



ENGLER ÁGNES

**HALLGATÓI
METSZETEK**

**A FELSŐOKTATÁS
FELNŐTT TANULÓI**

**Oktatáskutatók
könyvtára**

CHERD-H

ENGLER À GENTES HAÏGANTOÏMETSZÉK

ENGLER ÁGNES

HALLGATÓI METSZETEK

A FELSŐOKTATÁS FELNŐTT TANULÓI

DEBRECENI EGYETEM
FELSŐOKTATÁSI KUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT
CENTER FOR HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT
HUNGARY

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 1.

SOROZATSZERKESZTŐ
PUSZTAI GABRIELLA

ENGLER ÁGNES

HALLGATÓI METSZETEK
A FELSŐOKTATÁS FELNŐTT TANULÓI

LEKTORÁLTA: PUSZTAI GABRIELLA

A KÖTET TANULMÁNYAINAK ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ KUTATATÁST A
MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
BOLYAI JÁNOS KUTATÁSI ÖSZTÖNDÍJA TÁMOGATTA

ISBN 978-615-80077-0-2

FOTÓ: ERDŐS ISTVÁN

BORÍTÓTERV: VARGA ANNAMÁRIA

NYOMDAI MUNKÁK: KAPITÁLIS NYOMDAIPARI KFT.

© ENGLER ÁGNES, 2014

© CHERD-H, 2014

TARTALOM

ELŐSZÓ	5
TANULÁSI ATTITŰD ÉS EREDMÉNYESSÉG	9
FORMÁLIS TANULÁS FELSZŐFOKON	11
FELNŐTTEK A FELSZŐOKTATÁS VILÁGÁBAN	25
A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK ELÉGEDETTSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE.....	37
A FELSZŐOKTATÁS RÉSZIDŐS KÉPZÉSÉBEN RÉSZTVEVŐINEK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA	45
TANULÁSI DÖNTÉSEK ÉS TANULÁSI MOTÍVUMOK REGIONÁLIS VIZSGÁLATOK ALAPJÁN	55
TÁRSADALMI NEMEK A FELSZŐOKTATÁSBAN	68
ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A TÁRSADALMI NEM.....	70
ÉLETUTAK AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS KONTEXTUSÁBAN	79
FÉRFIAK ÉS NŐK TANULÁS IRÁNTI ATTITŰDJE.....	93
TANULMÁNYI PÁLYAFUTÁS A MAGÁNÉLETI TERVEK TÜKRÉBEN.....	105
DILEMMÁK FELSZŐFOKON – HALLGATÓK CSALÁDALAPÍTÁSI TERVEI	117
TANULÁS, MUNKA ÉS CSALÁD.....	131
GYERMEKKEL ABSZOLVÁLVA. CSALÁDOS HALLGATÓK TANULMÁNYI ÉLETPÁLYÁJA	133
CSALÁD MELLETT TANULÓK FELSZŐFOKÚ TANULMÁNYAINAK VIZSGÁLATA	144
NEM SZOKVÁNYOS TANULMÁNYI UTAK ÉS IGÉNYEK A FELSZŐOKTATÁSBAN	158
KISGYERMEKET NEVELŐ HALLGATÓK A FELSZŐOKTATÁSBAN	169
A FORMÁLIS FELNŐTTOKTATÁS RÉSZTVEVŐINEK OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA.....	182
A TANULMÁNYOK EREDETI MEGJELENÉSÉNEK HELYE.....	224

ELŐSZÓ

A felnőtt hallgatókat középpontba állító tanulmánykötet két különböző metszetben kívánja bemutatni interdiszciplináris kutatási eredményeit. Egyfelől a felsőoktatás és felnőttoktatás közös területén helyet foglaló hallgatói társadalom feltérképezésére vállalkozik, olyan tanulók tanulmányi jellemzőinek feltárásával, akik a „felsőoktatás cselédlépcsőjén” közlekedve szerzik meg végzettségüket. Másfelől a felnőtt hallgatók sajátosságaiból kifolyólag a tanulmányi, a szakmai és a magánéleti utak metszetében vizsgálja a tanulmányi folyamatot, eredményességet, illetve a három terület egymásra gyakorolt hatását.

A Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával megvalósuló kutatás során a felsőoktatás részidős munkarendjében, ezen belül a levelező tagozatokon tanulmányokat folytató hallgatók oktatásszociológiai vizsgálatára került sor. A kilencvenes évektől megnövekedett – az elsősorban nyugat-európai – vizsgálatok száma, ahol a részidős képzésben résztvevők speciális ismerveire és ezzel együtt igényeire fókuszálnak. A felsőoktatási intézmények hallgatói sokszínű társadalmi háttérrel, különböző tanulási motívumokkal és attitűdökkel, eltérő tanulási utakon érkeznek a felsőoktatásba. Az oktatásszociológiával és az oktatáspolitikával foglalkozó kutatások egyaránt koncentrálnak a felsőoktatás résztvevőire, az intézményekben megvalósuló kapcsolatokra és akadémiai miliőre, a tényleges és várható felsőoktatási, és azzal összefüggő gazdasági tendenciákra. A kutatások irányultsága azonban elsősorban a teljes idejű képzésben résztvevő, nappali tagozatos hallgatói közösség felé mutat, a diplomájukat későbbi életkorban szerzők tanulmányi életpályájának feltárása kiaknázandó terület.

A részidős képzésben tanulókat érintő tudományos jellegű megkeresések leginkább a diplomaszerezést követően történnek, a felsőoktatásban végzetek szakmai életútját a diplomás pályakövető kutatások elsősorban munkaerő-piaci szemszögből kísérik figyelemmel. Vizsgálataink során különös figyelmet fordítottunk arra, hogy a jellemzően munka és család mellett tanuló hallgatók tanulmányi életútját a továbbtanulási döntés pillanatától a felsőoktatásban eltöltött éveken át a diploma megszerzésének és hasznosításának időpontjáig feltérképezzük.

A tanulásba történő befektetésekről szóló döntésmechanizmus, a felsőfokú tanulmányok eredményessége, a tanulmányok során felmerülő nehézségek és akadályok, a munkaerő-piaci hozamok és hasznosítás azonban nem kizárólag a tanuló egyént érintik. Vizsgálatainkban érzékenyek voltunk azokra a szakmai és magánéleti kapcsolatokra, közösségekre, amelyek a hallgatók tanulmányi pályáját befolyásolják. Ennek megfelelően

figyelemmel voltunk a tanulmányi folyamat követelményeinek, a munkahelyi elvárásoknak és feladatoknak, valamint a családban betöltött szerepekből fakadó kötelezettségek összehangolására, egyeztetésének sikerességére.

Központi figyelmet kapott a tanulási eredményesség és tanulási attitűd kapcsán a társadalmi nemi szempontú megközelítés. Ennek egyik magyarázata, hogy a férfiak és nők permanens tanulásához való viszonya jelentősen eltér. Az elmúlt évtizedekben a női hallgatók felülreprezentáltak a felsőoktatásban, különösen magas az arányuk a levelezős képzésekben, de a tanulás egyéb formáiban magasabb tanulási aktivitással bírnak. Másik fontos indok a demográfiai problémákban gyökerezik. A legtöbb magyarázat szerint a romló népesedési mutatók mögött többek között az oktatási expanzió rejlik, a fiatalok elhúzódo tanulmányi életszakaszával, illetve a tanultak munkaerő-piaci hasznosításával magyarázzák a családalapítási elhúzódoását. Célunk volt annak feltérképezése, vajon a tanulás mint emberi tőkeberuházás, illetve a szakmai karrier építése mennyire összeegyeztethető magánéleti életeseményekkel.

A tanulmányi jellemzők feltárásával egyidejűleg figyeltünk a felnőtt hallgatók felsőoktatás felé megfogalmazott igényeire. A részidős képzésben tanulók idejét, figyelmét rendszerint megosztják a különböző szerepekből fakadó feladatok és elvárások, ezért különösen fontos a tanulmányaikkal kapcsolatos észrevételek, javaslatok, igények feltárása. A felnőtteket képző intézmények, illetve maguk az oktatók – ismerve hallgatóik motivációit, tanulás iránti beállítódását, a tanulmányok során felmerülő nehézségeket és akadályokat – eredményesebben segíthetik, alakíthatják tanulmányi pályafutásukat.

A kutatási eredmények hasznosíthatóságát több területen látjuk megmutatkozni. A felnőttoktatás és felsőoktatás számára lényeges adalékok mutathatók ki a felnőtt hallgatók tanulmányi háttéréről, a tanulmányi befektetések döntéseiről, e speciális hallgatói társadalom igényeiről. Az oktatáspolitikai számára fontos adalékként szolgálhat a tanulmányokat folytató felnőttek tanulásról szóló döntésmechanismusainak feltérképezése, valamint a tanulási utak irányainak bemutatása. A hallgatók birtokában lévő végzettség és a megszerzendő diploma tartalmi kapcsolata, valamint a továbbtanulási tervek lényeges mutatói a társadalmi igényeknek és törekvéseknek. A gazdaság és oktatás viszonylatában a keresleti és kínálati oldal tárható fel a megkérdezett hallgatók tanulmányi és szakmai pályafutásának, valamint jövőterveinek feltérképezésével.

A munkaerőpiac munkavállalóinak permanens képzése prioritást élvez a tanuló társadalom kialakításában, a felnőttek tanulási motivációjának vizsgálata segíti a kompetens szakemberek kiművelését. A kutatás eredményei hozzájárulnak a felsőoktatás-kutatás „nem tradicionális” hallgatói csoportjainak felméréséhez, kiegészítik

a formális felnőttoktatás-kutatás megállapításait, visszajelzést jelentenek a tanítási-tanulási folyamat módszertani, tervezési stratégiájában.

A kötetben a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj 2011 és 2014 közötti periódusában megjelent tanulmányokból válogattunk ki olyan publikációkat, amelyek átfogó képet nyújtanak a felsőoktatás és a formális felnőttoktatás említett vizsgálati területeinek eredményeiről. Az ösztöndíjas időszakban zajló interdiszciplináris kutatás nemzetközi és hazai szakirodalmat és kutatásokat tárt fel, emellett önálló empirikus kutatásra is vállalkozott a Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című OTKA kutatás keretében. A tanulmányokban minden esetben feltüntettük az egyéb kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok alapját képező kutatások és adatbázisok hivatkozásait. A kötet záró tanulmánya összefoglalja a Bolyai ösztöndíj időszaka során végzett kutatási tapasztalatokat, részletesen kitér a kutatás módszertani hátterére, illetve kiegészítést nyújt a kötet tanulmányaiban bemutatott eredményekhez.

A tanulmánykötet rendezőelve három hangsúlyos területen sorakoztatja fel az eredményeket. Az első csomópontban a tanulás kap teljes körű figyelmet: megismerkedünk olyan alapfogalmakkal, mint a felnőtt tanuló vagy a nem hagyományos hallgatói csoport, feltárjuk a tanulási motivációs motívumokat, a tanulmányi döntésmechanizmusokat, eredményességi mutatók mentén elemezzük az igen heterogén hallgatói társadalmat. A levelező tagozatosok mellett a kötet egészében reflektálunk a teljes idejű képzésben résztvevők tanulmányi jellemzőire annak érdekében, hogy a vizsgált alapsokaság hallgatói teljesítményéről, az intézményi integrációjáról, speciális igényeiről elmondottak még inkább beilleszthetőek legyenek a felsőoktatási intézmények, campusok társadalomtudományi diskurzusába.

A kötet íve a gender szempontú megközelítésekhez vezet tovább, ahol az élethosszig tanulás, a diplomaszerzés, a szakmai pályafutás mellett a társadalmi nemi kérdések is megjelennek. A társadalmi nem mint a módszertanban, mérőeszközökben és a statisztikákban leggyakrabban használt demográfiai háttérmutató a bemutatott elemzésekben nem csupán magyarázó tényezőként szerepel, hanem önálló determinánsként vetíti előre a kutatási kérdéseket, és szolgál magyarázatként az eredményekre. A kötet harmadik részében olyan sztereotípiák nyomába eredünk, mint a karrier és magánélet összeegyeztethetlenségének kérdése, vagy az önképzés életkori ellehetetlenülése.

A felsőoktatás részidős képzéseiben résztvevők közül kiemeljük a munka és család mellett tanulók tanulmányi karakterét, eredményességét, nehézségeit annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, hogyan hangolhatók össze a „felnöttség” velejárói (munka, család, életkor, tapasztalat etc.) a folyamatos tanulással. Kisgyermekes nők körében végzett vizsgálataink alapján elmondhatjuk, a permanens tanulás kimunkálásának egyik

hozadéka, hogy pozitívan hat a munkaerő-piaci stabilitásra, amely kedvezően befolyásolja a gyermekvállalási hajlandóságot. A felnőttkorban megvalósított továbbtanulás, a professzió és munkavállalás, valamint a társadalmi nemi szerepek hármasságában ér össze a kötet pilléreinek és főbb tartalmi elemeinek tartószerkezete.

A Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával megvalósuló kutatás különböző megközelítését és szempontjait egységbe hangoló tanulmánykötet releváns adalék kíván lenni a felsőoktatás és a felnőttoktatás kutatási eredményeihez.

TANULÁSI ATTITÚD ÉS EREDMÉNYESSÉG

FORMÁLIS TANULÁS FELSŐFOKON

A felnőttek formális tanulásának különböző szinterei közül a felsőoktatás részidős képzéseit vizsgáljuk meg a tanuló egyén, az intézmény és annak környezete összefüggésében.¹ A felsőoktatásban tanulók életkorukat tekintve felnőttek számítanak, függetlenül a képzés formájától. A teljes idejű képzésben résztvevőket azonban – általában a gazdasági értelemben vett inaktív státuszuk miatt – nem soroljuk a felnőttoktatás részesei közé, sokkal inkább a részidős képzések hallgatóit. A felnőtt hallgatókat nem hagyományos hallgatóknak tekintjük, mivel nem a tipikus akadémiai úton érkeznek a felsőoktatásba, a különböző társadalmi háttérből érkezők korábban jellemzően nem tartoztak az akadémiai szférába. (Ladányi 1994, Kozma 2004, Nagy 2006, Hrubos 2007)

Nem tradicionális hallgatók motívumai

A nem tradicionális hallgatókat definiálók általában a megelőző végzettséget, az életkort, a társadalmi háttérrel és származást használják fel csoportjaik megalkotásához. Ez érhető tetten Bron és Agélii (2000) felosztásában is, akik a svéd tanulókat hét csoportra osztják: a 25 év feletti érettségizettek, munkásosztály gyermekei, részidős képzésűek, más etnikai hovatartozásúak, népfőiskolákról érkezők és különleges szükségletű hallgatók. Pechar és Wroblewski (2000) egyéb szempontok alapján is vizsgálja a nem hagyományos hallgatókat, a korábban említett életkor és társadalmi hovatartozás mellett figyelembe veszi a munka világában betöltött pozíciót, a munkaformát és a végzett munka jellegét.

A tanítási-tanulási folyamat kapcsán a különböző tanulási formában, minden oktatási szinten és típusban központi kérdés a tanulók motivációja és aktivitása. A felnőttek belső tanulási motívumai közé sorolható az érdeklődés, a művelődés öröme, a tudás fejlesztésének öröme, a lemaradástól való félelem (Radnai 1963), a kitartó kedv és elhatározás (Kiss 1963), a tudásvágy, a kíváncsiság, a becsvágy, az elismertség iránti vágy, de ide tartozhat a magányból vagy a kommunikációs hiányból származó tanulási vágy (Zrinszky 1996).

A közösséghez való tartozási szándékot ugyan tekinthetjük külső indítéknak is, azonban a tanulói közösség által gerjesztett hatások elsősorban az egyénre hatnak pozitív módon (Durkó 1998, Prins et al. 2009). A tanulói csoportokban kialakított és felhalmozott

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

társadalmi tőke érdekvezérelt is lehet, ami a társadalmi boldogulásban segíti az egyént, és a kialakításban is ezek az indítékok dominálnak. (Bourdieu 1998) Pusztai (2011) a felsőoktatásban létesült hallgatói kapcsolatokat coleman-i értelemben aposztrofálja, és a tanulási eredményességgel veti egybe. Érdekes kérdés, vajon a teljes és a részidős képzések hallgatóinak motivációjában akad-e eltérés. Csoma (2005) egzisztenciális motívumoknak nevezi a munka világával kapcsolatos indítékokat, ilyen például a munkahely-megtartó képesség, egy új állás megszerzésére való törekvés. Maróti (2002) felosztásában elkülöníti a munka természetéből fakadó hatásokat (pl. a munka érdekessége, változatossága), a munkakörülmények ösztönző hatásait (pl. munkatársak, a szervezet hatásai), munkát értékelő hatások (pl. jutalom, dicséret). Az 1. táblázatban Sinnett (1993, idézi Kálmán 2008) különböző szempontok szerint csoportosítja a felnőttek tanulásának motivációit.

1. táblázat A felnőtt tanulás motivációja és korlátai

Cselekvés és/vagy tudásvágy	Készségfejlesztés személyes érdeklődésből és/vagy munkaérdekből	Társaságkeresés
Tájékozottabbá válás	Munkahelyi előremenetel	A munkaadó elvárásainak való megfelelés
Munkát szerezni	Vállalkozás indítása	Versenyképessé válás
Munkát változtatni	Adott probléma megoldása	Az élet új oldalainak megismerése
Megfelelni a képzettségi követelményeknek	A rutin megszakítása egy időre	Boldogabb emberré válás
Új emberekkel találkozni	Kíváncsiság kielégítése	Saját kultúra megismerése
Jobb szülővé, háztartássá válás	Érdeklődés, hobby fejlesztése	
Valahová tartozás igénye		

(Forrás: Sinnett 1993 alapján, idézi Kálmán 2008)

Sinnett modelljéből kitűnik, hogy a hagyományosan belső és külső motivációk mellett hangsúlyos szerepet kapnak az emberi kapcsolatok. Engler (2011) felsőoktatásban tanuló felnőtteket vizsgálva hasonlóan kiemelt területen említi a közösségben történő tanulás nagyfokú hozadékait, amelyek kimutathatóan tovább élnek az abszolutóriumot követően. A felnőttek tanulása esetén különösen lényeges a tanultak közös feldolgozása, a hozott tudás közös értelmezése, a problémafelvetést követő közös megoldás keresése. Habár a

meglévő tapasztalatok és képességek elismertetése a felsőoktatásban még megoldandó feladat (Derényi-Tót 2011), a tanítási gyakorlatban kiválóan működhet.

Leathwood (2006) az önvezérelt, független hallgatók vizsgálatánál különösen a férfiak esetében figyelte meg, hogy a nagyfokú célirányultság, sikerorientáltság és ambíció miatt igénylik az önállóságot és a csoportkooperációt. Érdeemes felfigyelni a család és szülői szerepekkel kapcsolatos motívumra, amely a nyugati országokban elterjedt ismeretterjesztési, képzési alkalmak népszerűségének köszönhető (például a szülők iskolája). A családi étellel kapcsolatos kutatások és eredmények több területen megjelennek az oktatásban és felnőttoktatásban is (ld. pl. Brillinger - Brundage 1989).

Tanulás mint életstratégia egy életen át

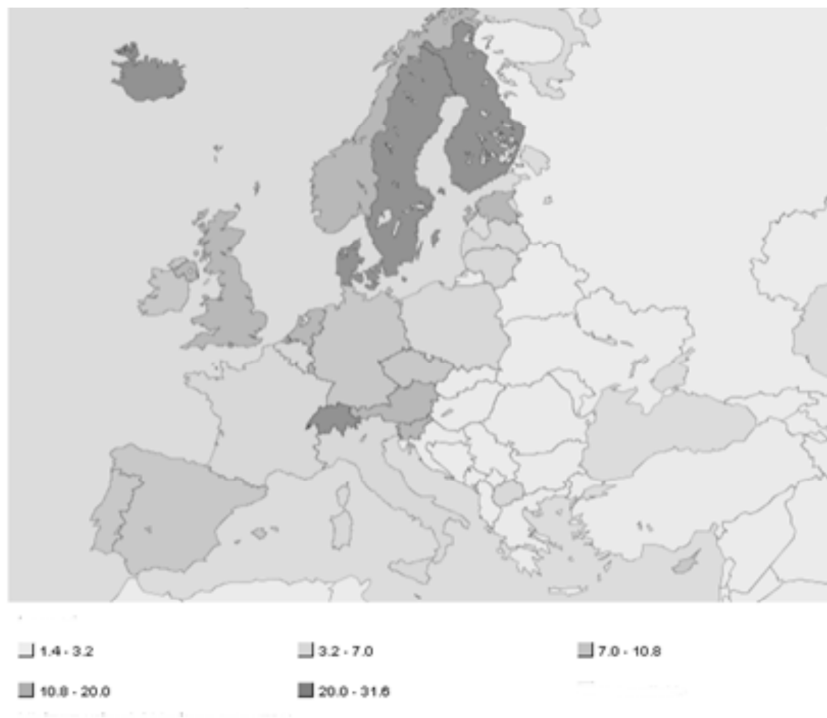
A tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása, a megfelelő tanulási attitűd folyamatossága, az önképzés belső és külső igénye optimálisan permanensen jelen van az emberi életútban. A hetvenes években megjelenő egész életen át tartó tanulás fogalma (Faure 1972) a kilencvenes években új társadalmi-gazdasági körülmények között éledt újjá. Az 1996-ban kiadott Delors-jelentés (1996) az oktatás feladatának az egész életen át tartó dinamikus ismeretszerzés lehetőségének biztosítását látja, a munka világában való előremenetel azonban még nem jelent meg a prioritások között. A tanulás iránti helyes beállítódásért a megelőző éveket teszi felelőssé, az alapoktatásban szerzett tapasztalatok ugyanis végigkísérik az egyének életét.

A Fehér könyvben (1997) már megjelenik az egyén önmegvalósítási törekvése az egész életen át tartó tanulásban, és szintén hangsúlyozott az egyenlő esélyek biztosítása a tanulásban való hozzáférésben. A Memorandum (2000) az élethosszig tartó tanulást összekapcsolja a tudásalapú gazdaságba és társadalomba való átmenettel, ahol a cél a tudás, készségek, kompetenciák folyamatos fejlesztése annak érdekében, hogy a cselekvő állampolgári magatartás és a foglalkoztathatóság előremozduljon.

A Memorandum második kulcsüzenetében az emberi erőforrásokba történő befektetések növelésének lehetséges módjait összegzi. Az egyén szintjén megvalósítható befektetéseket elsősorban az anyagi tőkebefektetések oldaláról közelíti meg: ösztönző intézkedést javasolja az ún. egyéni tanulási folyószámlák bevezetését, az egyéni megtakarításokból és egyéb forrásokból (pl. vissza nem térítendő köztámogatás) származó összeget a munkavállalók saját képzésükre fordítanának. A tanulás iránti igényt és a kínálatot egyszerre kell növelni, és mindenki számára lehetővé kell tenni, hogy nyitott tanulási pályát járjon be, ennek érdekében az oktatási rendszernek az egyéni szükségletekhez kell alkalmazkodni. A dokumentum meghatározza a formális tanulás fogalmát: oktatási intézményekben megvalósuló, oklevéllel és szakképesítéssel záródó

tanulási forma, a legnagyobb forgalmi értékkel rendelkezik a munkaerőpiacon. A nem formális tanulást ezzel szemben általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal, szervezői lehetnek a munkahelyek, civil szervezetek, vagy formális rendszert kiegészítő szervezetek. Az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, a mindennapi élet természetes velejárója.

1. ábra A 25 és 64 év közötti lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvétele, 2012



Forrás: Eurostat¹

Az 1. ábra alapján jól látszik, hogy Európában az élethosszig tartó tanulás koncepciója különböző mértékben valósul meg. A sötét színnel ábrázolt területeken magas a tanuló felnőtt lakosság aránya, jellemzően az északi országokban találunk aktív tanuló felnőtteket (Dániában 32%, a többi skandináv országban 30% körüli). Nyugat-Európában Hollandia emelkedik ki a maga 17%-ával, a többi nyugati államban általában 10%-os az aktivitás, a liszaboni célkitűzésnek megfelelő szint alatt teljesítve. Hazánkban 2,5%-ot mértek 2012-ben, ennél rosszabb mutatóval már csak Románia és Bulgária rendelkezik.

¹ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables

A magyar lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvételéről 1997-től regisztrálnak adatokat. A KSH adatfelvételének eredményeit tekintve elmondható, hogy a formális tanulás népszerűsége az életkor előrehaladtával jelentősen csökken. (Csernyák et. al. 2004), akár korrekciós, akár rehabilitáló funkcióról beszélünk (Mayer 2000). Az iskolai végzettség minden tanulási formában meghatározó, az alacsonyán kvalifikáltak igen alacsony arányban kapcsolódnak be tanulási folyamatokba. A felsőoktatás által kínált részidős képzésekben jellemzően 35 évesnél fiatalabbak vesznek részt, mégpedig társadalomtudományi, gazdasági és a jogi fakultásokon. Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szinteken felfelé haladva növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben (ld. Oktatási évkönyvek adatai).

A diplomaszerezésre törekvő felnőtt hallgatók számának növekedése – az összes diplomás arányának emelkedéséhez hasonlóan – felveti a diplomás munkanélküliség kérdését, egyrészt a piaci túlkínálat miatt, másrészt a diplomások által kiszorított alacsonyabb iskolai végzettségűek fenyegetettsége végett. Egyes vizsgálatok azonban kimutatták, hogy a megnövekvő értelmiségiek száma nemcsak túlkínálatot teremt a munkaerőpiacon, hanem egyúttal gerjeszti is a keresletet azzal, hogy diplomások által betöltendő új állások keletkeznek (Kertesi-Köllő 2006) A foglalkozási struktúra képzettségigénye az egész rendszerre kihat oly módon, hogy a magasabb végzettségűek kiszorítják az egy fokkal alacsonyabb iskolai végzettségűeket az állásaikból, akik beáramlanak a hierarchiában alattuk álló szintekre.

A diplomások alacsonyabb szinten realizálódó túlkínálatához hasonló jelenség az alacsonyabb státuszú munkahelyek feltöltése, amely szintén a diplomások rejtett túlképzéséhez vezet. Ezekben az esetekben a fiatal diplomások egyéb lehetőség híján elfogadják a végzettségüknél alacsonyabb szintű munkaköröket, s megrekednek ezekben, egyes felmérések szerint a fiatalok több mint húsz százaléka tartozik ide. (Falusné 2001, 957). Györgyi (2012) felhívja a figyelmet arra, hogy a diplomás munkaerő-kínálat és a munkaerőpiac kapcsolatát meghatározza, hogy a klasszikus tanulmányi utak diverzifikálódtak, a tanulásból a munka világából való átmenet jelentősen megnőtt (pl.tanulás alatt végzett munka, a részidős munka, tanulmányok megszakítása és visszatérés).

A lakosság iskolai végzettség szerinti összetétele, a diplomások száma és jellemzői lényeges mutatója egy régiónak vagy országnak. A Német tanulói atlasz (Deutscher Lernatlas) intézményi tanulásra vonatkozó fejezetében található vizsgálati dimenziók közül több a felnőttek tanulására is kiválóan alkalmazható. (Schoof et al 2011) Ide tartoznak többek között a kompetenciamérések eredményei (szövegértés stb.), a lemorzsolódás adatai, a tanulmányaikat megszakítók aránya, a tanulók iskolázottsági foka.

A kanadai Összetett tanulói index (Composite Learning Index, 2010) hasonló tényezők mentén mér: alapműveltség (olvasás, matematika, természettudomány, problémamegoldás), lemorzsolódás a felsőoktatásban, felsőfokú továbbtanulás, egyetemi képzésbe történő beiratkozás, hozzáférés az oktatási intézményekhez minden szinten.

A Német tanulói atlaszban külön indikátorként jelenik meg a 25 és 34 év közötti, felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal lakosság, akik legnagyobb arányban természetesen a nagyvárosokban jelennek meg. Másik vonatkozó indikátor a felsőoktatás képzési kínálata a régióban, ami maximum 75 km-es távolságban elérhető felsőoktatási intézményre utal. A tanulmány rámutat a fiatal értelmiségiek szakmai hálózatának fontosságára, ami a regionális kötődésüket erősíti (véleményünk szerint nemcsak fiatal hallgatóknál jelenhet meg az egymással és a régióban működő vállalkozókkal való kapcsolat, a helyi letelepedés). Érdekes elem a tanulmánykötetben, hogy a kvalifikált fiatal lakosság megtartására, a régió vonzóerejének növelésére a szabadidő eltöltésének színvonalára is hangsúlyt fektet a munkahelyi kínálat mellett. A regionális megtartóerő a fiatalok esetében különösen fontos, hiszen rugalmas és földrajzilag mobilis csoportról van szó.

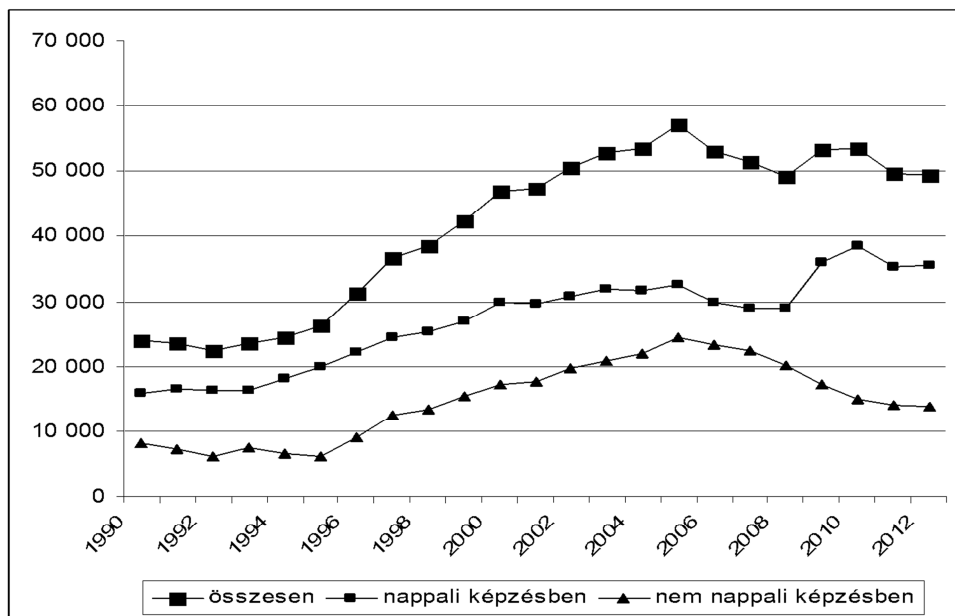
A Német tanulói atlasz külön hangsúlyt fektet a regionális jellemzők esetében a felsőfokú intézmények jelenlétére. A német kutatók a nagy városok dominanciáját a népesség kvalifikáltsági mutatóiban a felsőfokú intézmények nagyvárosi koncentrációjával magyarázzák, amely egyébként a környék kisebb településeire is kihat.

Felsőoktatásba vezető tanulói utak és intézményi gyakorlatok

A lifelong learning elképzelése kiemeli a minőségi oktatás kérdését is, amelyhez mindenkinek egyenlő esélyekkel kell hozzájutnia. (Europe in Figures, 2008) A nappali képzésben tanulók általánosságban nagyobb eséllyel fejezik be tanulmányukat, hazánkban öt hallgatóból egy abszolvál és kap diplomát a képzési idő befejeztével. (Education at a Glance 2013) A részidős képzésekben tanulók létszámának alakulása követte a nappali tagozaton tanulók expanziós görbét, 2008 után azonban jelentősen visszaesett, és elmaradt a teljes képzés felvételi tendenciájától. (2. ábra)

McGivney (1990) hét különböző okot határozott meg, amelyek elősegítik a formális oktatásba való visszatérést: tudás megszerzése, az egyén szakmai és személyi fejlesztése, a munkaadók elvárásainak való megfelelés, új emberekkel történő megismerkedés, a társadalom számára hasznossá válás, vallásos igények betöltése, új utak megtalálása, stimuláció. (Idézi Blair 1995, 633)

2. ábra A magyarországi felsőoktatási intézményekben végzetek tagozat szerint 1990 és 2012 között, fő



Forrás: KSH adatai alapján saját szerkesztés

A felsőoktatásban megvalósuló formális képzés kapcsán felmerül a felsőoktatási intézmények megváltozott szerepe. Koltai szóhasználatával élve a „vállalkozó egyetem filozófiája” alapján szerveződik az egyre több felnőttet oktató felsőoktatás, ahol az intézmények szavatolják a minőséget és a korszerű tudományos eredményeket. (Koltai 1994, 131) Többek között Duke (1996) utal rá, hogy a felnőttek oktatását mindinkább felvállaló felsőoktatásnak és a felnőttoktatásnak hagyományosan más a céljuk és feladatuk, mivel a felsőoktatási intézmények – különösen az egyetemek – kis létszámú elit képzésére és kutatómunkára voltak berendezkedve, a felnőttoktatásnak viszont olykor hátrányos helyzetű csoportoknak, de mindenképpen gyakorlatorientált képzést kell nyújtaniuk. Véleménye szerint az újjá alakult, tömegképzésre áttért egyetemek új fejlődés részét képezik, más megfogalmazásban az iskolarendszerű felnőttoktatás korábbi funkciói mellett megjelent a felnőttoktatás szakképző, továbbképző funkciója (Benő, 1996).

A felnőttek az életükben felmerülő különböző problémákra, kérdésekre autentikus válaszokat várnak, megbíznak a tudományban. Breloer és munkatársai (2001) vizsgálatában a felsőoktatás felnőttek által látogatott stúdiumaiban számos olyan hallgató foglal helyet, akik mindennapi kérdéseikben (világnézet, gyereknevelés, életmód stb.) fordultak a tudomány világa felé. A kurzusoktól azt várják, hogy olyan lényeges témákról

hallanak, amelyek személyes és társadalmi kérdéseket érintenek, és saját életükben alkalmazni tudják az elsajátított ismereteket, készségeket.

Hubig (2002) meglátása szerint az egyetemeknek „új profilra” van szüksége ahhoz, hogy a tudás dinamizálódása miatt felmerülő új igények, a kompetencia előállítása és közvetítése végbe menjen. Különböző kompetenciákra gondol a „megszokott” képességek (kommunikációs készség, döntéshozó kompetencia stb.) mellet, mint például a módszertani kompetencia, az értékkompetencia, a kreativitás vagy az interkulturális kompetencia. Elm (2002) további készségekkel bővíti a sort: hermeneutikus-reflexív-kulturális kompetencia, hermeneutikus-kommunikatív-interkulturális készség, és természetesen megjelenik az információs és kommunikációs technológiai képesség.

Jakobi (2009) szerint a felsőoktatásban folyó felnőttképzésnek el kell távolodnia a hagyományos akadémiai képzéstől, mivel a hallgatók új klientúrája az akadémiai és a posztgraduális képzések együttesét igényli, nagyobb hangsúlyt fektetve az utóbbira. Graessner és Bade-Becker (2009) ugyanakkor a felsőoktatás legfőbb feladatának a tudományos képzést és a kutatómunkát tartják, amelyekhez a felnőttképzés struktúráját úgy kell illeszteni, hogy a felsőoktatás profilja ne változzon, ugyanakkor vonzó területe legyen az oktatási kínálatnak. A felsőoktatás széles képzési kínálatát tartják egyik fontos elemének, ami megkülönbözteti az egy-egy célcsoportra fókuszáló piaci képzésektől az egyetemi és főiskolai képzési rendszert.

A tudományos szegmens hangsúlyozását támasztja alá, hogy a felsőoktatásban folyó felnőttképzések, továbbképzések kapcsán a szerzőpáros nemcsak a megszokott kívánalmakat említi (piacképes tudás, átjárhatóság, élethosszig tanulás), hanem kiemeli a kutatást, az eredmények publikálását. Felhívják a figyelmet az oktatás környezeti szemléletére, miszerint az intézményt körülvevő vállalatok, civil szervezetek stb. bevonása elősegíti a kutatási innovációkat is. Hrubos (2007) tanulmányában végigvezeti azokat a folyamatokat, amelyek elvezettek a „tudomány diplomától” a felsőoktatás intézményrendszerének megrendüléséig, az akadémiai professzió gyengüléséig. Az „akadémiai kapitalizmus korszaka” különböző átalakulásokon keresztül köszöntött be a felsőoktatásba, ezek közé tartozik az expanzió, a mobil tanárok és hallgatók arányának növekedése, a megnövekedett kereskedelmi elemek a felsőoktatásban.

Újabb lehetőségek a felnőtt hallgatók vizsgálatában

A felnőtt hallgatók további, empirikus vizsgálata alapvetően három nagy területen valósulhat meg. A három terület – tanuló egyén, felsőoktatási intézmény, régió – szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban áll, kohézióját a tanulás kapcsán a tudás és

kompetenciák teremtik meg. A Tanuló régiók Magyarországon elnevezésű kutatásban célunk, hogy a tanuló felnőtt és a képzést kínáló intézmények beágyazottságát figyeljük meg az adott régió gazdasági-társadalmi körülményei között.

A felnőtt hallgatót érintő legfontosabb vizsgálati szempontok a tanulói életút feltérképezése (elvégzett iskolák típusa és foka, tanulási folytonosság időben) , a tanulmányi eredményesség mérése (bizonyítvány minősítése, évhalasztás, lemorzsolódás, bukás, nyelvtudás), a társadalmi háttér felvázolása (szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, település típusa, család egzisztenciális háttere). Fontos minél több információt szerezni a megelőző tanulói életúttal kapcsolatos élményekről, módszerekről és stratégiákról, nem elhanyagolva a tanulói és egyéni életrészek párhuzamosságának vizsgálatát. Természetesen fényt kell deríteni az egyén tanulói motivációira és akadályaira, és azok munkaerő-piaci kötődéseire.

A következő pillér, a felsőoktatási intézmény kutatása során figyelni kell a képzési kereslet és képzési kínálat viszonyának alakulására (meghirdetett szakok, oktatási tendenciák, jelentkezők és kilépők, lemorzsolódók, rangsorok), a felsőoktatás szolgáltatásaira (hallgatói igényfelmérések, tehetséggondozás, gyakorlati helyek biztosítása, munkaerő-piaci kapcsolat, jogi/szociális stb. szolgáltatások) Érdemes megvizsgálni az intézmény validációs gyakorlatát, továbbá nyitottságát és visszacsatolási törekvéseit (hallgatói visszajelzések mérése, munkaerő-piaci visszajelzések mérése, utánkövetés, alumni szervezetek). Végül a régió aspektusából kiemelendő a felsőoktatási kínálat, ami továbbtanulásra készítheti a lakosságot. Lényegei elem a terület regionális kötődés kialakításának törekvései, amelyekkel megtartja a helyben kiképzett munkaerőt, amely – elérve ismét a tanuló egyént – az adott régióban fejleszti tovább tudását és képességeit.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Benő Kámán (1996). A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák. In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem. 78-95. p.

Blair, Amy – McPake Joanna – Munn, Pamela (1995). A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, vol. 21, 5. 629-644. p.

Bourdieu, Pierre (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó – Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 99-129. p.

Breloer, Gerhard (2001). Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: Breloer, Gerhard – Evers, Reimund – Ladas, Hildegard – Levermann, Ursula (eds.). *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngerer Studierenden*. Berlin – New York – München, Waxmann Münster. 6-15. p.

Brillinger, M.E. – Brundage, D.H. (1989). Family-life education. In: Titmus, Colin J. (ed.) *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford. 121-124. p.

Bron, Agnieszka – Agélii, Karin (2000). Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 83-100. p.

Csernyák Mariann – Janák Katalin – Zaláné Olbrich Anikó (2004). *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Csoma Gyula (2005). *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Budapest, Nyitott könyv.

Derényi András – Tót Éva (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Duke, Chris (1996). Fejlődésorientált felnőttoktatás az új felsőfokú oktatási rendszerben. In: Hinzen, Heribert (szerk.): *Fejlődésorientált felnőttoktatás*. Budapest, Német Népiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.

Durkó Mátyás (1998). *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és neveléselmélet.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Elm, Ralf (2002). Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit von Wissenschaft als Lebensform und von (inter)kulturellen Kompetenzen. In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik.* Bochum, Projekt Verlag. 9-37. p.

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

Falusné Szikra Katalin (2001). Munkanélküliség és diplomás túltermelés. *Közgazdasági Szemle*, 48. évf., november, 950–964. p.

Graessner, Gernot – Bade-Becker – Ursula – Gorys, Bianca (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf – Hippel, Aiga (eds.): *Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung.* Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften. 543-557. p.

Györgyi Zoltán (2012). *A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Hrubos Ildikó (2007). Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio* 15. évf. 3. sz. 353-363. p.

Hubig, Christof (2002). Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten? In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik.* Bochum, Projekt Verlag. 37-49. p.

Jakobi, Anja P. (2009). Die Weltweite Institutionalisierung lebenslange Lerner. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, Sascha – Scheemann, Michael (eds.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft.* Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften. 172-190. p.

Kálmán Anikó (2008). A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In Benedek András (szerk.): *Tanulás életem át Magyarországon.* Budapest, Tempus Közalapítvány. 126-152. p.

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

Kiss Árpád (1963). *A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Koltai Dénes (1994). A felnőttképzés funkcióváltása. *Társadalmi Szemle* 49. évf. 7. sz. 74-84. p.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Ladányi János (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio.

Leathwood, Carole (2006). Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, vol. 52. no. 4. 611-633. p.

Maróti Andor (2002). Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: Katona András – Szombatiné Kovács Margit – Ládi László – Széplaki György (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Mayer József (2000). Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 8. évf. 11. sz. 13-23. p.

McGivney, V. (1990). *Education's for Other People: access to education for non-participant adults*. National Institute of Adult and Continuing Education, Leicester.

Nagy Péter Tibor (2006). A humboldti és poszt-humboldti egyetem diplomásai a magyar társadalomban. *Educatio* 14. évf. 4. sz. 703-718. p.

Pechar, Hans – Wroblewski, Angela (2000). The Enduring Myth of the Full-time Student: an Explotation of the Reality of Participation Patterns in Austrian Universities. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 28-47. p.

Prins, Esther – Toso, Blaire W. – Schaft, Kai A. (2009). "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. *Adult Education Quarterly*. vol. 59. 335-352. p.

Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Radnai Béla (1963). *A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schleiter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes (2011). *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011*. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.

Zrinszky László (1996). *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, OKKER.

Dokumentumok

Faure, Edgar et al. (1972): Learning to be. The world of education of today and tomorrow, Paris, UNESCO.

Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels European Commission SEC 2000, 1832.

Learning: the treasure within (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

White Paper on Education and Training (1996). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussel, European Commission.

Statisztika

Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Letöltve: 2012.06.30.

Eurostat statisztikák, oktatás

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables

Letöltve: 2013.09.18.

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2008. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

KSH statisztikák, oktatás

http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html

Letöltve: 2013.09.05.

FELNŐTTEK A FELSŐOKTATÁS VILÁGÁBAN

Tanulmányunkban az intézményi tanulás felnőtteket érintő jellegzetességeit tekintjük át, különös tekintettel a felsőoktatásban részidős képzésben tanuló hallgatókra. A felnőttek oktatása több, mint megszervezett tanulási-tanítási folyamat, mivel a megszerzett képzettség nemcsak a munkavégzésre kvalifikál, hanem az élet egyéb területeire is hatással van. A birtokolt végzettség, a foglalkozás ugyanis az egyén „profiljához” tartozik (a bemutatkozásakor például az első információk között hangzik el), elvárásokat támaszt a munka világán kívül is (Schulze 2005). Ezt továbbfűzve Breloernél (2001) jelenik meg az a gondolat, hogy a felnőttek azonosulnak az általuk látogatott intézménnyel, egyfajta új értelmiségi szerepkört alakítanak ki, amit a szűkebb és tágabb környezetükben büszkén vállalnak. Az oktatási kínálat és a tanulói igények szerencsés találkozásaképpen kialakuló tanulási-tanítási folyamat néhány szegmensére figyelünk a következőkben: a nem hagyományos hallgatók jellemzőit, a felnőttek tanulási aktivitását, valamint a felsőoktatási intézményeknek a nem hagyományos hallgatóihoz való viszonyát vizsgáljuk meg.¹

Nem tradicionális tanulók a campusokon

A vizsgálatunkban használt alapfogalmak, úgymint a felnőtt, a felnőtt tanuló, a nem tradicionális hallgató értelmezésére számos példát látunk az oktatás kontextusában. Az oktatás világában az elmúlt évszázad utolsó harmadában fokozatosan megjelentek olyan hallgatói csoportok, akiket korábban negatív töltettel neveztek nem hagyományos tanulóknak, ilyenek voltak a nem elit, értelmiségi háttérből származók, a nem akadémiai úton (egyenesen az érettségit követően) bekerültek, az etnikai kisebbséghez tartozók, a munkásosztály képviselői, korábban a nők. A huszadik század végére egyes hallgatói kisebbségekből lett az „új többség”, gondoljunk például a nők beáramlására. Fulton (1984) meglátása szerint a nők jellemzően kisebb presztízsű intézményekben és karokon tűnnek fel, ami valószínűleg összefügg kedvezőtlenebb munkaerő-piaci helyzetükkel. A felnőttek továbbtanulását Fulton általában véve különböző okoknak tulajdonítja, úgyismint a szakmai fejlődés igénye, meglévő karrier építése, új szakma megszerzése, nyitás egy új karrier irányába, vagy egyszerűen saját kedvtelésből történő tanulás. A nem hagyományos csoportok bekapcsolódását kapcsán Schuetze és Slowey (2002) az esélyegyenlőségi, illetve az életciklus elmélettel magyarázza. Az előbbi a korábban

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

hátrányos helyzetű nemi és vallási kisebbségek, a migránsok, a nemzeti kisebbségben élők teljes jogúvá válását jelenti a hallgatói társadalomban, az utóbbi szerint a korábban klasszikus pálya (képzést követő munkavállalás) esetenként módosulhat (pl. a képzettség megszerzését munkatapasztalat előzi meg). Hazai vizsgálatokban az első elméleti megközelítéshez hasonlóan Pusztai (2011) olyan felsőoktatási térségben vizsgálódik, ahol a gazdasági és társadalmi jellemzők miatt meghatározó a hátrányos helyzetből, alacsony társadalmi háttérből érkező fiatalok aránya. A továbbiakban az életciklus-elmélet elgondolását követve a nem hagyományos hallgatóság köréből a felnőtt tanulókat emeljük ki.

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 adoptálja saját értelmezését a felnőtt tanulókkal kapcsolatban, miszerint ők hosszabb szünet után térnek vissza a formális oktatás világába, de a felnőtt hallgató meghatározható életkori csoportok szerint is (21, 25 vagy 30 év felettiék).

A felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett szerepet játszhat az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség. Általában véve ezek azok a főbb jellemzők, amelyek mentén megkísérlik a felnőtt tanulói csoportok tipizálását. Pechar és Wroblewski (2000) számára a gazdasági aktivitás is döntő, akárcsak a beosztás vagy a munkaforma. A németországi hallgatókat Wolter (2000) hat kategóriába sorolja, ahol az első csoportba tartozók a *második képzési utat* járják be: a szakmaszerzést követően az érettségit esti vagy levelező tagozatosként szerzi meg, akárcsak később a diplomát. A második csoport a *harmadik utasoké*, akik a szakmaszerzést követően különbözeti vizsgával (tulajdonképpen érettségi) kerülnek a felsőoktatásba. A *dupla kvalifikáció* során az érettségi és a diploma közé szakmaszerzés ékelődik. A negyedik csoportba hallgatóinak minden feltétel adott volt az azonnali továbbtanulásra, de mégsem ezt választották. A professzionalizálódók csoportjába a többedik diplomájukat szerzők tartoznak, a szeniorok pedig nyugdíjas tanulók.

Természetesen nem kerülhetjük meg azt a kérdést, kiket is nevezünk felnőtteknek, hol húzódik a határ hallgató és hallgató között a felnőttiséget tekintve. A felnőtt létet megragadhatjuk jogi szemszögből, magyarázhatjuk pszichológiai vagy biológiai tényezőkkel, közös jellemzőjük, hogy az emberi életút egy-egy állomásához kapcsolódva ragadja meg a felnőttiség kritériumait. A korábbi lineáris, jól kiszámítható életutak és életszakaszok azonban nagy mértékben differenciálódtak az elmúlt évtizedekben, az egyéni életút elvált a biológiai életciklustól (Rossi 2009). Emellett a megváltozott szerepek kapcsán az ifjúság késői szakasza elhúzódik, a felnőttek világának

elvárásához igyekszik igazodni az erősebb kontroll által (Zinnecker 1993). A felnőtté válás lineáris modelljének átvizsgálása (Wyn – Dwyer 2006) nem tartozik szorosan véve a felnőttoktatás tárgyához, de a későbbi életkorban tanulni vágyó (vagy tanulni kötelezett) egyén életszakaszainak mintázatát figyelembe kell vennünk, mivel a korábbi, kiszámítható életciklusok egymásutánisága megszűnt (Kohli 1990).

