

Győrfyné Kukoda Andrea

Felsőoktatás: a pedagógia és az andragógia határán

Bevezetés

A felsőoktatás az oktatási rendszer különböző szintjei - a közoktatás és a felnőttoktatás - között egy sajátos, köztes pozíciót elfoglaló rendszer, mely mind szereplői, résztvevői, mind pedig alkalmazott eszközei és módszerei tekintetében vegyíti a közoktatás és a felnőttoktatás jellemzőit.

Ez a köztes helyzet felveti a kérdést, hogy vajon az egyetemi oktatás a közoktatáshoz vagy inkább az andragógiához tekinthető-e közelebb állónak?

A kérdés többféle dimenzió (személyi, tárgyi, módszertani stb.) mentén is megközelíthető. E tanulmány elsősorban a személyi oldallal foglalkozik, azt vizsgálja, hogy, a hallgatók és az oktatók mely jellemzőinek tulajdonítható a felsőoktatásnak a gyermek- és a felnőttoktatás között elfoglalt speciális helyzete.

Felsőoktatás: pedagógia vagy andragógia?

A fejezet címében megfogalmazott kérdés a neveléstudományi kutatásokban nem új keletű, hiszen pontosan annak a nemzetközi szakirodalomban is agyonvitatott kérdésnek, hogy: „különözhet-e annyira egymástól a gyermeknevelésnek és a felnőttek fejlesztésének-önfejlesztésének elmélete, hogy az évezredek óta művelt és kipróbált pedagógiatudomány ne terjeszkedhetne ki ez utóbbira”, vezetett el oda, hogy Malcolm Knowles javaslatára a felnőttek képzése autonóm tudományává vált és önálló elnevezést kapott (Zrinszky 2009).

A pedagógia szó maga gyermeknevelést, míg az andragógia a felnőtt ember nevelését jelenti. Természetesen az andragógia önállósodása ellenére sem szakadhat el a pedagógiától, mivel a felnőttkori tanulást minden ízében megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei.

Egyesek szerint a „lifelong learning” tana foghatná át valamennyi életszakasz valamennyi tanulásmódszertájának elméletét. Vannak akik határozottan a felnőttképzés körében helyezik el a felsőoktatást: „A közoktatáshoz képest a saját oktatási és képzési megoldásaikban lényegesen nagyobb önállósággal bíró képző intézményeink felnőttképzést folytatnak”- írja Ollé János egy írásművében (Ollé 2009:149). A felsőoktatás-pedagógia témakörével foglalkozó, jelenleg készülő disszertációdolgozatomhoz végzett kutatásom során felsőoktatókkal folytatott interjúkból szerzett saját tapasztalataim szerint mások nem tudják egyértelműen besorolni a felsőoktatást a két tudomány valamelyikébe és a hallgatókról alkotott

véleményük (gyermek vagy felnőtt-e a nappali tagozatos hallgató) is jelentős eltérést mutat. Megint mások szerint az egyetem is iskola, a hallgató is diák és az oktató is pedagógus, vagy legalábbis annak kellene lennie (Lencse 2010).

Az eltérő véleményekből, a bizonytalan állásfoglalásokból levonható a következtetés, miszerint a felsőoktatás minden bizonnyal a két tudomány (pedagógia-andragógia) nagyon vékony határvonalán helyezkedik el.

Gyermek vagy felnőtt az egyetemi hallgató?

Az a kérdés, hogy gyerekek vagy felnőttek tekinthető-e a felsőoktatásban tanuló személy, némelyek számára első hallásra furcsának tűnhet, hiszen a magyar jogrendszer a felsőoktatásba felvehető, 18. életévét betöltött embert felnőttnek minősíti.

Mit jelent azonban a felnőtttség pedagógiai, neveléstudományi szempontból? Valóban minden érett (érettségizett) ember rendelkezik a felsőoktatás által feltételezett és megkívánt valamennyi „felnőtt-jellemzővel”? Oktatás- és tanulásszervezés szempontjából nem lehet közömbös ez a kérdés a felsőoktatás alakítói és résztvevői számára.

