

AZ ELSŐ HAZAI ANDRAGÓGIAI DELFI KUTATÁS EREDMÉNYEIBŐL

Feketéné Szakos Éva

Szent István Egyetem, GTK Tanárképző Intézet

A Magyarországon még kevésbé ismert Delfi kutatási módszert – külföldi alkalmazási példákkal illusztrálva – a Magyar Pedagógia is bemutatta olvasóinak (*Feketéné Szakos, 1998*). A Delfi technikát általában szakemberek nézeteinek szisztematikus feltérképezésére, kommunikáltatására és e nézetek elemzésére használják valamely tudományterületen. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a tudományterület konceptuális kérdéseinek tisztázásához és lehetséges jövőbeli fejlesztési irányainak kijelöléséhez is. A hazai neveléstudományban a felnőttoktatás ezredvégi helyzete tette indokolttá egy andragógiai szakemberek körében a tudományterület konceptuális kérdéseiről folytatott kommunikatív Delfi vizsgálat elvégzését Magyarországon is.

A kutatás előzményei és céljai

Ismert diagnózisok (pl. *Soós, 1999*) szerint az évezred végén és az ezredfordulón a magyar felnőttoktatás helyzetét a gazdasági és politikai átalakulásokkal párhuzamosan jelentkező radikális szerkezeti, tartalmi és elméleti-módszertani változások és az új törekvések esetlegessége és rendezetlensége jellemezte. Ezek az aktuális problémák vezettek a hazai andragógiai Delfi kutatás megtervezéséhez és megvalósításához, amely egyben a Delfi kutatási módszer bevezetését is jelentette a magyarországi neveléstudományba. (A Delfi módszer irodalmának feldolgozása során a hazai neveléstudományban nem találtunk utalást az eljárás kutatási célra történő alkalmazására.)

Felnőttoktatási szakemberek, ezen belül kezdő és működő andragógusok konceptuális kérdésekre vonatkozó nézeteinek szisztematikus feltérképezését, és többek között összehasonlító elemzését tűztük ki célul. A kutatás „vezérlő elméletű”, értelmezési keretű a konstruktivista ismeretelmélet szolgált (*Glaserfeld, 1995/1997; Feketéné Szakos, 2000*). A szakemberek nézeteit konstruktumoknak tekintve, azok jellegzetességeit kerestük és a konstruktivizmus kulcsfogalmainak és elveinek alkalmazásával kívántuk értelmezni és koherens rendszerbe foglalni. A jelen tanulmány célja nem lehet a konstruktivizmus mint ismeretelmélet bemutatása és elemzése, vagy a Delfi technika metodológiájának konstruktivista értelmezése, mert ezek az elemzések terjedelmesebb kifejtést igényelnének, amelyet részben e folyóirat hasábjain, részben máshol már megtettünk (*Feketéné Szakos, 1998; 2002*). Ehelyütt röviden mégis annyit felelevenítünk, hogy a konstruktivizmus alapfeltevése szerint a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében

úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg, hanem az agy a maga valóságait építi fel, konstruálja meg. Az újabb, ún. szociális konstruktivizmus a valóságok felépítését a társadalomnak tulajdonítja, és a tudományt a társadalom megfigyelőrendszereként értelmezi (*Jensen, 1999*). Ilyen tudományos konstruktumoknak tekintettük a szakemberek válaszait.

E tanulmány tehát – terjedelmi korlátok miatt – a konstruktivizmus elméleti kifejtése helyett a hangsúlyt a kapott empirikus kutatási eredmények andragógiai hasznosíthatóságára kívánja helyezni. Koncepciója talán leginkább az iskolai pedagógusok nézeteinek felmérési eredményeit bemutató kutatási beszámolókhöz hasonlítható (vö. *Nahalka, Kotschy, Lénárd, Golnhofer, Réthyné, Petriné Fejér, Falus és Vámos, 1999*).

A kutatás elvégzésének egy további indoka volt, hogy a hazai andragógiában még nagyon kevés a felnőttképzés konceptuális kérdéseiről szóló empirikus kutatás, ezért szükségesnek látszott empirikus adatgyűjtésen alapuló vizsgálatokkal is kompenzálni nemzetközi lemaradásunkat.

A többfordulós Delfi procedúra első fordulójában a résztvevő szakemberek öt kérdés-csoport alapján esszézerű válaszokban fejtették ki nézeteiket a felnőttoktatás mibenlétéről, az andragógia és a pedagógia egymáshoz viszonyított státuszáról, az andragógia mai és jövőbeli koncepciójának orientációs pontjairól, a felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának viszonyáról, valamint vallottak saját ars poeticájukról. Az első fordulóban egy nemzetközi UNESCO kutatás kérdőívének adaptált változatát, a második fordulóban egy saját készítésű kérdőívet alkalmaztunk. Az eljárás jellegét tekintve közel állt a szakmai mélyinterjúhoz, de annál kompaktabb válaszok összegyűjtését tette lehetővé, és kiküszöbölte az interjúkészítő jelenléti befolyásoló hatását.

Az adatok feldolgozása kvalitatív és statisztikai elemzéssel (átlag-, szórás- és gyakoriságszámítások, keresztábra-elemzés, korrelációs számítás, klaszteranalízis stb.) történt, amelyekből itt helyhiány miatt csak néhányat tudunk ismertetni.

Az 1997-ben kezdődött, eredetileg kétfordulósra tervezett kutatás adatainak első feldolgozása 2000-ben fejeződött be, mivel azonban maguk a válaszoló, részt vevő szakemberek tettek javaslatot a kutatás folytatására, egy újabb fordulóban jelenleg is folynak vizsgálatok.

Populáció, minta

A Delfi kutatás előkészítő fázisához tartozott a válaszadásra felkérendő szakemberek szelektálása, amit országos tudományos-szakmai felnőttoktatási szervezetek és intézetek nyilvántartásai, a „*Pedagógiai Ki Kicsoda*” (*Báthory és Falus, 1997*), valamint az andragógiai tudományos életben elismert, publikáló szaktekintélyek ajánlásai alapján végeztünk. Ezen kívül a résztvevők között viszonylag homogén csoportot képezhettünk a kezdő szakembereket reprezentáló, andragógiai tanulmányaikat befejezett főiskolai hallgatókból, akik valamennyien az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Karának művelődésszervező szakos hallgatói voltak. Azért választottunk művelődésszervező szakos hallgatókat, mert tudomásunk szerint Magyarországon ők hallgatnak a legnagyobb óraszámban andragógiai tárgyakat. Egyetlen kritériumnak azt tűztük

ki, hogy a szakember képzettségéből, munkájából, foglalkozásából adódóan kapcsolatban álljon a felnőttoktatás elméleteivel és gyakorlatával.

Ismert andragógiai és kutatómódszertani szakemberek véleménye és tapasztalatai szerint a megvizsgált minta reprezentatívnak tekinthető, mert alapvető változók szerinti eloszlása tükrözi a magyar andragógiai szakember-populáció összetételét. A reprezentativitás objektívebb megítéléséhez nem álltak rendelkezésünkre hivatalos statisztikai adatok. Magyarországon a „felnőttképzési szakember” fogalma ugyanis nem egyértelműen körülhatárolt, mivel „andragógus” szakképesítés még nem létezik hazánkban. Ez a reprezentativitásra vonatkozó látszólagos ellentmondás a hazai andragógus szakma helyzetének ellentmondásos voltából fakad, amelynek tárgyalása és a megoldás keresése nem e tanulmány feladata. Annyit azonban érdemes megjegyeznünk, hogy a Nemzeti Felnőttképzési Intézet megalakulásával, az egész életen át tartó tanulás koncepciójának előtérbe kerülésével és támogatásával elindult egy folyamat a helyzet rendezésére.

A kutatás első kérdőívére összesen 74 fő válaszolt, ebből 70 fő válasza értékelhető. A résztvevők között elkülönítettük a főiskolás, andragógiai tanulmányaikat befejezett hallgatókat, mint kezdő szakembereket (32 fő). A minta egyes adatait az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A felmérés résztvevőinek adatai. (N=70)

Működő szakember	38	Kezdő szakember	32
Tud. fokozattal rendelkezik	21		
Ph.D. doktorandusz	5		
Férfi	25	Férfi	3
Nő	13	Nő	29
25–45 éves	6	25 évesnél fiatalabb	31
45–65 éves	21	25 évesnél idősebb	1
65 év feletti	11		
Átlagéletkor	56 év	Átlagéletkor	22 év

A második forduló kérdőívét a főiskolások tapasztalatainak hiánya miatt csak az első fordulóban részt vett 38 működő szakembernek juttattuk el, akik közül 31 (82%) a második fordulóban is válaszolt.

Minden résztvevőnek nyilatkoznia kellett arról, hogy válasza nevének, foglalkozásának és munkahelyének közlésével publikálásra kerülhetnek-e, vagy csak nevének feltüntetése nélkül. A 38 válaszoló működő szakember közül egy fő választotta az anonimitást. A kezdő szakemberek 32 fős csoportjából 26 fő kért névtelenséget.

A nyilvánosságot vállaló 37 válaszoló működő szakember névsora: *B. Gelencsér Katalin, Bajusz Klára, Blanckenstein Miklós, Buza Domonkos, Csiby Sándor, Csoma Gyula, Durkó Mátyás, Eszik Zoltán, Felkai László, Francz Vilmos, Hinzen Heribert, Horváth Józsefné, Horváth Margit, Kozma Tamás, Krisztián Béla, Magyar Józsefné Appel Edit, Makai Katalin, Maróti Andor, Mrenáné Szakálos Ilona, Nahalka István, Nemes-Nagy Mária, Pethő László, Pordány Sarolta, Riedlné Péter Etelka, Rubovszky Kálmán,*

Schildkraut Imre, Somogyiné Petik Krisztina, Soós Pál, Sz. Molnár Anna, Sz. Tóth János, Szabó József, Várnagy Marianne, Wébel Dezső, Zachár László, Zöldyné Szita Erzsébet, Zrinszky László, Zsarnai Szilárd.

Adatgyűjtés és -feldolgozás

Az adatok összegyűjtése nem volt könnyű feladat. Kétes kimenetelű vállalkozásnak tűnt a felnőttoktatásban (is) tevékenykedő, túlterhelt szakembereket arra felkérni, hogy (nem létező) szabad idejükben – megadott határidőn belül, ellenszolgáltatás nélkül – átgondolt, esszészerű, publikálható válaszokat adjanak egy andragógiai kutatás kérdőívének nyílt kérdéseire. Éppen ezért nagy elismerés illeti azoknak a válaszadóknak a fáradozását, akik a felnőttoktatás ügye iránti elkötelezettségüktől indítva vállalták ezt a kihívást.

Az *első fordulóban* a válaszadóknak a felnőttoktatás konceptuális kérdéseiről kellett rövid (2–4 oldalas) áttekintést írniuk a következő, terjedelmesebb kifejtést igénylő esszékérdések alapján:

- 1) Mit ért Ön felnőttképzésen ma?
- 2) Lát-e Ön számottevő különbséget a felnőttképzés elmélete (andragógia) és a felnővekvők nevelésének elmélete (pedagógia) mint tudományterületek között? Miért? Ha igen, melyek azok a sajátos fogalmak, amelyek alapján kidolgozható az autonóm felnőttképzés elméleti rendszere (filozófiája)? Milyen az andragógia és a pedagógia viszonya ma Magyarországon?
- 3) Változott-e az utóbbi időben a felnőttképzés olyan mértékben, hogy szükséges lenne eddigi alapkoncepciójának átdolgozása, újradefiniálása? Miért? Ha igen, melyek lennének az új koncepció hangsúlyai, új elemei?
- 4) Ön szerint mennyire érvényesül a felnőttképzés elmélete és módszertana a gyakorlatban?
- 5) Milyen ars poeticát, elképzeléseket vagy célokat tart követendőnek Ön a felnőttképzésben? Hogyan valósítja meg ezeket a munkájában?

A mintául szolgáló nemzetközi Delfi kutatás kérdéseit némileg leegyszerűsítettük és számukat lecsökkentettük, mert a szlovéniai kutatásban több válaszadó nehezményezte a kérdések összetettségét és nagy számát (Svetina, 1993. 27. o.). Beiktattunk viszont egy új kérdést a felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának viszonyáról, amely felnőttoktatásunk egyik neuralgikus pontja (Soós, 1999).

Az első forduló összes beérkezett válaszát (teljes terjedelmében) egy 110 oldalas, publikált gyűjtemény formájában elküldtük minden egyes válaszadónak (Feketéné Szakos, 1999).

