

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatáselmélet Doktori Program

MILIVOJEVIC-BESZÉDES VIKTÓRIA

**A FELNŐTTNEVELÉS PROFESSZIONALIZÁCIÓJA
SZERBIÁBAN**

**A felnőttek általános iskoláiban és az államilag elismert nem
formális felnőttnevelési intézményekben dolgozó szakemberek
munkaerő-piaci helyzete és professzionalizációja**

Doktori értekezés

Témavezető

Dr. habil Farkas Éva



Szeged, 2023

TARTALOM

BEVEZETÉS	3
1. ELMÉLETI HÁTTÉR	8
1.1. A PROFESSZIÓ, PROFESSZIONALIZÁCIÓ ÉS PROFESSZIONALIZMUS ELMÉLETI HÁTTERE.....	8
1.1.1. Új-professzionizmus vagy intézményi professzionizmus	12
1.2. AZ ANDRAGÓGIA MINT SZAKMA JELLEMZŐI.....	13
1.2.1. Szakmaterületi diverzitások hatása a felnőttnevelési szakemberek meghatározására ..	15
1.2.2. Szerepkörök és identitás.....	19
1.2.3. A tanulócsoportok jellemzői és heterogenitása	24
1.3. A SZAKEMBERKÉPZÉS FELÉRTÉKELŐDÉSE A FELNŐTTNEVELÉSBEN	26
1.3.1. A kompetencia-modellek jelentősége és megjelenése a felnőttnevelésben	30
1.3.1.1. Kompetencia-modellek felállítását célzó nemzetközi projektek áttekintése.....	34
1.3.2. Nemzeti és nemzetközi kutatások a felnőttnevelési szakemberek és a professzionizáció területén.....	43
1.4. A FELNŐTTNEVELÉSI RENDSZER JELLEMZŐI SZERBIÁBAN.....	47
1.4.1. Finanszírozás.....	47
1.4.2. A felnőttnevelés törvényi háttere	50
1.4.3. Részvételi mutatók és a felnőttnevelés intézményrendszere.....	56
1.4.3.1. Formális felnőttnevelés	57
1.4.3.2. Nem formális felnőttnevelés	61
1.4.4. Felnőttnevelési szakemberek köre	65
1.4.5. A felnőttnevelési szakemberek képzési lehetőségei Szerbiában.....	68
1.4.5.1. Akadémiai tanulmányok a felnőttnevelés területén	68
1.4.5.2. Felnőttnevelési szakemberek jogszabály szerinti továbbképzése	70
2. PRIMER KUTATÁSOK	75
2.1. NEM-EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – A TARTALOMELEMZÉSEN ALAPULÓ KUTATÁSOK ISMERTETÉSE	76
2.1.2. A kutatás célja és relevanciája	76
2.1.3. Mérészköz és adatgyűjtés	76
2.1.4. Minta.....	77
2.1.5. Eredmények	79
2.2. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – A SZERBIAI FELNŐTTNEVELÉSI SZAKÉRTŐK FELNŐTTNEVELÉSI RENDSZERRŐL ALKOTOTT NÉZETEINEK FELTÁRÁSA	85
2.2.1. A kutatás célja és relevanciája	85
2.2.2. Kutatási kérdések.....	85
2.2.3. Mérészköz és adatgyűjtés	85
2.2.3.1. Minta.....	86

2.2.4. Eredmények	86
2.3. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – A FELNŐTTNEVELÉSI SZAKEMBEREK NAGYMINTÁS KÉRDŐÍVES LEKÉRDEZÉSÉNEK EREDMÉNYEI	89
2.3.1. A kutatás célja és relevanciája	89
2.3.2. Kutatási kérdések, hipotézisek.....	90
2.3.3. Mérőeszköz és adatgyűjtés	92
2.3.4. Tervezett elemzési módszerek	95
2.3.5. Minta.....	95
2.3.5.1. A minta kialakítása és a lekérdezés folyamata.....	95
2.3.5.2. A minta bemutatása.....	97
2.3.6. Nagymintás mérés eredményei.....	103
2.3.6.1. Foglalkoztatási feltételek	103
2.3.6.2. Munkakörök	105
2.3.6.3. Bérezés és biztonságérzet.....	107
2.3.6.4. Pályára lépés és életpálya.....	111
2.3.6.5. Felnőttnevelési tevékenység	116
2.3.6.6. Az alkalmazás feltételei	118
2.3.6.7. A felnőttnevelési tevékenységgel kapcsolatos attitűd.....	119
2.3.6.8. A felnőttnevelési szakember tevékenysége során felmerülő nehézségek feltárása....	120
2.3.6.9. Szakemberek professzionalizációja	126
2.3.6.10. Szakmai fejlődéssel kapcsolatos attitűd feltárása.....	131
2.3.6.11. Szükséges és fejlesztendő kompetenciák	137
2.3.6.12. Szakmai identitás vizsgálata	139
ÖSSZEGZÉS	155
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	161
ZAHVALNICA	162
ÖSZTÖNDÍJAK	163
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	164
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	186
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	188
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE.....	190
MELLÉKLETEK.....	190

BEVEZETÉS

Savićević (2000) szerint a felnőttek ma is felelősek a társadalom, gazdaság, tudomány és kultúra fejlődéséért, így az ő tudásuk minőségétől függ, milyenek lesznek a fiatal generációk fejlődésének előfeltételei. A felnőttkori tanulás és oktatás már nem a formális oktatás egyik mellékága, vagy a formális oktatás monopóliumának alárendeltje, hanem a globális oktatási politikák és készségfejlesztési menetrendek kritikus és nélkülözhetetlen eleme (Farkas, 2023). A legtöbb országban a felnőttnevelés az egyik legjelentősebb nemzeti prioritás lett, az egyik legfontosabb szimbóluma és attribútuma a mai embernek és civilizációnak (Kulić & Despotović, 2010). Az 1970-es évektől felértékelődő élethosszig tartó (lifelong learning), és az élet minden területére kiterjedő tanulás (lifewide learning) eszméje és életszemlélete a felnőttkorban történő ismeretszerzés fontosságára hívja fel a figyelmet, amely az egyén későbbi életszakaszában, bármely helyzetben és időben megtörténhet, akaratlagos vagy tudattalan cselekvésként (Commission of the European Communities, 2000; Reischmann, 2014). A 21. századi *tanulási ökoszisztémák* „az egész életen át tartó tanulást már olyan összekapcsolt tapasztalatok kontinuumaként ismeri el, amelyek személyre szabottak, adatok által vezéreltek, és különböző helyszíneken, médiumokon és időszakokban valósulnak meg, emellett önirányított folyamatokat és kollektív tevékenységeket is egyaránt magukban foglalnak” (UNESCO Institute for lifelong learning, 2022, p. 30). Ez a fogalom felhívja a figyelmet a hagyományos tanulási formák és tartalmak változására, ami mindinkább hangsúlyozza az egyéni tanulási utak és célok sokszínűségét. Az élethosszig tartó tanulás jelentősége az aktuális gazdasági, társadalmi, technológiai és politikai kihívások vonatkozásában fokozatosan nő. Többek között érdemes kiemelni a demográfiai változásokat. A növekvő időskorú lakosság munkaerő-piaci aktivitásának fenntartása és a migrációs folyamatok okozta egyenlőtlenségek felszámolása az inkluzív, egyéni igényekre alapozott tanulási utak biztosításával, az előzetes tudás és kompetenciák feltárásával és validálásával lehetséges. Emellett a folyamatos tájékozódás és tanulás elősegíti az aktív társadalmi részvételt, segít megküzdenni a klímaváltozás és technológia okozta, és egyéb, előre nem látható, például egészségügyi (COVID-19) kihívásokkal (European Commission, 2021; UNESCO Institute for lifelong learning, 2022). Az emberi tőke fejlesztéssel kapcsolatos megközelítések hangsúlyozzák, hogy a humán tőke a gazdasági fejlődés alapvető meghatározója, de hatással van a szociális és politikai célokra is (Becker, 1975; Lee & Lee, 2016; Schultz, 1961). A versenyképesség fenntartása a gazdaságpolitika lényeges célja, ehhez azonban az új technológiák, gazdasági és társadalmi elvárások által formált aktuális tudás és képességek szükségesek (Erdélyi, 2016). Polónyi (2016, p. 25) szerint „az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amely során növekszik az egyén termelékenysége, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége. A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak”. Ebből kiindulva a felnőttnevelés az emberi tőkébe történő beruházás, amelynek megtérülése kimutatható az évi átlagkereset mellett a foglalkoztatási vagy munkanélküliségi rátában is (Eurostat, 2023a). Érdemes kiemelni a digitalizáció jelenségét is, ami napjainkban a 4. ipari forradalom miatt egyre fokozottabb elsőbbséget élvez. A kiberfizikai rendszerek bevezetése a gyártási folyamatba olyan technológiai fejlődést eredményez, amellyel a munkakörök nagy része (80-90%-a) automatizálható. Ez magával vonja a munkahelyek megszűnését, de új munkahelyek kialakulását is. Ez a folyamat egyértelműen az egyének továbbképzését és átképzését teszi szükségessé, nem csak azon munkavállalók körében, akik elveszítették a munkahelyüket, de azoknak is más jellegű tudás- és kompetenciabázisra lesz szükségük, akik már foglalkoztatottak vagy még csak ezután készülnek elhelyezkedni a munkaerőpiacon. A várható ipari átalakulás a munkahelyek újradefiniálását eredményezi, amely átalakítja a munkaerőpiac elvárásait, a munkavállaló iskolai felkészültségét és szakmai tudását illetően. Ebben az esetben a munkaerő kellő felkészítése kulcseleme a digitalizációs folyamat sikerének (Arntz, 2016; Szalavetz, 2018). Ezzel együtt a munkaerőpiac egyaránt válik

bizonytalanná, ami a munkahelyi- és tanulási tevékenységek állandó váltakozását és összefonódását eredményezi (UNESCO Institute for lifelong learning, 2022). Emellett a korszerű tudás már nem csak a munkaerő-piaci helyálláshoz és globálisan nézve a versenyképesség fenntartásához kell, hanem egy egészségesebb és tudatosabb élethez is (OECD, 2022), amelyben az egyének reziliensek a környezet hatásaival szemben (Az Európai Unió Tanácsa, 2021). A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők mindinkább adaptálják az egészséges életmódot. Az egészséges életmóddal járó jó egészségügyi állapot jobb tanulási eredményt biztosít, emellett nagyobb részvételt a családi, munkahelyi és egyéb közösségekben (UNESCO, 2016). Az iskolázottabb egyének elégedettebbek az életkörülményeikkel (Cheung & Chan, 2009; Eurostat, 2023a), magasabb a várható élettartamuk és kevésbé vannak kitéve egyes betegségeknek (UNESCO, 2016). Nem utolsó sorban a felnőttkori tanulás hozzájárul a szegénység és a bűncselekmények csökkentéséhez (UNESCO, 2016; Van der Berg, 2008) és a társadalmi méltányosság biztosításához (European Commission, 2021).

Következtetésként megállapíthatjuk, hogy a felnőttkori és az egész életen át tartó tanulás jelentősége megkérdőjelezhetetlen. A szakirodalmi megalapozáson túl a mindennapi tapasztalataink is azt mutatják, hogy a felnőttkori tanulás és oktatás az élet minden területén, minden társadalmi kontextusban és gazdasági ágazatban jelen van. Azt mondhatjuk, hogy a (felnőttkori) tanulás nélkülözhetetlen az élethez és enélkül nincs fejlődés és átalakulás. Az oktatáshoz való egyetemes jog biztosításához (European Parliament et al., 2007) és a felnőttkori tanulás támogatásához azonban jól működő felnőttnevelési rendszerre van szükség, ami egyaránt a nemzetállam dinamikus fejlődésének és versenyképességének alappillére (Commission of the European Communities, 2000; European Commission, 2010). Az oktatási szolgáltatások minősége a felnőttkori tanulás hatékonyságának és sikerének kulcseleme. Ennek értelmében a felnőttnevelés kulcsszereplői mindazon szakemberek, akik aktívan részt vesznek a felnőttek tanulási folyamatának megvalósulásában, akár koordinátorként, képzésszervezőként, trénerként, tanácsadóként, oktatóként stb. A szakértők egyetértenek abban, hogy a felnőttnevelési szakemberek birtokolt tudása és kompetenciái a felnőttkori tanulás sikerének meghatározó tényezői (Pekeč et al., 2017), és ezen egyének "...szakmai fejlődése [és felkészültsége] döntően meghatározza a felnőttkori tanulás minőségét" (Európai Bizottság, 2006, p. 7). A nemzetközi szakirodalom részletes képet nyújt a felnőttnevelési szakemberek helyzetéről és főbb attribútumairól, amely sok kérdést vet fel. A területen megvalósuló kutatások rávilágítanak arra, hogy a felnőttek tanulását támogató szakemberek identifikálása gyakran nehézségekbe ütközik, akiket eltérő életút, széleskörű szakmai feladatok és intézményektől függő foglalkoztatási feltételek jellemeznek. Emellett pedig a szakemberek szakmai fejlesztésének – professzionalizációjának – rendszere és jogi szabályozása is országonként eltérő képet mutat (Buiskool et al. 2010; Reischmann, 2015; Sava, 2011). A probléma forrása egyértelműen a szakma sokszínűsége: különböző intézményi struktúrákban, pozíciókban és foglalkoztatási körülmények között, differens feladatokkal, képzési programokkal és szakmai tartalmakkal, heterogén célcsoportokkal és egyéni igényekkel dolgoznak ezek a szakemberek, akik eltérő formában és minőségben részesülnek képzésben és továbbképzésben. Ezek értelmében a felnőttnevelési szakemberek helyzetének, jellemzőinek és professzionalizációjának megismerése és mélyreható vizsgálata hozzájárul a szakmaterület esetleges hiányosságainak feltérképezéséhez, ami egyrészt elősegíti a szakma és a neveléstudomány elméleti tudásbázisának bővítését. Másrészt a problémák célzott megoldását szolgáló intézkedések a szakma és a felnőttkori tanulás hatékonyabb gyakorlati megvalósulását támogatják.

A téma relevanciájából adódóan a doktori értekezésben ismertetett tudományos kutatás célja a szerbiai felnőttnevelési szakemberek munkaerő-piaci és professzionalizációs jellemzőinek feltárása. A célország választásának indoklása kettős. Egyrészt Szerbiában a felnőttnevelési rendszert csak 2014-ben emelték a jogi szabályozás szintjére, ami sok európai országhoz képest évtizedekkel később történt meg (Jánossy et al., 2009; Sági, 2008). A törvényi szabályozás hatására a felnőttnevelési rendszer új működési keretet és tartalmat kapott, aminek hatékonysága csak évekkel később látható és mérhető. A

törvényi szabályozás gyakorlati megvalósulásának monitorozása nagy relevanciával szolgál a további fejlesztési folyamatok támogatásában. Másrészt az értekezés szerzője ismeri a szerbiai oktatáspolitikai és felnőttnevelési alrendszer gyakorlati megvalósulását és államnyelvét, ami lehetővé teszi a terület mélyreható kutatását. Az átfogó tudományos kutatás célja feltáró jellegű – a felnőtteknek szervezett általános iskolai (FOOO¹) és az államilag elismert, nem formális felnőttnevelésben (JPOA²) foglalkoztatott felnőttnevelési szakemberek munkaerő-piaci jellemzőinek, életpályájának, szakmai felkészültségének és professzionalizációs attitűdjének feltárása. A célcsoport választásának indoklása, hogy Szerbiában a felnőttnevelési szakemberek ezen két alcsoportja szabályozott törvény által, azok köre jól körülhatárolható.

Általánosságban megállapítható, hogy Szerbiában kevés információval rendelkezünk a felnőttnevelési szakemberek számáról és jellemzőiről, amely többek között a felnőttnevelés területi sokszínűségének és az országos felnőttnevelési adatbázis és nemzeti empirikus tudományos kutatások hiányának köszönhető. Szerbiában ezidáig nem valósult meg olyan szisztematikus vizsgálat, amely a két választott célcsoport jellemzőinek feltárására irányult volna. Az értekezés központi elemét szolgáló tudományos kutatás missziója hozzájárulni ennek az űrnek a betöltéséhez és a nemzeti felnőttnevelési alrendszer fejlődéséhez azáltal, hogy a kutatás eredményei alapján célzottabb oktatáspolitikai intézkedés és professzionalizáció valósulhat meg. Ezt azzal igyekszik elérni a szerző, hogy a tudományos kutatás eredményeit azok publikálásán túl ismerteti az empirikus vizsgálatról előre tájékoztatott, felnőttnevelését felelős állami szervekkel, mint az Oktatásért, tudományért és technológiai fejlesztésért felelős Minisztériummal, az Oktatásfejlesztési Hivatallal és a Belgrádi Egyetem keretében működő Andragógia Intézettel.

Itt érdemes megvilágítani, hogy Magyarországon a *felnőttnevelés* kifejezés a tudományágat jelöli, amelynek két színtere a *felnőttoktatás* – intézményrendszeren belüli oktatás, valamint a *felnőttképzés*, amely többnyire az intézményrendszeren kívüli képzéseket takarja (Farkas, 2011, 2013a). Ennek ellenére az értekezésben a szakma és a tudományág jelölésére az *andragógia* vagy a *felnőttnevelés* szót használjuk. Az oktatási alrendszer megnevezésére a *felnőttnevelés* fogalmat alkalmazzuk. Az intézményrendszeren belül megvalósuló felnőttnevelésre a *formális felnőttnevelés*, míg az intézményrendszeren kívül megvalósuló felnőttnevelésre a *nem formális felnőttnevelés* terminológiákat használjuk, amelyek a szerbiai fogalmak szó szerinti fordításainak felelnek meg, és megkönnyítik a szerb nyelvű szakirodalmak feldolgozását és értelmezését is. Az angol, magyar és szerb nyelven használatos kifejezések összehasonlítását az 1. táblázat foglalja össze.

1.táblázat. Szerbiában, Magyarországon és az Európai Unióban használatos terminológiák ismertetése

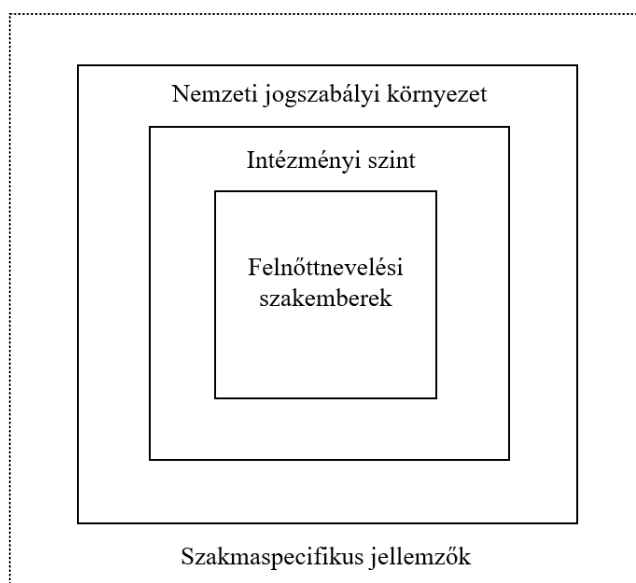
	Szerbia	Magyarország	Európai Unió
Intézményrendszeren belüli felnőttnevelés	Formalno obrazovanje odraslih	Felnőttoktatás	Formal adult education and learning
Intézményrendszeren kívüli felnőttnevelés	Neformalno obrazovanje odraslih	Felnőttképzés	Non-formal adult education and learning
Felnőttnevelés alrendszerének megnevezése	Obrazovanje odraslih	Felnőttnevelés	Adult learning and education

Forrás: Farkas (2011); International Council for Adult Education (2016)

¹ Szerb nyelven: Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih – FOOO.

² Szerb nyelven: Javno priznati organizator aktivnosti obrazovanja odraslih – JPOA. A felnőtteket célzó, nem formális képzéseket szervező intézmények és azok képzései engedélyeztetési eljárás keretében államilag elismert státuszban részesülhetnek. Az engedélyezés folyamata önkéntes, ami minőségbiztosítási (szakmai, tárgyi és személyi) feltételek között. Bővebben: 1.4.3.2. fejezet.

Egetenmeyer et al. (2019) a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációjának vizsgálatában a többszintű megközelítést javasolja, ugyanis a társadalmi (makro) és az intézményi (mikro) szint jelentős hatást gyakorol az egyéni (mikro) szintre, ez utóbbi megértése csak egy tágabb kontextus vizsgálatában lehetséges.



1. ábra. A tudományos értekezés logikai felépítésének modellje

Ebből kiindulva a tudományos kutatás vizsgálati modellje négy szintből állt: (1) a felnőttnevelési szakma jellemzőinek vizsgálata, amelyek determinálják a teljes alrendszer, (2) a nemzeti jogszabályi környezet vizsgálata, amely megszabja az intézményi és egyéni szintek megvalósulását, (3) az intézményi szint, amely meghatározza az egyéni szint megvalósulását, (4) a felnőttnevelési szakemberek választott alcsoportjainak mélyreható vizsgálata (1. ábra).

Az értekezés két nagyobb tartalmi egységből áll. Az első a kutatás elméleti megalapozását szolgálja (1. fejezet), amelynek megfelelően, és alkalmazkodva az értekezés logikai modelljéhez, négy fejezetből áll. Az értekezés központi elemét a 'felnőttnevelési szakember' alkotja, amiből feltételezhető, hogy beszélhetünk a felnőttnevelésről mint szakmáról. Ennek mélyrehatóbb megértése érdekében ismertetjük a szakmák szociológiai értelemben vett megközelítéseit. Az *első alfejezet (1.1.)* rávilágít arra, hogy a hagyományos szakmaelméletek mentén az andragógia nem minden szempontból definiálható szakmaként. Ennek ellenére az új elméleti megközelítések már nem a szakmák behatárolására és megkülönböztetésére törekednek, hanem a professzionalizmust helyezik előtérbe, ami áthelyezi a hangsúlyt a szakmát ellátó egyének szakértelmére és az általuk végzett szakmai tevékenység minőségére. A felnőttnevelési szakemberek professzionalizmusának elemzéséhez a *második alfejezetben (1.2.)* először azokat a szakmajellemzőket ismertetjük, amelyek számottevően determinálják a szakemberek körét, tevékenységét és szakértelmét, mint például a felnőttnevelés funkciói, alrendszerei, intézményrendszere, a szakemberek foglalkoztatási jellemzői, az intézményben betöltött szerepei, szakmai identitása és életpályája, valamint a tanulócsoporthoz tartozásának differenciáltsága.

A szakmai professzionalizmus megteremtésében felértékelődik a professzionalizáció folyamata. Ennek sajátosságait a *harmadik alfejezetben (1.3.)* ismertetjük az andragógia vonatkozásában. Ebben a fejezetben helyet kap az egyetemi képzések és továbbképzések kérdésköre, valamint azok az uniós oktatáspolitikai trendek, amelyek nemzetközi szintre emelték a felnőttnevelési szakemberek fejlesztésének szükségességét. Ezzel összhangban a professzionalizációs folyamatot is támogató, a szakemberek kompetenciáinak feltárását célzó nemzetközi kutatások bemutatására is

vállalkoztunk. Ezt követően a felnőttnevelési szakemberek és a szakemberképzés területén megvalósuló releváns nemzeti és nemzetközi kutatások ismertetése történik.

Az oktatási alrendszert meghatározó szakmaspecifikus sajátosságok megismerését követően a szerbiai felnőttnevelési rendszer beható megismerésére vállalkozunk a *negyedik alfejezetben (1.4.)*. Ez a tartalmi egység bemutatja a felnőttnevelés finanszírozásának jellemzőit, ahogyan a jogszabályi háttérrel, az intézményrendszert és részvételi mutatókat is. Ezt követi a szerbiai felnőttnevelési szakemberek körének és professzionalizációs lehetőségeinek ismertetése.

Az értekezés második tartalmi egységében (*2. fejezet*) a nagymintás lekérdezést megelőző primer kutatásokat részletezzük. Ilyen például a szerbiai jogszabályok és egyetemi képzési tartalmak komparatív elemzése, aminek keretében az összehasonlítás a magyarországi jellemzőkkel történt (*2.1. alfejezet*). Ezt követően a szerbiai felnőttnevelési szakértők felnőttnevelési rendszerről alkotott nézeteinek feltárását célzó interjúk lekérdezés eredményeit ismertetjük (*2.3. alfejezet*). Az empirikus kutatás során a felnőttnevelés gyakorlati megvalósulását vizsgáltuk az interjúalanyok szemszögéből.

A szakirodalmi elemzés és a megvalósult kutatások eredményeire támaszkodva a *2.4. alfejezet* bemutatja az értekezés központi elemét szolgáló nagymintás, empirikus kutatás körülményeit és eredményeit. A kérdőíves vizsgálat célja volt feltárni a szerbiai felnőtteknek szervezett általános iskolákban és az államilag elismert nem formális felnőttnevelési intézményekben foglalkoztatott felnőttnevelési szakemberek aktuális demográfiai, foglalkoztatási és képzési jellemzőit, életpályáját, szakmai tevékenységét, professzionalizációval összefüggő attitűdjét és szakmai identitását. A nagymintás kutatás eredményeinek publikálása a doktori értekezésben történik elsőként.

Az értekezés zárásaként az Összegzés fejezetben összefoglaljuk az empirikus kutatás főbb eredményeit és hipotézisek teljesülését, ezen kívül összegezzük a kutatás korlátait és a jövőbeni kutatási irányokat.

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

1.1. A PROFESSZIÓ, PROFESSZIONALIZÁCIÓ ÉS PROFESSZIONALIZMUS ELMÉLETI HÁTTERE

A szakemberek professzionizációjának kérdésköre feltételezi, hogy az adott tudományterületen beszélhetünk professzióról. A felnőttnevelés mint szakma és a felnőttnevelési professzionizáció vizsgálatához ebből adódóan elengedhetetlen áttekinteni a szakmák szociológiai értelemben vett megközelítéseit. Mivel a szakirodalom nem nyújt egységes definíciót a 'szakma' kifejezésre, sőt egyesek annak definiálását is elutasították (pl. Abbott, 1988), nem tárgyaljuk részletesen a történelem során kialakult fogalmi vitákat. Nolin (2008, p. 30) szerint a fogalmi megközelítések gyakran ellentétben állnak egymással, ami negatív hatással bír a szakmák tudományelméleti vizsgálatára. Főként amiatt, mert a tudományos szintéren a tudás létrehozása és megosztása csak akkor valósulhat meg teljes egészében, ha a kutatók „egyazon tényezőről beszélnek”. A szakmák tudományelméleti elemzése differenciált irányvonalak mentén valósult meg ezidáig, eltérő nézeteket kínálva a professziók értelmezésére. Az első szakmaelméletek a hagyományosnak tekinthető szakmákból indultak ki, mint az orvoslás, jog vagy épp a nevelői szakma (Klass, 1961). Ebből a megközelítésből jutunk el az intézményi szerepeket hangoztató, jelenleg is aktuális megközelítésig, amelynek bemutatására is sor kerül ebben a fejezetben.

A szakmák szociológiai értelemben vett magyarázatának első kísérletei az anglo-amerikai társadalmakból származnak, az 1950-60-as évekből (Saks, 2016). Az első, az úgynevezett taxonómiai megközelítés két irányvonalát különböztetjük meg, ezek az attribútum és a strukturalista-funkcionalista modellek. Az attribútum-modell alappilléret az olyan kategóriák identifikálása jelentette, amelyek egyértelműen meghatározhatóvá és más foglalkozásoktól elkülöníthetővé tették a hagyományos, legitim szakmákat (Evetts, 2003). Wright (1951, p. 757) a professziók attribútumaiból kiindulva alkotta meg a szakma fogalmát, miszerint „a szakma azon egyének önfegyelmű csoportja, amelyek oktatásból származó speciális képességekkel rendelkeznek és felkészültek arra, hogy ezeket a képességeket elsősorban mások érdekeit szem előtt tartva gyakorolják”.

Másik megközelítés alapján a „szakma egy foglalkozás tudásalapú kategóriája, amelyet felsőfokú tanulmányok és szakmai képzések és tapasztalatok kísérnek”, valamint a szakma „egy foglalkozás megkülönböztethető, jól kivehető, általános csoportja” (Evetts, 2011. pp. 780-781). Despotović (2010, p. 47) megközelítése szerint a szakma „nyilvánosan elismert, felelősségteljes, önálló és szabványosított cselekvés egy adott munka vagy foglalkozás területén, amelyet meghatároz az arra vonatkozó releváns egyetemi szintű tudás”. Az attribútum-orientált modellalkotók körében nem történt egyetértés a szakmákra jellemző közös kategóriákat illetően (Saks, 2016), amelyet a 2. táblázatban szereplő, egyes szerzők által relevánsnak tartott attribútumok sokszínűsége is igazol. A szakirodalmi elemzés során megmutatkozott, hogy a specifikus tudásra, a tudás formális (egyetemi) elismerésére jelentős hangsúly helyeződik ebben a modellben (Barber, 1963; Carr-Sanders & Wilson, 1930; Freidson, 1989; Greenwood, 1957; Klass, 1961; 1930; Mušanović, 2001; Nuissl, 2010; Wright, 1951). Emellett a szakma állami, szakmai és társadalmi elismerése, a szakma feletti kontroll, a szakmai kultúra, etikai kódex, jutalmazási rendszer, szakmai identitás, szakmai szervezet megléte stb. is megjelennek a szakmák jellemzői között. Ovesni (2009) mintegy 25 szakmameghatározás elemzését végezte el, amelyből arra a következtetésre jutott, hogy a szerzők 72%-a a felsőfokú tanulmányokat, 60%-a a szakmai viselkedési kontrollt és a belépési feltételek meglétét, míg 48%-a a szakmai etikai kódex meglétét tartotta kulcselemnek a szakmák esetében.

2. táblázat. Szakmai jellemzők a taxonómiai modellalkotók körében

Attribútumok	Szerzők
Specifikus tudás és képességek	Greenwood (1957), Barber (1963), Klass (1961), Wright (1951), Carr-Sanders & Wilson (1930), Mušanović (2001)
Egyetemi képzés	Greenwood (1957), Freidson (1989), Wright (1951), Carr-Sanders & Wilson (1930), Nuissl (2010), Barber (1963)
Állami, nyilvános elismerés	Wright (1951), Mušanović, 2001
Szakmai és társadalmi elismerés	Nuissl (2010)
Társadalmi és közösségi kontroll	Greenwood (1957), Mušanović (2001)
Tartós munkavégzés	Mušanovic (2001)
Szakmai autoritás és kontroll	Greenwood (1957), Wilensky (1964), Mušanović (2001), Freidson (1989)
Szakmai kultúra	Greenwood (1957), Mušanović (2001)
Etikai kódex	Greenwood (1957), Barber (1963), Wilensky (1964)
Belépési kontroll	Freidson (1989)
Közösségi munkavégzés	Barber (1963), Wilensky (1964), Wreight (1951)
Jutalmazási rendszer	Klass, (1961), Wilensky (1964), Carr-Sanders (1930)
Szakmai identitás	Klass, (1961), Wreight (1951)
Megbízhatóság	Wilensky (1964), Carr-Sanders & Wilson (1930)
Önszabályozás	Wreight (1951)
Szakmai szervezet	Carr-Sanders & Wilson (1930)

Habár Greenwood (1957) is identifikálta a szakmák és foglalkozások közötti megkülönböztető jegyeket (szakmai tudás, autoritás, közösségi szankcionálás, etikai kódex, szakmai kultúrát), a szerző szerint a szakma és az egyéb foglalkozások közötti különbségeket kvalitatív helyett kvantitatív megközelítésben kell szemlélni. Ennek oka, hogy a szakmakritériumok a legtöbb (szakmai) foglalkozás esetében fellelhetők, viszont sokkal kisebb mértékben jelentkeznek azon foglalkozások körében, amelyeket nem sorolhatunk a szakmák közé. Freidson (1989) a szakmával összefüggő információk hiányára mutat rá, ami miatt a foglalkozás és a szakma közötti különbségek elemzéskor számba kell venni például az intézményi jelleget, az autoritást és annak gyakorlását, a munka feltételeit, a szakemberek közötti interakciókat stb. Freidson (1989) a szakmák közötti hasonlóságok feltárását tartja fontosabbnak a különbségek hangsúlyozásával szemben. A szerző szerint a szakma olyan foglalkozás, ahol a szakmába történő belépés, az iskolai felkészítés (képzés) és a munkafolyamat szakmai felügyelet alatt áll. Ez tehát kiterjed a felsőoktatásban megszerzett tudás jelentőségére, amely alapvetően megkülönbözteti a szakmákat az egyéb foglalkozásoktól. A hivatalos és elismert szakmai tudás megléte a munkaerő-piaci jelenlét monopol helyzetét eredményezi, amely megélhetést biztosít a szakma ellátóinak (Barber, 1963; Carr-Sanders & Wilson, 1930; Klass, 1961; Mušanović, 2001; Wright, 1951). A munkaerő-piaci kontroll jelentősége abban rejlik, hogy a szakmát csak az láthatja el, aki megalapozott és legitim szerv által elismert szakmai tudással és kompetenciákkal rendelkezik. Ennek megfelelően jelen van a szankcionálás intézménye a tevékenységek nem megfelelő ellátása és az etikai standardok be nem tartása esetén (Petričević, 2011). Ovesni (2001) szerint a szakma elismerése két szinten kell, hogy megtörténjen, a társadalom szintjén és más, elismert szakmák képviselői szintjén. A nemzetállamnak mindig jelentős hatása volt a szakmák (ki)alakulására, hiszen biztosítja a szakmai legitimitást és a szakmai tevékenység ellátásához szükséges képzési rendszert (Evetts, 2013).

Míg az attribútum-modell nem veszi figyelembe a szélesebb társadalmi környezet változásait, a strukturalista-funkcionalista paradigma az intézményi és társadalmi kontextus kölcsönhatásait is vizsgálja. Az elmélet alapja, hogy a szakmák a társadalom számára hasznos szakmai tudás felhasználásával különböző társadalmi és gazdasági előnyöket szereznek. A strukturalista-funkcionalista elmélet alapján „a professziók olyan mögöttes tudományterületek összefonódásával jönnek létre, amelyek a magasabb társadalmi fejlődés szintjén az egyes funkcionális tevékenységeknek köszönhetőek” (Balogh, 2018, pp. 111-112; Kleisz, 2002). Barber (1963) ezen a modellen belül az ún.

szakmai viselkedés („professional behavior”) szerepére és jellemzőire reflektál tanulmányában, amelyek a professzionalizmus mértékegységeként szolgálnak. Ezek a jellemzők a szisztematikus tudás, a közösségi érdekorientáció, az etikai kódexen alapuló önkontroll és a jutalmazási rendszer, amelyek a társadalom működésének elengedhetetlen részét képezik. A strukturalista-funkcionalista álláspont szerint a szakma a társadalomban központi szerepet játszó önzetlen foglalkozás, amelyet privilégium és presztízs övez (Magos, 2017). Ezen megközelítések alapján a közös jólét megteremtése a szakmák centrális karaktereként jelentkezik (Balogh, 2018; Egetenmeyer et al., 2019). A taxonómiai elméletmodelleket jelentős kritikák illették, ami annak köszönhető, hogy a különböző szempontrendszerek szerint felállított attribútumok feltételezésen alapultak, amelyeket empirikus kutatásokkal nem bizonyítottak (Saks, 2012, 2016).

Az interakcionalizmus paradigmája a taxonómiai modellek kritikájaként jött létre, amely az ügyfél és a szakma közötti, érdekeken alapuló interakciót a munkahelyi kontextusban vizsgálja (Formádi, 2011). Ez az elméletcsoport a szakmai tevékenység alapján megszerzett monopol helyzetre hívja fel a figyelmet (Hughes, 1963; Kober, 2012). Peccola et al. (2018) az interakcionalizmus kérdéskörébe sorolja a neo-weberi szakmaelméleteket is. A neo-weberi teoretikusok (lásd Abbott 1988; Freidson, 1970; Larson, 1977) a szakmák jelentősebb komplexitására hívták fel a figyelmet. A megközelítés alapján a szakmák alakulnak a politikai és versenypiaci érdekekhez, azok mentén szabályozott pozíciót alakítanak. Ennek célja a pozíció fenntartása, az autonómia megszerzése és a tevékenység ellenőrzésének. Az elmélet tehát a szolgáltatások piaci ellenőrzésére, a fogyasztók igényeinek felmérésére és kielégítésére és a szerzett szakmai függetlenségre helyezi a hangsúlyt (Saks, 2010).

A szakmákkal összefüggésben felmerül a professzionalizáció szó kétféle értelmezése a szakirodalomban. A fogalom összefüggésben áll a szakmák kialakulásának folyamatával, ennek megfelelően tehát a professzionalizáció szó egy foglalkozás szakmai státuszának megszerzésére utal (Adams, 2018). Wilensky (1964) a professzionalizáció mint folyamat jellegzetességére hívja fel a figyelmet. Ez a tevékenység ellátásával kezdődik, ezt követi a felkészítő képzés megjelenése, majd a belépési feltételek meghatározása és a szakszervezet megalapítása. A folyamat utolsó szakasza a szakma legitimálása, vagyis a törvény általi szabályozás megjelenése és a szakmai etikai kódex megléte. Egyes foglalkozások esetében ez a folyamat eltérhet, ami főként a hatalmi harcokkal és a szakmai presztízsért folytatott küzdelemmel áll összefüggésben (Wilensky, 1964). A neo-weberi megközelítés szerint például a professzionalizáció nem lineáris folyamatként jelenik meg a tudás és a gyakorlat tekintetében. Mivel ezt a folyamatot társadalmi-politikai hatások veszik körül, nem minden tanult foglalkozás szerez szakmai státuszt (Saks, 2012). Birkett & Evans (2005) szerint a szakmává válás folyamatát a szakmai szervezetek stratégiái vezetik. Ennek végeredménye a szakmai tevékenység felett gyakorolt hatalom (autoritás), a tagok feletti ellenőrzés gyakorlása és az állami függetlenség. Saks (2012) alapján a professzionalizáció folyamata a szakma formális (jogi) szabályozásának létrejöttén alapszik, amely a szakmai tudással, nyújtott szolgáltatással és az autoritással ellentétben a leginkább megkülönböztetett egy szakmát a foglalkozástól (Adams, 2018).

Másik megközelítés szerint a professzionalizáció mint folyamat egy szakma ellátóinak képzését és továbbképzését biztosítja (Egetenmeyer & Kapplinger, 2011; Zafiris & Papadimitriou, 2015), amelyet részletesebben vizsgálunk a tudományos munka későbbi fejezeteiben (1.3. fejezet).

A felnőttnevelés területét hosszabb ideig az attribútum-modell mentén próbálták definiálni (Egetenmeyer et al., 2019). Da Silva Castro et al. (2016) a szerbiai felnőttnevelési professzionalizáció kérdéskörét járja körbe, akik szerint csak az andragógusok esetében beszélhetünk belépési kontrollról, a szakma nyilvános elismeréséről (Despotović, 2010), egyetemi képzésről, szakmai csoportról (Andragógus Társaság) és etikai kódexről, ez azonban nem vonatkozik az eltérő szakmai végzettséggel rendelkező felnőttoktatókra. Eszerint a felnőttoktatói szakmai tevékenység Szerbiában az attribútum-

modell alapján nem sorolható a szakmák közé. A hagyományos szakmaelméletek nyomán Nuissl (2010) részletesen elemzi a felnőttnevelést mint szakmát, aki az alábbi következtetéseket vonta le:

- a felnőttnevelés, egyéb oktatási rendszerektől eltérően, több más társadalmi szektorral áll szoros kapcsolatban, emiatt nem rendelkezik egyértelmű intézményi struktúrával,
- a felnőttnevelési szolgáltatások széles skálája figyelhető meg, amelynek csak egy részét szabályozzák jogszabályokkal és többnyire különböző minisztériumok hatáskörei alá tartoznak,
- a felnőttnevelés teljes területére vonatkozó, országonként egységes belépési kontroll hiánya,
- kötelező egyetemi képzés hiánya,
- rossz foglalkoztatási feltételek,
- a szakemberek eltérő önmeghatározása, egységes identitás hiánya.

A felsoroltak alapján Nuissl (2010) szerint a felnőttnevelés nem tekinthető szakmának a hagyományos szakmakritériumok alapján. Ezt a megállapítást részben megerősíti Egetenmeyer & Kapplinger (2011), mert a szemtől szembeni kapcsolat az oktató és tanuló között nem mindig valósul meg. Ennek oka, hogy a felnőttnevelő csoportokkal dolgozik, ahol a munka kontextusa és környezete összetett és gyakran egyénfüggő. A tanulók felelősek a saját tanulási folyamatukért, ami a felnőttoktatóktól függetlenül őket. A kliens orientáció logikája, ami hierarchikus kapcsolatot feltételez a szakember és a kliens között, nem alkalmazható a felnőttnevelésben. A szakmai autonómia is csak relatív ebben a szakmában, mivel konfliktus lép fel a szakmai csoport orientációja és a piaci orientáció között. A felnőttnevelők legtöbbször intézményben és intézménynek végzik a tevékenységeiket. A szakmák ellátói pedig jellemzően nem rendelkeznek formális végzettséggel a felnőttekkel való foglalkozáshoz, „az eltérő képzési háttér és oktatási gyakorlat változatossága nem garantálja a szakma kifejezés egyértelmű, minősített és egységes meghatározását” (Boffo et al., 2016, p. 112). Összességében megállapítható, hogy nem született kompromisszum azzal kapcsolatban, hogy a felnőttnevelés esetében professzióról van-e szó és ha igen, az a professzionalizáció mely szintjén tart (Kober, 2012). Egyes kutatók már kiforrott szakmának tekintik (Boffo et al., 2016; Despotović, 2010), mások fejlődésben lévőnek (Steiner, 2013) vagy félprofesszióknak (Zarifis & Papadimitriou, 2015), de általánosságban elmondható, hogy a hagyományos szakmaelméletek mentén nem kategorizálható ez a szakmaterület (Egetenmeyer et al., 2019; Jütte et al., 2011; Staab, 2019), amely annak diverzitása és heterogenitása miatt jelentkezik.

Evetts (2003) álláspontja szerint a szakma helyett a professzionalizmus elemzésére van szükség, ami a szakmában történő változások fő megindítója. Ehhez hasonlóan Freidson (2001) is a professzionalizmus vizsgálatát javasolja a szakmák elemzéséhez, de a szakma mint fenomén definiálása nélkül. A professzionalizmus a feladatokra való reflektálást, a tevékenységek elemzését és a megfelelő kompetenciák szisztematikus kialakításának elősegítését jelenti (Lattke & Nuissl, 2008, p. 17). A professzionalizmuson alapuló megközelítés új irányzatot jelent a felnőttnevelés területének vizsgálatában, ezt képviselik például a szakmai tevékenységhez szükséges kompetencialisták felállításának kísérletei is (Egetenmeyer et al. 2019).

Gorman & Sandefur (2011) felhívja a figyelmet arra, hogy a technológiai fejlődés új szakmák kialakulásához vezet, amely eddig nem látott változásokat eredményez, úgy a szakmai intézményi rendszerekben, mint a szolgáltatási piacon. Az aktuális munkaerő-piaci jelenségekből adódóan a régi szakmafelfogások már nem alkalmazhatók, a hangsúly pedig áthelyeződött a szakmák és foglalkozások közötti különbségek identifikálásáról a szakértői tudást igénylő és nem igénylő tevékenységek felismerésére. Azok az új foglalkozások, amelyek a tradicionális megközelítés szerint nem rendelkeznek például szakértői tudással, autonómiával, vagy magas státusszal és bevétellel, alapjaiban változtatták meg a hagyományos szakmai szerepeket (Gorman & Sandefur, 2011).

1.1.1. Új-professzionizmus vagy intézményi professzionizmus

A társadalmi, politikai és gazdasági átalakulás jelentős hatást gyakorolt a szakmákra (Carvalho & Correia, 2018). Az állam felelősségének és irányítói pozíciójának csökkenésével, a munkaerőpiac összetételének változásával, a szakmai szolgáltatások és a piac formálódásával megváltozott a szakmák hagyományos szerepe, piaci ereje és autonómiája (Bellini & Maestripieri, 2018). Ezt a változást „új-professzionizmusként”, vagy „intézményi professzionizmusként” emlegetjük. Eszerint a szakmák jellemzőiről átkerül a hangsúly a professzionizációt befolyásoló környezeti szintek szerepvállalására. Ennek megfelelően Egetenmeyer et al. (2019) szerint a szakma alakulását (1) az állam, társadalom és intézményi szint, (2) az intézmény tevékenységi szintje és (3) a szakmunkatársak és fogyasztók szintje szempontjából szükséges elemezni. Mivel az állam ellenőrző szerepe, a szakma legitimálása és a képzési rendszer feletti hatalma egyre inkább csökken, az ellenőrzés funkcióját a kliensek veszik át. Formádi (2011) szerint a kliensek köre is folyamatosan változik, ma már tudatos vásárlói körrel nézünk szembe, akik képesek az igénykövetítésre. A szakmákra kihatással van többek között az, hogy a kliensek fogyasztási gyakorisága és a fogyasztóvédelem tájékoztatása révén növekszik a fogyasztói tapasztalat, gyarapodik a tájékoztatási megbízással foglalkozó állami és civil szervezetek száma. Továbbá olyan új piaci szereplők jelennek meg a munkaerőpiacon, akik gyorsabban reagálnak a fogyasztói igényekre, valamint a kliensi körön belüli információáramlás is komoly veszélyt jelent a szolgáltatás szempontjából (Bellini & Maestripieri, 2018; Formádi, 2011). A változások eredményei odáig vezetnek, hogy már egy tudatos fogyasztói társadalom áll a szakemberrel szemben, amely a szükséges szakmai tudást könnyen elérheti a technológia vívmányainak segítségével. Ezek mentén nem valósul meg Greenwood (1957) azon megállapítása, miszerint a szakmák és foglalkozások közötti különbség, hogy a szakma maga határozza meg, hogy mi a jó és rossz a kliensei számára. A szerző szerint ezt az alárendelést szakmai autoritásnak nevezzük, ami nem jelentkezik az egyszerű foglalkozások esetében, mivel a fogyasztók maguk határozzák meg szükségleteiket és döntési szabadságot gyakorolhatnak. Formádi (2011) továbbá azt állítja, hogy a tradicionális szakmafelfogás helyett már a „munkavégzés egyéni és intézményi sajátosságai kapnak prioritást [...] a csoportszintről az egyéni szintre kerül az elemzés fókuszsa” (Formádi, 2011, p. 300) A szakmák új értelmezése szerint tehát a munkavégzés jellegére kerül a hangsúly (Balogh, 2018), így a munkaerő-piaci pozíció megtartásánál a munkaerő fejlesztése elengedhetetlen.

Bellini & Maestripieri (2018) a szakértői piac (*expert labour*) sajátosságaira hívja fel a figyelmet, ahol jellemzően sokkal több szakember található, azok önbevallása alapján, mint az ezt megelőző évtizedekben. A szakembereknek szembe kell nézniük a megkülönböztetés jelenségével, a csoportkohézió gyengülésével és a szakmai csoport homogenitásával. Ennek hatására a tradicionális szakmák gyengült piaci ereje a szakmai és társadalmi státusz és a pénzügyi jutalom gyengüléséhez is vezet. Az új szakmák esetében pedig az egyre növekvő, szakmákon belüli konkurencia jelent fenyegető veszélyt. Mindezek fényében Bellini & Maestripieri (2018) szerint a heterogenitás három dimenzióan keresztül mutatható ki. Az első az egy szakmán belüli ('within') dimenzió, ahol, habár növekedett a szakmákba történő, egyenlő esélyeken alapuló belépés lehetősége, a munkapozíciók korántsem nyújtanak azonos feltételeket. Attól függetlenül, hogy a szakmába történő belépés ma már sokkal egyszerűbb folyamat, a szakmák nem rezisztensek a különböző intézmények és a társadalom által produkált egyenlőtlenségekkel szemben. A második dimenzió ('between') a szakmák és a szakemberek közötti heterogenitást és egyenlőtlenséget hangsúlyozza, amely egyrészt kialakulhat az eltérő szabályozási mechanizmusok miatt, másrészt pedig a globalizáció hatására eltérő szakmai rendszerhez/rendszerből érkező szakemberek együttműködése is jellemző. Eszerint az eltérő országokból és kultúrákból származó egyének professzionizmusuk különböző eredményeket produkálhat. A professzionizmus mögött (beyond) rejlő dimenzió pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a társadalmi változások hatással vannak a professzionizmusra és a teljes társadalomra, emiatt

ezt a kapcsolatrendszert kell vizsgálni. A szerzők szerint a professzionalizmus „olyan eszköz, amely a társadalmi változások elemzésére és interpretálására vonatkozik” (Bellini & Maestriperi, 2018, p. 8).

Pacchi & Mariotti (2021) a professzionalizmust gyakorlatként jellemzik, hangsúlyozva, hogy a szakemberek meghatározása ma már a szakértelem alapján történik, abban az esetben is, ha a formális képzés, vagy az etikai kódex megléte hiányosságot mutat egy szakmán belül. Jellemző, hogy a szakma ellátói önfoglalkoztatók, ami a betöltött munkaerő-piaci és társadalmi pozíciójukat kérdőjelezi meg. Ezzel együtt olyan 'együttműködési helyek' ('coworking spaces') kialakulása figyelhető meg, ahol más-más területről érkező, eltérően képzett, különböző profilú és kompetenciákkal rendelkező szakemberek együttműködése jelenik meg, új szakmai hálózatok kialakítása révén. Ez a munkaforma, amelyet főként az IKT eszközök fejlődése, a tudás megosztásának új formái és a munkaerőpiac újraszervezése tett lehetővé, erősíti az együttműködést és tudásmegosztást, viszont tovább növeli a munkaerő-piaci versenyt és a munkaerő-piaci egyenlőtlenségeket (Bellini & Maestriperi, 2018; Pacchi & Mariotti, 2021).

Következtetésként megállapíthatjuk, hogy a 21. században a hagyományos szakmaelméletek már nem feltétlenül alkalmazhatók a professziók megkülönböztetésére. Helyüket az új-professzionalizmussal és az intézményi professzionalizmussal összefüggő nézetek vették át (Evetts, 2011). Az eddig ismertett szakmaelméletek több módon közelítették meg a szakma fogalmát, ennek ellenére a speciális szaktudás megléte a legtöbb definíció centrális karaktereként jelentkezik. Az értekezésben a szakma és a professzió kifejezéseket szinonimaként kezeljük, aminek alapja meglátásunk szerint – a szociológiai megközelítéseknek megfelelően – a szaktudás és a szakma állami szintű elismerése (Despotović, 2010).

A professzionalizáció-vizsgálatok többszintű modelljének megfelelően a továbbiakban először átfogó képet nyújtunk az andragógia mint szakmaterület jellemzőiről, amelyek determinálják a szakma ellátóinak körét és tevékenységét. Ezt követően pedig a szerbiai jellemzőket vizsgáljuk a nemzeti jogszabályi, az intézményi és az egyéni szintek vonatkozásában.

1.2. AZ ANDRAGÓGIA MINT SZAKMA JELLEMZŐI

Ahogy Savićević (2000) megfogalmazza, a felnőttek nevelése mélyen gyökerezik az emberi társadalom történetében, így a felnőttnevelés gyakorlata nem tekinthető újkeletű jelenségnek. A képzés és oktatás a civilizáció és kultúra részei, amelyből következik, hogy az andragógia mint eszme a civilizáció és a kultúra történelmi alakulásának része, amely egészen az antik kultúrákhoz vezethető vissza. Az andragógia gyakorlatának intenzív fejlődése és intézményesülése azonban csak a 18-19. században kezdődött, többek között a munkásmozgalomnak, ipari forradalomnak, az urbánosodásnak, az atipikus tudás megjelenésének, a kereskedelem fejlődésének és egyéb társadalmi fordulatoknak köszönhetően (Kulić & Despotović, 2010; Samolovchev, 1978). A független oktatási és kulturális kezdeményezést és gyakorlatot, valamint a 19. századig megjelenő felnőttneveléssel kapcsolatos elméleti koncepciókat az andragógia mint tudományág kialakulás előfeltételének tekintjük (Savićević, 1991). Az 1920-as években, német nyelvterületeken a felnőttek tanulásának miértjét kezdték vizsgálni, majd az 1950-es években főként gyakorlatra irányuló tanulmányok sora jelent meg (Reischmann, 2004). Az andragógia koncepciójának megfogalmazása és terjesztése – Dušan Savićević szerbiai andragógus közreműködésével (Savićević, 2005) – Malcolm Knowles nevéhez fűződik (Henschke, 2011; Merriam & Brockett, 2007). Az 1970-es évek előtti időszakban jellemzően a felnőttnevelés területének legitimálása volt a cél (Feketéné Szakos, 2013). Ezt követte az andragógia mint tudományos diszciplína feltételeinek kialakulása, a tudományág elkülönülése és fejlődése, amely a második világháború után indult útnak. Ehhez hozzájárult az oktatás demokratizálódása mellett az élethosszig tartó tanulás eszméjének terjedése és az intézményi fejlődés is (Savićević, 1991). Az 1980-as évektől jelentős előrehaladás figyelhető meg, ma pedig már az európai és nemzetállami oktatáspolitikák színterén is

kulcsfontosságú szerepet tölt be. Ettől függetlenül az andragógia mint szakma elismerése továbbra is megosztja a tudományos közönséget, hiszen nem lehet konkrét és felismerhető keretek közé zárt szakmajellemzők mentén meghatározni sem a szakmai tevékenységet, sem a szakmát ellátó szakemberek körét. Ugyanis az andragógia nem csak a felnőttek tanításának tudományát jelenti, hanem attól sokkal többet: mentorálás, facilitálás, nem csak az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) egy jelentős szakaszában, de az élet minden területén (lifewide learning), különböző pozíciókban és szerepekben, összhangban a társadalmi-szociális, kulturális, politikai, technológiai és gazdasági változásokkal és igényekkel. Kulić & Despotović (2010) szerint az andragógia nagy mennyiségű elméleti és empirikus tudást halmozott fel ezidáig, amely autentikus és relatív önálló tudományágként legitimálja. Ez azért is nagyon fontos, mert a szakmák professzionalizációjában a tudomány és annak közvetítőinek jelentős szerep jut. Zarifis & Papadimitriou (2015) úgy fogalmazza meg, hogy a tudomány közvetítőinek feladata nem csak az elméleti megalapozás és a terület tudományos kutatása, hanem ezzel együtt a szakma politikai konceptualizálása és a közös szakmai identitás kialakítása is, amelyek együttesen teremtenek alapot a szakma kialakulásához és fejlődéséhez.³

Érdeemes rávilágítani arra, hogy az andragógusi professzió elismerésére jelentős mértékben kihat a szóhasználati anomália is, ami miatt a szakma nem egyértelműen felismerhető a hétköznapi szereplők körében. Sőt a felnőttneveléshez kapcsolódó egyéb alapvető elnevezésekre országonként (Lattke & Jütte, 2015; Liszt et al., 2016) és országon belül is (Farkas, 2013; Feketéné Szakos, 2003) eltérő megfogalmazásokkal találkozhatunk. Az andragógia szót először Aleksander Kapp használta 1833-ban, a szakma jelölésére azonban további elnevezések is felmerültek, mint például a *felnőtt pedagógia*, *iskolarendszeren kívüli pedagógia* (Savićević, 1991). Ma is számtalan elnevezéssel találkozhatunk, angol nyelvterületen megjelenik például az *adult education*, *adult learning*, *vocational adult education*, *adult education and learning*, magyar szóhasználatban *felnőttoktatás*, *felnőttnevelés*, *felnőttképzés*, *felnőttek tanulása*.

Jost Reischmann német kutató álláspontja szerint a szakma negatív megítéléséhez hozzájárul többek között annak elnevezése, ugyanis egy „szakma, amelyet így is úgy is lehet nevezni, nem szakma”, hiszen nem tartalmazza az arra vonatkozó, szakmaspecifikus elemeket és nem teszi megkülönböztethetővé más szakmáktól (Reischmann, 2015, p. 31). Felnőttek nevelésével, képzésével bármely hétköznapi szereplő foglalkozhat, például aki betanítást végez a munkahelyen, vagy aki korrepetálást tart idegennyelvből felnőtt korosztály részére. Ezt azonban nem a tudományra vonatkozó szakmai ismeretek birtokában teszi – az elnevezés teszi megkülönböztethetővé és felismerhetővé a szakmát és annak ellátóit. Ebben az esetben két kulcstényező játszik szerepet. Az egyik a szakmára felkészítő képzések és azok megnevezése, a másik a szakma legitimitása, vagyis az, hogy egy országban a szakma szerepel-e a nemzeti foglalkozások jegyzékében. Ebben az esetben érdemes szemügyre venni a magyarországi példát, ahol a történelem során számtalanszor változott a szakemberek felkészítéséért felelős egyetemi képzés és ezzel együtt a szakemberek elnevezései is (Sári, 2016; Maróti, 2014; Beszédes, 2020), amely T. Kiss (2008) szerint a társadalmi elvárásoknak és funkcióknak köszönhetően módosult az idő során. Ennek eredményeként többek között a szakemberek elhelyezkedésének lehetőségét gátolhatja a diploma idegenszerűsége a foglalkoztatók körében (Erdei, 2011), de a szakma leépülését is előidézheti, ha nincs olyan képzés, ami a szakmai gyakorlat minőségi ellátására készíti fel az egyéneket.

A szakma legitimitásában és a szakemberek aktivitásának és feladatainak meghatározásában nagy szerepe van a felnőttnevelési tevékenység nemzeti és nemzetközi osztályozásának. Despotović (2010) nemzetközi összehasonlító kutatása során a felnőttnevelés társadalmi és tudományos elismerésének kérdését vizsgálta. Munkájának egy részében nemzeti és nemzetközi gazdasági

³ Az alábbi tudományos munkában az andragógiát tudományos diszciplínaként és kiforrott szakmaként kezeli a szerző.

tevékenységek és foglalkozások osztályozásait vetette össze a felnőttnevelés vonatkozásában. A kutatás eredményei megmutatták, hogy a legtöbb országban a felnőttnevelés mint gazdasági tevékenység egyedülálló alcsoportként szerepel az alábbi kifejezések alatt, mint *felnőttnevelés, egyéb, további oktatás*, amelyet általában általános iskolai, néhol középiskolai felnőttnevelési tevékenységként, vagy szabadidős tevékenységként azonosítanak. Továbbá az andragógus ritkán szerepel egyedülálló foglalkozásként, ami arra enged következtetni, hogy nemzeti és nemzetközi szinten eltérő szempontok szerint határozzák meg a felnőttnevelést mint aktivitást, ugyanis az osztályozási formák és módszerek, a tevékenység formája, a munka- és feladatleírás, valamint a szabályozási faktorok eltérő képet mutatnak (Despotović, 2010). A szerbiai és magyarországi foglalkozási jegyzék elemző vizsgálata arra utal, hogy magyarországi viszonylatban nem beszélhetünk a felnőttnevelés kapcsán legitim szakmáról, ugyanis a Foglalkozások Nemzetközi Osztályozási Rendszere (FEOR) alapján nem létezik konkrét, önálló foglalkozás ezen a szakmaterületen. Ezzel szemben Szerbiában például több, a felnőttneveléshez kapcsolódó foglalkozás is megjelenik, mint például az *andragógus, az andragógia területének kutatója, a képzési programfejlesztő, az oktató a nem formális oktatásban, a felnőttnevelési szervező, a képzési és személyfejlesztési szakember, a munkaerő fejlesztési szakember és az andragógus asszisztens* (Beszédes, 2021).

A szakma elnevezése mellett annak művelőire sem találunk nemzetközileg összehangolt kifejezéseket. A nemzetközi tudományos kutatásokban, a teljesség igénye nélkül, találkozhatunk olyan elnevezésekkel is, mint *adult education staff* (Zafirir & Papadimitriou, 2015, Broek, 2010), *andragogical staff* (Savićević, 2010), *professionals in Adult Education* (Reischmann, 2010), *adult learning professionals* (Broek, 2010; Popović, 2010), *adult learning facilitators* (Bernhardsson & Lattke, 2011), *adult educator* (Sava & Raluca, 2009), ez utóbbi jelezheti a felnőttoktatókat, mint szerepkört, vagy a teljes szakmai személyzetet a felnőttnevelésben. A nem egységes terminológia használata odáig vezet, hogy lehetetlen különbséget tenni a szakmailag és akadémiai szinten képzett és a felnőttnevelési-didaktikai tudással nem rendelkező egyének között (Reischmann, 2010). Másrészt a gyakorlatban gyakran előfordul, hogy például a képző személy sem nevezi magát felnőttoktatónak, ami szintén visszavezethető az egységes szakmai elnevezés (Medić, 2010) és a szakmai identitás (Farkas, 2012) hiányára.

Ebben a tudományos munkában a nemzetközi szakirodalomban elterjedt fogalomnak megfelelően a felnőttnevelési szakemberek kifejezést gyűjtőfogalomként használjuk. Ez alatt értünk minden olyan személyt, aki a felnőttnevelés szervezésben és lebonyolításában közreműködik, mint pl. andragógus, felnőttoktató, koordinátor, programfejlesztő stb. Általánosságban feltételezzük, hogy a felnőttnevelési szakemberek rendelkeznek andragógiai-didaktikai tudással a felnőttnevelés területén. Az értekezésben gyakran felmerülnek az andragógus és a felnőttoktató kifejezések is. Értelmezésünk alapján az andragógus az a képzett szakember, aki andragógia alap- és/vagy mesterszintű egyetemi tanulmányokat végzett, a felnőttoktató pedig oktatási tevékenységet végez és közvetlen kapcsolatban áll a felnőtt résztvevőkkel.

1.2.1. Szakmaterületi diverzitások hatása a felnőttnevelési szakemberek meghatározására

A felnőttnevelés területét nemzeti és nemzetközi szinten is a diverzitás és a heterogenitás jellemzi, ami annak előnye mellett a szakma veszélyét is jelenti. A felnőttnevelési szakemberekkel és azok szerepével kapcsolatos bizonytalanságok eredetét több oldalról kell keresni, ami egyaránt köszönhető mind a terület széleskörűségének, mind az intézmények sokszínűségének (Knox & Fleming, 2010). A felnőttnevelési szakembernek (oktatók, tréner, képzésszervezők, tanácsadók stb.) olyan tudással és képességekkel kell rendelkeznie, amely megfelel a különböző célcsoportok eltérő képzési igényeinek és tanulási-tanítási sajátosságainak. A felnőttnevelés rendeltetései és funkciói mentén változik a képzésben résztvevők összetétele. A heterogén tanulócsoportok igényeinek

kielégítésére különböző felnőttnevelési intézmények jöttek létre, amelyek jellemzően eltérő célokkal, funkciókkal, struktúrával és programokkal rendelkeznek, alakítva a szakemberek munkakörét és szakmai feladatait. Habár a felnőttnevelés rendeltetései az adott társadalmi jellemzők és igények mentén történelmileg folyamatos változnak, lehetséges egy általános csoportosítás felállítása. Durkó (1999) és Farkas (2004) mentén megkülönböztetjük a szociális/társadalmi és az egyéni/individualizációs funkciókat, melyeket a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat. A felnőttnevelés funkcióinak csoportosítása

Szociális/társadalmi	Egyéni/Individualizációs
Iskolapótló, speciális, foglalkoztatást elősegítő, egyéb kiegészítő funkció	Adaptív funkció: A környezet és a szervezet egyensúlyát biztosító alkalmazkodó képesség fejlesztése
Gazdasági funkció – humán tőke fejlesztés, gazdasági fejlődés	Szabadidős tevékenységekkel együtt járó szerep (pihentetés, pszichohigiéniai és kompenzációs szerep)
Állampolgári funkció	A személyiség képességeit kibontakoztató, képző funkció.
Kulturális személyiségfejlesztés	
Interaktív funkció: társadalmi mobilitást támogató	
Digitális felkészültség – 4. ipari forradalom – kibernetikai rendszerek elterjedése a gyártási folyamatban	

Forrás: Durkó (1999) és Farkas (2004) alapján saját szerkesztés

Kispálné Horváth (2012, p. 226) alapján a felnőttnevelés funkcióinak változását a 21. században a tanulás fogalomváltozása és a gazdasági, társadalmi és munkaerő-piaci változások idézték elő, ami a szerző szerint a tudásátadás és kompetenciafejlesztés mellett már élettevékenységként jelenik meg. Ennek megfelelően a szerző két funkciócsoport között tesz különbséget:

1. Munkaerő-piaci funkciócsoport, mint
 - a. kvalifikációs kompetenciát biztosító,
 - b. stabilizációs/egzisztenciális,
 - c. pótló/mobilitást elősegítő,
 - d. korrekciós,
 - e. parkolópálya funkció.
2. Életminőségre irányuló funkciócsoport, mint
 - a. önfejlesztő,
 - b. személyiségfejlesztő,
 - c. rekreációs,
 - d. felnőtt szocializációs/életvezetési és közösségi – civil funkció.

A felnőttnevelés rendszerszintű megközelítése szerint megkülönböztetjük a formális és nem formális intézményrendszereket (Kulić & Despotović, 2010). A formális (intézményrendszeren belüli) felnőttnevelés alrendszerei az (1) általános, (2) középfokú és (3) felsőfokú oktatási alrendszerek, ahol „[...]a nevelés döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (Farkas, 2013, p.14.). A tanulási-tanítási folyamat intézményesült formában manifesztálódik, olyan hierarchikus felépítésű intézményekben, amelyek a tanulók rendszeres tanulását vagy továbbtanulását biztosítják (Kulić & Despotović, 2010; Despotović, 2016, p. 20). Ebben az esetben a tanulási folyamat többnyire államilag elismert, formális végzettséggel (oklevéllel és/vagy szakképesítéssel) zárul (Commission of the European Communities, 2000). A tanuló részéről akaratlagos cselekvés jellemzi, amely szervezett és ellenőrzött keretek között valósul meg (Despotović, 2016), az oktatás tartalmával kapcsolatos döntéshozást (mit és hogyan) és a tanítási/tanulási folyamat szabályozását pedig jellemzően nem a

tanuló végzi (Mocker & Spear, 1982). A formális intézményekben zajló tanulás-tanítás jellemzői többek között, hogy legtöbbször állami finanszírozásban valósul meg, és meghatározott területen és célcsoporttal, szélesebb társadalmi igényre jött létre, amely többnyire nem helyezi a középpontba az egyéni igényeket (Pavicević & Petrović, 2015). Röviden összefoglalva, a formális intézmények keretében, rendszerszintű megközelítésben megkülönböztetünk általános, közép- és felsőfokú oktatásban megvalósuló képzéseket, amelyek a felnőttek alapoktatását, második esély biztosítását, szakmai képesítés megszerzését, átképzéseket és továbbképzéseket célozzák (Pavicević & Petrović, 2015).

Ezzel szemben a felnőttek nem formális képzései legtöbbször intézményrendszeren kívül szerveződnek (Pavicević & Petrović, 2015), amelyek jellemzően a felnőttnevelés színterének nagyobb részét képezik (UNESCO, 2019). „A felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magába, melyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt” (Lada, 2006, p. 22). Ebben az esetben a tanuló tudatosan dönt a képzés tartalmát (mit) illetően, viszont a tanítás módját (hogyan) a képzés szervezője határozza meg, a tanulási módszer feletti kontrollt pedig csak részben végzi a résztvevő (Mocker & Spear, 1982). Csoma (2002, p. 395) megközelítésében

a nem-formális oktatás a fiatalok és a felnőttek iskolai, illetve felsőoktatási rendszeren kívüli oktatását-képzését foglalja magában. Más értelemben minden olyan képzés, ami nem ad végzettséget, hanem a szabad tanulás céljait valósítja meg [...] a nem formális felnőttoktatás tehát a közoktatás és a felsőoktatás keretén kívüli intézményes szervezésben vagy azon kívül megvalósuló, végzettséget nem adó program.

A nem formális intézményrendszert képezik a munkás- és népegyetemek, kulturális központok és intézmények, vállalatok, alapítványok, tudományos és szakmai intézmények, hatósági intézmények, vallási intézmények, harmadik kor egyetemei stb (Kulić & Despotović, 2010). Érdemes hangsúlyozni, hogy a formális és nem formális színteret nem lehet élesen elválasztani egymástól, ugyanis a formális felnőttnevelésben is megvalósulhatnak nem formális továbbképzések, illetve a nem formális felnőttképzési rendszerben is lehet szakmai végzettséget szerezni (pl. államilag engedélyezett képzések). A 2008-ban megjelenő uniós Ajánlás⁴ alapján kiépülő képesítési keretrendszerek már a nem formális és informális úton szerzett tudást és képességek elismerését is lehetővé teszik, ez a validációs eljárás pedig további szakmai felkészültséget igényel a felnőttnevelési szakemberek oldaláról. A formális (iskolarendszerű) és nem-formális (iskolarendszeren kívüli) felnőttnevelés részletes összehasonlítása megtalálható például Juhász (2016) művében.

Amennyiben megfigyeljük a felnőttnevelés országos szintű szervezését, ez a terület szorosan összefügg a kultúráért, a foglalkoztatásért vagy a gazdaságért felelős minisztériumok hatásköreivel is. Ez azt is jelenti, hogy a felnőttnevelés nem rendelkezik egyértelmű intézményi struktúrával, így maga a szakmaterület csak történelmi jellemzőkkel és társadalmi szektorokkal összefüggésben érthető meg (Nuissl, 2010; Sava, 2011). Az intézményi struktúrátlanság miatt nem csak az oktatási szektorra vonatkozó előírások szabják meg a tevékenységet, arra gyakran részleges jogi szabályozások és sajátos struktúrák vonatkoznak, ami ugyancsak „felszeleteli” ezt az alrendszert. Emellett a szakemberek és a szakmai szerepek intézményfüggettsége a szakmai fejlesztést is hátráltathatja, ugyanis megnehezíti a szakmai képzés tartalmának pontosítását és egységesítését (Feketéné Szakos, 2013).

A felnőttnevelési intézményrendszerhez szorosan kapcsolódik a felnőttnevelési szakemberek foglalkoztatási feltételeinek kérdésköre. Reischmann (2015) szerint a professzionalizációt mint a szakma kialakításának folyamatát nehéz értelmezni és elfogadni egy olyan területen, ahol rossz

⁴ European Parliament & Council (2008): Recommendation of the European Parliament and Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)

munkafeltételek és gyenge fizetési feltételek a dominánsak, ami ugyancsak kihat a szakemberek szakmai felkészítésének folyamatára (Boffo et al., 2016; Zarifis & Papadimitriou, 2015). A felnőttnevelési szektor munkavállalóinak alkalmazási feltételei kapcsán Reischmann (2015, p. 25) az alábbiakat fogalmazza meg:

A régi, jó önkénteskedés a felnőttnevelésben továbbra is jelen van és megnehezíti annak az elfogadását, hogy akik ma is a felnőttnevelésben tevékenykednek, sok időt és pénzt fektettek a képzésük megszerzésére azért, hogy ezen a területen dolgozzanak és megkeressék a mindennapra való és próbáljanak megküzdeni a legkisebb munkahelyi biztonságért és elfogadható feltételekért.

A felnőttnevelési szakemberek foglalkoztatási körülményei többnyire nem kielégítőek és jelentős mértékben függenek a foglalkoztató intézménytől (Mikulec, 2019; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022a). A nemzetközi kutatások alapján az alábbi foglalkoztatási jellemzők a dominánsak: szabadúszó munkavégzés, részmunkaidős foglalkoztatás, többféle munkakör egyidejű ellátása, a szakemberek feladatkörei csak részben kötődnek a felnőttneveléshez, az andragógiai-didaktikai kompetenciák birtoklása nem alapfeltétele a munkavégzésnek (Boffo et al., 2016; Čepić & Mašić, 2016; Hagenow & Jermann, 2010; Milana & Larson, 2011; Nuissl, 2009; Research voor Beleid & PLATO, 2008). A szakemberek foglalkoztatási jellemzői az intézményi típus alapján is különbségeket mutatnak (Research voor Beleid, 2008), a formális felnőttnevelésben nagyobb a teljes munkaidőben alkalmazott munkavállalók aránya. Ezzel szemben a nem formális felnőttnevelés területén működő intézmények többségében meghatározott idejű szerződéssel, részmunkaidős feltételek mentén foglalkoztatják a felnőttnevelési szakembereket. A nem formális képzések szakembergárdáját tekintve legtöbbször az adminisztrációs és menedzseri szerepeket ellátó egyének állnak folyamatos foglalkoztatásban, az oktatók többnyire megbízási viszonyban, órabér alapján szerződnek (Farkas, 2013; Jakimiuk, 2020; Nuissl & Lattke, 2008; Research voor Beleid, 2008; Sava, 2011). Az ALPINE⁵ projekt interjú módszerével végzett kutatásának eredményei alapján a formális felnőttnevelés területén nagyobbak az előképzettséggel és birtokolt tudással összefüggő elvárások, mint a nem formális felnőttnevelési intézményekben (Research voor Beleid & PLATO, 2008). Milana & Larson (2011) Dániában, Svédországban és Észtországban vizsgálta a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációs útjának politikai hátterét és gyakorlati megvalósulását a kritikus diszkurzusanalízis módszerével. A kutatás eredményei megmutatták, hogy a három országban a professzionalizmus megléte nem alapfeltétele a mindennapi munkavégzésnek, és intézményi szempontból eltérő foglalkoztatási feltételek a jellemzők. Rappel (2015) kutatása alapján a munkahelyi stabilitás jelentős hatással bír arra, hogy maguk a szakemberek elismertnek tartják-e a szakmát. Az eltérő intézményi elvárások, a részmunkaidős foglalkoztatás bizonytalan értékeket és nézeteket alakíthatnak ki a professzionalizmussal és a szakmai elvárásokkal kapcsolatban, ami a felnőttoktatók én-fogalmának hiányát is eredményezi. A vizsgálat alapján a munkahely elvesztésének félelme befolyásolja az eredeti és innovatív tanítási gyakorlat kialakítását, ezzel is alakítva a szakemberek hétköznapi munkavégzésének tartalmát és hatékonyságát (Rappel, 2015).

A munkakörülmények fejlesztésében a szakpolitikai intézkedések kiemelkedő szerepet játszanak, ugyanis a bizonytalan foglalkoztatási feltételek többek között arra is kihatással vannak, hogy hányan választják ezt a szakmát (Boffo et al., 2014, 2016). A felnőttnevelési szakemberek foglalkoztatási feltételeinek javítására már a 2010-ben megjelent Belémi Cselekvési Keretprogram is felhívta a figyelmet (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010a), amely Brazíliában, az UNESCO szervezésében megszervezett 6. Nemzetközi Felnőttnevelési Konferencia záródokumentuma volt⁶. Ez

⁵ Teljes elnevezés: Adult Learning Professions in Europe.

⁶ A konferenciát 12 évente szervezik meg, ahol a globális felnőttnevelés fejlesztését célzó szakpolitikai prioritások, irányvonalak, stratégiák és akciótervek meghatározása történik.

és az ezt követő, háromévenként megjelenő UNESCO jelentések (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013, 2016, 2019) a foglalkoztatási feltételeket a felnőttnevelés minőségi indikátorának tekintik. A legutóbbi jelentés szerint a felmérésben résztvevő országok mintegy 67%-a számolt be előrehaladásról ezen a területen (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022a), de ettől függetlenül a 7. Nemzetközi Felnőttnevelési Konferencia⁷ továbbra is a felnőttnevelési szakemberek pénzügyi juttatásainak, státuszának és szakmai fejlődési lehetőségeinek javítását célzó szakpolitikai lépések és stratégiák megalkotását kezdeményezte (UNESCO UIL, 2022b). Ez arra utal, hogy a fejlődési tendenciától függetlenül a felnőttnevelési szakemberek foglalkozási feltételei továbbra sem kielégítők a vizsgált 142 országban.

A nem megfelelő munkakörülmények jelentősen befolyásolják az oktatási szakemberek munkával való elégedettségét, ami kihatással van a tanulói elégedettségre (Gu & Zhou, 2020). Itt érdemes megemlíteni a munkaerő-piaci bizonytalanság és a pénzügyi bizonytalanság kifejezéseket. Az elsőt úgy definiálhatjuk, mint felmerülő veszélyérzetet az aktuális munka elvesztésére vonatkozóan, azokat az aggályokat, amelyek a munka jövőbeni folytatásával kapcsolatosak (De Witte, 2005). A pénzügyi bizonytalanság érzése a kedvezőtlen gazdasági eseményeknek való kitettséggel és az azzal járó stresszel van összefüggésben, ami kihatással lehet a munkavégzésre (Bossert & D'ambrosio, 2013; Kim & Garman, 2004). A munkahelyi elégedettség hiánya növeli a munkából való kilépés esélyeit, amelyet számtalan empirikus kutatás igazolt (Hartmann & Rutherford, 2015; Wright & Bonett, 1991). Wright & Bonett (1991) longitudinális, munkahelyi elégedettségre irányuló vizsgálata azt is megmutatta, hogy azokban az esetekben, amikor az egyéni kilépés foglalkozásváltást eredményezett (foglalkozások közötti fluktuáció), magasabb volt a munkahelyi elégedetlenség szintje és az egyéni munkahelyi fejlődés hátráltatásának érzése, viszonyítva azokhoz, akik a foglalkozáson belül váltottak munkát, vagy akik nem váltottak munkahelyet. Ehhez hasonlóan Abu-Bader (1998) a munkahelyi elégedettség, a kiegészítő és munkahelyi kilépés összefüggéseit vizsgálta, és rámutatott arra, hogy mindhárom változó között szignifikáns kapcsolat áll fenn. Egan et al. (2004) a szervezeti tanulókultúra és munkahelyi elégedettség hatásainak feltárására irányuló kvantitatív kutatása pedig azt is bizonyította, hogy a szervezeti tanulási kultúra (fejlődési lehetőségek és támogatás) közvetlen hatással van a foglalkoztatottak kilépési szándékára. A felsoroltak mellett Fisher (2010) szakirodalmi elemzése rávilágított arra, hogy az egyének munkahelyi boldogság- és öröme érzete összefüggésben áll többek között a szakmai teljesítménnyel, a biztonságérzettel és az ügyfelek elégedettségével. A munkahelyi boldogságot úgy definiálta a szerző, mint „egészében a munkával, a munka jellemzőivel és a szervezet egészével összefüggő boldogságérzet” (Fisher, 2010, p. 391).

1.2.2. Szerepkörök és identitás

A felnőttnevelési aktivitások sokrétűsége és a szakemberek egységes elnevezésének hiánya miatt nehéz a felnőttnevelési szakemberek csoportját megfelelően kategorizálni (Lattke & Nuissl, 2008), a legtöbb erre irányuló tudományos kutatás is csak azok egy részcsoportját érinti (Lattke, 2016). A szakemberek szerepei eltérőek lehetnek az intézményi, nemzeti és akár regionális kontextusban, de gazdasági, társadalmi és kulturális faktorok is jelentős hatást gyakorolnak rájuk (Boffo et al., 2016; UNESCO, 2021). Emellett például a tanulóorientált paradigma (Sava, 2011) és az informális tanulás felértékelődése (Jütte & Lattke, 2015) is változást eredményezett a szakemberek szerepeit illetően, amelyek hangsúlyozzák az önirányító tanulás segítségét. Knox & Fleming (2010) szerint a felnőttnevelésre jellemző a decentralizáció, ami miatt az egységes vízió és célrendszer felállítása nemzeti szinten is lehetetlen. A felnőttnevelési intézményekben a „szerepköri mobilitás” is jelen van, amikor például egy felnőttoktatóból képzési koordinátor lesz, vagy egy kutató válik oktatóvá (Knox &

⁷ 2022, Marokkó

Fleming, 2010). A szerepköri mobilitás abban az esetben is megfigyelhető, ha például az általános iskolai oktatásban a pedagógus alkalmazottak foglalkoznak a felnőttek tanításával is (gyakori eset), megfelelő andragógiai-didaktikai felkészültség nélkül, vagy ha az informatikus végzettségű igazgatóhelyettes tart excel-tanfolyamot a felnőtt korosztálynak, anélkül, hogy lenne bármiféle felnőttnevelés-módszertani kompetenciája. Ez több esetben is problémát jelent, hiszen a felnőtt tanulók különböznek a fiatal korosztálytól, a felnőttek igényeihez, előzetes tudásához alkalmazkodó, didaktikai-módszertani ismeretek nélkül a tanulás sikere és a tanítási-tanulási folyamat minősége kerül veszélybe.

A szakemberek intézményen belüli pozícióik, tevékenységi köreik és feladataik körvonalazására több kísérlet született. Fordham és Fox (1989) felosztásában két szakértői csoportról beszélhetünk, akik részt vesznek a felnőttnevelés működtetésében. Az egyik kategória résztvevőinek fő tevékenysége a tanítási-tanulási folyamathoz közvetlenül kötődő, elsődleges folyamatokhoz (pl. tanítás, vizsgáztatás, előzetes tudás felmérés, oktatásszervezés stb.) kapcsolódik, mint például a tanárok, szervezők, adminisztrátorok. A második csoportba pedig olyan speciális munkavállalók tartoznak, akik nincsenek közvetlen kapcsolatban a tanítási-tanulási folyamattal, a képzésben résztvevőkkel, ugyanakkor támogatják az elsődleges folyamatokat és elősegítik azok eredményes és sikeres működését (pl. projektmenedzser, humán erőforrás menedzser, tananyagfejlesztő, üzletvezető stb.). Ezen direkt és indirekt résztvevők egyaránt meghatározzák a szolgáltatás minőségét. A szerzőpáros szerint egyes országokban a szerepkörökhöz kapcsolódó felelőségek különböző (intézményi és program) szinteken és (felelőségi) hierarchiában mutatkoznak meg, amely kiegészül a szerepek összetettségével. Így a felnőttnevelési szakemberek esetében az összetettség kétdimenziós (Fordham & Fox, 1989). A nemzetközi szakirodalom alapján a felnőttnevelési szakemberek változatos szerepköröket töltenek be, amelyek a teljesség igénye nélkül többek között az alábbiak (Eesmaa, 2010; Farkas, 2013; Research voor Beleid & PLATO, 2008; UNESCO Institute for Lifelong Learning et al., 2021):

- intézményvezető/menedzser,
- oktatásszervező,
- médiafelelős, nyilvános szereplő,
- kutató,
- felnőttoktató,
- tanácsadó,
- tutor.

A felsorolt szerepkörök egy lehetséges csoportosításának alapja lehet az, hogy a felnőttek tanulásának-tanításának közvetlen megvalósulásához (felnőttoktató, tanácsadó, tutor, mentor), vagy pedig a tanulási folyamat közvetett, szervezéssel összefüggő folyamataihoz kapcsolódik-e (menedzser, oktatásszervező, médiafelelős, kutató). Buiskool et al. (2010) a szerepek sokszínűségére és átfedésére hivatkozva a szerepek csoportosítása helyett a képző intézményben megjelenő tevékenységekre helyezi a hangsúlyt. A tevékenységektől függően általános és speciális (andragógiai) kompetenciákat identifikáltak a szerzők⁸. Az általános kompetenciák a felnőttnevelési intézményekben felmerülő összes tevékenység elvégzéséhez szükségesek, míg a speciális kompetenciák a tanulási folyamat közvetlen lebonyolításában résztvevő szakemberek körében lényegesek. Ez a megközelítés felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőttnevelési intézmények minden alkalmazotjának birtokolnia kell a felnőttnevelés területén releváns kompetenciákat, még akkor is, ha a tevékenység nem kötődik közvetlenül a felnőttek tanítási-tanulási folyamatához.

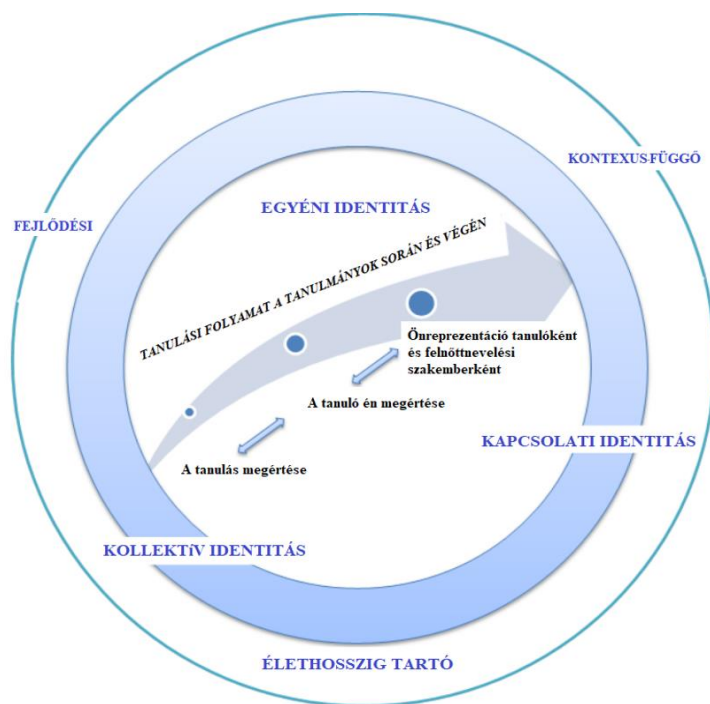
Bierema (2011) szerint a felnőttnevelési szakemberek identifikálása azért is nehéz feladat, mert nem létezik egységes vízió és elképzelés azzal kapcsolatban, hogy a felnőttnevelés folyamata hol és milyen körülmények között valósul meg, és mindez negatív hatással van a szakmai identitásra. A téma kutatói szerint a felnőttnevelési szakember ahány csoport résztvevője, annyi identitást alakít ki, amelyet

⁸ A kompetenciák részletes ismertetése megtalálható az 1.3.1.1. alfejezetben.

többszörös identitásnak (multiple identity) neveznek (Bierema, 2011; Bron & Jarvis, 2008). Reischmann (2010, p. 10) egyik tanulmányában feltesz egy kérdést, és rögtön meg is válaszolja: „Ki az a felnőttoktató? A válasz egyszerű: mindenki”. Ezt azzal indokolja, hogy életünk során mindannyian tanítunk valakit, irányítunk, információt osztunk meg egymással, akár tudatosan, akár tudattalanul. De hozzáfűzi azt is, hogy „felnőttoktató mindenki lehet, de identitás, ami mindenkié, az lehetetlen” (Reischmann, 2010. p. 10). A szakma és identitás fogalmak közötti különbség Farkas (2013, p. 246) szerint az, hogy „az identitás nemcsak a szakmaiság ismérveinek meghatározását jelenti, hanem a vele való azonosulást is”. A szakmai identitás mint társadalmi identitás „az énkép egyik aspektusa, amely az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás társadalmi és szakmai (Allan & Lewis, 2006) kontextusában alakul ki” (Karm, 2007, p. 6). Farkas (2012) több olyan faktort határoz meg, amelyek a felnőttnevelési szakemberek identitástudatára vannak kihatással, mint:

- a szakma jellemzői és a nyilvános elismertség foka,
- a felnőttnevelési rendszerrel összefüggő bizonytalanságok,
- a szakmába lépés személyes indoka, a felnőttnevelés környezetének jellemzői,
- a külső szakmai támogatás megléte,
- a felnőttek tanulásával kapcsolatos percepciók,
- a szakembergárda sajátosságai.

Az oktatói szakmai identitásra továbbá nagy hatással van az oktatáspolitikai változás, a digitalizáció és a tanulócsoportok folytonos cserélődése, amely a kiépített gyakorlatban módosításra kényszeríti a felnőttoktatót (Colliander, 2019). Ezt a listát kiegészítjük a szakmában eltöltött idő pozitív hatásával (Koltói & Kiss, 2020), vagy a szakmába történő belépés szabályozásával, ez utóbbi hiánya identitáskriszishoz vezet (Wilson, 2001). Emellett a szakmai identitás hiánya előre jelezheti a munkahelyi kilépési szándékot is (Khapova et al., 2007). A terület kutatói szerint a szakmai identitás a szakmai közösségekben (Bimrose & Brown, 2019), a szakmai képzés és gyakorlat során alakul ki, ami felértékeli a szakmai felkészítés jelentőségét (Bierema, 2011; Reischmann, 2010; Wilson, 2001). A szakmai képzés a tudás és kompetenciák bővítése mellett hozzájárul a reflektív nézetek és a szakmai identitás módosulásához (Karm, 2007) és stabilizálásához, amely környezeti interakciók, tapasztalások révén jön létre (von Dellen & Cohen-Scali, 2015). Karu & Jögi (2020) felnőttnevelési szakmai identitás modellje az egyetemi tanulmányok jelentőségét hangoztatja, amely során a szakmai identitás szakmai, kollektív és kapcsolati erőforrásokból épül ki, a tanulás, a tanuló-én felfogása és a tanulói és szakmai ének reprezentációja pedig az identitásformálás alapvető elemei (2. ábra). A szakmai identitás alakulása egy életen át tartó, fejlődési és helyzetfüggő folyamatnak mutatkozik.



2. ábra. A szakmai identitás alakulása az egyetemi tanulmányok kontextusában

Forrás: Karu & Jögi (2020, p. 8) alapján saját fordítás

Az én mint tanuló percepciójának jelentőségét a szakmai identitás alakulásában Plakhotnik et al. (2014) vizsgálata is igazolta. A doktori képzésben résztvevő felnőttoktatók tanulóiról és oktatóiról mint énről alkotott nézeteinek feltárása a tanuló-én és oktató-ének közötti visszaható kapcsolatot mutatta meg, amit a szerzők mentori kapcsolatnak neveznek. Karu & Jögi (2018) narratív-biografikus módszerrel alapuló kutatása alapján a szakemberek szakmai identitását a gyakorlati tapasztalatok formálják, amely hozzájárul az állandó társadalmi és önfejlesztéshez az élet minden területén. A megkérdezettek szemszögéből a szakmai identitás fejlődése stabilitással, folyamatossággal, komplexitással és tartóssággal érhető el, az identitás fejlődéséhez pedig a szakmai döntések és a motiváció vezetnek. Emellett a kutatás rámutatott az élettapasztalatok jelentőségére az identitás formálásában, az életút során szerzett élmények és élettapasztalatok gyakran hasonló képet mutatnak az egyazon közegből származó oktatók körében, amelyek a szakmai identitás jelentős meghatározói. A kutatás szerint ezek a közös tapasztalatok az identitást alakítják és mélyítik, a szakmai közösséget is formálják. Az identitáskutatások kapcsán érdemes még megemlíteni Ursin & Paloniemi (2019) kérdőíves lekérdését, akik egy nagyobb kutatás részeként vizsgálták a finnországi, egy éves szakirányú képzést végzett felnőttoktatók szakmai identitását. Ezen belül megfigyelték, hogy a vizsgált személyek hogyan látják a tanárságot és önmagukat mint oktatókat. A kutatás során megmutatkozott, hogy a felnőttoktatók a saját tanárságukat a gyakorlatban végzett tevékenységükkel kapcsolatos tapasztalataik és vízióik mentén definiálják, amelyek kulcselemei a személyes jellemzők és a tevékenység iránti elköteleződés. Emellett a tanárságukat egy permanens folyamatnak látják, amely állandóan változik. Ebben az értelemben a szakmai továbbképzés az oktatói identitás fejlődésének is teret biztosít. A szerzők szerint a szakemberek professzionalizációjának jelentősége ebben is rejlik, teret és lehetőséget biztosítani az identitás állandó fejlesztéséhez (Ursin & Paloniemi, 2019). Farkas (2013) 2012 és 2013 között az andragógus identitás feltárására irányuló, a területen egyedinek minősíthető kutatást végzett Magyarországon, amely során 27 felnőttképzésben közreműködő szakemberrel készített mélyinterjút. A vizsgálódás eredménye azt mutatja, hogy egyelőre még nincs egységes andragógus identitás Magyarországon, amelyre nagy mértékben hat a környezet állandó változása és a

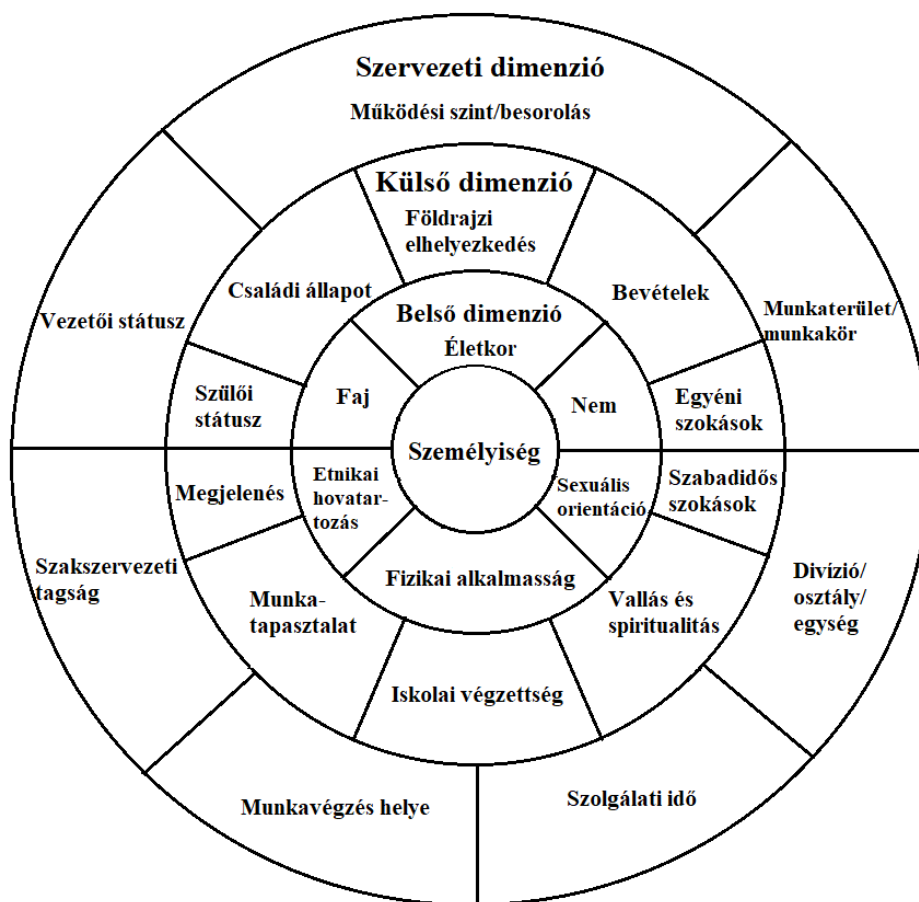
szakma presztízsét formáló közvélemény (Farkas, 2013). Hasonló eredményre jutott Feketéné Szakos (2003), aki a magyarországi felnőttnevelési szakemberek szakmával kapcsolatos nézeteinek különbözőségét fedezte fel. Sava (2011) szerint a felnőttnevelési diverzitás is kihatással van a szakmai identitásra, ami egyaránt azt is jelenti, hogy minden a felnőttnevelés részterületén kialakuló közösség sajátos értékeket vall.

Zagir & Dorner (2021) szerint az én-koncepciók egységesítése segíthet a szakmai identitás kialakításában, amely egyaránt beépül a szakemberek karrierútról alkotott elképzeléseibe. A szakmai identitás és a karrier fogalmi összefüggések, ami ez esetben indokolja ez utóbbi magyarázatát. Super (1980, p. 286) mentén „a karrier az élet során betöltött szerepek sorozata vagy kombinációja”. Nevéhez fűződik a több szakaszból álló életpályamodell megalkotása, aki az életpályát az egyén által megtestesített, egymást követő szerepek összességének tekinti. Itt lényeges szerepet játszik az életszakaszok linearitása és folytonossága, amelyet a különböző életterületen játszott szerepek és döntések kölcsönös összefüggése jellemez. Ehhez hasonlóan a 20. századi karrierelméletek nagyfokú munkaerő-piaci stabilitást feltételeznek, amelyben a karrier determinálható szakaszokon keresztül alakul (Defilippi & Arthur, 1994; Savickas et al., 2009). A szakemberek/oktatók esetében nem beszélhetünk egységes karrierútról, akik jellemzően életútjuk egy későbbi szakaszában lépnek erre a szakmaterületre, megfelelő előképzettség nélkül (Jögi & Gross, 2012; Medić, 2010; Reischmann, 2017; Zafiridis & Papadimitriou, 2015). A felnőttnevelési szakemberek karrierútját számos fordulópontra és a felnőttnevelés területétől eltérő érdeklődési területek és szakmai tapasztalatok határozzák meg (Andersson et al., 2013). A különböző élettörténeti háttér és személyes és szakmai tapasztalat szignifikáns hatást gyakorol a felnőttnevelési karrierre és gyakorlatra, amelyben a szakember gyakran a mindennapi munkavégzés során tesz szert szakmai tudásra (Flexi-Path, 2011). Andersson et al. (2013) a narratív interjú (N=29) módszerével vizsgálta a svédországi és dániai felnőttoktató-hallgatók karrierútját. A kutatás során két karrierút rajzolódott ki. Az első esetben a válaszadók egy másik szakmából léptek be a szakmára felkészítő képzésbe, amelyet megelőzően gyakran nem elismert oktatóként szereztek tapasztalatot. A második esetben a szakmai képzésben való részvételt nem előzte meg felnőttoktatói gyakorlat, a felnőttnevelői szakmába lépés személyes (például betegség), jogi vagy munkaerő-piaci (munkahiány) akadályok következtében történt. A felnőttnevelési szakma választásában alapvetően sokféle személyes és környezeti faktor játszott szerepet, és eltérő professzionalizációs utakat követett. A kutatás során megmutatkozott, hogy a gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakemberek jelentős szakmai kompetencia-bázisra tettek szert, akik rendelkeznek szakmatudattal és szakmai identitással. A gyakorlati tapasztalat nélküli válaszadók esetében a szakmai identitás kialakulása jellemzően még folyamatban van (Andersson et al., 2013). Eszerint a szakmában eltöltött idő pozitív hatással van a szakmai identitásra, amelyet többek között Koltói & Kiss (2020) is igazolt.

