

---

**ENGLER Ágnes**

## Felnőtt tanulók diplomaszerzési törekvései

Az OECD 1987-ben megfogalmazza a nem tradicionális tanulók ismérveit, miszerint nem az oktatás világából érkeznek, hanem tanulói pályájukat megszakítva, későbbi életszakaszban lépnek a felsőoktatás világába. Kasworm (1993) ehhez adaptálja saját értelmezését a felnőtt tanulókkal kapcsolatban, miszerint ők valóban hosszabb szünet után térnek vissza a formális oktatás világába, ugyanakkor egészen eltérő célok vezérlik őket, amelyek más rajzolatú integráltságot is eredményeznek a hagyományos hallgatókhoz képest. A felnőttek továbbtanulását Fulton (1984) általában véve különböző okoknak tulajdonítja, úgymint a szakmai fejlődés igénye, meglévő karrier építése, új szakma megszerzése, nyitás egy új karrier irányába, vagy egyszerűen saját kedvtelésből történő tanulás.

A felsőoktatásban megjelenő hallgatóság tekintetében egyfajta konszenzusként jelenik meg a teljes idejű (hagyományos) hallgatóság és a részidős képzésben résztvevő (nem hagyományos) hallgatók besorolása: az előbbiek inkább fiatal felnőttek, akik számára pedagógiai eszköztárat kínál az oktatás, a levelezős és esti tagozaton helyet foglalók már felnőttek, akik andragógiai megközelítést igényelnek. A korábban felsorolt jellemzők mentén kialakított határok könnyen elmosódnak. Az életkort tekintve például előfordul, hogy negyven-ötvenéves hallgatók tanulnak teljes idejű képzésben, még huszonévesek levelező tagozaton.

Meg kell jegyeznünk, hogy ez utóbbi tendencia hazánkban ugyan kevésbé jellemző, de a külföldi szakirodalomban magától értetődő, a demográfiai változásokból fakadó jelenségként kezeli a teljes idejű képzésbe belépő résztvevő idős (érett) hallgatókat. Kasworm (i.m.) például hagyományos hallgatóként definiálja azokat a 17-22 éveseket, akik az érettségi után tanultak tovább, karriertervük egyértelműen az akadémiai törekvéseiken nyugszik, a campusokon laknak és érdekeltek az egyéni és közösségi fejlődésben. Az ugyancsak teljes idejű képzésben résztvevő, jellemzően 25 év felettieket azonban már felnőtt hallgatóknak titulálja, akik más akadémiai törekvésekkel és eltérő integrációval, campuson kívüli életvitellel (*off-campus lifestyle*) írhatók körül. Richardson (1994) érett hallgatói olyan, jellemzően 21 éven felüli fiatalok, akik teljes idejű képzésben vesznek részt vagy olyan 25 éven felüli hallgatók, akik a részidős képzésekben tanulnak. Példaként említjük még McGivney-t (2004), aki viszont olyan 25 év feletti hallgatókat tekint felnőttnek – függetlenül a képzés formájától – , akik megszakították a tanulói életútjukat, tehát nem közvetlenül érettségi után kerültek a felsőoktatásba.

A részidős képzésben tanulók nemcsak a hagyományos hallgatókhoz képest, hanem az egymáshoz viszonyított különbözőségek miatt is heterogén társadalmat alkotnak az egyetemek és főiskolák falain belül (pl. eltérő életkor, foglalkozás, beosztás, munkatapasztalat, tanulói útvonal, egyéni háttér stb.) A megváltozott összetételű hallgatóság más miliót kölcsönöz az egyetemeknek, különösen a nagy hagyományokkal rendelkező intézményeknek. (Koltai 1994, Mittelstrass 2002, Hrubos 2002, Heuser 2007, Polónyi 2012a). A képző intézmények által figyelembe veendő, a felnőtt hallgatók részéről tapasztalt igények közé tartozik a hozott tudás beszámítása, különös tekintettel az informális tudásra, az önirányított tanulás, az információs és kommunikációs technológiai háttér. (Schuetze-Slowey 2000)

A felnőttkori permanens tanulás megkezdésében (tanulási döntés) és fenntartásában (egy adott tanulási folyamat véghezvitele) fontos szerepet kap a motiváció. A felnőttkori tanulási befektetések lényeges motiváló tényezője a munkaerőpiacon várt, lehetőleg rövid távú megtérülés és magas hozam, ami egy (újabb) diploma megszerzésével inkább elérhetőbb más iskolai végzettségekhez képest. (Fuller és Robinson 1999, Kiss és Tábori 2003, Kertesi és Köllő 2006, Györgyi 2006, Polónyi 2012b)

A felnőttoktatás elképzelésében az eredményes tanulás feltétele a tanulók meglévő ismereteinek és az új információknak megfelelő módon történő összhangba hozása. (Németh 2012, Maróti 2015) A résztvevők egyéni életében megjelenő problémák, dilemmák megjelenése a kurzusokon érdekeltté és érdeklődővé teszi őket, felismerik, hogy a tapasztalatok összegzéséhez, a problémák feltárásához és megoldásához, a tanulságok összegzéséhez részükről is erőfeszítések szükségesek.

A felnőttek tanulását megnehezítő tényezők között leggyakrabban emlegetett az időhiány. A munkahelyi feladatok és a tanulmányok követelményeinek összeegyeztetése okoz gondot, a családok esetében pedig megjelenik a családtagokra és az otthoni feladatokra szánt idő radikális csökkenése is. (Györgyi 2004, Forray és Kozma 2009, Engler 2011, Tózsér 2013) A munka és (vagy) család mellett tanulók motivációját és eredményességét jelentősen növeli, ha a munkahelyen és a magánéletben támogatás övezi emberi erőforrásukba történő befektetésüket. (Kerülő 2006, Forray és Kozma 2009, Price 2011)

Tanulmányunkban a felsőoktatásban tanuló felnőtt hallgatók tanulmányi pályájának két szakaszára figyelünk. Megvizsgáljuk, milyen motívumok vezették őket a diploma megszerzésére, milyen tényezők játszottak szerepet tanulmányi döntéseikben. Emellett az egyetemi tanulmányaik eredményességére, tanulói elkötelezettségeire is figyelemmel leszünk, feltételezve, hogy a kettő (tanulási aspiráció és eredményesség) erőteljesen összefügg a felnőttek tanulása esetében is.