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 ötven-hatvanéves hallgatók tanulnak teljes idejű képzésben, még huszonevűesek levelező tagozaton. A munkatapasztalat sem differenciál egyértelműen, a nappali tagozaton munkát végzők aránya egyre növekszik, ugyanakkor a részidős képzésben résztvevők között találunk álláskeresőket vagy tartósan munkanélkülieket is. Gyórfiné (2012) a diák kontra felnőtt hallgató dilemma kapcsán nemcsak módszertani kérdésekre keresi a választ, hanem tudományos megközelítés (ti. pedagógia és andragógia) rendszerszemléletére is. A fogalmi kérdések végső állásfoglalásától eltekintve a felnőttek tanulási aktivitásának vizsgálata mentén haladunk tovább.

Felnőtt tanulók jellemzői és tanulási aktivitása

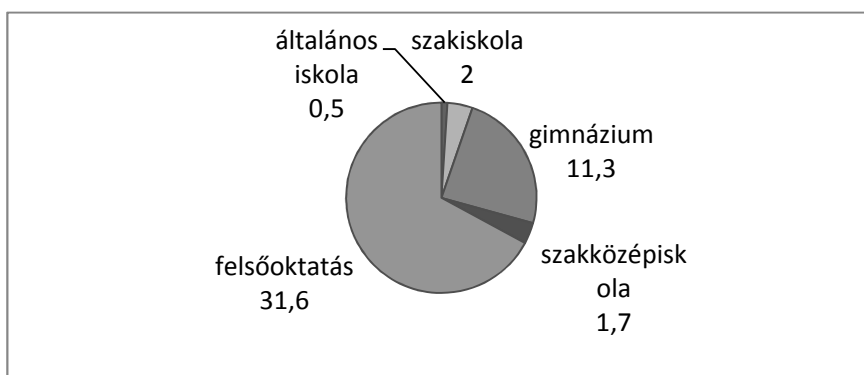
A következőkben a felnőtt tanulók tanulási hajlandóságát és jellemzőit vizsgáljuk meg statisztikai adatok elemzésével olyan módon, hogy az intézményes tanulás kapcsán szűkítjük a vizsgáltak körét a felnőtt tanulóktól a diplomát szerző felnőttekig. Vizsgálatunk célja a ma is „nem hagyományos” hallgatóságnak nevezett tanulók körülírása, amely számarányait tekintve időközben elvesztette nem tradicionális jellegét, miközben összetételét és jellemzőit figyelembe véve továbbra is megőrizte azt. Feltételezzük, hogy ennek a tendenciának az ellentmondásait az oktató-képző intézmények részben kezelik, az intézményi hagyományoknak megfelelő stratégiák mentén.

A statisztikai adatok alapján jól mérhető formális tanulás objektív képet ad a felnőttek intézményi tanulásáról, adathibákon vagy adatszolgáltatási problémákon túl nem feltételezhetünk hiányosságokat a kimutatásokban (ellentétben például a nehezen megragadható informális és autonóm tanulást érintő felmérésekben, ld. erről többek között Forray-Juhász 2009). Ezért is meglepő az európai statisztikák alapján kirajzolódó kép. A felnőttek tanulási aktivitása általában egész Európában alacsonynak mondható, az északi államokon kívül Hollandia magaslik ki az országok közül. A 10 százalékos Európai

Uniós átlag felett van Litvánia, Belgium, Görögország. Több posztoszocialista ország, mint Szlovákia vagy Lengyelország is aktívnak mondható, még hazánk a sereghajtók között található (6,5 százalék). A tanulási aktivitást a meglévő képzettségi szint jelentősen befolyásolja, a legtöbb országban, így hazánkban is a legalább érettségivel, de még inkább a diplomával rendelkezők vesznek részt a felnőttoktatásban. Több vizsgálat eredményét összevetve elmondható, hogy a képzettebb rétegek akkor is hajlamosabbak a tanulásba beruházni, ha nincs közvetlen céljuk, viszont az inkább magasabb végzettségűeknek szóló képzési kínálat is árnyalja ezt a képet. (Györgyi 2012)

Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szintek növekedésével párhuzamosan növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben. Idősoros adatok (Oktatási évkönyv 2011) tanulsága szerint a népesség iskolázottságának javulásának következményeként az alsófokú közoktatási intézményekben határozottan csökken a beiratkozott felnőttek száma. Középszinten az esti tagozaton érettségit adó gimnáziumok keresettek a tanulmányaikat korábban megszakítók számára. A felsőoktatásban zajló változások (expanzió, bolognai folyamat) hatással voltak ugyan a felnőtt hallgatók jelentkezési tendenciájára, de az oktatási intézmények közül a főiskolák és az egyetemek által kínált levelező munkarend továbbra is a legvonzóbb a tanulni vágyók számára. A különböző oktatási szinteken megjelenő felnőttek részvételi arányát az 1. ábra szemlélteti. A 2010-ben kirajzolódó állapot természetesen hosszan elhúzódó folyamat következménye, amikor is az expanszió hullámai telítették a közép- majd a felsőfokú intézmények padjait, előbb a tradicionális, akadémiai úton érkező, majd a nem hagyományos tanulókkal. (Kozma 2004)

1. ábra A felnőttoktatásban résztvevők aránya az egyes iskolai szinteken, az összes tanulók százalékában, 2010/2011

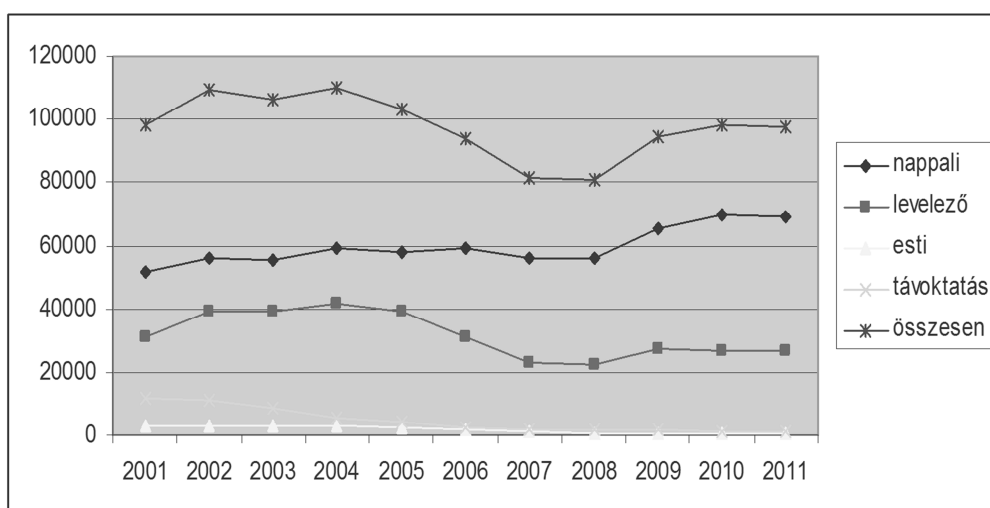


Forrás: Az Oktatási évkönyv 2010/11. adatai alapján saját szerkesztés

A felsőfokú oktatás munkarend szerinti létszámadatainak elmúlt évtizedben végbement változásai a 2. ábrán láthatóak. A részidős képzéseken résztvevők leginkább a levelező tagozaton tanulnak, a felvettek száma (de a jelentkezők száma is) ingadozó, helyenként stagnáló volt. Ennek okait korábbi tanulmányunkban vizsgáltuk (Engler et al. 2012), többek között a Bologna-rendszer bevezetését, a gazdasági válság és a korábban továbbtanulásukat elmulasztók létszámának csökkenésének egybeesésével magyarázva a nappali tagozatosokhoz képest bizonytalanabb statisztikát.

A felnőttek tanulási motivációjának irányultsága erőteljesen meghatározza a továbbtanulási és képzési tendenciákat. A tanulási szándék nemzetközileg talán leggyakrabban hivatkozott vizsgálatában Morstain és Smart (1974) hat motivációs faktort állított fel, amely a felnőtt tanulók indítékait vizsgálta: közösségi kapcsolatok („új barátokat szerezni”), külső elvárások („tekintélynek megfelelni”), társadalmi jólét („képességeim javítása az emberiség szolgálata érdekében”), szakmai előrehaladás („a professzionális fejlődés biztosítása”), menekülés vagy stimuláció („az unalom enyhítése”), kognitív érdeklődés (a tanulás kedvéért”). A szerzők módszertanát részben felhasználva Wolfgang és Dowling (1981) felsőoktatásban tanuló 18-22 éveseket és ennél idősebb hallgatókat vizsgált. A nem hagyományos korú hallgatók kognitív motivációja sokkal erősebbnek bizonyult, még a közösségi kapcsolatok jelenléte a fiataloknak volt meghatározó mértékű.

2. ábra Felsőoktatási intézménybe felvettek száma munkarend szerint, 2001-2011, fő



Forrás: A felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

Egy térség iskolázottsági mutatói természetesen nemcsak egy-egy adatsoron keresztül ragadhatók meg, hanem összetett indikátorok kialakítására is látunk példákat a különböző tanulói térképek kialakítása során. A Deutscher Lernatlas (DL) területi bontásban közli a felnőttek körében végzett kompetenciamérések eredményeit, a lemorzsolódási arányokat, a tanulmányaikat megszakítók számát, a tanulók iskolázottsági fokát. (Schoof et al 2011) Az atlaszban külön indikátorként jelenik meg a 25 és 34 év közötti, felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal lakosság, akik legnagyobb arányban a nagyvárosokban képviseltetik magukat. Másik vonatkozó indikátor a felsőoktatás képzési kínálata a régióban, ami maximum 75 km-es távolságban elérhető felsőoktatási intézményre utal. A kanadai Composite Learning Index *Learning to know* indikátorában jelenik meg az iskolai tanulás: alpműveltség, lemorzsolódás a felsőoktatásban, felsőfokú továbbtanulás, egyetemi képzésbe történő beiratkozás, hozzáférés az oktatási intézményekhez minden szinten.

A Deutscher Lernatlasban, hogy a kvalifikált fiatal lakosság megtartására, a régió vonzóerejének növelésére a szabadidő eltöltésének színvonalára is hangsúlyt fektet a munkahelyi kínálat mellett. Hangsúlyozzák a fiatal értelmiségiek szakmai hálózatának fontosságát, ami a regionális kötődésüket erősíti (véleményünk szerint nemcsak fiatal hallgatóknál jelenhet meg az egymással és a régióban működő vállalkozókkal való kapcsolat, a helyi letelepedés). A regionális megtartóerő a fiatalok esetében különösen fontos, hiszen rugalmas és földrajzilag mobilis csoportról van szó. A DL külön hangsúlyt fektet a regionális jellemzők esetében a felsőfokú intézmények jelenlétére. A német kutatók a nagy városok dominanciáját a népesség kvalifikációs mutatóiban természetesen a felsőfokú intézmények nagyvárosi koncentrálódásával magyarázzák, amely egyébként a környék kisebb településeire is kihat.

A hagyományos intézmények nem hagyományos hallgatói

A nem hagyományos hallgatók, különösen a részidős képzések hallgatói igen eltérő jellemzőkkel bírnak. 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 mint a kölcsönöz az egyetemeknek, különösen a nagy hagyományokkal rendelkező intézményeknek. Ugyanakkor Nagy (2006) vizsgálatai rávilágítanak arra, hogy a Humboldt-i egyetem krízisét nem a megváltozott egyetemre belépő népesség okozza elsősorban, hanem az egyetemi diplomások társadalmi helyzete.

Schuetze és Slowey (2002) vizsgálatában olyan intézményi faktorokat különít el, amelyek a felsőoktatási intézmények felnőtt hallgatóival kapcsolatosak. Ezek a tényezők a következők: rendszerbeli különbségek és koordináció (pl. különböző programok összehangolása, hallgatói választások segítése); intézményi vezetés és kontroll (autonómítás, rugalmasság); rugalmas vagy nyitott belépés (előzetes tudás beszámítása, megszerzett munka- és élettapasztalatok alkalmazása); a tanulás módja (campus-alapú intézkedések kiterjesztése, speciális igények figyelembe vétele); támogatások módja (anyagi jellegű, időbeosztás, gyerekelhelyezés); folyamatos tanulás megteremtése (rövidebb kurzusok indítása, képzések szélesítése).

A felsőfokú intézmények különböző módokon fogadják a megszokottól eltérő hallgatóságot. Előfordul, hogy bizonyos csoportokat nem engednek érvényesülni, a támogatások mértékét szűkkörűen mérik, nem tanúsítanak rugalmasságot az igényekkel szemben. Más, főleg kisebb intézmények rövidtávú, de sokszínű képzés kínálatával, egyénre szabott módszerekkel várják az új klienseket. A képző intézmények által figyelembe veendő, a felnőtt hallgatók részéről tapasztalt igények közé tartozik a hozott tudás beszámítása, különös tekintettel az informális tudásra, az önrányított tanulás, az információs és kommunikációs technológiai háttér. (Schuetze-Slowey 2000) Ugyanakkor a felnőttek munkatapasztalattól szerzett tudásának alkalmazása, a meglévő ismeretekhez való kötés, a problémaközpontúság igénye, a komplexitás a felnőtt tanulók (és nem passzív hallgatók) sajátosságai közé tartozik, amivel a levelezős képzések megújításával számolni kell. (Maróti 2002)

A megszokottól eltérő heterogén hallgatóság, a széles társadalmi merítés kényszere nyomásként helyezkedik az egyetemekre, amelyeknek a főiskolák egyenrangúsodásával is meg kellett küzdeni a Bologna-rendszer következtében. Ennek hatására különböző effektusok részeseivé lettek, mint például a „McDonald's effektus”, ahol a számok és a gyorsaság lényeges a minőséggel ellentétben. (Hrubos 2006). Kozma (2000) a főiskoláknak inkább előképző, alapozó funkciót tulajdonít, amelyektől sem a hallgatóság, sem a gazdaság nem várja el a tudás adott körülményekhez való aktualizálását. Hubig (2002) az egyetemek új profiljáról beszél, ami a tudás dinamizálódása miatt alakul ki és a kompetenciák fejlesztését jelenti – ez nem absztrakt tudást takar, hanem a teljesítőképeség, a munkabírás (*Leistungsfähigkeit*) kialakítását.

A munkavállalói kompetenciák kialakításán túlmutató felelősséget is hordoz a felsőoktatásban folyó felnőttoktatás. Elm (2002) a globalizálódó és virtualizálódó világban a tudomány felelősségére hívja fel a figyelmet, az ismeretek egyéni szűrőkön való átáramlásának helyes irányba terelését. Az elméleti és módszertani tudás mellett az értékorientációt tartja az iskolarendszerű felnőttoktatás legnagyobb feladatának. Kérdés természetesen az, hogy az információk áradatában a tudományos érvelésnek és

nézőpontnak valóban elegendő súlya van, vagy a diszciplínák mérlegén kevesen szándékoznak információt megmérni. Breloer (2001) véleménye szerint a felnőttek többsége autentikus válaszokat igényel a mindennapi kérdéseiben, például az egészség, életvezetés területén. Ezt a szemléletmódot a média is erősíti, amikor elismert szakembereket, kutatókat szólaltat meg egyes kérdésekben. Ez ugyanakkor az egyetemek presztízsét is erősíti, és következménye lehet, hogy a tanulni vágyókat az iskolarendszeren kívüli képzések felől a felsőoktatásba orientálja.

Összegzés

A nem hagyományos hallgatókat, ezen belül a részidős képzésben résztvevő felnőtt tanulókat vizsgálva tapasztaltuk, hogy a hosszú időn át a tradicionális hallgatóságra berendezkedett felsőoktatási intézmények számára nehezen integrálhatóak az eltérő háttérből érkező, különböző mennyiségű és minőségű tapasztalattal, tudással és kompetenciákkal rendelkező tanulók. A problémák megjelennek a tudásanyag tartalmában, a tanítási módszerek alkalmazásában, az oktatókkal és hallgatótársakkal való kapcsolatban, a kompetenciafejlesztés igényében, a tanulószervezésben. A tapasztalatokkal rendelkező, nem hagyományos, általában idősebb korosztályba tartozó hallgatók csoportjainak vizsgálata szükséges ahhoz, hogy a felsőoktatásban folyó munka idomuljon a hallgatók tanulmányi jellemzőihez. Ez történhet a hagyományos (nappali képzésben résztvevő) és nem hagyományos (részidejű) hallgatók összehasonlításával (pl. Wolfgang-Dowling 1981), a nem tradicionális hallgatók csoportokba rendezésével (pl. Kasworm 1993), a speciális igényeik felmérésével (pl. Forray-Kozma 2009, Schuetze-Slowey 2002, Engler 2011). A felsőoktatásban tanuló felnőttek és a felsőoktatás gyakorlatának és szereplőinek egymásra találásában empirikus kutatások eredményei járulhatnak hozzá leginkább. Fontosnak tartjuk a hasonló vizsgálatok folytatását, ugyanakkor kívánatos, hogy a különböző kutatások eredményeit összehasonlítsuk, szintetizáljuk az intézményi felnőttoktatás fejlesztése érdekében.

A *Tanuló régiók* kutatás folytatásában ezeknek a ritkán vizsgált hallgatói csoportoknak jellemzőiről, eredményességéről és problémáiról igyekszünk többet megtudni. Elkezdődtek azok a regionális empirikus adatfelvételek, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a felsőfokú intézmények bővebb információval rendelkezzenek a nagyszámú részidős hallgatók tanulmányi hátteréről és tanulói életútjáról, az intézmények felé támasztott igényeiről.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Breloer, Gerhard (2001). Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: Breloer, Gerhard – Evers, Reimund – Ladas, Hildegard – Levermann, Ursula (eds.). *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngeren Studierenden*. Berlin – New York – München, Waxmann Münster. 6-15. p.

Elm, Ralf (2002). Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit von Wissenschaft als Lebensform und von (inter)kulturellen Kompetenzen. In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Bochum, Projekt Verlag. 9-37. p.

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

Engler Ágnes – Tózsér Zoltán – Szilágyi Györgyi (2012). A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihar tanulórégióban, 1990-2010. *Hungarian Educational Research Journal*, 2. évf. 1. sz. <http://herj.hu/category/abstracts-20123-szam/tan-20123/>

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

Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2009). *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Fulton, Oliver (1984). Needs, expectations and responses: new pressures on higher education. *Higher Education*, vol. 13. 2. 193-223. p.

Györgyi Zoltán (2012). *A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Gyórfyné Kukoda Andrea (2012). Felsőoktatás: a pedagógia és az andragógia határán. *Felnőttképzési Szemle*, 6. évf. 2. sz. 15-24. p.

Hrubos Ildikó (2006). A 21. század egyeteme. *Educatio*, 13. évf. 4.sz. 665-683. p.

Hubig, Christof (2002). Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten? In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business, Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Bochum, Projekt Verlag. 37-49 .p.

Kasworm, Carol, E. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, vol 25. 4. 411.423. p.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Kozma Tamás (2000). Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány* 49. évf. 4. 61-74. p.

Morstain, Barry R. – Smart, John C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education* vol.24. no. 2. 83-98. p.

Maróti Andor (2002). *Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás?* In: Katona András – Szombatiné Kovács Margit – Ládi László – Széplaki György (szerk.): „A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Nagy, Péter Tibor (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja, *Educatio*, 11. évf. 2. sz. 236-252. p.

Pechar, Hans – Wroblewski, Angela (2000). The enduring myth of the full-time student: an expolation of the reality of participation patterns in Austrian universities. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Berlin – New York – München, Routledge-Falmer. 28-47. p.

Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Rossi, Federico, M. (2009). Youth political participation: is this the end of generational cleavage? *International Sociology*, vol. 4. 467-498. p.

Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schleiter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes (2011). *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Schuetze, Hans G. – 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. p.

Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, vol. 44. 3-4. 309-327. p.

Schulze, Gerhald (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt – New York, Campus Verlag.

Wolfgang, E. Mary – Dowling, D. William (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, vol. 52. no. 6. 640-648. p.

Wolter, Andrea (2000). Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 49-66. p.

Wyn, Johanna – Dwyer, Peter (2006). Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetetének kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságpszichológia*. Szeged, Belvedere. 249-269. p.

Zinnecker, John (1993). A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkárság. 5-29. p.

Statisztikák, dokumentumok

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2010. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2010.

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-CD-10-220

OECD (1987). Adults in Higher Education. Paris, OECD.
www.oecd.org/edu

Oktatási évkönyv 2010/11. Budapest, NEFMI, 2011.
<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/statisztika/oktatasi-statisztikak>

Statisztikai gyorstájékoztató a 2010/11. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól
<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/oktatasi-statisztikak/gyorstajekoztato-tanev-eleji-adatgyujtes-2010-2011>.

A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK ELÉGEDETTSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

A felsőoktatás államilag finanszírozott szegmensén túl Magyarországon jelentős szerep jut a költségtérítéses levelező képzésnek, melyben elsősorban munka mellett tanuló felnőttek végzik kiegészítő vagy pótló tanulmányaikat. A felsőoktatási intézmények versengenek a költségtérítéses hallgatókért, s ezek elégedettsége kulcsfontosságú az intézmények számára. Azonban a kutatások rámutattak, hogy az elégedettség nem, vagy nemcsak a szolgáltatások minőségétől függ, hanem a hallgatók elkötelezettségétől (Rautopuro–Vaisanen, 2000).

Az elégedettség szubjektív percepcióját több tényező befolyásolja, pl. az előzetes szempontok, elvárások, viszonyítási pontok. Bean és Bradley (1986) szerint valójában érzelmi alapállást takar, mely gyakran integrálatlansággal, izolációval és az intézményhez való elégtelen illeszkedés benyomásával jár együtt a nappali tagozatosok esetében. Több nemzetközi és néhány magyar kutatás is igazolta az elégedetlenségnek a hallgatói beágyazatlansággal való kapcsolatát (Gaff–Gaff, 1981; Endo–Harpel, 1982; Milem–Berger, 1997, Mihály, 2008, Pusztai, 2011).

Az elégedettséggel rokon fogalom a kongruencia, az intézményi vonások és a saját tulajdonságok, igények illeszkedése. Az inkongruencia mutatói az oktatás jellemzőivel való elégedetlenség, az intézmény újraválasztásának kizárása, minimális részvétel a felsőoktatási tevékenységekben (Tinto, 1993). Azonban az elégedettség ilyenét összefüggésrendszerét teljes munkaidőben, nappali tagozaton tanulók körében vizsgálták. Kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, vajon az elkötelezettség, az integráltság vagy a kongruencia támogatja elsősorban a hallgatói elégedettséget.¹

Felnőtt tanulók eredményességének vizsgálata egy magyarországi régióban

A Tanuló régiók Magyarországon: elmélettől a valóságig című kutatás a tanulás különböző módozatait vizsgálja (formális, nem formális, személyes, társadalmi tanulás). A kutatás egyik pillére a formális tanulás, ezen belül a felsőoktatás nem tradicionális hallgatóival foglalkozunk, amelynek keretében a felnőtt tanulókra irányuló felméréseket végeztünk. Az Észak-alföldi régió három nagy felsőoktatási intézményében zajlott a kvalitatív és kvantitatív felmérés 2013-ban. A három intézményben - Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola – a kérdőíves felmérést strukturált interjúk felvételével készítettük elő. A kérdőíves lekérdezés teljes körű volt a részidős hallgatók között, a visszaérkezett kérdőívek száma 1092.

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

A következőkben megvizsgáljuk a hallgatói elégedettség és eredményesség kapcsolatát, megpróbálunk összefüggést keresni a felsőfokú tanulmányokhoz való viszony, a tanulói attitűd, a tanulási környezet és a tanulói teljesítmény között. Választ keresünk arra kérdésre is, van-e kapcsolat a részidős képzésben résztvevők intézményi integrációja és tanulmányi eredményessége között.

Az eredményesség és az elégedettség összefüggéseinek felderítéséhez eredményességi mutatót hoztunk létre. Az eredményességi mutató egyrészt az objektív értékelést lehetővé tevő itemekből tevődött össze, ilyen az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgával való rendelkezés. Másrészt a hallgatók szubjektív megítéléséből a tanuláshoz való viszonyt és a tanulási motivációt firtató változók mentén. (Például: mennyire érzi magát motiváltnak egy százfokú skálán, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alapossággal készül vizsgára stb.) A bevont 14 item felhasználásával kapott eredményességi mutató alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. Igen eredményes hallgatói csoportnak neveztük el az átlag felett motiváltnak mondható hallgatókat tömörítő csoportot. Ide tartozik a válaszadók 30%-a. A hallgatók 45%-a az átlagos minősítésű kategória tagja, a kérdőívet kitöltők negyede alkotja a kevésbé eredményes csoportot.

Az eredményesség szerint kialakuló csoportok a demográfiai háttérváltozókkal különböző erősségű összefüggést mutatnak. Az igen eredményes csoportban találjuk a nők nagy részét (79%), a férfiak 21%-a tartozik ide, ugyanakkor 45%-uk a kevésbé eredményesek között végzett ($p=0,000$). A megelőző iskolai végzettség kevésbé meghatározó, de az eredményesebbek között találjuk a gimnáziumban érettségizetteket és azokat, akik érettségi után azonnal továbbtanultak. Meglepő módon a szülők iskolai végzettsége szignifikánsan nem befolyásolja a hallgatók besorolását, de a házastársak kvalifikáltsága sem meghatározó. A megszokott települési lejtő sem jelenik meg, a kisvárosban élők között például több az eredményes hallgató, mint a nagyvárosból érkezettek sorában.

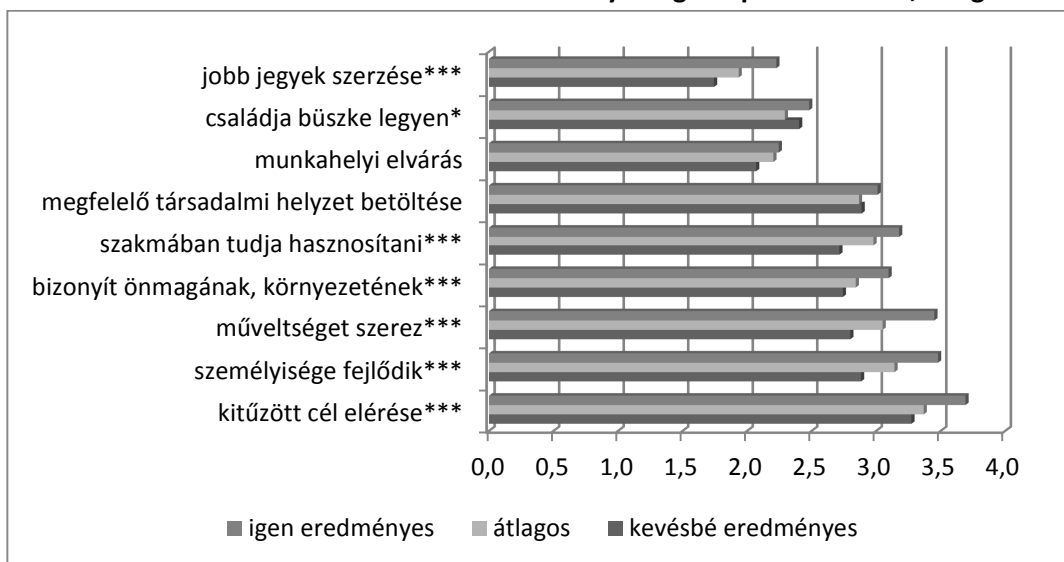
A származási háttérváltozókkal tehát nem korrelálnak szorosan a csoportok, a saját családi háttérrel annál inkább. Az igen eredményes csoportba tartozók felét a házasságban élők teszik ki, az egyedülállók pedig általában rosszabbul teljesítenek a partnerkapcsolatban élőkhez képest. ($p=0,001$) A legjobb teljesítményt felmutatók 53%-a gyermeket nevel, még a kevésbé sikeresek 72%-a egyedülálló. ($p=0,000$) Az eredményességet a nevelt gyermekek száma pozitívan befolyásolja, a nagycsaládosok közel felét az igen eredményesek között találjuk, az egy- és két gyermeket nevelők bő egyharmada tartozik ide. ($p=0,002$)

A felnőtt tanulók eredményességének és elégedettségének összefüggései

A felsőfokú tanulmányok megkezdésében szerepet játszó tényezők ugyan nem kapcsolódnak közvetlenül a hallgatói elégedettséghez, de utalhatnak a tanulási attitűd jellegére és mértékére, amely befolyásolja az elégedettségérzést. A felnőttkori továbbtanulási döntésben megjelenő motívumok között eredményesség szempontjából meghatározó jelentőséggel bírnak a belső motívációk: szak iránti érdeklődés, szellemi frissesség ébren tartása, tudás gyarapításának igénye, a tanulás szeretete, meglévő ismeretek elmélyítése és fejlesztése. Ezek mindegyike az eredményesség mértékével párhuzamosan növekszik ($p=0,000$). Fordított arányosság áll fenn a külső motívumok esetében, a munkahelyi előrelépés, a diploma megszerzése miatt továbbtanulókat, illetve a szülői háttér ösztönzéséből érkező hallgatókat a kevésbé eredményes csoportban találjuk meg leginkább. ($p=0,000$)

A felsőfokú tanulmányok alatt tapasztalható motívumok hasonló mintázatot formálnak. (1. ábra) Megkérdeztük a hallgatókat, hogy a jelenlegi tanulási folyamatban különböző tényezők milyen mértékben hatnak ösztönzőként rájuk. A négyfokú skálán értékelt indítékok átlagait összehasonlítva látható, hogy a legeredményesebb hallgatók továbbra is erős primer motívációs készlettel rendelkeznek. A kitartás, a bizonyítás, a hasznosság tekintetében kiemelkedően fontosnak értékelik a megszerzett tudást, a három csoport a szekunder motívumokban közelít leginkább egymáshoz: munkahelyi elvárás, társadalmi státusz megszerzése és a család elismerése.

1. ábra Tanulási motíváció eredményességi csoportok szerint, átlag



*** $p=0,000$ ** $p=0,04$

Láttuk, hogy a felsőfokú tanulmányokhoz vezető út, a tanulmányok alatt tapasztalható kedvező attitűd egyaránt az eredményesebb hallgatókat jellemzi. Ugyanez igaz a tanulással kapcsolatos tervekre is: minél eredményesebb csoportba tartozik a hallgató, annál nagyobb a permanens önképzés iránti hajlandósága. Felsőfokú továbbtanulást tervez az igen eredményesek 35%-a, a kevésbé eredményesek 27%-a ($p=0,04$). Hasonló az aránynövekedés a tréningek, az OKJ-s képzéseken való részvétel igényében és az egyéb tanulási formák tekintetében. A felsőfokú tanulmányok előtt vagy azzal párhuzamosan folytatott munkahelyi képzésben való részvétel az előbbiekhöz hasonlóan alakul: a legkevesbé eredményes hallgatók 37%-a, az átlagosak 42%-a, az igen eredményesek 46%-a kapcsolódik be felnőttképzési tevékenységbe.

Úgy tűnik tehát, hogy a felsőoktatásba történő belépéskor hozott motivációs készlet a tanulmányok idején is meghatározó jelleggel bír, és mindkét szakaszban megmutatkozó ösztönzőerő szoros összefüggést mutat az eredményességgel. A tanulmányok mellett való elköteleződés szűkebb jelentését sikerült igazolnunk: a kitartó szorgalom, a tudás belső és külső hasznosításának, a céltudatos tudásgyárapítás értékorientált részvételről tanúskodik. Kérdésünk, vajon az elköteleződés tágabb felfogása, azaz a hallgatók integrálódása, a tanulmányi környezetbe való aktív bevonódása hasonló összefüggést mutat-e eredményesség szerint.

Hallgatói kapcsolatok az eredményesség fényében

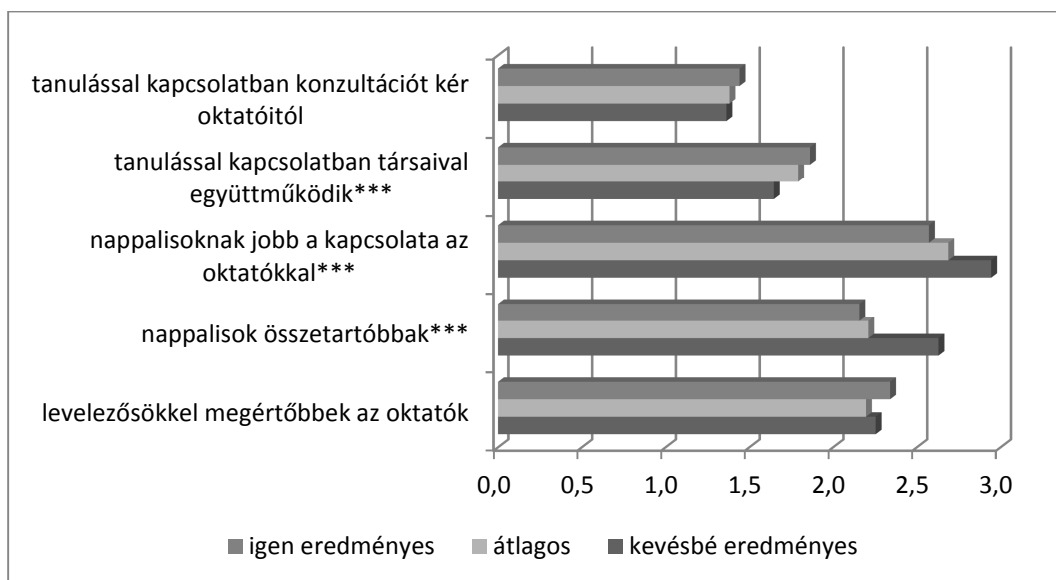
A következőkben kiválogattuk a kérdőívnek azon változóit, amelyek a felsőoktatás világában kialakult kapcsolatokra utalnak. (2. ábra) A kevésbé eredményes hallgatók megítélése szerint a teljes idejű képzésben résztvevők egymással kialakult kapcsolatrendszere kedvezőbb, mivel a közös térben gyakrabban és intenzívebben találkoznak. Ezt a másik két csoport kevésbé érzékeli (négyfokú skálán 2,2 átlagpontoszám). Ugyanakkor az igen eredményes és az átlagos csoportba tartozó hallgatók egymás között hatékonyabb együttműködést érzékelnek, nemcsak a nappalis hallgatókhoz hasonlítva. Igaz ugyan, hogy összességében ők is alacsonyan pontozzák (átlagosan 1,6-1,8), de szignifikánsabban magasán a kevésbé eredményes társaikhoz képest. Ezen szívesen változtatnának: a kérdőív igényeket tárgyaló részénél tűnik ki, hogy a csoporttársakkal való kapcsolattartás igénye a kevésbé eredményes hallgatóknál a legmagasabb, a másik két csoportnál egyforma mértékű ($p=0,000$).

A hallgatói-oktatói kapcsolatokat tekintve hasonló eredményre hívja fel a figyelmet az ábra. A nappalisok jobb kollaborációjával szintén a kevésbé eredményesek értenek egyet nagyobb mértékben. A változtatás szándéka itt azonban nem jelenik meg, hiszen ők igénylik legkevesbé a gyakoribb konzultációk megtartását.

Igazolódni látszik tehát az eredményesség és a tanulási környezet pozitív kapcsolata. Ezt erősíti, hogy minél inkább eredményes csoportba tartozik valaki, annál inkább úgy ítélik meg, hogy a levelezős hallgatók elszántabbak, céltudatosabbak. ($p=0,000$), annak ellenére, hogy a követelmények egyenrangúak a nappali képzés elvárásaival (követelmények megítélésének mértéke növekszik az eredményességgel, $p=0,015$).

Azzal az állítással, hogy a levelező tagozatosoknak nagyobb megterhelést jelent a tanulás, mindhárom csoport egyforma mértékben ért egyet. Hasonló arányban gondolják úgy, hogy munka és család mellett nehéz jól teljesíteni. A tanulási attitűd és az eredményesség kapcsolatának bemutatása mellett szükségesnek érezzük a tanulmányok kapcsán felmerülő problémák vázolását annak érdekében, hogy a hallgatói elégedettség kérdésében teljes képet kapjunk.

2. ábra A hallgatók kapcsolatának megítélése eredményesség szerint, átlag



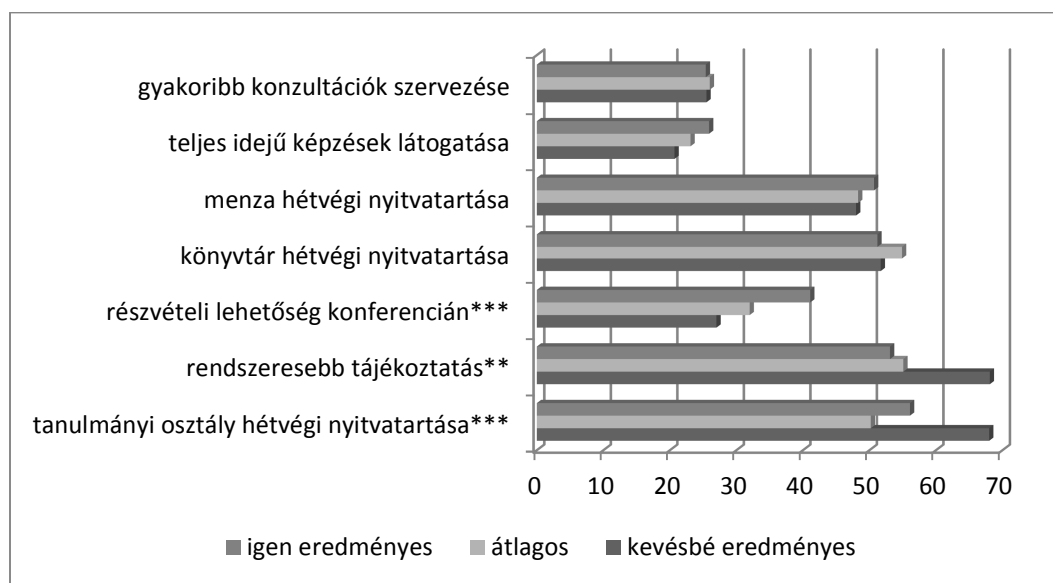
*** $p=0,000$

A tanulást befolyásoló hátráltató tényezők

A kérdőívben több akadályozó tényezőt felsoroltunk, amelyek a tanulási teljesítményre befolyással lehetnek. A tanulással kapcsolatos problémák sora a legeredményesebb csoportba tartozókat a másik két csoporthoz képest kevésbé érinti. A kevésbé eredményes hallgatóknak olyan akadályok állják leginkább útját, amelyek a felsőoktatási

intézmények gyakorlatához illeszkednek: tanulmányi ügyek intézése, könyvek beszerzése, de gyakori probléma a munkahelyről való távollét, a tanulmányi szabadság igénylése, a konzultációkra történő eljutás, az utazás, vagy a családi élet összehangolása a tanulmányokkal.

3. ábra A tanulmányok alatt felmerülő igények eredményesség szerint, átlag



***p=0,000

A kérdőív kitöltőinek felkínáltunk néhány lehetőséget, amelyek valószínűsíthetően elősegítik tanulmányaik hatékony végzését, illetve hallgatói integrációikat. A 3. ábrán látható, hogy a problémákra felelve a kevésbé sikeres és az átlagos csoportba tartozók az intézményi gyakorlat rugalmasabbá tételét igénylik, úgymint a tanulmányi osztály, a könyvtár nyitva tartása, az információáramlás újítása. Az eredményesebb hallgatók mindezzel kevésbé elégedetlenek, ők inkább a teljes idejű képzésben részesülők lehetőségeit igényelnék: nappali órák látogatása, konferenciákon, szaknapokon való részvétel lehetősége. Megfogalmazhatnánk ezt úgy is, hogy az eredményességgel együtt növekszik a képzés tartalma iránti minőségi kritérium, az eredményesség csökkenésével viszont a tanulás környezeti feltételei iránti elvárások növekednek.

Összegzés

A regionális kutatás során a felsőfokú intézmények részidős képzéseiben tanuló hallgatóit vizsgáltuk, tanulmányunkban az eredményesség és az elégedettség összefüggéseit elemeztük. Az eredményességi csoportok kialakulásánál azt tapasztaltuk, hogy a felnőtt tanuló esetében a származási hatás gyengülni látszik, és felerősödik a hallgató jelenlegi magánéleti háttérének befolyása. Így például a stabil és tartós párkapcsolat, a gyermekek jelenléte és nagyobb száma pozitív módon hat a tanulmányi eredményességre. A legszűkebb személyes tanulási környezet tehát nagyban befolyásolja a felnőtt tanuló teljesítményt. Hasonló a tapasztalat a tágabb értelemben vett tanulói miliőre vonatkoztatva: azok a hallgatók, akik eredményesebbek a tanulásban, eredményesebbek a felsőoktatási intézmény szereplőihöz való kötődésben. A jobban teljesítők intenzívebb kapcsolatot ápolnak az oktatókkal és a hallgatótársakkal.

A kedvezőbb integráltság ugyanakkor szoros összefüggést mutat a tanuláshoz való viszonyulással is. Az eredményes hallgatók erős belső motivációs készlettel érkeztek a felsőoktatásba, és továbbra is ezek a motívumok mozgatják őket tanulmányaik során. A felsőoktatás felé támasztott igényeik a minőségi képzésre irányulnak, a képzés tartalmi változtatásait igénylik. A kevésbé jól teljesítő hallgatók ugyanakkor külső motívumok mentén mozognak, elvárásaik, elégedetlenségük a képzés szerkezetére és körülményeire összpontosul.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Gaff, Jerry G. – Gaff, Sally S. (1981). Student-faculty relationships. In: Chickering, Arthur W. – Associates (eds.): *The modern American college*. San Francisco, Jossey-Bass.. 642–656. p.

Endo, Jean J. – Harpel, Richard L. (1982): The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, vol. 16. 2. 115–138. p.

Mihály Nikolett (2008): Hallgatói identitás és a belőle származtatható hasznosság. *Iskolakultúra*, 18. évf. 11–12. sz. 76–82. p.

Milem, Jeffrey. F. – Berger, Joseph. B. (1997). A modified model of student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, vol. 38. 4. 387–400. p.

Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, Bochum.

Rautopuro, Juhani – Väisänen, Pertti (2002). The function of goal orientation and commitment to studies in different fields of university education. *The Finnish Journal of Education, Kasvatus* vol. 33. 1. 6–20. p.

Tinto, Vincent (1993). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London, The University of Chicago Press.

A FELSŐOKTATÁS RÉSZIDŐS KÉPZÉSÉBEN RÉSZTVEVŐINEK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

A felnőttkori tanulói aktivitás nemzetközi összehasonlításban igen változatos képet mutat. Az észak-európai országokban a tanulás különböző módozatai magas népszerűségnek örvendenek, a kelet-közép-európai országokban azonban alacsony részvételről tanúskodnak az adatok, így Magyarország is a sereghajtók közé tartozik, 4-5%-os részvétellel.

Tanulmányunkban a leginkább mérhető formális képzéssel foglalkozunk, ezen belül a felsőoktatás nem teljes idejű hallgatóira fókuszálunk, akik legtöbbször munka és család mellett tanulnak. Kíváncsiak leszünk arra, vajon milyen motivációs tényezők mentén kezdték meg tanulmányaikat, milyen szakmai és magánéleti események együttállása okozta a tanulásba történő befektetésüket. A tanulmány megírásának alapjául a Tanuló régió kutatás szolgált, amelynek első friss eredményeit mutatjuk be a motiváció kérdéskörén belül.¹

A levelező tagozaton tanuló hallgatók jellemzői

Az élethosszig tartó tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges a tudás megszerzésének vágya kombinálva a tisztességes, kitartó tanulási folyamattal. (Memorandum 2000) Magyarországi adatok szerint az iskolai végzettség és a társadalmi nem befolyásoló tényezők a felnőttkori tanulás tekintetében: az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező férfiak kevésbé vállalják a formális tanulást, a szakiskolában tanult férfiak 20%-a, a nők 30%-a tér vissza az iskolapadba. (Csernyák és mtsai 2004, 28) Az érettségizetteknél viszont magasabb a férfiak részvételi aránya, gimnáziumban végzeteknél 65% az arány, a nőknél 55%. A diplomával rendelkezőknél mindkét nemnél 20% körüli ez az arány.

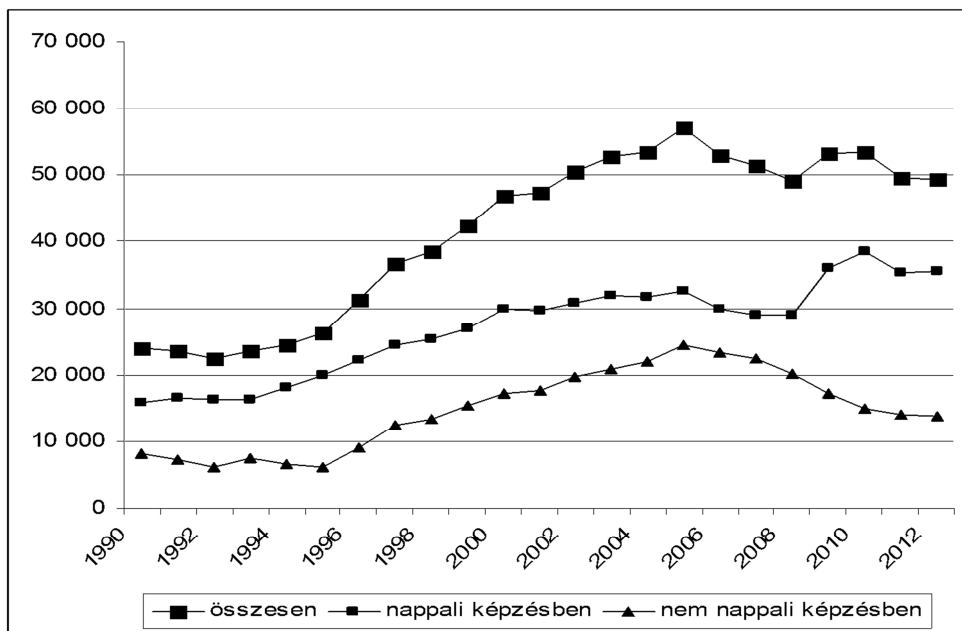
Az 1. ábrán a magyar egyetemeken és főiskolákon végzett hallgatók létszámváltozása látható. Az összlétszámot ábrázoló grafikonon jól nyomon követhető a 90-es években zajló felsőoktatási expanzió bekövetkező hatása: 1997 után hirtelen emelkedni kezd azon diplomát szerettek száma, akik az első expanziós hullámmal kerültek be az egyre tágabbra nyíló intézmények kapuin. Kozma (2004) részletesen

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

tárgyalja a felsőoktatás tömegesedésének történetét és okait, utóbbiak között megemlítve az olyan hallgatói csoportok bekerülését, akik korábban nem tartoztak a hagyományos hallgatók közé. Az ábrán látható, hogy a szintén nem tradicionális hallgatók közé tartozó, nem nappali tagozaton tanulók létszáma érzékenyen követte a nappalisok létszámát egészen az ezredforduló első évtizedének a végéig.

A nappali tagozatos hallgatók létszámának rövid megtorpanását követően ismét növekedés következett, még a levelező és esti tagozaton tanulók száma apadni kezdett. A visszaesés több okkal is magyarázható, részben a gazdasági válság okozhatta, hiszen a tanulás komoly anyagi kiadásokkal jár, emellett a kétciklusú (bolognai) képzésre való átmenet is kiválthatott bizonytalanságot, de adódhatott az érintett (tanulmányait későbbre halasztó) társadalmi csoport kifutásából is. (Polónyi 2012, Györgyi 2012, Veroszta 2012)

1. ábra A magyarországi felsőoktatási intézményekben végzetek tagozat szerint 1990 és 2012 között, fő



Forrás: KSH adatai alapján saját szerkesztés

A felnőttkorban tanulók típusait többször próbálták megalkotni. A német tanulókat például Wolter (2000) hat kategóriába sorolja: az első csoportba tartozók a második képzési utat járják be, vagyis a szakmaszerzést követően az érettségit és/vagy a diplomát

esti vagy levelező tagozatosként szerzi meg. A második csoportba tartoznak a harmadik utasok, akik a szakmaszerzést követően különbözeti vizsgával kerülnek a felsőoktatásba. A dupla kvalifikáció során az érettségi és a diploma közé szakmaszerzés ékelődik. A negyedik csoportba tartozóknak minden feltétel adott volt az azonnali továbbtanulásra, de nem éltek vele. A professzionizálódók csoportjába a többedik diplomájukat szerzők tartoznak, a szeniorok pedig nyugdíjas tanulók.

