

Simándi Szilva

Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban, avagy „felnőttoktatás a felsőoktatásban”

Bevezetés

„Az 1990-es években a nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tanulás). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában.” (Kozma és Forray 2011:3)

Egyre több tanulmány irányul azokra a hallgatókra, akik például felnőttkorukban jelentkeznek a felsőoktatásba. Általában „nem szokványos hallgatónak” (vö. Forray és Kozma 2011) vagy nem tradicionális hallgatónak nevezik a munka mellett tanuló hallgatókat, a többedik jelentkezésre felvételt nyerőket vagy a nem szokványos társadalmi rétegből érkezőket stb. (vö. Pusztai 2010)

Tanulmányunk egy hosszabb lélegzetvételű, módszertani kihívásokra fókuszáló írásunk előzményének, bevezetésének tekinthető. Jelen írásban elsősorban a részidős képzésben részt vevő hallgatókra fókuszálunk, azon belül is kiemelt szerepet szánunk az első diplomát szerzőknek.

Munkánkban a felsőoktatásban részt vevő felnőtt hallgatók sajátos jegyeit vizsgáljuk, és a teljesség igénye nélkül azokra a főbb, alapvető andragógiai elméletekre fókuszálunk, melyek a felsőoktatás oktatói számára is relevánsak lehetnek a felnőttkorban történő tanulás aspektusából.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók

A rendszerváltást követően a nappali tagozatos hallgatói létszám 1990 és 2010 között háromszorosára, a részidős képzés hallgatóinak száma pedig hatszorosára növekedett (Polónyi 2012: 244–248). A 2014/2015-ös tanévben pedig 307 ezren iratkoztak be (aktív hallgatók) az összes képzési szinten és munkarendi formában (FIR-OSAP adatok).¹

1. sz. táblázat: A felsőfokú alap- és mesterképzésben oklevelet szerzett hallgatók számának változása munkarendek szerint (2005. év = 100,0%)

Év	Összesen	ebből nem nappali képzésben			
		összesen	esti	levelező	távoktatás
2005	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2006	92,9	95,1	99,7	89,3	147,9
2007	90,0	91,7	80,4	88,1	135,7
2008	86,1	82,8	68,4	81,4	108,7
2009	93,2	70,6	63,7	69,6	85,7
2010	93,4	61,1	43,7	63,2	55,9
2011	86,7	57,9	37,4	61,2	43,3
2012	88,7	59,1	29,7	63,9	38,3

Forrás: KSH (2014) (A főiskolai, egyetemi, valamint az osztatlan képzésben végzettek adataival együtt.)

¹ FIR-OSAP 2014/2015. tanév eleji felsőoktatás-statisztikai adatgyűjtés előzetes adataiból. http://www.kormany.hu/download/5/35/30000/Felsooktatás_2014_elozetes.pdf#!DocumentBrowse

Statisztikai adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásba belépők életkora egyre nő, azaz egyre magasabb életkorú hallgatók vesznek részt a felsőoktatásban. Például 2005-ben a 25 éves korosztályban a nem nappali képzésben résztvevők voltak többségben, 2007 és 2009 között a nappali, illetve a részdíjs képzésekben tanulók aránya a 26 éveseknél fordult meg. 2010-től pedig a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali képzési formák hallgatói (KSH 2014: 12).

2012-ben a hallgatók egyharmada – közel 105 ezer fő – választotta a részdíjs formák valamelyikét, többségük 30 év feletti nő. Arányuk 2005 és 2012 között 52-ről 70 százalékra nőtt. A részdíjs képzést főként a második vagy többedik diplomát megszerzők választják, és a hallgatók jellemzően munka mellett vesznek részt ebben a képzési formában (KSH 2014: 14).

Egy több hazai felsőoktatási intézményre irányuló kutatás (OFI 2011) során a hallgatók és az oktatók a felnőtt hallgatókkal kapcsolatos nézeteit, valamint a felsőoktatási intézmények felnőtt tanulókra vonatkozó szabályozásait és szolgáltatásait vizsgálták.

A felmérés az alábbi szempontok szerint került összeállításra: tanulásszervezés az adott felsőoktatási intézményben; andragógiai elvek érvényesítése a programtervezés, -fejlesztés és -gondozás során; andragógiai elemek érvényesülése a gyakorlatban; az oktatók hallgatói mérés-értékelésében megjelenő andragógiai elvek, elemek; a tanulástámogató szolgáltatások (konzultáció, tutorálás, tanulmánytervezési és tanulási tanácsadás stb.) kiépítettsége és működése stb.