### **A felnőtt hallgatók vizsgálata**

A felnőtt hallgatókat vizsgáló kvantitatív és kvalitatív kutatás<sup>1</sup> az Észak-alföldi régió három meghatározó felsőoktatási intézményében zajlott: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) részidős képzésben, levelező tagozaton tanulók között 2013-ban.<sup>2</sup>

A vizsgálat kvalitatív részében 23 egyéni hallgatói interjú készült el, ezen kívül 16 oktatót is megkérdeztünk a felnőtt hallgatókkal végzett munkájuk tapasztalatairól. A kvantitatív szakaszban online kérdőíves felmérés zajlott. A mérőeszköz a demográfiai háttérváltozók mellett a tanulmányi életútra, a felsőfokú tanulmányi körülményekre, valamint a továbbtanulási tervekre helyezte a hangsúlyt. A tanulói útvonalat firtató kérdésblokkban érdeklődtünk a fiatalkori tanulmányi döntésekről (miért tanult, illetve nem tanult tovább érettségi után, utóbbi esetben mivel foglalkozott), a jelenlegi tanulmányokhoz vezető indítékokról (ki, hogyan befolyásolta a döntésében, miért éppen az adott intézményt és szakot választotta). A második blokkot tartalmazó felsőfokú tanulmányok kapcsán

<sup>1</sup> Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás (2012-2016) keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

<sup>2</sup> Az intézmények neve időközben megváltozott, azonban a felsőfokú intézmények elnevezését, kar- és szakmegnevezéseit, illetve létszámadatait a vizsgálat időpontjának megfelelő nevekkkel és adatokkal tüntetjük fel.

kíváncsiak voltunk a hallgató motivációs bázisára (ki hogyan ösztönzi, milyen mértékben motivált, hogyan és mennyit tanul, milyen a tanulói aktivitása).

A teljes körű lekérdezésben a három intézmény levelező tagozatos hallgatói vettek részt. A Debreceni Egyetemen 5 845 fő részidős képzésben tanulóhoz jutott el a kérdőív, a Nyíregyházi Főiskolán 2 814 fő kapta meg a kérdőívet, a Szolnoki Főiskolán 1 122 hallgató. A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót vontunk be a vizsgálatba a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092.

#### *A felnőtt hallgatók jellemzői*

A Debreceni Egyetem 70%-ban jelenik meg a mintában, a két főiskola közül a Nyíregyházi Főiskola közel 20%-ban, a Szolnoki Főiskola adja a válaszadók egytizedét. A minta 69%-át női hallgatók alkotják. Alapképzésben a mintába került hallgatók 65%-a tanul, mesterképzésben 26%-uk, 9% pedig osztatlan képzésben vesz részt.

A hallgatók lakóhely szerinti megoszlását szemlélve feltűnően magas az aránya a kisvárosból (30%) és a községekből (17%) érkező hallgatóknak, ami a hátrányos helyzetű régióban ígéretes társadalmi mobilitást feltételez, különösen, ha hozzátesszük, hogy jellemzően az első diplomájukat szerzők érkeznek a kisebb településekről. Nem meglepő módon a megyeszékhelyeken élők vannak többségben (37%), egyéb nagyváros lakói 6%-ban vannak jelen a mintában, Budapestről a hallgatók egytizede érkezett.

A válaszadók többsége középfokú végzettséggel rendelkezik, mintegy 40%-uk szerzett korábban diplomát. A középiskola típusa csaknem kiegyenlített, a hallgatók 52%-a gimnáziumban érettségizett. A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége hasonlóan alakul, az anyák valamennyivel magasabban kvalifikáltak. Felsőfokon iskolázott az apák 20, az anyák 24%-a, az érettségizett apák jelenléte 32%, az anyáknál 40%.

A hallgatók átlagéletkora 35 év, de nagy a szórás (8,69) az 1953 és 1993 között született hallgatói mintában (a módusz 26 év, a medián 33 év).

A felnőtt tanulók többsége a megkérdezés időpontjában foglalkoztatott (közel 80%), 7%-uk saját vállalkozásban dolgozott, egytizedük álláskereső volt, 6%-uk gyermekgondozási szabadságát töltötte. A munkaviszonnyal rendelkezők felét az állami szféra foglalkoztatja, a versenyszférában valamennyivel több, mint harmaduk dolgozik, a válaszadók mintegy egytizede tevékenykedik a civil szektorban. Foglalkozásukra nézve a válaszadók leginkább az oktatás, az egészségügy, a szociális területekről és a szolgáltatóiparból érkeztek.

#### **Hallgatói csoportok továbbtanulási szándék szerint**

A tanulási szándékok és motivációk közelebbi megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A bevont változók között vannak primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás, szak iránti érdeklődés, tudás gyarapítása, meglévő ismeretek fejlesztése),

közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők és társak ösztönzésének mértéke, megfelelés és önbizalom, a korábbi hátráltató tényezők eltűnése), valamint munkahelyi elvárások (magasabb pozíció megszerzése, munkahely megtartása, munkahely előírása, könnyebb elhelyezkedés). Szintén felhasználtuk a klaszterelemzéshez a tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezőket (intézmény presztízse, lakóhely és a munkahely földrajzi közelsége, ismerősök ajánlása és véleménye).<sup>3</sup> A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illetük: *korrigálók*, *elkötelezettek*, *innovatívok*, *kívülállók*.

A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták, vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Életeseményeik sorában ebben a szakaszban jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként már önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. Százfokú skálán megjelölt motivációs szintjük átlagosan 62, amely – mint látni fogjuk – nem mondható kiemelkedőnek. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra, de magas értéket vesz fel az „önmagamnak való bizonyítás” is. Láthatóan a továbbtanulásukat későbbre halasztók önállóan határozták el emberi tőkájukbe investálásukat, illetve annak irányát, mértékét, tartalmát. Nem véletlen, hogy az ide tartozók átlagéletkora a legmagasabb (37 év). Esetükben minimális a környezet (szülő, társ, barát, kolléga, ismerős) befolyása a továbbtanulásra vagy az intézmény, szak választására.

Az *elkötelezettek* (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Az intézmény megválasztásában ugyanakkor lényeges döntési alap volt az egyetem vagy főiskola presztízse. Az intézmény kiválasztásában nagy szerepe jutott a környezetüknek: a kollégák, barátok véleményére sokat adtak, az adott helyen végzett ismerősök mérvadóak voltak. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. Regionális elkötelezettségük mellett a tanulás iránt is pozitív attitűddel rendelkeznek, hiszen számos belső motívum átlagértéke magasnak mondható. A szubjektíven (százfokú skálán) meghatározott motivációs szintjük kiemelkedő, 80 pontot ért el átlagosan. Életkorukat tekintve a teljes minta átlagához (34 év) ők állnak a legközelebb 35 évükkel (illetve az innovatívok 33 átlagéletkoraival).

