

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

SÁRI SZILVIA:

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

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

Készítette:
Sári Szilvia

Pécs, 2009.

A problémakör exponálása

Az európai fejlesztési folyamatok Magyarország számára a „modernizáció” lehetőségét biztosítják, amelybe az európai regionalizáció és a globalizáció folyamatai is belesimulnak. 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. 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.

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. Vajon mennyire mérhető a felsőoktatásban az emberi erőforrás fejlesztése, és megtörténik –e valójában, vagy csak „fejújított” környezetbe helyezük az elavult tudással rendelkező oktatókat?

A Bologna-folyamat (2005-ös parlamenti elfogadása és felsőoktatási törvényekben való realizálása) 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 szakemberek¹ a jövőt.

A rendszerváltás után **a decentralizáció az oktatás területén is** megjelent, amely a felsőoktatást is érzékenyen érintette. 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. Minimális követelményrendszer (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.

Ezért 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.

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

¹ Gazdag Ferenc: Európai integrációs intézmények. Budapest, Osiris Kiadó, 2002.

irányulnak a tanárok az autonómia elvesztéseként, erőszakos felügyeletként és presztízsveszteséggént élik meg. Nem is csoda, hiszen nem alakultak még ki a gyakorlatban az objektív kompetencia értékelő szempontok. A tanári kompetenciák kiválthatják egymást, a tanári kulcskompetenciák pedig viszonylagosak, hiszen kiolthatják, vagy felerősíthetik egymást. Fontos szerepet kap a pszichológiai tudás, fejlesztésére és a pszichés-önfejlődésre kell összpontosítani, a visszajelzések, visszacsatolások, technikák rendszerét kidolgozni.

A minőségi szempontok biztosításának alapfeltétele **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 képzettség sikerességének az esélyegyenlőség, és a második út biztosításának az alapja.

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 felnőttoktató/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 felnőttoktató.

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. 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)². Az oktatók nem kapnak erre irányuló képzést, így nem feltétlenül a kompetencia hiánya, hanem saját tapasztalatom szerint³ 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.

Az intézményi szocializáció és a munkahelyi klíma is jelentős szerepet tölt be a többletfeladatok vállalását illetően az oktatói munkában.

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. **A felnőttoktatók képzésének magas szintje társadalmi érték, hosszú távú befektetés**, hiszen erre épülnek a társadalom esélyegyenlőségi, mobilitási esélyei.

Hazánkban „újonnan megjelenő” 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. A felnőttoktatói

² Csoma Gyula: Mesterség és szerep (A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában), PTE-TTK-FEEFI, Pécs, 2003.

³ 2007.05.20-án az Eötvös József Főiskola beadta Andragógia Szak szakindítási anyagát a MAB-nak, amelynek előkészítésében tanársegédként részt vettem.

munkában sem idő, sem lehetőség, sem tanári kompetencia nincs a képességallokációra. 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.

A felnőttoktatói munka is megváltozik, mivel az eddigi előíró, szabályzó, hierarchikus, autokrata nevelési stílusról át „kell” térni, egy hallgatók önkibontakozását segítő, szolgáltató-jellegű, indirekt irányítást alkalmazó módszerre. Az intellektuális⁴ (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.

A felnőttoktatási szakembernek fel kell ismernie, hogy szolgáltatóvá vált, és a hallgatók EGYÉNI szükségleteit és igényeit kell kielégítenie, a minőségi oktatási formának megfelelően.

Hipotéziseim

- 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 műveltségtartalmak.** 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 műveltségtartalmakat, vagy éppen a szaktudást kellene, hogy erősítse. Akárhogy is, szemléletében pragmatikusabbnak kell lennie, a társadalom igényeihez alkalmazkodó, önművelésre, önfejlesztésre képes egyéneket kellene

⁴ Bábosik István: A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 1997.

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 ruházza fel a hagyományt, s a tehetetlenséget alapvető elvvé emeli, akkor ez a rendszer az oktatásnak csupán szatírja”⁵. 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 (poroszos, 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-bloknál, 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

⁵ Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 3.p.

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 fogyasztója⁶ is kell, hogy legyen (ezt általában az oktatói fizetések, és a munkaerőpiacon a végzettséggel megszerzhető 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 felnőttoktatói 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 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 multidiszciplináris 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 bástyáivá váltak. Már nem egy lépés távolságra vannak a társadalom kusza zûrzavarától, hanem csillagászati távolságban a társadalom égető problémáitól, amelynek megoldásában részt kellene venniük.”⁷
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.

⁶ 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.

⁷ Philip H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 165.p.

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."⁸ 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 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-piramis 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.

⁸ Csoma Gyula: Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-csoma 2007.06.05>.