2. sz. táblázat: A felsőfokú alap- és mesterképzésben oklevelet szerzett hallgatók megoszlása korcsoportok szerint* (%)

Korcsoport	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nem nappali képzés								
25 évesnél fiatalabbak	10,5	9,8	6,5	6,2	8,1	6,5	5,4	4,1
25–29 évesek	37,6	32,5	30,2	30,1	27,3	26,3	25,9	25,9
30 évesek és annál idősebbek	51,9	57,7	63,3	63,8	64,7	67,2	68,7	70,1
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100
Nappali képzés								
25 évesnél fiatalabbak	57,5	57,4	55,3	52,3	56,1	57,3	49,5	50,2
25–29 évesek	36,4	38,2	39,7	42,9	39,0	38,1	44,4	43,8
30 évesek és annál idősebbek	6,1	4,3	4,9	4,8	4,9	4,7	6,1	6,0
Összesen	100	100	100	100	100	100	100	100

Forrás: KSH (2014)

A tanulmányban azokat tekintették felnőtt hallgatóknak, akik már munkatapasztalattal rendelkeztek, melyet a megkérdezett oktatók válasza is alátámasztották: főként a levelező és az esti tagozatos hallgatókat tekintették felnőttnek az életkor és a munkatapasztalat alapján. A bevont oktatók körében a felnőtt tanuló értelmezése azonban ennél összetettebb volt: nemcsak életkor, hanem az előzetes szakmai gyakorlatok, illetve a korábban megszerzett ismeretek alapján is különbséget tettek a hallgatók között.

A „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában” (kutatásvezető: Forray R. Katalin) kutatás során a felsőoktatásban részt vevő felnőttek törekvéseinek, felsőoktatásba történő beilleszkedésüknek sajátos jellemzőit vizsgálták, valamint a hallgatók társadalmi és a kulturális hátterét (Forray és Kozma 2011). Kérdőíves kutatás keretében *első diplomás*, pécsi, debreceni és gödöllői levelező hallgatókat (n = 1094) kérdeztek meg. Három jellegzetes arculatú hallgatói csoportot

különítettek el: értékörzők, törekvők, instrumentalisták, azonban sikerült azonosságokat is feltárni a hallgatói csoportok között.

A három, levelező tagozaton tanuló hallgatói csoport összehasonlítása alapján arra a következtetésre jutottak, hogy „a sokat emlegetett felsőfokú képzésben részt vevők ma Magyarországon tipikusan fiatal és középkorú nők, akik egy-egy egyetemi központ (régiónközpont) vonzáskörzetében, jellemzően kisvárosban élnek. Első generációs értelmiségiek, akik a felsőfokú képzésben részt véve »emelkednek ki« szüleik társadalmi rétegéből. Erőforrásaik, amelyekkel gazdálkodnak: a fiatalságuk és a családjuk, amely megtartja és támogatja őket. A havi konzultációkra rendszerint kevesebb mint egy napi utazással, tömegközlekedéssel jutnak el; ilyenkor a gyerekek a családra maradnak. Ez a felnőtt hallgatói csoport, amellyel a felsőfokú képzéseket szervező egyetemeknek számot kell vetniük.” (Forray és Kozma 2011:11) Abban mindhárom csoportnál egyezést találtak, hogy a kutatásban részt vevő, első diplomát szerző, részidős hallgatók tanulási nehézségekkel küzdenek. A megkérdezettek főként az idővel való gazdálkodás nehézségeire, ezt követően a segédletek hiányára, majd a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges készségek és képességek hiányára panaszkodtak. A hallgatók között különbség mutatkozott abban is, hogy „sikert sikerre halmozó, folyamatosan képzésben részt vevő hallgatókról van-e szó, akik jól elsajátították az alapokat, éveig fegyelmezetten tanultak, formális oktatásban vettek részt, iskolai sikereik voltak, vagy »a vigaszágon haladnak«” (uo.).(vö. KSH 2014)

Kerülő Judit a részidős hallgatókkal kapcsolatos kutatásában arra jutott, hogy a negyven év felettiek a tanulmányaik segítő tényezői között az életkorból eredő sokrétű tapasztalat fontosságát, szerepét emelték ki, mely különösen a gyakorlati jellegű, szakmai tantárgyak elsajátításában nyújt számukra segítséget. Fontosnak tartják a tanulás szemléletformáló hatását is. „Különösen a negyven év felettiek esetében szembetűnő, hogy míg a képzés elején csak a megfeleltre törekednek, addig a későbbi félévekben jelentősége van, presztízst növelő tényező az érdemjegy is. Elsősorban családok felnőttekre jellemző, hogy gyerekeik figyelemmel kísérik szüleik tanulmányi eredményét. Nagyon kellemetlen a rossz jegy, nehéz otthon megmagyarázni: Nekem a gyerekeim miatt muszáj jó jegyeket kapnom. A fiam alig várja, hogy vizsgázzam, mert akkor én is elnézőbb vagyok, ha ő egy hármast hoz

haza. De ha én négyest vagy ötöst kapok, akkor nagyon megnő a tekintélyem, hát erre is jó a tanulás – fogalmazta meg egyik megkérdezettünk a tanulás presztízsnövelő szerepét.” (Kerülő 2010:225)