Az *innovatívok* csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés kiemelkedően magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével, megújuló és újító szándékkal vesznek részt a felsőoktatásban. A hallgatói csoport érdekessége, hogy az erős belső motivációs bázis nem jelenik meg szinte semmilyen külső motívum. A szintén meghatározó primer motivációs készletet felmutató *elkötelezettek* csoportjába tartozóknál megfigyelhető a munkaerőpiac irányából érkező ösztönzés (3-3,2 átlaggal), az innovatív hallgatóknál a munkahelyi elvárás, magasabb pozíció vagy jövedelem mindössze 1,5-2,4 között mozog átlagban a

<sup>3</sup> A klaszterelemzésbe bevont változók (öt fokú skálán átlagértékkel): munkahelyi elvárás; magasabb pozíció megszerzése; munkahely megtartása; házastársam, partnerem ösztönzése; szüleim ösztönzése; szak iránti érdeklődés; szellemi frissesség megtartása; saját magamnak való bizonyítás; általában szeretek tanulni; új kapcsolatok kialakítása; tudás gyarapítása; meglévő ismeretek fejlesztése, specializáció; önbizalmat ad; most tudtam beütemezni az életembe a tanulást; diplomával könnyebb boldogulni; fiatalkori továbbtanulás elmaradásának pótlása; az intézmény presztízse, elismertsége; ismerősök véleménye az intézményről; a lakóhely közelsége az intézményhez; a munkám a régióhoz köt, előny, ha itt végzek; kollégáim, ismerőseim is ide járnak, jártak.

négyfokú skálán. Sem a könnyebb boldogulás reménye, sem a meghatározó személyek felől érkező indíttatás nem befolyásolta őket döntésükben. Az innovatív csoportjának alakja tehát tisztán tudásorientáltnak tűnik, a céljaik kizárólag a tanulás irányába mutatnak, és a felsőoktatásban teljeseznek ki. A csoport átlagos motivációs szintje az előző társasághoz hasonlóan kiemelkedően magas, szintén 80 pont átlagosan.

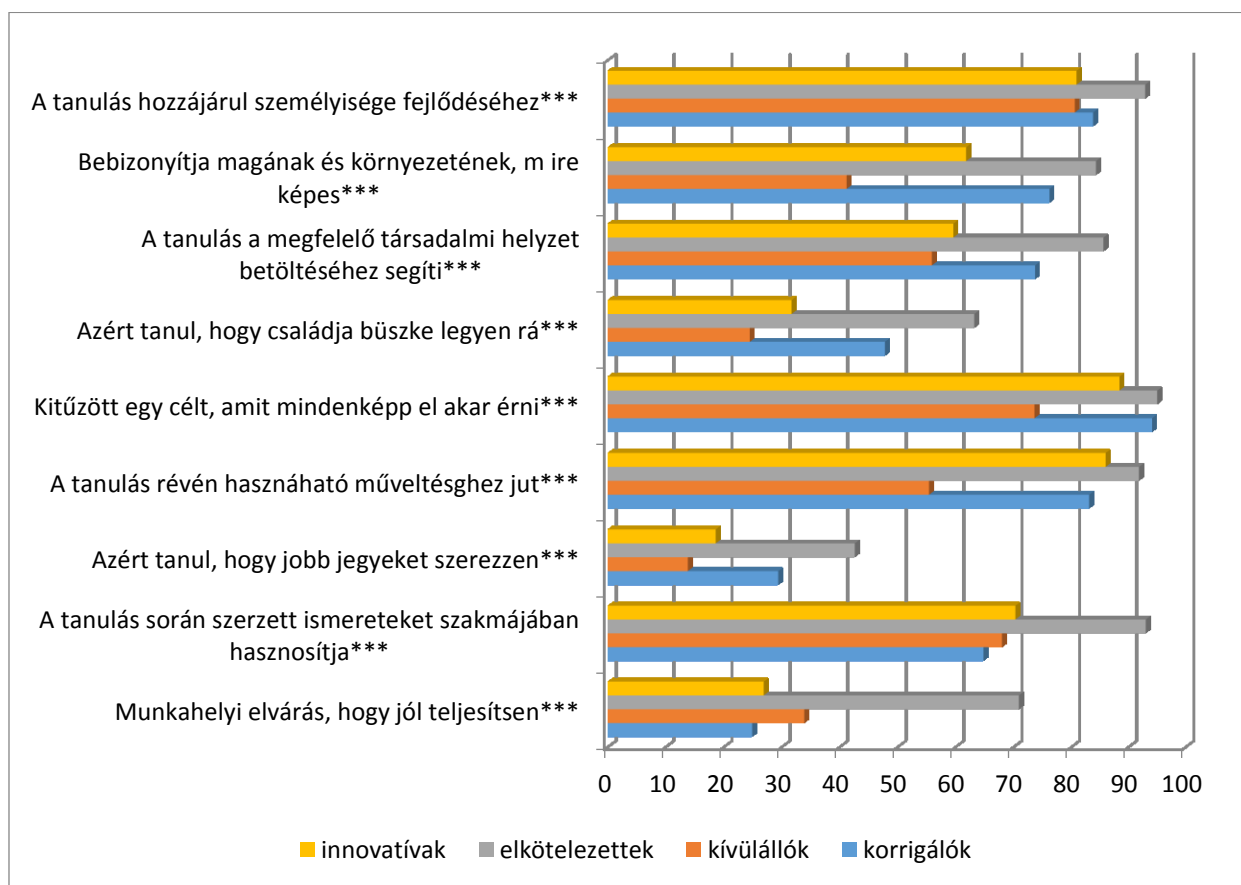
A *kívülállók* klaszternév a felsőoktatási és regionális integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (a minta 22%-a) esetében a felsőfokú továbbtanulás oka nehezen tárható fel: nem látunk meghatározó karrierhez köthető indítékot, a családtagok és ismerősök ösztönzése elhanyagolható mértékű, a belső motiváció átlag alatti (1,7-2 a négyfokú skálán). A legmagasabb átlagértéket felvett motívum ebben a csoportban a lakóhely közelsége mint az intézményválasztás indoka (2,9). A regionális vonzódás egyéb oldalon nem mutatható ki, kettes átlagmutató alatt szerepelnek az ide vonatkozó változók (pl. kötődés, tervek területén). Úgy tűnik, a felsőoktatás világában sem találják a helyüket, ebben a csoportban a legalacsonyabb a hallgatói közösségbe tartozás igénye (1,5), és alacsonyra értékeli a tanulás iránt érzett vágyat. S hogy mégis megkíséreljük megragadni az ide tartozó felnőttek motivációját, a munkahelyi elvárásra és a szak iránti érdeklődésre figyelhetünk fel (ezek állnak ugyanis a középérték feletti minősítésben). Ebből arra következtethetünk, a továbbtanulás okát a munkahely felől érkező ösztönzésben kell keresnünk, valószínűsíthetően annak ellenére, hogy nem kívántak a tanulói közösség tagjaivá válni. Az alulmotiváltságot vagy bizonytalanságot a megfelelő szak kiválasztásával orvosolták. A helykeresés, a tanulási döntésbeli dilemmát esetlegesen magyarázhatja az életkor, mivel itt találjuk a legfiatalabb hallgatókat, az átlagéletkor 31 év. A hallgatók motivációs önértékelése ebben a csoportban a legalacsonyabb, mindössze 44 pont a százfokú skálán.