Ismert tény, hogy a rendszerváltás után a felsőoktatásban bekövetkező expanzió eredményeként a hallgatói tömeg rendkívül vegyes összetételűvé vált, előzetes tudásszint, képességek, attitűdök, szociális háttér, életkor stb. szempontból is, amit tovább bonyolít a nappali és levelező tagozatok, illetve a bolognai folyamat által létrehozott képzési szintek hallgatóságának különbözősége is. Mindez a sokszínűség a felsőoktatás alakítóit, irányítóit, és különösen az oktatókat új kihívások elé állítja, mind oktatásszervezési mind tanulásszervezési szempontból. Rendkívül nehézé vált például az egy adott kurzus színes összetételű hallgatóságához legjobban alkalmazkodó pedagógiai eszközök és módszerek kiválasztása. Ha a hallgatókat megkülönböztető ismérvek közül kiemeljük az életkort, indokoltá válik a kérdés, hogy a gyerekek tanításához jobban alkalmazkodó pedagógiai eszközöket és módszereket alkalmazzuk-e inkább vagy a felnőttképzés eszköz- és módszertárából válogassunk az eredményes oktatás-képzés érdekében?

A kérdés megválaszolása azért nehéz, mert egyénfüggő, hogy a hallgatók közül kihez meddig állnak közelebb a közoktatásban megszokott tanítási-tanulási formák és ki mikor jut el a felnőtttség azon állapotába, ahol a felnőttekre jellemző, a közoktatásban ismert tanulói szerepektől jelentősen eltérő hallgatói szereppel azonosulni tud.

Ha el is fogadjuk azt az állítást, hogy a felsőoktatás (életkoruknál fogva) felnőtteket képez és a levelező tagozatokon jellemzően valóban a felnőtttség legtöbb kritériumát teljesítő hallgatókkal találkozunk, akkor sem lehet figyelmen kívül hagyni az egyetemi képzésnek azt a sajátosságát, hogy a nappali tagozaton, a képzés első szakaszában fiatal felnőttek képzése zajlik.

Az ifjúkort az emberrel foglalkozó tudományok ma már önálló életszakaszként, a „fiatal felnőtt” állapotot a gyermek-serdülő és a felnőttkor közötti átmeneti állapotként kezelik. (Vikár 1999; Cole, M. és Cole S.R. 2003; Völgyesy 2006). Ez az

átmeneti állapot okozza a felsőoktatási intézmények nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságait, hiszen a felsőoktatás legfőbb merítési bázisát az ebbe az életszakaszba tartozó ifjak jelentik.

Halász Gábor, az oktatási rendszerekkel foglalkozó könyvében így ír erről: „A hallgatókat sajátos társadalmi és lélektani státus jellemzi: egyfelől felnőtt emberek, akik szavazópolgárok, néhányuknak van már munkatapasztalata, esetenként házasságban élnek és gyereket nevelnek. Ugyanakkor a döntő többségük még a szülőkkel él együtt, önálló jövedelemmel nem rendelkezik, azaz függő helyzetben van. E kettősség meghatározza nemcsak a viselkedésüket, hanem az oktatókhoz való viszonyukat és ezen keresztül a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát is. A félig felnőtt, félig gyerek státus lélektanilag sajátos hatással jár. A kiterjedt cselekvőképességnek és a tényleges felelőtlenségnek együtt járása kedvez az intellektuális fejlődésnek, az alkotásnak, a nem konform viselkedésformák kialakulásának” (Halász 2001:123).

Mi is jellemzi tehát az ifjúkort, a felsőoktatásba belépő fiatal felnőtteket? Milyen sajátos oktatás- és tanulásszervezési feladatokat jelent mindez a felsőoktatási képzőintézmények számára?

Ifjúkor, fiatal felnőtt, felnőttiség

Az ifjúkor életkori behatárolása nem egyszerű feladat, elválaszthatatlan mind a gyermek-serdülőkortól, mind pedig a felnőttkortól. Köztes, átmeneti állapot a két életszakasz között, melynek emiatt nincsenek egyértelműen meghatározható életkori határai, sajátosságai. Az ifjúkor fogalmát bizonytalanságok övezik (Vikár 1999): egyrészt az *időhatárok bizonytalansága* (szerzőnként más-más: pl. Ch. Bühler szerint 13-21 évig, D. E. Super szerint 15-24 évig), másrészt a *megnevezés bizonytalansága* (pubertás, adolescencia, ifjúkor) jellemzi.