A fentiek alapján többek között különbséget tehetünk a felsőoktatásban tanuló hallgatók között aszerint, hogy egyenesen érettségi után („rendes korúként” vagy esti tagozat után) vagy nem közvetlenül az érettségit követően jelentkeztek a felsőoktatásba:

- egyenesen érettségi után, nappali képzésben vesz részt,
- egyenesen érettségi után, részidős képzésben vesz részt,
- nem közvetlenül érettségi után jelentkező első diplomát szerző, az érettségi után pár évvel, akár évtizeddel,
- többedik diploma megszerzése a célja, kisebb vagy nagyobb kihagyással.

Természetesen többféle módon lehet még differenciálni a hallgatókat, például milyen motivációból érkeztek a felsőoktatásba, mennyi élet- és/vagy munkatapasztalattal rendelkeznek, tanulmányaik mellett folytatnak-e munkavégzést, milyen munkakörben tevékenykednek, milyen előzetes tudásuk van stb.

Felnőttkori tanulás – andragógia

Amennyiben Durkó Mátyás, a hazai andragógiaelmélet atyjának írásából kiindulunk ki: „A permanens (élethosszig tartó) embernevelés koncepciójában gondolkodva, most annak két fő ágával: a pedagógiával (a felnővekvő nemzedék nevelésével) és az andragógiával (a felnőttek nevelésével) foglalkozunk. Mindenekelőtt az érdekel bennünket, milyen új követelményeket támaszt a felnőttnevelés léte a pedagógiával mint a felnőttnevelésre, művelődésre való előkészítéssel, a felnővekvő nemzedék nevelésével foglalkozó területtel szemben” (Durkó 1999:21).

Az andragógia görög eredetű szó, a kifejezést Alexander Kapp alkotta meg 1833-ban a felnőttek oktatásának, képzésének jelölésére. Az elnevezés a pedagógia mintáját követi, az andragógia tehát szó szerint „felnőtt-vezetést” jelent (Durkó 1999).

Andragógia:

„*andrós*” („*anér*”: *felnőtt/férfi* és „*agogé*”: *vezetés, nevelés*)
 „felnőttnek a vezetése/nevelése”

A diszciplináris rendszer lehetőségét 1920-as években először Me-dinszkij vetette fel, Magyarországon 1968-ban Durkó Mátyás alkotta meg ennek rendszerét (Lada 2008). (3. sz. táblázat)

3. sz. táblázat: Antropagógia rendszere

Antropagógia (általános embernevelés)			
pedagógia	andragógia felnőttkori tanulás, műve- lődés	gerontogógia	
felnövekvő nemzedék neve- lése, oktatása, tanítása	felnőttnevelés		időskori tanulás, művelődés
	felnőttok- tatás	felnőttkép- zés	

Forrás: Durkó (1999) alapján

Az antropagógia (embernevelés tudománya) az „antroposz” az em-ber és az „ago” vezeték szavakból létrejött kifejezés. Durkó úgy fogal-maz, hogy „a gyermek, serdülő, ifjú, felnőtt és öreg iskolai és iskolán kí-vüli formákban történő formális, nonformális, informális nevelésének legátfogóbb, mindegyik területre érvényes céljait, feladatait, alapelveit, folyamatait általánosító és integráló tudomány (és nevelési gyakorlat is).” (Durkó 1999:88)

„Fokozatosan érlelődött a felismerés, amely szerint a felnőttek ered-ményes tanítása megkívánja, hogy másként történjék, mint a gyerme-keké. Általánosabban: másként, mint a felnövekvő nemzedékeké. (...) Legelőbb akkor, ha a felnőttoktatási, felnőttképzési programokban nem úgy tanítanak, ahogyan a felnőttek – felnőttként! – eredményesen tanulni tudnak.” (Csoma 2008:5).

Lada (2008) értelmezésében a humán tudományok rendszerében a pedagógia szerves folytatásának tekinthetjük az andragógiát. „Mind-ezzel együtt eleitől fogva kereste a helyét a neveléstudomány rendsze-rében: megkülönböztetvén magát a felnövekvő nemzedékek nevelé-sét-tanítását tárgyának tekintő pedagógiától, bár idővel a közös, sőt az azonos elemeket is keresve, elismerve” (Csoma 2009:7-9 sor).

A pedagógia és az andragógia rendszertani helyzetének tisztázására vállalkozott az a kutatás is, mellyel a nemzetközi és a hazai felnőttokta-

tás helyzetét vizsgálták. A Delfi módszerrel a szakma művelőinek nézeteit kívánták megismerni szisztematikus feltérképezéssel, összehasonlító elemzéssel (Feketéné 1999).