### **A hallgatói csoportok tanulmányi eredményessége**

Az elemzésünk során kialakult klaszterek további megismerése céljából megvizsgáljuk, hogyan végzik tanulmányaikat tagjaik. Ne felejtjük el, hogy a klaszterek a tanulás megkezdését befolyásoló motívumok mentén alakultak ki, a továbbiakban azonban már a felsőfokú tanulmányi jellemzőkre figyelünk. A tanulmányok közben ható motiváció, a tanulmányi eredményesség feltételezhetően összefügg a korábbi tanulói út jellemzőivel, ezt az összefüggést kísérleljük meg alátámasztani.

A válaszadóktól megkérdeztük, vajon milyen ösztönzőerőt éreznek a tanulási folyamat során, milyen tényezők motiválják őket felsőfokú tanulmányaik végzése közben. (1. ábra)

1. ábra A felsőfokú tanulmányok közben megjelenő motívumok hallgatói csoportok szerint, százalék



p=0,000

Az összes válaszadót tekintve a felsőfokú tanulmányok alatt érzett legfontosabb motiváló tényező a kitűzött cél elérése (a válaszadók csaknem 90%-nál jelentős ez az indíték). A kívülállók azonban szignifikánsan alacsonyabbra értékelték ezt, mindössze az ide tartozó hallgatók mintegy fele érzi úgy, hogy ez meghatározó lenne tanulmányaik során. Valószínűleg ez összefügg azzal a ténnyel, hogy ezeknél a hallgatóknál érződött az erősebb nyomás a munkahely részéről; mivel nem ők tűzték ki a célt, nem élik meg motiváló erőként.

Ehhez a gondolatmenethez kapcsolódva figyeljük meg, hogy az ábra alsó sorában olvasható munkahelyi hatás nem tűnik erősnek, mintha csupán a tanulás elkezdésében játszott volna fontos szerepet a munkavégzés háttérére. Érdekes, hogy az elkötelezettek csoportjában viszont kiugróan magas ez a tényező. Természetesen feltételezhetjük a munkaadók elvárását, de érezhetően vélelmezésről lehet szó: a hallgatók úgy érzik, a kollégájuk, munkáltatójuk elvárja a megfelelő tanulási eredményt. Ez alátámasztja a róluk kialakult képet, miszerint az adott régió iránt elkötelezettek, munkahelyük megtartása földrajzi értelemben véve is lényeges szerepet játszik. Úgy látszik, a tanulásban nyújtott teljesítményüket olyannyira fontosnak érik a munkahelyük felé is közvetíteni (jelezve szakmai alkalmasságukat), hogy ezt egyfajta elvárásként élik meg.

A tanulmányok során szintén erős belső motiváció, hogy a tanulás révén a hallgatók használható műveltséghez jutnak, illetve a személyiségük fejlődéséhez is hozzájárulnak a tanult ismeretek. Nem meglepő módon az elkötelezettek és az innovatívok érzik ezt erős motivációnak, ők a megszerzett tudástőkét „helyben” kívánják hasznosítani: az előbbi csoport a tanulás és munka földrajzi egységében, utóbbiak már a tanulmányok alatt. Ezt támasztja alá az a tény, hogy a szerzett ismeretek szakmában való hasznosítása az elkötelezettek sajátja, a többi csoporthoz képest 20%-kal magasabb az ezt megjelölők aránya. A „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk” vélekedés az interjúk során is számos alkalommal megjelent, láthatóan a jelenlegi helyzetük (munkájuk, lakóhelyük) iránt legelkötelezettebbeket mozgatja a tudás hasznosításának lehetősége a tanulási folyamatban.

A tanulás mint a társadalmi mobilizációt elősegítő, lehetővé tevő eszköz szignifikánsan az elkötelezettek és korrigálók sorában jelenik meg. Az utóbbi csoportba tartozó hallgatók – akik szüleinek iskolai végzettsége a legalacsonyabb a mintában –, felnőttként úgy érzékelik, hogy az emberi tőkébe fektetett beruházások idővel magasabb társadalmi státuszhoz vezetnek. A korrigálók csoportjába tartozó hallgatók azok, akiket szülei a fiatalkori továbbtanulás idején nem a felsőfok felé terelték (mintegy tizedük, szemben a többi csoport 2-6%-ával,  $p=0,001$ ). Hasonlóan köztük találjuk a legnagyobb arányban azokat, akiknek munkába *kell*t állniuk az érettségit követően (34%, szemben a többiek 11-20%-ával,  $p=0,000$ ). A legmagasabb átlagéletkorral bíró korrigálók szakmai életpályájuk során tehát azt tapasztalták, hogy a felsőfokú diploma nemcsak a munkaerőpiacon eredményez megtérülést, hanem társadalmi pozíciójukra is kedvezően hat. Az általuk elérni kívánt megfelelő társadalmi helyzet eléréséhez – mint látjuk az általuk preferált indítékokból – nemcsak a professziót, hanem a személyiségfejlesztést, a művelődés igényét is társítják.