A *második forduló* kérdőívét a kutatás céljainak megfelelően az első forduló válaszai alapján állítottuk össze, és a szakemberek ezt a kérdőívet a többi válaszadó első forduló válaszainak ismeretében töltötték ki. A Delfi módszernek megfelelően tájékozódni szándékoztunk:

- 1) a válaszolók megítélése szerint saját véleményüknek a többiek válasza hatására történő elmozdulásáról;
- 2) a hazai andragógia optimális jövőbeli státuszát illetően kialakult (kvantifikálható) szakértői nézetekről;
- 3) a szakemberek véleménye szerint a mai hazai felnőttoktatási gyakorlatnak néhány olyan jellemzőjéről, amelyekről a konstruktivista ismeretelméletnek releváns mondanivalója lehet (lásd *Feketéné Szakos*, 2002; *Nahalka*, 1995);
- 4) a hazai andragógia fejlesztésének lehetséges orientációs pontjairól és azok fontosságának megítéléséről;
- 5) a kutatásban részt vevők véleményéről a további kommunikáció szükségességét illetően.

A kérdőívek validitását kutatómódszertani szakértőkkel való véleményeztetések, valamint próbakitöltetések alapján történő módosításokkal igyekeztünk növelni. Az eredmények értékelésekor tekintettel voltunk a kutatás kiterjedtségéből adódó érvényességi korlátokra is.

A Delfi eljárással gyűjtött *válaszok feldolgozása* alapvetően a tartalomelemzés és összehasonlító elemzés módszereivel történt (*Szabolcs*, 1993. 106–123. o., 1999a, 1999b; *Buda*, 1998. 717–731. o.; *Kalocsai Varga*, 1999; *Krippendorf*, 1980/1995; *Nahalka*, 1993).

A szövegtartalom adatokká alakítása, kódolása során kvantifikálható adatokhoz jutottunk, ami egyrészt az áttekinthetőség, másrészt az összehasonlíthatóság lehetőségét biztosította. A kutatás céljainak megfelelően elkészített kódleírások szerint kódolt szövegrészeknek aztán nemcsak a frekvenciaanalízisét végeztük el, hanem a feltett kérdések alapján minőségi és összefüggés-feltáró elemzést is végeztünk. Ide sorolható például a kontextuális analízis az I. kérdés kapcsán a felnőttképzés fogalmának különböző kontextusokba „ágyazottságáról” vagy az alapvélemények elkülönítése a II. kérdésre adott válaszokban a pedagógia és andragógia integratív vagy szeparatív szemléletéről. Az előfordulási gyakoriságokat fölmértük és numerikus adatokkal is ábrázoltuk, az egyedi vélemények közlését azonban épp olyan fontosnak tartottuk, mint a sokak által támogatottakat (ld. az eredmények ismertetésénél).

A változók csoportokba rendezésekor tudatában voltunk annak, hogy az bizonyos mértékig önkényes, és a változóknak még sokféle lehetséges csoportosítása, tipizálása képzelhető el. Az adatok matematikai statisztikai módszerekkel történő feldolgozására az SPSS statisztikai programcsomagot használtuk.

A kódolás nagyrészt dichotóm döntéseken alapult, ami magas reliabilitást biztosít. Az interszubjektív ellenőrizhetőséget egyrészt az írásban rögzített adatok (válaszok) hozzáférhetősége, másrészt kutatómódszertani szakértőkkel egyeztetett kódleírás-listák alapján történt kódolás reprodukálhatósága teszi lehetővé.

A tartalomelemzés technikájára vonatkozóan *Szabolcs Éva* megállapítását tartottuk szem előtt: „a tartalomelemzés technikájának ismerete és alkalmazása nem zárja ki azt [...], hogy olyan szövegértelmezési módnak tekintsük, amely vállalja esetlegességét és általánosító megállapításainak korlátozott érvényét, nem mondva le ezzel arról a feladatról, hogy tudományosan értékelhető megállapításokra vezessen” (*Szabolcs*, 1999b. 11. o.).

A kutatási eredményekből

Terjedelmi korlátok miatt az ötből itt csak az első és második esszékérdésre, valamint az ezekkel összefüggő második és harmadik fordulós kérdésekre adott válaszok ismertetésére és elemzésére térhetünk ki (Az első eredményekről ld. még *Feketéné Szakos*, 2002).

Első esszékérdés: „Mit ért Ön felnőttképzésen ma?”

Napjainkban, amikor a felnőttek tanulási lehetőségeinek robbanásszerű bővülését, az élethosszig tartó tanulás fontosságát és szükségességét tapasztaljuk, vajon hogyan látják a felnőttképzés fogalmának meghatározását az andragógiai szakemberek?

A kutatás logikája szerint arra a kérdésre kerestük a választ, hogy *milyen tipikus rendező elvek és kulcsfogalmak* alkalmazásával történt a fogalom felépítése. A válaszok terjedelme és a meghatározásban alkalmazott kulcsfogalmak mennyisége és választéka rendkívül heterogén képet mutatott. Ez jól látható a kódlapok telítettségén és az értékelhető válaszok eloszlásán. A kódlap telítettsége azt jellemzi, hogy a válaszadó egy kódlap összes lehetséges változójának hányadrészére (hány százalékára) adott értékelhető választ. Az értékelhető változók eloszlása alapján a részletes válasz ismerete nélkül is visszakövetkeztethetünk annak lényeges tartalmi elemeire. A kódleírásban (1–11. ábra) összesen 81 darab ilyen rendező elvet, illetve kulcsfogalmat különböztettünk meg, amelyek megítélésünk szerint lefedik a válaszok tartalmának lényeges elemeit. A legteljesebb kódlap 26 említést tartalmazott a működő szakemberek és 10 említést a megkérdezett főiskolai hallgatók esetében. Az átlagos említésszám a működő szakembereknél 9,9, míg a főiskolások esetében 4,5 volt.

Mivel az 1–11. ábrák az összes kapott adatot tartalmazzák, az egyszerűség kedvéért a 2. és 3. táblázatban már csak a szakemberek leggyakoribb említéseit emeltük ki.

2. táblázat. A működő szakemberek (N=38) gyakoribb (15% fölötti) említései a felnőttképzés fogalmának meghatározásában

Változó	Említések száma	%
A felnőttképzés fogalmának felépítéséhez a „felnőtt” fogalmának meghatározása vagy megjelölése	27	71,1
A felnőttképzés fogalmának a felnőttoktatás / felnőttnevelés / önnévelés összefüggésrendszerében történő elhelyezése	17	44,7
Az élethosszig tartó (permanens) tanulás / képzés / oktatás / nevelés / önművelődés kontextusában történő elhelyezés	17	44,7
Továbbképzés	13	34,2
A tanulás és önképzés fogalmainak segítségével történő meghatározás	12	31,6
Átképzés	12	31,6
Iskolarendszerű / formális képzés	11	28,9

2. táblázat folytatása

<i>Változó</i>	<i>Említések száma</i>	<i>%</i>
Szakmai képzés, szakmai jelleg	10	26,3
A munkához / hivatáshoz való kapcsolódás	9	23,7
Iskolarendszeren kívüli (nem formális / informális) képzés	9	23,7
A felnőttképzés fogalmának történeti, időbeni kontextusban történő elhelyezése (a felnőttképzés fogalmának időbeli változása)	8	21,1
Az egyén érdekében történő fejlesztő funkció	8	21,1
Ismeretbővítés	8	21,1
Személyiségfejlesztés / -formálás / emberformálás	7	18,4
Képességfejlesztés	7	18,4
Szervezett jelleg	7	18,4
Céltudatos jelleg / céltudatos tanulás	6	15,8
Nevelés	6	15,8
Készségfejlesztés, jártasságok fejlesztése	6	15,8

3. táblázat. A válaszoló főiskolai hallgatók (N=28) gyakoribb (15% fölötti) említései a felnőttképzés fogalmának meghatározásában

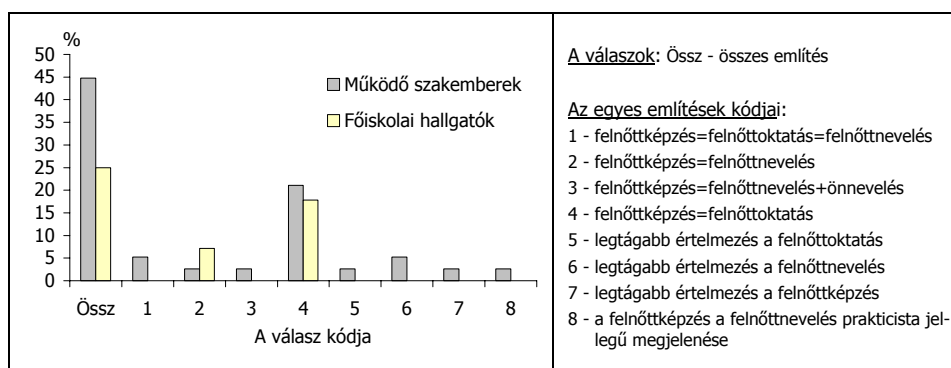
<i>Változó</i>	<i>Említések száma</i>	<i>%</i>
A felnőttképzés fogalmának felépítéséhez a „felnőtt” fogalmának meghatározása	17	60,7
A tanulás és önképzés fogalmainak segítségével történő meghatározás	9	32,1
A felnőttképzés fogalmának a felnőttoktatás / felnőttnevelés / önnévelés összefüggésrendszerében történő elhelyezése	7	25,0
Továbbképzés	7	25,0
Átképzés	6	21,4
Az egyén érdekében történő fejlesztő funkció	6	21,4
A munkához / hivatáshoz való kapcsolódás	6	21,4
Permanens tanulás / képzés / oktatás / nevelés / önművelődés	5	17,9
Szakmai képzés, szakmai jelleg	5	17,9
Ismeretbővítés	5	17,9
Szervezett jelleg	5	17,9

Látható, hogy az első tíz helyen mind a kezdő, mind a működő szakemberek meghatározásaiban szinte ugyanazok a fogalmak szerepelnek, csupán a gyakorisági sorrendben van némi eltérés.

A két táblázatot összehasonlítva ugyanakkor szembevetendő a működő szakemberek és a főiskolások 15% feletti említéseinek sokféleségében megnyilvánuló különbség. Míg a működő szakemberek 19 változó esetén adnak 15%-nál nagyobb arányban értékelhető választ, ez az arány a főiskolások esetében mindösszesen 11 változóra teljesül.

Mind a 81 változó említési gyakoriságát ábrázoltuk az 1–11. ábrák grafikonjain, a továbbiakban ezeket elemezzük, az eddigiektől eltérő, 11 féle kontextuális szempont (A-tól K-ig) szerint: pl. Milyen rendszer(ek)ben helyezi el a válaszadó a felnőttképzést, milyen funkcióit, jellemzőit, rendszer-alkotóit, befolyásoló tényezőit, tendenciáit stb. különbözteti meg?

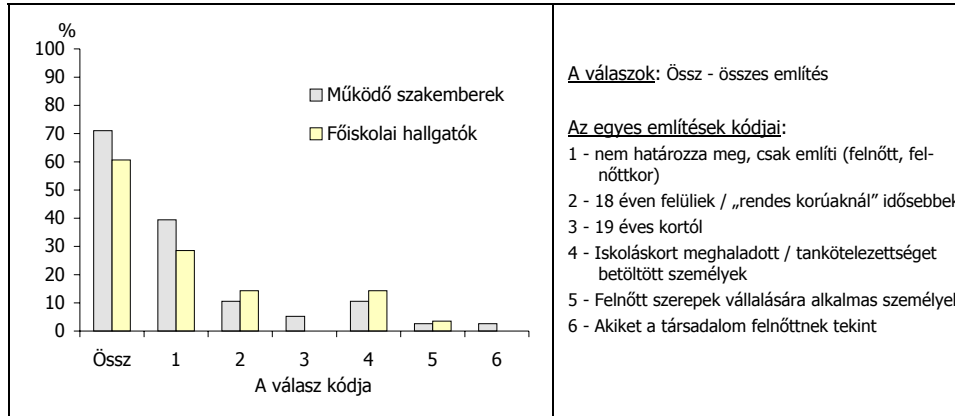
A) A válaszoló működő szakembereknek csaknem a fele (17 fő: 44,8%) helyezte a felnőttképzés fogalmát a *felnőttoktatás / felnőttnevelés / önnevelés összefüggésrendszerbe*, közülük a legtöbben (8 fő: 21,2%) a felnőttképzést a felnőttoktatás fogalmával azonosították. Kettő (5,3%) a felnőttképzést, a felnőttnevelést és a felnőttoktatást egymás szinonimájaként definiálták, másik két válaszadó szerint pedig a legáltalánosabb fogalom a felnőttnevelés, amelynek részei a felnőttképzés és a felnőttoktatás. Emellett előfordult olyan válasz is, amely szerint a legáltalánosabb fogalom a felnőttképzés, egy másik válasz szerint pedig a felnőttoktatás (lásd az 1. ábra). A válaszoknak ez a nagy szórása is tükrözi azt a magyar andragógia történetén végigvonuló, a szakemberek között újra és újra fellángoló terminológiai vitát, amely még ma sem zárult le. Ugyanakkor észrevehető, hogy a főiskolások véleményei közel sem mutatnak ilyen szórást.