A hazai vizsgálat előzményeként elmondható, hogy 1991–1995 között nemzetközi Delfi kutatás is készült a vizsgált területek kapcsolatáról (bővebben lásd Feketéné Szakos Éva munkáit). A kutatás során többek között azokra a kérdésekre keresték a választ: Hogyan határozható meg a felnőttoktatás fogalma, milyen viszony áll fenn az andragógia és a pedagógia között? A teljesség igénye nélkül néhány részlet következik a válaszokból. A megkérdezett szakemberek fele azzal értett egyet, hogy szignifikáns különbség van a pedagógia és az andragógia között: a pedagógia a gyermek és ifjúkor nevelési kérdéseivel foglalkozik, a felnőttekkel való foglalkozásnak külön elmélete, filozófiája van. Azzal érveltek, hogy jelentős különbség van a célok, alapelvek, résztvevők, szükségletek között, mely a gyermek és a felnőtt különbözőségéből is fakad. Mások úgy látták, hogy ugyan vannak bizonyos különbségek, azonban nem szignifikánsak, tehát nem különbözik erőteljesen a két terület egymástól. Az egyik válaszadó azzal indokolta kijelentését, hogy a felnőttek között is hatalmas különbségek vannak, nem csupán a gyermekek és a felnőttek között. Akadt olyan magyarázat is, miszerint a különbségtételnek a múltban volt inkább jelentősége, mert a korszerű pedagógiai és andragógiai elméletek számos azonos vonással rendelkeznek (Feketéné 1999). Jól mutatják a felsorolt példák is, hogy nemzetközi szinten sincs teljes egyetértés.

A hazai Delfi kutatás (Feketéné 2003:359) során Soós Pál úgy fogalmaz, hogy „kezdetben a magyar felnőttnevelés szakemberei a pedagógia területéről érkeztek, ezért a két szakmai terület nagyon összefüggő és egymást kiegészítő volt. Később a kultúra-, a filozófiai, szociológiai és politikai tudományok is érdeklődni kezdtek a felnőttképzés iránt, és a korábbi szoros kapcsolatok a pedagógiával meglazultak.” Csoma azzal egészíti ki: „(...) látnunk kell, hogy a pedagógiának és andragógiának lehetséges az a tudományos szintézise, amit Medinszkij és Durkó már elég régen kimutatott”, hiszen a felnőttkori tanulást megalapozzák és részben meg is határozzák előzményei. (A Delfi kutatásról bővebben Feketéné 2003) Az andragógia hazai terminológiát vizsgálva különbséget tehetünk a felnőttnevelés, felnőttoktatás és felnőttképzés meghatározások között. A fentiek elhatárolásához a 2002-ben megjelent Felnőt-

toktatási és -képzési lexikont vesszük alapul. A felnőttnevelés Durkó definíciója szerint „a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztését” jelenti (uo. 172), amely formális és nem-formális módon is végbemehet. Durkó munkáiban következetesen a felnőttnevelés kifejezést használta, mely integrálja a felnőttoktatást és felnőttképzést is, ma azonban már kevésbé használjuk ezt a kifejezést a mindennapi fogalomhasználat során. A felnőttképzést Zrinszky László és Koltai Dénes szűkített értelemben úgy határozza meg, mint „a felnőttek – rendszerint hivatalosan elismert végzettséget is kínáló – [...] szakmai kiképzését, továbbképzését és átképzését”. Általánosabb értelemben pedig „a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelést, oktatást” (uo. 163) jelenti. A felnőttoktatás fogalmát annak egyik legismertebb kutatója, Csoma úgy definiálja, mint „a felnőttnevelés azon területét, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg” (uo. 172). A meghatározás főként az elméleti ismeretátadást hangsúlyozza. Elsősorban iskolarendszerű (formális) felnőttoktatást értünk alatta, de iskolán kívüli és tanfolyami formákban (nem formális felnőttoktatás), vagy kötetlen, szabad ismeretterjesztésben is előfordulhat. Az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciáján „a felnőttoktatás jelöli azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok formálisak vagy mások, amely által az embereknek – akiket felnőttnek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlődik képességük, gazdagodik tudásuk, és magasabb szintre emelkedik szakmai és kvalifikációs végzettségük, vagy új irányba fordítja őket, hogy kielégítsék saját és társadalmuk szükségleteit.”

A Sári-féle felosztás a felnőttoktatást a 2000-es évek elején elsődlegesen a felsőoktatásban a részidős hallgatókra vonatkoztatja (4. sz. táblázat).