A felsőoktatásban (különösen a részidős képzésekben) a női hallgatók felülreprezentáltsága európai jelenség (ld. pl. Europe in Figures 2011 adatait) A magyarországi összes hallgatói létszámot tekintve a nők aránya mintegy 55%, a levelező tagozaton belül 60% (korábbi években megközelítette a 70%-ot is). A magas részvétel ellenére a diploma munkaerőpiacon történő konvertálása a férfi munkavállalók esetében kedvezőbb (Fényes 2011), és a hátrányos megkülönböztetések (alkalmazás, beosztás, bérezés stb.) is a női munkaerőt sújtják leginkább. (Koncz 2004) Érdekes eredményre jutott Berggren (2006), amikor azt találta, hogy az általa vizsgált időszakban (1991-2000) bekövetkező gazdasági recesszió becsatornázza az iskolarendszerbe az alacsonyabb státuszú fiatalokat. A válság végeztével a férfiak ismét a szakmaszerzés felé fordultak, még a nők növelték beruházásaikat a felsőfokú tanulmányokba. Ezt a nők lehetséges válaszával magyarázza a munkaerőpiacon tapasztalható, nemeket megkülönböztető elvárásokra. A tanulmányunk témája nem fókuszál gender típusú megközelítésre, de a magas arányú női hallgatóság kapcsán érdemes megemlítenünk, hogy a nők tanulmányi befektetési és a tanulmányok folyamata (motiváltság, eredményesség) a munkaerő-piaci helyezték és a kettős szerepvállalásuk miatt különbözik a férfiak továbbtanulási döntésmechanizmusától.

Részidős képzésben résztvevők regionális vizsgálata

A Tanuló régiók kutatás felnőtt tanulóakra irányuló felmérése az Észak-alföldi régió három nagy felsőoktatási intézményében zajlott: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) részidős képzésben résztvevői között. Az empirikus kutatás során kvalitatív és kvantitatív mérőeszközöket egyaránt használtunk. 2012 végén és 2013 elején három fókuszcsoportos interjú (interjúként 10-15 fő részvételével), és 23 egyéni strukturált interjú felvétele zajlott. Az interjúk elemzése során nyert eredményeket felhasználva állítottuk össze a kérdőívet.

A kérdőíves felmérés 2013 áprilisában zajlott, a megfelelő rektori engedélyek megszerzését követően az elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül, a teljes körű lekérdezésben a három intézmény levelező és esti tagozatos hallgatói vettek részt. A visszaérkezett és értékelhető kérdőívek (N=1088) intézményi megoszlása megfelel az

oktatási egységek hallgatói létszámának: a legnagyobb részdíós hallgatósággal bíró Debreceni Egyetem 70%-ban képviselteti magát a mintában, a két főiskola közül a Nyíregyházi Főiskola közel 20%-ban, a Szolnoki Főiskola adja a válaszadók egytizedét.

A mintába került hallgatók jellemzői

A nemi megoszlást tekintve az országos adatokhoz hasonlóan alakult a mintavétel, a válaszadók nagy többsége, 70%-a nő. A felsőoktatási intézmények regionális vonzását mutatja, hogy a hallgatók az egyetem és főiskolák földrajzi közelségéből érkeztek. Jellemzően a megyeszékhelyeken élnek (mintegy 40%-uk), illetve magas a környező kisebb városokból érkezők aránya (30%), de figyelemre méltó a falvakból továbbtanulók részvétele (17%). Általánosságban elmondható, hogy a kisebb településekről érkezők szülei alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek. Erre az alacsonyabb társadalmi státusszal bíró hallgatói csoportra jellemző inkább, hogy az érettségit követően nem választották vagy elhalasztották a továbbtanulást.

A további elemzések fényében fontos megemlíteni, hogy a válaszadók 70%-a párkapcsolatban él (ebből 42% házas), és enyhe többségük (56%) gyermeket nevel, jellemzően egy vagy két utódot. A gyermekek életkora a hallgatók életkorából adódóan (az 1953 és 1993 között születettek széles palettáját öleli fel) változatos képet mutat. Kisgyermeket (0-2 év) nevelők mintegy tizenöt százalékát teszik ki a mintának, magasnak mondható (közel 30%) a 18 év feletti gyermekkel rendelkezők aránya. A válaszadók döntő többsége a megkérdezés időpontjában alkalmazásban állt (közel 80%), egytizedük álláskereső, a többiek gyermeknevelési szabadságukat töltik, illetve saját vállalkozást vezetnek.

A felnőttek tanulási aktivitását és motivációját vizsgálva próbáltunk körülhatárolni olyan életeseményeket, tanulói mérföldköveket, amelyek a pályaválasztást és a továbbtanulást meghatározták. Már a fókuszcsoportos interjúk készítésénél felfigyeltünk arra, hogy a felnőtt tanulók szüleinek a fiatalkori pályaválasztási döntésekben és a későbbi tényező az egyéni életesemények sora (pl. munkahelyi körülmények, családalapítás, szülők gondozása stb.), a megfelelő körülmények rendelkezésre állása ugyanis nemcsak a tanulási döntéseket segíti elő, hanem a tanulási folyamatban is meghatározó lehet. Korábbi elemzéseinkben (Engler 2011) felhívtuk a figyelmet a felnőtt tanulók igen erős belső motivációs készletére, miszerint maga a tanulás értékkel bír számukra.

Ez a megfigyelés a Tanuló régió kutatásban is megerősített minket abban, hogy a sok esetben csupán munkaerő-piaci motiváltsággal „vádolt” felnőtt hallgatókat a primer motiváció oldaláról közelítsük meg. A továbbiakban ezt a három területet járjuk körbe a

kvantitatív és kvalitatív adatok elemzésével, az interjúrészleteket dőlt betűvel közölve, elkülönítve a kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszokat.

Fiatalkori tanulási döntések és körülményeik

A megkérdezett részidős képzésben résztvevők 60%-a nem közvetlenül az érettségi után tanult tovább, közülük a legtöbben a megkérdezés idején folytatnak tanulmányokat az első diploma megszerzéséért. A középiskola befejezése után ennek a nagy létszámú csoportnak (675 fő) fele munkába állt, húsz százaléka tanfolyamokat végzett, valamennyivel több, mint egytizedük családot alapított. Néhányan családi vállalkozásban helyezkedtek el, mások külföldön dolgoztak rövid ideig, vagy alkalmi munkákból éltek.

A fiatalkori továbbtanulási döntések elhalasztásának okait az 1. táblázatban tüntettük fel (a válaszadók több attribútumot is bejelölhettek).

1. táblázat Az elhalasztott továbbtanulás oka, százalék (N=675)

Munkába kellett állnom.	20,77
Munkába akartam állni.	1,18
Elsősorban szakmát akartam szerezni, más irányban tanultam tovább.	12,04
A szüleim inkább más irányba tereltek.	5,24
Kudarcélményeim voltak a tanulással kapcsolatban.	5,15
Elegem volt a tanulásból.	4,69
A tanárain nem tanácsolták a továbbtanulást.	1,56
Egyéb	13,97

Az érintett hallgatók 20%-a válaszolta, hogy munkába **kellett** állnia. A külső okokat sejtető válaszok mögött a családi háttérből származó késztetés állhat, mint azt a következő interjúrészlet alátámasztja: *„Szüleim szakmunkásként dolgoztak, és az volt az elgondolásuk, hogy mindenképp nekünk is legyen valamilyen szakmánk az érettségi mellett.”* Igaz, ennek ellenkezőjére is volt példa az interjúk között: *„A szüleim majdhogynem kötelezővé tették a diploma megszerzését, egyrészt mivel nekik nincs, másrészt pontosan tudják, hogy a mai kor követelményei közé tartozik a diploma megszerzése.”*

A szülők közvetlen befolyását ugyan a kérdőíves vizsgálat válaszadóinak mindössze 5%-a jelölte be, de figyeljük meg, hogy itt a felsőfokú tanulástól való elterelésre vonatkozik a kérdés. A teljes mintában a tanulási motívumok között ugyanakkor a hallgatók több, mint 40%-a állította, hogy a tanulással kapcsolatos teljesítményben fontos szerepe van annak, hogy a családjuk büszke legyen rájuk.

Természetesen ide sorolható a sikertelen felvételi próbálkozás is, mivel kevesen vannak, akik gazdaságilag inaktívak maradtak: *„Közvetlenül az érettségi megszerzése után két helyre adtam be jelentkezést, és mivel egyik helyre sem vettek fel, ezért dolgoznom kellett”.*

Az „elsősorban szakmát akartam szerezni, más irányban tanultam tovább” válaszlehetőséget a korábban érettségivel rendelkezők 12%-a jelölte meg. A Boudon (1974) által megfigyelt kockázatkerülő magatartás állhat e döntés mögött, miszerint a távlati megtérülése a tanulási befektetéseknek bizonytalan, ezért hasznosabb rövid képzésben szakmát szerezni. Ezt alátámasztja, hogy a választ megjelölők mögött jellemezően alacsonyabban kvalifikált szülők állnak.

Az interjúk során azonban több hallgató is beszámolt arról, hogy „elege lett” a tanulásból, ki akarta próbálni magát az „életben”, annak ellenére, hogy képességei és eredményei abszolút lehetőséget biztosítottak volna a továbbtanulásra. Az egyik alany például – esete nem egyedi – hasonló megfontolásból szakmunkásképzőt végzett, majd a munka világában hozta meg a továbbtanulási döntést. Esti tagozaton gimnáziumot végzett, majd levelező tagozaton jogi tanulmányokat folytatott, ma ügyvédként tevékenykedik.

A tanulás elhalasztásának (illetve elmulasztásának) további külső okaira fényt deríthet az egyéb kategóriára adott (több mint száz!) válasz. Ezek között leggyakrabban a „nem vettek fel” megjegyzés szerepel, de sokan említést tesznek anyagi okokról („nem akartam még több anyagi terhet rakni a szüleim vállára”; nem engedhette meg magának a család, hogy nappali tagozaton tanuljak”), többeknél a családalapítás élvezett prioritást („érettségi után családot alapítottam és családi vállalkozásban dolgoztam; „15 éven keresztül otthon voltam négy gyermekemmel”). A retrospektív megközelítés is felsejlik helyenként: „nem tudtam dönteni hogy merre tovább. Ezért maradtam ötödéven, hogy szerezzek egy OKJ-s oklevelet. Utólag visszagondolva, rossz döntés volt, mert 1 évet elvesztem, mennem kellett volna egyből egyetemre”.

A „munkába akartam állni” válaszlehetőség végzett a második helyen, a válaszadók 16%-a nyilatkozott így. Emögött az utóbb idézett válaszadó esetéhez hasonló iskolai élmények állhatnak. A közoktatásban szerzett élmények, tapasztalatok nemcsak 18 éves korig határozzák meg a tanulói életpályát, hanem azon túl mutatnak. Ezt igazolja az alábbi interjúidézet: *„Közgazdasági szakközépiskolába jártam, de a második évben*

rájöttem, hogy ez engem nem igazán érdekel, de ekkor már késő volt. Sokat szenvedtem a számvittel, pénzügygel, nehezek voltak ezek a tárgyak.” Az iskolai életúton szerzett tapasztalatok fontosságát támasztja alá, hogy a hallgatók egytizede számolt be negatív tanulási élményekről, kudarcokról, sikertelenségről a közoktatásban eltöltött évek alatt: „nem inspiráltak a középiskolában a tanárok, nem figyeltek a tanulók egyéni képességeire, és adottságaira, nem orientáltak a megfelelő irányba a bizonytalan tanulót.” Az egyik interjúból kiderül, hogy olykor a személyiség „megérése” szükséges az örömteli tanulásra: *„Én meg például azt figyeltem meg magamon, hogy sokkal jobb tanulónak érzem magam, mint a középiskolában, mert ott valahogy nem voltam annyira motivált...”*.

Kutatásunkban kitértünk a felnőttkorban meghozott továbbtanulási döntés okainak vizsgálatára is. A hallgatók válaszai alapján kitűnik, hogy a szakmai életút és a magánélet szorosan összefonódik. Az interjúk tanulsága szerint olykor párhuzamosan fut ugyan, de többnyire az egyik dominánsabbá válik egyes életszakaszokban. A mérlegelés, a prioritások felállítása leginkább a nőket jellemzi, természetesen a női szerepekből adódóan: *„Több családi ok is közre játszott [a továbbtanulásban]. Akkor született meg az első gyermekünk, az esküvőnk is akkor volt. Ezért anyagi okok miatt elmaradt, és sajnos az időm sem engedte, még a levelező tagozatot sem.”*; *„Már rég elhatároztam, hogy amint lehetőségem lesz, beiratkozom egy felsőoktatási intézménybe. A gyerekek már felnőttek, és próbálom megvalósítani a régi álmaim.”*; *Tizenöt éven keresztül otthon voltam a négy gyermekkel.”*

Nemcsak a család által meghatározott életszakaszokkal hozható összefüggésbe a tanulási döntés. A szakmai karrierút, a munkahelyi körülmények, a munkavégzés típusa, a munkaforma és beosztás szintén meghatározhatja az önképzés igényét, lehetőségét, kivitelezését. A „karrieremben most érkezett el az új végzettség megszerzésének ideje”, a „munkahelyi elvárás”, valamint az elavult végzettségre való utalás ezt jelzi. *„Elgondolkodtam, és mindig ott motoszkált az agyamban, hogy csak kellene az a diploma, és mindig ott volt az a kisebbségi érzés, mindig fölnéztem azokra, akiknek diplomájuk volt”* –hallható az egyik interjúban.

A kérdőíves felmérés adatai szerint a diploma presztízse a hallgatóknak mintegy felét terelte a felsőoktatás felé. A korábban említett belső motiváció meghatározóbbnak bizonyul: az érdeklődés (válaszadók 88%-a jelölte meg erős motivációként), szellemi frissesség megtartása (89%), meglévő ismeretek gyarapítása (89%) tanulás szeretete (60%). A munkával összefüggő külső motivációkat alacsonyabbra értékelték a hallgatók: a magasabb pozíció, a munkahely megtartása, magasabb jövedelem egyaránt kevesebb, mint 60%-uknak fontos. A motivációs készletre vonatkozó eredmények megerősítik a felnőttkori tanulás átgondoltságát: a felnőtt tanuló igyekszik olyan képzést választani,

amellyel munkaerő-piaci előnyökhöz jut, ugyanakkor az érdeklődésének megfelelő irányban indul el. Ezzel a tudatos döntéssel magyarázható a levelező tagozaton tanulók motiváltsága.

Összegzés

Tanulmányunkban a felnőttkori tanulás néhány olyan sajátosságára hívtuk a fel a figyelmet, amely összefügg a tanulási motívumokkal, a tanulási aktivitással. A felsőfokú tanulmányokat az életpálya későbbi szakaszában megkezdők esetében azt tapasztaltuk, hogy a különböző magánéleti és szakmai események határozzák meg a tanulás beiktatását az életútba. Különösen igaz ez a nők esetében, akik különböző szerepköreiket (társ, anya, munkavállaló) igyekeznek összehangolni az emberi tőkékükbe történő beruházással.

A regionális vizsgálatban résztvevő, részidős képzésben tanuló hallgatók erős belső motiváltságról tettek bizonyosságot, amelyek természetesen párosulnak a munkavégzéssel összefüggő indítékokkal is. A saját maguknak és környezetüknek (szülők, családtagok, kollégák) való megfelelés rejtettebb módon van jelen, de az interjúkból felsejlik a bizonyítás és a példamutatás vágya.

A kutatás folytatásában részletesen megvizsgáljuk, hogyan egyeztethetők össze a célok, a feladatok és a teljesítmények a munka, a tanulás és a család háromszögében. Célunk továbbá, hogy feltárjuk azokat a problémákat, nehézségeket, amelyek hátráltatják a felnőttek tanulását, illetve feltérképezzük azokat az igényeket, amelyek felsőfokú tanulmányaik során felmerülnek.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Berggren, Caroline (2006). Labour Market Influence on Recruitment to Higher Education: Gender and Class Perspectives. *Higher Education*, vol. 52, 1. 121-148. p.

Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, Wiley.

Csernyák Mariann – Janák Katalin – Zaláné Olbrich Anikó (2004). *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

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

Fényes Hajnalka (2011). A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerőpiaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely* 5. évf., 3. sz. 79-96. p.

Györgyi Zoltán (2012). *A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Koncz Katalin (2004). A nők munkaerő-piaci helyzete az ezredfordulón Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 14. évf. 12. sz. 1092-1106. p.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Polónyi István (2000). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 17. évf., 2. sz. 244-258. p.

Veroszta Zsuzsanna (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki Mariann (szerk.) *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 51-82. p.

Wolter, Andrea (2000). Non-traditional Students in German Higher Education: Situation, Profiles, Policies and Perspectives. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 49-66. p.

Dokumentumok

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2011. (2011). Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels, Commission of the European Communities.

TANULÁSI DÖNTÉSEK ÉS TANULÁSI MOTÍVUMOK REGIONÁLIS VIZSGÁLATOK ALAPJÁN

A felsőoktatás részidős képzéseiben tanuló hallgatók lényeges részét képezik a felnőtt tanuló társadalomnak.¹ Az elmúlt évtizedben a felsőoktatásban zajló változások a levelező és esti tagozaton tanulók számát és összetételét sem hagyták érintetlenül, a hallgatói létszám visszaesett, majd rövid stagnálás után mérsékelten emelkedett. Veroszta (2012) a jelentkezők és felvettek arányát összehasonlítva lényeges különbséget talál a nappali és a levelező tagozat között. A teljes idejű képzésbe jelentkezők létszámának alakulásán nem érződik keresletcsökkenés, a felvettek száma sem mutat csökkenő tendenciát. A levelező tagozatra jelentkezők és az oda felvettek száma viszont ingadozó, érzékenyen követi a kereslet és kínálat alakulását. (Uo., 56) A jelentkezési kedv visszaesését Polónyi (2012) az elhalasztott továbbtanulási igények visszaesésével és a kétszintű képzés bevezetésével magyarázza.

A részidős képzésekbe bekapcsolódó hallgatók többsége munka (és család) mellett tanul, tanulási döntéseit és befektetéseit érzékenyen befolyásolják külső körülmények, úgymint a munkaerőpiac kínálati-keresleti viszonyai, a felsőoktatás átalakulása, a meglévő tudás piacképessége. A felnőttoktatásban erőteljesen megjelenik a prakticista gondolkodásmód (Maróti 2002), amely a megszerzett tudás gyakorlati hasznosítását, a befektetések gyors megtérülését jelenti, igazodva a fent felsorolt, folyamatosan átalakuló struktúrák kihívásaihoz. Úgy véljük, a felnőttek tanulási döntéseiben a külső körülmények által befolyásolt ösztönzőerők mellett a kevésbé „érdekezérelt”, és sok esetben kevésbé tudatos döntési mechanizmusok is szerepet játszanak. Tanulmányunkban azokat a tanulási motivációkat vizsgáljuk meg, amelyek elősegítik a hosszú távú tanulmányi befektetésekről szóló döntéshozatalt, és az életút későbbi szakaszában a felsőoktatásba vezeti a tanulókat. A következtetések olyan regionális vizsgálatokon alapulnak, amelyek a közelmúltban az Észak-Alföldön, illetve az ún. Partium területén (Kozma 2010) zajlottak.

A felsőoktatásba vezető tanulási indítékok

A felnőttek tanulási motivációit a szakirodalom a hagyományos két nagy motivációs csoportra bontja. A belső motívumok közé tartozik például az érdeklődés, kíváncsiság, tanulás iránti vágy, még a külső motívációk a jobb elhelyezkedés, a magasabb fizetés

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

reményében jelenik meg, de ide sorolhatók többek között a környezetből származó ösztönzőerők. A felnőttkori tanulási motiváció további árnyalását látjuk, amikor a motívumcsokrokat a tanulási célok köré csoportosítva alkotnak rendszert. Egy korai vizsgálatban hat motivációs dimenzió mentén elemezték a felnőttek tanulási tevékenységét (Morstain-Smart 1977). A *társadalmi kapcsolatok* dimenziójához a személyes találkozások igényét, a csoporthoz való tartozást, új barátságok keresését jelölték meg a szerzők. A *külső elvárások* mentén vezéreltek személyektől vagy munkahelyektől kapnak impulzust a tanulásra, a *professzionális fejlődés* hívei a magasabb státuszok felé töreksenek. A *társadalmi jólét* elkötelezettjei a közösséget kívánják szolgálni, de a tanulás stimuláló lehet az unalom vagy a mindennapi kötelezettségek elől *menekülő* számára. A *kognitív érdeklődés* azt az alapmotivációt takarja, amikor az ismeretszerzés, a tudásra való törekvés saját kedvtelésből történik. (Uo. 669)

Nagy (1996) a motívumok, a motivátorok és a tanulást eredményező viselkedés összefüggésében nyolc tanulási motívumot és nyolc tanulási módot mutat be. Az ingerszükségletből kifejlődött megismerési vágy nyomán alakul ki a tájékozódó és az ismeretszerző tanulás. Ellenkező esetben, erős ingerek, túlfeszültség esetén megoldási késztetésről beszélünk, amiből kialakul a felfedezési vágy, a tanulási teljesítményvágy, aminek a próbálkozó tanulás, és az ebből kifejlődő felfedező tanulás felel meg. A különböző irányú motivációk együttes jelenléte eredményezi az alkotásvágyat és játékszeretetet, és alakítja ki a legerősebb hatású tanulási módot, az alkotó tanulást és a játékos tanulást. (l.m., 17) Sinnet (1993)¹ a cselekvésvágy között tartja számon a tájékozottabbá válást, a megfelelést, munkaszerzést, vagy például a jobb szülővé és házastársá válást. A második nagy csoportjában – készségfejlesztés személyes érdeklődésből és/vagy munkaérdekből – szintén keverednek a belső és külső motivációk: munkahelyi előremenetel, kíváncsiság kielégítése, adott probléma megoldása, vállalkozás indítása stb. A harmadik motivációs csoportot a társaságkeresés igénye köré építi fel, ide tartozik többek között a boldogabb emberré válás, a munkaadó elvárásainak való megfelelés, a saját kultúra megismerése.

A különböző motivációs csoportosításokat hosszan lehet sorolni, Breloer (2001) szerint új motívumokat már nem is igen találunk, hiszen minden beillik egy már kialakított rendszerbe. Ő az életciklusokhoz köti a különböző motivációk jelenlétét, olyan életeseményekhez, amelyek egyúttal tanulással és tapasztalatszerzéssel járnak, mint például a munkahely elvesztése, a szülővé válás, az elmagányosodás.

A következőkben kvantitatív és kvalitatív kutatások adatait elemezzük a felnőtt tanulók motivációjának megismerése céljából. Feltételezzük, hogy a felnőttek esetében a sokat emlegetett külső motivációk dominálnak a továbbtanulásról szóló döntésekben,

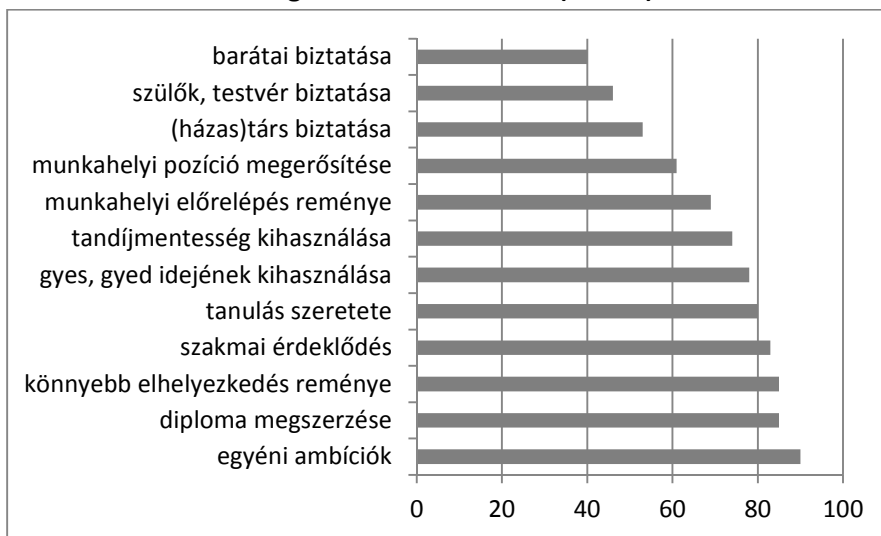
¹ Idézi Kálmán 2008

viszont a primer motivációk is erőteljesen megjelennek. Úgy gondoljuk azonban, hogy e hagyományos felosztást árnyalják olyan tényezők, amelyek mindkét típusú motivációt erősíthetik vagy gyengíthetik, és ez szorosan összefügg a felnőtt tanuló életútján bekövetkező változásokkal.

Felnőttek motivációinak megjelenése a tanulási döntésekben

A Diplomás kutatás 2010 adatbázisát elemezve azt a figyelemre méltó eredményt kaptuk, hogy a felnőtt hallgatók körében a megkérdezettek 65%-a a választott szakterület iránti érdeklődésből kezdte meg tanulmányait.² A rangsorban következő „elsősorban diplomát akart szerezni” lehetőséget a válaszadóknak mindössze 12%-a jelölte be, további 10%-uk hivatkozott munkahelyi elvárásra. A Debreceni Egyetem levelezős hallgatói között végzett vizsgálat szintén magas belső késztetést mutatott, de nagyobb mértékű a külső motiváció jelenléte. A megkérdezettek közel 60%-a szakmai érdeklődés miatt kezdte meg a tanulmányait, de itt hasonló mértékben dominált az új diploma megszerzése is, illetve az új munkahely megszerzéséhez szükséges végzettség (32%).³ (Kóródi 2006)

1. ábra A tanulmányok megkezdése mögött meghúzó indokok fontossági rangsora 100 fokú skálán (N=226)



Forrás: Engler 2011, 188

² Diplomás kutatás 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (N=4511, ebből elemzett: részidős képzésben résztvevők N=1717).

³ „Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában”. Kutatásvezető: Prof. Dr. Forray R. Katalin (OTKA T-44335)

Hasonló kép tárul elénk a részidős képzésben tanuló speciális csoport vizsgálata kapcsán, amikor is a felsőoktatásban tanuló kisgyermekes nőket kérdeztünk meg a tanulási döntéseikről az Észak-Alföld régióban.⁴ (Engler 2011) Az 1. ábrán kialakult sorrendet egytől ötig terjedő skálán történő megjelölés szabta meg, amit százfokú skálára alakítottunk át. Jól látható, hogyan vetekszenek egymással az elsődleges és másodlagos motivációk a rangsor élén. Az egyéni ambíciók, a szakmai érdeklődés és a tanulása szeretete nagyon fontos indítékok, amelyek maguk mögé utasítanak olyan erőteljes külső motivációkat, mint a munkahelyi előrelépés vagy a tandíjmentesség kihasználása (az adatok felvétele idején a gyermekgondozási ellátásban részesülők teljes támogatást élveztek).

Fontos megjegyezni, hogy az alapvégzettséget is bevonva az elemzésbe, eltérő kép rajzolódik ki a diplomával már rendelkező, és a középiskolai végzettséggel érkező hallgatók között. Az előbbi csoport esetében a motivációkra vonatkozó kérdésblokkokat vizsgálva markánsan kiviláglik egy igen erőteljes belső motivációs háttér, ami javarészt a megelőző felsőfokú tanulmányokból táplálkozik. A többedik diplomájukat szerző válaszadók ugyanis stabil tanulási stratégiával rendelkeznek, tanulmányaik összeegyeztetését az egyéb teendőkkel rugalmasan végzik, kevésbé jellemzi őket a vizsgastressz, a felsőoktatás világában pedig rutinosan mozognak. A középfokú végzettségűek nehezebben illeszkedtek be az egyetemi, főiskolai környezetbe, az információk megszerzése, a tanulás megszervezése komoly gondot jelent számukra. Annak ellenére, hogy óraszámban kimutathatóan jóval több időt fordítanak a felkészülésre, a diplomás hallgatótársaik mégis eredményesebben teljesítenek a vizsgákon. Mindez egyben utal a megelőző tanulmányok fontosságára, az élethosszig tartó tanulás mérföldkövein szerzett tapasztalatokra.

Összehasonlításképp vessünk egy pillantást egy szintén regionális vizsgálat segítségével a teljes idejű képzésben tanulók motivációjára. *A Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra*⁵ elnevezésű kutatásban a hallgatók érettségét követően jól jövedelmező állás reményében jelentkeztek a felsőoktatásba, illetve hasonló arányban gondolták úgy, hogy a mai világban nem lehet diploma nélkül boldogulni a munkaerőpiacon. A tudás gyarapításának igénye a hallgatók mintegy felét készítette továbbtanulásra, ami a levelező hallgatóknak tapasztalt magas értékek mögött igen elmarad. A minta nagyságát tekintve figyelemre méltó a „nem akar dolgozni” választ adók

⁴ A felsőoktatásban tanuló kisgyermekes hallgatók vizsgálata, 2006. (N=226) Kutatásvezető: Engler Ágnes.

⁵ Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra OTKA-kutatás, 2008. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás, Dr. Pusztai Gabriella. (N=1361)

aránya (13%). Ugyanakkor a megkérdezettek 70%-a munkát vállal tanulmányai mellett, ami megnehezíti a tanulás szervezését és csökkenti annak hatékonyságát.

A néhány évvel később másik mintán elvégzett regionális kutatásban a nappali tagozatos hallgatók felsőfokú továbbtanulási szándékát már a tudás gyarapításának igénye vezette figyelemre méltóan magas arányban.⁶ Az igen erősen értékelt (ötfokozatú skálán a legmeghatározóbb értéket felvevő) motívumok rangsorát az 1. táblázat mutatja. A válaszadók őszinteségét feltételezve ebbe a mintába került fiatalok továbbtanulása elsősorban tehát a tanulási tevékenységre irányult, maga mögé utasítva a későbbi munkavállalói érdekeket. A munkába lépés késleltetése viszont itt még erőteljesebben jelenik meg, a hallgatók közel egyharmadánál játszott fontos szerepet a tanulás miatt vállalat gazdasági inaktivitás.

1. táblázat Továbbtanulási motivációk nappali tagozatos hallgatók körében (%), 2012 (N=1350)

tudás gyarapítása	92
diplomával könnyebb elhelyezkedni	84,2
jól jövedelmező állás	78,8
elismert foglalkozás	76,6
sokféle kapcsolat kialakítása	61,5
nem volt tandíj	60,7
vezető pozíció elérése	53,5
anyagilag megengedheti magának	44,6
szülők, tanárok véleménye, nyomása	34,4
családi példa követése	33,2
nem akart dolgozni	30,6
baráti példa követése	24,1

Wolfgang és Dowling (1981) teljes és részidős képzésben résztvevő hallgatókat összehasonlítva három motivációs területen talál jelentős eltérést. A teljes időben tanulók a társas kapcsolatokat és a kívülről érkező elvárásokat tartják szem előtt, még a részidős

⁶ Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" (HURO/0901/253/2.2.2.) Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás, Dr. Pusztai Gabriella, Adrian Hatos. (N=1472)

hallgatók a tudás megszerzésért tanulnak. A levelező tagozatos hallgatóknál a mi eredményeink szerint is erőteljesebb az eltérés a belső és külső (elsősorban munkaerőpiachoz köthető) motívumok között. A nappali tagozatos hallgatóknál megjelenik a kapcsolatok kialakítása iránti igény (62%), továbbá megkockáztathatjuk, hogy a munkavállalás késleltetése (30%) összefügg a diákéletmód fenntartásával, ezen belül a társas kapcsolatok iránti igénnyel.

A felsőfokú tanulmányokat folytató felnőttekre vonatkozó adatbázisok elemzése után kvalitatív eszközzel finomítjuk eredményeinket. A statisztikai mutatók alapján kialakult kép a várakozásunkkal ellentétes: úgy gondoltuk, a munka és (általában) család mellett tanulók idő- és energia ráfordításának indítéka a munkaerőpiac felől származó elvárások vagy igények. Ettől eltérően azt láttuk, hogy a felsőfokú tanulmányokat az életút későbbi életszakaszában folytató hallgatók tanulási döntésében legalább annyira fontos a személyes érdeklődés, mint az érdekeltség, a belső késztetés, mint a külső kényszer, a tanulás iránti igény, mint a jobb boldogulás iránti vágy. A kvantitatív megközelítés alkalmat adott arra, hogy a megfigyeljük a felnőttek erős belső motivációja mögött rejlő mozgatórugókat. A primer indítékok felderítéséhez 21 strukturált interjút használtunk fel, amelyek az Észak-Alföld régió felsőfokú intézményeiben részidős képzésben tanuló felnőttek körében készültek.⁷

A primer motivációk mögött álló lehetséges okokat három csoportra osztottuk. A felnőttkori tanulás indítékait egyrészt visszavezettük a fiatalkori tanulási döntésekig, amikor a pályaválasztó 18 éves fiatalok feltehetőleg a szülők, pedagógusok, barátok véleményét is figyelembe véve keresték a továbbtanulási vagy munkába állási lehetőségeket. A helyes döntés megerősítése, vagy éppen a rossz választás korrigálása egyaránt eredményezheti a belső motivációk előtérbe kerülését: a valódi érdeklődést, az igényelt tudás megszerzését, a tudás elmélyítését.

A következő megközelítésben a tanulást mint a felnőttek életútjához igazodó tevékenységet elemezzük, mivel a különböző életesemények komoly befolyást gyakorolnak a tanulási befektetésekre. Gondoljunk például a munkahelyi feladatokra, munkahely-váltásra, családi élettel kapcsolatos életeseményekre. Végül a tanulás iránti belső vágyat az önmegvalósítással hozzuk összefüggésbe, de nem a karrierközpontú megközelítésben, hanem sokkal inkább a Maslow-féle (2003) értelmezésben, amely központi eleme az egyénben lévő lehetőségek elérése (és az önmegvalósításhoz hasonló növekedési igény a tudás és megértés iránti vágy). A felnőtt tanuló célkitűzéseit, önmaga által szabott mérce teljesítését értjük ezalatt, amely természetesen szorosan összefügg a

⁷ Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás. OTKA (K-101867)

korábbiakkal (például egy helytelen szakmai irány korrekciója, egy korábban elmulasztott tanulási döntés meghozatala, egy korábban akadályba ütköző cél elérése).

Korábbi tanulási döntések befolyása a felnőttkori tanulásra

A fiatal életkorban hozott továbbtanulási döntés korrigálására alkalmas a felnőttkori tanulás, amikor a korban idősebbé váló tanuló egyén tisztába kerül saját érdeklődésével és céljaival: *„Közgazdasági szakközépiskolába jártam, de a második évben rájöttem, hogy ez engem nem igazán érdekel, de ekkor már késő volt. Sokat szenvedtem a számvittel, pénzügyel, nehezek voltak ezek a tárgyak.”* A permanensen tanulók között is előfordul, hogy egymás után több rossz tanulási irányt választanak: *„A huszonhét éves munkaviszonyommal huszonhét éve tanulok, viszont mindig olyan területekre fektetem be, amit most már nem fogok tudni hasznosítani.”*

A felnőttkori korai szakaszában lezajlott döntési mechanizmusokban számos tényező játszik szerepet, például az egyén tapasztalatlansága, a szülők és pedagógusok – legjobb szándéka ellenére – helytelen befolyásolása vagy helyzetfelismerése, az oktatási és gazdasági környezet alulbecslése, az információhiány. *„Azt hittem, hogy ezzel [ti. középfokon szerzett szakképzettséggel] majd milyen sok mindent tudok kezdeni, aztán rájöttem, hogy igazán semmire nem jó.”* *„Tizennyolc éves koromban, amikor első próbálkozásom volt, a szüleim nagymértékben befolyásoltak. (...) Nem is lett jó vége, mert olyan területet választottam, ami abszolút nem érdekelt.”*

Gyakran előfordul, hogy az elsőgenerációs diplomások mögött a szülők elmaradt továbbtanulási vágya áll: *„A szüleimnek nincs diplomájuk, éppen ezért tartották fontosnak, hogy megszerezzem. Abban az időben, amikor ők érettségiztek, nagyon kevés fiatal ment továbbtanulni főiskolára, egyetemre.”* *„A szüleim majdhogynem kötelezővé tették a diploma megszerzését, egyrészt mivel nekik nincs, másrészt pontosan tudják, hogy a mai kor követelményei közé tartozik a diploma megszerzése.”* Szintén ide tartozik a korábban akadályokba ütköző tanulási igény generációs továbbkövetítése: *„Négyen vagyunk testvérek, a szüleinknek nem volt meg az anyagi hátterük az iskoláztatásunkra.”*

A kutatás során találtunk példát a Boudon-féle kockázatkerülő magatartásra (Boudon 1998), amikor a szülők a szakmaszerzést preferálják: *„Szüleim szakmunkásként dolgoztak, és az volt az elgondolásuk, hogy mindenképp nekünk is legyen valamilyen szakmánk az érettségi mellett.”* A szülői elképzelések, tanácsok a közben felnőtté váló tanulók esetében is megjelennek: *„A szüleim azt szerették volna, hogy közgazdasággal kapcsolatos tanulmányokat folytassak. Engem viszont nem érdekelt ez a pálya és ma sem érdekel, ezért választottam végül a szociálpedagógus szakot.”*

Az interjúkban megszólaltatott hallgatók kivétel nélkül arról számoltak be, hogy a közvetlen környezetük (szülő, társ, barát) aktívan támogatja őket a tanulmányok alatt. Nemcsak elviekben értenek egyet a tanulási befektetésükkel, hanem konkrét segítséget nyújtanak ehhez, például gyermekfelügyelettel, a házimunka átvállalásával, anyagi támogatással. A segítség mértéke, módja független attól, hogy a szülők korábban miként befolyásolták a gyermekük tanulási döntéseit. Az önzetlen támogatásban valószínűleg szerepet játszik az, hogy a tanuló felnőtt környezete ismeri azokat az életeseményeket, amelyek befolyásolták a hallgatók eddigi tanulási döntéseit, s mindenben segítik céljaik elérését.

Az életesemények által meghatározott tanulási stratégia

A korábban domináns lineáris életutakat párhuzamos, illetve ciklikus életpályák váltották fel. (Wyn-Dwyer 2006) A képzettség megszerzését követő munkavégzés és családalapítás nem zárja le az életesemények sorát, hanem a tanulás szerves részét képezi a munkát végző és családi szerepeket betöltők életének. Előfordul, hogy a párhuzamos tevékenységek végzésére nincs mód, s az egyénnek döntenie kell, melyik cselekvést preferálja, vagy legalábbis helyezi időben előtérbe. A családi okok, a munkavégzés, a különböző kedvezőtlen körülmények miatt elhalasztott tanulás azonban kellő belső motivációból alakulhat a későbbi tanulási döntésekben.

Az aktív tanulási időszakok beiktatását – különösen a nők esetében – erőteljesen meghatározza a gyermekvállalás: *„Ahogy férjhez mentem és terhes lettem, és egyéb dolgok közrejátszása miatt sem tudtam folytatni az egyetemem.”* *„Több családi ok is közre játszott [a továbbtanulásban]. Akkor született meg az első gyermekünk, az esküvőnk is akkor volt. Ezért anyagi okok miatt elmaradt, és sajnos az időm sem engedte, még a levelező tagozatot sem.”* *„Mondták nekem, hogy gyere, próbáljuk meg a főiskolát. Én mondtam, hogy nem merem, mert pici a gyerek.”* A családi életciklusok változásával jól kombinálható a tanulási szándék: *„Már rég elhatároztam, hogy amint lehetőségem lesz, beiratkozom egy felsőoktatási intézménybe. A gyerekek már felnőttek, és próbálom megvalósítani a régi álmaim.”* *„A gyerekeink nagyobbak lettek az egyik hat, a másik pedig nyolc éves, így már könnyebben tudok a tanulásra is koncentrálni. Már önállóbbak, a nagyszülőkre is tudom őket hagyni, így könnyebben be tudok járni az egyetemre.”*

A tanuló szülők megítélése szerint a felnőttkorban végzett tanulás jótékony hatást gyakorol a szülő-gyermek viszonyra a tanulást érintő kérdésekben: *„Amit megszerzünk tudást, azt is fel tudjuk majd használni, nem a pici gyerekénél, de a nagyobbánál”.* *„(...) és akkor majd őt is ezzel [ti. ő is meg tudta szerezni a diplomát] tudom motiválni, és hogy ezért és ezért lesz szükséged rá, és később hidd el, hogy jól fog jönni.”* *„A gyerekek nagyon*

örülnek neki [hogy tanul]. Most már nemcsak én noszogatom őket, hanem ők is engem, viszont sokat segítenek, mert ugye nagylányaim vannak, az egyik gazdasági főiskolás, tehát ők teljesen pozitívan fogadják, és engem támogatnak. Sőt, lökdösnek előre, mert néha azért elesek..., de ők nem hagyják, nem hagyják, és ez nekem nagy segítség.”

Önmegvalósítás igénye

Az előzőekhez kapcsolódik a tanulás mint az önmegvalósítás igényének témaköre. Az önmegvalósítás alatt azt a folyamatot értjük, amikor az egyén célkitűzése nem külső indítékok mentén szerveződik, hanem önmaga számára jelent kihívást és örömeztetést az általa elérni kívánt szint teljesítése. A pszichológia teljesítménymotivációnak nevezi azt az ösztönzőerőt, ami működésbe lép, ha egy cél elérése bizonytalan. Két ellentétes mechanizmus lép működése ilyen esetben, egyik a cél elérésének ösztönzése, a másik kudarckerülés motivációja. (Atkinson 1988)

„Közvetlenül az érettségi megszerzése után két helyre adtam be jelentkezést, és mivel egyik helyre sem vettek fel, ezért dolgoznom kellett” – az ehhez hasonló élettörténetekkel gyakran találkozunk. A korai kudarcélmény akár hosszú időre elveszi a továbbtanulási kedvet, amihez társulhat az előbbieken elemzett életesemények befolyása. A felsőfokú végzettség iránti vágy azonban megmaradhat egyfajta kitolódott célként, ahogy ezt egy másik alanyánál látjuk: „Elgondolkodtam, és mindig ott motoszkált az agyamban, hogy csak kellene az a diploma, és mindig ott volt az a kisebbségi 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: *„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.”*

Érdekes megfigyelni, hogyan próbálnak eleget tenni a felnőtt hallgatók a kihívásoknak: *„Egyik vizsgára vittem magammal puskát, és szomorúan hallottam, hogy a többiek nem, hát mondanom sem kell, mennyire elszégyelltem magam. Azóta én sem viszek, hanem becsülettel készülök, és így utólag visszatekintve azzal, hogy ezeket a vizsgákat a magam erejéből sikerült letennem, egy egészséges önbizalmat is ad a tudáson kívül.”* *„Én szelektálok, tudom, hogy mit akarok, már ezen a szakon belül. Amit úgy érzek, hogy nem olyan fontos számomra, az lényegében nem igazán érdekel, ami meg viszont*

érdekel, és tudom, hogy használni fogom, mindent megteszek annak érdekében, hogy mindent magamévá tegyem.” A teljesítmény mértéke és minősége meglepően fontos a hallgatók számára. Egy kivétellel mindenki azt állította, a kapott érdemjegy sokat jelent számára annak ellenére, hogy nincs meghatározó jelentősége a félévi átlagoknak: *„Én nem mondom azt, hogy mindegy, csak kettes legyen”* *„Nem mindegy, hogy csak átcsúszott az ember, vagy hármast kap.”* *„Most a maximum a lényeg.”* *„Felnöttek vagyunk, kudarcként élem meg én is a kettest, tehát kicsit olyan szégyennek picit, és próbálok jobban teljesíteni.”*

A teljesítményorientáltság eredménye, 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 motiválnak.”* *„Én meg például azt figyeltem meg magamon, hogy sokkal jobb tanulónak érzem magam, mint a középiskolában, mert ott valahogy nem voltam annyira motivált...”* A felnőttkori tanulás jótékony következményei is felsejlenek a válaszokban: *„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.”*

Összegzés

Tanulmányunkban a felsőfokú oktatás részidős képzéseiben tanuló felnőtt hallgatókat vizsgáltuk meg, akiket gyakorta kényszerből tanulónak, csak a „papír” megszerzéséért fáradozóknak titulálnak. A különböző vizsgálatok alapján azt láttuk, hogy a megkérdezettek saját bevallásuk szerint a külső indítékokhoz hasonló, vagy magasabb mértékű belső tanulási motivációval rendelkeznek. A könnyebb elhelyezkedésben, a magasabb fizetésben vagy előléptetésben való bizakodás megjelenik a tanulási döntésekben szerepet kapó motívumok között, de – különösen a felsőfokú végzettséggel már rendelkezők esetében – igen erőteljes primer motivációról beszélhetünk.

Az adatbázisok elemzéséből származó kemény mutatókat kvalitatív eredményeinkkel vizsgáltuk meg közelebbről. A hallgatók motivációjára, tanulási körülményeire irányuló strukturált interjúk tanulsága, hogy a beszélgetések alatt újra és újra megjelenő, belső készítésre vonatkozó szegmensek sejlenek fel. Ezeket összegyűjtöttük, és megkíséreltük három különböző csoportba sorolva indokolni a korábbi eredményeket. A felnöttek életútján szerepet játszó tényezők: a fiatalkori tanulási döntések, a magánéleti események és a saját célok megvalósításának igénye. Ezeket

egységben látva érthetővé válik az az erős belső motivációs bázis, amire a felnőttoktatásnak feltétlenül alapoznia kell.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Atkinson, J.W. (1988) A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona- Séra László (szerk.) *Az emberi motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó. 179-201. p.

Boudon, Raymond (1998). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit: *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. 406-417. p.

Breloer, Gerhard (2001). Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: Breloer, Gerhard – Evers, Reimund – Ladas, Hildegard – Levermann, Ursula (eds.). *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngerer Studierenden*. Berlin – New York – München, Waxmann Münster. 6-15. p.

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

Kálmán Anikó (2008). A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In: Benedek András (szerk.): *Tanulás életem át Magyarországon*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 126-152. p.

Kóródi Márta (2006). Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 15. évf. 4. sz. 818-828. p.

Kozma Tamás (2010). Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás – A „Partium esete. *Felsőoktatási Műhely*, 4. évf. 1. sz. 99-106. p.

Maróti Andor (2002). Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: Katona András – Szombatiné Kovács Margit – Ládi László – Széplaki György (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Maslow, Abraham (2003). *A lét pszichológiája felé*. Budapest, Ursus Libris.

Morstain, Barry R. – Smart, John C. (1977). A Motivational Typology of Adult Learners. *The Journal of Higher Education*, vol. 48, no. 6. 665-679. p.

Nagy József (1996). *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.

Polónyi István (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio* 21. évf. 2. sz. 244-258.

Sinnett, W. E. (1993). *Basic principles and practices of adult learning – An introduction and outline*. Toronto, Humber College.

Veroszta Zsuzsanna (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki Mariann (szerk.) *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 51-82. p.

Wolfgang, E. Mary – Dowling, D. William (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, vol. 52. no. 6. 640-648. p.

Wyn, Johanna – Dwyer, Peter (2006). Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetetének kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere. 249-269. p.

Felhasznált adatbázisok

Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig. 2011-2014. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás. (OTKA K-101867)

Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás, Dr. Pusztai Gabriella, Adrian Hatos. (HURO/0901/253/2.2.2.)

Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra. 2008. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás, Dr. Pusztai Gabriella.

Diplomás kutatás 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése c. kiemelt projekt 2010. (TÁMOP 4.1.3.)

Kisgyermeket nevelő levelező tagozatos hallgatók utánkövetéses vizsgálata. 2006-2009.
Kutatásvezető: Engler Ágnes

Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. 2005. Kutatásvezető: Prof. Dr. Forray R. Katalin. (OTKA T-44335)

TÁRSADALMI NEMEK A FELSŐOKTATÁSBAN

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A TÁRSADALMI NEM

A felnőttek tanulási aktivitása általában egész Európában alacsonynak mondható, egyedül Hollandia magaslik ki az országok közül. A 10 százalékos Európai Unió átlag felett van Litvánia, Belgium, Görögország. Több poszt-socialista ország, mint Szlovákia vagy Lengyelország is aktívnak mondható, Magyarországon csupán a felnőttek 6,5 százaléka vesz részt formális oktatásban.¹ A tanulási aktivitást a meglévő képzettségi szint jelentősen befolyásolja, a legtöbb országban a legalább érettségivel, de még inkább a diplomával rendelkezők vesznek részt a felnőttoktatásban. Az egyes tanulói típusok megalkotására számos kutatás vállalkozott. (vö. Morstain-Smart 1974, Kasworm 1993, Schuetze-Slowey 2002, Bron-Agélii 2000, Wolter 2000)

Magyarországon a formális tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szintek növekedésével párhuzamosan növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben. Idősoros adatok tanulása szerint a népesség iskolázottságának javulásának következményeként az alsófokú közoktatási intézményekben határozottan csökken a beiratkozott felnőttek száma. Középszinten az esti tagozaton érettségit adó gimnáziumok keresettek a tanulmányaikat korábban megszakítók számára.