Disszertációm kutatási módszertana, és a kutatások célja

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 **összevettem 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 porosz pedagógiai módszert

átültetjük a felsőoktatás gyakorlatába. A hazai tanári kompetencia kutatások **Kraiciné Szokoly Mária**⁹ 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.**

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

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.

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

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,

⁹ Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Andragógia Füzetek 1., 2006.

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 tanáraiból (56 fő), valamint a művészeti-, testnevelő- és közgazdász-oktatók (56 fő) vett részt a tanári módszertani felmérésben.

Mivel az andragógiában a mai napig nincsen legitim módszertani rendszer¹⁰, 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 rétegzésnek¹¹ 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 későbbi eredményekre következtethettem, 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.

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 konfidenciaintervallumot¹².

Mintavétel az I. Kutatáshoz

A kutatás-fejlesztés kulcspontjainak csoportosítását a felnőttoktatói 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, poroszországi felnőttoktatási rendszer integrálódása idején meglévő tanári kompetenciák vizsgálatánál megállapított hipotézis rendszeremre épül. Ezeknek a vizsgált

¹⁰ Falus Iván: A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat, Budapest, 2006.

¹¹ Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998.

¹² Köves Pál –Pármiczky Gábor: Általános statisztika. KJK, Budapest, 1981. 2. kötet 355-356. p.

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.

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.

Önkitöltős kérdőív alkalmazása az I. Kutatásban

Kutatásom egyik fő módszere az önkitöltős kérdőív¹³ volt, mert úgy gondoltam, kutatásom céljához ez a legalkalmasabb (rugalmassága miatt, hiszen magyarázó és leíró 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. 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 alapon¹⁴, valamint ezeknek tartalmi, történeti változásait. Így elvégeztem a történeti-módszertani összehasonlító elemzést, a komparatív andragógia metodikáját¹⁵ alkalmazva saját kutatásomban.

Fókuszcsoporthos interjú az I. Kutatásban

Ezután alkalmaztam a strukturált fókuszcsoporthos 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 Atlasti programmal¹⁶ a szöveges feladatok egyéni válaszait vizsgálva.

¹³ Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998.

¹⁴ Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái. szerk.: Bábosik István -Kárpáti Andrea. BIP, Budapest, 2002.

¹⁵ Falus Iván: Didaktika. Comenius Bt., Pécs, 2001.

¹⁶ Demo verzió letölthető: www.atlasti.de

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 énídeál 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 énídeálnak 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. Mivel a többlépcsős csoportos mintavételt alkalmaztam a hallgatósnál, a módszerből adódóan mindig marad egy kis százaléku mintavételi hiba, mivel ez a módszer soha nem teljességében reprezentálja a megkérdezetteket. 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.

A II. Kutatás:

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 végzetek életminőségét, segíti-e az önművelődési folyamatot és önkiteljesedést. Nehezebb viszont annak a vizsgálatát, hogy a végzetek 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 produktívitasából 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.

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.

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.

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 egyénnel, 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 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-modell¹⁷ alapján épült fel, amely a társadalomtudományoknál alkalmazott egyik legnépszerűbb, többváltozós elemzési modell. Lépései:

„(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”¹⁸

Az adatok kvalifikálása és kvantitatív feldolgozása számítógéppel¹⁹ 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.

Saját kutatás, kutatási eredményeim bemutatása (Kutatás II.)

Adatsorok 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;

¹⁷ Falus Iván- Ollé János – Nógrádi Zoltán: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest, 2000.

¹⁸ Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1998. 488.p.

¹⁹ Falus Iván- Ollé János – Nógrádi Zoltán: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest, 2000.

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.

Az eredmények alapján a 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 gyengébb teljesítményt nyújtanak az EU átlagához képest (2002)

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.

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 oktatáspolitikában bekövetkezett változások pedig az iskolai gyakorlatban még nem transzformálódtak eredményesség-növelő hatásokká.

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 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.

Vizsgálataim alapján 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.