1. ábra

A felnőttképzés fogalmának a felnőttoktatás / felnőttnevelés / önnevelés összefüggésrendszerében történő elhelyezése (a válaszolók %-ában)

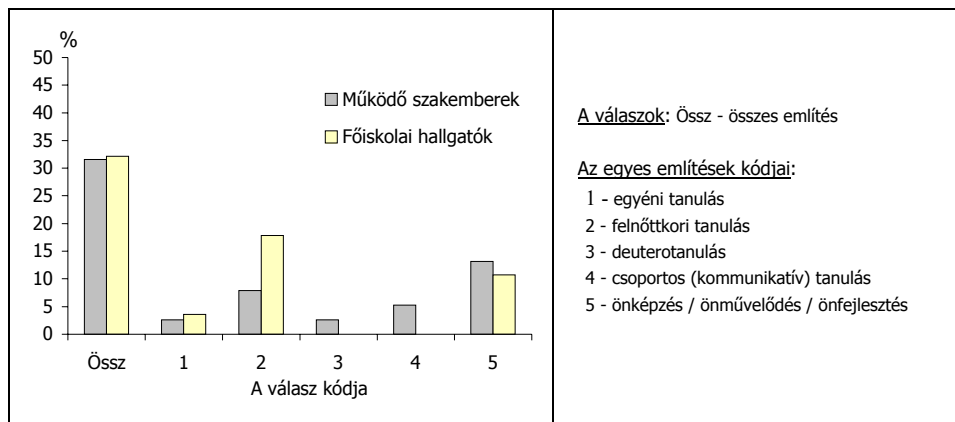
B) Hasonlóan megoszottak a vélemények a „felnőtt”, „felnőtt tanuló” meghatározását illetően azok között, akik ebből indultak ki a felnőttképzés definiálásakor, de a főiskolások esetében ismét kisebb mértékben, mint a működő szakembereknél (lásd 2. ábra).



2. ábra

A felnőttképzés fogalmának felépítéséhez a „felnőtt” fogalmának meghatározása (a válaszolók %-ában)

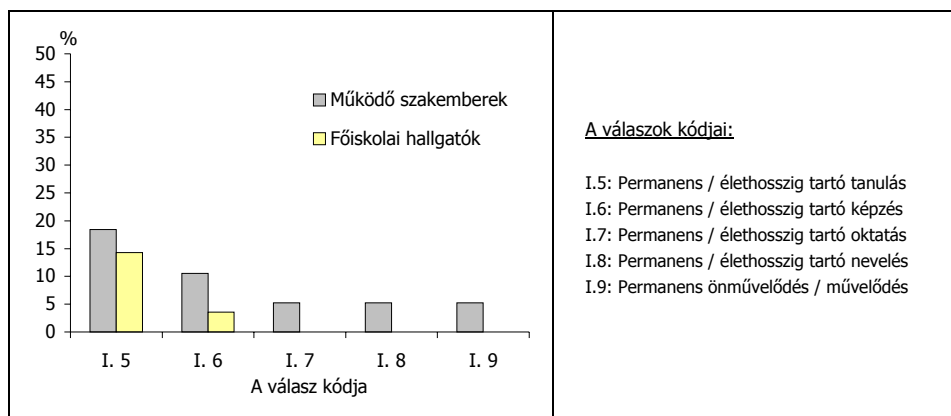
C) Mindkét csoportban relatíve sokan (a szakemberek 31,6%-a, a főiskolások 32,1%-a) határozták meg a felnőttképzés fogalmát a „tanulás” és „önképzés” fogalmaihoz kapcsolódva (3. ábra).



3. ábra

A tanulás és önképzés fogalmainak segítségével történő meghatározás (a válaszolók %-ában)

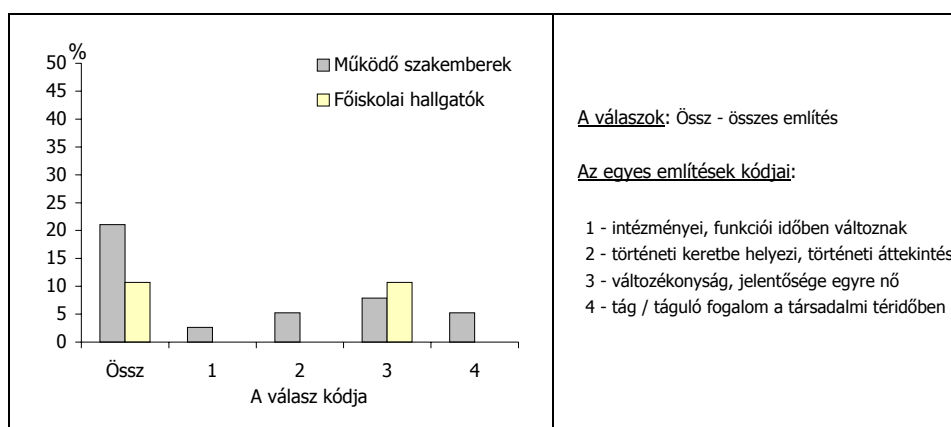
D) Ezzel szemben a felnőttképzés fogalmának a *permanens tanulás / képzés / oktatás / nevelés / önnevelés / művelődés* kontextusába történő elhelyezése sokkal gyakoribb volt a működő szakemberek definícióalkotásában, mint a főiskolásoknál. A válaszok változók szerinti megoszlását a 4. ábra mutatja.



4. ábra

Az élethosszig tartó (permanens) tanulás / képzés / oktatás / nevelés / önművelődés kontextusában történő elhelyezés (a válaszolók %-ában)

E) A felnőttképzés egy másik nagyobb – *történeti, időbeni* – kontextusba való elhelyezése szintén gyakoribb (21,1%), mint a főiskolások meghatározásaiban (10,7%). Másrészt, mint az 5. ábrán látható, a működő szakemberek differenciáltabb fogalomkészletet használnak.

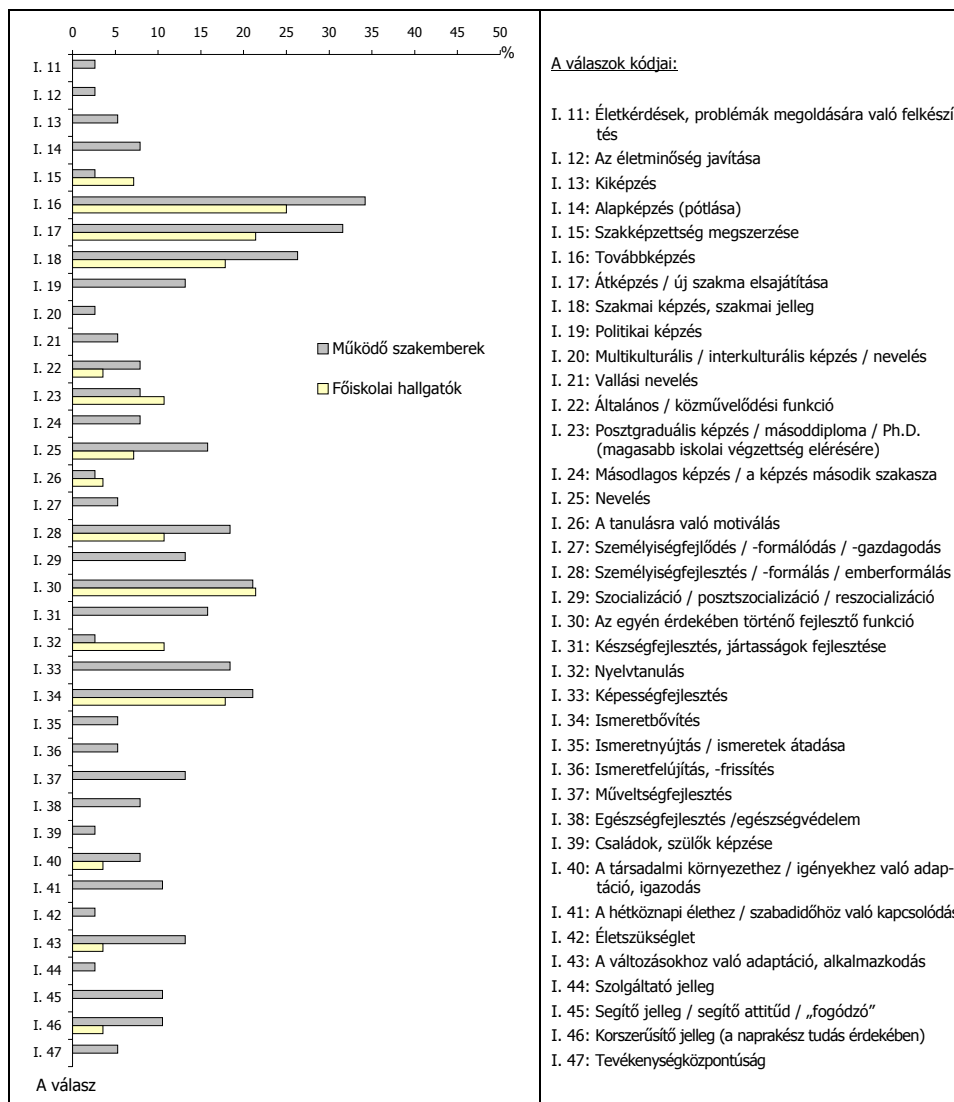


5. ábra

A felnőttképzés fogalmának történeti, időbeni kontextusban történő elhelyezése (a válaszolók %-ában)

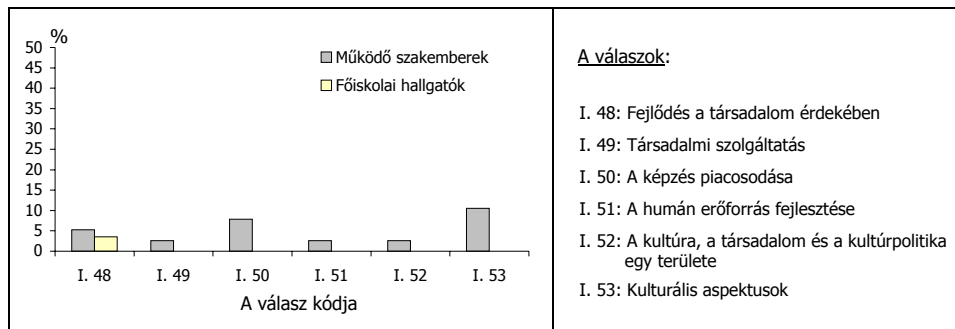
F) Akik a felnőttképzés meghatározásában annak funkcióit adták meg, 37 féle funkciót említettek (6. ábra), és ebből csak 9 féle funkciót (továbbképzés, átképzés, szakmai képzés, az egyén érdekében történő képzés, ismeretbővítés, személyiségfejlesztés, képességfejlesztés, nevelés, készségfejlesztés) soroltak fel 15%-nál többen, míg a fő-

iskolások csupán 5 felét (továbbképzés, átképzés, az egyén érdekében történő képzés, szakmai képzés, ismeretbővítés) említették 15%-nál nagyobb arányban. Ez azt mutatja, hogy sem a szakembereknek, sem a főiskolásoknak a felnőttképzés funkcióira vonatkozó tudása nem egységes, az egyes válaszadók válaszaik egymáshoz képest nagymértékben szórnak.



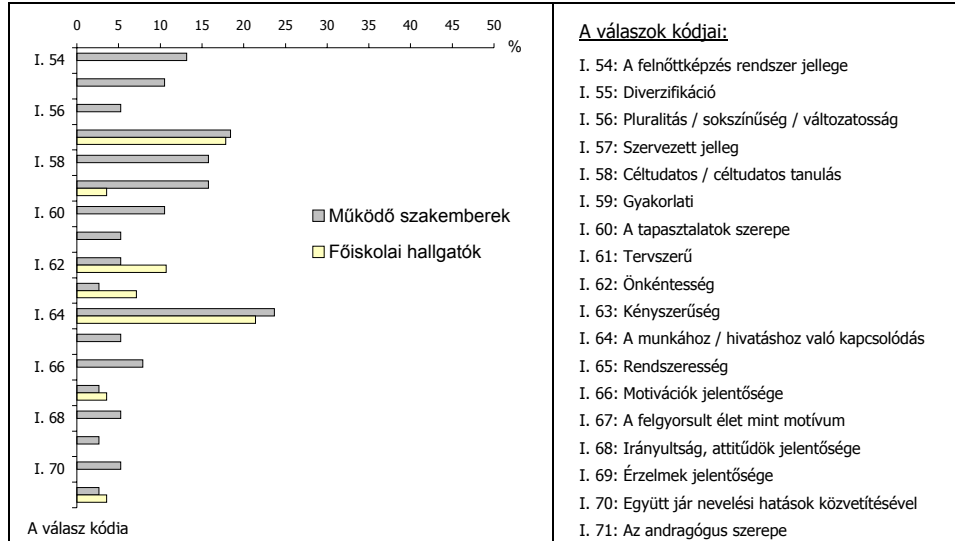
6. ábra
A felnőttképzés funkcióinak taglalása a meghatározásban (a válaszolók %-ában)

G) Meglepően kevesen tértek ki válaszukban a felnőttképzés *társadalmi, kulturális* aspektusaira. Ez különösen a főiskolásokra érvényes, ahol a válaszokban összesen egy ilyen utalás volt (7. ábra).