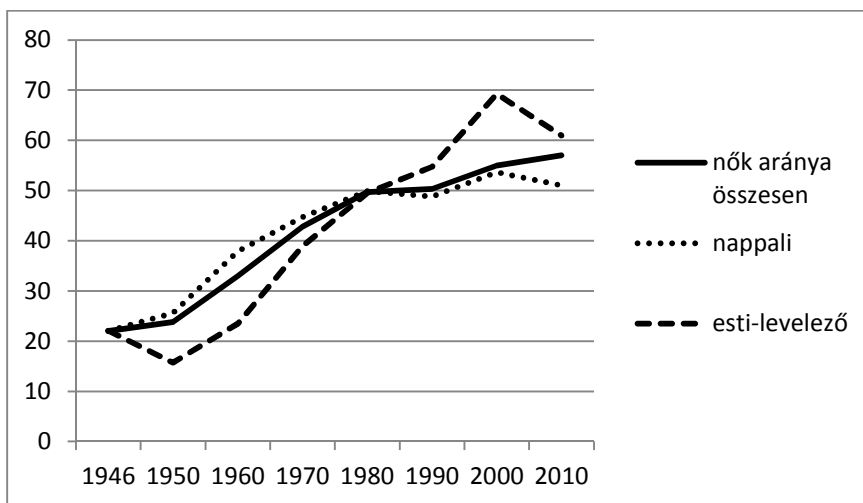
A felsőoktatásban zajló változások (expanzió, bolognai folyamat) hatással voltak ugyan a felnőtt hallgatók jelentkezési tendenciájára, de a levelező munkarend továbbra is a legvonzóbb a tanulni vágyók számára. Különösen igaz ez a női hallgatókra, akiknek aránya rendkívül gyorsan emelkedett, és ezzel az oktatási expansió egyik motorjává váltak. (Kozma 2004)

Magyarországon 1896-ben nyílt meg először a lehetőség a nők előtt a továbbtanulásra, de csak 1946-ban választhattak szabadon minden stúdium között. Kezdeti lemaradásukat azonban gyorsan kiegyenlítették, különösen a részidős képzésekben felülreprezentáltak. (1. ábra)

A hallgatói teljesítménynek nemi vonatkozása is lehet. Leathwood (2006) rámutat, hogy a sikeres tanulói típusok jellemzően férfiak, mivel a célirányultság, a sikerorientáltság, ambíció maszkulin jegyeket hordoz. A nők viszont igénylik a vezetést, a rendszeres konzultációt, a társas tanulást.

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

1. ábra Nők aránya a felsőoktatás különböző tagozatain, százalék



Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés

Clegg (2000) és munkatársainak a felsőoktatásban végzett IKT-vizsgálatai ugyanakkor a független, önvezérelt női tanulói típusok kedvező eredményeire hívták fel a figyelmet. Severiens és Ten Dam (1998) tanulási stratégiával összefüggő kutatásai során megállapítják, hogy a nők sokkal inkább megoldási mintákban gondolkodnak, nyitottak más perspektívák befogadására, még a férfiak saját tanulói folyamatukra koncentrálnak.

Részidős képzésben résztvevők regionális vizsgálata

A *Tanuló régiók Magyarországon: elmélettől a valóságig* című kutatás a tanulás különböző módozatait vizsgálja (formális, nem formális, személyes, társadalmi tanulás). A kutatás egyik pillére a formális tanulás, ezen belül a felsőoktatás nem tradicionális hallgatóival foglalkozunk, amelynek keretében a felnőtt tanulóokra irányuló felméréseket végeztünk. Az Észak-alföldi régió három nagy felsőoktatási intézményében zajlott a kvalitatív és kvantitatív felmérés 2013-ban. A három intézményben - Debreceni Egyetem (UD), a Nyíregyházi Főiskola (CNY) és a Szolnoki Főiskola (CSZ) – a kérdőíves felmérést strukturált interjúk felvételével készítettük elő. A kérdőíves lekérdezés teljes körű volt a részidős hallgatók között, a visszaérkezett kérdőívek száma 1092.

A felsőoktatási intézmények regionális szerepének megfelelően a válaszadók jellemzően a megyeszékhelyeken élnek (közel 40%-uk), a környező kisebb városokból érkezők aránya 30%, magasnak mondható a kisebb falvakból érkezők aránya (17%). A válaszadók 70%-a párkapcsolatban él (ebből 42% házaspár), és enyhe többségük (56%)

gyermeket nevel, jellemzően egy vagy két utódot. A felnőttek tanulási aktivitását és motivációját vizsgálva próbáltunk körülhatárolni olyan életeseményeket, tanulói mérföldköveket, amelyek a pályaválasztást és a továbbtanulást meghatározták.

Az első diplomájukat szerzők jellegzetességei

A megkérdezett részidős képzésben résztvevők 60%-a nem közvetlenül az érettségi után tanult tovább, közülük a legtöbben a megkérdezés idején folytatnak tanulmányokat az első diploma megszerzéséért. (A nők esetében 65%, férfiaknál 60%) A középiskola befejezése után ennek a nagy létszámú csoportnak (661 fő) fele munkába állt, húsz százaléka tanfolyamokat végzett, valamennyivel több, mint egytizedük családot alapított.

Az érintett hallgatók többségének (közel 60%) munkába kellett állnia vagy munkába akart állni. A külső okokat sejtető válaszok mögött a családi háttérből származó késztetés állhat, mint azt a következő interjúrészlet alátámasztja: *„Szüleim szakmusként dolgoztak, és az volt az elgondolásuk, hogy mindenképp nekünk is legyen valamilyen szakmánk az érettségi mellett.”* Igaz, ennek ellenkezőjére is volt példa az interjúk között: *„A szüleim majdhogynem kötelezővé tették a diploma megszerzését, egyrészt mivel nekik nincs, másrészt pontosan tudják, hogy a mai kor követelményei közé tartozik a diploma megszerzése.”*

A közoktatásban szerzett élmények, tapasztalatok a felnőttkori tanulásra is hatással vannak. Ezt igazolja az alábbi interjúidézet: *„Közgazdasági szakközépiskolába jártam, de a második évben rájöttem, hogy ez engem nem igazán érdekel, de ekkor már késő volt. Sokat szenvedtem a számvittel, pénzüggel, nehezek voltak ezek a tárgyak.”* Az iskolai életúton szerzett tapasztalatok fontosságát támasztja alá, hogy a hallgatók csaknem egytizede számolt be negatív tanulási élményekről, kudarcokról, sikertelenségről a közoktatásban eltöltött évek alatt. Különösen igaz ez a férfiakra, akik ennek hatására sokáig kerülték az iskolapadot: *„nem inspiráltak a középiskolában a tanárok, nem figyeltek a tanulók egyéni képességeire, és adottságaira, nem orientálták a megfelelő irányba a bizonytalan tanulót.”* Szintén a férfiak tűnnek hajlamosabbnak a kilépésre, - akár jó eredmények ellenére is – szignifikánsan magasabb arányban lett elégük a tanulásból. Az egyik férfi interjúalany például – esete nem egyedi – hasonló megfontolásból szakmuskásképzőt végzett, majd a munka világában hozta meg a továbbtanulási döntést. Esti tagozaton gimnáziumot végzett, majd levelező tagozaton jogi tanulmányokat folytatott, ma ügyvédként tevékenykedik.

A továbbtanulási döntések motívumai

A felsőfokú továbbtanulás mint beruházás esetében fontos momentum a tanulásról hozott döntési mechanizmus feltárása, az 1. táblázatban ezeket az indítékokat látjuk. A hallgatók válaszai alapján kitűnik, hogy a szakmai életút és a magánélet szorosan összefonódik. Az interjúk tanulsága szerint olykor párhuzamosan fut ugyan, de többnyire az egyik dominánsabbá válik egyes életszakaszokban. A mérlegelés, a prioritások felállítását leginkább a nőket jellemzi, természetesen a női szerepekből adódóan. A női interjúalanyok így számolnak be erről: „Több családi ok is közre játszott [a továbbtanulásban]. Akkor született meg az első gyermekünk, az esküvőnk is akkor volt. Ezért anyagi okok miatt elmaradt, és sajnos az időm sem engedte, még a levelező tagozatot sem.”; „Már rég elhatároztam, hogy amint lehetőségem lesz, beiratkozom egy felsőoktatási intézménybe. A gyerekek már felnőttek, és próbálom megvalósítani a régi álmaim.”.

Érdeemes megfigyelni, hogy a gyerekeknek való példamutatás szintén a nőket jellemzi. Több alany is megfogalmazta, hogy a felnőttként végzett erőfeszítései elismerést váltottak ki gyermekeikből, sőt, elősegítették a fiatalok továbbtanulási döntéseit. Emögött kitapintható az a szándék is, hogy a nők saját példájukon kívánják bemutatni a család és a karrier összeegyeztetésének lehetőségét.

1. táblázat A felnőttkorban meghozott tanulási döntéshez vezető indítékok nmi megoszlásban, százalék

	összesen	férfi	nő
A magánéletemben most értem el azt az időszakot.	44.76	43.,5	45.5
Anyagilag most vált lehetővé.	34.19	32.0	35.0
A karrieremben most érkezett el az új végzettség megszerzésének ideje. **	30.79	35.2	28.9
Piacképes tudásra lett szükségem, korábbi végzettségem már nem megfelelő.	31.25	33.4	30.4
Korábbi végzettségem megfelelő, de specializálnom kell.*	30.70	26.6	32.6
Hiányzott a tanulás.***	23.25	16.9	26.4
Gyermekeimnek példát akarok mutatni.**	18.11	13.6	20.2
Szüleim korábbi kérését valósítom meg.	6.07	8.0	5.2

p***=0,001 p**=0,009 p*=0,04

Nemcsak a család által meghatározott életszakaszokkal hozható összefüggésbe a tanulási döntés. A szakmai karrierút, a munkahelyi körülmények, a munkavégzés típusa, a munkaforma és beosztás szintén meghatározhatja az önképzés igényét, lehetőségét, kivitelezését. A „karrieremben most érkezett el az új végzettség megszerzésének ideje”, a „munkahelyi elvárás”, valamint az elavult végzettségre való utalás ezt jelzi.

A tanulási befektetés felnőttkori időzítése inkább a férfiakra jellemző. A statisztikák ismeretében ez magyarázható a nők intenzívebb továbbtanulási szándékával, illetve a férfiak korábbi kilépésével a munkaerőpiacra (a klasszikus akadémiai út helyett inkább a szakmai képzés felé indulnak). Munkatapasztalat birtokában azonban korrigálják korábbi döntésüket, mint a következő interjúalany esetében: *„Elgondolkodtam, és mindig ott motoszkált az agyamban, hogy csak kellene az a diploma, és mindig ott volt az a kisebbségi érzés, mindig fölnéztem azokra, akiknek diplomájuk volt”* –hallható az egyik interjúban.

A kérdőíves felmérés adatai szerint a diploma presztízse a hallgatóknak mintegy felét terelte a felsőoktatás felé. A korábban említett belső motiváció meghatározóbbnak bizonyul: az érdeklődés (válaszadók 88%-a jelölte meg erős motivációként), szellemi frissesség megtartása (89%), meglévő ismeretek gyarapítása (89%) tanulás szeretete (60%). A munkával összefüggő külső motivációkat alacsonyabbra értékelték a hallgatók: a magasabb pozíció, a munkahely megtartása, magasabb jövedelem egyaránt kevesebb, mint 60%-uknak fontos. A motivációs készletre vonatkozó eredmények megerősítik a felnőttkori tanulás átgondoltságát: a felnőtt tanuló igyekszik olyan képzést választani, amellyel munkaerő-piaci előnyökhöz jut, ugyanakkor az érdeklődésének megfelelő irányban indul el. A belső motiváció általában a nők esetében erősebbnek bizonyul.

Az 1. táblázatban leolvasható, hogy a tanulás hiánya szignifikánsan a nőket indította inkább önképzésre. A tanulás iránti elkötelezettségüket a tanulmányi eredményességük is alátámasztja. Különböző itemek felhasználásával (tanulmányi átlag, halasztások száma, órákon való részvétel etc.) eredményességi mutatót képeztünk. A férfiak 22%-a, a nők 36%-a tartozik a legeredményesebb hallgatói csoportba, a legkevésbé eredményesek esetében fordított az arány, az átlagos teljesítményt nyújtóknál nincs eltérés ($p=0,000$). A négyfokú skálán értékelt indítékok közül a belső motívumok inkább a nőkre jellemzők, még a férfiakat a munkaerő-piaci előrejutás mozgatja.

A felnőttkori tanulás és a magánélet összehangolása

A felnőtt hallgatók körében végzett korábbi vizsgálatokban felfigyeltünk arra, hogy a családdal rendelkező hallgatók szignifikánsan eredményesebbek a felsőfokú tanulmányaikban, mint az egyedülálló tanulók. (Engler 2013) Hipotézisünk szerint a

munka és család mellett tanulóknak kevesebb idejük, energiájuk marad a tanulásra, ezért teljesítményük elmarad a nem családosak mögött. Feltételezésünk azonban minden egyes adatbázis elemzése során megcáfolásra került, Országos és regionális adatokon egyaránt kimutatható, hogy a gyermeket nevelők (akár férfiak, akár nők) sikeresebbek a felsőoktatás világában, aktívabbak a tanulásban, rendszeresen és eredményesen végzik tanulmányaikat.

A várakozásnak szintén ellentmond a felnőtt hallgató családjának nagysága és az eredményesség összefüggése. Azt feltételezhetnénk ugyanis, hogy minél több gyermeket nevel a hallgató, annál kevésbé tud összpontosítani a tanulásra. Ez a hipotézis szintén több vizsgálatban megdőlt, egyáltalán nem találtunk különbséget az egy, a két, a három vagy több gyermeket nevelők tanulmányi teljesítménye mögött.

Korábbi eredményeinket a LeaRn kutatásban is teszteltük. A korábbi elemzésekhez hasonlóan eredményességi mutatót alkottunk. A társadalmi nemeket tekintve a nők szignifikánsan eredményesebbek ($p=0,000$). A házasságban élők kimagaslóan jobban teljesítenek a más párkapcsolatban élőkhez, vagy az egyedülállókhöz képest ($p=0,000$). A gyermekesek ebben a vizsgálatban is eredményesebbek, meglepő módon a nagycsaládosok a leginkább ($p=0,000$).

Az eredmények alapján elmondható, hogy a családi állapot, a gyermek nevelése, a család nagysága nem hátráltatja a felnőttkori tanulást. Sőt, a gyermek mellett tanulók tanulmányi eredményessége és hajlandósága kedvezőbb a nem családos hallgatókhoz képest. Blair és munkatársai (1995) különböző elméleteket vizsgálnak, amelyek a felnőttek életútjával és tanulói pályafutásaival kapcsolatosak. Hivatkozva Aslanian és Bricknell (1980) által felállított hét átmeneti időszakra kimutatják, hogy a családdal kapcsolatos életesemények (házasság, gyerek születés, gyerekek iskolába lépése stb.) komoly befolyással bírnak a felnőttek tanulói aktivitására. A kisgyermeket nevelők utánkövetéses kérdőíves vizsgálatában magas belső motivációkkal rendelkező, eredményes tanulmányi befektetéssel bíró nők sikeres tanulmányi és szakmai életpályáját mutattuk ki (Engler 2011)

A család mellett tanulók eredményessége mögött meghúzódhat az az informális úton elsajátított tudás és képesség, ami ugyan a családi életben használatos elsősorban, de jótékony hatással bír a tanulásszervezésre. Abrahamsson (1984) a felsőoktatás felnőtt résztvevői kapcsán hangsúlyozza a családi életben megszerzett képességek és készségek felhasználásának szükségességét, mivel a nehézségek mellett előnyt is jelent a magánélet szervezése közben kialakult jártasság.

Összegzés

A motivációt és tanulási aktivitást vizsgáltuk, különös tekintettel az első diplomájukat szerző felnőtt hallgatókra. Eredményeink szerint a fiatalkori továbbtanulás elhalasztása nagyrészt magánéleti események függvénye volt, de meghatározó szerepet játszottak az egykori pedagógusok és iskolai élmények. Különösen a férfiak körében láttuk, hogy a kedvezőtlen tanulói tapasztalatok elterelték őket a formális tanulásban való további részvétel szándékától.

A felnőtt tanulók életpályáján kimutatható a különböző életterek és szerepek során elsajátított kompetenciák konvertálhatósága. A családi életben megszerzett képességek kiválóan felhasználhatóak a tanulás világában, gyaníthatóan a munka világára is igaz ugyanez. Az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakítása kapcsán fontos eredmény, hogy a felnőtt tanulók sikere gyermekeik számára is jó például szolgálhat. Végül, de nem utolsó sorban eredményeink demográfiai üzenete is lényeges: a karrier és a magánélet jól összehangolhatóvá válik, a családalapítás nem kizáró vagy hátráltató oka a sikeres szakmai pálya kiépítésének.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Abrahamsson, Kenneth. (1984). Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish. *European Journal of Education*, vol. 19, 3. 283-298. p.

Aslanian, B. Carol – Bricknell, M. Henry H. M. (1980). *Americans in Transition: life changes as reasons for adults learning*. New York, College Entrance Examination Board.

Blair, Amy – McPake Joanna – Munn, Pamela (1995). A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, vol. 21, 5. 629-644. p.

Bron, Agnieszka – Agélie, Karin (2000). Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 83-100. p.

Clegg, Sue – Trayhurn, Deborah – Johnson, Andrea (2000). Not Just for Men: A Case Study of the Teaching and Learning of Information Technology in Higher Education. *Higher Education*, Vol. 40, 2. 123-145.p.

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

Engler Ágnes (2013). Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In: Gergely Angyalosi-Ákos Münnich-Gabriella Pusztai (eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies. 119-133. p.

Kasworm, Carol, E. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, vol 25. 4. 411-423. p.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Leathwood, Carole (2006). Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, vol. 52. no. 4. 611-633. p.

Morstain, Barry R. – Smart, John C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education* vol.24. no. 2. 83-98. p.

Severiens, Sabine – Ten Dam, Geert (1998). Gender and Learning: Comparating Two Theories. *Higher Education*, vol. 35. no. 3. 329-350. p.

Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, vol. 44. 3-4. 309-327. p.

Wolter, Andrea (2000). Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 49-66. p.

ÉLETUTAK AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS KONTEXTUSÁBAN

A tanulmány az oktatás és demográfia kapcsolatát vizsgálja az élethosszig tartó tanulás viszonylatában. A romló demográfiai tendenciák okaként többek között a fiatalok meghosszabbodott tanulmányi idejét említik, mivel a felsőoktatási expanzió eredménye a fiatalok nagyobb arányú továbbtanulása.

A munkaerőpiacon szintén fontos feltétel a folyamatos önképzés, ezért a munka melletti tanulás szintén kitolhatja időben a családalapítási szándékot. Kutatások tanulsága szerint a fiatalokra családközpontú gondolkodás, magas gyermekvállalási hajlandóság jellemző, azonban a diploma megszerzése után ezek a tervek nem, vagy jóval később realizálódnak. A kutatás során tárgyalt kérdésünk, vajon milyen módon lehet összeegyeztetni a szakmai és magánéleti terveket, hogyan valósítható meg a permanens tanulás és a karrierút a gyermekvállalással összhangban.¹

A fiatalok segítése jövőterveik és jövőbeli szerepeik kialakításában

Az Európában tapasztalható népességfogyás számos összetevője között tartjuk számon a fiatalok családalapításának időbeli kitolódását, ami egyrészt az oktatásban eltöltött idő meghosszabbodásával, másrészt a megváltozott társadalmi és gazdasági körülményekkel indokolható. Különösen a nők tömeges megjelenése a munka világában, és ezzel együtt a képzettségük folyamatos javulása eredményezi a karrier és a hagyományos női szerepkörök összeegyeztetésének nehézségét. A fiatalok tervei között első helyeken szerepel a tartós társ kapcsolat kialakítása és a gyerekvállalás, de ezek az életesemények egyre későbbi életkorokban valósulnak meg. Különösen igaz ez a diplomát szerzett értelmiségiekre, akiknél a későbbi belépés a munkaerőpiacra hosszabb egzisztenciális megalapozással és tapasztalatszerzéssel jár együtt.

Kutatásainkban felfigyeltünk arra, hogy a felsőoktatásban tanuló férfiak és nők magánéleti és szakmai terveik összehangolásával már komolyan foglalkoznak. (Engler 2011) Reprezentatív regionális kutatásaink adatai segítségével létrehoztunk ún. karriercentrikus, családcentrikus és jelenközpontú klasztereket. Az utóbbi csoportnál nem sikerült kitapintani a jövővel kapcsolatos terveket vagy homályos elképzelésekkel rendelkeztek. A karrierközpontúak (a minta 21%-a) a karrierterveket helyezik előtérbe, a családalapítást a harmincas évek közepére tolják, addig több diplomát, gyors előrelépést, és hosszabb külföldi munkát terveznek. A családcentrikusok (40%) a magánéleti

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

eseményeket a közeljövőben realizálják, a szimplán munkavállalási szakasz a családi élet előkészítéséhez szükséges mértékig tart (teljes idejű állás, saját lakás).

A szakmai és a magánéleti jövőtervek összehangolása a nők számára a munkaerőpiac elhagyása miatt különösen nagy dilemmát jelent. A tanulásba fektetett kiadások a gyermekvállalás miatt később térülnek meg a férfiakhoz képest. Ennek ellenére a diplomát szerző nők aránya igen magas Európában, és az utóbbi évtizedben is folyamatosan növekedett a legtöbb tagállamban. A nők Európa-szerte aktívabb tanulóknak bizonyulnak, még az igen kedvező tanulási attitűddel bíró skandináv országokban is 10-15%-os eltérést találunk a nők javára. (Europe in figures 2011) Az Európai Unió országaiban átlagosan 124 nő jut 100 férfi hallgatóra, a növekedés folytonos, a 21. század első évtizedében átlagosan 10% körüli volt. (Key data on education in Europe 2012, 84)

A nemek közötti egyenlőtlenségek megnyilvánulási formáit Frey (2009) három problémakörbe sorolja. Az első a gyermekvállalás és munkavállalás kérdése, amikor a gyermekgondozási időszakasz hosszáról, a visszatérés időzítéséről és módjáról, esetleges munkahely-váltásról, vagy éppen újabb gyermek vállalásáról kell döntenie a munkavállalóknak. Második helyen említi az iskolázottság és foglalkoztatás kérdését. Az iskolai végzettség emelkedésével ugyanis a férfiaknál valószínűsíthető inkább a foglalkoztatottság és a munkanélküliség elkerülése.

A harmadik nemi sajátosság a foglalkoztatottak szektorok közti megoszlása, a horizontális és vertikális szegregáció. A munkaerőpiac női oldalának jellemzői nemcsak a férfiakhoz való hasonlításból adódhatnak, hanem a nők „önként” vállalt pozícióvesztéséből is, vagy ahogy Elgarte (2010) fogalmaz, „statisztikai diszkrimináció” eredménye lehet a hátrányos helyzetkép. A nők többes szerepvállalásából adódóan ugyanis igyekeznek olyan munkát, pozíciót betölteni, ami összeegyeztethető a családban végzett tevékenységükkel. Árnyalhatja továbbá a képet az, hogy a nők milyen prioritásokat állítanak fel a szakmai és magánéleti életükben, az egyik lehetséges tipizálásban beszélhetünk családi karrierről, munkaerő-piaci karrierről és kettős kötődésű karrierről (Koncz 2006)

A társadalmi nemi szerepekre történő felkészülés és felkészítés fontos szerephez jut a fent említett problémák tisztánlátásában és feloldásában. A felnőttek felkészítése a szülői szerepekre, a gyermekgondozásra évszázados tevékenység, azonban korábban kizárólag a család tagjai, a helyi közösség játszott ebben szerepet. Az idősebb generációk tagjainak életpéldája, a falubeliek vagy ismerősök tapasztalatainak megosztása, az orvos vagy bába útmutatása informális módon nevelte házastárssá és szülővé a fiatalokat. A 19. századtól vált intézményesítetté a szülők képzése, és ezzel együtt részben kikerült a családból a családi életre nevelés. Számos tudományág képviselői bekapcsolódtak ebbe a

tevékenységbe, így például: neveléstudomány, pszichológia, mentálhigiéné, szociológia, genetika, orvostudomány, szociális munka, családterápia, részeseivé váltak a védőnők, az egyházak képviselői, a jogászok. A családi élethez kapcsolódó üzenetek, információk megjelennek kormányzati szinten, az oktatásügyben, társadalmi szervezetekben, és értékluralista módon a médiában.

A családi életre nevelés művelése és kutatása alapvetően öt különböző területre koncentrálnak. (Brillinger - Brundage 1989, 123) Az első a családtervezés, a szülői szerepre való felkészülés. A második a szülői készségeket, képességet fejleszt, olyan területeken is, mint pl. a sérült gyerekekkel való foglalkozás. A harmadik a szülők gazdasági, pénzügyi ismereteinek szélesítése. A negyedik olyan területekre összpontosít, amelyek a szülői szerepeket befolyásolják, mint a média, a társadalmi, gazdasági feltételek. Végül a gyermek jólétéről, oktatásáról való gondoskodás. Mihalec (2011, 97) három csoportba sűríti a tevékenységi köröket: a családokat érintő meglévő problémák kezelése, a jövőbeni problémák megelőzése, az egyéni és családi képességek kifejlesztése.

Brillinger és Brundage (1989) megfogalmazásában a családi életre nevelés célja az interperszonális kapcsolatok fejlesztése, a tanulás útján gazdagított emberi kapcsolatok bemutatása, ami a családon belüli kapcsolatokat is erősíti. A szerzőpáros a felnőttképzés szemszögéből közelít, amikor is fontosnak tartja a felnőttek ismereteiben, attitűdjében, készségeiben elért változásokat. A családi életre nevelés különböző területei a felnőttképzés szerves részét képezik az intézményesített formákat korábban kidolgozott nyugati országokban. A National Council on Family Relations az Egyesült Államokban akkreditált bizonyítványokat állít ki a felnőttképzési programban való részvételről, ahol olyan modulok szerepelnek, mint a parent education and guidance, interpersonal relationships, family resource management, family law and public policy, professional ethics and practice, human sexuality, human growth and lifespan development across the life span.

A fiatal (nem felnőtt) korosztály számára kidolgozott tananyagok széles skálája ismert a nyugati országokban, ezekről széleskörű összefoglalást nyújt Tárkányi (2011). Ilyen tantervi tartalmak például a párkapcsolatra és házasságra nevelés (relationship and marriage education), a jellemnevelés (character education), a családi és fogyasztói ismeretek (family and consumer education science). Észak- és Nyugat-Európában már évtizedek óta önálló tantárgyak keretében valósul meg a családdal kapcsolatos ismeretátadás és kompetenciafejlesztés. Magyarországon egyházak, civil szervezetek, egyházi fenntartású oktatási intézmények folytattak párkapcsolatokkal, családdal összefüggő oktatást, nevelő munkát, tanácsadást. A következő tanítási évtől (2013/2014) a Nemzeti alaptantervben megjelenik a családi életre nevelés aspektusa mint fejlesztési terület és nevelési cél, amely a műveltségi területekbe és tantárgyakba beépülve ötvözi a

tradicionális értékeket. A pedagógiai folyamat egészét átható nevelési célok megjelennek a tantárgyi tartalmakban, módszertani elemekben, osztályfőnöki órákon, órai kereteken kívüli iskolai foglalkozásokon. A helyi tanterv kialakítása lehetőséget nyújt önálló tantárgyként való szerepeltetésükre, de jelenleg nem kötelező a beiktatása az órarendbe.

Az új oktatási koncepció a magyar társadalom igényeivel is találkozódik, egy 2009-es reprezentatív felmérésben a lakosság 70%-a fontosnak tartotta, hogy az oktatásban megjelenjen a családi életre nevelés. (Czettele 2011) A megfelelő szülői szerep az oktatásra is pozitívan hat vissza, mivel azokból a családokból érkező fiatalok teljesítménye jobb, ahol rendszeresen kommunikálnak a gyermekkel, figyelemmel kísérik tanulmányait és életvitelét. (Pusztai 2004) A fiatalok hatékony megszólításához azonban a pszichoedukáció és a személyiségfejlesztés modern szemlélete szükséges, amikor a gyakorlatközpontú, drámapedagógiai és projekt elemekkel kombinált élményszerű tanulás nemcsak az ismeretek beépülését segíti, hanem az értékekkel való azonosulást is. (Hortobágyiné-Komlósi 2011)

Realizálódott karrierutak a permanensen tanuló felnőttek körében

A családi életre nevelés intézményesített lépéseinek hatását a következő években leszünk hivatottak vizsgálni. A magánéleti és szakmai utak utólagos összevetésére azonban az elmúlt években kialakított diplomás utánkövetésére vizsgálatok támpontot adhatnak. Mivel ezek a kutatások a diploma munkaerő-piaci hasznosítását állítják középpontba, a kérdéseinkre a családra vonatkozó demográfiai háttérváltozók segítségével kerestünk választ. Korábbi vizsgálatunkban (Engler 2012) a felnőtt tanulók eredményességét vizsgálva körvonalazódott, hogy a család mellett tanulók teljesítménye nem marad el a „csak” a munkát és tanulást összehangoló felnőttek mögött.

Az elemzés az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft 2010-ben végzett kutatásán alapul. A Diplomás kutatás 2010 vizsgálatban olyan diplomásokat kerestek meg, akik állami fenntartású felsőoktatási intézményben végeztek 2007-ben (N=4511). A személyes lekérdezésen alapuló standard kérdőíves kutatás adataiból a nem teljes időben végzett válaszadókat emeltük ki, elemszám 1715.

Az almintá elemzésekor nem tettünk különbséget a levelező és esti tagozaton, valamint a távoktatásban tanulók között. Ennek oka egyrészt az utóbbi két csoport alulreprezentáltsága a mintán belül (7-7%), még a levelező munkaformában tanulók 86%-át teszik ki a részidős képzésű hallgatóknak. Másrészt az országos átlagot tekintve is a levelező tagozatosok aránya a meghatározó: ez 2010-ben 28%, szemben az esti tagozatosok 1,4%-os és a távoktatásban résztvevők 4%-os arányával. (a KSH vonatkozó adatai alapján) Az elmúlt tíz év jelentkezési tendenciáját tekintve pedig elmondható,

hogy 2001 és 2011 között a két kisebb munkaformában folyamatos a létszámcsökkenés, még a levelező tagozaton az évtized közepén tapasztalható visszaesést követően stagnálni látszik 30 ezer fő/év jelentkezővel.

A „felnőtt tagozat” eredményességi mutatói

A részidős képzésben tanulók mintájának nemi összetétele az országos átlagot tükrözi, 75%-os női többséggel. Az átlagéletkor a férfiaknál magasabb, 37 év, még a nőknél 32 év. Országos statisztikát tekintve viszont azt látjuk, hogy első diplomájukat szerző nők egynegyede 30 évnél idősebb, a férfiaknál kisebb ez az arány, 15% körüli. Nemzetközi viszonylatban az első diplomás nők egytizede 30 év feletti, ez az OECD átlag a férfiaknál 17%. (Education at a glance 2011)

A férfiak magasabb életkorát a mintában magyarázhatná a többedik diploma megszerzésére irányuló erősebb szándék is, de az egynél több felsőfokú végzettséget birtoklók között a nőket találjuk jelentősen magasabb arányban: a két vagy három diplomával rendelkezők között 70% körüli a nők aránya. Négy diplomája összesen 34 főnek van, ebből 21 nő.

A válaszadók életkoránál maradvá érdekes megemlíteni a születési év szerinti megoszlást: a férfiak legnagyobb számban 1983-ban születtek, még a nőknél a módusz 1980. A fiatal felnőttek magasabb válaszadási hajlandósága mellett esetleg gyanakodhatunk arra, hogy a fiatalabb korosztályokban a fent említett tendencia megváltozik, és a férfiak is fiatalabb életkorban döntenek a továbbtanulás mellett.

Családi állapot tekintetében mindkét nemnél 60% körüli a házasok aránya, a gyermekesek aránya azonban a nőknél sokkal magasabb (70% az 57%-kal szemben). A gyermekek száma hasonlóan alakul, 40% körüli az egy gyermeket nevelők aránya, 15%-os a nagycsaládosoké. A megkérdezettek közül a férfiak inkább nagyobb városokból érkeztek, még a kistélepülésen élők között több nőt találunk.

Az iskolai életutat tekintve a középiskolai tanulmányokra vonatkozóan a technikai és a szakközépiskolai végzettségénél találunk jelentős eltérést, amelyeket a férfiak részesítettek inkább előnyben. A felsőfokon szerzett szaktudás az oktatás és munka világában egyaránt tapasztalható horizontális szegregáció jegyeit hordozza a mintán belül is: nagyarányú női többség jellemzi a bölcsész, a jogász, az egészségügyi (de nem orvosi) területeken végzeteket, férfiakat jellemzően a mérnökképzésben találunk.

A tanulmányi eredményességre vonatkozó hipotézis vizsgálatához figyeljük meg a tanuláshoz vezető alapmotivációt, amely valószínűleg a további tanulásra is hatással van. Az összmintát tekintve elmondható, hogy a felsőfokú tanulmányok megkezdésében szerepet játszó belső motívum igen magas: a felsőfokú tanulmányok megkezdését a

válaszadók 63%-a a szakmai érdeklődéssel indokolta, lényeges eltérést nemek szerint nem találunk. Messze emögött marad a többi indíték, ami szintén megegyezik a két nemnél: valamennyivel több, mint egytizedük válaszolta, hogy diplomát akart szerezni, ugyanennyien jeleztek munkahelyi elvárás, a többi lehetőség elhanyagolható méretékű.

A levelező tagozatos hallgatók erős primer motivációja más kutatások eredményei között is megfigyelhető (Forray-Kozma 2009, Engler 2011), annak ellenére, hogy a nem hagyományos hallgatókra különösen jellemző lehet a kredencializmus (T.Kiss és Tábori 2003) és a mobilitási csatornaként funkcionáló munkaforma (Ladányi 1994). A felsőoktatás felnőtt hallgatói esetében a szakmai érdeklődés, a tanulás szeretete, a tudásvágy erőteljesen jelen van a továbbtanulási döntésekben, úgy gondoljuk, erre az alapra érdemes még inkább odafigyelni az oktatói munka során.

A tanulmányi eredményesség további vizsgálatához eredményességi mutatót hoztunk létre olyan változók alapján, amelyek a tanulmányi folyamatra és az azt követő tanulási hajlandóságra vonatkoznak. Ide tartozik a felsőfokú tanulmányok befejezésének sikere, a halasztások és passzív félévek, a megszerzett kreditek száma, nyelvvizsga rendelkezésre állása. Az eredményességi mutató részét képezi az államvizsga és a diploma átvétele között eltelt idő hossza, amely a mintában átlagosan 10,4 hónap. A felsőoktatásban eltelt időszak eredményességéhez tartozónak érezzük a további tanulás iránt elkötelezettséget, ezért a mutató kialakításában szerepet kapott a formális tanulásba történő tényleges bekapcsolódás a diploma megszerzését követően, illetve további iskolarendszerű tanulás szándéka.

A tanulmányi eredményességi mutató a bevont változók szerint öt értéket vett fel, ahol az első csoportba tartoznak azok, akik a legjobban teljesítettek ezeken a területeken, tehát a megszabott időben fejezték be tanulmányaikat, a követelményeket teljesítették, a diploma átvételének sem volt akadálya, a végzést követően továbbtanultak és továbbra is a folyamatos tanulás elkötelezettjei. (A felsorolt jellemzők közül legfeljebb egy nem vonatkozik rájuk.) A leggyengébb mutatóval (5-ös csoport) rendelkezők esetében minden területen tapasztalunk hiányosságokat. Az eredményességre vonatkozó hipotézisünk az 1. táblázat tanulsága szerint nem igazolódott.

1. táblázat Tanulási eredményességi mutató nemek szerint, százalék (N=1593)

	Eredményességi csoportok				
	1	2	3	4	5
férfi	10,9	48,6	30,0	8,9	1,5
nő	5,1	49,4	35,5	9,7	0,3

p=0,000

A legeredményesebb csoportba tartozó alumnusokat a férfiak nagyobb hányada teszi ki: 11%, szemben a nők 5%-ával. A szintén eredményesnek mondható második csoportban hasonlóan alakul a nemi arány (mindkét nemnél közel 50%), a közepesen teljesítőknél jelennek meg a nők nagyobb arányban (36% vs. 30%). A negyedik csoportban egyaránt 9% körüli mindkét nemben a megjelenés, a leggyengébb csoportban alakul ki férfi többlet, azonban az ide tartozók összességében igen kevesen vannak (6 férfi és 3 nő). A kevés elemszám miatt a 4. és 5. csoportot a továbbiakban összevontan kezeljük.

A tanulás sikerességét befolyásoló tényezők

Az eredményekből úgy tűnik tehát, hogy a motivált, magas létszámú női hallgatói társadalom nem bizonyul sikeresebb felnőtt tanulói közösségnek. Leathwood (2006) az önvezérelt, önálló tanulói típusokról értekezve megállapítja, hogy a sikeres, független (independent) felnőtt tanulók jellemzően férfiak. Ez a nemi attitűdből fakad, mivel a célirányultság, a sikerorientáltság, ambíció maszkulin jegyeket hordoz. A nők viszont igénylik a vezetést, a rendszeres konzultációt, a társas tanulást. Severiens és Ten Dam (1998) vizsgálatai szerint a nők megoldási mintákban gondolkodnak, nyitottabbak más perspektívák befogadására. A nők alacsonyabb teljesítményét magyarázhatjuk tehát a kevésbé hatékony tanulási módra, tanulásszervezésre és tanulási stratégiára vonatkoztatva.

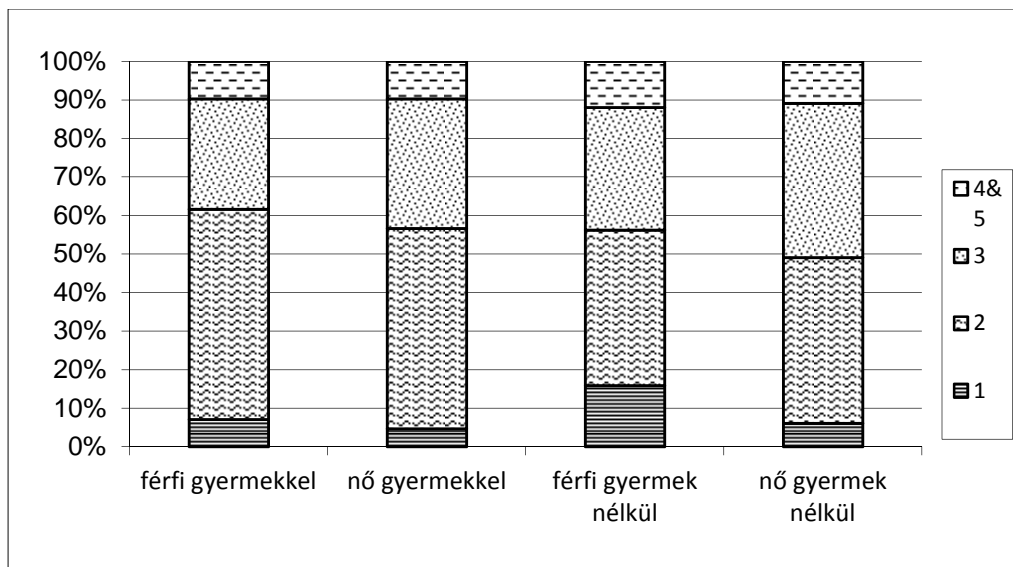
A magyarázat keresése során külső tényezőket is bevonhatunk. Felvetődhet, hogy a nők sokkal inkább elfoglaltak, mivel a tanulás és munka mellett a háztartás és a család koordinálása is többletterhet ró rájuk. Kutatások szerint a nők 30%-kal több munkaidőt tudhatnak magukénak, miközben mintegy 170% többlettel járulnak hozzá a büdzséhez otthoni fizetetlen munkájukkal (Frey 2001)

Mintánkra vonatkozóan a háztartásban eltöltött időről ugyan nem tudunk következtetést levonni, de figyelembe vehetjük a családi állapotot és család nagyságát, feltételezve a gyermekkel rendelkezők kötöttebb idejét. A válaszadók között a nők között jelentősen magasabb a gyermekesek aránya (70%, még a férfiaknál 57%), ami indokolhatja a férfiak eredményes tanulmányi pályafutását a magasabb tanulási időráfordítás lehetőségével.

Várakozásunktól eltérően éppen a fordított kép rajzolódik ki. Az 1. ábrán nemek szerinti bontásban látjuk ismét az eredményesség szerint kialakult csoportokat, ezúttal feltüntetve a családi körülményeket. Az 1. és 2. csoportba tartozó, legeredményesebbnek mondható hallgatók közül azok emelkednek ki, akiknek gyermekük van, különösen igaz ez a férfiak esetében. Amennyiben csak a férfiakat hasonlítjuk össze, a gyermekesek összességében sikeresebbnek mondhatók, a gyermektelen férfiaknál némileg magasabb

arányban jelennek meg a legsikeresebb, 1. csoportba tartozók. A nőknél ez utóbbi nem mondható el, viszont a gyermektelenek kevésbé bizonyultak eredményesnek.

1. ábra Tanulmányi eredményesség nemek és utódok szerint, százalék (N=1589)

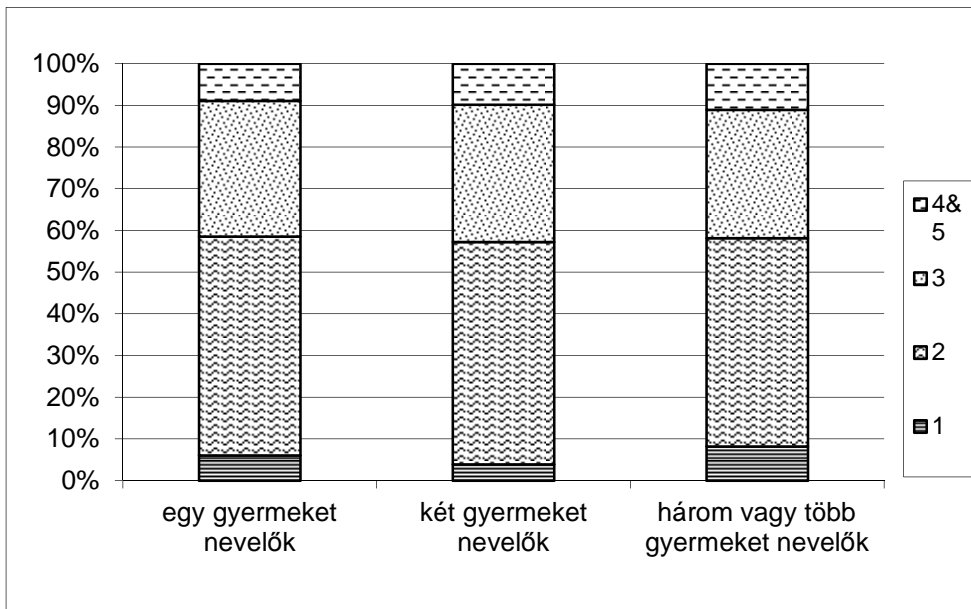


p=0,016

A két nem képviselőit összehasonlítva látható, hogy a gyermekes férfiak valamennyivel jobban teljesítettek gyermekkel rendelkező női hallgatókhoz képest, amiből következtethetünk a férfiak korábban említett előnyös helyzetére. A gyermeket nem nevelő férfiak és nők között egyértelműen a férfiak javára billen a mérleg, amit viszont kevésbé magyarázhatunk a tradicionális családi szerepmegosztással.

A férfiak sikeres tanulói pályája tehát összességében nem indokolható a nők otthoni feladatainak elvégzéséből fakadó hátrányokkal. A gyermeket nevelők esetében felvetődhet a család nagyságának a kérdése, mivel a gyermekek számának emelkedésével feltételezhetjük a tanulásra fordított erőforrások gyengülését.

A 2. ábrán kirajzolódó oszlopdiagramok tanulsága szerint azonban a tanulás eredményességét egyáltalán nem befolyásolja a családban nevelt utódok száma. Az egy, a kettő, a három vagy több gyermekről gondoskodó szülők iskolai teljesítménye hasonló szinten mozog, minden családtípus esetében a válaszadók körülbelül fele igen jól teljesít a tanulói életpályáján. A gyengébben szereplő (4. csoportba tartozó) egykori hallgatók csupán egy árnyalatnyival vannak többen a nagycsaládosok között.

2. ábra Tanulmányi eredményesség a gyermekek száma szerint, százalék (N=1050)

Mindebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a családi állapot (értve ezúttal ezalatt a gyermekek jelenlétét vagy hiányát) és a család nagysága nem hátráltatja a felnőttkori tanulást, a munka, tanulás és család háromszögében nem okoz hangsúlyeltolódást vagy energiavesztést. Blair és munkatársai (1995), felhasználva Aslanian és Bricknell (1980) hét átmeneti időszak-elméletét, rámutatnak, hogy a családi események befolyásolják a felnőttek tanulási aktivitását. Az ötven felvett interjú tanulsága viszont az, hogy nem lehet egyértelmű kategóriákat felállítani. A kisgyermek mellett tanulóik közül például néhányan „menekülnek” az otthoni rutinfeladatok elől a tanulásba, még másokat a gyermekgondozási kööttségek éppen távol tartanak a formális kurzusoktól.

A család mellett tanulók eredményessége mögött meghúzódhat az az informális úton elsajátított tudás és képesség, ami ugyan a családi életben használatos elsősorban, de jótékony hatással bír a tanulásszervezésre. A felnőttek hozott tudásának és kompetenciáinak elismertetésének folyamatában különös hangsúlyt fektetnek a nonformális és az informális úton szerzett tudásra, ezen belül a munkahelyi tapasztalatok beépítésére (ld. Derényi-Tót 2011). Abrahamsson (1984) rámutat, hogy a családi életben elsajátított kompetenciák pozitívan befolyásolják a tanulás folyamatát. A spontán, strukturálatlan módon végbemenő informális tanulás egyik színtere a család (Coombs 1985), de az effajta tudás és képességek gyakran észrevétlen elsajátítása nemcsak a származási családban eltöltött évek szocializációs folyamata során valósulhat meg.

Meggyőződésünk szerint a felnőttek tanulási eredményességében, hatékonyságában szerepet kap a saját család. Ezalatt érthetjük egyfelől a tanulási háttér biztosítását, ami lehet támogató és ösztönző, másfelől a családi életben folyó tevékenységek mint a napi rutin része kamatoztatható a felnőttkori tanulás során. A tervezés és szervezés, koordinálás, logisztikai feladatok, időbeli ütemezés a családok mindennapjainak része, amely gyakorlatok és tapasztalatok integrálhatóak a tanulási folyamatba. A tanulás egyik sarkalatos pontja az idő helyes beosztása, a családos felnőtt tanulóknál valószínűsíthető a rendelkezésre álló idő hatékonyabb kihasználása, ugyanígy feltételezhető az eredményes tanuláshoz vezető tanulási stratégiák tudatosabb megalkotása.

Összegzés

Tanulmányunkban a fiatalok magánéleti és szakmai jövőterveinek összehangolásával foglalkoztunk, a folyamatos tanulást középpontba állítva. Az életút elejéről nézve, a karrier megtervezése, a magánéleti események időbeli ütemezése, a begyűrűző új szerepekkel (munkavállaló, házastárs, szülő) történő számvetés a fiatalok számára nagy kihívást jelent. A bensőséges családi, kisközösségi miliójából az utóbbi évszázadban részben kikerült a családi szerepekre való felkészítés folyamata, számos intézmény, szakember, médium hatása érvényesül (tudatosan vagy észrevétlenül) a nevelő munkában. A családi éltre nevelés európai középkeleti és keleti országaiban az utóbbi években került az oktatási rendszerek kötelező vagy szabadon választható tantárgyai és kurzusai közé. A közvetlen, gyakorlatorientált módszerekkel közvetített ismeretek és kialakított kompetenciák, a megfelelő értékorientáció komoly segítséget adhatnak a fiatal korosztályok számára, óvodás kortól a felsőoktatásig.

A bemutatott kutatási eredményekkel arra próbáltunk rávilágítani, hogy a magánéleti és a szakmai tervek összeegyeztetése lehetséges, a fiatalok jövőterveiben nem kell, hogy kizárja egymást. Az „életre nevelés” tárgykörében hangsúlyozott üzenetté válhat, hogy a gondolati sémákban ne család vagy karriert dilemmája jelenjen meg, hanem a család és karrier potenciálja. Ennek sikeres előkészítésével és kivitelezésével az egyén a megszerzett tudását és képességeit eredményesen kamatoztatja a munkaerőpiacon, az élethosszig tartó tanulásban motiválttá válik, valamint magánéletében, a lokális életterében és a társadalomban betöltött szerepeit sikeresen egyezteteti össze.

Hivatkozott irodalom

Abrahamsson, Kenneth. (1984). Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish. *European Journal of Education*, vol. 19, 3. 283-298. p.

Albert Fruzsina – Nagy Beáta (1999). A bizalmas kapcsolatokról. In: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): *Monitor 1999*. Budapest, TÁRKI. 218-230. p.