Savickas et al. (2009) felhívja a figyelmet arra, hogy a 21. századi tudásalapú társadalom kihívásai és elvárásai hatására már nem lehet a hagyományos értelemben vett karrierútról beszélni, ehelyett inkább az életpálya elnevezést javasolja. Mára csökkent a munkahelyi és karrierrel összefüggő stabilitás, amely az újabb elméleti megközelítések megjelenését eredményezte, hangsúlyozva az egyéni és környezeti sajátosságokat. Savickas et al. (2009, p. 242) szerint az életpálya az egyéni énképnek megfelelően alakul ki, amelyet a tapasztalatok és a környezet formál, ami pedig feltételezi, hogy az énkép folyamatos változásban van. Ezáltal a szakmai identitást sem lehet állandó tényezőnek tekinteni, ugyanis azt „a mindennapi élet tapasztalatai formálják”. Karm (2006) a felnőttoktatók karrierútját interjúk lekérdezéssel vizsgálta, amely során kimutatta, hogy a felnőttoktatók értékei, hiedelmei és nézetei a tanításról és a világról alkotott képpel együtt formálódik, a szakmai magatartás és a munkatevékenység a karrier során szerzett tapasztalatokhoz mérten alakulnak. A felnőttoktatók egy része nem mindig tudja magát a szerepével azonosítani, ami a személyes és szakmai fejlődés hiányával hozható összefüggésbe.

1.2.3. A tanulócsoporthok jellemzői és heterogenitása

A felnőttnevelési szakember identitása és felkészültsége a munkahelyi szerepkörök mentén permanensen változik. Az andragógia gyakorlásának alapkonceptiója, hogy a felnőtt nem gyermek, a felnőtt korosztály életkori sajátosságainak és heterogén igényeinek megfelelően kell a tanítási-tanulási folyamatot megvalósítani. Medić (2010) hangsúlyozza, hogy az andragógiának sajátos filozófiai, pszichológiai és társadalmi alapjai, feladatai és céljai vannak, amely alapvetően különbözik a pedagógia gyakorlatától. A két korcsoport tanulási sajátosságai közti különbség részletes szemléltetése megtalálható például Knowles (1988) és Dina (2013) tanulmányában. Egy felnőtt tanulócsoporth összetétele rendkívül heterogén, amely többek között a kor, tapasztalat, világnézet, személyes értékek, előzetes tapasztalatok és hiedelmek, az iskolai végzettség, a munkaerő-piaci státusz és a társadalmi szerepek varianciájából ered. A (felnőtt) tanuló viselkedését és teljesítményét befolyásoló tényezőket Gardenswartz & Rowe (2003) Négyszintű Diverzitás-modelljével is ábrázolhatjuk (3. ábra).



3. ábra. Négyszintű Diverzitás-modell

Forrás: Gardenswartz & Rowe (2003) alapján saját fordítás

A modell alapján a koncentrikus kör közepén a tanuló személyisége áll, amelyet elsősorban a demográfiai és mentális jellemzők befolyásolnak, mint a kor, nem, etnikai hovatartozás, fizikai képesség stb. A második szint az egyén közvetlen környezetéből eredő hatásokat tartalmazza, mint például a lakóhely, a családi, párkapcsolati, oktatási, foglalkozási státusz, valamint vallási és egyéni szokások és tapasztalatok. A harmadik szint az intézményi sajátosságokat jelenti, amely ebben az esetben a felnőttnevelési intézmény földrajzi elhelyezkedési és működési jellemzőit takarja

(Gardenswartz & Rowe, 2003). A 3. ábra jól mutatja, hogy a felnőttnevelésben résztvevő egyének személyiségét más és más tényezők alakítják, amely ismerete és figyelembevétele meghatározó a képzéstervezés, szervezés és lebonyolítás szempontjából. Például a felnőtt gyakran ragaszkodik a saját értékrendszeréhez, világszemléletéhez (Maróti, 2015), amely olykor nehézséget okozhat az oktatók által közölt információk elfogadásában és a társakkal és az előadóval történő együttműködésben. Thorndike et al. (1928) a felnőttek figyelmének, emlékezésének és megértésének vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a tanulási optimum a 25. életév. Ezt követően a tanulási képességek hanyatlásának lassú folyamata figyelhető meg, a felnőtt tanulók későbbi életszakaszaiban pedig már a korábbi életszakaszok tanulási képességeinek megfelelően sajátítják el az új információkat. A folyékony intelligencia hanyatlásának kezdetét a legtöbb naprakész kutatás is az egyén 20-as éveire prognosztizálja, ilyen például az információ felidézés és a gyors gondolkodás képessége (Murman, 2015; Park & Bischof, 2013). Ennek ellenére érdemes kiemelni, hogy a hanyatlás pontos kezdetét több tényező is befolyásolja (Parasuraman et al., 2007; Hartshorne & Germine, 2015).

A felnőttkori tanulás minősége továbbá függ a korábbi tanulási tapasztalatoktól és formáktól, valamint a tanulási tevékenységek között eltelt idő hosszúságától. Jellemzően a tanulási kompetencia érdeklődésen alapuló szűkülése és specializálódása figyelhető meg, azzal, hogy a tanulás egyes területei és módszerei rögzülhetnek felnőttkorban (Maróti, 2015). Leegyszerűsítve, van, amit a felnőtt már nem tud megfelelő hatékonysággal elsajátítani. A tanuló felnőttek életkori és pszichológiai jellemzői mentén a tanulói teljesítményre továbbá kihat a felnőtt időbeli beosztása, ugyanis a munkahelyi, családi és egyéb kötelezettség mellett az egyén komoly időbeni tervet kell, hogy készítsen és kövessen annak érdekében, hogy tudjon a tanulásra is időt fordítani, és hogy ez az időintervallum elegendő legyen a sikeres tanulás megvalósításához (Bábosik & Bábosik, 2006). A megfelelő időmenedzsment a tanulás hatékonyságának szerves determinánsa.

A felsoroltak mellett a motivációnak is nagy jelentősége van a felnőttek esetében, nem csak a tanulási cél elérésében, de a képzésbe történő belépésben és a képzésben maradásban is. „A motiváció egy előidézett és fenntartott célorientált folyamat, amelyet a társadalmi faktorok és egyéni kogníciók szabályoznak” (Anderman & Dawson, 2011, p. 219 idézi: Pintrich & Schunk, 2002, p. 5). Csoma (2009) szerint a felnőttek esetében a motivációnak három jelentős csoportját különböztetjük meg, ezek az egzisztenciális, a presztízsmotívumok és az érdeklődési motívum. Eszerint a résztvevőt ösztönzi, ha a képzés teljesítése egzisztenciális növekedést biztosít a számára, munkaerő-piaci helytállást vagy továbblépést eredményez. A presztízsmotívum a környezetünktől várt és kapott, tekintélyen alapuló megbecsülést takarja, az érdeklődés pedig irányulhat az önfejlesztésre vagy egy konkrét cél érdekében történő tanulásra. A tanulás motivációját gyengítheti, ha az egyén nem látja felhasználhatónak a megkövetelt szakmai ismereteket, ha a képzési célok irreálisnak és teljesíthetetlennek tűnnek. Továbbá fontos, hogy partneri viszony jellemezze a felnőttoktató és a tanuló viszonyát, valamint lényeges a megfelelő (félelemmentes) csoportlégkör kialakítása, ami pozitívan befolyásolja a tanulás eredményességét. Ugyanis a megfelelő csoportlégkör kialakításával a felnőtt nem szorong a tanulás alatt, nem érez félelmet az esetleges megszégyenüléstől, szabadon kérdezhet és nyilatkozhat arról, ha valami nem érthető. A felsorolt befolyásoló tényezők tovább bővülnek a munkahelyi, családi és személyes problémákkal, amelyek szintén kihatnak a tanulás sikerére (Bábosik és Bábosik, 2006).

A tanulói sajátosságok révén egyértelmű különbségek rajzolódnak ki a gyermek és a felnőtt tanulói korcsoportok között, ami indokolja az eltérő módszertan alkalmazását a felnőttnevelésben. Eszerint a felnőttnevelési szakemberek andragógiai-didaktikai felkészültsége a tanulói elégedettség és teljesítmény előfeltétele. Ezt alátámasztja több empirikus kutatás is, amelyek kimutatták a (felnőtt)oktatói teljesítmény és a tanulói elégedettség közötti szignifikáns összefüggést, ahogyan az oktatói teljesítmény tanulói elégedettségének előrejelző képességét is (Kao, 2017). Ennek ellenére a legtöbb nemzetközi kutatás bebizonyította, hogy a felnőttnevelés területén működő szakemberek döntő

többsége nem rendelkezik didaktikai felkészültséggel a felnőttekkel történő foglalkozáshoz (Cavaco, 2011; Gravani & Zarifis, 2020).

1.3. A SZAKEMBERKÉPZÉS FELÉRTÉKELŐDÉSE A FELNŐTTNEVELÉSBEN

Az élethosszig tartó tanulás felértékelődése, a környezeti és technológiai változások és az Európai Unió gazdasági célkitűzései előtérbe helyezik a felnőttnevelés relevanciáját (Az Európai Unió Tanácsa, 2021). A társadalmi és egyéni igényekre alapozó, minőségi képzés megvalósulásához azonban szükség van jól képzett felnőttnevelési szakemberekre, akik képesek a felnőtt tanuló elvárásainak megfelelő, minőségi képzések szervezésére és lebonyolítására (Council of the European Union, 2021). Jakimiuk (2020) hangsúlyozza, hogy az oktatási szakma felelősséggel tartozik a tanulók fejlesztéséért, emiatt a megfelelő képzettség elengedhetetlen feltétel. A legtöbb professzió esetében a szakmába történő belépés alapkövetelménye a formális képzettség bizonyítása, amely a szakmai tevékenység magasszintű ellátását biztosítja (Sava, 2011). Jarvis (2004) szerint mivel a felnőttnevelés mint szakma kialakulása nem összeegyeztethető a hagyományos szakmaalakulás folyamatával, illetve annak egyes lépései a társadalmi fejlődés hatására már értéküket is veszítették, a hangsúly már nem azon van, hogy a terület szakmának nyilvánítható-e, hanem hogy a foglalkozás ellátói szakembernek minősíthetők-e. A szakemberképzés célja a professzionalizmus támogatása, amely a szakmai tevékenység és ezáltal a szakmaterület minőségéért és fejlesztéséért a felelős (Ludwig & Günther, 2014; Reischmann, 2015). A professzionalizmus a szakmai tevékenység előfeltétele (Milana & Larson, 2011), másként a szakemberek olyan gyakorlati tevékenysége, ahol a hétköznapi és problémaközpontú helyzetek a szakmai tudásra, kompetenciákra és attitűdre alapozva kerülnek megoldásra (Egetenmeyer & Kapplinger, 2011). Jakimiuk (2020) a professzionalizmus egyik alapfeltételének tekinti a formális végzettség meglétét az adott szakmaterületen, ebben a viszonylatban az egyetemi szakemberképzést tekinthetjük a professzionalizmushoz vezető állomásnak (Egetenmeyer & Kapplinger, 2011). Nem utolsó sorban a felnőttnevelési szakember tudása a szakma professzionalizációjának alapvető eleme, ami jelentős mértékben meghatározza a szakmai identitást is (Ovesni & Alibabic, 2012). Maier-Gutheil & Hof (2011) felnőttoktatók körében végzett élettörténeti longitudinális vizsgálata megmutatta, hogy a professzionalizmus egy folyamatosan végbemenő folyamat, a szakmai fejlődés pedig a mindennapi gyakorlat és a formális képzések eredménye. A szakmai elvárásokhoz, új tudással és képességekkel történő permanens alkalmazkodás a professzionalizmus fejlődését eredményezi.

A felnőttnevelési szakemberek professzionalizációjának felértékelődése a 20. századra tehető, ami a felnőttoktatók nem formális képzésének megjelenéséhez köthető (Strauch et al., 2010). A szakemberképzésben jelentős mérföldkönek számít az andragógia tantárgyának megjelenése a felsőoktatásban, majd az első egyetemi tanulmányok megalakulása a 19.-20. században (Savičević, 1991, 2000). Duke (1989) alapján a felnőttnevelésben megvalósuló tanárképzés tárgykörébe tartozik minden olyan formális (egyetemi) és nem formális (tovább)képzés, amely a felnőttnevelésben dolgozók teljesítménynövelésére irányul. Több nemzetközi kutatás igazolta, hogy az oktatói és a tanuló teljesítmény között összefüggés található (Aronson et al. 2007; Canales & Maldonado, 2018; Gershenson, 2016; Hanushek & Rivkin, 2010; Rockoff, 2004), ami miatt felértékelődik a szakmai képzések és továbbképzések jelentősége.

A professzionalizációt olyan folyamatnak tekinthetjük, amelyben az egyén a szakmai értékek és normák elsajátítása mellett új szakmai ismeretekre és készségekre tesz szert (Hoyle, 1982). Milana & Larson (2011) alapján a felnőttnevelési szakemberek fejlesztési folyamatának egyik formája a szaktudás akadémiai környezetben történő elsajátítása, a másik pedig személyes oktatási-tanítási nézetek kialakítása mind a képzési, mind a továbbképzési és tapasztalati környezetben. A professzionalizációs folyamatban az egyetemekre jelentős feladat hárul (Cavaco, 2011; Doyle et al. 2016), ugyanis a tudásátadás által biztosítja a szakmaterület minőségi megvalósulását (Liszt et al., 2016)

és a szakemberek professzionalizmusát (Boffo et al., 2016). Emellett az akadémiai tanulmányok jelentős inter- és intraperszonális folyamatokat támogatnak, amelyek kihatással vannak az én-percepciók (mint tanuló és mint oktató), tanulói tapasztalatok, szakmai értékek, az öntudat, a szakemberek világról alkotott képének alakítására (Karu & Jögi, 2014), valamint a szakmai identitás és személyes kompetenciák (Semrau et al., 2016; Wilson, 2001) kialakítására. Az akadémiai szakemberképzés feladata „...hogya a hallgatók reflexiós és hermeneutikai kompetenciákat fejlesszenek ki a felnőttnevelésben előforduló gyakorlati helyzetek értelmezésére, alapozva a diszciplináris és interdiszciplináris tudományos ismeretekre” (Egetenmeyer, 2016, p. 25).

Az egyetemi képzések kapcsán felmerülő probléma, hogy egy szerteágazó szakterületről beszélünk, ahol a szakemberek tevékenysége és az ahhoz kapcsolódó tudás egyre inkább válik nemspecifikussá (Jütte et al., 2011). Az élethosszig tartó tanulás kontextusában emlegetett szakmaiság és szakemberképzés minden országban sajátos, amelyben közrejátszik a szakmai fejlesztés igényének nemzeti szintű meghatározása (Egetenmeyer et al., 2017). A felnőttnevelőktől elvárt kompetenciák többek között nemzeti és kulturális sajátosságoktól függenek, de a felnőttnevelési tevékenység (mint pl. szakmai, vállalati, társadalmi, kulturális) helyszíne is befolyásoló tényezőként szerepel (van Dellen & Cohen-Scali, 2015; Wahlgren, 2016). A szakmai tevékenység ellátóinak körében nem lehet egységes tevékenységi profilokról beszélni (Lattke, 2016), sőt a szakemberek különböző csoportjáról is csak korlátozott számban állnak rendelkezésre információk (Sava, 2011; Zarifis & Papadimitriou, 2020). A munkaerőpiac által formált szakmai profilok sokszínűsége miatt az egyetemi képzés tartalma jellemzően csak azok egy részét fedti le (Boffo et al., 2016). Despotović (2010) a felnőttnevelés területén szervezett egyetemi képzési kínálatot vizsgálta nemzetközi viszonylatban. Az elemzés alapján főként mester vagy doktori szintű képzések valósulnak meg ebben a szakmában. Európában találkozhatunk egyetemi szintű képzésekkel például Magyarországon és Szerbiában (Beszédes, 2022; Pekeč et al. 2016), Olaszországban és Németországban (Boffo et al. 2016; Kuhlen et al., 2016), Portugáliában (Semrau et al., 2016), Indiában (Kuhlen et al., 2016). Gravani & Zarifis (2020) szerint a legtöbb országban található a felnőttnevelői szakmára felkészítő egyetemi képzés, mégis, a képzési tartalmakra ezidáig nem született olyan nemzetközileg egységes megoldás, ami minden országban biztosítaná annak átláthatóságát és összehasonlíthatóságát (Beszédes, 2022; Boffo et al., 2016; Kleinschmidt et al., 2020; Sava & Raluca 2009). Érdemes röviden kiemelni azokat a kezdeményezéseket, amelyek az Európai Unió támogatásával az egységes képzések kialakítását célozták. Ilyen például hét ország (Dánia, Románia, Olaszország, Spanyolország, Finnország, Németország, Cseh Köztársaság) egyetemének együttműködésével kialakított Bologna-rendszer szerinti 120 kredites mesterszintű tanulmányok a felnőttnevelés területén, eredeti megnevezése szerint European Masters in Adult Education (EMEA) (Egetenmeyer & Lattke, 2007). A képzési program kidolgozását 2004-ben kezdték meg a partneregyetemek, amelynek első lépése a felnőttoktatók hatékony tevékenységéhez szükséges kompetenciák meghatározása volt. Az erre épülő képzési program szerkezete két részből áll, az első 70 kredit a minden országban egységes alaptantervre vonatkozik, míg a második 50 kreditpontos tantervi egység az egyetemek sajátos igényeihez igazodik. A képzés egységisége, hogy az angol nyelven zajló képzés és a csereprogram-lehetőségek erősítik a résztvevők nemzetközi szerepvállalását és tapasztalatszerzését (Egetenmeyer & Lattke, 2007). Említésre méltóak továbbá a Gruntvig-projekt keretében megvalósuló AGADE és az Európai Bizottság által támogatott QF2TEACH projektek. Az első esetben a felnőttoktatókra irányuló 9 hetes képzési program megalkotására is sor került, az utóbbi alkalmával pedig egy nemzetközi képesítési keretrendszer kidolgozása valósult meg (bővebben: 1.3.1. fejezet). Az egyetemi képzési programokra irányuló nemzetközi kutatások következményei, hogy különböző szakmai profilokra irányuló képzésekkel találkozhatunk, amelyek különböző képzési tanterveket eredményeznek. Az egyetemi képzésekre jelentős hatással vannak a munkaerő-piaci sajátosságok, a jogszabályi környezet és a szakemberekről alkotott általános nemzeti felfogás (Boffo et al, 2016; Kuhlen et al., 2016; Semrau et al., 2016; Singh & Assinger, 2016; Singh et al., 2020). Gioli &

Ricardo (2016) az olaszországi, malajziai és portugáliai doktori szintű tantervek komparatív elemzése során arra a következtetésre jutottak, hogy a nemzetközi szinten különböző képzési tantervek eltérő képességű és identitású szakemberekhez vezetnek, s emiatt a munkaerő-piaci foglalkoztatásuk is nehézségekbe ütközik.

Lattke & Nuissl (2007) szerint az elégtelen képzési kínálat miatt a szakemberek egy része nem formális képzés keretében tesz szert szakmai tudásra. Ez a probléma többnyire az iskolai és a szakoktatásban dolgozó tanárokat érinti. Gyakori eset, hogy a felnőttnevelést megvalósító személyzet, ha a képzésnek megfelelő tantárgyi tudással rendelkezik is, a legtöbb esetben nem szerzett formális elismerést a birtokolt andragógiai-didaktikai tudásáról és kompetenciáiról (Gravani & Zarifis, 2020). Az is számos esetben előfordul, hogy a szakember először szakmai gyakorlatot szerez, majd ezt követi a formális képzettség megszerzése (Jögi & Gross, 2012; Knox & Fleming, 2010; Zafiris & Papadimitriou, 2015). Emellett érdemes kiemelni, hogy nem minden országban létezik andragógusi végzettség sem (Čepić & Mašić, 2016). Ez összefüggésben áll azzal, hogy az országok csak kis hányada tartja nyilván az andragógust mint foglalkozást (Despotović, 2010). Az andragógus mint foglalkozás például megtalálható Szlovéniában (Schwarz & Mikulec, 2020), Szerbiában (Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, 2021) és Horvátországban⁹.

Az akadémiai professzionalizáció mellett a szakmai továbbképzések szolgálják a professzionalizmus megőrzését és fejlesztését, összhangban a környezeti és szakmai változásokkal (Houle, 1981). Mivel a felnőttnevelési szakemberek jelentős része nem rendelkezik formális végzettséggel, a szakmai továbbképzésekre jelentős feladat hárul, hiszen ebben az értelemben a szakemberek hiányzó tudását és kompetenciáit hivatott kiépíteni, pótolni és fejleszteni. A szakmai fejlesztés egy permanens folyamat (Meesuk et al., 2021), amely különböző formákban valósul meg. Ezek közül is a legelterjedtebbek a workshop és a konferencia, de emellett a teljesség igénye nélkül beszélhetünk megfigyelésről, mentorálásról, kutatói tevékenységről, kollaboratív tervezésről, szakirodalmi elemzésről, óralátogatásról, projekttevékenységről (Marušić & Pejatović, 2013; Tolbert, 2001; Voogt et al., 2015). Guskey (2002) szerint az oktatási szakemberek szakmai továbbképzésének céljai az oktatói gyakorlat, a tanulói teljesítmény és az oktatói attitűd változása. Ez a fejlesztési modell hangsúlyozza, hogy az oktatói attitűd módosulása akkor lehetséges, ha a szakember az új tanítási gyakorlat eredményét a tanulói teljesítmény pozitív irányú változásában érzékeli. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a szakmai továbbképzés akkor idéz elő változást az oktatói gyakorlatban és magatartásban, ha a szakember úgy értékeli, hogy az új ismeretek eredményesen felhasználhatók a gyakorlatban. Ezt a következtetést többek között Wahlgren (2016) kutatása is megerősítette, aki a kooperatív tanulás mint tanítási módszer bevezetésének hatását vizsgálta a felnőttoktatók tanítási gyakorlatára. A kutatás során kiderült, hogy a módszerfejlesztés nem feltétlenül növeli a módszer használatának gyakoriságát, ami összefüggésben áll a módszerből származó előnyök szubjektív megítélésével. A tanulás gyakorlati megtérülése a felnőttkori tanulás sikerének alapját is jelenti, ami összefüggésben áll a transzformatív tanulás elméletével. Eszerint az egyéni tapasztalatok konstruálják és rekonstruálják a szubjektív nézeteket és hiedelmeket, a tanulással „a tapasztalataink új, vagy ártértékelt interpretációját hozzuk létre, amely a jövőbeli cselekedeteinket irányítja” (Mezirow, 2000, p. 5). Ebben a nézetben jelentős szerepet játszik a kritikus gondolkodás és az önreflexió, amely segít értékelné és felülbírálni a szakmai gyakorlatot. Cranton & King (2003) szerint pedig ez is a szakmai továbbképzések célja.

Felmerül a kérdés, hogy mely továbbképzési formák vannak legnagyobb hatással a tanulói teljesítményre? Yoon et al. (2007) a több, mint 1300 amerikai tudományos munkára kiterjedő szakirodalmi elemzése során arra a következtetésre jutott, hogy a szakmai továbbképzések tanulói teljesítményre mért hatását vizsgáló tudományos munkák csak elenyésző hányada (9 darab) felel meg

⁹ Horvátországi Képesítési Rendszer: <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/26>

a tudományos minőségbiztosítási standardoknak¹⁰. Az előírásoknak eleget tévő kutatások szisztematikus elemzésének eredménye, hogy a szakmai továbbképzések csak mérsékelt hatással vannak a tanulói teljesítményre, amelyre a 14 órától hosszabb időtartamú képzések gyakoroltak szignifikáns hatást (Yoon et al., 2007). Birman et al. (2000) kérdőíves kutatása is igazolta, hogy a hosszabb időtartamú képzések hatékonyabbnak bizonyulnak a szakmai fejlesztések során, de emellett a kollektív részvétel, a képzés formája (modern a hagyományossal szemben), a képzési tartalom fókuszja, az aktív részvétel és a résztvevők tapasztalatainak megfelelő képzés (koherencia) is meghatározzák a továbbképzés sikerét. A szakmai továbbképzések hatékonyságát Gregson & Sturko (2007) szerint úgy lehet növelni, ha figyelembe vesszünk egy nagyon fontos tényezőt, mégpedig, hogy a fejlesztés során az oktató a felnőtt tanuló szerepébe kerül. Ezentúl pedig a szakmai továbbképzésekre is érvényesek a felnőtt tanuló sajátosságaival kapcsolatos megállapítások (mint a tanultak felhasználhatósága, az önirányító tanulás, az előzetes tudás szerepe stb.), hasonlóan például a transzformatív tanulás elméletéhez. Gregson & Sturko (2007) esettanulmányban (N=6) olyan felnőttoktatók részvételének elemzésére került sor, akik egy hagyományos és/vagy egy integrált szemléletű továbbképzésben vettek részt. Az integrált képzés a felnőttkori tanulás hat törvényszerűségére alapozott, amelyek az alábbiak: „a) tiszteletteljes légkör megteremtése; b) az aktív részvétel ösztönzése; c) tapasztalatokra építés; d) közös érdeklődés kialakítása; e) a tanulás azonnali alkalmazhatósága; és (f) a tanulók erősítése visszajelzéssel és tevékenységgel” (Lawler, 2003, pp. 17-19). Az esettanulmányban megmutatkoztak a felnőtt tanulói igényekre alapozott integrált képzés hozamai, amelyek egyértelműen támogatják a megközelítés alkalmazását a szakmai képzések tervezésekor.

Smith et al. (2008) alapján hiányoznak a szakmai továbbképzések hatásvizsgálatai a felnőttoktatók körében. A szerzők szerint az általános és középiskolai oktatókra irányuló kutatások eredményeit nem feltétlenül lehet a felnőttnevelés területére is rávetíteni. Ennek okai a két alrendszer különbözőségében keresendők. Egyrészt eltérő a két célcsoport képzési és szakmai továbbképzési rendszere. A felnőttoktatók gyakran nem rendelkeznek szakirányú formális végzettséggel, a szakmai továbbképzések rendszere sem egységesített, és gyakran függ a szervező intézménytől és a rendelkezésre álló pénzügyi erőforrásoktól. Másrészt a két célcsoport szakmai tevékenysége eltérő kontextusban valósul meg, amire a munkaerő-piaci sajátosságok is hatással vannak (pl. részmunkaidő). Smith et al. (2008) empirikus vizsgálatában három továbbképzési forma (workshop, mentorcsoport, gyakorló kutatócsoport) hatását mérte fel a felnőttoktatói gyakorlatra, valamint azokat a faktorokat, amelyek előidézték ezt a változást. A kutatás alapján a résztvevők 90%-a számolt be elméleti, gyakorlati vagy integrált változásról, ezek közül azonban a válaszadók mintegy 72%-a csak a gondolkodásmód változását érzékelte, ami korántsem kielégítő eredmény. A változásokra ható legjelentősebb individuális tényezőknek a motiváció, a tapasztalati évek száma, a legmagasabb iskolai végzettség és az első tanítási tapasztalat helyszínei bizonyultak.

Az Európai Unió katalizátor szerepe van a nemzeti oktatáspolitikák alakulásában, amelyekre a szubsidiaritás elvének megfelelően a nyílt koordinációs módszer¹¹, puha-jogok, vita, ajánlások, közös célkitűzések és a nyomon követés eszközeivel hat (Mikulec, 2019). Uniós szinten is hangsúlyosnak tekinthetjük a szakmai fejlesztés és a professzionalizmus témáját, az erre irányuló tudományos vita 2001-től, a *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality 2001* dokumentum megjelenését követően vált intenzívvé. Ez a dokumentum már hangsúlyozta a felnőttoktatók képzésének fontosságát, azonban elsősorban a megváltozott oktatási és tanulási módszerek vonatkozásában (Commission of the European Communities, 2001). Az ezt követő, 2006-ban megjelent

¹⁰ Teljes elnevezés: What Works Clearinghouse -

https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/Final_WWC-HandbookVer5_0-0-508.pdf

¹¹ Bővebben: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM:open_method_coordination

It is never too late to learn dokumentum már felismeri a felnőttnevelési szakemberek kimagasló szerepét a tanulási folyamatban, ugyanis „a felnőttnevelés lebonyolításában résztvevők szakmai fejlesztése a felnőttnevelés minőségének alapvető meghatározója” (European Commission, 2006, p. 7). Ebből a megállapításból következően az Európai Bizottság felkérte a tagállamokat, hogy gondoskodjanak a felnőttnevelési szakemberek képzéséről és szakmai továbbképzéséről. A 2011-ben, majd 2021-ben megjelenő, az Európai Unió Tanácsának állásfoglalásai a felnőttkori tanulásra vonatkozóan is kiemelt területként foglalkoztak a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációjának fontosságával, amellyel kezdeményezték a szakemberek kompetenciaprofiljának és a képzési és továbbképzési rendszereinek kialakítását (Európai Unió Tanácsa, 2011, 2021a).

A 6. Nemzetközi Felnőttnevelési Konferencián (VI. CONFINTEA¹²) is hasonló ajánlás fogalmazódott meg 2009-ben (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010), amelynek hatását és eredményeit az UNESCO időszakos jelentéseiben olvashatjuk. A VI. CONFINTEA célkitűzéseinek határideje 2022 volt, amelynek végét és egyidőben az új periódus kezdetét a Marokkóban megrendezett VII. Nemzetközi Felnőttnevelési Konferencia jelentette. A 2017-es középtávú eredményeket tartalmazó jelentés alapján a lekérdezésben résztvevő országok mintegy 56%-a válaszolta, hogy rendelkeznek képzési és továbbképzési rendszerrel, azonban nem tudják biztosítani a képzésekhez való korlátlan hozzáférést (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017). A szakemberképzés helyzetéről további információkkal szolgál az UNESCO Lifelong Learning Intézete (UIL), amely nemzetközi kérdőíves lekérdezéssel¹³ rendszeresen felméri az országok felnőttnevelési rendszerének jellemzőit¹⁴. A 2022-ben megjelent, 2021-es kérdőíves felmérés értékelését tartalmazó V. GRALE szerint előrelépés figyelhető meg a felnőttnevelési szakembereket érintő képzési rendszerek kialakítása és a foglalkoztatási feltételek javulása területén. A válaszadó országok (143 db) 71%-a jelentett fejlődést a képzési, és 73% a továbbképzési rendszerben, míg 67% tett előrelépést a szakemberek foglalkoztatási feltételeit illetően (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022a). Ennek ellenére a 2022-ben megrendezett 7. Nemzetközi Felnőttnevelési Konferencia továbbra is hangsúlyozza a szakemberek kulcsszerepét a felnőttek tanulásának folyamatában, ahogyan a képzési utak kialakítását és foglalkoztatási feltételek javítását is (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022b).

Az uniós ajánlások ellenére hiányoznak azok a szakpolitikai javaslatok, amelyek konkrét iránymutatást adnak arról, hogy a minőségfejlesztést mely tudás és kompetenciák birtokában lehet elérni, melyek azok az általános és speciális kompetenciák, amelyek a szakembereket képessé teszik a felnőttnevelés változó színtereiben és tartalmában való helytállásra. A felnőttnevelési szakemberek státuszának nemzetközi és nemzeti szintű szabályozatlansága miatt a szakemberképzéshez szükséges tárgyi, pénzügyi és személyi források biztosítása is problémát jelent (Singh et al., 2020).

1.3.1. A kompetencia-modellek jelentősége és megjelenése a felnőttnevelésben

Az előző fejezetekben hangsúlyoztuk, hogy a felnőttnevelési szakembereknek szóló képzések országokként jelentősen eltérnek, emellett a szakmában dolgozó szakemberek nehezen felismerhetők és megkülönböztethetők más szakmák ellátóitól. Jellemzően nem létezik egy egységes karrierút a felnőttnevelési szakemberek esetében, amely minden országban azonos szakaszokból állna. A felnőttnevelési szakemberek többsége nemformális vagy informális keretek között tesz szert a szakmai kompetenciáira, amelyek eltérőek lehetnek attól függően, hogy a felnőttnevelés mely szegmensében gyakorolják a szakmát. Ezen szakemberek tudásának felismerésére és formális elismerésére ma már többféle lehetőség áll a rendelkezésre, azonban ezek a kezdeményezések is gyakran nemzeti szintűek

¹²Teljes elnevezés: International Conferences on Adult Education

¹³ Teljes elnevezés: Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)

¹⁴ A kérdőíves lekérdezésre ezidáig öt alkalommal került sor, 2009-ben, 2012-ben, 2015-ben, 2018-ban és 2021-ben.

vagy esetlegesek, és nem jelentenek nemzetközileg egységes megoldásokat. A kompetencia-modellek és keretrendszerek elméleti megalkotása több nemzetközi projekt központi elemeként szolgált, amelyek kiindulópontot jelentettek (jelentenek) mind a szakma és annak ellátóinak precízebb meghatározásához, mind a szakmai képzések kialakításához, az intézmény, feladatkör vagy munkafolyamat szervezéséhez, a szakmai teljesítmény méréséhez, de a tudás láthatóvá tételéhez (validálásához) is (Budai & Kozma, 2012; Marrelli et al., 2015).

A kompetencia szó definiálása ezen a ponton elengedhetetlen, amelynek többféle, eltérő értelmezésével találkozhatunk a szakirodalomban (Falus, 2009). Nagy (2010) szerint a kompetencia fő jellemzői, hogy motívummal rendelkezik, tudásrendszerként jellemezhető, öröklött és elsajátított együttesekből áll. A kompetenciák funkciókat látnak el, amelynek két csoportját különböztetjük meg: az egzisztenciális és a kulcskompetenciákat. Az egzisztenciális kompetenciák az egyén létfunkcióját és az életminőség növelését hivatottak ellátni, amelyek közé tartoznak a személyes (túlélési funkció), szociális (érdekvényesítő funkció), kognitív (kognitív műveletek, megismerés, gondolkodás) (Nagy, 1977) és a szakmai kompetenciák (Nagy, 2010). Az oktatás szempontjából az egzisztenciális kompetenciák szintjének felmérése és megfelelő mértékének elérése az egyik fő feladat. Az első három egzisztenciális kompetenciához további 4-4 kulcskompetenciát sorolt a szerző, amelyeket a személyiség operatív rendszereként jellemez. Ezek a kulcskompetenciák az egzisztenciális kompetenciák funkciójának megvalósítását támogatják, emellett alapvetően a társadalmak működési alapjait képezik és a kornak megfelelő civilizáció fejlettség szintjével egyeznek meg (Nagy, 2010, p. 14). A szakemberképzés, vagyis a szakmai képzések és továbbképzések esetében a szakmai kompetenciák fejlesztése van a középpontban, amelyek összefüggésben állnak a többi komponens fejlettségi szintjével, illetve azokból kifejlődhet szakmai kompetencia is. Például, ha valaki ügyes kommunikátor, akkor jó kognitív kompetenciával rendelkezik. Ezt a tulajdonságot szakmai szinten továbbképezheti kommunikációs szakember személyében, amely már a szakmai kompetenciák körét is érinti. Az OECD hatáskörébe tartozó, az életben való boldoguláshoz szükséges kulcskompetenciák felállítására vonatkozó DeSeCo¹⁵ projekt szintén a kompetencia funkcionális megközelítésére támaszkodott. Eszerint a kompetencia az egyéni és társadalmi igények, valamint egy adott tevékenység ellátásának képessége, ahol egyéni mentális struktúrák hasznosítása zajlik. Ez alapján a kompetencia kognitív képességek, tudás, motiváció, értékorientáció, attitűd, érzelmek és társadalmi és viselkedési jegyek felhasználására utal egy adott cselekvés végrehajtásának folyamatában (OECD, 2002).

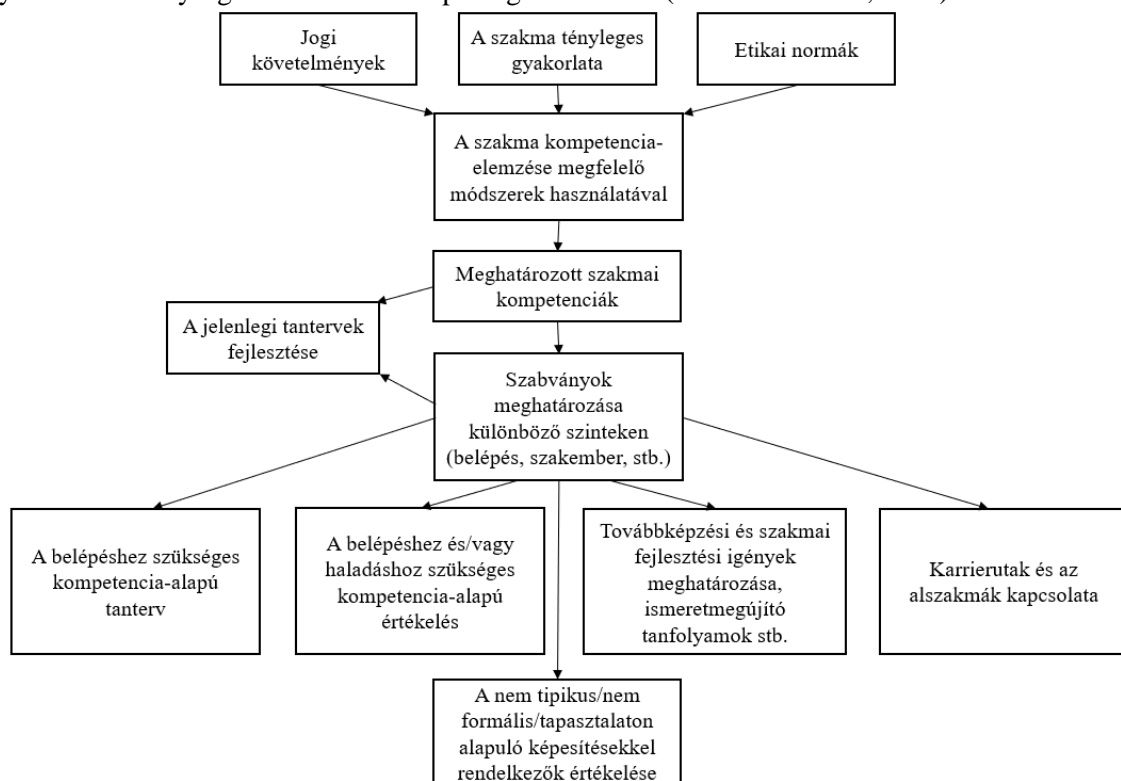
A funkcionális megközelítés mellett a behaviorista, teljesítményre vonatkozó kompetenciamegközelítések is elterjedtek. Elsőként McClelland (1973) állította a kompetenciát a teljesítmény növekedésének függvényébe a humán erőforrás menedzsment területén. Eszerint a kompetencia meghatározóbb a szakmai teljesítmény esetében, mint az általános intelligencia (Mills et al., 2020). A behaviorista kompetencia-elméletek nagy része azokra a mérhető jellemzőkre irányulnak, amelyek szükségesek a munkateljesítmény elérésére (Wong, 2020). Boyatzis (2008) alapján a kompetencia képességként is értelmezhető, amelyet különböző szándékok vezérelnek. A megfelelő teljesítmény akkor érhető el, ha az egyéni képesség összhangban áll a munkahely vagy intézmény igényeivel. Gonczi et al. (1990) szerint a kompetens szakember minden olyan szükséges jellemzővel ('attribútum') rendelkezik, amely elengedhetetlen a szakmai előírásoknak megfelelő teljesítmény megvalósításához. Ebben az esetben ezek a jellemzők a tudást, képességeket, attitűdöket, valamint ezek kölcsönhatását jelentik, amelyek egy időben a kompetencia alapját is képezik. A kompetenciának két megjelenési formáját különböztetik meg a szerzők, eszerint beszélhetünk specifikus vagy komplex kompetenciákról. Ez a fogalomelmélet egy integrált megközelítésen alapszik, ami szerint a tevékenységek végzése során szükség van a tudás, képességek, álláspontok és értékek együttes

¹⁵ Teljes elnevezés: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Honlap: <https://www.deseco.ch/> [2023.06.23.]

felhasználására, egy adott és folyamatosan változó kontextusban (Gonczi, 2013). Hasonlóképpen Spenser & Spenser (1993) a kompetenciát az egyén olyan mögöttes jellemzőjeként definiálják, amely ok-okozati összefüggésben áll a konkrét élethelyzetben megvalósított teljesítmény színvonalával. A kompetencia attribútumaiként jelenik meg maga a cselekvés indítéka, a személyiség vonásai (mint pszichikai jellemzők), énfogalom, a tudás és a képesség (*skills* – adott feladat végrehajtásának képessége). A kompetencia két kategóriája mutatkozik itt meg, a kulcskompetencia, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell, és a megkülönböztető vagy speciális kompetencia, amely segíti az egyént az átlagos szinttől eltérő, kimagasló teljesítmény elérésében. Az Európai Képesítési Keretrendszer a kompetencia fogalmát szintén az attribútumok függvényében definiálja, mint „a tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben, a szakmai és személyes fejlődés érdekében” (Council of the European Union, 2017, C111/4).

Sandberg (2000) szerint a fentebb említett nézetek racionális megközelítéseknek nevezhetők, amelyek a szakmaspecifikus attribútumok felállítására törekednek, figyelmen kívül hagyva a munka kontextusát. Ezzel szemben egy olyan interpretatív (vagy fenomenografikus) megközelítés alkalmazását javasolja, amely hangsúlyozza az egyén által megélt munkatapasztalat szerepét a tevékenységek ellátása során. A svédországi Volvo autógyár munkásai körében végzett empirikus kutatása megmutatta, hogy az egyéni munkafelfogástól és nézetektől függ, hogy milyen attribútumokat fejleszt ki a munkavállaló, azok milyen jelentéssel bírnak, és hogyan kerülnek felhasználásra a munkafolyamat során. Ezzel tehát a kompetencia újszerű megközelítésére vállalkozik a szerző.

Mills et al. (2020) rámutatott arra, hogy a kompetencia szó használata és a gyakran felmerülő tudás, képesség, attitűd és egyéb jellemzők definiálása jelentősen eltérnek a szakirodalomban. Ennek ellenére a különböző kompetencia-megfogalmazások közötti hasonlóság, hogy a kompetencia mindig egy adott tevékenység ellátására való képességet feltételez (Budai & Kozma, 2012).



4. ábra. A kompetencia-alapú megközelítés előnyei a szakmák esetében

Forrás: Gonczi et al. (1990, p. 17) alapján saját fordítás

A szakmákon belül a kompetencia-alapú megközelítés és gondolkodás alkalmazása jelentős előnyökkel jár (4. ábra), amely Budai & Kozma (2012, p. 140) szerint „megkerülhetetlen egy alapvetően gyakorlatközpontú szakmában”. Többek között lehetővé teszik a szakmákra vonatkozó teljesítménykritériumok és szakmai standardok felállítását, valamint a teljesítmény mérésére szolgáló kompetencia-központú mérőeszközök a munkaerő-piaci hatékonyság és egyenlőség növeléséhez is hatékonyan hozzájárulnak. Mindez a szakmai tevékenység egységes mérését és értékelését teszik lehetővé, de közreműködnek a szakmai képzések kialakításában és fejlesztésében is (Budai & Kozma, 2012; Gonczi et al., 1990).

Néhány kutató alapján a szakmákra vonatkozó kompetenciák meghatározása három módon történhet (Gonczi et al, 1990; Gonzi & Hager, 2010; Hager, 2017). A performancia-orientációs (1) megközelítés a szakmai munkát szerepekre és feladatokra bontja. Tehát elsősorban a szakmai gyakorlat jelentős területeit identifikálja, amelyekhez szükséges tevékenységeket, alfeladatokat rendelnek. A feladat-központú megközelítés hátránya, hogy egy hosszú, átláthatatlan kompetencialista kerülhet kidolgozásra, amely mellőzi a szakmai gyakorlat holisztikus vizsgálatát. Az attribútum-orientációs (2) módszer az egyéni attribútumokra (tudás, képesség és attitűd) fókuszál, amelyek elengedhetetlenek a legalapvetőbb szakmai tevékenység megfelelő szintű teljesítéséhez. Ebben az esetben a kisebb számú kompetenciákat demonstrálják, viszont a szakmai gyakorlatban megjelenő helyzeti faktorok által megkövetelt specifikus kompetenciák figyelmen kívül maradnak. A harmadik megoldás egy integrált kompetenciaszemlélet (3), amely a feladat-központú és az attribútum-alapú megközelítések együttesét használja fel. Ebben a vonatkozásban a kompetenciák ismeretek, képességek, készségek és attitűdök fogalmaként értendők, amelyek precízen definiált szakmai feladatsorok kontextusában jelennek meg. Meghatározásra kerülnek a szakmai gyakorlat elvégzéséhez szükséges legalapvetőbb feladatok, amelyek tudás, képesség és attitűd formájában kerülnek leírásra, igazodva a szakmai gyakorlat életszerű helyzeteihez. A szerzők szerint ez a módszer adja a kompetenciák legprecízebb identifikálását egy szakmán belül, amely hangsúlyozza a tevékenység kontextusának fontosságát is. Ez az integrált megközelítés lehet az egyik legoptimálisabb kiindulópontja a kompetencia-alapú szakmai standardok és képzések kidolgozásának.

A szakmai kompetencia-kritériumok és modellek kidolgozása, azok céljától függetlenül, minden esetben jelentős körütekintést és időt igényelnek. Azok lehetséges kiindulópontjait jelenthetik a viselkedési eseményinterjúk, a Delphi-módszer, a fókuszcsoporthoz és strukturált interjú, a szakértői panelek, a kérdőívek, az előző kutatásokból származó adatok, a munkahelyi elemzések, a megfigyelés, a szakmai standardok, jogi követelmények és a szakmai gyakorlat elemzése is (Gonczi et al. 1990; Marrelli et al., 2015; Spencer & Spencer, 1993; Wahlgren, 2016; Wong, 2020;). A felnőttnevelési szakemberekre vonatkozó kompetencia-profilok kialakítására számtalan nemzeti és nemzetközi kezdeményezés született (pl. Farkas, 2013; Reiff, 1995). Általánosságban elmondható, hogy a kompetencia-profilok között több eltérés, mint hasonlóság állapítható meg. Minden elméleti modell más-más módszerekre támaszkodott a kompetenciák identifikálásához, valamint a kompetencia-profilok tartalma is eltérést mutat (Bechtel, 2008; Wahlgren, 2016). A következőkben a 2000-es évektől megvalósult nemzetközi projektek eredményeinek rövid áttekintésére kerül sor.

1.3.1.1. Kompetencia-modellek felállítását célzó nemzetközi projektek áttekintése

A dolgozat írásának pillanatában (2022 ősz) az egyik legnagyobb referenciával az OECD¹⁶, DVV International¹⁷, DIE¹⁸ és az ICAE¹⁹ nemzeti és nemzetközi szervezetek közösen kidolgozott képesítési keretrendszere rendelkezik a felnőttoktatók egységes képzésének támogatására. A referencia-keretrendszer a Curriculum GlobALE nevet viseli és a felnőttoktatók képzéséhez nyújt alaptantervet, amelyet az országok egyéni sajátosságaihoz alakítva kell implementálni a gyakorlatba. A globális tanterv fő jellemzője a kompetencia-orientáció, vagyis azt a felnőttoktatók alapkompenciáinak identifikálása mentén dolgozták ki, amelyek fejlesztésére irányul a kurrikulum. A kompetenciák ebben az esetben magukba foglalják azokat az attribútumokat (tudás, képesség, attitűd), amelyeket az egyénnek az adott szakmai helyzethez alkalmazkodva kell felhasználnia a tevékenysége során. A tantervben a szakember személyiségjellemzői és karaktere figyelmen kívül maradnak, mivel a tanulási eredmények értékelése során az egyéni jellemzők mérése nem valósítható meg egységesen. A Curriculum GlobALE megalkotása több forrás együttes felhasználásával történt. A már meglévő projektek és kutatások eredményeire, a nemzeti képesítési rendszerekre, ezen projekt első szakaszában megvalósított értékelésekre és szerzett tapasztalatokra, és a szakmai csoportokra és nemzetközi szakértőkre támaszkodtak az alapkompenciák és a tanterv kidolgozása során. A felnőttoktatóktól elvárható alapkompencia-lista pontos definiálása nem történik meg a tantervben, a modulok keretében (5 kötelező és 2 választható) viszont rövid kompetencia-leírásokat és a tanulási eredmények pontosabb megfogalmazását olvashatjuk (UNESCO et al., 2021). A kompetencialista részletezésének hiányában azonban nem tudunk következtetést levonni arra vonatkozóan, hogy a teljesítmény (performancia) alapú, az attitűd-orientációs, integrált vagy egyéb megközelítés mentén kerültek-e identifikálásra a tantervben felhasznált kompetenciák.

A felnőttnevelési szakembereket érintő legjelentősebb kompetencia-kutatásokat a 4. táblázatban foglaltuk össze, amelyek eredményeit a Curriculum GlobALE kidolgozása során is felhasználták. A táblázatban szereplő nemzetközi kutatások 2004 és 2011 között valósultak meg. A projektek más-más céllal jöttek létre, azonban minden alkalommal meghatározásra került a felnőttnevelési szakemberekre vonatkozó kompetenciák listája. A projektek egyrészt a kulcskompetenciákra alapuló szakmai fejlesztés megvalósítását tűzték ki célul, másrészt pedig a gyakorlati szakemberek kompetenciáinak felmérésére és validációjára irányultak, kivétel nélkül a szakmai professzionalizáció támogatása érdekében. A hasonló célok ellenére minden projekten belül új kompetencialista kialakítása történt, tehát nem született egy egységes, nemzetközi modell a felnőttnevelési szakemberek kompetenciaprofiljára vonatkozóan. Emiatt nem lehetséges a már meglévő kompetencialisták teljeskörű összehasonlítása (Bernhardson & Lattke, 2011).

¹⁶ Teljes elnevezés: Organisation for Economic Co-operation and Development (<https://www.oecd.org/>)

¹⁷ Teljes elnevezés: Institute for International Cooperation of the Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (<https://www.dvv-international.de/>)

¹⁸ Teljes elnevezés: German Institute for Adult Education (<https://www.die-bonn.de/>)

¹⁹ Teljes elnevezés: International Council for Adult Education (<http://icae.global/>)

4. táblázat. Releváns nemzetközi kompetencia-kutatások

Projekt elnevezése	Időintervallum	Résztevő országok	Eredménye
AGADE projekt	2004-2006	Észtország, Magyarország, Írország, Lettország, Litvánia, Portugália, Svédország, Norvégia Finanszírozta: Európai Unió, Grundtvig I program	Felnőttoktatóktól elvárt minimum kritériumrendszer meghatározása és 9 hetes képzési program kidolgozása.
VINEPAC	2006-2008	Románia, Németország, Franciaország, Málta, Spanyolország Finanszírozta: Európai Unió, Leonardo da Vinci program	Nem formális és informális környezetben szerzett felnőttoktatói kompetenciák validációs mérőeszközének kidolgozása.
Flexi-Path	2009-2011	Németország, Spanyolország, Anglia, Észtország, Románia, Svájc, Olaszország	Szakmai portfólió – munkához kapcsolódó kompetenciák bemutatásának eszköztára a felnőttnevelés területén, amely azonosítható az EQF 6-os és 7-es szintjével.
QF2TEACH	2009-2011	Németország, Nagy-Britannia, Olaszország, Hollandia, Románia, Svédország, Svájc	Felnőtt- és továbbképzési tanulási facilitátorok alapkompenciáinak meghatározása és egy transznacionális képesítési keretrendszer kidolgozása.
Key competences for adult learning professionals	2010	32 ország	Felnőttnevelési szakemberek kompetenciaprofiljának kidolgozása, a szakemberképzés elősegítésére.

A legelső, nagy volumenű nemzetközi kutatásnak az AGADE²⁰ projekt tekinthető, amely egy skandináv-balti kutatási projekt (L4S – Learning4Sharing) folytatását képezte 2004 és 2006 között. A projekt során identifikálták a nem formális felnőttnevelésben foglalkoztatott oktatóktól minimálisan elvárható kompetencia-kritériumokat. Erre alapozva kilenc hétig tartó jelenléti és online képzési modulokat alakítottak ki azon felnőttoktatók számára, akik legalább három év szakmai tapasztalattal rendelkeznek az európai felnőttnevelésben (Jäger & Irons, 2006). A projektben négy felnőttoktatói szerepet azonosítottak a kutatók, ezek pedig a tanári, vezetői, facilitatori és tréneri szerepek. Ezekhez kapcsolódva két kritériumcsoportot definiáltak, mint személyes és szakmai fejlesztési területeket, amelyekben belül mindössze 16 kompetencia található (5. táblázat). A kompetencia-kritérium kidolgozásához az előző projektek eredményeit és tapasztalatait is felhasználták.

A kritériumlista csak a legalapvetőbb kompetenciákat foglalja össze, ami bővíthető. Ez a megállapítás érvényes a többi projekt végeredményére is. Ebben az esetben az első kompetenciacsoport a személyes fejlesztési területet jelöli, és az ide sorolt hat alapkompencia határozza meg azt, hogy a felnőttoktató képes-e a tudás átadására és a tanulási folyamat szervezésére. A második kompetenciacsoport már a felnőttoktatói tevékenységek alapján csoportosítja a kompetenciákat.

²⁰ Teljes elnevezés: A good Adult Educator in Europe

5. táblázat. Az AGADE projekt által identifikált nem formális felnőttoktatói kompetencialista

Fejlesztési területek	Kompetenciacsoportok	Kompetencia és képesség
Személyes fejlődés	Etikai dimenzió	Önbecsülés Tolerancia Felelősség Kommunikációs készségek Empátia Rugalmasság
		Szervezés fázisa – tudás dimenzió
Szakmai fejlődés	Teljesítmény fázisa – képesség dimenzió	Motiválás képessége Tanulási környezet igényekre alapozott fejlesztése Tanulók aktiválásának képessége
	Értékelés – szervezeti dimenzió	Önreflexió és kritikus gondolkodás képessége A saját és a tanulói önértékelés elősegítése

Forrás: Jääger & Irons (2006) alapján saját fordítás

A VINEPAC²¹ (2006-2008) projekt az előzővel ellentétben nem a felnőttnevelési szakember személyes és szakmai fejlesztését célozza. A projekt során a felnőttoktatók (mint trénerok) nem formális és informális környezetben szerzett kompetenciáinak felismerésének, elismerésének és elfogadásának módszerét és mérőeszközét alakították ki. Ez a projekt tehát egy olyan validációs mérőeszközt hozott létre, amely önértékelésre és külső értékelésre hagyatkozva láthatóvá teszi a felnőttoktatók kompetenciáit. Mivel a felnőttnevelési szakemberek szakmai gyakorlata során szerzett kompetenciái gyakran nehezen felismerhetők és mérhetők, ez a validációs eszköz egy komplex megoldást nyújt a szakemberek számára, akik legalább egy évig, vagy 150 órát foglalkoztak felnőttekkel. A projekt során 5 kompetencia-csoportot, azon belül pedig 19 kompetenciát azonosítottak a szerzők (6. táblázat).

²¹ Teljes elnevezés: Validation of Informal and Non-Formal Psycho-Pedagogical Competencies of Adult Educators

6. táblázat. VINEPAC projekt által identifikált tréneri kompetencialista

Kompetencia-csoport	Kompetencia
Tudás	Felnőttek pszichológiájának ismerete Csoportjellemzőkre vonatkozó ismeretek birtoklása Saját szakmai területen birtokolt tudás
Képzés menedzsment	Igényelemzés Képzés előkészítése Képzés lebonyolítása IKT eszközök alkalmazása
Tanulási folyamat értékelése	Tanulói igényekhez történő igazodás, tanácsadás Értékelési eredmények felhasználása a képzés tervezésének, tantervfejlesztésének és előrehaladás követésének érdekében Tanulás nyomon követése Tanulói visszajelzés és önreflexió ösztönzése Tanulók célorientált irányítása Kvalitatív módszerek alkalmazása a tanulói haladás mérésére
Motiváció és tanácsadás	Információk megosztása Megfelelő szakember ajánlása Tanulók vezetése a saját oktatási terveik fejlesztése érdekében
Személyes és szakmai fejlődés	Szakmai fejlődés igényeinek és lehetőségeinek elemzése Önfejlesztéssel kapcsolatos érdeklődés kifejezése

Forrás: VINEPAC projekt (2008) alapján saját fordítás

Ennek a projektnek a tapasztalataira épült egy másik jelentős nemzetközi projekt is, a Flexi-Path Toolkit (2009-2011).²² A Flexi-Path egy olyan gyakorlati modell vagy formális értékelési keretrendszer, amely a felnőttoktatók magasabb szintű szakmai kompetenciáinak bemutatását és validálását teszi lehetővé. A tényeken alapuló szakmai portfólióban szereplő kompetenciák az Európai Képesítési Keretrendszer 6-os vagy 7-es szintjének feleltethetők meg. Ennek a projekteredménynek a jelentősége, hogy a szakemberek nem formális és informális úton szerzett kompetenciái átláthatóvá, egymással összehasonlíthatóvá válhatnak, amely megkönnyíti a foglalkoztatást, az európai országok közötti mobilitást és a saját fejlődési területek definiálását is. A Flexi-Path Toolkit mérőeszköz, annak elődjéhez (VINEPAC) képest abban különbözik, hogy egyrészt a speciális kompetenciák felmérését teszi lehetővé, amelyet két formális képzési szint tanulási eredményeinek feleltet meg. Ennek megfelelően lehetővé válik a szakemberek tudásának precízebb meghatározása és azok összehasonlíthatósága más szakemberek tudásával és/vagy a szakmai képzések kimeneti tanulási eredményeivel (Lupou et al., 2010). A két validáció célú projekt kompetencialistáinak tartalma között található átfedés, azonban a kialakított kompetenciacsoportok és a kompetenciák száma, eloszlása a csoportokon belül nem azonosak.

A Flexi-Path Toolkit nagyobb mértékben részletezi a kompetenciákat, ami feltétlenül szükségesnek is tekinthető a képzési szinteknek történő megfeleltethetőséghez (7. táblázat). Ez a kompetenciaprofil három csoportba osztja az összesen 33 kompetenciát. Azok egy része a tanulási folyamathoz köthető, továbbá vannak olyan kompetenciák, amelyek az egyének támogatásával és

²² Teljes elnevezés: Flexible Professionalisation Pathways for Adult Educator between the 6th and 7th level of EQF

vezetésével vannak összefüggésben úgy az intézményen belül, mint annak tágabb környezetében. A harmadik csoport pedig az intézményvezetési tevékenységekhez kapcsolódik.

7. táblázat. Flexi-Path Toolkit projekt által identifikált felnőttoktatói kompetencialista

Kompetenciacsoportok	Kompetencia
Tanulási folyamat	Tanterv-és tantárgyfejlesztés kezdeményezése és nyomon követése
	Individualizáció
	Metakogníció – hatékony egyéni tanulást elősegítő tanulási és tanítási stratégiák kezdeményezése és nyomon követése
	Oktatási és tanulási módszerek – a tanulók bekapcsolódásának elősegítése a tanulási folyamatba
	Tudás- információk megszerzése, elemzése és felhasználása
	Tanulási források – megfelelő tanulási források biztosítása
	Minőségfejlesztés – tanulási programok elemzése és értékelése
	Intézményi akkreditáció és validáció
	Tantárgyhoz fűződő tudás birtoklása
	Tanulói előrehaladás támogatása, úgy a tantervben, mint az intézményben
Interakció	Tanulás értékelése
	Külső kapcsolatok kialakítása
	Marketing tevékenységek
	Elkötelezettség a tanulók iránt (tanulói orientáció)
	Kommunikáció
	Információ, tanácsadás, vezetés – tanulók belépésének és előrehaladásának biztosítása
	Intézmény környezeti igényeihez történő alkalmazkodásának biztosítása
	Közösségfejlesztés
	Diverzitás és egyenlőség – inklúzió, egyenlő esélyek, interkulturális érzékenység és bekapcsolódás biztosítása
	Munkatársakkal és más szektorokkal történő együttműködés
Megfelelő attitűd és viselkedés	
Gyakorlat	Különböző korosztályokhoz igazodó stratégiák alkalmazása
	Szervezeti stratégiák – kliens központú szervezeti kultúra kialakítása, amely a környezeti igényeknek is megfelel
	Pénzügyi menedzsment
	Helyi, nemzeti és európai értékek, prioritások és szabályok közvetítése
	Programfejlesztés
	Infrastruktúra menedzselése
	Fenntarthatóság – az intézmény, helyi gazdaság és a környezet védelme
	Intézményvezetési képességek
	Csoportvezetés
	Munkatársak fejlesztéséhez kapcsolódó képességek
Saját szakmai fejlődés biztosítása	
Az egyéni és csoportos aggodalmak meghallgatása és megoldása	

Forrás: Flexi-Path (2011) alapján saját fordítás

Strauch et al. (2010) szerint a felnőttnevelési rendszer heterogenitásából adódóan a Flexi Path validációs eszköz egy jelentős előrelépést jelent, ugyanis az Európai Képesítési Keretrendszerhez alkalmazkodó kompetencia-profillal maximálisan hozzájárul a szakemberek informális és nem formális környezetben szerzett kompetenciáinak hivatalos elismeréséhez. Ehhez hasonlóan a képesítési keretrendszerhez igazodó kompetenciamodell felállítására törekedett a németországi DIE kutatóintézet is az ún. QF2TEACH²³ projekt keretében, 2007 és 2011 között.

²³ Teljes elnevezés: Qualified to Teach

8.táblázat. QF2TEACH projekt által identifikált, tanulási facilitátorok kompetencialistája

Kulcskompetenciák	Alkompetenciák
Csoportmenedzsment és kommunikáció	Egyértelmű kommunikáció Csoportdinamika vezetése Konfliktuskezelés
Tantárgyhoz fűződő kompetenciák	Szakmai tudás az oktatott területen Megfelelő didaktika alkalmazása a tanítás során
Tanulás támogatása	Informális tanulás támogatása Tanulói aktivitás serkentése Széleskörű módszerek alkalmazása Tanulók élettapasztalatának felhasználása
Hatékony tanítás	Tanulói csoport igényeihez alkalmazkodó tanítási kínálat kialakítása Tanítási folyamat tervezése a rendelkezésre álló erőforrásokkal összhangban
Személyes-szakmai fejlesztés	Résztvevői igényekhez történő orientálódás Saját élettapasztalatok felhasználása a tanulási környezetben Saját célok felismerése Saját célok kitűzése Kreativitás Flexibilitás
Tanulás serkentése	Szakmai szerepre vonatkozó reflexió Saját gyakorlat értékelése Magabiztosság Elkötelezett a saját szakmai fejlődése iránt Szembesülés a kritikával Különböző nézőpontok alkalmazása
Tanulási folyamat elemzése	Motiválás Inspirálás Tanulási folyamat monitorozása Tanulási eredmények értékelése Formatív értékelés és tanár-tanuló dialógusok lebonyolítása Tanulók belépési szintjének felmérése
Önismeret	Érzelmi stabilitás Stresszel szembeni ellenállás Tanulók tanulási nehézségeinek elemzése Autentikusság Nyitottság Strukturált előrehaladás
Tanulók segítése	Biztonságos tanulói környezet létrehozása Az elsajátított tudás felhasználásának lehetővé tétele Figyelmesség Tanulók ösztönzése, hogy vállalják a felelősséget a jövőbeni tanulási folyamataikért Empatikusság Kollaboratív tanulás ösztönzése Támogatás nyújtása az egyes tanulóknak Aktív hallgatás Elérhetőség a tanulók számára Tanulói igények felmérése

Forrás: *Bernhardson & Lattke (2011) alapján saját fordítás*

A QF2TEACH projekt a *tanulási facilitátorok* kompetenciamodelljének feltárását és a kutatási eredmény-alapú képesítési keretrendszerének kidolgozását célozta, amely megfeleltethető az Európai Képesítési Keretrendszer 5-ös és 6-os szintjének. Ebben az esetben a facilitátor elnevezés kiterjed a felnőttek tanulásában aktív résztvevőként megjelenő felnőttnevelési szakemberekre, az oktatótól a tanácsadói és egyéb szerepekig, amelyekben belül a tanítási tevékenység mellett többek között az értékelési, tanácsadói és tervezési feladatok ellátására is sor kerül (Bernhardson & Lattke, 2011). A kompetenciamodell kidolgozásának kutatómódszertani alapját a Delphi-módszeren alapuló kérdőíves lekérdezés alkotta. A kutatási alanyok két alkalommal történő lekérdezését követően kilenc alapkompenciát határoztak meg a kutatók, amelyek tovább bonthatók alkompetenciákra (8. táblázat). A projekt második céljának megfelelően pedig elkészítették a tanulási eredmény-alapú képesítés 5. és 6. szintű modelljét, amely illeszkedik az Európai Képesítési Keretrendszer modelljéhez (Bernhardson & Lattke, 2011).

Nemzetközi szinten – az ismertetett projektek mellett – a legátfogóbb kutatást a Research voor Beleid holland kutatóintézet valósította meg az Európai Bizottság támogatásával 2010-ben, mintegy 32 tagállam bevonásával. A kutatás a felnőttnevelési szakemberek kulcskompetenciáinak identifikálására irányult, amelyhez a résztvevő tagállamok már meglévő elsődleges és másodlagos forrásait vették alapul. Ilyen források voltak például a témában megvalósuló kutatások eredményei, munkaköri leírások, képzési programok stb. A projekt szerint a végeredményeként létrejött kompetencialista egy felnőttképzési intézmény bármely munkapozíciójában közreműködő szakemberre érvényes és alkalmazható. Ez azt jelenti, hogy az identifikált kompetenciák nem csak a felnőttoktatói munkakörre vonatkoznak, hanem felnőttnevelési intézmény szintjén minden foglalkoztatott esetében aktuálisnak tekinthetők. Ahhoz, hogy egy konkrét intézmény vagy ország ezen kompetencialista alapján alakítsa ki a kompetenciaprofilokat, három kulcsfontos tényezőt kell figyelembe vennie: (1) a végzett tevékenységet, (2) a tevékenység kontextusát és (3) a kompetenciát, amely a tevékenység ellátásához szükséges (Buiskool et al., 2010). A kutatás során 13 tevékenységi területet határoztak meg egy felnőttnevelési intézmény működésében, amelyek az alábbiak:

- tanulási igények értékelése
- képzés előkészítése
- tanulás facilitálása
- monitorozás és értékelés
- tanácsadás
- programfejlesztés
- pénzügyi menedzsment
- humán erőforrás fejlesztés
- menedzsment
- marketing és PR
- adminisztráció
- IKT támogatás
- egyéb, átfogó tevékenységek (Buiskool et al., 2010, p. 11).

Ezeknek a tevékenységeknek megfelelően meg kell határozni azokat a tényezőket és a felelősség mértékét, amelyek kihatással vannak az elvégzett feladatokra. Ilyen tényezők például az intézmény célja, a megvalósuló képzési programok jellemzői, a felnőttképzési célcsoport attribútumai, alkalmazottak köre, amelyek a szükséges kompetenciák szintjét és mélységét határozzák meg. A projekt keretében 7 általános és 12 speciális kompetencia került definiálásra (9. táblázat). Az első három általános kompetencia elengedhetetlen, hogy valaki felnőttnevelési szakemberré váljon, míg a további négy általános kompetencia didaktikai és módszertani vonatkozású, amelyek szintén kulcsfontosságúak a felnőttekkel folytatott munkához. A táblázatban szereplő speciális kompetenciák pedig a

felőttnevelési tevékenységektől függenek, amelyek nem feltétlenül szükségesek minden foglalkoztatott esetében. Ezen kompetenciák egy része a tanulási folyamatra és annak lebonyolítására vonatkoznak (oktatói szerepkörben például elengedhetetlen kompetenciák), míg a többi a menedzsment tevékenységeket érinti (Buiskool et al., 2010). A projekt keretében a kompetenciákat annak bővebb ismertetése mellett tudás ('knowledge'), képesség ('skills') és attitűd ('attitudes') deskriptorok alapján fogalmazták meg, ami részben megfelel az Európai Képesítési Keretrendszer szintjeit leíró tanulási eredmények deskriptorainak (ismeretek, készségek, felelősség és autonómia) (Council of the European Union, 2017).

9. táblázat. Buiskool et al. (2010) által identifikált felőttnevelési szakemberek kompetencialistája

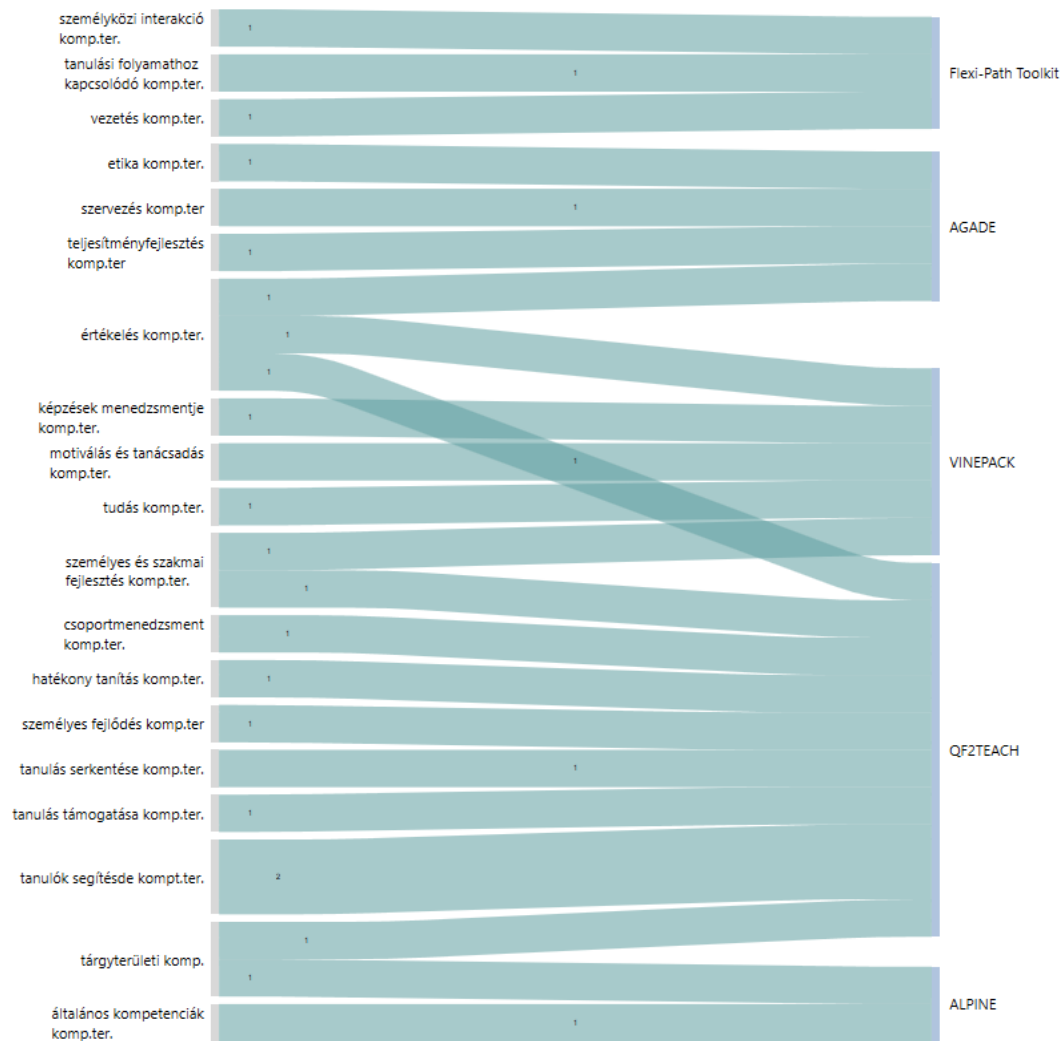
Kompetencia-csoportok	Alkompetenciák
Általános kompetenciák	Autonóm, permanens tanuló
	Kommunikátor, csapatjátékos
	Felnőtt tanulás továbbfejlesztésének felelőse az intézményen belül
	Szakember a saját szakmai területen
	Különböző tanulási módszerek, stílusok és technikák használója
	Motivátor
	Csoportokkal való foglalkozás képessége, csoportvezetés
	Tanulási igények felmérése és értékelése
	Tanulási folyamat tervezése
	Tanulási folyamat facilitálása és a tanulók személyes fejlődésének ösztönzése
Speciális kompetenciák	Tanulási folyamat értékelése
	Tanácsadás
	Programfejlesztés
	Pénzügyi források menedzselése – pénzügyi felelősségvállalás
	Egyének vezetése
	Intézményvezetés
	Marketing és PR tevékenységek végrehajtása
	Adminisztratív tevékenységek végzése
IKT eszközök használója és támogatója	

Forrás: Buiskool et al. (2010) alapján saját fordítás

Ezzel a projekttel kapcsolatban számtalan kritikát olvashatunk (Egetenmeyer & Kapplinger, 2011; Mikulec, 2019). Ezek szerint a minőségmenedzsment és a professzionalizáció-elméletek összemossa történik a zárótanulmányban, ami a gyakorlatban nem lehetséges. Másrészt az intézményt tekintik a professzionalizáció alapjának, nem pedig az egyént. Továbbá a projekt keretében minden közreműködőt szakembernek neveznek a felőttnevelési intézményben. Nem utolsó sorban pedig az egyszerű feladatokat vették kiindulópontnak a projekt során, ami technikai megközelítést jelent. Egetenmeyer & Kapplinger (2011) szerint az egyszerű feladatok ellátáshoz szükséges kompetenciák meghatározása nem vezet a professzionalizmushoz, viszont hozzájárulhatnak ahhoz. Itt megjegyezzük, hogy a legtöbb nemzetközi projekt esetében az alapkompentenciák, kulcskompetenciák meghatározása (is) volt a cél, ami ebben az esetben sem tért el. A kompetencialisták gyakorlati használata minden esetben keretrendszerként kell, hogy funkcionáljon, amelyet egy adott környezeti kontextushoz kell alakítani. Az utóbbi projekt esetében kihangsúlyozták, hogy minden esetben fel kell mérni a tevékenységek ellátásához szükséges felelősségi kört és a kompetenciák mértékét. A kompetencialisták nem megfelelő, adaptáció nélküli felhasználása semmilyen körülmény között nem tud hatékonyan működni.

Habár a kompetencialisták összehasonlítása, azok különbözőségeire való tekintettel nem lehetséges, megkíséreltük a listák kvalitatív és kvantitatív elemzését annak érdekében, hogy képet

kapjunk a kompetenciák csoportosítási módjairól és a listákban felmerülő kompetenciák gyakoriságáról. A fent ismertetett 5 projekt kompetencialistáinak elemzése során 19 kompetenciacsoportot azonosítottunk, amely közül mindössze 3 mutat azonosságot (értékelés, személyes és szakmai fejlesztés, tárgyterület kompetencia-területek). Az értékelés mint tevékenységi kör alapján végzett csoportosítást 3 projekt alkalmazta (AGADE, QF2TEACH, VINEPAC), míg a személyes és szakmai fejlődés (QF2TEACH, VINEPAC) és a tárgyterületek (ALPINE, QF2TEACH) szerinti csoportosítás 2-2 projekt végeredményében található meg. A kompetenciacsoportok teljes listáját az 5. ábra tartalmazza.



5. ábra. A vizsgált nemzetközi kutatásokban előforduló kompetenciacsoportok

A projektek kompetencia-listáinak együttes elemzése során mintegy 90 kompetenciát azonosítottunk. Összesen 14 olyan kompetenciát különítettünk el, amelyet az 5 projektből legalább 3 azonosított (10. táblázat).

10. táblázat. A vizsgált nemzetközi kutatásokban leggyakrabban előforduló kompetenciák

Kompetenciák	AGADE	ALPINE	QF2TEACH	Flexi-Path Toolkit	VINEPACK	Összesen
felnöttek tanulási és tanítási módszertanának ismerete	1	1	1	1	0	4
kommunikációs készségek	1	1	1	1	0	4
monitorozás és értékelés	0	1	1	1	1	4
tantárgyi tudás	1	0	1	1	1	4
felnöttek élettani sajátosságainak ismerete	1	1	0	0	1	3
képzési folyamat tervezése	1	1	1	0	0	3
motiválás	1	1	1	0	0	3
programfejlesztés	0	1	0	1	0	3
szakmai fejlődés	0	0	1	1	1	3
tanácsadás	0	1	1	1	0	3
tanulói igényfeltárás	0	1	1	0	1	3
vezetés, menedzselés, HR	0	1	0	1	0	3

A 2000-es évektől megvalósuló nemzetközi projektek kompetencialistáinak hasonlóságait, avagy eltéréseit fenntartásokkal kell kezelni, azok teljeskörű összehasonlítására nem kerülhet sor. Azonban megállapíthatjuk, hogy felmerülnek azonos tartalmi elemek a kompetenciák tekintetében, illetve szinte mindegyik lista igény szerint tovább bővíthető. Ami a listák elemeinek rendezését illeti, a projektek jellemzően eltérő csoportosítási elvet alkalmaztak. A meglévő kompetencialisták sokszínűségét megerősíti Wahlgren (2016) összehasonlító elemzése is, aki hangsúlyozza, hogy a felnőttnevelési szakemberek kompetenciái és az azokkal kapcsolatos elvárások a nemzeti és kulturális sajátosságoktól és a felnőttnevelés megvalósulásának közegétől függ. Országonként eltérő fenomenológiával találkozhatunk, eltérő számú kompetenciákkal és hangsúlyos alapkompenciákkal.

A szakemberképzés és ezen belül a kompetencia-modellek bemutatását követően röviden ismertetjük a témában megvalósuló nemzetközi és nemzeti kutatásokat, majd az azt követő fejezetekben mélyrehatóan foglalkozunk a szerbiai felnőttnevelési rendszer témakörével.

1.3.2. Nemzeti és nemzetközi kutatások a felnőttnevelési szakemberek és a professzionalizáció területén

A szakirodalmi feltárás során szisztematikus és hálóba módszeren alapuló keresést és feldolgozást alkalmaztunk. A szisztematikus szakirodalomfeltárás során több forrás együttes felhasználását szorgalmaztuk, amely magába foglalta az EBSCO, ERIC, Google Scholar, JSTOR, Science Direct, Taylor & Francis Online, OECD, UNESCO, COBISS+ és a SCIndex adatbázisok felkeresését. A keresés alkalmával leggyakrabban az alábbi címszavakra támaszkodtunk: “adult educator”, “adult learning professionals”, “professionalisation AND adult education”, “nastavnik u obrazovanju odraslih”, “profesionalizacija AND obrazovanje odraslih”, “funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih”, “felnőttoktató”, “felnőttképző”, “felnőttnevelési szakember”. A szakirodalmi elemzés eredményeit többségében már az előző fejezetekben bemutattuk, ennek ellenére ez az alfejezet röviden összefoglalja a szakemberképzésre és a felnőttnevelési szakemberekre irányuló nemzetközi és a szerbiai kutatási prioritásokat.

Általánosságban megállapítható, hogy a felnőttnevelési szakemberek és a professzionalizáció területére irányuló nemzeti és nemzetközi kutatások expanziója a 2000-es évektől figyelhető meg

(Zarifis & Papadimitriou, 2015). A vizsgálatok jellemzően a felnőttnevelési szakemberek részcsoportjaira fókuszálnak és eltérő kutatási céllal és módszerrel valósultak meg, ami a szakterület nagymértékű diverzitásának köszönhető (Sava, 2016). A nemzeti és nemzetközi kutatások célcsoportját és témáját tekintve nagyon sokszínű a kutatási paletta. A professzionalizáció vizsgálata különböző aspektusokból történik, amelyek gyakran a professzió és a professzionalizmus tárgykörét is érintik (Ovesni, 2018). A professzionalizációval összefüggő kutatások módszertani áttekintése alapján gyakoriak a nem-empirikus, tartomelemzésen alapuló (Cepić & Mašić, 2016; Milana & Larson, 2011) és komparatív (Wahlgren, 2016; Boffo et al., 2015, 2016; Liszt et al., 2016; Semrau et al., 2016) módszert alkalmazó kutatások. Ezek többségében a nemzeti és nemzetközi oktatáspolitikák mélyreható megismerését és komparatív összehasonlítását célozzák (Mikulec, 2019; Milana & Larson, 2011), de elterjedtek például a képzési tartalmak (Beszedes, 2022; Liszt et al., 2016) és képződési utak összehasonlításai is (Boffo et al., 2015; Milana & Larson, 2011).

Az empirikus vizsgálatok közül a kvalitatív módszert alkalmazó kutatások vannak döntő többségben, ahol az adatgyűjtés az interjúzás módszerével (Antera, 2017; Cavaco, 2011; Karm, 2006, 2007; Karu & Jögi, 2014, 2018; Maier-Gutheil & Hof, 2011; Paulos, 2015; Plakhotnik et al., 2014; Rappel, 2015; Giannoukos et al., 2016; van Dellen & Yurtmaz, 2017; Wahlgren, 2016; Zagir & Dorner, 2021), vagy például a Delphy-módszerrel (Bernhardsson & Lattke, 2011; Farkas, 2012; Feketéné Szakos, 2013) történt. A kvantitatív kutatások a kvalitatívhoz képest kevésbé elterjedtek a szakembervizsgálatok esetében, de felmerülnek kérdőíves (Kao, 2017; Ovesni, 2009; Ursin & Paloniemi, 2019; Wahlgren & Mariager-Anderson, 2015) lekérdezések és hatásvizsgálatok is. Továbbá gyakoriak a kevert módszeren alapuló empirikus vizsgálatok, ahol az interjúzás és a kérdőíves lekérdezés módszerének együttes alkalmazása történik (Research voor Beleid – PLATO, 2008; Karu & Jögi, 2020). Az empirikus szakembervizsgálatok sokrétűek, ahol különböző részcsoportok és aspektusok feltárása történik. Emiatt aligha lehet teljes képet nyújtani az eddigi tudományos eredményekről, ezért csak néhány, az értekezés szempontjából is jelentős kutatást és kutatási területet mutatunk be a következőkben. A minél következetesebb ismertetés érdekében Lattke (2016) csoportosítására támaszkodunk, aki a szakemberekre és szakemberképzésre irányuló kutatásokat négy csoportba sorolja, mint a (1) helyzetfeltáró, (2) az elméletalkotó, (3) egy konkrét részterületre irányuló mélyreható vizsgálat és a (4) hatásvizsgálat.

A helyzetfeltáró kutatások többek között a felnőttnevelési szakemberek aktuális jellemzőire, azok foglalkoztatására, a foglalkoztató intézményekre, a szakemberek képzettségi sajátosságaira és a professzionalizációs utak feltárására irányulnak. Ezen belül érdemes kiemelni a holland Research voor Beleid kutatóintézet és a PLATO (oktatás és képzés kutatásáért és fejlesztéséért felelős központ) felnőttnevelési szakemberekre irányuló mérvadó kutatását, amely az Európai Bizottság finanszírozásával valósult meg. A vizsgálat célja a professzió mélyrehatóbb megismerése és a nem szakképzési jellegű felnőttnevelésben résztvevő alkalmazottak és csoportok szakmai fejlesztésének áttekintése volt. Ebben az esetben a nem szakképzési felnőttnevelés jelentése a formális és nem formális felnőttnevelés, amely nem kötődik közvetlenül a munkaerőpiachoz. A kutatás az EU akkori 27 tagállamára, emellett az Európai Gazdasági Térségre (European Economic Area – Norvégia, Izland és Liechtenstein) és kettő tagjelölti státuszban lévő országra terjedt ki (Törökország és Horvátország). A kutatás alkalmazott módszerei a kezdeti fázisban a szakirodalmi elemzés és az interjú voltak, ezt követte az elsődleges és másodlagos adatok elemzése a nemzetállamok szintjén, majd 15 választott ország mélyrehatóbb vizsgálata további adatokkal és szakirodalommal kiegészítve. A vizsgálat során többek között felmérték a felnőttképzési szolgáltatásokat nyújtó intézmények nagyságát, formáját, képzési kínálatát, célcsoportjait, finanszírozását, a felnőttnevelési szakemberek feladatait, karrierútját, foglalkoztatási jellemzőit és feltételeit. A tanulmány a nyert adatokból ajánlásokat fogalmaz meg a felnőttnevelési szakértők fejlesztésére vonatkozóan, amely hangsúlyozza, hogy nem elegendő az egyéneket fejleszteni, hanem biztosítani kell mindazon feltételt a számuka, amely szükséges a sikeres

és hatékony munkavégzéshez (Research voor Beleid – PLATO, 2008). A kutatás rávilágított arra, hogy a felnőttnevelési szakemberek karrierútja és képzési lehetőségei igen sokrétűek, a felnőttnevelési szakmába történő belépést gyakran több, mint 10 évnyi, más szakmaterületen szerzett gyakorlati tapasztalat előzi meg. A szakemberek jelentős hányada nem rendelkezik szakirányú végzettséggel a felnőttnevelés területén, valamint a foglalkoztatási jellemzők is eltérőek. A vizsgálat során identifikálták a felnőttnevelési szakemberek szerepköreit (N=7) és alaptevékenységeit (N=13). Érdemes továbbá megemlíteni Despotović (2016) kérdőíves kutatását, aki a nyugat-balkáni régió (Horvátország, Albánia, Szerbia, Montenegró, Bosznia és Hercegovina, Makedónia) területén működő felnőttnevelési intézmények tevékenységét vizsgálta, ami kiterjedt az intézményekben alkalmazott felnőttoktatók foglalkoztatási feltételeire, szakmai felkészültségére és fejlesztésére is. A kutatás megerősítette, hogy a felnőttoktatók többségében nem rendelkeznek állandó munkaviszonnyal, de az alkalmazás előfeltétele az intézmények 65%-ában mesteri vagy doktori szintű iskolai végzettség volt. A vizsgált intézményekben a felnőttoktatók többsége részt vett andragógiai témájú szakmai fejlesztésben. Marković & Bošković (2018) a montenegrói közép fokú és az államilag elismert nem formális felnőttnevelésben alkalmazott felnőttnevelési szakemberek képzési igényeit vizsgálta a kérdőíves módszerrel. A kutatás során jelentős különbségek mutatkoztak a formális és nem formális felnőttnevelési szakemberek foglalkoztatási jellemzőiben és képzési igényeiben, mint például, hogy a formális felnőttnevelésben alkalmazottak többsége állandó munkaviszonnyal rendelkezik, ami a nem formális felnőttnevelési szakemberek kevesebb, mint felére igaz állítás. Továbbá a vizsgált formális intézményekben a felnőttoktatók 63%-ának van pedagógiai felkészültsége, ami a nem formális intézmények esetében 73%. A felnőttnevelési szakemberek professzionalizációjának témakörében például Andersson et al. (2013) narratív interjúk lekérdezéssel vizsgálta a felnőttnevelési szakemberek képződésének útjait Svédországban és Dániában (N=29 fő). A kutatás alapján a szakemberek karrierútja szerteágazó és eltérő, a pályára lépés motivációjában pedig belső és külső motívumok is egyaránt szerepet játszanak.

Az elméletalkotó vizsgálatok körébe tartoznak a felnőttnevelési szakemberek kulcskompetenciáira és a felnőttnevelés mint szakma meghatározására irányuló kutatások (Lattke, 2016). A kulcskompetenciák identifikálására törekedő nemzetközi kutatások eredményeivel az 1.3.1. fejezetben részletesen foglalkozunk (Bernhardson & Lattke, 2011; Buiskool et al., 2010; Flexi-Path, 2011; Jääger & Irons, 2006; Lupou et al., 2010; VINEPAC, 2008). A kompetencialeltár felállítására több nemzeti kísérlet is született, ahol különböző módszereket alkalmaztak, mint például nem-empirikus DACUM-módszert (Farkas, 2013), félig strukturált interjút (Antera, 2020), 4 fokú Likert skálás kérdőívet (Tindel, 1980; Zarifis & Papadimitriou, 2020), rangsorolást (Chamberlain, 1961; Daniel & Rose, 1982). Az újabb kutatások többnyire a nemzetközi kutatások eredményeit is felhasználták az alkalmazott módszerek kidolgozásához és az eredmények értelmezéséhez (Antera, 2020; Zarifis & Papadimitriou, 2020). A kutatások célcsoportjai között megtalálhatók a felnőttnevelési intézmények vezetői (Antera, 2020), az egyetemi képzés hallgatói (Zarifis & Papadimitriou, 2020) vagy a működő felnőttnevelési szakemberek csoportjai (Chamberlain, 1961; Daniel & Rose, 1982; Tindel, 1980). Antera (2020) félig strukturált interjúk kutatása a felnőttoktatók kulcskompetenciáinak feltárását célozta a felnőttnevelési intézmények vezetőinek szemszögéből. Az identifikált kulcskompetenciák egy része megegyezik a nemzetközi kutatások eredményeivel, de azon kívül több olyan kompetenciát is azonosítottak, amelyek az intézményvezetői igényeket és a nemzeti kultúra jegyeit igazolják, mint például a csapatmunka és az intézményi vízió iránti tudatosság. Zarifis & Papadimitriou (2020), Buiskool et al. (2010) nemzetközi kompetencialeltárára alapozva 64 ítemes, 4 fokú Likert-skálán mérte fel az egyetemi felnőttnevelési tantárgyakat sikeresen teljesítő hallgatók nézeteit arról, hogy mely kompetenciákat tartják fontosnak a szakmában. A résztvevők nézeteinek feltárása lényeges aspektusa az andragógus képzés céljainak és tartalmának igényekre alapozott meghatározásának (Daniel & Rose, 1982), ami ebben az esetben a vizsgálat céljaként szerepelt. Az eredmények alapján azokat a

kompetenciákat értékelték kevésbé lényegesnek a hallgatók, amelyek a pénzügyi és humán erőforrás menedzsmenttel, a vezetéssel, a marketing és PR tevékenységekkel függenek össze.

A felnőttnevelési szakemberek kompetenciaeltárának felállítása mellett olyan kutatások is megvalósultak, amelyek a felnőttoktatók konkrét kompetenciájának mélyrehatóbb megértésére törekedtek. Ilyen például Rohs et al. (2019) és Rohs et al. (2020) vizsgálata, amelyek saját fejlesztésű mérőeszkővel a felnőttoktatók média kompetenciáinak és az azzal kapcsolatos attitűdök feltárására irányultak. A kompetenciakutatások mellett megjelennek a felnőttnevelési szakemberek identitásvizsgálatai, amelyek során az élettapasztalat szakmai identitásra gyakorolt hatását (Karu & Jögi, 2018), a tanár és tanuló-ént (Plakhotnik et al., 2014; Ursin & Paloniemi, 2019) vizsgálják kérdőíves, narratív-biografikus, etnografikus vagy Delphy módszerekkel.

Az empirikus vizsgálatok további részét az egy részterületre és a felnőttnevelési szakemberek részcsoportjára irányuló mélyreható kutatások teszik ki. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek előzetes tudásának validációs eljárásában résztvevő felnőttnevelési szakemberek feladatait és képzési lehetőségeit vizsgálja Cavago (2011) félig strukturált és biografikus interjúk segítségével. A kutatás rávilágít arra, hogy ezek a szakemberek egyedi és helyzetspecifikus kompetenciákat alakítanak ki, amelyek gyakran eltérnek a képzés során elsajátított készségektől. A célcsoport heterogenitása és a szakmai tevékenység során felmerülő egyedi helyzetek miatt a szakemberek képzésének újradefiniálását kezdeményezi a szerző, ami tartalmazza az önreflexiós készségek kialakítását és a szakmai gyakorlat fejlesztését szolgáló projekteket. A szakemberek ezen alcsoportjában is megjelenik az oktatási készségek hiánya (Cavago, 2011), ahogyan a szakmai életút és képesítési jellemzők differenciáltsága, ami Paulos (2015) interjúk lekérdézése (N=32) során is megmutatkozott.

A hatásvizsgálatok között megjelennek kvalitatív és kvantitatív kutatások is, témájukat tekintve a szakmai továbbképzések eredményességének vizsgálatai a legelterjedtebbek. Wahlgren (2016) fókuszcsoporthoz tartó interjúval és kompetencia beszámolókkal (competence logs) vizsgálta a kooperatív tanulás mint pedagógiai-módszertani fejlesztéssel összefüggő gyakorlati tapasztalatokat. Ezen belül megfigyelték, hogy a didaktikai fejlesztést követően a felnőttoktatók milyen mértékben használják a módszert, milyen mértékben képesek használni a módszert, és azt milyen hatékonyan teszik. Rizova & Pejatović (2017) a nyugat-balkáni régió országaiban 5 évig tartó projekt keretében megvalósuló andragógiai regionális képzés hatását vizsgálta ex-post elemzéssel.

A felnőttnevelési szakemberekre vonatkozóan a szerbiai szerzők körében is találkozhatunk elméleti (Despotović, 2010; Medić, 2010; Nikolić & Maksić, 2013) és empirikus (Despotović, 2016; Ivanović Bibić et al., 2020; Nikolić Maksić & Milošević, 2009; Rizova & Pejatović, 2017) kutatásokkal is. A nemzeti szakirodalom elérhető a COBISS+²⁴ és a SCIndex²⁵ adatbázisokban. A területen legjelentősebb vizsgálatokat Ovesni (2001, 2009, 2012) végezte, aki az andragógusok körében vizsgálta az egyetemi szintű szakmai felkészültség szerepét a szakma professzionalizációs folyamatában. Nagymintás, kérdőíves lekérdézése során elemezte a felnőttnevelés területén akadémiai szinten képzett és a szakirányú egyetemi végzettséggel nem rendelkező (nem megfelelően képzett) andragógusok véleményét a szakmáról, a tudás és tudásszerzés fontosságáról és folyamatáról. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy az egyetemi végzettséggel rendelkező egyének a fejlett szakma jegyeit képviselik, míg a nem megfelelően képzettek inkább a foglalkozást közelítik meg, és nem feltétlenül hisznek a szakmai képzések jelentőségében. A kutatások többsége az andragógusok célcsoportjára irányul. Ez alól kivétel képez például Ivanović Bibić et al. (2020) a formális felnőttnevelésben oktatókra irányuló kérdőíves lekérdézése. A vizsgálat során az oktatás megvalósításának feltételeire fókuszáltak a szerzők, kis részben érintve a professzionalizáció kérdéskörét. A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítjuk, hogy a felnőtteknek szervezett általános iskolai oktatók és az államilag elismert nem formális

²⁴ Elérhetőség: https://plus.cobiss.net/cobiss/sr/sr_latn/bib/search [2023.06.23.]

²⁵ Elérhetőség: <https://scindeks.ceon.rs/Default.aspx> [2023.06.23.]

felőttnevelés szakembereinek munkaerő-piaci és professzionalizációs sajátosságaira nem irányult ezidáig nemzeti empirikus kutatás.

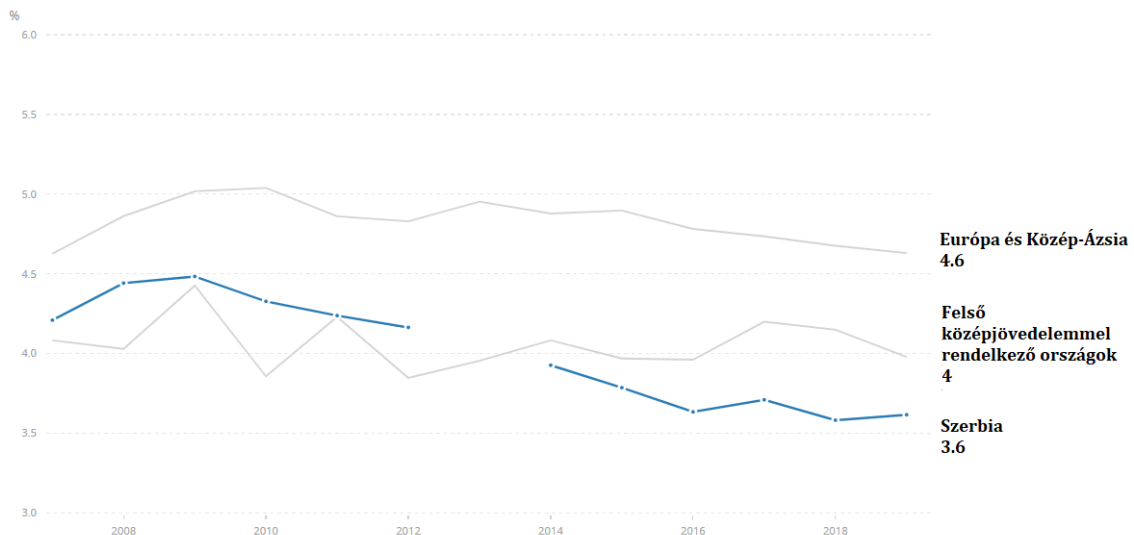
1.4. A FELNŐTTNEVELÉSI RENDSZER JELLEMZŐI SZERBIÁBAN

Szerbiában az oktatáspolitikáért felelős elsődleges szerv a Nevelésért, tudományért és technológiai fejlődésért felelős Minisztérium²⁶. Ezen belül a felnőttnevelés alrendszere a középfokú oktatásért és felnőttnevelésért felelős osztály alá tartozik. A felnőttnevelés adott tárgyévvel vonatkozó prioritásait és területeit, községek szerinti felosztását, a megvalósításhoz szükséges pénzeszközök mértékét (összhangban a következő évi állami költségvetéssel) és a pénzeszközök felosztásának feltételeit, valamint a tevékenységek megvalósításának ütemezését az Éves Felnőttnevelési Terv tartalmazza. A tervet a minisztérium javaslatára a Szerb Kormány döntés (odluka) formájában hozza meg. A tervben szereplő célkitűzések megvalósulását és eredményeit beszámoló keretében összegzi a minisztérium minden tárgyévet követően. Ezekben a riportokban lényeges információkhoz jutunk többek között a képzések realizálásáról, a résztvevői létszámról, a képző intézményekről, a felnőttnevelési szakemberek képzéséről és a képzések finanszírozási formáiról.

1.4.1. Finanszírozás

Az UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022a) szerint nem lehetséges a mindenkire számára hozzáférhető, minőségi szolgáltatások biztosítása megfelelő mértékű pénzügyi befektetések nélkül. A Világbank 2019-es adatai alapján Szerbia a bruttó hazai termék mindössze 3,6%-át fektette az oktatásba, ami elmarad az európai és közép-ázsiai, valamint a felső középjövedelemmel rendelkező országok átlagától is (The World Bank, 2019). Az Oktatásfejlesztési Stratégiai 2020 célja a GDP 6%-ának felhasználása volt 2020-ig, ami nem valósult meg (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 107/2012)). A 6. ábra szemlélteti, hogy a pénzügyi ráfordítások mértéke 2009 óta folyamatosan csökkent Szerbiában, majd 2016 óta kisebb emelkedésekkel stagnál. Az állami költségvetés tekintetében 8,6%-ot fordítanak az oktatásra, míg az európai és közép-ázsiai átlag 12%, a felső középjövedelmű országok esetében pedig 14,7% (The World Bank, 2019a). Nemzetközi adatok alapján az oktatási alrendszerek közül a középfokú oktatásba történik a legalacsonyabb ráfordítás, habár a felnőttnevelés alrendszerét nem vonták be ebbe az összehasonlításba (Maghnouj et al., 2020; Ramhorst, 2021). Az új Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbiában 2030 szerint „növelni kell az oktatási ráfordítások mértékét, illetve megakadályozni annak csökkenését, mivel az oktatás stratégiai jelentőségű a gazdasági és társadalmi fejlődésben” (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 63/2021), p. 24).

