerek használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	Soha	11	0	0	11
		Ritkán	14	0	0	14
		alkalmanként	9	20	4	33
		gyakran	16	11	14	41
		nagyon gyakran	6	5	7	18
		Összesen:		56	36	25
nem andragógus	Használat gyakorisága	Soha	1	0	0	1
		Ritkán	14	0	0	14
		alkalmanként	15	24	4	43

	gyakran	16	9	10	35
	nagyon gyakran	10	3	9	22
Összesen:		56	36	23	115

139.sz. táblázat

Információgyűjtés, kategorizálás, felhasználás módszerének használati gyakorisága a kurzusok során

Információgyűjtés, kategorizálás, felhasználás módszerének használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	Soha	7	2	0	9
		Ritkán	5	5	0	10
		alkalmanként	20	19	15	54
		gyakran	22	9	5	36
		nagyon gyakran	2	1	5	8
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	Soha	1	2	0	3
		Ritkán	11	7	0	18
		alkalmanként	16	17	9	42
		gyakran	26	7	11	44
		nagyon gyakran	2	3	3	8
		Összesen:	56	36	23	115

140.sz. táblázat

Probléma alapú tanulás módszerének használati gyakorisága a kurzusok során

Probléma alapú tanulás módszerének használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		Soha	7	0	0	7
		Ritkán	16	12	4	32
		alkalmanként	9	13	12	34
		gyakran	13	11	6	30
		nagyon gyakran	8	0	3	11
Összesen:	56	36	25	117		
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		Soha	5	0	0	5
		Ritkán	8	16	4	28
		alkalmanként	11	11	12	34
		gyakran	23	9	6	38
		nagyon gyakran	8	0	1	9
Összesen:	56	36	23	115		

141.sz. táblázat

Páros tanulási tevékenységek használatának gyakorisága a kurzusok során

Páros tanulási tevékenységek használata			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	Soha	36	8	2	46
		Ritkán	9	11	12	32
		alkalmanként	5	5	6	16
		Gyakran	6	10	0	16
		Nagyon gyakran	0	2	5	7
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	Soha	24	4	2	30
		Ritkán	15	17	12	44
		alkalmanként	11	3	2	16
		Gyakran	6	10	4	20
		Nagyon gyakran	0	2	3	5
Összesen:			56	36	23	115

142.sz. táblázat

Hallgatói kérdésfelvetés ösztönzésének gyakorisága a kurzusok során

Hallgatói kérdésfelvetés ösztönzése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	Soha	0	1	0	1
		Ritkán	7	0	0	7
		alkalmanként	4	14	7	25
		gyakran	25	14	13	52
		nagyon gyakran	20	7	5	32
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	Soha	0	3	0	3
		Ritkán	5	0	0	5
		alkalmanként	8	14	9	31
		gyakran	19	14	11	44
		nagyon gyakran	24	5	3	32
Összesen:			56	36	23	115

143.sz. táblázat

Írás felhasználása a gondolkodás fejlesztésére -módszer használatának gyakorisága a kurzusok során

Írás felhasználása a gondolkodás fejlesztésére			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	5	0	0	5
		Soha	2	3	0	5
		Ritkán	14	10	0	24
		alkalmanként	11	5	11	27
		Gyakran	24	16	11	51
		nagyon gyakran	0	2	3	5
Összesen:			56	36	25	117

nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		Soha	2	1	0	3
		Ritkán	6	10	0	16
		alkalmanként	25	7	17	49
		Gyakran	20	16	5	41
		nagyon gyakran	0	2	1	3
Összesen:			56	36	23	115

144.sz. táblázat

Hallgatók személyes válaszainak ösztönzésére használt módszerek gyakorisága a kurzusok során

Hallgatók személyes válaszainak ösztönzése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	Soha	2	0	0	2
		Ritkán	0	2	2	4
		alkalmanként	13	8	9	30
		gyakran	30	14	8	52
		nagyon gyakran	11	12	6	29
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	Soha	2	0	0	2
		Ritkán	0	2	2	4
		alkalmanként	11	12	15	38
		gyakran	22	14	4	40
		nagyon gyakran	21	8	2	31
		Összesen:	56	36	23	115