Aslanian, B. Carol – Bricknell, M. Henry H. M. (1980). *Americans in Transition: life changes as reasons for adults learning*. New York, College Entrance Examination Board.

Blair, Amy – McPake Joanna – Munn, Pamela (1995). A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, vol. 21, 5. 629-644. p.

Bourdieu, Pierre (1983). Ökonómische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (ed.). *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, Soziale Welt, Sonderband 2. 183-198. p.

Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, Academic Press.

Coombs, H. Philip (1985). *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*. New York, Oxford University Press.

Csernyák Mariann – Janák Katalin – Zaláné Olbrich Anikó (2004). *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Derényi András – Tót Éva (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Elgarte, Julieta (2010). Az alapjövedelem és a nemi szerepek szerinti munkamegosztás összefüggései. *Esély* 11. évf., 5. sz. 61-67. p.

Engler Ágnes (2012). Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben. *Felsőoktatási Műhely* 5. évf. 1.sz. 95-106. p.

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

Fényes Hajnalka (2011). A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerőpiaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely* 5. évf. 3. sz. 79-96. p.

Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, 16. évf. 1. sz. 40-59. p.

Fernandes, P. Afonso (2009). Recognising and certifying lifelong skills: impact on labour market integration of the unemployed. *European Journal of Vocational Training* vol. 48, no. 3. 101-116. p.

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

Frey Mária (2001). Nők és férfiak a munkaerőpiacon. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest, TÁRKI. 12-29. p.

Frey Mária (2009): Nők és férfiak a munkaerőpiacon – a Lisszaboni Növekedési és Foglalkoztatási Stratégia céljainak a tükrében. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest, TÁRKI. 27-51.

Gábos András (2003). A családtámogatási rendszer hatásai – kutatási eredmények magyar adatokon. In: Gál Róbert Iván (szerk.): *Apák és fiúk és unokák*. Budapest, Osiris. 66-83.

Koncz Katalin (2004). A nők munkaerő-piaci helyzete az ezredfordulón Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 14. évf. 12. sz. 1092-1106. p.

Koncz Katalin (2006). Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle*, 50. évf. 9. sz. 28-35. p.

Kürtösi Zsófia (2008). *Nők és férfiak társadalmi kapcsolathálózatának eltérései a munkaszervezetben*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. (PhD értekezés)

Ladányi János (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio.

Nagy Gyula (2000). *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.

Severiens, Sabine – Ten Dam, Geert (1998). Gender and Learning: Comparating Two Theories. *Higher Education*, vol. 35. no. 3. 329-350. p.

Spéder Zsolt (2001). Gyermekvállalás megváltozott munkaerő-piaci körülmények között. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest, TÁRKI.. 46-64. p.

T. Kiss Tamás – Tábori Tímea (2003). Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 13. évf. 5. sz. 3-12. p.

Dokumentumok

Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Letöltve: 2012.06.30.

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft 2012. Elmúlt évek statisztikái 2001-2012.
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_evek.php?stat=3. Letöltve: 2012.06.20.

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2011. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2011.

Felsőoktatási statisztikai kiadvány 2009. Nemzeti Erőforrás Minisztérium.
<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/oktatasi-statisztikak/felsooktatasi-statisztikai-kiadvany-2009>. Letöltés: 2012.06.10.

Key data on education in Europe 2012. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.

FÉRFIAK ÉS NŐK TANULÁS IRÁNTI ATTITÚDJE

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy az élethosszig tartó tanulás jellemzőit a felsőoktatás légkörében tapintsuk ki, figyelembe véve a fiatal felnőtt tanulók társadalmi nemét. Az élethosszig tartó tanulásban megnyilvánuló társadalmi nemi különbségek sokáig leginkább az esélyegyenlőségi kérdésekben nyilvánultak meg, például a nők számára szervezett tanfolyamok maskulin jellegű tantervének megváltozása, vagy az alacsony női képviseletet prezentáló szakmák betanítása. (Oglesby et al. 1989) Később egyre magasabb számban és egyre szélesebb területen kapcsolódtak be a tanulás különböző módjaiba. A nők magas tanulási aktivitása egész Európában megfigyelhető, a tanuló társadalmakban, mint pl. az északi országokban is 10-15%-os eltérést találunk a nők javára. (Europe in figures 2011) A felsőoktatásban is felülreprezentáltak a nők, az Európai Unió országaiban átlagosan 124 nő jut 100 férfi hallgatóra. (Key data on education in Europe 2012) Az akadémiai szférában végbemenő tudásgyarapítás a felsőoktatás résztvevőinek hatékony együttműködésével valósul meg (Heuser 2007), ugyanakkor felvetődik a felsőoktatási intézmények szerepe a társadalom permanens tanulás iránti igényének kielégítésében (Kulich 1987)

Hazánkban egy felmérés adatai szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező férfiak kevésbé preferálják a formális tanulást, a szakiskolában tanult férfiak 20%-a, a nők 30%-a tér vissza az iskolapadba. (Csernyák i.m., 28) Az érettségizetteknél viszont magasabb a férfiak részvételi aránya, gimnáziumban végzetteknél 65% az arány, a nőknél 55%. A diplomával rendelkezőknél mindkét nemnél 20% körüli a tanulók aránya. A foglalkoztatott férfiak valamennyivel alacsonyabb arányban képzik magukat az iskolarendszerben (18%, a nők esetében 22%), a munkanélküli férfiak viszont inkább tanulnak ily módon (32%, még a nők 29%-a).

A férfiak és nők közötti tanulási különbségek több okra vezethetők vissza. DiMaggio (1998) a nemi szocializációs folyamatnak tulajdonítja a fiúk és lányok eltérő teljesítményét. A kulturális mobilitás irányába terelt fiúk karriercentrikusak, a lányok a házassági piacon termelik újra kulturális tőkájüket. Leathwood (2006) a sikeres és független felnőtt tanulók sajátosságait vizsgálja, akik jellemzően férfiak, mivel olyan maskulin tulajdonságokat birtokolnak, mint a célirányultság, a sikerorientáltság, az ambíció. A női tanulók viszont felnőtt korban is igénylik a konzultációt, az irányítást. Korábbi, országos felmérés adatain alapuló vizsgálatunkban azonban azt találtuk, hogy a felsőoktatásban résztvevő felnőtt tanulók teljesítményében és eredményességében nincs lényeges nemi eltérés. (Engler 2012) Az eredményességi mutatók hasonló szintű teljesítményt és tanulási hajlandóságot jeleztek a két nemnél. Úgy tűnik tehát, hogy a

közoktatásban és felsőoktatásban kitapintható különbségek a felnőttoktatásban eltűnni látszódnak. A továbbiakban fiatal felnőttek tanulói életpályáján próbáljuk nyomon követni a permanens tanuláshoz való viszonyt, összehasonlítva a férfi és női attitűdöket.

Az elemzés során a hallgatók tanulói életútjának időrendjét követve haladunk. Először a felsőfokú tanulmányok megkezdésének körülményeit, a továbbtanulási döntések mechanizmusát tárjuk fel a rendelkezésre álló adatok alapján. A felsőfokú tanulmányok folyamatban lévő szakaszát olyan változók felhasználásával elemezzük, amelyek szoros kapcsolatban vannak a tanulási attitűddel, a tudás és képességek megszerzésének igényével, hiszen ezek a jellemzők erősítik illetve gyengítik az élethosszig tartó tanulás iránti igény kialakulását. A tanulmányi múlt és jelen után a továbbtanulási terveket, a szakmai életútban a permanens tanuláshoz való megjelenését vizsgáljuk meg társadalmi nemi szempontból.¹

A férfi és női hallgatók jellemzői

A felsőoktatásban tanuló fiatal felnőttek vizsgálata 2012 tavaszán zajlott határon kívüli és belüli intézményekben. A felsőoktatás a társadalmi kohézióért című kutatásban BA/BSc, MA/MSc és osztatlan képzésben résztvevő hallgatók vettek részt (N=1472), a minta karra reprezentatív. A mintavétel során a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák alkalmazására került sor.

A mintába került 1471 válaszadó többsége nő (69%), a férfiak a minta kevesebb mint egyharmadát teszik ki (31%). A hallgatók demográfiai jellemzői társadalmi nemi szempontból jelentős mértékben nem térnek el, csupán a szülők iskolai végzettsége ($r=-0,084$ és $0,077$, $p=0,005$, $p=0,002$) és az apa gazdasági aktivitása ($r=0,056$, $p=0,045$) korrelál a nemmel. A férfiak szülei magasabban kvalifikáltak, különösen az édesanyák esetében: a férfi hallgatóknál 44%-uk felsőfokú vagy tudományos végzettséggel rendelkezik, a női hallgatók édesanyáinak 35%-a. Az apáknál ez a különbség nem olyan számottevő (30% szemben a 26%-kal), viszont az alacsony iskolázottságú édesapák arányának különbsége jelentősebb (férfi hallgatóknál 30%, a hallgatónőknél 38%). A kérdőív felvételének idején a férfi hallgatók apáinak 75%-a, anyáinak 80%-a dolgozott, az anyák esetében nincs különbség (80%).

A férfi hallgatók valamennyivel magasabb arányban érkeznek nagyobb városokból és megyeszékhelyekről (40%, nők 32%-a). A testvérek száma szinte teljesen azonos a két nem esetében, jellemzően egy testvér (45%) vagy testvér nélküli (22%). A hallgatók megítélése szerinti anyagi háttér is hasonló képet mutat, a legtöbben (közel

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

70%) úgy vélik, mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg magunknak. Mindkét nem esetében 20%-uk nyilatkozott úgy, hogy jelentősebb kiadásokra is telik, a hallgatók egytizede él rossz egzisztenciális körülmények között.

A hallgatók társadalmi háttérét felvázoló alapmegoszlások nem adnak támpontot arra nézve, milyen várakozással fordulhatunk a tanuláshoz vagy további tanuláshoz való viszonyulás felé. Így a hipotézist az oktatásstatistikai adatok és a tanulási folyamattal összefüggő gender szempontú megközelítések alapján a nők tanulási aktivitására és gyakorlatára alapozzuk. Feltételezzük, hogy a tanulás különböző módzataiba aktívan bekapcsolódó nők kedvező tanulási attitűdje a felsőoktatásban is megjelenik, és esetükben a felnőttoktatásban történő részvétel határozottabban előrevetíthető.

A továbbtanulási döntés mechanizmusa és körülményei

A tanulói attitűd kialakulásában fontos szerepe van a tanulói pálya során hozott döntéseknek. Az iskolai évek alatt szerzett tapasztalatok, élmények, a családi háttér viszonyulása a tanuláshoz lényeges összetevői a tanuláshoz való viszonyoknak (ld. többek között Bourdieu 1986, De Graaf 1986, Pusztai 2004) A tanulói úton lényeges mérföldkő a középfokú tanulmányok végén hozott továbbtanulási döntés, amelyben a szülői elképzelés is szerephez jut. A kutatások egyértelműsítik, hogy a magasan kvalifikált szülők gyermekeiket a klasszikus akadémiai útra terelik, még az alacsonyabban iskolázottak a szakma megszerzését helyezik előtérbe, mivel nem vállalják a hosszútávú tanulási befektetéssel járó kockázatokat. (Boudon 1998) A férfiak esetében az akadémiai útról való eltérés gyakoribb, mivel a hagyományos nemi szerepek ezt kívánják meg. Fényes (2010) felsőoktatásban végzett kutatása egyértelműen kimutatta a férfiak hátrányát, különös tekintettel a férfiak kisebb társadalmi mobilitására.

A HERD-kutatásban résztvevő hallgatók túlnyomó többsége (85%) nem szakította meg tanulói pályafutását. Nemi eltérést nem tapasztalunk, a nők 86%-a, a férfiak 82%-a közvetlenül érettségi után kezdte meg felsőfokú tanulmányait. A hallgatók jellemzően az akadémiai utat követve kerültek a felsőoktatási intézményekbe, mintegy 65%-uk gimnáziumból, illetve líceumból érkezett. A fenti megállapítással összhangban a szakmai képzés nyújtó iskolákból (a szakközépiskola, technológiai líceum, szaklíceum) inkább férfiak érkeztek, 27%-uk, szemben a nők 17%-ával ($p=0,000$).

A kérdőívben kíváncsiak voltunk arra, hogy az érettségit követően tovább nem tanulók mivel foglalkoztak a felsőfokú tanulmányok megkezdéséig. Az érintett hallgatók mintegy 20%-a dolgozott, mindössze 6%-uk regisztrált munkanélküliként, néhányan családi vállalkozásban tevékenykedtek. A legtöbben valószínűleg az újabb felvételi

időszakra készülhettek (néhány egyéb válasz erre céloz), mindesetre a mintegy 300 érintett közül 180-an formális képzésre is beiratkoztak. Fontos megemlíteni, hogy a kimaradt időt aktívan áttanulók többsége (45%) férfi, a nők egyharmada vett részt felnőttképzésben az érettségit követően ($p=0,046$).

Egészen eltérő eredményt kapunk, ha megvizsgáljuk azt a fiktív helyzetre vonatkozó kérdést, ami a jövőt firtatta: „ha nem találnál elképzelésednek megfelelő munkát pár hónapon belül, mit tennél?” Ebben az esetben a nők tűnnek tanuláscentrikusnak, mivel 35%-uk biztosan képezné magát felnőttoktatás keretében, még a férfiak 8%-a gondolja ugyanezt ($p=0,000$). A férfiak inkább várnának és tovább keresnének (37%, nők 29%-a), vagy külföldön dolgoznának (28%-uk, de a nőknél is jelentős, 25%). Az adatok alapján (az eltérő elemszámok miatt óvatosan) levonhatjuk azt a következtetést, hogy valódi élethelyzetben a férfiak jeleskednek a permanens tanulásban, a nők inkább elméletben fogadják el a folyamatos képzés szükségességét.

A tanuláshoz való viszonyulás megítélésében sokatmondó a továbbtanulás megkezdését elősegítő motívumsor, amit az 1. táblázat mutat be. A válaszok alapján kialakult rangsor első helyén egy igen erős belső motiváció, a tudás gyarapítása áll, ami – feltételezve a válaszadók őszinteségét – kiváló alapot nyújt a felsőfokú intézményekben folyó munkához. A tudás gyarapításának igénye valamennyivel erősebben befolyásolta a nőket abban, hogy felsőfokon képezzék magukat, de az általunk vártnál kisebb a főlányük.

1. táblázat A felsőfokú továbbtanulásban szerepet játszó tényezők nemenként, százalék, N=1350

	összesen	férfi	nő
tudás gyarapítása*	92	89,8	93,8
diplomával könnyebb elhelyezkedni	84,2	82,5	84,7
jól jövedelmező állás**	78,8	83,3	76,3
elismert foglalkozás	76,6	75,6	76,6
sokféle kapcsolat kialakítása	61,5	60,4	61,3
nem volt tandíj	60,7	63,3	60,0
vezető pozíció elérése***	53,5	63,7	48,7
anyagilag megengedheti magának	44,6	45,6	44,3
szülők, tanárok véleménye, nyomása	34,4	34,0	35,0
családi példa követése	33,2	33,1	32,6
nem akart dolgozni	30,6	32,0	29,5
baráti példa követése*	24,1	27,6	22,4
N	1350	405	945

* $p=0,04$ ** $p=0,004$ *** $p=0,000$

A soron következő motívumcsozor a munkaerőpiaccal függ össze (elhelyezkedés, jövedelem, presztízs), kevésbé fontosnak tűnik a környezeti hatás (szülők, barátok, tanárok) a továbbtanulásban. A szekunder motivációnál kimagaslik a férfiak nagyfokú várakozása a jövedelemmel és a vezető beosztással kapcsolatosan. Ez a prekonceptió a munkaerő-piaci tendenciákból adódhat, hiszen a bérkülönbség a férfiak javára évtizedek óta tartósan jelen van (Galasi 2000), a vertikális szegregáció pedig a nőket a foglalkoztatási hierarchia alsó-középső szintjein tartja. (Nagy 2001) A felnőttoktatásban tanuló férfiaknál szintén dominál a jövedelem és a pozíció, de emellett a kapcsolatokra is nagy hangsúlyt fektetnek, ami itt viszont nem jelentkezik (valószínűleg a munka világában szerzett tapasztalatok erősítik a kapcsolati tőke fontosságát).

A motívumsor végén a hallgató mögött álló személyek (szülők, tanárok, barátok, családtagok) oldaláról érkező ösztönzőerők állnak. A továbbtanulási döntésben nagy jelentőséget tulajdonítottunk a családi háttérnek, de a fiatalok mindössze harmada érezte ezt meghatározónak. Ha azonban feltételezzük, hogy a további 34% mögött inkább a szülők, mintsem a tanárok állnak, úgy komolyabb szerephez jut a szülői háttér.

A felsőfokú tanulmányok előzményeiben jelentős eltérést tehát nem tapasztaltunk. Lehetséges, hogy a csaknem homogén társadalmi háttér is okozza a hasonlóságot, ebben az esetben azonban lehetséges, hogy a továbbiakban sem mutatkozik meghatározó eltérés a tanulási attitűdben. A férfi és női hallgatók tanulási attitűdjének további vizsgálathoz azokat a változókat válogatjuk ki, amelyek a tudás megszerzésének igényét, a tanulás eredményességét, a becsületes munkafolyamatot, az akadémiai légkörben végzett hatékony tevékenységet reprezentálják.

A felsőfokú tanulmányok során megmutakozó tanulási attitűd

Az egyetemi és főiskolai évek alatt a tanuláshoz való viszonyulás változhat pozitív vagy negatív módon, ezt a mérőeszköz kínálta lehetőségekkel kimutatni nem tudjuk. A tanulási eredményességre és a tanulási folyamatra vonatkozó kérdések segítségével azonban körbe tudjuk járni a tanulásba történő személyes investálást, a felsőoktatási intézményben végzett hallgatói munkamorált. Az élethosszig tartó tanulás szemléletének kialakulásához és megtartásához elengedhetetlenül szükséges a tudás megszerzésének vágya kombinálva a tisztességes, kitartó tanulási folyamattal. (Memorandum 2000)

A tanulás iránti elkötelezettség társadalmi nemi vizsgálatát mindenekelőtt a megkérdezett hallgatók egyéni véleményével kezdjük. A 2. táblázatban olyan állításokat tüntettünk fel, amelyek a felsőfokú tanulmányokra vonatkoznak. Azoknak a hallgatóknak vettük figyelembe a választát, akik az állításokkal teljes mértékben egyetértettek vagy

egyetértettek. A korábbiakban tapasztalt erős belső motiváció jelenlétét erősíti a hallgatók részéről megmutatkozó elszántság és kitartás, ami minőségi munkára (jó eredmény, aktív részvétel) és a befektetések megtérülésére (tanulmányok befejezése, ismeretek felhasználása) serkenti őket.

**2. táblázat A felsőfokú tanulmányokról való gondolkodás nemenként, százalék, N=1374
(Az állítással egyetértők és teljesen egyetértők aránya)**

	összesen	férfi	nő
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni***	89,1	82,6	91,9
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően***	88,5	84,4	90,2
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	81,8	79,0	83,0
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon***	78,6	69,2	82,8
N	1374	420	954

***p= 0,000

A tanulmányok megkezdésében jelentős eltérést nem tapasztaltunk a nemek között, a felsőfokú tanulmányokhoz való viszonyulásban azonban meghatározó különbségek mutatkoznak. Mindkét nem közel hasonló arányban gondolja úgy, hogy a megszerzett tudást és kompetenciákat kamatoztatni tudja a munkaerőpiacon, a tanulmányok hasznosak a karrier során (79% vs. 83%). A hozamok iránt tehát egyaránt nagyfokú várakozással vannak, de a tanulási folyamatba történő idő és energia befektetés eltérő a nemeknél.

A válaszokból úgy tűnik, nők inkább elszántabbak, és számukra nemcsak a cél elérése, hanem a minőségi munkavégzés is fontos. Ennek érdekében, saját bevallásuk szerint, 83%-uk mindent megtesz, hogy az órákat látogathassák, a férfiak 70%-a állítja ugyanezt. Egy másik kérdésblokkban feltett kérdés alapján hasonló mértékű különbséget látunk: a nők 88%-a állítja, hogy az órákon való részvételt minden körülmények között nagy (vagy nagyon nagy) mértékben megvalósítja, a férfiak 79%-ával ellentétben (p=0,000). A tanulási folyamatban az órákon való aktív részvétel a mérvadó, érdemes megvizsgálni, hogy a fizikai jelenléttel tudástranszfer is történik-e.

A tanulás körülményeit feltáró kérdésblokkban az órákon való figyelmet mérte egy négyfokozatú skála, ami szerint a nők nagyobb érdeklődéssel ülnek a

szemináriumokon ($p=0,001$). A tantermen kívül végzett tanulási folyamat is mérvadó a tanulási attitúd meghatározásában. A kérdőív másik kérdéssorában meg kellett határozni, hogy egy átlagos napon hány órát készülnek a hallgatók az óráikra. A férfiak és nők felkészülési ideje között szignifikáns eltérést találunk ($p=0,000$), miszerint több, mint három órát a nők 24%-a, a férfiak 14%-a fordít a tanulásra naponta. A skála másik végén szereplő kevesebb, mint fél órát lehetőséget a nők 7%-a, a férfiak 14%-a jelölte be. A rendszeres felkészülés mutatószáma a vizsgák kimenetele: a női hallgatókról mondható el inkább (58%), hogy első próbálkozásra, halasztás nélkül teljesítik az összes vizsgakövetelményt, még a férfiak 38%-a, ők jellemzően egy-két vizsgát inkább elhalasztanak ($p=0,000$).

Úgy tűnik tehát, hogy az elszántság és a jobb eredményre való törekvés valóban a hallgatóknak oldalán jelenik meg markánsabban. Ezt erősítik olyan további állítások, amelyeket négyfokú skálán történő válaszadás alapján értékeltünk. Az eredmények szerint a férfiakhoz képest a nők nagyobb hányada időben beadja az írásbeli dolgozatokat ($p=0,000$), érdekesebb tennivaló ellenére is leül tanulni ($p=0,003$), rendszeresen készül vizsgáira ($p=0,000$). Szintén a nők elszántságának erősségét mutatja, hogy a férfiakhoz képest nagyobb arányban tartják valószerűtlennek, hogy nem teljesítenek néhány tárgyat ($p=0,000$) vagy félévet ($p=0,002$), illetve abbahagyják tanulmányaikat a diploma megszerzése előtt. A tanulásba fektetett erőforrások mértéke a tanulásra szánt idő, az órákon való részvétel, és a kimeneti követelmények teljesítése alapján a nők esetében mondható nagyobb mértékűnek.

A továbbtanuláshoz vezető, társadalmi nemileg egységes motivációs készlet ellenére a felsőfokú tanulmányok alatt eltérő tanulási attitűdöt tapasztaltunk. A férfiak kevésbé tűnnek elszántságnak és aktívoknak, nagyvonalúbban kezelik a tanulással együtt járó feladatokat és követelményeket. A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a nemileg eltérő tanulási hajlandóság az élethosszig tartó tanulásra is hatással van-e.

Az élethosszig tartó tanulás iránti hajlandóság

A diploma megszerzését követően a hallgatók mintegy 85%-a tervezi, hogy a felsőoktatásban folytat tanulmányokat. A továbbtanulás irányában nemi különbség nincs: a férfiak és nők fele mesterképzésben tervezi a következő diploma megszerzését, mintegy huszada BA képzésben, egynegyedük posztgraduális képzésben gondolkodik, doktori tanulmányokat a férfiak 30%-a, a nők 28%-a tervez. Mint a korábbiakban láttuk, a hallgatók úgy gondolják, tudásukat kamatoztatni tudják majd szakmai karrierjükben. Az empirikus mérőeszköz egyik kérdése arra irányult, hogy ha a végzettségével nem tud

elhelyezkedni a hallgató, részt venne-e felnőttoktatás keretében különböző tanfolyamokon, képzéseken. (3. táblázat)

3. táblázat A hallgatók részvételi szándéka felnőttoktatásban és felnőttképzésben nemenként, százalék, N=1324

	összesen	férfi	nő
Nem venne részt	10,4	17,7	7,3
Igen, ha rövid időn belül lényegesen javulnának ezáltal munkavállalási lehetőségeim	51,5	46,9	53,5
Igen, ha nem jelentene túl nagy megterhelést	12,9	12,2	13,2
Igen, feltétlenül	17,2	14,2	18,5
Nem tudja	7,9	9,0	7,5
N	1324	401	923

p=0,000

A hallgatók egytizede jelenti ki határozottan, hogy nem képezné magát annak érdekében, hogy növelje integrációs esélyeit a munkaerőpiacon. A válaszadók nagy többsége (82%) azonban úgy gondolja, mindenképpen investál humán tőkéjébe sikertelen álláskeresés esetén. Vannak, akik ezt nem kötik feltételhez (17,2%), mások a befektetés (nem jelent megterhelést) és a hozam (rövid időn belüli javulás a foglalkoztatásban) mértékétől teszik függővé. Ez utóbbi a hallgatói minta felénél megjelenik, ami felülírja korábbi várakozásunkat, miszerint az erős belső motiváció kedvező tanulási attitűdöt jelent az egész szakmai életpályán.

Ne felejtjük, hogy a kérdés arra a fiktív helyzetre utal, ami a munkanélküliség állapotában vizsgálja a tanulási szándékot. Elvárásunk lenne, hogy a fiatal értelmiségiek gondolkodásában a tanulás központi helyen jelenjen meg, különösen, ha az esélyek javításáról van szó, a munka világán kívül. Ez különösen fontos a pályakezdők esetében, akik a munkanélküliek csoportjának egyik legérzékenyebb rétege.

A nemek szerinti bontás erős szignifikáns különbségekre hívja fel a figyelmet. A körülményektől független, feltétel nélküli tanulási hajlandóság a nőknél határozottabban jelenik meg ugyan (19% vs. 14%), de a megtérülést is erősebben igénylik. A férfiak 47%-a, a nők 54%-a köti a felnőttoktatásban való részvételt, a tanulásba való befektetést a gyors és egyértelmű megtérüléshez. Statisztikai adatokból tudjuk, hogy a nők munkahelyvesztés esetén sokkal később találnak munkát (Nagy 2000). Ismerjük továbbá a nőket hátrányosan érintő munkaerő-piaci tendenciákat, mint a negatív diszkrimináció, a vertikális és horizontális szegregáció vagy a bérhátrány. A köztudatban is részben ismert

jelenségek alapján azt vártuk volna, hogy a nők a folyamatos önképzés oldalán jobban elkötelezik magukat. Az eredmény ugyanakkor összhangban áll a statisztikai adatokkal, miszerint a munkanélküli férfiak harmada vesz részt a felnőttoktatásban, a nők 29%-a, az inaktív rétegnél még nagyobb a különbség: férfiak 40%-a, a nőknek mindössze 16%-a tanul formális vagy nem formális úton. (Csernyák 2004, 28)

4. táblázat A felnőttoktatásban és felnőttképzésben történő részvételt befolyásoló tényezők nemenként, százalék, N=1416

	összesen	férfi	nő
Munkavállalási esélyek növelése***	64,5	56,0	68,4
Szükséges anyagi ráfordítás mértéke*	51,2	47,2	53,0
Szakmai fejlődés lehetőségei	50,6	49,1	51,3
Szükséges időráfordítás mértéke	32,3	34,6	31,2
Új ismeretek megszerzésének lehetősége**	23,2	18,8	25,1
Szakmai kapcsolatok létesítése**	21,5	17,4	23,3
N	1416	436	980

*p=0,04 **p=0,01 ***p=0,000

Az előző kérdés fiktív helyzetre vonatkozott, a 4. táblázatban szemléltetett adatok viszont azt a kérdést feszegetik, hogy mi befolyásolja a hallgatók felnőttoktatásban való részvételét. A tanulmány elején, a felsőfokú tanuláshoz vezető motívumsorban azt láttuk, hogy a belső motiváció (tudás gyarapítása) megelőzi a munkaerő-piaci megfontolásokat. Kitekintve a munka világára megfordul a sorrend a hallgatók elgondolásában, és a primer motívumok (szakmai fejlődés lehetősége, új ismeretek megszerzésének lehetősége) háttérbe szorulnak a felnőtt tanulói perspektívában.

A felnőttkori tanulásba történő befektetések feltételeinek mértéke a férfiak és nők között eltérő, szinte minden esetben a nők felülreprezentáltak. A legszembetűnőbb különbség a munkavállalási esélyek növelése esetében mutatkozik (68% vs. 56%). Az előzőekben feszegetett női tanulási attitűd kiegészül azzal az információval, hogy ha a megtérülés biztosnak ígérkezik (könnyebb elhelyezkedés, kedvezőbb pozíció reménye), illetve nem csupán kényszerítő megoldásként áll fenn (értsd. munkanélküliként), akkor a tanulási beruházás nagyobb valószínűséggel következik be.

A férfiak tanuláshoz való viszonya inkább kiegyensúlyozottnak mondható, kevésbé teszi függővé a beruházás mértékétől vagy a megtérülés módjától. Érdekes eredmény, hogy a tanulás alatt végbemenő szakmai kapcsolatok nem számukra

fontosabbak. Korábbi kutatások szerint a férfiak preferálják a professzionális ismeretségeket, és a felnőttkori tanulás egyik fontos hozadékaként jelenik meg. (Albert-Nagy 1999) Felnőtt hallgatók vizsgálatokor is lényeges szegmensként jelent meg a felsőoktatási térben kialakított szakmai kapcsolat a férfiak esetében, még a nők inkább társasági-baráti ismeretségeket kötettek és tartottak fent. (Engler 2012) Az eredmények szerint a férfiak nemcsak a kapcsolathálóval, hanem az idejükkel is szűkösebben bánnak. Korábban láttuk, hogy a felsőfokú tanulmányaikra fordított tényleges, fizikai idő, és a minőségi idő (eredményeik alapján) kevesebb, mint nőtársaiké. A felnőttkori tanulás elkezdésében is valamennyivel jobban dominál a ráfordított idő mennyisége.

Összegzés

A tanulmányban az élethosszig tartó tanuláshoz való viszonyulást próbáltuk feltérképezni az egyetemista és főiskolás hallgatók körében. Három pillanatot ragadtunk meg a tanulmányi pályájukon: a középiskolából felsőoktatásba való átlépést, a felsőfokú tanulmányokat és a tanulmányi jövőterveket. Az eredmények alapján elmondható, hogy az erős primer motivációval érkező hallgatók professzionálódásuk során vesztenek a klasszikus akadémiai tudás iránti vágyból, és tudásigényük munkaerőpiac-orientálttá válik.

Az empirikus adatok vizsgálata során eltérő nemi tanulási stratégiára lettünk figyelmesek. A nőket folyamatosan magasabb primer motiváció jellemezte, a felsőfokú tanulmányaikba történő mennyiségi és minőségi befektetés tetten érhető: magasabb óraszámban látogatott előadások, több felkészülési idő, megfelelő órai teljesítmény, feladatok gondos elkészítése, több sikeres vizsga. Ezzel szemben a férfiak kevésbé tűnnek motivátnak és céltudatosnak, a felsőoktatásban eltöltött évek alatt figyelmüket kevésbé fókuszálják erősen a tanulásra. A kisebb befektetés ellenére azonban nagyobb megtérülést várnak el – konkrétan a felsőfokú tanulmányoktól – , mivel magasabb jövedelmet és presztízst remélnék.

A tanulmányi út meghosszabbodását, a felnőttoktatásban való részvételt tekintve azonban alábbhagy a nők motiváltsága. A tanulás megkezdését számos feltételtől teszik függővé, és a befektetések mindegyike (idő, pénz stb.) meghatározóbb lesz a férfiakénál. A belső motivációk ebben az esetben is erősebbek a nőknél (szakmai fejlődés, új ismeretek elsajátítása), azonban tanulási döntési stratégiájuk összetettebb, még kivételes helyzet esetén is (munkanélküliség). A hipotézisünk tehát részben igazolódott, a nők tanulási attitűdje kedvezőbb a felsőfokú tanulmányok alatt, de az élethosszig tartó tanulásra előrevetítve a tanulási hajlandóság csökkenni látszik. A férfiak tanulási hajlandósága alulmarad az egyetemi és főiskolai évek során, ugyanakkor kevésbé hozamorientáltak a későbbi tanulási befektetéseket tekintve.

Hivatkozott irodalom

Albert Fruzsina – Nagy Beáta (1999). A bizalmas kapcsolatokról. In: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): *Monitor 1999*. Budapest, TÁRKI. 218-230. p.

Boudon, Raymond (1998). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit: *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. 406-417. p.

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood. 241-258. p.

Csernyák Mariann – Janák Katalin – Zaláné Olbrich Anikó (2004). *Az élethosszig tartó tanulás*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Engler Ágnes (2012). Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben. *Felsőoktatási Műhely* 5. évf. 1sz. 95-106. p.

Fényes Hajnalka (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban: a nők hátrányainak felszámolása?* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Galasi Péter (2000). *Női-férfi kereseti különbségek Magyarországon 1986-1996*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.

Heuser, B. L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, vol. 37. no. 3. 293-303. p.

De Graaf, M. Paul (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, vol. 59. no. 4. 237-246. p.

DiMaggio, J. Paul (1998). A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A struktúrákban való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert Péter (szerk.): *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 198-200. p.

Kulich, Jindra (1987). The university and adult education: the newest role and responsibility of higher education.. In: Leirman, Walter – Kulich, Jindra (eds). *Adult education and the challenges of the 1990s*. London-New York-Sedney: Croom Helm. 170-190. p.

Leathwood, Carole (2006). Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, vol. 52. no. 4. 611-633. p.

Nagy Beáta (2001). *Női menedzserek*. Budapest, Aula Kiadó.

Nagy Gyula (2000). *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.

Oglesby, L. Katherine – Krajnc, Ana – Mbilinyi, Marjorie. (1989). Adult education for women. In: Titmus, C.J. (ed.) *Lifelong education for adults*. Oxford, Pergamon Press. 322-335. p.

Pusztai Gabriella (2004). *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat.

Dokumentumok

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2011. (2011). Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities,

Key data on education in Europe 2012. (2012). Brussels, European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

A Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels, Commission of the European Communities.

TANULMÁNYI PÁLYAFUTÁS A MAGÁNÉLETI TERVEK TÜKRÉBEN

Az európai társadalmakat általában jellemző demográfiai válság egyik okozója a fiatalok családalapításának időbeli kitolódása. A fiatalok halasztó magatartása összefüggésben van a tanulóévek meghosszabbodásával, ami a hagyományos életút differenciálódásának egyik szegmense. A felsőfokú intézmények hallgatói annak a fiatal felnőtt korosztálynak tagjai, akik családalapítás szempontjából ideális életkorban vannak.

A tanulmány az érintett fiatalok vizsgálata alapján arra keresi a választ, vajon az egyetemeken és főiskolákon tanuló férfiak és nők hogyan gondolkodnak privát jövőjükéről, illetve hogyan egyeztetik azt össze karriertervükkel. További kérdésünk, vajon a nemi szerepek átstrukturálódásának szükségszerű velejárója-e a tradicionális családmodell elvi megkérdőjelezése, a karrier prioritásának biztosítása a felnövekvő értelmiségi generáció jövőterveiben.

A vázolt problémakör feltárásában első megközelítésben a 18-24 éves korosztályba tartozó fiatalokra fókuszáltunk, az eredmények birtokában a karrier- és magánéleti terveiket már részben beteljesítő, idősebb hallgatók vizsgálata nyújt majd teljes képet a kutatási kérdések megválaszolásához.¹

Az egyetemek és főiskolák hallgatóinak jövőirányultsága

A felsőoktatásban tanuló fiatalok jövőképét elsősorban a szakmai tervek szemszögéből szokás szemrevételezni. A felsőoktatás résztvevőinek vizsgálata nélkülözhetetlen a tanulmányi időszakra vonatkozó jellemzők szempontjából, ilyen például a tanulói stratégiák (Severiens– Ten Dam 1998), motivációk felmérése (Veroszta 2009), illetve a kimeneti oldalon lényeges információkat nyújt a munkaerő-piaci elhelyezkedés (Garai et al 2010).

Az országos felmérések mellett a tanulmányban bemutatott kutatást érintő régióban (az ún. „Partiumban”) számos hallgatói vizsgálat zajlott, a teljesség igénye nélkül néhány kutatási elemzés témaköre: regionalitás és tanulás (Kozma 2010), hallgatói közösségek (Pusztai 2011), hallgatók kulturális fogyasztása (Németh 2009), olvasási szokások (Kóródi 2005), hallgatók időfelhasználása (Bocsi 2008) és szabadidős tevékenysége (Bacsikai 2006), internetezési szokások (Molnár 2010), a felsőoktatásban tanulók gender szempontú (Leathwood 2006, Fényes 2009) és demográfiai vizsgálata (Engler 2006).

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Jelen tanulmányban olyan új megközelítést alkalmazunk, amelynek során a hallgatók felsőfokú tanulmányait magában foglaló karrierútját a fiatalok magánéleti terveinek fényében elemezzük. A hallgatók házassági és gyermekvállalási terveit vesszük alapul, illetve ezeknek a magánéleti eseményeknek prognosztizálását a jövőtervek között. Érdeklődésünk középpontjában a tanulói eredményesség, a hallgatói habitus, a tanulási aspiráció áll a családalapítási hajlandóság függvényében, mivel feltételezzük, hogy a szakmai karrierútba investált erőforrásokat nagyban befolyásolja magánéleti jövőtervek jellege és időzítése.

A felsorolt szempontok egybecsengenek a Vermunt-féle (1996) tanulási stílusok három „állomásával”, úgyismint a tanulás célja (orientáció), a tanulás fenntartása (reguláció) és a tanulói úton való áthaladás (processzió). További feltevésünk, hogy a férfi és női hallgatók eltérően gondolkodnak a jövő mindkét szegmenséről, hiszen a nők tudatában vannak a magánéleti eseményekből (ti. gyermekvállalás) eredő szakmai karriertörésnek.

A fiatalok életpályájában dominancia-eltolódás érzékelhető. A korábbi lineális életutat (tanulás, családalapítás, munkavállalás) felváltotta az összetettebb, párhuzamos szakaszokat tartalmazó életút (Wyn-Dwyer 2006). A „meghosszabodott fiatakorúságnak” vagy „koraérett fiatalságnak” nevezett új életút mintázatok az elmúlt évtizedekben lezajlott gazdasági, társadalmi folyamatok következménye. (Rossi 2009)

A posztadoleszcencia jelensége magában foglalja a szülői házról való leválás elmaradását, ahol megkülönböztetjük a jogi értelemben vett leválást, a közös fedél alóli leválást, anyagi és pénzügyi területen végbemenő leválást, az önálló döntéshozatal és az öntudatosulás létrejöttét. (Vaskovics 2000) A leválás elmaradásával együtt jár (vagy éppen annak okozója) a mi szempontunkból fontos tanulási szakasz kitolódása. Témánk szempontjából szintén releváns a saját család alapításának időbeli kitolódása, amely szintén egy leválási dimenzió lehet megvalósulása esetén (Máder 2009).

A nők esetében, a társadalmi nemi szerepükből adódóan, a kettő (ti. tanulás és családalapítás kezdetének elhúzódása) még inkább összefügg, hiszen az évekig tartó képzési szakaszt követően a szakmai gyakorlatszerzés (és a biztonságos munkaerőpiac-elhagyás megalapozása) meghatározó mértékben, akár évtizedben mérhetően tolják ki a családalapítás fázisát. A gazdaságilag aktív népesség körében a fiatal felnőttek korcsoportjaiban jól kimutatható ez a változás, mivel a magasabb aktivitási ráta áthelyeződött a 25-29 éves korosztályra, még korábban (kilencvenes évek eleje) a huszonévesek gazdasági aktivitása volt alacsonyabb a korábbi gyermekvállalás miatt (Nagy 2000). A hallgatók vizsgálata során mindezeket figyelembe véve tekintettel leszünk az adatok elemzése során a válaszadók nemi hovatartozására.

A fiatalok magánéleti tervei

A továbbiakban bemutatott elemzések és eredmények a TERD kutatás adatbázisának felhasználásával készült.¹ A kutatásba bevont nappali tagozatos alapképzésben tanuló hallgatók száma 1361, a minta karokra és intézményekre reprezentatív.² A kérdőív számos területet vizsgált, például a hallgatók tanulmányi előremenetelét, kulturális magatartását, szabadidő eltöltését, munkaattitűdjét, és egy kisebb kérdésblokkban a magánéleti tervekre (konkrétan a házassági és gyermekvállalási elképzelésekre) vonatkozó elgondolást.

A magyar társadalomban végzett kutatások egyöntetűen kimutatják, hogy nemzetünk családcentrikus, a családot, a gyermeket értéknek tartja (ld. többek között Pongrácz-Spéder 2002, Blaskó 2006). A felsőoktatásban tanuló fiatalok hasonló gondolkodását az 1. táblázat szemlélteti. A nagymintás felmérésben elenyésző azoknak a fiataloknak a száma, akik egyáltalán nem szeretnének házasságot kötni. Ez az eredmény figyelemre méltó az alternatív párkapcsolati formákat egyébként előnyben részesítő fiatal felnőttek esetében. Sőt, a gyermekvállalás egyik feltételének is magas arányban (35-38%) jelölték meg a tradicionális párkapcsolatot. A fiatal értelmiségiek számára tehát nemcsak „egy papírt” jelent a hivatalos ceremónia, hanem biztonságot és stabilitást nyújt a közös élethez.

Szintén meglepően magas azoknak a hallgatóknak az aránya – férfiaknál és nőknél egyaránt 10% –, akik az államvizsga után azonnal kívánnak házasodni. Valószínűleg ezek a fiatalok viszonylag biztos párkapcsolattal rendelkeznek (vagy a közeljövőben realizálják ennek bekövetkeztét), és abszolválás után hivatalossá kívánják azt tenni. Láthatóan magas viszont azok száma, akik kizárólag a megfelelő partnerre várnak (25-30%), ami egyedüli akadály a esküvőnek. A válaszadók többsége a munkavégzéshez köti a családalapítást. Elsősorban egzisztenciális okokat sejtethetünk emögött: a felmérések alapján elmondható, hogy a családalapítás feltételeként a saját lakást és biztos munkahelyet jelölik meg a fiatalok (ld. pl. az Ifjúság 2000 kutatást). Vizsgálatunkban az első gyermek megérkezéséhez a biztos jövedelem rendelkezésre állása tűnik a legfontosabbnak (62-67%), a saját lakás megléte a fiatalok harmadának, különösen a nőknek elengedhetetlen feltétel.

¹ A kutatás címe: The Impact of Tertiary Education on Regional Development (OTKA T-69160), 2008. A kutatás vezetője: Prof.Dr. Kozma Tamás és Dr. habil Pusztai Gabriella.

² A kutatásban résztvevő felsőoktatási intézmények a következők: Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanárképző Főiskola (Debrecen), Nyíregyházi Főiskola, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola (Beregszász), Partium Keresztény Egyetem (Nagyvárad), Nagyvárad Állami Egyetem (Nagyvárad), és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozata (Szatmárnémeti).

1. táblázat A hallgatók családalapításra vonatkozó jövőtervei nemek szerint, százalék (N=1339)

	Az események időzítése	Férfi hallgatók	Női hallgatók
Házasságra vonatkozó tervek	egyáltalán nem akar házasodni	3,7	4,4
	államvizsga után azonnal	10,5	10,3
	néhány év munka után	41,2	41,8
	karrierépítés után*	20,5	15
	egy bizonyos kor elérése	6,8	5,3
	megfelelő partner megtalálása	25,1	29,7
Gyermekvállalásra vonatkozó tervek	házasságkötés	35,4	38
	megfelelő partner megtalálása	43,6	44,1
	biztos jövedelem	62,7	67,8
	saját lakás**	29,2	37,3
	szakmai karrier	8,2	10,9
	egy bizonyos kor elérése***	4	10,2
N		399	940

* 0,02 **0,007 ***0,000

A nők számolnak továbbá az életkori sajátosságokkal, amely a házasságkötés időpontjában nem, de – értelemszerűen – a gyermekvállalásban behatároló tényező. Az „egy bizonyos kor elérése” első megközelítésben a gyermek megszületésének késleltetését sugallja. Elgondolásunk szerint a szignifikáns különbség (az elsősorban biológiai determináltságból fakadó) nemi szerepekre vezethető vissza, azaz a nők terveikben nem a végsőig történő kitolódásra apellálnak, hanem az ideálisnak vélt életkor elérésével kezdik meg a reprodukciót. Ezt összefüggésbe hozzák a szakmai életpályájukkal, de nem a karrierépítés előtérbe helyezésével. Látjuk, hogy a nők számára a karrier nem jelentős befolyásoló tényező a magánéleti tervezésben.

A munkaerőpiacon eltöltött időszak vélhetően más szempontból kap hangsúlyt, mégpedig az egzisztencia megalapozása, gyakorlat szerzése és a gyermekszülés céljából történő biztos munkaerő-piac elhagyás miatt. Egy öt évvel korábban készült felmérésben (Engler-Bocsi 2005) a nemek közötti eltérés sokkal erőteljesebb volt, mivel a férfiak a nőkhöz képest háromszor annyian választották a karrier fontosságát, még itt kisebb az eltérés. A nemek jövőterveinek közeledését látjuk a házasság időbeli tervezésében, ahol

szintén meghatározóbb volt a különbség, mivel a női hallgatók sokkal korábban terveztek házasságot.

A magánéleti és a szakmai jövőtervek összefüggése

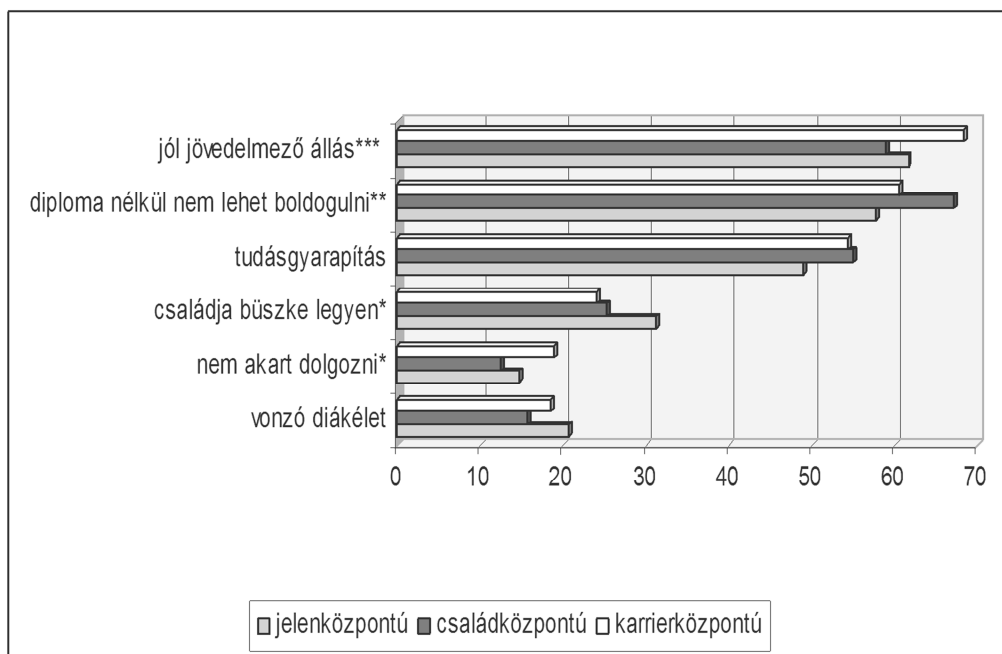
A családalapításra és magánéleti tervekre vonatkozó változók bevonásával klaszteranalízis során három különböző alminta jött létre, amelyeket a domináns jövőorientáció alapján neveztünk el. A családcentrikusak esetében (a minta 40%-a) a családalapítás élvez prioritást, a karriercentrikusak (21%) a szakmai utat építik ki először, még a jelencentrikusak (39%) olyan bizonytalanak tűnő csoport, amelynek tagjai nem foglalkoznak a jövő tervezésével. Korrelációt a klaszterek esetében a nem, a kar, a szülők végzettségével és gazdasági aktivitásával, valamint a vallásossággal tapasztaltunk. A nők 46%-a családcentrikus, 33%-a jelenközpontú, a férfiaknál a jelenközpontúság dominál (50%), a másik két klaszterben egyenlő arányban vesznek részt. Szintén erős szignifikáns különbség jellemzi a kari megoszlást, a határon túli fiatalok leginkább tradicionális gondolkodásúak, 60-80%-ban családközpontúak.

A szülők iskolázottságának és gazdasági aktivitásának emelkedésével növekszik a hallgatók bekerülésének esélye a karriercentrikusak csoportjába. A vallásosság éppen ellentétesen hat, a rendszeres templomba járók nagy valószínűséggel a családcentrikusak közé tartoznak, még a vallásukat nem gyakorlók vagy nem vallásosak inkább a karrier irányába mozdulnak.