²⁶ Hivatalos elnevezés: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.



6. ábra. Oktatási ráfordítások mértéke, bruttó hazai termék (%)

Forrás: *The World Bank (2019) alapján saját fordítás*

Az UNESCO 2016-os felmérése alapján Szerbia az állami költségvetés 0,2%-át fekteti a felnőttnevelésbe²⁷ és nem tervezi a finanszírozás mértékének növelését. A beszámoló szerint az alrendszer pénzügyi támogatása jelenti a legnagyobb kihívást, aminek megoldási kísérleteként már bevezetésre kerültek a többoldalú finanszírozási források, de az adókedvezmény jövőbeni implementálását is előnyösnek látják (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016a). Az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 a felnőttnevelés területének finanszírozására is tett célkitűzéseket. Eszerint a stratégia keletkezésének időpontjában nem létezett finanszírozási modell ezen az alterületen. Ennek megoldására több javaslatot fogalmaz meg a dokumentum, mint (1) az állami és az önfinanszírozási forma kombinációjának implementálását a stratégiában ismertetett új felsőoktatási finanszírozási modellhez hasonlóan (önköltséges, ösztöndíjas és kombinált finanszírozás), az (2) adókedvezmények bevezetését a jogi személyek esetében, akik az állam felé intézett pénzügyi kötelezettségeik egy részét a munkavállalók szakmai fejlődésébe fektetnék. Emellett a dokumentum kiemeli a több finanszírozási forma együttes felhasználását, mint a nemzetközi támogatások, jogi személyek közreműködése stb. (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine „Sl. Glasnik RS”, br. 107/2012)). A 2020-as stratégia eredményeinek beszámolója alapján a finanszírozási rendszerre vonatkozó célok csak részben teljesültek, vagy nem lehet felmérni annak mértékét. Az Éves Felnőttnevelési Terveken megjelennek a pénzügyi tervek és keretek, de a beszámoló kevésnek ítéli a kínált képzések számát és a pénzeszközök mértékét. Az adókedvezményre vonatkozó modell nem került bevezetésre, viszont például a Svájci Alap és Németország (GIZ projekt) is támogatott néhány képzés megvalósulását (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020). A jelenleg aktuális 2030-ra vonatkozó Oktatásfejlesztési Stratégia a felnőttnevelés területére egyetlen mondatot tartalmaz, miszerint új modelleket kell kialakítani az alrendszerben annak érdekében, hogy az mindenki számára hozzáférhető legyen. A modellről nincs pontos leírás, ahogyan célkitűzésről sem a 2021-23-as évre kiterjedő akciótervben (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 63/2021), p. 22).

Az értekezés írásakor (2023 február) a felnőttnevelés finanszírozása Szerbiában több forrásból valósul meg. A Szerb Kormány költségvetéséből kerül megvalósításra az általános iskolai felnőttnevelés, valamint az Éves Felnőttnevelési Tervvel összhangban egyéb tevékenységek és oktatási

²⁷ Magyarországon ez az arány például 2-3,9% között van, aminek növelését tervezi az állam.

és tárgyi eszközök biztosítása, fejlesztési programok és projekttevékenységek realizálása. Az autonóm tartományi költségvetés a tartományi tervben meghatározott tevékenységeket, fejlesztőprogramokat, projekteket fedezi és biztosíthatja a tevékenységekhez szükséges oktatási és egyéb tárgyi eszközöket és felszereléseket. A helyi önkormányzati forrásból támogatják azokat az államilag elismert képzésszervező intézményeket, amelyek alapítója az önkormányzat. Ebből a forrásból továbbá a községi tervben szereplő egyéb prioritásokat, oktatási és egyéb tárgyi eszközöket finanszíroznak. Az állami szervek mellett a foglalkoztatók, résztvevők, külföldi támogatók és egyéb jogi személyek fedezik a felnőttnevelési tevékenységeket (Zakon o obrazovanju odraslih, („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013)). A 2021-es tanévben az általános- és középfokú felnőttnevelés köztársasági költségvetéséből valósult meg (összesen N=200 fővel), míg például a középfokú intézményekben szervezett továbbképzéseket, átképzéseket és specializációt (összesen N=7486 fő) többnyire a résztvevők fizették. Az előzetes tudás felmérésére és validációjára irányuló tevékenységeket a foglalkoztató intézmények fedezték (N=27 résztvevő). Az államilag elismert képzésszervező intézményekben (nem formális felnőttnevelés) zajló képzéseket pedig döntő többségében maga a résztvevő finanszírozta (57%), de támogatóként megjelennek a helyi önkormányzatok, az állami intézmények, a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal és munkáltató is (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2022). A nem formális képző intézmények például pályázhatnak a minisztérium Éves Felnőttnevelési Tervvel összhangban kiírt pályázataira, amivel fedezni tudják a képzés költségeit.

Egyéb felnőtteknek szóló képzéseket megvalósított például a Sportügyi Minisztérium, az Ifjúságügyi Minisztérium, a Mezőgazdasági Minisztérium, a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal, az Országos Közigazdasági Akadémia, a Kereskedelmi Kamara stb. Nemzetközi forrásként megjelenik az Európai Unió, azon belül is Tempusz Közalapítvány és az IPA 2014 projekt (bővebben: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2022). Az Éves Felnőttnevelési Tervek és beszámolóik csak azokra a képzésekre vonatkozóan tartalmazzanak adatokat, amelyek a törvény hatálya alá tartoznak és amelyek állami pénzeszközből és nemzetközi finanszírozásból valósultak meg. Ezek a formális képzések (általános iskolai és középiskolai) és az államilag elismert nem formális felnőttnevelési intézmények képzései, amelyeknek adatszolgáltatási kötelezettségeik állnak fenn. Ezen kívül eső, nem formális intézményeknek nincs ilyen jellegű kötelezettségük, ami azt jelenti, hogy nem lehet pontosan meghatározni, hogy hány intézmény, milyen képzéseket és hány résztvevővel folytatnak, illetve, hogy kik voltak a képzések finanszírozói.

Abból, hogy az állam milyen jellegű képzések pénzügyi fedezetére ad lehetőséget, egyértelműen szembetűnik, hogy a munkaerő-piaci készségek és az általános műveltség fokozása a szakpolitikai prioritás. Ezt megerősíti az UNESCO (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016a) országbeszámoló is, amelyben megnevezik, hogy a célcsoport szempontjából az alacsony szintű írástudással rendelkezők, alulképzett munkaerő, a munkanélküliek, a nem tanuló és munkába álló fiatalok állnak a szakpolitikai célkitűzések középpontjában. Ezt azzal is magyarázhatjuk, hogy továbbra is jelentős számú a munkanélküli Szerbiában. Az Eurostat (2023b) adatbázisa szerint 11,1% volt a munkanélküliek aránya 2021-ben, ami az Európai Unió 27 országához (7%) és Magyarországhoz (4,1%) képest is magasnak tekinthető, és mindössze Görögország (14,7%) és Spanyolország (14,8%) múlta felül. A Szerb Statisztikai Hivatal 2022-es évre vonatkozó adatai alapján a munkanélküliek 30,7%-a középfokú végzettséggel, míg 13,7%-a egyetemi végzettség rendelkezik (Republički zavod za statistiku, 2023). Továbbá a 15 és 29 év közötti fiatalok 18,8%-a nem dolgozott és nem tanult egyidőben 2021-ben, ez az arányszám az Európai Unió 27 országában 13,1% volt. Ebben a tekintetben csak Romániában (20,3%) és Olaszországban (23,1%) magasabb a NEET²⁸ fiatalok száma. A 15 évesek körében végzett, 2018-ban megvalósuló PISA felmérés eredményei alapján a szerbiai tanulók

²⁸ Teljes elnevezés: Youth not in employment, education or training (OECD, 2022a)

szövegértése, matematikai és természettudományos műveltsége az OECD átlag alatt áll²⁹. Ennek ellenére, a 2006 és 2018 év közötti felmérések eredményeit összevetve növekvő tendenciát (szövegértés, matematika) vagy stagnálást (természettudományok) figyelhetünk meg a teszten elért átlagteljesítmény tekintetében (OECD, 2019). A 2022-es évi népszámlálás eredményeinek hiányában az alacsonyan képzett munkaerő számáról és összetételéről egyelőre nincsenek releváns, megbízható információink.

Információforrásként szolgálhat a finanszírozás témakörében az országos felnőttnevelési kérdőív is (Anketa o obrazovanju odraslih), azonban csak a 2011-es felmérésből származnak adatok a finanszírozással kapcsolatban, az ezt követő 2016-os évi felmérés nyilvános összefoglalója ezt nem tartalmazza (Republički zavod za statistiku, 2018). Érdekességként, a 2011-es adatok szerint a felnőtt válaszadók 16,5%-a tanult formális vagy nem formális keretek között Szerbiában, ezek 76%-át a munkáltató szervezte és finanszírozta, míg 23,6%-át a résztvevő (Republički zavod za statistiku, 2013). Ezeket az információkat a keltezésre való tekintettel fenntartásokkal kell kezelni, azonban ehhez hasonló eredményre jutott a PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) keretében megvalósuló kérdőíves lekérdés is, miszerint résztvevők 77%-a kapott pénzügyi támogatást a foglalkoztatótól legalább egy tanulási folyamatra (Popović, 2021). Despotović (2016) kutatása alapján például a képző intézmények által szervezett különböző tanulási formák többségében résztvevői forrásból valósulnak meg.

Popović (2021, p. 121) az alábbiak szerint jellemzi a szerbiai felnőttnevelési rendszer finanszírozását:

Szerbiában a felnőttnevelést nem kezelik a gazdasági és a társadalmi fejlődés szignifikáns faktoraként. Az oktatáspolitikában az oktatás az iskoláztatással van egy szinten, vagyis a kormány eláll a felnőttnevelést érintő rendszerszintű megoldásoktól és nagy mértékben eltereli az érdeklődését, összpontosítva kizárólag az iskolákra, pontosabban a formális oktatásra. A felnőttnevelés állami költségvetési finanszírozása olyan alacsony szintre csökkent, hogy a felnőttnevelés alrendszere és a nemzeti érdekek is veszélybe kerültek ezen a területen. A kormány általános korlátozó és nem szelektív adópolitikát intéz a felnőttnevelés irányába. Ezt mutatja az is, hogy az adók nem kötelezőek a formális, csak a nem formális oktatás esetében.

1.4.2. A felnőttnevelés törvényi háttere

A szerbiai felnőttnevelés fejlődéstörténeti felosztását több szerző is megkísérelte (Alibabić, 2002; Miljković, 2019), amelyek a modern szerb köztársaság kezdetétől (1804) definiálják a főbb fejlődési állomásokat. A dolgozatban nem célunk a felnőttnevelési rendszer történelmi változásainak vizsgálata, hiszen ez az ország területi változásainak (1878 független Szerbia, 1918-tól Jugoszlávia, 1991-től Szerbia és Montenegró) köszönhetően is mélyreható ismertetést igényelne. A tudományos munka szempontjából a figyelem középpontjába a 2000-es év utáni események kerülnek, amikor megkezdődött az eurointegráció folyamata és a felnőttnevelési rendszer újbóli kiépítése (Alibabić, 2002). Szükségszerű azonban rövid magyarázatot fűzni a 2000-es évet közvetlenül megelőző történésekről. A hat köztársaságból álló Jugoszláv Szocialista Szövetségi Köztársaság (Szlovénia, Szerbia, Horvátország, Bosznia-Hercegovina, Montenegró és Macedónia) 1991-ben történő felbomlását 10 évig elhúzódó délszláv háború követte, jelentős gazdasági károkat és az oktatási rendszer mindennemű leépülését eredményezve (bővebben: Törő, 2015). Medić et al. (2008) szerint lehetetlen reális adatokat gyűjteni a 2000 előtti helyzetről és a felnőttnevelés állapotáról. Az ország területén végbemenő reformokat, ezzel együtt a felnőttnevelés fejlődésének kezdetét a 2000-ben történő

²⁹ Szerbia (Montenegró nélkül) 2006-ban, 2009-ben, 2012-ben, 2018-ban és 2022-ben vett részt a PISA felmérésben.

kormányváltás és demokratikus változás idézte elő; ettől az évszámtól számítjuk Szerbia uniós integrációjának kezdetét is (Pámer, 2012). A Szerb Kormány fejlesztési törekvéseit tükrözi a különböző szakpolitikai területeken meghozott stratégiák jelentős száma (N=114) 2001 és 2014 között, ami közül 12 az oktatási rendszerre, míg 3 a felnőttnevelés területére vonatkozott (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 107/2012); Despotović & Popović, 2014). Radó (2010) szerint az oktatásra vonatkozó hatályos stratégiák többnyire „a politikaalkotás egyfajta pótlékául szolgálnak” (Radó, 2010, p. 586) Szerbiában, és azok hatása elenyésző mértékben mutatkozik meg a gyakorlatban.

Szerbiában 2001-ben alkották meg az első felnőttnevelési stratégiát, ami az oktatásért felelős minisztérium *Minőségi oktatást mindenkinek – út a társadalom fejlesztésében* című kiadványában szerepelt. A stratégiában identifikálták a háború következtében kialakult helyzet főbb problémáit, mint a felnőttnevelés negatív társadalmi megítélése, nem megfelelő oktatáspolitikai, hiányzó jogszabályi környezet, hiányzó finanszírozás, felnőttnevelési szakemberek körének szabályozatlansága, az alterület statisztikai jellegű követésének és mutatóinak hiánya (Kovač-Cerović & Levkov, 2002). Mégis, ez a stratégia nem az uniós trendekhez igazodó egész életen át tartó tanulás eszmén alapult, inkább a hatalomra kerülő politikai rezsim orientációs törekvéseit kívánta felszínre hozni; a felnőttnevelést az oktatási rendszer bővítésének tekintették, mintsem különálló és önálló alrendszernek. A stratégia formális szerepet játszott ahelyett, hogy valós gyakorlati reformot célzott volna meg, ezzel együtt az abban szereplő stratégiai célok implementálására sem került sor a gyakorlatban (Despotović & Popović, 2014). A 2000-ben kezdődő oktatáspolitikai fejlesztések nagymértékű intenzitása 2003-ig tartott, ugyanis az újabb felmerülő politikai nézeteltérések (Szerbia és Montenegró szétesése és Koszovó függetlenedésének folyamata) elterelték a figyelmet az oktatás területéről (Medić et al., 2008).

A politikai konfliktusok utáni újabb előrelépést a stabilizációs és társulási folyamat megkezdése pecsételte meg (2005-ben aláírt Stabilizációs és Társulási Egyezmény). Ebben az időszakban az első jelentős szakpolitikai dokumentum a 2006-ban megjelent Felnőttnevelési Stratégia volt³⁰. Három évvel később, 2009-ben hozták nyilvánosságra a stratégia cselekvéstervét a 2009-2010-es időszakra, amelynek célkitűzései a gyakorlatban többnyire megghiúsultak (Miljković, 2014). Időközben a Magyar Nemzeti Tanács is elkészítette a Vajdaság régióra vonatkozó stratégiáját *Felnőttképzési Stratégia 2012-2017* néven, ami szintén feledésbe merült.³¹ A több éves fejlesztési kudarcot követően 2012-től kezdve figyelhető meg pozitív tendencia, amikor az ország tagjelölti státuszának megszerzésével az európai integráció gyakorlati megvalósulása is elindult. Ezt az évet tekinthetjük egy új szakasz kezdetének, amikor az eurointegráció mellett a felnőttnevelést külön, az ország fejlődésének kulcsfontosságú alrendszerként ismerik el Szerbiában.

A formális integráció alapfeltétele az Európai Unió joganyagának teljes körű implementálása a nemzeti jogrendszerbe, amely alapjaiban változtatja meg a nemzeti jogi aktusok tartalmát és a szakpolitikák irányítását. Az Európai Unió egyik alapcélja, hogy a világ legfejlettebb térségévé váljon, amely eléréséhez többek között a humán erőforrásba történő beruházást, az innováció és mobilitás támogatását helyezi előtérbe. Ennek megfelelően prioritást élvez a tagállamok oktatással és képzéssel összefüggő szakpolitikai céljainak összehangolása és fejlesztése, amelyet a szubszidiaritás elvének³² érvényessége mentén, irányelvekkel szabályoz az unió. Az Európai Unió teljes joganyagát *acquis communautaire*-nek (továbbiakban: *acquis*) nevezzük (Fazekas, 2004). Szerbiának is ezen irányelvekkel összhangban kell az oktatáspolitikai területét alakítania. 2012 márciusában, a tagjelölti

³⁰ Szerb nyelven: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji.

³¹ Személyes megjegyzés: nem volt a programnak akcióterve, koordinálója és felelőse.

³² „A szubszidiaritás elvének megfelelően azokon a területeken, amelyek nem tartoznak kizárólagos hatáskörébe, az Unió csak akkor és annyiban jár el, amikor és amennyiben a tervezett intézkedés céljait a tagállamok sem központi, sem regionális vagy helyi szinten nem tudják kielégítően megvalósítani, így azok a tervezett intézkedés terjedelme vagy hatása miatt az Unió szintjén jobban megvalósíthatók” (Európai Tanács, 2010. 5. cikkely)

státusz megszerzésével hivatalosan is megkezdődött a jogrendszer harmonizálása az uniós feltételeknek megfelelően (Pintér & Hardi, 2016). Az Európai Tanács 2013 júniusában megnyitotta a csatlakozási tárgyalások időszakát, amelyen belül az *acquis* 35 területe³³ (mint például a tudomány és kutatás, külügyi kapcsolatok, oktatás stb.) kerül diskurzusra, ezek a területek lezárása és a kritériumok teljesítése jelenti a csatlakozás jogi értelemben vett megvalósulását (Greksza, 2012; Pintér & Hardi, 2016). A 26-os fejezet – név szerint Oktatás és kultúra – vonatkozik a felnőttnevelésre³⁴. A csatlakozás előfeltételeként teljesítendő oktatáspolitikai előírások az Európai Unió irányelveit képviselik.

Szerbiában 2012-ben jelent meg az oktatáspolitikai célok és feladatok jelentős irányadó dokumentuma, az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020, amelyben már megjelennek az uniós irányelvek (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 107/2012). A stratégia akcióterve 2015-ben lépett életbe (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2015), amelynek tartalmát és megvalósíthatóságát éles kritikával illették. Többek között azért is, mert a tervben megjelenő feladatok több, mint 80%-át az oktatásért felelős minisztérium felelősségi körébe sorolták, azonban az állami szerv korlátozott erőforrással és kapacitással rendelkezik (Despotović & Popović, 2014).

Az akcióterv felnőttnevelésre vonatkozó szegmensében kitézött feladatokat a 11. táblázat mutatja be. Emellett a többi szektorban megjelenő feladatok egy része is közvetve kapcsolódik a felnőttneveléshez, mint például a Nemzeti Képesítési Keretrendszer kiépítésére irányuló tevékenységek, az alternatív belépési utak kialakítását célzó feladatok a felsőoktatás területén, vagy a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentésére irányuló tevékenység. Az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 prioritásként fogalmazza meg a képzett felnőttnevelési szakemberek biztosítását, így a szakemberek továbbképzésére vonatkozó standardok felállítása feladatként szerepel az oktatók fejlesztését érintő fejezetben.

A stratégia gyakorlati megvalósulásáról több forrásból tájékozódhatunk (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018, 2019, 2020). A 2018-as helyzetelemzésben az alábbiak szerepelnek:

... szerény előrelépés figyelhető meg a felnőttnevelés területén. Jogi keretek ugyan léteznek, de nincsenek kellő mértékben kidolgozva és integrálva.... Attól függetlenül, hogy ez az alrendszer több oktatási szintre (alapfokú, középfokú, felsőoktatás) terjed ki és különböző funkciókat lát el.... a szerbiai felnőttnevelés továbbra is kezdetleges, ami főként a kompenzációs és szegénységcsökkentő funkciót hangsúlyozza, továbbá a tervezett és megvalósult részvétellel kapcsolatban megfigyelhető, hogy a meglévő rendszerkapacitásokat nem használják ki kellőképpen (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018, p. 156).

Szerbiában 2018-ban fogadták el a törvényt a Szerb Köztársaság tervezési rendszeréről, amely szabályozza a közpolitikák és a középtávú tervezés rendszerének irányítását, a tervezési dokumentumok típusait és tartalmát, a közpolitikák meghatározásának és végrehajtásának eljárását, valamint a jelentési kötelezettségeket (Zakon o planskom sistemu Republike Srbije („Sl. Glasnik RS”, br. 30/2018)). Ennek megfelelően *ex-post* elemzésekkel követik nyomon a stratégiák megvalósulását, amely az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 dokumentumra vonatkozóan 2020-ban jelent meg (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020).

³³ Hivatalosan: chapter.

³⁴ Szerbiában 2017-ben nyitották meg ezt a fejezetet.

11. táblázat. Az Oktatásfejlesztési stratégia 2020 akciótervének felnőttnevelést érintő célkitűzései

Tevékenység	Feladatok
1. Államilag elismert intézmények hálózatának kiépítése	Szabályzat az elismertetési folyamatról Intézményi adatbázis létrehozása Karriertanácsadás jogi szabályozása Karriertanácsadók képzése
2. A felnőtteknek szervezett általános iskolák működésének előmozdítása	Szabályzat az alapfokú felnőttképzés keretében végzett szakképzés megszervezéséről, beleértve a képzési vizsgát is A kulcs- és szakmai kompetenciák munkahelyi megszerzésének koncepciója
3. Munkahelyi képzések kialakítása	Szabályzat a kulcs- és szakmai kompetenciák munkahelyi elsajátításáról, beleértve a tanárok és oktatók munkahelyi tanuláshoz és képzéshez való minősítésének kritériumait és feltételeit;
4. Rövid felsőoktatási képzések bevezetése	Szabályzat elfogadása a rövid ciklusú képzések akkreditálására Élethosszig tartó programok fejlesztése a Felsőoktatási Intézményben;
5. A formális és nem formális felnőttoktatás intézményeinek minőségértékelési rendszerének bevezetése minden szinten;	Jogszabályok és szabályzatok elfogadása A nem formális felnőttképzés intézményeinek akkreditációjára vonatkozó szabványok kidolgozása
6. Az elektronikus tanulás bevezetése a felnőttképzésben	Az e-tanfolyamokon és távoktatáson részt vevők számának növelése
7. Harmadik kor egyetemének alapítása	Törvényalkotás és szabályzatok elfogadása; Programok kidolgozása a harmadik életkorban lévők számára

Forrás: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2015, 2020) alapján saját szerkesztés

A stratégia első és legfontosabb célja volt a 25 és 64 év közötti lakosság részvételének növelése az élethosszig tartó tanulásban a 2012-ben mért 3,6%-ról 7%-ra. Az Eurostat munkaerőre irányuló kérdőíves lekérdése (Labor Force Survey³⁵) alapján ez az arányszám 2021-ben 4,8% volt, ami jelentősen elmarad az Európai Unió átlagától (10,8%) (Eurostat, 2023c). Az elemzések alapján Szerbiában nem valósul meg a képzésekhez történő korlátlan hozzáférés, ami negatívan érinti többek között a hátrányos helyzetű felnőttek bevonását is az oktatásba. Ennek oka az intézményi hálózatok nem megfelelő működésére vezethető vissza, úgy a formális, mint a nem formális képzési szintereken. Példaként említve, a felnőttek általános iskolájában nincs egységes megoldás a résztvevők utaztatásához vagy az ingyenes tananyagok biztosításához, vagy például a középfokú és nem formális oktatás képzési kínálata (tartalma, mennyisége) nincs összehangolva a munkaerő-piaci kereslettel. A felnőttnevelésre vonatkozó célok is csak részben teljesültek. Az államilag elismert intézményekre vonatkozó (1. és 5. cél) jogszabályok hatályba léptek, az első esetben annak gyakorlati megvalósulása jelenleg is folyik és folyamatos fejlesztés alatt áll (2021-től módosult Felnőttképzési törvény). A karriertanácsadók fejlesztésére és a felsőoktatás területén rövid képzési utak bevezetésére irányuló tevékenységekről nem rendelkezünk megbízható adatokkal. Ami a felnőttek általános iskolájára irányuló (2.) célt illeti, csak részben valósult meg. A jogszabályokra vonatkozó előírásoknak eleget tettek, annak gyakorlati beültetése nem valósult meg maradéktalanul (pl. oktatók képzése). A terület

³⁵ Nemzetközi, negyedéves felmérés a munkaerő-piaci részvételről a 15 évnél idősebb lakosság körében.

fejlesztésére nem fordítanak elegendő figyelmet, jellemző a lemorzsolódók magas aránya (50% felett) minden tanévben (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2021). A munkaerő-piaci képzésekre, az e-learningre és a harmadik kor egyetemére³⁶ irányuló tevékenységekről nincsenek adatok (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020).

A hiányosságok ellenére érdemes hangsúlyozni, hogy az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 már külön alrendszerként tárgyalja a felnőttnevelést. Eszerint annak küldetése „jogot biztosítani az oktatásban és az élethosszig tartó tanulásban való részvételre, valamint folytatni az egyének személyes és szakmai fejlesztését a jobb foglalkoztathatóság és az intenzív társadalmi részvétel érdekében” (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 107/2012), p. 3). Mindhárom fent említett stratégia célként emlegeti a felnőttnevelési törvény megalkotását, ami 2014-től hatályos (Zakon o obrazovanju odraslih, („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013)). Ez a terület első jogi szabályozása, amely jelentős hazai szakmai és nemzetközi nyomás hatására készült el. Annak ellenére, hogy a törvény első változatának kidolgozására még 2009 és 2010 között került sor a németországi DVV³⁷ finanszírozásból, az az oktatásért felelős minisztérium hatására teljes átalakuláson esett át (Despotović & Popović, 2014). A jogszabály és annak kiegészítő szabályzatai több szempont szerint járultak hozzá a terület fejlődéséhez, ami 2014-ig szabályozás nélkül működött:

A felnőttnevelés fogalomrendszerének kialakítása – összefoglalja a felnőttnevelés céljait és elveit, a felnőttnevelési tevékenységek és képzési programok fajtáját, pontosítja a felnőtt fogalmát és a képző intézmények körét (amelyek a törvény hatálya alá tartoznak).

Felelősségi körök meghatározása – kijelöli az alrendszerért felelős állami szerveket és azok szerepeit.

Képző intézmények elismerésének folyamata – a jogszabály pontosan meghatározza az állami elismertetési folyamat alapfeltételeit, ami kiterjed a képzési program tartalmára és a tárgyi és személyi feltételekre.

Emberi erőforrás – meghatározza a felnőttnevelési szakemberek körét és kötelező szakmai továbbképzését.

Finanszírozás – a képzések állami, autonóm tartományi és önkormányzati költségvetésből történő finanszírozásának definiálása.

Szankcionálás – a törvényi előírások elmulasztása esetében érvényben lévő pénzügyi büntetések definiálása.

A törvényt 2021-ben módosították, ami főként a felnőttnevelési intézmények állami elismerésének folyamatát és a felnőttnevelési szakemberek szakmai fejlesztését érintette. A Felnőttnevelési törvény mellett, az értekezés írásakor, az alábbi hatályos jogszabályok fedik le az alrendszert:

- Törvény az oktatási rendszer alapjairól (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, br. 27/18))
- Törvény a középfokú oktatásról (Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju („Sl. Glasnik RS”, br. 55/13))
- Törvény a duális képzésről (Zakon o dualnom obrazovanju („Sl. Glasnik RS”, br. 101/17))
- Törvény a Nemzeti Képesítési Keretrendszeréről (Zakon o nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije („Sl. Glasnik RS”, br. 27/18))
- Szabályzat a karriervezetés és tanácsadás szolgáltatásának standardjairól (Pravilnik o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja („Sl. Glasnik RS”, br. 43/19))

³⁶ A harmadik kor egyetemének keretében a nyugdíjas korú lakosság számára szerveznek előadás-sorozatokat és rövid idejű képzéseket.

³⁷ Institute for International Cooperation of the Deutscher Volkshochschul-Verband

- Szabályzat az előzetes tudás elismerésének módjáról és standardjairól (Pravilnik o standardima i načinu sprovođenja postupka priznavanja prethodnog učenja („Sl. Glasnik RS”, 148/20))
- Az általános iskolai felnőttnevelés oktatási tervének és programjának megvalósítását szolgáló tárgyi és személyi feltételekről szóló szabályzat (Pravilnik o sadržaju i načinu vođenja evidencije i izdavanju javnih isprava za osnovno obrazovanje odraslih („Sl. Glasnik RS”, 102/2022))
- Az általános iskolai felnőttnevelés általános standardjairól szóló szabályzat (Pravilnik o opštim standardima postignuća za osnovno obrazovanje odraslih („Sl. Glasnik RS”, 50/2013))
- A képzésszervezők állami elismertetésének tárgyi és személyi feltételeiről szóló szabályzat (Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa Javnog Priznatog Organizatora Aktivnosti Obrazovanja Odraslih („Sl. Glasnik RS”, 130/2021))
- A felnőttnevelési dokumentumok és nyilvántartások vezetéséről és azok formájáról és tartalmáról szóló szabályzat (Pravilnik o vrsti, nazivu i sadržaju obrazaca i načinu vođenja evidencija i nazivu, sadržaju i izgledu obrazaca javnih isprava i uverenja u obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, 89/2015))
- Szabályzat a rövid felsőoktatási programok szervezéséről, lebonyolításáról, a tanúsítvány kiadásáról és a nyilvántartás vezetéséről (Pravilnik o organizaciji, sprovođenju, izdavanju sertifikata i postupku vođenja evidencije za kratke programe studija („Sl. Glasnik RS”, br. 32/2019))
- Szabályzat a pedagógus és andragógus asszisztensekről (Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu („Sl. Glasnik RS”, br. 87/2019))

Az eddig megvalósuló fejlesztési trendek mellett érdemes pár szót szólni az Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbiában 2030 irányadó dokumentumról is, amely definiálja a 2030-ig tartó oktatáspolitikai célkitűzéseket és fejlesztési irányokat (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 63/2021)). A legnagyobb különbséget az előző stratégiával szemben az jelenti, hogy ez a dokumentum a gyermekek és fiatalok korosztályát helyezi a középpontba, ezen belül a fiatal generációk kiművelését a 21. század kihívásaival övezett mindennapi életben való helytállásra, amely inkluzív és minden gyermeket tisztelő rendszerben valósul meg. A stratégia felhívja a figyelmet arra, hogy habár a fiatal korosztályokat helyezi a középpontba, a felnőttek fejlesztésére vonatkozóan is tartalmaz célkitűzéseket. A stratégia általános céljai az alábbiak:

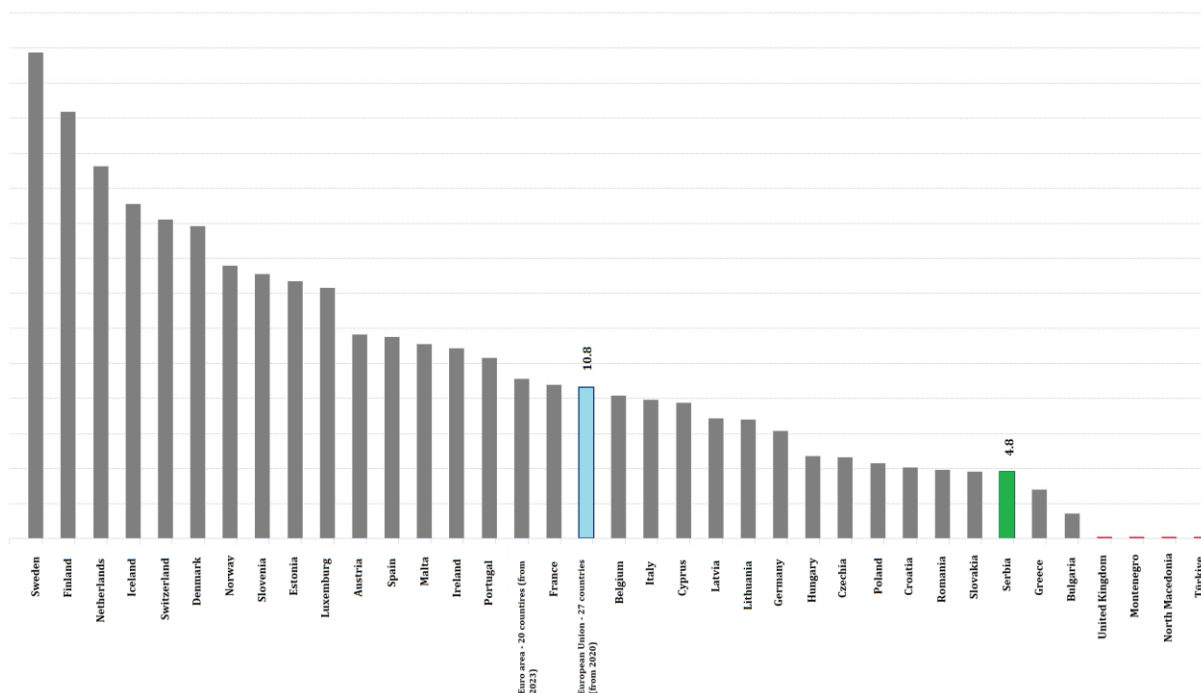
- A tanítás és tanulás minőségének javítása, az egyetem előtti oktatás és nevelés méltányosságának és elérhetőségének növelése, valamint az oktatási intézmények oktatási funkciójának erősítése.
- Felsőoktatási rendszer minőségfejlesztése, azon belül a relevancia és méltányosság növelése.

A stratégia részletes tanulmányozását követően arra a megállapításra jutottunk, hogy az nem következetes és átlátható, mivel a célok részletezése nem alrendszerek szerint történik. Emellett a kitűzött célok kvalitatív jellegűek, amelyhez nem rendeltek mérhető indikátorokat. Ez a jelenség megfigyelhető az előző stratégiában is, ami megnehezíti a haladás nyomon követését (OECD, 2020). A stratégia aktuális akcióterve a 2021-23-as évre vonatkozik. A felnőttnevelésre vonatkozó tevékenységek és célok többsége az államilag elismert felnőttnevelési intézmények tevékenységére és minőségbiztosítására vonatkozik. Az akcióterv terjedelmét tekintve az értekezésben csak néhány célkitűzést ismertettünk, mint az államilag elismert felnőttnevelési intézmények számának növekedése, az általuk szervezett programok számának növekedése, minőségbiztosítási rendszer bevezetése, azon intézmények számának növekedése, amelyek karriertanácsadás és előzetes tudásmérést folytatnak. Továbbá célként jelenik meg az intézményi tevékenységek önértékelési és külső értékelési rendszerének bevezetése, az általános felnőttnevelés részvételi számának növekedése. A tréning

központokra vonatkozóan cél a regionális központok és a résztvevői szám növelése. A felsőoktatás szintjén a rövid ciklusú programok résztvevői számának növekedését fogalmazza meg a stratégia. Ami nagyon fontos, hogy a dokumentum az egységes oktatási információs rendszer kidolgozását és működtetését is előírja 2023 végéig. Ami a humán erőforrás fejlesztést illeti, a stratégia az *oktató* kifejezés alatt az osztálytanítókat, tantárgytanítókat és a felnőttoktatókat egységesíti. Azt nem pontosítja a stratégia, hogy a felnőttoktatók alatt csak az általános iskolai felnőttoktatókat érti-e, vagy ide sorolják a középiskolai és nem formális rendszerben dolgozókat is. Ezzel kapcsolatban célként jelenik meg az oktatók fejlesztésére vonatkozó képesítési standardok kidolgozása, az oktatók egyetemi képzési programjainak felülvizsgálata és módosítása, valamint az új szakmai fejlesztési rendszer kidolgozása.

1.4.3. Részvételi mutatók és a felnőttnevelés intézményrendszere

A 2012 és 2020 közötti Oktatásfejlesztési Stratégia indikátorként tűzte ki a felnőtt lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvételének növelését 7%-ra, a 2008-ban mért 3%-hoz képest (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 107/2012)). A stratégia 2016-os helyzetelemzése alapján a képzésekben résztvevők adatgyűjtésének módszere fejletlen Szerbiában, de továbbra is 3–4%-ra becsülik a részvételi arányszámot. Az Eurostat (2023c) adatbázisa alapján 2021-ben a 25 és 64 év közötti lakosság 4,8%-a vett részt képzésben, ami jelentősen elmarad az Európai Unió 27 átlagától (10,8%, 7. ábra).

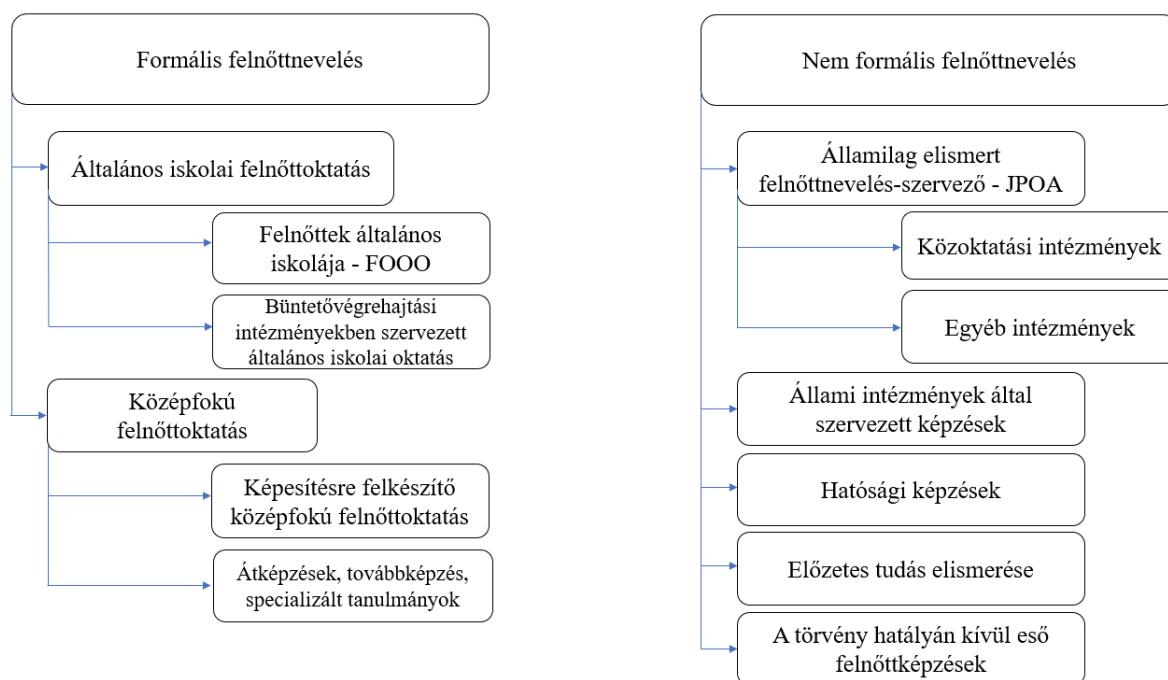


7. ábra. A 25-64 év közötti lakosság felnőttnevelésben történő részvétele 2021-ben, nemzetközi kimutatás

Forrás: Eurostat (2023)

Az Európai Tanács új európai felnőttnevelési cselekvési programról szóló állásfoglalása alapján az új uniós cél 2025-ig a felnőttek részvételi arányszámának növelése 47%-ra, 2030-ig 60%-ra (Council of the European Union, 2021). Szerbia nem tűzött ki újabb célt az élethosszig tartó tanulásban való részvételre (Ristanović, 2022). A részvételi arányszámok részletesebb ismertetése, az ezt követő fejezetekben, a szerbiai felnőttnevelés alrendszerének lebontásában történik.

A felnőttnevelés több szinten realizálódik Szerbiában, ahol megkülönböztetjük a formális és a nem formális képzési alrendszereket (8. ábra).



8. ábra. A szerbiai felnőttnevelési rendszer

1.4.3.1. Formális felnőttnevelés

A formális felnőttnevelésen belül történik a felnőtt korosztály általános és középfokú oktatása. A felsőoktatás Magyarországhoz hasonlóan nem tartja nyilván a nem hagyományos hallgatókat³⁸, így ez az alrendszer a gyakorlatban egyelőre nem sorolandó a formális felnőttnevelés égisze alá. A jelenleg hatályban lévő Felsőoktatási törvény két szinten garantálja a felnőtt korcsoport részvételét a felsőoktatási programokban (Zakon o visokom obrazovanju („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017), 3–9. cikkely). Egyrészt a felsőoktatás egyik céljaként fogalmazza meg az egyenlő feltételek biztosítását a felsőoktatásban és az élethosszig tartó tanulásban. Másrészt a felsőoktatási intézmények szervezhetnek felsőoktatási programokat azoknak, akik munkaviszonyban állnak, vagy egyéb okokból nem tudnak részt venni a rendszeres oktatásban. Ennek ellenére Popović & Maksimović (2013) részletesen elemzi a törvényi előírások gyakorlati megvalósulását, aminek több hátráltató aspektusát is identifikálják. Ilyen például az, hogy a felnőtt korosztály nem részesül azonos hallgatói jogokban, mint például egészségügyi biztosításban, amelynek felső korhatárát állami szinten a 26. életévben határozták meg (Zakon o zdravstvenom osiguranju³⁹(„Sl. Glasnik RS”, br. 25/2019), 20. cikkely). A felsőoktatási programokon belül a tanórák szervezése rugalmatlan, emiatt a munka és a tanulás világa összeegyeztethetetlen. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a „felnőttek a szerbiai felsőoktatási rendszerben inkább megtűrték mintsem támogatottak” (Popović & Maksimović, 2013, p. 52). Ennek ellenére mégis történik előrehaladás ebben az alrendszerben, ami a 2019-től hatályos szabályzatnak

³⁸ Nem hagyományos hallgatók alatt értjük a részidős képzésben, levelező tagozaton tanuló felnőtteket, akik oktatása a hagyományos munkarendű képzésekben résztvevő fiatal felnőttekkel szemben többnyire andragógiai megközelítést igényel (Engler, 2014).

³⁹ Magyar elnevezés: Egészségügyi biztosításról szóló törvény

köszönhető a rövid időtartamú felsőoktatási programok szervezéséről⁴⁰. A jogszabály alapján a felsőoktatási intézmények a már meglévő oktatási programjaikon belül rövid idejű, konkrét munkakörre felkészítő képzéseket szervezhetnek, összhangban a munkaerő-piaci kereslettel. Ezek a képzések 300–600 óra és 3–18 hónap terjedelműek, továbbá 30–60 kreditpontot érnek. A képzésekre a felsőoktatásra vonatkozó általános szabályok érvényesek, vagyis a képzések legfeljebb 40 órát vehetnek igénybe hetente, amelyből 20–30 óra személyes jelenlétet igényel. A felsőoktatási intézmény abban az esetben szervezhet rövid képzést, ha munkáltatói támogatással rendelkezik, ami alapján a munkáltató dokumentáltan igazolja a képzés iránti igényét (Pravilnik o organizaciji, sprovođenju, izdavanju sertifikata i postupku vođenja evidencije za kratke programe studija („Sl. Glasnik RS”, br. 32/2019)). Az eddigi beszámolók alapján nem valósult meg célzott tevékenység a rövid képzések bevezetését illetően. Emiatt nem lehet tényszerű következtetést levonni arról, hogy a hagyományos felsőoktatás munkaszervezéséhez hasonló feltételek mennyire felelnek meg a felnőtt lakosság igényeinek.

A formális tanulás színterére a Törvény az oktatási rendszer alapjairól (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, 27/18)), valamint a Felnőttnevelési törvény (Zakon o obrazovanju odraslih, („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013) és ezek kiegészítő szabályzatai vonatkoznak. A felnőttek általános iskolai felkészítése a felnőtteknek szervezett általános iskolákban, továbbá büntetés-végrehajtási intézményekben történik. A Felnőttnevelési törvény értelmében a felnőttek általános iskolájában a 15 év feletti lakosság vehet részt. A tankötelezettség felső korhatára 15 év Szerbiában, mégis, felmerülhet a kérdés, hogy kiket tekintünk felnőttnek. Itt nem célunk a nemzetközi szakirodalomban fellelhető felnőttéskritériumok (Murinkó, 2010; Tagliabue et al., 2015) bemutatása, a kutatott témakörnek megfelelően a szerbiai törvényi rendelkezésre helyezzük a hangsúlyt. A Felnőttnevelési törvény három különböző módon definiálja a felnőtt fogalmát, aszerint, hogy a felnőttnevelési rendszer mely szegmensére vonatkozik. A jogszabály alapján az általános iskolai felnőttnevelésben résztvevő felnőttnek definiáljuk azt az egyént, aki betöltötte a 15. életévét, a középfokú felnőttnevelésben pedig felnőttnek minősül a 17 év feletti résztvevő. A képesítés megszerzésére és szakmai fejlesztésre irányuló, valamint egyéb általános és szakmai kompetenciák kialakítását célzó képzésben, előzetes tudás felmérésében és karriervezetésben (összefoglalva többnyire a JPOA – nem formális – intézményekben megvalósuló képzésekben) résztvevő felnőttek körébe a 18 év felettieket soroljuk (Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013), 7–8. cikkely). Ebben az esetben eltekintünk a törvényi előírások és a szerbiai lakosság valós érettségi kora közötti párhuzamoktól, amivel ezidáig több szerbiai kutató is foglalkozott (Ignjatović, 2009; Mitrović, 2022; Tomanović, 2012; Tomanović & Ignjatović, 2006).

Rendszerszempontról Szerbiában a felnőtteknek szervezett általános iskola⁴¹ (továbbiakban: FOOO) alrendszere rendeződött elsőként, amelynek alapját képezte a 2005 és 2007 között megvalósuló *Roma felnőttek funkcionális alapoktatása* pilot projekt. A projekt magába foglalta a roma felnőttek általános iskolai programjának kidolgozását és bevezetését. A program ötvözte az általános iskolai oktatást és a szakképzést, biztosítva a felnőtt tanulók általános és szakmai kompetenciáinak megszerzését. A roma felnőtteket érintő projekt tapasztalatait összegyűjtve az általános iskolai felnőttnevelés reformja volt a célja a *Druga Šansa* (továbbiakban: „Második esély”) kísérletprojektnek 2010 és 2013 között. Ezt követően a kiválasztott általános iskolák a 2013/14-es tanévben uniós pénzeszközből (IPA) implementálták a Második Esély programot, amellyel új tananyagstruktúrát és tanulási-tanítási szemléletet vezettek be az általános iskolai felnőttoktatásba. Eszerint a képzés három évet ölel fel és három ciklusban valósul meg, így a képzés jelentősen kevesebb időt vesz igénybe, mint

⁴⁰ Szabályzat a rövid felsőoktatási programok szervezéséről, lebonyolításáról, a tanúsítvány kiadásáról és a nyilvántartás vezetéséről. Szerb nyelven: Pravilnik o organizaciji, sprovođenju, izdavanju sertifikata i postupku vođenja evidencije za kratke programe studija („Sl. glasnik RS, br. 32/2019)

⁴¹ Szerb nyelven: Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih - FOOO

a tradicionális általános iskolai oktatás esetében (Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013), 45. cikkely). Az első ciklus az 1–4. osztályos oktatási tartalmat egységesíti, amelynek célja az alapvető írástudás fejlesztése. A második ciklus során az 5–6. osztálynak megfelelő tartalom oktatása valósul meg, amelynek célja az alapvető intellektuális és társadalmi készségek kialakítása, amelyek a társadalmi és munkaerő-piaci integrációt és a tanulási készségek fejlesztését célozzák. A harmadik oktatási ciklusban a 7–8. osztályos oktatási tartalom átadása történik, amely szakmai kompetenciák kialakításával bővül. A szakmai felkészítés a felnőtt tanulókat az egyszerű foglalkozások ellátására teszi képessé, amelynek a célja az általános iskolai tudás mellett a munkaerő-piaci elhelyezkedés elősegítése (Medić et al., 2009). A tanórák szervezése a tanulói igényeket helyezi előtérbe, az oktatás történhet hétfvégen, vagy akár az esti órákban. A tanórák időtartama 30 perc, ami legfeljebb 15 fős csoportokkal valósul meg (Komlenović et al., 2013). Az új oktatási program egyik fontos eleme, hogy a tanítást megvalósító felnőttnevelési szakemberek andragógiai-didaktikai felkészítését is célul tűzte ki. Ezzel a lépéssel a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációját elsőként szabályozzák jogszabályokkal Szerbiában.

Az általános iskolai felnőttnevelésben dolgozók az oktatási folyamat szervezésével és megvalósításával összefüggő véleményeinek feltárását 2019/2020-ban Ivanović Bibić et al. (2020) vizsgálta Szerbiában. A kérdőíves lekérdés N=109 válaszadóval valósult meg, amelyben városi és rurális területen működő iskolák tantárgyoktatói vettek részt. A kutatás saját fejlesztésű mérőeszközzel, online formában történt. A vizsgálat eredményei szerint az oktatók többsége részt vett a törvény által előírt szakmai képzésen (78%). Ivanović Bibić et al. (2020) alapján az FOOO intézmények tantárgyoktatói körében a tanulói részvétellel és az oktatási tananyaggal kapcsolatban jelentkezik a legalacsonyabb elégedetlenség, míg az iskolai felszereltséget és a tanulói igényekre alapozott oktatásszervezést megfelelőnek minősítették az oktatók.

A 2022-es Éves Felnőttnevelési Terv alapján az általános iskolai oktatás 3. ciklusában szereplő szakmai képzés finanszírozási és képzésszervezési problémák miatt nem történik meg a gyakorlatban. Ez az általános iskolai felnőttnevelés rendszerének egyik legnagyobb hiányosságára utal, ugyanis negatívan hat a résztvevők motivációjára és a tanulmányok befejezésére (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022). Az FOOO státusszal működő iskolák és a résztvevők számáról a 2018-as évtől kezdve az Éves Felnőttnevelési Tervekből és azok megvalósításáról szóló éves kiadványokban tájékozódhatunk, amelyek a Nevelésért, tudományért és technológiai fejlődésért felelős Minisztérium⁴² honlapján érhetők el. A legfrissebb adatok alapján 2021-ben 65 felnőttnek szervezett általános iskola működött, 6080 résztvevővel (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022). 2019-ben további 16 kisebb osztályt alakítottak ki a felnőtteknek másik 7 általános iskolában (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020a). A 2021-es beszámoló alapján az előző tanévekhez hasonlóan jelentős mértékű a tanulói lemorzsolódás. Az első ciklusban ez 59,2% volt, ami a tanévek előrehaladtával minimálisan csökkent. A második ciklust a tanulók 50,5%-a, míg a harmadik ciklust a résztvevők 59,6%-a teljesítette. A lemorzsolódásban nagy szerepet játszott a COVID vírushelyzet által megkívánt IKT felszerelések és az ahhoz tartozó kompetenciák hiánya is, de főként a rendszeresen jelentkező problémák miatt csökken a résztvevői arány az oktatásban. Ezek a tanórák látogatásának elmulasztása, az alacsony motiváció, a rurális környékről származó felnőttek utazási nehézségei stb. (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2022), valamint a szakmai képzések finanszírozásának elmulasztása a Foglalkoztatási Hivatal részéről (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020). Komlenović et al. (2013) alapján a felnőtteknek szervezett általános iskolák résztvevői számának alakulásában jelentős szerepet tölt be a motiváció hiánya, amiben közrejátszik az, hogy nem látják az oktatásban és tanulásban rejlő értékeket és lehetőségeket. Komlenović

⁴² Hivatalos elnevezés: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Honlap: <https://mpn.gov.rs/prosveta/srednje-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/>

et al. (2013) részletes betekintést nyújt a résztvevők összetételéről, amelynek legjellemzőbb karakterisztikái az alábbiak: 80%-ban 15–36 év közöttiek, 34% házaspáros, 50% roma etnikumú, 70% a szegénységi küszöb alatt él, főként szezonális munkás vagy feketegazdaságban dolgozik. A résztvevők többsége hagyományos oktatásban is részt vett, amit nem fejeztek be az érdeklődés hiányában, vagy a pénzügyi helyzetük, költözés, munkahelyi kötelezettségek vagy szülői tiltás miatt (Komlenović et al., 2013).

Az FOOO iskolákban alkalmazott felnőttoktatók számának alakulását a 12. táblázat szemlélteti a 2016/17-es tanévtől kezdődően (Republički zavod za statistiku, 2022). A teljes munkaidős felnőttoktatók száma nem, vagy csak alig haladja meg az összes alkalmazott oktató 20%-át. Eszerint a felnőttoktatók többnyire részmunkaidőben foglalkoznak a felnőttek oktatásával, amely megegyezik a legtöbb nemzeti és nemzetközi kutatás következtetésével. A jogszabályok előírják a felnőttnevelési szakemberek továbbképzési kötelezettségeit, amelynek összefoglalása az 1.4.5.2. alfejezetben történik. A felnőtteknek szervezett általános iskolákban kötelező az andragógus asszisztens alkalmazására, akik összlétszáma 2020/21-es tanévben 69 volt országsszerte (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022).

12. táblázat. Az FOOO iskolákban alkalmazott felnőttoktatók számának alakulása a 2016/17-es tanévtől kezdődően

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Összesen	805	811	874	945	886	869
Teljes munkaidő	192	142	145	158	135	162

Forrás: Republički zavod za statistiku (2022)

Az érzékeny csoportok bevonásának céljával az oktatásért felelős minisztérium megkezdte az FOOO program integrálását a büntetés-végrehajtási intézményekbe. A felnőttek általános iskolai oktatása ezekben az intézményekben 2021-ben 7 általános iskola, és összesen 92 oktató és 7 andragógus asszisztens bevonásával valósult meg. Ami a részvételt illeti, itt is jelen van a tanulói lemorzsolódás, 2021-ben a 310 résztvevő közül 237 fő fejezte be a megkezdett oktatási ciklust (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022). A büntetés-végrehajtási intézményekben oktatók szakmai felkészítése a felnőtteknek szervezett általános iskolákra vonatkozó előírásoktól részben eltérően⁴³ valósul meg (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020).

A formális felnőttnevelés területéhez tartozik továbbá a középfokú felnőttnevelés. Az érettségire és szakmára felkészítő középfokú felnőttnevelésben a 17 év feletti korosztály vehet részt, akiket a közoktatási intézmények részidős tanulóként⁴⁴ tartanak nyilván. A 2021-es adatok alapján 90 iskolában zajlott középfokú felnőttnevelés, összesen 200 résztvevővel. A középiskolák esetében is állandó jelenség a lemorzsolódás, ami főként a tanulók időhiányával van összefüggésben. Emellett a kis létszámú jelentkezés egyik oka, hogy a nem formális felnőttnevelésben bővülő képzési kínálat és annak feltételei kedvezőbbek a potenciális jelentkezők számára. A felnőttek átképzése, továbbképzése és specializációja 2021-ben 231 középiskolában valósult meg, 7486 résztvevővel. 2019 és 2021 között a felnőtt résztvevők többsége átképzésre jelentkezett (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020).

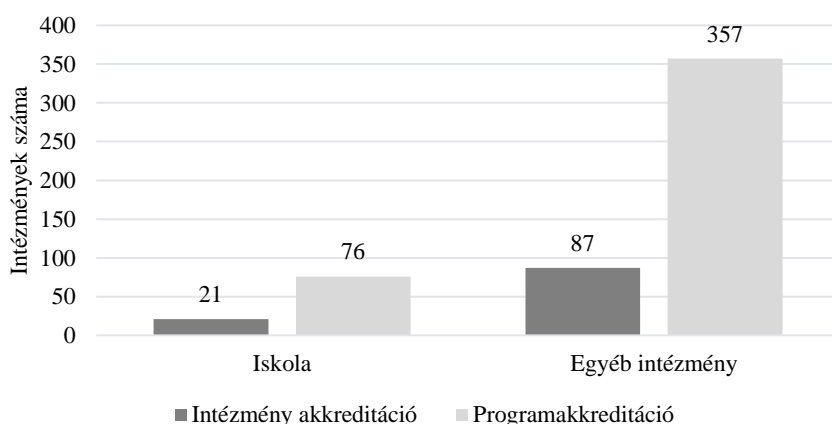
⁴³ Lásd 1.4.4. alfejezet.

⁴⁴ Szerb nyelven: vanredni učenici

1.4.3.2. Nem formális felnőttnevelés

A nem formális felnőttnevelés alrendszerének két részét különböztethetjük meg. Beszélhetünk azokról a nem formális intézményekről, amelyek részt vettek állami engedélyeztetési folyamatban és akikre vonatkozóan a Felnőttnevelési törvény fogalmaz meg szabályozást. Ezek az intézmények állami engedéllyel (továbbiakban: JPOA⁴⁵) rendelkeznek a felnőttképzések szervezésére. Az alrendszer másik részét pedig azok az intézmények képezik, amelyek nem rendelkeznek államilag elismert státusszal, ők szabadpiaci szolgáltatásként végzik a tevékenységüket, vonatkozó törvényi szabályozás nélkül. Ez azt jelenti, hogy a hatályos jogszabályok ellenére a nem formális felnőttnevelés alrendszere részben szabályozatlanul működik és nincsenek róla megbízható adataink.

A Felnőttnevelési törvény értelmében felnőttnevelési tevékenység szervezője, az általános és középiskolán kívül lehet egyéb intézmény is, amely állami engedéllyel rendelkezik. A törvény az egyéb intézmények körébe sorolja többek között a közvállalatokat, a foglalkoztatásért felelős hivatalt, a gazdasági társaságokat, vállalkozókat, rehabilitációs intézményeket, egyesületeket, szakmai társaságokat, felnőttnevelési szervezeteket (mint nyílt egyetemek, idősek egyeteme), nyelviskolákat, szakmai továbbképzést szervező intézményeket, autósiskolákat, a kereskedelmi kamarát, a karriervezetési központot, a munkáltatói szövetségeket, művelődési és kulturális intézményeket és egyéb olyan szervezetek, amelyek oktatási tevékenységet is folytathatnak (Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. glasnik RS”, br. 55/2013), 16. cikkely). A 2021-es évre vonatkozó Éves Felnőttnevelési Terv beszámolója alapján 2016 és 2021 között többségében az egyéb intézmények részesültek intézmény- és programakkreditációban, amelyek jellemzően profitorientált szervezetek (9. ábra). Ezen belül a népegyetemek körében 10 intézményi akkreditáció és 85 programakkreditáció történt meg.



9. ábra. Intézmény- és programakkreditációban résztvevő intézmények száma 2016 és 2021 között

Forrás: *Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2021) alapján saját szerkesztés*

Az intézmény- és programakkreditációnak szakmai, tárgyi, személyi és pénzügyi feltételei vannak. Az intézményeknek első sorban kérvényezniük kell az akkreditációs folyamat elindítását az Akkreditációs Hivatalnál⁴⁶ (továbbiakban: Hivatal), amelyhez az országos szinten elismert képesítési leírásoknak megfelelő, szakmai szempontokból helytálló képzési programot kell csatolni. A kérvény mellé mellékelni szükséges a jogszabályban előírt tárgyi és személyi feltételek megfelelését igazoló dokumentumokat és a kérvényezési eljárás díjának befizetéséről szóló igazolást. A kérvényeket szakmai bizottság bírálja el 45 napon belül, pozitív vélemény esetén pedig megbízott tanfelügyelő helyszíni szemle alkalmával ellenőrzi a tárgyi és személyi feltételek meglétét. A képzési helyszín ellenőrzése 30

⁴⁵ Teljes elnevezés: Javno priznati organizator aktivnosti obrazovanja odraslih. Magyar nyelven: államilag elismert felnőttképzés-szervező

⁴⁶ Hivatalos elnevezés: Agencija za akreditacije. Elérhetőség: <https://azk.gov.rs/>

napon belül valósul meg. A tanfelügyelő által előállított jegyzőkönyv benyújtását követően a Hivatal vezetője 10 napon belül dönt a kérvény jóváhagyásáról (Agencija za kvalifikacije, 2022). A folyamat eltér abban az esetben, ha az intézmény olyan szakterületen szervez képzés, amelyhez még nincs államilag elismert képesítési leírás. Ekkor a képesítési leírás létrehozását is kérvényezni kell, amely jelentős mértékben megnövelheti az engedélyeztetési eljárás időtartamát. Az ismertetett, jogszabályban definiált folyamat legalább 2 hónapot vesz igénybe, függetlenül az indítani kívánt képzések tartalmától és idejétől. Ha figyelembe vesszük a munkaerő-piaci kereslet-kínálat állandó és dinamikus változását, felmerül a kérdés, hogy az akkreditációs folyamat elbírálási ideje milyen mértékben támogatja a képzési kereslethez történő gyors alkalmazkodást. Lehet, hogy egy adott pillanatban a tortadízítók iránti kereslet hirtelen megnő, három-négy hónap múlva viszont már az új mezőgazdasági gépek használatával kapcsolatos képzések szükségesek. A szakmai és egyéb tudást és kompetenciát fejlesztő, rövidebb idejű képzések szervezése – az intézmény személyi és tárgyi feltételeinek megléte esetében – a gyakorlatban gyorsan kivitelezhető lenne. Ez alól kivételt képeznek azok a képzések, amelyek szakma vagy részsakma ellátására készítik fel a felnőtt résztvevőket, ugyanis azok összetettebb szakmai kidolgozást és szervezést igényel(né)nek. Emiatt úgy véljük, hogy a jelenlegi folyamat nem nyújt kellő rugalmasságot és szabadságot a képző intézményeknek annak érdekében, hogy gyorsan alkalmazkodjanak a dinamikus változó munkaerő-piaci kereslethez. Ez a rugalmatlanság erőteljes hátráltató tényező lehet az akkreditációs eljárás önkéntes kezdeményezésében. Ennek megoldására jó példát nyújthat a magyarországi gyakorlat, ahol az intézmények bejelentés-kötelesek, de csak azoknak kell minőségbiztosítási feltételekhez kötött engedélyeztetési eljárásban részt venniük, akik a szakképzési törvény szerinti államilag elismert szakképesítéshez vezető képzést, vagy állami és európai uniós forrásból megvalósuló képzést szerveznek (2013. évi LXXVII. Törvény a felnőttképzésről).

A törvény által előírt engedélyeztetési eljárás alól kivételt képeznek azon állami szervezetek és intézmények, amelyek más jogszabályok mentén szerveznek szakmai képzéseket és egyéb felnőttnevelési tevékenységet (Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013), 17. cikkely). A Felnőttnevelési Társaság az ún. *Tudással a munkáig* projekt keretében elemezte és értékelt a nem formális intézmények állami elismerésének rendszerét. A végső beszámoló alapján a 17. cikkelyben szereplő, az akkreditációs folyamat alól kivételt képező intézmények körét egyik másik jogszabályban sem definiálják pontosan, ahogyan azt sem, hogy milyen minőségbiztosítási szempontok szerint folytatják tevékenységüket, milyen kötelező adminisztrációt végeznek stb. Emiatt szükséges lenne minden JPOA intézményi kört és tevékenységet pontosan identifikálni és nyomon követni (Društvo za obrazovanje odraslih, 2021).

A nem formális képzések szakmai képesítés megszerzésére, valamint a foglalkoztatást és személyes fejlődést elősegítő tudás és kompetenciák fejlesztésére irányulnak. A nem formális felnőttnevelési intézmények állami elismertetése (JPOA státusz) önkéntes alapon működik, az intézmények saját kezdeményezésére kérvényezik a státusz megszerzését. Ez azt jelenti, hogy a Felnőttnevelési törvény kizárólag azokra a képzésszervezőkre vonatkozóan határoz meg minőségbiztosítási előírásokat, akik a jogszabályban definiált úton, 5 évre szóló állami engedélyt szereztek. Az 5 év letelte után az intézmények újból kérvényezhetik az állami státusz megszerzését. Az állami elismertetés folyamatának előnye lehet például, hogy állami, tartományi vagy önkormányzati finanszírozásban részesülhetnek a képzésszervezők (Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013)). Emellett magasabb munkaerő-piaci presztízszt jelenthetnek a képzés sikeres teljesítését igazoló állami tanúsítványok, amellyel, hogy a képzésszervezés minőségbiztosítási feltételekhez kötött. Azok az intézmények, akik nem kívánnak élni ezzel a lehetőséggel, szabályozatlanul folytatják a felnőttnevelési tevékenységüket. Ezekről a képzésszervezőktől nem történik adatgyűjtés, ugyanis nem kötelezettek statisztikai adatszolgáltatásra. 2016 és 2021 között 108 intézmény szerzett állami

engedélyt, ezen belül összesen 433 képzési programot ismertettek el⁴⁷. A képzések témakörei többnyire az egészségügy, építészet, idegennyelv, fémmegmunkálás és a munkavédelem területéhez kapcsolódnak (13. táblázat).

13. táblázat. A 2016 és 2021 között engedélyezett képzések munkaterület-szerinti besorolása

Munkaterület	Képzési programok száma
Gépgyártás és fémfeldolgozás	41
Építőipar	56
Munkahelyi biztonságvédelem	41
Textil és bőr	11
Mezőgazdaság, élelmiszeripar	25
Informatika	20
Kereskedelem, vendéglátás, turizmus	26
Közlekedés	24
Elektrotechnika	15
Geológia, Bányászat, kohászat	6
Erdészet és fafeldolgozás	10
Gazdaság, jog és közigazgatás	33
Egészségügy és szociális védelem	62
Idegennyelv	42
Kémia, grafika	1
Szolgáltatás	20
Kultúra	1

Forrás: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2022) alapján saját fordítás

Az engedéllyel rendelkező intézmények közül 45 valósított meg 878 képzést 2021-ben, amelynek 5875 résztvevője volt. A 2021-es évre szóló Éves Felnőttnevelési Tervben tervezett résztvevői számhoz képest jelentősen kevesebb látogatója volt a képzéseknek, amelynek okai között voltak az érdeklődés csökkenése a képzések iránt, a gyakorlati oktatások elmaradása és a COVID következtében kialakult kedvezőtlen helyzet is (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022). Az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 értékelése alapján a nem formális felnőttnevelés szintjén továbbra is viszonylag kevés számú képzés áll a felnőttek rendelkezésére. Egységes adatbázis hiányában pedig nem kimutatható, hogy hány intézmény és hány képzés elérhető az országban, amelynek megoldása a következő évek feladata lesz (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2030).

A JPOA intézmények a 2021-től hatályos szabályzat⁴⁸ értelmében kiegészítő tevékenységként végezhetnek előzetes tudás felmérést és elismerést az állam által engedélyezett képzéseken belül. Az előzetes tudás validálása során a felnőtt a nem formális és informális úton szerzett tudásának és kompetenciáinak bemutatása és elismerése történik a képesítési keretrendszer 1–3. és 5. szintjeinek⁴⁹ megfelelően. A résztvevő a szakmai tudásának bizonyítása következtében formális igazolást szerez a

⁴⁷ Az Akkreditációs Hivatal honlapján elérhető a JPOA intézmények és képzések aktuális adatbázisa. Az értekezés írásakor releváns táblázat letölthető az alábbi linken: https://azk.gov.rs/projekti/Spisak_za_sajt_JPOA_MP_AZK_azurirano31.05.2023_xlsx [2023.06.23.]

⁴⁸ Teljes elnevezés: Pravilnik o standardima i nacinu sprovođenja postupka priznavanja prethodnog učenja ("Sluzbeni glasnik RS", br. 148/10) Magyarul: Az előzetes tudás elismerési folyamatának standardjairól és eljárásának módjáról szóló szabályzat

⁴⁹ 1. szint: befejezett 8. osztály; 2. szint: 1 éves szakképzés, legfeljebb kétéves, munkára való felkészítés, 120–360 óra időtartamú nem formális felnőttképzés; 3. szint: hároméves szakközépiskola és 960 óra időtartamú nem formális felnőttképzés; 4. szint: gimnázium és szakközépiskola; 5. szint: egy vagy kétéves szakirányú képzés és 6 hónapos időtartamú nem formális felnőttképzés.

képesítésnek való megfelelésről vagy a képesítésen belüli részkompetenciák birtoklásáról. A kiegészítő tevékenység folytatását az intézmények kérvényezik a felelős állami szervnél⁵⁰, amikor egyidőben igazolják a folyamathoz szükséges tárgyi és személyi feltételek meglétét. Abban az esetben, ha az intézmény nem rendelkezik JPOA státusszal, az állami engedélyre és a kiegészítő tevékenységre szóló kérvényeket egyidejűleg kell benyújtani. 2021-ben összesen három szakközépiskola végzett ilyen jellegű tevékenységet, 27 résztvevővel (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022).

A nem formális felnőttnevelés másik területét képezik az állami fenntartású intézmények nem formális képzései, amelyek állami költségvetésből valósulnak meg. Ide tartoznak a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal, különböző minisztériumok (munkaügyi, ifjúsági és sport, mezőgazdasági, gazdasági, turizmusért felelős, belső ügyekért felelős stb.), Szerb Kereskedelmi Kamara, Oktatásfejlesztési Hivatal, Foglalkoztatók Egyesülete, állami és önkormányzati stb. képzések. Ezekről a nem formális felnőttnevelési tevékenységekről az éves beszámolók nyújtanak átfogó tájékoztatást. Jelentős problémát jelent azonban az államilag nem akkreditált intézményekről és képzésekről rendelkezésre álló adathiány, ami miatt nem lehet reálisan megítélni a nem formális felnőttnevelés aktuális állapotát. Ebbe a szegmensbe további betekintést nyújt például a munkahelyi továbbképzésekre irányuló nemzetközi felmérés (Continuing Vocational Training Survey – CTVS⁵¹), amelyben Szerbia elsőként 2021-ben vett részt. Az eredmények alapján a megkérdezett vállalatok 49,2%-a biztosított szakmai továbbképzést a munkavállalóinak a 2020-as év folyamán (Republički zavod za statistiku, 2021).

A formális és nem formális felnőttnevelésben résztvevők teljes létszámáról és összetételéről nincs egységes nemzeti kimutatás. Popović (2010) szerint a felnőttnevelés kutatásának egyik legfontosabb eleme a résztvevők vizsgálata, ami egyrészt információt biztosít a szakpolitikai döntéshozók és szakemberek részére, másrészt pedig lehetővé teszi a nemzetközi összehasonlítást. Ez alapvetően két irányvonal mentén valósulhat meg, (1) a felnőttnevelésben történő részvétel, valamint a (2) támogató vagy hátráltató tényezők vizsgálatával. Az országos részvételtől elsőként az Eurostat nemzetközi kérdőíves felmérésének eredményeiből tájékozódhatunk. A felnőttnevelési kérdőív (Adult Education Survey) célja a 25 és 64 közötti lakosság részvételének vizsgálata a formális, nem formális és informális tanulásban. A kutatás eddig három alkalommal valósult meg, 2007-ben, 2011-ben és 2016-ban, legutóbb 35 ország bevonásával. A legújabb felmérés időpontja 2022. Szerbia ezidáig két alkalommal, 2011-ben és 2016-ban vett részt a kutatásban, ez utóbbi felmérés alapján a megkérdezett felnőtt lakosság 19,8%-a folytatott tanulmányokat a lekérdezés időpontját megelőző egy évben. Habár a 2011-es arányszámhoz (16,5%) képest 3,3%-os növekedés figyelhető meg, Szerbia továbbra is jelentősen elmarad az Európai Unió átlagától (45,1%). A 2016-os eredmények alapján Szerbiában a megkérdezettek többsége nem formális képzésben vett részt, amely főként a munkahelyen valósult meg. Emellett a 25 és 34 év közötti, egyetemet végzett, foglalkoztatásban álló városi nők folytattak többnyire tanulási tevékenységet. A 2016-os felmérés alapján a megkérdezettek 47%-a tervezte a részvételt formális, nem formális vagy informális tanulásban, azonban azt főként a képzés pénzügyi vonzata miatt nem valósította meg, valamint a családi kötelezettségekkel és a munkaidővel történő összeférhetetlenséget látták hátráltató tényezőknél (Republički zavod za statistiku, 2018). Az eddigi Éves Felnőttnevelési Tervek beszámolóinak alapján a képzések elsődleges finanszírozói a magánszemélyek (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2019a, 2020, 2021). A 2022-es terv szerint a képzések finanszírozási rendszere még továbbra is fejletlen (Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih, 2022). Továbbá a családi és munkaerő-piaci kötelezettségekkel összefüggő

⁵⁰ A dolgozat írásának pillanatában ez a Képesítésért felelős Ügynökség (Agencija za kvalifikacije).

⁵¹ A nemzetközi kutatásról bővebben: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/continuing-vocational-training-survey>

hátráltató tényezők a képzések rugalmatlanságára utalnak, amivel a képzések nem alkalmazkodnak a felnőttek sajátosságaihoz. Mindez komoly befolyással van a részvétel motivációjára (Kálmán, 2009; Maróti, 2015; Engler, 2013). A nem formális intézmények és képzések állami engedélyeztetéssel járó személyi és tárgyi feltételeinek biztosítása, a képzési program elismertetése és a felnőttnevelési szakemberek kötelező továbbképzése komoly pénzügyi kiadást jelent az intézmények számára, ami tovább növelheti a képzések költségvonzatát, negatívan befolyásolva a részvételi szándékot.

A felnőttnevelés alrendszerének áttekintését követően a felnőttnevelési szakemberek körének és szakmai fejlesztésének bemutatására kerül sor az értekezés következő fejezetében.

1.4.4. Felnőttnevelési szakemberek köre

Egy szakma legitimitása megmutatkozik abban, hogy egy ország szintjén elismert foglalkozásnak minősítik-e azt. Szerbiában a 2019-től érvényes Foglalkozások Nemzetközi Osztályozási Rendszere (ISCO-08) foglalja össze a jelenleg létező és elismert foglalkozásokat, amelyben 8 tétel vonatkozik a felnőttnevelés területére (14. táblázat).

14. táblázat. *Felnőttneveléshez kötődő foglalkozások Szerbiában*

Foglalkozási alcsoport száma és megnevezése	Foglalkozás megnevezése
235 – Egyéb oktatási szakmunkatársak	2351.1 – Andragógus
	2351.2 – Kutató az andragógia területén
	2351.2 – Képzési programfejlesztő
	2359.3 – Oktató a nem formális oktatásban
2424 – Képzési és személyfejlesztési szakértők	2424.01 – Felnőttnevelés szervező
	2424.02 – Képzési és személyfejlesztési szakember
	2424.03 – Munkaerő fejlesztésért felelős szakértő
531 – Gyermekgondozási és pedagógiai asszisztensek	5312.01 – Andragógus asszisztens

Forrás: Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja (2021) alapján saját fordítás

A felnőttnevelési szakemberek az egyéb oktatási szakmunkatársak, a képzési és személyfejlesztési szakértők és a gyermekgondozási és pedagógiai foglalkozási alcsoportokba tartoznak. A táblázatban szereplő foglalkozások, az andragógus asszisztensen kívül, egyetemi végzettséggel tölthetők be (Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, 2021). A felsoroltak közül az andragógusnak van szervezett egyetemi alap-, mester- és doktori képzése. A foglalkozások között megjelenik a nem formális felnőttoktató, ezzel szemben a formális felnőttnevelésben oktató nem szerepel a jegyzékben. Itt érdemes megemlíteni a külön határozattal⁵² szabályozott, az állami intézményekben nyilvántartott munkahelyeket is, amelyek az egyes foglalkozások jogilag szabályozott, gyakorlati megvalósulását biztosítják. Eszerint hat munkakör vonatkozik a felnőttnevelési szakemberekre, amelyek három szakmai területhez kapcsolódnak (15. táblázat).

⁵²Teljes elnevezés: Uredba o katalogu radnog mesta u javnim službama i drugim organizacijama u javnom sektoru ("Sl. Glasnik RS" br. 81/17, 6/18, 43/18). Magyar nyelven: Az állami szerveknél és intézményeknél betölthető munkahelyek katalógusa.

15. táblázat. Az állami oktatási intézményekben betölthető felnőttnevelési munkakörök

Szakmai terület	Munkakör megnevezése
Óvodai, általános- és középfokú oktatásban nyilvántartott munkakörök	- Szakmunkatárs – andragógus - Andragógus asszisztens - Felnőttnevelési koordinátor
Szociális védelem területén nyilvántartott munkakörök	- Andragógus
Nemzeti Foglalkoztatási Hivatalban betölthető munkakörök	- Felnőttképzési módszertani referens - Felnőttnevelés szervező

Forrás: Uredba o katalogu radnih mesta u javnim službama i drugim organizacijama u javnom sektoru („Sl. Glasnik RS”, br. 81/1, 6/18, 43/18) alapján saját fordítás

A szociális szférában és a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatalban betölthető munkahelyek a felnőttnevelési szakemberek kevésbé elterjedt, speciális csoportját jelentik, ugyanis mindkét esetben külön jogszabállyal meghatározott szakmai felkészítést igényelnek. Emiatt ezek a munkakörök részletezésére nem kerül sor az értekezésben. A formális oktatásban andragógus, andragógus asszisztens és felnőttnevelési koordinátor működhet. A munkahelyek leírásában nem szerepel, hogy azok a FEOR alapján melyik foglalkozáshoz köthetők, emiatt a felnőttnevelési koordinátor esetében ez nem teljesen egyértelmű. Az andragógus bármely formális és nem formális felnőttnevelési intézményben alkalmazható, míg az andragógus asszisztens csak a felnőtteknek szervezett általános iskolákban, a felnőttnevelési koordinátor pedig azokban a szakközépiskolákban, amelyek kiterjesztett tevékenységként felnőtteknek is szerveznek képzéseket. Az andragógus és a felnőttnevelési koordinátor esetében elvárt iskolai végzettség az egyetemi mester szintű képesítés, illetve a 2005 előtt érvényben lévő felsőoktatási rendszer szerinti legalább négyéves egyetemi alapszintű képesítés. A szabályzat egyik esetben sem definiálja a szakirányt. Az andragógus az oktatási intézményekben csak munkaengedély (licenc) birtokában állhat munkaviszonyban, amelyet az egyetemi tanulmányokon felül kell megszereznie.

Az oktatásban alkalmazottak engedélyére vonatkozó előírásokat az erre vonatkozó szabályzat definiálja (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. Glasnik RS”, br. 22/2005)). A munkaengedély kiadásának célja az oktatási szakemberek önálló oktatási-nevelési tevékenységéhez szükséges szakmai kompetenciáinak biztosítása. Amennyiben az oktató vagy szakmunkatárs nem rendelkezik munkatapasztalattal, az oktatási intézményben egy éves ún. előkészítő (gyakornoki) programon vesz részt. A program során egy mentor ellenőrzi a mentorált oktatói-nevelői munkáját, aki segíti azt az oktatói tevékenység előkészítésében, elemzi a munkáját és segítséget nyújt a szakvizsgához való felkészülésben. A legfeljebb egy éves gyakornoki időszak sikeres szakvizsgával zárul, amely egyben a munkaengedély kiadásának alapfeltétele is. Amennyiben a szakember a munkába lépés pillanatában rendelkezik munkatapasztalattal, nem szükséges gyakornoki tevékenységet végeznie, azonban az írásbeli és szóbeli részből álló szakvizsgán való részvétel egyaránt kötelező. A szakvizsga tartalmát és folyamatát a munkaengedélyről szóló jogszabály összegzi (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. Glasnik RS”, br. 22/2005)). Sikeres vizsgázás esetén az oktatásért felelős minisztérium munkaengedélyt állít ki.

A felnőttképzési koordinátornak, az előírt egyetemi szintű képesítés mellett, felnőttnevelési tevékenységre felkészítő képzésben kell részt vennie⁵³. Az andragógus asszisztens esetében elegendő az érettségi és a mindössze 40 órás andragógus asszisztensi képzés. Egyik fent ismertetett munkahely esetében sincs munkatapasztalattal összefüggő előírás, sem annak feltüntetése, hogy az adott munkakör

⁵³ Nincs nyilvános információ a képzés szervezőjéről, időtartamáról, tartalmáról, a jelentkezés módjáról stb.

milyen fizetési csoportba tartozik. A munkakörök szerint elrendelt szakmai feladatokat a 16. táblázat tartalmazza.

16. táblázat. Az andragógus, andragógus asszisztens és felnőttnevelési koordinátor munkakörök ismertetése

Andragógus	Andragógus asszisztens	Felnőttnevelési koordinátor
Megtervezi és megszervezi a felnőttképzési programokat, részt vesz azok megvalósításában és nyomon követésében.	Informálja a potenciális résztvevőket a belépés lehetőségeiről, motiválja őket a bekapcsolódásra. Segíti a tanulókat a részvétellel kapcsolatos nehézségek leküzdésében.	Megtervezi, megszervezi a felnőttképzési programokat, részt vesz azok nyomon követésében.
Elemzi és részt vesz a nevelői munka kutatásában és értékelésében.	Segíti a résztvevőket a tanulásban fellépő nehézségek leküzdésében.	Részt vesz az oktatási intézmény különböző tevékenységeiben, mint a résztvevők nyilvántartása, piackutatás, marketing, pályázatírás.
Tanácsadói feladatokat lát el az alkalmazottak és a felnőtt résztvevők körében.	Segíti az oktatókat a képzés megvalósításában és az oktatási és tanulási anyagok kidolgozásában.	Segíti az oktatókat a képzési terv megvalósításában és a megfelelő oktatási módszerek kiválasztásában és előkészítésében.
A résztvevők eligazítása és fejlesztése érdekében együttműködik a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatallal, a szociális és egyéb intézményekkel.	Segíti az intézmény és a szociális partnerek és helyi önkormányzatok együttműködését.	Elősegíti és részt vesz az intézmény és a munkaerő-piaci (vállalatok, kamara) és egyéb szakmai szervezetek együttműködésében.
Részt vesz az intézményen belüli csoportok működésében.	Részt vesz a különböző iskolai és iskolán kívüli aktivitások lebonyolításában.	
Pedagógiai dokumentációt és nyilvántartás vezet.	Segíti a résztvevőket a megfelelő szakmai képzés kiválasztásában.	Képzési nyilvántartást vezet.
Részt vesz az intézményi dokumentumok kidolgozásában.	Részt vesz az általános iskola és középiskola közötti együttműködés kialakításában és működtetésében a résztvevők továbbtanulása érdekében.	Részt vesz az intézményi dokumentumok kidolgozásában (éves tervek, tanúsítványok).
	Adatgyűjtésben vesz részt.	Adatgyűjtésben vesz részt.
		Megszervezi és koordinálja a tanórákat, javaslatot tesz az órarend kialakítására
		Megtervezi, megszervezi és lebonyolítja a vizsgát; vizsgaanyagot készít és együttműködik a vizsgabizottsággal.

Forrás: Uredba o katalogu radnih mesta u javnim službama i drugim organizacijama u javnom sektoru („Sl. Glasnik RS”, br. 81/17) alapján saját fordítás és szerkesztés

Az oktatást szabályozó jogi aktusok csak felszínesen érintik az andragógus foglalkoztatására vonatkozó feltételeket, míg a felnőttnevelési koordinátor egyáltalán nem szerepel a jogszabályokban. A Törvény az oktatási rendszer alapjairól rendelkezése szerint az andragógus a hagyományos és a felnőtteknek szervezett általános iskolákban szakmai feladatokat láthat el (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, br. 27/18), 135. cikkely), valamint annak foglalkoztatása munkaengedély birtokában történhet (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, br. 27/18), 144. cikkely). A Felnőttnevelési törvény egy cikkelyben említi az andragógust, amely alapján az államilag elismert intézményekben szükség van az andragógusok részvételére. Amennyiben

az intézmény nem rendelkezik ilyen szakmunkatárssal, annak indokát az engedélyezési eljárás során értékeli és mentesítheti az intézményt a szakember foglalkoztatása alól (Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013)).

Az andragógus asszisztens több helyen megjelenik a jogszabályokban. Ezeknek a szakembereknek a munkafeladatait és foglalkoztatási feltételeit a Törvény az oktatási rendszer alapjairól, valamint a Pedagógus és andragógus asszisztensekről szóló szabályzat részletezi. Ezek alapján az andragógus asszisztens többek között segíti a felnőtt résztvevők bevonását az oktatásba és az intézmény foglalkoztatottjait a képzési program megvalósításában, kapcsolatot tart a helyi önkormányzattal és a felelős intézményekkel, szervezetekkel és egyesületekkel. A jogszabály egyértelműen mentesíti az andragógus asszisztenseket a munkaengedély kötelezősége alól. A foglalkoztatási feltételeket illetően határozott idejű szerződéssel alkalmazhatók, amely legfeljebb 12 hónapig tart és minden évben hosszabbítható (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja „Sl. Glasnik RS”, br. 27/18), 155. bekezdés).

Következtetésként megállapíthatjuk, hogy a jogszabályok túlnyomórészt az andragógus asszisztens szerepét hangsúlyozzák, akik esetében elegendő a középiskolai végzettség és a 40 órás szakmai továbbképzés ahhoz, hogy munkaengedély nélkül foglalkozzanak felnőttekkel. Ezzel szemben az akadémiai szinten képzett – és az állami oktatási intézményekben engedélyhez kötött – andragógus szerepei és foglalkoztatási feltételei nem definiáltak egyik hatályos jogszabályban sem. A formális és nem formális felnőttnevelési intézmények nem kötelesek andragógus szakembert alkalmazni, annak ellenére, hogy hivatalos munkakörnek minősül az állami oktatási intézményekben. Eszerint a felnőttnevelést, mint legitim szakmát ellátó, egyetemi szinten képzett andragógusok munkaerő-piaci helyzete nem szabályozott és nem is biztosított Szerbiában.

1.4.5. A felnőttnevelési szakemberek képzési lehetőségei Szerbiában

1.4.5.1. Akadémiai tanulmányok a felnőttnevelés területén

Az andragógia szak első gyökere Vicentija Rakić szerb pedagógus nevéhez fűződik, aki 1934/35-ös és 1935/36-os tanévben tartotta meg az első előadását a felnőttnevelés témakörében a Belgrádi Egyetem pedagógus-hallgatóinak (Ovesni, 2001). A II. világháború után a pedagógusképzés tartalmának újítása került a középpontba, amelyben helyet kapott a *népi felvilágosítás*⁵⁴ szeminárium is. A felnőttnevelés témaköre iránti érdeklődés fokozódása 1961/62-ben az Andragógia Csoport megalakulását eredményezte. Ezzel együtt megjelent a felnőttnevelés elmélete és módszertana specializáció a pedagógusképzésben, amely ötödik félév után vált elérhetővé a hallgatók számára. Az 1960-as években az első magiszteri és doktori fokozatszerzés is megtörtént a felnőttnevelés témakörében (Savićević, 2006). Az emberi erőforráshiány miatt csak több évvel később, 1977-ben alakult meg az Andragógia Intézet a Bölcsészettudományi Karon belül (Savićević, 2010). 1979-ben jelent meg a négyéves andragógia alapképzés. 1977/78-ban specializált tanulmányok is elérhetővé váltak a területen működő szakemberek számára, akik a tudásukat és kompetenciáikat gyarapíthatták három féléven keresztül (Ovesni, 2001; Savićević, 2006). Az 1990-es év végén bekövetkező háborús időszak negatív hatással volt az andragógusok képzésre és az intézmény tudományos munkásságára. Ettől függetlenül Szerbia sikeresen megőrizte a Felnőttnevelési Intézmény és a szak kereteit. 1994-ben megalakult az Andragógiai Tanulmányok⁵⁵ folyóirat, majd 2000-ben az Andragógus Társaság⁵⁶. A Belgrádi Egyetem Andragógia Intézete jelentős kutatási eredményekkel és nemzetközi kapcsolatokkal

⁵⁴ Szerb nyelven: narodno prosvetivanje

⁵⁵ Szerb nyelven: Andragoške Studije, angol nyelven: Andragogical Studies. Honlap: <https://as.edu.rs/>

⁵⁶ Szerb nyelven: Društvo za obrazovanje odraslih, angol nyelven: Adult Education Society. Honlap: <https://www.aes.rs/>

büszkélkedhet (Savićević, 2010). Megállapíthatjuk, hogy az andragógia tudományos diszciplínaként és egyetemi szakként is jelen van Szerbiában.

Szerbiában andragógia alap-, mester- és doktori képzés kizárólag a Belgrádi Egyetem Bölcsészettudományi Karán működik⁵⁷. Más egyetemeken csak tantárgyszinten tanulhatnak a hallgatók a felnőttnevelés tudományáról, erre jellemzően a bölcsészettudományi szakok biztosítanak lehetőséget. Néhány példával élve, az Újvidéki Egyetem és a Priština-i Egyetem pedagógia BA szakán az andragógia kötelező tantárgyként jelentkezik (5–6 kredit). A Kragujevac-i Egyetem Užicei Pedagógusképző Kar és a Niši Egyetem Vranjei Pedagógusképző Kar tanító BA szakokon, valamint a Kragujevac-i Egyetem tanítói és pszichológia BA szakokon választható tárgyként jelenik meg az andragógia. Az Újvidéki Egyetem Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon kizárólag a *hátrányos helyzetű felnőttek oktatása* cím alatt foglalkoznak ezzel a tudományággal. A mesterszakok jellemzően nem biztosítanak lehetőséget a felnőttnevelés mélyebb megismerésére. A Kragujevac-i Egyetemen a *vezetés az oktatásban* mesterszak keretében az *intézményi humánerőforrás-fejlesztés* kurzus tartalmaz andragógia ismereteket. A Katonaképző Egyetemen kötelező tantárgy például a *katonai andragógia*. Emellett a Priština-i Egyetem a pedagógus MA szakon teszi elérhetővé a *komparatív pedagógia és andragógia mindennapi értelmezései* tantárgyat. Andragógia doktori képzés kizárólag a Belgrádi Egyetemen működik, de felnőttnevelési témát más, pedagógiai fókuszú doktori iskolában is lehet választani. Megállapíthatjuk, hogy az andragógus képzés nem nyújt megfelelő országos lefedettséget, így a képzés megközelíthetősége hátráltató tényező lehet a más régiókban élő, potenciális hallgatók számára.

A Belgrádi Egyetem andragógia BA szak időtartama 4 tanév, ezen belül 8 félév. Az alapképzés 240 kreditet ér. A teljes képzés során 34 kötelező és 54 választható tantárgy teljesíthető. Ez azt jelenti, hogy egy tanévben legfeljebb 9 kötelező tantárgyból kell vizsgáznuk a hallgatóknak, a képzés további részét pedig a hallgatók az érdeklődésüknek megfelelően alakítják. Ez tükrözi a képzés nagymértékű rugalmasságát és az individualizáció jelenlétét. Az andragógia MA szak egy évet, ezen belül két félévet ölel fel és 60 kredittel zárul. A képzésre történő jelentkezés alapfeltétele az andragógia alapképzés és a sikeres felvételi vizsga. A képzés során 5 kötelező és 4 választható tantárgy teljesítése szükséges. A kötelező tantárgyak között szerepel a felnőttnevelési kutatások módszertana, valamint a szakmai gyakorlat, a záróvizsga és a szakdolgozat kidolgozása és megvédése. Összesen 12 választható tantárgy közül kell a hallgatóknak négyet teljesíteniük, amely biztosítja, hogy a képzés megfeleljen és alkalmazkodjon a hallgatók preferenciáihoz. Az andragógia PhD képzés ideje 3 tanév, ezen belül 6 félév. A képzés során 180 kredit teljesítendő. A jelentkezés alapfeltételei az andragógia mesterszintű iskolai végzettség, de legalább 300 kredit és 8-as átlagosztályzat⁵⁸ az alap- és mesterképzésen egyaránt. Amennyiben kevesebb, mint 8-as átlaggal rendelkezik a jelölt, legalább 3 nemzeti vagy nemzetközi tudományos folyóiratban megjelent publikációt kell felmutatnia. Abban az esetben, ha a jelölt nem andragógia mesterképzést fejezett, szintén legalább 300 kredittel és 8-as átlagosztályzattal jelentkezhet az alap- és mesterszakon, de különbözeti vizsgát kell tennie. A PhD képzésben 5 szaktantárgy teljesítése szükséges, ebből 1 db kötelező (elméleti-módszertani problémák az andragógia kutatásokban) és 4 db választható. A választható tantárgyak esetében a hallgató 3 tantárgycsoportból választhat 1 vagy 2 tantárgyat. A BA, MA és PhD képzések tantárgyainak számát a 17. táblázat foglalja össze (Univerzitet u Beogradu, 2022).

⁵⁷ A tantervekről bővebben: https://www.f.bg.ac.rs/en2/andragogy/study_prog

⁵⁸ Szerbiában az osztályzási skála 5-től 10-ig terjed az alábbiak szerint: 51 alatti pont elégtelen, 51–60 pont 6-os osztályzat, 61–70 pont 7-os osztályzat, 71–80 pont 8-as osztályzat, 81–90 pont 9-os osztályzat, 91–100 pont 10-es osztályzat.

17. táblázat. Az andragógia BA, MA és PhD képzések tantárgyainak száma

Képzés	1. tanév		2. tanév		3. tanév		4. tanév	
	Kötelező	Választható	Kötelező	Választható	Kötelező	Választható	Kötelező	Választható
BA	9	1	8	4	8	4	8 ⁵⁹	3
MA	5	4						
PhD	1	3 ⁶⁰	4 ⁶¹	1 ⁶²	5 ⁶³	/		

Forrás: Univerzitet u Beogradu (2022) alapján saját szerkesztés

Ami a részvételi arányt illeti az andragógia képzésekben, a felsőoktatási akkreditációért és a minőségellenőrzésért felelős nemzeti szerv határozza meg a maximális létszámot a képzésekben, az akkreditáció mandátuma 7 év. A 2021-től a BA, MA képzésekre legfeljebb 30 fő, míg a PhD tanulmányokra 10 fő nyerhet felvételt (Nacionalno telo za akreditaciju i proveru kvaliteta u visokom obrazovanju, 2022).

1.4.5.2. Felnőttnevelési szakemberek jogszabály szerinti továbbképzése

A hatályban lévő jogszabályok az általános iskolai felnőttnevelés és az államilag elismert képző intézmények alkalmazottainak szakmai továbbképzését írja elő. Az első esetben a Második Esély projekt fogalmazta meg elsőként a felnőttnevelési szakemberek andragógiai felkészítésének kulcsfontosságát, amely egyaránt vonatkozik a tanárookra, az iskola vezetésére és a középfokú szakképzés oktatóira. A program fenntarthatóságának céljával az új tanterv mellett akkreditálták a foglalkoztatottak kötelező kompetenciafejlesztését, amit az általános iskolai felnőttnevelés megvalósulásának tárgyi és személyi feltételeiről szóló szabályzat definiál⁶⁴. A szakmai továbbképzés négy modulból áll:

- 1) Általános andragógiai kompetenciák és az iskolai csoport kialakítása. Ez a modul 24 óra terjedelmű és minden alkalmazott számára kötelező, amely megismerteti a résztvevőket a tanulási eredmény-alapú program és az FOOO fogalmával, a tanulói igényekkel és az interaktív tanulás elméletével, a csoportmunka előnyeivel, a felnőttek motiválásának módszereivel és a különböző tanulási stílusokkal. A modul során a résztvevők képessé válnak az oktatói tevékenység megtervezésére.
- 2) A tanárok továbbképzését szolgáló modul, amely felkészíti a résztvevőket az oktatási terv és program megvalósítására. Az általános tantárgyakat oktatók esetében ez a modul 16 órát vesz igénybe, míg például a vállalkozásismeret, vagy a felelősségteljes élet tantárgy esetében 40 óra terjedelmű.
- 3) Az andragógus asszisztensek kötelező modulja (továbbképzési programja), amely összesen 16 órát foglal magába. Ezalatt az egyén elsajátítja az FOOO koncepcióját és megismeri a tanulási folyamatban betöltött szerepét, amely során hozzájárul a tanítás megvalósításához, támogatja

⁵⁹ Ebből 1 tantárgy szakmai gyakorlat.

⁶⁰ Választható: 1 választható a felkínált 7 tantárgy közül, valamint további 2 választható a felkínált 7 tantárgy közül.

⁶¹ Önálló kutatómunka (2 darab) és a disszertáció kidolgozására (2 darab) vonatkozó tantárgyak.

⁶² 1 választható tantárgy a meglévő 5 közül.

⁶³ Önálló kutatómunka (2 darab) és a disszertáció kidolgozására és védésére (3 darab) vonatkozó tantárgyak.

⁶⁴ Pravilnik o uslovima u pogledu prostora, opreme, nastavnih sredstava i stepena i vrste obrazovanja nastavnika i andragoških asistenata za ostvarivanje nastavnog plana i programa osnovnog obrazovanja odraslih ("Sl. Glasnik RS", br. 13/2013),

és segíti a tanárokat, együttműködik az iskola külső partnereivel. Képesse válik arra, hogy felmérje a résztvevők egyéni és szociális jellemzőit és igényeit, a tanulók motiválásra stb.

- 4) Középfokú szakképzésben oktatók felkészítése a szakmai tantárgyak megvalósítására. A modul terjedelme 16 óra.

Az Éves Felnőttnevelési Tervek alapján magas a felnőttoktatók fluktuációja az általános iskolákban, így az újonnan érkező oktatók továbbképzése nagy jelentőséggel bír, ugyanakkor kihívást is jelent. Az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 elemzése alapján a felnőttnevelési szakemberek továbbképzésére vonatkozó előírásokat nem tartották be az intézmények (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020). Ezen a területen történt előrelépés az elmúlt két évben, ugyanis 2021 végéig a megközelítőleg 900 oktató közül 422-en végezték el a kötelezően előírt kompetenciafejlesztést, a 82 andragógus asszisztens közül pedig 30-an vettek részt a szakmai felkészítésben (Odluka o utvrdivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za 2022. godinu). A megvalósított továbbképzések ellenére a statisztikai adatokból arra következtethetünk, hogy a felnőttek általános iskolai oktatásának realizálását végrehajtó személyzet több, mint fele nem rendelkezik andragógiai-didaktikai felkészültséggel.