145.sz. táblázat

Hallgatók ösztönzése a téma többszemponú megformálására -módszer használatának gyakorisága a kurzusok során

Hallgatók ösztönzése a téma többszemponú megformálására			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	0	0	3
		Ritkán	0	4	0	4
		alkalmanként	13	7	7	27
		gyakran	13	10	6	29
		nagyon gyakran	27	15	12	54
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	0	0	1
		Ritkán	0	4	0	4
		alkalmanként	11	9	9	29
		gyakran	11	14	6	31
		nagyon gyakran	33	9	8	50
		Összesen:	56	36	23	115

146.sz. táblázat

Projekttanulás módszerének alkalmazásának használati gyakorisága a kurzusok során

Projekttanulás módszerének alkalmazása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	1	2	0	3
		Soha	18	2	0	20
		Ritkán	17	12	7	36
		alkalmanként	13	7	15	35
		gyakran	0	6	0	6
		Nagyon gyakran	7	7	3	17
		Összesen:		56	36	25
nem andragógus	Használat gyakorisága	nincs válasz	3	2	0	5
		Soha	6	2	0	8
		Ritkán	19	12	9	40
		alkalmanként	15	9	9	33
		gyakran	4	6	0	10
		Nagyon gyakran	9	5	5	19
		Összesen:		56	36	23

147.sz. táblázat

A hallgatók visszajelzése arról, hogy az oktatók milyen gyakran használják a következő módszereket a kurzusokon (%)			
Módszer	Használat gyakorisága (%)	Módszer	Használat gyakorisága (%)
A hallgatók előzetes tudásának előhívása	42	Kérdésfeltevés ösztönzése	7
Brainstorming	12	Írás felhasználása a gondolkodás fejlesztésre	56
Technikák amelyek segítik az információk megtalálását	4	Hallgatók személyes válaszainak bátorítása	9
Páros tanulási technikák	1	Ösztönzés a többszemponú megfontolásra	2
Információgyűjtés, kategorizálás, felhasználás	5	Projekttanulás	1

148.sz. táblázat

Kereszt táblázat: A hallgatóktól kért szóbeli módszerek használatának gyakorisága a kurzuson

Szóbeli módszerek	Érvényes		Hiányzó		Összesen:	
	N	%	N	%	N	%
Egy gondolatmenet elmagyarázása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
A probléma szemléltetése (tetszőleges módszerrel)	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

Táblázatok, grafikonok értékelése, összefüggések elmagyarázása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0 %
Mutasson be egy analóg, az adott feladathoz hasonló problémát	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0 %
Keressen olyan problémákat, amelynek nincs azonnali észrevehető megoldása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0 %

149.sz. táblázat

A hallgatóktól kért szóbeli módszerek (egy gondolatmenet elmagyaráztatása) használatának gyakorisága a kurzuson

Egy gondolatmenet elmagyaráztatása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	ritkán	7	9	0	16
		alkalmanként	24	8	2	34
		gyakran	8	15	9	32
		nagyon gyakran	17	4	14	35
		Összesen:	56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	ritkán	1	7	0	8
		alkalmanként	16	8	2	26
		gyakran	12	17	11	40
		nagyon gyakran	27	4	10	41
		Összesen:	56	36	23	115

150.sz. táblázat

A hallgatóktól kért szóbeli módszerek (probléma szemléltetése) használatának gyakorisága a kurzuson

probléma szemléltetése			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	3	0	0	3
		ritkán	3	9	0	12
		alkalmanként	20	5	2	27
		gyakran	16	19	11	46
		nagyon gyakran	14	3	12	29
Összesen:	56	36	25	117		
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	1	0	0	1
		ritkán	9	7	0	16
		alkalmanként	16	7	2	25
		gyakran	20	17	17	54
		nagyon gyakran	10	5	4	19
Összesen:	56	36	23	115		