Az ifjúkornak önálló és a személyiségfejlődés döntő életszakaszaként való elfogadása és ábrázolása viszonylag újkeletű, a 18. század második felére vezethető vissza. A nevelésfilozófia jeles képviselőjének Comeniusnak a 17. században már jelentős szerepe volt az ifjúság sajátos életkorként való felismerésében, de a szakirodalom első kiemelkedő, az ifjúság nevelésével foglalkozó műként Rousseau Emil-jét említi (Kon, I. Sz. 1982). A fejlődéslélektan különböző megközelítésekben kezd el foglalkozni az ifjúkorról: a biogenetikai megközelítés az érés biológiai folyamatait állítja a középpontba, a *szociogenetika* a fő figyelmet a szocializáció folyamataira fordítja, a *pszichogenetikai* megközelítés fő szempontja pedig a tulajdonképpeni lelki folyamatok és funkciók fejlődése lesz (Cole, M. és Cole S.R. 2003). A kognitív fejlődésemélet a figyelem középpontjába az intellektust, a megismerő folyamatokat, s az egyénnek azt a képességét állítja, amellyel különböző logikai műveleteket hajt végre. Az értelmi képességek törvényszerű fejlődését hangoztatja, amelynek szakaszai szigorúan determináltak (Piaget 1978). A pszichológiai kutatások az ember egyéni fejlődését jellemző, sajátos pszichikai tulajdonságokkal rendelkező szakaszokat különböztetnek meg az ifjúkor időszakán belül (Szentmihályi 2007).

Az ifjúkorral foglalkozó különböző tudományok jeles képviselői változatos elnevezésekkel illetik a fiatalkor egyes szakaszait (pl. D. E. Super: exploráció, felfedezés stádiuma, kísérleti, átállási és kipróbálási szakaszokkal), általános jellemzőkként a következőket állapítják meg: az ifjúkorba lépve a serdülőkor biológiai fejlődése befejeződik, az ifjú túljut a serdülőkor pszichés nehézségein; az egyén alkalmassá válik a pálya-, hivatásválasztásra, családalapításra. Az ifjak általában nagy ambícióval és lelkesedéssel rendelkeznek, széles körű érdeklődés, sok ismeret és teljes értékű szellemi érettség jellemzi őket. Keresik az egyéni önmegvalósítás célját és megtörténik a társadalmi szerepekbe való beilleszkedésük (Völgyesy 2006; Vikár 1999; Szentmihályi 2007).

Ezek a megállapítások természetesen csak egy általános jellemzést adnak az ifjakra vonatkozóan. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon vannak-e különbségek a különböző korszakok ifjúsága között, mások-e a mai fiatalok a korábbi századok ifjúságához képest, és ha igen, akkor milyen konklúziókkal jár ez az oktatás-nevelés, az alkalmazott pedagógia szempontjából? Szociológiai, szociálpszichológiai tanulmányok tömege foglalkozik a felgyorsult világnak, a megváltozott életkörülményeknek az ifjúság életmódjára, szokásaira, viselkedésére gyakorolt hatásával. Jóval kevesebb viszont az ifjúság egy speciális, a felsőoktatásban továbbtanuló fiatal felnőtt rétegére vonatkozó olyan kutatási eredmény, amely közvetlen segítséget nyújthatna a felsőoktatási intézmények számára az oktatás- és tanulásszervezésről való gondolkodásuk során felmerülő problémák megoldásához.

Posztadoleszcencia, fiatalok régen és most

Szociológiai tanulmányok szerint az 1960-as évek végétől megváltozott az ifjúság. Az akkor élő diákok nemzedékét nevezték először „*posztadoleszcens*”-nek. A posztadoleszcencia koncepciót K. Keniston vezette be a tudományos vitába. Szerinte a modern társadalmakban megfigyelhető, hogy a szexuális érettség és a szociális értelemben vett felnőtté válás, illetve a munkavállalás időpontja fokozatosan elkülönül egymástól. Ebből adódóan kialakul egy olyan életszakasz, melyben a felnőtté válás dimenziói fokozatosan, egymáshoz képest részben elcsúszva jelentkeznek (Vaskovics 2000). A posztadoleszcencia kifejezés az elhúzódó serdülőkorra utal, az ifjúkorral foglalkozó szakértők szerint a posztindusztriális társadalmakban a társadalmilag legalizált felnőtté válás egyre későbbre tolódik (Vikár 1999).