A büntetésvégrehajtási intézményekben folyó általános iskolai oktatók képzésének kidolgozását az Andragógusok Társasága (DAS) 2018 novembere és 2019 decembere között, Erasmus+ projekt⁶⁵ keretében kezdte meg törökországi és olaszországi szakértőkkel. A projekt során egy kézikönyv készült az oktatók továbbképzését végrehajtó trénerek számára. A projekt egyik célja volt a büntetésvégrehajtási intézményekben résztvevő oktatók célirányú felkészítésének integrálása a már létező FOOO továbbképzési rendszerbe (Basic Andragogical Training for Prison Educators project, 2020). Az andragógus asszisztensekről szóló szabályzatban már megjelenik ez a tartalom egy különálló modulként, a következő tartalmi elemekkel:

- az FOOO résztvevőinek jellemzői a büntetésvégrehajtási intézményekben,
- az FOOO program implementálásának feltételei a büntetésvégrehajtási intézményekben,
- az andragógus asszisztens szerepe az FOOO program implementálásában,
- tanulók motiválása a büntetésvégrehajtási intézményekben,
- andragógus asszisztensek szerepe az oktatókkal és szakmai csoporttal való együttműködésben a büntetésvégrehajtási intézményekben,
- andragógus asszisztensek szerepe a tanulóktól vezetett iskolai dokumentumok vezetésében a büntetésvégrehajtási intézményekben,
- andragógus asszisztensek szerepe a tananyagok kidolgozásában a büntetésvégrehajtási intézményekben,
- andragógus asszisztensek szerepe a tanulók nyomon követésében és értékelésében a büntetésvégrehajtási intézményekben.

A modul 16 órás és minden oktatóra érvényes, aki részt vesz a büntetésvégrehajtási intézmények FOOO programjának megvalósításában (Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškome asistentu („Sl. Glasnik RS”, br. 87/2019)).

A Felnőttnevelési törvény már felismeri a szakemberek tudásának és felkészültségének jelentőségét a felnőttnevelési tevékenység minőségi megvalósulásának folyamatában, így a felnőttnevelési-módszertani felkészítést kötelező érvényűvé teszi minden JPOA intézményben alkalmazott szakember számára. A törvény legelső változata alapján az andragógus kompetenciák elsajátításának/bizonyításának három módját definiálta:

⁶⁵ Projekt elnevezése angol nyelven: Basic Andragogical Training for Prison Educators (BATPE)

- 1) 8 modulból (7 kötelező) álló továbbképzés keretében, amelyet a Belgrádi Egyetem Andragógia és Pedagógia Intézete szervez,
- 2) az andragógiai egyetemi tanulmányok keretében, és
- 3) az Andragógusok Szakmai Egyesületében megvalósuló, a már birtokolt felnőttnevelési kompetenciák felmérése és validálása útján.

Ezt a törvényi előírást jelentős kritikák illették a képző intézmények részéről, ugyanis igény mutatkozott a továbbképzésekre vonatkozó kötelezettségek csökkentésére (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020). Válaszul a 2021 decemberében végbemenő jogszabályi változások az eddigi szakmai felkészítés rugalmatlanságára hivatkozva további képzési utakat is megnyitott, mint:

- 4) az intézményben foglalkoztatás alatt álló andragógus szakmunkatárs által lebonyolított továbbképzés,
- 5) az andragógia egyetemi képzés lebonyolításáért felelős intézmény igazolása a felnőttekkel való munkához szükséges kompetenciák birtoklásáról (felmérés és validálás) (Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa Javnog Priznatog Organizatora Aktivnosti Obrazovanja odraslih („Sl. Glasnik RS”, 130/2021), 14. cikkely).

A jelenleg aktuális jogszabály definiálja azokat a kompetenciákat is, amelyekkel a felnőttnevelési szakembereknek rendelkezniük kell:

- 1) felnőttnevelési tevékenység tervezése és lebonyolítása,
- 2) a felnőttek tanulásra való ösztönzése,
- 3) módszerek és technikák a felnőttnevelésben,
- 4) kommunikáció és csoportdinamika a felnőttek oktatásában és tanulásában,
- 5) teljesítményértékelés (Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa Javnog Priznatog Organizatora Aktivnosti Obrazovanja odraslih („Sl. Glasnik RS”, 130/2021), 13. cikkely).

A felsorolt kompetenciák közül személyenként legalább három birtoklását a JPOA státusz megszerzését követő három hónapon belül kell bizonyítani az engedélyeztetési eljárásért felelős állami szervnél. A jogszabálynak megfelelően szakmai továbbképzést szervezhet a JPOA intézményben foglalkoztatott andragógus szakmunkatárs a szabályzatban meghatározott tartalomnak megfelelően. Amennyiben ez nem kivitelezhető, a Belgrádi Egyetem Pedagógia és Andragógia Intézete a szakmai továbbképzések kizárólagos szervezője.

A Pedagógia és Andragógia Intézetében megvalósuló továbbképzés modulrendszerű. A továbbképzés 5 modulból áll, amelyek megfelelnek a jogszabályban előírt kompetencia-területeknek (eddig 7 kötelező és egy választható modulból állt a képzés). A modulok egyenként 16 órát vesznek igénybe, ebből 8 óra a személyes részvétel és 8 óra az otthoni felkészülés⁶⁶. A frontális oktatáshoz kapcsolódóan minden résztvevőnek dolgozatot kell készítenie, amelyet a továbbképzést szervező intézmény munkatársai értékelnek. Az értékelés minőségétől függ, hogy a résztvevő teljesíti-e a továbbképzés adott modulját, amelyről hivatalos igazolást kap. A továbbképzés jellemzően aktív részvételen alapuló csoportmunkára alapoz, amely igényli a szakemberek aktív részvételét. Az otthoni felkészülés során az adott modulhoz kapcsolódó személyre szabott feladat kidolgozása történik, amelyet a foglalkoztató intézményben betöltött szerephez/tantárgyhoz igazodóan kell elkészíteni. Például a felnőttek motiválása kapcsán meg kellett fogalmazni, hogy az adott oktató, képzésszervező milyen

⁶⁶ Bővebben: Institut za pedagogiju i andragogiju. Honlap: https://www.f.bg.ac.rs/instituti/PEA/programi_strucnog_usavrsavanja

módon próbálja a felnőtt tanulót motiválni a tanulásban, konkrét gyakorlati szituációk bemutatásával. A képzés költsége modulonként 3900⁶⁷ dinár (ezt megelőzően 6000 dinár volt), amely nem tartalmazza az útiköltséget és az étkezést. Habár a továbbképzés költségvonzata csökkent az eddigiekhez képest, továbbra is jelentős kihívást jelenthet az intézményeknek. A továbbképzések egy részének (legalább 3 modul/fő) finanszírozása a felnőttnevelési tevékenység megkezdése/lebonyolítása előtt esedékes, mielőtt az intézmény képzésből származó jövedelemre tenne szert. Az Éves Felnőttnevelési Tervek beszámolóai alapján csak kevés intézmény tudta a továbbképzésre vonatkozó kötelezettségét határidőn belül (6 hónap) teljesíteni, főként szervezési okokból – a Pedagógia és Andragógia Tanszék a rendelkezésre álló erőforráshiány miatt a továbbképzés moduljait kevesebbszer hirdette meg, mint azt a résztvevők igényelték volna, valamint a COVID vírushelyzet is negatív hatással volt a képzések megvalósulására (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2019). A 2021-es beszámoló alapján az elmúlt években növekedett a részvételi arányszám a továbbképzéseken. A tervekben nem szerepel, hogy a JPOA intézményekben pontosan hány szakembert foglalkoztatnak, így nem tudjuk megítélni a képzések lefedettségét. A Felnőttnevelési Társaság elemzése alapján az Éves Felnőttnevelési Terv beszámolója és a továbbképzés szervezőjének, a Pedagógia és Andragógia Intézet részvételi nyilvántartása között szignifikáns különbségek merülnek fel (Društvo za obrazovanje odraslih, 2021). A szervezői adatok alapján a szakmai továbbképzésekben jelentősen kevesebb számú szakember vett részt 2017 és 2020 között, mint azt a minisztériumi beszámolók feltüntetik. A két nyilvántartás összehasonlítását a 18. táblázat tartalmazza. Az időintervallumok között egy év különbség van, azonban a 2020-as évre vonatkozó terv beszámolója nem tartalmazza a továbbképzésre vonatkozó adatokat.

18. táblázat. A kötelező továbbképzések részvételi arányszámának modulonkénti összehasonlítása a JPOA intézmények körében, 2017 és 2021 között

Modulok sorszama	A modul eredményesen teljesítők száma	
	Éves Felnőttnevelési Terv 2017-2021	Pedagógia és Andragógia Intézet 2017-2020
1. Modul	408	170
2. Modul	417	185
3. Modul	392	122
4. modul	389	132
5. modul	374	142
6. modul	381	127
7. modul	355	143

Forrás: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2021) és Društvo za obrazovanje odraslih (2021) alapján saját szerkesztés

Az államilag elismert intézmények foglalkoztatottjai az andragógus-kompetenciákkal összefüggő kötelezettségeiket validáció útján is teljesíthetik. A szerbiai Andragógusok Társasága⁶⁸ (továbbiakban: DAS) felelős a felnőttnevelési szakmai kompetenciák felméréseért és elismeréséért, amely a portfóliómódszeren alapul. A potenciális jelentkezőknek hivatalos dokumentummal kell bizonyítaniuk, hogy a tudásuk és kompetenciáik megfelelnek az elvárt szakmai kompetenciáknak. A DAS által felmért kompetenciák köre megegyezik a Felnőttnevelési törvényben előírt 5 kompetencia-területtel. Az Andragógus Társaság 2020 és 2021 közötti, a JPOA szakemberei körében végzett felmérés alapján a validációs eljárás nem elég átlátható és nem nyújt elegendő információt a felhasználók számára arról, hogy mely konkrét kompetencia-területek elismerése, milyen feltételek

⁶⁷~ 12584 forint [2023.03.07.]

⁶⁸ Szerb nyelven: Društvo andragoga Srbije. Honlap: <http://andragog.org/>

mellett lehetséges a folyamat során (Društvo za obrazovanje odraslih, 2021). Az értekezés írásának időpontjában (2023.03.08.) a validációs eljárás módosítás alatt áll, aminek részletei egyelőre nem ismertek.

2. PRIMER KUTATÁSOK

A szerbiai felnőttnevelési szakemberek helyzetének és professzionalizációjának vizsgálata több lépésből tevődött össze. A szakirodalmi elemzést követően primer kutatásokat végeztünk, ezen belül empirikus és nem-empirikus, valamint kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerekkel megvalósuló vizsgálatokat (19. táblázat). A kutatás első lépését képezte a szerbiai jogszabályok és képzési programok részletes tartalomelemzése, amit a szerbiai felnőttnevelés területén döntéshozói és/vagy stratégiaalkotói pozícióban lévő, állami hivatalokban dolgozó szakértők véleményének feltárása követte a felnőttnevelés aktuális helyzetéről. A kutatás során mélyebb betekintést nyertünk a szerbiai felnőttnevelési rendszer hatékonyságába, beleértve többek között a jogszabályi előírások gyakorlati megvalósulását és a felnőttnevelési szakemberek működési jellemzőit. Az interjúkutatás tapasztalataira építve szűkítettük a tudományos kutatás irányát a szerbiai felnőttnevelési szakértők körére, amelyet a felnőttnevelési rendszert szabályozó jogszabályok és a felnőttnevelési szakemberek fejlesztését célzó képzési programok komparatív tartalomelemzésével egészítettünk ki. Az összehasonlító kvalitatív kutatás célországai Magyarország és Szerbia voltak. A primer kutatások eredményei alapján kidolgozott saját fejlesztésű kérdőív tesztelését előmérés keretében végeztük hólabda-módszerrel kiválasztott felnőttnevelési szakemberek körében, amelyet nagymintás lekérdezés követett.

19. táblázat. A doktori értekezés alapjául szolgáló kutatások jellemzői

	Időpont és helyszín	A kutatás célja	Minta	Módszer-mérőeszköz
Nem-empirikus	2017-2020	A szerbiai felnőttnevelés rendszerszintű elemzése	Jogszabályok (törvények, rendeletek, döntések, stratégiák)	Kvalitatív kutatás – Tartalomelemzés, komparatív tartalomelemzés
	2017-2020	A szerbiai felnőttnevelési szakemberek fejlesztését célzó felsőoktatási és kötelező (tovább)képzések tartalmi elemzése	Egyetemi tantervek, képzési programok elemzése	Kvalitatív kutatás – Tartalomelemzés, Komparatív tartalomelemzés
Empirikus	2018.09.01-2019.08.31.	Felnőttnevelési, ezen belül döntéshozói vagy stratégiaalkotói pozícióban lévő, állami hivatalokban dolgozó szakértők felnőttnevelési rendszerről alkotott nézeteinek feltárása	Belgrádi Egyetem, Nevelésért, tudományért és technológiai fejlődésért felelős Minisztérium és Foglalkoztatási Hivatal felnőttnevelési szakértői (összesen N=6)	Kvalitatív kutatás- Félig strukturált interjú
	2020.08.18-2020.09.01.	Pilot-kutatás – saját fejlesztésű kérdőív tesztelése	N=12 nem formális intézményben foglalkoztatott szakember	Kvantitatív kutatás - Strukturált kérdőíves lekérdezés
	2020.10.01-2020. 12.23.	Nagymintás lekérdezés - Felnőttnevelési szakemberek kérdőíves lekérdezése	N=304 formális és nem formális felnőttnevelésben foglalkoztatott szakember	Kvantitatív kutatás - Strukturált kérdőíves lekérdezés

2.1. NEM-EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – A TARTALOMELEMZÉSEN ALAPULÓ KUTATÁSOK ISMERTETÉSE

2.1.2. A kutatás célja és relevanciája

A szakmák (ki)alakulásával kapcsolatos szociológiai elméletekben gyakran kiemelkedő szerephez jutott az állam, hiszen az általa formált jogszabályi rendszer közvetlen hatást gyakorol a szakma ellátóinak körére, a szakmai tevékenység végzésének módjára és feltételrendszerére, a tevékenység szankcionálására és a szakmai képzés biztosítására (Evetts, 2013, 2018). Ezzel összefüggésben például azokat a szakmaelméleteket említhetjük meg, amelyek felülről (*from above*) vagy belülről (*from within*) irányuló (McClelland, 1990), vagy szervezett (*organizational*) vagy szakmai/szakmából eredő (*occupational*) professzionalizmus (Evetts, 2018) között tesznek különbséget, jellemzően differenciálva az anglo-amerikai és európai országok között. Eszerint a szakma kialakulása és fejlesztése megvalósulhat a szakmacsoport belső erejének köszönhetően (tagok autoritása, interakciója, szakmai etika – *from within*), illetve az állami beavatkozással, amely a tevékenység gyakorlati megvalósulását szabályozza (*from above*). Freidson (2001) szerint az állam „az ideális professzionalizmus létrehozásához, fenntartásához és érvényesítéséhez szükséges kulcsszereplő” (Freidson, 2001. p. 132), mivel megszabja a munkaerő-piaci tevékenységek körét, engedélyezi és támogatja a munkamegosztás szakmai alkotmányát, megvédi a szakma tagjait a fogyasztóktól és versenytársaktól, legitimálja a szakmán belüli képzési rendszert és hitelességet nyújt a szakmai ideológiáknak. Továbbá az állam felelős az oktatáspolitikák és a törvények kidolgozásáért, amely jelentős hatást gyakorol a felnőttnevelés professzionalizálására, amelyre a képző intézmények által biztosított foglalkoztatási feltételek és a szakmai gyakorlathoz kialakított közeg is befolyással bír (Egetenmeyer, 2016). Mindezek alapján a felnőttnevelési szakemberek jellemzőinek és professzionalizációjának vizsgálata a szakmai tevékenység gyakorlati megvalósulását szabályozó országos jogszabályi környezet kontextusában vizsgálandó. A jogi aktusok határozzák meg többek között a felnőttnevelési szakemberek szerepének nemzetszintű jelentőségét és az oktatáspolitikai irányokat (stratégiák), szabályozzák a felnőttnevelési szakemberek alkalmazását és foglalkoztatási feltételeit (törvények, szabályzatok, döntések), a munkavégzéshez elvárt képesítéseket és azok szakmai tartalmát (egyetemi képzés és továbbképzés). A primer, nem-empirikus jellegű kutatás célja az elsődleges forrásból származó dokumentumok tartalomelemzése volt, amely a vizsgált téma mélyreható megismerését szolgálta, és hozzájárult az empirikus kutatás megalapozásához és tervezéséhez. Az alábbi fejezetben a kutatás részletezéséhez a már korábban megjelent publikációkat használtuk fel (Beszédes, 2020, 2020a, 2021, 2022).

2.1.3. Mérészköz és adatgyűjtés

A kutatás keretében tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk a felnőttnevelési szakemberek tevékenységét szabályozó jogszabályi környezetet és az andragógus szakmára felkészítő egyetemi képzések tartalmát (Beszédes, 2020, 2020a, 2021, 2022). Az elemzés során kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzést alkalmaztunk, a kutatás feltáró jellegéből kiindulva induktív kódolási technikával dolgoztunk (Bengtsson, 2016). Annak érdekében, hogy jobban megismerjük a nemzeti sajátosságokat, a tartalomelemzéssel egyidejűleg kontextus-központú megközelítést (Egetenmeyer, 2016a) is alkalmaztunk, ami a terület komparatív vizsgáldását jelenti két, vagy több ország hasonlóságainak és különbözőségeinek feltárása érdekében (Charters, 1999). A felnőttnevelésben alkalmazott komparatív elemzés többek között hozzájárul a vizsgált terület mélyebb megértéséhez, a felnőttnevelés mint tudományos diszciplína fejlesztéséhez, a szakmai identitás formálásához (Savičević, 1999) és az egymástól történő tanuláshoz (Charters & Siddiqui, 1989). Ennek érdekében a két részterület vizsgálata

során a szerbiai és magyarországi jellemzők összehasonlítására is vállalkoztunk. A vizsgálatba bevont országok választásának szempontrendszerei az alábbiak voltak:

- a) földrajzi szempontból szomszédos országok, amely lehetővé teszi a jó gyakorlatok és az információ áramlását,
- b) a szerző mindkét ország oktatáspolitikai gyakorlatát és államnyelvét ismeri,
- c) az Európai Unió tagja (Magyarország), vagy csatlakozási folyamatban lévő ország (Szerbia),
- d) mindkét országban megvalósul egyetemi szintű andragógus képzés.

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

K₁: A nemzeti oktatási jogszabályok tartalmazznak-e, és ha igen, milyen mértékben, a felnőttoktatók, valamint a felnőttnevelési szakemberek szakmai és iskolai végzettségére, alkalmazási feltételeire és szakmai-módszertani továbbképzésére vonatkozó előírásokat? Melyek a két ország közötti hasonlóságok és eltérések?

K₂: Milyen hasonlóságokat és eltéréseket állapíthatunk meg a felnőttnevelési szakemberek történelmi alakulásában Magyarországon és Szerbiában? Milyen tartalmi hasonlóságok és eltérések jelentkeznek az egyetemi szintű andragógus képzések tartalmában a választott országok között?

2.1.4. Minta

A tartalomelemzésen alapuló kutatás mintaválasztása relevancia és teljeskörű mintavétellel történt (Krippendorff, 2014). A felnőttnevelésre vonatkozó jogszabályok esetében a relevancia mintavételt alkalmaztunk, amely során először az oktatási rendszerre vonatkozó jogszabályokat gyűjtöttük össze, amelyet tovább szűkítettünk a felnőttnevelés területére. Az egyetemi képzési programok esetében a teljeskörű-mintavételt alkalmaztunk, olyan tanterveket vontunk be a vizsgálatba, amelyek állami szintű képzésként a felnőttnevelési szakemberek képzésére és továbbképzésére vonatkoznak. A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszerrel is elemeztük az adatokat az Atlas.ti és SPSS adatelemző programok segítségével. A kutatás során felhasznált dokumentumokat (N=42) a 20. táblázat szemlélteti.

A komparatív összehasonlítás alapját a szerbiai és magyarországi jogszabályok, valamint országokként egy felsőfokú intézmény választott képzési programjai alkották. Eszerint a Szegedi Tudományegyetem közösség-szervezés BA, andragógia MA és neveléstudományi doktori képzés programját a Belgrádi Egyetem andragógia BA, MA és doktori képzéseivel vetettük össze.

Magyarországon az andragógia alapszak 2006 szeptemberében indult meg legelőször a Bologna-rendszer keretében. A jelentős hallgatói létszámmal működő andragógia alapszak fejlődésére negatívan hatottak a 2012 utáni kormányzati intézkedések⁶⁹, melyek eredménye a szakra jelentkezők létszámának drasztikus csökkenése volt (Juhász, 2016; Farkas, 2016). Az andragógia alapszak 2015-ben, a felsőoktatásban szerzhető képesítések jegyzékéről és új képesítési jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015-es számú kormányrendelettel megszűnt. A szak az utolsó évfolyamát 2016 szeptemberében indította el. Az andragógia alapképzés helyét 2016 után a közösség-szervezés alapszak vette át, amelynek első évfolyama 2017-ben indult. Az andragógia alapszak „utódjaként” megjelenő közösség-szervezés szak célja olyan szakemberek képzése, akik képesek a különböző kulturális intézmények működtetésére. Mivel a közösség-szervezés BA nem ugyanarra a szakmára készíti fel a hallgatókat, mint az andragógia BA, a két képzési program összehasonlítását fenntartásokkal kezeltük.

⁶⁹ Mint például emelt szintű érettségi követelmények bevezetése, államilag támogatott helyek csökkentése, képzésre való bejutás ponthatárának felemelése. Bővebben lásd: Juhász (2016), Farkas (2016).

Ennek ellenére a közösség-szervezés alapszak három szakiránya között megjelenik a humánfejlesztő (kulturális közösség-szervező, ifjúsági közösség-szervező mellett), ami átörökítette a felnőttképzéssel kapcsolatos stúdiumokat, így fontosnak tartottuk ennek az alapszaknak a vizsgálatát is (Beszédes, 2020).

20. táblázat. A kutatás során felhasznált dokumentumok jegyzéke

Szerbia	Magyarország
Jogszabályok, stratégiák (15 dokumentum)	
Oktatásfejlesztési Stratégia Szerbia, 2020	Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra
Törvény a felnőttképzésről - Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013, 88/2017-dr. zakon, 27/2018-dr. zakon i 6/2020 dr. zakon)	2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
Felnőttképzés végrehajtási szabályzata - Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora... („Sl. Glasnik RS”, br. 89/2015)	11/2020.(II.7) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról
Akcióterv a stratégia végrehajtásáról - Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine.	Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája cselekvési terv 2014-2020
Általános oktatási és nevelési törvény - Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27-2018 – dr. zakon i 6/2020.)	2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
Általános oktatási és nevelési törvény végrehajtási szabályzata - Pravilnik o uslovima u pogledu prostora... („Sl. Glasnik RS”, br. 13/13, 18/13)	Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira, 2019
Szabályzat a formális felnőttoktatási tervektől és programokról - Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 13/13)	
Képzési programok (27 dokumentum)	
Andragógia BA – Belgrádi Egyetem	Közösség-szervezés BA – Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Andragógia MA – Belgrádi Egyetem	Andragógia MA – Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Nyíregyházi Egyetem, Milton Friedman Egyetem
Andragógia PhD – Belgrádi Egyetem	Neveléstudományi doktori képzés- SZTE, ELTE, Eszterházy Károly Egyetem, Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem
Andragógus-asszisztens, andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztő képzés (törvényi szabályozás)	Szakirányú továbbképzések a felnőttnevelés területén – felnőttképző és pedagógus-szakvizsga (BME, DUE), felnőttoktatási fejlesztő (DUE), felnőttképzési akkreditációs tanácsadó (DE), felnőttképzési menedzser (EKE), felnőttképzési szervező (EKE), andragógus pedagógus (SZTE)

A következő fejezetekben a nemzetközi összehasonlítás eredményeit mutatjuk be. A kutatás során a magyarországi képzési programok intézményenkénti összehasonlítása is megtörtént, aminek eredményei Beszédes (2020) tanulmányában olvashatók.

2.1.5. Eredmények

A magyarországi és szerbiai jogszabályok komparatív elemzéséből azt az általános következtetést vontuk le, hogy a szerbiai jogi előírások és stratégiák mélyrehatóbban foglalkoznak a felnőttnevelési szakemberek témakörével, mint a magyarországi jogszabályok. A törvényi szabályozás például kiterjed a kötelezően alkalmazandó szakemberek körére és szakmai felkészítésére, ami kizárólag az általános iskolai felnőttnevelési intézmények (FOOO) és az államilag elismert nem formális felnőttnevelés intézmények (JPOA) körére vonatkozik. Ettől függetlenül a jogi előírások és azok megvalósítása gyakran nincs összehangolva a gyakorlatban, amelyet a szakirodalmi elemzés is alátámasztott.

A magyarországi szabályozás csak felszínesen érinti ezt a szakterületet, a felnőttnevelésben oktatói vagy egyéb szakértői szerepet betöltők iskolai és szakmai felkészültségére nem található részletes előírást. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy Magyarországon bárki oktathat a felnőttképzésben, ami negatív hatással van a szakma professzionalizációjára, hiszen ez bizonyos mértékben a szakma presztízsét és társadalmi megítélését is rontja. A szakemberek továbbképzéséért a felnőttképzési intézmények a felelősek, azonban annak tartalmára, rendszerességére és időtartamára nincs jogszabályi előírás. Emellett az andragógus szakemberek alkalmazása sem kötelező a gyakorlatban, az helyettesíthető más szakképzettséggel (11/2020 Korm.rendelet 12§). Az andragógus szakemberekkel kapcsolatban feltétlenül meg kell említenünk az andragógia alapképzés megszűnését 2016-ban, ami azt jelenti, hogy ez a szakma egyetemi alapképzés nélkül maradt. A felsoroltakból arra következtetünk, hogy Magyarországon a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációja gyengébb, mint Szerbiában. A felnőttnevelésre érvényes jogszabályi környezet mellett a magyarországi és szerbiai egyetemi képzések tanterveinek elemzésében is jelentős különbségeket tártunk fel, amelyeket az alábbiakban ismertetünk.

A komparatív összehasonlítás során a Szegedi Tudományegyetem közösség-szervezés BA, andragógia MA és neveléstudományi doktori képzések 2019-es tanévre vonatkozó tanterveit hasonlítottuk össze a Belgrádi Egyetem andragógia BA, MA és doktori képzés tanterveivel. A magyarországi és szerbiai szakemberképzés is a Bologna-rendszer szerinti három ciklusú képzésben valósul meg. Magyarországon az alapképzés három évre (180 kredit), a mesterképzés két évre (120 kredit), a doktori képzés pedig négy évre (240 kredit) terjed ki. Ezzel szemben Szerbiában az alapképzés négy évet (240 kredit) ölel fel, míg a mesterképzés egyet (60 kredit), a doktori képzés pedig hármát (180 kredit). A képzési programok részletes összehasonlítását az Atlas.ti kvalitatív adatelemző program segítségével végeztük. A tantárgycsoportokat a képzési hálótérvek tartalmi elemzése során alakítottuk ki, minden tantárgycsoport egy-egy kódot jelent. A kódokat az adott tantárgy tartalmának megfelelően hoztuk létre. Például a *felnőttnevelési jog* tantárgy nem a felnőttnevelés kód alá került, hanem a joghoz. Hasonlóképpen, például a szociálpszichológia értelemszerűen a pszichológia része lett. Fontos hangsúlyozni, hogy a felnőttnevelési jelző több esetben szerepel a tantárgyakban, azonban mégsem az andragógia kód részei. Tehát a képzések során több olyan tantárgy van, amely az andragógiához direkt vagy indirekt módon kapcsolódik. Az *andragógia, felnőttnevelés és humánerőforrás fejlesztés* tantárgycsoportba kerültek például azok a tantárgyak, amelyek a felnőttek tanulására, a felnőttnevelés mint tudományág elméleti megközelítéseire, a felnőttek oktatási módszereire, a felnőttképzések szervezésére és értékelésére, a kompetenciafejlesztésre irányulnak. Ezek a kategóriák a mesterképzések esetében bizonyos mértékben eltérnek.

A továbbiakban a magyarországi Szegedi Tudományegyetem (továbbiakban: SZTE) és a szerbiai Belgrádi Egyetem (továbbiakban: BE) tanterveinek összehasonlítását mutatjuk be részletesen. Magyarországon több felsőoktatási intézmény szervez közösségszervezés BA, andragógia MA és neveléstudományi doktori képzéseket, ezek ismertetése megtalálható Beszédes (2020) tanulmányában.

Az alapképzések tanterveiben az SZTE-n 18 tantárgycsoportot, a BE-n 19 tantárgycsoportot azonosítottunk. Ez utóbbi esetben a tantárgyak többsége a felnőttnevelés témakörére irányul, míg a magyarországi képzésről ez nem mondható el. A vizsgált alapképzések tanterveiben hangsúlyos tantárgycsoportokat a 21. táblázat foglalja össze. Eszerint az SZTE-n az andragógia, a közgazdaságtan és a kultúráközvetítés tantárgycsoportok a legdominánsabbak, míg a BE-n az andragógia, pszichológia, szociológia és művelődéstörténet.

21. táblázat. Domináns tantárgycsoportok és az azokhoz tartozó tantárgyak száma a Szegedi Tudományegyetem közösségszervezés és a Belgrádi Egyetem andragógia alapképzésekben

Tantárgykódok	SZTE	BE
	közösségszervezés BA	andragógia BA
andragógia, humán erőforrás fejlesztés	8-9	21
pszichológia	3	14
gazdaságtan	8	5
kultúráközvetítés	8	0
tanácsadás	5	3
szakmai gyakorlat	5	1
ifjúsági munka	6	1
kommunikáció	6	2
szociológia	3	6
művelődéstörténet, művelődésemélet	4	7

Az SZTE és a BE andragógia mesterképzésen belül található, tanévekre bontott kötelező tantárgyak mennyiségét és össz kreditértékét a 22. táblázat szemléltetni.

22. táblázat. Az andragógia mesterképzés tantárgyainak száma és kreditértéke, SZTE és BE

Ország	1. év				2. év			
	Kötelező		Választható		Kötelező		Választható	
	Tantárgyak	Össz kredit	Tantárgyak	Össz kredit	Tantárgyak	Össz kredit	Tantárgyak	Össz kredit
SZTE	17	61	/	/	11	39	4	10
BE	1	6	17	24			/	

Szerbiában a teljes mesterképzés során (1 év) mindössze 1 kötelező tantárgyat kell teljesíteniük a hallgatóknak, ez a *Felnőttoktatás és tanulás kutatási módszertana*. Emellett a hallgatók további 4 választható tantárgyat vehetnek fel a lehetséges 17-ből, valamint teljesíteniük kell a diplomamunkával összefüggő kötelezettségeiket. A választható tantárgyak magas aránya azt is jelenti, hogy a hallgató a saját érdeklődési körének megfelelően alakíthatja a tanulmányait, ami rugalmassá teszi a képzést. Magyarországon a mesterképzés során teljesítendő tantárgyak száma legalább 28, amelyek kreditértéke tantárgyanként 3 és 5 között váltakozik. Emellett záróvizsga és diplomamunka keretében kell a hallgatóknak bizonyítaniuk a megszerzett tudásukat.

23. táblázat. Az SZTE és BE andragógia mesterképzés domináns tantárgycsoportjai és az azokhoz tartozó tantárgyak száma

Tantárgycsoportok	SZTE	BE
Andragógia, humán erőforrás fejlesztés	12	4
Egyéb	3	5
Közgazdaságtan és vállalkozásismeretek	3	5
Kutatásmódszertan	3	4
Tanulásméletek	1	3

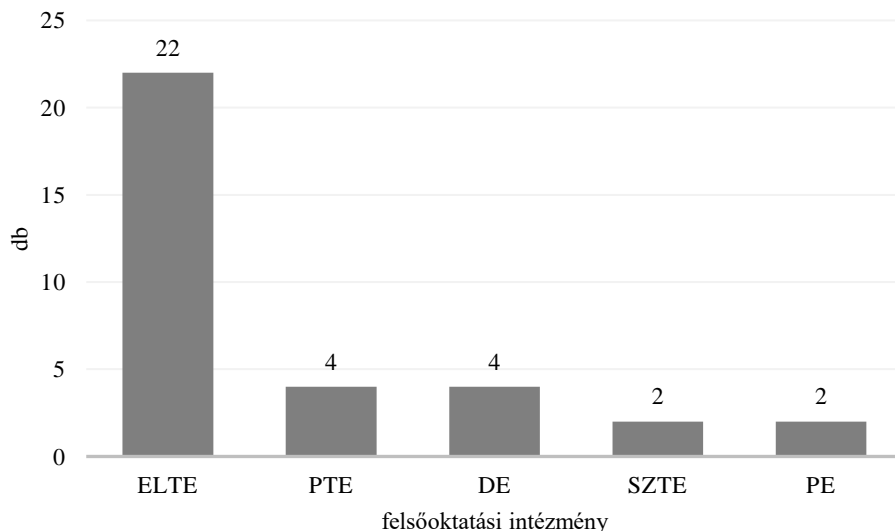
A magyarországi és szerbiai mesterképzésben szereplő domináns tantárgycsoportokat a 23. táblázat mutatja be. A tantárgycsoportok elemzésekor figyelembe kell venni a képzések hosszát, ami a BE esetében csak egy év. Emellett a szerbiai egyetemen az andragógia tantárgycsoport konkrétan a felnőttnevelés módszertanával és elméleti háttérével foglalkozó tantárgyakat foglalja magában. Ettől függetlenül a mesterképzés alkalmával többnyire minden tantárgy a felnőttnevelés témakörére irányul. Magyarországon hangsúlyosak az alábbi tantárgycsoportok: *jog, kutatásmódszertan* és a *közgazdasági* tantárgyak. Szerbiában szintén a *kutatásmódszertan, közgazdasági* és *tanulásméleti* tantárgyak a jelentősek. A kódolás során több olyan tantárgyat azonosítottunk, amelyeket az egyéb kategóriába soroltunk. Ide tartoznak azok a tantárgyak, amelyek egyik másik csoportba sem illelnek, mint például a *romológia (szociálandragógia)*, valamint a *szakdolgozatra, szakvizsgára* vonatkozó tantárgyak.

Az eddigi elemzések alapján lényeges eltéréseket állapíthatunk meg a két egyetem közösség-szervezés és andragógia alap- és mesterképzésében. Magyarországon jelentős számú tantárgy szerepel a képzések hálótervében, amelyek jellemzően alacsony kreditértékekkel rendelkeznek. Ezzel szemben Szerbiában kevesebb tantárgy jelentkezik, azonban jellemző azok magas kreditértéke. Ez az eltérés jelentkezik az alap- és mesterképzések során is. Ez azt jelenti, hogy a magyarországi tantervek sokkal széttagoltabbak, és jellemzően több tudományterületet és témakört érintenek a képzések során.

Azok a hallgatók, akik a mesterképzés befejezését követően doktori képzésben kívánják andragógiai tudásukat és tudományos tevékenységüket fejleszteni és folytatni, a Neveléstudományi Doktori Iskolákban tudják megtenni úgy Magyarországon, mint Szerbiában. Magyarországon ma a Debreceni Egyetemen (DE), a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE), a Pécsi Tudományegyetemen (PTE), az egri Eszterházy Károly Egyetemen (EKE) és a Szegedi Tudományegyetemen (SZTE) valósulnak meg neveléstudományi doktori képzések. Ezekben a képzésekben kapnak helyet a felnőttnevelés témakörével foglalkozó kutatások is. Sajnos önállóan működő doktori iskola az andragógia tudományterületén nincs Magyarországon, ami az andragógus szakemberek professzionalizációjáért és az új tudományos eredmények eléréséért lenne a felelős, emellett nincs önálló tudományos folyóirata sem az andragógiának. A tudományos munkák védésére vonatkozó adatok listája az Országos Doktori Tanács honlapján⁷⁰ található. A kutatás időpontjában⁷¹ 585 doktori védést találtunk a neveléstudományok területén. A találatokat az Excel táblázat és SPSS program segítségével egyenként kódoltuk és elemeztük aszerint, hogy a disszertációk a felnőttnevelési vagy pedig egyéb, pedagógiai témakörökben íródtak. Az 585 találatból összesen 34 tudományos munkát különítettünk el, amelyek témaköre kapcsolódik az andragógiához. A felnőttnevelés témájában készült disszertációk alacsony száma azt is jelenti, hogy a pedagógiai témákhoz képest az andragógiai kérdések kevésbé vannak a tudományos kutatások fókuszában (10. ábra).

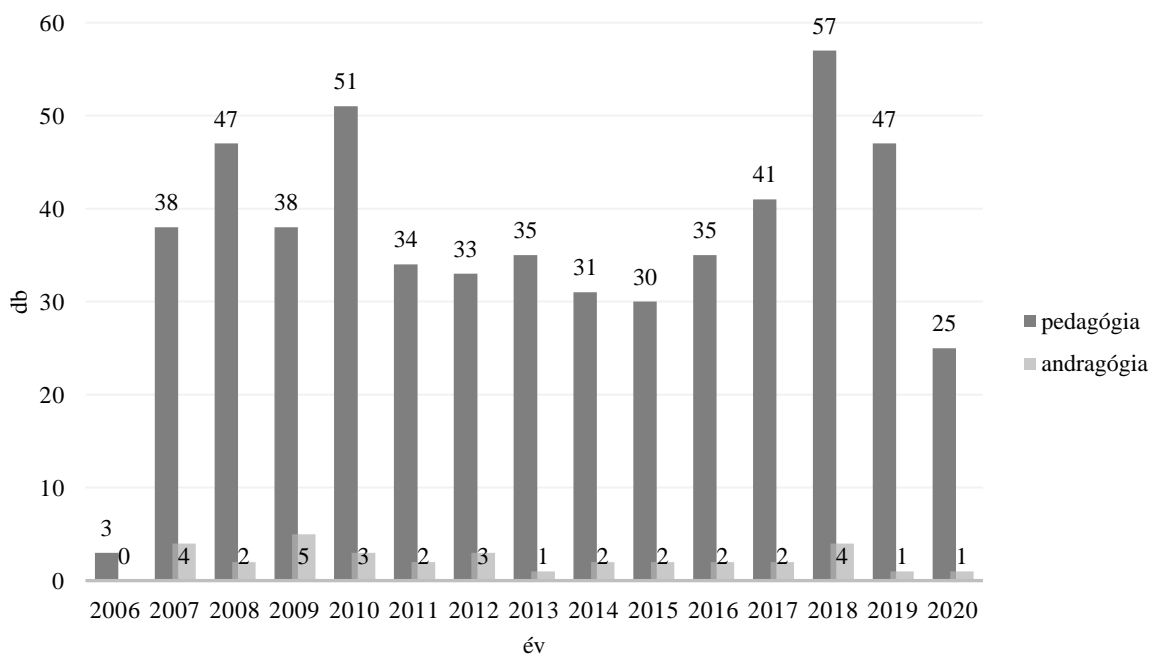
⁷⁰ Elérhetőség: <https://doktori.hu/index.php?menuid=121&lang=HU&lid=121&lang=HU&tol=0&sb=4&sd=1>

⁷¹ 2020. május 15.



10. ábra. A felnőttnevelés témakörében írt disszertációk száma és intézményi megoszlása Magyarországon, 2007-2020

Ahogy a 10. ábra szemlélteti, 2007 és 2020 között az Eötvös Loránd Tudományegyetem került sor a legtöbb felnőttneveléshez kapcsolódó tudományos munka védésére. Ezt követi a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem, összesen 4-4 találattal. A 11. ábra bemutatja a felnőttnevelés témakörében védésre került tudományos munkák évenkénti megoszlását. Ha összevetjük az andragógia és pedagógia témakörében írt disszertációk számát, láthatjuk, hogy az andragógiával és a felnőttnevelés területéhez kapcsolódó szakképzéssel foglalkozó írásművek igencsak alacsony számban jelentkeznek.



11. ábra. Az andragógiai és pedagógiai témájú disszertációk védésének száma Magyarországon, 2006 és 2020 között

Szerbiában a doktori disszertációk jegyzékét több honlapon találhatjuk meg. 2014 óta létezik a NaRDuS – Szerbiai Nemzeti Disszertáció Repoitórium⁷², azonban a honlapon nem található meg minden tudományos munka. A kutatás során áttekintettük a NaRDuS, a Svetozar Markovic Egyetemi Könyvtár⁷³ és a CRIS UNS honlapon található jegyzéket.⁷⁴ A NaRDuS a tanulmány írásának pillanatában (2020.05.20.) összesen 18334 disszertációt foglalt magába. A keresési folyamat a honlapon tematikus kereső hiányában igen nehéz volt. Megoldásként felsőoktatási intézményenként, a bölcsészettudományi karokon megvalósuló doktori értekezések mindegyikét kigyűjtöttük. Összesen 669 disszertációt vizsgáltunk meg egyenként, amelyeket a címek és az absztraktok alapján kódoltunk aszerint, hogy az andragógia területéhez tartoznak-e. A találatokat kiegészítettük a további tematikus keresővel fellelt eredményekkel a felsorolt adatbázisokból. Összesen 28 sikeres doktori védést találtunk a felnőttnevelés témakörében 1963 és 2019 között, amelyek közül mindegyik a Belgrádi Egyetem Bölcsészettudományi Karán valósult meg, egy kivételével, amely az Újvidéki Egyetemen. Mivel nincs egységes adatbázis a doktori védésekről, ezért nem lehet megbízható adatot gyűjteni a felnőttnevelési témájú PhD dolgozatokról. A fent felsorolt adatbázisokban címszavas keresés alapján 28 találat született, de bizonyos, hogy sokkal több ilyen témájú disszertáció védésére került sor Szerbiában. Ennek igazolására további adatbázisok elemzése szükséges.

A BE-n az andragógia doktori képzés önállóan működik a Felnőttnevelési Intézetben belül. Eszerint az ide beiratkozó hallgatók kizárólag andragógiához fűződő témakörökben szervezett tantárgyakat teljesítenek és kutatásokat valósítanak meg. Ezzel szemben a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolában elsősorban a pedagógiához kapcsolódó alprogramok működnek. Ezen intézményben az oktatáselmélet alprogramon belül kapnak helyet a felnőttnevelési témakörök 2015 óta, és összesen 4 hallgató foglalkozott/foglalkozik kifejezetten felnőttneveléshez kapcsolódó kutatással.

A magyarországi doktori iskolák programjai 2016 óta 2+2 tanévből állnak. Az első két évben a tantárgyak teljesítésén és a tudományos kutatás megalapozásán van a hangsúly, amely egy komplex vizsgával zárul. A 3. és 4. tanévben a hallgató a tudományos kutatás kivitelezésére és a doktori disszertáció megírására helyezi a hangsúlyt, miközben kutatási szemináriumok keretében megosztja annak eredményeit a doktori iskola oktatóival és kutatóival. A második képzési szakaszban szintén van lehetőség publikációk és egyéb kutatási és szakmai tevékenységek elismertetésére. Szerbiában a doktori tanulmányok 3 évet ölelnek fel. Mindkét országban az első két tanévben szükséges az előírt kötelező és választható tantárgyakat teljesíteni. A Belgrádi Egyetemen mindkét tanévben 1-1 kötelező tantárgyat kell teljesíteniük a hallgatóknak, amelyek kreditértéke 10. Az első évben kötelező tantárgy az *elméleti-módszertani problémák az andragógiai kutatásokban*, a második tanévben pedig a *kvalitatív és kvantitatív kutatások*. Emellett szükség van választható tantárgyak teljesítésére is, első évben összesen 30 kredit (3 tantárgy) szerezhető, a második évben pedig 10 kredit (1 tantárgy). Szerbiában a választható tantárgyak listája igen sokszínű, első évben 15 db tárgy közül választhatnak a hallgatók a saját kutatási témájuknak megfelelően, míg második évben 4 tantárgy közül.

A két doktori program hálótérveinek elemzésében megjelenik ugyanaz a jelenség, mint az alapképzés és a mesterképzés alkalmával. A szerbiai képzési tantervben szereplő tantárgyak nagyobb kreditértékkel rendelkeznek, emellett a tantárgyak mindinkább próbálnak igazodni a hallgató egyéni kutatási témájához, amelyek kivétel nélkül a felnőttnevelés témakörébe tartoznak. A magyarországi doktori programot az ismeretátadó kötelező és választható tantárgyak csak egy része alkotja, a tantárgyak jelentős része azonban a hallgató tudományos eredményeire helyezi a hangsúlyt, amely

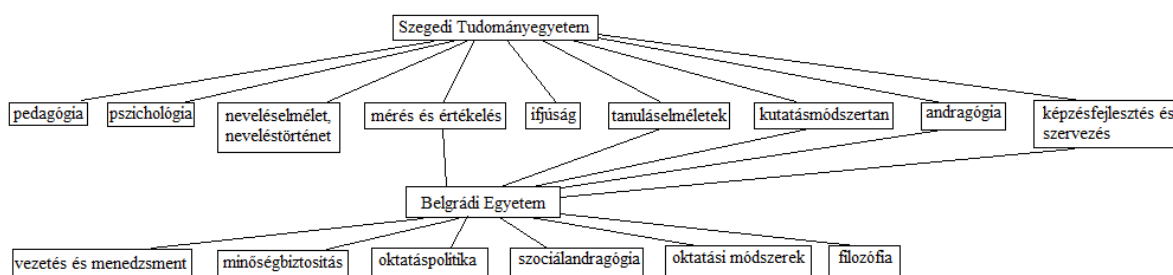
⁷² Teljes elnevezés: Nacionalni Repoitirijum Disertacija u Srbiji. Honlap: <http://nardus.mpn.gov.rs/>

⁷³ Honlap: <http://www.unilib.rs/>

⁷⁴ Teljes elnevezés: Current Research Information System University of Novi Sad. Honlap: <https://www.cris.uns.ac.rs/index.jsf>

mintegy motivációt ad a tanulónak a tudományos eredmények publikálására és a kutatás során felmerülő egyéni problémák kiküszöbölésére. Ez utóbbi a kutatási szemináriumok alkalmával lehetséges, amikor a doktori iskola oktatóitól és hallgatóitól lehet véleményt és tanácsot kérni.

A 12. ábra szemlélteti a két felsőoktatási intézmény neveléstudományi/felnőttnevelési doktori programjának tantárgyköréit. A két képzés esetében 5 tantárgycsoport egyezik meg, ezek a *mérés és értékelés, tanuláselméletek, tanulásmódszertan, andragógia* és a *képzésfejlesztés és tervezés* csoportok. Míg az SZTE esetében szélesebb spektrumon mozognak a tantárgyak, amelyben megjelenik az interdiszciplinaritás, a BE-n koncentráltabban kapcsolódnak a felnőttneveléshez. Az SZTE-n (a 2019/20-as tanterv alapján) két felnőttnevelési tantárggyal találkozhatunk a tantervben – ezek félévenként változhatnak. A képzési tartalom kialakításában fontos szempontot játszik, hogy az iskola keretében csak néhány éve folytatnak felnőttnevelési kutatásokat.



12. ábra. Az SZTE és a BE neveléstudományi doktori programok tantárgycsoportjai

Röviden összefoglalva, a magyarországi és szerbiai egyetemi képzések tanterveinek elemzése során jelentős különbségeket tártunk fel. A magyarországi alapképzés és mesterképzés tanterveiben fellelhető egyfajta „polihisztori” karakterisztika, a tantárgyak jellemzően több tudományterületet érintenek. A szerbiai tantárgyak ehhez képest jellemzően a felnőttnevelés köré épülnek. A magyarországi tantervek elaprózottabbak, több tantárgyat kell a hallgatóknak teljesíteniük, amelyek jellemzően kis kreditértékekkel rendelkeznek. Szerbiában ennek ellenkezője figyelhető meg, kevés, de több kreditértékű és a tudományterület szerint konkretizáltabb tantárgyak vannak a képzésben. Magyarországon sajnos már nem beszélhetünk az andragógiáról mint szakmára felkészítő egyetemi alapképzésről. Ettől függetlenül a magyarországi tantervek vizsgálata arra mutatott rá, hogy habár andragógia alapszak már nincs Magyarországon, az „utódjának” tekinthető közösség-szervezés alapszak is jelentős számban tartalmaz felnőttnevelési témájú tantárgyakat (Beszédes, 2020). Ami a magyarországi felsőoktatási intézmények tanterveinek összehasonlítását illeti, bizonyos mértékben előfordulnak eltérések a tantervben fellelhető tantárgyak számában és összetételében. Egyes tantervek széttagoaltsága figyelhető meg, amelyek több tantárgyat tartalmaznak, jellemzően alacsonyabb kreditértékkel. Általános megállapítás, hogy a felsőoktatási intézményben rendelkezésére álló szakembergárda és az intézmény szakmai profilja kihatással van/lehet a képzések tantervének alakulására. Továbbá a doktori iskolákban, a pedagógiai témákhoz képest csekély mértékben valósultak meg doktori védések a felnőttnevelés területén, ami azt jelenti, hogy az andragógia területét érintő vizsgálatok nem állnak a tudományos kutatások középpontjában. Emellett megfigyelhetjük a témakiírások alacsony számát is, amely jelentős hatást gyakorol az andragógiai kutatások számának alakulására Magyarországon (Beszédes, 2022).

A tartalomelemzésen alapuló kutatás további eredményeit beépítettük az 1.4. A felnőttnevelési rendszer jellemzői Szerbiában című alfejezetbe.

2.2. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – A SZERBIAI FELNŐTTNEVELÉSI SZAKÉRTŐK FELNŐTTNEVELÉSI RENDSZERRŐL ALKOTOTT NÉZETEINEK FELTÁRÁSA

2.2.1. A kutatás célja és relevanciája

A szerb felnőttnevelési rendszer jelentős változáson ment keresztül az elmúlt évtizedben. Ezen változások gyakorlatra mért hatásáról a speciális tudás birtoklói rendelkeznek megbízható információval, vagyis azon szakértők, akik a szakpolitikai döntések meghozásában és végrehajtásában is kulcsszerepet töltenek be. Ennek értelmében a feltáró kvalitatív vizsgálat célja volt a területen működő szakértők nézeteinek feltárása a felnőttnevelési rendszer gyakorlati megvalósulásáról. Ebben a fejezetben a már korábban publikált (Beszédes, 2020b) kutatási eredmények átdolgozott verzióját ismertetjük.

2.2.2. Kutatási kérdések

A félig strukturált interjú lekérdezés eredményei és tapasztalatai szerves részét képezték a nagymintás mérőeszköz kidolgozásának. Az interjú lekérdezés három kutatási kérdésre kereste a választ, ezek a következők:

- K₁: Melyek a felnőttnevelési rendszer aktuális jellemzői a felnőttnevelési szakértők szemszögéből?
K₂: Hogyan jellemzik az interjúalanyok a felnőttnevelési rendszer megvalósulását a 2000-es évek után?
K₃: Mi szükséges a felnőttnevelési rendszer fejlődéséhez, milyen előnyöket és hátrányokat vélnek felfedezni a szakértők a jelenlegi felnőttnevelési rendszer működésében?

2.2.3. Mérőeszköz és adatgyűjtés

A kutatás céljainak és kérdéseinek megfelelően a félig strukturált interjú lekérdezés módszerét választottuk, melynek oka, hogy ezen módszer lehetőséget biztosít arra, hogy az interjú egy meghatározott szempontrendszer mentén haladjon, azonban elég teret ad arra is, hogy az interjúalany érdeklődése és mondanivalója is formálja az interjú témaköreit és dinamikáját (Fylan, 2005). A kutatási témából kiindulva a szakértői interjú típusát választottuk, a szakértő ebben az esetben az az egyén, aki a témát illető a speciális tudás birtoklója (Bogner et al., 2009). A kvalitatív lekérdezés alapját képező interjúvázlat a szakirodalmi elemzés eredményeire épült, amely három témakört és 40 konkrét kérdést tartalmazott (1. melléklet). A témaköröket és az ahhoz tartozó kérdéscsoportokat a 13. ábra szemlélteti.

1) Jelen (29 kérdés)	2) Múlt (5 kérdés)	3) Jövő (6 kérdés)
<ul style="list-style-type: none">•Általános helyzetkép•Jogszabályi háttér jellemzői•Akkreditáció•Formális felnőttnevelés•Nem formális felnőttnevelés•Minőség – szolgáltatás, ellenőrzés, felnőttnevelési szakemberek	<ul style="list-style-type: none">•Megelőző helyzetkép•Változás mozgatórugója•Uniós csatlakozás hatása, megnyilvánulása (eszmék, eszközök)	<ul style="list-style-type: none">•Aktuális helyzet változásának lehetőségei, tervek•Veszélyek, lehetőségek•Előnyök, hátrányok•Fejlesztési lehetőségek

13. ábra. Az interjú lekérdezés témaköre

Az interjú kérdésköreinek ismertetésére az azt megelőző telefonos konzultáció alkalmával került sor. A lekérdezés szerb nyelven zajlott és egyénenként átlagosan 90 percet vett igénybe. A válaszok rögzítésére diktafon segítségével történt, aminek jóváhagyása a válaszadók részéről az interjú megkezdése előtt megtörtént. Az interjúk teljes tartalma 60 oldalt tett ki a Microsoft Word programban, amelynek elemzését az Atlas.ti kvalitatív adatelemző programmal végeztük. A kódolás induktív kódolási technikával történt, vagyis a tartalom megismerése során, előzetes kategóriák nélkül alakítottuk ki a kódokat. Az adatelemzés során 27 kódot és 6 kódcsoportot azonosítottunk, amelyek az alábbiak:

- 1) a felnőttnevelés megvalósulásának feltételei
- 2) a felnőttnevelés felhasználói
- 3) a felnőttnevelési rendszer aktuális jellemzői
- 4) jogszabályi környezet
- 5) a múlt és jelen
- 6) az interjúalany

A fejezet további részében az első kutatási kérdésre vonatkozó eredményeket ismertetjük röviden, amely a szerbiai felnőttnevelés aktuális jellemzőit vizsgálja a szakértők szemszögéből. A kutatás részletesebb ismertetése megtörténik Beszédes (2020b) publikációjában.

2.2.3.1. Minta

A kutatási célcsoport meghatározása három szempont szerint érvényesült: (1) egyetemi andragógusi végzettség, (2) a szakmaterületen szerzett több éves tapasztalat, (3) speciális tudás birtokosa, esetünkben részt vesz a szakpolitikai döntéshozatalban és azok megvalósításában. A válaszadók kiválasztása hólabda-módszerrel történt, a lekérdezésbe bevont szakemberek száma N=6 (mindegyikük nő). A kutatás résztvevői olyan állami intézmény munkatársai, amelyek kimagasló szerepet töltenek be a felnőttnevelési szakpolitika alakításában és annak gyakorlati megvalósulásában, ezek a Nevelésért, tudományért és technológiai fejlődésért felelős Minisztérium, a Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal és a Belgrádi Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Andragógia Intézet. A szakértők mindegyike andragógus végzettséggel és legalább 10 év munkatapasztalattal rendelkezik a felnőttnevelés területén (24. táblázat).

24. táblázat. Az interjúalanyok jellemzői

S.sz.	Munkavégzés helye	Nem	Végzettség	Tapasztalat
1.	Nevelésért, tudományért és technológiai fejlődésért felelős Minisztérium	nő	andragógus	több, mint 20 év
2.	Nevelésért, tudományért és technológiai fejlődésért felelős Minisztérium	nő	andragógus	több, mint 10 év
3.	Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal	nő	andragógus	több, mint 20 év
4.	Nemzeti Foglalkoztatási Hivatal	nő	andragógus	több, mint 20 év
5.	Belgrádi Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Andragógia Csoport	nő	andragógus	több, mint 20 év
6.	Belgrádi Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Andragógia Csoport	nő	andragógus	több, mint 20 év

2.2.4. Eredmények

Az interjúvázlat a felnőttnevelés indikátoraira vonatkozó kérdései a terület makro- és mikrokörnyezetét érintették, ezen belül a jogszabályi környezetet, az intézményrendszert, a résztvevőket és a felnőttnevelési szakembereket. Általánosságban véve a szakértők véleménye

megegyezik azzal kapcsolatban, hogy az alrendszer jelenleg milyen fejlettségi szinten áll. A válaszok többnyire azt hangoztatták, hogy még fejletlen, stagnál, nem elég fejlett, inkább visszafelé fejlődik, fejlődésben van. Az elmúlt évszázadban jól működő felnőttnevelési gyakorlat jelentősége többször megjelent az interjúk során, a szakértők az új, 2014-től érvényes jogszabályi környezetet többnyire annak folytatásának látják és a jelenlegi helyzetet sokkal jobbnak ítélik, mint a felnőttnevelési törvény előtt.

„A felnőttképzési rendszer fejlettségét úgy jellemezném, hogy fejlődésben van...Ez tehát egészen egyszerűen, ahogyan mondani szokás, valami felé tart. Soha nem lehet teljesen fejlett. Amikor azt mondom felnőttnevelési rendszer, ez magába foglalja a formális és nem formális is, ahogyan az előzetes tudás elismerését is” (idézet: 1/2⁷⁵).

„A mai napig több kulcsfontosságú dolgot sikerült elvégeznünk. Ezért a központi nagy törvényünkben, amit az Oktatási és képzési rendszer alapjairól szóló törvénynek nevezünk, a felnőttképzést az egész életen át tartó tanulás szerves részének tekintjük, ezért hoztunk egy törvényt, egy külön törvényt, amely erre hivatkozik és amely elsőként szabályozza ezt a területet” (idézet: 3/4).

Egy interjúalany a rendszer fejlettségének állapotáért az oktatáspolitikát teszi felelőssé. Szerinte mindenki másként értelmezi a szakpolitikát, amelyben hiányzik néhány láncszem. „Ha a rendszer egy olyan hely, ahol az oktatási célok és feladatok megvalósulnak, a gyakorlati rendszer egy élő alkotás, amely nem statikus. A célokat és feladatokat azoknak kellene meghatározniuk, akik a lehető legjobban ismerik a rendszert, és azok a felnőttnevelés szakértői” (idézet:5/10). Ami a finanszírozást illeti, a válaszadók szerint az állam sok erőforrást fektet a felnőttnevelésbe, amely a minisztériumok között oszlik szét és nem mindenhol látható. Vagyis nincs rendszerszinten szabályozva a pénzügyi erőforrások felhasználása.

Az új jogszabályi környezettel kapcsolatban többnyire pozitívan nyilatkoztak a szakértők. A nemzeti és nemzetközi trendekre épülő törvényt legalább 5 évig készítették elő, amelynek implementálásához jelentős előkészületi folyamatok zajlottak. Az interjúk kutatás időszakában a törvény számtalan szabályzata nem lépett még hatályba, amit kifogásoltak a szakértők, viszont ez a dolgozat írásának pillanatában már jelentősen megváltozott⁷⁶. Kritikaként fogalmazódott meg, hogy a törvény főként a formális felnőttnevelésre összpontosít, ami nem ad teret a nem formális képzések által igényelt rugalmasságnak. A szigorú minőségbiztosítási előírások (például a tanteremben rendelkezésre álló székek száma) ellehetetlenítik a szakmákra irányuló képzések valós munkakörnyezetben történő szervezését.

A felnőttnevelés alrendszereit tekintve egyhangúan az általános iskolai felnőttnevelést tekintették a leghatékonyabbnak a válaszadók, ennek ellenére többen is úgy nyilatkoztak, hogy nehéz bevonni és megtartani a tanulókat, ahogyan az oktatókat is. Az egyik interjúalany szerint az oktatók megfelelő andragógiai-didaktikai felkészítést kaptak, egy másik viszont felhívja a figyelmet a nagymértékű fluktuációra, ami az új szakemberek folyamatos felkészítését igényelné. A középfokú felnőttnevelést fejletlennek tartják a válaszadók, ami rugalmatlan, és nincs összhangban a munkaerőpiaci kereslettel. Ez is az oka annak, hogy nagyon alacsony a jelentkezők száma az átképző és továbbképző programokat kínáló középfokú intézményekbe, amit az Éves Felnőttnevelési Tervek beszámolóí is igazolnak (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2019, 2020, 2021). A felsőoktatás pedig a szakértők szerint nem szervez a törvény hatálya alá tartozó felnőttnevelési programokat. Ennek okát egyesek a Bologna-rendszer szerinti képzési struktúrában látják. Úgy ítélik

⁷⁵ Jelmagyarázat: az első szám utal az interjúalany sorszáma, a második szám pedig az idézet sorszáma.

⁷⁶ Lást 1.4. fejezet

meg, hogy nem ad elegendő teret a felnőtt tanulók igényeihez való alkalmazkodáshoz, vagyis nincs tekintettel a felnőttek munkaerő-piaci, családi és egyéb kötelezettségeire.

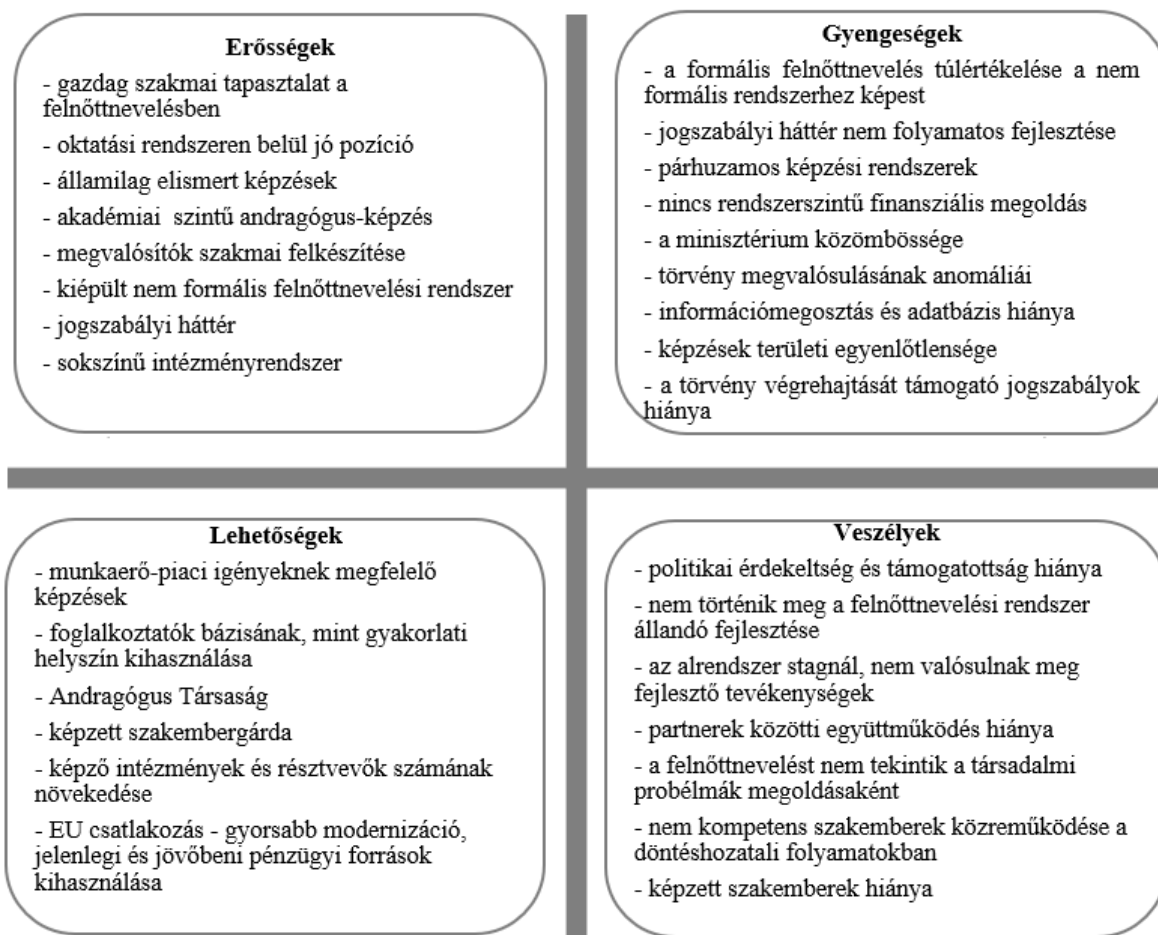
A válaszok alapján a nem formális felnőttnevelés területe valamelyest rendeződött az új törvénynek köszönhetően, hiszen az intézmények állami engedélyeztetése (JPOA státusz) által lehetőséget ad képzés megszerzésére. De ez az alrendszer hordoz magában egy kis bizonytalanságot is (idézet: 1/75), ugyanis az államilag elismert intézményeken kívül nem lehet tudni milyen intézmények milyen képzéseket kínálnak, mivel többségük nem elismert tanúsítványokat ad a képzés sikeres teljesítésekor. Emellett nem létezik elég erős verseny, ami motiválná az intézményeket a jobb képzési kínálatra és a jobb teljesítményre. Ami a nem formális intézmények elismerési folyamatát illeti, a válaszadók szerint több szempontból változásokat igényelne a jogszabály. Az elismerési folyamat nem elég hatékony, a felhatalmazott állami szerv döntéshozatalára hónapokat kell várni, amire a képzés elveszítheti az értékét, vagyis nem nyújt azonnali megoldást a felmerült munkaerő-piaci keresletre. Emellett a JPOA státusz növelheti az intézmények presztízsét, a szakértők mégis kételkednek abban, hogy a folyamat biztosítja a képzések minőségét (idézet: 1/48, 2/20, 4/9). Ebből a szemszögből egyhangúan minden szakértő a jogszabály átdolgozását javasolja.

„Nem presztízsről beszélnék, de azt gondolom, hogy valójában ez hiányzott a rendszerből, hogy a rendszer tudjon reagálni az igényekre. Tehát volt formális oktatási rendszerünk, és volt nem formális képzésünk, amivel kapcsolatban egy pillanatig sem volt lehetőségünk megtudni milyen minőségben működik. Tehát ezzel a folyamattal, mint állam, biztosítottunk bizonyos standardokat” (idézet: 3/54).

Ami a felnőttnevelési szakembereket illeti, a válaszadók egyértelműen lényegesnek tartják az andragógusok alkalmazását a felnőttneveléssel foglalkozó intézményekben, ami a törvényalkotás során is fontos szempontként szerepelt. Viszont a válaszadók kiemelték, hogy nincs elegendő andragógus az országban ahhoz, hogy minden intézmény igényét kiszolgálja, emellett sok képzési intézmény nem tudja állandó szerződéssel foglalkoztatni ezeket a szakembereket. Több kritika illette az andragógus asszisztensek feladatkörét. Egyesek szerint a munkakör többre van értékelve, mint az andragógus, aki egyetemi végzettséggel rendelkezik. Ez negatívan hat az andragógusok társadalmi megítélésére és munkaerő-piaci elhelyezkedésére is (idézet: 4/79). A felnőttnevelésben oktatók andragógiai-didaktikai képzését a szakértők kulcsfontosságúnak ítélték meg, de a jogszabályban definiált fejlesztési folyamattal kapcsolatban nem minden válaszadó fejezte ki elégedettségét. Többnyire azért, mert nem tekintik elég részletesnek. Emellett fontos lenne a szakmai felkészítést állandósítani, ugyanis gyorsan cserélődnek a szakemberek a felnőttnevelésben, gyakran részmunkaidőben vagy a formális rendszerből munkaerő-többletnek titulálva kerültek át a felnőttnevelésbe.

„A felnőttnevelés keresi a minőséget, de nincs minőség szakembergárda nélkül” (idézet: 4/26).

Az interjú során összegyűjtött válaszokra alapozva elkészítettük a szerbiai felnőttnevelési rendszer SWOT-elemzését, ezen belül az azzal összefüggő erősségeket, gyengeségeket, lehetőségeket és veszélyeket (14. ábra).



14. ábra. A szerbiai felnőttnevelési rendszer SWOT-elemzése

Forrás: Beszédes (2020b) alapján saját fordítás

2.3. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT – A FELNŐTTNEVELÉSI SZAKEMBEREK NAGYMINTÁS KÉRDŐÍVES LEKÉRDEZÉSÉNEK EREDMÉNYEI

2.3.1. A kutatás célja és relevanciája

A nemzetközi szakirodalomban található általános következtetések alapján a felnőttnevelés mint szakma nem hordozza magában a hagyományos szakmaelméletek definiálta megkülönböztető jegyeket, ami miatt a szakma nehezen felismerhető és megkülönböztethető más szakmáktól (Boffo et al., 2016; Egetenmeyer et al. 2019; Jütte et al., 2011; Nuissl, 2010; Reischmann, 2015, 2017; Staab, 2019). A szakma fő jellemzője a diverzitás, ami sokrétű szakmai tevékenységet és feladatot, változó tanulói csoportokat jelent. Ez azzal a következménnyel jár, hogy gyakran a felnőttnevelési szakemberek sem sorolják magukat a felnőttnevelés égisze alá (Lattke, 2008; Medić, 2010), akik demográfiai jellemzői, képzési lehetőségei, a sokszor nem kedvező foglalkoztatási feltételei és szakmai felkészültsége (Boffo et al., 2016; Hagenow & Jermann, 2010; Milana & Larson, 2011; Nuissl, 2010; Research voor Beleid, 2008; Sava, 2011), valamint életpályája (Jögi & Gross, 2012; Medić, 2010; Zafirir & Papadimitriou, 2015) országon belül és országok között is nagymértékű eltérést mutatnak. Másrészt a szakmaterületi heterogenitás komoly képzettségbeli elvárásokat támaszt a szakemberekkel szemben (Knox & Fleming, 2010), akiknek sokrétű tudással és kompetenciákkal kell rendelkezniük annak érdekében, hogy a felnőtt tanulók különféle és változó igényeinek megfelelő tanulási és tanítási

folyamatot tudjanak megvalósítani (Bernhardson & Lattke, 2011; Strauch et al., 2010). A felnőttnevelési szakemberek képzése és továbbképzése jellemzően nehézségekbe ütközik, mivel nem lehet egységes képzési programot megalkotni, ami a felnőttnevelés gyakorlatának teljes palettáját lefedné (Egetenmeyer et al., 2017; Lattke, 2016). Ezen kívül a felnőttnevelést országonként eltérő jogi aktusok szabályozzák, sajátos módon definiálva a felnőttnevelési szakemberek tevékenységi körét, foglalkoztatási jellemzőit és például a szakemberekkel szemben támasztott képesítési elvárásokat. Szerbiában 2014-ben lépett életbe az első felnőttnevelési törvény. A jogszabály elsőként definiálja azokat az állam által elismert formális és nem formális felnőttnevelési intézményeket, amelyek tevékenységét minőségbiztosítási rendszer szabályoz. Az ebben a fejezetben ismertetett empirikus kutatás célja feltárni a szerbiai formális és nem formális felnőttnevelési intézményekben foglalkoztatott felnőttnevelési szakemberek (1) aktuális demográfiai, foglalkoztatási és képesítési jellemzőit, (2) életpályáját, (3) a szakmai tevékenységek során felmerülő, a felnőtt korcsoporthoz kapcsolódó nehézségek mértékét, (4) szakmai felkészültségét és professzionalizációs igényeit, (5) a szakmai identitás jegyeit.

Az értekezés központi elemét szolgáló kutatás célcsoportjai a felnőttek általános iskoláinak (FOOO) és az államilag elismert képzésszervező intézmények (JPOA) felnőttnevelési szakemberei. A célcsoport kiválasztásában hozott döntések megalapozottságát az alábbi érvek támasztják alá:

- a) Szerbiában nem létezik egységes felnőttnevelési adatbázis, amely az összes működő formális és nem formális felnőttnevelési intézményt nyilvántartja. Ennek okát az 1.4. fejezetben részben megneveztük, a jelenleg hatályos jogszabályok csak a felnőttek általános iskoláinak és az államilag elismert képzésszervező intézmények működését szabályozzák. Ez azt jelenti, hogy a teljes kép hiányában kizárólag erről a két intézménytípusról (intézmények száma, telephelye) rendelkezünk megbízható információval, ami alapján lehetséges az intézményekben foglalkoztatott felnőttnevelési szakemberek identifikálása és elérésre.
- b) Az aktuális jogszabályok vonatkozó részei bizonyos mértékben szabályozzák az intézménytípusokban foglalkoztatott szakemberek foglalkoztatási feltételeit.
- c) Az aktuális jogszabályok e két intézménytípusban foglalkoztatott szakemberek szakmai továbbképzését teszik kötelezővé.

2.3.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

Az empirikus kutatás hipotéziseinek kialakításában a vizsgálat szempontjából releváns témákat tartottuk szem előtt, amelyek az alábbiak:

- a formális és nem formális felnőttnevelésben dolgozók életpályájának alakulása,
- a felnőttnevelési szakemberek aktuális foglalkoztatási jellemzői,
- a felnőttnevelési szakemberek szakmai és módszertani felkészültségének, fejlődéssel kapcsolatos igényeinek vizsgálata, valamint a szakmai fejlődés lehetőségeinek feltérképezése,
- a felnőttnevelési szakemberek identitása és a felnőttneveléssel kapcsolatos nézetei.

A vizsgált téma prioritásaival és céljaival összhangban az empirikus kutatás 3 fő kérdéskörre irányul:

K₁: Mi jellemzi a felnőttnevelési szakemberek foglalkoztatását és életpályáját?

Alkérdések: Milyen tevékenységeket látnak el a szakemberek a mindennapi munkájuk során? A szakemberek önbevallása alapján melyek a legfontosabb, a tevékenység szakavatott ellátásához szükséges kompetenciák? Milyen nehézségekkel szembesülnek a hétköznapi tevékenységük során? A felnőttnevelési szakemberek mikor, milyen célból, spontán vagy tervszerűen léptek a felnőttnevelés, mint választott szakma útjára? Mi

jellemzi a szakemberek karrierelőzményeit? Hosszú távon terveznek-e foglalkozni ezzel a szakmával? Örömet jelent-e a számukra ez a tevékenység?

K₂: Mi jellemzi a felnőttoktatók andragógiai, didaktikai-módszertani felkészültségét?

Alkérdeések: Milyen attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődés kapcsán? Milyen mértékben állnak rendelkezésre képzési lehetőségek? Milyen mértékben támogatja a jelenlegi munkahelyük a szakmai fejlődésüket és kreativitásukat? Mely kompetenciák fejlesztésére tartanak igényt?

K₃: Mi jellemzi a felnőttnevelési szakemberek identitását?

Alkérdeések: Hogyan vélekednek a felnőttnevelési szakemberek a felnőttnevelésről, annak szerepéről és jelentőségéről? A szakemberek szerint különböző didaktikai megközelítést igényelnek-e a felnőttek a gyermekekkel szemben? Hogyan identifikálják magukat, saját szerepüket a felnőttnevelésben? A COVID-19 vírusjárvány milyen mértékben és hogyan hatott a szakemberek mindennapi munkájára?

A kutatási kérdések megválaszolásához az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

A kutatási eszköz megfelelésségével kapcsolatos hipotézis

H₁ A saját fejlesztésű kérdőív megbízhatósága megfelelő.

A felnőttképzési szakemberek foglalkoztatásával és életpályájával összefüggő hipotézisek

H₂ A felnőttnevelési szakemberek heterogén végzettséggel rendelkeznek, amelyek jellemzően nem köthetők az andragógia területéhez.

H₃ Az aktuális, felnőttnevelésben betöltött munkahelyet megelőző szakmai tapasztalat nem köthető a felnőttnevelés területéhez.

H₄ A felnőttnevelési szakemberek többsége élete egy későbbi szakaszában, véletlenszerű döntések során, főként munkahely megtartása, vagy bevételekiegészítés miatt dönt a felnőttek tanítása mellett.

H₅ A felnőttnevelési szakemberek jellemzően határozott idejű, részmunkaidős foglalkoztatásban állnak, amely összefüggésben áll a szakemberek pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.

H₆ A szakemberek a munkájukért kapott pénzügyi juttatással kapcsolatos elégedettség összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzettel és örömmérettel.

H₇ A felnőttnevelési szakemberek szakmában lelt öröme összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.

H₈ Összefüggés mutatható ki a munkában lelt öröm és a szakmai tevékenység során felmerülő nehézségek között.

H₉ Szignifikáns különbség mutatható ki az intézménytípusok és azon nehézségek között, amelyek a felnőttek gyerekektől eltérő tanulási módjaira és igényeire irányulnak.

A szakmai fejlesztéssel összefüggő hipotézisek

H₁₀ A szakemberek többsége nem vett részt andragógiai-didaktikai felkészítésben.

H₁₁ Az intézmény térségi elhelyezkedése összefüggésben áll a kötelező andragógiai-didaktikai továbbképzésben való részvétellel.

H₁₂ A szakemberek önbevallása alapján a képző intézmények nem támogatják kellőképpen a szakmai fejlődést, ami nagyobb mértékben jellemzi a nem formális felnőttnevelés alcsoportját.

H₁₃ A felnőttnevelési szakemberek pozitív attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődést illetően.

H₁₄ Szignifikáns összefüggés mutatható ki a hétköznapi munkavégzéshez kapcsolódó nehézségek és azon alcsoport között, akik nem vettek részt andragógiai-didaktikai felkészítésben.

H₁₅ A formális intézményben alkalmazottak körében nagyobb igény mutatkozik a továbbképzésre, szemben a nem formális intézmény munkatársaival.

H₁₆ Összefüggés mutatható ki a munka során felmerülő nehézségek és a szakmai felkészültségérzet között.

H₁₇ A munkahely támogató ereje hatással van a szakemberek tevékenységgel kapcsolatos örömmérettére.

A szakmai identitással összefüggő hipotézisek

H ₁₈	Nagymértékű diverzitás mutatható ki a felnőttnevelési szakemberek felnőttnevelésről és annak igényéről, saját szerepükről és felelősségükről alkotott nézeteiben.
H ₁₉	A szakemberek különböző elnevezéseket használnak önmaguk meghatározására, amelyben legtöbbször nem jelenik meg a „felnőtt” (mint pl. felnőttoktató) kifejezés.

A kutatási témának és kérdéseknek megfelelő standardizált mérőeszköz hiányában saját fejlesztésű kérdőív kidolgozása mellett döntöttünk. Feltételeztük, hogy a mérőeszköz megbízhatósága megfelelő, amit az SPSS 22 statisztikai adatelemző program segítségével teszteltünk (H₁).

Az első kutatási kérdés a felnőttnevelési szakemberek foglalkoztatási jellemzőire és életpályájára vonatkozott (K₁). A nemzetközi szakirodalom a felnőttnevelési szakemberek nem kielégítő és diverz foglalkoztatási jellemzőire hívja fel a figyelmet (Mikulec, 2019; Research voor Beleid & PLATO, 2008; UNESCO UIL, 2022a), amelyek kihatással lehetnek a szakmaválasztásra, szakmában maradásra és a munkahelyi elégedettségre (Boffo et al., 2014, 2016; Egan et al., 2004; Gu & Zhou, 2020; Hartmann & Rutherford, 2015). Emellett megmutatkozik a felnőttnevelési szakemberek eltérő életpályája, amelyet változatos karriertörténet és szakmai döntéshozatal jellemez (Andersson et al., 2013; Jögi & Gross, 2012; Medić, 2010; Reischmann, 2017; Zafiris & Papadimitriou, 2015). Ezzel összefüggésben az empirikus kutatásban többek között vizsgáltuk a szakemberek foglalkoztatási feltételeit és azok kapcsolatát az örömmérzettel és biztonságérzettel (K₅, H₆, H₇, H₈). Feltártuk a felnőttnevelési szakemberek karrierelőzményeit, karrierdöntéseit (H₂, H₃, H₄), valamint kitértünk a felnőttek tanítása során felmerülő nehézségek mértékére (1.2.3. fejezet eredményei), amelyet az intézményi típusok és az örömmérzettel való kapcsolatában (H₈, H₉) is vizsgáltunk.

A második kutatási kérdés a felnőttnevelési szakemberek andragógiai és didaktikai-módszertani felkészültségére vonatkozik, ami a felnőttek eredményes tanulásának és a szakmai tevékenység megfelelő minőségű megvalósulásának alappillére (Az Európai Unió Tanácsa, 2021a; Jakimiuk, 2020; Ludwig & Günther, 2014; Reischmann, 2015). A szerbiai szakmai továbbképzési rendszer részletes elemzéséből (1.4.5. fejezet tanulságai) adódóan azt vizsgáltuk, hogy a továbbképzések milyen lefedettségben valósulnak meg (H₁₀, H₁₁), és hogy a szakemberek részesülnek-e munkáltatói támogatásban a szakmai fejlődéshez (H₁₂, H₁₇). Az előző kutatási eredményekre alapozva (2.2. fejezet eredményei) feltételezzük, hogy a szakemberek pozitív attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődést illetően (H₁₃, H₁₅), és hogy a kötelező továbbképzés gyakorlati megtérülése a hétköznapi nehézségek mértékének csökkenésében érezteti hatását (H₁₄, H₁₅, H₁₆).

A szakirodalom alapján a felnőttnevelés különböző részterületein működő szakemberek között gyakran eltérő önmeghatározások (Reischmann, 2010), nézetbeli különbségek (Farkas, 2013; Feketéné Szakos, 2003) és ezzel együtt változó identitás jelentkezhethet (Bierema, 2011; Bron & Jarvis, 2008; Sava, 2011), amelyet a gyakorlati tapasztalatok is jelentős mértékben meghatároznak (Karu & Jögi, 2018; Ursin & Paloniemi, 2019). Ennek megfelelően a harmadik kutatási kérdés a felnőttnevelési szakemberek identitásának feltárására (H₂₀) irányul, ami többek között azt vizsgálja, hogy milyen értékeket és nézeteket vallanak a felnőttnevelési szakértők a felnőttnevelésről (H₁₈), hogyan identifikálják önmagukat az oktatási folyamatban (H₁₉) és milyen szerepekkel azonosulnak. Ebben a kérdéskörben a formális és nem formális intézmények ellátói közötti különbségek és hasonlóságok feltárása az empirikus kutatás lényegi elemét képezik.

2.3.3. Mérőeszköz és adatgyűjtés

A probléma vizsgálatára egypólusú kutatást választottunk, amelynek módszere a kérdőíves lekérdezés volt. A mérőeszköz a vizsgált terület és célcsoport egyedisége révén saját fejlesztésű, amelynek kidolgozásához felhasználtuk a nemzetközi szinten kimagasló jelentőségű kutatások

eredményeit és a szerző területen szerzett szakmai tapasztalatait is. A mérőeszközt a kutatás céljainak megfelelően négy részre osztottuk:

- (1) Demográfiai jellemzők – ebben a részben begyűjtött információk vonatkoznak a nemre, születési évre, legmagasabb iskolai végzettségre, szakképzettségre. A fejezetben zárt és nyitott kérdéseket együttesen alkalmaztunk.
- (2) Foglalkoztatás és életpálya – a kért adatok a foglalkoztató intézmény típusára, a település típusára, a foglalkoztatási jogviszony formájára és keletkezésének évére, betöltött pozícióra, a szakmába lépés szándékára, munkafeladatokra, bér nagyságára és szubjektív megítélésére, a foglalkoztatáshoz szükséges szakmai végzettségre és tudással és gyakorlati tapasztalattal összefüggő elvárásokra, a munkahelyi biztonság szubjektív megítélésére, az előzőleg betöltött munka területére, a felnőttnevelési tevékenység mellett betöltött második munkahelyre és területére, a szakemberek örömeztetere és a hétköznapi munka során felmerülő nehézségek mértékére. A fejezetben zárt, nyitott kérdéseket és egy Likert-skálát alkalmaztunk.
- (3) Professzionalizáció – a kérdések az alábbi területre vonatkoztak: andragógiai-didaktikai felkészültség megléte és a szakmai képzés helyszíne, a kötelező szakmai továbbképzésre vonatkozó információk, a szakmai fejlődéssel kapcsolatos attitűd, a felnőttnevelési szakemberek szükséges kompetenciái és a fejlesztendő kompetenciák. A fejezetben zárt, nyitott kérdéseket és egy Likert-skálát alkalmaztunk.
- (4) Identitás – ebben az alfejezetben érintett témakörök: a felnőttnevelés jelentése és szükségessége, andragógiai-didaktikai felkészültség szükségessége, önmegnevezés, szerepmeghatározás. A fejezetben nyitott kérdéseket alkalmaztunk.

Mivel a kérdőíves lekérdezés a COVID-19 pandémia idején valósult meg, az utolsó kérdés a vírushelyzet által előidézett munkahelyi változásokra vonatkozott. A kérdés az általános tájékozódás célját szolgálja, a kutatás nem foglalkozott a rendkívüli helyzet okozta hatások vizsgálatával.

A kérdőív tervezete 37 kérdésből állt. A kérdések csoportjának struktúráját és a kapcsolódó alkérdések számának alakulását a 25. táblázat szemlélteti.

25. táblázat. A mérőeszköz tartalmi jellemzői

Kérdések csoportosítása	Tartalom	Kérdésszám
Demográfiai kérdések	Demográfiai kérdések	4
Foglalkoztatással és a szakmai tevékenységgel összefüggő kérdések	Aktuális foglalkoztatási feltételekre (szerződés, bérezés, szakmai elvárások) Pályakezdettség motivációja, életpálya Jellemző munkafeladatok Elégedettség és felmerülő nehézségek (Likert-skála)	20
Kompetencia-fejlesztéssel összefüggő kérdések	Didaktikai-andragógiai felkészültség Fejlődéssel összefüggő attitűdök feltárása (Likert-skála) Kompetencia-igények feltárása	7
Szakmai identitással összefüggő kérdések	Véleményfeltárás a felnőttnevelés relevanciájáról, saját szerepmegfogalmazásról, a felnőttnevelés természetéről	5
COVID	COVID-19 vírusjárvány hatásairól	1

A mérőeszköz első változata magyar nyelven készült el, amelynek elővizsgálata 2020 március és július között valósult meg. A kérdőív előtesztelését két módszerrel végeztük. Első körben a szakértői elemzés módszerét választottuk (Campanelli, 1997), amelyben N=6 fő kutatómódszertani és a témában jártas szakember vett részt. E fázis célja volt feltárni a kérdések megfogalmazásával, összetettségével, relevanciájával, a válaszlehetőségek számával és tartalmával kapcsolatos problémákat, értelmezési nehézségeket, logikai eltéréseket és hiányokat (Cohen et al., 2013). A szakértői elemzés tapasztalataira építve módosítottuk a kérdőívet, amit a választott internetes felületen⁷⁷ megszerkesztettünk. A kérdőíves lekérdezéshez az online formát választottuk, annak ellenére, hogy a lekérdezési forma legnagyobb hátrányának az alacsony kitöltési hajlandóság mutatkozik (Granello & Wheaton, 2004). A lekérdezés módjának kiválasztásában több szempont játszott szerepet:

- földrajzi szempontból a potenciális válaszadók könnyebb elérése,
- költséghatékonyság,
- azonnali elérés (Coughlan et al., 2009),
- az online program által generált adatbázisok azonnali felhasználásának lehetősége, csökkentve a manuális úton történő adatbevitel és kódolás hibázási esélyeit,
- személyes lekérdezés esetén a lekérdező személy szubjektív hatásának kiküszöbölése a lekérdezettre,
- kérdőív nyelvválasztásának lehetősége (szerb és magyar).

A mérőeszköz tesztelését második lépésben pilot kutatás keretében végeztük, amelyben hólabda-módszerrel kiválasztott, államilag elismert nem formális felnőttnevelési intézményben foglalkoztatott N=12 felnőttnevelési szakember vett részt. A pilot kutatás tagjai olyan egyének voltak, akik magyarjók és minden paraméter alapján a célcsoportot képviselik – államilag elismert intézményben, szerződés alapján foglalkoztatottak, vagyis érvényesek rájuk a jogszabályi előírások és részt vettek a kötelező andragógiai-didaktikai továbbképzésen. A minta elemszáma alacsonynak mondható, de a kérdőív teszteléséhez alkalmas résztvevői létszámnak mutatkozik (Saunders, 2012; Sheatsley, 1983). Egyrészt az elemszám tervezésekor figyelembe kellett vennünk a teljes és a részpopuláció nagyságát, ami országos szinten ≈ 1813 , ezen belül a magyar anyanyelvű szakemberek csoportja kis elemszámú (de pontosan nem meghatározható). Emellett általánosságban jellemző a szakemberek alacsony részvételi hajlandósága (Marković & Bošković, 2018), így a célorientált, nem véletlenszerű mintaválasztással próbáltuk megelőzni azt, hogy a próbalekérdezésre irányuló felhívás negatívan befolyásolja a nagymintás lekérdezésben történő részvételt. A részvételi hajlandóságra további hatással volt az is, hogy a kutatás a COVID-19 vírushelyzet idején valósult meg, ami jelentősen megváltoztatta a tanítási-tanulási folyamatot (online oktatás), de a hétköznapi életben felmerülő bizonytalanságok is nagy mértékben terhelték a szakembereket, ami miatt kevésbé voltak együttműködőek a kutatásban történő részvételre.

A kismintás pilot kutatás célja volt a mérőeszköz itemeinek (Likert-skála) tesztelése (reliabilitás és a működő itemek vizsgálata), a kérdések érthetőségének és a kérdéstípusok működésének tesztelése, a kérdőív hosszúságának felülvizsgálata és a kitöltés idejének pontosítása, a kétértelmű, értelmezési problémát előidéző vagy felesleges kérdések és válaszlehetőségek feltárása stb. (Cohen et al., 2013). A pilot kutatás eredményei alapján a Likert-skálák itemeinek reliabilitása megfelelőnek bizonyult. A felnőttnevelési szakemberek hétköznapi nehézségeivel összefüggő, 11 itemes skála reliabilitási mutatója Chronbach's $\alpha=0,830$; míg a professzionalizációval összefüggő attitűd felmérésre irányuló, 16 itemes skála Chronbach's α értéke=0,854 volt. A mérőeszköz validitását három módon biztosítottuk. Egyrészt a szakértői elemzés hozzájárult a felszíni validitáshoz, a nemzetközi empirikus kutatásokban használt mérőeszközök tartalmi elemeinek és eredményeinek felhasználása pedig a

⁷⁷ online-kerdoiv.com

tartalmi validitást tette lehetővé. Ezen kívül az empirikus kutatási eredmények más empirikus kutatások eredményeivel történő összehasonlítása a kritérium validitást nyújtja. A pilot kutatás tapasztalatait összegyűjtve elmondható, hogy a kérdőív megfelelően funkcionál, annak értelmezése és terjedelme nem jelentett problémát a kitöltők körében. A magyar nyelvű kérdőív végső változata megtalálható a 2-es számú mellékletben. Ezt követően a kérdőív tartalmát szerb nyelvre fordítottuk, amelyet anyanyelvi beszélő, egyetemi kolléga lektorált. A mérőeszköz szerb nyelvű változatát további három fő, anyanyelvi beszélő, az oktatás területén alkalmazotti jogviszonyban álló személy töltötte ki, annak érdekében, hogy felmérjük a kérdések érthetőségét. A szerb nyelvű kérdőív megtekinthető a 3-a számú mellékletben.

2.3.4. Tervezett elemzési módszerek

A kérdőív zárt és nyitott kérdésekből áll. Az adatok jellegét tekintve többnyire nominális és ordinális szintű változókat tartalmaz a mérőeszköz, míg intervallumskála csak az életkor és a szakmai tapasztalat esetében jelenik meg. Tekintettel a változók típusára és az intervallumskála mérési szintű változók nem normális eloszlására, az empirikus eredmények statisztikai vizsgálatához nem parametrikus vizsgálatokat alkalmaztunk. Az ordinális skálák esetében használatos metrikus vizsgálatok problematikáját a szakirodalom vizsgálata során részletesen elemeztük (Shah & Madden, 2004; Carifio & Perla, 2008; Liddell & Kruschke, 2018), aminek következményeként többnyire a nem parametrikus vizsgálatokat tartottuk indokoltnak az eredmények elemzéséhez. Ez alól kivételt tesznek a kérdőívben szereplő 4 fokú Likert-skálák, amelyekkel feltáró faktorelemzést végeztünk. A 4 fokú skála választásának oka, hogy előidézük a válaszadók döntését a skálák valamelyik irányába. A statisztikai elemzések során az adatok típusának megfelelő statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Minden kérdés esetében végeztünk (1) gyakorisági számítást, ami a kérdésekre adott válaszok gyakoriságát méri, valamint a legtöbb kérdés esetében elemeztük (2) a leíró statisztikák releváns tartalmait, mint átlag, medián, minimális érték, maximális érték, szórás, csúcosság és ferdeség. Az itemek nem parametrikus elemzése magába foglalta a (3) keresztábra elemzést, ezen belül a khi négyzet próba, esetenként pedig a kontingencia koefficiens, phi és Chramers V mutató, Lambda, Gamma, Kappa és Risk mutatók elemzését. Az ordinális változók összefüggés-vizsgálatához (4) Kendall tau-b korrelációs koefficiens számoltunk. A nominális és ordinális változók esetében (5) Mann-Whitney próbát végeztünk, ami a t-próba nem parametrikus megfelelőjének tekinthető. Az ordinális változók esetében (6) Kruskal-Wallis H és Jonckheere-Terpstra teszttel vizsgáltuk meg azt, hogy a minták egyazon eloszlásból származnak-e. A Likert skálák esetében (7) feltáró faktorelemzést végeztünk az itemek mögötti látens struktúra feltárására, míg a (8) választott független változók függő változóra mért hatását multinomiális logisztikus regressziós elemzéssel vizsgáltuk. A nyílt végű kérdésekre érkező adatok tartalomelemzése kvantitatív és kvalitatív módon is megtörtént (Krippendorff, 2014). Az elemzés alkalmával gyakorisági értékeket és ko-okkurencia koefficiens számoltunk.

2.3.5. Minta

2.3.5.1. A minta kialakítása és a lekérdezés folyamata

A kutatás a teljes alapsokaságra terjedt ki, amely a felnőtteknek szervezett általános iskolák (FOOO) és az államilag elismert nem formális felnőttnevelési intézmények (JPOA) szakembereit/felnőttoktatóit érintette. Az oktatásért felelős minisztérium honlapján szereplő adatbázisok alapján 2020-ban 82 felnőtt általános iskolája (FOOO) és 72 államilag elismert nem formális képző intézmény (JPOA)⁷⁸ működött Szerbiában. Az intézményekben foglalkoztatott

⁷⁸ A JPOA intézmények adatbázisa 2023 májusában az akkreditációért felelős szerv honlapján volt elérhető: <https://noks.azk.gov.rs/pretraga-registara/pretraga-jpoa.html>

szakemberek pontos számáról nem rendelkezünk megbízható információkkal, a célcsoport nagyságáról a 2019-es Éves Felnőttnevelési Terv és a Szerb Statisztikai Hivatal adatbázisából tájékozódunk (26. táblázat). Ezek az adatbázisok a felnőtteknek szervezett általános iskolák esetében a felnőttoktatók és az andragógus asszisztensek számát tartalmazzák. A nem formális képző intézmények esetében pedig az intézmények által szervezett képzések oktatóit és az intézményben foglalkoztatott szakembereket (mint könyvtáros, andragógus, pszichológus) összegzik. Ez utóbbi esetben nem lehet pontosan meghatározni, hogy az intézményekben összesen hány oktatót foglalkoztatnak. Ennek oka, hogy az oktatók száma képzésenként van feltüntetve, viszont a hasonló témában szervezett képzések felnőttoktatóinak száma ismétlődhet. A hivatalos információk pontatlansága miatt a populáció teljes létszámát fenntartásokkal kell kezelni, amelyek az alábbiak szerint alakultak a kutatás tervezésének fázisában:

26. táblázat. A kutatás populációjának nagysága

Intézménytípus	Oktató	Szakember
Felnőtteknek szervezett általános iskola (FOOO)	900	69
Államilag elismert képzésszervező intézmény (JPOA)	522	322
Összesen	1422	391
	Összesen	1813

Forrás: *Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2020 alapján saját fordítás*

A reprezentatív mintaelemszámot az 5%-os hibahatár és 95%-os megbízhatóság mellett Krejcie & Morgan (1970) képlete alapján N=318 főre becsültük. Annak ellenére, hogy az oktatásért felelős minisztérium hivatalos, 2020-as beszámolójából tájékozódunk a vizsgált intézmények szakembereinek számát illetően, a populáció becsült nagyságát fenntartásokkal kell kezelni. Ennek oka, hogy egyrészt nem kaptunk formális megerősítést arról, hogy a szám valós adatokon alapul és hiánytalan. Másrészt nem tudtuk megerősíteni, hogy az intézmények adatszolgáltatása az állami szervek felé rendszeres és pontos, ideértve az adatváltozásokkal kapcsolatos bejelentéseket. Harmadrészt, nem tudtuk bizonyossággal megítélni, hogy a minisztérium adatbázisa minden foglalkoztatott szakembert nyilvántart és hogy az adatbázis aktuális információkat tartalmaz. Mivel a populáció nagysága viszonylag alacsony és a célcsoport elérése indirekt (az iskolai vezetőségen keresztül) módon volt lehetséges, a rétegzett és véletlenszerű mintavétel nem volt kivitelezhető. A felsoroltakból kifolyólag az összes FOOO és JPOA intézmény elérését terveztük.

2020 októberében minden intézményvezetőt felkerestünk levelünkkel, amelyben részleteztük a kutatás célját és felkértük a vezetőséget, hogy továbbítsák az online kérdőív elérhetőségét tartalmazó levelet (4. melléklet) az intézmény szakembereinek. Ezzel párhuzamosan az oktatásért felelős minisztérium támogatását élvezve, a minisztérium Középfokú oktatásért és felnőttnevelésért felelős osztályának munkatársa is felkérte az intézményeket a kutatásban való részvételre. Elektronikus úton három alkalommal küldtük ki a kérdőív kitöltésére vonatkozó felkérésünket, amelyet továbbra is alacsony részvételi hajlandóság jellemzett. Emiatt minden intézményvezetőt (N=154) telefonon is felkerestünk, akik többnyire pozitív attitűddel fogadták megkeresésünket. Ennek ellenére többen hangsúlyozták, hogy nem tudják garantálni a foglalkoztatottak együttműködését, akik önkéntes alapon döntenek a részvételről. A kutatási folyamat jelentős hátrányának mutatkozott az oktatásért felelős minisztérium honlapján elérhető intézményi adatbázis elavultsága. Ezt igazolta, hogy több, már nem létező levelezőcímmel találkoztunk a lekérdezés során. Az oktatásért felelős minisztérium munkatársa által kiküldött körlevél, amelyről másolatot (5. melléklet) kaptunk, ugyanezt a problémát jelezte. A kitöltők számának növelése érdekében a felnőttnevelés területén jelentős EPALE⁷⁹ platformot is

⁷⁹ Teljes elnevezés: Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Honlap: <https://epale.ec.europa.eu/en>

felkerestük, akik támogatták kezdeményezésünket és megosztották a kérdőívet az általános felnőttoktatási zárt csoportok körében.