A hallgatók eredményességét a tanulmányi teljesítményük mellett egyéb mutatókkal is vizsgáljuk, figyelembe vesszük azokat a tényezőket, amelyek jelzésértékűeknek bizonyulnak a tanulási attitűdök kapcsán. Ilyen mutató a felsőfokú tanulmányok megkezdésének indoka, amely a szakmai karrier kiindulópontján meglévő motivációs készletről árulkodik. Az 1. ábrán látható, hogy a hallgatók számára döntően a munka világából érkező, külső motívumok domináltak az érettségit követő tanulmányi döntésekben. Erős szignifikáns összefüggés mutatja, hogy a diploma kedvező munkaerő-piaci konvertálását a karrierközpontúak remélték a legnagyobb mértékben, a legkevésbé a családközpontú fiatalokat ösztönözte. Ez utóbbi csoport sokkal inkább kredencialista személelettel bírt, úgy érzékelve, hogy a munkaerő-piaci beilleszkedéshez ez szükséges.

A két klaszterbe tartozók indítéka tehát már a felsőfokú oktatásba történő belépéskor elkülönül: a karrierszemléletűek a felsőfokon megszerzett tudás anyagi, gazdasági előnyeit predesztinálták, még a családközpontúak a társadalmi mobilitás lehetőségét, esetleg a társadalmi elvárást érzékelték.

1. ábra A felsőfokú továbbtanulás okai, százalék (N=1355)



* 0,02-0,04 **0,007 ***0,000

Érdekes eredmény, hogy a fizetett munkavállalás késleltetését éppen a karrierközponjúak jelölték be legnagyobb arányban a tanulás megkezdésének okaként. Amennyiben feltételezzük, hogy ez nem „munkakerülés”, lustaság, vagy céltalanságból fakadó parkoltatási szándék, akkor tudatos karrierszemléletet gyaníthatunk: megfelelő tudás megszerzésében látják biztosítottnak a jól jövedelmező munkavégzést. Ezt a vélekedést alátámasztja, hogy leginkább az ide tartozó tanulók bizonyultak aktívnak a középiskolai évek alatt: szignifikánsan nagyobb arányban kapcsolódtak be tudományos körök munkájába, vettek részt tanulmányi versenyeken, ők jártak nagy számban felvételi előkészítőre.

A csoportok közül a jelenközponjúak továbbtanulási ösztönzőereje kapcsolódik legerősebben a családi háttérhez. Emögött valószínűleg a család társadalmi státuszának megőrzése vagy előmozdítása rejlik, de jól kifejezi a klaszter jellemzőjét, a döntés jelenében résztvevő egyének és vélemények dominanciáját. (Ezt erősíti az a tény is, hogy számukra a diákélet fenntarthatósága, a munkába lépés kitolása is lényeges momentum.) Az egyetlen felkínált belső motívumot, a tudás gyarapítását a hallgatók mintegy fele jelölte meg, a klaszterek között jelentős eltérést ebben nem tapasztaltunk

(családközpontúak és a karrierközpontúak 54-55%-a, a jelenközpontúak 49%-a). A hallgatók tudásgyarapódásának egyik mutatója a félévi tanulmányi átlag. A megkeresés idején felvett adatok alapján elmondható, hogy a klaszterek között nincs számottevő különbség: a magyarországi intézményekben tanulók közül a jelencentrikusak átlaga 3,7, a családközpontúaké 3,9, a karriert előtérbe helyezőkénél 3,8. A határon túl tanulóknál a sorrend: 7,4 – 7,3 – 7,8, ahol a családot központba helyezők eredményessége inkább kimagaslik, mint határon belül.

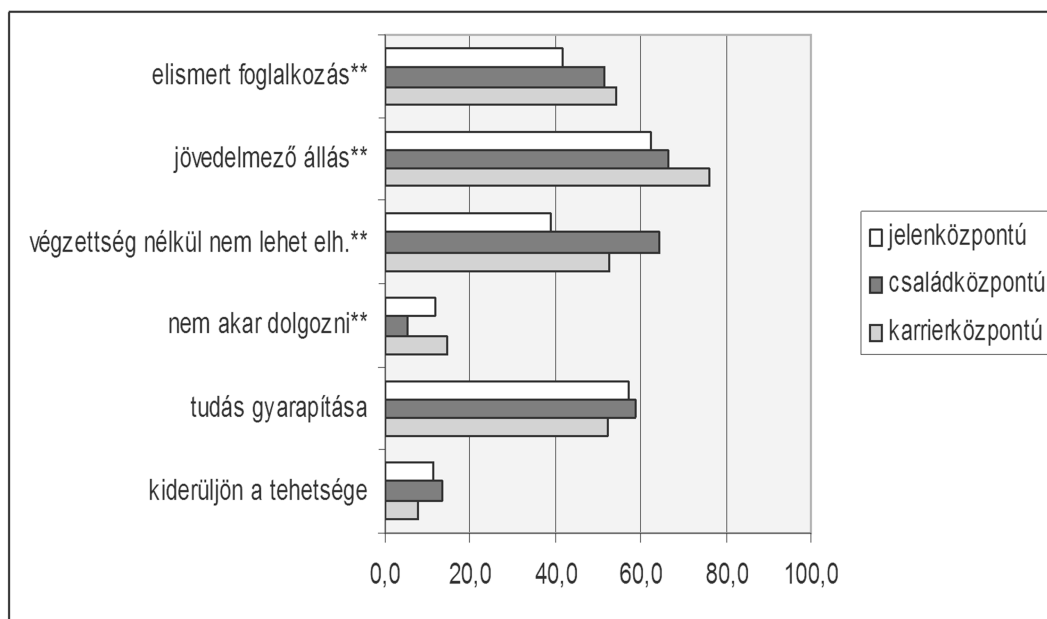
A felsőoktatásban eltöltött évek alatt végzett „önkéntes” tudásgyarapítás egyik módja a szakkollégiumi tagság, amely leginkább a karrierközpontúakat jellemzi (17%, szemben a másik két csoport 12%-ával). Az említett klaszter tagjai más tudományos területen is kiemelkedő munkát végeznek: hazai és külföldi konferenciákon szignifikánsan magasabb arányban vesznek részt, mint társaik (részvételük 30% körüli, a családközpontúaknál mintegy 20%, a jelenközpontúaknál ez alatt). Mindez nemcsak a megvalósult, hanem a tervezett munkásra is igaz, hiszen a tudományos tevékenységet még nem végzett karriert előtérbe állítók jóval magasabb arányban szeretnék ezt megtenni (nemzetközi konferenciára harmaduk menne, a másik két csoportnál csupán 4-5%). A karrierközpontúak jeleskednek a TDK dolgozatok írásában, tudományos ösztöndíjak birtoklásában, aktívak a publikálásban és a demonstrátori pozíciókban. A másik két csoport tőlük elmaradva, hasonló arányban végzi ezeket a – tanulmányi feltételekhez nem kötött – feladatokat.

Úgy tűnik, a karrierépítők tudományos aktivitása határozott célokat takar, mivel a diploma megszerzése után legtöbben folytatni kívánják tanulmányaikat. Ebbe a klaszterbe tartozó hallgatók 56%-a mindenképp másoddiploma megszerzésére törekszik, vagy egyéb módon folytatja a tanulást, mindössze egytizedük biztos a végzést követő munkába állásban. A továbbtanulási tervekben leginkább a jelenközpontúak tűnnek bizonytalanok, negyven százalékuk még nem tudja, mit tesz a diploma birtokában. A biztosan továbbtanulók aránya azonban sokkal magasabb, mint a munkába igyekvőké (47%-12,8%). Hasonló a helyzet családközpontúaknál, ahol azonban a többi csoporthoz képest magasnak mondható azok aránya, akik a végzés után biztosan munkát keresnek (15%); ez természetesen egybevág a klaszterbe tartozók korai családalapítási terveivel.

A diploma megszerzését követő tanulás indítéka mindhárom csoportnál elsődlegesen a kedvezőbb jövedelem, szignifikánsan nagy arányban a karrierközpontúaknál, közel 80%-uk választotta ezt az okot (2. ábra). Esetükben a korábban elmondottak jelennek meg a további motívumoknál is, mivel az anyagiakon kívül fontos számukra a minél későbbi munkába lépés, a társadalmi presztízs, viszont a belső indítékok (tudás, tehetség) háttérbe szorulnak. A primer motívumok a

családközpontúak számára lényegesek, de a diploma feltétlen birtoklása bír ismét kiugró mértékben jelentőséggel.

2. ábra A diplomaszerzést követő továbbtanulás oka a jövőtervek szerint, százalék



A jelenkőzpontúak indítéka nehezebben megragadható. Látható, hogy a többi csoporthoz képest magas a belső ösztönzés által vezéreltek aránya, de a munka elkerülése is cél. Jövőterveikhez közelebb kerülhetünk, ha megnézzük, mit tartanak fontosnak majdani állásukban. Meglepő módon a fontossági skála élén a jó hangulatú munkahely igénye áll, amely a másik két csoporthoz képest szignifikánsan magasabb értékkel bír, a második helyen a biztos állás végzett. Úgy látszik tehát, hogy a jelenkőzpontúak számára a munkavállalásban is az adott pillanatban fennálló körülmények fontosak.

A karrierorientáltak ideális munkahelye magas keresettel járó, biztos állás, ahol megfelelő az előrelépés és változatos a munkavégzés. Ezt külföldön is szívesen megkeresik, mivel közel harminc százalékuk hosszabb, 15%-uk rövidebb ideig készül más országban munkát vállalni. A családkőzpontúak számára a biztonság szintén lényeges, de az materiális jellemzők helyett olyan keresési feltételek dominálnak, mint a másokon való segítség, a társadalmi hasznosság, a sikerélmény. A családot előtérbe helyező hallgatók szignifikánsan magasabb arányban maradnak határainkon belül (sign.=0,001), harminc százalékuk tervezi a külföldi tapasztalatszerzést.

Összegzés

A hallgatók magánéleti terveit és szakmai pályafutását összehasonlító vizsgálatot három klaszter létrehozásával elemeztük, mivel a társadalmi nemek összevetésében nem találtunk jelentős eltéréseket. A klaszterek a demográfiai háttérváltozókkal erős összefüggést mutattak, így jól körülírhatókká váltak. A tanulmányi attitűdök és teljesítmény tekintetében lényeges eredményekre találtunk. A magánéleti terveket legmesszebb kitoló, férfi túlsúlyú karrierközpontúak számára fontos mérföldkönek tűnik a felsőoktatásban eltöltött időszak, hiszen következetesen készültek erre középfokú tanulmányaik során. Azt vártuk, hogy a karrierépítők korán megkezdik szakmai útjukat, annak érdekében, hogy minél több idő álljon rendelkezésre a tapasztalatszerzésre. Úgy tűnik viszont, hogy a karrierépítés számukra nem annyira munkaerő-piaci tapasztalatot jelent, hanem minél szélesebb körű kompetencia-készlet megszerzését a folytonos tanulás révén.

A jellemzően női hallgatók alkotta családközpontúak közepes mértékű igyekezetet mutattak a plusz tanulmányi terhek vállalásában, ami esetleg magyarázható magánéleti terveikkel: a többiekhez képest korábbi családalapítás feltétele a munkaerő-piaci részvétel (egzisztencia megteremtése és a biztonságosabb kiszakadás a munka világából), tehát a tudás elmélyítésére – vagy amint láttuk, a továbbtanulásra – kisebb hajlandóságot mutatnak. Külföldi tapasztalatszerzéssel sem nyújtják meg ezt az időszakot.

Esetükben többször láttuk, hogy a diploma megszerzése elsősorban azért kívánatos, mert a különböző elvárások ezt sugallják feléjük. Ebben a tekintetben hasonlóan gondolkodnak a jelenközpontúak, akik számára a közvetlen környezet és az adott élethelyzet kiemelten fontos. A továbbtanulással a családjukat szerették volna büszkévé tenni, a tanulmányok alatt a diákélet, a hallgatótársak jelentősége nagy, a jövő munkahely kapcsán is a jó kollegiális hangulatban reménykednek. Nagyobb horderejű döntésekben rendkívül bizonytalanok, esetleg közömbösek, így a családalapításban, a továbbtanulásban, a külföldi munkavállalásban. Mindezek alapján elmondható, hogy a privát jövőtervek és a szakmai életútra vonatkozó elképzelések szorosan összefüggnek egymással, illetve a társadalmi nemi szerepekkel.

A kutatási eredményeink szerint az egyetemeken és főiskolákon felnövekvő fiatal értelmiségi generáció összességében családcentrikusan gondolkodik. A megkérdezett hallgatók számára fontos a házasság és a gyermekvállalás, jövőterveikben inkább korábban, mint később kap helyet a családalapítás. Ahhoz, hogy a tervezett családalapítási események realizálódjanak, hogy a szakmai és magánéleti tervek ne oltsák ki egymást, nemcsak társadalmi szemléletváltás szükséges. A Népesedési Kerekasztal a felsőoktatás számára olyan intézkedéseket fogalmaz meg, amelyek az egyetemi és

főiskolai évek alatt családot alapító hallgatókat segítik, mint például a rugalmas tanulmányi rendszer kialakítása, lakhatás és gyermekfelügyelet megoldása a campuson, szociális juttatások, tanulmányi kedvezmények biztosítása (Kopp 2010). A felsőoktatás ezirányú megújítására tett javaslatok megvalósulása, valamint a fokozatos társadalmi szemléletváltás esetén egyéni és kollektív szinten is kedvező irányban mozdulhat el a jövőbe történő „demográfiai befektetés”.

Hivatkozott irodalom

Bacsikai Katinka (2006). A szabadidő eltöltésének formái a régió hallgatóinak körében. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.

Blaskó Zsuzsa (2006). *Nők és férfiak – keresőmunka, házimunka. A család tematikájú ISSP 2002-es adatfelvétel elemzése*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.

Bocsi Veronika (2008). A gazdasági és a kulturális tőke hatása a hallgatói időfelhasználásra. *Iskolakultúra*, 17. évf. 11-12. sz. 118-128. p.

Engler Ágnes (2006). Potenciális demográfiai tartalékok. Fiatalok családalapítási tervei. In: Juhász Erika (szerk.). *Régió és oktatás*. Debrecen, CHERD. 317-325. p.

Engler Ágnes – Bocsi Vera (2005). Felsőfokú képzésben résztvevők családtervezési attitűdjei. In: Pusztai Gabriella (szerk.). *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, CHERD, 183-190. p.

Fényes Hajnalka (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia* 109. évf. 1. szám. 77-101. p.

Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.) (2010). *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Kopp Mária (2010). A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 4. sz. 243-254. p.

Kóródi Márta (2005). A hallgatók olvasási szokásai. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás. Európai dimenziók*. Debrecen, CHERD.

Kozma Tamás (2010). Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás: a Partium esete. *Felsőoktatási Műhely* 4. évf. 1. sz. 99-106. p.

Leathwood, Carole (2006). Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, vol. 52. no. 4. 611-633. p.

Máder Miklós Péter (2009). A szülőktől való elszakadási dimenziók mentén létrejött alcsoportok. *Új Ifjúsági Szemle* 4.sz. 109-114. p.

Molnár Balázs (2010). Hallgatói netgeneráció. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen, CHERD. 141-147. p.

Nagy Gyula (2000). *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.

Németh Nóra Veronika (2009). Művelődés és szórakozás? Alapképzéses hallgatók kultúra-fogyasztási szokásai egy határmenti régióban. In: Forray Katalin - Juhász Erika (szerk.): *Nonformális - informális - autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem. 312-319. p.

Pongrácz Tiborné – Spéder Zsolt (szerk.) (2002). *Népesség – értékek – vélemények*. Budapest, KSH – NKI.

Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Severiens, Sabine – Ten Dam, Geert (1998). Gender and Learning: Comparating Two Theories. *Higher Education*, vol. 35. no. 3. 329-350. p.

Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002). *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológia elmélete. *Szociológiai Szemle*, 10. évf. 4. sz. 3-20. p.

Veroszta Zsuzsanna (2009). A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. Diplomás Pályakövetés 2009 hallgatói véleményfelmérésének eredményei alapján. *Felsőoktatási Műhely* 3. évf. 3. sz. 27-60. p.

Vermunt, D. Jan (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* vol. 31. no. 1. 25-50. p.

Wyn, Johanna – Dwyer, Peter (2006). Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetetének kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere. 249-269. p.

DILEMMÁK FELSŐFOKON – HALLGATÓK CSALÁDALAPÍTÁSI TERVEI

Hazánkban az elmúlt évtizedekben megállíthatatlannak tűnő népességfogyásnak lehetünk tanúi. A hanyatló házassági kedv, a válások magas aránya, a csökkenő születésszám nem magyar sajátosság, hiszen romló népesedési mutatókkal rendelkezik Európa legtöbb országa. Ugyanakkor a magyar népességről egyedülállóan elmondható, hogy a kedvezőtlen demográfiai folyamatok ellenére változatlanul családközpontú gondolkodású, a különböző felmérések egyhangúan mutatják a család prioritását, a gyermekvállalás iránti pozitív beállítódást, a tervezett gyermekek magas számát. A magánéleti tervek megvalósulása azonban másképpen alakul, az okok között különböző gazdasági és társadalmi vonatkozás sorolható fel, jelen tanulmányban az oktatás világra figyelünk.

A megváltozott demográfiai magatartás mögött rejlő mechanizmus egyik gyakran említett mozgatórugója a fiatalok tanulmányi idejének kitolódása. Az iskolapadban eltöltött évek, majd a pályakezdés, a tanultak munkaerő-piaci kamatoztatása időben természetesen kitolják a családalapítást. A nők esetében különösen nehéz a szakmai és a családtervezési jövőkép összeegyeztetése, pedig történetileg ennek a problémának nem nyúlik vissza messzire a gyökere: az elmúlt század elején kaptak jogosultságot diploma vagy érettségi megszerzésére, és csak 1945-ben nyílt meg minden fakultás a női hallgatók előtt.

A korábban húszas évek első felére jellemző családalapítás a húszas évek végére, a harmincas évek elejére tolódott. Fontos kérdés, hogy a korábban ideálisnak vélt évtizedben jelenleg tanulmányokat folytató fiatalok hogyan gondolkodnak jövőjükéről. Vajon a családközpontú gondolkodás esetükben is kimutatható? Hogyan alakul a jövőképük a karriertervek és a magánéleti tervek összeegyeztetésében? A tanulmányokat folytató fiatalok közül a felsőfokú intézmények hallgatóira fókuszálunk. Esetükben számolhatunk ugyanis olyan tanulási beruházásokkal, amelyek erőteljesen hatnak a családtervezés elhalasztására: a képzés ideje hosszútávú, a munkaerőpiacon pedig várhatóan minél korábban kamatoztatni kívánják tudásukat, ami a karrierút folyamatosságát feltétezi.¹

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Népesedési folyamatok a statisztikák tükrében

Magyarország természetes népmozgalmi adatait szemléleti az 1. ábra. Az 1950-es évek, valamint az 1970-es évek közepén kiugró magas értékek az ún. „baby boom” időszakot jelölik, amikor az abortusztörvényről ismert Ratkó-korszak „gyermekai”, majd két évtizeddel később azok gyermekei születtek meg. A demográfusok várakozása az 1990-es évekre irányult, remélve az élveszületési görbék ismételt felfutását. A hetvenes évek elején-közepén született nagyobb számú korcsoport azonban lassan kilép a szülőképes korból anélkül, hogy a korábbiakhoz hasonló nyomot hagyott volna a korfán.

1. ábra Természetes népmozgalmi adatok 1950 és 2013 között



Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés

A kedvezőtlen demográfiai folyamatokhoz nem csak a születések számának csökkenése járul hozzá, hanem többek között a házasságkötések számának visszaesése és a válások számának emelkedése is. (2. ábra) Már az 1990-es évek előtt mérséklődött a házassági hajlandóság, ugyanakkor különböző felmérések tanulsága szerint a házasság megítélése pozitív: a megkérdezettek többsége azt állítja, hogy a házasság intézményére szükség van. (vö. többek között Pongrácz-Spéder 2002, Spéder 2004, Pongrácz-S.Molnár 2000)

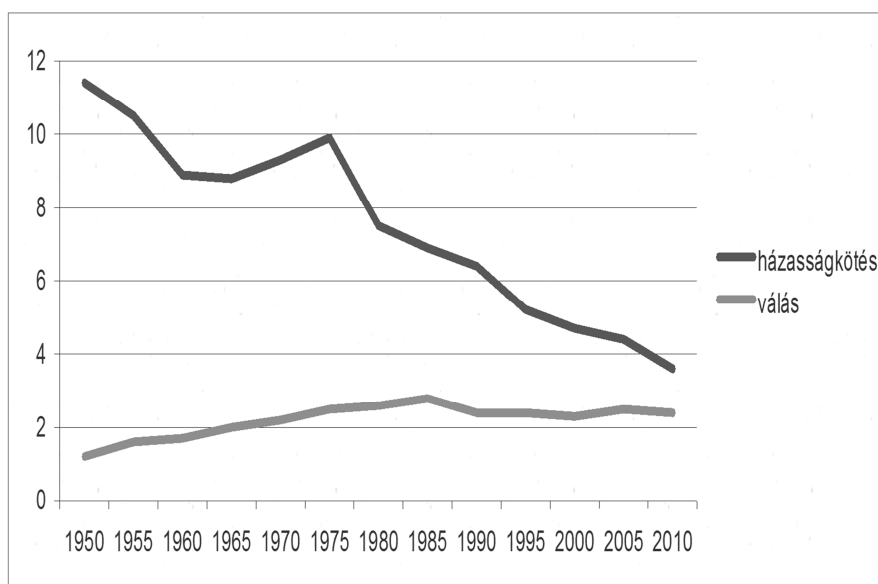
A népmozgalmi adatok szerint az 1950-es években évente 100 ezren kötöttek házasságot, a nyolcvanas években 80 ezer körüli volt ez a szám, a kilencvenes évek közepén 50 ezer alá csökkent, 2010-es évek elején 35 ezren álltak anyakönyvezető elé.

Ígéretes számadatokat mutat a 2013-as év, amikor enyhe növekedés volt tapasztalható a megkötött házasságok számában. A házasságra lépők átlagos életkora jelentősen megnövekedett 1990 óta, a nők esetében 22 évről 28 évre, a férfiaknál 25 éves korról 31 évre.

A válások számának nagyarányú emelkedésére utal, hogy még az ötvenes években 10-15 ezer házasság bomlott fel évente, a hetvenes évekre ez megduplázódott, az ezredfordulót követően 24 ezer környékén mozog. A válás többgenerációs problémát indukálhat, hiszen leginkább a gyermekeket viseli meg, a traumát felnőttkorukig hordozzák. Erre utal, hogy a válás valószínűségét növeli, ha a felek szülei is elváltak, de a szülei válását átélők között jóval nagyobb a házasság iránti bizalom is. (Földházi 2009)

A házasság mellett az alternatív együttélési formák – együttélés, távkapcsolat, látogató partnerkapcsolat (Pongráczné 2009) – , különösen a fiatal korosztályokban. Kutatási adatok szerint stabilitásuk kedvezőtlenebb a házasságoknál, és kevesebb gyermek születik ezekből az együttélési formákból. (Kamarás 2001) A tudatosan vállalt egyedüllet hazánkban kismértékű, a szingliséghez kapcsolt sztereotípiák azonban ellentmondanak a szingliség megélésével az egyedülállók között végzett vizsgálatok alapján. (Utasi 2004)

2. ábra Ezer lakosra jutó házasságkötések és válások száma 1950 és 2013 között



Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés

A lakosság körében magas a stabil párkapcsolatra vágyók aránya, mégis fokozott mértékű az együttélési formák bomlékonysága; a házasság kedvező megítélése ellenére magas a válások aránya – hasonló ambivalencia feszül a gyermekvállalás területén. A kívánt gyermekszám igen magas (100 lakosra vetítve átlagosan 200 feletti a különböző vizsgálatokban), bőségesen elég lenne ahhoz, hogy a nemzet reprodukciója megvalósuljon. A megszületett gyermekek száma ettől jelentősen elmarad, a teljes termékenységi mutató 1,3. A kívánt és a realizálódott gyermekszám közötti különbség az iskolai végzettség emelkedésével növekszik, tehát minél magasabban képzett valaki, annál kevésbé tudja megvalósítani a családalapításra vonatkozó terveit. Ez különösen igaz a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők esetében. (Kopp 2010a)

Sejthetjük, hogy a kívánt és a végül megszületett gyermekek száma között fennálló űrt olyan dilemmák töltik ki, amelyekkel a fiataloknak és a fiatal családoknak szükségszerű szembenézni, s amelyeket nagyjából a tanulás, a munka és a családi szerepek köré lehet csoportosítani (ld. Erről többek között Frey 2001, Blaskó 2005, Koncz 2006, Engler 2011).

Korábban ezek az életesemények – oktatásban való részvétel, pályaválasztás és családalapítás, munkavégzés és családi feladatok ellátása – időben egymás után következtek be, és általában egyszer fordultak elő az emberek életében (egy szakma kitanulása, egy munkahelyen tevékenység, egy házasságban a férj/feleség, apai/anyai feladatok ellátása). A mai életpályák más rajzolatúak, az egyes életesemények eltolódnak, folyhatnak párhuzamosan, vagy ciklikussá válhatnak. (Zinnecker 1993, Wyn 2006, Jancsák 2013) A tanulmányi időszak meghatározó lehet a családalapítás késleltetésében. (Makay 2013) Kérdésünk, hogy a felsőoktatási tanulmányok többéves időszakában résztvevő fiatalok milyen jövőképpel rendelkeznek az egyes életesemények bekövetkeztének tekintetében.

Egyetemisták és főiskolások házassági tervei

A következőkben olyan, a közelmúltban végzett kutatások eredményeiről számolunk be, amelyek nem kizárólag a magánéleti és szakmai tervek összefüggésére irányultak, az adatokból mégis számos következtetést levonhatunk.

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjában rendszeresen végzünk nagymintás felvételeket, a továbbiakban idézett interjúrészletek és kérdőíves felmérésből származó adatok az itt végzett regionális kutatások eredményeit

prezentálják.¹ Országos adatfelvételek közül a Magyar Ifjúság adatbázisát használtuk fel a kutatási kérdések megválaszolására.²

Az általános tapasztalatok szerint a fiatalok prioritásokat állítanak fel jövőjükkel kapcsolatban, ahol a szakmai tervek (álláskeresés, karrierépítés, önképzés) és a magánéleti tervek (párkapcsolat, gyerekvállalás) együttesen általában nem jelennek meg, hanem egymást követik. A családalapítás feltételei között az alábbiak jelennek meg a fiatalok válaszainak többségében: a megfelelő partner megtalálása, megfelelő munkahely, szülői szerepekre való felkészültség, saját lakás, jó családtámogatási rendszer (ld. például Szabó-Bauer 2008).

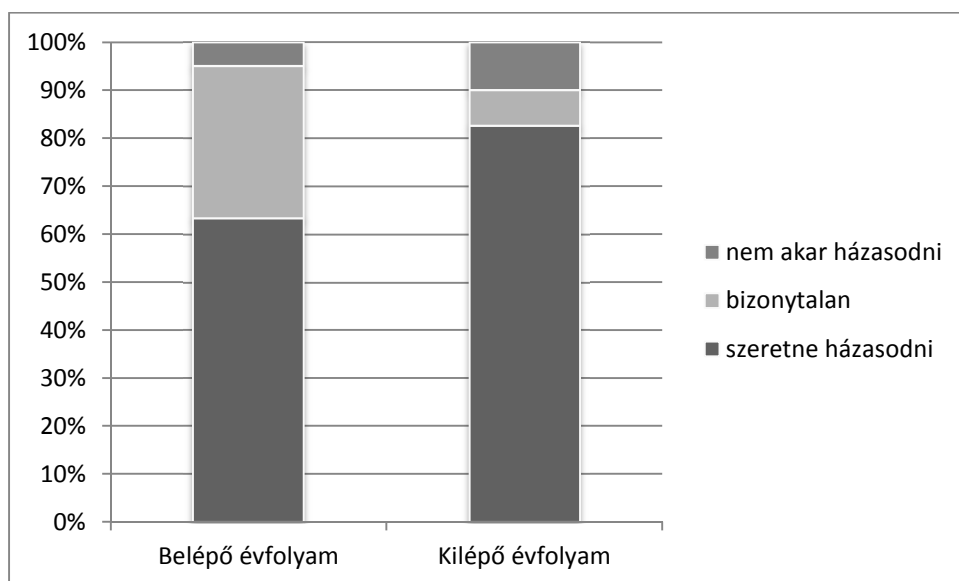
A párkapcsolatok közül házasság intézménye nem tűnik idejétmúlnak a fiatalok elképzelésében, a megkérdezett hallgatók nagy arányban készülnek a frigy megkötésére. Ezt támasztja alá a következő interjúrészlet is: *„Az ember nem képes egyedül leélni az életét, és az az időszak is elmúlik, mikor az ember már csak úgy cserélgeti a párkapcsolatait. És akkor szépen egyedül fog maradni mindenki, ami egy keserű élethez fog vezetni. Tehát én, alapvetően konzervatív típusú ember vagyok. Úgyhogy úgy gondolom, hogy a házasság intézménye egy jó dolog. És kell, hogy legyen házasság, mert kell, hogy legyen az ember mellett valaki, aki segít neki.”* (bölcészshallgató, férfi, 23 éves) Úgy tűnik, a felsőoktatásban eltöltött évek alatt ez a szándék nem gyengül, az elsőévesekhez képest a végzősök még inkább tervezik a házasságot. (3. ábra)

A nemek között nem találunk lényeges különbséget a párkapcsolat megválasztásában, a házasság időzítése azonban eltérő: a nők időben korábban, lehetőség szerint a végzés idejéhez közel szeretnék megvalósítani, a férfiak inkább kötik munkatapasztalathoz és egzisztenciához. A 2012-ben végzett kutatásban (2728 fő) a párkapcsolattal rendelkező hallgatók (761 fő) fele nyilatkozott úgy, hogy mindenképp szeretne megházasodni jelenlegi partnerével, további 28% mondta azt, hogy a házasságban egyelőre bizonytalan, de közös terveik hosszútávúak.

¹ A Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (Center for Higher Educational Research and Development Hungary, CHERD-H) kutatásokat végez Debrecenben és a régióban Prof. Dr. Pusztai Gabriella és Prof. Dr. Kozma Tamás vezetésével. A továbbiakban hivatkozott adatbázisok, amelyek alapján az elemzések készültek: Regionális Egyetem NKFP kutatás 2005 (N=1100); The Impact of Tertiary Education on Regional Development (TERD) OTKA kutatás 2007-2010 (N=1362); Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HERD) 2012 (N=2728)

² A Kutatópont által készített Magyar Ifjúság 2012 kutatás. (N=8000)

2. ábra Hallgatók házassági szándéka tanulmányi időszak szerint, CHERD regionális minta, százalék, N=1100 (2005)



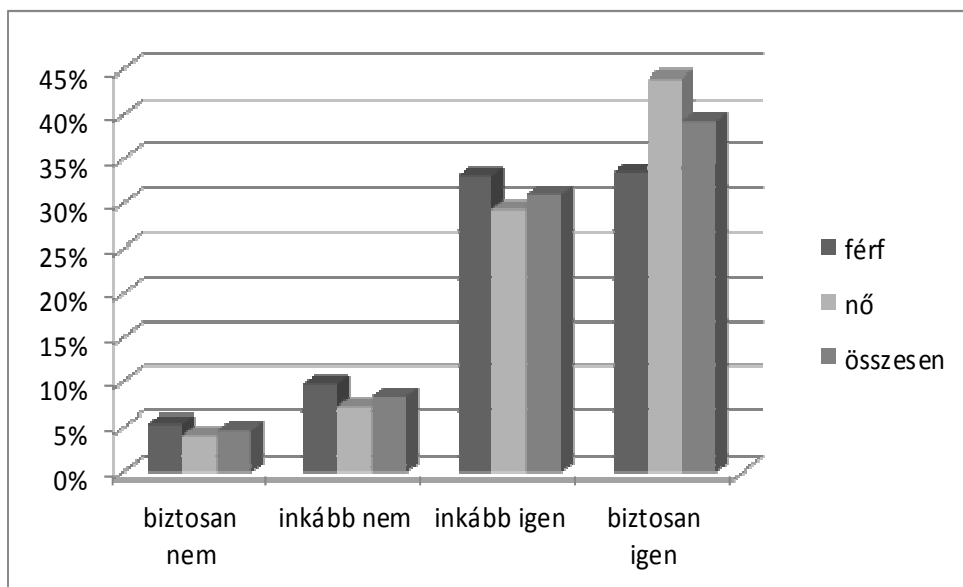
Regionális egyetem adatbázis alapján saját számítás

A regionális kutatási eredményekhez hasonló kép tárul elénk a Magyar ifjúság 2012 országos adatai elemzésekor. Az adatbázisból leválogattuk a megkérdezés időpontjában felsőfokú tanulmányokat folytató válaszadókat (1031 fő). A párkapcsolati tervekre vonatkozó kérdésre (szeretne-e megházasodni) a válaszadók 16%-a adott elutasító választ, a biztosan anyakönyvvezető elé járulók aránya 46%. (4. ábra)

Figyelemre méltó, hogy a házasság feltételei között nem materiális tényezőket találunk a rangsor elején, hanem a megbízhatóság, a kölcsönös megbecsülés és a szerelem alkotja annak alapját a fiatalok véleménye szerint; a megfelelő lakást, a biztos munkahelyet, a jó anyagi körülményeket közepes fontosságúaknak vélték a fiatalok.

A nők szignifikánsan biztosabbak házassági szándékukban, ugyanakkor a házasság célja, értelme tekintetében egyformán gondolkodik a két nem: a gyermekek számára vélik a legfontosabbnak, erős köteléknek, az együttélés legjobb módjának találják. (Ez a három tényező végzett a rangsor elején.) Hátráltató tényezők között leggyakrabban a fiatal életkort, a pár megtalálásának kérdését és a tanulmányok befejezésének szándékát említik a hallgatók.

3. ábra A házassági szándék a hallgatók között nemek szerint, országos minta, N=1030, százalék (2012)



Forrás: Magyar Ifjúság 2012 adatbázisa alapján saját számítás, sign=0,019

A férfiak számára szignifikánsan meghatározóbb az életkor, az ő esetükben a fiatalságuk sokkal inkább visszatartó erő, mint a nőknél. Valószínűleg a női hallgatók számára a fészekrakás igénye összekapcsolódik a családalapítási és életkori meghatározottsággal, valamint a tradicionális nemi szerepekkel.

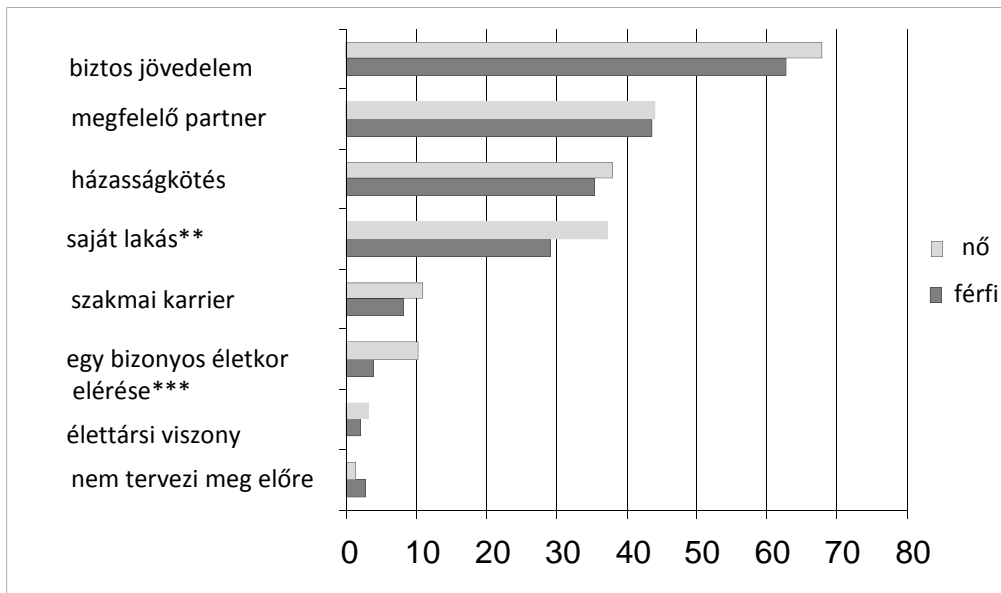
Az interjúkból ugyanakkor kiderül, hogy ez utóbbihoz a férfiak általában nem ragaszkodnak: *„Semmilyen elvárásom, nincs abban a tekintetben, hogy meleg vacsorával várjon. Nem érdekel, hogy milyen vacsorával vár. Az érdekel, hogy otthon legyen, amikor hazamegyek. És szeretném, hogy – legalábbis hétköznapokon – ne süssön, főzzön, mosson, hanem azt a maradék időt, ami még hátravan a napból, azt töltsük el hasznosan, és menjünk el valahova... vagy csak otthon legyünk, de egymással legyünk és ne a főzéssel menjen el az idő. Majd eszünk valamit. De együtt legyünk, az a lényeg.”* (bölcészhallgató, férfi, 22 éves)

Gyermekvállalási tervek a felsőoktatásban tanulók körében

A magyar egyetemisták és főiskolások a gyermekvállalás tekintetében hasonlóan családközpontú gondolkodásúnak bizonyulnak. A regionális adatfelvételek szerint a hallgatók legalább 90-95% -a biztosan szeretne gyermeket vállalni, a debreceni

kutatócsoport tíz éves vizsgálódásaiban ez az arány nem változott. A gyermekvállalás időzítése és feltételei a társadalmi nemek mentén különböznek, amiből sejthető a nemi szerepek és a munkakarrier összeegyeztetésére történő felkészülés. Az 5. ábra mutatja, hogy a fészekrakáshoz szükséges háttér megteremtése és a személyi feltételek meghatározó mértékben a karriertörekvés előtt járnak.

4. ábra A gyermekvállalás feltételei, CHERD regionális minta, százalék (2010)



TERD kutatás, 1361 fő, sign: ***0,000; **0,03

A gyermekvállalás és a karrier összeegyeztetése természetesen a lányokat foglalkoztatja leginkább: „Jelenleg úgy néz ki, végzés után azonnal el tudok helyezkedni.” {Gyakornokként dolgozik a tanulás mellett.} „Ezért két-háromig évig a karrierre akarok koncentrálni, de viszonylag hamar, 27-28 éves koromban szeretnék gyereket vállalni. (...) Korábban gondolkodtam doktori képzésen, de jelenleg úgy néz ki, inkább a gyerek lesz az első” (közgazdász hallgató, nő, 22 éves).

A lányok 70 százaléka néhány év munka után szeretne családot alapítani, ami megfelelő idő a szakmai tapasztalatszerzésre és a gyermekgondozási ellátások igénylésének feltételeihez (az adatfelvételek idején a gyed igénylésének feltétele volt az előzetes munkaviszony). A karrierépítés ennél többet feltételez: a szakmaiságban elérni egy olyan célt, amit a későbbiekben család mellett nehezebb lenne.

A kvantitatív vizsgálatban a nők egytizede, a férfiak bő harmada helyezi időben a karrierépítést a gyermekvállalás elé. Kutatási adatok szerint a magasabban kvalifikált nők gyermekvállalás esetén kisebb valószínűséggel lépnek ki a munkaerőpiacról, kilépés esetén viszont törekednek az időben korábbi reintegrációra, amit a magas iskolázott, magas státuszú férj jelenléte még inkább növel. (Bukodi-Róbert 1999)

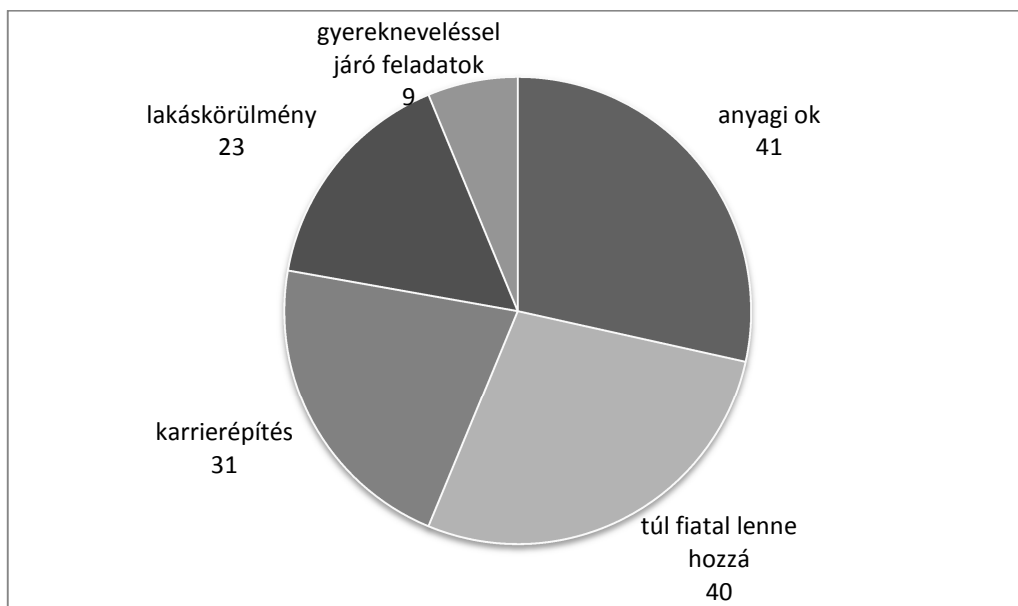
A fontossági sorrendet tekintve az interjúkból a család prioritása rajzolódik ki: „A család fontosabb, mert ha jó a családom, akkor ők mindvégig kitartanak mellettem. A karrier az meg egy olyan dolog, hogy lehet, hogy egyik nap szárnyal, de a másik nap meg bukott az egész” (gépészmérnök hallgató, lány, 21 éves). A két hangsúlyos terület egyensúlyban tartásának igénye már a tervek szintjén is látható: „Szeretnék a munkámban és a magánéletemben is egyformán helyt állni és boldogulni” (joghallgató, lány, 20 éves). „Ha lesz gyerekem, majd minimum kettőt szeretnék. De nem szeretném egy gyerek miatt feladni a hivatásom, se a tanulást. Ez nálam alapvető” (orvostanhallgató, nő, 23 éves).

A regionális kutatások adatai szerint a hallgatók 2,1-2,4 gyermeket terveznek, ami messze meghaladja a jelenlegi statisztikai mutatószámot (1,3). A gyermekvállalás feltételei között említik a megfelelő pár megtalálását („Bízom abban, hogy megtalálom életem párját, aki mellett megtalálom a biztonságot, ahhoz, hogy gyermeket szülhessek” – joghallgató, 22 éves, lány), a megfelelő munkahely megtalálását („egy- vagy kétéves munkaviszony után, biztos szeretnék gyermeket vállalni, de minél hamarabb, ha ez lehetséges” – vegyészhallgató, 21 éves, fiú).

A Magyar Ifjúság felmérésben résztvevő, felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók 5%-a gondolja, hogy egyáltalán nem lesz gyermeke (46 fő). A tervezők többsége két gyermeket szeretne, a kívánt gyerekszám 1,9. A tervezett gyerekszám tekintetében komoly eltérés adódik a regionális (2,1 és 2,4) és az országos (1,9) mintákban.

Ennek magyarázatául szolgálhat a vidéki intézményekben tanuló hallgatók konzervatívabb, vallásosabb beállítódása. A vizsgált régió kapcsán Pusztai (2012) kimutatja az országos adatokhoz képest erős vallási kötődést és felekezeti identitást a régió hallgatói között, amely pozitív hatást gyakorol többek között a tanulmányi eredményességre és a hallgatói integrációra.

5. ábra A fiatal korban elhalasztott gyerekvállalás okai, országos minta, százalék, N=1031 (2012)



Forrás: Magyar Ifjúság 2012 adatbázis alapján saját szerkesztés

Három éven belül a válaszadók döntő többsége nem tervez családot alapítani, a 6. ábrán látható okok miatt. Az optimális életkor feletti töprengés regionális kvalitatív vizsgálatainkban rendszeresen visszatérő elem, ez mutatkozik meg a következő beszélgetésrészletben: *„Még a gimiben úgy képzeltem el, hogy az milyen jó, hogyha egy gyereknek még mindig fiatal az anyukája, 30 év körüli. Aztán később rájöttem, hogy ehhez hamar kellene szülni, ami most már nem megvalósítható ... de igen, végzés után minél hamarabb, hogy ne 30 legyek. Na jó, a 30 az még belefér, de 35 után tuti nem, az már túl idős.”* (bölcészshallgató, nő, 24 éves) A férfiak szintén számolnak jövődöbelijük korával: *„Házasság után egy-két éven belül szeretnék gyereket, de függ attól is, hogy mennyi idős a párom... nem szeretném, ha 28 éves koránál hamarabb gyereket vállalna.”* (Informatikus hallgató, férfi, 25 éves)

Érdekes, hogy az interjúkban legtöbb fiatal a 30. életévet jelöli meg vízvonalstóként, e fölött már idősnek érzik magukat a gyerekvállaláshoz, ugyanakkor Magyarországon az első gyermek megszületésének időszak a 28-29 év körül mozog. (Az országos adatfelvételben a legtöbben, nemtől függetlenül, a 29-30 éves kort látják reálisnak az első gyermek megszületéséhez.) A férfiak esetében a biológiai életkornak ugyan nincs meghatározó szerepe, viszont a felelősségtudattal összefüggésbe hozzák a gyermekvállalást: *„Van egy mondás: ha el tudsz látni egy növényt, akkor vehetsz*

magadnak egy kutyát. Ha az is életben marad, akkor pedig nevelhetsz gyereket.” (bölcészhallgató, férfi, 21 éves).

A fiatal értelmiségiek terveinek realizálása

A bemutatott eredmények alapján láthattuk, hogy az oktatásban eltöltött évek az életkori elmozdulásokat tekintve valóban kitolják a családalapítás időszakát, ugyanakkor ezekben az években a fiatalok általánosságban megfontoltan viszonyulnak a tanulással, munkavállalással és családdal kapcsolatos tervekhez. Jól kitapintható a megkérdezett fiatalok jövővel kapcsolatos tudatossága, ahogyan terveikben igyekeznek összehangolni a professzionalizálódást a magánéleti eseményekkel. A tanulás során szerzett tapasztalatok, ismeretek és kompetenciák mindezt elősegíthetik, felelősségteljes munkavégzésre és életvezetésre szocializálva a fiatalokat. Kívánatos lenne az oktatás minden szintjén foglalkozni a családi életre neveléssel, amely megfelelő segítséget nyújt a párkapcsolati, családalapítási kérdések és válaszok megfogalmazásában. (Komlósi 1995)

Figyelemre méltó az a tény, hogy a fiatalok közül meghatározó azok aránya (2012-es regionális vizsgálatban a megkérdezettek közel fele, országos adatok esetében közel 60%), akiknek tartós párkapcsolatuk van, közülük a legtöbben közös jövőt terveznek. A Népesedési kerekasztal Pálincás József és Kopp Mária vezetésével javaslatokat fogalmazott meg olyan családbarát intézkedésekre, amelyek elősegítik a felsőoktatásban tanulók családalapítási szándékait: többek között „fecskeházak” építését a campusokon, bölcsődei és óvodai elhelyezést, rugalmas tanulmányi rendszert, speciális ösztöndíjak bevezetését, a tanulmányi évek beszámítását. (Kopp 2010b) Ezek az intézkedések lehetőséget biztosítanak azoknak a fiataloknak, akik minél korábban meg kívánják kezdeni a családalapítást.

A fiatal korosztályokban megjelenő magas kívánt gyermekszám realizálódhat megfelelő feltételek megteremtésével. Ezek a lépések, intézkedések több területen kívánatosak, nem szűkíthetők csak a – szintén döntő fontossággal bíró – családpolitikai keretek közé. Az oktatásban ma már hangsúlyozottabban megjelenik a családi életre nevelés, amelynek során a különböző korosztályoknak megfelelő szinten tanítanak többek között kommunikációt, önismeretet, problémakezelést, gazdasági ismeretet a család működése szempontjából. (Hortobágyiné-Komlósi 2011) Ezt a gyakorlatorientált képzést érdemes a közoktatásban erősíteni, illetve a felsőoktatásban is megjeleníteni. Így az oktatásban eltöltött időszak közvetlenül előkészítheti ezeket az életeseeményeket.

Kutatásaink fontos üzenete, hogy a család iránti pozitív társadalmi beállítódást a fiatal egyetemista és főiskolás korosztály is hordozza, akik esetében a magánéletre és szakmai életútra vonatkozó tervek döntően nem kizárják, hanem kiegészítik egymást. A

család *vagy* karrier dilemmája tehát feloldódhat a család és karrier metszetében, és elősegítheti a családi és a szakmai karrierút együttes elindulását.