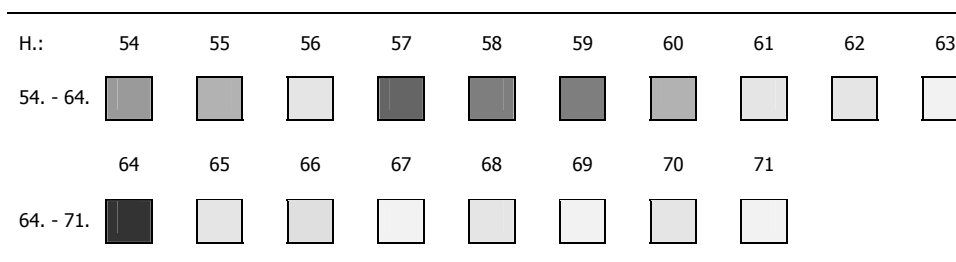
7. ábra
A felnőttképzés társadalmi aspektusai (a válaszolók %-ában)

H) Az egyes válaszokat összehasonlítva, a felnőttképzés *jellemzőinek* taglalása is rendkívül nagy változatosságot mutat (8. ábra). Az ábrán jól láthatóan összesen 4 féle jellemző szerepelt 15%-nál nagyobb gyakorisággal a működő szakembereknél („a munkához, hivatáshoz való kapcsolódás”, „céltudatos tanulás”, „szervezett” és „gyakorlati” jelleg).



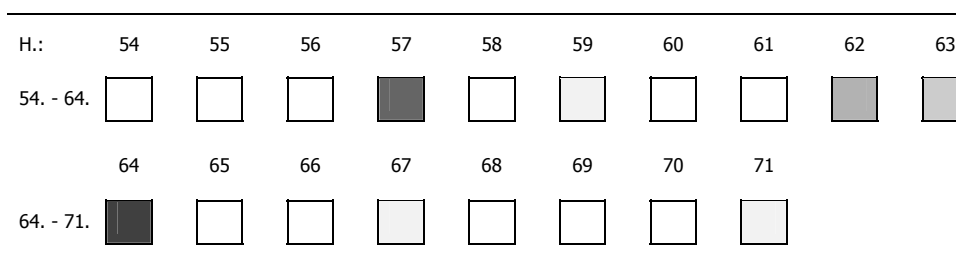
8. ábra
A felnőttképzés jellemzőinek taglalása a meghatározásban (a válaszolók %-ában)

A 9. és a 10. ábrán ezeket az adatokat úgy ábrázoltuk, mintha az összes válaszadó kitöltött kódlapját egymásra helyeztük volna, így más módon vált láthatóvá az egyes változók említésének gyakorisága. A 9. és 10. ábrán az említés gyakoriságát az egyes kérdésekhez tartozó kódmezők fedettsége reprezentálja. A két ábráról jól látható, hogy a gyakorló szakemberek több kódszámhoz helyeztek választ, ezáltal a kódlapjuk telítettebb lett, mint a főiskolásoké.



9. ábra

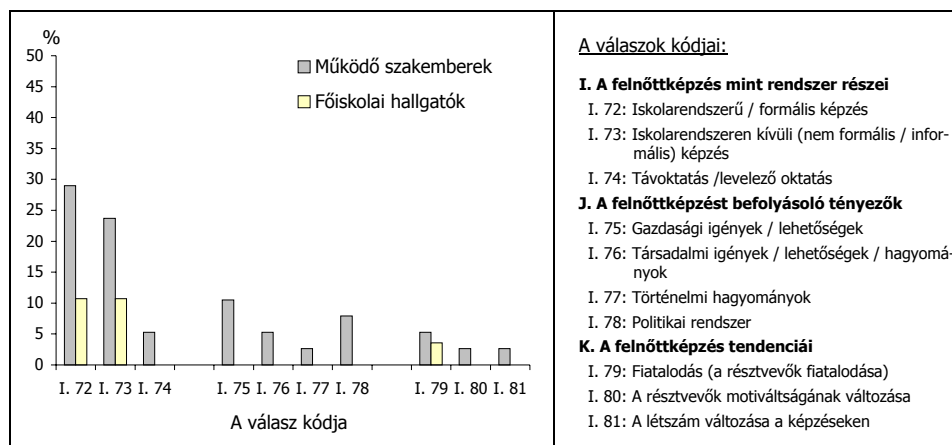
A felnőttképzés jellemzőinek taglalása a meghatározásban a működő szakemberek esetén (kódlap) (a válaszolók %-ában)



10. ábra

A felnőttképzés jellemzőinek taglalása a meghatározásban a főiskolai hallgatók esetén (kódlap) (a válaszolók %-ában)

- I) A *felnőttképzés mint rendszer felosztási lehetőségei* közül relatíve legtöbben az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést említették (a szakemberek 28,9 illetve 23,7%-a, míg a főiskolásoknál mindkettőt 10,7% említette) (11. ábra).
- J) A *felnőttképzést befolyásoló tényezőkként* a működő szakemberek a gazdasági igényeket / lehetőségeket (10,5%), a társadalmi igényeket / lehetőségeket / hagyományokat (5,3%), a politikai rendszert (7,9%) és a történelmi hagyományokat (2,6%) sorolták fel. A főiskolások közül senki sem említette ezeket a tényezőket (11. ábra).



11. ábra
 A felnőttképzés mint rendszer részei; A felnőttképzést befolyásoló tényezők;
 A felnőttképzés tendenciái (a válaszolók %-ában)

K) A 11. ábra szerint a felnőttképzés *jelen tendenciáira* utalva 2 működő szakember és 1 főiskolai hallgató kitért a résztvevők „fiatalodására”, azaz különösen az iskolarendszerű felnőttképzés hallgatói átlagéletkorának csökkenésére, valamint a képzéseken résztvevők létszámának és motiváltságának változására (1-1 szakértői említés).

Az első kérdésre adott válaszok kvalitatív és kvantitatív elemzése természetesen más tartalomelemzési szempontok, kategóriák mentén is elvégezhető lenne. Kimutathatók lennének például a felnőttképzés új, piacosodási tendenciáira való utalások, amelyeket a „társadalmi szolgáltatás” (Eszik Zoltán) vagy az „információ- és attitűdcseré ... ingyenesen vagy pénzért” (Pordány Sarolta) szövegrészek kifejeznek. (A név szerinti válaszok teljes terjedelmükben publikálásra kerültek, v.ö. Feketéné Szakos, 1999.)

A definícióalkotásra mint aktív *konstruáló folyamatra* utal válaszában Zrinszky László: „Egy szabatos definíció ... úgy rendeződhetne, hogy:

- a) megvilágítjuk a „képzés” és az „önképzés” egybetartozását és viszonylagos elhatárolhatóságát,
- b) kijelöljük a felnőttképzés (ez idő szerint adott!) helyét az emberformálás teljes rendszerében,
- c) megokoljuk, miért és hogyan egészült ki a „pedagógiai tevékenység” az „andragógiaival”.

A felnőtt tanuló fogalmára az egyik legkidolgozottabb meghatározást Zachár László adta:

„A felnőttképzésben alapvetően a tankötelezettséget betöltött személy vehet részt a közoktatási törvény rendelkezései szerint. Meg kell jegyezni, hogy a tankötelezettségi koron belül is lehetnek a felnőttképzésnek „kliensei”, amennyiben a fiatalok életállapota megváltozik és nem képesek az iskolába járni, például hátrányos helyzet miatt történő kimaradás, fiatalkorúként kötött házasság, gyermekszülés stb. miatt. A másik elhatárolá-

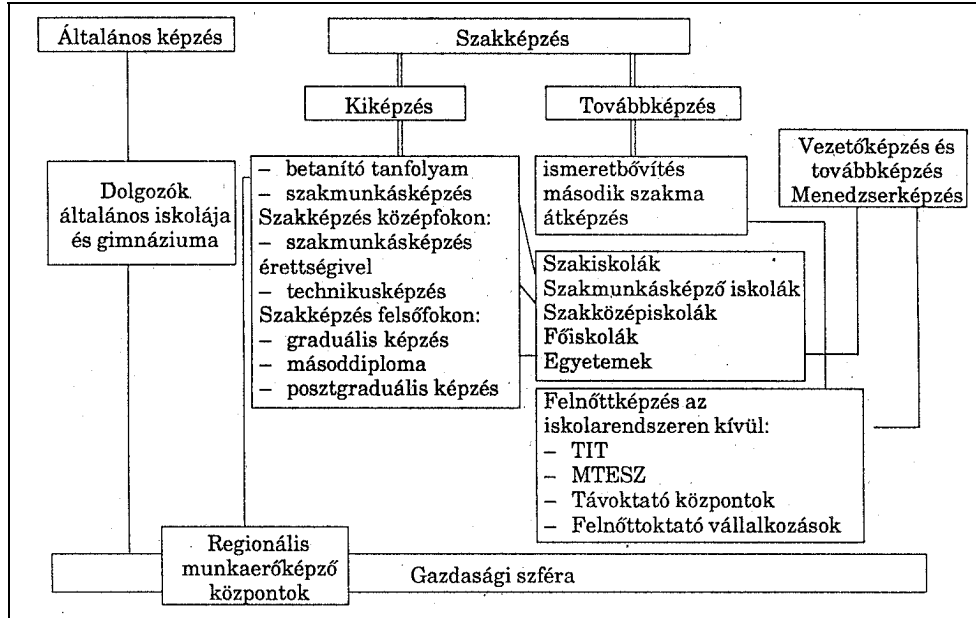
si szempont természetesen a munka világába történő belépéshez, illetve a formális felnőttkorhoz köthető.”

A felnőttképzés mint egységes rendszer létét cáfolja válaszában *Pethő László*, valamint *Soós Pál*: „...a felnőttnevelés, mint egységes rendszer nem létezik, csak modellszerű szimulációi vannak.”

Ez a valóságot modellező szemlélet kompatibilis a konstruktivista szemlélettel éppúgy, mint az a rendszeralkotó látásmód, amellyel *Magyar Józsefné* megalkotta a meghatározását. (A választ egy általa készített, a felnőttképzés funkcióinak és intézményrendszerének kapcsolati hálóját ábrázoló fogalomtérkép is követi.) A felnőttképzés mai értelmezése szerinte „egyenlő a ‘permanens képzés’ – a ‘permanens tanulás’ igényének szolgálatával. Az egész életen át tartó folyamatos tanulás ma már életszükséglet, amely az egyén boldogulását, fennmaradását biztosítja; életmód, amely a változások felgyorsult üteméhez alkalmazkodóvá, életképessé teszi az EMBERT. Ám az így megfogalmazódó igények alapján könnyen félreérthető a felnőttképzés mai funkciója. Miért? Mert az aktuális feladatok látszólag inkább szakmai jellegűek: kis részben az elmaradottak pótló jellegű *szakmai alapképzése*, hangsúlyosan a későbbi pályamódosítások érdekében *új szakmára / szakmákra képzés*; és a naprakész ismeretek, tudás érdekében a folyamatos továbbfejlesztés-*továbbképzés*. – Hiba lenne azonban a mai felnőttképzést csupán a szakmai képzés területére beszűkíteni, mert az életstratégiák nem nélkülözhetik az általános műveltség folyamatos fejlesztését sem. A szakmai fejlődés ugyancsak szoros kapcsolatban áll az általános műveltséggel, kiegészítik egymást tartalommal, készségekkel, jártasságokkal. Ezért a feladatokat jó lenne együtt kezelni, de legalábbis összehangolni, még akkor is, ha a szakmai képzés képviselői ezt feleslegesnek tartják. Itt kitérnék a *felnőttképzés* tágabb, komplexebb értelmezésére: a folyamatos fejlődéshez elengedhetetlen a személyiségfejlesztés, az egészséges, harmonikus életmód kidolgoztatása, a szemléletformálás, a demokratikus jogok helyes értelmezése; az állampolgári jogok és eszközök ismerete, megfelelő érvényesítése, a civil mozgalmak lehetőségeivel való élni tudás, a szabadidő értelmes és egészséges felhasználása. Talán mégis használhatnánk a felnőttnevelés fogalmát” (ld. még a 12. ábrát).

Második esszékérdés-csoport: az andragógia és pedagógia viszonyáról, valamint az andragógia elméleti megalapozásához szükséges fogalmakról

Az andragógia mint viszonylag fiatal és állandó átalakulásban lévő tudományterület a helyét keresi a neveléstudomány részterületei (a „neveléstudományok”) között. Hogyan látják a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek az andragógia mai hazai helyzetét a hagyományosan a gyermekek és fiatalok nevelésére irányuló pedagógiához viszonyítva? Elkülöníthető-e szignifikánsan a felnőttek nevelésére, képzésére és oktatására vonatkozó, sajátos fogalmak a neveléstudományon belül, netán attól teljesen elszakadva?