A kérdőívet minden erőfeszítésünk ellenére összesen 304 fő töltötte ki, azonban az érvénytelen válaszokra való tekintettel egy főt (ID=57) töröltünk az adatbázisból. A kérdőív elemzéséhez 303 fő választ használtunk fel. A kérdőívben N=227 fő (74,7%) vett részt a felnőttek általános iskolájából, N=76 fő (25%) pedig az államilag elismert nem formális intézményekből. Habár a kitöltők száma nem sokban tér el a tervezett létszámtól, nagyobb részvételi arányra számítottunk. Az alacsony kitöltési hajlandóság a nem formális intézmények oldaláról volt hangsúlyosabb, ami megegyezik Marković & Bošković (2018) azonos területre és célcsoportra irányuló kutatásának tapasztalataival. Az alacsony részvételi motivációt az alábbi tényezőkkel hoztuk összefüggésbe:

- érdektelenség – mindkét intézménytípus oldaláról. Néhány profitorientált intézmény pénzügyi juttatást várt a részvételért cserébe,
- foglalkoztatási jellemzők – a megbízási alapú szerződés és részmunkaidős foglalkoztatás miatt nehéz a szakemberek elérése, emellett a munkavállalók nem „kötelezhetőek” plusz tevékenység végzésére,
- COVID-19 vírushelyzet – volt olyan intézmény, amelyik ideiglenesen felfüggesztette a tevékenységét. Néhány intézmény hivatkozott az időhiányra az online tanításra való átállásból adódóan. Emellett volt olyan intézmény, amelyik a munkatársak elvesztésére hivatkozva utasította el a lekérdezésben való részvételt.
- az online kérdőív személytelensége is kihatással lehetett a részvételi szándéokra.

A lekérdezés során szerzett tapasztalatok alapján növelte a részvételi motivációt az intézményvezetők kutatás iránti pozitív attitűdje. Erre az állításra abból következtetünk, hogy a lelkes és segítőkész intézményvezetőkkel folytatott telefonbeszélgetést követően ugrásszerűen megnőtt az intézmény székhelyéről érkező válaszok száma. Ebben az esetben nem feltétlenül arról van szó, hogy a vezetőség kötelezte a szakembereket a kutatásban való részvételre, viszont biztosíthatták a kérdőív továbbítását a potenciális kitöltőknek.

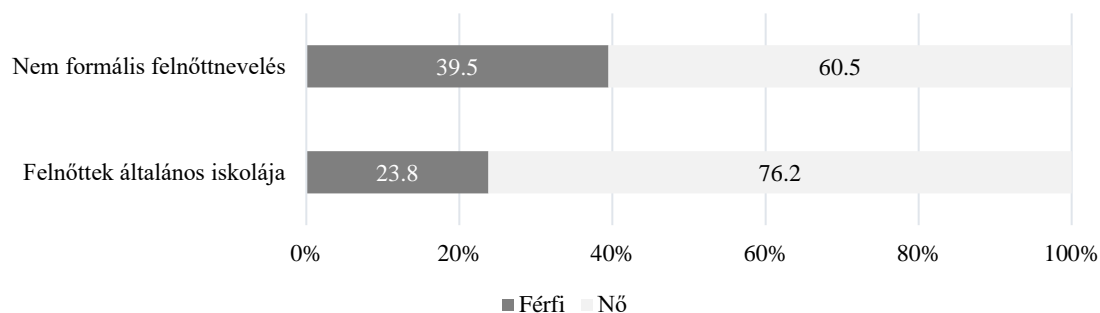
Felmerülhet a kérdés, hogy az alacsony kitöltési hajlandóság miatt miért azok vettek részt a kérdőívben, akik, illetve a részvétel hogyan torzíthatja a kapott eredményeket. Erre a kérdésre a kutatás eredményei alapján tudunk választ adni, mégpedig, hogy a legtöbb válaszadó (73,9%) a felnőttnevelési szakma iránt elkötelezett magatartást mutatott és hosszútávon tervez ezzel foglalkozni. Emiatt feltételezzük, hogy azok vettek részt többségében a vizsgálatban, akik hivatásuknak érzik ezt a szakmát és akik hozzájárulnának a terület fejlesztéséhez.

2.3.5.2. A minta bemutatása

A kérdőívet magyar és szerb nyelven is elérhetővé tettük, ugyanis Szerbiában a 2011-es népszámlálási adatok alapján⁸⁰ a magyar nemzetiségűek csoportja a második legnépesebb az országban (3,4%). A kérdőívet 39 fő (13%) töltötte ki magyar nyelven és 264 fő (87%) szerb nyelven. A szerbiai oktatók nemzetiségi hovatartozásáról nem rendelkezünk adatokról, emiatt nem volt lehetséges a populáció és a minta összevetése.

A vizsgálatban résztvevők 72,3%-a (N=219) nő és 27,7%-a (N=84) férfi. A nemek intézménytípus szerinti megoszlását a 15. ábra mutatja be.

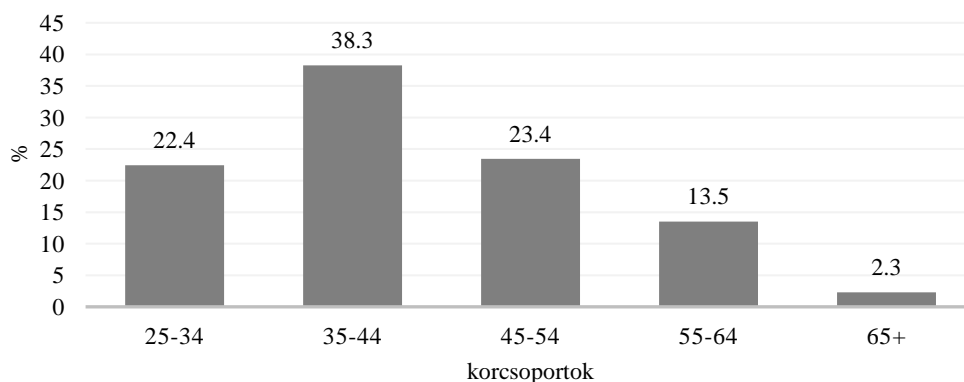
⁸⁰ A legújabb népszámlálás 2022-ben történt, azonban a dolgozat írásának pillanatában a felmérés eredményei még nem voltak elérhetőek.



15. ábra. A minta nemek szerinti megoszlása (%)

A Szerb Statisztikai Hivatal 2020/21-es tanévre vonatkozó adatai alapján az általános iskolai oktatók nemek szerinti megoszlása a 2020/21-es tanév kezdetén az alábbiak szerint alakult: 73,43% nő (N=38648) és 26,57% férfi (N=13984) (Republički zavod za statistiku, 2022). Ez alapján a formális intézmény részmintája (76% nő és 24% férfi) és a populáció közötti arányszám a nemek tekintetében kis eltéréssel megegyezik. A nemek mintán belüli megoszlása Ivanović Bibić et al. (2020) kutatási eredményeivel is azonos (72,5% nő és 27,5%).

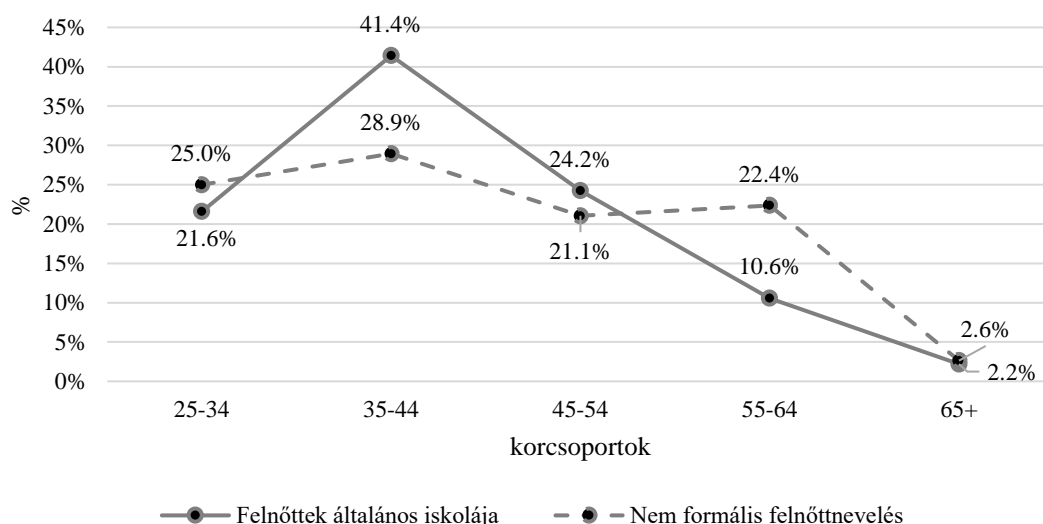
A válaszadók korcsoport szerinti megoszlását a 16. ábra mutatja be. Az ábra szerint a résztvevők többsége (38,49%) a 35–44 éves korosztályba tartozik, 2,3% (N=7) pedig 65 év feletti volt a lekérdezés időpontjában.



16. ábra. A minta életkorok szerinti megoszlása (%)

A leíró statisztika eredményei alapján a kérdőívben résztvevők átlagéletkora 43, a lekérdezés legfiatalabb résztvevője 26 éves, míg a legidősebb 68 éves. A kor szerint nem beszélhetünk a minta normális eloszlásáról (Kurtosis= -,577; Skewness=,520).

A korcsoportok intézménytípus szerinti megoszlását a 17. ábra mutatja be. Eszerint látható, hogy a formális intézmények szakemberei esetében a résztvevők döntő többsége (41,4%) a 35–44 éves korosztály tagja, míg a korcsoportok növekedésével arányosan csökken a gyakoriság. Ez abból is eredhet, hogy a felnőtteknek szervezett általános iskolákban gyakran alkalmaznak pályakezdőket, amit alátámaszt a kutatás azon eredménye is, miszerint a formális intézményben alkalmazottak 29,5%-a (N=67) nem dolgozott máshol ezelőtt. Ezzel szemben a nem formális intézmények szakemberei, a nyugdíjkorhatár felettieken kívül, megközelítőleg azonos arányban tartoznak a különböző korcsoportokba.



17. ábra. Az intézményi részminták korcsoport szerinti megoszlása

A kor intézménytípus szerinti vizsgálatából arra következtethetünk, hogy a felnőttnevelési szakemberek átlag életkora a formális intézményekben (41,95 év) alacsonyabb, mint a nem formális intézményekben (átlag=44,47 év). Az eredmények mélyebb megértése érdekében megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a korcsoportok és az intézményi formák között, amelynek összefüggésvizsgálatához a keresztábra elemzést és a Pearson-féle khi-négyzet (χ^2) próbát alkalmaztuk. A próba alkalmazhatósági feltételének teljesítése érdekében (minden cella elemszáma minimum N=5) összevontuk az 55–64 és 65+ korcsoportokat. Az elemzés szignifikáns összefüggést mutatott a korcsoport és az intézményi forma között ($p < 0,05$, Cramer's $V = 0,42$), ami alapján az intézménytípusok meghatározott korcsoportú oktatóknak „adnak teret”. Ezt azzal magyarázzuk a kérdőív eredményeire alapozva, hogy a formális intézményekben a foglalkoztatáshoz többnyire nem volt elvárás sem szakmai, sem oktatói tapasztalat (46,3%), ami nagyobb teret enged a pályakezdőknek. Ez az arányszám a nem formális intézmények esetében 27,6% volt. Emellett a 25–34 és 55–70 közötti korcsoportokba tartozók magasabb arányban foglalkoztatottak nem formális intézményben.

A kutatásban résztvevő felnőttnevelési szakemberek 91,8%-a egyetemi tanulmányokat végzett, ebből 49,7% mester szintű tanulmányokat, 42,1% pedig alapszintű egyetemi tanulmányokat. Mindössze 2,3% rendelkezik legfeljebb négyéves középiskolai végzettséggel, 3,3% főiskolai végzettséggel⁸¹, 8% pedig doktori fokozattal. Érdekes eredménynek bizonyult az iskolai végzettségek intézménytípus szerinti eloszlása, ugyanis az N=7 középiskolai végzettséggel rendelkező szakemberből N=6 a felnőtteknek szervezett általános iskola foglalkoztatottja. Továbbá keresztábra segítségével az is kimutatható, hogy a nem formális intézményben a válaszadók többsége (64,5%) mesterszintű egyetemi végzettséggel rendelkezik, az általános iskolák esetében a legtöbb válaszadó (49,2%) egyetemi alapképzést fejezett. Továbbá a doktori tanulmányokkal rendelkező válaszadók többsége (N=6) is a nem formális intézmény alkalmazottja. Ennek következtében arra következtetünk, hogy a nem formális intézmények szakemberei átlagosan magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a formális intézmények szakemberei. A feltételezés igazolására a nemparametrikus Mann-Whitney tesztet alkalmaztuk.

⁸¹ Bologna előtti rendszer szerinti 2 éves képzés.

27. táblázat. Az intézménytípus és az iskolai végzettség közötti kapcsolat feltárására irányuló Mann-Whitney próba eredményei

Intézménytípus	N	Rangpontoszámok átlaga	Rangpontoszámok összege
FOOO	227	141,39	32096,50
JPOA	76	183,68	13959,50

Az eredményből látható, hogy az első csoport átlagos rangja 141,39, míg a másodiké 183,68 (27. táblázat). A két csoport rangszámösszegének eltérése jelentősnek bizonyul. Következtetesként megállapíthatjuk, hogy a nem formális intézményekben foglalkoztatott felnőttnevelési szakemberek iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb ($U=6218$, $p<0,01$), mint a formális intézményekben. Ennek oka lehet, hogy az oktatási rendszer alapjairól szóló törvény szerint a formális felnőttnevelésben foglalkoztatott tanító, tanár és szakmunkatárs mesterszintű egyetemi végzettséggel kell, hogy rendelkezzen, vagy a 2005. szeptemberéig érvényes felsőoktatási törvény alapján legalább négyéves alapfokú egyetemi végzettséggel (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, br. 27/18), 140. cikkely). Ennek ellenére van olyan válaszadó, aki 35 év alatti és akit alapfokú végzettséggel alkalmaznak, eszerint a törvényi rendelkezéseket nem minden esetben tartják be az intézmények.

A szakirodalmi elemzés rámutatott arra, hogy a felnőttnevelési szakemberek szakmai végzettsége jelentős mértékben diverzifikált, ami nem feltétlenül köthető az oktatás területéhez. A kérdőív eredményeinek elemzése során mintegy 72 eltérő szakmai végzettséget identifikáltunk. Az adatok kezelhetősége érdekében a szakmai végzettségeket az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerében (ISCED-13) szereplő területek alapján kategorizáltuk (28. táblázat). A szakmai végzettségek területe a válaszadók 25%-a esetében a művészetekhez, 21,1%-a a természettudományokhoz és 20,8%-a az oktatáshoz kapcsolódik.

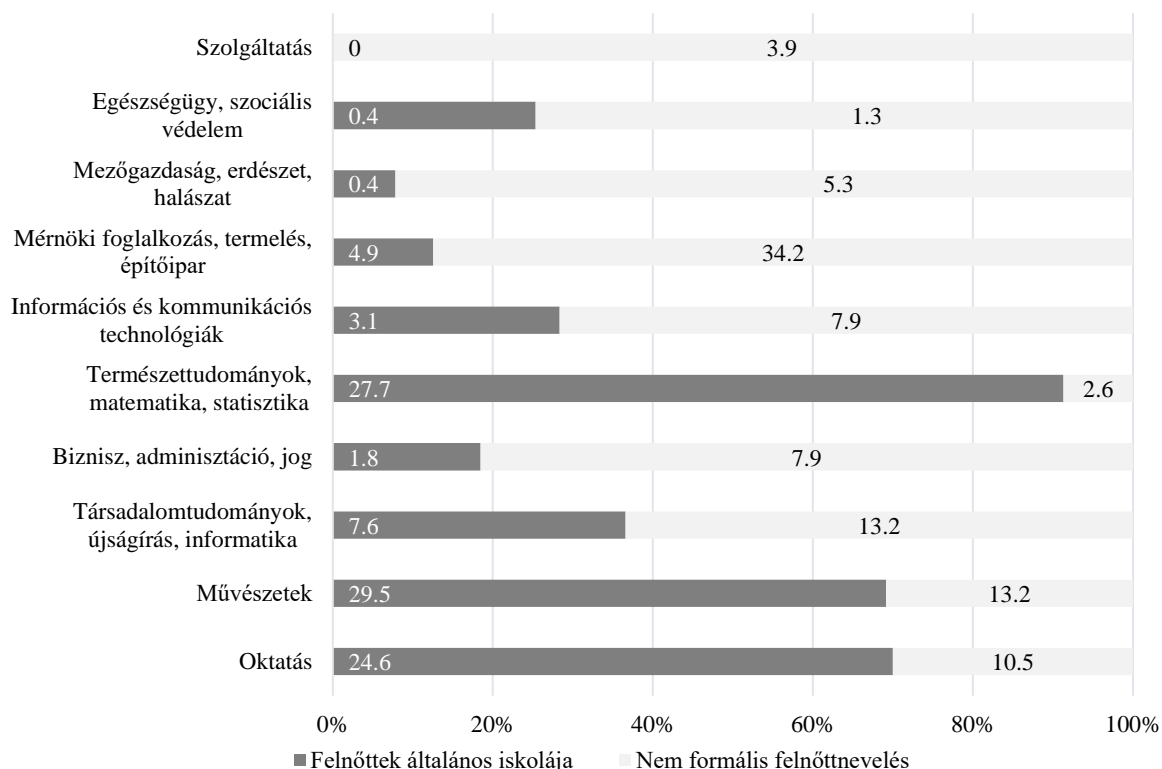
28. táblázat. A résztvevők szakmai végzettsége az ISCED-13 besorolása alapján

ISCED-13	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Oktatás	63	20,8	21,0
Művészetek	76	25,1	25,3
Társadalomtudományok, újságírás, informatika	27	8,9	9,0
Üzleti szolgáltatások, adminisztráció és jog	10	3,3	3,3
Természettudományok, matematika, statisztika	64	21,1	21,3
Információs és kommunikációs technológiák	13	4,3	4,3
Mérnöki foglalkozások, termelés és építőipar	37	12,2	12,3
Mezőgazdaság, erdészet, halászat	5	1,7	1,7
Egészségügy, szociális védelem	2	0,7	0,7
Szolgáltatás	3	1,0	1,0

Az oktatás csoportba tartoznak azok az egyének, akik például oktatástudománnyal foglalkoznak, óvodapedagógusok, osztálytanítók vagy tantárgytanítók. Lényegesnek tartjuk kiemelni, hogy ha valaki Szerbiában például biológia egyetemi képzésre jelentkezik, a képzés során szakosodhat biológusnak és biológus tanárnak is. Ez azt jelenti, hogy egyazon egyetemi képzés néhány tantárgy eltéréssel két külön szakmára szakosítja a hallgatókat. Emiatt az ISCED-13 szakmaterületek csoportosítása nem ad érvényes választ arra, hogy hány fő végzettsége köthető az oktatás területéhez, ugyanis a biológia oktató és például az anyanyelvi oktató is más szakmaterülethez tartozik. Emiatt a nyílt kérdésre érkező válaszokat aszerint is kódoltuk, hogy a szakmai végzettség köthető-e konkrétan az oktatáshoz és a felnőttneveléshez. Az adatok alapján $N=112$ fő (37%) végzettsége köthető az oktatás területéhez, valamint $N=9$ fő végzettsége a felnőttneveléshez. Az andragógus egyetemi végzettséggel

rendelkezők közül N=4 fő formális intézményben, N=5 fő pedig nem formális intézményben dolgozik. Következésképp megállapíthatjuk, hogy a válaszadók mindössze 2,9%-a szerzett egyetemi végzettséget a felnőttnevelésben.

Amennyiben megvizsgáljuk a szakmai felkészültséget az intézményi típusok mentén (18. ábra), feltűnik, hogy a formális iskolák esetében az oktatók többsége az oktatás (24,6%), művészetek (29,5%, ide tartoznak például a nyelvek) és természettudományok (27,7%, ide tartoznak a matematika, statisztika, biológia, fizika) területén szerzett végzettséget, amelyek megfelelnek az osztálytanítói és tantárgytanítói munkaköröknek. A nem formális intézmények esetében jellemzőek az egyéb szakmai végzettségek, mint a mérnöki (34,2%), művészetek (13,2%), társadalomtudományok és informatika (13,2%) stb., ami magyarázható a nem formális intézményi profilok sokszínűségével is.



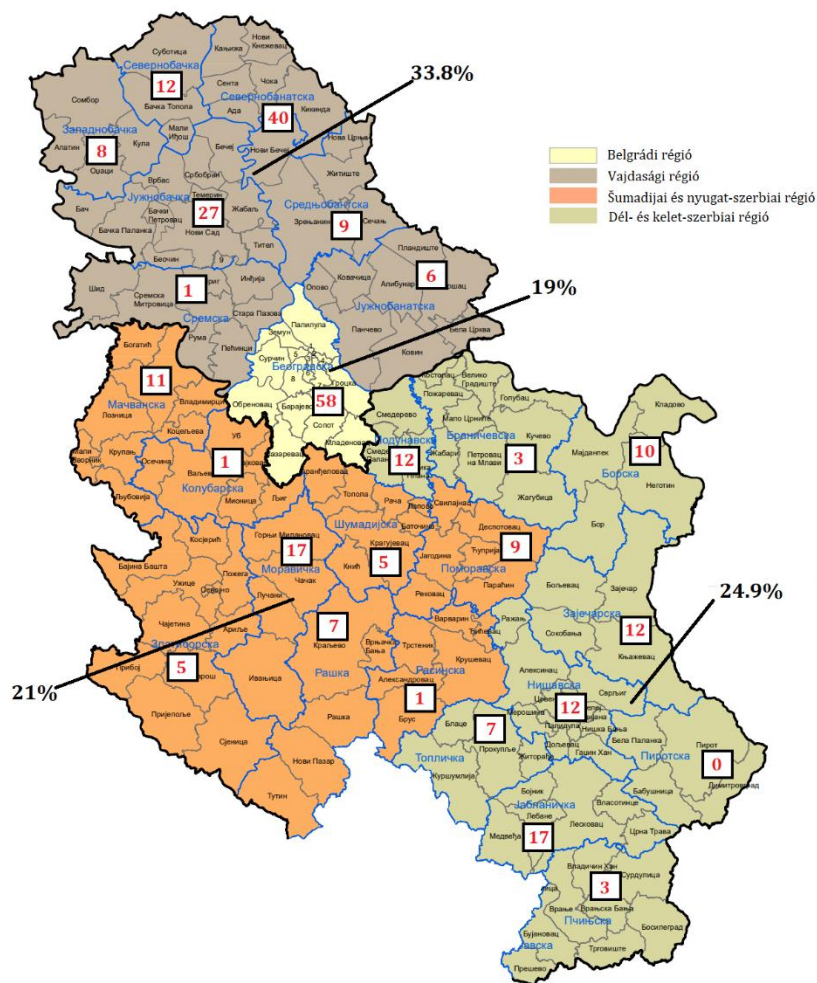
18. ábra. A szakemberek szakmai végzettsége intézménytípusok mentén, az ISCED-13 besorolás alapján (%)

A kérdőív eredményei alapján beigazolódott az a felvetésünk (H₂), miszerint a felnőttnevelési szakemberek egymáshoz képest sokféle végzettséggel rendelkeznek, amelyek jellemzően nem köthetők az andragógia területéhez. Ezt a megállapítást azonban azzal egészítjük ki, hogy ha az andragógia területéhez nem is, de az oktatás területéhez köthető a szakemberek szakmai végzettsége.

H ₂	Eredmény	Teljesülés
A felnőttnevelési szakemberek egymáshoz képest sokféle végzettséggel rendelkeznek, amelyek jellemzően nem köthetők az andragógia területéhez.	A felnőttnevelési szakemberek egymáshoz képest sokféle végzettséggel rendelkeznek, amelyek jellemzően nem köthetők az andragógia területéhez.	Teljesült

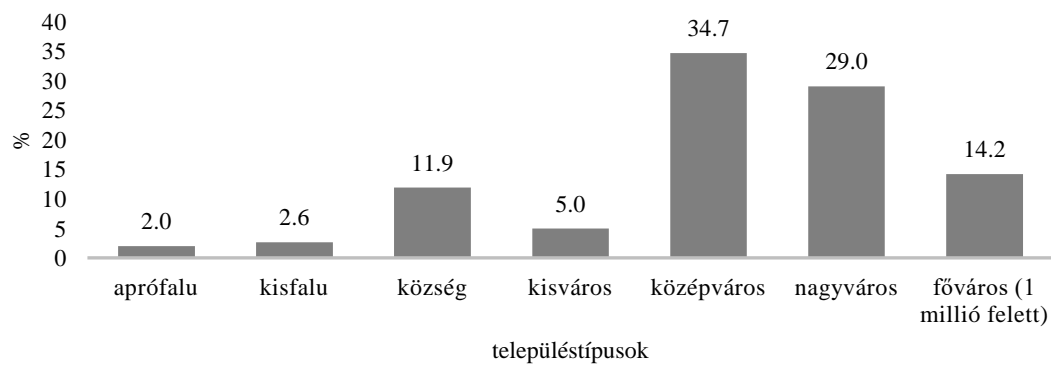
Ami a területi lefedettséget illeti, összesen 59 település intézményének alkalmazottja vett részt a kutatásban (19. ábra). Az ország 4 fő régiójának tekintetében a résztvevők 33,8%-a vajdasági, 19,1%-a belgrádi, 25%-a dél- és kelet-szerbiai, valamint 21,1% sumadiai és nyugat-szerbiai térségében

dolgozik a felnőttnevelés vizsgált szegmensének valamelyikében. A kérdőívet az ország összesen 24 térségéből töltötték ki a meglévő 25-ből (Koszovó és Metóhia nélkül).



19. ábra. A kutatás területi lefedettsége régiók és körzetek szerint

A foglalkoztató intézmények székhelye a település nagysága szerint 34,7%-ban közepes méretű város, ezt követi a nagyváros (29%) és a főváros (14,2%) (20. ábra).



20. ábra. A szakemberek intézményi székhely szerinti megoszlása (%)

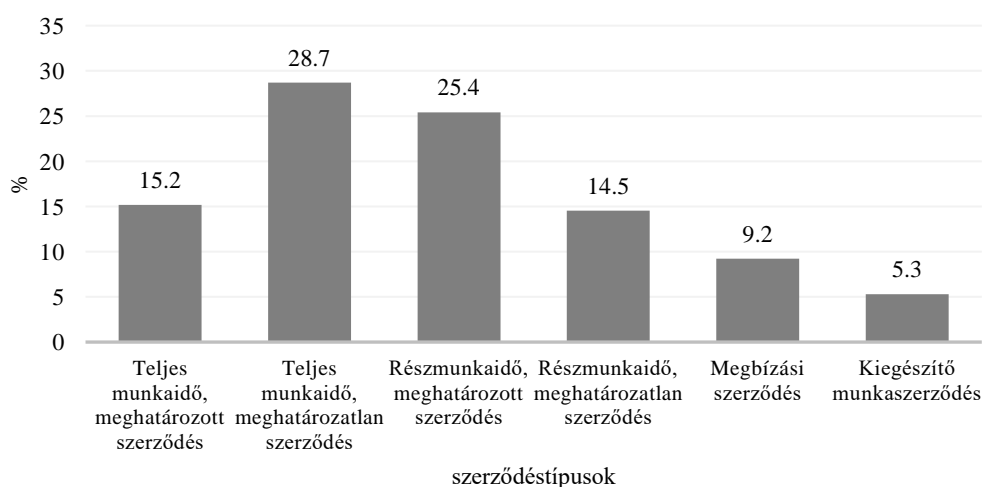
A nemparametrikus Mann-Whitney próba alapján az intézmény székhelyének nagyságát illetően szignifikáns különbség található a formális és nem formális intézménytípusok között ($U=4797,500$, $p<0,01$, $Z=-5,939$). A nem formális intézmények nagyobb lélekszámú településeken működnek, míg a formális intézmények a kisebb településeket is érintik. Ezt azzal magyarázzuk, hogy az állami fenntartású formális intézményekre rendeltetésszerűen jellemző a nagyobb területi lefedettség, ami magába foglalja a kisebb lélekszámú településeket is. A piaci alapon működő nem formális intézmények pedig ott működnek, ahol van megfelelő mértékű kereslet az adott képzési kínálatra a képzési költségek lefedéséhez és a nyereség biztosításához. A válaszadók körében a nem formális intézmények 39,5%-a főváros, 32,9%-a középváros, 22,4%-a nagyváros és csupán 5,3%-a kisváros területén működik. Ez az eredmény azonban felhívja a figyelmet a területi egyenlőtlenségekre, ugyanis megfelelő és egyenletes területi lefedettségű képzési kínálat hiányában az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés sem valósulhat meg. Az OECD (2023) adatai alapján 2012-ben és 2015-ben is a felnőttnevelésben történő részvétel egyik akadályozó tényezője a képzés nem megfelelő területi elhelyezkedése volt, amelyet egyéb kutatások is megerősítenek (Massing & Gauly, 2017; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020, 2022a).

2.3.6. Nagymintás mérés eredményei

2.3.6.1. Foglalkoztatási feltételek

Számos nemzeti és nemzetközi tanulmány felhívja a figyelmet a felnőttnevelési szakemberek bizonytalan és kedvezőtlen foglalkoztatási feltételeire, amelyek gyengítik a szakma professzionalizációját és társadalmi elismertségét, ugyanígy bizonytalanságot idéznek elő a szakemberek körében és negatívan hatnak a szakmai identitásra (Milana & Larson, 2011; Nuissl, 2010; Rappel, 2015; Reischmann, 2015; Zarifis & Papadimitriou, 2015). Emiatt a kérdőíves kutatás egyik célja volt feltárni a szerbiai szakemberek foglalkoztatási jellemzőit, valamint annak hatását az egyének szubjektív biztonságérzetére, ami akár a szakmából történő kilépés tervezésének is egy motiváló faktora lehet (Boffo et al., 2014, 2016; Gu & Zhou, 2020; Hartmann & Rutherford, 2015).

A megkérdezettek munkaviszonyának relatív gyakorisága alapján a szakemberek 28,7%-át teljes munkaidőben, határozatlan idejű szerződéssel, 25,4%-át részmunkaidőben és határozott idejű szerződéssel foglalkoztatják (21. ábra).



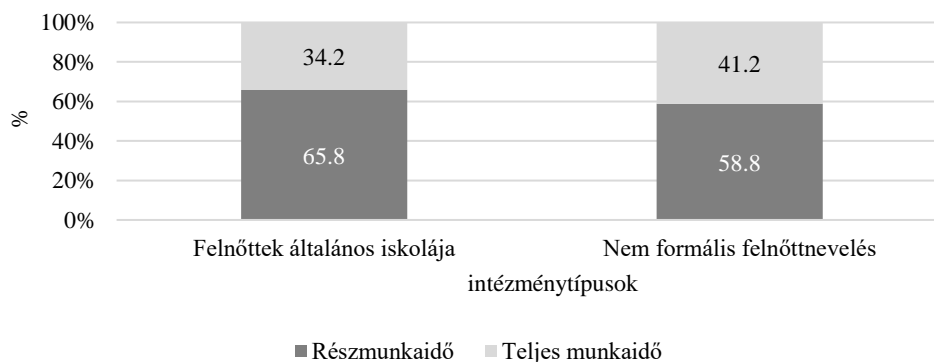
21. ábra. A szakemberek munkaszerződés-típus szerinti megoszlása (%)

A jobb elemezhetőség érdekében a válaszlehetőségeket kategorizáltuk a teljes és részmunkaidő, valamint a határozott és határozatlan idejű szerződések szerint. Eszerint a válaszadók

44,6%-át teljes munkaidőben, míg 55,4%-át részmunkaidőben foglalkoztatják. Az adatok keresztábrás, intézményi típusok szerinti vizsgálata alapján a felnőttek általános iskolájában foglalkoztatottak 42,4%-a teljes munkaidőben és 57,6%-a részmunkaidőben dolgozik. A Pearson-féle khi négyzet próba ($\chi^2=8,736$, $df=1$, $p<0,01$) alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki a formális intézményen belül a munkaidő és aközött, hogy rendelkeznek-e másik munkahellyel a felnőttnevelési munkájuk mellett. A formális intézményben, részmunkaidőben foglalkoztatottak 69%-a más munkahellyel is rendelkezik, ami 95,6%-ban az oktatás területéhez köthető. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a formális felnőttnevelésben dolgozók nagy része a hagyományos általános iskolákban is alkalmazotti státusszal rendelkezik.

Ezzel szemben a nem formális intézmény alkalmazottai megközelítőleg azonos arányban dolgoznak teljes (51,4%) és részmunkaidőben (48,6%). Ebben az esetben is szignifikáns összefüggés mutatható ki a munkaidő és a másik munkahelyi kötelezettség mellett ($\chi^2=19,611$, $df=1$, $p<0,01$), a részmunkaidőben dolgozók 94,4%-a rendelkezik másik munkahellyel, ami 60,7%-ban szintén az oktatás területéhez kapcsolódik. Ez a jelenség általánosítható a teljes mintára, ugyanis a válaszadók 86%-ának az oktatás területéhez kötődik a felnőttnevelés melletti másik munkahelye.

Ha az elemzést csak az oktatói munkakörre szűkítjük le, láthatjuk, hogy mindkét intézménytípusban többségében részmunkaidős alkalmazás a jellemző (22. ábra).



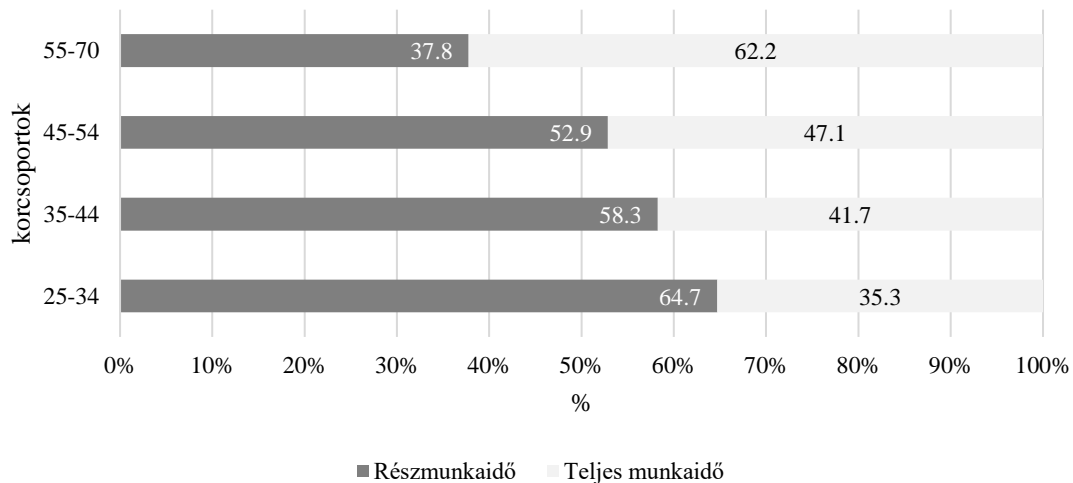
22. ábra. A részmunkaidős és teljes munkaidős alkalmazás megoszlása az oktatói munkakörben, intézménytípus szerint

Amennyiben megfigyeljük a szerződés típusát, a válaszadók 55,1%-át határozott idejű, míg 43,2%-át határozatlan idejű munkaszerződéssel alkalmazzák. Az intézményi típusok és a szerződés típusa között nincs szignifikáns összefüggés. Eszerint mindkét intézménytípusban a határozott idejű munkaszerződés a jellemző. Amennyiben csak a határozott idejű szerződéssel rendelkezőket vizsgáljuk meg kor és nem tekintetében kiderül, hogy a nőket nagyobb arányban foglalkoztatják határozott idejű szerződéssel (57,4%) mint a férfiakat (52,4%). Emellett a 25–34 (31,7%) és a 35–44 (36,5%) év közötti korosztályok vannak többségben a határozott munkaszerződés esetében.

Az elemzés során megvizsgáltuk azt is, hogy a nem befolyással van-e a szerződés típusára. A keresztábrás elemzés alapján a két változó között szignifikáns különbség található. Eszerint a férfi válaszadók többségét (56,1%) teljes munkaidőben, míg a nők többségét (59,7%) részmunkaidőben foglalkoztatják ($\chi^2=6,019$, $df=1$, $p<0,05$). Ennek egyik oka lehet az is, hogy a nők a családi kötelezettségeik miatt inkább a részmunkaidős foglalkoztatást preferálják. Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy azok a nők, akik részmunkaidőben dolgoznak, kisebb mértékben rendelkeznek másik munkahellyel, mint a férfiak. A keresztábrás elemzés alapján a részmunkaidőben dolgozó nők 71,3%-a dolgozik máshol is, a férfiak esetében ez az arányszám 86,1%. Az adatok alapján a férfiakhoz képest kevesebb nő vállal a felnőttnevelésben betöltött, részmunkaidős állása mellett másikat. Ez magyarázható a nők körében hangsúlyosabb családi kötelezettségekkel meglétével is. Ennek ellenére

általánosságban elmondható, a férfi (69,5%) és a nő (60,6%) szakemberek többsége is rendelkezik másik munkahellyel a felnőttnevelési tevékenysége mellett.

Érdeemesnek tartottuk összevetni a munkaidőt a korcsoportokkal is. A keresztábra elemzés alapján az 55–70 éves korcsoportba tartozók többségét (62,2%) teljes munkaidőben foglalkoztatják, míg a 25–54 közötti korcsoportok esetében a részmunkaidős foglalkozás van túlsúlyban, ami a legfiatalabb korcsoport mintegy 64,7%-át érinti. A kapott eredmények alapján ($\chi^2=8,602$, $df=3$, $p<0,0$) a nullhipotézist elvetettük, a kontingencia koefficiens ($r=0,167$) és a Cramer's V (0,170) mutatók alapján is szignifikáns kapcsolatról van szó a két megfigyelt változó között. A 23. ábra jól szemlélteti, hogy a kor növekedésével nő a teljes munkaidős foglalkoztatás aránya is.



23. ábra. A részmunkaidős és teljes munkaidős foglalkoztatás korcsoportok szerinti megoszlása

Össességében elmondhatjuk, hogy a válaszadók több, mint fele részmunkaidőben (57,6%) és határozott idejű (55,1%) munkaszerződéssel dolgozik, és mindkét esetben a nők és a fiatalabb korosztályok dominálnak. Emellett a szakemberek döntő többsége rendelkezik másik munkahellyel a felnőttnevelési pozíciója mellett, ami főként az oktatás területéhez kapcsolódik.

2.3.6.2. Munkakörök

Nyílt kérdés keretében kérdeztük meg a válaszadókat arról, hogy mi az aktuális munkapozíciójuk elnevezése, ami alapján identifikáltuk a felnőttnevelési szakemberek által betöltött munkapozíciókat. A kvalitatív adatok csoportosításához az ALPINE projekt által definiált kategóriákat vettük alapul, amelyek az alábbiak (Research voor Beleid & PLATO, 2008):

- oktatás,
- menedzsment,
- tanácsadás,
- programszervezés,
- támogató pozíció (technikai, adminisztratív és előkészítő tevékenységek),
- IT és média szakember.

A válaszok kódolását követően a szerbiai jellemzőknek megfelelően eltértünk ettől a kategorizációs rendszertől. Az 1.4.4. fejezetben tárgyalt szerbiai felnőttnevelési szakemberi pozíciók és munkafeladatok, valamint a kérdőív eredményei alapján az alábbi munkaköröket identifikáltuk:

- oktatás,
- menedzsment,
- szakmai segítség – szakmunkatársak (mint andragógus, pedagógus),

- andragógus asszisztens,
- felnőttnevelési és projektkoordinátor.

Mivel az andragógus asszisztens, felnőttnevelési koordinátor és az andragógus szerepei nem azonosak, így azokat külön kategóriába soroltuk.

29. táblázat. A felnőttnevelési szerepek gyakorisági mutatói

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Oktatás	243	80,2	80,5
Menedzsment	16	5,3	5,3
Szaktanácsadó	12	4,0	4,0
Andragógus-asszisztens	18	6,0	6,0
Felnőttnevelési és projektkoordinátor	13	4,3	4,3
<i>Összesen</i>	303	100,0	

A gyakorisági mutatók alapján a felnőttnevelési szakemberek 80%-a oktatási pozícióban dolgozik (29. táblázat). Érdekesnek tartottuk feltárni a munkapozíció és a szerződéstípus közötti kapcsolatot, amelyhez szintén az összevont, dichotóm változókat használtuk (teljes munkaidős, részmunkaidős). A keresztábra-elemzés alapján a vizsgált változók között szignifikáns összefüggés található ($\chi^2=39,818$, $df=4$, $p<0,0$). Az eredmények magyarázatához szükséges értékeket a 30. táblázat mutatja be.

30. táblázat. A szerződéstípus és az identifikált munkahelyi szerepek keresztábra-elemzésének eredményei (%)

	Teljes vagy részmunkaidő		Összesen
	Teljes munkaidő	Részmunkaidő	
Oktatás	35,7	64,3	100
Menedzsment	87,5	12,5	100
Szaktanácsadó	58,3	41,7	100
Andragógus-asszisztens	83,3	16,7	100
Felnőttnevelési és projektkoordinátor	84,6	15,4	100
<i>Összesen</i>	44,4	55,6	100

Az oktatói pozícióban lévők 64,3%-a részmunkaidős foglalkoztatott, ezzel szemben a menedzsment (87,5%), szaktanácsadói (58,3%), andragógus asszisztensi (83,3%) és felnőttnevelési és projektkoordinátori (84,6%) munkapozíciókban teljes munkaidős alkalmazás a jellemző. Ez az eredmény megegyezik Research voor Beleid (2008) következtetéseivel, miszerint a menedzseri és adminisztratív munkakörökben több a határozatlan idejű, teljes munkaidős alkalmazás. Ezt azzal magyarázzuk, hogy az oktatói pozíció változó igény alapján jelentkezik. A formális intézmények esetében az oktatók többsége az iskoláskorú gyermekek tanításában is részt vesz és kiegészítő tevékenységként, részmunkaidőben foglalkozik felnőttekkel. A nem formális intézményekben megvalósult képzések általában ciklusokban valósulnak meg, azok realizálása nagyfokú rugalmasságot (az órák gyakran délutáni/esti órákban valósulnak meg) és igényekhez történő alkalmazkodást követel. Emiatt nem szükségszerű az oktatók teljes munkaidős foglalkoztatása. Ez alapján azt a következtetést vonjuk le, hogy az oktatói szerep a többihez képest bizonytalanabb munkaerő-piaci pozíciónak minősül. Másrészt a részmunkaidős foglalkozás kedvező is lehet azok számára, akik szabadúszóként, a főállásuk mellett vállalnának munkát, bevétel kiegészítés érdekében.

2.3.6.3. Bérezés és biztonságérzet

A bérezési feltételek hozzájárulhatnak a szakma presztízisének alakulásához (Reischmann, 2015) és hatással lehetnek a felnőttnevelési szakemberek belépési (Boffo et al., 2014, 2016) és szakmában maradási szándékára (Hartmann & Rutherford, 2015; Wright & Bonett, 1991). Ennek megfelelően megkérdeztük a résztvevőket arról, hogy véleményük szerint az elvégzett munka mennyiségével, jellegével és a munkával járó felelősség mértékével arányos bért kapnak-e. Az eredmények alapján a válaszadók 37%-a elégedett az aktuális bére nagyságával, 31,7% nem elégedett, úgy érzi, hogy kevesebb bért kap, mint amit az általa végzett munka indokolna. A válaszadók igen nagy hányada (31,4%) nem tudta megítélni a bérezéssel kapcsolatos elégedettségét (31. táblázat).

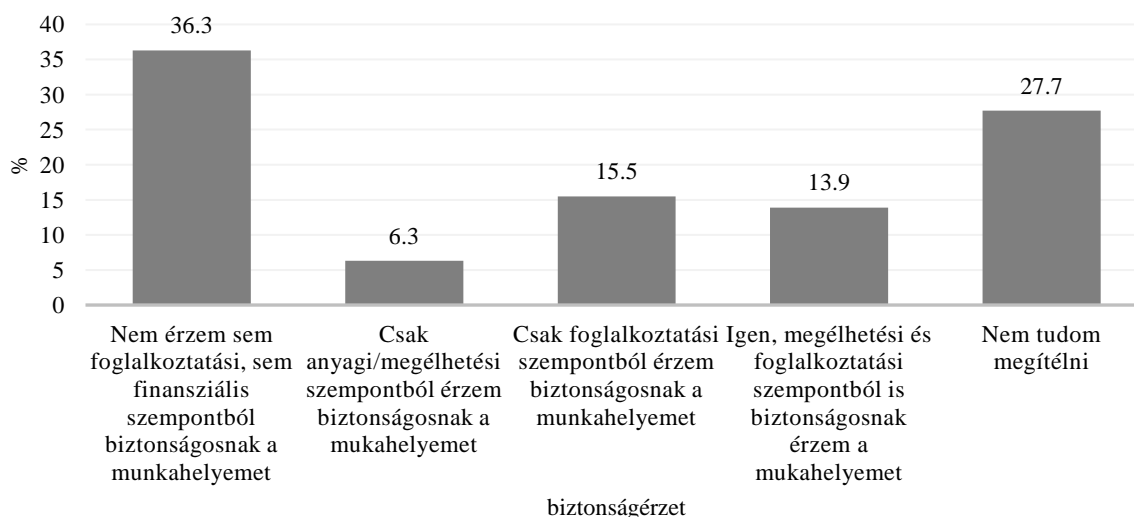
31. táblázat. A felnőttnevelési szakemberek bérezéssel kapcsolatos elégedettsége

Elégedettség mértéke	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Igen, elégedett vagyok az aktuális bérem nagyságával.	112	37,0	37,0
Nem vagyok elégedett, véleményem szerint kevesebb bért kapok, mint amit az általam végzett munka indokolna.	96	31,7	31,7
Nem tudom megítélni.	95	31,4	31,4
<i>Összesen</i>	303	100,0	100,0

Fontosnak véltük feltárni, hogy a válaszadók hozzávetőlegesen mekkora bért kapnak a felnőttnevelési tevékenységükért. Ez a kérdés érzékenynek tekinthető (Andreenkova, 2019; Tourangeau, 2007), ezért a kérdés kialakítása nagy körültekintést igényelt. Előre megadott válaszlehetőségeket fogalmaztunk meg órabérben kifejezve (500 dinár alatt, 500 és 1200 dinár között, 1200 dinár felett⁸²). A kérdés gyengesége, hogy több válaszadó nem tudta megítélni az órabér összegét. Ennek oka, hogy a formális intézményben dolgozók a közigazgatási bérezésnek megfelelő havi pénzügyi juttatásban részesülnek. Ezzel szemben a nem formális felnőttnevelési intézmények oktatóit többnyire részmunkaidős szerződéssel és megbízási szerződéssel foglalkoztatják, a tevékenységért járó díjat a munkaszerződésben általában óradíjakban határozzák meg. Emiatt nem lett volna releváns, ha a kérdést havi összegre vonatkozóan tesszük fel, így úgy ítéltük meg, hogy a fix havi fizetés mértékéből egyszerűbb következtetni az óradíj nagyságára. A kérdés megfogalmazása miatt viszont a válaszadók 11,9%-a nem tudta megítélni az óradíj nagyságát. Az eredmények alapján a válaszadók többsége (46,9%) 500 és 1200 dinár között keres, 26,1% 500 dinár alatt, 12,2% 1200 dinár felett. További 1,3 % (N=4) jelezte, hogy ingyen dolgozik a felnőttnevelésben. Ezt követően megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a bér nagysága és az azzal kapcsolatos elégedettség között. A Pearson-féle khi-négyzet próba szignifikáns ($\chi^2=30,745$, $df=4$, $p<0,01$) kapcsolatot mutatott a két változó között, ez alapján a szakemberek elégedettsége arányosan nő a munkabér nagyságával.

A kutatás során azt is megvizsgáltuk, hogy a válaszadók az aktuális foglalkoztatási jellemzők (bérezés, foglalkoztatás formája és munkaideje) mellett biztonságban érzik-e magukat pénzügyi és/vagy munkaerő-piaci viszonylatban a jelenlegi munkahelyükön (24. ábra).

⁸² ≈1633 forint alatt, 1633 és 3919 forint között, 3919 forint felett [2023.03.11.]



24. ábra. A felnőttnevelési szakemberek biztonságérzete (%)

Az eredmények alapján a válaszadók 36,3%-a nem érzi sem pénzügyi sem munkaerő-piaci szempontból biztonságosnak a munkahelyét. 15,5% csak foglalkoztatási szempontból, 6,3% pedig csak anyagi szempontból, 13,9% mindkét szempontból biztonságosnak tartja a jelenlegi munkahelyét.

A foglalkoztatási feltételek és a szubjektív biztonságérzet feltárására első lépésben korrelációs elemzést (Kendall tau-b) végeztünk (32. táblázat). Ez alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki a bér nagysága és a biztonságérzet szubjektív megítélése ($\tau_b = -,238$, $p < 0,01$) és a bér szubjektív megítélése ($\tau_b = -,197$, $p < 0,01$) között.

32. táblázat. A biztonságérzet és a bér nagyságának és szubjektív megítélésének összefüggésvizsgálata

		Biztonságérzet	Bér szubjektív megítélése	Bér nagysága
Biztonságérzet	τ_b	-	-	-
	p	-	-	-
Bér szubjektív megítélése	τ_b	-,238**	-	-
	p	,000	-	-
Bér nagysága	τ_b	,107	-,197**	-
	p	,102	,000	-

Az összefüggések mélyebb megértése érdekében Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. Ez alapján azoknak, akik elégedettek az aktuális bérük nagyságával (rangátlag=108,83), szignifikánsan magasabb a fizetésük azoktól, akik nem elégedettek a bérezéssel (rangátlag=74,70, $U=2658,00$, $Z=-4,812$, $p < 0,01$). Az órabérek nagysága szerinti biztonságérzetet is teszteltük, amely esetében a Kruskal Wallis nemparametrikus próbát alkalmaztuk. A próba alapján nincs szignifikáns kapcsolat a két változó között ($\chi^2=2,639$, $df=2$, $p > 0,05$), ellenben a bér szubjektív megítélésével ($r=-,248$, $p < 0,01$). Az eredmények alapján maga az órabér nagysága nincs közvetlen hatással a biztonságérzetre, viszont az órabér szubjektív megítélése, vagyis az, hogy szerintük a munka mennyiségével, jellegével és a munkával járó felelősség mértékével arányos bért kapnak-e, az meghatározza a biztonságérzetet is.

Továbbá előzetes feltételezésünk alapján a felnőttnevelési szakemberek jellemzően határozott idejű részmunkaidős foglalkoztatásban állnak, amely összefüggésben áll a szakemberek pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével (H_5). A Mann-Whitney U próba alapján teljes munkaidőben foglalkoztatott szakemberek magasabbra értékelték a biztonságérzetet (rangátlag=116,85, $U=4656,50$, $Z=-2,427$, $p > 0,05$), mint a részmunkaidőben (rangátlag=98,95) alkalmazottak. Hasonlóképpen, a

határozatlan idejű szerződéssel foglalkoztatottak is magasabbra értékelték a biztonságérzetüket (rangátlag=127,73, U=3625, Z=-4,828, p<0,01), mint a határozott szerződéssel foglalkoztatottak csoportja (rangátlag=89,99). Az eredmények alapján beigazolódott az 5-ös számú hipotézisünk, miszerint a határozott idejű részmunkaidős foglalkoztatás összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzettel.

H ₅	Eredmény	Teljesülés
A felnőttnevelési szakemberek jellemzően határozott idejű részmunkaidős foglalkoztatásban állnak, amely összefüggésben áll a szakemberek pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.	A felnőttnevelési szakemberek jellemzően határozott idejű részmunkaidős foglalkoztatásban állnak, amely összefüggésben áll a szakemberek pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.	Teljesült

Az összefüggésvizsgálatok után azt is megvizsgáltuk, hogy a független változók (az órabér szubjektív megítélése, teljes/részmunkaidő és határozott/határozatlan munkaidő) milyen mértékben jelzik előre a munkaerő-piaci és pénzügyi biztonságérzetet. Az ok-okozati kapcsolat feltárásához a multinomiális logisztikus regresszió módszerét használtuk.

A multinomiális logisztikus módszer a regresszióelemzés azon csoportjába sorolandó, amely a nem lineáris kapcsolatok feltárására irányul, a bináris logisztikus regresszió továbbfejlesztett változata. A modell egy adott kategóriába való tartozás valószínűségét vizsgálja más kategóriákhoz képest (Hilbe, 2009). Ebből következik a modell elsődleges előnye, hogy a függő változó több kategóriából áll. Ebben a modellben nem szükséges az adatok normális eloszlása, nem feltételez lineáris kapcsolatot a vizsgált változók között és könnyen értelmezhetők az eredmények (Kwak & Clayton-Matthews, 2002; Tabachnick et al., 2001). A független változók lehetnek bináris vagy folytonos változók, amelyekkel szembeni egyedüli feltétel azok egymástól való függetlensége (Kwak & Clayton-Matthews, 2002). A modell a maximum likelihood becslést alkalmazza, miután a függő változót valószínűségi logaritmusra cseréli (logit). Egy esemény vagy csoportba tartozás valószínűségi logaritmusait (logit) beilleszti és összeveti egy másik esemény vagy csoportba tartozás valószínűségével. Ebben az esetben a függő változó egyik kategóriája referenciaértéket képvisel (Tarling, 2008). A multinomiális logisztikus regresszió széleskörben alkalmazott a rizikóelemzés területén (Bayaga, 2010), de például magyarországi oktatáskutatásokban is megjelenik (Pásztor, 2017; Szerb & Lukovszki, 2013).

Esetünkben a modell függő változója volt a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzet, míg a független változók a jövedelem mértékének szubjektív megítélése és a szerződés típusa és ideje. A modell alkalmasnak bizonyult a tesztelésre és statisztikailag szignifikánsnak mutatkozott ($\chi^2(12)=123,378$, p<0,00), a multikollinearitás nem teljesült (Pearson and Deviance=p>0,05). A pszeudo R² mutató alapján (Nagelkerke=0,356) a modell a biztonságérzet 35,6%-át magyarázza. A teszt alapján két független változó szignifikáns hatása mutatható ki a függő változóra (33. táblázat), ezek pedig a szerződés típusa ($\chi^2(3)=28,644$, p<0,01) és a bér nagyságának szubjektív megítélése ($\chi^2(6)=43,140$, p<0,01). Ez azt jelenti, hogy az, hogy valaki részmunkaidőben vagy teljes munkaidőben látja el munkafeladatait, az nem hat ki a szakemberek munkaerő-piaci és pénzügyi biztonságérzetére.

33. táblázat. Multinomiális logisztikus regresszió vizsgálatának eredményei a munkaerő-piaci és pénzügyi biztonságérzet elemzésében

	Nem érzem sem foglalkoztatási sem finansziális szempontból biztonságosnak			Csak anyagi/megélhetési szempontból érzem biztonságosnak a munkahelyemet			Csak foglalkoztatási szempontból érzem biztonságosnak a munkahelyemet		
	Logisztikus koefficiens (β)	Szign.	Exp(β)	B	Sig.	Exp(β)	β	Sig.	Exp(β)
Elégedett a juttatás mértékével	-1,761	,001	,172	-,219	,765	,803	-,103	,865	,902
Nem elégedett a juttatás mértékével	,562	,350	1,754	-1,234	,327	,291	1,476	,034	4,374
Nem tudja megítélni	0 ^b			0 ^b			0 ^b		
Részmunkaidő	,401	,379	1,493	,338	,621	1,402	-,190	,704	,827
Teljes munkaidő	0 ^b			0 ^b			0 ^b		
Határozott szerződés	1,249	,006	3,487	1,962	,010	7,112	-,643	,221	,526
Határozatlan szerződés	0 ^b			0 ^b			0 ^b		

^aA referencia-kategória: Igen, megélhetési és foglalkoztatási szempontból is biztonságosnak érzem a munkahelyemet.

^bA paraméter 0 mert felesleges.

A táblázatban nem szerepel a függő változó negyedik kategóriája, az „Igen, megélhetési és foglalkoztatási szempontból is biztonságosnak érzem a munkahelyemet”, ami a modellben referenciaértéket képvisel. A logisztikus koefficiens (β) a magyarázó változók hatását szemlélteti, míg az exponenciális érték (Exp(β)) a csoportba tartozás esélyét mutatja meg. A 33. táblázatban feltüntetett eredmények alapján azok, akik elégedettek a juttatás mértékével, azok Exp(β)=0,172-szeres eséllyel tartoznak azok csoportjába, akik nem érznek sem foglalkoztatási sem pénzügyi biztonságot azokhoz képest, akik mindkét szempontból biztonságosnak érzik a munkahelyüket (β =-1,761). Ezzel szemben a határozott munkaszerződéssel rendelkezők Exp(β)=3,487-szeres eséllyel tartoznak a pénzügyi és munkaerő-piaci bizonytalanságot megelőző csoportjába azokhoz képest, akik mindkét szempontból biztonságosnak ítélik a munkahelyet (β =1,249). Ez azt jelenti, hogy a teljes bizonytalanságot megelőző nagyobb eséllyel rendelkeznek határozott idejű munkaszerződéssel, és csak kis számban elégedettek a juttatás mértékével. Ehhez hasonlóan a határozott munkaszerződéssel rendelkezők a referenciacsoporthoz képest Exp(β)=7,112-szeres eséllyel csak anyagi/megélhetési biztonságot érznek, vagyis munkaerő-piaci biztonságot nem (β =1,249). Továbbá azok a szakemberek, akik nem elégedettek a juttatások mértékével, Exp(β)=4,374-szeres eséllyel tartoznak a csak foglalkoztatási szempontból biztonságot érzők körébe azokhoz képest, akik mindkét szempontból biztonságosnak érzékelik a munkahelyüket (β =1,476). A modell alapján egyértelmű következtetés, hogy a bér szubjektív megítélése és a munkaszerződés jellege (határozott/határozatlan) kihatással van a munkahelyi és pénzügyi biztonságérzet alakulására.

Az eredmények alapján a 6-os számú hipotézis beigazolódott, miszerint a szakemberek a munkájukért kapott pénzügyi juttatással kapcsolatos elégedettség összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzettel.

H ₆	Eredmény	Teljesülés
A szakemberek a munkájukért kapott pénzügyi juttatással kapcsolatos elégedettség összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzettel.	A szakemberek a munkájukért kapott pénzügyi juttatással kapcsolatos elégedettség összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzettel.	Teljesült

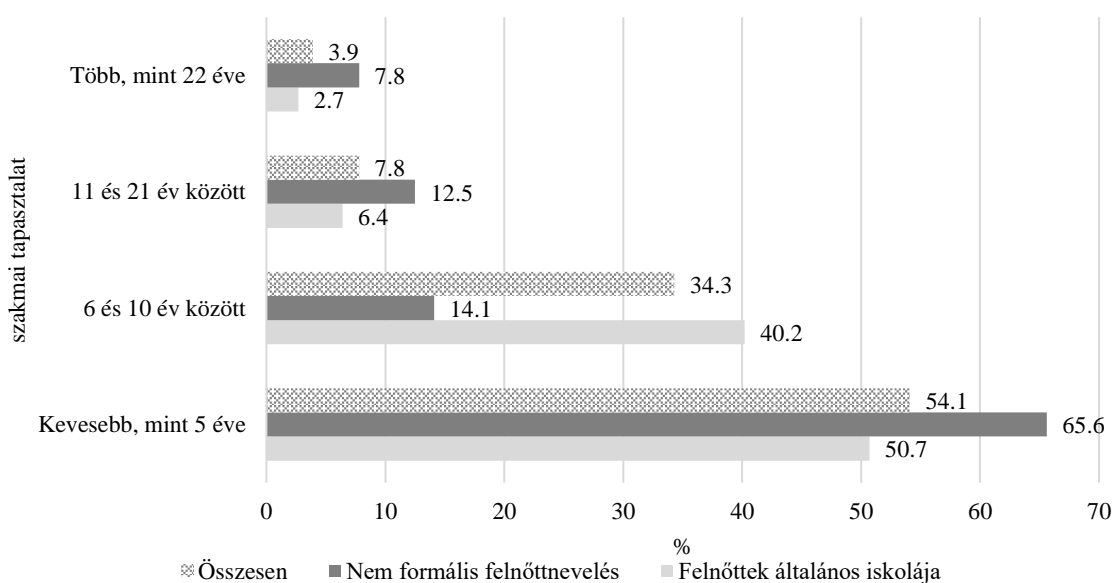
2.3.6.4. Pályára lépés és életpálya

A szakirodalmi elemzés alapján a felnőttnevelési szakemberek pályakezdése életük későbbi szakaszában történik, amelyet nem tudatos tervezés előz meg. Emellett a szakemberek előző szakmai tevékenysége gyakran nem köthető a felnőttnevelés területéhez (Andersson et al., 2013; Jögi & Gross, 2012; Medić, 2010; Research voor Beleid, 2008; Reischmann, 2017; Zarifis & Papadimitriou, 2015). A kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján a résztvevők 27,1%-a nem dolgozott a felnőttnevelési munkahelyét megelőzően, míg 66,3% másik szakmában dolgozott. Csupán a résztvevők 6,6%-a jelölte meg azt a válaszlehetőséget, miszerint ugyan ebben a szakmában, felnőttnevelési szakemberként dolgozott a mostani munkahelyét megelőzően. Ez azt jelenti, hogy a válaszadók 93,4%-a akkor lépett be a szakmába, amikor megkezdte az aktuális munkahelyét felnőttnevelési szakemberként. A jelenlegi munkahely megkezdésének évszáma alapján kiszámoltuk a szakemberek gyakorlati tapasztalatainak számát – kizárólag azon részcsoporthoz vonatkozóan, akik nem foglalkoztak ezt megelőzően felnőttneveléssel. A válaszok alapján a felnőttnevelési szakemberek gyakorlati tapasztalata a 0 évtől (Minimum) 35 évig (Maximum) terjed. Az átlag gyakorlati tapasztalat 6,23 év, a válaszadók fele (Medián) 5 évnél kevesebb, másik fele 5 évnél több gyakorlattal rendelkezik. A leggyakrabban előforduló érték (Módusz) a 3-as (34. táblázat).

34. táblázat. A válaszadók felnőttnevelésben eltöltött tapasztalati éveinek leíró statisztikája

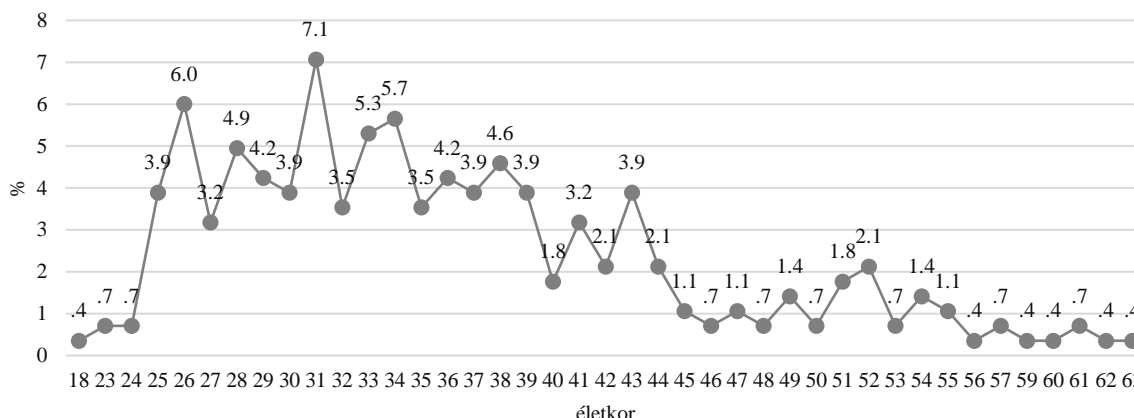
	Elemsszám	Terjedelem	Min	Max	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Szórásnégyzet
Tapasztalati évek száma	279	35	0	35	6,23	5	3	5,338	25,494

A könnyebb elemezhetőség érdekében a gyakorlati évek számát kategorizáltuk az alábbiak szerint: (1) kevesebb, mint 5 év, (2) 6 és 10 év között, (3) 11 és 21 év között, (4) több, mint 22 év. A válaszok alapján a szakemberek kicsivel több, mint fele (54,1%) kevesebb, mint 5 éves tapasztalattal rendelkezik ezen a szakmaterületen. A tapasztalati évek számának növekedésével azonos arányban csökken a gyakoriság is, ami mindkét intézménytípuson belül azonos érvényű megállapítás (25. ábra).



25. ábra. A felnőttnevelési szakemberek szakmában eltöltött éveinek száma, intézményi típusok szerint

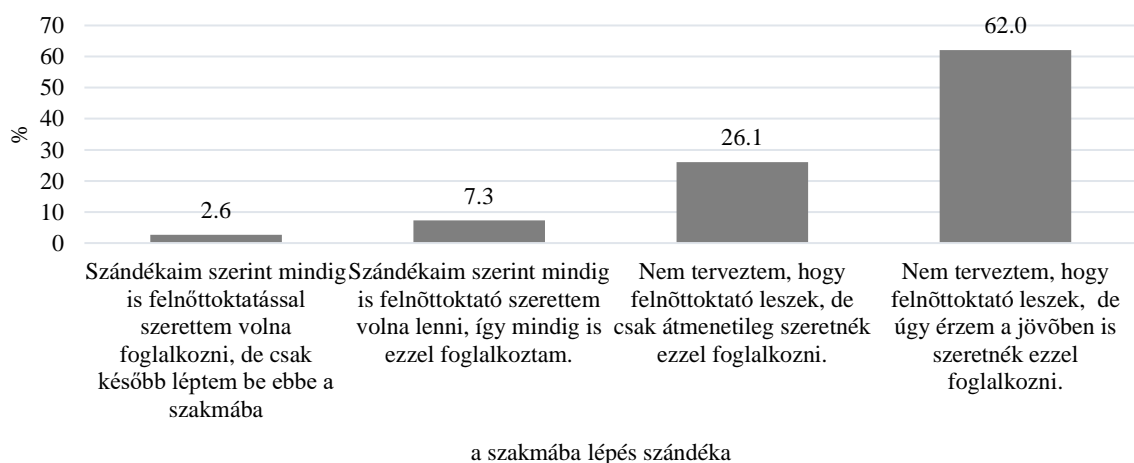
Érdeemes szemügyre venni azt is, hogy a szakemberek életük mely szakaszában léptek a szakmába. Az eredményeket pontdiagrammal ábrázoljuk (26. ábra).



26. ábra. Az egyén életkora a szakmába történő belépéskor (%)

A leíró statisztika alapján a szakemberek a 18. (Minimum) és 63. (Maximum) életévük között léptek be a szakmába. A felnőttnevelési területen történő pályakezdés átlagos életkora 36,34 év. A változó helyzeti középértéke (Medián) 34, vagyis a válaszadók fele a 34. életévük előtt, második fele azt követően lépett be a szakmába. Ez egyértelműen megmutatja, hogy a felnőttnevelési szakemberek pályakezdése igen eltérő, a pályakezdés idejének szórása (standard deviáció) 8,86, vagyis az adatok jellemzően 8,86 évvel térnek el az átlagtól.

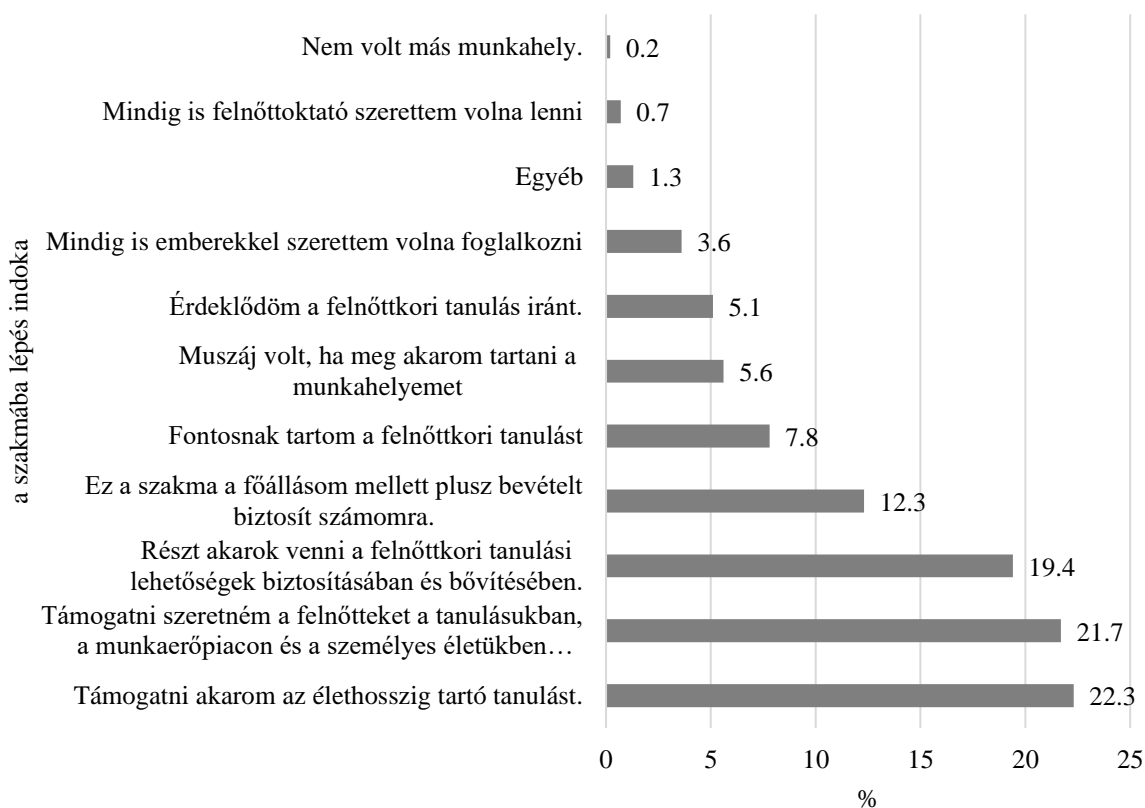
A kutatás során azt is feltártuk, hogy a felnőttnevelési szakemberek tervezték-e, vagy sem a pályára lépést, illetve terveznek-e hosszú távon ezzel foglalkozni. A válaszok alapján a szakemberek 62%-a nem tervezte, hogy felnőttoktató lesz, de a jövőben is ezzel szeretne foglalkozni. Ezzel szemben a válaszadók 26,1%-a se nem tervezte, se nem tervez ezzel foglalkozni a jövőben. Mindössze 7,3% vallotta, hogy mindig is felnőttek oktatásával szeretett volna foglalkozni és úgy is tett, 2,6% pedig tervezte ezt a szakmát, de csak később lépett be a szakmaterületre (27. ábra).



27. ábra. A szakmába lépés szándéka (%)

Amennyiben a válaszokat aszerint elemezzük, hogy a résztvevők spontán vagy tervszerűen léptek-e be a szakmába, akkor a válaszadók 89,9%-a vallotta, hogy spontán történt a pályára lépés, míg 10,1% tervezte ezt a szakmai tevékenységet. A pályára lépés indoka a legtöbb esetben (22%) az volt, hogy támogatni akarták az élethosszig tartó tanulást és a felnőtteket (21,7%) a tanulásukban. A

válaszadók 12,3%-a jelölte, hogy a szakma a főállása mellett plusz bevételt jelent a számára és 5,6% a munkahely megtartása miatt kezdett el felnőttneveléssel foglalkozni.



28. ábra. A szakmába lépés indoka

Az elemzés során azt is megvizsgáltuk, hogy a tervezett/spontán úton történő szakmába lépés alcsoportjai szignifikáns kapcsolatban állnak-e valamelyik indokkal. A két változó közötti összefüggés feltárásához a nemparametrikus Mann-Whitney U próbát alkalmaztuk (35. táblázat). Az eredmények alapján azok a szakemberek, akik szándékosan kezdtek el felnőttneveléssel foglalkozni, szignifikánsan magasabbra értékelték azokat az indokokat, amelyek az élethosszig tartó tanulás támogatására (U=3247,5, p<0,05) és az emberekkel való foglalkozásra (U=3651, p<0,05) irányulnak. Ezzel szemben a spontán pályaralépők szignifikánsan magasabbra értékelték a plusz bevétel indokát (U=3195, p<0,05).

35. táblázat. A szakmába lépés szándéka és indoka közötti Mann-Whitney U próba eredményei

Indok	Rangátlag	U	Z	P	
Támogatni akarom az élethosszig tartó tanulást.	Tervezett	174,25	3247,50	-2,085	0,04
	Spontán	146,16			
Ez a szakma a főállásom mellett plusz bevételt biztosít számomra.	Spontán	148,77	3195	-2,719	0,01
	Tervezett	122,00			
Mindig is emberekkel szerettem volna foglalkozni	Spontán	152,03	3651	-2,030	0,04
	Tervezett	149,06			
Mindig is felnőttoktató szerettem volna lenni	Spontán	160,80	3604,50	-5,185	0,00
	Tervezett	147,67			
	Spontán	162,35			
	Tervezett	147,50			

Ezt követően azt is megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a pályára lépés indokát illetően a szakemberek azon két részcsoportja között, akik spontán léptek pályára, de ezzel terveznek foglalkozni a jövőben is, és akik rövidtávon foglalkoznának felnőttneveléssel. A 36. táblázat alapján azok, akik spontán kezdtek el felnőttneveléssel foglalkozni, de hosszú távra terveznek, magasabbra értékelték az élethosszig tartó tanulás támogatásával kapcsolatos indokot ($U=6417$, $p<0,0$). Ezzel szemben azok csoportja, akik rövid távon terveznek ezzel foglalkozni, szignifikánsan nagyobbra értékelték a plusz bevételre ($U=6355$, $Z=-2,673$, $p<0,01$) és a munkahely megtartására ($U=6811,5$, $Z=-2,115$, $p<0,05$) vonatkozó indokokat.

36. táblázat. A felnőttnevelési tevékenység végzésének tervezett ideje és a szakmába lépés indoka közötti Mann-Whitney U próba eredményei

Indok	Munkavégzés	Rangátlag	U	Z	p
	Hosszútáv	139,37			
Támogatni akarom az élethosszig tartó tanulást.	Rövidtáv	121,23	6417,0	-2,185	0,029
	Hosszútáv	128,30			
Ez a szakma a főállásom mellett plusz bevételt biztosít számomra.	Rövidtáv	147,56	6355,0	-2,673	0,008
Muszáj volt, ha meg akarom tartani a munkahelyemet	Hosszútáv	130,73	6811,5	-2,115	0,034
	Rövidtáv	141,78			

Az eredményeket összegezve megállapíthatjuk, hogy a szakemberek többsége nem munkaerő-piaci megfontolásból lépett be a szakmába, ez a kijelentés érvényes azokra, akik tervezték a szakmát és akik spontán kezdtek el felnőttneveléssel foglalkozni, és hosszú távra tervezik ezt a tevékenységet. Ezzel szemben azok a szakemberek, akik spontán kezdtek meg a tevékenységet, de rövid távon tervezik azt végezni, többnyire munkaerő-piaci megfontolásból léptek a pályára. A próba alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az élethosszig tartó tanulás iránti elkötelezettség és az emberszerető beállítottság a tervezett, vagy spontán, de hosszú távú és hivatásszerű foglalkozás elemei. Ezzel szemben, ha valaki munkaerő-piaci megfontolásból lép be a szakmába, az gyakran nem eredményez hosszútávú szakmai elköteleződést.

Az eddig ismertetett eredmények alapján a felnőttnevelési szakemberek pályára lépésével kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a szakemberek fele 35 év felett, többnyire spontán (89,9%) kezdett el felnőttneveléssel foglalkozni, amelynek indokai legtöbbször az élethosszig tartó tanulás (22,3%) és a felnőttkori tanulás (21,7%) támogatásához és a tanulás lehetőségének biztosításához (19,4%) köthetők. Ezek az eredmények a szakmai elkötelezettség meglétére utalnak. Azok, akik nem tervezték a szakmát és nem is akarnak ezzel hosszú távon foglalkozni, 35,8%-ban a plusz bevétel miatt, 17,9%-ban pedig munkahely megtartása miatt léptek be a felnőttnevelésbe. Az eredmények alapján 4-es számú hipotézis részben beigazolódott, miszerint a felnőttnevelési szakemberek fele élete egy későbbi szakaszában, véletlenszerű döntések során, főként az élethosszig tartó tanulás és a felnőttnevelés támogatása miatt dönt a felnőttek tanítása mellett.

H ₄	Eredmény	Teljesülés
A felnőttnevelési szakemberek többsége élete egy későbbi szakaszában, véletlenszerű döntések során, főként munkahely megtartása, vagy bevételkiegészítés miatt dönt a felnőttek tanítása mellett.	A felnőttnevelési szakemberek fele élete egy későbbi szakaszában, véletlenszerű döntések során, főként az élethosszig tartó tanulás és a felnőttnevelés támogatása miatt dönt a felnőttek tanítása mellett.	Részben

A válaszadók életpályájának mélyebb feltárása érdekében a kérdőív kérdéseinek egy része az aktuális felnőttnevelési pozíciót megelőző munkahelyek feltárására irányultak. Ennek megfelelően

megkérdeztük a válaszadókat, hogy a jelenlegi felnőttnevelési pozícióját megelőzően dolgoztak-e, és ha igen, melyik szakmában. Az eredmények alapján a kitöltők 66,3%-a másik szakmában/munkaterületen dolgozott ezt megelőzően, 27,1%-ának ez az első munkahelye, 6,6% pedig ugyanebben a szakmában, felnőttoktatóként dolgozott.

Az előző szakmaterület megnevezésére vonatkozó, nyílt végű kérdésre adott válaszokat (N=163) a kódolást követően a szerbiai Foglalkozások Osztályozási Rendszere⁸³ szerint csoportosítottuk. 26 fő nem válaszolt a kérdésre, 14 válasz nem volt azonosítható, így a fennmaradt 163 válasz alapján 18 különböző szakmaterületet azonosítottunk (37. táblázat). A legnagyobb gyakoriságú (N=106) az oktatási és nevelési szakemberek foglalkozási terület. Ezen belül megjelennek az alábbi foglalkozások: szaktantárgyat és gyakorlatot oktató a szakközépiskolában, oktató az általános közép fokú és művészeti oktatásban, tantárgytanító az általános iskolában, osztálytanító, pedagógus, gyógypedagógus, szellemi fogyatékosokkal élőket oktató, nyelvoktató, oktató IKT iskolában. A válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy azok, akik más szakmában dolgoztak a felnőttnevelési tevékenységüket megelőzően, 65,8%-ban a iskoláskorú gyermekek oktatásában vettek részt. A teljes kitöltői arányt tekintve ezek a szakemberek a minta 35%-át képviselik. Eszerint a válaszadók 1/3-ának van oktatási tapasztalata az iskoláskorú gyermekek tanítása területén. Emellett megállapítható, hogy eltérő szakmai tapasztalat jellemzi a felnőttnevelési szakembereket, ami jellemzően nem köthető a felnőttnevelés területéhez.

37. táblázat. A felnőttnevelési szakemberek előző foglalkozásának szakmai területi besorolása és gyakorisága

Azonosított szakmaterületek	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Oktatási és képzési szakértők	106	35,0	65,8
Az üzleti szolgáltatások és adminisztráció szakemberei	9	3,0	5,6
Jogi, társadalomtudományi és kulturális szakértők	9	3,0	5,6
Üzleti szolgáltatások és adminisztráció munkatársai	8	2,6	5,0
Alap- és alkalmazott tudományok szakértői	4	1,3	2,5
Pártügyintéző	4	1,3	2,5
Információs és kommunikációs technológiák (IKT) szakemberei	3	1,0	1,9
Természet-és műszaki tudományok munkatársai és technikusai	3	1,0	1,9
Kereskedelem és kapcsolódó foglalkozások	3	1,0	1,9
Mezőgazdaság, erdészet, horgászat	2	,7	1,2
Számadatok rögzítésének és feldolgozásának ügyintézői	2	,7	1,2
Autóipar	2	,7	1,2
Vegyipar	2	,7	1,2
Egészségügyi szakemberek	1	,3	,6
Ápolók és egészségügyi technikusok	1	,3	,6
Információs és kommunikációs technológiai (ICT) és ügyfélszolgálati technikusok	1	,3	,6
Gondozási és segítő foglalkozások	1	,3	,6
Összesen	161	53,1	100,0

Azok a szakemberek (N=20), akik ezt megelőzően is felnőttoktatóként dolgoztak, többnyire felnőtteknek szervezett általános iskolában (N=8), ezen kívül államilag elismert nem formális képzésszervező intézménynél (N=5), középiskolában (N=2), egyéb nem formális intézményben (2) és főiskolán (1) álltak alkalmazásban.

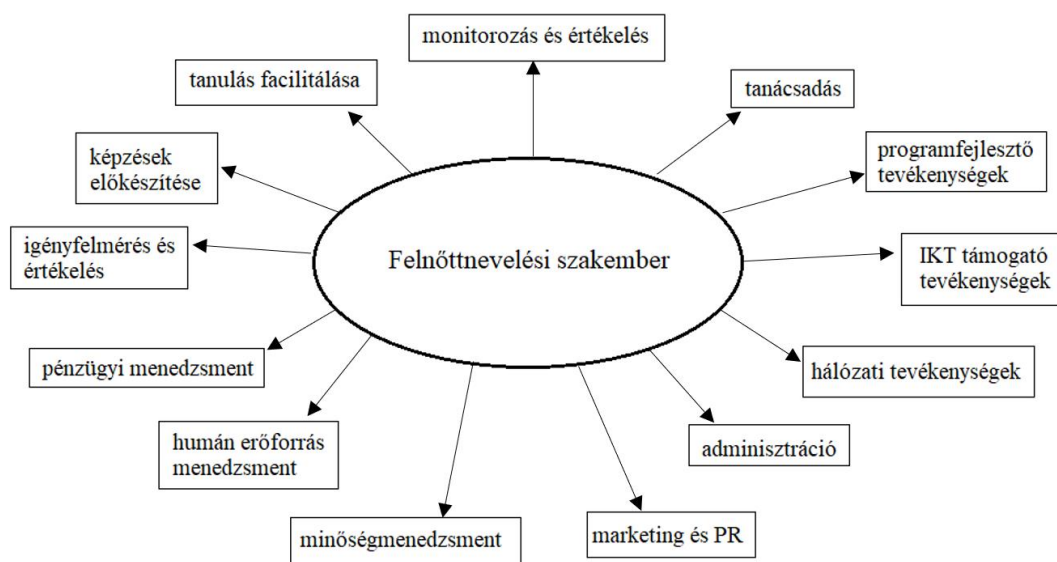
⁸³Elérhetőség: <http://publikacije.stat.gov.rs/G2011/Pdf/G201121007.pdf>

A fent ismertetett eredmények alapján a 3-as számú hipotézis beigazolódott, miszerint a szakemberek aktuális, felnőttnevelésben betöltött munkahelyét megelőző szakmai tapasztalata nem köthető a felnőttnevelés területéhez.

H ₃	Eredmény	Teljesítés
Az aktuális, felnőttnevelésben betöltött munkahelyet megelőző szakmai tapasztalat nem köthető a felnőttnevelés területéhez.	Az aktuális, felnőttnevelésben betöltött munkahelyet megelőző szakmai tapasztalat nem köthető a felnőttnevelés területéhez.	Teljesült

2.3.6.5. Felnőttnevelési tevékenység

Ahhoz, hogy mélyrehatóbban megismerjük a felnőttnevelési szakemberek szerepét, fontosnak tartottuk feltárni, hogy milyen tevékenységeket látnak el leggyakrabban a hétköznapi munkájuk során. A kérdés kidolgozásához felhasználtuk Buiskool et al. (2010) kutatásának eredményeit, amely során 13 tevékenységet azonosítottak a szerzők (29. ábra).



29. ábra. A felnőttnevelési intézményekben megjelenő szakmai tevékenységek

Forrás: Buiskool et al. (2010. p. 35) alapján saját szerkesztés

Esetünkben a kérdőív vonatkozó kérdésében 14 válaszlehetőséget tüntettünk fel, ugyanis külön tételként jelenítettük meg a tanulói nyomonkövetést és a teljesítményértékelést. Ennek oka, hogy például a JPOA intézményekben a képzés lebonyolítója nem vehet részt a szakmai vizsgabizottságban, ahol a tanulók formális értékelése történik. Vagy például online képzés esetén, ha a tanulók tudásának felmérése és értékelése online teszt alapján történik, szintén hiányzik az oktatói aktivitás. A válaszokat többszörös válaszlehetőségként adtuk meg a kérdőívben. Ezek közül a válaszadók legfeljebb a rájuk három legjellemzőbb tevékenységet jelölhették meg. Eszerint a válaszadók jelentős hányada jellemzően oktatási tevékenységet (71,4%) és tanulói teljesítményértékelést (27,9%) végez, valamint képzési tananyagot készít és fejleszt (17,6%) (38. táblázat).

38. táblázat. A felnőttnevelési munkakörökben előforduló tevékenységek gyakorisági mutatói

Oktatói tevékenységek	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Oktatói tevékenységek, tanulási tevékenységek segítése	215	34,8	71,4
A tanulók teljesítményértékelése	84	13,6	27,9
Képzési tananyag kidolgozása és fejlesztése	53	8,6	17,6
Képzés előkészítése, a képzéshez szükséges tárgyi feltételek biztosítása	52	8,4	17,3
Tanulási igények felmérése	46	7,4	15,3
Tantervfejlesztés és képzésfejlesztés	43	7,0	14,3
Adminisztrációs tevékenység	36	5,8	12,0
Tanulók részére nyújtott tanácsadói tevékenység	31	5,0	10,3
Humán erőforrás tevékenység	18	2,9	6,0
A képzés/tantárgy megvalósulásának/sikerének értékelése	10	1,6	3,3
Részvétel a felnőttnevelési intézmény vezetésében	10	1,6	3,3
Mentori, tutori tevékenység online képzési programok megvalósításában	8	1,3	2,7
Marketing tevékenység	7	1,1	2,3
Pénzügyi tevékenység	5	,8	1,7

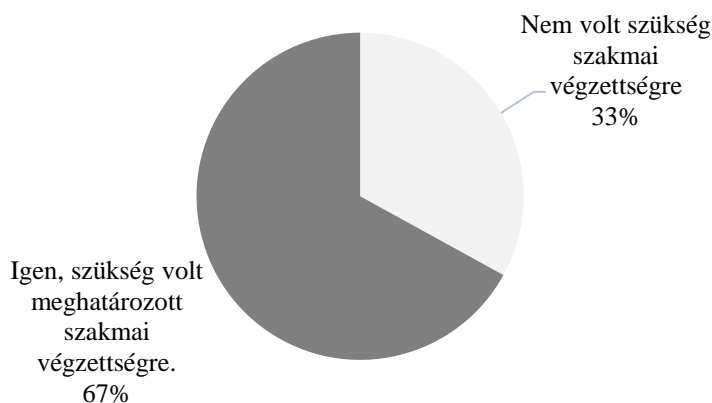
A felnőttnevelési munkahely elemzése mellett kutatásunkban kitértünk a válaszadók azzal párhuzamosan végzett munkahelyeire is. A beérkezett válaszok alapján a felnőttnevelési szakemberek 62,7%-a dolgozik másik munkahelyen is a jelenlegi felnőttnevelési állása mellett. A másik munkahely szakmaterületek szerinti csoportosítását szintén a szerbiai Foglalkozások Osztályozási Rendszere alapján végeztük (39. táblázat). Eszerint a felnőttnevelési szakemberek 44,9%-a a felnőttnevelési munkája mellett az oktatás más területén is dolgozik (általános-, középiskola és egyetem). Ezen kívül másik 11 szakmaterületet azonosítottunk a válaszok értékelése során, ami szintén felhívja a figyelmet a szakemberek heterogenitására.

39. táblázat. A felnőttnevelési munkával párhuzamosan végzett munkatevékenység szakmai besorolása és gyakorisági mutatói

Azonosított szakmaterületek	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Oktatási és képzési szakértők	136	44,9	85,5
Az üzleti szolgáltatások és adminisztráció szakemberei	5	1,7	3,1
Az üzleti szolgáltatások és adminisztráció munkatársai	5	1,7	3,1
Egészségügyi szakemberek	3	1,0	1,9
Mezőgazdaság, erdészet, horgászat	2	,7	1,3
Főigazgatók, vezető tisztségviselők, valamint a végrehajtó és törvényhozó testületek tagjai	2	,7	1,3
Jogi, társadalomtudományi és kulturális szakértők	2	,7	1,3
Termelési és specializált szolgáltatások vezetői	1	,3	,6
Szakmai munkatársak a jog, a szociális munka, a sport, a kultúra és a vallás területén	1	,3	,6
Információs és kommunikációs technológiai (ICT) és ügyfélszolgálati technikusok	1	,3	,6
Építőipari és kapcsolódó szakmák	1	,3	,6

2.3.6.6. Az alkalmazás feltételei

A kutatás során felmértük, hogy a felnőttnevelési pozíció betöltéséhez a foglalkoztató intézményben feltétel volt-e meghatározott szakmai végzettség. A szakmai tudással kapcsolatban a szakemberek 67%-a nyilatkozta, hogy az adott pozíció betöltéséhez meghatározott tudást/szakmai végzettséget kértek, 33% esetben nem volt ilyen jellegű elvárás a foglalkoztatók felől (30. ábra).



30. ábra. A felnőttnevelési munkakör betöltéséhez szükséges szakmai végzettség iránti foglalkoztatói elvárás

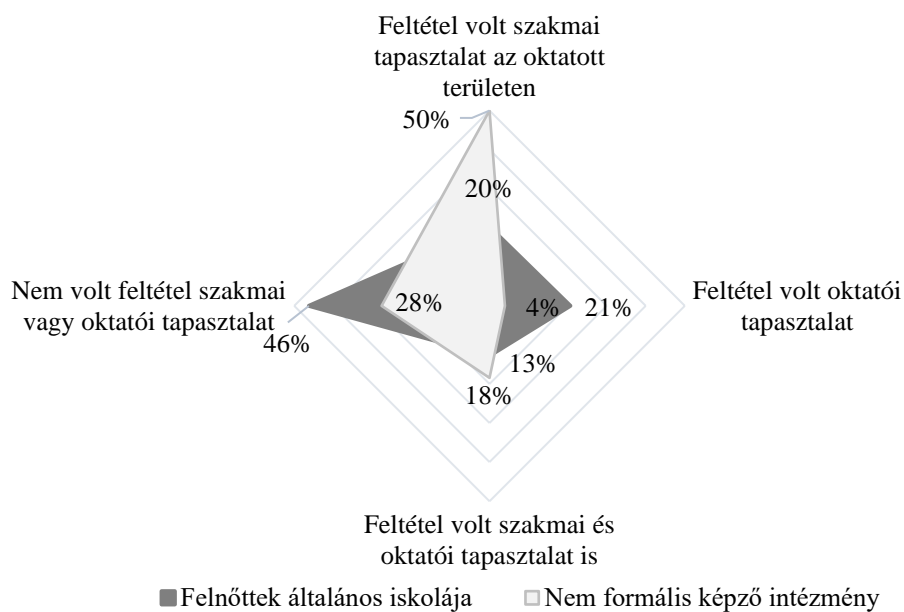
A keresztábla-elemzés alapján nincs szignifikáns különbség az intézményi típusok között, tehát mindkét intézménytípus több, mint 60%-ban definiálta a szakmai végzettség szerinti elvárását. Ezt az eredményt azonban fenntartásokkal kell kezelni, ugyanis mindkét intézménytípus esetében jogszabályban előírt szakmai végzettséggel vehet valaki részt a felnőttek oktatásában. Az esetleges hibás eredményt, vagyis azt, hogy a szakembereknek nem állnak rendelkezésükre megbízható információk az elvárt végzettséget illetően, azzal magyarázzuk, hogy a képző intézmény gyakran önéletrajz és/vagy a diploma fénymásolatával ellenőrzi a feltételeket, amit nem feltétlenül hangsúlyoz ki a potenciális jelölt jelenlétében.

Research voor Beleid (2008) kutatási eredményei alapján a legtöbb felnőttnevelési intézményben, ha az andragógiai-didaktikai tudás nem is, az általános oktatási kompetenciák és tantárgyspecifikus kompetenciák birtoklása elvárásként jelenik meg a felnőttnevelési szakemberek alkalmazásakor. Ezek alapján az általunk lefolytatott kérdőíves felmérés során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a foglalkoztató intézményben elvárás volt-e szakmai és/vagy oktatásmódszertani tapasztalat. A válaszok alapján a szakemberek 44,6%-ától nem kértek sem szakmai, sem oktatói tapasztalatot és csak 14,2% esetben kértek mindkettőt. A szakemberek 22,7%-ának szakmai tapasztalattal kellett rendelkeznie a munka betöltéséhez, míg 16,5%-nak oktatói tapasztalattal (40. táblázat).

40. táblázat. A felnőttnevelési munkakör betöltéséhez szükséges szakmai- és didaktikai-módszertani tapasztalat iránti foglalkoztatói elvárás

Azonosított szakmaterületek	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék
Feltétel volt szakmai tapasztalat az oktatott területen	84	22,7	22,7
Feltétel volt oktatói tapasztalat	50	16,5	16,5
Feltétel volt szakmai és oktatói tapasztalat is	43	14,2	14,2
Nem volt feltétel szakmai vagy oktatói tapasztalat	126	41,6	41,6

A válaszok értékelése keresztábra segítségével is megtörtént. Az elemzés alapján a nem formális intézmények a szakemberek 72%-ánál kértek valamilyen tapasztalatot, 50%-ban szakmait, 3,9%-ban oktatóit, míg 18,4%-ban mindkettőt (31. ábra). A formális intézmények esetében a szakemberek 53,8%-a vallotta, hogy kértek tőle tapasztalatot. Ezen belül a válaszadók 20,3%-a szakmai tapasztalattal összefüggő elvárásról számolt be, 20,7% oktatói tapasztalatról, 12,8% mindkettőről. A táblázatban megfigyelhető korrigált standardizált reziduum alapján a megfigyelt változók egyes elemei között (+2 érték) összefüggések találhatók. A Pearson-féle khi-négyzet értéke alapján a vizsgált intézménytípusok és az egyes változókon belüli itemek között szignifikáns összefüggés mutatkozik ($\chi^2=33,877$, $df=3$, $p<,01$). A kapcsolat meglétére a Cramer V és a kontingencia-együttható is utal, amelyek értékei 0,334 és 0,317. A válaszok gyakoriságának átlagát intézménytípusok alapján a 31. ábrán szemléltetjük.



31. ábra. A felnőttnevelési munkakör betöltéséhez szükséges szakmai és didaktikai-módszertani tapasztalat iránti foglalkoztatói elvárás, intézményi típusok szerint

Az eredmények alapján a nem formális intézmények nagyobb tapasztalattal összefüggő elvárásokat támasztanak a szakemberekkel szemben, mint a formális intézmények. Ennek oka lehet az, hogy a nem formális intézmények esetében a szakmaleírások, amelyekhez a képzések tartalmi kapcsolódnak, definiálják a szakmai tapasztalattal kapcsolatos kritériumokat, amelyeket az állami elismertetés folyamatában igazolnia kell a képző intézménynek (az aktuális jogszabály alapján ez a munkáltatói igazolás minden alkalmazott esetében, 2021 előtt önéletrajzzal igazolták a szakmai tapasztalatot). A formális intézmény alkalmazottjaival kapcsolatban nincs jogi szabályozás, sem az oktatói gyakorlat, sem a szakmai tapasztalat tekintetében.

2.3.6.7. A felnőttnevelési tevékenységgel kapcsolatos attitűd

Az empirikus kutatás lényegi elemét képezte annak feltárása, hogy a szakembereket boldoggá teszi-e a felnőttnevelési tevékenység, illetve, hogy a boldogságérzet mely tényezőkkel van szignifikáns összefüggésben. Ennek érdekében megkérdeztük a szakembereket, hogy szubjektív véleményük alapján boldoggá teszi-e őket a felnőttnevelési munka. A szakemberek 90,4%-a nyilatkozta, hogy boldoggá teszi őket ez a tevékenység, és csupán 9,6%-a, hogy nem. A boldogságérzet további elemzéséhez nemparametrikus módszerekkel vizsgáltuk meg az örömezt és a demográfiai változók

(nem, kor, legmagasabb iskolai végzettség), továbbá a pályára lépés szándéka, a bér szubjektív megítélése és a munkaerő-piaci biztonság közötti kapcsolatot.

Az elemzés alapján a demográfiai változók közül a nem ($\chi^2=0,00$, $df=1$, $p>0,05$) és az életkor ($\chi^2=1,782$, $df=3$, $p>0,05$) nem mutatott szoros kapcsolatot a függő változóval. A legmagasabb iskolai végzettség és a boldogságérzet kapcsolatát Mann-Whitney nemparametrikus teszttel vizsgáltuk. A próba megmutatta, azok, akiket boldoggá tesz a felnőttnevelési tevékenység (rangátlag= 155,43) magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint azok, akiket nem (rangátlag= 119,59). Ez alapján azt a következtetést vonjuk le, hogy az iskolai végzettség szignifikánsan magasabb azok csoportjában, akiket boldoggá tesz a felnőttnevelési munka ($U=3033$, $Z=-2,338$, $p<0,05$). Ez az eredmény azonos a nemzetközi kutatások következtetéseivel, miszerint az iskolai végzettség mint háttérváltozó előrejelző szerepet tölt be a munkahelyi elégedettség alakulásában (Abu-Bader, 2000; Eurostat, 2022).