Az utóbbi évtizedek társadalmi-gazdasági fejlődésének egyik következménye a testi növekedés és a pszichikum fejlődésének gyorsabb lezajlása, akcelerációja is (korai biografizálódás). Ugyanakkor a pszichológusok vizsgálatai szerint a felnőtt személyiség kialakulása, a társadalmi és pszichikus érés – az értelmi erők gyorsabb kibontakozása ellenére – napjainkban lassabban következik be, mint ez korábban (a 20. század első harmadáig) tapasztalható volt. Ennek egyik legfőbb oka éppen az, hogy a képzési követelmények megnövekedése miatt a fiatalság tanulóideje meghosszabbodott, ami a teljes felnőtté válás idejét is későbbre helyezte át. A

korábbi 14-17 éves „felnőtteket” felváltották a gyakran huszonéves gyerekek, akik értelmi fejlettségüket tekintve régen „lekörözték” elődeiket, de ugyanakkor még szülői támogatásra, eltartásra szorulnak (Salamon 1983).

A 21. század fiataljainak élettapasztalataiban az esetlegesség és a kockázat fontos szerepet játszik. Az ifjak életének ez a korszaka a nagy döntések meghozatalának és az egész életre kiható szerepek megválasztásának az időszaka, ami a ma fiatal felnőttje számára azonban a „bizonytalanságok korát” jelenti (Somlai 2007). Bizonytalanságot okoz a felsőoktatásban való továbbtanuláson gondolkodó számára az a kérdés, hogy vajon amit a középiskolában megtanult, illetve amire a felsőoktatásban majd felkészítik az a holnap gazdaságában használható lesz-e? Lesz-e munkahely, szükség lesz-e arra a tudásra, amit elsajátított, vagy a frissen szerzett szakképesséssel a zsebében újabb átképzésen kell majd törnie a fejét? Ugyanakkor tapasztalják, hogy ma az értelmiségi munkakörök betöltéséhez a diploma szinte már alapkövetelmény, így a szellemi pályára készülő mai fiatalok számára már kevésbé vágy és cél, sokkal inkább kötelezettség az egyetem. Ezért mintegy egyértelmű ténynek tekintve a felsőoktatásban való továbbtanulást, különösebb ambíció és motiváltság nélkül tömegesen áramlanak az egyetemekre (Lencse 2010). Sokan csak muszájból ülnek az egyetemi padokban, „parkolópályaként” használva a felsőoktatási intézményt. A megnövekedett diákszám illetve a belső motiváció hiánya egyre nagyobb feladatot ró az oktatókra, akik nincsenek kellően felkészülve erre a kihívásra.

Oktatók kontra hallgatók

Amikor a képzés eredményessége kerül szóba a felsőoktatási intézményekben, általában mind az oktatók, mind a hallgatók erős kritikával illetik a másik felet, ugyanakkor nehezen ismerik el saját negatív szerepüket a folyamatok alakulásában (Ollé 2009). Az oktatók a megváltozott felsőoktatási helyzetet, az anyagi problémákat, az infrastrukturális hiányosságokat és főként a tömegoktatással együtt járó „hallgatói színvonal” csökkenést emlegetik, a hallgatók pedig kritizálják az oktatók pedagógiai felkészületlenségét, a formális vagy informális képzési szabályok betartásának elmulasztását, az oktatók „digitális bevándorló” állapotát. Az oktató-hallgató viszonyt természetes módon nehezítik a generációs problémák, melynek megjelenési formái az életstílus, munkastílus eltérése; az eltérő értékek, elérendő életcélok különbségei; az elektronikus média használatából adódó nézeteltérések; illetve az ízlésben, öltözködésben való eltérések.

A 21. század társadalmát „információs társadalomnak” nevezik, a felnövekvő nemzedéket „digitális bennszülött”, „Y” és „Z” generáció elnevezésekkel illeti a szakirodalom (Prensky 2001; Tari 2011). A digitális nemzedék tagjai már megjelentek a felsőoktatási intézmények alsóbb évfolyamaiban, ők a fejlett informatikai eszközök, az internet, a multimédiás számítógép, a digitális tartalomelőállító eszközök használatát a képzésben már igénylik, hiszen a digitális eszközhasználat, ahogy a mindennapi életüknek, úgy a tanulási folyamataiknak is