12. ábra

A felnőttképzés területei, funkciói és intézményrendszere (forrás: Magyar, 1995)

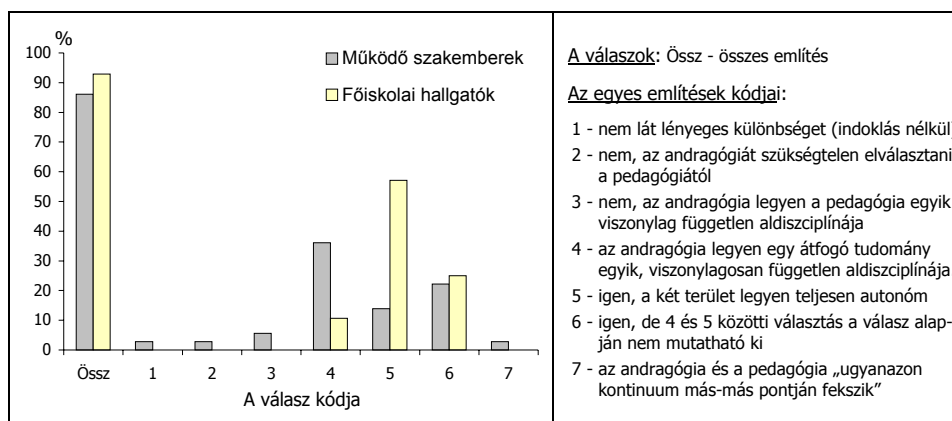
A válaszadók a következő kérdések alapján fejtették ki nézeteiket:

- Lát-e Ön számottevő különbséget a felnőttképzés elmélete (andragógia) és a felnővekvők nevelésének elmélete (pedagógia) mint tudományterületek között? Miért?
- Ha igen, melyek azok a sajátos fogalmak, amelyek alapján kidolgozható az autonóm felnőttképzés elméleti rendszere (filozófiája)?
- Milyen az andragógia és a pedagógia viszonya ma Magyarországon?

A) A működő szakembereknek az andragógia és pedagógia integratív vagy szeparatív felfogásáról vallott nézetei nagy szórást mutatnak a két szélsőséges álláspont között. A 13. ábra adatai szerint a válaszolók valamivel több, mint a fele (55%) inkább valamilyen mértékű integráció, míg 45% inkább a szeparáció híve, bár ennek mértéke nem állapítható meg egyértelműen. Az adatok pontosítása végett ezért a kutatás II. fordulójában strukturáltan ismét rákérdeztünk a szakemberek nézeteire (lásd a *Strukturált kérdés az andragógia optimális helyzetéről* című fejezetet).

Meglehető eredményt hozott viszont az andragógia tárgyat hallgatott főiskolások ki-kérdezése, akik közül a válaszolók csupán 11,5%-a áll az andragógia és a pedagógia bizonyos mértékű integrációjának pártján, 88,5%-uk viszont számottevő különbséget lát az andragógia és a pedagógia között (ldásd 13. ábra).

Az integratív felfogást mind a működő szakemberek, mind a főiskolások általában a permanens (élethosszig tartó) tanulás egységes szemléletével vagy a „közös embernevelési alappal” (Durkó) indokolták, míg a szeparatisták felsorolták az andragógia sajátosságait.



13. ábra

„Lát-e Ön számottevő különbséget a felnőttképzés elmélete (andragógia) és a felnőttek nevelésének elmélete (pedagógia) mint tudományterületek között?”
 (a válaszolók %-ában)

B) A szakemberek összesen 69, az andragógia autonómiáját megalapozó specifikus fogalmat, szempontot említettek válaszukban (ld. 14. és 15. ábra), melyek közül csak feleannyit, 35-öt említettek a főiskolások is. Ez az adat ismét alátámasztja azt a feltételezést, hogy a működő és kezdő szakemberek fogalmi struktúrái telítettségének jellegzetes különbségei vannak.

A válaszokban megjelenő szövegrészeket, utalásokat mint változókat a következő logikai szempontok szerint csoportosítottuk:

- Más tudományterületek eredményeinek felhasználása a felnőttképzés elméletének kidolgozásához;
- A felnőttétség pszichológiai, antropológiai sajátosságai;
- A felnőttképzésben figyelembeveendő faktorok;
- A felnőttkori tanulás sajátosságai;
- Az andragógus és az andragógus-részrtvevő viszony;
- Felnőttképzési célok;
- A képzési folyamat jellemzői;
- A képzést befolyásoló (külső) tényezők.

A 14. és 15. ábráról a legnagyobb említési gyakoriságok is leolvashatók. Eszerint a működő szakemberek és a főiskolások (fele)részben ugyanazokat a sajátosságokat említették a leggyakrabban (lásd a 4. és 5. táblázat).

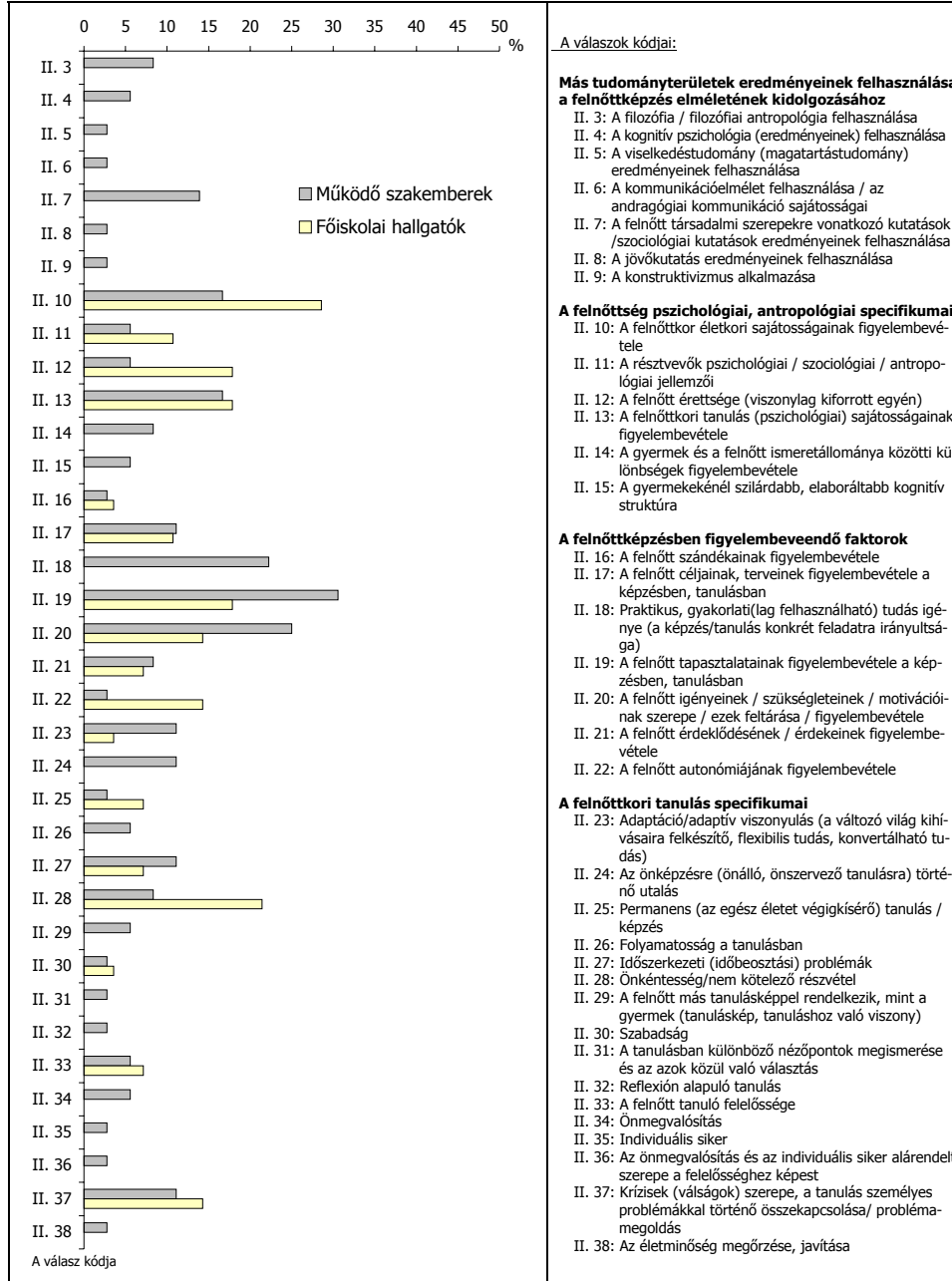
4. táblázat. A működő szakemberek (N=38) gyakoribb (15% fölötti) említései egy autonóm felnőttképzési elmélet tartalmára vonatkozóan

Változó	Említések száma	%
Specifikus felnőttképzési módszertan / didaktika	13	36,1
A felnőtt tapasztalatainak figyelembevétele a képzésben, tanulásban	11	30,6
A felnőtt igényeinek / szükségleteinek / motivációinak szerepe / ezek feltárása / figyelembevétele	9	22,2
Praktikus, gyakorlati(lag felhasználható) tudás igénye (a képzés / tanulás konkrét feladatra irányultsága)	8	22,2
A pedagógiától eltérő képzési célok	8	22,2
A felnőttkori tanulás (pszichológiai) sajátosságainak figyelembevétele	5	16,7
A munka szerepe, munka melletti tanulás, a társadalmi munkamegosztásban való részvétel	5	16,7
A felnőttkor életkori sajátosságainak figyelembevétele	5	16,7

5. táblázat. A válaszoló főiskolások (N=32) gyakoribb (15% fölötti) említései egy autonóm felnőttképzési elmélet tartalmára vonatkozóan

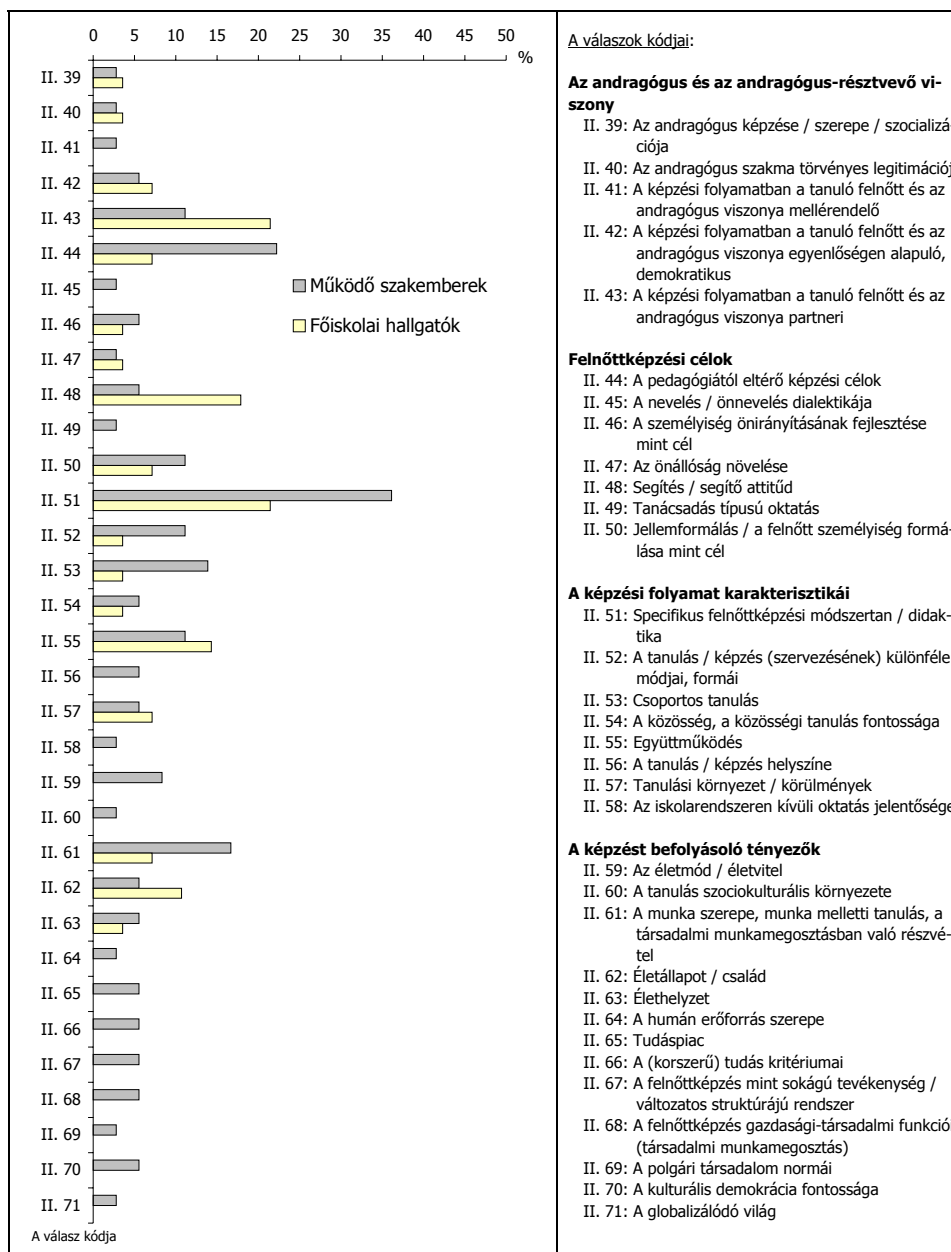
Változó	Említések száma	%
A felnőttkor életkori sajátosságainak figyelembevétele	8	28,6
Specifikus felnőttképzési módszertan / didaktika	6	21,4
A képzési folyamatban a tanuló felnőtt és az andragógus viszonya partneri	6	21,4
Önkéntesség/nem kötelező részvétel	6	21,4
A felnőtt érettsége (viszonylag kiforrott egyén)	5	17,9
A felnőtt tapasztalatainak figyelembevétele a képzésben, tanulásban	5	17,9
Segítés / segítő attitűd	5	17,9
A felnőttkori tanulás (pszichológiai) sajátosságainak figyelembevétele	5	17,9

Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből



14. ábra

Melyek azok a sajátos fogalmak, amelyek alapján kidolgozható az autonóm felnőttképzés elméleti rendszere (filozófiája)? (a válaszolók %-ában)



A válaszok kódjai:

Az andragógus és az andragógus-résztevő viszony

- II. 39: Az andragógus képzése / szerepe / szocializációja
- II. 40: Az andragógus szakma törvényes legitimációja
- II. 41: A képzési folyamatban a tanuló felnőtt és az andragógus viszonya mellérendelő
- II. 42: A képzési folyamatban a tanuló felnőtt és az andragógus viszonya egyenlőségen alapuló, demokratikus
- II. 43: A képzési folyamatban a tanuló felnőtt és az andragógus viszonya partneri

Felnőttképzési célok

- II. 44: A pedagógiától eltérő képzési célok
- II. 45: A nevelés / önevelés dialektikája
- II. 46: A személyiség önirányításának fejlesztése mint cél
- II. 47: Az önállóság növelése
- II. 48: Segítés / segítő attitűd
- II. 49: Tanácsadás típusú oktatás
- II. 50: Jellemformálás / a felnőtt személyiség formálása mint cél

A képzési folyamat karakterisztikái

- II. 51: Specifikus felnőttképzési módszertan / didaktika
- II. 52: A tanulás / képzés (szervezésének) különféle módjai, formái
- II. 53: Csoportos tanulás
- II. 54: A közösség, a közösségi tanulás fontossága
- II. 55: Együttműködés
- II. 56: A tanulás / képzés helyszíne
- II. 57: Tanulási környezet / körülmények
- II. 58: Az iskolarendszereken kívüli oktatás jelentősége

A képzést befolyásoló tényezők

- II. 59: Az életmód / életvitel
- II. 60: A tanulás szociokulturális környezete
- II. 61: A munka szerepe, munka melletti tanulás, a társadalmi munkamegosztásban való részvétel
- II. 62: Életállapot / család
- II. 63: Élethelyzet
- II. 64: A humán erőforrás szerepe
- II. 65: Tudás piac
- II. 66: A (korszerű) tudás kritériumai
- II. 67: A felnőttképzés mint sokágú tevékenység / változatos struktúrájú rendszer
- II. 68: A felnőttképzés gazdasági-társadalmi funkciói (társadalmi munkamegosztás)
- II. 69: A polgári társadalom normái
- II. 70: A kulturális demokrácia fontossága
- II. 71: A globalizálódó világ

15. ábra

Melyek azok a sajátos fogalmak, amelyek alapján kidolgozható az autonóm felnőttképzés elméleti rendszere (filozófiája)?

(folytatás; az eredmények a válaszolók %-os arányában megadva)

Szembevetendő, hogy a „segítő attitűd” és a „partneri viszony” a főiskolásoknál sokkal nagyobb hangsúllyal szerepel, mint a működő szakembereknél. Ezek szerint a fiatalabb szakemberek a tanulási folyamatot kísérő, nondirektív vezetési stílust preferálják.

A frekvenciaanalízis szerint ugyan kvantitatíve nem számottevően, de a működő szakemberek egyedi válaszaiban megjelennek a felnőttképzés olyan új és kevésbé új sajátosságai is, mint például a tanulási célok között a felnőtt társadalmi feladatai, szerepei követelményeinek való megfelelés (*Szabóné Molnár Anna*) vagy a társadalom aspektusából a „humán erőforrás megfelelése a piacgazdaság követelményeinek” (*Zachár László*). *Zsarnai Szilárd* rámutat arra, hogy a „felnőttnevelés súlypontja áttevődik (vagy már áttevődött) az iskolarendszeren kívüli és főként a gazdaságot kiszolgáló oktatás területére”. A tudás piaci értékévé vált, és ezen az oktatási piacon „a helyes andragógiai módszerek alkalmazása extraprofit lehetőséget rejt”. *Eszik Zoltán* nehezményezi, hogy a pedagógusokkal ellentétben az andragógusok szakmai munkájának hiányzik a törvényes legitimitációja.

Válaszában *Csoma Gyula* azt fejtja ki, hogy a felnőttképzésben tevékenykedő szakemberek kezdetben a pedagógia és az andragógia közötti különbségeket hangsúlyozták, „ami érthető volt a felnőttképzés (andragógia) autonómiájának kiharcolásakor. Azóta látnunk kell, hogy a pedagógiának és andragógiának lehetséges az a tudományos szintézise, amit *Medinszkij* és *Durkó* már elég régen kimutatott.”

Kozma Tamás a modern társadalom- és viselkedéstudományi eredmények alkalmazását javasolja a felnőttek tanulására vonatkoztatva. *Nahalka István* a konstruktivizmus felhasználását ajánlja a felnőttképzés elméleti megalapozásához.

Zrinszky László plurális szemléletű válasza szerint „... nem azon kellene fáradozunk, hogy *autonóm* andragógiai rendszert építsünk ki. Csaknem minden problémánk *multidiszciplináris* – a kutatásban meg kell mérköznünk a tudáserődüket (a beljük rejtett partikuláris érdekeket) oly makacsul védelmező határőrökkel. S ha nem is mindenütt igazolódik a pluralizmus-elv, aligha *egyetlen* andragógiai elmélet (filozófia) legitimitásából indulhatunk ki.”

- C) Az andragógia és a pedagógia mai magyarországi viszonyát az alkérdésre válaszoló szakemberek 68%-a, a főiskolások 72,2%-a negatív módon jellemezte, a többiek pedig semleges választ adtak (egyetlen pozitív jellemzés sem érkezett).

A főbb indokokat és említési gyakoriságukat a 16. ábra tartalmazza.

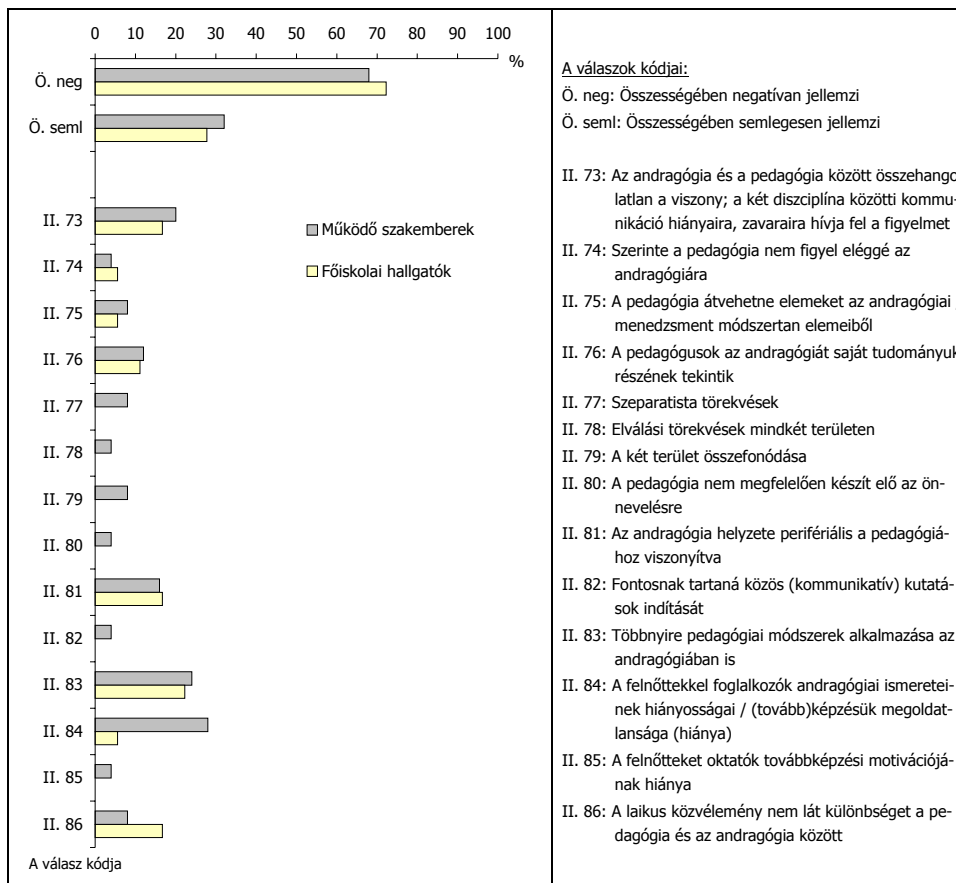
A kérdésre válaszolva *Soós Pál* rövid történeti áttekintést ad: „Kezdetben a magyar felnőttnevelés szakemberei a pedagógia területéről érkeztek, ezért a két szakmai terület nagyon összefüggő és egymást kiegészítő volt. Később a kultúra-, a filozófiai, szociológiai és politikai tudományok is érdeklődni kezdtek a felnőttképzés iránt, és a korábbi szoros kapcsolatok a pedagógiával meglazultak. Azt gondolom, hogy Magyarországon [...] van egy bizonyos szakterületi elhatárolódás és közöny, vagy érdektelenség a két szakmai terület között.”

Rubovszky Kálmán véleménye szerint „az andragógia világszerte elismert, hazánkban a pedagógia mögé szorul, annak lenézett, néha presztízis okokból felkarolt majd ismét elejtett területe.”

Durkó Mátyás „konfliktusokkal, hiányosan megoldottak” tartja a személyiség pedagógiai formálását, főként az önnevelésre való előkészítését.

Felkai László szerint az andragógia és a pedagógia művelőinek ismerniük kellene egymás szakterületét. Külön felhívja a figyelmet „arra a nem ritka példára, hogy a továbbképzéssel foglalkozó intézmények, tanfolyamok előadói (közgazdászok, jogászok, mérnökök stb. – sőt, tanárok is) módszereikben csak az egyetemi tanulmányaik során tapasztaltakat követik, tehát régi professzoraik módjára a prelegálásnál nem jutnak tovább, és a felnőttképzésben oly lényeges aktivizáló, cselekedtető eljárások alkalmazásának fontosságáról alig hallottak.”

„Az elméletben a mérvadó pedagógiai szakemberek már nem vitatják az andragógia önállóságát, de nem ismerik – néhány kutatótól eltekintve” véli *Szabóné Molnár Anna*.



16. ábra
 Milyen ma Magyarországon a pedagógia és az andragógia viszonya?
 (a válaszolók %-ában)

Pethő László szerint az andragógia – nemcsak Magyarországon – a pedagógia „szegény rokonának” számít, aki – *Wébel Dezső* hozzátehetné: „alultáplált”.

Heribert Hinzen, a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének igazgatója, aki 1999-ig az intézet budapesti projektirodájának is igazgatója volt, sajnálatosnak tartja, hogy „a felnőttkori tanulás/felnőttképzés az ezért felelős és a képzés szempontjából jelentős magyarországi intézményekben viszonylag kis szerephez jut. Ez általánosságban és túlzás nélkül érvényes [...] a Tudományos Akadémiára, az oktatási, kulturális és társadalomtudományi kutatóintézetekre, és az egyetemekre is. Mivel a felnőttképzést ezeken a helyeken ilyen kevés figyelemre méltatják, a gyakorlati felnőttképzést tekintve alig-alig léteznek oktatáspolitikai, elméleti vonatkozású és koncepcionális munkák, ami azt jelenti, hogy ezáltal az elméletek kialakítására és az oktatáspolitikára is csak marginális hatással bírnak.” *Heribert Hinzen* szkeptikus abban a tekintetben, hogy „a felnőttképzés ill. az andragógia tudományágként történő leválasztása automatikusan elősegíti-e a kilépést a perifériás helyzetből.”