A tervezett/spontán pályára lépés és a boldogságérzet nominális változók kapcsolatát khi-négyzet teszttel nem tudtuk megvizsgálni, ugyanis nem teljesültek a cellafeltételek a kereszttábla-elemzésnél. Ettől függetlenül a kereszttábla tartalma alapján elemeztük az adatokat. Eszerint azok, akiket nem tesz boldoggá a felnőttnevelési munka ($N=28$), egyikük sem tervezte ezt a szakmát ($N=28$) és közülük 19 fő nem is tervez ezzel foglalkozni. Eszerint a felnőttnevelési tevékenységgel elégedetlen szakemberek 67,8%-a nem szeretne hosszú távon a szakmában maradni.

A boldogságérzet és a bérezéssel kapcsolatos elégedettségérzet közötti összefüggés a khi-négyzet próba alapján nem szignifikáns ($\chi^2=5,354$, $df=2$, $p>0,05$). A kereszttábla alapján azokat, akik elégedettek az aktuális bérük nagyságával, 95,5%-ban boldogsággal tölti el ez a munka. Azok, akik nem elégedettek a bérezéssel, 87,5%-ban szintén azt nyilatkozták, hogy boldoggá teszi őket a felnőttnevelési tevékenység. Hasonló eredmény mutatkozik meg azok között is, akik nem tudták megítélni a bérükkel összefüggő elégedettségüket, 87,4% fejezte ki a boldogságérzetét. Ez alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a bérezéssel kapcsolatos elégedettség nincs jelentős kihatással a szakmai tevékenység nyújtotta boldogságérzetre.

Az előzőekben ismertettük a pénzügyi juttatással kapcsolatos elégedettség és a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonság kapcsolatát, ami szignifikáns összefüggést mutatott ($r=-0,248$, $p<0,01$). Emellett a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonság és az öröme között is szignifikáns kapcsolat mutatkozik, amelyet Mann-Whitney próbával igazoltunk. Eszerint azok, akik boldogok ebben a szakmában (rangátlag=113,24) nagyobb pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságot élnek meg ($U=1777,50$, $Z=-2,576$, $p<0,01$), mint azok, akiket ez nem tesz boldoggá (rangátlag= 81,87). Ezzel az eredménnyel a 7-es számú hipotézisünk beigazolódtott, miszerint a felnőttnevelési szakemberek szakmában lelt öröme összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.

H ₇	Eredmény	Teljesülés
A felnőttnevelési szakemberek szakmában lelt öröme összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.	A felnőttnevelési szakemberek szakmában lelt öröme összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.	Teljesült

2.3.6.8. A felnőttnevelési szakember tevékenysége során felmerülő nehézségek feltárása

Az empirikus kutatás egyik kulcselemét képezte a válaszadók felnőttnevelési munkakörrel kapcsolatos nehézségeinek feltárása, ami lehetővé teszi a felnőttnevelési szakemberek gyakorlatának mélyrehatóbb megismerését és a professzionalizációs igények identifikálását. A kérdés kidolgozásához, a szakirodalmi elemzésre alapozva, számba vettük azokat a lehetséges nehézségeket, amelyek a felnőtt tanulók életkori és tanulási sajátosságaiból, valamint mindezek tükrében a képzési programok kidolgozásából adódhatnak. A tanulói viselkedést és teljesítményt többek között olyan egyéni jellemzők határozzák meg, mint az életkor és kognitív képességek (Gardenswartz & Rowe, 2003). Habár a szakirodalom alapján a kor nem befolyásolja az új információk elsajátítását, az évek előrehaladtával

gyengülnek a mentális képességek, amelyek eredményeként már nem mindent, és nem mindenhol tudnak megtanulni a felnőttek (Csoma, 2005, 2006; Maróti, 2015; Thorndike et al., 1928; Zrinszky, 1996). Ezt tovább fokozzák a kialakult életszemléletek és az érdeklődési területek szűkülése, befolyásolva az új információk elfogadását és elsajátítását (Maróti, 2015). Ennek egyik oka az évek során szerzett élettapasztalatok, szakmai és tanulási tapasztalatok sokasága, amelyek egyaránt jelentenek előnyt és hátrányt a tanulási folyamat szempontjából. A felnőtt tanuló rendelkezhet rosszul berögződött, nem hatékony tanulási szokásokkal és stílusokkal, emellett olyan negatív tanulási tapasztalatokkal, amelyek félelmet, szégyenérzetet, kényelmetlenséget váltanak ki a tanulás során, meghatározva a folyamat sikerét. Másrészt az élettapasztalatok felhasználásával a tanulás gyakorlatorientálttá tehető, segítve az új tudás összekapcsolását a már meglévő tapasztalatokkal (Knowles et al., 1998; McDonough, 2012). A gyakorlatorientáltságot és problémaközpontúságot egyaránt szükséges megjeleníteni a tananyagban és a tanítási folyamatban is, amelyet a tanulók előzetes tudására kell építeni. Ez azért fontos, mert a felnőttek konkrét céllal lépnek be az oktatásba (Knowles et al., 1998), ezért olyan ismeretekre van szükségük, amelyeket azonnal fel tudnak használni a hétköznapi munkájuk során, és amelyek megoldást nyújtanak a gyakorlati problémáikra. A felnőtt tanulását továbbá olyan egyéni és helyzeti különbségek határozzák meg, mint például a tanulandó terület és tartalom, a tanulás helye (online/offline), kulturális, társadalmi sajátosságok (Knowles et al., 1998; Maróti, 2015) és a tanulás motivációja (Csoma, 2009). Ez utóbbi azért is lényeges, mert a felnőttkori tanulás többnyire önkéntes, ezért a résztvevő autonóm döntéseket hozhat a tanulásba fektetett időről és energiáról, a képzésben maradási szándékairól (Knowles, 1996). Továbbá a felnőttek gyermekektől eltérő tanulási igényei és tanulási módjai (Knowles, 1988; Dina, 2013) szükségessé teszik a változatos, igényekre alapozott oktatási-didaktikai módszerek alkalmazását, és a kölcsönös tiszteleten alapuló, partneri kapcsolat meglétét az oktatói-tanulói kapcsolatban (Cserné Adermann, 2005; Dina, 2013; Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012).

41. táblázat. A munkavégzés során felmerülő nehézségekre vonatkozó Likert-skála itemeinek gyakorisági mutatói

Állítása	Kitöltés	Átlag	Szórás
1. Több korosztály van egy csoportban	303	1,75	,81
2. Eltérő tapasztalattal és tudással rendelkezők vannak egy csoportban	302	2,43	,89
3. A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy gyakorlatorientált legyen	303	1,77	,81
4. Az oktatónak a tananyagot gyakorlatorientáltan kell közvetíteni	303	1,78	,86
5. A tananyagnak problémaközpontúnak kell lennie	303	1,72	,82
6. A felnőttek igénylik a partneri, kölcsönös tiszteletet	303	1,52	,74
7. Az egy csoportban lévő felnőttek eltérő tanulási motivációkkal rendelkeznek	303	2,22	,92
8. Változatos oktatási-didaktikai módszereket kell alkalmazni	303	1,73	,80
9. A felnőttek másként tanulnak, mint a gyermekek	303	1,83	,91
10. A felnőtteknek más tanulási igényeik mutatkoznak, mint a gyermekeknek	303	1,81	,89
11. A tananyagot összhangba kell hozni a felnőttek előzetes tudásával.	303	2,00	,90

A szakirodalmi elemzés tanulságaira alapozva a felnőtt egyéni és tanulási sajátosságai mentén a hétköznapi munkavégzés során esetlegesen felmerülő nehézségeket határoztunk meg, amelyből 11 itemes Likert-skálát alakítottunk ki. Ezen belül a válaszadók 4-es fokú skálán osztályozták a munkájuk során felmerülő nehézségek mértékét (1= egyáltalán nem jelent nehézséget; 4= nagymértékben jelent

nehézséget). A skála reliabilitása megfelelőnek bizonyult (Chronbach $\alpha=0,911$). A skálákra vonatkozó leíró statisztikát a 41. táblázat tartalmazza.

A Likert-skálában szereplő változók struktúrájának vizsgálata és a változók számának redukálása érdekében feltáró faktorelemzést végeztünk. A felnőttek és az általuk folytatott tanulási folyamat jellemzőinek elméleti áttekintését követően a kérdésben szereplő nehézségeket három faktorról magyaráztuk előzetesen: (1) csoport heterogenitása (1., 2., 7. állítás), (2) a tananyag tartalma és közvetítése (3., 4., 5., 8., 11. állítás) és a felnőttek tanulási sajátosságai (6., 9., 10. állítás). Az elemzés során összevetettük a faktoranalízis során kapott modellt az előzetesen kialakított elméleti modellel. A vizsgált változók a KMO (0,889) mutató alapján alkalmasak voltak a faktoranalízisre, a Bartlett-teszt pedig bizonyította a változók közötti összefüggések meglétét ($p<0,01$). Az elemzés során az itemek 3 faktorba történő rendezését kértünk, miközben figyelmen kívül hagytuk a 0,35 alatti faktorsúlyokat. A faktoranalízis 3 faktort különített el, melyek összesen a variancia 72,12%-át magyarázzák.

42. táblázat. A munkavégzés során felmerülő nehézségekre vonatkozó Likert-skála itemeinek korrelációja

Itemek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.Több korosztály van egy csoportban	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.Eltérő tapasztalattal és tudással rendelkezők vannak egy csoportban	,526	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy gyakorlatorientált legyen	,428	,317	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.Az oktatónak a tananyagot gyakorlatorientáltan kell közvetíteni	,438	,355	,769	-	-	-	-	-	-	-	-
5.A tananyagoknak problémaközpontúnak kell lennie	,443	,343	,603	,672	-	-	-	-	-	-	-
6.A felnőttek igénylik a partneri, kölcsönös tiszteletet	,378	,282	,447	,430	,451	-	-	-	-	-	-
7.Az egy csoportban lévő felnőttek eltérő tanulási motivációkkal rendelkeznek	,452	,592	,399	,416	,405	,384	-	-	-	-	-
8.Változatos oktatási-didaktikai módszereket kell alkalmazni	,431	,344	,456	,590	,578	,441	,426	-	-	-	-
9.A felnőttek másként tanulnak, mint a gyermekek	,406	,375	,458	,494	,544	,523	,451	,650	-	-	-
10.A felnőtteknek más tanulási igényeik mutatkoznak, mint a gyermekeknek	,423	,403	,467	,521	,534	,560	,505	,670	,877	-	-
11.A tananyagot összhangba kell hozni a felnőttek előzetes tudásával.	,488	,496	,405	,420	,498	,330	,571	,487	,567	,580	-

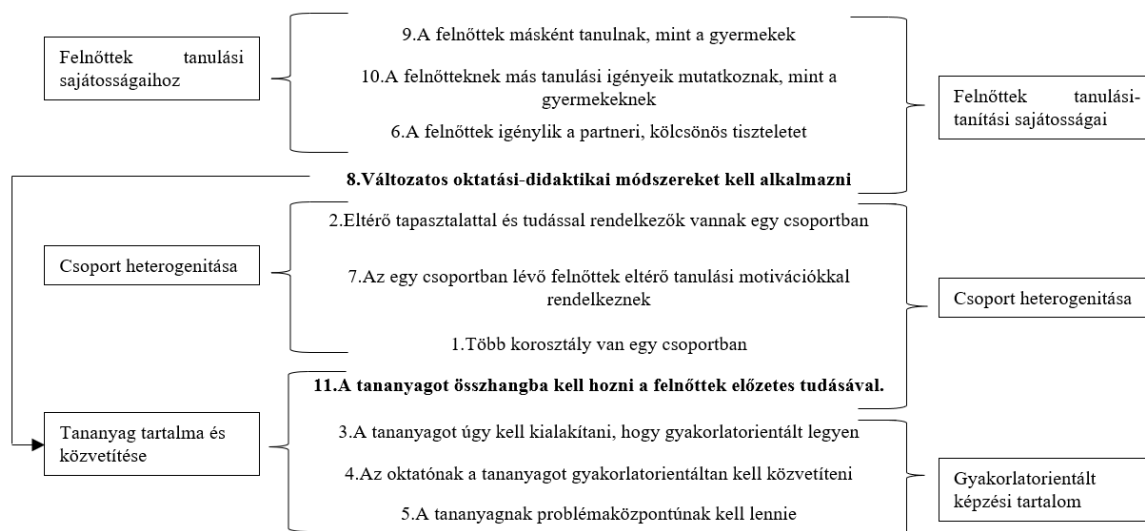
Az itemek egymás közötti összefüggéseit a korrelációs táblázat mutatja meg (42. táblázat), amely alapján minden item között biztos kapcsolat található ($r>0,2$). A leggyengébb összefüggés a 2-es és a 6-os állítások között merül fel ($r=0,282$), míg a legjelentősebb kapcsolatot a 9-es és 10-es itemek közötti összefüggés jelzi ($r=0,877$). A táblázat alapján az eltérő tapasztalattal és tudással jellemezhető tanulócsoporthal összefüggő nehézségek (2-es állítás) kevésbé vannak kapcsolatban a felnőttek által igényelt egyenrangú kapcsolatból adódó nehézségekkel (6-os állítás). A felnőttek gyermekektől eltérő tanulási sajátosságaival (9-es állítás) és tanulási igényeivel (10-es állítás) összefüggő nehézségek pedig

nagy mértékben együtt jelentkeznek. A kummunalitást tekintve az eredeti faktorok minden esetben az adott változók varianciájának legalább 49%-át magyarázzák, így minden faktornak jelentős szerepe van az összefüggésmodellben.

A faktoranalízis során nyert, rotált eredményeket a 43. táblázat mutatja be. Az itemek faktorokba rendezése két állítás esetében mutatott eltérést az elméleti vonalon felállított modelltől (32. ábra).

43. táblázat. A munkavégzés során felmerülő nehézségek feltáró faktorelemzésének eredményei

	Faktor		
	1	2	3
9.A felnőttek másként tanulnak, mint a gyermekek	,871		
10.A felnőtteknek más tanulási igényeik mutatkoznak, mint a gyermekeknek	,869		
8.Változatos oktatási-didaktikai módszereket kell alkalmazni	,672		,395
6.A felnőttek igénylik a partneri, kölcsönös tiszteletet	,588		
2.Eltérő tapasztalattal és tudással rendelkezők vannak egy csoportban		,857	
7.Az egy csoportban lévő felnőttek eltérő tanulási motivációkkal rendelkeznek		,746	
1.Több korosztály van egy csoportban		,661	,366
11.A tananyagot összhangba kell hozni a felnőttek előzetes tudásával.	,462	,629	
3.A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy gyakorlatorientált legyen			,851
4.Az oktatónak a tananyagot gyakorlatorientáltan kell közvetíteni			,846
5.A tananyagoknak problémaközpontúnak kell lennie	,402		,688



32. ábra. A munkavégzés során felmerülő nehézségek előzetes és a faktoranalízis eredményeként létrejött modellje

A faktoranalízis alapján a szakemberek munkája során felmerülő nehézségek varianciájának 72,12%-át magyarázhatjuk három faktorról, amelyeket az alábbiak szerint neveztünk el: (1) felnőttek tanulási-tanítási sajátosságai, (2) a csoport heterogenitása és a (3) gyakorlatorientált képzési tartalom. A nehézségek további elemzéséhez a faktorok mentén csoportosított (átlagolt) változókat használtuk fel.

2.3.6.8.1. Összefüggés-vizsgálatok a munkában felmerülő nehézségek kapcsán

A nehézségek és a kérdőívben szereplő háttér- és egyéb változók közötti esetleges összefüggéseket az intervallum és ordinális szintű változók (kor, biztonságérzet, iskolai végzettség) esetében Kendall tau-b korrelációs elemzéssel, a nominális szintű változók esetében (nem, nyelv, intézménytípus, örömeztet, továbbképzésben való részvétel) Mann-Whitney U próbával ellenőriztük. A legfontosabb feladatunk volt összevetni, hogy a faktorok alapján kialakított nehézségek változói (N=3) összefüggésben vannak-e azzal, hogy a szakemberek vettek-e részt kötelező továbbképzésben⁸⁴ (H₁₄). Továbbá azt is megvizsgáltuk, hogy a demográfiai változók (nem, kor, legmagasabb iskolai végzettség), a foglalkoztató intézmény típusa, a felnőttnevelésben eltöltött évek száma, a biztonságérzet és az, hogy a szakembert boldogsággal tölti-e el ez a foglalkozás, kapcsolatban állnak-e a nehézségekkel.

44. táblázat. Hétköznapi nehézségek faktorváltozói és egyéb változók közötti összefüggésvizsgálat eredményei

Változók		Felnőttek tanulási-tanítási igényei	Csoport heterogenitása	Gyakorlatorientált képzési tartalom
Kor	τ_b	-,006	-,046	,001
	p	,881	,280	,982
Biztonságban érzi-e magát financiálisan és foglalkoztatás szempontjából?	τ_b	-,104	-,100	-,102
	p	,059	,066	,068
Legmagasabb iskolai végzettség	τ_b	-,143**	-,042	-,119*
	p	,003	,379	,016

A 44. táblázat alapján a demográfiai változók közül (iskolai végzettség, korcsoport) a legmagasabb iskolai végzettség mutatott szignifikáns összefüggést a nehézségekkel. Szignifikáns negatív összefüggés találtunk a legmagasabb iskolai végzettség és két faktorváltozó között, mint a felnőttek tanulási-tanítási igényei ($\tau_b = -0,143$, $p < 0,01$) és a gyakorlatorientált képzési tartalom ($\tau_b = -0,119$, $p < 0,05$). Eszerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők a nehézségek alacsonyabb intenzitásával szembesülnek a munkájuk során. A szakemberek korára, nemzetiségére és nemére vonatkozóan nem találtunk szignifikáns különbségeket.

Az intézményi típus és a nehézségek faktorai közötti kapcsolat megértése céljából nemparametrikus Mann-Whitney U tesztet alkalmaztunk, ami az intézménytípus és egy faktor között mutatott összefüggést. Eszerint a formális intézmény (FOOO) alkalmazottai szignifikánsan magasabbra (rangátlag= 158,30) értékelték a tanulási-tanítási igényekkel összefüggő nehézségeket, szemben a nem formális intézmény (JPOA) munkatársaival (rangátlag= 133,19) ($U=7196,50$, $Z=-2,195$, $p < 0,05$). A kutatás alapján a felnőttnevelési szakemberek 62,7%-a dolgozik másik munkahelyen is. Ezeknek a szakembereknek pedig 85,5%-a az oktatás más alrendszerében foglalkoztatott (általános iskola, középfokú oktatás, főiskola). Illetve a szakemberek 35%-a az oktatás területén dolgozott a felnőttnevelési munkahelyét megelőzően, ebből a válaszadók 29%-a a formális oktatásban, hagyományos tanulókkal foglalkozott. Ez arra enged következtetni, hogy az oktatóknak nehézséget jelent a gyermekek igényeiről és tanulási szokásairól áttérni a felnőttek korosztály igényeire és szokásaira. Ez a nehézség azonban a felnőttoktató mindennapi munkáját befolyásolhatja, hiszen a felnőttek tanulási igényeinek identifikálása és a tanulási folyamat támogatása a felnőttek oktatásának alapillérei (Knowles, 2005). A nehézségek csökkentése érdekében a szakemberek szakmai

⁸⁴ A szakmai felkészítéssel kapcsolatos statisztikai összefoglalóra a későbbiekben kerül sor.

felkészítésének feltétlenül támogatnia kell ezt a jellegű adaptációt a célcsoporthoz. Az eredmények alapján a 9-es számú hipotézisünk beigazolódtott, miszerint szignifikáns különbség mutatható ki az intézménytípusok és azon nehézségek között, amelyek a felnőttek eltérő tanulási módjaira és igényekre irányulnak.

H ₉	Eredmény	Teljesülés
Szignifikáns különbség mutatható ki az intézménytípusok és azon nehézségek között, amelyek a felnőttek eltérő tanulási módjaira és igényeire irányulnak.	Szignifikáns különbség mutatható ki az intézménytípusok és azon nehézségek között, amelyek a felnőttek eltérő tanulási módjaira és igényeire irányulnak.	Teljesült

Mann-Whitney U teszttel azt is megvizsgáltuk, hogy azok, akik nem vettek részt az FOOO szakemberek továbbképzésének kötelező moduljában (1. modul, általános andragógiai kompetenciák), szignifikánsan magasabbra értékelték-e a tanulási-tanítási igények faktorváltozót ($U=5450,00$, $Z=-0,002$, $p>0,05$). Az eredmény alapján elfogadtuk a nullhipotézist, miszerint nem található szignifikáns összefüggés. Ez alapján azt állapítottuk meg, hogy a továbbképzésben résztvevők és nem résztvevők csoportja is hasonlóan értékelt a nehézségek szintjét, vagyis a szakmai továbbképzés nem idézett elő jelentősebb változást a szakemberek hétköznapi nehézségeinek szubjektív felfogásában. Ettől függetlenül érdemes kihangsúlyozni, hogy a nehézségek átlagértéke (M) 1,56 és 2,42 között mozog, ami alapján a szakemberek úgy ítélik meg, hogy nem szembesülnek nagyobb intenzitású nehézséggel a munkájuk során. A gyakorlatban megjelenő nehézségek szubjektív és valós mértéke közötti hasonlóságok, avagy eltérések megállapítása további empirikus kutatásokat igényelne.

Az elemzés során kimutatott eredmények meglepőnek bizonyultak a teljes mintára vonatkozó továbbképzésben való részvétel és a nehézségek összefüggésében, ugyanis a változók között nem található szignifikáns kapcsolat. Eszerint a szakemberek mindennapi munkájuk során felmerült nehézségek függetlenek attól, hogy vettek-e részt andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztésben (H₁₄). Ennek ellenére a hétköznapi nehézségek mértéke összefüggésben van azzal, hogy valaki felkészültnek érzi-e magát a felnőttek oktatására, ami pedig szignifikáns kapcsolatban áll a szakmai felkészítésen történő részvétellel (később részletezve). Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a továbbképzésben elsajátított tudás és kompetenciák felhasználhatóságának szubjektív megítélése az, ami közvetlenül hat a hétköznapi nehézségek mértékének csökkenésére.

H ₁₄	Eredmény	Teljesülés
Szignifikáns összefüggés mutatható ki a hétköznapi munkavégzéshez kapcsolódó nehézségek és azon alcsoport között, akik nem vettek részt andragógiai-didaktikai felkészítésen.	Nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a hétköznapi munkavégzéshez kapcsolódó nehézségek és azon alcsoport között, akik nem vettek részt andragógiai-didaktikai felkészítésen.	Nem teljesült

A felnőttnevelésben eltöltött tapasztalati évek száma (N=279) és a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzet (N=303) változók és a hétköznapi nehézségek között nem találtunk összefüggést.

Annak érdekében, hogy meglássuk, hogy a tevékenységben lelt öröm kapcsolatban áll-e a hétköznapi nehézségek szintjével (H₈), nemparametrikus Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. A próba eredményei alapján a tevékenység során boldog és nem boldog szakemberek részcsoportjai között nem mutatkozott szignifikáns különbség a felnőttek tanulási-tanítási igényeivel összefüggő nehézségek terén. Ezzel szemben azok, akiket boldogsággal tölt el ez a szakma, azok alacsonyabbra értékelték a csoport heterogenitásával (rangátlag=146,16) és a gyakorlatorientált képzési tartalommal (rangátlag=147,83) kapcsolatos nehézségeket azokkal szemben, akik nem boldogok a tevékenység

során (rangátlag¹=207,19, rangátlag²=191,43) (U=2372,5, Z=-3,590, p<0,01; U=2829,5, Z=-2,604, p<0,01). Mivel a boldogságérzet és a pénzügyi/foglalkoztatási biztonságérzet között bizonyítottuk a szignifikáns kapcsolatot, részben a munkahelyi körülményeket tesszük felelőssé a boldogságérzet hiányaért, ami miatt a szakemberek motivációja csökkenhet, ez pedig a nehézségek leküzdésének hatékonyságára lehet hatással.

Az ismertett eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a 8-as számú hipotézisünket csak részben fogadhatjuk el, ugyanis a tevékenységben lelt öröm szignifikáns kapcsolatban áll a csoport heterogenitásával és a gyakorlatorientált képzési tartalommal összefüggő nehézségekkel, míg a felnőttek tanulási-tanítási igényeivel összefüggő nehézségekkel nem.

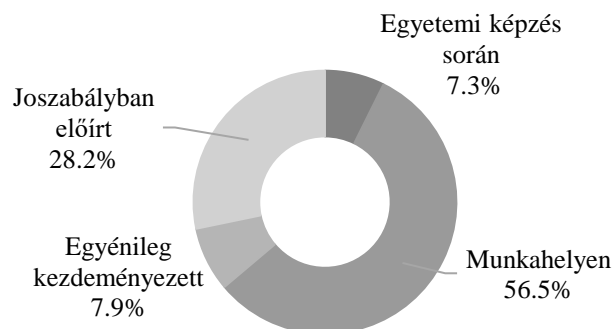
H ₈	Eredmény	Teljesülés
Összefüggés mutatható ki a munkában lelt öröm és a szakmai tevékenység során felmerülő nehézségek között.	A munkában lelt öröm szignifikáns kapcsolatban áll a csoport heterogenitásával és a gyakorlatorientált képzési tartalommal összefüggő nehézségekkel.	Részben

2.3.6.9. Szakemberek professzionalizációja

A kutatás jelentős részét képezte annak feltárása, hogy a szakemberek rendelkeznek-e olyan andragógiai-didaktikai kompetenciákkal, amelyekre szervezett keretek között tettek szert. Arra a kérdésre, hogy vettek-e részt erre irányuló (tovább)képzésben, a résztvevők mindössze 57,1%-a (N=173) válaszolt igennel. Ezzel az eredménnyel elvetettük 10-es hipotézisünket, miszerint a szakemberek többsége nem vett részt andragógiai-didaktikai felkészítésben.

H ₁₀	Eredmény	Teljesülés
A szakemberek többsége nem vett részt andragógiai-didaktikai felkészítésben.	A szakemberek több, mint fele (57.1%) részt vett andragógiai-didaktikai felkészítésben.	Nem teljesült

Az eredmények intézménytípusok szerinti csoportosítása alapján a felnőtteknek szervezett általános iskolák szakembereinek 57,3%-a fejlesztette kompetenciáit, míg az államilag elismert képző intézmények foglalkoztatottjainak 56,6%-a vallotta ugyanezt. A 173 főből 149-en válaszoltak arra a kérdésre, hogy pontosan milyen szervezésben valósult meg a képzés, amelyben részt vettek. Ezen belül a résztvevők 57%-a (N=100) az előző vagy jelenlegi munkahelyén vett részt kompetenciafejlesztésen, amelyet a munkaadó szervezett belső, vagy külső képzés formájában. A szakemberek 7,9%-a (N=14) önmaga szervezte meg a képzésfejlesztést más intézmény keretében, míg 7,3% (N=13) az egyetemi képzése során tett szert andragógiai tudásra és kompetenciákra (33. ábra). A válaszok alapján a szakemberek 28,2%-a (N=50) vett részt a jogszabályok szerint előírt kötelező képzésben. A szervező intézmény szerinti részvételi adatot fenntartásokkal kell kezelni, ugyanis a kötelező továbbképzés valamely modulját (45. táblázat) több fő jelölte, mint N=50. Ennek egyik oka lehet az is, hogy a szakemberek nem tudták pontosan identifikálni, hogy ki volt a továbbképzés szervezője, amit nem feltétlenül közölt velük a munkaadó. Emiatt a pontos részvételi arányt a modulonkénti részvételi aránnyal határozzuk meg.



33. ábra. A szakemberek andragógiai-didaktikai felkészülésének megoszlása a továbbképzés szervezője szerint

Az eredmények alapján az FOOO intézmények munkatársai közül N=110 (48,5%) fő jelölte meg a továbbképzés valamelyik modulját. Ivanović Bibić et al. (2020) már korábban bemutatott kérdőíves lekérdése (N=109) alapján az FOOO intézményekben vizsgált tantárgyoktatók mintegy 78%-a vett részt a jogszabályban előírt kötelező továbbképzésben, amitől az értekezésben ismertetett empirikus kutatás eredményei jelentősen eltérnek. Az eredmények különbözőségét a kutatási minták nagyságának és a célcsoportnak tulajdonítjuk. Esetünkben 264 fő vett részt az empirikus kutatásban a felnőtteknek szervezett általános iskolákból, akik között a tantárgyoktatók mellett megtalálhatók más felnőttnevelési szakemberek is, mint például iskolaigazgatók, osztályfőnökök, andragógus-asszisztensek stb. Amennyiben megvizsgáljuk a 2021-es évre vonatkozó nemzeti Felnőttnevelési Terv beszámolójának adatait, 900 oktató közül ezidáig összesen 422 fő vett (46,8%) részt a kötelező továbbképzésben, amellyel az általunk lefolytatott kutatás eredményei is megegyeznek (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2022).

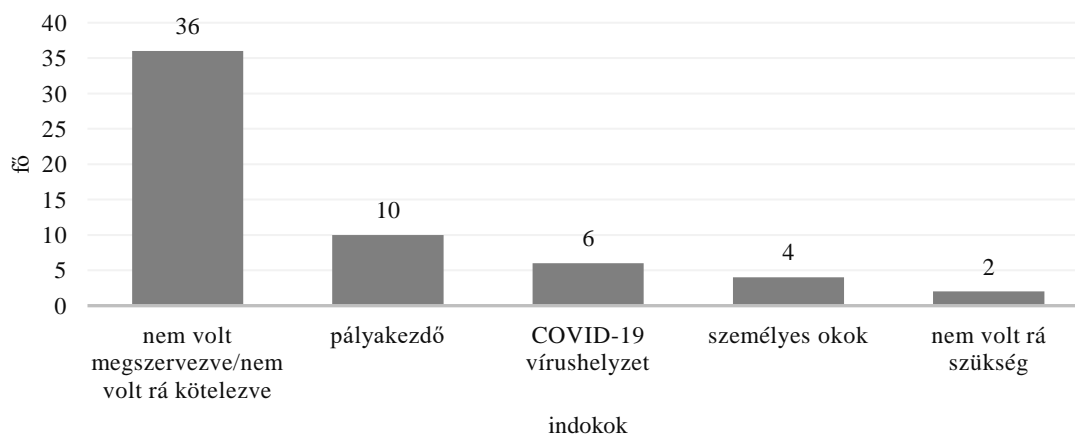
A felnőtteknek szervezett általános iskolákban foglalkoztatott szakemberek kötelező továbbképzése négy modulból áll. Az első modul minden foglalkoztatott számára kötelező érvényű, a második modul a tantárgyat tanítókra és speciális tantárgyak (Modul 2.1. és 2.2.) oktatóira érvényes, a harmadik modul az andragógus asszisztensek felkészítéséért a felelős, míg a negyedik modul a középiskolai oktatók továbbképzését célozza.

45. táblázat. A jogszabály által előírt kötelező továbbképzésben való részvétel, modulok szerint, az FOOO és JPOA intézményeiben (fő)

Modulok száma	FOOO	JPOA
1. Modul	69	27
2. 1.Modul	60	28
2.2.Modul	20	
3. Modul	8	28
4. Modul	3	27
5. Modul	/	26
6. Modul	/	28
7. Modul	/	24
8. Modul	/	14

A továbbképzésben résztvevők többsége (67%, N=69) az első modult teljesítette, míg 58,3% (N=60) a második modulban vett részt. Tekintve, hogy csak néhány andragógus asszisztens töltötte ki a kérdőívet, a részvételi arány a 3. modulban indokoltan alacsony és nem mérvadó a teljes populációra nézve. Az FOOO intézmények szakemberei közül N=58 fő nyílt végű kérdés keretében adott magyarázatot a részvétel hiányára. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az FOOO szakembereinek 45%-a teljesítette a jogszabályban definiált kötelező kompetenciafejlesztés valamelyik modulját.

A kvalitatív adatok kódolását követően csoportosítottuk és elemeztük a válaszokat (34. ábra). 36 szakember bevallása alapján szervezési okokból maradt el a részvétel. A szervezési okok kódjába soroltuk az alábbi indokokat: nem értesítették őket a képzési lehetőségről, forráshiány miatt, a vezetőség nem jelentette be a képzésre. 10 fő indoka az volt, hogy pályakezdő és még nem volt rá alkalma, míg 6 fő említette meg a COVID-19 vírushelyzetet, amit indokoltak tartottunk a szervezési okoktól függetlenül kódolni. További indokként jelentkeztek a személyes, egészségügyi helyzetre vonatkozó hátráltató tényezők (N=4) és az az álláspont, miszerint nem volt rá/nincs rá szükség (N=2). Ez utóbbi esetekben a válaszadók kihangsúlyozták, hogy nem is érdekeltek a képzés iránt.

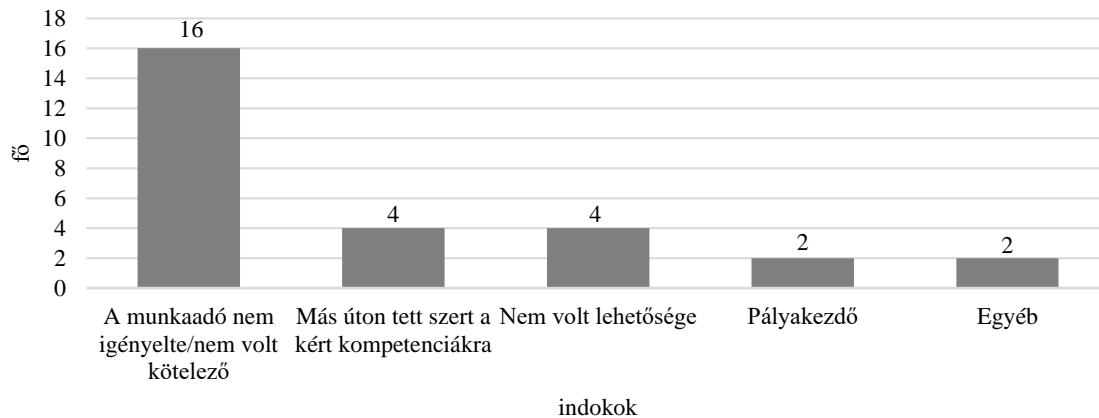


34. ábra. A kötelező továbbképzésben való részvétel megghiúsulásának indokai az FOOO intézményeiben

Összesítve, a felnőttek általános iskolájában foglalkoztatott szakemberek 51,5%-a nem vett részt a jogilag szabályozott kompetenciafejlesztő továbbképzésben. A részvétel megghiúsulása a személyes indokok (mint pályakezdés, betegség, érdektelenség) mellett nagyrészt szervezési okokból történt, ami többnyire független a felnőttnevelési szakemberektől. Eszerint a munkahelyi szakemberképzéssel összefüggő álláspontja és támogatói magatartása jelentős mértékben befolyásol(hat)ja a felnőttnevelési szakemberek andragógiai-didaktikai felkészültségét. Ennek részletesebb vizsgálatával később foglalkozunk.

Ami a JPOA szakembereit illeti, a kötelező továbbképzés moduljainak valamelyikét N=43 fő (56,6%) teljesítette (45. táblázat). A legtöbb válaszadó a 2. (motiválás), 3. (tervezés, szervezés és értékelés) és 6. (teljesítményértékelés) modulban vett részt (N=28), a többi modulban alacsonyabb a részvételi arány. Ez azt mutatja meg, hogy a modulok teljesítése nem egységes, és a részvételnek nem előfeltétele az azt megelőző modul teljesítése. A 2021-es jogszabályi változásokat megelőzően a szakmai képzés 7 kötelező és egy opcionális modulból állt. A kérdőíves lekérdezés pillanatában hatályos jogszabály szerint az államilag elismert státusztól számított 6 hónapon belül kellett volna teljesíteni minden szakembernek a kompetenciafejlesztő képzést. A nem formális képző intézmények szakemberei közül 43,4% (N=33 fő) nem vett részt a továbbképzésben, amit nyílt végű kérdés keretében

indokoltak a válaszadók (35. ábra). 16 fő ezt azzal magyarázta, hogy a részvételt a munkaadó nem igényelte, illetve nem tette kötelezővé. Emellett néhányan más úton tettek szert a kért kompetenciákra, például az egyetemi képzés során vagy más intézmény szervezésében (N=4). Volt olyan, akinek nem volt alkalma részt venni a továbbképzésen, mivel hogy nemrég kezdett el felnőttneveléssel foglalkozni (N=2). Az egyéb válaszok között megjelent az is, hogy a kitöltő tervezi a részvételt, vagy hogy az intézmény profilja (nyelvoktatás) miatt nem szükséges teljesíteni ezt az elvárást (megjegyzés: téves feltételezés).



35. ábra. A kötelező továbbképzésben való részvétel megghiúsulásának indokai a JPOA intézményeiben

Amennyiben a teljes mintát figyeljük meg, a válaszadók 56,6%-a vett részt a jogszabályban definiált kötelező érvényű továbbképzésben. Ez az eredmény megegyezik az Éves Felnőttnevelési Tervek beszámolóival, miszerint a továbbképzés nem valósult meg maradéktalanul sem a felnőtteknek szervezett általános iskolák, sem a nem formális képzés intézmények esetében (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2019, 2020). Eszerint a felnőttnevelési szakemberek jelentős része nem tett szert a jogszabályban definiált, kötelezően előírt andragógiai-didaktikai tudásra és kompetenciákra. Annak ellenére, hogy a törvény részletezi a kötelező szakmai továbbképzésben való részvétel elmulasztásának szankcionálását, az a gyakorlatban nem kerül alkalmazásra.

A minta mélyrehatóbb megismerése céljával megfigyeltük, hogy a bármilyen szervezésben megvalósuló andragógiai-didaktikai továbbképzésben történő részvétel összefüggésben áll-e az intézmény székhelyének méretével, a korcsoporttal, a felnőttnevelésben eltöltött tapasztalati évek számával, a munkaszerződés típusával és a munkavégzés idejével, valamint a szakmai fejlődésre vonatkozó Likert-skála itemeivel. A nominális változók esetében keresztábla-elemzést végeztünk, míg az ordinális változók esetében Mann-Whitney nem-parametrikus vizsgálatot.

46. táblázat. A továbbképzésben való részvétel összefüggésvizsgálatai keresztábla segítségével, intézménytípusok szerint

Független változók	FOOO			JPOA		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p
Régió	2,486	3	0,48	4,329	3	0,23
Határozott/határozatlan szerződés	0,943	1	0,34	5,978	1	0,01
Részmunkaidő/teljes munkaidő	3,365	1	0,08	6,832	1	0,00

A keresztábla-elemzés alapján (46. táblázat) az andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztésben történő részvétel csak a JPOA intézmények esetében mutat szignifikáns összefüggést a munkaszerződés típusával ($\chi^2=5,978$, $df=1$, $p<0,01$) és a munkavégzés idejével

($\chi^2=6,832$, $df=1$, $p<0,01$). A régió és a részvétel egyik intézménytípus esetében sem mutat szoros kapcsolatot. Az adatok alapján azok a nem formális felnőttnevelésben alkalmazott szakemberek, akik részt vettek valamilyen továbbképzésben, 69%-ban határozott idejű szerződéssel rendelkeznek. Amennyiben a szerződéstípus alcsoportjait figyeljük meg, a határozott idejű munkaszerződéssel rendelkező JPOA szakemberek szintén 69%-a vett részt kompetenciafejlesztésben, míg a határozatlan idejű munkaszerződéssel alkalmazott szakemberek csak 40,6%-ára mondható el ugyanez. Emellett a részmunkaidőben dolgozók 72,2%-a képezte magát, míg a teljes munkaidőben foglalkoztatottak 42,1%-a jelentette ki ugyanezt. Továbbá azok, akik részt vettek továbbképzésben, 61,9%-ban részmunkaidőben dolgoznak. Ezek szerint azt mondhatjuk, hogy a határozott idejű munkaszerződéssel (69%) és részmunkaidőben (72,2%) dolgozók többsége részt vett andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztésben, szemben a határozatlan idejű (40,6%), teljes munkaidőben foglalkoztatott szakemberekkel (38,1%). Ezt azzal magyarázzuk, hogy a válaszadók 80%-a oktatói pozíciót tölt be a felnőttnevelési intézményben, akikre nézve kötelező érvényű a szakmai felkészítés. Az oktatók foglalkoztatási feltételeit tekintve többségében részmunkaidőben (64,3%) és határozott idejű szerződéssel (57,5%) dolgoznak, ami magyarázatot ad a továbbképzésben résztvevők összetételére.

A székhely településének mérete és a továbbképzésekben való részvétel közötti összefüggés kapcsolatát Mann-Whitney U próbával elemeztük, ami nem mutatott szignifikáns kapcsolatot a két változó között ($U=9934,5$, $Z=-1,639$, $p>0,05$). Ugyanez a megállapítás érvényes a jogszabályban definiált kötelező továbbképzésekre is, sem az FOOO ($U=5580,5$, $Z=-1,585$, $p>0,05$), sem a JPOA ($U=562,5$, $Z=-1,631$, $p>0,05$) intézmények tekintetében nem mutatott szignifikáns összefüggést a két vizsgált változó. Ugyan így, a székhely regionális hovatartozása és a részvétel között sem találtunk szignifikáns kapcsolatot, sem a teljes minta, nem az intézménytípusok vonatkozásában. Eszerint a képzésben való részvételre nincs hatással az, hogy az intézmény székhelye mekkora lélekszámú településen található és mely térséghez tartozik. Ezzel elvetettük a 11. hipotézisünket, miszerint az intézmény térségi elhelyezkedése összefüggésben van a kötelező andragógiai-didaktikai továbbképzésben való részvétellel.

H ₁₁	Eredmény	Teljesülés
Az intézmény térségi elhelyezkedése összefüggésben van a kötelező andragógiai-didaktikai továbbképzésben való részvétellel.	Az intézmény térségi elhelyezkedése és mérete nincs összefüggésben a kötelező andragógiai-didaktikai továbbképzésben való részvétellel.	Nem teljesült

47. táblázat. A továbbképzésben való részvétel összefüggésvizsgálatai Mann-Whitney U próbával

Függő változók	Rangátlag 1*	Rangátlag 2**	U	Z	p
Legmagasabb iskolai végzettség	154,26	149,00	10854,50	-0,577	0,56
Kor	166,49	132,72	8739,00	-3,322	0,00
Szakmai tapasztalat	144,10	160,63	8375,50	-4,205	0,00
Székhely mérete	144,10	160,08	9934,50	-1,639	0,10
Felkészültnek érzem magam a felnőttek oktatására	162,55	137,97	9420,50	-2,661	0,00
Amit tanultam a továbbképzéseken, azt sikerült hasznosítanom a felnőttek tanításában	187,92	104,20	5030,50	-8,661	0,00
Sok hasznos információt elsajátítottam az eddigi továbbképzéseken, amelyekben részt vettem	179,45	115,47	6496,50	-6,594	0,00

*részt vett andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztésben **nem vett részt andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztésben

A Mann-Whitney U próba alapján az idősebb korosztály ($U=8739,00$, $Z=-3,322$, $p<0,01$) és a több szakmai tapasztalattal ($U=8375,5$, $Z=-4,205$, $p<0,01$) rendelkező szakemberek vesznek részt inkább a szakmai felkészítésben (47. táblázat). Ez azt is jelenti, hogy a fiatalabb és kevésbé tapasztalt szakemberek jelentős hányadánál hiányoznak az andragógiai-didaktikai kompetenciák.

Ami a szakmai fejlődés iránti attitűd feltárására irányuló Likert-skála itemeit illeti (bővebben a következő alfejezetben), azok, akik részt vettek valamilyen andragógiai-didaktikai továbbképzésben, felkészültebbnek érzik magukat a felnőttek oktatására ($U=9420,5$, $Z=-2,661$, $p<0,01$). Ez nagyon fontos eredmény, ugyanis a szakmai továbbképzésben történő részvétel hatása nem mutatkozott meg közvetlenül a mindennapi munka során felmerülő nehézségek mértékének csökkenésében, azokhoz képest, akik nem képezték magukat. Röviden azt mondhatjuk, hogy a szakmai továbbképzéseknek nincs közvetlen hatásuk a gyakorlat során megjelenő nehézségekre, viszont pozitív hatással van a szakember felkészültségére. Ezen a ponton érdemes megnézni, hogy a szakemberek felkészültségére összefüggésben áll-e a nehézségek mértékének megítélésével, amit a Kendall tau-b korrelációk együtthatók kiszámításával ellenőriztünk (48. táblázat).

48. táblázat. A továbbképzésben való részvétel összefüggésvizsgálatai (Kendall tau-b korrelációk összefüggések)

Kendall tau-b	Több korosztály van egy csoportban	Eltérő tapasztalattal és tudással rendelkezők vannak egy csoportban	A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy orvokorientált legyen	Az oktatónak a tananyagot gyakorlatorientáltan kell közvetíteni	A tananyagok problémaközpontúnak kell lennie	A felnőttek igénylik a partneri, kölcsönös tiszteletet	Az egy csoportban lévő felnőttek eltérő tanulási motivációkkal	Változatos oktatási-didaktikai módszereket kell alkalmazni	A felnőttek másként tanulnak, mint a gyermekek	A felnőtteknek más tanulási igényeik mutatkoznak mint a gyermekek	A tananyagot összhangba kell hozni a felnőttek előzetes tudásával.
τ_b	-,100	-,127*	-,121*	-,196**	-,196**	-,168**	-,169**	-,161**	-,105*	-,128*	-,138**
p	,057	,013	,021	,000	,000	,002	,001	,002	,041	,014	,007
N	303	302	303	303	303	303	303	303	303	303	303

Az elemzés egyértelműen megmutatta, hogy (egy item kivételével) szignifikáns, negatív összefüggés van a vizsgált változók között, ami azt jelenti, hogy a szakemberek felkészültségének növekedésével arányosan csökkennek a gyakorlatban észlelt nehézségek. Az eredmények alapján a 16. hipotézisünk beigazolódott, miszerint összefüggés mutatható ki a munka során felmerülő nehézségek és a szakmai felkészültség között.

H_{16}	Eredmény	Teljesítés
Összefüggés mutatható ki a munka során felmerülő nehézségek és a szakmai felkészültség között.	Szignifikáns összefüggés mutatható ki a munka során felmerülő legtöbb nehézség és a szakmai felkészültség között.	Teljesült

2.3.6.10. Szakmai fejlődéssel kapcsolatos attitűd feltárása

A szakmai fejlődéssel kapcsolatos attitűd feltárását Likert-skála segítségével végeztük. A skála 16 kérdőívvel rendelkezett, amelynek Chronbach- α értéke az első elemzések alkalmával 0,745 volt. A skálában több hasonló, de másként megfogalmazott állítás szerepelt, amelynek célja volt megvizsgálni, hogy melyik állítások a leginkább működőképesek. Habár a Chronbach- α érték elfogadhatónak bizonyult, az itemek közötti korreláció nem volt megfelelő, ugyanis több tétel

korrelációja mutatott 0,15 alatti értékeket. Az alacsony korreláció miatt a problémás tételek (2., 4., 5., 12., 13., 14., 15., 16. állítás) törlésre kerültek. Ezek közül öt tételnek maradt alternatív, megbízható állítása (2., 4., 12., 14., 15.), míg a másik háromnak (5., 13., 16.) nem. Ezek alacsony reliabilitása magyarázható azzal, hogy az állítások az eddigi képzési tapasztalatokra irányultak, viszont a szakemberek jelentős hányada nem vett részt továbbképzésben, így az állítások nem tudják azt mérni, amit szeretnénk volna. Ennek ellenére úgy véljük, hogy az állításoknak megalapozott helye lenne a skálában, ugyanis a hatályos jogszabályok mentén a továbbképzések kötelező érvényűek. A nyolc problémás állítást eltávolítottuk az elemzésből. A skála így kapott Chronbach- α értéke 0,809.

49. táblázat. A szakmai fejlődés attitűdskála tételeinek leíró statisztikája

Állítások	Kitöltés	Átlag	Szórás	Medián	Interkvartilisek
1. Fontosnak tartom a folyamatos szakmai fejlődésemet	303	3,68	0,672	4	4-4
2. Részt vennék andragógiai-didaktikai felkészítésen, ha lenne rá lehetőségem	303	3,32	0,916	4	3-4
3. Nem okoz gondot a felnőttekkel való foglalkozás	303	3,63	0,719	4	3-4
4. A munkahelyem különböző módokon támogatja a szakmai fejlődésemet	303	3,31	0,907	4	3-4
5. A munkahelyem támogatja a kreativitásom és kezdeményezőkézségemet a felnőttoktatói munkában	303	3,33	0,915	4	3-4
6. Hiszek abban, hogy folyamatosan fejlődőnem kell	303	3,66	0,626	4	3-4
7. A továbbképzés növelné a munkám minőségét	303	3,57	0,672	4	3-4
8. Szeretném, ha több lehetőségem lenne a szakmai fejlődésre	303	3,47	0,699	4	3-4

A minta nem normális eloszlása miatt az adatok leíró elemzésekor az átlagértékek mellett a medián és az interkvartilis tartományt is feltüntettük (49. táblázat). Az itemek szórása $SD=0,626$ és $SD=0,916$ között ingadozik. Az itemek átlaga 3,31 és 3,68 között mozog, eszerint a szakemberekre általánosságban jellemzők a felsorolt állítások, ami pozitív attitűdre utal a szakmai fejlődéssel kapcsolatban. Ezzel az eredménnyel elfogadjuk a 13-as számú hipotézisünket, miszerint a felnőttnevelési szakemberek pozitív attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődést illetően.

H ₁₃	Eredmény	Teljesülés
A felnőttnevelési szakemberek pozitív attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődést illetően.	A felnőttnevelési szakemberek pozitív attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődést illetően.	Teljesült

A korrelációs mátrix alapján a legalacsonyabb korrelációk ($r=0,171$) azon állítások között mutatkoznak meg, miszerint a szakemberek több fejlődési lehetőséget igényelnének (8. állítás) és a munkahely különböző módokon támogatja a szakmai fejlődést (4. állítás) és a tevékenység során megmutatkozott kreativitását és kezdeményezőkézségét (5. állítás). Ez arra utal, hogy a szakemberek a szakmai fejlődési igényeiket függetlenítik a munkahelytől, vagyis nem a foglalkoztatótól várják a megoldást. Ez egyrészt azért lehet, mert a felnőttek általános iskoláiban dolgozó szakemberekre érvényes a rendszeres és kötelező pedagógus-továbbképzés, ami részben a foglalkoztató intézménytől függetlenül zajlik. A legmagasabb korreláció (0,698) pedig aközött jelentkezik, hogy a válaszadó több fejlődési lehetőséget igényelne (8. állítás) és a továbbképzés növelné a mindennapi munka minőségét

(7. állítás). Ez az eredmény arra utal, hogy a szakemberek bizakodóak a továbbképzések hatékonyságát illetően, amit a munka minőségében látnak megtérülni, emiatt igényt is tartanak a képzésekre.

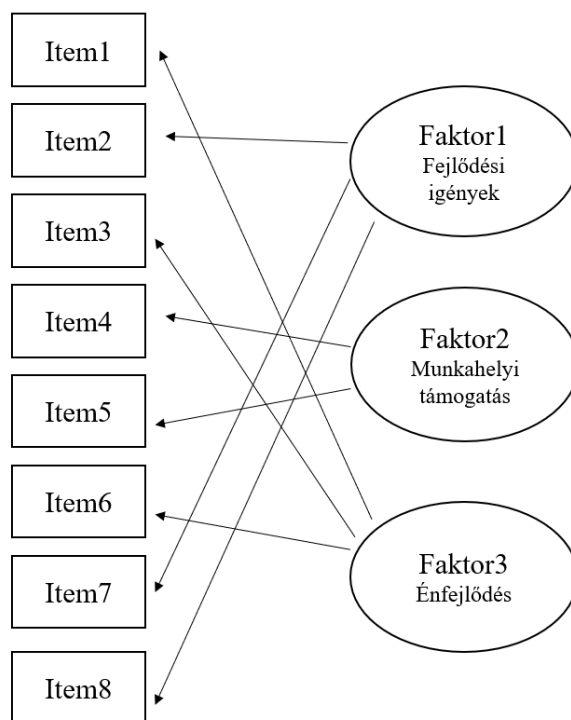
2.3.6.10.1. A skála itemeinek leíró vizsgálata

A szakmai fejlődéssel összefüggő attitűd mélyebb megértése érdekében feltáró faktorelemzést végeztünk. A KMO értéke 0,767, ami alapján a változók alkalmasak a faktorelemzésre, a Barlett-teszt pedig a változók közötti szignifikáns összefüggést jelzi ($p < 0,00$). A főkomponens elemzés eredménye, a rotációs műveletet követően 3 faktor, amelyek a változórendszer 73,94%-át magyarázzák. Az 50. táblázat szemlélteti a változók faktorok szerinti besorolását.

50. táblázat. A szakmai fejlődés iránti attitűdre irányuló feltáró faktorelemzés eredményei

	Faktorok		
	1	2	3
1. Fontosnak tartom a folyamatos szakmai fejlődésemet			,734
2. Részt vennék andragógiai-didaktikai felkészítésen, ha lenne rá lehetőségem	,699		
3. Nem okoz gondot a felnőttekkel való foglalkozás			,808
4. A munkahelyem különböző módokon támogatja a szakmai fejlődésemet		,937	
5. A munkahelyem támogatja a kreativitásom és kezdeményező-készségemet a felnőttoktatói munkában		,928	
6. Hiszek abban, hogy folyamatosan fejlődnöm kell	,526		,692
7. A továbbképzés növelné a munkám minőségét	,837		
8. Szeretném, ha több lehetőségem lenne a szakmai fejlődésre	,871		

A faktoranalízis eredményeként 3 faktor rajzolódott ki, mint a (1) fejlődési igények, (2) munkahelyi támogatás és (3) a fejlődés iránti elköteleződés. Ezt követően ezen három összevont faktorváltozóval végeztük az összefüggés-vizsgálatokat (36. ábra).



36. ábra. A szakmai fejlődés iránti attitűd faktormodellje

2.3.6.10.2. Összefüggés-vizsgálatok a fejlődéssel összefüggő attitűd és egyéb változók között

Kendall tau-b korrelációs elemzéssel és nemparametrikus vizsgálatokkal elemeztük a faktorok szerint csoportosított állítások és a kérdőívben szereplő háttértényezők és egyéb változók közötti összefüggéseket. Elsőként a fejlődési igények faktor körébe tartozó állítások kapcsolatát ismertetjük részletesebben.

A korrelációs elemzés alapján a fejlődési igények negatív szignifikáns kapcsolatban állnak az életkorral ($\tau_b = -0,125$, $p < 0,01$), ami azt jelenti, hogy az idősebb szakemberek kevésbé motiváltak a szakmai felkészítésen való részvételben, illetve kevésbé hisznek annak hatékonyságában. Az oktatásban való részvétel csökkenésének tendenciája az életkor előrehaladtával megmutatkozott az élethosszig tartó tanulásra irányuló nemzeti (Republički zavod za statistiku, 2016) és nemzetközi vizsgálatokban is (például OECD, 2022).

Szignifikáns kapcsolat jelentkezett továbbá a vizsgált faktor és az intézmény típusa között. A Mann-Whitney U próba alapján a felnőttek általános iskolájában dolgozók szignifikánsan magasabbra értékelték (rangátlag=159,09) a szakmai fejlődés iránti igényeket, mint a nem formális felnőttnevelés foglalkoztatottjai (rangátlag= 130,84). Ez alapján a formális intézmény szakemberei nagyobb eséllyel vennének részt továbbképzésben, illetve pozitívabban annak hatékonyságát illetően ($U=7017,50$, $Z=-2,557$, $p < 0,05$). Ezt magyarázhatjuk azzal is, hogy a formális intézményben foglalkoztatottak többsége az iskoláskorú gyermekek oktatásában is részt vesz, emiatt érvényesek rájuk a vonatkozó jogszabályban definiált⁸⁵, éves szinten teljesítendő pedagógus-továbbképzési elvárások. A továbbképzések gyakoriságát tekintve ezek a szakemberek a munkájuk szerves részének tekinthetik a kompetenciafejlesztést, ez a „szokás” pedig a felnőttnevelés területén szervezett továbbképzésekben történő motivációra is kihatással lehet. Az eredmények alapján a 15-ös számú hipotézisünk beigazolódott, miszerint a formális intézményben alkalmazottak körében nagyobb igény mutatkozik a továbbképzésre, szemben a nem formális intézmény munkatársaival.

H ₁₅	Eredmény	Teljesülés
A formális intézményben alkalmazottak körében nagyobb igény mutatkozik a továbbképzésre, szemben a nem formális intézmény munkatársaival	A formális intézményben alkalmazottak körében nagyobb igény mutatkozik a továbbképzésre, szemben a nem formális intézmény munkatársaival	Teljesült

A Kruskal-Wallis teszt alapján további összefüggés mutatható ki az 1. faktor és a szerződés típusa ($H(5)=16,805$, $p < 0,01$) között. Ahhoz, hogy megtudjuk, mely szerződéstípusok között merül fel különbség a fejlődési igények tekintetében, változóként végeztünk Mann-Whitney U próbát. Az eredmények alapján a megbízási szerződéssel foglalkoztatottak szignifikánsan alacsonyabban értékelték a fejlődési igényekkel összefüggő állításokat, mint az összes többi szerződéstípussal foglalkoztatott szakember (51. táblázat). Ez azt jelenti, hogy azok, akik nem állandó foglalkoztatottak, kevésbé motiváltak a fejlődésre és a képzésekben való részvételre. Ennek oka lehet, hogy a részmunkaidőben alkalmazottak 74,5%-a másik munkahellyel rendelkezik, ezért az időhiány is szerepet játszhat az attitűd formálásában. További ok lehet az is, hogy a megbízási szerződés alapú foglalkoztatás nem eredményez elköteleződést a professzionalizmus fejlesztése iránt, amit a szakmai tevékenység alapvető meghatározójának tekinthetünk. Ebben a viszonylatban a foglalkoztatás típusa negatívan hat a professzionalizmus fejlesztésére.

⁸⁵ Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika ("sl. Glasnik rs", br. 109/2021)

51. táblázat. Munkaszerződés típusai és az 1. faktor közötti összefüggések vizsgálata Mann-Whitney U próbával

Mann-Whitney próba csoportpárosai	Rangátlag 1	Rangátlag 2	U	Z	p
Teljes munkaidő, határozott szerződés/Teljes munkaidő, határozatlan szerződés	75,09	60,42	1481	-2,237	0,025
Teljes munkaidő, határozott szerződés/Részmunkaidő, határozott szerződés	62,97	59,84	1621,5	-0,518	0,604
Teljes munkaidő, határozott szerződés/Részmunkaidő, határozatlan szerződés	49,87	40,02	771	-1,92	0,055
Teljes munkaidő, határozott szerződés/Megbízási szerződés	44,02	25,71	314	-3,741	0
Teljes munkaidő, határozatlan szerződés/Részmunkaidő, határozott szerződés	75,24	87,45	2740	-1,764	0,78
Teljes munkaidő, határozatlan szerződés/Részmunkaidő, határozatlan szerződés	65,12	64,77	1860	-0,052	0,958
Teljes munkaidő, határozatlan szerződés/Megbízási szerződés	61,08	44,63	843,5	-2,383	0,017
Részmunkaidő, határozott szerződés/Részmunkaidő, határozatlan szerződés	63,73	54,92	1426,5	-1,434	0,151
Részmunkaidő, határozott szerződés/Megbízási szerződés	58,21	37	630	-3,35	0,001
Részmunkaidő, határozatlan szerződés/Megbízási szerződés	40,51	30,2	439,5	-2,099	0,36

Az eredmények alapján továbbá a teljes munkaidőben, határozatlan idejű szerződéssel foglalkoztatottak szintén alacsonyabbra értékelték a faktor állításait, mint a teljes munkaidőben, de határozott idejű szerződéssel foglalkoztatott szakemberek. Az eredmény magyarázatához szintén Mann-Whitney U próbával vizsgáltuk meg, hogy a teljes munkaidős, de határozott és határozatlan idejű szerződéssel rendelkezők csoportja között van-e különbség a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzet vonatkozásában. Az eredmények szerint a határozott idejű szerződéssel alkalmazottak alacsonyabbra értékelték a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetüket (rangátlag=38,07) mint a határozatlan idejű szerződéssel rendelkezők (rangátlag=58,21) ($U=699,50$, $Z=-3,454$, $p<0,01$). Ez azt is jelentheti, hogy azok, akik határozott idejű szerződéssel rendelkeznek motiváltabbak a személyes fejlődésre annak érdekében, hogy magasabb pénzügyi és/vagy munkaerő-piaci pozíciót teremtsenek.

A fejlődési igények és a munkabér szubjektív megítélése változók között a Kruskal Wallis teszt bizonyította az összefüggést ($H(2)=8,61$, $p<0,05$). A Mann-Whitney U próba alapján a szakmai fejlődési igényeket magasabbra értékelték azok, akik elégedettek ($U=4383$, $Z=2,069$, $p<0,05$) és akik nem elégedettek ($U=3467,5$, $Z=-2,791$, $p<0,01$) a munkabérük nagyságával azoktól, akik nem tudják megítélni az elégedettségük mértékét. Ez alapján a munkabér mértékének szubjektív neutrális megítélése közönyös attitűdöt alakít ki a szakmai fejlődéssel kapcsolatban.

Ami a szakmába lépést illeti, azok, akik mindig is felnőttneveléssel akartak foglalkozni, de csak később léptek be a szakmába (rangátlag=61,69) magasabbra értékelték a fejlődési igényeiket azoktól, akik nem tervezték ezt a szakmát és nem is akarnak ebben maradni (rangátlag=41,63) ($U=166,50$, $Z=-2,246$, $p<0,05$). Ehhez hasonlóan azok, akik nem tervezték a szakmát, de ezzel foglalkoznának a jövőben (rangátlag= 139,3) nagyobb hajlandóságot mutatnak a továbbképzésben való részvételre, mint azok, akik nem tervezték a szakmát és csak átmenetileg foglalkoznának ezzel (rangátlag=114,69) ($U=5864,5$, $Z=-2,512$, $p<0,05$).

Következő lépésben megvizsgáltuk a 2-es számú, munkahelyi támogatás és a kérdőív változói közötti összefüggéseket is. A Kendall tau-b korreláció által jelzett szignifikáns kapcsolatokat az 52. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A 2. faktor és a vizsgált változók összefüggései

	Székhely merete	Nehézség faktor 1 - Felnőttek tanulási- tanítási igényei	Nehézség faktor 2 - Csoport heterogenitása	Nehézség faktor 3 - Gyakorlatias tartalom
1. faktor	τ_b^a	-,129**	-,106*	-,111*
	p^b	,007	0,021	,014

a – Pearson-korreláció b – Szignifikancia szint (2 -tailed)

Az elemzések megmutatták, hogy az intézményi székhely méretének növekedésével csökken a munkahelyi támogatás mértéke ($\tau_b=-0,172, r<0,01$). Úgy véljük, hogy a munkahelyi tanulási kultúrának van szerepe ebben az összefüggésben, kisebb településeken, esetleg kevesebb számú foglalkoztatott esetében a munkahelyi kapcsolatok személyesebbek, ezzel pedig nő az esélye annak, hogy a foglalkoztató jobban megismeri a foglalkoztatottak igényeit. Mann-Whitney U próbával megvizsgáltuk azt is, hogy a formális vagy a nem formális intézmény szakemberei értékelték-e magasabbra a munkahelyi támogatást. Az eredmények alapján a formális intézmény foglalkoztatottjai nagyobb munkahelyi támogatásban részesülnek (rangátlag=159,15), mint a nem formális intézmény dolgozói (rangátlag=123,16) ($U=6434, Z=-3,395, p<0,01$). Itt is fontos megemlítenünk a két intézménytípus működésének és belső kultúrájának eltéréseit és sajátosságait. A formális intézmények állami fenntartásban működnek és folyamatos képzési tevékenységet folytatnak úgy, hogy az oktatókra érvényesek a pedagógus-továbbképzésre vonatkozó elvárások. A kötelező szakmai fejlődés (pedagógiai témákban) a szakmai tevékenység lételeme, a pedagógus-továbbképzési rendszernek köszönhetően pedig állandó és ingyenes fejlődési lehetőségeket kínálnak a dolgozóknak. Ezzel szemben a nem formális képző intézmények gyakran egy-egy képzés lebonyolítására alkalmazzák a felnőttnevelési szakembereket, a szakmai fejlődést pedig többnyire az egyének finanszírozzák (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2022). A munkáltatónak plusz kiadást jelentenek a továbbképzések, amennyiben vállalják a képzések pénzügyi fedezését. Emiatt csökkenhet a munkáltatói hajlandóság a fejlődési lehetőségek biztosítására. Mindezek alapján a 12-es számú hipotézisünk beigazolódott, miszerint a szakemberek önbevallása alapján a képző intézmények nem támogatják kellőképpen a szakmai fejlődést, ami nagyobb mértékben jellemzi a nem formális felnőttnevelés alcsoportját.

H ₁₂	Eredmény	Teljesülés
A szakemberek önbevallása alapján a képző intézmények nem támogatják kellőképpen a szakmai fejlődést, ami nagyobb mértékben jellemzi a nem formális felnőttnevelés alcsoportját.	A szakemberek önbevallása alapján a képző intézmények nem támogatják kellőképpen a szakmai fejlődést, ami nagyobb mértékben jellemzi a nem formális felnőttnevelés alcsoportját.	Teljesült

Továbbá az is kiderült, hogy azok, akiket nem tesz boldoggá a felnőttnevelési tevékenység (rangátlag =116,14), elégedetlenebbek a munkahelyi támogatás mértékével, mint azok, akiket boldoggá tesz a felnőttnevelésben betöltött szerepe (rangátlag =116,14) ($U=2933,00, Z=-2,404, p<0,05$). Az eredmények pontosítása érdekében megfigyeltük, hogy a faktorváltozón belül melyik item van szorosabb kapcsolatban a boldogságérzettel. A faktorváltozó két iteme a szakmai fejlődés támogatása, és a kreativitás és kezdeményezőkézség támogatása. A korrelációs együttható vizsgálatok szignifikáns összefüggés mutatható ki a szakmai fejlődés támogatása item és a szakemberek boldogságérzete között ($\tau_b=0,127, p<0,05$). Ez alapján azok a szakemberek, akik több támogatást és

lehetőséget kapnak a munkahelyükön a szakmai fejlődésre, nagyobb elégedettséget éreznek a szakma iránt. Ez az eredmény megegyezik azok a kutatások eredményeivel, amelyek a szervezeti tanuló kultúra és a munkahelyi elégedettség kapcsolatát vizsgálták (Egan, 2004; Lin et al. 2018). Az eredmények alapján a 17-es számú feltételezésünk beigazolódott, miszerint a munkahely támogató ereje hatással van a szakemberek tevékenységgel kapcsolatos örömeire.

H ₁₇	Eredmény	Teljesülés
A munkahely támogató ereje hatással van a szakemberek tevékenységgel kapcsolatos örömeire.	A munkahely támogató ereje hatással van a szakemberek tevékenységgel kapcsolatos örömeire.	Teljesült

Azt is fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy vajon van-e összefüggés a nehézségi faktorok és a munkahelyi támogatás faktor között. A Kendall tau-b korreláció alapján negatív szignifikáns kapcsolatot fedezhetünk fel a vizsgált faktor és a csoport heterogenitásával ($\tau_b = -0,123$, $p < 0,05$) és a képzés gyakorlatiasságával ($\tau_b = -0,167$, $p < 0,01$) kapcsolatban felmerülő nehézségek között. Eszerint azok a szakemberek, akiket megfelelő mértékben támogat a munkáltatója a szakmai fejlődésben és a kreativitásban, azok kevesebb nehézséggel néznek szembe a hétköznapi munkájuk során. Az összefüggés erőteljesnek mutatkozik a munkahelyi támogatás és a képzés gyakorlatiassága között. Úgy véljük ez kapcsolatban áll(hat) az oktatói teljesítménnyel, ugyanis a tananyag és az előadás gyakorlatorientálttá formálása többletmunkát, kreativitást és odafigyelést igényel a szakemberektől. Azok az egyének, akik nagyobb támogatást kapnak a munkáltatóiktól, motiváltabbak lehetnek a munkájuk során, ami fokozza a kreativitást és a teljesítményt. Továbbá azzal, hogy a munkáltató több fejlődési lehetőséget biztosít az alkalmazottnak, a szakemberek fejlettebb kompetenciákra tehetnek szert, ami a tananyag és az oktatási tartalom gyakorlatorientáltabb kialakításában is megmutatkozhat.

A 3. faktor a fejlődés iránti elkötelezettséggel kapcsolatos állításokat tartalmazza (fontosnak tartom a folyamatos szakmai fejlődésemet; nem okoz gondot a felnőttekkel való foglalkozás; hiszek abban, hogy folyamatosan fejlődnöm kell). A faktor szignifikáns kapcsolatát a Kendall tau-b korrelációk együtthatalmát alapján az 53. táblázat szemlélteti.

52. táblázat. A fejlődés iránti elköteleződés faktor és a nehézségi faktorok közötti összefüggés vizsgálata

		Nehézség faktor 1 - Felnőttek tanulási-tanítási igényei	Nehézség faktor 2 -Csoport heterogenitása	Nehézség faktor 3 – Gyakorlatorientált képzési tartalom
3. faktor	τ_b	-,176**	-,105*	-,137**
	p	,000	,022	,003

Az elemzések során kiderült, hogy azok, akik elkötelezettek a folyamatos fejlődés iránt és akik szubjektív megítélésük alapján megfelelő felkészültséggel rendelkeznek (akiknek nem okoz gondot ez a munka) egyrészt boldogabbak a felnőttnevelési munkájukban ($U=2496,00$, $Z=-3,621$, $p < 0,01$), másrészt pedig alacsonyabbra értékelték a mindennapi munkájuk során felmerülő nehézségeket ($\tau_b = -0,176$, $p < 0,01$; $\tau_b = -0,105$, $p < 0,05$; $\tau_b = -0,137$, $p < 0,01$).

2.3.6.11. Szükséges és fejlesztendő kompetenciák

A mérőeszköz egyik nyílt végű kérdése arra vonatkozott, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek nélkülözhetetlenek a felnőttoktatói munkához. Ezzel a kérdéssel azonosítottuk a megfelelően felkészült felnőttnevelési szakember ismérveit. Az adatfeldolgozás során több, mint 39

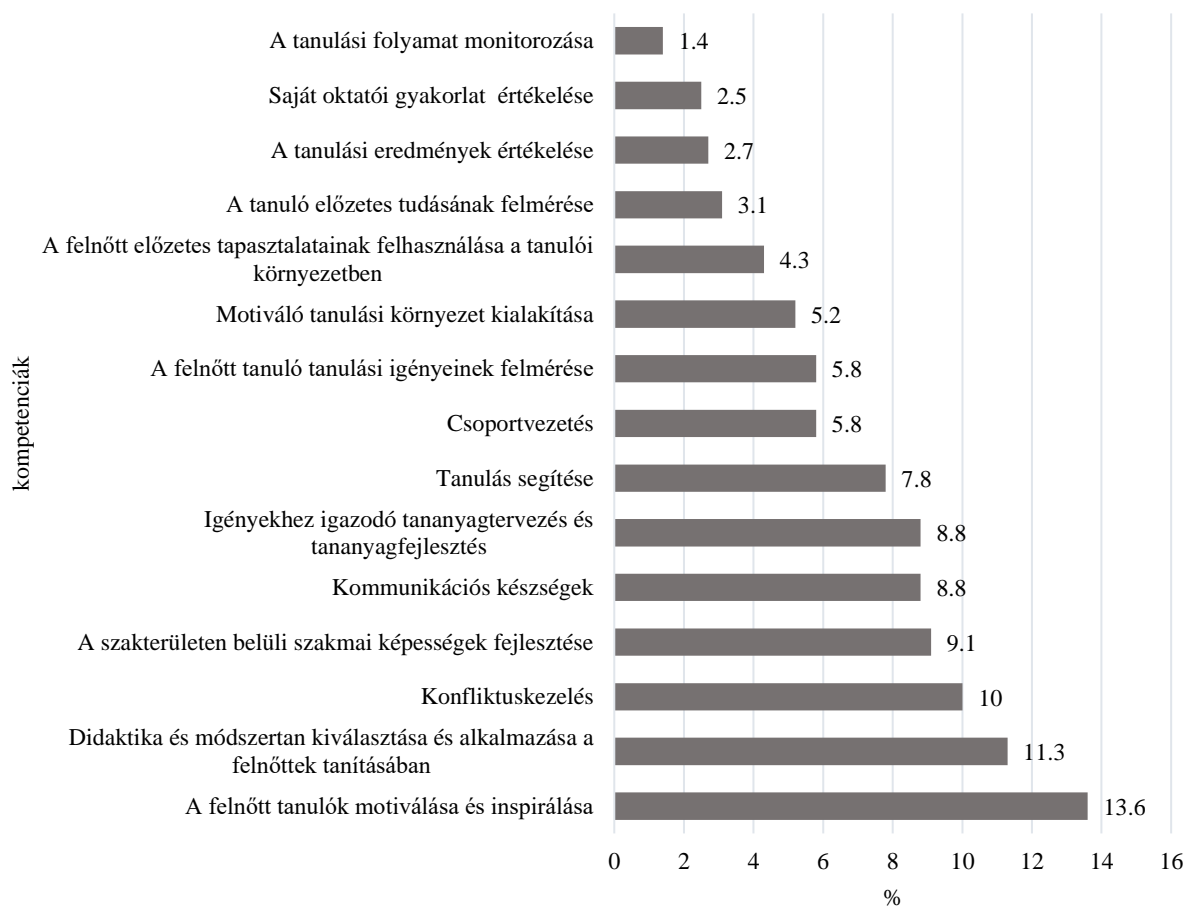
kompetenciát (kódot) azonosítottunk, amelybe N=836 tartalmat soroltunk. A legalább 10 válaszban megjelenő kompetenciák (N=21) listáját az 54. táblázat tartalmazza.

53. táblázat. A felnőttoktatói munkához nélkülözhetetlen kompetenciák listája

Képesség és kompetencia	Gyakoriság
kommunikációs készség	147
szakmaiság, szakmai tudás és képességek	91
tanítás, tudásátadás képessége	90
andragógiai-didaktikai tudás és képesség	56
motiválás képessége	40
tanulási képességek (szakmai fejlődés)	40
digitális képesség	38
együtműködés képessége	37
szervezési készségek, individualizáció	36
tanulás segítésének képessége	28
türelem és empátia	28
teljesítményértékelés és nyomonkövetés	20
rugalmasság és alkalmazkodás	18
kreativitás és innovativitás	16
csoportvezetés	14
konfliktuskezelés	12
motiváltság	12
önértékelés és önfejlesztés képessége	12
személyiségfejlesztés képessége	12
társas és állampolgári készségek, társadalmi szerepvállalás	12
tolerancia és megértés	11

Az eredmények részben megegyeznek a szakirodalmi elemzés során ismertetett kompetencialisták tartalmával (Bernhardson & Lattke, 2011; Buiskool et al., 2010; Flexi-Path, 2011; Jääger & Irons, 2006; VINEPAC, 2008). A táblázatban kiemelt elemek legalább három kompetencialeltárban megtalálhatók. Ezek a kommunikációs készségek, a szakmai (tantárgyi) tudás és képességek, az andragógiai-didaktikai képességek, a motiválás, a tanulási, szervezési képességek és a teljesítményértékelés és nyomon követés. További négy kompetencia, mint a csoportvezetés, empátia, digitális képességek és az önértékelés két-két kompetencialeltárban jelennek meg, valamint a kreativitás és a tolerancia egy kompetencialistában kapnak említést. Ez az eredmény segít eligazodni abban, hogy a szerbiai felnőttnevelési szakemberek professzionalizációjában mely kompetenciaterületekre és készségekre szükséges hangsúlyt fektetni, amelyek jelentősnek bizonyulnak a szakmai gyakorlat során.

Emellett a válaszadók azzal kapcsolatban is megnyilvánultak, hogy mely kompetenciáik fejlesztésére tartanának igényt a munkájuk hatékonyságának növelése érdekében. A feleletválasztós kérdésben szereplő 14 ítemet a QF2TEACH projekt kompetencialistája alapján állítottuk össze (Bernhardson & Lattke, 2011). A válaszadók legnagyobb arányban (13,6%) a felnőtt tanulók motiválásához és inspirálásához kapcsolódó kompetenciáikat, a didaktika és módszertan kiválasztását és alkalmazásához (11,3%) és a konfliktuskezeléshez (10%) fűződő kompetenciáikat fejlesztenék (37. ábra).



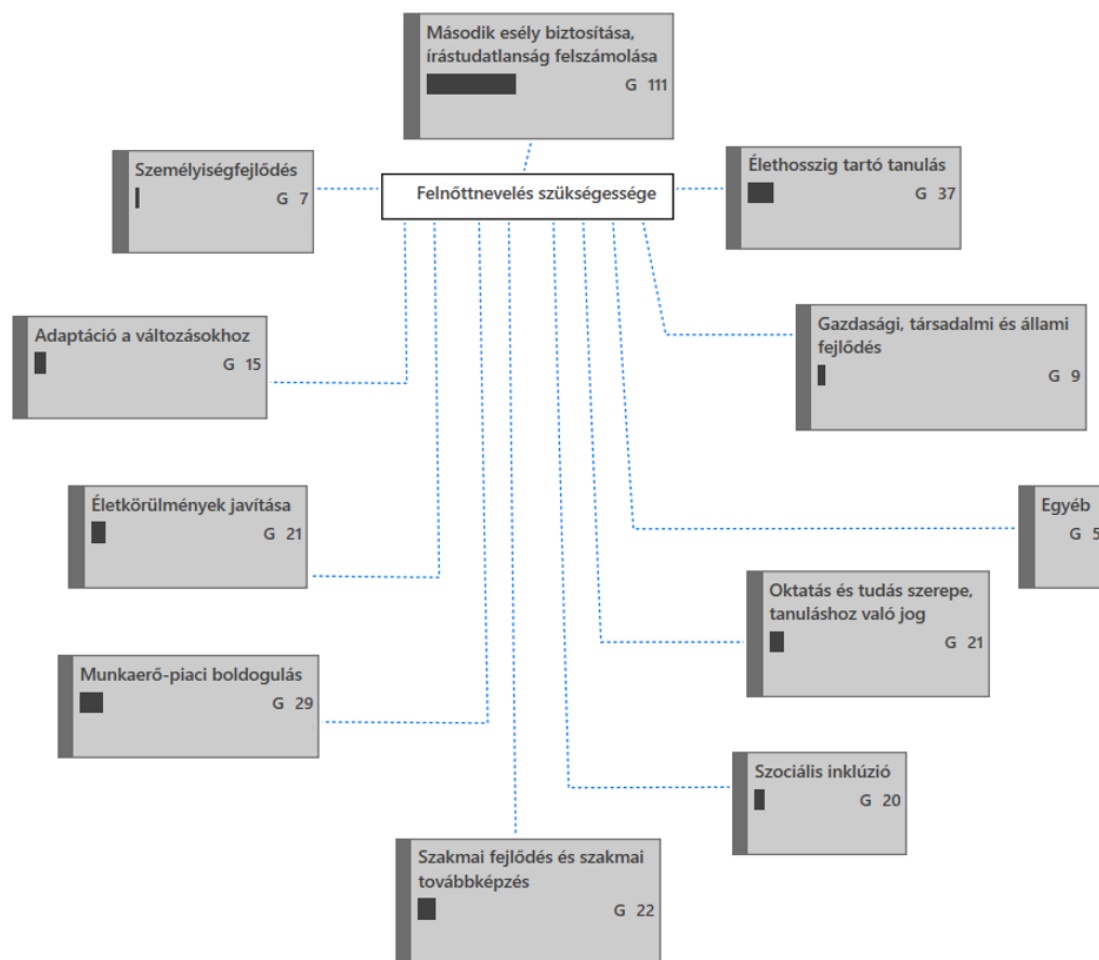
37. ábra. A felnőttnevelési szakemberek által identifikált fejlesztendő kompetenciák

A fontosnak tartott és a fejlesztendő kompetenciák listája között átfedéseket tapasztalhatunk. Ez azt jelenti, hogy a szakemberek több olyan birtokolt kompetenciájukat fejlesztenék, amelyeket a szakmai gyakorlat során nélkülözhetetlennek minősítenek, mint például a motivációs, kommunikációs, didaktikai és a tantárgyterülethez kapcsolódó készségek. Ez az eredmény megvilágítja a szerbiai szakemberek képzési igényeit, amire alapozva további képzések szervezhetők.

2.3.6.12. Szakmai identitás vizsgálata

A válaszadók felnőttneveléssel összefüggő nézeteinek vizsgálatához nyílt végű kérdéseket alkalmaztunk. Megkérdeztük a szakembereket, hogy szerintük szükség van-e a felnőttnevelésre, és kértük, hogy indokolják meg a válaszukat. A szakemberek 99,3%-a válaszolta azt, hogy egyértelműen szükség van felnőttnevelésre. A válasz indokolása 55 esetben hiányzott, míg 3 esetben volt értékelhetetlen. A felnőttnevelés szükségességét magyarázó válaszokat kvalitatív módszerrel, a tartalomelemzés technikájával dolgoztuk fel. A tartalomelemzés során induktív kódolási technikát alkalmaztunk. A kódolási eljárás folyamán kialakított kódrendszer – a kódok ellenőrzését és tartalmi összevonását követően – 11 kódból tevődik össze és összesen 312 tartalmi egységet ölel fel. A kódok elnevezését és a befogadott tartalmi egységek gyakoriságát 38. ábra szemlélteti⁸⁶.

⁸⁶ Jelmagyarázat: G=grounded. Jelentése: a kódok megjelenésének száma.



38. ábra. A felnőttnevelés szükségességére vonatkozó állítások kódleltára és gyakorisága

A válaszadók többsége (G=111) a felnőttnevelés szükségszerűségét az írástudatlanság megszüntetésében, a második esély biztosításában és a felzárkóztatásban látja. Szerbiában a 2011-es évi népszámlálás alapján 2% (N=1915) volt az írástudatlanok száma (Republički zavod za statistiku, 2017). A 2018-as évi PISA vizsgálatok alapján a funkcionális analfabéták arányszáma ettől jelentősen magasabb, ugyanis a 15 évesek tanulók szövegértése, matematikai és természettudományos műveltsége jóval az OECD átlag alatt áll (OECD, 2019). A felnőttek kompetenciáinak felmérésére irányuló kérdőíves lekérdzés (Survey of Adult Skills - PIAAC) eredményei alapján az alapkompenciák⁸⁷ területén alacsony teljesítők kevésbé sikeresek a munkaerőpiacon, ami hosszú távon például munkanélküliséget és egészségügyi problémákat is eredményezhet (Európai Unió Tanácsa, 2016). Emiatt az alacsony szintű alapkompenciákkal rendelkezők felzárkóztatása és fejlesztése a felnőttnevelés rendszerében nagy jelentőséggel bír. A válaszadók szerint a felnőttkori tanulás az általános iskolai végzettség megszerzését teszi lehetővé azok számára, akik valamilyen okból nem kapcsolódtak be az oktatásba, lemorzsolódtak vagy pedig kiestek az oktatási rendszerből. Ezen belül 5 fő a roma populáció általános iskolai oktatására szűkíti le a felnőttnevelés fogalmát és szükségességét. Ehhez a kódhoz szorosan kapcsolódik a szociális inklúzió kód (G=20), amely a hátrányos helyzetű csoportok szocializációjára és társadalmi beilleszkedésére, valamint azok társadalmi elfogadására és a társadalmilag elfogadott viselkedési mintázatok kialakítására vonatkozó állításokat egységesíti.

⁸⁷ Ide tartoznak a kognitív kompetenciák (kommunikáció, információfeldolgozás, problémamegoldás, tanulás, matematika), intra- és interperszonális kompetenciák (mint kreativitás, vállalkozókészség, menedzsment, önszabályozás) és technológiai kompetenciák (IKT) (OECD, 2019a).

„Természetesen van. Az alapfokú végzettséggel nem rendelkező emberek társadalmilag nem láthatók, és a közösség peremére szorulnak. A cél a közösségbe való beilleszkedésük, ehhez pedig legalább alapfokú végzettség szükséges” (idézet:194).

A gyakoriságot tekintve a második legtöbb magyarázat (G=37) a felnőttnevelés szükségessége az élethosszig tartó, permanens tanulásban és tudás- és kompetenciafejlesztésben rejlik, ugyanis „a formális oktatás nem nyújt kellően széleskörű (és örökérvényű) alkalmazott tudást a gyakorlatban” (idézet:75). „Az egyén az élet minden területén folyamatosan tanul és fejlődik” (idézet:150) és bővíti az előzetesen megszerzett tudását, aminek okát a környezet állandó változásában látják a szakemberek. Ilyen kihívások például a demográfiai változások és a migrációs folyamatok, a munkaerőpiac átalakulása, a klímaváltozás, az egészségügyi krízisek stb., amelyek indokoltá teszik a folyamatos személyes és szakmai fejlődést (Farkas, 2022; UNESCO UIL, 2022).

A felnőttnevelés szükségessége a válaszadók szerint megmutatkozik a szakmai fejlődés és továbbképzés területén (G=21) és a munkaerő-piaci boldogulás viszonylatában is (G=29). Ezek alapján a felnőttnevelés egyik szerepe a szakmai tudás és kompetenciák fejlesztése, továbbképzés és/vagy átképzés formájában. Emellett a felnőttkori tanulással az egyén alkalmazkodhat a munkaerő-piaci igényekhez, új munkát szerezhet, munkát válthat vagy fejlődhet az adott munkahelyén belül. A szakmai képzések, továbbképzések és átképzések szerepének felértékelődését hangsúlyozzák a digitalizációs folyamatok is, amelyek hatására a munkavállalói kompetenciák nagymértékű átalakulására lehet számítani (Szalavetz, 2018; Farkas, 2019).

A felnőttnevelés továbbá hozzájárul az egyén életkörülményeinek javításához (G=21), többek között ahhoz, hogy a megszerzett diplomával vagy tudással jobban feltalálják magukat a hétköznapi életben és minőségi életet alakíthassanak ki. Tanulással nő az egyén biztonságérzete, javulhat az egzisztenciális helyzete, és közelebb kerülhet a céljai megvalósításához, emellett új életlehetőségek jelenhetnek meg.

„Igen. Sok résztvevő megértést és támogatást talál az FOOO rendkívül érzékeny tanáraitól. Sokan, akik elvesztették a motivációjukat, erőt és újabb motivációt kapnak, hogy küzdjenek a saját egzisztenciájukért” (idézet:11).

„Természetesen van. Eddigi tapasztalataim alapján azt látom, hogy az FOOO tanulói általában rosszabb anyagi helyzetűek, a roma nemzeti közösség tagjai stb., ami számos akadályhoz vezet az életben. Az oktatás révén képessé válnak arra, hogy sikeresebben leküzdjék ezeket az akadályokat” (idézet:141).

A válaszadók alapján a felnőttnevelés a tanúhoz és tudáshoz való egyetemes jog érvényesítésének mozgatórugója (G=21). A szakemberek alapján az oktatáshoz való hozzáférést mindenki megérdemli, ugyanis az oktatás a munka és maga az élet kulcsfontosságú tényezője. Ezeket a megállapításokat megerősíti az Európai Unió Alapjogi Chartája (European Parliament et al., 2007) és a szociális jogok európai pillére (European Commission, 2021).

„Mindenkinek joga van fejlődni megváltozni, érvényesülni” (idézet:276). „A tudás tőke” (idézet:205) „és hatalom” (idézet:238).

Továbbá a technológia, a tudomány, a környezet, munkaerőpiac és a társadalom folytonos változása (G=15) szükségessé teszi az állandó tanulást, a környezethez történő adaptációt, amely a felnőttnevelésben valósul meg. A felsoroltak mellett a terület hozzájárul az egyén személyiségének fejlődéséhez, bővebben az önálló kritikai gondolkodás, az egyén önbizalomnövelése és a társadalmilag elfogadott viselkedés kialakításához (G=7). Nem utolsó sorban a felnőttnevelés szerepe a tudásalapú társadalom biztosítása, a társadalmi struktúra és maga az állam fejlesztése (G=9).

„Igen, fontos, mert így művelt és kulturált - egészséges környezet jön létre” (idézet:166).

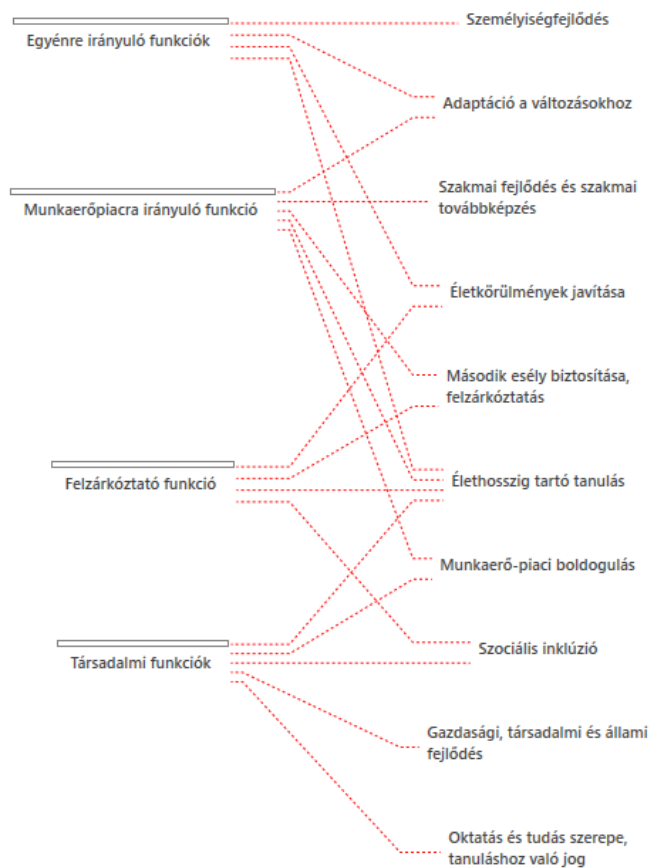
„Természetesen szükséges. Csak egy művelt nemzet tudja biztosítani hazánk jövőjét és boldogulását” (idézet:197).

A kódok közötti kapcsolatok erősségét a ko-ökkurencia koefficienssel (c-index) vizsgáltuk. A kérdés keretében a szakemberek a második esély biztosítása, írástudatlanság felszámolása kód alá besorolt kijelentéseket a legtöbbször a munkaerő-piaci boldogulással (G=10, c=0,08) és az életkörülmények javításával (G=9, c=0,07) hozták összefüggésbe. Eszerint az általános iskolai végzettség megszerzése nem csak a munkaerő-piaci helyzet opcionalizálását eredményezi, de nagyban hozzájárul az egyén életkörülményeinek javításához. Emellett a szakemberek gyakran együtt használták a munkaerő-piaci boldogulásra vonatkozó kijelentéseket az életkörülmények javítására (G=8, c=0,19), a szakmai fejlődésre és szakmai továbbképzésre (G=6, c=0,13) és a szociális inklúzióra (G=5, c=0,11) vonatkozó állításokkal. Ezek közül a szakmai fejlődést és szakmai továbbképzést tekinthetjük független változónak, amelynek hatása a munkaerő-piaci boldogulásban fedezhető fel. Ezzel együtt pedig várható az életkörülmények javulása és a hátrányos helyzetben lévő felnőttek szociális inklúziójának gyakorlati megvalósulása is.

A nyílt végű kérdések elemzése alapján nagymértékű diverzitás mutatkozott meg a felnőttnevelési szakemberek nézeteiben, amivel elfogadjuk a 18. számú feltételezésünket.

H ₁₈	Eredmény	Teljesítés
Nagymértékű diverzitás mutatható ki a felnőttnevelési szakemberek felnőttnevelésről és annak igényéről alkotott nézeteiben.	Nagymértékű diverzitás mutatható ki a felnőttnevelési szakemberek felnőttnevelésről és annak igényéről alkotott nézeteiben.	Teljesült

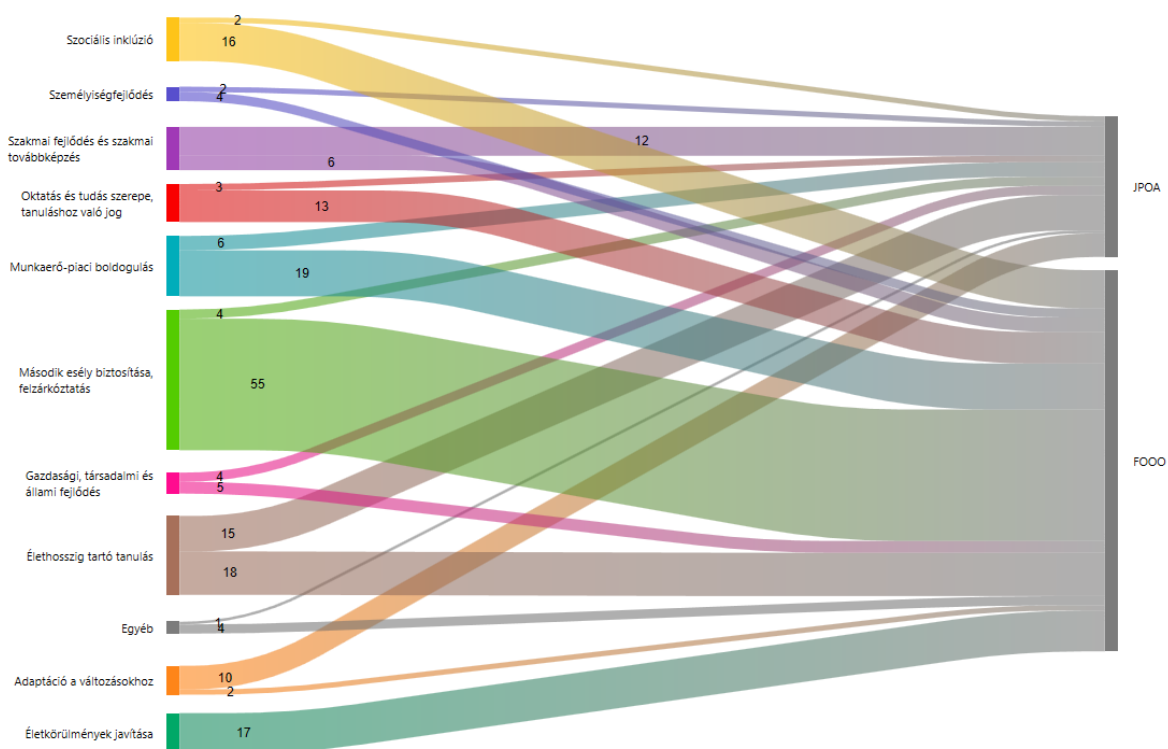
A kódok tartalmi egységeiből következtetve a felnőttnevelés négy alapfunkciója rajzolódott ki, melyek részben megfelelnek a szakirodalmi elemzés során identifikált funkciókkal is (Durkó, 1999; Farkas, 2004). A tartalomelemzés eredményeként kialakult kódcsoportok az alábbi funkciókat takarják: az egyénre irányuló funkciók, munkaerőpiacra irányuló (gazdasági) funkciók, felzárkóztató funkciók és társadalmi funkciók (39. ábra). A kódok többnyire több funkcióhoz is kapcsolódnak, ami igazolja azt, hogy a felnőttnevelés szerepei között nem lehetséges éles határvonal felállítása.



39. ábra. A felnőttnevelés alapfunkciói és a kódok kapcsolata

A kutatás egy lényeges elemét képezte annak feltárása, hogy a felnőttnevelési szakemberek véleményei különböznek-e az intézményi típus függvényében. A kérdésre adott válaszok elemzése következtében arra a megállapításra jutottunk, hogy eltérés mutatható ki a szakemberek nézeteiben. A kódok intézményi típusok szerinti előfordulását Sankey-diagrammal ábrázoljuk (40. ábra).

A Sankey-diagram az adatok (esetünkben a kódok) közötti kapcsolatok és áramlások kimutatásának vizuális eszköze. Ezt az eszközt először az energiahatékonyság ábrázolásában használták, de annak mai felhasználása elterjedt a különböző tudományokterületeken (Schmidt, 2008). Az ábra egyszerre mutatja be a választott kódok egymás közötti összefüggését. A diagram előnye, hogy nagy mennyiségű adat esetében is képes a legjelentősebb kapcsolatokat kiemelni és összehasonlítani a többi kód közötti kapcsolattal. Esetünkben a kódok közötti hullám megléte jelzi, hogy van-e kapcsolat közöttük, a hullám vastagsága pedig a kapcsolat előfordulásának gyakoriságát jelzi. A 40. ábra bemutatja, hogy a felnőttek általános iskoláiban dolgozó szakemberek jelentős része a második esély biztosításával, az analfabetizmus megszüntetésével és a felzárkóztatással azonosítják a felnőttnevelést, ami az általános iskolai végzettség megszerzésével valósul meg. Ezzel együtt hangsúlyosak a szociális inklúzió, a munkaerő-piaci boldogulás és az életkörülmények javítása kódok. Eszerint a formális intézmények munkatársainak jelentős része a felnőttnevelés szerepét és szükségét elsősorban az általános iskolai felnőttneveléshez, illetve annak felzárkóztató és pótló funkciójához kötik.