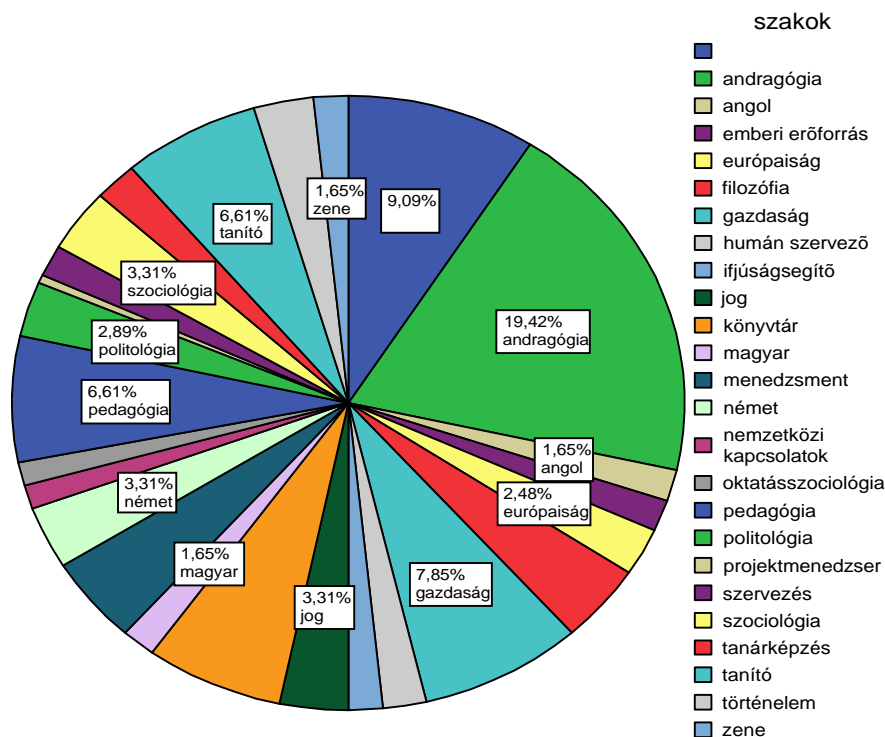
A hazai, cseh és osztrák felsőoktatási módszerek tanári kompetencia alapján történő összehasonlítása (Kutatás I.)

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 ismételten növekedett. A nem andragógus végzettségűeknél az 1978 után született korosztályoknál látható csökkenés (diploma megszerzésének körülbelüli időpontja: 2000).

A megkérdezettek által tanított szakok



28.sz.ábra

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.

További vizsgálatom tárgyát képezte:

- Részvétel valamilyen továbbképzésben, ill. azok száma
- A kurzuson kívüli tevékenységekre fordított idő, és a saját szakmai kompetenciák felmérése
- Az oktatókat zavaró helyzetek felmérése a felsőoktatásban (szervezet-, kollégák-, hallgatók részéről)
- A felsőoktatásban használt módszerek szinkronizálása a tananyaggal és az oktatási módszerek egyeztetése a hallgatókkal
- A kollégákkal történő szakmai megbeszélések tárgyát képező témakörök és ezek megvitatásának gyakorisága
- A kompetenciafejlesztés megvitatása és az új tanulási elméletek bemutatása

- A szakmai ellenőrzések eredményeiről tartott megbeszélések a hallgatók fejlődésének más szempontú megvitatása
- A hallgatók véleménye (az oktatók minősítése is egyben)
- A hallgatói magatartás megbeszélése
- A továbbtanulás és elhelyezkedés lehetőségei egyben a szakoktatás és a gyakorlat, vagyis a munkaerő-piac világának összefüggései
- A tárgyak kapcsolódási pontjainak megbeszélése (minőségbiztosítási kérdés, és együttműködési alapeladat)
- Együttműködési formák használatának gyakorisága a felsőoktatásban (az oktatók tevékenységének tartalmi egyeztetése, a témák közös tanítása, projektek közös kidolgozása, értékelési eszközök közös kidolgozása, a hallgatók kompetenciafejlesztése, szakkönyvek rendelése, közös jegyzetírás, együttműködési hajlandóság)
- A kurzusokon megvalósuló feladatok és célok, a megvalósulás gyakorisága szerint a felsőoktatásban
- Az értékelési módszerek használatának gyakorisága a hallgatók fejlődésének követésére a felsőoktatásban
- A leggyakrabban használt oktatási módszerek (azt, hogy melyik kurzuson, milyen módszerek lesznek népszerűek nagyban eldönti a tantárgy jellege, és gyakran a kurzus témája is)
- A felsőoktatásban tanítók önértékelése, saját oktatói kompetenciáit illetően

Összességében megállapíthatjuk, 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.

Megoldási javaslatok, és az 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

• Dolgozatomban többször szerepelt, hogy az adragógia 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 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.

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó, magyar nyelvű publikációi

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)
Diplomadolgozat	Dél-Dunántúl régiójának fejlődése napjainkban, különös tekintettel Baranya Megyére és Pécs városára	Pécs, 2002.
Baranya gazdasági-kulturális attitűdje	In.: Nézőpontok és látletelek. 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 háttéré, 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	Szerk.: Zrinszky László MTA Pedagógiai Bizottság	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.
A felsőoktatás módszertana Magyarországon a Bologna – folyamat bevezetésének idején	Nonformális-Informális-Autonóm tanulás Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok és az Eszterházy Károly Főiskola támogatásával	Kiadás alatt

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó, angol nyelvű publikációi

„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 Společensk ych 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.
Crisis-symthoms in adult education	Kiadás alatt UNIVERSITY OF ZADAR	Zadar, Croatia