151.sz. táblázat

A hallgatóktól kért szóbeli módszerek (táblázatok, grafikonok értékelése) használatának gyakorisága a kurzuson

táblázatok, grafikonok értékelése	válaszadó	Összesen:
-----------------------------------	-----------	-----------

			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	15	4	0	19
		ritkán	16	9	11	36
		alkalmanként	14	11	11	36
		gyakran	6	7	3	16
		nagyon gyakran	5	5	0	10
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	13	4	0	17
		ritkán	12	11	9	32
		alkalmanként	18	9	13	40
		gyakran	6	9	1	16
		nagyon gyakran	7	3	0	10
Összesen:			56	36	23	115

152.sz. táblázat

A hallgatóktól kért szóbeli módszerek (analóg, a feladathoz hasonló problémák bemutatása) használatának gyakorisága a kurzuson

analóg, a feladathoz hasonló problémák			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	5	0	0	5
		ritkán	18	9	2	29
		alkalmanként	15	9	7	31
		gyakran	10	15	11	36
		nagyon gyakran	8	3	5	16
Összesen:			56	36	25	117
nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	7	0	0	7
		ritkán	14	7	2	23
		alkalmanként	17	15	13	45
		gyakran	14	13	5	32
		nagyon gyakran	4	1	3	8
Összesen:			56	36	23	115

153.sz. táblázat

A hallgatóktól kért szóbeli módszerek (olyan problémák keresése melyeknek nincs azonnali megoldása) használatának gyakorisága a kurzuson

problémák keresése melyeknek nincs azonnali megoldása			válaszadó			Összesen:
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Használat gyakorisága	soha	23	2	0	25
		ritkán	13	18	0	31
		alkalmanként	12	2	11	25
		gyakran	6	11	9	26
		nagyon gyakran	2	3	5	10
Összesen:			56	36	25	117

nem andragógus	Használat gyakorisága	soha	17	2	0	19
		ritkán	15	18	0	33
		alkalmanként	16	6	17	39
		gyakran	6	9	3	18
		nagyon gyakran	2	1	3	6
Összesen:			56	36	23	115

154.sz. táblázat

Hallgatói visszajelzés arról, hogy az oktatók milyen gyakran kérik a következő szóbeli módszereket a hallgatóktól	
Szóbeli módszer	Használat gyakorisága (%)
Egy gondolatmenet elmagyarázása	12
A probléma szemléltetése tetszőleges eszközzel	36
Táblázatok, grafikonok értékelése	42
Analóg probléma bemutatása	7
Olyan probléma keresése, amelynek nincs azonnali észrevehető megoldása	1

155.sz. táblázat

Kereszt táblázat: A felsőoktatásban oktatók értékelése saját képességeik fontosságát illetően

KÉPESSÉGEK, KÉSZSÉGEK	válaszadók					
	Érvényes:		Hiányzó:		Összesen:	
	N	%	N	%	N	%
Együttműködési képesség	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Gyakorlati feladatok önálló megoldása	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Terhelhetőség	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Határozottság, döntési kompetencia	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Anyanyelvi kommunikáció	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Szabályok betartása (írott és íratlan), szabálykövetés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Kiemelkedő szaktárgyi tudás	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Problémamegoldó képesség	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Önfegyelem	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Önismeret	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Kommunikáció idegen nyelven	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Pontosság	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Szilárd értékrend	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Számítógép használat	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Stressztűrés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Versengés	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%
Tolerancia	232	95,9%	10	4,1%	242	100,0%

156. táblázat

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	0	0	3	3
		Néha szükséges	4	9	4	17
		Gyakran szükséges	18	9	9	36
		A legfontosabb	33	18	9	60
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Nem fontos	0	0	5	5
		Néha szükséges	8	11	4	23
		Gyakran szükséges	14	7	7	28
		A legfontosabb	27	18	7	52
		Összesen	56	36	23	115

157. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a feladatok önálló megoldásának fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	4	0	0	4
		Néha szükséges	3	14	9	26
		Gyakran szükséges	15	14	11	40
		A legfontosabb	33	8	5	46
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Nem fontos	4	0	0	4
		Néha szükséges	1	14	11	26
		Gyakran szükséges	17	14	5	36
		A legfontosabb	27	8	7	42
		Összesen	56	36	23	115

158. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a terhelhetőség fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	3	0	4
		Nem fontos	2	4	0	6
		Néha szükséges	15	12	13	40
		Gyakran szükséges	16	11	12	39
		A legfontosabb	22	6	0	28
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	5	0	12
		Nem fontos	2	4	0	6
		Néha szükséges	13	12	15	40
		Gyakran szükséges	20	9	8	37
		A legfontosabb	14	6	0	20
		Összesen	56	36	23	115

159. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a határozottság, döntési kompetencia fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	0	7	0	7
		Néha szükséges	4	2	11	17
		Gyakran szükséges	20	14	9	43
		A legfontosabb	31	13	5	49
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Nem fontos	0	9	0	9
		Néha szükséges	4	2	13	19
		Gyakran szükséges	20	14	7	41
		A legfontosabb	25	11	3	39
		Összesen	56	36	23	115

160. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése az anyanyelvi kommunikáció fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	2	0	3
		Egyáltalán nem fontos	0	2	0	2
		Nem fontos	0	1	0	1
		Néha szükséges	2	13	0	15
		Gyakran szükséges	11	3	13	27
		A legfontosabb	42	15	12	69
Összesen	56	36	25	117		
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	2	0	9
		Egyáltalán nem fontos	0	2	0	2
		Nem fontos	0	3	0	3
		Néha szükséges	2	15	0	17
		Gyakran szükséges	21	1	7	29
		A legfontosabb	26	13	16	55
Összesen	56	36	23	115		

161. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a szabályok betartásának fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Egyáltalán nem fontos	0	0	2	2
		Nem fontos	12	7	6	25
		Néha szükséges	13	1	5	19
		Gyakran szükséges	24	15	6	45

		A legfontosabb	6	13	6	25
Összesen			56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Egyáltalán nem fontos	0	0	2	2
		Nem fontos	8	9	6	23
		Néha szükséges	7	3	7	17
		Gyakran szükséges	24	9	6	39
Összesen		A legfontosabb	10	15	2	27
		Összesen	56	36	23	115

162. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a kiemelkedő szaktárgyi tudás fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Néha szükséges	0	9	0	9
		Gyakran szükséges	14	13	1	28
		A legfontosabb	41	14	24	79
Összesen			56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Néha szükséges	4	7	0	11
		Gyakran szükséges	10	15	7	32
		A legfontosabb	35	14	16	65
Összesen			56	36	23	115

163. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a problémamegoldó készség fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	Egyáltalán nem fontos	1	0	0	1
		Nem fontos	0	3	0	3
		Néha szükséges	4	2	9	15
		Gyakran szükséges	19	17	2	38
		A legfontosabb	32	14	14	60
Összesen			56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Egyáltalán nem fontos	4	0	0	4
		Nem fontos	0	5	0	5
		Néha szükséges	0	2	11	13
		Gyakran szükséges	13	15	6	34
		A legfontosabb	32	14	6	52
Összesen			56	36	23	115

164. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése az önfegyelem fontosságát illetően

foglalkozás		válaszadó			Összesen
		tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	

andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Néha szükséges	10	4	8	22
		Gyakran szükséges	16	17	9	42
		A legfontosabb	29	15	8	52
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Néha szükséges	6	4	12	22
		Gyakran szükséges	28	19	7	54
		A legfontosabb	15	13	4	32
		Összesen	56	36	23	115

165. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése az önismeret fontosságát illetően

Foglalkozás	Fontosság mértéke		válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	Egyáltalán nem fontos	1	0	2	3
		Nem fontos	2	3	0	5
		Néha szükséges	0	5	0	5
		Gyakran szükséges	14	20	6	40
		A legfontosabb	39	8	17	64
Összesen		56	36	25	117	
nem andragógus	Fontosság mértéke	Egyáltalán nem fontos	7	0	2	9
		Nem fontos	2	5	0	7
		Néha szükséges	0	3	0	3
		Gyakran szükséges	18	20	6	44
		A legfontosabb	29	8	15	52
Összesen		56	36	23	115	

166. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése az idegen nyelvi kommunikáció fontosságát illetően

foglalkozás	Fontosság mértéke		válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Egyáltalán nem fontos	3	0	0	3
		Nem fontos	5	3	5	13
		Néha szükséges	16	9	2	27
		Gyakran szükséges	20	17	9	46
		A legfontosabb	11	7	9	27
Összesen		56	36	25	117	
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	4	11
		Egyáltalán nem fontos	1	0	0	1
		Nem fontos	7	1	3	11
		Néha szükséges	8	11	2	21
		Gyakran szükséges	20	15	3	38
		A legfontosabb	13	9	11	33
Összesen		56	36	23	115	

167. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a pontosság fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	2	3
		Nem fontos	2	4	2	8
		Néha szükséges	3	20	2	25
		Gyakran szükséges	20	8	14	42
		A legfontosabb	30	4	5	39
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	2	9
		Nem fontos	2	4	2	8
		Néha szükséges	9	20	6	35
		Gyakran szükséges	20	8	10	38
		A legfontosabb	18	4	3	25
		Összesen	56	36	23	115

168. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a szilárd értékrend fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	3	4	0	7
		Nem fontos	7	11	7	25
		Néha szükséges	4	12	6	22
		Gyakran szükséges	14	9	7	30
		A legfontosabb	28	0	5	33
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	9	4	0	13
		Nem fontos	5	13	9	27
		Néha szükséges	4	12	2	18
		Gyakran szükséges	18	7	5	30
		A legfontosabb	20	0	7	27
		Összesen	56	36	23	115

169. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a számítógép használat fontosságát illetően

Foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	0	2	0	2
		Néha szükséges	7	9	9	25
		Gyakran szükséges	30	15	5	50
		A legfontosabb	18	10	11	39
		Összesen	56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Egyáltalán nem fontos	4	0	0	4
		Nem fontos	0	2	0	2

	Néha szükséges	1	7	7	15
	Gyakran szükséges	30	13	3	46
	A legfontosabb	14	14	13	41
Összesen		56	36	23	115

170. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a stressztűrés fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	0	4	9	13
		Néha szükséges	5	6	6	17
		Gyakran szükséges	36	11	7	54
		A legfontosabb	14	15	3	32
Összesen		56	36	25	117	
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Egyáltalán nem fontos	4	0	0	4
		Nem fontos	0	8	11	19
		Néha szükséges	3	6	6	15
		Gyakran szükséges	28	13	5	46
Összesen		56	36	23	115	

171. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a versengés fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	12	5	0	17
		Néha szükséges	13	7	15	35
		Gyakran szükséges	14	23	8	45
		A legfontosabb	16	1	2	19
Összesen		56	36	25	117	
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Nem fontos	16	3	0	19
		Néha szükséges	7	9	13	29
		Gyakran szükséges	14	21	8	43
		A legfontosabb	12	3	2	17
Összesen		56	36	23	115	

172. táblázat

A felsőoktatásban oktatók értékelése a tolerancia fontosságát illetően

foglalkozás			válaszadó			Összesen
			tanári (magyar)	tanári (osztrák)	tanári (cseh)	
andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	1	0	0	1
		Nem fontos	4	0	0	4
		Néha szükséges	1	7	2	10

		Gyakran szükséges	16	12	11	39
		A legfontosabb	34	17	12	63
	Összesen		56	36	25	117
nem andragógus	Fontosság mértéke	nincs válasz	7	0	0	7
		Egyáltalán nem fontos	4	0	0	4
		Nem fontos	4	0	0	4
		Néha szükséges	3	9	2	14
		Gyakran szükséges	12	8	9	29
		A legfontosabb	26	19	12	57
	Összesen		56	36	23	115

173. táblázat