Hivatkozott irodalom

Blaskó Zsuzsa (2005). Dolgoznak-e a nők? A magyar lakosság nemi szerepekkel kapcsolatos véleményének változásai. *Demográfia*, 15. évf. 2-3. sz. 159-186. p.

Bukodi Erzsébet – Róbert Péter (1999). A nők munkkerő-piaci részvétele és a gyermekvállalás. *Statistikai Szemle* 77. évf. 4. sz. 201-224. p.

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

Földházi Erzsébet (2009). Válás. In: Monostori Judit – Óri Péter – S.Molnár Edit – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet. 19-29. p.

Frey Mária (2001). A nők keresőtevékenysége és a gyermekvállalás összefüggései. In: Cseh-Szombathy László – Tóth Pál Péter (szerk.) *Népesedés és népességpolitika*. Budapest, Századvég Kiadó. 139-172. p.

Hortobágyiné Nagy Ágnes – Komlósi Piroska (2011). Hogyan lehet hatékonyan segíteni a NAT-ban kiemelt fejlesztési területként szereplő „Családi életre nevelés és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése” témakör oktatását. *Új Pedagógiai Szemle*, 15. évf. 1-5: sz. 86-92. p.

Jancsák Csaba (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Kamarás Ferenc (2001). Családalapítás és gyermekvállalás az 1990-es években és az ezredfordulón. *Demográfia*, 11. évf. 1-2s z. 44-73. p.

Komlósi Sándor (1995). (szerk.): *Családi életre nevelés*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Koncz Katalin (2006). Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle*, 9sz. 28-35. p.

Kopp Mária (2010a). A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 4. sz. 243-254. p.

Kopp Mária (2010b). A Népesedési Kerekasztal „Családbarát felsőoktatás”-sal kapcsolatos javaslatának megvitatása Dr. Pálinkás József MTA elnök úrral. 2010. december 08. MTA. (Jegyzőkönyv)

Makay Zsuzsanna (2013). Párkapcsolati magatartás és családalapítás a fiatalok körében. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont.

Nagy Gyula (2000). *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.

Pongrácz Tiborné (2009). A párkapcsolatok jellegzetességei. In: Monostori Judit – Óri Péter – S.Molnár Edit – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet. 9-19. p.

Pongrácz Tiborné – Spéder Zsolt (szerk.) 2002. *Népeség – értékek – vélemények*. Budapest, KSH, Népeségtudományi Kutató Intézet.

Pongrácz Tiborné – S.Molnár Edit 2000. *Család és munka – értékek és aggodalmak a rendszerváltozás után*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet.

Pusztai Gabriella (2012). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. In: Földvári Mónika – Nagy Gábor Dániel (szerk.): *Vallás a keresztény társadalom után: Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged, Belvedere Meridionale. 229-253. p.

Spéder Zsolt (2004). Gyermekvállalás és a párkapcsolatok átalakulása. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI. 137-151. p.

Szabó Andrea – Bauer Béla (2009) (szerk.). *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.

Utasi Ágnes (2004). *Feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli*. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete.

Wyn, Johanna – Dwyer, Peter (2006). Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetinek kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere. 249-269. p.

Zinnecker, John (1993). A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága. 5-29. p.

TANULÁS, MUNKA ÉS CSALÁD

GYERMEKEL ABSZOLVÁLVA. CSALÁDOS HALLGATÓK TANULMÁNYI ÉLETPÁLYÁJA

A felsőoktatásban számos hallgatói csoport vizsgálatára sor kerül, ezek között kevés olyan kutatást találunk, amely a felsőfokú tanulmányok és a szülői szerepek összehangolását állítja középpontba. A tanulói eredményesség vizsgálatánál nem lehet közömbös a származási család jellemzői, mint például a szülők iskolai végzettsége és egyéb demográfiai jellemző. A saját családdal rendelkező hallgatók teljesítményének, tanulmányi nehézségeinek felderítésénél ugyancsak fontos szempont a háttér, az a szűk privát milió, amely pozitív vagy negatív módon befolyásolhatja a tanulmányi pályafutást.

Tanulmányunkban különböző vizsgálatok mentén azokra a hallgatókra figyelünk, akik család és (általában) munka mellett végzik felsőfokú tanulmányaikat. Célunk a tanulási jellemzők, akadályok feltérképezése, valamint bepillantást nyerünk a tanulásba fektett erőforrások munkaerő-piaci megtérülésébe.¹

Családos hallgatók a campuszokon

A hazai felsőoktatási intézmények teljes idejű képzési rendszerében kevés olyan hallgatót találunk, akik gyermek mellett folytatnak tanulmányokat. A hallgatói vizsgálatok ennek ellenére azt mutatják, hogy a fiatalok többsége minél korábban szeretne családot alapítani, és megfelelő feltételek mellett összehangolná a tanulást a gyermekvállalással.² Gyermeket nevelő hallgatókat jellemzően a részidős képzésekben, ezen belül a levelező tagozaton találunk. Ők a tanulást, a családot és a munkát összehangolva igyekeznek teljesíteni abban a hosszú távú befektetési folyamatban, aminek megtérülése – azaz a diploma beváltása a munkaerőpiacon – a tanulási döntés meghozatalának pillanatában bizonytalan.

A felnőtt hallgatók (a továbbiakban „kisajátítjuk” ezt a kifejezést a levelező tagozaton tanulóakra) különböző okokból választják az emberi tőkájukbe történő befektetés gyanánt a továbbtanulást. Általában olyan külső indokokat szokás említeni, amelyek a munkaerő-piaci boldogulás céljából fakadnak, mint például a munkahely megtartása, előlépés reménye, magasabb jövedelem elnyerése, új pozíció megpályázása. Többen felhívják azonban a figyelemet, hogy a felnőttek tanulási aspirációjában jelentős primer motiváció is megtalálható, illetve a külső motívumok sem kizárólag anyagi szempontból érdekvezéreltek. Morstain és Smart (1977) erős kognitív motívumot figyel

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

² Ld. erről a Debreceni Egyetem CHERD kutatócsoportjának vizsgálatait. A kutatócsoport vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella. Vonatkozó eredmények: Engler 2011a.

meg, továbbá kiemelik a személyes találkozások és a csoporthoz való tartozást igényét. Wolfgang és Dowling (1981) megfigyelése szerint a részidős képzésben résztvevők számára a tudás megszerzése fontos, még a nappali tagozaton tanulók a kívülről érkező elvárásokat helyezik előtérbe. Sinnett (1993) a tudásvágyat és a kompetenciafejlesztés igényét egyaránt köti a munkaérdekhez és a személyes tudásvágyhoz. Számos szerző rámutat arra, hogy a közösséghez való tartozás, a társas kapcsolatok igénye is meghatározó tényező a felnőttek tanulásánál. (többek között Zrinszky 1996, Durkó 1998, Csoma 2005, Prins et.al. 2009)

Breloer (2001) nem állít fel motivációs csoportokat vagy kategóriákat, hanem a különböző ösztönző hatásokat életeseményekhez köti (pl. szülővé válás, munkahely elvesztése), amelyek során az egyén tanul és tapasztalatokat szerez. Még tovább megy Abrahamsson (1984), aki a családi életben megszerzett képességek fontosságát hangsúlyozza, mivel a gyermeknevelés területén kialakult jártasságok (pl. időmenedzselés, szervezés) a munka világában is jól hasznosíthatók. Ugyanez fordítva is igaz lehet: a felnőttek tanuláshoz való viszonyulását, önképzési hajlandóságát, tanulási aktivitását nagyban befolyásolja a családdal kapcsolatos életesemények sora, így a házasság, a gyerek születése, későbbi iskolába lépése stb. (Aslanian és Bricknell 1980) Jól körülhatárolható tanulói csoportokat azonban nem lehet kialakítani, mert vannak olyanok, akik kikapcsolódást keresnek a tanulásban, például a gyermekgondozási szabadság alatt, mások viszont nem vállalják a formális tanulási módot kisgyermek mellett. A nők esetében a tanulás, karrier versus családalapítás meglehetősen összetett kérdés. Zerle és munkatársai által megkérdezett német nők és férfiak 85%-a véli úgy, hogy a gyermekvállalás előtt képzettséget kell szerezni, majd néhány évig munkába állni (Zerle at al. 2012) A tanulás, munkavállalás és a termékenység kapcsolatát vizsgálva a magasan képzett olasz nők halasztó magatartására hívja fel a figyelmet Bratti (2002). Kopp Mária (2010) kimutatta, hogy a magyar nők iskolázottságával párhuzamosan emelkedik a nem realizálódott, de tervezett gyermekek száma. A hasonló kutatásokat hosszan lehetne idézni, a család és/vagy karrier kérdésköre Európa-szerte lényegi kérdéssé vált az elnőiesedett felsőoktatásban, kialakítva a 20. század különböző karriertípusait (Koncz 2006).

A fent hivatkozott szakirodalmi megállapításokat saját kutatásaink is alátámasztják. A Diplomás kutatás 2010¹ adatbázist felhasználva a levelezős hallgatók eredményességét vizsgáltuk családi állapotuk szerint. (Engler 2012) Az adatbázisból (N=4511) leválogattuk a részidős képzésben tanulókat (N=1715). A tanulmányokra és a

¹ Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft által készített kutatás. TÁMOP 4.1.3. A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése c. kiemelt projekt 2010.

tanulási attitűdre vonatkozó változókat felhasználva eredményességi mutatót alakítottunk ki, amely a következőket tartalmazta: a felsőfokú tanulmányok befejezésének sikere, a halasztások és passzív félévek, a megszerzett kreditek száma, nyelvvizsga rendelkezésre állása, az államvizsga és a diploma átvétele között eltelt idő hossza, a formális tanulásba történő bekapcsolódás a diploma megszerzését követően, és a további iskolarendszerű tanulás szándéka. Az így kialakított mutató öt értéket vett fel, ahol az első csoportba tartozó hallgatók a legsikeresebbek, az ötödik csoport tagjai mutatkoztak a leggyengébb teljesítményűnek.

A családi állapot tekintében figyelemre méltó kép rajzolódott ki. A gyermeket nevelő nők és férfiak egyaránt sikeresebbek gyermektelen társaiknál. A gyermekes férfiak egy árnyalatnyival eredményesebbek a gyermekes nőknél, a legkevésbé sikeresek a gyermektelen nők. Úgy tűnik tehát, hogy a családban, gyermeknevelésben megszerzett kompetenciák valóban kedvező hatással vannak a tanulmányi teljesítményre és a tanulási hajlandóságra. Hozzá kell tennünk, hogy a család nagyságát tekintve nem találtunk különbséget: az egy vagy két gyermeket nevelők, valamint a nagycsaládosok eredményességi mutatói csaknem teljesen azonosak.

Kisgyermekes nők az iskolapadban

A családos hallgatók közül a három év alatti gyermeket nevelő nők nagy arányban képviselték a gyesen, gyeden lévő kismamákat az egyetemek és főiskolák padjaiban az ezredforduló környékén. Ez annak a rendeletnek volt köszönhető, amely kimondta a gyermeknevelési szabadságon lévők tandíjmentességét. A mentesség megszűnése (2006) óta számuk jelentősen csökkent. A kisgyermeket nevelő hallgatók tanulási jellemzőit és a tanulás következményeit egy longitudinális kutatásban tártuk fel, a tanulmányuk közben (N=226), majd a végzést követő években (N=119). Minden megkérdezett a Debreceni Egyetemen vagy a Nyíregyházi Főiskolán folytatott tanulmányokat, gyermeknevelési támogatásban részesült (gyed, gyes, gyet), és a végzést követően legalább egy éve munkába állt, a második adatfelvétel esetében. (A kutatás elméleti és empirikus eredményeit bővebben ld. Engler 2011.) Az intellektuális kibontakozás olyan megtérülési területeket takar, ahol a tanuló egyén a tanulás primer motívumait erősíti. Ezen a területeken már a tanulmányok alatt tapasztalható volt a megtérülés: a kutatásban résztvevők tanulás iránti vágya növekedni látszott, nagyobb figyelmet fordítottak az önképzésre, és mindenekelőtt sikeresen bekapcsolódtak a szakmai munkába a reintegráció során.

A munkaerő-piaci reintegráció hozammezőjében olyan tételek szerepelnek, amelyek megjelenése összefüggésben áll a diploma megszerzésével. A reintegrálódás

pillanatát firtató kérdésekre adott válaszok alapján kiderült, hogy a megkérdezett nők csaknem fele a korábbi munkahelyére tért vissza, 28%-a váltott munkahelyet saját elhatározásából, 10%-a állás megszűnése miatt. Újabb gyermekvállalás miatt a kismamák 10%-a nem tért vissza a munka világába, és mindössze két hallgató számolt be sikertelen álláskeresésről. A reintegrálódott nők esetében a tanulásba fektetett költségek az alábbiak szerint kezdtek megtérülni: végzettségnek megfelelő munkakör és munkakörülmények, magasabb jövedelem, a munka és magánélet összeegyeztethetősége, a lefelé irányuló mobilitás elkerülése. A nők 70%-a egyértelműen arról számolt be, hogy a felsőfokú tanulmányok révén ért el sikereket a munkaerőpiacon. Erőteljes segítséget jelentett a tanulás abban, hogy a tudás és kompetenciák gyengülését el tudták kerülni, és a visszatérés zökkenőmentesen zajlott. A munkahelyi továbbképzések elvállalásában a nők harmada érezte a tanulás kedvező hatását, s ugyancsak egyharmadukat segítette az olyan problémákban, mint a kollektívába való visszatérés vagy a privát élet átszervezése.

A szociális beágyazódás mezőjében olyan megtérülési területeket találtunk, amelyek az akadémiai közegben szövődött kapcsolatokra utalnak. A hallgatótársakkal, az oktatókkal, a felsőoktatás más szereplőivel létesített ismeretségek számos alkalommal továbbéltek a végzést követően, lényegesebb befolyással azonban a tanulás éveiben bírtak. A munkából való kiesés ugyanis egyfajta izoláltsággal jár, amelyet ellensúlyozott a felsőoktatás milőjében az új kapcsolatok kialakítása és fenntartása. Az új társadalmi (kapcsolati) tőke sok esetben a munkába való visszatérés során is hasznosnak bizonyult, de a folyamatos interperszonális kommunikáció az egykori kollektívába történő visszatérést is megkönnyítette.

A kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak pozitív hatásait szemlélve természetesen nem feledkezhetünk meg tanulási beruházások jellegéről és mértékéről. A vizsgálat erre vonatkozó eredményeiből kiemeljük a családi háttér szerepét, a hallgatók saját családját, illetve a származási családtagjait is ideértve. A tanulmányok során felvett vizsgálatba került hallgatónők számos elemzési területen szignifikáns eltéréseket mutattak az alapvégzettségük szerint. Az első diplomásokat (nem diplomás) és a korábban már felsőfokú oktatásban tapasztalatot szerettek (diplomás) szinte minden elemzési területen eltérően viselkedtek. Így a családi hatások kérdésében is markánsan különbözött a két hallgatói csoport. Meg kell említenünk, hogy a két al minta demográfiai háttere is szignifikánsan eltérő minden változó mentén, például a diplomával rendelkezők szülei és házastársai magasabban kvalifikáltak, kevesebb gyermeket neveltek a vizsgálat idején, nagyobb településekről érkeztek.

A két vizsgált csoport különböző befektetési stratégiát tanúsított, amely magyarázható az eltérő társadalmi háttérrel, de leginkább a családi környezet tagjainak

különböző iskolázottságával. A diplomával még nem rendelkező hallgatókat a szülők, a házastársak és a barátok egyaránt jobban bíztatták a tanulmányok megkezdésében, mint a diplomás nőket. A tanulás megkezdését követően azonban a nem diplomás nők családtagjai „elpártolni” látszottak korábbi támogató magatartásuktól, még a diplomával már rendelkező hallgatók több segítséget kaptak a vártnál. Úgy tűnik tehát, hogy az első diplomájukat szerző nők családtagjai (akik maguk is jellemzően alsó-vagy középfokú végzettséggel rendelkeznek) kevésbé megfelelően mérték fel a felsőfokú tanulmányokba fektett költségek nagyságát. Ezalatt nem csupán és nem elsősorban anyagi jellegű befektetéseket értünk, hanem olyan beruházásokat, amelyek a kieső anya és háziasszony szerepből fakadnak. Értve ezalatt például a gyermek(ek) gondozását és felügyeletét a konzultációk és felkészülések ideje alatt, a háztartási teendők elvégzését, a tanulással kapcsolatos teendőket (pl. könyvek beszerzése, utazás és szállás megoldása, vizsgastressz kezelése stb.). A tanulással járó feladatokat a tanulási döntés idején a diplomás nők környezete mérte fel reálisabban, és kezelte hatékonyabban a tanulmányok idején. Ez nem meglepő, hiszen a felsőfokú tanulmányok terén már tapasztalattal rendelkeztek maguk a hallgatók, azok jellemzően diplomás szülei és partnerei is. A nem diplomások befektető közösségének tagjai viszont az értelmiségivé válás folyamatában nem vállalták azokat a többletköltségeket, amelyekkel korábban nem számoltak.

A várt haszon és a jelenben felmerülő befektetések nagysága közötti eltérés következtében felmerülő problémák kihatottak a tanulmányok végzésére, és több területen is konfliktust eredményeztek a család tagjai között. Többek között ez volt az oka annak, hogy a tanulmányi eredményesség, illetve a tanulás és a család összehangolása a diplomás nők esetében mondható kedvezőbbnek. Azonban a utánkövetés eredményei alapján elmondható, hogy a különbségek csökkentek, és a munkaerő-piaci eredményességben, valamint a későbbi tanulási aspirációban ezek a tényezők nem eredményeztek ilyen erőteljes eltérést.

„Nem biztos, hogy megéri, de...”

Az idézetrészlet egy levelező tagozatos véleménye, aki a felsőfokú tanulmányok és a családi teendők összeegyeztetéséről nyilatkozik: *„Azt tekintve, hogy mennyi megterhelést jelent nekem is és a családnak is, hát nem biztos, hogy megéri. De végül is csinálunk nagyobb marhaságokat is az életben. És nemsokára vége lesz...”* A továbbiakban egy újabb vizsgálat eredményeinek felhasználásával a felnőtt hallgatók nehézségeit érintjük, különös tekintettel a család mellett tanulók problémáira figyelve.

A *Tanuló régiók Magyarországon* című kutatás a regionális tanulás problematikájával foglalkozik, a tanulás különböző módozataira építve az oktatás, képzés

és munka társadalmi és területi összefüggéseit tárja fel.² A kutatás keretein belül az Észak-Alföld régió három nagy felsőoktatási intézményének részidős hallgatói társadalmát vizsgáltuk kvalitatív és kvantitatív eszközökkel. A teljes körű kérdőíves megkeresés során a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola levelező tagozatainak tanulókat értük el 2013 tavaszán. A visszaérkezett, érvényesen kitöltött kérdőívek száma 1092. A kérdőív összeállítását a fókuszcsoporthoz és egyéni interjúk tapasztalatai segítették, amelyeket 2012 végén és 2013 elején vettünk fel.

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy az általában munka és/vagy család mellett felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók milyen tanulási utakon érkeztek a felsőoktatásba, feltérképeztük a tanulmányi jellemzőiket, érdeklődtünk a tanulás során felmerülő akadályokról. A továbbiakban tehát a felsőfokú tanulmányok és a családi háttér kapcsolatára mutatunk rá, a tanulás és a család összehangolására összpontosítva.

A teljes mintából (N=1092) kiválogattuk a család mellett tanulókat, a családra vonatkozó kérdésre válaszoló összes megkérdezett 55,4%-ának van gyermeke (N=478, a fennmaradó megkérdezettek nem válaszoltak a kérdésre). A mintába került hallgatók jellemzően két gyermeket nevelnek (302 fő, egy gyermeket nevel 77 fő, nagycsaládos 99 fő). Magasnak mondható a hat év alatti gyermeket nevelők száma (265 fő), de magas a 18 év feletti gyermek is a hallgatók körében (293 fő esetében). Figyelemre méltó azok aránya, akik nem közvetlenül érettségi után kezdték meg tanulmányaikat (61%), közülük többen a gyermekvállalással indokolták a továbbtanulás elhalasztását (pontos arányt nem tudunk, nyílt válaszban volt lehetőség az indoklásra).

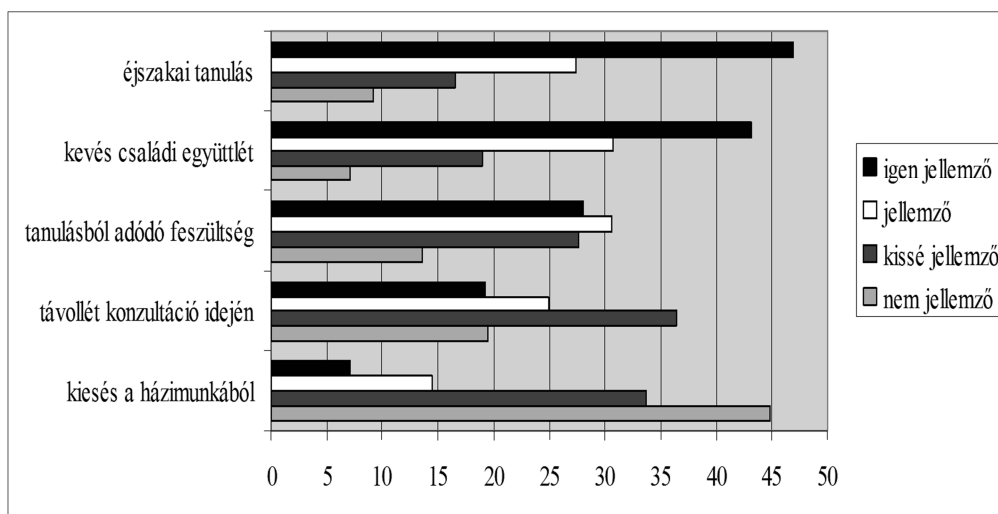
A megkérdezett hallgatók esetében igen erős motiváció a tanulásban a család. Már a továbbtanulás eldöntésében erőteljes a példamutatás szándéka, a válaszadók 40%-a indokolta a felnőttkori tanulást azzal, hogy a gyermekeiknek példát akart mutatni. A tanulmányok alatt szintén erős motiváció érkezett a család részéről, a hallgatók 44%-a vallotta, azért tanul, hogy a családja büszke legyen rá. „Bebizonyítom magamnak és környezetemnek, mire vagyok képes” válaszlehetőséget a megkérdezettek 67%-a jelölte meg.

A kitartóak motivációja sokféle akadállyal találja szemben magát. A 3. ábrán láthatóak azok a problémák, amelyek a tanulás és család kapcsolatát érintik. A kismamák között végzett korábbi kutatásban is jelentős szerepet kapott az éjszakai tanulás problémaköre. A regionális kutatásban résztvevők is ezt érzik leginkább nehézségnek, amelyet a családdal töltött idővel való elégedetlenség követ. Valószínűleg mindkettő velejárója a tanulásból adódó feszültség. A kérdőív felvételét megelőző interjúk tanulságai

² Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig. OTKA (K-101867) Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

egybecsengenek az első három helyen szereplő nehézségekkel. A hallgatók elmondása alapján a család és munka mellett leginkább éjjel jut idejük a tanulásra, az ebből adódó fáradtság azonban kihat mindkét életterre. A családtagokkal töltött idő csökkenése állandó lelkiismeret-furdalással tölti el őket, akárcsak a a munkahelyen való megfelelési igyekezet. Mindehhez társul a vizsgastressz, a határidős tanulmányi feladatok, a konzultációs távollétek munkahelytől és családtól egyaránt.

3. ábra A tanulás és család összeegyeztetésének problémái, százalék (N=478)



Az idő tényező rendkívül hangsúlyos a tanulás, a munka és a család összeegyeztetésében. A kérdőívben több javaslat is érkezett a hatékonynak vélt tanulószervezéshez: „Az úgynevezett tömbösített konzultációt előnyösebbnek tartottam, mint a minden hétvégét igénybe vevőt. Igaz, hogy a konzultációk hete nagyon fárasztó, de a továbbiak jobban tervezhetők.” „Nagyon elégedett vagyok a karral, az időbeosztással, tömbösítés nélkül két gyerek mellett el sem tudnám végezni a szakot. A mai világban az oktatókat elektronikus úton is meg lehet keresni, tanáraink segítőkészek és nagy tudásúak.” A jelenléti ív és az előfeltételek kapcsán is felmerül a magánéleti vonatkozás: „Levelező tagozaton az órákon való megjelenés ne legyen függvénye annak hogy valaki mehet e vizsgázni Problémát jelent a család vagy a munkahely miatt a megjelenés, ami önhibánkon kívüli, lehetetlen három helyen helyt állni, de az iskolát erőn felül el szeretnénk végezni .”

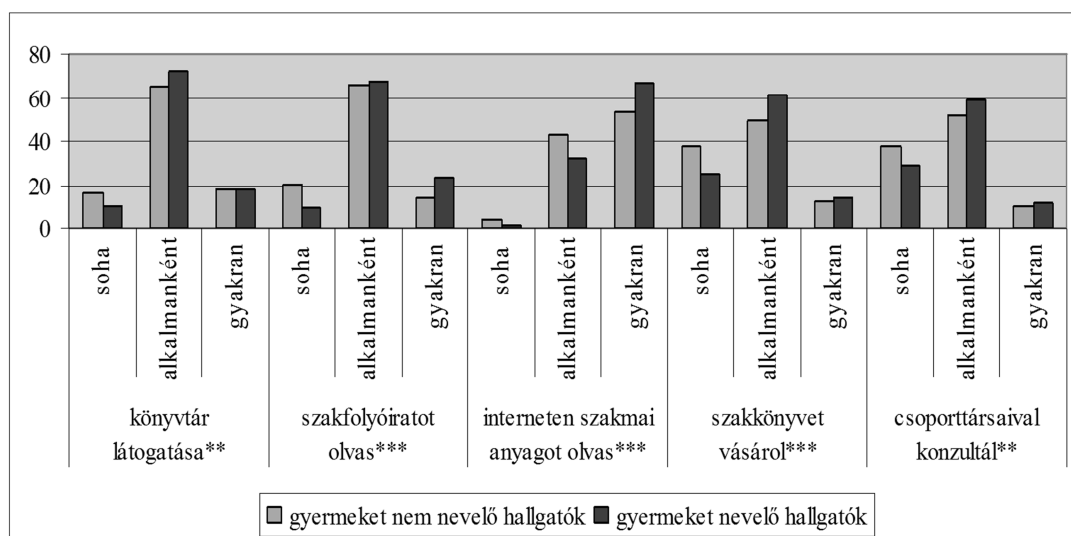
A család mellett tanuló hallgatóknak az időbeosztás mellett a gyermek elhelyezése is gyakorta problémát jelent. A kismamák között végzett kutatásban a megkérdezettek nagy többsége szemben találta magát a konzultációk ideje alatti

gyermekfelügyelet gondjával, amihez az intézmények infrastrukturális felszereltségének hiánya is társult (pl. játszósarok, szoptató és pelenkázó helyiség, rámpák, liftek).

A tárgyalat vizsgálatban a nagyobb gyermeket nevelők is megemlítik a felügyelet problémáját, amely nemcsak az oktatási órák idején merül fel, hanem a könyvtárba járás, a készülés, az utazás időszakában is. *„Egyedül nevelem a gyermekem, éppen ezért a tanulmányaimmal nagyon nehéz összeegyeztetni a gyermekem elhelyezését az iskolai képzés idejére”*- olvasható a kérdőív egyik nyílt válaszában. Egy másik családossal hallgatónak az internet adta lehetőségek mélyebb kiaknázását javasolja: *„A levelező tagozatos képzéseket érdemes lenne felturbózni a távoktatásos tanulóknak küldött anyagokkal, információkkal. A kettő mixelése nagy mértékben megkönnyíteni a levelezősök dolgát, akiknek a napi munka és a család mellett igen nagy megterhelést jelent még pl. a könyvtárba járás is a szakirodalom megszerzéséhez. Ha e-könyvben megkapnánk még több szakirodalmat (akár némi minimális térítéssel) - az nagy segítséget jelentene. Esetleg jól jönne a nappalisoknak tartott előadások online megnézési lehetősége valami zárt láncon, ahonnan nem lehet letölteni.”*

A fentiekhez hasonló vélemények arra sarkallottak minket, hogy vessük össze a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységek gyakoriságát a gyermeket nem nevelő hallgatók aktivitásával. Feltételezésünk szerint az egyedülállóknak gyakrabban kerülnek kapcsolatba a tanulmányaikhoz szükséges irodalmi forrásokkal.

4. ábra Tanuláshoz kötődő tevékenységek gyakorisága családi állapot szerint, százalék (N=1070)



***p=0,000 **p=0,004; 0,01

A 4. ábrán kirajzolódó eredmények megcáfolták várakozásunkat. Az említett nehézségek ellenére a gyermeket nevelők valamennyivel gyakrabban járnak könyvtárba, illetve gyakrabban vásárolnak a tanulmányaikhoz kapcsolódó könyveket. A szakmai anyagok olvasása inkább rájuk jellemző, különösen az interneten való tájékozódás formájában. A csoporttársakkal történő, szakmai jellegű beszélgetés kevésbé jellemző a hallgatókra, a családosok több alkalommal élnek ezzel a lehetőséggel. Ezek az eredmények összhangban állnak az 1. ábra alapján tett megállapításokkal, a családos hallgatók eredményesebbek, céltudatosabbak, talán éppen a korábban említett megfelelési törekvések következtében.

Összegzés

Tanulmányunkban a levelező tagozaton tanuló, gyermeket nevelő hallgatók tanulmányi jellegzetességeit és nehézségeit vázoltuk fel több kutatás eredményeinek felhasználásával. A tanulás, a család és a fizetett munkavégzés összehangolása számos problémát felvet a tanulói évek alatt. A nehézségekkel való megküzdésben nagy szerepe van a hallgató személyes környezetének, de felmerül a felsőoktatási intézmények oktatási gyakorlatának rugalmassága, infrastruktúrája, de jelentős szerephez jut a tanulói közösség formálódása is. A család mellett tanulók mindezek ellenére általánosságban eredményesnek mondhatók, nem várt eredmények születtek az egyedülálló hallgatókkal történő összehasonlításban.

A bemutatott vizsgálatokhoz gazdag visszajelzés érkezett, amelyek arról tanúskodnak, hogy a levelezős hallgatók kevés figyelmet kapnak, de azt szívesen veszik: *„Örülök, hogy valaki gondol arra, milyen jelentős megterhelést jelent családanyának, vezetőnek és tanulóknak lenni egyszerre. Sikerült az évek során ezeket összehangolni. 25 éve élünk kiegyensúlyozott kapcsolatban, miközben a párom is tanult.”* Célunk a felsőoktatásban tanuló felnőttek további vizsgálata, különös tekintettel a gyermeket nevelőkre.

A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

Hivatkozott irodalom

Abrahamsson, Kenneth. (1984). Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish. *European Journal of Education*, vol. 19, 3. 283-298. p.

Aslanian, B. Carol – Bricknell, M. Henry H. M. (1980). *Americans in Transition: life changes as reasons for adults learning*. New York, College Entrance Examination Board.

Bratti, Massimiliano (2003). Labour Force Participation and Marital Fertility of Italian Women: The Role of Education. *Journal of Population Economics*, vol. 16. no. 3. 525-554. p.

Breloer, Gerhard (2001). Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: Breloer, Gerhard – Evers, Reimund – Ladas, Hildegard – Levermann, Ursula (ed.). *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngerer Studierenden*. Berlin-New York-München, Waxmann Münster. 6-15.

Csoma Gyula (2005). *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Budapest, Nyitott könyv.

Durkó Mátyás (1998). *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelélmélet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Engler Ágnes (2011a). Tanulmányi pályafutás a magánéleti tervek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 11. évf. 11-12. sz. 173-183. p.

Engler Ágnes (2011b). *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat.

Engler Ágnes (2012). Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben. *Felsőoktatási Műhely* 5. évf. 1sz. 95-106. p.

Koncz Katalin (2006). Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle*, 50. évf. 9. sz. 28-35. p.

Kopp Mária (2010). A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 4. sz. 243-254. p.

Morstain, Barry R. – Smart, John C. (1977). A Motivational Typology of Adult Learners. *The Journal of Higher Education*, vol. 48, no. 6. 665-679. p.

Prins, Esther – Toso, Blaire W. – Schaft, Kai A. (2009). "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. *Adult Education Quarterly*. vol. 59. 335-352. p.

Sinnett, W. E. (1993). *Basic principles and practices of adult learning – An introduction and outline*. Toronto, Humber College.

Wolfgang, E. Mary – Dowling, D. William (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, vol. 52. no. 6. 640-648. p.

Zerle, Claudie – Cornelissen, Waltrand – Bien, Walter (2012). Das Timing der Familiengründung und dessen Folgen für Familien. *Zeitschrift für Familienforschung*, vol. 24. no. 1. 46-67.

Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, OKKER.

CSALÁD MELLETT TANULÓK FELSŐFOKÚ TANULMÁNYAINAK VIZSGÁLATA

A felsőfokú intézményekben tanulmányokat folytató, gyermekgondozási szabadságukat töltő hallgatók a felsőoktatás résztvevőinek nagyságrendileg apró, de figyelemre méltó csoportját alkotják. Ennek a sajátos helyzetű hallgatói csoportnak a vizsgálatára kevés konkrét kutatás koncentrál, pedig a gyermekvállalás miatt ideiglenesen inaktívvá válók tanulási aspirációja nemcsak oktatásszociológiai kutatási terület, hanem messzire ható társadalompolitikai kérdéseket is felvet.

A továbbiakban egy olyan vizsgálat rövid bemutatására kerül sor, amely a kisgyermeket nevelő nők tanulmányi beruházásait és hozamait térképezte fel.

A kisgyermeket nevelő hallgatók döntéshozatalának értelemezési modellje

A szakmai karrierút megszakítása a gyermekszülés és gyermeknevelés idejére kétségtelen hátrányokkal jár, mivel az otthon töltött évek alatt megkopnak a képességek, a megszerzett tudás elavulttá válik, illetve a kompetenciák sérülése mellett a munkaerőpiaci reintegrálódás bizonytalansága jelenti a munka világának rizikófaktorát. A kutatás központi kérdése az volt, hogy a rendszerváltást követő évtizedekben kialakult munkaerőpiaci folyamatokban segítheti-e a nők reintegrációját és további munkavégzését a szándékolt karriertörés időszakában végzett felsőfokú tanulmányi beruházás.

Érdeklődésünk mindenekelőtt arra irányul, milyen jellegű döntési stratégiák vezethetik el a kisgyermeket nevelő hallgatókat az egyetemek és főiskolák padjaiba, milyen megfontolásból határoznak a diploma megszerzésének szükségessége mellett az inaktív időszakban. A másik kérdésünk a tanulmányok kimeneti szakaszára fókuszálva azt vizsgálta, milyen megtérülésre számíthatnak azok a nők a munkaerőpiacon, akik a szülést követő években felsőfokon képezték magukat, milyen módon befolyásolta az újonnan megszerzett felsőfokú végzettség a munkaerőpiaci reintegrációjukat, és az azt követő munkavégzésüket.

A vizsgálat elméleti keretét a kulturális reprodukció, a racionális döntésméletek és a különböző tőkeelméletekkel foglalkozó hazai és nemzetközi irodalom tanulási döntésekre vonatkozó eredményei alkotják. Becker (1964) humán tőkébe történő beruházásának koncepcióját Bourdieu (1998) és Schultz (1983) tőkelméleteinek fogalomrendszerével összekapcsolva alkottuk meg azt a befektetési és megtérülési modellt, amely individuális és kollektív szinten ábrázolja a felsőfokú tanulmányokba történő beruházást és annak hozamait.

A kisgyermeket nevelők más tanuló egyénekhez hasonlóan saját általános emberi tőkéjükbe ruháznak be azáltal, hogy felsőfokú tanulmányokat folytatnak. Az emberi

tőkeberuházás Schultz (1983) nevéhez fűződik, aki a beruházás céljának különböző képességek és a tudás megszerzését tekintette, amelyek előkészítik a jövőbeli szükséglet-kielégítést, és növelik a majdani jövedelem nagyságát. Schultz számításai során az állam szemszögéből összegzi az egyének oktatására fordított tételeket, úgyismint az intézményi infrastruktúra fenntartása, az oktatásban résztvevők munkája, a tanulók elmaradt jövedelme; a másik oldalon pedig hozamként jelenik meg a nemzeti jövedelem emelkedése. A kisgyermeket nevelők tanulásának kollektív beruházójaként mi is az államot értjük akkor, amikor például tandíjmentességet biztosít számukra, átvállalva ezzel az említett kiadásokat.

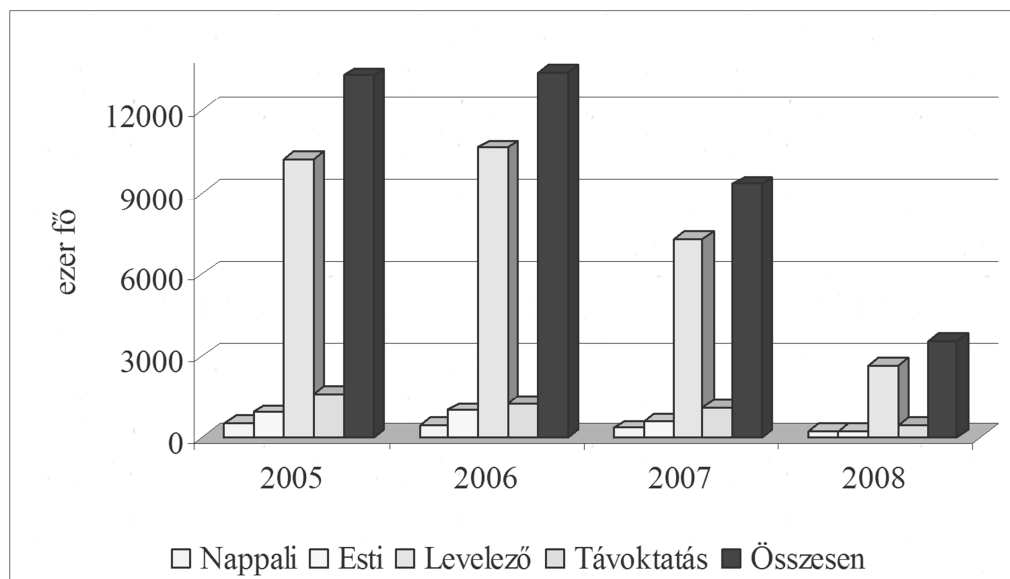
A kisgyermeket nevelők tanulmányi döntéseiben erős motiváló tényezőt jelentett a 2002-ben megalkotott kormányrendelet, amely kimondta, hogy „az állami felsőoktatási intézményekben költségtérítéses képzésben részt vevő, az adott félév (oktatási időszak) első napján terhességi-gyermekágyi segélyben, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesülő hallgató, aki alapképzésben, kiegészítő alapképzésben, szakirányú továbbképzésben vagy felsőfokú szakképzésben vesz részt, költségtérítés fizetésére nem kötelezhető.”¹ A 2006/2007-es tanévtől felmenő rendszerben megszűnt a tandíjmentesség.

Az 1. ábrán a rendelkezésünkre álló adatok felhasználásával a felsőoktatásban tanuló, gyermeknevelési ellátásban részesülő hallgatók létszámát tüntettük fel a képzési formák szerint. Jól látható, hogy 2006-ot követően a gyeseen, gyeden lévő hallgatók létszáma jelentős csökkenésnek indult, ez 2009-ben is folytatódott, amikor 1140 felvett hallgatóról tudunk (2008-ban 3566 fő).

A kisgyermeket nevelők által preferált képzés az általunk is vizsgált levelező tagozat, minden évben ebben a képzési formában találjuk a legtöbb hallgatót, és a létszámapadás itt a legmérsékeltebb (2009-ben 940 hallgató). A létszámcsökkenés elsősorban a tandíjmentesség eltörlésével indokolható, de szerepet játszhatott benne a kétciklusú képzésre való áttérés is.

¹ 51/2002. III. 26. kormányrendelet, 22.§, 1. bekezdés.

1. ábra A gyermeknevelési támogatásban részesülő hallgatók megoszlása a tagozatok között, 2005-2008



Forrás: OKM adatok alapján saját szerkesztés

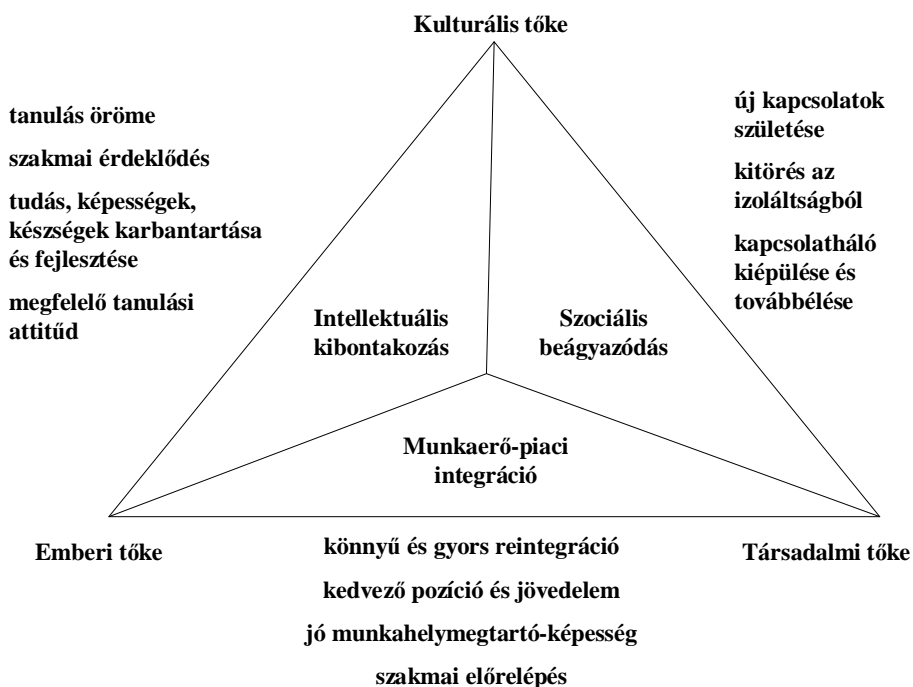
Az egyén szintjén jelentkező költségeket többek között Rosen (1998) részletezi, ilyenek a tandíj, a tanulás közvetlen költségei, a tanulmányokra fordított idő pénzbeli értéke, a halasztott belépés a munkaerőpiacra, a jelenlegi jövedelem egy részének feladása. A kisgyermeket nevelők esetében megjelenik továbbá az otthoni munkatevékenység kieséséből származó költségek, mint a gyermekfelügyelet, a gyermekgondozás, a háztartási munka átruházása. A materiális jellegű beruházásokon túl számolunk a szűk befektetői közösségben (származási és saját család) bekövetkező változásokkal (kevesebb együtt töltött idő, szerepek átmeneti módosulása, szabaidős tevékenységről való lemondás stb.), amelyek szintén a beruházási oldalon jelennek meg.

A felsőfokú oklevél megszerzésének igényét általában szoros összefüggésbe hozzák a munkaerőpiaccal. A kilencvenes évek elején nagy tömegben megjelenő hallgatóság belépésének egyik gazdasági indukálója a munkanélküliség elkerülése (Polónyi-Tímár 2001), a megváltozott összetételű hallgatóság az új társadalmi igények mögül lép ki (Kozma 2004), és a tömeges diploma-kibocsátás közepette stigmatizálává válik a diploma hiánya (Nagy 2003). A kisgyermeket nevelő hallgatók esetében azonban azt feltételezzük, hogy a munkaerőpiac által támasztott követelményeknek való megfelelésen túl további hozamterületekkel számolhatunk. A 2. ábrán ennek megfelelően felvázoltuk azokat a mezőket, amelyekbe különböző szempontok alapján a tanulási befektetések várható hozamait csoportosítottuk, ezeket az intellektuális kibontakozás, a

munkaerő-piaci integráció és a szociális beágyazódás elnevezésekkel láttuk el. A háromszög csúcsai a hozamterületeket összekötve azokat a tőkefajtákat jelölik, ahol a tanulmányok következtében gyarapodást várunk, ide tartozik az emberi tőke, a kulturális és a társadalmi tőke.

A gyermekgondozási időszakban felsőfokú tanulásba beruházó nők döntési mechanizmusaiban nagy valószínűséggel komoly súlya volt a várt munkapiaci megtérüléseknek, hiszen a szándékolt karriertörést követően minél rövidebb idő alatt, a lehető legalacsonyabb anyagi beruházás mellett a lehető legkedvezőbb pozícióba kívánnak visszatérni. A tanulási döntésekben szerepet játszó ún. egzisztenciális motívumok (Csoma 2005), például egy állás megszerzése, munkahelyi előrelépés vagy munkahely-megtartás a másik oldalon várt hozamként jelennek meg, csakúgy, mint a munkaerőpiacra való visszatérés kedvező körülményei, a könnyű és gyors reintegráció útján elnyert kedvező pozíció. A nőknek az oktatásban és a munkaerőpiacon való magas arányú részvétele megfordította a javak generációk közötti áramlását, a női munkavállalás növeli a gyermekszülés határköltségét, ez a termékenység csökkenéséhez vezet (Surányi 2001, 274.) A nők munka-erőpiaci részvétele és a gyermekvállalás kompatibilissá tétele a demográfiai problémák megoldását jelenti (Demény 2004, 25).

2. ábra A kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak hozammezői és a tanulás során felhalmozott tőkefajták



A tanulási befektetések hozamait ábrázoló modellben különböző elméletek elemeit használtuk, mivel az általunk vizsgált kérdésre keresett válasz több teória fogalmi kontextusából kiemelt alkotórész alapján épül fel. Így az intellektuális gyarapodás eredményeként felhalmozódó kulturális tőke fogalma elsősorban a Bourdieu-féle inkorporált kulturális tőke-meghatározáshoz áll közel, másodsorban az új iskolai végzettség révén az intézményesült kulturális tőkefajta felhalmozását értjük alatta. (Bourdieu 1998, 159) Értelmezésünkben fontos szerepet kap a fenti elmélet azon eleme, hogy a kulturális tőke mint a „legleplezettebb átörökítési forma” felhalmozása az erős kulturális tőkés családokban valósul meg a legkisebb idővesztéssel és legkevesebb akadállyal. Számunkra ez azért fontos megállapítás, mert a hallgatók felsőfokú tanulmányaik révén egyfelől saját kulturális tőkésüket gazdagítják, másfelől megemelkedett tőkésük gyermekeik eredményes tőkefelhalmozását is szolgálja.

A schultzi emberi tőke és a bourdieu-i kulturális tőke számos hasonló vonása ellenére modellünkben megkülönböztetve szerepel, ennek oka, hogy mindkét fogalomhasználatnak egy-egy aspektusát hangsúlyozzuk. Az emberi tőke esetében a tanulási beruházások munkaerő-piaci hasznosítását, a bizonyítvány beválthatóságát emeljük ki, amikor a hallgatók a beruházás során végbemenő emberi tőkegyarapodása a könnyebb elhelyezkedést, magasabb jövedelmet, kedvezőbb pozíciót eredményezi. Az emberi tőkeberuházás általánosságban anyagi jellegű kiadásokban és hozamokban mérhető, a Bourdieu-féle kulturális tőkegyarapodás ennél összetettebb jelenség. Mint említettünk, esetünkben nagy fontossággal bír az inkorporált kulturális tőkefajta, amely az emberi tőkéhez hasonlóan az egyéntől elidegeníthetetlen, és felhalmozása időt vesz igénybe, azonban elsajátítása öntudatlanul történik, és ez elsősorban az egész családban megtettesült kulturális tőkétől függ. (Bourdieu i.m., 162) Ennek a tőkealapnak a gyarapítása megy végbe a felsőfokú továbbtanulás során, amikor az egyén elsősorban időt ruház be önmaga művelésébe, emellett olyan „társadalmilag kialakított libidót”, amely áldozatokkal, kudarcokkal jár. (Uo.) A tőkefajtanak arra a jellegzetességére utalunk itt, ami a tanulás személyiség részévé válását jelenti, a személyiséghez való sokrétű kötődését.

A háromszög következő, intellektuális kibontakozását jelképező szelete, amely az emberi és kulturális tőkét köti össze, azt mutatja, hogy a felsőfokú tanulmányok megtérülését a hallgatók tanuláshoz való viszonyulásában várjuk, ez – az inkorporált kulturális tőkéhez hasonlóan – nehezen argumentálható, eltérően a materiális, munkapiaci hozamoktól. Ugyanakkor ennek az alig tapintható immateriális megtérülési területnek a további szakmai életútra gyakorolt hatása a közvetlen munkaerő-piaci hatásoktól jóval hosszabb távra mutató. Az intellektuális kibontakozás elnevezéssel ellátott mező lefedésére olyan jellemzők szolgálnak, amelyek a tanulás inkorporált,

intrinsic hatását mutatják, ilyen a tanulásból fakadó öröm, a szakmai érdeklődés, kíváncsiság, a lemaradástól való félelem (vö. Radnai 1963), de ide tartozik a tanulás végéig kitartó kedv és elhatározás (Kiss 1963).