Amikor felnőttkori tanulásról ejtünk szót, különbséget kell tennünk annak funkciója (pótló, kiegészítő, magasabb szintű stb.), illetve formalizáltsága (iskolarendszerű, iskolarendszeren kívüli képzés, önirányított tanulás stb.) mentén is. A folyamatos szakmai (tovább)képzések, illetve a magasabb szintű szakképesítések megszerzése általában a fejlett piacgazdaságokban a munkaadói igényekkel áll összhangban (Zachár 2009).

Felnőttkorban történő tanulás

Sz. Molnár Anna tanulmányában azokról a fontosabb megközelítésekéről ad áttekintést, amelyek a felnőtt tanuló jellemzőit mutatják be több tudományág szemszögéből. Például a test, különösen az agyműködés változásainak hatását az idősök tanulási képességeivel foglalkozó szakirodalmak érintik alaposabban, a személyiségre irányuló munkákban a felnőtt tanuló önképét tartják a legfontosabb sajátosságnak. A felnőttkori tanulás motivációit, az előzetes tudás és az élettapasztalat tanulásra gyakorolt hatását pedig már az első andragógiai írásokban is kiemelten kezelték (Sz. Molnár Anna 2009).

4. sz. táblázat: Felnőttoktatás felosztása

Felnőttoktatás		
Általános felnőttoktatás	Iskolarendszerű felnőttoktatás	Szakmai felnőttoktatás
Informatikai képzés	Alsó fokú, általános iskola	Szakmai alapképzés
Idegen nyelvi képzés	Második esély iskolája	Továbbképzés
Egészségügyi képzés	Középiskolák esti és levelező tagozata	Munkaerőpiaci képzés átképzés
Politikai oktatás (pártokon kívül)	Egyetemek, főiskolák esti, levelező, távoktatási tagozatai	Mestervizsga, betanítás, tréning, vezetőképzés
Általános kulturális (közművelődési)	Tudományos képzés (PhD)	Tartalékosok katonai képzése

Forrás: Sári (2006)

A korai elméletekben igen eltérő megállapításokkal, nézetekkel találkozhattunk a felnőttek tanulási képességeire vonatkozóan. William James amerikai filozófus és pszichológus 1893-ban megjelent „A lélektan alapjai” c. könyvében kifejtette, hogy az emberek életére azok a meggyőződések lesznek a későbbiekben is meghatározók, amelyekre 25 éves koruk előtt tettek szert, azután nem képesek újat megtanulni, mert 25 éves korukra „kész, befejezett lények”. Harmincöt évvel James

könyve után, 1928-ban megjelent Thorndike könyve, az *Adult Learning* (A felnőttek tanulása), amely egyúttal megadta James nézeteinek cáfolatát is. Edward Lee Thorndike amerikai pszichológus vizsgálatokat, kísérleteket végzett, igyekezett megtalálni a felnőttkori tanulás pszichológiai vonatkozásait. Vizsgálta például a figyelmet, az emlékezetet és a megértést. Azt állapította meg, hogy a tanulási teljesítmények körülbelül 50 éves korig összességükben eléri a korábbi tanulási teljesítményeket. Ezzel az összefoglaló eredménnyel Thorndike már a 20. sz. elején bizonyította a felnőttoktatás szükségessége mellett érvelő korábbi megállapításokat (Lada 2008).

Czigler (2005) arról számol be munkájában, hogy az ötvenes korosztály teljesítménye néhány terület kivételével (például erős fizikai terhelés, hosszú figyelmet és gyors reagálást kívánó munkakörök) bizonyítottan nem rosszabb, mint a fiataloké. Az viszont feltételezhető, hogy aki fiatalabb korában sikeres volt, nagyobb valószínűséggel érhet el sikereket később is. A teljesítmény a szóbeli képességek területén a hetedik évtizedig szinte változatlan, szemben a mentális folyamatok gyorsaságát mérő feladatokban mutatkozó jelentős életkori romlással. „Ami az időskori tanulási képességeket illeti, valószínű, hogy az intelligenciahányados, amelyet ebből a szempontból eléggé fontosnak szoktunk tartani, globálisan az életkor előrehaladtával elkezdi csökkenni. Ezt az 1920-as évek vége óta a különböző intelligenciatesztek kapcsán tudjuk igazolni. Ezekkel az eljárásokkal azonban számos faktort lehet vizsgálni, amelyek viszont nem csökkennek. Nem csökken a szóbeli dolgoknak a megértése, sőt sok esetben a verbalitás még javul is. Ezt az idősök pontosan tudják, tehát ha beiratkoznak mondjuk egy egyetemre, akkor nem nukleáris fizikára, hanem sokkal inkább olyan programokra jelentkeznak, amelyek általánosabb emberi dolgokkal foglalkoznak, olyasmikre, amelyekre nekik kialakult az intuitív tudásuk, amelyekben sokszor jobbak, mint a fiatalok. Többnyire ebbe a kategóriába tartoznak a társadalomtudományok.” (Czigler 2003: 44)