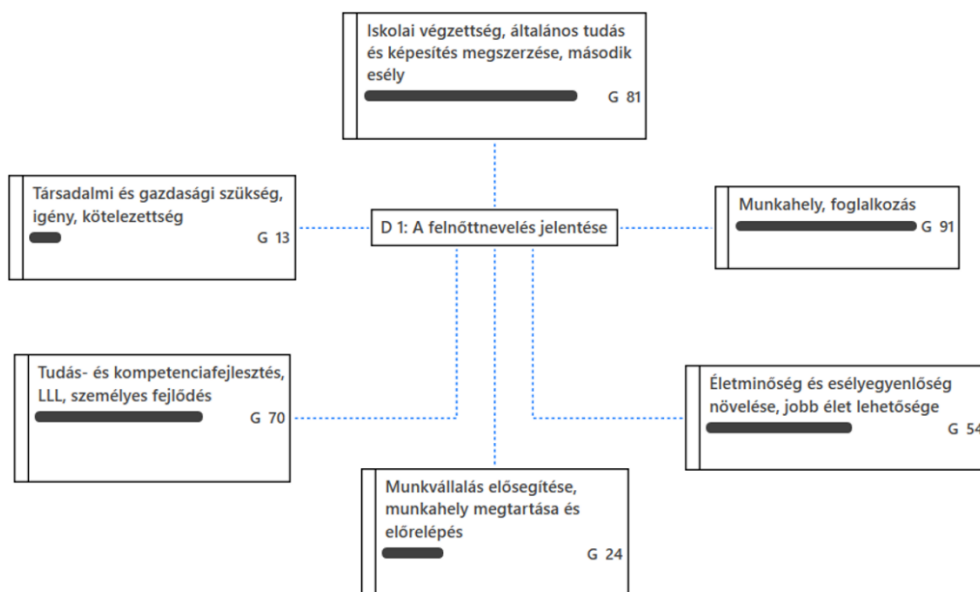


40. ábra. A felnőttneveléssel összefüggő nézetek intézményi-típus szerinti megoszlása

A nem formális intézményben foglalkoztatottak közül csak néhányan emelték ki a második esély biztosítását, az életkörülmények javítását és a szociális inklúziót. Viszont ezek a szakemberek a szakmai fejlődésben és a szakmai továbbképzésekben, az élethosszig tartó tanulásban és a változásokhoz történő adaptációban látják a felnőttnevelés jelentőségét. Az élethosszig tartó tanulás fontossága mindkét intézménytípus körében megjelenik. Az eredmények arra következtetnek, hogy a szakemberek a felnőttnevelés szükségéről alkotott nézeteit nagyban befolyásolja az, hogy a felnőttnevelés mely szegmensében dolgoznak. Eszerint a felnőttnevelés egy alterületén szerzett gyakorlati tapasztalat során kialakított nézetek dominálnak, amiben kevésbé, vagy egyáltalán nem mutatkozik meg a holisztikus tudományelméleti megalapozás.

2.3.6.12.1. A felnőttnevelés jelentése a válaszadók szemszögéből

Arról is megkérdeztük a szakembereket (33. kérdés), hogy mit jelent számukra a felnőttnevelés. A válaszok kódolása során 7 kódot azonosítottunk, ami 306 kódolt tartalmat foglal magába (41. ábra). A szakemberek többsége saját szemszögéből, az általa ellátott szakmai tevékenység és a betöltött pozíció szempontjából válaszolt a kérdésre (G=91). Ez magába foglalja a felnőtt tanulóakra irányuló segítségnyújtást, tudásátadást, motiválást, új szakmai tapasztalatot, munkahelyet és munkahelyi kötelezettséget, hovatartozást, szakmai kiteljesedést, új kihívásokat, személyes és szakmai fejlődést, gyakorlati tapasztalatot, sikert, örömet, bevételforrást. Több válaszadó 1-1 szóval jellemezte a felnőttnevelést, mint emberiség (G=5), érdekes és hasznos tevékenység.



41. ábra. A felnőttnevelés szubjektív jelentésével összefüggő kódok listája

A válaszadók további jelentős részének a felnőttnevelés az iskolai végzettség megszerzését (G=81) jelenti, ami alapján ez a szakmaterület a felnőttek (15 és 18 éven felüliek) formális képzését és felzárkóztatását, az oktatásban második esély biztosítását jelenti. A válaszokban megjelennek az írástudatlanság megszüntetése és a foglalkozásra való felkészítés, az általános kultúra és szokások kialakítása motívumok is. Emellett a szakemberek számára a felnőttnevelés a tudás- és kompetenciapótlást és fejlesztést, egész életen át tartó tanulási folyamatot, célzott problémamegoldást és személyiségfejlesztést takarja (G=70).

„Először is az ilyen személyek befogadása a társadalomba, nem feledkeznek meg róluk és lehetőséget kapnak a továbbtanulásra, amelyet valamilyen általuk ismert okból megszakítottak” (idézet:233).

„Új, friss esélyt adni azoknak, akikkel senki sem törődött annyira, hogy iskolába küldje őket” (idézet:116).

„Az ember, mint személyiség magában hordozza azt a képességet és törekvést, hogy mindig előre, az érettség és a képességek kibontakoztatása felé haladjon. Azok a felnőttek, akik tanulással akarják megvalósítani céljaikat, az önkezdemenyezésű tanulás felé kell irányulniuk, ami azt jelenti, hogy tanulnak amit akarnak és amikor csak akarnak. Maga a tanulás az egyéni elkötelezettségtől függ” (idézet:109).

„A felnőttképzés lehetővé teszi az emberek személyes és üzleti fejlődését, jelentősen növeli a modern világban való eligazodást, megkönnyíti az önálló cselekvést az élet különböző területein” (idézet:183).

„Egész életen át tartó tanulást jelent. Ha nem fiatal korban, akkor öregkorban” (idézet:191).

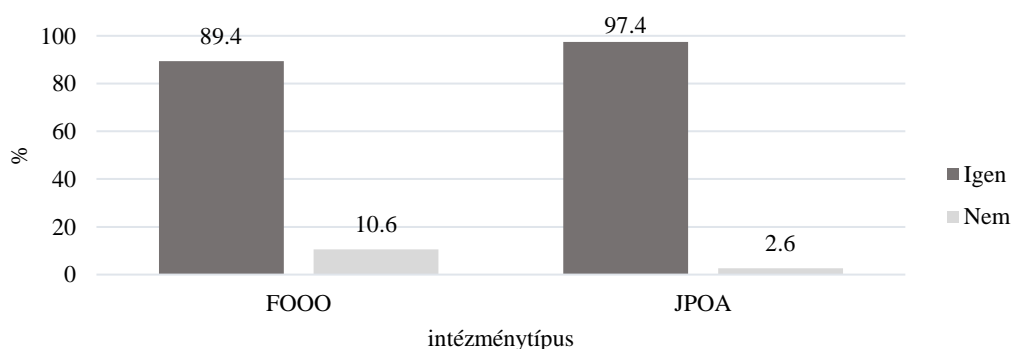
Ezzel egyetemben több válaszadó a felnőttnevelésben az életminőség és esélyegyenlőség növelését, a jobb élet lehetőségét (G=54), az életben történő jobb helyzetállást, a változásokhoz történő hatékonyabb alkalmazkodást, egyenlő esélyek biztosítását, a társadalmi felzárkóztatás és új lehetőségek teremtését látja. Továbbá hangsúlyosak voltak a munkaerő-piaci megközelítések is, amelyek szerint a

felőttnevelés a munkaerő-piaci elhelyezkedést segíti elő, ezen belül támogatja az egyént a munkakeresésben, a munkába állásban, a munkaerő-piaci továbblépésben, váltásban és fejlődésben (G=24). Ehhez hasonlóan a felőttnevelés társadalmi igényt is jelent, amely kulcsként szolgál a társadalmi fejlődésben és változásban (G=13).

Összességében elmondhatjuk, a szakmát és a munkahelyet érintő megközelítések domináltak a felőttnevelés szubjektív jelentésének identifikálásában. Ez arra utal, hogy a szakember által megélt és tapasztalt szakmai tevékenység jelentős mértékben formálja a felőttnevelésről alkotott benyomását és fogalomrendszerét, ami szubjektív és egyénfüggő. Az ezzel kapcsolatos válaszok, mint például, hogy ez a szakma lehetőséget nyújt a segítségre és motiválásra, a személyes fejlődésre, kihívásokat biztosít, humánus foglalkozás stb., részben arra is ad magyarázatot, hogy a szakember mi miatt van a szakmában és hogyan éli azt meg. Emellett ez a kérdés esetében is jelentőséget élveztek azok a kijelentések, amelyek a formális iskolai végzettség megszerzésére irányulnak, ami szintén jelzi a betöltött munkahely intézménytípusának (pl. felőttek általános iskolája) dominanciáját a szakmaterület definiálásában.

2.3.6.12.2. A felőttnevelés didaktikai-metodológiai megközelítése

A kérdőívben arról is megkérdeztük a szakembereket, hogy szerintük eltérő didaktikai-metodológiai megközelítést igényel-e a felőttek tanítása a gyermekek tanításával szemben (42. ábra). A kérdésre a résztvevők 91,4%-a (N=277) igennel válaszolt, míg 8,6% (N=26) nemmel. Ez a változó és az intézménytípusok között szignifikáns kapcsolat található ($\chi^2=4,577$, $df=1$, $p<0,05$), a kereszttábla-értelmezése alapján a formális felőttnevelési szakemberek nagyobb arányban válaszoltak nemmel, mint a nem formális intézmények munkatársai (43. ábra).



42. ábra. Az eltérő didaktikai-módszertani igények intézményi-típus szerinti megoszlása

A szakemberek válasza adott magyarázatát a tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk. Az elemzési eljárást induktív kódolási technikával végeztük, amely során 11 kódot alakítottunk ki, összesen 207 kódolt tartalommal. A kódok elnevezését és megjelenésének számát az 55. táblázat mutatja be.

A felőttnevelési szakemberek véleménye szerint a felőtt korosztály eltérő didaktikai-metodológiai megközelítést igényel a gyermekekkel szemben, elsősorban azért, mert a felőttek előzetes tudással és tapasztalattal rendelkeznek (G=72), ami magába foglalja a munkatapasztalatot, általános értelemben vett élettapasztalatot és a tanulással összefüggő tapasztalatokat is (Collins, 2004; Knowles, 1972, 1988; McDonough, 2013).

54. táblázat. A válaszok alapján identifikált felnőttkori sajátosságok

Kód elnevezése	Előfordulás
1. előzetes tudás és tapasztalat	72
2. életkori jellemzők	36
3. tanulási jellemzők	29
4. tanítási tartalommal és folyamattal összefüggő sajátosságok	25
5. motiváltság és motiváció	22
6. kognitív képességek és a személyiség	21
7. igények és célok	19
8. felnőttek hozzáállása	13
9. interakció	11
10. külső tényezők	9
11. érdeklődés és szokás	8

Emellett maga az életkor (G=36), valamint a tanulási jellemzők és szokások (N=29) is indokoltá teszi a két korosztály megkülönböztetését. A válaszadók alapján a felnőttek másként tanulnak és számtalan nehézséggel szembesülnek a tanulási folyamat során. Van olyan tartalom, amit nehezebben vagy könnyebben tanulnak meg, mint a gyermekek. Emiatt eltérő mennyiségű időre és haladási tempóra van szükségük (Cserné Adermann, 1999; Maróti, 2015; Thorndike et al., 1928). Az egyik szakember megjegyezte, hogy az előzetesen elsajátított tudás megnehezíti az olyan új tudás befogadását, ami ellentétben áll a felnőtt előzetes ismereteivel (idézet: 84). Emellett a felnőttek eltérő módszerekkel és technikákkal tanulnak, egyik válaszadó szerint pedig a felnőttek nem tudnak tanulni (idézet: 122). A felnőtt tanulók hatékony időbeosztása kulcsfontosságú tényezőt képvisel a tanulás során, azért is, mert a felnőtt egyszerre több szerepet tölt be, a családi, munkahelyi és egyéb kötelezettségek mellett a tanulás főként a felnőtt szabadidejében valósul meg (Bábosik és Bábosik, 2006; Kispálné Horváth, 2007).

„A felnőttek másként tanulnak, mint a gyermekek. A gyermekeknél a tanulás főleg az ismeretlenből az ismertbe halad, ezzel szemben a felnőtteknél az ismertből az ismeretlenbe” (idézet:203).

A tanulási folyamattal összefüggő sajátosságok is megjelentek a válaszok között, ami szerint a tanítási módszer, tartalom, a gyakorlatorientáltság, az oktatói hozzáállás is eltérő a felnőttek esetében (G=25). A válaszadók szerint fontos, hogy a felnőtt tanulók a gyakorlatban azonnal felhasználható tudást szerezzenek, ami összhangban áll azok előzetes tudásával és tapasztalataival. Emiatt az individualizáció is lényeges szempontnak minősül az oktatásban. A tananyagok fel kell keltenie a csoport figyelmét, miközben különböző oktatási módszert kell alkalmazni a tanítás során, aminek köszönhetően az oktató felkészülése és az oktatáshoz való felkészülése is más lépéseket igényel (Mezirow, 1981; Knowles, 1972; Cserné Adermann, 2006).

„Már eleve a megközelítés is más, a gyerekekkel játékon keresztül, a felnőttekkel pedig beszélgetésen keresztül tanulunk” (idézet:158).

A motiváltság és a motiváció (22) is különbségként merül fel a két korosztály között. Ahhoz, hogy a felnőttek motiváltak legyenek, tudniuk kell, hogy mit miért tanulnak, így a tanulási folyamat célja is alapvetően különbözik a gyermekekétől. A válaszadók szerint a felnőttek motivációja gyakran gyengébb, emiatt nehezebb őket motiválni, mint a gyermekeket. Emellett megjelennek az egzisztenciális motívumok is (Csoma, 2009; Merriam & Brockett, 2007), vagyis az, hogy munkaerőpiaci szempontból megtérül-e a tanulásba fektetett idő és energia.

„A felnőttek motiváltak, de támogatásra szorulnak, ugyanis gyakran a saját „tudatlanságukat” látják, ami miatt feladják a tanulást” (idézet:58).

A válaszok alapján eltérést mutatnak a felnőttek kognitív képességei, mint a figyelem és gondolkodásmód érettsége és személyisége (G=21). A szakemberek alapján az oktató közvetlen formálója a gyermekek attitűdjének, a felnőtt az előzetes tudásának és tapasztalatainak köszönhetően már saját nézetekkel rendelkezik, ami akár pozitívan, akár negatívan is befolyásolhatja a tanulás folyamatát. A válaszadók szerint a felnőttek jellemzően eltérően és (feltehetően) érettebben gondolkodnak, és kiforrott személyiséggel rendelkeznek (Murinkó, 2010; Szabóné Molnár, 2009; Tennant, 2003; Zrinszky, 1996;).

Emellett a felnőtt korosztály eltérő igényekkel és konkrét célokkal (G=19), hozzáállással (G=13), érdeklődéssel és már kialakult szokásokkal (G=8) rendelkeznek. A szakemberek alapján a tanítási folyamat során megvalósuló interakció (G=11) is különböző a gyermek korosztállyal folytatott interakcióhoz képest. Ez magába foglalja a másfajta kommunikációt, az egyenrangú partneri viszony meglétét és a könnyebb, vagy esetenként nehezebb együttműködést a felnőttekkel.

„Mert eltérő megközelítést kell alkalmazni a gyerekekkel és azokkal az emberekkel szemben, akik mögött nagy élettapasztalat áll, ami többnyire csúnya és szomorú” (idézet:47).

„Mindennek másnak kell lennie, mint a gyerekeknél, a tanári magatartástól a tananyag személyre szabásáig. A felnőtt résztvevők félénkek, többnyire nem rendelkeznek formális végzettséggel. Ezért is fontos, hogy barátságosan közeledjenek hozzájuk, hogy a tananyagot hozzájuk igazítsák, hogy az kevésbé legyen kihívás, hogy a témák olyanok legyenek, amelyre a felnőtt embernek szüksége van” (idézet:116).

A felsoroltak mellett megjelentek azok a válaszok, amelyek a külső tényezőkre irányultak, mint a felnőtt társadalmi státusza, kulturális háttere, a tanulásra rendelkezésre álló idő mértéke (hiánya) és a személyes problémák jelenléte (G=9). A tartalomelemzés során a felnőttek tanulásával kapcsolatos negatív kijelentéseket külön kóddal is jelöltük (G=18), hogy könnyebben identifikálhassuk azokat. A válaszadók alapján a felnőttekre jellemző az érdektelenség és az iskolával kapcsolatos idegenkedés és félelem, ami miatt nagyobb megértéssel kell közelíteni a résztvevőkhöz. Azoknál, akik nem rendelkeznek érettségivel, gyakran megjelenik a szégyen érzete, illetve kellemetlenül érezhetik magukat amiatt, hogy segítség kell nekik. Emellett az új tudás elsajátítása tudatalatti félelmet kelthet a felnőttekben, ami eredhet többek között a kudarcotól való félelemtől is.

A szakemberek válaszai megerősítették a szakirodalmi áttekintés során identifikált sajátosságokat a felnőtt korosztály tanulási folyamatában (Bábosik & Bábosik, 2006; Csoma, 2009; Gardenswartz & Rowe, 2003; Knowles, 1988, 2002; Maróti, 2015, 2016). Ez okot ad arra, amiért más didaktikai-metodológiai hozzáállást kell alkalmazni a felnőttnevelésben, ami felértékeli a módszertan andragógiai aspektusainak ismeretét, célirányú kialakítását és fejlesztését (Dina, 2013).

2.3.6.12.3. A felnőttnevelési szakemberek önmeghatározása

A szakirodalmi áttekintés során megmutatkozott, hogy az andragógiával kapcsolatban gyakran felmerül a névhasználati anomália, ami annak köszönhető, hogy országok között és gyakran országokon belül is eltérő elnevezéseket találunk a szakmára, a szakmai kifejezésekre és területen működő szakemberekre egyaránt. Nemzetközi kutatók szerint a szakemberek eltérő elnevezése a szakmai identitás hiányáról tesz tanúbizonyságot, ami gyengíti a szakma presztízsét (Farkas, 2012; Latke & Nuissl, 2008; Medić, 2010). Kérdőívünkben mi is megkérdeztük a szakembereket, hogy hogyan definiálják saját magukat a felnőttnevelési tevékenységük során. A válaszok elemzése alkalmával 304

kódolt tartalmat és mintegy 24 különböző elnevezést azonosítottunk, amelyek mindegyikét a 43-as számú szófelhő mutatja be.



43. ábra. A felnőttnevelési szakemberek változó elnevezései

A felsoroltak mellett két szakember adott magára egyszerre több jelzőt is. Egy személy szerint helyzetfüggő az önelnevezés, míg egy válaszadó a saját tulajdon nevét adta meg. Az elnevezések sokfélesége arra utal, hogy a szakemberek nem tudják egyféle módon definiálni önmagukat, amit sokszor a munkakörükkel azonosítanak. Ebben közrejátszik az is, hogy a szakemberek egyszerre több szerep- és munkakört is ellátnak, ami a többszörös identitás jelenségét eredményezi (Bierema, 2011; Bron & Jarvis, 2008). A kérdőívre adott válaszok alapján a szakemberek 62,7%-a rendelkezik másik munkahellyel is, ezen belül a válaszadók 44,9%-a a formális oktatási rendszerben, hagyományos tanulókkal foglalkozik. Ezen információ mentén már legalább két eltérő identitást feltételezhetünk, mint a pedagógus és az andragógus identitások. A válaszok elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a szakemberek identitását az éppen aktuálisan végzett tevékenység determinálja. Hasonló eredményre jutott Ursin & Paloniemi (2019) kutatása is, ami alapján a gyakorlati tevékenység során szerzett tapasztalatok és víziók meghatározó tényezők az identitás formálásában, amihez társulnak a személyes jellemzők és a szakmai elköteleződés.

A 10 legjellemzőbb elnevezést és azok előfordulásának számát az 56. táblázat tartalmazza. Eszerint a felnőttnevelési szakemberek többsége önmagát tanárként definiálja (G=168). Emellett megjelenik például a felnőttoktató (G=23), az andragógus asszisztens (G=17), de az andragógus (G=9) kifejezések is, azonban elenyésző mennyiségben.

55. táblázat. A felnőttnevelési szakemberek leggyakrabban előforduló elnevezései

Elnevezés	Előfordulás
tanár	168
felnőttoktató	23
mentor	19
andragógus asszisztens	17
professzor	12
tréner	12
előadó	11
oktató	9
andragógus	9
tanító	7

Az eredmények alapján arra következtetünk, hogy a szakemberek különböző elnevezéseket használnak önmaguk meghatározására, amelyben legtöbbször nem jelenik meg a „felnőtt” (mint pl. felnőttoktató) kifejezés, így a 19-es számú hipotézisünk beigazolódott.

H ₁₈	Eredmény	Teljesülés
A szakemberek különböző elnevezéseket használnak önmaguk meghatározására, amelyben legtöbbször nem jelenik meg a „felnőtt” (mint pl. felnőttoktató) kifejezés.	A szakemberek különböző elnevezéseket használnak önmaguk meghatározására, amelyben legtöbbször nem jelenik meg a „felnőtt” (mint pl. felnőttoktató) kifejezés.	Teljesült

2.3.6.12.4. A szakemberek szerepe és felelőssége a felnőttnevelésben

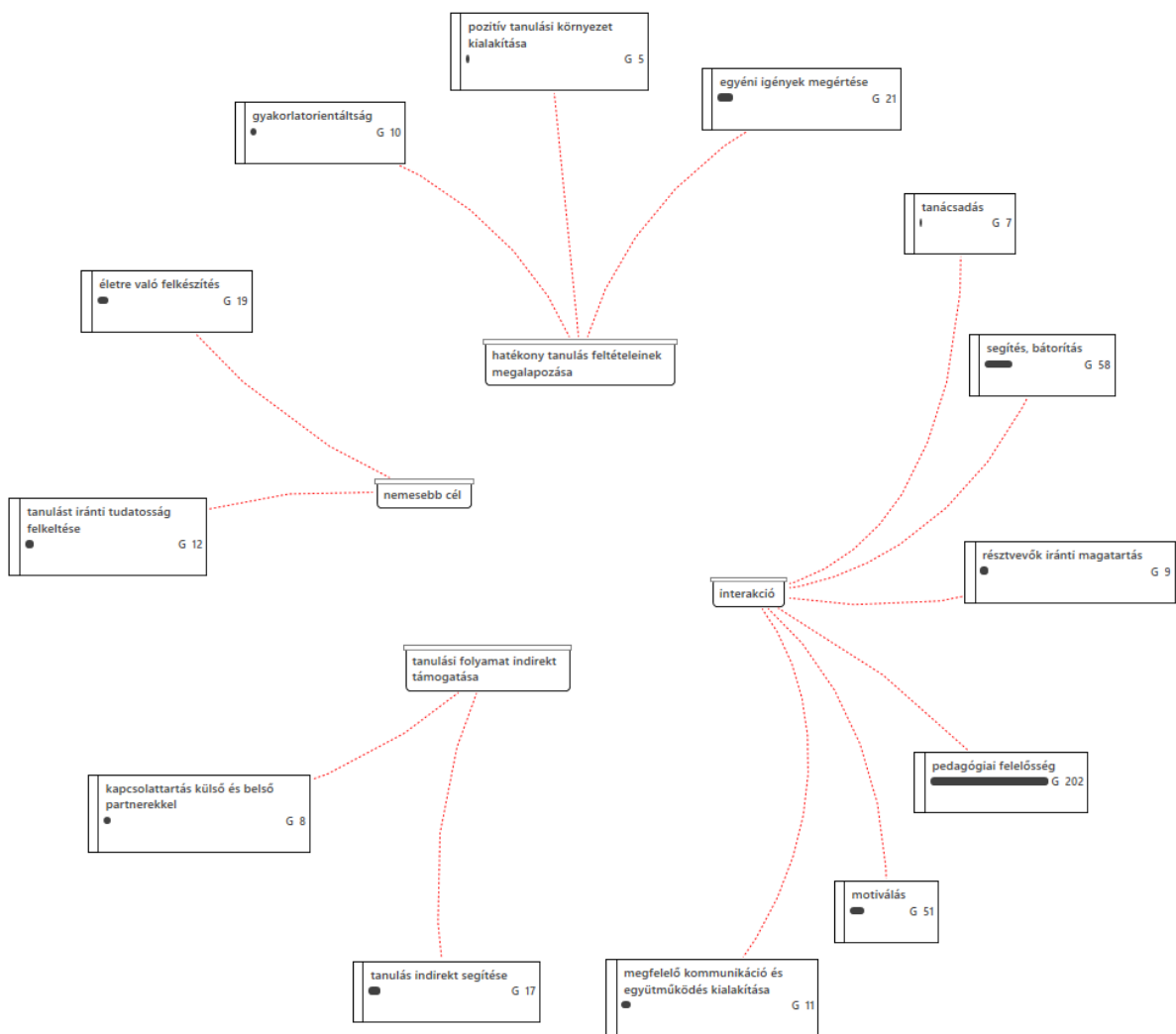
A felnőttnevelési szakemberek szerepei intézményenként és kultúránként változnak (Boffo et al., 2016), azok közötti éles határvonal felállítása a szerepek közötti szoros összefüggés miatt nem lehetséges (Buiskool et al., 2010; Knox & Fleming, 2010). Fordham & Fox (1989) szerint a szerepekhez tartozó felelősség különböző intézményi és programszinteken, valamint felelősségi hierarchiában mutatkozik meg. Eszerint nem létezhet egységes szerepkör, annak összetettsége és tartalma több szempont szerint vizsgálendő. Emiatt nem volt célunk a felnőttnevelési szakemberek szerepköreinek mélyreható vizsgálata. Ezzel ellentétben a felmérésben arra kerestük a választ, hogy a szakemberek hogyan definiálják saját maguk szerepét a felnőttnevelésben, milyen felelősséget töltenek be a felnőttek tanulási folyamatában. A szerep és a felelősség kérdésköre a válaszokban összemosódik, de többségében a felelősségi szint szerint közelítették meg a témát a résztvevők. Ennek értelmében a válaszok mi is ebből a szempontból elemeztük.

A tartalmat az előző nyílt kérdésekhez hasonlóan induktív technikával kódoltuk. A folyamat során 15 kód alakult ki és 305 kódolt tartalmat különítettünk el. 35 fő esetében nyilvánítottuk a választ hiányzónak vagy nem értékelhetőnek. Ezutóbbi akkor történt meg, amikor a válasz alapján nem lehetett pontosan meghatározni az egyén által betöltött felelősséget. A kódolás során kialakult kódstruktúrát (kódcsoportok és kódok) az 44. ábra szemlélteti. A válaszok alapján a felnőttnevelési szakemberek felelőssége alapvetően négy területre irányult (kódcsoport), ezek az (1) interakció, (2) a hatékony tanulás feltételeinek biztosítása, (3) a tanulási folyamat indirekt támogatása és egy (4) nemesebb cél elérésére. A következőkben a kódcsoportok mentén ismertetjük az elemzés eredményeit.

A legtöbb kód és ezzel együtt kódolt tartalom a felnőtt tanulókkal megvalósított interakcióhoz kapcsolódik. A válaszok döntő többsége ezen a kódcsoporton belül a pedagógiai felelősségre vonatkozik (G=202), ebbe a kategóriába tartoznak a tanítási folyamat megvalósításához kötődő területek, mint az oktatás előkészítésével és megvalósításával, a felnőttek figyelemfelkeltésével összefüggő felelősség, a saját munka és az oktatott szakmai terület iránti felelősségvállalás, a személyes fejlődés és a lelkiismeretes munkavégzés. 86 fő esetében a felnőttnevelésben betöltött felelősség kizárólag pedagógiai jellegű, a tanulási/tanítási folyamathoz kötődik.

Az interakció kódcsoporton belül továbbá megjelenik a segítség és bátorítás felelőssége (G=58), ami a tanulók segítségét jelenti a tanulási és hétköznapi élethez kapcsolódó problémák megoldásában, a mentorálást, tanulásban való részvételre bátorítást, a félelem legyőzésének segítségét és az iránymutatás szándékát.

„Először is a barátjuk vagyok, aztán olyan személy, aki segíti őket korábbi tudásuk, tapasztalataik összekapcsolásában, azok élethelyzetekben való felhasználásában. Valaki, aki megfelelően segíti őket az élethez szükséges új funkcionális ismeretek megszerzésében (idézet: 209).”



44. ábra. A felnőttnevelési szakemberek felelősségére vonatkozó válaszok kódstruktúrája

Az interakció kódcsoponton belül továbbá megjelenik a motiválás felelőssége (G=51), a megfelelő kommunikáció és együttműködés kialakítása (G=11), a tanácsadás és mentorálás felelőssége (G=7), a résztvevők iránti megértő, érdeklődő magatartás (G=9). Ez utóbbi magába foglalja az ítéletmentességet, a türelmet és a felnőttek tiszteletét.

A hatékony tanulás feltételeinek megalapozása kódcsoport azokra a felelősségi körökre irányul, amelyek az egyéni igényekhez történő alkalmazkodásra (G=21), a gyakorlatorientáltságra (G=10) és a pozitív és hatékony tanulási környezet biztosítására (G=5) vonatkoznak.

A tanulási folyamat indirekt támogatása olyan felelősségre vonatkozik, amelyek a tanulás hatékony megvalósítását indirekt módon támogatják (G=17), mint a program- és tananyagfejlesztés, koordinálás, nyilvántartásvezetés és a tanulási folyamat/képzés tervezése szervezése és lebonyolítása. Ebbe a kódcsoportba tartozik az intézmény külső és belső partnereivel folytatott kapcsolattartás (G=8), például a helyi önkormányzattal, a képző intézmény foglalkoztatottjaival.

Végül pedig megjelennek azok az egyéni felelősségek, amelyek túlmutatnak a tanulás és tanítás keretein és egy magasabb célt szolgálnak. Az életre való felkészítés kódhoz soroltuk azokat a válaszokat (G=19), amelyek többek között az aktív társadalmi részvétel elősegítésére, a hétköznapi életben és munkában való helytállásra, az önállósodásra irányulnak.

„A felelősségem, hogy tudatosítsam a felnőttekben, hogy mindig van lehetőség önmagadért tenni valamit (idézet:108)”

A tanulás iránti tudatosság kódhoz tartoznak (G=13) azok a törekvések, amelyek a felnőtt résztvevők bekapcsolását célozzák az élethosszig tartó tanulásba és az oktatás iránti attitűd megváltoztatására irányulnak

Amennyiben megfigyeljük a kódok közötti összefüggéseket, a ko-okkurencia koefficiens alapján a legerősebb kapcsolat a pedagógiai felelősség és a segítség és bátorítás (c=0,11) és a motiválás felelőssége (c=0,10) között jelentkezett, de megjelenik az egyéni igényekhez történő alkalmazkodás (c=0,07) és az életre való nevelés felelőssége (c=0,06) is.

2.3.6.12.5. A COVID-19 vírushelyzet hatásai a felnőttnevelési szakemberek munkavégzésére

Az empirikus kutatás lefolytatása 2020-ban zajlott, amikor a mindennapok a COVID-19 vírushelyzet hatása alá kerültek, számtalan változást előidézve az élet minden területén. Habár kutatásunkban nem foglalkozunk részletesen a vírushelyzet hátterével és következményeivel, sürgetőnek éreztük reagálni a kialakult rendkívüli helyzetre és megkérdezni a válaszadókat, hogy a válság milyen hatással volt a hétköznapi munka megvalósulására. Az ezzel kapcsolatos kérdésre adott válaszok elemzésének eredménye 12 darab kód és 305 kódolt tartalom. Minden választ értékeltük aszerint is, hogy a kijelentések pozitív, negatív vagy semleges változásról tanúskodnak-e. Az 57. táblázat ismerteti a kódokat és azok gyakoriságát.

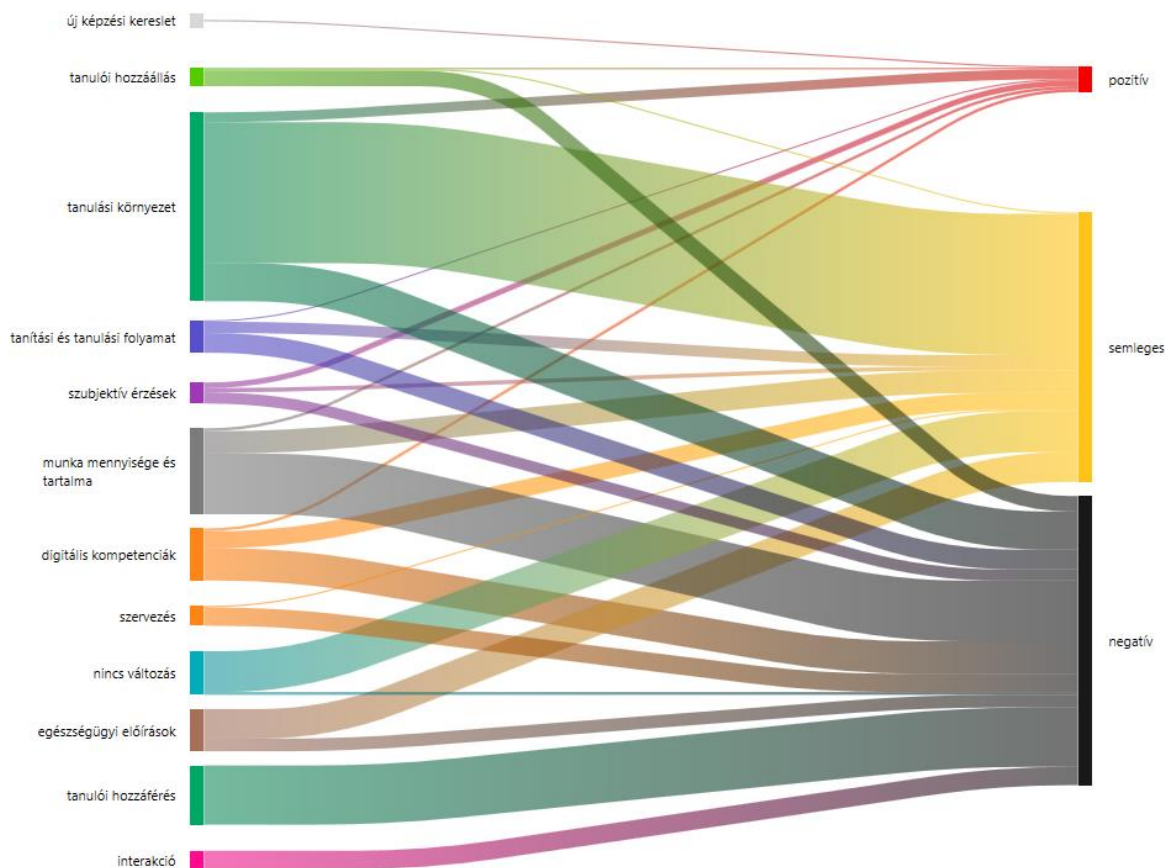
56. táblázat. A COVID-19 okozta változások a hétköznapi munkavégzésben

Kódok	Gyakoriság
tanulási környezet	126
munka mennyisége és tartalma	59
tanulói hozzáférés	41
digitális kompetenciák	35
tanítási és tanulási folyamat	37
nincs változás	35
egészségügyi előírások	29
tanulói hozzáállás	13
interakció	12
szubjektív érzések	12
egyéb	1

A szakemberek a legtöbb változást a tanulási környezetben (G=126) fedezték fel, ami magába foglalja az online oktatásra való áttérést és a kiscsoportos munkák számának növekedését. A G=59 kijelentés a munka körülményeinek, illetve mennyiségi és tartalmi változásaira vonatkozott, amit a szakemberek többnek, kevesebbnek, könnyebbnek és/vagy nehezebbnek ítélték meg. Egyes esetekben teljesen megszűntek a munkafeladatok, emellett többen tanítási nehézségekről és nehéz munkafeltételekről számoltak be. Ezek többek között az iskola nem megfelelő technikai felszereltségéből, a felnőtt tanulók IKT felszereltségének és kompetenciáinak hiányából eredtek, ami sok esetben nem tette lehetővé a hatékony oktatást. Ezek az eredmények jelentős információval szolgálnak a felnőttnevelési intézmények infrastrukturális feltételeiről és a résztvevők birtokolt alapkompenciáiról.

„A munka egyébként is nehézkes az iskola technikai felszereltsége miatt, a COVID pedig tovább nehezítette ezt, mert sok diák rossz szociális és anyagi körülmények között él, nem rendelkeznek felszereléssel az online órák követéséhez, emiatt különböző módon kommunikáltunk velük (idézet: 148)”.

Az IKT felszereltség és a személyes megjelenés lehetőségének hiányából adódóan nehezebb volt megvalósítani a tanulói hozzáférést (G=41) az oktatáshoz, ezért gyakori jelenség volt a tanulói lemaradás, illetve a tanulók kiesése és a nem formális képzések esetében a jelentkezői szám redukálódása. Ezzel együtt több válasz (G=35) vonatkozott az IKT tudás hiányára és annak fejlesztési folyamatára is, ez utóbbi pozitív értelemben. 37 válasz a tanulási és tanítási folyamatok változására tért ki, ami egyaránt érintette a tananyagok nyomtatott formában történő elkészítését, a más oktatási módszerek használatát és a tanóra történő felkészülés folyamatának változását is. Említésre kerültek továbbá a gyakorlati tanítás hiánya, a részletesebb oktatási tartalom elkészítése, a tanulók önálló tanulásának jelentősége az online oktatás során és a tanítási célok megvalósíthatatlansága a nehezített tanítási körülményeknek köszönhetően. 35 válaszadó nem érzékelt változást a tevékenysége során, míg 29 válasz az egészségügyi előírásokra hívta fel a figyelmet, amely megkövetelte a munkafolyamatok átszervezését (távolságtartás, kiscsoportos oktatás, online tanítás), a biztonsági felszerelések mindennapi használatát (maszk, fertőtlenítés, lázmérés). A szakemberek (G=17) a tanulók hozzáállásában is érzékelték változásokat, ami esetenként alacsonyabb aktivitást és érdeklődést, valamint a tanulási motiváció csökkentését jelentette. Volt olyan válaszadó, aki a tanulók online tanulással összefüggő érdeklődésének növekedését is érzékelt. Több válasz (G=12) a tanuló és tanár közötti interakció változását emelte ki, amely a legtöbb esetben a kommunikáció és a visszajelzés hiányát, de alkalmanként azok javulását érintette. A felsoroltak mellett néhány szakember (G=12) a saját érzéseit is kifejezte, mint a félelem, az óvatosság és a kihívás érzése, amely áthatotta a mindennapi munkavégzést.



45. A felnőttnevelési szakemberek attitűdje a COVID-19 okozta változásokkal összefüggésben

A válaszok többnyire negatív (G=114) vagy semleges (G=151) hangnemben íródtak, de néhány szakember a helyzet pozitív oldalát (G=14) is kiemelte (45. ábra). Ahogyan 45-ös számú Sankey-diagram is megmutatja, a tanulási környezet változásával kapcsolatban jelent meg a legtöbb semleges és pozitív válasz is. A legtöbb negatív válasz a tanulói hozzáférésre, a munka mennyiségének és tartalmának változására és a tanulási környezetre vonatkozott. A tanulói hozzáférés és az interakció változásai esetében kizárólag negatív megnyilvánulások jelentkeztek.

ÖSSZEGZÉS

Az értekezésben ismertetett többdimenziós, feltáró kutatás a szerbiai felnőtteknek szervezett általános iskolák és az államilag elismert nem formális felnőttnevelési intézmények szakembereinek mélyreható vizsgálatát célozta, azon belül a felnőttnevelési szakemberek munkaerő-piaci jellemzőinek, szakmai tevékenységének, életpályájának, szakmai fejlődés-iránti attitűdjének és identitásának megismerését. A téma relevanciája, hogy a 21. században a gazdasági, társadalmi, technológiai és politikai változások folyamatos fejlődésre kényszerítik az egyént, nem csak munkaerő-piaci megfontolásból, de egy egészségesebb, tudatosabb, elfogadóbb, ellenállóbb magatartás kialakítása érdekében (European Commission, 2021; UNESCO Institute for lifelong learning, 2022). Azt tapasztaljuk, hogy a mindenkit megillető élethosszig tartó tanulás már szerves részét képezi a hétköznapi életnek (European Parliament et al., 2007), amely egyben az egyéni és társadalmi fejlődés alapelemét testesíti meg. Mindezek érdekében a nemzeti felnőttnevelési alrendszerek feladata és küldetése az igényre alapozott képzési kínálat megteremtése és olyan képzési szolgáltatások nyújtása, amely a felnőttek tanulásának sikeres megvalósítását biztosítja. A megfelelő minőségű oktatási szolgáltatások döntő faktora a felnőttnevelési szakemberek tudása és felkészültsége, ami nélkül nem valósulhat meg az igényekre alapozott, hatékony tanulási folyamat.

A szakirodalmi elemzés rámutatott arra, hogy a felnőttnevelés (heterogén) jellegéből adódóan ezek a szakemberek eltérő képzettséggel, életpályával, szakmai tapasztalattal, identitással, foglalkoztatási jellemzőkkel és professzionalizációs lehetőségekkel rendelkeznek, ami megnehezíti az egységesen jól képzett szakemberek biztosítását, és amelyek sok esetben megnehezítik azok hétköznapi munkavégzését (pl. a foglalkoztatási feltételek). A szakma ellátóinak mélyrehatóbb megismerése hozzájárulhat a megfelelőbb munkafeltételek kialakításához és a hatékony (szakmai) képzési utak megteremtéséhez, amely az értekezés küldetése is.

Egetenmeyer et al. (2019) többdimenziós vizsgálati modelljének megfelelően az értekezésben áttekintettük a szakma főbb jellemzőit, majd tartalomelemzéssel és komparatív módszerrel elemeztük a szerbiai felnőttnevelést szabályozó törvényi háttérrel és a felnőttnevelési szakemberek képzési lehetőségeit. Továbbá szakértői interjúk lekerdezésével nyertünk betekintést az oktatási alrendszer gyakorlati megvalósulásába, majd részletesen áttekintettük a szerbiai felnőttnevelési rendszer jellemzőit és intézményrendszerét.

A felnőttnevelési szakemberek választott csoportjának mélyreható elemzését nagymintás kérdőíves lekerdezés követte, amelynek előzetes feltevéseit és azok teljesülését az 58. táblázat ismerteti. Az empirikus kutatás során jelentős mértékű adatot és eredményt halmoztunk fel, amelyek hozzájárul(hat)nak az andragógia elméleti és gyakorlati fejlődéséhez, a nemzeti oktatáspolitikai és szakmai döntéshozás tudományos és célzott megalapozottságához. A nagymintás lekerdezés során kapott legjelentősebb kutatási eredményeket a kutatás céljai mentén összegezzük röviden.

57. táblázat. Az értekezésben megfogalmazott hipotézisek eredményeinek ismertetése

	Hipotézis	Eredmény
H ₂	A felnőttnevelési szakemberek heterogén végzettséggel rendelkeznek, amelyek jellemzően nem köthetők az andragógia területéhez.	Teljesült
H ₃	Az aktuális, felnőttnevelésben betöltött munkahelyet megelőző szakmai tapasztalat nem köthető a felnőttnevelés területéhez.	Teljesült
H ₄	A felnőttnevelési szakemberek többsége élete egy későbbi szakaszában, véletlenszerű döntések során, főként munkahely megtartása, vagy bevételkiegészítés miatt dönt a felnőttek tanítása mellett.	Részben teljesült
H ₅	A felnőttnevelési szakemberek jellemzően határozott idejű részmunkaidős foglalkoztatásban állnak, amely összefüggésben áll a szakemberek pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.	Teljesült
H ₆	A szakemberek munkáért kapott pénzügyi juttatással kapcsolatos elégedettség összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzettel és örömmézzel.	Teljesült
H ₇	A felnőttnevelési szakemberek szakmában lelt öröme összefüggésben áll a pénzügyi és munkaerő-piaci biztonságérzetével.	Teljesült
H ₈	Összefüggés mutatható ki a munkában lelt öröm és a szakmai tevékenység során felmerülő nehézségek között.	Részben
H ₉	Szignifikáns különbség mutatható ki az intézménytípusok és azon nehézségek között, amelyek a felnőttek gyerekektől eltérő tanulási módjaira és igényeire irányulnak.	Teljesült
H ₁₀	A szakemberek többsége nem vett részt andragógiai-didaktikai felkészítésben.	Nem teljesült
H ₁₁	Az intézmény térségi elhelyezkedése összefüggésben áll a kötelező andragógiai-didaktikai továbbképzésben való részvétellel.	Nem teljesült
H ₁₂	A szakemberek önbevallása alapján a képző intézmények nem támogatják kellőképpen a szakmai fejlődést, ami nagyobb mértékben jellemzi a nem formális felnőttnevelés al csoportját.	Teljesült
H ₁₃	A felnőttnevelési szakemberek pozitív attitűddel rendelkeznek a szakmai fejlődést illetően.	Teljesült
H ₁₄	Szignifikáns összefüggés mutatható ki a hétköznapi munkavégzéshez kapcsolódó nehézségek és azon al csoport között, akik nem vettek részt andragógiai-didaktikai felkészítésben.	Nem teljesült
H ₁₅	A formális intézményben alkalmazottak körében nagyobb igény mutatkozik a továbbképzésre, szemben a nem formális intézmény munkatársaival.	Teljesült
H ₁₆	Összefüggés mutatható ki a munka során felmerülő nehézségek és a szakmai felkészültségérzet között.	Teljesült
H ₁₇	A munkahely támogató ereje hatással van a szakemberek tevékenységgel kapcsolatos örömmézzetére.	Teljesült
H ₁₈	Nagymértékű diverzitás mutatható ki a felnőttnevelési szakemberek felnőttnevelésről és annak igényéről, saját szerepükről és felelősségükről alkotott nézeteiben.	Teljesült
H ₁₉	A szakemberek különböző elnevezéseket használnak önmaguk meghatározására, amelyben legtöbbször nem jelenik meg a „felnőtt” (mint pl. felnőttoktató) kifejezés.	Teljesült

A kutatás első célja volt feltárni a felnőttnevelési szakemberek demográfiai, foglalkoztatási és képesítési jellemzőit. Az eredmények alapján a válaszadók (N=303 fő) eltérő szakmai végzettséggel rendelkeznek, amelyből mindössze 2,9%-a szerzett egyetemi végzettséget a felnőttnevelés, 37% pedig az oktatás területén. A válaszadók többsége (62,7%-a) másik munkahellyel is rendelkezik a felnőttnevelési pozíciója mellett, ami 44,9%-ban a hagyományos általános iskolai, középiskolai és

felsőoktatási alrendszerhez köthető. Összesen 11 szakmaterületet azonosítottunk, amellyel a válaszadók a felnőttnevelési pozíciójuk mellett foglalkoznak, utalva a válaszadók heterogenitására. Ami az alkalmazás feltételeit illeti, a felnőttnevelési pozíció betöltésének feltétele az intézmények többségében (67%) előre meghatározott szakmai végzettség volt, de az esetek jelentős hányadában (41,6%) nem volt elvárás sem szakmai, sem pedig oktatói tapasztalat. Eszerint a felnőttekkel való foglalkozást az intézmények jelentős részében nem kötötték andragógia-didaktikai tudás meglétéhez. Továbbá a nem megfelelő foglalkoztatási feltételekre hívja fel a figyelmet a részmunkaidős (57,6%) és határozott idejű (55,1%) foglalkoztatás, amely az oktatói pozícióban lévőket, nőket és a fiatalabb korosztályt érinti többségében, utalva azok bizonytalanabb munkaerő-piaci helyzetére (szemben például a szakmunkatársak és a vezetői pozícióban lévő szakemberekkel) (Research voor Beleid & PLATO, 2008). A válaszok alapján a felnőttnevelési szakemberek csupán 13,9%-a érzi pénzügyi és munkaerő-piaci szempontból is biztonságosnak a munkahelyét, ami többségében a teljes munkaidőben és határozatlan idejű munkaszerződéssel foglalkoztatottak körében jelentkezik. Emellett a kettős biztonságérzet gyakoribb azoknál, akik szerint az elvégzett tevékenységgel (mérték és felelősség) arányos bért kapnak. A lefolytatott regresszióelemzés alapján a bér szubjektív megítélése és a munkaszerződés típusa előrejelző faktorként jelentkezik a munkaerő-piaci és pénzügyi biztonságérzet alakulásában, ami egyaránt kihat a tevékenységgel összefüggő örömréztetűre és a hétköznapi tevékenység során felmerülő nehézségek mértékének alakulására.

Az empirikus kutatás továbbá megerősítette, hogy a szakemberek eltérő életpályával és szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A válaszadók 66,3%-a másik szakmában dolgozott ezt megelőzően, amelyen belül mintegy 18 foglalkozási területet azonosítottunk. Ezen belül a szakemberek 65,8%-ban a iskoláskorú gyermekek oktatásában vettek részt, és csupán a válaszadók 6,6%-a szerzett tapasztalatot felnőttnevelési területén. A felnőttnevelésben dolgozók több, mint 50%-a kevesebb, mint 5 éves tapasztalattal rendelkezik, és a szakemberek fele a 34. életévük után, többségében (89,9%) spontán lépett be a szakmába. Általánosságban megállapítható, hogy a válaszadók többsége nem munkaerő-piaci megfontolásból kezdett el felnőttneveléssel foglalkozni, viszont azok, akik igen, nem terveznek hosszú távon a szakmában maradni. Eszerint a pályára lépés indoka és motivációja a szakmai elköteleződésre van kihatással.

A kutatás során vizsgáltuk a szakmai tevékenységek során felmerülő, a felnőtt korcsoporthoz kapcsolódó nehézségek mértékét is. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők a hétköznapi nehézségek alacsonyabb szintjével szembesülnek munkájuk során. Emiatt nagy jelentőséget tulajdonítunk a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációs lehetőségeinek megteremtésében. Érdekesnek bizonyult az az eredmény, miszerint a formális intézmények munkatársai magasabbra értékelték a felnőttek tanulási-tanítási sajátosságaival kapcsolatos nehézségeket, szemben a nem formális intézmények szakembereivel. Mivel a formális intézményben alkalmazott szakemberek jelentős része más oktatási alrendszerben is tevékenykedik, ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az oktatóknak nehézséget jelent a gyermekek igényeiről és tanulási szokásairól áttérni a felnőtt korosztály igényeire és szokásaira. Ez lényeges információként szolgál a továbbképzések tartalmának kialakításában.

Ami a felnőttnevelési szakemberek szakmai felkészültségét illeti, a válaszadók mindössze 57,1%-a vett részt élete során andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztésben, akik között az idősebb korosztály, a több szakmai tapasztalattal rendelkezők és a határozott idejű munkaszerződéssel foglalkoztatottak dominálnak. Ez az eredmény arra utal, hogy a fiatalabb és kevésbé tapasztalt szakemberek jelentős hányadánál hiányoznak az andragógiai-didaktikai kompetenciák. A válaszok alapján a hatályos jogszabályok által definiált kötelező továbbképzés valamely moduljában az FOOO szakemberek 45%-a vett részt. Ez az arány a JPOA intézményekben 57,9% volt, ami azt jelenti, hogy a kötelező továbbképzések nem valósulnak meg maradéktalanul a gyakorlatban. Habár a továbbképzések jelentősége nem mutatkozott meg közvetlenül a hétköznapi nehézségek mértékében, azok, akik részt

vettek valamilyen andragógiai-didaktikai továbbképzésben, felkészültebbnek érzik magukat a felnőttek oktatására. A szakmai felkészültségérzet növekedésével pedig arányosan csökkennek a gyakorlatban észlelt nehézségek mértékei.

A szakmai fejlődési igényekkel összefüggésben arra az eredményre jutottunk, hogy az idősebb korosztály tagjai kevésbé motiváltak a szakmai felkészítésen való részvételben, illetve kevésbé hisznek annak hatékonyságában. Emellett a megbízási szerződéssel rendelkezők (nem állandó foglalkoztatottak) kevésbé motiváltak a fejlődésre és a képzésekben való részvételre, valamint azok, akik hosszú távon terveznek felnőttneveléssel foglalkozni, nagyobb hajlandóságot mutatnak a továbbképzésben való részvételre azokkal szemben, akik csak átmenetileg foglalkoznának ezzel. Továbbá a felnőttek általános iskolájában dolgozóknál nagyobb fejlődési igények mutatkoznak a nem formális intézmények szakembereivel szemben, amit a pedagógus-továbbképzés rendszerének köszönhető továbbképzési hagyományoknak és kötelezettségeknek tulajdonítunk, a hagyományos oktatási alrendszerekben is dolgozók esetében. Az elemzések során továbbá az is kiderült, hogy azok, akik elkötelezettek a folyamatos fejlődés iránt és akiknek nem okoz gondot ez a munka, egyrészt boldogabbak a felnőttnevelési munkájukban, másrészt pedig alacsonyabbra értékelték a mindennapi munkájuk során felmerülő nehézségeket.

A felsoroltak mellett fontosnak tartottuk megvizsgálni a munkahelyi támogatás jelentőségét is a felnőttnevelési szakemberek tevékenységére nézve. A kutatás során megmutatkozott, hogy szignifikáns összefüggésben áll a munkahelyi támogatás mértéke és a tevékenységgel kapcsolatos elégedettség és a hétköznapi nehézségek mértéke. Azok a szakemberek, akik több támogatást és lehetőséget kapnak a munkahelyükön a szakmai fejlődésre, nagyobb elégedettséget éreznek a szakma iránt, és a nehézségek kisebb intenzitásával szembesülnek. Emellett a formális intézmény foglalkoztatottjai nagyobb munkahelyi támogatásban részesülnek.

A kutatás során identifikáltuk azokat a kompetenciákat, amelyeket a felnőttnevelési szakemberek elengedhetetlennek tartanak a tevékenység megfelelő szintű ellátásához, ilyenek például a kommunikációs készség, szakmai tudás és képesség, tanítási képesség, andragógiai tudás és képességek, a motiválás képessége, a tanulás képessége (szakmai fejlődés), digitális képességek stb. Továbbá azokat a kompetenciákat is feltártuk, amelyekre a szakemberek részéről fejlesztési igény mutatkozik. Legnagyobb mértékben megjelentek a felnőtt tanulók motiválásához és inspirálásához kapcsolódó kompetenciáik, a didaktika és módszertan kiválasztását és alkalmazásához és a konfliktuskezeléshez fűződő kompetenciáik.

A szakmai identitás vizsgálata során nagymértékű diverzitás mutatkozott meg a felnőttnevelési szakemberek nézeteiben, amelyet nagyban befolyásol az, hogy a felnőttnevelés mely szegmensében dolgoznak. Eszerint a felnőttnevelés egy alterületén szerzett gyakorlati tapasztalat során kialakított nézetek dominálnak a szakemberek körében, amiben kevésbé vagy egyáltalán nem mutatkozik meg a holisztikus tudományelméleti megalapozás. Továbbá következtetésként megállapítottuk, hogy a szakmát és a munkahelyet érintő megközelítések domináltak a felnőttnevelés szubjektív jelentésének identifikálásában. Ez arra utal, hogy a szakember által megélt és tapasztalt szakmai tevékenység jelentős mértékben formálja a felnőttnevelésről alkotott benyomását és fogalomrendszerét, ami szubjektív és egyénfüggő. A válaszadók döntő többsége egyetértett azzal, hogy a felnőttek tanítása eltérő didaktikai-metodológiai megközelítést igényel a gyermekek tanításával szemben. Az ehhez hozzáfűzött magyarázatok tükrözik a szakirodalomban identifikált jellemzőket, amelyek meghatározzák a felnőttkori tanulást, mint az előzetes tudás és tapasztalat, életkori jellemzők, tanulási jellemzők, a tanulási tartalommal kapcsolatos elvárások, motiváltság, kognitív képességek, célok, hozzáállás, interakció, érdeklődés, külső tényezők és a szokás. A szakemberek önmeghatározásában továbbá 24 különböző elnevezést azonosítottunk, amit gyakran az aktuális munkakörükkel azonosítanak a szakemberek (Bierema, 2011; Bron & Jarvis, 2008).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a szakemberek identitását az éppen aktuálisan végzett tevékenység jelentős mértékben determinálja, amelyre kihatással lehetnek az eltérő életpálya, az eltérő szakmai felkészültség, a szakmai elköteleződés, a szakmába lépés motivációja és az eltérő foglalkoztatási feltételek is.

A kutatás korlátai és a lehetséges kutatási irányok

Az empirikus kutatás során értékes tapasztalatokat halmoztunk fel, amelyek identifikálása és felhasználása jelentős segítséget nyújthatnak a jövőbeni kutatásokhoz. A következőkben beszámolunk azokról a tapasztalatokról, amelyek a kutatás korlátaiként jelentkeztek.

Figyelembe véve, hogy minden országban más összetételű, felkészültségű, szakmai profilú szakemberek alkotják a felnőttnevelési rendszereket, ezidáig nem történt olyan standardizált kérdőív kidolgozása, amely a kutatási céljainknak megfelelt volna. Az általunk megalkotott, saját fejlesztésű kérdőív jól működött és jól mért. Ennek ellenére az eredmények értékelése alkalmával megmutatkoztak azok a kérdések, amely más megfogalmazást igényelnek az adatok egyszerűbb kiértékelhetősége és elemezhetősége érdekében. Ilyen például az a kérdés, ahol azt kértük a válaszadóktól, hogy fogalmazzák meg azt a három kompetenciát, amelyeket elengedhetetlennek tartanak a mindennapi szakmai tevékenységhez, valamint ugyan ezeket egy 1-10-es skálán értékeljék annak függvényében, hogy milyen szinten rendelkeznek velük. Tekintve, hogy nyílt végű kérdésekről van szó, jelentős számú különböző választ identifikáltunk, amelyeket az 1-10-es skálán emberi erőforrás hiányában lehetetlen volt kiértékelni. Ez viszont egy jövőbeni kiegészítő kutatási tevékenységet is jelenthet, amikor új logikai megközelítés alapján kódoljuk és pontozzuk újra a válaszokat. Továbbá olyan értelmezési problémával is szembesültünk, ahol a válaszadó információhiány miatt nem tudott valós választ adni, például, hogy ki volt a továbbképzés szervezője. Az eredményekben megjelenő eltérések miatt arra következtetünk, hogy a szakember nem feltétlenül tudja, hogy a munkahelyén megvalósuló képzés mely intézmény szervezésében valósul meg. Emiatt például a kötelező fejlesztésre vonatkozó kérdések egyértelműsítése szükséges volna a jövőben. Összegezve úgy véljük, hogy még tökéletesíthető a kérdőív, sőt kisebb módosításokkal más felnőttnevelési célcsoportok esetében is felhasználható.

A kérdőíves lekérdezés során továbbá jelentős hátrányt jelentett a vizsgált populáció nagyságának megállapítása. Egységes adatbázis hiányában minisztériumi kiadványokból tájékozódunk, azonban az adatok pontosságáról nem rendelkezünk információval. Emiatt nem lehet objektíven megítélni, hogy a kutatás reprezentatívnak számít-e annak ellenére, hogy a kitöltési létszám (303) megközelítette a kitűzött reprezentatív mintaelemszámot (318).

A potenciális résztvevők adatbázisának kialakításához szintén minisztériumi adatbázisokat használtunk fel. A folyamat során szembesültünk az adatbázisok elavultságával és hiányosságaival. Nagyon gyakran felmerült az intézmények helytelen elérhetősége, így azok aktualizálása többletmunkát eredményezett. Az adatbázisok elavultságát igazolja az is, hogy a részvételre való felkérésről szóló minisztériumi körlevél is a helytelen elektronikus címekre szólt, és számtalan hibát jelző levél érkezett vissza a feladónak. Az adatbázisokkal felmerülő probléma növelte azt a kockázatot, hogy nem megbízható forrásokból tájékozódunk a potenciális válaszadók elérhetőségéről, és nem jut el a kérdőív a címzettekhez. Részben emiatt döntöttünk úgy, hogy a telefonos megkeresést is szorgalmazzuk, ami szintén többletmunkát, időt és emberi erőforrást igényelt. A kérdőíves lekérdezés megvalósítására egyértelműen egy kihívásokkal terhelt időpontban került sor, ugyanis a COVID-19 vírushelyzet megnehezítette a lekérdezés folyamatát. A krízis megváltoztatta a szakemberek mindennapi szakmai tevékenységét, rutinját és a munkavégzés körülményeit, miközben sem munkaerő-piaci, sem személyes biztonságot nem éltek meg. A bizonytalanság és félelemérzet elfogadható magyarázat arra, ha valaki nem tekinti prioritásnak a tudományos kutatásban való részvételt. Ennek ellenére nem lehetett előre

meghatározni, hogy a kialakult helyzet mikor normalizálódik, ami miatt szükségserűnek véltük a kutatás megvalósítását.

Kutatásunk elsőként irányult a választott két célcsoport jellemzőinek feltárására. Tekintettel a felnőttnevelés területének sokszínűségére, az új jogszabályi környezetre, a részvételi hajlandóságra, a populáció adatbázishiányára és a pandémia okozta válságra, számtalan tényező hátráltatta a kutatást. Ennek ellenére számottevő új információval gazdagodtunk, amivel hozzájárulunk az andragógia elméleti hátterének bővítéséhez és az andragógiai gyakorlat fejlesztéséhez. Bízunk benne, hogy ezek az eredmények az oktatáspolitikai döntéshozás során is terítékre kerülnek.

A kutatás során szerzett tapasztalatok számos új kutatási irányt szabnak meg, tekintve, hogy a két célcsoportról megelőző empirikus eredményekkel nem rendelkezünk. Mivel jelentős számú szakirodalom számol be a felnőttnevelési szakemberek nem megfelelő foglalkoztatási feltételeiről (Boffo et al., 2014, 2016; Jakimiuk, 2020; Research voor Beleid & PLATO, 2008; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010a), amely bizonyítottan kihat többek között a munkaerő-piaci és pénzügyi biztonságérzetre, jövőbeni kutatási irányt jelenthet a foglalkoztatási feltételek hatásvizsgálata a szakmában maradásra és a szakmából történő kilépés motivációjára a felnőttnevelési szakemberek körében.

Vizsgálatunkból kiderült, hogy a szakmai továbbképzésben, valamint a jogszabály által előírt kötelező képzésben való részvétel nincs hatással a hétköznapi munka során felmerült nehézségekre. Eszerint ugyanolyan intenzitású nehézségekkel néznek szembe azok a szakemberek, akik képezték magukat és akik nem, aminek okát érdemes lenne megvizsgálni. Ennek egyik lehetősége a továbbképzések hatásvizsgálata, valamint azok mentén a tartalmi módosítások végrehajtása a hatékonyabb professzionalizáció érdekében.

Kutatásunkban betekinthettünk azokba a feltételekbe, amelyek formálják a szakemberek szakmai identitását, valamint a nyílt végű kérdésekre adott válaszokból egyértelművé vált, hogy jelentős eltérések mutathatók ki a szakemberek gondolkodásában, amit a végzett tevékenység determinál. A terület mélyrehatóbb megismerése érdekében érdemes lenne egy narratív-biografikus módszeren alapuló kutatás lefolytatása a két választott célcsoport körében, hasonlóan például Karu & Jōgi (2018, 2020) kutatásaihoz.

Összegezve úgy véljük, hogy a kutatásnak nagy relevanciája van, aminek eredményei a szakmaterület fejlesztésében intenzíven felhasználhatók. Emiatt úgy gondoljuk, hogy a terület vizsgálódásai még korántsem értek véget, és a kutatás folytatása a felvázolt vagy új irányok mentén indokoltnak és szükségesnek tekinthető.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Drága gyermekeim. A ti létezésetek és szeretetetek adta a legnagyobb erőt és kitartást. Nélkületek és édesapátok, Nebojša nélkül ez a munka nem jött volna létre, aki határtalan türelemmel és támogatással fordult felém, míg több területen nélkülözött. Ezúton is köszönöm, hogy vagytok Nekem. Köszönöm a családomnak és barátaimnak a jelentős mértékű motiválást, hogy hittetek bennem és kitartottatok velem együtt. Ez nem csak az én érdemem, hanem a tiétek is, és mindazért a jó szóé és tanításé, amit életem során önzetlenül adtatok nekem.

Farkas Éva, mentorom, segítóm. Nem tudok szavakat találni mindarra, amit a közös együttműködésünk során kaptam Tőled. Kimagaslóan jó szakember vagy, segítőkész, jószándékú, együttérző, igazi példakép. Te képviseled mindazt, amit a szakirodalom mentorként, facilitátorként, oktatóként, pedagógusként, felnőttoktatóként definiál, én pedig büszke vagyok arra, hogy a Te szárnyaid alatt váltam azzá, aki ma vagyok. A tanításaidat tovább fogom adni az utókornak, legyen az a családi, munkahelyi vagy egyéb közeg. Köszönöm!

Az értekezés tökéletesítéséhez és végleges tartalmának kialakításához jelentős mértékben hozzájárultak Cserné dr. Adermann Gizella, a Pécsi Tudományegyetem egyetemi tanára és dr. Kinyó László, az SZTE DI adjunktusa, mint előopponensek; valamint professzor Gábrity Molnár Irén, a szerbiai Újvidéki Egyetem tanára, dr. Pásztor Attila, az SZTE DI adjunktusa és dr. Vidákovich Tibor, az SZTE DI egyetemi tanára, mint az értekezés házi védésének hozzászólói, akik idejüket nem sajnálva, mélyrehatóan átnézték a munkát és javaslataikkal segítették az értekezés tartalmi és formai fejlesztését.

Köszönöm továbbá az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola vezetésének és minden oktatójának, hogy a neveléstudomány meghatározó szakmai műhelyében tanulhattam. Az intézmény keretében jelentős tudásbázisra tettem szerint és ezzel összhangban fejlődött a tudományos gondolkodásmódom és szemléletem is.

Hálával tartozom segítségéért, javaslataiért és együttműködéséért Bózsó Renátának, az SZTE JGYPK Művelődéstudományi Intézet oktatójának, dr. Kinyó Lászlónak, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola egyetemi adjunktusának, kollégáimnak dr. Kovács Anett Jolánnak és Selena Vračarnak, akik nagyban hozzájárultak a mérőeszköz tökéletesítéséhez. Szívvel köszönöm professzor dr. Aleksandra Pejatovićnek, a Belgrádi Egyetem Andragógia Intézet professzorának, Mirjana Kovačevićnek és Jelena Grubačićnek, az oktatásért felelős minisztérium munkatársainak, valamint Marica Vukomanovićnek, az EPAL platform munkatársának, amiért hozzájárult ahhoz, hogy a kérdőív minél több emberhez eljusson. Ezúton szeretném megköszönni a Belgrádi Egyetem professzorainak, dr. Aleksandra Pejatovićnek és dr. Katarina Popovićnek, amiért segítettek a szerbiai kutatói csereprogram során végzett kutatótevékenységemet.

Köszönöm azoknak az intézményvezetőknek, akik továbbították a kérdőívet a munkatársaknak, és akik törekedtek arra, hogy az minél több válaszra találjon. Számtalan értékes szakembert ismertem meg az Önök személyében, és bízom a jövőbeni együttműködésben.

A kutatás nem valósulhatott volna meg a felnőttnevelési szakemberek nélkül. Hálás vagyok mindenkinek, aki időt szánt rá és válaszaival hozzájárult a munkám megvalósításához.

ZAHVALNICA

Draga moja deco. Vaše postojanje i ljubav su mi dali najveću snagu i izdržljivost. Bez vas i vašeg oca, Nebojše, koji mi se obraćao sa bezgraničnim strpljenjem i podrškom, ovaj rad se ne bi ostvario. Zahvalna sam što vas imam uz sebe i hvala vam. Zahvaljujem se svojoj porodici i prijateljima na velikoj motivaciji, što su verovali u mene i istrajali sa mnom. Ovo nije samo moja, već i vaša zasluga i zasluga svih lepih reči i pouka koje ste mi nesebično davali tokom života.

Eva Farkas, moj mentor i pomoćnik. Ne mogu da nađem reči za sve što sam dobila od tebe tokom naše zajedničke saradnje. Izuzetno si dobar stručnjak, dobronamerna, saosećajna i uvek spremna da pomogneš. Pravi si uzor. Ti predstavljáš sve što u literaturi definiše mentora, voditelja, instruktora, učitelja, tutora, prijatelja i mnogo sam ponosna što sam pod tvojim okriljem postala ono što jesam. Preneću tvoja učenja potomstvu, bilo da se radi o porodici, radnom mestu ili drugom okruženju. Hvala!

Značajno doprinela razvoju konačnog sadržaja teze jeste i dr. Gizela Cserne Aderman, profesorka Univerziteta u Pečuju i dr. Laszlo Kinjo, docent u SZTE DI, kao oponenti; profesor Iren Gabrić Molnar, iz Univerziteta u Novom Sadu u Srbiji, dr. Atila Pasztor, docent u SZTE DI i dr. Tibor Vidakovich, univerzitetski profesor u SZTE DI, kao učesnici i saradnici na kućnoj odbrani diplomskog rada, koji nisu štedeli svoje vreme da detaljno pregledaju rad i da svojim sugestijama doprinesu unapređenju sadržaja i formi teze.

Takođe želim da se zahvalim rukovodstvu Doktorskih škola za obrazovne nauke u SZTE i svim njenim kolegama što su mi omogućili da studiram u odlučujućoj stručnoj radionici obrazovnih nauka. U okviru institucije izgradila sam značajnu bazu znanja, a u skladu sa tim se razvijao i moj naučni način razmišljanja i pristup.

Zahvaljujem se na pomoći, sugestijama i saradnji Renati Božo, predavaču u Institutu za kulturološke studije SZTE JGYPK, dr. Laslu Kinjo, docentu na SZTE Doktorskoj školi za obrazovanje, mojim kolegama dr. Anet Jolan Kovacs i Seleni Vračar, koje su u velikoj meri doprinele unapređenju upitnika. Hvala od srca profesorki dr. Aleksandri Pejatović iz Instituta za andragogiju Univerziteta u Beogradu, Mirjani Kovačević i Jeleni Grubačić, zaposlenima u Ministarstvu prosvete i Marici Vukomanović, službenici EPAL platforme, koje su pomogle da upitnik stigne do što većeg broja ljudi. Zahvaljujem se profesorima Univerziteta u Beogradu dr. Aleksandra Pejatović i dr. Katarini Popović, što su mi pomagale u istraživačkim aktivnostima tokom programa razmene studenata u Srbiji.

Zahvaljujem se rukovodiocima obrazovnih institucija koji su prosledili upitnik svojim zaposlenima. U vašim institucijama sam upoznala bezbroj vrednih profesionalaca i verujem u saradnju u budućnosti.

Istraživanje ne bi moglo biti sprovedeno bez stručnjaka za obrazovanje odraslih. Zahvaljujem se svima koji su odvojili vreme i svojim odgovorima doprineli realizaciji mog rada.

ÖSZTÖNDÍJAK

A doktori tanulmányaim során a Belgrádi Egyetem Andragógia Csoportjának keretében zajló, 10 hónapig tartó kutatói tevékenységem 2018 és 2019 között a Visegrádi Ösztöndíj keretében valósult meg. Ezt követően a Magyar Állami Eötvös Ösztöndíj keretében, szintén a 2018/19-es tanévben, további három hónapos csereprogramban vettem részt a Belgrádi Egyetemen. A mobilitási program során dr. Katarina Popović mentoráltja voltam. Továbbá a tudományos munkásságomat a 2019/2020-as tanévben az Új Nemzeti Kiválósági Program támogatta, a Nemzeti Felsőoktatási Kiválósági Ösztöndíj keretében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135. <https://doi.org/10.1086/508733>
- Abbott, A. (1988). *The system of the professions*. University of Chicago Press.
- Abu-Bader, S.H. (1998). *Predictors of work satisfaction between Arab and Jewish social workers in Israel* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Utah.
- Abu-Bader, S.H. (2000). Work satisfaction, burnout and turnover among social workers in Israel: a causal diagram. *Int J Soc Welfare*, 9, 191–200.
- Adams, T. (2018). *Regulating Professions: The Emergence of Professional Self-Regulation in Four Canadian Provinces*. University of Toronto Press.
- Anderman, M. E., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In P. Alexander, & R. Mayer (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 219-242). Routledge.
- Agencija za kvalifikacije (2022). Postanite deo jedinstvenog sistema obrazovanja Republike Srbije realizacijom programa neformalnog obrazovanja odraslih. https://azk.gov.rs/Biblioteka/Brosure/JPOA_brochure_novi.pdf [2023.06.23.]
- Andreenkova, A.V. (2019). Sensitive Questions in Cross-National Comparative Surveys. *Russian Education & Society*, 61(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/10609393.2019.1738783>
- Antera, S. (2017). *Adult educators' competences. The principals' view. A comparative study of Komvux and Folk high schools in Sweden* [Unpublished Master Thesis]. Stockholms Universitet.
- Antera, S. (2020). Adult educators' competences. The principals' view: A comparative study of Komvux and Folk high schools in Sweden. In L. M. Herrera, M. Teras, & P. Gougoulakis (Eds.), *Teaching, learning and teacher education. Emerging issues in research on vocational education and training* (pp. 329–360). Premiss.
- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Allan, B., & Lewis, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841–852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00661.x>
- Andersson, P., Köpsén, S., Larson, A., & Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102–118. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2012.712036>
- Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). *The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis*. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189*. OECD Publishing.
- Balogh, E. (2018). Professzió elméletek a szociális munka kontextusában. *Acta Medicinae et Sociologica*, 9(26), 109–127.
- Barber, B. (1963). Some Problems in the Sociology of the Professions. *Daedalus*, 92(4), 669–688.
- Basic Andragogical Training for Prison Educators project. (2020). *Basic Andragogical Training for Prison Educators Curriculum*. <http://andragog.org/wp-content/uploads/2020/01/Basic-Andragogical-Training-for-Prison-Educators-Curriculum.pdf> [2023.03.03.]
- Bayaga, A. (2010). Multinomial logistic regression: Usage and application in risk analysis. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 5(2), 288-297.

- Bábosik, I., & Bábosik, Z. (2006). A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában. In D. Koltai, & L. Lada (Eds.), *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről* (pp. 105–111). Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Second Edition*. National Bureau of Economic Research.
- Bechtel, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45–62). Bertelsmann.
- Bellini, A., & Maestriperi, L. (2019). Professions within, between and beyond. Varieties of professionalism in a globalizing world. *Cambio*, 8(16), 5–14. <https://doi.org/10.13128/cambio-24947>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2009). *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey*. http://asemllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1.pdf [2023.03.03.]
- Beszédes, V. (2020). A felnőttnevelési szakemberek formális kiképzési útjai Magyarországon. *Opus et Educatio*, 7(4), 371–382. https://epa.oszk.hu/02700/02724/00027/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2020_04_371-382.pdf [2023.03.03.]
- Beszédes, V. (2020a). A felnőttnevelési szakemberek tevékenységét meghatározó jogszabályi környezet vizsgálata – Magyarország és Szerbia esete. In E. Juhász, & L. Pető (Eds.), *Hálózatok a művelődés és felnőttképzés világában* (pp. 145–177). Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Beszédes, V. (2020b). The Most Important Characteristics of Adult Learning Professionals in Serbia. In A. Bulajić, T. Nikolić, & C. C. Vieira (Eds.), *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (pp. 449–466). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, ESREA - European Society for Research on the Education of Adults, Adult Education Society.
- Beszédes, V. (2021). A felnőttnevelési szakemberek formális képzési útjainak komparatív vizsgálata Magyarországon és Szerbiában. In Á. Engler, & V. Bócsi (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2020: Család a nevelés és az oktatás fókuszában* (pp. 143–161). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete.
- Beszédes, V. (2022). Training Pathways for Adult Learning Professionals in Higher Education: Case of Hungary and Serbia. *Adult Education Quarterly*, 72(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/07417136211031531>
- Bierema, L. (2011). Reflections on the Profession and Professionalization of Adult Education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21–36.
- Bimrose, F., & Brown, A. (2019). Professional identity transformation: supporting career and employment practitioners at a distance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(6), 757–769.
- Birkett, W. P., & Evans, E. (2005). Theorising professionalisation: a model for organising and understanding histories of the professionalising activities of occupational associations of accountants. *Accounting History*, 10, 127–99.
- Birman, B.F., Desimone, L.M., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2009). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28–33.

- Boffo, V., Kaleja, K., & Fernandes, J. (2014). Regulations and working conditions for trainers in adult education: A comparative glance. In R. Egetenmeyer (Eds.), *Adult education and lifelong learning in Europe and beyond* (pp. 122–131). Peter Lang.
- Boffo, V., Kaleja, K., Sharif-Ali, K., & Fernandes, J. (2016). The curriculum of study programmes for adult educators – the study cases of Italy, Germany and Portugal. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School* (pp. 103–120). Peter Lang Edition.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2009, Eds.). *Interviewing Experts. Methodology and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Bossert, W., & D'ambrosio, C. (2013). Measuring economic insecurity. *International Economic Review*, 54(3), 1017–1030. <https://doi.org/10.1111/iere.12026>
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <http://dx.doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Broek, S. (2010). Further Developing the Adult Learning Sector. A Key Role for Key Competences. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 127–150). Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; European Association for Education of Adults; Adult Education Society.
- Bron, A., & Jarvis, P. (2008). Identities of Adult Educators: Changes in Professionalism. In E. Nuissl, & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33-44). Bertelsmann Verlag.
- Budai I., & Kozma J. (2012). A kompetencia-alapú képzés elé. In Nárai M. (Ed.), *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása. A szociális és közösségi munkában* (pp. 115-159). Széchenyi István Egyetem.
- Buiskool, B. K., Broek, S. D., van Lakerveld, J.A., G.K. Zarifis, G.K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Research voor Beleid.
- Campanelli, P. (1997). Testing Survey Questions: New Directions in Cognitive Interviewing. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 55(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/075910639705500103>
- Canales, A., & Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33-50. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.009>
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150–1152. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. The Clarendon Press.
- Carvalho, T., & Correia, T. (2018). Editorial: Professions and Professionalism in Market-Driven Societies. *Professions & Professionalism*, 8(3), 1–8. <https://doi.org/10.7577/pp.3052>
- Cavaco, V. (2011). Changes in the activity of the adult educator. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 4(53), 39–48.
- Čepić, R., & Mašić, M. (2016). Initial and Continuing Professional Development of Adult Educators from an Educational - Policy Perspective: Rethinking from Croatia. In N. Popov, C. Wolhuter, J. Kalin, G. Hilton, J. Ogunleye, & Niemczyk, E. (Eds.), *Education Provision to Everyone: Comparing Perspectives from Around the World* (pp. 150–156). BCES.
- Chamberlain, M. (1961). The Competencies of Adult Educators. *Adult Education Quarterly*, 11(2), 78–83.

- Charters, A., & Siggiqui, D. (1989). *Comparative Adult Education: State of the Art with Annotated Resource Guide. Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education*. Centre for Continuing Education, University of British Columbia.
- Charters, A. (1999). Standards for comparative adult education research. In J. Reischmann, M. Bron, & Z. Jelenc (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study* (pp. 51–64). Slovenian Institute for Adult Education, International Society for Comparative Adult Education.
- Cheung, H. Y., & Chan, A. W. (2009). The Effect of Education on Life Satisfaction Across Countries. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(1), 124–136. <https://doi.org/10.11575/ajer.v55i1.55278>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education (6th ed.)*. London: Taylor & Francis or Routledge's.
- Colliander, H. (2019). Being transformed and transforming oneself in a time of change: A study of teacher identity in second language education for adults. *Studies in the Education of Adults*, 51(1), 55–73. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1526447>
- Collins, J. (2004). *Education Techniques for Lifelong Learning*. *RadioGraphics*, 24(5), 1483–1489. <https://doi.org/10.1148/rg.245045020>
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Commission of the European Communities. COM(2001) 678 final, 21.11.2001.
- Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM(2001) 678 final, 21.11.2001.
- Commission of the European Communities (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*. COM(2006) 614 final, 23.10.2006.
- Coughlan, M., Cronin, P., & Ryan, F. (2009). Survey research: Process and limitations. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(1), 9–15. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2009.16.1.37935>
- Council of the European Union (2017). *COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03)*. Council of the European Union.
- Council of the European Union (2021). *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030. 13616/21*. Council of the European Union.
- Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 31–38. <https://doi.org/10.1002/ace.97>
- Cserné Adermann, G. (1999). *A tanulás- és kutatósmódszertan alapjai*. JPTE FEEFI.
- Cserné Aderman, G. (2005). A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából. In D. Koltai & L. Lada (Eds.), *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet* (pp. 85-104). Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Csoma, Gy. (2002). Nem-formális felnőttoktatás. In A. Benedek, Gy. Csoma, & L. Harangi (Eds.), *Felnőttoktatási és képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház.
- Csoma, Gy. (2005). *Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Nyitott Könyv Kiadó.
- Csoma, Gy. (2006). Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In D. Koltai, & L. Lada (Eds.), *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmánykötet* (pp. 9–16). Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

- Csoma, Gy. (2009). *Felnőttoktatási sajátosságok*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problema-kerdesek/felnottoktatasi>
- Da Silva Castro, J., Pekeč, K., & Mihajlović, D. (2016). Competencies in Education – Brazilian and Serbian Perspective. *Andragoške Studije*, (11), 57–73. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-5415/2016/0354-54151602057J.pdf> [2023.03.03.]
- Daniel, R., & Rose, H. (1982). Comparative Study of Adult Education Practitioners and Professors on Future Knowledge and Skills Needed by Adult Educators. *Adult Education*, 32(2), 75–88. <https://doi.org/10.1177/074171368203200202>
- Defilippi, R., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307–324.
- Despotović, M. (2010). Professionalization of adult education – between public and scientific (non) recognition. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult education: the response to global crisis: strengths and challenges of the profession* (pp. 47–71). Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy.
- Despotović, M., & Popović, K. (2014). Strategije obrazovanja odraslih u Srbiji – želje, potrebe, mogućnosti i rezultati. In B. Knežić, A. Pejatović, & Milošević, Z. (Eds.), *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji* (pp. 47–68). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Despotović, M. (2016). *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu - jedan empirijski pogled*. Društvo za obrazovanje odraslih, DVV International.
- De Witte, H. (2005). Job insecurity: Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *SA Journal of Industrial Psychology*, 31(4), 1–6. <https://doi.org/10.4102/sajip.v31i4.200>
- Dina, M. (2013). *Útkeresztözödés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához*. SZTE JGYPK.
- Doyle, L., Egetenmeyer, R., Singai, C., & Devi, U. (2016). Professionalization as development and as regulation: Adult education in Germany, the United Kingdom and India. *International Review of Education*, 62(3), 317–341. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9560-y>
- Društvo za obrazovanje odraslih (2021). Pružanje podrške Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u procesu evaluacije sistema akreditacije javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih. Završni izveštaj. <http://noks.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/06/Евауалација-цицтема-акредитације-ЈПОА.pdf> [2023.03.03.]
- Duke, C. (1989). Training of Adult Educators. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults. An Internal Handbook* (pp. 360–370). Pergamon Press.
- Durkó, M. (1999). *Andragógia. A felnőttnevelési és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet.
- Erdei, G. (2011). Az andragógus diploma várható munkaerő-piaci esélyei. In G. Erdei (Ed.), *Andragógia és közművelődés – régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben* (pp. 53–79). Debreceni Egyetem.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279–301. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1104>
- Egetenmeyer, R., & Lattke, S. (2007). *The EMAE-Project Developing and Implementing a multinational Master's Programme in Adult Education*. <https://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf> [2023.03.03.]
- Egetenmeyer, R., & Käßlinger, B. (2011). Professionalization and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 21–35. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0058>

- Egetenmeyer, R. (2016). Academic Professionalisation in Adult and Continuing Education in Germany and Beyond: From Theory to Research. In S.Y. Shah & K.C. Choudhary (Eds.), *International dimensions of adult and lifelong learning* (pp. 16–31). International Institute of Adult and Lifelong Learning.
- Egetenmeyer, R. (2016a). What to compare? Comparative issues in Adult Education. In M. Slowey (Ed.), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts* (pp. 79–94). Firenze University Press.
- Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L., & Lechner, R. (2019). From ‘traditional professions’ to ‘new professionalism’: A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>
- Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., & Boffo, V. (2017). Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalization. Peter Lang Verlag.
- Eesmaa, I. (2010). The adult educator’s different roles. In T. Jaager (Ed.). *Becoming Adult Educators in the European Area. The art of being an adult educator. A handbook for adult educators-to-be* (pp. 11–18). Danish School of Education, Aarhus University.
- Engler, Á. (2013). Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. *Educatio*, 22(1), 81–89.
- Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2021). *The European Pillar of Social Rights. Action Plan*. European Commission.
- European Parliament & Council (2008). *Recommendation of the European Parliament and Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)*. European Parliament and Council.
- European Parliament, Council & Commission (2007). *Charter of Fundamental Rights of the European Union (2007/C 303/01)* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:303:FULL&from=EN> [2023.03.03.]
- Eurostat (2023). *Unemployment by sex, age and educational attainment - annual data*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/une_educ_a/default/table?lang=en [2023.03.03.]
- Eurostat (2023a). *Average rating of satisfaction by domain, sex, age and educational attainment level*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_pw01\\$DV_528/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_pw01$DV_528/default/table?lang=en)
- Eurostat (2023b). *Total unemployment rate*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00203/default/bar?lang=en> [2023.03.03.]
- Eurostat (2023c). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfs_01/default/table?lang=en [2023.03.03.]
- Európai Bizottság (2006). *Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő (COM(2006)614)*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14600-2006-INIT/hu/pdf>
- Európai Unió Tanácsa (2011). *A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról 2011/C 372/01*. Európai Unió Tanácsa.
- Európai Unió Tanácsa (2016). *A tanács ajánlása (2016. december 19.) a kompetenciafejlesztési pályákról: Új lehetőségek felnőttek számára (2016/C 484/01)*. Európai Unió Tanácsa.
- Európai Unió Tanácsa (2021). *A Tanács állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai*

- keretrendszeréről (2021–2030) (2021/C 66/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN)*
- Európai Unió Tanácsa (2021a). *A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó új európai cselekvési programról (2021–2030) (2021/C 504/02).*
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <http://dx.doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778– 796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Evetts, J. (2018). Professions in turbulent times: changes, challenges and opportunities. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 88, 43–59. <http://journals.openedition.org/spp/4955> [2023.03.03.]
- Falus, I. (2009). A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In E. Szegedi (Ed.), *Kompetencia, tanulási eredmények, képzési keretrendszerek. Támpontok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján* (pp. 7–16). Tempus Közalapítvány.
- Farkas, É. (2004). *Felnőttoktatás- és képzés Magyarországon*. Kolombusz Kkt.
- Farkas, É. (2011). Andragógia, a felnőttnevelési tudománya. *Módszertani Közlemények*, 51(3), 92–96.
- Farkas, É. (2012). Andragógus identitás. In E. Juhász & M. Chrappán (Eds.), *Tanulás és művelődés* (pp. 254–259). Debreceni Egyetem
- Farkas, É. (2013). *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART.
- Farkas, É. (2013a). *A szak-és felnőttképzés gyakorlata*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar.
- Farkas, É. (2016). Gondolatok a szakemberképzés elmúlt 10 évéről. In E. Sütő, É. Szirmai, & E. Újvári (Eds), *Sodrásban. Képzések és kutatások* (pp. 33–44). Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. <http://acta.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/62367>
- Farkas, É. (2019). Adult learning is key in the adaptation to the economic and social effects of the fourth industrial revolution. In B. Németh (Ed.), *Between Global and Local: Adult Learning and Communities Network: Learning and Living in Diverse Communities* (pp. 18–27). University of Pécs.
- Farkas, É. (2022). The role and potential of Hungarian universities to support the development of lifelong learning. *European Journal of University Lifelong Learning*, 6(2), 5–14.
- Farkas, É. (2023). Honoring outstanding professionals who passionately believe in the power of adult and continuing education and learning. *Opus et Educatio*, 9(4), 316–320. <https://doi.org/10.3311/ope.527>
- Fazekas, J. (2004). *Az európai integráció története. Az Európai Unió intézmény- és jogrendszere*. Novotni Kiadó.
- Feketéné Szakos, É. (2003). Az első hazai andragógiai delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia*, 103(3), 339–369. http://www.mpt.bme.hu/wp-content/uploads/2017/03/Feketene_MP1033.pdf [2023.03.03.]
- Feketéné Szakos, É. (2013). A felnőttképzés nemzetközi professzionalizációs folyamatairól. *Andragogy and Cultural Theory*, 1(1), 42–51.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at Work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Fordham, P., & Fox, J. (1989). Training the Adult Educator as Professional. *International Review of Education*, 35(2), 197-212.
- Formádi, K. (2011). Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 20(3), 291–303.

- Flexi-Path (2011). *Flexi-path toolkit: A guide to creating a professional portfolio to demonstrate the high-level competences of adult educators* http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf [2023.03.03.]
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine: a study in the sociology of applied knowledge*. Dodd, Mead & Co.
- Freidson, E. (1989). Theory and the Professions. *Indiana Law Journal*, 64 (3), 423–432.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. The University of Chicago Press.
- Fylan, F. (2005). Semi-structures interviewing. In Miles, J., & Gilbert, P. (Eds), *A handbook of research methods in clinical and health psychology* (pp. 65–77). Oxford University Press.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity, second edition*. Society for Human Resource Management.
- Gershenson, S. (2016). Linking Teacher Quality, Student Attendance, and Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125–149. http://dx.doi.org/10.1162/edfp_a_00180
- Giannoukos, G., Hioctour, V., Stergiou, I., & Kallianta, S. (2016). Andragogy: Prerequisites for Adult Educators. *World Journal of Education*, 6(4), 53–57. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v6n4p53>
- Gioli, G. and Ricardo, R. (2016). Employability and Phd Curricula. The Case Studies of Italy, Malaysia and Portugal. In R. Egetenmeyer R., S. Schmidt-Lauff S., & V. Boffo (Eds.), *Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalisation. Comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School, Frankfurt am Main* (pp. 103–116). Peter Lang
- Gorman, E. H., & Sandefur, R. L. (2011). “Golden Age,” Quiescence, and Revival: How the Sociology of Professions Became the Study of Knowledge-Based Work. *Work and Occupations*, 38(3), 275–302. <https://doi.org/10.1177/0730888411417565>
- Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2004). Online Data Collection: Strategies for Research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387–393. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00325.x>
- Gravani, M., & Zarifis, K. G. (2020). Setting the Context for Exploring the Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators. In M. N. Gravani, G. K. Zarifis, & Jögi, L. (Eds.), *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators* (pp. 1–9). Cambridge School Publishing.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2(3), 45-55
- Greksza, V. (Ed., 2012). *Az Európai Unió története és tagállamai – lakosság, nyelvhasználat, történet és gazdaság*. PTE ÁJK Európa Központ, Publikon Kiadó, Pécs.
- Gonczi, A. (2013). Competency-Based Approaches: Linking theory and practice in professional education with particular reference to health education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(12), 1290-1306. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.763590>
- Gonczi, A., Hager, P., & Oliver, L. (1990). *Establishing competency based standards in the professions*. Australian Government Publishing Service.
- Gonczi, A., & Hager, P. (2010). The competency model. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education: volume 8* (pp. 403–410). Elsevier.
- Gregson, J. A., & Stuko, P.A. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-Conceptualizing Professional Development. *Journal of Adult Education*, 36(1), 1–18.
- Gu, H., & Zhou, S. (2020). The influence of teacher’s job satisfaction on students’ performance: An empirical analysis based on large-scale survey data of Jiangsu province. *Sci Insigt Edu Front*, 6(1), 599–611.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381–391.

- Hagenow, M., & Jermann, R. (2010). The Swiss Model: Establishing Professional Standards (Train the Trainer). In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult education: the response to global crisis: strengths and challenges of the profession* (pp. 295–300). Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy.
- Hager, P. (2017). The Integrated View on Competence. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (pp. 203–228). Springer International Publishing Switzerland.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2), 267–271. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267>
- Hartmann, N. N., & Rutherford, B. N. (2015). Psychological contract breach's antecedents and outcomes in salespeople: The roles of psychological climate, job attitudes, and turnover intention. *Industrial Marketing Management*, 51, 158–170. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4966.8969>
- Hartshorne, J. K., & Germine, L. T. (2015). When Does Cognitive Functioning Peak? The Asynchronous Rise and Fall of Different Cognitive Abilities Across the Life Span. *Psychological Science*, 26(4), 433–443. <https://doi.org/10.1177/0956797614567339>
- Henschke, J. A. (2011). Research on the Historical and Philosophical Foundations of Andragogy: Expanding Horizons and Deepening the Search in 2011. IACE Hall of Fame Repository.
- Hilbe, J.M. (2009). Logistic Regression Models (1st ed.). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420075779>
- Houle, C. O. (1981). Continuing learning in the professions. *A Journal for Continuing Education Professionals in Health Sciences*, 1(1), 76–80. <https://doi.org/10.1002/chp.4760010112>
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161–171. <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973622>
- Hughes, E. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655–668.
- Ignjatović, S. (2009). Aktuelni problemi u istraživanju tranzicije u odraslost sa osvrtom na Srbiju. *Stanovništvo*, 47(1), 7–22.
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. <https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzes-4.0.pdf> [2023.03.03.]
- International Council for Adult Education (2016). *Formal and non-formal adult education opportunities for literacy and numeracy, and other skills for acquisition and retention: a 29-country review of the concepts, processes and structures of literacy provision and reporting*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247039> [2023.03.03.]
- Ivanović Bibić, L., Bibić, D., Ivkov Džigurski, A., Đukičin Vučković, S., & Milanković Jovanović, J. (2020). Realizacija nastave u školama za obrazovanje odraslih. In R. Horák, C. Kovács, Zs. Námesztovszki, Zs., & M. Takács (Eds.). *Vrednosne orijentacije novih narastaja* (pp. 334–348). Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom jeziku.
- Jäger, T., & Irons, J. (2006). *Towards becoming a good adult educator. Resource book for adult educators. AGADE Project*. http://www.ckh.hu/sites/default/files/fajlok_hir/2021/2021-01-22-lpiaagadea4.pdf [2023.03.03.]
- Jakimiuk, B. (2020). The professionalisation of adult educators: some implications for education and training. In M. Gravani, G. Zarifis, & L. Jögi (Eds.). *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators* (pp. 46–58). Cambridge Scholars Publishing.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. 3rd edition*. Routledge.

- Jánossy, D., Kiss, D., & Pulay, Gy. (2009). A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. *Állami Számvevőszék Kutató Intézete*.
- Jögi, L., & Gross, M. (2009). The professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 55(2), 221–242.
- Jögi, L., & Gross, M. (2012). Professionalization of Adult Educators in Estonia – From a Biographical Perspective. In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha, & G. Reutter, G. (Eds.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Bildung und Arbeit* (pp. 233–248). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19623-7_12
- Juhász, E. (2016). *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó.
- Jütte, W., Nicoll, K., & Salling Olesen, H. (2011). Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7–20.
- Kao, I. (2017). A study on the impact of the occupational performance of teachers in adult education institutions on instructional satisfaction. *MATEC Web of Conferences*, 119, 01038. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201711901038>
- Karm, M. (2006). Adult educators' career trajectories, learning patterns and educational philosophy–connections, contradictions. In J. Reischmann (Ed.), *On Becoming an Adult Educator -historical and contemporary aspects. Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education* (pp. 275–288) <http://andragogy.net/conference2006.htm> [2023.03.03.]
- Karm, M. (2007). *Professional development opportunities of Estonian adult educators* (ISSN 1736-3632). [Doctoral dissertation, TALLINN UNIVERSITY]. Tallinn University Press.
- Karu, K., & Jögi, L. (2014). From professional studies to learning experiences – creating learning possibilities for adult educators. In S. Lattke, & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives*. Peter Lang.
- Karu, K., & Jögi, L. (2018): Nordic-Baltic cooperation in adult education: A collective story of Estonian adult educators. *International Review of Education*, 64(4), 421–441. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9628-3>
- Karu, K., & Jögi, L. (2020). The Formation of professional identities of adult education professionals in the context of learning at the university. Journey of Discovery. In M. Gravani, G. Zarifis, & L. Jögi (Eds.). *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators* (pp. 145–165). Cambridge Scholars Publishing.
- Kálmán, A. (2009). *Az oktatástól az önálló tanulásig*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Alaklmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P. M., & Svensson, J. S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International*, 12(7), 584–595.
- Kim, J., & Garman, E. T. (2004). Financial Stress, Pay Satisfaction and Workplace Performance. *Compensation & Benefits Review*, 36(1), 69–76. <https://doi.org/10.1177/0886368703261215>
- Kispálné Horváth, M. (2007). A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(10), 3–23.
- Kispálné Horváth, M. (2012). A felnőttkori formális és nem formális tanulás funkciói napjainkban. *Act Sci Soc*, 37, 223–231.
- Klass, A. A. (1961). What is a profession? *Canadian Medical Association journal*, 85, 698–701.
- Kleinschmidt, J., Schwarz, J., Lucas, K., Upenieks, R., & Adaramola, A. (2020). Professionalisation Through Further Education? An International Comparison of Non-formal Education Programmes for Adult Educators. *Andragoške Studije*, (1), 63–85.
- Kleisz, T. (2002). A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 3(2), 28–51.
- Kober, D. (2012). Intercultural Professionalisation in Adult Education. *Andragoške Studije*, (2), 43–58.