	DEPARTMENT FOR TEACHER AND PRESCHOOL TEACHER EDUCATION Department for Teacher and Preschool Teacher Education PERSPECTIVES OF SCHOOL AND PRESCHOOL TEACHERS' LIFELONG EDUCATION	
--	---	--

Nemzetközi-kulturális-felsőoktatási konferenciák előadásai

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.	Pécs-Baranya, 2001. Április 19-21.
East-East Seminar 2000. A kisebbségek helyzete és oktatása Magyarországon	A kelet-európai kisebbségek helyzete, nacionalizmus, antiszemitizmus.	Szlovénia, 2000.
Közép-európai Kultúra és Gazdaságtan Konferencia	Az andragógia aktuális problémái	Leibniz, 2001.
Kultúra és Öntevékenység, Kultúra és Piacgazdaság Nemzetközi Konferencia és Szeminárium Debreceni Akadémiai Bizottság	Hallgatói attitűs az andragógiában	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	History of andragogy in Hungary	Pécs, 2000. Augusztus 20-24.
„Közművelődési Szakemberképzés Kialakulása Magyarországon a 20. Században” konferencia Szent István Egyetem Jászberény, Magyar Népfőiskolai Társaság, Magyar Művelődési Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatóintézet	Az andragógusképzés története Magyarországon	Pécs, 2000.
„Szakmai Tanácskozás” konferencia	Az andragógusképzés helyzete és lehetőségei	Szeged 2000. Aug.23.
„Pikku Joulu” és Finn Kultúrhét Finn-Magyar Társaság	Felsőoktatási együttműködési lehetőségek Európában	Pécs, 2000.
„Human Rights, Minorities, Multiculturalism, Peace and Conflict”	The National Unions of Students in Europe (ESIB)	Zánka, 1999.
YOUTH 2002.”Young Citizens of Europe”	Ethnic minorities in Hungary	Dánia, Koppenhága, 2002.
EDUCATIO Oktatási Szakkiállítás és Vásár Janus Pannonius Tudományegyetem, Hungexpo	A felsőoktatás és munkaerőpiaci lehetőségek	Budapest, 2002. November

		r 13-17.
Izraeli napok (PTE Külügyi Igazgatóság- Izrael Állam Nagykövetsége)	A hazai felsőoktatás és nemzetközi együttműködések, cross-cultural workshop-ok.	Pécs, 2003.
Eötvös József Főiskola: Magyar Tudomány napja konferencia. A tanári és a hallgatói attitűd	Az andragógia módszertani problémái	Baja, 2003. November 6.
VII. Tantárgy-Pedagógiai Tudományos Konferencia.	A magyar felnőttoktatás helyzete	Baja, 2004., Nov. 18.
Olomouc, Pedagogicka Faculta, Summer University	Gipsies in andragogy	Cseh Köztársaság, Olomouc, 2005.
Alpen-Adria Universitat Klagenfurt, Verband Österreichischer Volkshochschulen	Crisis symptoms in andragogy	Ausztria, Klagenfurt, 2005.
UNIVERSITY OF ZADAR DEPARTMENT FOR TEACHER AND PRESCHOOL TEACHER EDUCATION Department for Teacher and Preschool Teacher Education PERSPECTIVES OF SCHOOL AND PRESCHOOL TEACHERS' LIFELONG EDUCATION	Crisis-symptoms in adult education	Zadar, 2008. május 30-31.
Possibility of Cooperation in Adult Education Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar	X. Symposium „Gesichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa” (Szerk.: Huszár Zoltán- Várnagy Péter-Zalay Szabolcs).	Pécs, 2008. okt.
A felsőoktatás módszertana Magyarországon a Bologna –folyamat bevezetésének idején	Nonformális-Formális-Autonóm tanulás Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok és az Eszterházy Károly Főiskola támogatásával	Eger, 2009.március 20.

REZÜMÉK

Rezümé:

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

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.

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 elartott egyetemekből, főiskolákból. A kérdés, hogy mennyire mérhető a felsőoktatásban az emberi erőforrás fejlesztése, és megtörténik –e valójában, vagy csak „fejújított” környezetbe helyezük 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). Olyan önálló kutatásokat kell létre hozni helyi szinteken, hogy „megérje” a kutatást európai szinten is finanszírozni, és más kutatásokkal együtt dolgozni.

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 válnia egy felnőttoktatási intézménynek? Az bizonyos, hogy mivel az iskola a társadalmi rendszerekbe van ágyazva, nem hagyhatja figyelmen kívül ezt a lehetőséget sem.

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 és 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.

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 szakmasztruktúra-váltással párhuzamosan megjelenik egy „tudománystruktúra-váltás.

Szilvia Sári:

Die Probleme der Lehrer-Methodik in den strukturell wachselnden 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 Lebensziel.

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 martfähig 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 Berufsstrukturwechsel parallel auch ein „Wissenschaftsstrukturwechsel“...

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.