Az ALL kutatás² (2003) a felnőtt lakosság körében vizsgált négy készséget (prózaolvasási készség, dokumentumolvasási készség, számolási

² A kutatás első körös felmérésében Bermuda, Kanada, Olaszország, Norvégia, Svájc, az Amerikai Egyesült Államok és a mexikói Nuevo Leon állam vett részt. Magyarország 2004-ben csatlakozott a felmérés második köréhez, Ausztráliával, Hollandiával, Új-Zélanddal és Dél-Koreával közösen. Forrás: <http://www.all-felmeres.hu/>

készség, problémamegoldó készség). Az eredmények azt mutatják, hogy „készségek szerezhetők, fejleszthetők, fenntarthatók és elveszthetők az élet folyamán, illetve az egyes készségek és az életkor között összetett kapcsolat mutatható ki. Például a dokumentumértelmezés tárgykörében az idősebb korosztályokhoz viszonyítva a fiatalabb korosztályok nagyobb arányban értek el magasabb értékeket. A kutatások eredményei ugyanakkor azt is mutatták, hogy az idő múlásával a kognitív teljesítmény javulhat a különböző élettapasztalatoktól függően, sőt arra is engednek következtetni, hogy a tapasztalatok a tudás és a készségek felhalmozódásához vezethetnek.”

Tanulásra ható tényezők

A tanulásra ható tényezők közül a szakirodalom többek között az előzetes tudást emeli ki, és hogy többnyire munka, család mellett valósul meg a tanulás, továbbá nagyon heterogének a felnőtt tanulók: az életkor, a családi állapot, a motiváció és a munkaerőpiaci helyzetük stb. tekintetében.

A felnőttkori tanulás motivációi

A felnőttkori tanulás sokféle motivációból történhet: a jobb elhelyezkedési esélyért, a munkahely megtartásáért, a jobb munkavégzés lehetőségéért vagy előlépésért, szakmai fejlődésért stb. Beszélhetünk önkéntes és nem önkéntes jellegéről is, például családi vagy munkahelyi nyomás hatására történő részvétel esetében. Amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, a részvétel nem mindig párosul a tanulás szándékával.

Számos kutatás irányul a felnőttkorban történő tanulás motívumainak vizsgálatára. (Például Kerülő 2009, Bajusz 2009, Török 2006 stb.)

A felnőttek esetében a motiváció jóval nagyobb szerepet játszik, mint a tanköteles fiatalok esetében. A felnőtt általában „nem kényszerből tanul, hanem azért, mert tudni szeretne valamit, amit még nem tud, és a tanítási-tanulási folyamatban már inkább egyenrangú félként vesz részt a tanárral” (Zachár 2006), kivéve, ha ún. „tanulási kényszerről” beszélünk, például munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek esetében.

Élettapasztalat, előzetes tudás

A felnőtt tanulók több-kevesebb élet- és munkatapasztalatokkal rendelkeznek. Már az első andragógiai kutatások beszámoltak arról, hogy a felnőttek oktatása-képzése során építeni érdemes és szükséges az élettapasztalat jelentőségére (Kraiciné és Csoma 2012).

Az is igaz, hogy a felnőttek széles körű élettapasztalata főként a gyakorlatból ered, és elsősorban gyakorlati problémák megoldására használják, melyet a beválás megerősít (Sz. Molnár Anna 2009).

A konstruktivista tanuláselmélet épít a felnőtt tanuló előzetes tudására. „A konstruktivista felfogás szerint a tudást a tanuló, a megismerő ember maga konstruálja meg magában. A tudás formálódása tehát – legalábbis ebben a szemléletben – nem a szubjektum és az objektív valóság közötti kapcsolat által, hanem a tanuló ember belső, konstruktív tudásépítési folyamatai által meghatározott... Az ember mindig egy meghatározott, fejlődésének adott fokára jellemző képet hordoz magában a világról, tudáskonstrukciós folyamatait elsősorban ez a belső elméletrendszer, sokszor naiv, laikus elméletei határozzák meg. Megismerésünk eredménye tehát nagyon személyes, nem értelmezhető a külvilág egyszerű tükrözéseként, automatikus beviteleként.” (Nahalka 2003)

Az ifjúkori és a felnőttkori tanulás közötti kapcsolat

A felnőttek tanulása minden életszakaszukban korábbi életszakaszai tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ (Csoma 2009). Az iskolai (gyermek- és ifjúkori) tanulás teremti meg az alapot a felnőttkori tanulásra. Tapasztalatok azt mutatják, hogy például a szervezett formában történő tanulást nem szívesen folytatják azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át, és negatív tanulási tapasztalatokat szereztek.