A tanulásban szerepet játszó motívumok közül a jobb jegy szerzése és a szülők iránti teljesítésvágy vette fel a legalacsonyabb értékeket. Mindkét külső motívum inkább a fiatalkori iskolai tanulói tevékenység sajátja, amikor is a jó érdemjegyek szerzése, a szülők felé közvetített teljesítmény az iskolai sikeresség velejárója, mértékadója volt. (Meg kell azonban jegyezni, hogy a felnőtt tanulókkal történt beszélgetés során megfigyeltük, hogy a jó jegy megszerzésére irányuló igény valóban jelen van.) A válaszadók átlagos tanulmányi eredménye magasnak mondható (3,9).

Az „azért tanul, hogy családja büszke legyen rá” válaszlehetőség nemcsak a származási, hanem a prokreációs családra is vonatkozhat. Az elkötelezettek esetében kiugróan magas ez a motivációs tényező, ami jelzi, hogy nemcsak a munkahely felé kívánják bizonyítani rátermettségüket, hanem családjuk felé is. (Az interjúkat elemezve is azt tapasztaltuk, hogy a felnőtt hallgatók inkább leszármazoztaik, mintsem felmenőik számára mutatnak példát.)

A tanuláshoz való viszonyulás és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát alátámasztva megemlítenéd, hogy a tanulási folyamat minőségét firtató kérdésblokkban a korrigáló, az elkötelezett és az innovatív csoportokba tartozó hallgatók jellemzői csaknem teljesen megegyeznek, a kívülállók viszont szignifikánsan eltér ( $p=0,000$ ). A kívülálló hallgatók nem szívesen járnak órákra, ott kevésbé aktívak, a minimum követelményeket teljesítik, amíg társaik (különösen az innovatívok) élvezik a tudományos diskurzusokat, plusz munkákat végeznek, a vizsgákon nem a minimális teljesítményre törekcsenek.

A „szeretek tanulni” kijelentést a kívülállók ötös skálán 2,8 átlaggal érzik magukénak, a többi csoport átlaga 3,8-4 között mozog. A tanuláshoz való szubjektív viszonyulás objektíven is megmutatkozik, mivel a kívülállók tanulmányi átlaga (a megkeresést megelőző félévben) 3,7, a legeredményesebbek az elkötelezettek és innovatívok csaknem 4 egészes átlaggal ( $p=0,000$ ). Ehhez kapcsolható annak értékelése, milyen mértékben ítélik meg hasznosnak az intézményben elsajátítandó anyagot. A legalacsonyabbra a kívülállók értékelték, 64,7%-ban találták használhatónak a kapott tudást, az elkötelezettek ezzel szemben 79,4%-ban, a maradék két csoport 72-73%-ban.

A tanulás iránt érzett elkötelezettség, a tanulás hasznosíthatóságának megítélése és a tanulmányi átlag összefüggését kutatva szignifikáns összefüggésre találtunk ( $p=0,000$ ). A szubjektív (motiváció, hasznosság) és az objektív értékek (félévi átlag) szoros együttállása mellett jól látszik a kezdeti motivációkkal való erős összefüggés. Azok a hallgatóknak, akik már a tanulmányi döntéseikben erős belső motivációs készlettel rendelkeztek (innovatívok és elkötelezettek), a tanulmányok alatt megmutatkozó tanulási aspirációjuk és az eredményességük igen kiemelkedő. A célorientált, kívülről vezérelt hallgatók alulmotiváltsága a tanulás folyamatában is érezhető, különösen igaz ez a kívülállókra, akik – önértékelésük szerint – mindezzel tisztában vannak.

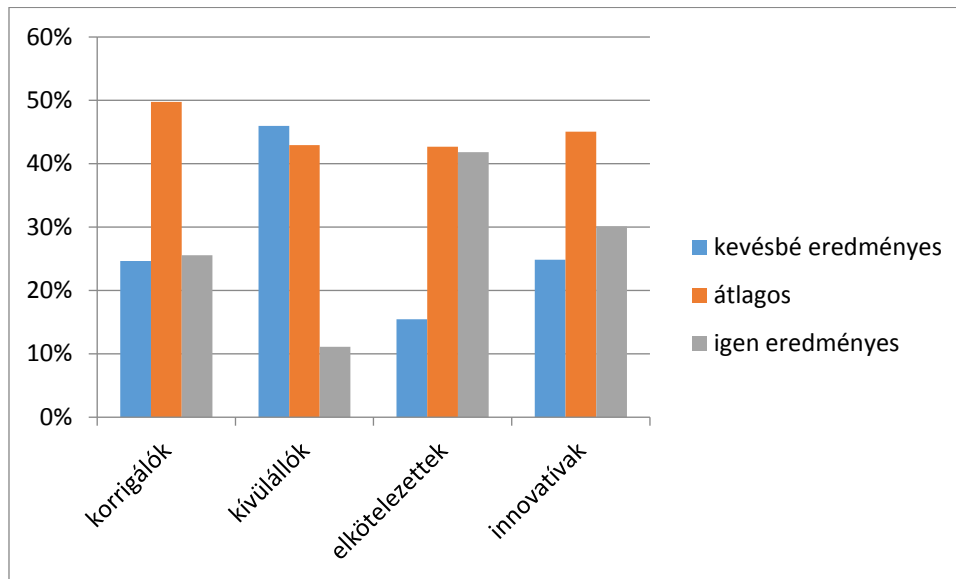
A tanulás sikerességét egy eredményességi mutató megalkotásával mértük. Az indexet 14 itemből hoztuk létre, amelyeknek egy része olyan objektív tényezőkből áll, mint az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgával való rendelkezés vagy nem rendelkezés. Az indexalkotásba bevont egyéb változók szubjektív jellegűek, például: mennyire érzi magát motiváltnak a hallgató, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alaposággal készül vizsgára, mennyire becsületes módon jár el a beadandók elkészítésénél és a vizsgákon, milyen mértékben tartja be a határidőket.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Az eredményességi indexbe bevont változók: előző félév tanulmányi átlaga; van-e nyelvvizsgája és mennyi; mennyire érzi magát motiváltnak egy százfokú skálán; mennyire igazak rá az állítások: szeretek tanulni, a tanórákon igyekszem részt venni, a tanórákon igyekszem figyelni, a tanórákon jegyzetelek, a tanórákon folyó munkákba, párbeszédbe és közös feladatokba bekapcsolódom, a gyakorlati órákra felkészülök, a kötelező irodalmakon kívül saját magam is gyűjtök szakirodalmat az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva, a vizsgákon felkészülve jelenek meg, a beadandó dolgozatokat időben készítem el, a beadandó dolgozataim önálló munka eredményeként születnek, a hivatkozások, illetve a források kezelésének etikai szabályait betartom. Az index átlaga: 8,93