Zachár László konstruktív javaslatot tesz a két terület együttműködésének elősegítésére közös kutatások indításának formájában azért, hogy „pontosabban meg lehessen határozni a fejlesztési feladatokat, illetve a már alkalmazható törvényszerűségeket.”

A főiskolások kevésbé racionális válaszlászaik képszerű gondolkodásról tanúskodnak. Hadd példázza ezt négy anonim hallgató jellemzése:

„A pedagógia szeretné elnyelni az andragógiát.”

„... a gyakorlatban úgy érzem, hogy az andragógia elpedagógiasul.”

„A pedagógia eszközeit alkalmazzák a felnőttképzésben is. Ez is lehet az oka, hogy a felnőttek megszegényítőnek érzik azt, hogy vissza kell ülniük az iskolapadba.”

„Magyarországon az andragógusok helyzete úgymond ‘nem túl rózsás’. De én reménykedem, hogy mivel ‘haladunk Európa felé’, ez a fejlődés itt is meg fog mutatkozni.”

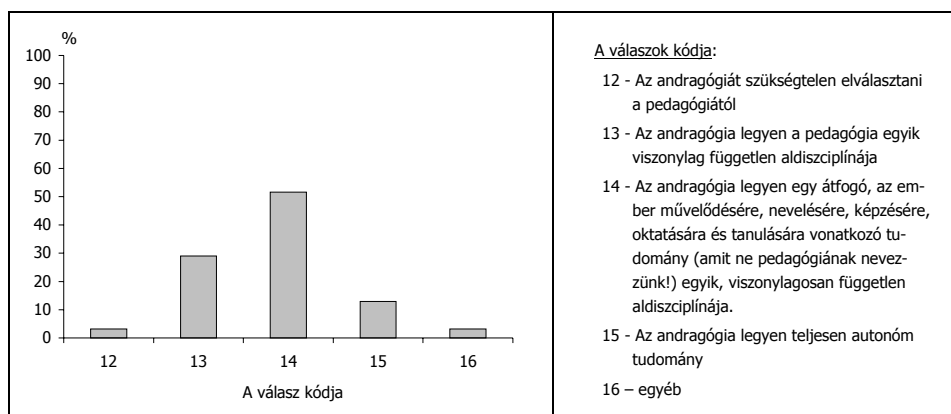
Strukturált kérdés az andragógia optimális helyzetéről

A kutatás második fordulójában az első forduló válaszlászaik alapján négyféle választható álláspontot különítettünk el, illetve a válaszadók lehetőséget kaptak az esetlegesen ezektől eltérő álláspontjuk kifejtésére is.

A válaszoló szakemberek többségének (51,6%) véleménye szerint az andragógia legyen egy átfogó, az ember művelődésére, nevelésére, képzésére, oktatására és tanulására vonatkozó tudomány („amit ne pedagógiának nevezünk!”) egyik, viszonylagosan független aldiszciplínája (17. ábra). Az átfogó, integratív tudományt „embernevelés”-nek, „interdiszciplináris alapon alapított antropológiá”-nak, „személyfejlesztés”-nek, „neveléstudomány”-nak és „neveléstudományok”-nak neveznék.

A válaszadók 29%-a szerint az andragógia a pedagógia egyik, viszonylagosan független aldiszciplínája legyen.

A két szélsőséges álláspontot, miszerint az andragógia legyen teljesen autonóm tudomány (12,9%), illetve a pedagógia nem elkülönített része (3,2%), a 31 válaszadóból összesen 5 fő választotta (17. ábra).



17. ábra
 „Az andragógia státuszát illetően melyik állásponttal ért egyet?”
 (a válaszolók %-ában)

Egy szakember a véleményét egyik kategóriába sem tudta besorolni, mert szerinte „az oktatással való foglalkozás a modern (társadalom- és viselkedés-) tudományok kiemelten fontos alkalmazási területe.”

Összehasonlítva az I. forduló esszéválaszainak tartalomelemzésével nyert adatokat az erre a kérdésre adott válaszokkal, megállapítható, hogy a többiek válaszainak ismeretében lényegesen többen (5,3% helyett 29,7%) tartanak jól kezelhetőnek az andragógiát a pedagógia egyik viszonylagosan független aldiszciplínájaként, valamint 37% helyett 52% állította egyértelműen, hogy az andragógia legyen egy átfogó, az ember művelődésére, nevelésére, képzésére, oktatására és tanulására vonatkozó tudomány (aminek neve ne pedagógia legyen) egyik, viszonylagosan független aldiszciplínája.

Összesen tehát a szakemberek megközelítőleg 80%-a állt integratív, de az andragógia sajátosságait is figyelembe vevő állásponton. Ez az összesített arány az első fordulóban 55% volt. Itt lényeges változás látszik. Ez valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a második forduló előtt a szakemberek megismerték (írásban megkapták) az összes többi válaszadó szó szerinti válaszait, érveit, és a második fordulóban már ezek ismeretében, választási lehetőségek alapján nyilatkoztak. Ez az eredmény a kommunikatív kutatás véleményformáló hatását is mutatja.

Összefüggés-feltáró elemzések

A kutatás második fázisában az eddig tárgyalt két esszékérdésre adott válaszokra vonatkozóan elvégeztük az adatok összefüggés-feltáró elemzését is.

A kódolás során az első esszékérdésre beérkezett válaszokban 81, a másodikra 86 itemet különítettünk el. Amint az az eddig bemutatott eredményekből is látszik, sok item csak 1–2 válaszolónál fordult elő. Az összefüggés-feltáró elemzésekből ezeket értelem-

szerűen kihagytuk. A kiértékelés során olyan itemeket tartottunk meg, amelyek legalább 4 válaszolónál szerepeltek. A változók számának további csökkentése érdekében több olyan, szemantikailag hasonló itemet összevontunk, amelyeket a kiértékelés első fázisában – az eredmények minél árnyaltabb bemutatására törekedve – még elkülönítve kezeltünk.

A redukció után az első kérdés esetében 33, a második kérdés válaszaiból 32 itemet tartottunk meg. Az elemzés során a két adathalmazt egyesítettük, és a korrelációs analízist az összesített táblázaton hajtottuk végre. Ily módon lehetővé vált a két kérdésre adott válaszok közötti keresztkorrelációk meghatározása is. Az elemzést elvégeztük továbbá a következő háttérváltozók függvényében is: a válaszoló neme, életkora, végzettsége, tudományos fokozata, a szakember fő tevékenységi területe, a végzettség iránya. A feladat megoldására az SPSS programcsomagot alkalmaztuk. Az eredménytábla 233 szignifikáns ill. erősen szignifikáns korrelációt tartalmaz, ebből 82 a két adathalmaz közötti keresztkorreláció. A háttérváltozók függvényében 19 szignifikáns korreláció adódott. Az eredményekből a rendelkezésre álló hely hiánya miatt csak néhány érdekesebbet emelünk ki:

- 1) $K=0,421$ együtthatóval jellemezhető, erősen szignifikáns korreláció ($p=0,009$) adódott a felnőttképzés meghatározásában a „tanulás / önképzés” item és „a felnőtt igényeinek / érdeklődésének / szükségleteinek / motivációinak figyelembevétele a képzésben” item között.

Ez az eredmény alátámasztani látszik például a felnőttek tanulásának (önképzésének) mind az elméletében, mind a gyakorlatában egyre jelentősebbé váló „e-learning” szervezési mód létjogosultságát, mint olyan tanulási módét, amely a leginkább képes alkalmazkodni a felnőtt igényeihez, érdeklődéséhez stb.

- 2) A „permanens / élethosszig tartó tanulás / művelődés” item a következő itemekkel korrelál szignifikánsan, illetve erősen szignifikánsan:

- „kulturális aspektusok” ($K=0,542, p=0,000$);
- „gazdasági igények, lehetőségek” ($K=0,364, p=0,025$);
- „a tanulás / képzés különféle formái” ($K=0,542, p=0,000$);
- „hétköznapi élethez / szabadidőhöz való kapcsolódás” ($K=0,364, p=0,025$).

Ezek együtt az „Élethosszig tartó tanulás” új dimenziójának, az „élet teljes körére (minden területére) kiterjedő” tanulásnak („lifewide learning”) az összetevőit mutatják (vö. Memorandum, 2000),

- 3) A „felnőttképzés történeti, időbeli kontextusba helyezése” itemnek szignifikáns, vagy erősen szignifikáns korrelációi adódtak a következők szerint:

- „diverzifikáció” ($K=0,484, p=0,002$);
- „gazdasági igények, lehetőségek” ($K=0,454, p=0,004$);
- „szakmai képzés, szakmai jelleg” ($K=0,571, p=0,000$);
- „a változásokhoz való alkalmazkodás” ($K=0,372, p=0,022$).

Ezek az összefüggések megerősítik a hazai felnőttképzés funkcióváltásaira (Koltai, 1997) és új sajátosságaira (pl. diverzifikáció) vonatkozó elméleteket. A változások mellett azonban több szakember a változás hiányára mutat rá abban a vonatkozásban,

hogy a fent vizsgált itemnek „*az andragógia helyzete perifériális a pedagógiához viszonyítva*” itemmel ($K=0,372$, $p=0,022$) kapcsolata van.

- 4) Szembetűnő, hogy a „*továbbképzés*” és az „*iskolarendszeren kívüli felnőttképzés*” itemek és a „*specifikus felnőttképzési módszertan, didaktika*” változó között $K=0,415$ ($p=0,010$), illetve $K=0,381$ ($p=0,018$) szignifikáns korrelációk adódtak. Ezek az összefüggések elérendő elméleti célként értelmezhetők, mert a kutatás során az is megfogalmazódott, hogy a gyakorlat ettől még messze áll (*Felkai*).
- 5) $K=0,471$ együtthatóval jellemezhető, erősen szignifikáns korreláció ($p=0,003$) adódott a „*személyiségfejlesztés*” és „*az egyén érdekében történő fejlesztő funkció*” itemek között, melyet az individualizáció, illetve a felnőttképzés pragmatikus megközelítésének jeleként is értelmezhetünk. A vizsgált itemnek a „*specifikus felnőttképzési módszertan, didaktika*” változóval való összefüggése is szignifikáns $K=0,381$, ($p=0,018$). A „*személyiségfejlesztés*” és „*felnőtt érettsége*” pontok közötti $K=0,423$, ($p=0,008$) korreláció azonban azt az elméletet erősíti, miszerint a személyiség érettségének kritériumait, illetve azok teljesülésének szintjét hangsúlyosan figyelembe kell venni a specifikus felnőttképzési módszerekkel történő személyiségfejlesztésben (v.ö. *Zrinszky*, 1996).
- 6) Némileg (bár nem feltétlenül) ellentmondani látszik az előző pont első összefüggésének az, hogy a *tanár végzettségű szakemberek* (szemben a nem tanár végzettségűekkel) erősebben hangsúlyozzák a felnőttképzésben a „*csoportos / közösségi tanulás fontosságát*” $K=0,321$, ($p=0,050$).
- 7) A felnőttképzés fogalmának „*a felnőttoktatás / felnőttnevelés / önnévelés rendszerében történő elhelyezése*” és a válaszoló *neme* közötti összefüggés azt mutatja, hogy a férfiak inkább kiemelik a felnőttoktatás rendszer-jellegét mint a nők $K=0,468$, ($p=0,003$). Ugyanakkor a nők erőteljesebben hangsúlyozzák a felnőttképzés mint „*önképzés / önálló, önszervező tanulás*” fontosságát $K=0,449$, ($p=0,005$), mint a férfiak. Érdemes és érdekfeszítő lenne tovább vizsgálni a kérdést a „*nőies*” és „*férfias*” gondolkodás eltéréseire vonatkozó, a szakirodalomban található kutatási eredmények felől.

A kutatás folytatása

Ha a kutatásban konszenzus kialakítása lett volna a cél, újabb fordulókat is be lehetett volna iktatni a vélemények egymáshoz való közelítésének előmozdítására. Mivel azonban a konstruktivista szemlélet szerint nem a konszenzusteremtés, hanem a különböző nézetek felszínre hozása és kommunikáltatása a fontos, nem terveztünk további fordulókat. A részt vevő, válaszoló szakemberek egy része (28,9 %-a) azonban egy kérdésre válaszolva a kutatás folytatását javasolta a nagy szórást mutató válaszok megvitatására. Ezért az MTA Pedagógiai Bizottság Andragógiai Albizottságában (mivel e bizottság tagjaitól érkezett a legtöbb megkeresés) javaslatot tettünk többek között a felnőttképzés, felnőttoktatás és felnőttnevelés jelentéstartalmainak és azok összefüggéseinek megvitatására.