természetes részévé vált. Ezzel szemben az oktatásban és oktatásszervezésben dolgozó idősebb generáció, az oktatók többsége számára a számítógép és a digitális eszközök használata (nehezen) tanult tevékenység, ezen eszközök használatának az oktatásban való szükségessége és alkalmazásuk hatékonysága számukra nem egyértelmű és magától értetődő. Ráadásul a felsőoktatásban alkalmazott módszertani eszköztár is a közoktatással összehasonlítva meglehetősen szegényes. Ennek legfőbb oka, hogy a felsőoktatók jelentős részének nincs pedagógiai, tanári végzettsége, hiányos a pedagógiai felkészültsége, amelynek fejlesztése a számukra (akár központilag) szervezett pedagógiai képzés, továbbképzés hiányában abszolút autodidakta módon, önkéntes alapon, csakis egyéni „igényességük” szintjének mértéke szerint történik.

A hallgatók tekintetében pedig a pedagógiai gyakorlatra ható jelentős tényező a felsőfokú képzésbe bekerülő alkalmasságának problematikája. (Ezzel kapcsolatban persze rögtön felvetődik egy eddig még nem tisztázott kérdés, mégpedig az, hogy egyáltalán mit értünk alkalmasságon, hogyan deklarálható a felsőoktatásba lépni kívánó tanulótól elvárható szint? Amíg ez a kérdés nem kerül tisztázásra, addig akár az is előfordulhat, hogy a felsőoktatás leendő hallgatókkal szembeni elvárásai némileg túlzottak). Az oktatók által a „minden hallgatótól, mint felnőttől elvárható” önálló vagy önszabályozó tanulás képessége egyáltalán nem egyformán jellemzi valamennyiüket, sőt többségükre ezen képesség alacsony mértéke jellemző. Tanulásmódszertani kurzusok hiányában, a középfokú oktatás után közvetlenül a felsőoktatásba kerülő hallgatók csak a közoktatásból hozott iskolai tapasztalataikra, ott kialakult tanulási szokásaikra építhetnek. Ismert tény azonban, hogy a középiskola (még ha történt is ezen a szinten elmozdulás a kompetencia-alapú oktatás irányába), nem juttatja el a fiatalokat az egyetemek által igényelt, elvárt általános műveltségi szintre, nem készíti kellően fel őket a felsőoktatás közoktatástól teljesen eltérő, sajátos „ethoszára”. Sokaknak nehézséget okoz az új környezethez való alkalmazkodás, új társas kapcsolatok kialakítása. Sokan nem tudnak mit kezdeni a korábbtól teljesen eltérő életvezetés igényével, a hirtelen rájuk szakadó szabadsággal és az azzal együtt járó felelősséggel, nem tudnak élni önálló döntési jogaikkal. Hiányolják az új helyen való eligazodáshoz nyújtott segítséget, elveszetteknek érzik magukat a rendszerben.

Gyakran emlegetett kritika a bolognai típusú felsőoktatással szemben, hogy a kreditrendszer bevezetése, a szabad kurzusválasztás lehetősége, a hagyományos hallgatói csoportrendszer megszűnése megnehezítette a valamelyest biztonságot és segítséget nyújtó kisközösségek kialakulását, ezáltal a hallgatók „elmagányosodásához” vezetett, a tömegesedés pedig az oktatás elszemélytelenedését eredményezte. Ugyanakkor az oktatók részéről gyakran hallott panasz, hogy a hallgatók nem is igénylik az egyéni sajátosságok alapján történő fejlesztést, alulmotiváltak, nagyrészt az értékelési helyzeteknek megfelelően tanulnak („kampány-jellegű” tanulás) (Ollé 2009). A lehetséges megoldást jelentő folyamatos ellenőrzés az oktatók túlzott leterhelését eredményezné, az egyénre szabott értékelési formák pedig a hallgatók érdemi reflektálását igényelnék, ami viszonylag ritkán tapasztalható a hallgatók körében, többségükre az oktatás

folyamatában való passzív részvétel jellemző. Ugyanakkor feltétlenül megemlítenéd, hogy az ambiciózus, aktív, a tanulást komolyan vevő, törekvő hallgatók esetén viszont a tehetség gondozás és az utódnevelés rendszere viszonylag eredményesen működik a magyar felsőoktatásban.