2. ábra A kezdeti motiváció és a tanulmányok alatt nyújtott teljesítmény összefüggései



$p=0,000$

A legeredményesebbnek mondható csoportunk, talán meglepő módon, az elkötelezett hallgatóké. (2. ábra) Úgy tűnik tehát, hogy az erős kötelek, az erős családi háttér, a támogató környezet, az elkötelezettség igen magas aspirációt kölcsönöz a felsőfokú tanulmányok során. Az egyébként kedvezőtlen háttérből érkező hallgatók (kisebb települések, alacsony iskolázott szülők és társak, több szerepkör a családosok magas aránya miatt) kimagaslóan teljesítenek. A második legeredményesebb csoport az innovatívak, akik kezdeti elkötelezettségüket, belülről fakadó motivációjukat a tanulmányok későbbi szakaszában is megőrizték. A kedvező háttérrel rendelkező kívülállók, magas arányban diplomával rendelkezők a legkevésbé eredményesek döntő többségét alkotják. Ennek indoklására további vizsgálatok szükségesek, de az eredmény mindenképp felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőtt tanulók involválása, érdekeltté tétele a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb feladata.

A hallgatói és oktatói interjúkból szintén kitűnik, hogy a tanulmányi elköteleződés és eredményesség közé egyenlőségjel kívánkozik. A korábbi továbbtanulást elhalasztók különösen elkötelezettnek tűnnek nemcsak a diploma megszerzésében, hanem az odáig vezető út minőségi bejárásában is. A megelőző tanulmányi életút erőteljes befolyása azonban kitapinthatóvá vált:

*„Közvetlenül az érettségi megszerzése után két helyre adtam be jelentkezést, és mivel egyik helyre sem vettek fel, ezért dolgoznom kellett” – nyilatkozta egy hallgató.*

A korai kudarcélmény akár hosszú időre elveheti a továbbtanulási kedvet, amihez társulhat az előbbieken elemzett életesemények befolyása. A felsőfokú végzettség iránti vágy azonban megmaradhat egyfajta kitolódott célként, ahogy ezt egy másik alanyról látjuk:

*„Elgondolkodtam, és mindig ott motoszkált az agyamban, hogy csak kellene az a diploma, és mindig ott volt az a kisebbrendűségi érzés, mindig fölnéztem azokra, akiknek diplomájuk volt.”*

A felsőfokú továbbtanulást időbeli távlatokba helyezheti kisebb befektetéssel járó képzések beiktatása:

*„A tanulás iránti vágy is vezérelt, mindig próbáltam magamat képezni, itthoni tanulással, könyveket olvastam, tanfolyamokra jártam, ahogy a munkám mellet az időm engedte.”*

A többedik diplomájukat szerzők számára újabb kihívásokat tartogat a részidős felsőfokú képzés, ahogyan erről egy családos hallgató beszél:

*„Természetesen az ember mindig próbál több és több lenni, én egy erős, küzdő és kitartó egyéniség vagyok, úgy a munkában, mint a magánéletben is. Van már két diplomám, de úgy gondoltam, hogy ezáltal is több lehetek, és nekem ez egyben kihívást és presztízst is jelent.”*

A felsőfokú oktatásban való részvétel hatása tükröződik azokban a válaszokban, ahol a korábbi tanuláshoz hasonlítják a jelenlegit:

*„Itt [felsőfokú oktatásban] jobban érdekelnek a tárgyak, és hogy így lelkesebben tanulok, magam miatt és nem amiatt, hogy meglegyen az érettségi. Önmagam miatt érzem magam motiváltnak.”* – állította egy fókuszcsoporthoz tartozó interjúalany.

*„Én meg például azt figyeltem meg magamon”* – folytatta hallgatótársa – *„hogy sokkal jobb tanulónak érzem magam, mint a középiskolában, mert ott valahogy nem voltam annyira motivált...”*

A felnőttkori tanulás jótékony következményei is felsejlenek az interjúanyagokban:

*„Én annak örülök, hogy itt vagyok, végighallgatom az órát, esetleg hozzá is tudok szólni, és én ezzel érzem többnek magam.”*

*„Már most észreveszem magamon, hogy több idegen szót, kifejezést használok, elgondolkodom az órai anyagokon, szélesednek az ismereteim.”*

A felnőtt hallgatók elszántságát, motiváltságát az oktatók többsége megemlítette, kiemelve például tapasztalataikat és aktivitásukat:

*„Az órákon aktívak, hozzászólnak, kérdeznek, érdeklődnek és szívesen fogadják a plusz fénymásolatokat és jegyzeteket. Megosztják egymással a tapasztalataikat. Az óralátogatásuk is rendszeres, csak nagyon kivételes alkalmakkor nem jelennek meg.”*

Az oktatók általában a „felnőttiségük”-kel összefüggésben említik a levelezős hallgatók tanulási beállítódását, amely a beruházás tudatosságát, a meglévő tapasztalatokat, a céltudatosságot takarja:

*„Nagyobb részben motiváltak, pont a miatt, mert itt már jobban érzik annak a súlyát, hogy miért kell ez nekik, hogy szükségük van rá, tehát dolgoznak, munkahely mellett csinálják, mindenképpen eredményt akarnak, jobban belátják, hogy hogyha tanulnak lesz eredménye.”*

Sok esetben a levelező tagozatos hallgatók munkáját összehasonlítják a nappalis képzésben résztvevőkkel:

„[Nappalisokhoz képest] elszántabbak, tudatosabbak, tanulni akarnak. Leginkább nem diplomát szerezni, hanem tanulni.”

„A nappalin egyre több idő megy el az órákon a fegyelmezővel, a középiskolás képzés felé tendál a nappalis képzés. A levelezős egyértelműen felnőttképzés.”

A kérdőívben rendelkezésre álló adatok felhasználásával érdemes egy rövid kitérőt tenni arra vonatkozóan, vajon a munka és tanulás kapcsolata olyan meghatározóan befolyásolta-e a válaszadók tanulási attitűdjét, tanulási hajlandóságát, mint azt eddigi kvantitatív és kvalitatív megfigyeléseinkből sejtettük.