„Annyi valószínűsíthető, hogy a felnőttkori tanulás azoknak megy jobban, akiket kiskorukban rendszeresen és fegyelmezetten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúrkészségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza.” (Forray és Kozma 2011:15)Erős

gátja lehet a felnőttkori tanuláshoz a megszügyenüléstől való félelem, valamint a korábbi rossz élmények hatása. A stressz, illetve a stresszkezelési technikák hiánya, illetve a nem megfelelő tanulási technikák is nehezíthetik a tanulást (Sz. Molnár Anna 2009). A stressz, a nyilvános szerepléstől való félelem életkorral összefüggő hatására Kerülő (2010) és Kispálné (2007) is kitér munkájában. Hasonló következtetéseket fogalmaznak meg: „vizsgálatunk során főként akkor érzékeltük, ha az iskolarendszerű tanulás területén nagy volt a kihagyása az egyénnek. A felkészületlenséget idősebb korban már nem tudják kezelni, így sokkal komolyabban veszik a számonkéréseket, emiatt jobban izgulnak, feszültebbek lesznek.” (Kerülő 2010:223)

Idővel való gazdálkodás

A tanulás idődimenzióival összefüggésben több probléma merül fel. „Az egyik kérdés az, hogy vajon az időszerkezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszerkezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (Csoma, 2003:72)

Egy dolgozó, felnőtt ember napi időbeosztását lényegesen meghatározza munkahelye időbeosztása, munkaideje. Gondoljunk például a túlórára, az egyműszakos, többműszakos munkarendre stb. Amennyiben a tanulás munka és család mellett is történik, az megint másfajta időbeosztást kíván meg a tanulási tevékenységet végző felnőttől (Singer 2009).

Módszertani kihívások

A felnőtt és ifjúkorú tanulók/hallgatók jellemzőinek különbözőségéből számos elméleti és módszertani sajátosság adódik, amelyek az oktatói munka különbségeit is jelentik. Ezen eltérések több dologra is visszavezethetők: a tanítványok életkori sajátosságaikra, a közvetített tudás különbségeire stb. Napjainkban általánosságban elmondható, hogy a felnőttképzés kiszélesedő feladatait részben az erre a feladatra saját erőből megszerzett tudással rendelkező pedagógusok látják el,

részben pedig pedagógiai végzettséggel nem rendelkező oktatók, jóllehet a felnőttképzési tevékenység is egyre inkább képzettséghez kötődik (Kraiciné 2002, 2008).

Napjainkban a felsőoktatásban oktatók ismeretátadó szerepe mellett egyre inkább felértékelődik a segítő, tanulást támogató szerep is, mindehhez új típusú oktatói kompetenciák és pedagógiai-andragógiai módszerek társulnak (Kraiciné és Csoma 2012, Widmann 2013).

Sikeres felsőoktatási életútról, illetve lemaradásról vagy kimaradásról is beszélhetünk a felsőoktatás heterogénné válásával. A „nem szokványos” hallgatói csoportok felsőoktatásban történő megjelenése az oktatóktól új oktatási-képzési kompetenciákat követel, mert „a rendszerben mindazok jelen lehetnek, akik „az érettséggel belépési jogosultságot szereztek” (Kocsis és Koltai 2006:190).

„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” (Györfyné 2012:21).

Egy-egy felsőoktatási intézményben többféle tagozaton (nappali, levelező, esti, távoktatásos) tanuló, illetve különböző életkorú, tudású felnőtt hallgatókkal találkoznak az oktatók, mindezek hatást gyakorolnak a felsőoktatásban alkalmazott módszerekre is. A felsőoktatásban többnyire a frontális szervezési mód a leggyakoribb, főként a levelező/esti tagozatos hallgatók esetében teszi ki az alkalmazott módszerek nagyobb részét a tanári előadás, amelyet az interjút adó oktatók főként a tömbösített órákkal indokolnak, és okaként a hatékonyabb időgazdálkodást nevezik meg. Jelentős különbséget mutatott, hogy a részidős képzésben az e-learninget gyakrabban alkalmazzák, hiszen az online felület jól támogatja az oktatók és a hallgatók közötti kapcsolattartást (OFI 2011:15).

A felsőoktatás során alkalmazott módszerek kiválasztásánál az sem hagyható figyelmen kívül, hogy azok a hallgatók, akik egyenesen érettségi után lépnek be a felsőoktatásba, a képzés megkezdésekor még a középiskola világához állnak közelebb. Másfajta megközelítést kíván-

nak viszont azok a heterogén felnőtt hallgatói csoportok, amennyiben a fentiekben bemutatott felosztást vesszük alapul. A felnőtt korosztályok esetében a felnőttoktatás/képzés során alkalmazott elméletek és módszertani jó gyakorlatok hatékony segítségnek bizonyulhatnak, az adott célcsoport sajátosságainak ismeretében (vö. Ollé 2009).