Összegzés

A felsőoktatást, mint az oktatási rendszer egy sajátos szegmensét, nehezen körülhatárolható pedagógiai sajátosságok, a képzés minőségét érdemben befolyásoló egyedi problémák jellemzik. A felsőoktatási expanzió, az elitképzésről a tömegképzésre való átállás paradigmaváltást igényel a felsőoktatás-pedagógiai kultúra tekintetében. A nagyszámú és rendkívül heterogén hallgatótömeg adott, ezt a helyzetet tényként kell elfogadnia a felsőoktatás alakítóinak, az oktatóknak és minden felsőoktatásról gondolkodónak. Ehhez a helyzethez alkalmazkodva kell megoldásokat találni a sokszínű, változatos hallgatói sokaság eredményes képzésének, teljesítményképes tudásának létrehozása érdekében.

A hallgatókat megkülönböztető sokféle ismérv közül már önmagában a vegyes korösszetétel, az eltérő életkori sajátosságokkal rendelkező hallgatótömeg egyidejű képzése is sokrétű, szerteágazó problémával állítja szembe az oktatásszervezéssel és az oktatással foglalkozókat.

Amíg a felsőoktatás-kutatók a levelező tagozatos hallgatókat egyértelműen felnőtteknek minősítik és az andragógia tudománya által javasolt eszközök és módszerek alkalmazását javasolják képzésükben, addig a nappali tagozatos hallgatók esetében már nem ennyire egyértelmű a kategorizálás, nehezebb eldönteni, hogy a gyermekek oktatásának vagy a felnőttek képzésének jól bevált eszközei és módszerei vezetnek-e a képzési célok eredményesebb megvalósításához.

Az andragógiában hangsúlyozott az önirányítás, a tapasztalatok bő felhasználása, a gyakorlati szükségletek meghatározó szerepe, a probléma-központúság, a tanár és a tanuló egyenrangúságát kifejező partnerkapcsolat és az együttműködés a problémák értelmezésében és megoldásában (Zrinszky 2009). Bizonyos helyzetekben ajánlatos az ifjúság tanításában is hasznosítani az andragógia sajátos elveit, s ugyanakkor a felnőttek tanításában pedig a pedagógiai elveket. E két területet nem szabad mereven elválasztani egymástól, még ha vannak is közöttük lényegi eltérések.

A levelező tagozatosak körében is gyakran tapasztalható, hogy nem kívánnak élni az önirányítás lehetőségével, azt várják a felsőoktatótól, hogy ő mondja meg nekik mikor, mit csináljanak, ő ajánljon szakirodalmat és a vizsgákon is csak a tankönyvi anyag számonkérését várják az oktatóktól. Ugyanakkor a nappali tagozatos (elsősorban felsőbb éves) hallgatók között is számos olyan akad, akinek az önállósága, az önszabályozó tanulásra való képessége magas fokú, aki ambiciózus, törekvő személyiség. Sokan közülük dolgoznak, vannak tapasztalataik a munkaerőpiacon, a szakmában, erőteljesen igénylik az oktató-hallgató partneri viszonyt, a tudás, a tapasztalatok és képességek kölcsönös elismerését.

Felvetődő feladatok

Az oktatóknak különösen nagy kihívást jelent az alacsonyabb önállósági fokkal rendelkező, esetlegesen alulmotivált, passzív hallgatók „felrázása”, érdeklődésének felkeltése, aktivitásának növelése. Megoldást jelenthetnének a hallgatók számára a képzés kezdetekor szervezett *tanulás-módszertani kurzusok*, a felsőbb éves hallgatók által összeállított *útmutatók*, melyek a közoktatástól jelentősen eltérő kötetlenebb életformára, hallgatói életvezetésre vonatkozóan fogalmaznának meg tanácsokat, vagy a *mentor/tutor rendszer* bevezetése, amelyben egy felsőbb éves hallgató vagy egy oktató segíti az elsőéves hallgatót az egyetemi tanulmányai kezdetén, vagy akár a későbbiekben is az új rendszerben való eligazodásában (Ollé 2009).

A felsőoktatásban is kívánatos pedagógiai paradigmaváltás, a tanárközpontúságról a *hallgatóközpontúságra* való áttérés, a *kompetenciaalapú képzés* megteremtése, a tartalomközpontúságról a *problémaközpontú megközelítésre* való átállás, mind a hallgatók mind pedig az oktatók részéről mélyreható szemléletváltást igényel.