Ezt a korábbi és a tervezett képzésekben történő részvétel alapján körvonalazzuk. Természetesen csupán általános következtetések levonására van lehetőségünk, hiszen nem ismerjük a válaszadók körülményeit, lehetőségeit, amelyek a tanulási döntéseiket a múltban vagy jövőben befolyásolják. Másik megjegyzésünk, hogy a könnyebben mérhető formális és nem formális tanulási formák némelyekére kérdeztünk rá csupán, az informális tanulási tapasztalat és jövőbeni terv nem árnyalja eredményeinket.

1. táblázat Az elmúlt öt évben végzett tanulási tevékenység a hallgatói csoportok szerint, százalék

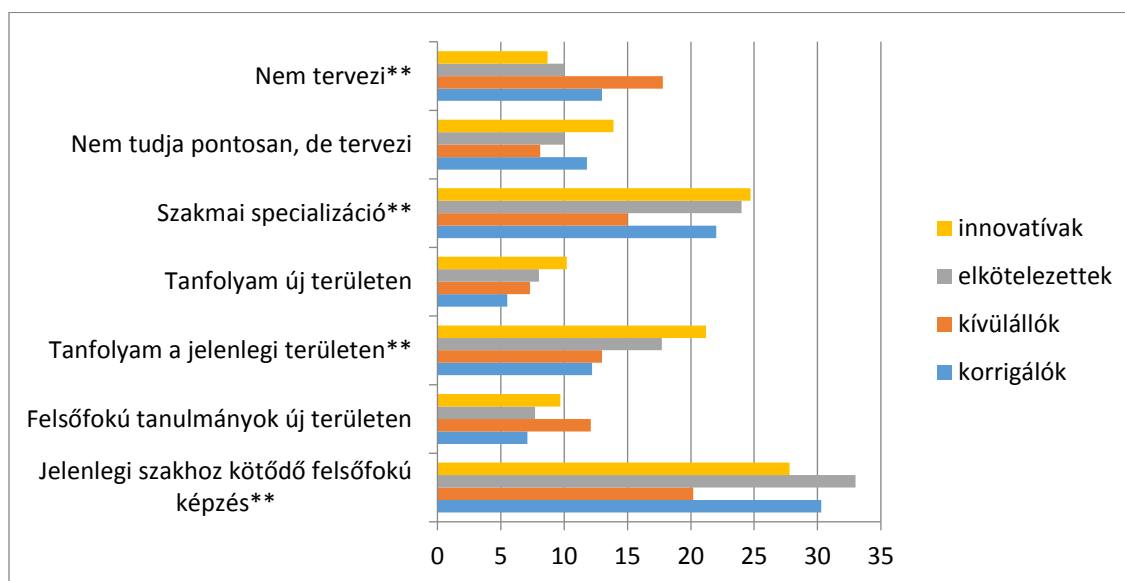
	Munkahely által szervezett képzés	Tanfolyami képzés**	Iskolarendszerű képzés
Korrigálók	41,3	53,5	14,6
Kívülállók	36,4	41,3	13,4
Elkötelezettek	44,3	53,7	15
Innovatívok	44,1	51,7	16
Összes válaszadó	41,8	51,3	14,8

\*  $p = 0,05-0,01$  \*\*  $p = 0,01-0,001$

Az elmúlt öt évben a válaszadók 40-50%-a kapcsolódott be non-formális képzésekbe, 14-15%-a tanult formális keretek között. (1. táblázat) A múltat tekintve a kívülállónak volt a legalacsonyabb a tanulási aktivitása minden képzési formában. A legaktívabbnak az elkötelezettek csoportjába tartozó munkavállalók bizonyultak. Nagyon érdekes, hogy éppen ennél a két, számos ellentétet produkáló csoportnál volt a legmagasabb a munkáltató befolyása a továbbtanulásban. Az innovatívok a munkahelyi és iskolarendszerű képzésekbe kapcsolódtak be nagyobb arányban, a korrigálók a tanfolyami kereteket részesítették előnyben.

A jövőben tervezett tanulási befektetéseket szemlélteti a 3. ábra. A belátható időn belül tanulni nem szándékozók legnagyobb arányban (18%) a kívülálló hallgatók közül kerül ki. Az eddig megismert jellemzőik alapján (a felsőfokú tanulmányok megkezdése csak külső motiváción alapult, a tanulmányaikban kevésbé motiváltak, nehezen egyeztetik össze a tanulást és a munkát) nem meglepő a további önképzéstől való elzárkózásuk. A felkínált lehetőségeket ez a hallgatói csoport utasította el legnagyobb arányban. Figyeljük meg azonban, hogy egy tanulási elképzelésben, az újabb diplomát új területen megszerezni kívánók között viszont ők vannak többségben. Ez arra utal, hogy a magatartásukban tapasztalható kívülállás, elzárkózás az egyetemi közegben nemcsak a külső okokban kereshető (ti. munkahelyi problémák), hanem a kevésbé jól sikerült szakválasztásban is.

3. ábra Tanulási tervek a hallgatói csoportok szerint, százalék



\*\* p= 0,01-0,001

A korrigálók 13%-a érezte úgy, hogy hosszú időre nem tér vissza a tanulás világába. Látható, hogy új területeken sem kíván ismereteket szerezni, azonban a jelenlegi szakhoz kötődő felsőfokú képzést közel egyharmaduk, a szakmai specializációt mintegy húsz százalékuk lehetségesnek véli. Ez arra utal, hogy a fiatalkori továbbtanulást elhalasztók jó irányban indultak, a felnőttként megszerzett ismereteket mélyítenék tovább. Az itt megjelenő magas átlagéletkorú válaszadók új utakat már nem nyitnak, valószínűleg nem tartják szükségesnek a munkaerőpiac szempontjából sem. Az innovatív hallgatók egy része hasonlóan gondolkodik, ugyanakkor új területeken is kipróbálnák magukat. A rövidebb idejű, tanfolyam jellegű képzéseket például ők jelölték meg legnagyobb arányban mind a jelenlegi szakterületen (21%), mind új szakmai kihívásokat keresve (10%). Az elkötelezettek csoportjába tartozók viszont a szakmájukban is teljes elköteleződést tanúsítanak: új irányokat egyik képzési formában sem keresnek, ugyanakkor a legmagasabb arányban készülnek újabb diplomát szerezni vagy specializálódni a korábbi ismeretek mentén.