Az első kérdőíves megkérdezések eredményei szerint (15 fő válasza alapján):

- a) A legtöbb (5) szakember a *felnttktképzés* mint legátfogóbb fogalom elterjesztését, 4 fő viszont a *felnttkttatás* mint legátfogóbb fogalom használatát javasolja, bár ez utóbbit csak ketten tartották a legtágabb jelentésűnek.
- b) A *felnttnevelés* mint legátfogóbb fogalom elterjesztése összesen egy szavazatot kapott, ugyanakkor a *felnttnevelést* három fő tartotta a legtágabb jelentésűnek a három fogalom közül. A „*felnttnevelés*” használatát nem javaslok a kifejezést „kissé bántónak”, „nem kedveltnek” és „a közvélemény által el nem fogadottnak” ítélték.
- c) Ugyancsak öt másik szakember szerint a *felnttktképzés* csupán a szakmai képzést jelenti.
- d) Ugyanakkor négy fő a fogalmak egymás szinonimájaként történő használatával is egyetért. Közülük ketten a *felnttktképzést*, egy fő a *felnttnevelést* tartja a legtágabb fogalomnak, egyvalaki pedig a *felnttktképzés* mint legátfogóbb fogalom elterjesztését javasolja.

Látható a konszenzus teljes hiánya, amelyen a közelmúltban megjelent *Felnttktatási és Képzési Lexikon* meghatározásainak ismerete és a *Felnttktképzési Törvény* sem segítettek (az utóbbi nem csak a szakmai, hanem az általános célú felnttktatásra is vonatkozik). Mindezek alapján indokoltnak látszik a kutatás új fázisának folytatása.

Az eredmények értelmezése, következtetések

Az Európai Unió kihívásai közepette az identitását kereső és azt reflektíven kifejezni szándékozó hazai felnttktképzésnek és a benne működő szakembereknek szükségük van nemcsak külföldi, hanem hazai, reflektív módszereket alkalmazó andragógiai kutatások eredményeire is a tudományterület helyzetére vonatkozóan.

A hazai működő és kezdő andragógiai szakemberek körében végzett (a konstruktivizmus elméleti keretében értelmezett) vizsgálatok informatív képet adtak a válaszolóknak a felnttktképzésről alkotott nézeteiről, az andragógia és pedagógia különbségeiről, azonosságairól, a két tudományterület viszonyáról, és ami itt helyhiány miatt nem került ismertetésre: az andragógia fejlesztésének orientációs pontjairól, az elmélet és gyakorlat viszonyáról, valamint saját munkájuk céljairól. A szakemberek, miután lehetőséget kaptak egymás válaszaik megismerésére, a kutatás második fordulójában döntöttek különböző, az első forduló válasza alapján strukturálisan kifejtett álláspontok mellett vagy ellen. A kifejtett nézetek mint konstruktumok, azaz aktív, reflektáló, értelmező folyamatok során létrehozott kognitív és emotív struktúrák az elemzések eredményei szerint a következőképpen jellemezhetők:

- 1) *Sem a működő, sem a kezdő szakemberek nézetei, szakkérdésekre vonatkozó tudása nem egységes, gondolkodásukban nem használnak egységes kategóriákat, terminusokat, az általuk értelmezett fogalmak nagy szórást (diverzifikációt) mutatnak, az egyes válaszok között alig találhatók átfedések. Az első forduló válaszaik ismeretében az egyik válaszadó, Durkó Máttyás a kutatásról írott levelében ennél az értékelésnél tovább megy: „Vizsgálata bizonyította, hogy még a legmagasabb elméleti-*

gyakorlati szinten szóbajövők szintjén sem lehet lényegileg *egységes, elfogadott* szakműveltségről beszélni az andragógiában. Nem ismerjük, mert nem olvassuk *egy-más műveit*. Egy csomó probléma már régen megoldott és mégis újra kezdjük rágni a régi csontokat! Nincs elfogadott szakműveltség!” E probléma megoldására *Durkó Mátyas* egy andragógiai kézikönyv közzétételét javasolja.

- 2) A válaszok alapján *a kezdő és működő szakemberek nézeteiben jellegzetes különbségek mutathatók ki*. Az andragógiai tanulmányaikat befejezett főiskolai hallgatók válasza rövidebb terjedelműek, kevésbé elaboráltak, kevésbé telítettek ismeretekkel, fogalomhasználatuk kisebb szórást mutat, mint a működő szakemberekéi. A működő szakemberek válasza szélesebb látókörről, nagyobb tapasztalati bázisról tanúskodnak.

A működő szakemberek konstruktumai nemcsak differenciáltabbak, hanem integráltabbak is, mint a főiskolásokéi; ezt mutatta a definícióalkotáskor a felnőttképzés fogalmának egy tágabb kontextusba (pl. az élethosszig tartó tanulás kontextusába) való elhelyezés nagyobb gyakorisága a szakembereknél vagy például a felnőttképzés társadalmi aspektusai említésének hiánya a főiskolások esetében.

Ezek az eredmények alátámasztják a kezdő és szakértői gondolkodás különbségeiről a szakirodalomban közölt elméleteket. A szakértelem kialakulását általában a gondolkodási sémák (például a sakkban az állások) észben tartott számának növekedésével magyarázzák (*Csapó, 1997*). „A nagymesteri játékerőhöz szükséges tízezer nyi sémát az ember hosszú és intenzív gyakorlással sajátítja el” (*Mérő, 1997. 162. o.*).

- 3) A válaszolók a tekintetben sem egységesek, hogy az andragógia legátfogóbb elnevezésére a *felnőttnevelés, a felnőttképzés* vagy a *felnőttoktatás* fogalmát használják-e. A *terminológiai vita* egyrészt abból adódik, hogy egyesek az átfogó német *Erwachsenenbildung* mintájára a felnőttképzés kifejezést tartanák a legalkalmasabbnak (*Felkai*), amit alátámaszt *Zrinszky László* 1996-ban megjelent könyvének a címe is: „A felnőttképzés tudománya”. Az UNESCO 1997-es felnőttoktatási világkonferenciájához készített magyarországi dokumentumok a felnőttoktatást használják leggyakrabban (*Lada, 1997*). (Az alig néhány éve megalkotott és nemrégiben módosított Felnőttképzési Törvény a felnőttképzést nevezi a legátfogóbb kategóriának.) *Durkó Mátyas* és munkatársai következetesen ragaszkodnak a felnőttnevelés elnevezéshez mint legátfogóbb kategóriához, mely magában foglalja a felnőttoktatást illetve a felnőttképzést is (*Durkó, 1997*). A válaszok egyértelműen jelzik a konszenzus hiányát a kérdés megoldásában. Noha elvileg és gyakorlatilag is lehetséges a szakemberek megállapodása, a konstruktivizmus ennél fontosabbnak tartja a különböző álláspontok és érvek felszínre kerülését és kommunikálását.
- 4) Ugyanígy *nem egységesek a nézetek az andragógia tudományrendszertani státuszát illetően sem*. A vélemények a két véglet (az andragógiát a pedagógiától elkülönítetlenül szemlélő és az andragógiát autonóm tudományként felfogó álláspontok) között szóródnak. A legtöbben az andragógiát egy átfogó, az ember művelődésére, nevelésére, képzésére, oktatására és tanulására vonatkozó (nem pedagógiának, hanem pél-

dául neveléstudományoknak vagy embernevelésnek nevezett) tudomány egy *viszonylagosan* független aldiszciplínájaként tartanak jól kezelhetőnek.

Konklúzióként megállapíthatjuk, hogy a kapott adatok jól illusztrálják azt a konstruktivista nézetet, miszerint a (tudományos) definíciókat és koncepciókat is konstruálják, a szakemberek azokat is saját vonatkoztatási rendszerüknek (kognitív struktúrájuknak) megfelelően építik fel. Ezek a tudományos konstrukciók azonban interszubjektíven vizsgálhatók és vizsgálandók.

A szakembereknek a kutatás során feltérképezett preferenciái és az itt helyszűke miatt nem közölt további vizsgálati eredmények minden bizonnyal szakmai kommunikációt, megvitatást indítanak el andragógusi szakmai körökben. Ezek ösztönzést adhatnak a napjainkban az Európai Unióhoz való csatlakozás szempontjából is egyre inkább a figyelem középpontjába kerülő magyarországi felnőttoktatási praxis elengedhetetlen elméleti reflexiójához és ezáltal az elmélet és gyakorlat közeledéséhez és kölcsönös továbbfejlesztéséhez.

Irodalom

- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- Buda Mária (1998): A jövő emlékei. *Educatio*, 7. 4. sz. 717–731.
- Csapó Benő (1997): Szakértő-újonc különbségek. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest. III. 336.
- Csoma Gyula, Herbai Ágnes, Nagy Ágnes és Sári Mihály (1997, szerk.): *A magyar felnőttoktatás mai helyzete*. TIT Stúdió és a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Durkó Máttyás (1997): Felnőttnevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest. I. 468.
- Feketéné Szakos Éva (1998): A Delfi-módszer és alkalmazási lehetőségei a neveléstudományban. *Magyar Pedagógia*, 98. 4. sz. 363–377.
- Feketéné Szakos Éva (1999, szerk.): *Felnőttképzési szakemberek nézetei a felnőttképzésről. Egy Delfi kutatás I. fordulójának kérdőívére adott válaszok gyűjteménye*. ELTE, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2000): *A konstruktivizmus alkalmazási lehetőségei a mai hazai andragógiában*. Doktori (PhD.) disszertáció. Kézirat. ELTE, Budapest
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Falus Iván (1993, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest.
- Glaserfeld, E. v. (1995/1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Jensen, S. (1999): *Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Westdeutscher Verlag, Opladen/Wiesbaden.
- Kalocsai Varga Éva (1999): *A tartalomelemzés eszköztárának és metodológiájának változásai*. (Kézirat).
- Koltai Dénes (1997): A felnőttképzés funkcióváltása. In: Hinzen, H., Koltai Dénes (szerk.): *A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása*. Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest. 209–229.
- Krippendorf, K. (1980/1995): *A tartalomelemzés alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.

- Lada László (1997): A magyar felnőttoktatás a hamburgi jelentés tükrében. In: Csoma Gyula, Herbai Ágnes, Nagy Ágnes és Sári Mihály. (szerk.): *A magyar felnőttoktatás mai helyzete*. TIT Stúdió és a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest. 20–26.
- Magyar Edit (1995): A magyar felnőttoktatás mint a gazdasági kibontakozás jelentős tényezője. *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 2. sz. 25–30.
- Memorandum (2000): *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC, Brüsszel.
- Mérő László (1997): *Észjárások. A racionális gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia*. Tericum, Budapest. 161–177.
- Nahalka István (1993): Pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest. 341–492.
- Nahalka István (1995): A természettudományos nevelés és a tudományelméletek. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3–4. sz. 229–250.
- Nahalka István, Kotschy Beáta, Lénárd Sándor, Golnhofer Erzsébet, Réthy Endréné, Petriné Fejér Judit, Falus Iván és Vámos Ágnes (1999): A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. *Iskolakultúra*, **9**. 9. sz. 36–75.
- Soós Pál (1999): Válasz. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Felnőttképzési szakemberek nézetei a felnőttképzésről*. Egy Delfi kutatás I. fordulójának kérdőívére adott válaszok gyűjteménye. ELTE, Budapest. 69.
- Svetina, M. (1993, szerk.): *Rethinking Adult Education for Development – Compendium*. Slovene Adult Education Centre, Ljubljana.
- Szabolcs Éva (1993): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (1993, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest. 330–339.
- Szabolcs Éva (1999a): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában: Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999b): A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában. *Magyar Pedagógia*, **99**. 3. sz. 343–348.
- Zrinszky László (1996): *Bevezetés az andragógiába*. Okker, Budapest.

ABSTRACT

ÉVA SZAKOS FEKETÉNÉ: SOME RESULTS OF THE FIRST HUNGARIAN DELPHI STUDY IN ADULT EDUCATION

The application of the Delphi technique receives urgency and relevance in Hungarian adult education in the context of the current pluralism, changes, unsolved problems and new challenges. The aims of the Delphi research presented in this paper were (1) to collect and to chart systematically the array of approaches to complex questions, e.g.: What do experts of adult education mean by adult education today? What are their ideas on relations between andragogy and pedagogy as scientific disciplines?; and (2) to promote communication by rounds of written discussion of experts. The theoretical background of the research was constructivist epistemology. Essays of 70 participating practitioners (both novices and experts) were compared by content analysis in the first round, then all of the essays were sent out to each participant. Answers to a questionnaire developed on the basis of the first round were statistically analysed in the second and third rounds. Results: frequency and contextual analyses show a rich diversity of approaches and terms used by both novice and expert senior practitioners, revealing the lack of consensus on a scientific definition of adult education, or indeed, the Hungarian term for adult education. Significant differences were found in the knowledge constructs of novices and experts. The ideas of practitioners on the status of andragogy among scientific disciplines are not uniform, either. The majority considers andragogy as a relatively autonomic sub-discipline of educational science or human education.

Magyar Pedagógia, **103**. Number 3. 339–369. (2003)

Levelezési cím / Address for correspondence: Feketéné Szakos Éva, Szent István Egyetem, GTK Tanárképző Intézet, H–2800 Gödöllő, Páter Károly u. 1.