A felnőttkori tanulásnál igen dominánsan jelentkezik az igény a gyakorlatban is alkalmazható tudás iránt, igen gyakori elvárás, hogy az a munkaerőpiacon is kamatoztatható legyen. A motiváció szempontjából sem hagyható figyelmen kívül, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra releváns, praktikus problémák kerülnek feldolgozásra (Forray és Juhász 2010) (vö. Fleischer 2013).

Zárszó

Munkánkban a felsőoktatásban részt vevő felnőtt hallgatók sajátos jegyeit vizsgáltuk, és igyekeztünk összegyűjteni a teljesség igénye nélkül azokat az elméleteket, melyek a felsőoktatás számára is relevánsak lehetnek a felnőttkorban történő tanulás aspektusából.

Irodalomjegyzék

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bajusz Klára (2009): A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek. <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> (letöltés dátuma 2015. január 30.)
- Czigler István, beszélgetés résztvevő (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. 41–48. p.
- Czigler István (2005): Hogyan küzdjünk meg az életkorral a megismerés terén? Magyar Tudomány, 11. sz. 1328. p.
- Csoma Gyula (2008): Andragógia, – a pedagógia mellett (?). In Khademi-Vidra Anikó (szerk): Az andragógia elmélete és történeti

- alapjai 1. <http://www.jfk.szie.hu/files/docs/andragogia/elmelet-tortrnet-alap-1.pdf> (letöltés dátuma: 2015. február 10.)
- Csoma Gyula (2009): Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. <http://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/csoma-gyula-andragogiai> (letöltés dátuma 2015. február 3.)
- Durkó Mátyás (1999): Az andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest, MMI.
- Feketéné Szakos Éva (1999): Andragógia és pedagógia. *Educatio*. 1. sz. 61–71. p.
- Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia* 103. évf. 3. sz. 339–369. p.
- Fleischer, Alice (2013): Das WIFI-Lernmodell LENA. Erfolgreiches Lernen in der Erwachsenenbildung ermöglichen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 20, Wien.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. http://www.forrayrkatalin.hu/doski/felnott_hallgatok.pdf
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2010): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In Uők (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12–37. p.
- Gyórfyné Kukoda Andrea (2012): Gyerek vagy felnőtt az egyetemi hallgató? Pedagógus vagy andragógus legyen a felsőoktató? *Iskolakultúra*, 11. sz. 48–56. p.
- Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. Debrecen, Csokonai Kiadó, Debreceni Egyetem, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület 218–226. p.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógia Szemle*. 10. sz. 3–23. p.
- Kocsis Mihály – Koltai Dénes (2006): Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében. In Zachár László (főszerk): *Korszerű fel-*

nőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek. Budapest, NSZFI. 180–196. p.

Kraiciné Szokoly Mária – Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. <http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Kraiciné Szokoly Mária (2008): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. In Zachár László (főszerk): Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek. Budapest, NSZFI.

KSH (2014): Felnőttoktatás, felnőttképzés. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatatas13.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

Lada László (2008): Andragógia a felnőttkori tanulás - tanítás tudománya. In Szabados Lajos (szerk): Pedagógia és/vagy andragógia. Jászberény, SZIE. 25–55. p.

Maróti Andor (1993): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? Iskola-kultúra. 7. sz. 83–89. p.

Nahalka István (2003): A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In Falus Iván (szerk) Didaktika. Budapest, Nemzeti Tk.

Ollé János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulás-szervezési kérdések a felsőoktatásban. In Drótos Gy, Kováts G. (szerk.): Felsőoktatás – Menedzsment. Budapest, Aula Kiadó. 149–162. p.

OFI (2011): „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf

Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? Educatio. 2. 244–258. p.

Pusztai Gabriella (2010): Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra. Akadémiai doktori értekezés. http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf (letöltés dátuma 2015. január 30.)

- Sári Mihály (2006): A képző intézményrendszer változásai. In Koltai Dénes- Lada László (szerk): Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest, NSZFI.
- Singer Péter (2009): A gyorsuló idő sodrában avagy a szabadidő dilemmái. <http://www.ofi.hu/tudastar/idofelhasznalas/gyorsulo-ido-sodraban> (letöltés dátuma 2015. január 30.)
- Szabóné Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. Pedagógusképzés. 2-3. sz. 199–220. p.
- Török Balázs (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. Educatio. 2. sz. 333–347. p.
- Zachár László (2006): A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In Koltai Dénes – Lada László (szerk): Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Budapest, NSZFI.
- Zachár László (2009): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. <http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatas-kepzes/felnottkepzes-rendszere> (letöltés dátuma: 2014. július 29.)
- Widmann, Andrea (2013): Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken? Ein Erfahrungsbericht. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, Wien.