## Összegzés

Egyértelműen megállapítható ugyanis az, hogy az egykori iskolai élmények, tapasztalatok meghatározzák a felnőttkori tanulást, így nem oszthatjuk a tanulói életpályát egymástól független korszakokra. A fiatalkori tanulási döntések determinálták a későbbi tanulási döntéseket, rehabilitálva, korrigálva vagy kiegészítve azokat. A gyermek és ifjú korban elsajátított ismeretekre és kompetenciákra építő felnőttoktatás hatékonyan kiegészül a felnőttkorban, elsősorban a munka világában szerzett tapasztalatokra. A hallgatók és oktatók egyaránt beszámoltak a hozott tudás és képességek hasznosságáról, valamint a felnőtt tanulók igényeinek figyelembevételének szükségességéről.

Fontos megemlíteni, hogy egyéb elemzések mentén kidomborodott az iskolában töltött évek implicit hatása, mégpedig a tanuláshoz, a tanárokhöz, tanulótársakhoz, az oktatási intézményekhez való viszonyulásban. Egyes felnőtt tanulóknál továbbéltek ezek az élmények, másoknál a felnőttkori tanulás egyfajta „gyógyírként” funkcionált a korábbi kudarcokra. A korábbi iskolai tapasztalatok harmadik

„átörökítője” a tanulásmódszertan. A korábban rögzült tanulási módszerek újabb próbatétele a felsőoktatás, ahol a hallgatók általában ragaszkodnak a korábbi gyakorlathoz. Az oktatók kevés időt és lehetőséget éreznek a rossz gyakorlatok kiküszöbölésére, a hallgatókkal folytatott beszélgetésben igény mutatkozott a megfelelő tanulási stratégiák elsajátítására. Látjuk tehát, hogy a közoktatásban erősen megmutató befolyásoló tényezők gyengülnek, ugyanakkor az esélyek nem egyenlítődnek ki a tanulói életút folytonossága és egymásra épülése miatt. A felnőttkori tanulás eredményessége azonban már nem meghatározó mértékben körülményfüggő, a tanuló egyén felelőssége megnő a humán tőkeberuházás folyamatában.

A hallgatói csoportokat illetően a klaszterelemzés során azt tapasztaltuk, hogy a legeredményesebb hallgatók a kimagasló belső motivációval rendelkező „innovatívok”, és a hátrányosabb háttérből érkező „elkötelezettek”, de a kevésbé iskolázott „korrigálók” is komoly igyekezetet mutattak. A kedvező státuszú „kivülállók” azonban közepesen motiváltak bizonyultak, nem láttunk esetükben tanulói célkitűzéseket. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a felnőttek korábbi életpályája és a jelenlegi tanulmányi motiváltsága ugyan meghatározza a felnőttkori tanulói teljesítményt, azonban, ha nem integrálódnak megfelelően az oktatás világába, az emberi tőkeberuházás nem hoz kielégítő eredményt.

A tőkebefektetés egyéni hozamai mellett egyfajta kollektív hozamokat is felfedeztünk. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a megfelelő tanulási attitűddel rendelkező „elkötelezett” hallgatói csoport tagjai felfelé mozduló társadalmi mobilitásuk mellett nem kívántak földrajzilag is mobillá válni. A többségében első generációs értelmiségiek kis településekről, alacsonyabb társadalmi háttérből érkeztek, s megszerzett tudásukat a régiójukban kívánták hasznosítani.

A tanulás, a munkavégzés és a magánéleti teendők összehangolásában a hallgatók jórészt magukra maradnak, s leginkább külső erőforrásaikra támaszkodhatnak. A külső erőforrásul szolgálható munkahelyi kollektívákban kevés támogató közösséget találtunk, a magánéleti háttérben figyelhetünk meg a stabil befektetői közösségeket. A hallgatói tanulási aspiráció és eredményesség valószínűsíthetően növelhető, amennyiben a felsőoktatáson belül is rendelkezésre állnak ezek az erőforrások. Ezen erőforrások biztosítása a felsőoktatási intézmények érdeke is.

### Hivatkozott irodalom

Engler Ágnes (2011). *Kisgyermeket nevelő nők a felsőoktatásban*. Gondolat, Budapest.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2009). Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Gondolat, Budapest. 99-107.

Fuller, Bruce és Rubinson, Richard (1999). Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó Kft, Budapest.

Fulton, Oliver (1984). Needs, expectations and responses: new pressures on Higher Education. *Higher Education* Vol. 13. No. 2. 193-223.

Györgyi Zoltán (2004). Tanul-e a magyar társadalom? In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 145–163.

Györgyi Zoltán (2006). Diplomások és a munkaerőpiac – kutatói megközelítés. In: Berde Éva, Czenky Klára, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Morvai Endre és Szerepi Anna: *Diplomával a munkaerőpiacon*. Felsőoktatási Kutató Intézet, Budapest. 23-38.

Heuser, Brian L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37. 293-303.

Hrubos Ildikó (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11. évf. 1.sz. 96-106.

Kasworm, Carol (1990). Adult undergraduates in higher education: a review of past research perspectives. *Review of Educational Research*. Vol. 60. No.3. 345-372.

Kertesi Gábor és Köllő János (2006). Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle* 53. évf. 3. sz. 201-225.

Kocsis Mihály (2006). A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes és Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 113-140.

Koltai Dénes (2005). *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

McGivney, Veronica (2004). Understanding Persistence In Adult Learning. *Open Learning*, Vol. 19, No. 1. 33-46.

Mittelstrass, Jürgen (2002). Gibt es (noch) eine Idee der Universität? In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Bochum, Projekt Verlag. 51-68.

Németh Balázs (2012). A nem - formális és az informális tanulás elismertetése Európában, különös tekintettel a felsőoktatási validáció szerepére. In: Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs. 48-58.

Polónyi István (2012a). Felsőoktatás, gazdasági integráció, innováció. In: Kun András István – Polónyi István (szerk.): *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 29-60.

Polónyi István (2012b). Felsőoktatás és a gazdaság? Szép, új felsőoktatási világ Magyarországon. *Iskolakultúra* 11. évf. 1.sz. 50-56.

Price, Joseph (2006). Does a Spouse Slow You Down? Marriage and Graduate Student Outcomes. Ithaca, NY, Cornell University ILR School.  
<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=workingpapers>

Richardson, John T. E. (1994). Mature students in higher education: academic performance and intellectual ability. *Higher Education* Vol. 28. No. 3. 373-386.

Schuetze, Hans G. és Slowey, Maria (2000). Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 3-24.

Tózsér Zoltán (2013). Részidős hallgatók a felsőoktatásban. *PedActa*. 3. kötet, 2. szám. 27-38.