A digitális nemzedék megjelenése a felsőoktatásban, az oktatók-hallgatók közötti generációs szakadék mélyülése, az oktatók által alkalmazott szegényes módszertani eszköztár, a felsőoktatás elmaradott pedagógiai kultúrája mind-mind nagyon aktuálissá teszi a *felsőoktatók pedagógiai képzésének, továbbképzésének* szükségességét. Ennek a képzésnek ki kellene terjednie a fiatal felnőttek életkori sajátosságai jellemzőinek, az andragógia tudománya által feltárt és a felsőoktatásban is használható eredményeinek ismertetésére és mindenekfelett egy nagyon alapos módszertani, valamint digitális eszközhasználati felkészítésre. Természetesen ennek megvalósulása az egyes oktatóktól és az oktatásirányítási szervektől is attitűdváltást igényel, amit Buda Béla így fogalmazott meg egy írásában: „A pedagógus csak akkor tud eredményes lenni a személyiségfejlesztésben ha hajlandó megismerni a munkájában jelentkező pszichológiai törvényszerűségeket és hajlandó, illetve képes fejlődni a megfelelő kommunikáció, csoportérzékenység, kapcsolatszabályozó viselkedés érdekében. Ehhez azonban szükséges, hogy a pedagógiai munka szervezetei is fejlődjenek, változzanak, segítsék elő a pedagógusok pszichológiai fejlődését, kibontakozását” (Buda 1986:124).

Zárszó

Gyermekek, ifjúság, fiatal felnőttek? Tanítás, oktatás, képzés? Pedagógia vagy andragógia? Megannyi nehéz kérdés, összetett témakör. Speciális csoportot képeznek-e és adható-e egységes jellemzés a felsőoktatásban tanuló hallgatótömegre? Hogyan lehet kezelni a változatos összetételű sokaságot? Gyermekek vagy felnőttek az egyetemi hallgató? A kérdés nyitott. Mindenkinek magának kell eldöntenie saját véleménye és tapasztalatai alapján, melyik kategóriába sorolja a vele kapcsolatba kerülő tanulókat. A lényeg, hogy elgondolkodjunk a kérdésen, s az egyetemi pedagógiáról való gondolkodás eredményesen járuljon hozzá a felsőoktatás-pedagógia fejlődéséhez, tökéletesedéséhez.

Felhasznált irodalom

- Bodnár, Gabriella (2009): A felnőttkor, a felnőtttség kritériumai. In: Henczi, Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 218-229. p.
- Buda, Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Cole, M. - Cole, S.R. (2003): Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris Kiadó.
- Halász, Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Budapest, Műszaki Kiadó.
- Kon, I. Sz. (1982): Az ifjúkor pszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Lencse, Máté (2010): Módszertani kérdések a felsőoktatásban. Kooperatív tanulás az egyetemen. Taní-tani: alternatív iskolai folyóirat, 52. 1. sz. 37-42. p.
- Nagy, Ádám (2007): Az ifjú és az ifjúság – definíciós kérdések. In: Uő (szerk.): Ifjúságsegítés. Probléma vagy lehetőség az ifjúság? Budapest-Szeged, Új Mandátum Könyvkiadó, 247-251. p.
- Ollé, János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In: Drótos György – Kovács Gergely (szerk.): Felsőoktatás-menedzsment. Budapest, Aula Kiadó, 149-164. p.
- Piaget, J. (1978): Szimbólumképzés a gyermekkorban. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9. No. 5.
- Salamon, Jenő (1983): Az értelmi fejlődés pszichológiája. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Somlai, Péter (2007): A posztadoleszcensek kora. In: Uő (szerk.): Új ifjúság. Budapest, Napvilág Kiadó, 9-43. p.
- Szentmihályi, Károly (2007): Pszichológia tanároknak és diákoknak. Tankönyv. Budapest, Hantken Kiadó.
- Tari, Annamária (2011): Z generáció. Budapest, Tericum Kiadó.
- Vaskovics, László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. Szociológiai Szemle. 4. sz. 3-20. p.
- Vikár, György (1999): Az ifjúkor válságai. Budapest, Animula Kiadó.
- Völgyesy, Pál (2006): Életkorok pszichológiája. Gödöllő, GATE Tanárképző Intézet.
- Zrinszky, László (szerk., 2009): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A megújuló felnőttképzés. Budapest, Gondolat Kiadó.