- Komlenović, Đ., Birovljev, N., & Pejatović, A. (2013). *Opšti standardi postignuća za osnovno obrazovanje odraslih, priručnik za nastavnike*. Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja; Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji. Beograd. https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/fooo/1_GEOGRAFIJA.pdf [2023.03.03.]
- Koltói, L., & Kiss, P. (2020). A szakmai elkötelezettség és a munkahelyről való kilépési szándék összefüggései az életpálya előrehaladtával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4/5), 581–599 <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00034>
- Kovač-Cerović, T., & Levkov, Lj. (2002). *Kvalitetno obrazovanje za sve - put ka razvijenom društvu*. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije
- Knox, B. A., & Fleming, E. J. (2010). Professionalization of the Field of Adult and Continuing Education. In E. C. Kasworm, D. A. Rose, & M. J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 125–134). SAGE Publication.
- Knowles, M. S. (1972). Innovations in Teaching Styles and Approaches Based upon Adult Learning. *Journal of Education for Social Work*, 8(2), 32–39. doi:10.1080/00220612.1972.10671913
- Knowles, M. (1988). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Book
- Knowles, M. (1996). Andragogy: an emerging technology for adult learning. In R. Edwardson, A. Hanson, & P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of Adult Learning* (pp. 82–98). Routledge.
- Krajčiné Szokoly, M., & Csoma, Gy. (2012). Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. ELTE.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Kuhlen, C., Singh, S., & Tomei, N. (2016). The higher education curriculum for the professionalisation of adult education. In R. Egetenmeyer R., S. Schmidt-Lauff S., & V. Boffo (Eds.), *Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalisation. Comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School, Frankfurt am Main* (pp. 91–102). Peter Lang.
- Kulić, R., & Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Svet knjige.
- Kwak, C., & Clayton-Matthews, A. (2002). Multinomial Logistic Regression. *Nursing Research*, 51(6), 404–410. <https://doi.org/10.1097/00006199-200211000-00009>
- Lada, L. (2006). Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya. In D. Koltati, & L. Lada (Eds.), *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről* (pp. 17–24). Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Lattke, S., & Jütte, W. (2015). *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives*. Peter Lang Edition.
- Lattke, S., & Nuissl, E. (2008). Qualifying professionals for adult learning in Europe. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 7–18). W. Bertelsmann Verlag.
- Lattke, S. (2016). Research on professionalisation of adult educators. In S. Sava, & P. Novotný (Eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension* (pp. 85–99). Firenze University Press.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. University of California Press.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as Adult Learners: A New Perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 15–22. <https://doi.org/10.1002/ace.95>

- Lee, J.-W., & Lee, H. (2016). Human capital in the long run. *Journal of Development Economics*, 122, 147–169. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006>
- Liddell, T. M., & Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 328–348. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009>
- Lin, C.-Y., Huang, C.-K., & Zhang, H. (2018). Enhancing Employee Job satisfaction via E-learning: The Mediating Role of an Organizational Learning Culture. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1480694>
- Liszt, V., Toko, M., & Yan, X. (2016). Adult education and its key actors in academic professionalisation – a comparison between China, India and the European Union. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School* (pp. 87–102). Peter Lang Edition.
- Ludwig, J., & Günther, S. (2014). Insights from Germany: Theoretical models of professional knowledge and their relevance for empirical research. In S. Lattke, & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives* (pp. 59–72). Peter Lang GmbH.
- Lupou, R., Radtke, M., & Strauch, A. (Eds., 2010). *Flexible Pathways Toward Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe*. Bielefeld.
- Maier-Gutheil, C., & Hof, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 75–88.
- Maghnouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, K., Bethell G., & Fordham, E. (2020). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- Magos, G. (2017). Mérlegen a hivatások. A professzionalizációs paradigma historiográfiája. *Aetas Történettudományi Folyóirat*, 32(2), 138–157.
- Massing, N., & Gauly, B. (2017). Training participation and gender: Analyzing individual barriers across different welfare state regimes. *Adult Education Quarterly*, 67(4), pp. 266–285. <https://doi.org/10.1177%2F0741713617715706>
- Marković, I., & Bosković, G. (2018). *Istraživanje potreba za stručnim usavršavanjem nastavnika koji rade u srednjim stručnim i mješovitim školama i kod licenciranih organizatora obrazovanja odraslih*. Ju Centar za Stručno Obrazovanje.
- Maróti, A. (2014). Merre tovább andragógia? – A fogalomváltások tanulságai. *Opus et Educatio*, 1(1), 4–10. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/4/2> [2023.03.03.]
- Maróti, A. (2015). *A tanuló felnőtt*. ELTE, Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Marušić, M., & Pejatović, A. (2013). Činioci participacija nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške Studije*, (1), 117–130.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14. doi:10.1037/h0034092
- McClelland, C.E. (1990). Escape from Freedom? Reflections on German Professionalization 1870–1933. In R. Torstendahl, & M. Burrage (Eds.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy* (pp. 97–113). Sage Publications.
- McDonough, D. (2012). Applying Learner-Centered Principles and Strategies: From Face to Face Instruction to a Hybrid Course Learning Format. *Journal of Learning in Higher Education*, 8(2), 31–39.
- McDonough, D. (2013). Similarities and Differences between Adult and Child Learners as Participants in the Natural Learning Process. *Psychology*, 4, 345–348.

- Medić, S., Popović, K., & Milanović, M. (2008). *Nacionalni izveštaj o razvoju i stanju obrazovanja i učenja odraslih*. Društvo za obrazovanje odraslih.
- Medić, S., Popović, K., Despotović, M., & Milanović, M. (2009). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih*. Institut za Pedagogiju i Andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu, Društvo Andragoga
- Medić, S. (2010): Andragogical Profession – Controversies and Perspectives. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 31–46). Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; European Association for Education of Adults; Adult Education Society.
- Marrelli, A.F., Tondora, J., & Hoge, M.A. (2005) Strategies for Developing Competency Models. *APMH*, 32, 533–561. <https://doi.org/10.1007/s10488-005-3264-0>
- Meesuk, P., Wongrugsak, A., & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable Teacher Professional Development Through Professional Learning Community: PLC. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 30–44. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0015>
- Merriam, S.B., & Brockett, R. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey Bass.
- Miljković, J. (2014). Evropska obrazovna politika i upravljanje sistemom obrazovanja odraslih [Unpublished doctoral dissertation]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski Fakultet. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4256/Disertacija55.pdf?sequence=6&isAllowed=y> [2023.03.03.]
- Miljković, J. (2019). *Sistem obrazovanja odraslih: Pogled iz konteksta*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Mikulec, B. (2019). Competences of adult education professionals in the European and Slovene context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 25–44.
- Milana M., & Larson A. (2011). Professionalisation processes among adult educators. A comparative investigation of three Nordic-Baltic countries. *Cursiv*, 6, 13–30. http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_6.pdf
- Mills, J.-A., Middleton, J. W., Schafer, A., Fitzpatrick, S., Short, S., & Cieza, A. (2020). Proposing a re-conceptualisation of competency framework terminology for health: a scoping review. *Human Resources for Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12960-019-0443-8> [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2015). *Akcionni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. http://rodos.edu.rs/wp-content/uploads/2017/10/Akcionni_plan_Strategija-obrazovanja.pdf [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2018). *Izveštaj o realizaciji Akcionog PLana za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine*. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/08/AP-SROS-IZVESTAJ-15jun.pdf> [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2019). *Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2018*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2019a). *Izveštaj o realizaciji Akcionog PLana za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine. Izveštajni period: od januara 2019 godine do jula 2020. godine*. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2019/07/AP-SROS-IZVESTAJ-15jul.pdf> [2023.03.03.]

- [content/uploads/2020/10/Izvestaj-o-Realizaciji-Akcionog-Plana-za-Sprovedjenje-Strategije-Razvoja-Obrazovanja-u-Srbiji-do-2020.-godine-za-2019.-godinu.pdf](#) [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020). *Ex post analiza sprovođenja Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji (SROS) do 2020. godine. Analiza ostvarenosti SROS 2020.* https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/3-Ex-post-analiza_0202.pdf [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2020a). *Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2019.* <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/Izvestaj-GPOO-2019.-STAMPA.pdf> [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2021). *Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2020.* <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/Izvestaj-GPOO-u-2020-god-final-2.pdf> [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2022). *Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2021.* <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/04/IZVESTAJ-GPOO-za-2021-final.pdf> [2023.03.03.]
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2023). *Izveštaj o realizaciji Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji u 2022.* <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2023/03/Izvestaj-GPOO-2022.pdf> [2023.03.03.]
- Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja (2021). *Šifarnik zanimanja.* <http://kodekssifara.minrzs.gov.rs/pretrazivanje-sifarnika-zanimanja> [2023.03.03.]
- Mitrović, M. K. (2022). Anthropological research on coming of age and “extended youth”: Youth “well-spent” in Serbia. *Stanovništvo*, 60(2), 89–109. <https://doi.org/10.2298/STNV2202089M>
- Mocker, D., & Spear, G. E. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-directed.* *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf> [2023.03.03.]
- Murinkó, L. (2010). Mitől lesz valaki felnőtt? A családi szerepátmenetek és az önállóvá válás szerepe a felnőtté válás megítélésében. *Demográfia*, 53(1), 7–37.
- Murman, D. (2015). The Impact of Age on Cognition. *Seminars in Hearing*, 36(3), 111–121. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1555115>
- Mušanović, M. (2001). *Pedagogija profesionalnog obrazovanja.* Grafrade.
- Nacionalno telo za akreditaciju i proveru kvaliteta u visokom obrazovanju. (2020). *Ishodi akreditacija visokoškolskih ustanova i studijskih programa u Republici Srbiji.* <https://www.nat.rs/wp-content/uploads/2020/10/Ishodi-akreditacija-02.10.2020.pdf> [2023.03.03.]
- Nagy, J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 3–21.
- Nikolić Maksić, T., & Milošević, Z., (2009). Different roles of adult educator: students' preferences. In Ad. Papastamatis, Eg. Valkanos, G. K. Zarifis, & Eug. Panitsidou (Eds.), *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe* (pp. 563–574). ESREA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508475.pdf>
- Nikolić Maksić, T. (2013). Andragog/pedagog između konvencionalne i alternativne teorije/prakse. In Ž. Krnjaja, D. Pavlović-Breneselović, Д. Павловић-Бренеселовић, К. Поповић, & К. Поповић (Eds.), *Zbornik radova* (pp. 59–63). Filozofski fakultet Univerziteta; Institut za pedagogiju i andragogiju. https://147.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Pedagog%20izmedju%20teorije%20i%20prakse.pdf
- Nolin, J. (2008). *In search of a new theory of professions.* University of Borås. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-4373> [2023.03.03.]

- Nuissl, E. (2010). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 127–132. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8591
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations Strategy Paper*. DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Third Edition*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.
- OECD (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD (2022a). *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en>.
- OECD (2023). *Barriers to participation in adult learning*. OECD Publishing. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=117531>
- Odluka o utvrđivanju Godišnjeg plana obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za 2022. godinu („Sl. Glasnik RS”, br. 45/2022)
- Ovesni, K. (2001). *Obrazovanje andragoških kadrova: evropska iskustva*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Ovesni, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd.
- Ovesni, K., & Alibabić, Š. (2012). Obrazovanje odraslih: ključni čimbenici i novi izazovi u procesu profesionalizacije. *Andragoški Glasnik*, 16(1), 7–20.
- Ovesni, K. (2018). Professionalisation in the field of adult education and learning in the territory of former Yugoslavia. *Andragoška Spoznanja*, 24(4), 19–36. <http://dx.doi.org/10.4312/as.24.4.19-36>
- Pacchi, K., & Mariotti, I. (2021). Shared Spaces or Shelters for Precarious Workers? Coworking Spaces in Italy. *Professions and professionalism*, 11(1). <https://doi.org/10.7577/pp.3911>
- Park, D. C., & Bischof, G. N. (2013). The aging mind: neuroplasticity in response to cognitive training. *Dialogues Clin Neurosci*, 15(1), 109–119. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2013.15.1/dpark>
- Paulos, C. (2015). Qualification of Adult Educators in Europe: Insights from the Portuguese Case. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 25–38. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.2>
- Pavićević, M., & Petrović, D. (2015). Razlike između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, 103–113. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2015/1452-93431509103P.pdf> [2023.03.03.]
- Pámer, Z. (2012). A Nyugat-Balkán és az európai integráció. *Magyar Tudomány*, 173(4), 432–431.
- Pásztor, R. G. (2017). Kissebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben [Doctoral dissertation, Debreceni Egyetem, BTK]. <https://dea.lib.unideb.hu/items/5a143014-aae5-43c4-ab1b-f25d9e0bf6f9>
- Pejatović, K. (2010). Learning through Networks – A Challenge for the Profession. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 269–286). Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; European Association for Education of Adults; Adult Education Society.

- Pejatović, K. (2010a). Efficiency of Andragogy Studies. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 171-184). Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; European Association for Education of Adults; Adult Education Society.
- Pekeč, K., Mihajlović, D., & Da Silva Castro, J. (2017). Adult Education in Serbia and Brazil – Towards Professionalization. In B. Kapplinger, & S. Robak (Eds.), *Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy* (pp. 117–130). Peter Lang.
- Pekkola, E., Carvalho, T., Siekkinen, T. & Johansson, J. (2018). The sociology of professions and the study of the academic profession. In E: Pekkola, J. Kivistö, Y. Cai, & A. Lyytinen (Eds.), *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation: An advanced reader for PhD students* (pp. 121–150), Tampere University Press.
- Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: andragog. *Andragoški Glasnik*, 15(1), 11–28.
- Pintér, T., & Hardi, T. (2016). Szerbia EU-s csatlakozásának kérdései. Társadalom, kulturális háttér, gazdaság. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Társadalom, kulturális háttér, gazdaság: IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia* (pp. 157–164). International Research Institute.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: theory, research and application*. Englewood Cliffs
- Polónyi, I. (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Gondolat Kiadó.
- Popović, K. (2010). Methodological Aspects of Surveys on Participation in Adult Education and Learning. *Andragoške Studije*, (1), 36–46.
- Popović, K., & Maksimović, M. (2013). Pedagog između teorije i prakse. Zbornik radova. In Z. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović, & Popović, K. (Eds.), *Pedagog između teorije i prakse. Zbornik radova* (pp. 51-58). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
- Popović, K. (2021). *Financing of Adult Training and Education. The way forward: what works, how and why?* ICAE & DVV International.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitaca i strucnih saradnika („Sl. Glasnik RS”, br. 22/2005)
- Pravilnik o standardima i nacinu sprovođenja postupka priznavanja prethodnog učenja („Sl. Glasnik RS”, br. 148/10)
- Pravilnik o uslovima u pogledu prostora, opreme, nastavnih sredstava i stepena i vrste obrazovanja nastavnika i andragoških asistenata za ostvarivanje nastavnog plana i programa osnovnog obrazovanja odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 13/2013)
- Pravilnik o organizaciji, sprovođenju, izdavanju sertifikata i postupku vođenja evidencije za kratke programe studija („Sl. Glasnik RS”, br. 32/2019)
- Pravilnik o pedagoškom asistentu i andragoškom asistentu („Sl. Glasnik RS”, br. 87/2019)
- Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa Javnog Priznatog Organizatora Aktivnosti Obrazovanja odraslih („Sl. Glasnik RS”, 130/2021)
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. Glasnik RS”, br. 109/2021)
- Plakhotnik, M., Delgado, A., & Seepersad, R. (2014). An autoethnographic exchange: Exploring the dynamics of selves as adult learners and adult educators. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(4), 19-35.
- Radó, P. (2010). Oktatásirányítás és oktatáspolitiká a Balkánon. *Educatio*, 19(4), 575–588
- Ramhorst, A. (2021, Ed.). *Performance of Western Balkan economies regarding the European Pillar of Social Rights; 2021 review on Serbia*. Regional Cooperation Council.

- Rappel, L. R. (2015). Integrating the Personal and the Professional: Marking the Career Paths of Adult Language Educators. *Adult Education Quarterly*, 65(4), 313–325.
- Reiff, T. (1995). *Adult Basic and Literacy Education Staff Competencies: A Literature Review and Recommendations for Developing a Competency-Based Staff Development Program in Pennsylvania. New Educational Projects*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395120.pdf> [2023.03.03.]
- Reischmann, J. (2010). Adult educators as HRD trainer, moderator and coach. Experiences of a Chair for Andragogy in Bamberg. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 81–90). Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; European Association for Education of Adults; Adult Education Society.
- Reischmann, J. (2014). Lifelong and Lifewide Learning - a Perspective. In S. Charungkaittikul (Ed.), *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand* (pp. 286–309). https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1470&context=utk_IACE-browseall [2023.03.03.]
- Reischmann, J. (2015). Profesionalizacija obrazovanja odraslih – neki aspekti. *Andragoške Studije*, (2), 23–37. <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/388>
- Reischmann, J. (2017). What are Andragogues good for? Workplaces, Competencies, Study Contents, Identity. *Andragoške Studije*, (1), 9-24.
- Republički zavod za statistiku (2013). *Anketa o obrazovanju odraslih, 2011*. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2013/Pdf/G20136005.pdf>
- Republički zavod za statistiku (2017). Stanovništvo prema pismenosti. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/3102010302?languageCode=sr-Latn>
- Republički zavod za statistiku (2018). *Anketa o obrazovanju odraslih, 2016*. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2018/Pdf/G20181131.pdf>
- Republički zavod za statistiku (2022). Nastavnici na početku školske godine po polu i dužini radnog vremena. <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020201?languageCode=sr-Latn>
- Republički zavod za statistiku (2023). Statistički kalendar Republike Srbije <https://publikacije.stat.gov.rs/G2023/Pdf/G202317016.pdf>
- Research voor Beleid & PLATO (2008). ALPINE - Adult Learning Professions in Europe: a study of the current situation, trends and issues: final report. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/alpine-adult-learning-professions-europe-study-current-situation-trands-and-issues> [2023.03.03.]
- Ristanović, V. (2022). *Serbia and 2030 Agenda. Mapping the National Strategic Framework vis-à-vis the Sustainable Development Goals*. Government of the Republic of Serbia, Public Policy Secretariat.
- Rizova, E., & Pejatović, A. (2017). Andragoška regionalna akademija - od koncepta do efekata. *Andragoške Studije*, (1), 45–61. <http://dx.doi.org/10.5937/andstud1701045R>
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252. <http://www.jstor.org/stable/3592891>
- Rohs, M., Bolten, R., & Kohl, J. (2020). Between adoption and rejection: attitudes of adult educators toward digitization in Germany. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 57–73. <http://dx.doi.org/10.1111/ijtd.12170>
- Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K., & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 307–324.

- Saks, M. (2010). Analyzing the professions: the case for the neo-Weberian approach. *Comparative Sociology*, 9(6), 887–915.
- Saks, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/pp.v2i1.151>
- Saks, M. (2016). A review of theories of professions, organizations and society: The case for neo-Weberianism, neo-institutionalism and eclecticism. *Journal of Professions and Organization*, 3(2), 170–187.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *The Academy of Management Journal*, 43(1), 9–2. <http://www.jstor.org/stable/1556383>
- Sava, S., & Raluca, L. (2009). The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1) 2227–2232.
- Sava, S. (2011). Towards the Professionalization of Adult Educators. *Andragoške Studije*, (2), 9–22.
- Sava, S. (2016). Researching adult learning and education: Introduction. In S. Simona, & P. Novotny (Eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension* (pp. VII-XIV.). Firenze University Press.
- Savićević, M. D. (1991). *Savremena shvatanja andragogije*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofskog Fakulteta.
- Savićević, M. D. (1999). Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In J. Reischmann, M. Bron, & Z. Jelenc (Eds.), *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study* (pp. 97–120). Slovenian Institute for Adult Education, International Society for Comparative Adult Education.
- Savićević, M. D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Beogradu, Andragoško društvo Srbije.
- Savićević, M. D. (2005). Malkolm S: Noules: Upoznavanje sa terminom i koncepcijom andragogije. *Andragoške Studije*, (2), 5–24.
- Savićević, D. (2006). *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Društvo za obrazovanj odraslih.
- Savićević, M. D. (2010). European Perspective of Professionalisation of Adult Education and Learning. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 11–30). Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; European Association for Education of Adults; Adult Education Society.
- Samolovchev, B. (1978). Obrazovanje i vaspitanje odraslih kao opšti društveni fenomen. *Annuaire de la Faculté de Philosophie*, 30, 381–398.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students*, Sixth edition. Pearson Education Limited.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sági, Zs. (2008). Felnőttképzési rendszerek Európában: osztrák, svéd, brit és francia rendszerek sajátosságai. In Köpeczi et al. (Eds.), *Az európai unió és a felnőttképzés. Tanár-továbbképzési Füzetek VIII* (pp. 147–264). NSZFI.
- Sári, M. (2016). Régi kihívások, új fordulatok, válaszok a magyar felnőttképzés és művelődés terén. In E. Juhász (Ed.), *A népművelőtől a közösségi művelődésig* (pp. 71–83). Debreceni Egyetem TEK BTL, Neveléstudományok Intézete.

- Schmidt, M. (2008). The Sankey Diagram in Energy and Material Flow Management. *Journal of Industrial Ecology*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1111/j.1530-9290.2008.00015.x>
- Schwarz, J., & Mikulec, B. (2020). The Role of Organisations in the Professionalisation of Adult Educators in Germany and Slovenia. *Andragoške Studije*, (11), 9–32.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907> [2023.03.03.]
- Schmidt, M. (2008). The Sankey Diagram in Energy and Material Flow Management. *Journal of Industrial Ecology*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1111/j.1530-9290.2008.00015.x>
- Semrau, F., Vieira, N. G.S., & Guida, E. (2016) Academic professionalisation in adult education: insights into study programmes in Germany, Italy and Portugal. In R. Egetenmeyer R., S. Schmidt-Lauff S., & V. Boffo (Eds.), *Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalisation. Comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School, Frankfurt am Main* (pp. 133–146). Peter Lang.
- Shah, D. A., & Madden, L. V. (2004). Nonparametric analysis of ordinal data in designed factorial experiments. *Phytopathology*, 94(1), 33–43. <https://doi.org/10.1094/PHYTO.2004.94.1.33>
- Sheatsley, P. (1983). Questionnaire Construction and Item Writing. In P. Rossi, J. Wright & A. Anderson (Eds.), *Handbook of Survey Research* (pp. 195–230). Academic Press.
- Singh, S., & Assinger, P. (2016). Policy and Governance for the Professionalization of Adult Education. In R. Egetenmeyer R., S. Schmidt-Lauff S., & V. Boffo (Eds.), *Adult learning and education in international contexts: Future challenges for its professionalisation. Comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School, Frankfurt am Main* (pp. 53–64). Peter Lang.
- Singh, S., Molina-Naar, M., & Ehlers, S. (2020). Politike za profesionalizaciju učenja i obrazovanja odraslih - uporedna studija iz Indije, Kolumbije i Danske. *Andragoške Studije*, (2), 33–61. <https://doi.org/10.5937/AndStud2002033S>
- Smith, C., Hofer, J., Gillespie, M., Solomon, M. and Rowe, K. (2008). *How Teacher Change: A Study of Professional Development in adult education*. Harvard Graduate School of Education.
- Staab, M. (2019). Profesionalni samokoncept zapsolenih u sferi obrazovanja odraslih u Srbiji – saznanja iz kvalitativne istraživačke studije. *Andragoške Studije*, (2), 9–25.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine („Sl. Glasnik RS”, 107/2012)
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine („Sl. Glasnik RS”, br. 63/2021)
- Strauch, A., Radtke, M., & Lupou, R. (2010). *Flexible pathways towards professionalisation: Senior adult educators in Europe*. WBV.
- Steiner, P. (2013). The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept. *Andragoške Studije*, (1), 9–22.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Szalavetz, A. (2018). Ipari fejlődés és munka a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány*, 179(1), 55–60.
- Szerb, L., & Lukovszki, L. (2013). Magyar egyetemi hallgatók vállalkozási attitűdjei és az attitűdöket befolyásoló tényezők elemzése a GUESSS-felmérés adatai alapján – Kik is akarnak ténylegesen vállalkozni? *Budapest Management Review*, 44 (7-8), 30–40. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2013.07.03>
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S., & Osterlind, S.J. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

- Tagliabue, S., Crocetti, E., & Lanz, M. (2015). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: Variable- and person-centered approaches. *Journal of Youth Studies*, 19(3), 374–388. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1074985>
- Tarling, R. (2008). *Statistical Modelling for Social Researchers: Principles and Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203929483>
- Tennant, M. (2003). *Psychology and adult learning*. Routledge.
- Tomanović, S. (2012). Promene u tranziciji u odraslost mladih u Srbiji između 2003. i 2011. godine. *Sociologija*, 54(2), 227–243.
- Tomanović, S., & Ignjatović, S. (2006). Stavovi prema tranziciji u odraslost među mladima u Srbiji. *Sociologija*, 48(1), 55–72.
- Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). *Sensitive questions in surveys*. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- T. Kiss, T. (2008): A népművelőtől az andragógusig. *Tudomány és társadalom*, 8(1), 37–44.
- Tindel, C., & Sprau, K. (1980). Competencies of Adult Educators: A Survey of Thirteen Employment Areas. *The Journal of Continuing Higher Education*, 28(4), 21–24. <https://doi.org/10.1080/07377366.1980.10401263>
- Tolbert, M. (2011). *Professional Development for Adult Education Instructors*. *State Policy Update*. National Institute for Literacy.
- The World Bank, 2019. Government expenditure on education, total (% of GDP) <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS> [2023.03.03.]
- The World Bank, 2019a Government expenditure on education, total (% of government expenditure). <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS> [2023.03.03.]
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J., & Woodyard, E. (1928). *Adult learning*. Macmillan.
- Törő, L. (2015). A délszláv háború történelmi okai, eseményei és következményei. *Hadtudományi Szemle*, 8(1), 270–282.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010). *CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: Final Report*. UNESCO Institute for Lifelong Learning
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010a). *Belém Framework for Action*. UNESCO Institute for Lifelong Learning
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *Global Report on Adult Learning and Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education: The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016a): Monitoring survey results for Serbia. <https://uil.unesco.org/i/doc/adult-education/grale-3/national-reports/serbia.pdf> [2023.03.03.]
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017 - Progress, challenges, and opportunities: The status of adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019). *4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning; Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association; German Institute for Adult Education. Leibniz Centre for Lifelong Learning; International Council for Adult Education (2021). *Curriculum globALE: competency framework for adult educators*. UNESCO Institute for Lifelong Learning

- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Lifelong learning opportunities for all. Medium-Term Strategy 2022-2029*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022a). *5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change; executive summary*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022b). *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306> [2023.03.03.]
- Uredba o katalogu radnig mesta u javnim sluzbama i drugim organizacijama u javnom sektoru („Sl. Glasnik RS”, br. 81/17, 6/18, 43/18)
- Ursin, J., & Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274>
- van Dellen, T., & Cohen-Scali, V. (2015). The transformative potential of workplace learning: Construction of identity in learning spaces. *International Review of Education*, 61(6), 725–734. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9528-3>
- van Dellen, T., & Yurtmaz, D. (2017). The experience of adult learning professionals with workplaces as learning spaces. In A. Ostendorf, & K. C. Permpoonwiwat (Eds.), *Workplaces as Learning Spaces – conceptual and empirical insights* (pp. 55–84). Innsburck University Press, Innsburg.
- Van der Berg, S. (2008). *Poverty and Education*. The International Institute for Educational Planning, The International Academy of Education (IAE).
- VINEPAC project. (2008). *Handbook for the use of validpack for the validation of psycho-pedagogical adult-educator’s competences*. VINEPAC.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>
- Wahlgren, B. (2016). Adult educators’ core competences. *International Review of Education*, 62(3), 343–353.
- Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158.
- Wilson, A. L. (2001). Professionalization: A politics of identity. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(91), 73–83. <https://doi.org/10.1002/ace.33>
- Wong, S.-C. (2020). Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(3), 95–114. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i3/8223>
- Wright, P. (1951). That is a „Profession”. *The Canadian Bar Review*, 29(7), 748–757.
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (1991). Growth coping, work satisfaction and turnover: A longitudinal study. *Journal of Business and Psychology*, 6(1), 133–145. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01013689> [2023.03.03.]
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf [2023.03.03.]
- Zakon o obrazovanju odraslih („Sl. Glasnik RS”, br. 55/2013)
- Zakon o planskom sistemu Republike Srbije („Sl. Glasnik RS”, br. 30/2018)
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. Glasnik RS”, br. 27/18)

- Zakon o zdravstvenom osiguranju („Sl. Glasnik RS”, br. 25/2019)
- Zakon o visokom obrazovanju („Sl. Glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019, 6/2020 - dr. zakoni, 11/2021 - autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 - dr. zakon)
- Zagir, T., & Dorner, H. (2021). Adult learning facilitators' professional identity. An exploratory review based on a selection of empirical studies. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4(2), 44–51.
- Zarifis, G.K., & Papadimitriou, A.G. (2015). What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines. *Andragoške Studije*, (2), 9–22.
- Zarifis, G.K., & Papadimitriou, A.G. (2020). Voicing the Learners: A Study of Higher Education Students' Views on Developing Adult Educators' Professional Skills and Competences. In M. N. Gravani, G. Zarifis, G., & Jögi, L. (Eds.), *The Role of Higher Education in the Professionalization of Adult Educators* (pp. 10–31). Cambridge Scholars Publishing.
- Zrinszky, L. (1996). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. OKKER Oktatási Iroda.
2013. évi LXXVII. Törvény a felnőttképzésről
- 11/2020. (II. 7.) Korm. Rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A tudományos értekezés logikai felépítésének modellje	6
2. ábra. A szakmai identitás alakulása az egyetemi tanulmányok kontextusában	22
3. ábra. Négyszintű Diverzitás-modell.....	24
4. ábra. A kompetencia-alapú megközelítés előnyei a szakmák esetében	32
5. ábra. A vizsgált nemzetközi kutatásokban előforduló kompetenciacsoportok	42
6. ábra. Oktatási ráfordítások mértéke, bruttó hazai termék (%)	48
7. ábra. A 25-64 év közötti lakosság felnőttnevelésben történő részvétele 2021-ben, nemzetközi kimutatás	56
8. ábra. A szerbiai felnőttnevelési rendszer	57
9. ábra. Intézmény- és programakkreditációban résztvevő intézmények száma 2016 és 2021 között .	61
10. ábra. A felnőttnevelés témakörében írt disszertációk száma és intézményi megoszlása Magyarországon, 2007-2020	82
11. ábra. Az andragógiai és pedagógiai témájú disszertációk védésének száma Magyarországon, 2006 és 2020 között	82
12. ábra. Az SZTE és a BE neveléstudományi doktori programok tantárgycsoportjai.....	84
13. ábra. Az interjúk lekérdézés témakörei	85
14. ábra. A szerbiai felnőttnevelési rendszer SWOT-elemzése	89
15. ábra. A minta nemek szerinti megoszlása (%).....	98
16. ábra. A minta életkorok szerinti megoszlása (%).....	98
17. ábra. Az intézményi részminták korcsoport szerinti megoszlása.....	99
18. ábra. A szakemberek szakmai végzettsége intézménytípusok mentén, az ISCED-13 besorolás alapján (%).....	101
19. ábra. A kutatás területi lefedettsége régiók és körzetek szerint	102
20. ábra. A szakemberek intézményi székhely szerinti megoszlása (%)	102
21. ábra. A szakemberek munkaszerződés-típus szerinti megoszlása (%)	103
22. ábra. A részmunkaidős és teljes munkaidős alkalmazás megoszlása az oktatói munkakörben, intézménytípus szerint	104
23. ábra. A részmunkaidős és teljes munkaidős foglalkoztatás korcsoportok szerinti megoszlása	105
24. ábra. A felnőttnevelési szakemberek biztonságérzete (%).....	108
25. ábra. A felnőttnevelési szakemberek szakmában eltöltött éveinek száma, intézményi típusok szerint.....	111
26. ábra. Az egyén életkora a szakmába történő belépéskor (%).....	112
27. ábra. A szakmába lépés szándéka (%)	112
28. ábra. A szakmába lépés indoka	113
29. ábra. A felnőttnevelési intézményekben megjelenő szakmai tevékenységek	116
30. ábra. A felnőttnevelési munkakör betöltéséhez szükséges szakmai végzettség iránti foglalkoztatói elvárás	118
31. ábra. A felnőttnevelési munkakör betöltéséhez szükséges szakmai és didaktikai-módszertani tapasztalat iránti foglalkoztatói elvárás, intézményi típusok szerint.....	119
32. ábra. A munkavégzés során felmerülő nehézségek előzetes és a faktoranalízis eredményeként létrejött modellje	123
33. ábra. A szakemberek andragógiai-didaktikai felkészülésének megoszlása a továbbképzés szervezője szerint	127
34. ábra. A kötelező továbbképzésben való részvétel megíúsulásának indokai az FOOO intézményeiben	128
35. ábra. A kötelező továbbképzésben való részvétel megíúsulásának indokai a JPOA intézményeiben	129

36. ábra. A szakmai fejlődés iránti attitűd faktormodellje	133
37. ábra. A felnőttnevelési szakemberek által identifikált fejlesztendő kompetenciák	139
38. ábra. A felnőttnevelés szükségességére vonatkozó állítások kódleltára és gyakorisága.....	140
39. ábra. A felnőttnevelés alapfunkciói és a kódok kapcsolata.....	143
40. ábra. A felnőttneveléssel összefüggő nézetek intézményi-típus szerinti megoszlása.....	144
41. ábra. A felnőttnevelés szubjektív jelentésével összefüggő kódok listája.....	145
42. ábra. Az eltérő didaktikai-módszertani igények intézményi-típus szerinti megoszlása.....	146
43. ábra. A felnőttnevelési szakemberek változó elnevezései	149
44. ábra. A felnőttnevelési szakemberek felelősségére vonatkozó válaszok kódstruktúrája	151
45. A felnőttnevelési szakemberek attitűdje a COVID-19 okozta változásokkal összefüggésben	153

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Szerbiában, Magyarországon és az Európai Unióban használatos terminológiák.....	5
2. táblázat. Szakmai jellemzők a taxonómiai modellalkotók körében	9
3. táblázat. A felnőttnevelés funkcióinak csoportosítása	16
4. táblázat. Releváns nemzetközi kompetencia-kutatások	35
5. táblázat. Az AGADE projekt által identifikált nem formális felnőttoktatói kompetencialista	36
6. táblázat. VINEPAC projekt által identifikált tréneri kompetencialista.....	37
7. táblázat. Flexi-Path Toolkit projekt által identifikált felnőttoktatói kompetencialista.....	38
8. táblázat. QF2TEACH projekt által identifikált, tanulási facilitátorok kompetencialistája	39
9. táblázat. Buiskool et al. (2010) által identifikált felnőttnevelési szakemberek kompetencialistája ..	41
10. táblázat. A vizsgált nemzetközi kutatásokban leggyakrabban előforduló kompetenciák	43
11. táblázat. Az Oktatásfejlesztési stratégia 2020 akciótervének felnőttnevelést érintő célkitűzései ...	53
12. táblázat. Az FOOO iskolákban alkalmazott felnőttoktatók számának alakulása a 2016/17-es tanévtől kezdődően	60
13. táblázat. A 2016 és 2021 között engedélyezett képzések munkaterület-szerinti besorolása.....	63
14. táblázat. Felnőttneveléshez kötődő foglalkozások Szerbiában	65
15. táblázat. Az állami oktatási intézményekben betölthető felnőttnevelési munkakörök	66
16. táblázat. Az andragógus, andragógus asszisztens és felnőttnevelési koordinátor munkakörök ismertetése.....	67
17. táblázat. Az andragógia BA, MA és PhD képzések tantárgyainak száma	70
18. táblázat. A kötelező továbbképzések részvételi arányszámának modulonkénti összehasonlítása a JPOA intézmények körében, 2017 és 2021 között	73
19. táblázat. A doktori értekezés alapjául szolgáló kutatások jellemzői	75
20. táblázat. A kutatás során felhasznált dokumentumok jegyzéke.....	78
21. táblázat. Domináns tantárgycsoportok és az azokhoz tartozó tantárgyak száma a Szegedi Tudományegyetem közösség-szervezés és a Belgrádi Egyetem andragógia alapképzésekben	80
22. táblázat. Az andragógia mesterképzés tantárgyainak száma és kreditértéke, SZTE és BE	80
23. táblázat. Az SZTE és BE andragógia mesterképzés domináns tantárgycsoportjai és az azokhoz tartozó tantárgyak száma.....	81
24. táblázat. Az interjúalanyok jellemzői.....	86
25. táblázat. A mérőeszköz tartalmi jellemzői.....	93
26. táblázat. A kutatás populációjának nagysága.....	96
27. táblázat. Az intézménytípus és az iskolai végzettség közötti kapcsolat feltárására irányuló Mann-Whitney próba eredményei	100
28. táblázat. A résztvevők szakmai végzettsége az ISCED-13 besorolása alapján.....	100
29. táblázat. A felnőttnevelési szerepek gyakorisági mutatói	106
30. táblázat. A szerződéstípus és az identifikált munkahelyi szerepek keresztábra-elemzésének eredményei (%).....	106
31. táblázat. A felnőttnevelési szakemberek bérezéssel kapcsolatos elégedettsége.....	107
32. táblázat. A biztonságérzet és a bér nagyságának és szubjektív megítélésének összefüggésvizsgálata	108
33. táblázat. Multinomiális logisztikus regresszió vizsgálatának eredményei a munkaerő-piaci és pénzügyi biztonságérzet elemzésében	110
34. táblázat. A válaszadók felnőttnevelésben eltöltött tapasztalati éveinek leíró statisztikája.....	111
35. táblázat. A szakmába lépés szándéka és indoka közötti Mann Whitney U próba eredményei	113
36. táblázat. A felnőttnevelési tevékenység végzésének tervezett ideje és a szakmába lépés indoka közötti Mann-Whitney U próba eredményei.....	114
37. táblázat. A felnőttnevelési szakemberek előző foglalkozásának szakmai területi besorolása és gyakorisága	115

38. táblázat. A felnőttnevelési munkakörökben előforduló tevékenységek gyakorisági mutatói	117
39. táblázat. A felnőttnevelési munkával párhuzamosan végzett munkatevékenység szakmai besorolása és gyakorisági mutatói	117
40. táblázat. A felnőttnevelési munkakör betöltéséhez szükséges szakmai- és didaktikai-módszertani tapasztalat iránti foglalkoztatói elvárás.....	118
41. táblázat. A munkavégzés során felmerülő nehézségekre vonatkozó Likert-skála itemeinek gyakorisági mutatói.....	121
42. táblázat. A munkavégzés során felmerülő nehézségekre vonatkozó Likert-skála itemeinek korrelációja	122
43. táblázat. A munkavégzés során felmerülő nehézségek feltáró faktorelemzésének eredményei ...	123
44. táblázat. Hétköznapi nehézségek faktorváltozói és egyéb változók közötti összefüggésvizsgálat eredményei.....	124
45. táblázat. A jogszabály által előírt kötelező továbbképzésben való részvétel, modulok szerint, az FOOO és JPOA intézményeiben (fő).....	127
46. táblázat. A továbbképzésben való részvétel összefüggésvizsgálatai keresztábla segítségével, intézménytípusok szerint	129
47. táblázat. A továbbképzésben való részvétel összefüggésvizsgálatai Mann-Whitney U próbával	130
48. táblázat. A továbbképzésben való részvétel összefüggésvizsgálatai (Kendall tau-b korrelációs összefüggések).....	131
49. táblázat. A szakmai fejlődés attitűdskála tételeinek leíró statisztikája.....	132
50. táblázat. A szakmai fejlődés iránti attitűdre irányuló feltáró faktorelemzés eredményei	133
51. táblázat. Munkaszerződés típusai és az 1. faktor közötti összefüggések vizsgálata Mann-Whitney U próbával	135
52. táblázat. A 2. faktor és a vizsgált változók összefüggései	136
53. táblázat. A fejlődés iránti elköteleződés faktor és a nehézségi faktorok közötti összefüggés vizsgálata	137
54. táblázat. A felnőttoktatási munkához nélkülözhetetlen kompetenciák listája.....	138
55. táblázat. A válaszok alapján identifikált felnőttkori sajátosságok	147
56. táblázat. A felnőttnevelési szakemberek leggyakrabban előforduló elnevezései.....	149
57. táblázat. A COVID-19 okozta változások a hétköznapi munkavégzésben.....	152
58. táblázat. Az értekezésben megfogalmazott hipotézisek eredményeinek ismertetése.....	156

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. MELLÉKLET - Interjúvázlat.....	190
2. MELLÉKLET – Magyar nyelvű kérdőív.....	193
3. MELLÉKLET – Szerb nyelvű kérdőív.....	214
4. MELLÉKLET – Másolat az intézményvezetők felkéréséről szóló levélről, magyar nyelven.....	235
5. MELLÉKLET - Az oktatásért felelős minisztérium által kiküldött körlevél másolata	236
6. MELLÉKLET - Eredetiségnyilatkozat	237

MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET - Interjúvázlat

1. Bevezetés, személyes adatok

- Bemutatkozás, a kutatás céljainak ismertetése
- Hangrögzítésre vonatkozó engedély kérése
- Rövid bemutatkozó kérése (iskolai végzettség, munkaköri tevékenység leírása, tapasztalati évek száma)

2. A szerb felnőttnevelés jelene

Általános helyzetkép, jellemzés (formális, nem formális felnőttnevelés, célok)

- Hogyan jellemezné az aktuális felnőttnevelési rendszert? (Fejlett, fejletlen, fejlődésben levő? Kiforratlan? Miért?)
- Ön mit gondol, milyen céljai vannak a felnőttnevelésnek Szerbiában?
- Mit gondol, milyen társadalmi, gazdasági probléma teszi szükségessé a felnőttnevelés rendszer megfelelő működését?
- Ezekre a problémákra a felnőttnevelés valóban megoldásként szolgálhat? Ha igen, milyen alapfeltételei vannak a sikernek? Ha nem, miért nem?
- Ön szerint a köztudatban elterjedt a felnőttnevelés és az élethosszig tartó tanulás fogalma?
- A lakosság részéről milyen a felnőttnevelés megítélése, elfogadása?
- Ön szerint mi befolyásolja leginkább a felnőttnevelés megvalósulását az országban?

Jogsabályi háttér jellemzői

- Ön milyennek ítéli meg a felnőttnevelési törvényt?
- Ön szerint a felnőttnevelési intézmények számára elfogadható és alkalmazható a törvény a gyakorlatban?
- Milyennek ítéli meg a törvény kiegészítő szabályzatait?
- Mit gondol, az Oktatásfejlesztési Stratégia 2020 dokumentumról, céljairól és a megvalósíthatóságáról?

Akkreditáció

- Ön hogyan vélekedik arról, hogy a felnőttnevelési intézmények államilag elismert státuszt kaphatnak?

- Mit gondol, ez a folyamat növelheti a képző intézmények és a résztvevők számát?
- Mit gondol, az elismertetés növeli a felnőttnevelés rendszerének társadalmi elfogadtatását és pozitív megítélését?
- Mit gondol, az engedélyeztetési eljárás megfelelő minőségbiztosítást nyújt a képző intézmények számára?
- Ön szerint a formális és nem formális felnőttneveléssel foglalkozó intézmények könnyedén tudtak alkalmazkodni az engedélyeztetési eljáráshoz?
- Ön szerint a képző intézmények rendelkeznek megfelelő tapasztalattal és előtudással ahhoz, hogy tartalmi, formai és szakmai szempontból is megfeleljenek az elismertetési eljárás követelményeinek? Pl képzési program írása, amely ezidáig nem volt kötelező

Formális felnőttnevelés intézmények (képzési repertoál, programok - OOO)

- Ön szerint minőségi szempontból hogyan valósul meg a formális felnőttnevelés – általános iskolai, középiskolai és felsőfokú - Szerbiában? (Megfelelő tudást biztosít a résztvevők számára? Megfelelően alkalmazkodik a felnőttek igényeihez?)
- Milyen információja van a *Druga sansa* programról, amely az általános iskolai felnőttneveléshez nyújt támogatást? Ön szerint milyen pozitív eredményei lehetnek a programnak? Mennyire tartja fontosnak az általános iskolai felnőttnevelés megvalósulását?
- Mit gondol, a középiskolai felnőttnevelés hogyan valósul meg a gyakorlatban? Ön szerint vannak-e hiányosságok a középiskolai felnőttnevelési programokban?
- A felsőoktatás Ön szerint biztosít-e helyet a felnőtteknek a részvételre?

Felnőttképzési intézmények (akkreditáció, képzési repertoál, programok - OOO)

- Ön hogyan jellemezné a nem formális felnőttnevelést Szerbiában? (Megfelelő tudást biztosít a résztvevők számára? Megfelelően alkalmazkodik a felnőttek igényeihez?)
- Ön szerint megfelelő számú intézmény foglalkozik nem formális felnőttneveléssel Szerbiában?
- Ön szerint a képzési intézmények milyen mértékben alkalmazkodnak a munkaerőpiac és a felnőtt lakosság igényeihez?

Minőség - szolgáltatás, ellenőrzés, felnőttképzők

- Ön szerint az engedélyezett képzések megfelelő ellenőrzés alatt állnak? Ki a felelős az ellenőrzés folyamatáért?
- Ön szerint melyek egy felnőttnevelési intézmény minőségi indikátorai? Milyen tényezőkön múlik a képzés sikere?
- Ön szerint a képzés lebonyolításában résztvevő egyének megfelelő tudással rendelkeznek a felnőttekkel való foglalkozáshoz?
- Ön szerint a realizátorok kellő felkészítést kapnak a tevékenység ellátásához?
- Hogyan ítéli meg a felnőttnevelési szakemberek szerepét a tanulási-tanítási folyamatban?

3. A szerb felnőttnevelés múltja

- Ön szerint mikortól kezdődött el a felnőttnevelési rendszer változása és minek hatására?
- Ön szerint az európai uniós csatlakozásnak milyen befolyása volt ebben?
- Hogyan jellemezné az azt megelőző felnőttnevelési rendszert?
- Hogyan jelenik meg az uniós szakpolitika a nemzeti szakpolitikában?
- Milyen látható eredményei vannak a fejlődési folyamatnak? Milyen eszközök implementálására került sor a csatlakozás hatására?

4. A szerb felnőttnevelési rendszer jövője

Aktuális helyzet változásának lehetőségei, tervek

- Ön szerint milyen irányba alakul a felnőttnevelés? Milyen lehetőségek rejlenek a terület fejlesztésében?
- Milyen aktuális terveket tartunk számon a felnőttnevelési rendszer fejlesztésével kapcsolatban?
- Ön szerint milyen mértékű fejlődés várható az elkövetkezendő években?

Az alrendszer jellemzése, fejlődési tendenciája

- Ön szerint melyek az aktuális felnőttnevelési rendszer és szakpolitika előnyei és hátrányai?
- Ön szerint milyen fejlesztési folyamatok szükségesek a megfelelő minőségű felnőttnevelési rendszer kiépítéséhez?

5. Visszacsatolás

- Kérem, foglalja össze röviden a következtetéseit a felnőttnevelés rendszerre vonatkozóan.
- Kérem, ismertesse azokat a témával kapcsolatos gondolatait, amelyeket az interjú során nem volt lehetősége megosztani.

A JPOA és FOOO felnőttnevelési intézményekben dolgozó felnőttoktatók foglalkoztatási jellemzőinek, valamint a szakemberképzéssel és a felnőttneveléssel, mint szakmával összefüggő véleményének és attitűdjeinek vizsgálata

Tisztelt Felnőttoktató!

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként tudományos kutatást végzek a szerb felnőttnevelési rendszer sajátosságairól és a felnőttoktatók munkaerő-piaci és képzési jellemzőiről. Jelen kérdőíves felmérés célja az államilag elismert képzésszervező intézményekben (JPOA) és a felnőttek általános iskoláiban (FOOO) dolgozó felnőttoktatók foglalkoztatási jellemzőinek feltárása, illetve a felnőttneveléssel, mint szakmával összefüggő vélemények és attitűdök, valamint a szakmai fejlődési igények megismerése.

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim, az eredmények feldolgozása a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak betartásával történik. A kutatás során kapott eredményeket tudományos fórumokon ismertetem és publikálom a szakmai nyilvánosság számára.

A kérdőív kitöltése körülbelül 20-25 percet vesz igénybe.

Kérem, hogy a kérdőívet legkésőbb **2021. január 31-ig** töltsse ki!

A kérdőív kérdései kizárólag a JPOA vagy FOOO felnőttnevelési intézményben betöltött oktatói szerepkörökre vonatkoznak. Abban az esetben, ha Ön egy időben több felnőttnevelési intézményben foglalkoztatott, kérem, hogy arra az intézményre és pozícióra vonatkozóan töltsse ki a kérdőívet, amelyben teljes munkaidőben alkalmazták. Amennyiben egyéb jogviszonnyal foglalkoztatják, akkor arra az intézményre vonatkozóan töltsse ki a kérdőívet, amelyikben több munkaórát dolgozik!

Köszönöm az együttműködését, amellyel hozzájárul a kutatói munka megvalósulásához!

Beszédes Viktória

SZTE Neveléstudományi Doktori iskola

Email cím: bes.viktoria@gmail.com; bes.viktoria@edu.u-szeged.hu

Kérdőív indítása →

A JPOA és FOOO felnőttnevelési intézményekben dolgozó felnőttoktatók foglalkoztatási jellemzőinek, valamint a szakemberképzéssel és a felnőttneveléssel, mint szakmával összefüggő véleményének és attitűdjeinek vizsgálata

Hozzájárulási nyilatkozat *

Hozzájárulok, hogy a kutatás vezetője az anonimitás és a személyiségi jogok tiszteletben tartásával kutatási célra használja fel a kérdőív adatait és tudomásul vettem, hogy a kutatásban való részvételem önkéntes.

a) Igen, hozzájárulok.

b) Nem, nem járulok hozzá.

OK ✓

Következő >

I. ÁLTALÁNOS ADATOK

1. Kérem, jelölje meg melyik nemhez tartozik! *

a) Férfi

b) Nő

OK ✓

2. Melyik évben született? *

(Kérem, írja le az évszámot!)

Ide írja válaszát

OK ✓

3. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Szakiskola (3 év)

b) Szakközépiskola, gimnázium (4 év)

c) Főiskola

d) Egyetemi végzettség – alapképzés

e) Egyetemi végzettség – mesterképzés

f) PhD fokozat

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

4. Mi a szakképzettsége? *

(Kérem, írja le a választ!)

Ide írja válaszát

OK ✓

< Előző

Következő >

II. FOGLALKOZTATÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ KÉRDÉSEK

5. Melyik intézménytípusban végez felnőttoktatói tevékenységet? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Felnőttek általános iskolája (FOOO)

b) Nem formális felnőttnevelési (JPOA engedéllyel rendelkező) intézmény

Egyéb

Ide írja választát

OK ✓

6. Melyik településen van a foglalkoztató felnőttnevelési intézmény székhelye? *

(Kérem, írja le a választ!)

Ide írja választát

OK ✓

7. Milyen jogviszonyban foglalkoztatják a felnőttnevelési intézményben? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Teljes munkaidős, határozott időre szóló foglalkoztatott

b) Teljes munkaidős, határozatlan időre szóló foglalkoztatott

c) Részmunkaidős, határozott időre szóló foglalkoztatott

d) Részmunkaidős, határozatlan időre szóló foglalkoztatott

e) Megbízási jogviszony (rad po ugovoru o delu)

f) Kiegészítő munkáról szóló jogviszony (rad po ugovoru o dopunskom radu)

Egyéb

Ide írja választát

OK ✓

8. Mi az Ön betöltött pozíciója a felnőttnevelési intézményben? *

(Kérem, írja le a választ!)

Ide írja válaszát

OK ✓

9. Melyik évben kezdett el felnőttoktatással foglalkozni? *

(Kérem, írja le az évszámot!)

Ide írja válaszát

OK ✓

10. Kérem, jelölje meg az Önre jellemző állítást! *

a) Szándékaim szerint mindig is felnőttoktató szerettem volna lenni, így mindig is ezzel foglalkoztam.

b) Szándékaim szerint mindig is felnőttoktató szerettem volna lenni, de csak a karrierem egy későbbi szakaszában léptem be ebbe a szakmába.

c) Nem terveztem, hogy felnőttoktató leszek, más szakterületről kerültem a felnőttoktatói munkakörbe, de úgy érzem a jövőben is szeretnék ezzel foglalkozni.

d) Nem terveztem, hogy felnőttoktató leszek, más szakterületről kerültem a felnőttoktatói munkakörbe, de csak átmenetileg szeretnék ezzel foglalkozni.

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

11. Miért kezdett el felnőttneveléssel foglalkozni? *

(Kérem, jelölje meg az Önre leginkább jellemző legfeljebb 3 állítást!)

a) Támogatni akarom az élethosszig tartó tanulást.

b) Fontosnak tartom a felnőttkori tanulást.

c) Érdeklődöm a felnőttkori tanulás iránt.

d) Részt akarok venni a felnőttkori tanulási lehetőségek biztosításában és bővítésében.

e) Ez a szakma a főállásom mellett plusz bevételt biztosít számomra.

f) Muszáj volt, ha meg akarom tartani a munkahelyemet – a munkahelyem kötelezett arra, hogy az alapmunkaköröm helyett vagy mellett felnőttneveléssel foglalkozzák.

g) Támogatni szeretném a felnőtteket a tanulásukban, a munkaerőpiacon és a személyes életükben való boldogulásban.

h) Nem volt más munkahely.

i) Mindig is emberekkel szerettem volna foglalkozni.

j) Mindig is felnőttoktató szerettem volna lenni.

Egyéb, éspedig:

Ide írja válaszát

OK ✓

12. Milyen jellemző munkafeladatokat lát el a felnőttnevelési * intézményben, mint felnőttoktató?

(Kérem, jelölje meg a 3 legjellemzőbbet!)

a) Tanulási igények felmérése (a tanulók személyes lehetőségeinek és erősségeinek felmérése, tanulási tapasztalatok és előzetes tudás felmérése).

b) Képzés előkészítése, a képzéshez szükséges tárgyi feltételek biztosítása.

c) Oktatói tevékenységek, tanulási tevékenységek segítése.

d) A tanulók teljesítményértékelése (a tanulók haladásának és tudásának ellenőrzése és számonkérése).

e) A képzés/tantárgy megvalósulásának/sikerének értékelése.

f) Tanulók részére nyújtott tanácsadói tevékenység (a tanulóval kapcsolatban, karriertanácsadás, a tantárggyal kapcsolatos szakmai tanácsadás).

g) Tantervfejlesztés és képzésfejlesztés (hagyományos és online).

h) Képzési tananyag kidolgozása és fejlesztése.

i) Pénzügyi tevékenység (pénzügyi eszközök tervezése, kezelése).

j) Humán erőforrás tevékenység (a képzés megvalósításához szükséges személyi feltételek biztosítása, munkatársak menedzselése, munkatársak teljesítményértékelése, munkatársak szakmai fejlődésének felmérése és megszervezése, stb.).

k) Részvétel a felnőttnevelési intézmény vezetésében.

l) Marketing tevékenység (képzések iránti igényfelmérés, képzési programok hirdetése és reklámozása, képzési tájékoztatók készítése, tanulók toborzása).

m) Adminisztrációs tevékenység (mint pl. képzési dokumentáció vezetése, ügyfélfogadás és tájékoztatás, képzésre történő jelentkezések menedzselése, szerződések készítése, bizonyítványok kiállítása).

n) Mentori, tutori tevékenység online képzési programok megvalósításában.

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

13. Véleménye szerint az elvégzett munka mennyiségével, jellegével * és a munkával járó felelősség mértékével arányos bért kap?

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Igen, elégedett vagyok az aktuális bérem nagyságával.

b) Nem vagyok elégedett, véleményem szerint kevesebb bért kapok, mint amit az általam végzett munka indokolna.

c) Nem tudom megítélni.

OK ✓

14. Ön átlagosan mekkora órabértet kap a 12-es pontban megjelölt * felnőttoktatói tevékenységeiért?

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) 500 dinár alatt

b) 500-1200 dinár között

c) 1200 dinár felett

Egyéb

Ide írja választát

OK ✓

15. Volt-e előírás meghatározott szakmai végzettség a * felnőttoktatói munkakörének betöltéséhez?

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Nem volt szükség szakmai végzettségre.

b) Igen, szükség volt meghatározott szakmai végzettségre.

OK ✓

16. Milyen szakmai végzettség megléte szükséges a felnőttoktatói * munkakörének betöltéséhez?

(Kérem, írja le a választ!)

Ide írja válaszát

OK ✓

17. Volt-e elvárás szakmai vagy oktatói tapasztalat a jelenlegi * felnőttoktatói pozíciója betöltéséhez?

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Igen, szakmai tapasztalattal kellett rendelkeznem a képzés/oktatott tantárgy szakterületén.

b) Igen, oktatói tapasztalattal kellett rendelkeznem.

c) Szakmai és oktatói tapasztalat is elvárás volt.

d) Nem volt elvárás sem oktatói sem szakmai tapasztalat.

OK ✓

18. Munkahelyi (foglalkoztatási és megélhetési) szempontból * biztonságosnak érzi-e az aktuális felnőttoktatói pozícióját?

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Nem érzem sem megélhetési, sem pedig foglalkoztatási szempontból biztonságosnak a munkahelyemet.

b) Csak anyagi/megélhetési szempontból érzem biztonságosnak a munkahelyemet (elegendő bevételt nyújt a számomra, arányosan a munka mennyiségével, jellegével és a munkával járó felelősséggel).

c) Csak foglalkoztatási szempontból érzem biztonságosnak a munkahelyemet (amelyre hosszútávon is számíthatok).

d) Igen, megélhetési és foglalkoztatási szempontból is biztonságosnak érzem a munkahelyemet.

e) Nem tudom megítélni.

Kérem, röviden indokolja meg a választát!

Ide írja válaszát

OK ✓

19. Dolgozott-e más szakmában / munkaterületen ezt megelőzően? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Nem dolgoztam máshol ezt megelőzően.

b) Ugyanebben a szakmában, felnőttoktatóként dolgoztam.

c) Korábban más szakmában/munkaterületen dolgoztam. ✓

OK ✓

20. Korábban az alábbi szakmában/munkaterületen dolgoztam: *

(Kérem, írja le a megfelelő választ!)

Ide írja válaszát

OK ✓

21. Milyen felnőttnevelési intézményben dolgozott ezt megelőzően? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Felnőttek általános iskolája (osnovno obrazovanje odraslih)

b) Nem formális felnőttnevelés - JPOA engedéllyel rendelkező intézmény

Egyéb, éspedig:

Ide írja válaszát

OK ✓

22. Dolgozik-e jelenleg másik munkahelyen is? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Nem, a felnőttoktatói munkahelyem az egyetlen.

b) Igen.

OK ✓

23. Mely szakterülethez tartozik a másik munkahelyen betöltött pozíciója? (Pl. oktatás, kereskedelem, pénzügy, stb.) *


(Kérem, írja le a megfelelő választ!)

Ide írja válaszát

OK ✓

24. Örömet okoz-e Önnek a felnőttoktatói munka? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Többnyire igen 

b) Többnyire nem

OK 

25. Kérem, röviden fogalmazza meg, hogy mi okozza Önnek a * legnagyobb örömet a felnőttoktatói munkája során!

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift + Enter

OK 

26. Kérem, röviden fogalmazza meg, hogy miért nem okoz Önnek * örömet a felnőttoktatói munkája!

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift + Enter

OK 

27. Kérem, jelölje meg, hogy az alábbi jelenségek milyen mértékben * jelentenek Önnek nehézséget a munkája során!

1 – egyáltalán nem jelent nehézséget; 2 – kis mértékben jelent nehézséget; 3 – nagyobb mértékben jelent nehézséget; 4 – jelentős mértékben jelent nehézséget

1. Több korosztály van egy csoportban

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. Eltérő tapasztalattal és tudással rendelkezők vannak egy csoportban

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy gyakorlatorientált legyen

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Az oktatónak a tananyagot gyakorlatorientáltan kell közvetíteni

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. A tananyagnak problémaközpontúnak kell lennie

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6. A felnőttek igénylik a partneri, kölcsönös tiszteletet

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7. Az egy csoportban lévő felnőttek eltérő tanulási motivációkkal rendelkeznek

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Változatos oktatási-didaktikai módszereket kell alkalmazni

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9. A felnőttek másként tanulnak, mint a gyermekek

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

10. A felnőtteknek más tanulási igényeik mutatkoznak, mint a gyermekeknek

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

11. A tananyagot összhangba kell hozni a felnőttek előzetes tudásával.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

III. A FELNŐTTOKTATÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉVEL ÖSSZEFÜGGŐ KÉRDÉSEK

28. Részesült-e élete során andragógiai-didaktikai felkészítésben? *

(Kérem, jelölje meg a megfelelő választ!)

a) Igen

b) Nem

OK

29. Hol részesült andragógiai-didaktikai felkészítésben? *

(Több lehetőség megjelölése is lehetséges!)

a) Tanulmányaim során a felsőoktatásban.

b) Az előző vagy jelenlegi munkám során, a foglalkoztató intézmény által szervezett/támogatott belső vagy külső képzésén.

c) Önállóan vettem részt a felnőttek tanításával összefüggő kompetenciafejlesztésen, amelyet más intézmény szervezett.

d) A Belgrádi Egyetem által szervezett kötelezően teljesítendő, andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztő képzésen.

Egyéb

Ide írja válaszát

OK

30. Ön ezidáig mely modulokat teljesítette a Felnőttnevelési törvény (55/2013) és annak kiegészítő szabályzata (89/2015) alapján előírt, kötelezően teljesítendő andragógiai-didaktikai kompetenciafejlesztő (8 db) modulok közül, amelyet a Belgrádi Egyetem bonyolít le? (Kérem, jelölje meg a megfelelő válaszokat!)

(Kérem, jelölje meg a megfelelő válaszokat!)

a) 1. Modul – A felnőttek tanulásának alapelvei, jellemzői és stílusai

b) 2. Modul – Felnőttek motiválása a tanulásban

c) 3. Modul – Tervezés, szervezés és értékelés a felnőttnevelésben

d) 4. Modul – Módszerek és technikák a felnőttek interaktív oktatásában

e) 5. Modul – Felnőtt csoportok vezetése

f) 6. Modul – Felnőtt résztvevők teljesítményértékelésének módszerei és technikái

g) 7. Modul – Individualizáció a felnőttnevelésben, valamint tanulási nehézségekkel és fogyatékkal rendelkező felnőttekkel történő foglalkozás

h) 8. Modul – Képzési programfejlesztés a felnőttnevelésben

i) Nem vettem részt a képzésben.

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

31. Kérem, röviden indokolja meg, hogy miért nem vett részt a *
kötelezően teljesítendő andragógiai-didaktikai
kompetenciafejlesztő képzésen, amelyet a Belgrádi Egyetem
bonyolít le?

(Kérem, írja le a megfelelő választ!)

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift ↑ + Enter ↵

OK ✓

32. Ön mely modulokat teljesítette az általános iskolai *
felnőttnevelésre vonatkozó 13/13-as szabályzat szerint előírt
integrált továbbképzési program moduljai közül? (Több válasz
megjelölése is lehetséges!)

(Több válasz megjelölése is lehetséges!)

a) 1. Modul – általános andragógiai kompetenciák fejlesztésére irányuló továbbképzés (24 óra) ✓

b) 2. Modul – a tantárgyak képzési tervének és programjának megvalósítására vonatkozó
továbbképzés (16 óra)

c) 2. Modul – 16 + 40 óra

d) 3. Modul – andragógus-asszisztensi képzés (16 óra)

e) 4. Modul – a szakmai képzések megvalósítására vonatkozó továbbképzés a középiskolai
tanárok számára (16 óra)

f) Nem vettem részt a képzésben.

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

33. Kérem, röviden indokolja meg, hogy miért nem vett részt az *
általános iskolai felnőttnevelésre vonatkozó 13/13-as szabályzat
szerint előírt integrált továbbképzésen?

(Kérem, írja le a választ!)

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift ↑ + Enter ↵

OK ✓

34. Kérem, jelölje meg, hogy mennyire jellemzők Önre a következő ^{*} állítások!

1 – egyáltalán nem jellemző; 2 – inkább nem jellemző; 3 – inkább jellemző; 4 – teljes mértékben jellemző

1. Fontosnak tartom a folyamatos szakmai fejlődésemet

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Felkészültnek érzem magam a felnőttek oktatására

1	2	3	4
---	---	---	---

3. Részt vennék andragógiai-didaktikai felkészítésen, ha lenne rá lehetőségem

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Nincs szükségem továbbképzésre, remekül helytálok a munkahelyemen

1	2	3	4
---	---	---	---

5. Amit tanultam a továbbképzéseken, azt sikerül hasznosítanom a felnőttek tanításában

1	2	3	4
---	---	---	---

6. Nem okoz gondot a felnőttekkel való foglalkozás

1	2	3	4
---	---	---	---

7. A munkahelyem különböző módokon támogatja a szakmai fejlődésemet

1	2	3	4
---	---	---	---

8. A munkahelyem támogatja a kreativitásom és kezdeményezőkézségemet a felnőttoktatói munkában

1	2	3	4
---	---	---	---

9. Hiszek abban, hogy folyamatosan fejlődőm kell

1

2

3

4

10. A továbbképzés növelné a munkám minőségét

1

2

3

4

11. Szeretném, ha több lehetőségem lenne a szakmai fejlődésre

1

2

3

4

12. Az aktuális munkahelyem biztosítja a szakmai fejlődési lehetőséget

1

2

3

4

13. A továbbképzések nem növelték a mindennapi munkám hatékonyságát és minőségét

1

2

3

4

14. Elegendőnek tartom a rendelkezésre álló továbbképzések számát

1

2

3

4

15. Soknak tartom a kötelező továbbképzések számát

1

2

3

4

16. Sok hasznos információt elsajátítottam az eddigi továbbképzéseken, amelyekben részt vettem

1

2

3

4

OK ✓

35. Véleménye szerint melyek azok a kompetenciák, amelyek * nélkülözhetetlenek a sikeres felnőttoktatói munkához? Kérem, írjon le legfeljebb három kompetenciát, amelyek alá írja le szám formájában, hogy saját megítélése szerint Ön 1-10-es skálán milyen mértékben rendelkezik ezekkel a kompetenciákkal? (Például: kommunikációs készség, 5)

Kompetencia 1	Ide írja válaszát	1
2	Ide írja válaszát	1-10
Kompetencia 2	Ide írja válaszát	3
4	Ide írja válaszát	1-10
Kompetencia 3	Ide írja válaszát	5
6	Ide írja válaszát	1-10

OK ✓

36. A felnőttoktatói munkája minőségének növelése érdekében * mely kompetenciáit fejlesztené?

(Kérem, jelöljön meg legfeljebb három válaszlehetőséget!)

a) Kommunikációs készségek

b) Csoportvezetés

c) Konfliktuskezelés

d) A szakterületen belüli szakmai képességek fejlesztése

f) Tanulás segítése

g) Igényekhez igazodó tananyagtervezés és tananyagfejlesztés

h) A felnőtt tanuló tanulási igényeinek felmérése

i) A felnőtt előzetes tapasztalatainak felhasználása a tanulói környezetben

j) Saját oktatói gyakorlat értékelése

k) A felnőtt tanulók motiválása és inspirálása

l) A tanulási folyamat monitorozása

m) A tanulási eredmények értékelése

n) A tanuló előzetes tudásának felmérése

o) Motiváló tanulási környezet kialakítása

q) Nincs szükségem kompetencia-fejlesztésre

Egyéb

Ide írja válaszát

OK ✓

< Előző

Következő >

IV. SZAKMAI IDENTITÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ KÉRDÉSEK

37. Ön szerint szükség van-e a felnőttnevelésre? Kérem, röviden * indokolja meg a választát!

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift ↑ + Enter ↵

OK ✓

38. Mit jelent az Ön számára a felnőttnevelés? Kérem, röviden fejtse * ki a véleményét!

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift ↑ + Enter ↵

OK ✓

39. Ön szerint eltérő didaktikai-metodológiai felkészültséget * követel-e a felnőttek tanítása a gyermekek tanításával szemben?

a) Igen

b) Nem

OK ✓

40. Kérem, indokolja meg, hogy Ön szerint miért követel eltérő * didaktikai-metodológiai felkészültséget a felnőttek tanítása a gyermekek tanításával szemben?

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift ↑ + Enter ↵

OK ✓

41. Kérem, indokolja meg, hogy Ön szerint miért nem követel eltérő * didaktikai-metodológiai felkészültséget a felnőttek tanítása a gyermekek tanításával szemben?

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift ↑ + Enter ↵

OK ✓

42. Ön hogyan határozná meg saját magát a felnőttoktatói munkája * során? (mint pl. andragógus, andragógus tanár, tanár, oktató, tutor, mentor, pedagógus, előadó, tréner, stb)

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift + Enter

OK ✓

43. Hogyan definiálná a saját felnőttoktatói szerepét? Mit gondol, * mi az Ön szerepe és felelőssége a felnőttek tanulásának folyamatában?

(Kérem, röviden fejtse ki a véleményét!)

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift + Enter

OK ✓

44. Ön milyen esetleges változásokat tapasztal a felnőttoktatói * munkájában a COVID-19 vírusjárvány, és az ezzel összefüggő országos korlátozó rendelkezések hatására?

Ide írja válaszát

Sortöréshez használja: Shift + Enter

OK ✓

Köszönöm az együttműködését!

Amennyiben kérdése, javaslata merülne fel, vagy érdeklődik a kutatás eredményei iránt, kérem, érdeklődjön az alábbi e-mail címen: bes.viktoria@gmail.com; bes.viktoria@edu.u-szeged.hu.

< Előző

Küldés ↗

Istraživanje karakteristika radnog mesta nastavnika u obrazovanju odraslih i njihovih mišljenja i stavova u odnosu na profesionalizaciju i obrazovanje odraslih u JPOA i FOOO organizacijama

Poštovani Nastavniče/ce,

Kao student doktorskih studija na Institutu za Obrazovne Nauke na Univerzitetu u Segedinu sprovodim istraživanje u vezi karakteristika radnih mesta i profesionalizacije nastavnika u obrazovanju odraslih u Srbiji. Cilj istraživanja je proučavanje uslova rada nastavnika u obrazovanju odraslih u JPOA i FOOO organizacijama. Istražujem mišljenja i stavove u odnosu na profesionalizaciju i profesiju, kao i potrebe za stručnim razvojem.

Popunjavanje ankete je dobrovoljno i anonimno, a obrada rezultata se realizuje u skladu sa etičkim načelima o istraživanju u okviru društvenih nauka. Dobijene rezultate ću predstaviti na naučnim skupovima i u naučnim časopisima.

Popunjavanje ankete zahteva oko 20-25 minuta.

Molim Vas, anketu popunite najkasnije do **31. januara, 2021. godine**.

Anketa se odnosi isključivo na pozicije nastavnika odraslih u JPOA i FOOO organizacijama. Ukoliko ste zaposleni u obe navedene organizacije u ovom trenutku, molim Vas da anketu popunite u odnosu na organizaciju i poziciju gde ste stalno zaposleni. Ukoliko ni u jednoj organizaciji nemate stalni radni odnos, u tom slučaju anketu popunjavate u odnosu na organizaciju u kojoj imate više radnih sati u proseku.

Hvala Vam na saradnji, kojom podržavate realizaciju i uspeh naučnog istraživanja!

Viktorija Besedeš

Doktorska Škola za Obrazovne Nauke, Univerzitet u Segedinu

E-mail: bes.viktoria@gmail.com; bes.viktoria@edu.u-szeged.hu

Počni anketu

Istraživanje karakteristika radnog mesta nastavnika u obrazovanju odraslih i njihovih mišljenja i stavova u odnosu na profesionalizaciju i obrazovanje odraslih u JPOA i FOOO organizacijama

Izjava o saglasnosti *

Saglasan/na sam, da istraživač koristi moje podatke u cilju naučnog istraživanja, u skladu sa načelima anonimnosti i poštovanja prava ličnosti. Razumeo/la sam, da je učestvovanje u istraživanju dobrovoljno.

a) Da, saglasan/na sam.

b) Ne slažem se.

OK ✓

Sledeće >

I. OPŠTI PODACI

1. Molim Vas, označite kog ste pola. *

a) Muški

b) Ženski

OK ✓

2. Koje godine ste rođeni? *

(Molim Vas da napišete odgovor.)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

3. Koji je najviši stepen stručne spreme koji ste stekli? *

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Srednja stručna škola u trajanju od tri godine

b) Srednja stručna škola u trajanju od četiri godine ili gimnazija

c) Visoka škola strukovnih studija

d) Fakultet – osnovne studije

e) Fakultet – master studije

f) Doktorat

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

4. Koje zvanje imate? (npr. diplomirani psiholog, itd.) *

(Molim Vas da napišete odgovor.)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

< Prethodna

Sledeće >

II. PITANJA U VEZI SA ZAPOŠLJAVANJEM

5. U kojoj vrsti organizacije vršite aktivnosti vezane za obrazovanje * odraslih?

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Organizacije koje se bave osnovnim obrazovanjem odraslih

b) JPOA organizacija - neformalno obrazovanje odraslih

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

6. U kom gradu se nalazi sedište instituta obrazovanja odraslih u kojem * ste zaposleni?

(Molim Vas da napišete naziv mesta.)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

7. Koji tip ugovora imate u institutu u kojem ste zaposleni? *

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Puno radno vreme, na određeni period

b) Puno radno vreme, na neodređeni period

c) Nepuno radno vreme, na određeni period

d) Nepuno radno vreme, na neodređeni period

e) Ugovor o delu

f) Rad po ugovoru o dopunskom radu

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

8. Koji je naziv Vašeg trenutnog radnog mesta u instituciji za obrazovanje odraslih? *

(Molim Vas da napišete odgovor.)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

9. Koje godine ste započeli aktivnosti kao nastavnik za odrasle? *

(Molim Vas da napišete godinu.)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

10. Molim Vas, naznačite odgovor koji se odnosi na Vas. *

a) Želeo/la sam da postanem nastavnik za odrasle i to je razlog zbog čega sam počeo tim da se bavim.

b) Od početka sam hteo/la da budem nastavnik za odrasle, ali počeo/la sam da se bavim tim tek u kasnijoj etapi moje karijere.

c) Nisam planirao/la da ću biti nastavnik za odrasle, iz drugih oblasti sam došao/la na ovu poziciju, ali želim da se bavim sa tim i u budućnosti.

d) Nisam planirao/la da ću biti nastavnik za odrasle, iz drugih oblasti sam došao/la na ovu poziciju, ali i želim da se bavim tim samo privremeno.

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

11. Zašto ste počeli da se bavite obrazovanjem odraslih? *

(Molim Vas, naznačite najviše 3 odgovora koja se u najvećoj meri odnose na Vas.)

a) Želim svojim radom da podržim celoživotno učenje.

b) Učenje u odrasloj dobi smatram nužnim.

c) Lično sam zainteresovan/na za učenje u odraslom dobu.

d) Želim da učestvujem u obezbeđivanju i proširivanju mogućnosti učenja odraslih.

e) Ova struka mi daje mogućnost za dodatan izvor prihoda pored mog glavnog posla.

f) Morao/la sam, jer je to bio uslov da zadržim posao - moj poslodavac me je obavezao da se bavim obrazovanjem odraslih pored ili umesto mog primarnog posla.

g) Želim da pružim podršku odraslima u učenju, na tržištu i u privatnom životu.

h) Nije bilo drugog posla.

i) Oduvek sam hteo/la da radim sa ljudima.

j) Oduvek sam hteo/la da budem nastavnik za odrasle.

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

12. Koje radne zadatke obavljate trenutno u ustanovi za obrazovanje * odraslih?

(Molim Vas, naznačite 3 odgovora koja se u najvećoj meri odnosi na Vas.)

a) Analiza karakteristika odraslih vezano za učenje (procenjivanje ličnih mogućnosti i sposobnosti odraslih polaznika, procenjivanje iskustava u vezi učenja i prethodnih znanja)

b) Priprema obuka/kurseva

c) Nastavne aktivnosti i potpomaganje procesa učenja

d) Procenjivanje napredovanja i usvajanja znanja polaznika

e) Procenjivanje toka i uspeha obuke/kurseva

f) Aktivnosti savetovanja za polaznike (u vezi učenja, karijere, stručnih saveta u okviru kursa)

g) Razvoj nastavnog plana i programa (klasično i onlajn)

h) Izrada i razvoj materijala za učenje

i) Aktivnosti vezane za finansije (planiranje i rukovođenje finansijskim sredstvima)

j) Aktivnosti upravljanja ljudskim resursima (koordinacija zaposlenih, provera učinka zaposlenih, provera potrebnog stručnog usavršavanja, organizovanje obuka za usavršavanje, itd.)

k) Učestvovanje u upravljanju/vođenju instituta

l) Aktivnosti vezane za marketing (istraživanje potreba za obukama, oglašavanje i promocija obrazovnih programa, priprema informacija za kurseve i regrutovanje polaznika)

m) Administrativne aktivnosti (npr. vođenje dokumentacije/evdencije u vezi obuka/ kurseva, sastanak sa strankama i njihovo informisanje, koordinacija procesa prijave za obuke, izrada ugovora i izdavanje sertifikata)

n) Mentorisanje realizacije onlajn obuka za odrasle

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

13. Da li smatrate da primete adekvatnu platu u skladu sa * količinom, vrstom i odgovornošću posla koji obavljate?

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Da, zadovoljan/na sam sumom novca koji trenutno zaradjujem

b) Ne, nisam zadovoljan/na sa sumom novca koji trenutno zaradjujem, zato što smatram da dobijam manju platu nego što bi bilo adekvatno za posao koji obavljam

c) Ne mogu da procenim

OK ✓

14. Zamolila bih Vas da navedete koliko okvirno iznosi Vaša zarada * po satu, za aktivnosti nastavnika koje ste označili u pitanju pod rednim brojem 12.

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Ispod 500 dinara

b) Između 500 i 1200 dinara

c) Iznad 1200 dinara

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

15. Da li su tražili određeno zvanje za obavljanje posla na Vašoj * poziciji u organizaciji?

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Nisu tražili konkretno zvanje.

b) Da.

OK ✓

16. Koje zvanje je bilo traženo za obavljanje posla na Vašoj poziciji u * organizaciji?

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

17. Da li je stručno iskustvo ili iskustvo u obrazovanju bilo preduslov za * obavljanje poslova na Vašoj sadašnjoj poziciji kao nastavnik odraslih?

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Da, preduslov je bilo stručno iskustvo u oblasti kojoj pripada obuka/predmet koji predajem.

b) Da, preduslov je bio da imam iskustvo kao nastavnik u obrazovanju.

c) Da, preduslov je bio da imam i iskustvo u struci i iskustvo kao nastavnik u obrazovanju.

d) Nije bilo preduslova u smislu iskustva u struci ili kao nastavnika u obrazovanju.

OK ✓

18. Da li se osećate sigurno (u smislu finansija i zapošljavanja) na * Vašoj trenutnoj poziciji nastavnika u obrazovanju odraslih?

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Ne, ne osećam ni finansijsku sigurnost ni sigurnost radnog mesta

b) Samo u smislu finansija osećam da imam sigurno radno mesto (zadovoljan/ na sam prihodima, srazmerno količini, prirodi i odgovornosti posla).

c) Osećam se sigurno samo u pogledu ugovora o radu (imam sigurno radno mesto na kom mogu da ostanem duži vremenski period).

d) Da, osećam i finansijsku sigurnost i imam sigurno radno mesto.

e) Ne mogu da odlučim/procenim.

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

19. Da li ste na prethodnom poslu radili u drugoj struci? *

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Nisam imao/la drugi posao pre ovoga.

b) Na prethodnom poslu sam radio/la u istoj struci, kao nastavnik za odrasle.

c) Ranije sam radio/la u drugoj struci.

OK ✓

20. Ranije sam radio/la u sledećoj struci: *

(Molim Vas, napišite odgovor!)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

21. U kojoj vrsti institucije za obrazovanje odraslih ste ranije radili? *

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Organizacije koje se bave osnovnim obrazovanjem odraslih

b) JPOA organizacija - neformalno obrazovanje odraslih

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

22. Da li radite na drugom radnom mestu pored pozicije u obrazovanju odraslih? *

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Ne, radno mesto u obrazovanju odraslih je jedino koje imam u ovom trenutku.

b) Da. ✓

OK ✓

23. Kojoj oblasti pripada pozicija na kojoj radite na drugom radnom mestu? (npr. obrazovanje, trgovina, finansije, itd.) *


(Molim Vas, napišite odgovor.)

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

24. Da li Vas rad kao nastavnika odraslih čini srećnim? *

(Molim Vas, naznačite odgovor.)

a) Uglavnom da 

b) Uglavnom ne

OK 

**25. Molim Vas da ukratko obrazložite šta Vam najviše prčinjava *
zadovoljstvo na poziciji nastavnika za odrasle?**

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK 

**26. Molim Vas da ukratko obrazložite, koji su razlozi Vašeg *
nezadovoljstva tokom rada na poziciji nastavnika za odrasle?**

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK 

27. Molim Vas da označite u kojoj meri navedene stavke za Vas, kao * nastavnika u obrazovanju odraslih, predstavljaju izvor poteškoća u radu.

1 – uopšte ne predstavlja teškoću; 2 – u maloj meri predstavlja teškoću; 3 – u većoj meri predstavlja teškoću; 4 – u značajnoj meri predstavlja teškoću

1. Raznolika starosna struktura koja je prisutna u istoj grupi

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. U istoj grupi su osobe sa različitim nivoom znanja i iskustva

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. Kreiranje praktično orijentisanog sadržaja nastave

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Izvođenje praktično orijentisane nastave

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. Sadržaj nastave mora da bude kreiran tako da je orijentisan ka rešavanju problema

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6. Odrasle osobe zahtevaju neformalni, partnerski odnos

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7. Odrasle osobe u istoj grupi poseduju različite motivacije za učenje

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Potrebno je koristiti raznovrsne metodičko-didaktičke metode u nastavi

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9. Odrasli imaju drugačiji stil učenja u odnosu na decu

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

10. Odrasli imaju različite potrebe prilikom učenja u odnosu na decu

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

11. Sadržaj učenja je potrebno uskladiti sa prethodnim znanjem odraslih učesnika

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

< Prethodna

Sledeće >

III. PITANJA U VEZI RAZVOJA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

28. Da li ste učestvovali u obuci za razvoj andragoško-didaktičkih kompetencija? *

(Molim Vas, naznačite adekvatan odgovor.)

a) Da 

b) Ne

OK 

29. Gde ste učestvovali u obuci za razvoj andragoško-didaktičkih kompetencija? *

(Može se izabrati više ponuđenih odgovora.)

a) Tokom studija na fakultetu

b) U organizaciji u kojoj sam zaposlen/a (trenutno ili u prethodnoj organizaciji), na internoj ili eksternoj obuci koju je organizovao poslodavac

c) Samostalno sam tražio/la i učestvovao/la na obuci za unapređivanje kompetencija vezanih za učenje i obrazovanje odraslih, koju je organizovala druga organizacija

d) Učestvovao/la sam na zvaničnoj obuci za unapređivanje andragoško-didaktičkih kompetencija, koju je organizovao Univerzitet u Beogradu

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK 

30. U okviru zvanične obuke, koju predviđa Zakon o obrazovanju odraslih (55/2013) kao i pravilnik (89/2015), koju organizuje Univerzitet u Beogradu, koje programe od predviđenih 8 ste uspešno završili? *

(Može se izabrati više ponuđenih odgovora.)

a) 1. Modul – Osnovni principi, karakteristike i stilovi učenja odraslih

b) 2. Modul – Motivacija u učenju odraslih

c) 3. Modul – Planiranje, organizacija i evaluacija u obrazovanju odraslih

d) 4. Modul – Metode i tehnike interaktivnog obrazovnog rada sa odraslima

e) 5. Modul – Upravljanje i vođenje obrazovne grupe odraslih

f) 6. Modul – Metode i tehnike procene postignuća odraslih polaznika

g) 7. Modul – Individualizacija u obrazovanju odraslih i rad sa odraslima sa teškoćama i smetnjama u učenju

h) 8. Modul – Razvoj programa u obrazovanju odraslih

i) Nisam učestvovao/la u obuci.

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

31. Molim Vas, kratko obrazložite zašto niste učestvovali u *
obaveznoj zvaničnoj obuci za razvoj andragoško-didaktičkih
kompetencija na Univerzitetu u Beogradu?

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

32. U okviru zvanične obuke, koju predviđa Pravilnik (55/2013) *
vezano za realizacije plana i programa osnovnog obrazovanja
odraslih, koje programe ste uspešno završili?

(Može se izabrati više ponuđenih odgovora.)

a) 1. Modul – Osnovne andragoške veštine i izgradnja školskog tima (24 sati)

b) 2. Modul – Obuka nastavnika za ostvarivanje nastavnog plana i programa za FOOO (16 sati)

c) 2.2. Modul – Obuka nastavnika za ostvarivanje nastavnog plana i programa za predmete
Preduzetništvo, Osnovne životne veštine i Odgovorno življenje

d) 3. Modul – Obuka andragoških asistenta (16 sati)

e) 4. Modul – Obuka nastavnika srednjih stručnih škola za ostvarivanje stručnih obuka u okviru
FOOO (16 sati)

f) Nisam učestvovao/la u obuci.

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

33. Molim Vas, kratko obrazložite zašto niste učestvovali u obuku za *
razvoj andragoško-didaktičkih kompetencija, koju predviđa
Pravilnik (55/2013) vezano za realizacije plana i programa osnovnog
obrazovanje odraslih?

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

**34. Molim Vas, označite stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama, *
pri čemu brojevi imaju sledeća značenja:**

1 – uopšte se ne odnosi na mene; 2 – u velikoj meri se ne odnosi na mene; 3 – u izvesnoj meri se odnosi na mene; 4 – u potpunosti se odnosi na mene

1. Svoj profesionalni razvoj smatram izuzetno važnim

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Osećam se potpuno pripremljen/a za podučavanje odraslih

1	2	3	4
---	---	---	---

3. Učestvovao/la bih na unapređivanju andragoško-didaktičkih kompetencija, ukoliko bih imala priliku za to

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Nemam potrebu da se dalje unapređujem, zato što se vrlo dobro/uspešno snalazim na sadašnjoj poziciji kao nastavnik u obrazovanju odraslih

1	2	3	4
---	---	---	---

5. Uspešno koristim znanja i kompetencije u podučavanju odraslih, koje sam stekao/la na obuci za unapređivanje andragoško-didaktičkih kompetencija

1	2	3	4
---	---	---	---

6. Ne predstavlja mi problem da se bavim edukacijom odraslih

1	2	3	4
---	---	---	---

7. Moj sadašnji poslodavac na različite načine podržava moj profesionalni razvoj

1	2	3	4
---	---	---	---

8. Moj sadašnji poslodavac podržava moju kreativnost i moje inicijative u aktivnostima sa odraslima

1	2	3	4
---	---	---	---

9. Verujem da moram stalno da se razvijam

1	2	3	4
---	---	---	---

10. Stručno usavršavanje bi povećalo kvalitet mog rada

1	2	3	4
---	---	---	---

11. Voleo/la bih da imamo više mogućnosti za dalje usavršavanje

1	2	3	4
---	---	---	---

12. Moje sadašnje radno mesto obezbeđuje mogućnosti za profesionalni razvoj

1	2	3	4
---	---	---	---

13. Obuke za unapređivanje kompetencija nisu povećale efektivnost i kvalitet mog svakodnevnog rada

1	2	3	4
---	---	---	---

14. Smatram da postoji dovoljan broj dostupnih obuka za unapređivanje andragoško-didaktičkih kompetencija

1	2	3	4
---	---	---	---

15. Smatram da je broj obaveznih obuka za unapređivanje znanja i kompetencija više nego dovoljan

1	2	3	4
---	---	---	---

16. Puno korisnih informacija sam usvojio/la na dosadašnjim obukama za unapređivanje kompetencija u kojima sam učestvovao/la

1	2	3	4
---	---	---	---

OK ✓

35. Po Vama, koje kompetencije su nužne za uspešan rad* nastavnika za odrasle? Molim Vas da u prvoj koloni napišete najviše tri kompetencije, a u drugoj koloni napišite broj od 1 do 10, prema Vašoj proceni, u kojoj meri raspolazete tim kompetencijama. 1 (jedan) znači da uopšte ne raspolazete datom kompetencijom, a 10 (deset) znači da u potpunosti imate razvijenu navedenu kompetenciju.

Kompetencija 1

Ovde napišite Vaš odgovor

1

2

Ovde napišite Vaš odgovor

1-10

Kompetencija 2

Ovde napišite Vaš odgovor

3

4

Ovde napišite Vaš odgovor

1-10

Kompetencija 3

Ovde napišite Vaš odgovor

5

6

Ovde napišite Vaš odgovor

1-10

OK ✓

36. Koje kompetencije biste unapredili u cilju povećanja kvaliteta * svog rada u obrazovanju odraslih?

(Molim Vas, označite najviše 3 odgovora.)

a) Komunikacione veštine

b) Upravljanje grupama

c) Upravljanje konfliktima

d) Usko stručne veštine unutar Vaše struke

e) Izbor i korišćenje adekvatnih didaktičkih metoda i metoda u učenju odraslih

f) Pružanje pomoći u učenju

g) Planiranje nastavnog programa i razvoj sadržaja učenja u skladu sa očekivanjima odraslih

h) Procenjivanje zahteva odraslih u vezi učenja

i) Korišćenje prethodnih iskustava odraslih u sredini/okruženju učenja

j) Vrednovanje lične prakse u nastavi i učenju

k) Podsticanje motivacije odraslih osoba

l) Praćenje procesa učenja

m) Vrednovanje ishoda učenja

n) Procenjivanje prethodnih znanja odraslih

o) Stvaranje podsticajne radne atmosfere

q) Nemam potrebu za razvojem kompetencija

Ostalo

Ovde napišite Vaš odgovor

OK ✓

< Prethodna

Sledeće >

IV. OSNOVNA PITANJA U VEZI STRUČNOG IDENTITETA

37. Po Vašem mišljenju, da li ima potrebe za obrazovanjem *
odraslih? Molim Vas, kratko obrazložite svoje mišljenje.

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

38. Šta za Vas znači obrazovanje odraslih? Molim Vas, kratko
obrazložite svoje mišljenje. *

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

39. Prema Vašem mišljenju, da li obrazovanje odraslih zahteva drugačiju *
didaktičko-metodičku pripremu u odnosu na pripremu za obrazovanje
dece?

a) Da

b) Ne

OK ✓

40. Molim Vas da pojasnite zašto obrazovanje odraslih zahteva drugačiju *
didaktičko-metodičku pripremu u odnosu na pripremu za obrazovanje
dece?

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

41. Molim Vas da pojasnite zašto didaktičko-metodička priprema za *
obrazovanje odraslih ne zahteva drugačiju pripremu u odnosu na
pripremu za obrazovanje dece?

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

42. Vi sebe, kada radite u obrazovanju odraslih, nazivate kako? (npr. * andragog, nastavnik odraslih, andragoški asistent, nastavnik, profesor, trener, mentor, pedagog, tutor, lektor, itd)

.....

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

43. Kako biste definisali svoju ulogu nastavnika u obrazovanju * odraslih? Šta mislite, koje su Vaše obaveze i odgovornosti u procesu učenja odraslih?

(Molim Vas, kratko obrazložite svoje mišljenje.)

.....

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

44. Koje promene u radu su se desile usred epidemije COVID-19? * Kako su mere donešene u cilju suzbijanja epidemije uticale na Vaš rad?

Ovde napišite Vaš odgovor

Za novi red koristite SHIFT+ENTER kombinaciju

OK ✓

Hvala Vam na učešću!

Ukoliko imate napomena vezanih za temu ankete, molim Vas prosledite na sledeću adresu:
bes.viktoria@gmail.com; bes.viktoria@edu.u-szeged.hu

< Prethodna

Pošalji ↗

4. MELLÉKLET – Másolat az intézményvezetők felkéréséről szóló levélről, magyar nyelven



Viktória Beszédes <bes.viktoria@gmail.com>

2020. nov. 27., P 8:57



címzett: [REDACTED]

Tisztelt kollégák,

Az én nevem Beszédes Viktória, a szegedi Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza, emellett pedig andragógusként dolgozom két szerbiai felnőttnevelési intézményben. Az évek során gyűjtött tapasztalataim megmutatták, hogy nagyon kevés információval rendelkezünk arról, hogy kik vesznek részt a felnőtteknek szervezett képzések lebonyolításában Szerbiában. Pontosabban, nem tudjuk, hogy ki és miért kezdett el felnőttek oktatásával foglalkozni, mennyire elégedettek a foglalkoztatási feltételekkel, milyen nehézségekkel szembesülnek a munkájuk során, valamint, hogy mely kompetenciákat fejlesztenék. Úgy vélem, hogy mind egyet értünk abban, hogy az oktatók szakmai felkészültsége döntő hatást gyakorol az egyének tanulási folyamatára és sikerére, legyen szó akár gyermekekről, akár felnőtt korosztályról.

Ezek a tapasztalatok vezettek el odáig, hogy a doktori tanulmányaim során a kutatásaimat azon oktatókra irányítsam, akik államilag elismert, nem formális (JPOA - Javno priznatog organizatora aktivnosti) felnőttképzési programok, és a felnőttek általános iskolai oktatásának (FOOO - Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih) lebonyolításában vesznek részt. A kutatásnak három döntő fókuszpontja van, ezek pedig a foglalkoztatási feltételek, a szakmai fejlesztéssel kapcsolatos tapasztalatok és a felnőttnevelésről, mint szakmáról alkotott általános vélemények feltárása.

A kutatás olyan lényeges információkat tárhat fel, mint például az oktatók motivációja a felnőttekkel való foglalkozásban, valamint, hogy mik jelentenek problémát a felnőtt, heterogén csoportokkal való foglalkozás során. Továbbá megtudhatjuk, hogy az oktatók mely kompetenciáikat fejlesztenék, és ezzel összhangban célzott továbbképzéseket lehet szervezni annak érdekében, hogy a felnőttoktató minél magabiztosabban és eredményesebben tudjon felnőtteket tanítani.

Mindenek által szeretném kérni az Önök segítségét abban, hogy a kérdőív eljusson azon kollégákhoz – tanárokhoz, oktatókhoz, gyakorlati oktatókhoz, akik általános iskolai (FOOO) vagy nem formális (JPOA) felnőttképzésekben vesznek részt. Nagyon hálás lennék, amennyiben valamilyen formában meg tudnák osztani ezt a kérdőívet. A lekérdezés online valósul meg, az ehhez tartozó linkek az alábbiak:

Szerb nyelvű kérdőív: <https://online-kerdoiv.com/index/q/h/bc06ac93c4764794a408b75ca9550388>

Magyar nyelvű kérdőív: <https://online-kerdoiv.com/index/q/h/14cc179ea331ad7d439dfd23eaf2278>

A kérdőív kitöltésének határideje **2020. december 23.** A kérdőív **anonim**, úgy a kitöltőre, mint a foglalkoztató intézményre nézve.

Az elemzéseket követően nagyon szívesen megosztom Önökkel az eredményeket. Bízom az Önök segítségével!

Amennyiben bármilyen kérdésük merülne fel, álllok a rendelkezésükre. Kérem, jelezzenek vissza, hogy tudnak-e segíteni a kérdőív továbbításában.

Üdvözlettel,

Beszédes Viktória


Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Email: bes.viktoria@gmail.com

Tel: 063/7-891-686

5. MELLÉKLET - Az oktatásért felelős minisztérium által kiküldött körlevél másolata

Molba za saradnju Beérkezô levelek x

 Jelena Grubačić <jelena.grubacic@mpn.gov.rs> 2020. okt. 23. 8:24 ☆ ↶ ⋮

címzett: _____

horvát > magyar Üzenet lefordítása Kikapcsolás a következő nyelvhez: horvát x

Поштовани директори,

Обратила нам се **колегиница** Викторија Беседеш, везано за своје истраживање на доктроским студијама. Циљ овог истраживања су мишљење и ставови наставника запослених у ФООО институцијама у Републици Србији. Молила је да јој помогнемо у обезбеђивању учесника у реализацији истраживања, па Вас молимо да проследите информацију потенцијалним испитаницима у вашим школама.

Линк ка упитнику за попуњавање:

- на српском језику: <https://online-kerdoiv.com/index/q/h/bc06ac93c4764794a408b75ca9550388>
- на мађарском језику: <https://online-kerdoiv.com/index/q/h/14cc179ea331ad7d439fdfd23eaf2278>

Као што се види и из пропратног писма испод.

Унапред Вам се захваљујемо.

С поштовањем,
Јелена Грубачић

Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Сектор за средње образовање и васпитање и образовање одраслих
Група за образовање одраслих
тел. +381 11 3631565
моб. +381 64 813 4686
мејл jelena.grubacic@mpn.gov.rs

Пропратно писмо:

Drage kolege,
Zovem se Viktorija Besedeš, radim kao stručni saradnik- andragog u dve neformalne institucije za obrazovanje odraslih u Srbiji. Tokom godina stekla sam takvo iskustvo da imamo vrlo malo informacija o teorijskim i praktičnim nastavnicima i instruktorima koji realizuju obuke odraslih. Konkretnije, ne znamo zašto su počeli da se bave obrazovanjem odraslih, koliko su zadovoljni uslovima zapošljavanja, sa kakvim se poteškoćama suočavaju u obrazovanju i koje bi kompetencije razvili u koje su podjednako i nesigurni. Verujem da se možemo složiti da stručno usavršavanje nastavnika presudno utiče na kvalitet učenja odraslih. Takođe utiče na uspeh i efikasnost samih institucija.
Zbog ovih iskustava, tokom doktorskih studija sam započela istraživanje u fokusu sa nastavnicima, trenerima i instruktorima odraslih u JPOA institucijama i funkcionalnim osnovnim školama obrazovanja odraslih (FOOO). U istraživanju, glavnu ulogu igraju tri faktora, kao što su uslovi zapošljavanja, očekivanja i iskustva nastavnika u vezi profesionalnog razvoja i mišljenja o obrazovanju odraslih kao struci.
Istraživanje može otkriti vrlo važne informacije, čiji rezultati mogu pokazati motivaciju nastavnika za rad sa odraslima, da li žele dugoročno da se bave sa tim - ovo je važan aspekt za ustanovu zbog stalnog održavanja zapošljavanja. Takođe, možemo steći informacije o tome koje kompetencije bi oni razvili. U skladu sa tim, ustanova za obrazovanje odraslih može organizovati ciljanu obuku za stručni razvoj.
Želela bih da Vas zamolim za Vašu pomoć u sprovođenju istraživanja, u dostavljanju upitnika kolegama – nastavnicima i instruktorima obrazovanja odraslih, u JPOA i FOOO institucijama. Bila bih vam zaista zahvalna ako ste u mogućnosti da zamolite svoje instruktore i nastavnike da popune upitnik *onlajn putem*, kojem možete pristupiti na sledećem linku:

- на српском језику: <https://online-kerdoiv.com/index/q/h/bc06ac93c4764794a408b75ca9550388>
- на мађарском језику: <https://online-kerdoiv.com/index/q/h/14cc179ea331ad7d439fdfd23eaf2278>

Rok za popunjavanje upitnika je 30. novembar. Upitnik je anonimn. Da bi se rezultati mogli proceniti potrebno je što više učesnika. Nakon analize odgovora, vrlo rado ću podeliti sa vama rezultate na osnovu čega možete i Vi da organizujete stručno usavršavanje za svoje nastavnike i instruktore. Verujem u Vašu pomoć!
Ako imate bilo kakvih pitanja, slobodno me kontaktirajte. Molim Vas za povratnu informaciju da li možete da mi pomognete u realizaciji istraživanja.

Srdačan pozdrav,
Viktorija Besedeš
University of Szeged, Doctoral School of Education

6. MELLÉKLET - Eredetiségnyilatkozat

EREDETISÉGNYILATKOZAT

Alulírott Milivojevic-Beszédes Viktória (Neptunkód: H67MUT) a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola oktatáselmélet doktori programjának doktorandusza, ezennel büntetőjogi felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy „*A felnőttnevelés professzionalizációja Szerbiában – A felnőttek általános iskoláiban és az államilag elismert nem formális felnőttnevelési intézményekben dolgozó szakemberek munkaerő-piaci helyzete és professzionalizációja*” című doktori értekezés saját, önálló munkám, az abban hivatkozott nyomtatott és elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak megfelelően történt.

Szeged, 2023. július 19.



Milivojevic-Beszédes Viktória