A haszonelvű tanulás célja a minél gyorsabb és minél kézenfoghatóbb megtérülés, a tudás mint érték azonban az inkorporált kulturális tőke alapja. Pléh ellentétpárjaival szemléltethetnénk ezt a vélekedésünket, amelyben ő a pragmatikus nézetet a humboldtiánus eszménnyel állítja szembe, ahol az utóbbi a műveltséget és a tudást örömforrásként értelmezte. Mill (1980) teóriáját idézve „a tudás, hasznától és használatától függetlenül, önértéke okán teszi gazdagabbá a személyiséget”. (Pléh 2004, 205) Úgy véljük, a felsőoktatás hallgatói közt helyet foglaló nők esetében is kimutatható lesz valamilyen fokon ez a műveltségeszmény, és a tudásra mint értékre tekintő attitűd, s tevékenységüknek ez az oldala értékracionális cselekvésként írható le, míg az előző vonulat inkább célracionális aktivitásként jelenik meg (vö. Weber 1987).

A felsőfokú tanulmányokba történő befektetés harmadik hozamterületét a szociális beágyazottságban várjuk, ez a mező modellünkben a társadalmi és kulturális tőkében csúcsosodik ki. A gyermekgondozási szabadságon lévők nemcsak a munkaerőpiacot hagyják el egy időre, hanem ideiglenesen kivonulnak olyan társadalmi közösségekből, amelyek addig mindennapi életüket képezték, gondolunk itt elsősorban a munkahelyi kollektívára, a munkatevékenységből származó kapcsolatokra, de a szülést követő közvetlen időszakban a gyermekgondozási kööttségek miatt kiszorulnak a családi, baráti összejövetelekből, művelődési és szórakozási lehetőségekből is.

Az egyetem és főiskola polgáraként azonban résztvevői lesznek egy olyan tanulói közösségnek, ahol a „kismama-világban” jellemző témákon túl (értsd. gyermekgondozás, gyermeknevelés) más perspektívákból szemlélik inaktivitásukat. Prins és munkatársai (1996) a marginalizálódott társadalmi csoportok esetében mutatta ki a tanulói közösség jótékony hatását, Zrinszky (1996) az idősek és egyedülállók körében a magányt és a kommunikációs hiányt vélte indukáló tényezőnek. A hallgatótársakkal való kapcsolatot nemcsak a zártságból történő kitörés pszichogén szempontjából tartjuk fontosnak (vö. Durkó 1998), hanem ez a közösségi színtér olyan új kapcsolathálók kialakulását teszi lehetővé, amelyek a későbbiekben társadalmi tőkeként funkcionálhatnak.

Ezen a ponton érkeztünk el a harmadik pólushoz, a társadalmi tőkegyarapodáshoz. A társadalmi tőkét colemani értelemben az egyéni cselekvést kedvezően előremozdító, emberek közötti viszonyként értjük, de külön figyelmet szentelünk a családon belüli társadalmi tőkének (Coleman 1998), mivel a családon belüli tőkeátadást csak akkor biztosított, ha megfelelő a gyermekekkel töltött idő és kapcsolat. (vö. Pusztai 2009) A családon kívüli társadalmi tőke gyarapodását véljük végbemenni a felsőfokú tanulmányok alatt kialakult új kapcsolati formák megszületésében, hallgatók és

hallgatók, illetve hallgatók és oktatók között. Az általunk vizsgált csoport esetében feltételezzük, hogy az újonnan létrejött ismeretségek nemcsak a tanulmányok időszakában jelentenek egyfajta közvetlen megtérülési formát a felsőfokú intézmények kedvező társadalmi klímájában, hanem hosszú távon a megnövekedett társadalmi tőke akár anyagi tőkévé is konvertálható, de legalábbis kontinuitást mutat a szakmai és magánéletben.

A kisgyermeket nevelő hallgatók tanulmányait feltáró kutatás

A kisgyermeket nevelők tanulmányai befektetéseit és hozamait egy olyan longitudinális kutatásban vizsgáltuk, amelyben az egyetemi és főiskolai tanulmányokat folytató hallgatókat a tanulási döntésektől a diploma munkaerő-piaci hasznosításáig kísértük végig. A mintavételi keretet a Debreceni Egyetem tíz, a Nyíregyházi négy karán tanuló gyermeknevelési támogatásban (terhességi-gyermekágyi segély, a gyermekgondozási segély, a gyermekgondozási díj és a gyermeknevelési támogatás) részesülő hallgatók alkották. A populáció nehéz elérhetősége, valamint az adatvédelmi szabályok tiszteletben tartása miatt a véletlen kezdőpontú szisztematikus mintavételt alkalmazása túnt célszerűnek. A kutatás első hulláma 2006-ban zajlott, a mintavételi keretbe került hallgatókhoz postai úton jutott el a kérdőív, az érvényesen kitöltött, visszaérkezett kérdőívek száma 226 volt. A kohorszvizsgálat második fázisában, 2009 tavaszán olyan munkavállalókat kerestünk fel, akik a gyermekgondozási szabadság alatt az említett intézmények egyikén felsőfokú oklevelet szereztek, és legalább egy éve újból munkába álltak. (N=121)

A tanulmányi befektetésekre vonatkozó feltételezésünk a kulturális reprodukció, a racionális döntésméletek és a tőkéméletek alapján az volt, hogy a társadalmi származás meghatározza a hallgatók egész tanulói életpályáját. Ezért a felnőttkori tanulmányi döntésstratégiában jelentőséget tulajdonítottunk a hallgatók meglévő alapvégzettségének, s az ez alapján létrehozott nem diplomások (a felsőfokú tanulmányok előtt érettségizettek) és diplomások (az inaktívként folytatott felsőfokú tanulmányok előtt diplomával rendelkezők) csoportjának összehasonlításával végeztük az elemzést. A továbbiakban röviden összefoglaljuk azokat az eredményeket, amelyek a kisgyermekesek felsőfokú tanulmányainak beruházására és megtérülésére vonatkoznak.

A hallgatók tanulmányi beruházásainak vizsgálata

A felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez vezető döntésmechanizmusban négy motívumcsoport rajzolódott ki. A *környezeti hatás* a hallgatók szűk környezetéből, a

családi, baráti, ismeretségi körből érkező ösztönzést jelentette. Megvizsgáltuk a két csoportot körülvevő mikrokörnyezet eltérő befektetési stratégiáját, amelynek során azt tapasztaltuk, hogy a nem diplomás nőket a szülők, a társak és a barátok egyaránt jobban bíztatják a tanulmányok megkezdésében, mint a diplomás nőket.

A várható haszon (diploma megszerzése) reményében a nem diplomások mikrokörnyezetének tagjai kevésbé jól mérték fel a kisgyermeket nevelő nők tanulmányaiba történő befektetés költségeit. A többletköltséget nem vállalva a nem diplomások befektető közösségének tagjai részben (vagy teljesen) magukra hagyták a hallgatókat diplomássá válásuk folyamatában. A jövőben megvalósuló várt haszon és a jelenben felmerülő többletköltségek között húzódó megvalósulási szakadék miatt keletkezett feszültségek átértékelik a nem diplomás nők tanuláshoz való viszonyát, saját szerepvállalásukat, és tapintható konfliktusokat eredményez a tanulmányokat folytatókat körülvevő miliőben. (Ld. 1. táblázat)

Ezzel szemben a diplomás hallgatók környezetének magasabb kulturális tőkével rendelkező tagjai részéről a várható haszon hangsúlyozása nem volt szükséges, a diplomás hallgatókat a miliő hatására kialakult erős belső motiváció indította el az újabb diploma megszerzésére. A folyamat közben kialakult többletköltségeket a diplomás nők tanulmányaiba befektető közösség felvállalta, ezért érzik kevésbé megterhelőnek a diplomások a tanulmányokkal járó pluszterheket.

1. táblázat A tanulmányok alatt felmerülő nehézségek iskolai végzettség szerint, százalék (N=226)²

Nehézségek	Nem diplomás	Diplomás	Összesen
Családi támogatás hiánya**	37	20	27,1
Gyermek elhelyezésének gondjai*	77	63	69
Anyagi háttér biztosítása***	80	50	62,4
Vizsgastressz***	88	63	73,8
N	103	123	226

*** sign.=0,000 ** sign.=0,004 *sign.=0,05-0,01

A kollektív befektetésekből fakadó *gyed/gyes hatás motívum*csoportját a tandíjmentesség, valamint az otthonlétből fakadó előnyök alkották. Az alanyi jogon járó

² A betűkiemeléssel megkülönböztetett értékek cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

tandíjmentességet elsősorban a diplomás hallgatók igyekeztek kiaknázni, a kérdőívnek erre a kérdésre vonatkozó válasza alapján több mint 80%-uk esetében stratégiai szereppel bírt a tanulási döntéshozatalban, de a nem diplomások számára is erős indítékot jelentett (70%).

Hipotéziseink között szerepelt, hogy a tandíjmentesség ténye igen erős ösztönzést jelenthetett a felsőfokú tanulmányok megkezdésében, ezért a kérdőív megszerkesztésénél több kérdéscsoportnál is feltüntettünk ehhez kapcsolódó kérdéseket. A 2. táblázatban egy olyan kérdéssort láthatunk, amely konkrétan feszegeti a tandíjmentesség és a válaszadó tanulmányainak megkezdése közötti összefüggést.

2. táblázat A tandíjmentesség és a tanulmányok megkezdésének kapcsolata iskolai végzettség alapján, százalék (N=226)³

A kérdőívben feltett kérdések	Igennel válaszoló nem diplomás	Igennel válaszoló diplomás	Összesen
Megkezdte volna tanulmányait, ha nem lenne tandíjmentes?	48,5	36,6	42
Ha a következő félévben eltörölnék a tandíjmentességet, folytatná a tanulást?	68,0	64,2	65,9
Vállalna csak azért gyermeket, hogy tanulhasson?	3,9	4,1	4
Kedvet kapott ahhoz, hogy a gyes/gyed/gyet lejárta után is tanuljon?***	62,1	47,2	54,2
N	103	123	226

*** sign.=0,001

A tanulmányokat tandíj befizetése nélkül megkezdő hallgatóknak meglepően magas aránya (több mint 60%) biztosan úgy gondolja, hogy megszakítaná tanulmányait a tandíjmentesség eltörlése esetén, amely igazolja a mentesség súlyát a befektetési döntésekben. Felvetődik a kérdés, hogy a tanulmányaikat mindenképpen folytatni akarók nem állnak-e közelebb a képzés végéhez, amely kisebb anyagi megterhelést jelentene, mint több féléven át fizetni a tandíjat.

³ A betűkiemeléssel megkülönböztetett értékek cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A tanulmányok folytatására irányuló szándék azonban nem korrelál a hátralévő félévek számával; az első vagy második évfolyamon tanulók 63%-a tanulna tovább anyagi terhek mellett, az abszolutóriumhoz közelebb álló évfolyamok 71%-a. Az eddig térítésmentesen megtett tanulmányi út hossza független a cél elérését biztosító (tandíj befizetéssel járó) félévek számával, ebben a tekintetben tehát nem az eddig ráfordított, nem anyagi jellegű ráfordítások érvényesülnek a racionális döntésben, hanem kizárólag a finansziális kiadások. A tandíjmentesség ezek alapján nemcsak az egyetem és főiskola megkezdésében játszott szerepet, hanem a tanulmányok fenntartásában is, s ennek az alanyi jogon járó kedvezménynek kizárólagos alapja a megszületett gyermek.

A gyermekvállalás és az ingyenes tanulás összefüggését kissé provokatív módon firtató kérdésre elenyésző számú igenlő válasz érkezett mindkét oldalról, öt középfokú és kilenc felsőfokú végzettségű vállalna csak azért gyermeket, hogy ingyen tanulhasson.

A belső, vagy *intrinsic motiváció* mint személyes tanulási beruházás hatáseggyüttesébe tartozik a kérdőív alapján az egyéni ambíció, a szakmai érdeklődés és a tanulás szeretete. Mintánkban az *intrinsic* motívumok a tanulmányok megkezdésében relevánsnak tűnnek: a minta egészében az indítékok közül első helyen szerepel az egyéni ambíció, amely 100 fokú fontossági skálára átszámított értékpreferenciában 90%-os eredményt ért el, a szakmai érdeklődés 83%-kal, a tanulás szeretete 80%-kal vezeti a rangsort, megelőzve a külső motivációs tényezőket. A külső motivációk közül a diploma megszerzése és a könnyebb elhelyezkedés ért el a primer motivációkhoz hasonló magas pontszámot, amely megerősíti a tudásvágy és a karriertervek közös jelenlétét a tanulmányok megkezdésének hátterében.

A belülről fakadó ösztönző tényezőkre annak a kérdésnek alapján is kereshetünk választ, amely a gyermekgondozási időszak alatt végzett tanulmányok tartalmi választására kérdezett rá. Az eredményekből kiderül, hogy iskolai végzettségtől függetlenül a könnyebb elhelyezkedés és a magasabb fizetés döntő mértékben befolyásolta a hallgatókat döntésükben. A két belső motívum az adott szak megválasztásában középmezőnyben végzett, és leginkább a diplomások csoportjára jellemző: az érdeklődés 40%-uknál volt jelen a szak kiválasztásánál (nem diplomások 34%-ára igaz ez), a szakmai ambíció 28%-uknál játszott szerepet (szemben a nem diplomások 20%-ával).

A mintába került válaszadók 64 százaléka a megkérdezés időpontjában munkaviszonyban volt, közel egynegyedüknek azonban a terhesség ideje alatt szűnt meg a munkaviszonya. A gyermekgondozási időszakában érvényes munkaszerződéssel rendelkező válaszadóknak kevesebb, mint a fele biztos abban (48%), hogy a jelenlegi munkahelyére kíván visszatérni. A korábbi munkahelyükre biztosan visszatérők között

nagyobb arányban a diplomások csoportjába tartozókat találjuk, 62%-ban a korábban is felsőfokú végzettséggel munkát vállalók tervezik az állás megtartását.

A *pozícióerősítő-hatás* mögött a munkahelyi pozíció megerősítése és az előrelépés lehetősége, a *pozíciószerző-hatás* mögött a bizonyítvány megszerzése és a munkaerőpiacon történő könnyebb elhelyezkedés áll, amelyek külsődleges ösztönzőként tényezőként ösztönözték a kisgyermekes nőt a felsőfokú tanulmányok megkezdésére; az előbbi a diplomásokra, az utóbbi szignifikánsan a nem diplomások csoportjára hatott leginkább. Úgy tűnik, a diplomával eddig még nem rendelkező nők inkább várják a munkaerő-piaci elhelyezkedésük javulását a felsőfokú oklevél megszerzésétől, mint a diplomával már munkatapasztalatot szerző társaik, akik viszont a munkahelymegtartó-képességükért és a szakmai előrehaladásért választották a felsőfokú tanulmányokat.

A munkaerőpiacra történő visszatérés erőteljesen foglalkoztatja a kisgyermekes hallgatókat, és a visszatérés lehetősége és módja már a gyermekgondozási idő alatt kérdésként merül fel; ez a céltudatosság és a döntés meghozatalának ténye mutatja a jövőtervek megfontolását. A tanulmányok megkezdése mindenképpen ezt igazolja, hiszen az otthon töltött idő alatt (előtt) mérlegelték a néhány év múlva bekövetkező munkába állás lehetőségét, és ennek megkönnyítését az adott szak elvégzésében látták.

A megkérdezett hallgatók leginkább a nyelvtudás hiányát és a nem megfelelő iskolai végzettséget vélik leginkább hátráltató tényezőnek az álláskeresés során. A hallgatók meglévő iskolai végzettségük fokát érzik aggasztónak, a certifikát mögött rejlő piaci értéket viszont a hallgatók több mint fele kifogásolja. Úgy tűnik, a jelenlegi tanulmányok megkezdésében nagyfokú szerepet játszott a korábban elsajátított szakma egykori helytelen megválasztása, vagy időközbeni devalválódása.

A kisgyermeket nevelő hallgatók tanulmányi beruházások hozama

A tanulmányi beruházások hozamait három területen vártuk megmutatkozni. Az emberi tőkébe történő beruházás révén a munkaerő-piaci integráció megtérülési mezőbe számos olyan hozam került, amelyek egyértelműen összefüggésbe hozhatók az inaktív évek alatt végzett felsőfokú tanulmányokkal. A reinteegrálódás pillanatát megragadó kérdésblokk válaszai alapján kiderült, hogy a munkától távol töltött hosszú évek után a visszatérése sikeres volt, mivel a megkérdezett nők csaknem fele a korábbi munkahelyére tért vissza, 28%-a váltott munkaadót önként, 10%-a kényszerből (munkaviszony megszűnése), további egytizedük újabb gyermeket vállalt, két válaszadónak nem sikerült azonnal munkát találnia.

A későbbi munkavállalói években a tanulásnak olyan hozamait sikerült kimutatni, mint a végzettségnek megfelelő munkakör és munkakörülmények, a magasabb

jövedelem, a munka és magánélet összeegyeztethetősége, a lefelé irányuló mobilitás elkerülése. a korábban diplomával nem rendelkezők elhelyezkedése sikeresebbnek bizonyult, 43%-uk lépett előre korábbi pozíciójához képest, még a diplomások 32%-a tette ezt meg. Lefelé történő mobilitásra egyik csoport tagjainál sem volt példa.

Az intellektuális kibontakozás megtérülési mező már a tanulmányok alatt megtelt hozamokkal, amelyeket a munkaerőpiacon töltött idő tovább bővített: a kutatásban résztvevők tanulás iránti vágya növekedni látszott, nagyobb figyelmet fordítottak az önképzésre, és mindenekelőtt sikeresen bekapcsolódtak a szakmai munkába a reintegráció során. Érdemi fejlemény, hogy a munkaerőpiacon kevesebb hozamot elért nők tanulási hajlandósága és aktivitása növekedett meg leginkább.

Többször utaltunk a munkától távol töltött időszak alatt végbemenő tudás- és kompetenciagyengülésre, amelyet a tanulóval orvosolni lehet, és felhívtuk a figyelmet a tanulás a reintegráció egyes területire gyakorolt jótékony hatására (sikeres elhelyezkedés, szakmai folytonosság, a permanens tanulás jelentőségének felismerése, közéleti és privát szféra egyeztetése), amely nemcsak egyéni, hanem kollektívnek érdekek is tekintünk.

A szándékolt karriertörés szakaszában felsőfokú tanulmányok végzésébe beruházó nők jelentős többsége (több mint 70%-a) egyéni tapasztalataiban igen erősnek érezte a tanulás hatását a munkába való visszatérésben, mégpedig a szakmai munkába történő bekapcsolódásukat segítette elsődlegesen, de az esetleges pótlásokban is nagy szerepe volt. A munkahelyi továbbképzések elvállalásában és elvégzésében a nők harmada érezte a korábbi évek tanulásának kedvező befolyásolását, s ugyancsak egyharmadukat segítette az olyan személyi kérdésekben, mint a kollektívába való visszatérés és a privát élet átszervezése.

A szociális beágyazottság mezőjében tapasztalt első hozamok hallgatói közösséghez való csatlakozásban jelentek meg, az otthonlétből fakadó izoláltság oldása, új társadalmi tőke formájában, de elősegítették a munkatársakkal történő újbóli együttműködés kialakítását is. A felsőfokú végzettségnek a családi szférában termelt hozamai a munkahelyi és magánélet teendőinek összehangolását segítették elő, illetve az értelmiségi normák mentén változott a családi kulturális fogyasztás.

Fontos eredmény, hogy hipotézisünkkel ellentétben a munkaerő-piaci megtérülések mértéke függetlennek bizonyult a munkavállalók szocio-ökonómiai háttérétől, a kulturális és egyéb tőkefajták nagyságától, de nem sikerült kapcsolatot találni a tanulmányi eredményesség és a munkaerő-piaci sikeresség között sem. A tanulmányi beruházások munkaerő-piaci érvényesülésének kulcsa egyfelől a megfelelő tanulási döntés-előkészületben (a megfelelő szak kiválasztása, intézményi informálódás, kereslet és kínálat felmérése) és a kedvező tanulási attitűdben (a folyamatos tanulás

fontosságának felismerése, tanulás mint örömforrás értelmezése, kitartó szorgalom) keresendő.

Hivatkozott irodalom

Becker, Gary (1964). *Human Capital*. New York, Colombia University Press.

Bourdieu, Pierre (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 155-177. p.

Coleman, James S. (1998). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel György-Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 11-45. p.

Csoma Gyula (2005). *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Nyitott könyv, Budapest.

Demény Pál (2004). Európa népessépolitikai dilemmái a huszonegyedik század kezdetén. *Demográfia*, 14. évf. 1-2. sz. 10-40. p.

Durkó Mátyás (1998). *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelésmélete*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Kiss Árpád (1963). *A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Nagy Péter Tibor (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 13. évf. 2. sz. 236-252. p.

Pléh Csaba (2004). A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 14. évf. 2. sz. 195-215. p.

Radnai Béla (1963). *A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Rosen, Sherwin (1998). Emberi tőke. In: Lengyel Gyögy-Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 71-99. p.

Polónyi István – Tímár János (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Prins, Esther – Toso, Blaire W. – Schaft, Kai A. (2009). „It Feels Like a Little Family to Me”. Social Interaction and Support Among Women. *Adult Education Quarterly*, vol. 59. 335-352. p.

Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Schultz, Theodore W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Surányi Sándor (2001). *Források, népesedés és fenntartható fejlődés a globális gazdaságban*. Budapest, Aula Kiadó.

Weber, Max (1987). *Gazdaság és társadalom: a megértő szociológia alapvonalai*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Zrinszky László (1996). *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, OKKER.

NEM SZOKVÁNYOS TANULMÁNYI UTAK ÉS IGÉNYEK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásra vonatkozó vizsgálatok jellemzően hangsúlyozottabban koncentrálnak a teljes képzési időben tanulókra, pedig a részidős képzések hallgatói is meghatározó – de kétség kívül eltérő – szereplői a campusok világának. A felsőoktatási expanzióval párhuzamosan nőtt a nem nappali képzések résztvevőinek száma, levelező tagozaton 2010-ben is egy kisváros méretű, felnőttekből álló hallgatói csoporttal (közel 30 ezer fő) bővült a hazai felsőoktatás. Ezek az ún. „nem szokványos hallgatók” (FORRAY-KOZMA, 2007) nem a megszokott akadémiai úton kerültek be az oktatási rendszer felső szintjére. A jellemzően munka és család mellett tanulók az oktatás „cselédlépcsőjén” (LADÁNYI, 1994) érkeztek. A részidős képzésekben tanulók diplomaszerzése magyarázható kredencializmussal (COLLINS, 1979), egzisztenciális haszonszerzéssel (T.KISS ÉS TÁBORI, 2003), amely eredményezhet diverzifikálódást (HRUBOS, 2002), az intézményekben folyó oktatás átgondolását (MARÓTI, 2002), de felfogható egyfajta indikátorként (SÁSKA, 2002).

A motivációs háttér felderítése mellett az egyetemeknek és főiskoláknak számolniuk kell élethelyzetükből adódó speciális igényekkel és heterogén társadalmi összetételükkel. Tanulmányaik elősegítése érdekében szükséges feltérképezni céljaikat, elért eredményeiket, a tanulmányi munkájukat hátráltató tényezőket. Fel kell tárni azokat a döntésmechanismusokat, amelyek a felnőtteket tanulmányi befektetéseiben zajlanak, különösen fontos ez a diplomás túlképzés és a hiányszakmák kedvezőtlen egyensúlyának időszakában.

Tanulmányunkban a részidős hallgatóság egy speciális csoportjával, az inaktív női hallgatókkal foglalkozunk, akik a gyermekgondozási időszakban kezdték meg tanulmányaikat. Mindenekelőtt megfigyeljük, milyen összefüggés tapasztalható a tanulás, a munkaerő-piaci részvétel és a háztartási jellemzők között, mivel ezek a területek (munka, diplomaszerzés, család) lefedik az általunk vizsgált hallgatók tanulmányozott életszakaszát. Ezt követően egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében próbáljuk meg feltérképezni a felnőtt női hallgatók tanulmányainak jellemzőit, igényeit.¹

A felnőttkori tanulás és a gazdasági, társadalmi háttér

A kilencvenes évek első felében a gazdasági aktivitásban erős visszaesést tapasztalunk, ami nemcsak a tömeges munkanélküliség kialakulásával magyarázható, hanem – a

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

korcsoportok szerinti bontás tapasztalata szerint – a fiatal korosztályok távolmaradásával a munkaerőpiacról. A kedvezőtlen gazdasági folyamatok és az oktatási expanzió együttes megjelenése a fiatalokat a továbbtanulásra ösztönözte, ami együttesen szolgálta az adott évek hasznos felhasználását és a későbbi elhelyezkedés megkönnyítését, de az egész munkaképes korú népességnek (15-59 év) mindössze egynegyedénél magyarázható az oktatási lehetőségek bővülésével az aktivitáscsökkenés. (NAGY, 1994) A fiatal felnőtt nők gazdasági aktivitásának csökkenése mögött egyrészt a felsőoktatási expanzió áll, hiszen a nők részvételi aránya meghaladja férfi hallgatókét, másrészt a gyermekvállalás időzítése ezen korcsoportokra tehető. A férfiak aktivitási rátája húszas-harmincas éveikben éri el maximumát, a nők esetében elmozdulást tapasztalunk: a kilencvenes évek elején a huszonévesek gazdasági aktivitása alacsonyabb volt, mint a harmincas években járóké, a családalapítás időbeli kitolódásával azonban a magasabb aktivitási ráta egyre inkább a 25-29 évesekre jellemző. A nők gazdasági aktivitásának alakulásában a tanulói évek meghosszabbodása és a gyermekvállalási időszak kitolódása jellemző, a fiatal felnőttkorban a továbbtanulás és a szülési szabadság, valamint az idősebb korosztály nyugdíjba vonulása határozza meg a nők gazdasági aktivitását.

A gazdasági aktivitás és az iskolai végzettség tekintetében szoros összefüggés mutatható ki, mivel a magasabb végzettség növeli a gazdasági aktivitást, ez leginkább a felsőfokú végzettségre mondható el. A felsőoktatási expanzió egyik kiváltó oka az új társadalmi csoportok megjelenése a felsőoktatásban, ide tartoznak mindeneke előtt a nők (KOZMA, 2004). Az elmúlt század közepén a női hallgatóság előtt megnyíló felsőoktatási intézményekben a húsz százalékos női arány a nyolcvanas években kiegyenlítőddött, majd tovább folytatódott a nők növekvő részvétele a felsőoktatásban: 2008-ban a magyar felsőoktatási intézmények hallgatói közül a nappali, levelező és esti tagozaton együttesen 57%-os a nők aránya. A diplomás nők növekvő számának megjelenése a munkaerőpiacon foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti megoszlásában is jól nyomon követhető: 1992-ben a főiskolát végzett foglalkoztatottak mintegy fele, az egyetemet végzettek között harmada a női munkavállaló, ugyanez az arány 2008-ban hatvan százalék a főiskolai, mintegy negyven százalék az egyetemi oklevéllel rendelkezők esetében.

A foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti megoszlásának idősoros vizsgálata során megállapítható továbbá, hogy a férfiak esetében nem ilyen mértékű a növekedés a diplomások körében, és ezzel párhuzamosan az alacsonyabb iskolai végzettségű foglalkoztatottak között a nők aránya határozottabban csökkent. Továbbra is magasabb a foglalkoztatott női érettségizettek száma, mint a férfi érettségizetteké, a szakiskolát vagy általános iskolát végzettek között pedig változatlanul a férfi foglalkoztatottak aránya a magasabb. Mindez arra enged következtetni, hogy a nők megszerzett képesítéseikkel hatékonyabban pozicionálták magukat a munkaerőpiacon, mint a férfiak, tehát a

tanulóévekbe fektetett beruházások megtérülése a nők esetében is eredményesnek mondható. (NAGY, 2001)

A gazdasági aktivitást befolyásoló következő tényező a háztartási jellemzők, ezen belül releváns a házasság és a gyermeknevelés. A kétkeresős családmódel szűkségszerűségéből és a családi szerepek hagyományából adódik, hogy mindkét fél jövedelemszerző tevékenységet folytat, a nőknél ez kiegészül a nem fizetett otthoni munkával (háztartás és gyermekgondozás), s tradicionálisan az anyák azok, akik a kisgyermek nevelésének időszakára megszakítják aktív kereső tevékenységüket, még az általában magasabb fizetéssel rendelkező férj gondoskodik a család megélhetéséről. Ebből adódóan a család bővülése a férfiak részéről növeli a gazdasági aktivitást, mivel a növekvő háztartási kiadások munkavállalásra serkentik, a munkaerőpiacon általános kevesebb bérért dolgozó nők munkavállalási hajlandósága viszont csökken, hiszen a fizetetlen háztartásbeli tevékenység mint „láthatatlan bevétel” kompenzálja a munkaerőpiac elhagyását. A nők gazdasági aktivitását jelentősen befolyásolja a háztartásban élő gyermekek száma és kora, illetve a nők életkora. Minden korcsoportban megfigyelhető, hogy a gazdasági aktivitás tekintetében legélesebb választóvonal a kettő és három vagy annál több gyermekszámánál tapasztalható, a 25-34 éves korcsoportba tartozó nők esetében például a gazdasági aktivitás 80% körüli a gyermektelenek és az egy gyermeket nevelők esetében, a két gyermekeseknél közel 70%, a három vagy annál több gyermeket nevelők esetében visszaesik 30%-ra (NAGY i.m.) A gyermekek kora szintén hasonlóan befolyásolja a gazdasági aktivitást a nők egyes korcsoportjaiban, mivel a legkisebb gyermek öt éves koráig a legalacsonyabb a gazdasági aktivitás (40% körüli), ezután 70% felé ugrik és a gyermek növekedésével párhuzamosan nő.

A gazdasági aktivitás szempontjából lényeges háztartási jellemző az, hogy a gyermeknevelés milyen családi környezetben zajlik. A jövedelemszerzés szűkségszerűségéből kifolyólag a gyermeküket egyedül nevelők munkavállalási hajlandósága nagyobb, mint az ugyanannyi gyermeket párkapcsolatban nevelőké, gazdasági aktivitásuk tíz százalékkal magasabb, ugyanakkor kevesebb munkanélkülit, inaktívat vagy eltartottat találunk az egyszülős háztartásokban. Nagy és munkatársai (NAGY, 2000) többváltozós módelben vizsgálták, hogyan befolyásolják a háztartási jellemzők (gyermekek száma és kora, családi állapot) a gazdasági aktivitást. A hat éven aluli gyermeket nevelő egyedülálló nők nagyobb valószínűséggel voltak aktívak, mint a hasonló életkorú és számú gyermeket gondozó párkapcsolatban élő társaik, a gyermektelen egyedülállók aktivitása pedig alulmúlja a gyermektelen házaspárokat.

A munkavállaló életkorának, iskolai végzettségének és háztartási jellemzőinek gazdasági aktivitásra gyakorolt hatásának vizsgálata alapján elmondható, hogy a gazdasági aktivitás két legfőbb meghatározója a nők esetében a felsőfokú tanulmányok

folytatása és a gyermekvállalás. A gazdasági aktivitás életkor-specifikussága a tanulás mellett a gyermekszülés, a két (egymástól korántsem független) esemény időbeli kitolódása az aktivitási-életkori jellemzők átalakulását eredményezte, következésképpen az aktivitási ráta egyre későbbi életkor-csoportokban éri el a minimumot. A női életpálya-szakaszok felcserélődését jól mutatja a nők iskolázottságának megváltozása, és annak a gazdasági életre gyakorolt hatása. A tradicionális női szerepvállalásának megfelelően a korábbi évtizedekben az iskola elvégzését, (jellemzően az alap- vagy középfokú) képzettség megszerzését követően rövid időn belül családalapításra került sor, a kilencvenes évektől azonban a tanulás-család-munka életszakaszok időben és sorrendiségben módosultak, sőt, ciklikussá váltak.

A nők iskolázottságának javulása a foglalkoztatottság emelkedését eredményezi, mivel a tanulás mint meghosszabbított életszakaszt a karrierépítés követi, amelynek szándékolt megtörése később következik be. Az egyes életpálya-szakaszok ezáltal időben kitolódnak, felcserélődnek, az élethosszig tartó tanulás jegyében pedig ciklikussá válnak vagy párhuzamosan futnak, mivel a permanens képzés a szakmai előrehaladás és a munkaerő-piaci eredményes részvétel alapja. Így a tanulás nemcsak kezdete a női életpályának, hanem át- meg átszövi azt (formális, nonformális vagy informális módon). A háztartási jellemzők gazdasági aktivitásra gyakorolt hatásainál egyértelműen megjelenik a gyermekvállalás mint befolyásoló tényező: a gyermeknevelés aktivitást csökkentő hatása annál erősebb, minél fiatalabb a gyermek, illetve a gyermekek számának emelkedésével fordított arányban csökken a munkavállalási hajlandóság, különösen éles vízválasztót jelent aktivitás tekintetében a harmadik gyermek megszületése. Vegyük észre, hogy ebben az aktivitást befolyásoló tényezőben is ott rejlik a nők tanulmányi háttere, mivel a munkaerőpiactól való távolmaradás hossza (gyermek életkora) és gyakorisága (gyermekszám) nem független a különböző kvalifikáltságot igénylő munkahelyektől és beosztásoktól. Mindebből levonható az a fontos következtetés, hogy mivel a munkaképes korú női népesség gazdasági aktivitásának meghatározó tényezői (életkor, iskolázottság, gyermekek száma és kora) szorosan összefügg az iskolai tanulmányokkal és a gyermekvállalással, ezért az egyes életszakaszokban a tanulásba való befektetés közvetlenül vagy késleltetve hatást gyakorol a gazdasági mutatókra.

Nem szokványos tanulmányi utak a felsőoktatásban

A kutatott alapsokaság, a kisgyermeket nevelő, levelező tagozatos női hallgatók tanulmányi befektetéseit és hozamait egy 2006 és 2009 között megvalósuló longitudinális kutatásban vizsgáltuk. A mintavételi keretet a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola hallgatói alkották, első alkalommal a két felsőoktatási intézményben

tanulmányokat folytató, gyermekgondozási ellátásban részesülő hallgatók megkeresése történt, postai úton eljuttatva a kérdőíveket. A kohorszvizsgálat második fázisában, 2009 tavaszán olyan munkavállalókat kerestünk fel, akik a gyermekgondozási szabadság alatt az említett intézmények egyikén felsőfokú oklevelet szereztek, és legalább egy éve újból munkába álltak.

Kíváncsiak voltunk a tanulás mellett szóló érvekre, a tanulmányok körülményeire, illetve azokra a specifikumokra, amelyek ezt a hallgatói csoportot jellemzik. Feltételeztük, hogy az általunk vizsgált csoport a felnőttkorban tanulókhoz hasonlóan, elsősorban a munkaerő-piaci igényeknek és elvárásoknak kívánnak eleget tenni a diploma megszerzésével. Ez a törekvés azonban esetükben különleges terhekkel jár, a speciális élethelyzetükből adódóan ugyanis várhatóan eltérő tanulási munkabeosztással, munkaterheléssel kell számolnunk. Megfordítva, a felsőoktatási intézmények szempontjából vizsgálva igaz lehet az is, hogy ezekre a speciális igényekre a megszokottól eltérő válaszokat, lehetőségeket kell kínálni.

A tanulmányok megkezdésére vonatkozó előzetes feltevések részben igazolódtak, a könnyebb elhelyezkedés mint motiváló tényező dobogós helyen végzett, százaléki skálán 85 pontot ért el. 90-es értéket vett fel viszont az egyéni ambíció, a szakmai érdeklődés 83-at, a tanulás szeretete 80-at. Ezek a belső késztetésből származó, primer motívumok olyan hatásokat előztek meg, mint a munkahelyi előrelépés (69), munkahelyi biztonság (61), tandíjmentesség (74).

El kell mondanunk, hogy a belső és külső motivációk sorrendjét szignifikánsan befolyásolja a hallgatók alapképzettsége: a többedik diplomájukat szerzőkre erőteljesen a tanulás iránti igény volt hatással, még az érettségivel rendelkezők a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelően hozták meg tanulmányi döntéseiket. Ez a kezdeti motivációs töke nagyfokú hatást gyakorolt a tanulmányi idő egészére, az eredményességre éppúgy, mint a tanulás és az egyéni háttér összehangolására. A továbbiakban nem célunk a két csoport elkülönített vizsgálata (erről ld. többek között Engler 2010), hanem megfigyeljük a tanulás irányát meghatározó tényezőket.

Az 1. táblázatban immár százalékos megoszlásban láthatjuk azokat az indokokat, amelyek a hallgatókat a választott szak felé terelték. (Az előzőekben a felsőfokú tanulmányok általában vett motívumait taglaltuk.) A több válasz lehetősége mellett kialakult sorrendben jól látható, hogyan „vetekszik” ebben az esetben is a kétféle motivációs háttér. A könnyebb elhelyezkedés és a magasabb fizetés piacképes szakmákra utal, a tanult szak kiválasztásánál természetesen ezek lényegi szempontok. A második helyen végzett érdeklődés és önképzés szinte egybefonódik ezekkel a törekvésekkel, a 2. táblázatban bemutatott, a tanulás során felmerült nehézségek áthidalásában valószínűleg ezek az erőteljes belső motívumok dominálnak.

1. táblázat A felsőfokú képzés választásának oka, százalék (N=226)

A képzések választásának oka	Százalék
Ezzel a képzettséggel könnyebben el tud helyezkedni.	39,8
Érdekli a terület, önképzés céljából választotta.	37,6
Ezzel a képzettséggel magasabb fizetésre számít.	36,8
Szakmai ambíció vezérelte.	24,4
A munkahelyi előremenetelt érdekében választotta.	23,1
Manapság nem lehet e nélkül boldogulni.	14,9
A képzés helye közel van a lakóhelyhez.	12,7
N	226

A megkérdezett inaktív gazdasági státuszban lévő hallgatók tanulmányi döntési stratégiái jól megfontoltnak tűnnek, ezt mutatja a saját megítélés alapján készült (vélt vagy valós) kompetenciahiány-lista. A szak megválasztásánál igen erőteljes hangsúlyt kapott a piacképes végzettség birtoklása, ennek hiánya köszön vissza a kérdőívekben.

A válaszadók közel 60%-a érzi úgy, hogy a korábban megszerzett bizonyítványa a jelenlegi munkaerőpiacon értékét veszítette, vagy veszített értékéből; esetleg korábban sem volt az, hanem egy helytelen tanulmányi döntés eredményeképp született. Az így vélekedőknek csupán kis résznek okozhat gondot a végzettség szintje (ti. alacsony iskolázottságúak), mivel az összes válaszadó alig harmada érzi aluliskolázottnak magát (ők jellemzően a korábban érettségizettek közül kerülnek ki). A probléma tehát nem az iskolai végzettség szintjével, hanem jellegével van, s ennek felismerése juttatta őket egy, részben magasabb szinten lévő, de mindenképpen új oktatási tartalmakat nyújtó képzésbe.

Kiemelkedő mértékű a nyelvtudás hiánya a sorban, de fontos megjegyezni, hogy a korábban már diplomát szeretteknel (a képzési kimeneti követelmények miatt) ezzel kevesebb gond van. Ezt a szegmenst azonban nem a felsőoktatásnak kell orvosolnia, csakúgy, mint az egyébként is elenyésző problémát okozó számítógép-használatot, önéletrajzi technikákat, de még a jogi ismereteket sem. Az intézményi elvárások tartalmát mérő kérdéssorokban ezeket a kompetenciákat egyébként kevésbé említik a megkérdezettek, az elméleti és gyakorlati ismeretek, készségek átadását, erősítését várják tanáraiktól a hallgatók.

4. táblázat Az álláskeresés során várhatóan felmerülő hiányosságok, százalék (N=226)

Hiányzó adottságok	Százalék
Nyelvtudás hiánya	59,4
Nem piacképes iskolai végzettség	57,0
Munkavállalói jogok ismeretének hiánya	50,9
Alacsony iskolai végzettség	30,2
Számítógép-használói ismeretek hiánya	27,0
Problémák az állásinterjún	26,2
Gondok az önéletrajz-írással	14,0
N	226

Érdekes összevetni a tanulmányok alatt felvett válaszokat a munkaerő-piaci reintegrációt követő véleményekkel. A 3. táblázat adatai már a 2009-ben megkérdezett, újból munkába állt egykori hallgatókra vonatkozik, akiknek csak egy kis része kerültbe mindkét mintába. (A tervezett panelvizsgálat helyett kohorszvizsgálat zajlott.)

A megkérdezett 121 fő közül 119 a gyés, gyet lejártát követően azonnal vissza tudott térni a munka világába, sokan már a magasabb végzettségnek megfelelő új munkahelyre. Öröndetes, hogy a válaszadók nagy része szoros összefüggést lát a tanulmányok és a sikeres reintegráció több területe között. 65%-uk érzi úgy, hogy könnyebb volt a szakmai munkába való bekapcsolódás, mivel az ismeretek és kompetenciák erodálódása helyett folyamatos szellemi karbantartást végeztek a munkától távol töltött évek alatt. A nők fele zökkenőmentesebbnek érezte a lemaradások pótlását, egyrészt, mert kevesebbet volt szükséges pótolni, másrészt könnyebb volt mozgósítani az ismereteket.

3. táblázat A tanulmányok hatása az újbóli munkába állásra (N=93)

Tanulmányok hatása a munkába állás során	Százalék
bekapcsolódás a szakmai munkába	64,5
szakmai lemaradás pótlása	53,2
továbbképzésen való részvétel	42,4
beilleszkedés	40,7
család-munka összehangolása	38,7

A permanens tanulás jegyében többen magasabb motiváltságot éreznek a továbbképzés iránt, mint korábban, ami szintén fontos hozadéka a felsőfokú tanulmányoknak. A kollegális kapcsolatok felvételében is kedvező tapasztalatokról számoltak be a munkavállalók, hiszen a tanulói közösség mintegy előkészítette, fenntartotta ezt az igényt. A válaszadók közül sokan kiemelték az egyetemi, főiskolai évek alatti új barátságok születését, a hosszan fennmaradó kapcsolatok fontosságát (háromnegyedük a megkérdezés időpontjában rendszeres kontaktusban volt korábbi csoporttársaival.)

A frissen diplomázottak mintegy egyharmada érezte úgy, hogy az új végzettségnek köszönhetően sikeresebben tudja összeegyeztetni a munkahelyi és családi feladatait. Pedig ezen a téren komoly nehézségek adódtak a felsőfokú tanulmányok folytatása alatt, mint azt a 2006-ban folytatott vizsgálat eredményei alapján készített 4. táblázat szemlélteti. A megsokasodott távollét miatt (órák, vizsgák, konzultációk, könyvtár, utazás stb.) a korábbi „teljes” feleség- és anyaszerep csorbulni látszik. Ezt a válaszadók közel hatvan százaléka erőteljesen érzi, és állandó vívódásnak enged teret („Sokszor fáradt vagyok, nem jut idő rájuk, de tudom, hogy mindjárt vége”). Hasonló arányban panaszkodnak a döntően éjszakai tanulásból adódó fáradtságról („Fáradt, kimerült vagyok, vizsgaidőszakban gyakran ideges). A társas kapcsolatokra is kiható terheket a felek eltérő módon tolerálják, de feszültségekről a válaszadók többsége beszámol („Gondot okozott a háztartási munka és meleg étel hiánya, de megoldottuk; „Ahhoz képest, hogy nem nagyon akarta a tanulást, mindent jól tolerál, segít.”)

A bemutatott tanulóval járó nehézségek megoldásának nagy része a hallgatóra és családi környezetére vár, azonban eredményeink között szerepelnek olyan tényezők, amelyek a felsőoktatási intézményekben folyó munka előmozdítására várnak. A hallgatók közül sokan említették az információáramlás gyengeségét, az oktatókkal folytatott kommunikációs lehetőségek szűkösségét („Sok információról lemaradunk.”; „Ők {nappali tagozatosok} sokkal tájékozottabbak.”). A követelmények tekintetében úgy érzik, a nappali tagozatosokéval egyenértékű („Az elvárások és követelmények ugyanolyanok, mint a nappalisoknál.”), viszont az említett szoros kontaktus hiányán kívül a rugalmasság kérdésében is háttérbe szorulnak („A gyakran változó konzultációs és vizsgaidőpontokhoz nem tudunk olyan rugalmasan alkalmazkodni.”).

4. táblázat A felsőfokú tanulmányok és a családi szerepek, százalék (N=226)

	A tanulmányok hatása a hallgatóra	Százalék
Tanulás	Az egész napos konzultáció után fáradtan ér haza.	82,7
	Vizsgastressz	74,4
	Az éjszakai tanulás miatt kedvtelen és fáradt.	61
	Önbizalom hiánya	41,1
	Motiváció hiánya	23,5
Család	Sokat van távol az órák és vizsgák miatt.	57,5
	Az egész család kevesebb időt tölt együtt.	52,5
	Miközben együtt vannak, az iskolai teendőire gondol.	34,8
	Ha otthon van, elzárkózik, amíg tanul.	35,5
N		226

Az oktatókkal kapcsolatban kevés vélemény érkezett („A főiskolai tanárok, bár igen humánusak, úgy érzik, a gyes rengeteg szabadidőt jelent.”; „Sok támogatást kaptam tanáraimtól. Amikor szoptattam, termet kaptam tőlük, és elnézték, ha emiatt késtem az óráról. Példaértékű a hozzáállásuk.”) A tanulmányokat követő kapcsolattartás sajnos elhanyagolható (0,8%). A kisgyermeket nevelő hallgatók komoly problémája a kedvezőtlen infrastruktúra, amely nemcsak az akadálymentesítés kérdésére szorítkozik: „A portásfülkében szoptatok és pelenkázok.”; *Nincs egy helyiség, ahol elláthatnám a kicsit.*)

A vizsgálat összefoglalásaként elmondhatjuk, hogy a megkérdezett, nem tradicionális hallgatók tanulmányi elkötelezettsége alaposnak tűnik, erőteljes belső, és átgondolt külső motivációkkal érkeztek az iskolapadba. A tanulás alatt felmerülő nehézségek elsősorban a megszokott szerepeik átstrukturálódása okán adódtak. Ezek a problémák privát jellegűnek tűnnek, de átgondolt állami vagy intézményi döntésekkel elősegíthető a hallgatók tanulmányi hatékonysága (rugalmas tanulmányi rendszer, kedvezmények, megfelelő infrastruktúra). A hallgatói szociális tér a vizsgált levelező tagozatosoknál példaértékűen működött, a kialakult kapcsolatok nemcsak a tanulásban, hanem a munka világában és családi körben is működtek és továbbéltek. Ugyanez nem mondható viszont el az oktatók és hallgatók közötti kontaktusról, amelynek további vizsgálata igen szükséges a részidős hallgatók esetében is (nappali tagozatos hallgatóknál elvégezte Pusztai (2011). A tanulmányban bemutatott, speciális hallgatói csoporton végzett longitudinális kutatás alapját képezi egy következő vizsgálatnak, amely a levelező tagozaton tanulók szélesebb körét öleli fel.

Hivatkozott irodalom

Collins, Robert (1979). *The credential society. A historical sociology of education and stratification*. Academic Press, New York.

Engler Ágnes (2010). Levelező tagozatos hallgatók tanuláshoz való viszonya. In: Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnnyánszky László 65. születésnapjára*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 270-281. p.

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

Hrubos Ildikó (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 12. évf. 1. sz. 96-106. p.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Ladányi János (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio.

Maróti Andor (2002). Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: Katona András – Szombatiné Kovács Margit – Ládi László – Széplaki György (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Nagy Gyula (1994). A munkanélküliség a magyar háztartás panel eredményei alapján. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1994*. Budapest, TÁRKI. 61–73. p.

Nagy Gyula (2000). *A nők munkaerő-piaci helyzete Magyarországon*. Budapest, Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ.

Nagy Gyula (2001). A nők gazdasági aktivitása és foglalkoztatottsága. *Statisztikai Szemle* 79. évf. 1. szám 35-55. p.

Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

T. Kiss Tamás – Tábori Tímea (2003). Válságok és váltások a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 13. évf. 5. sz. 3-12. p.

Sáska Géza (2002). A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In: Mayer József (szerk.): *Módszertani stratégiák, problémák, kérdések – megoldás, válaszok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, Krónika Nova.. 19–34. p.

KISGYERMEKET NEVELŐ HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN

A tanulmányban bemutatott kutatásunk egy ritkán vizsgált területre irányul, a felsőoktatásban tanuló kisgyermekes nők tanulmányi pályafutását tártuk fel egy longitudinális kutatás keretében. A magyar jogszabályok lehetővé teszik, hogy a nők akár három évig otthon neveljék a gyermeküket, miközben a munkaviszonyuk folyamatosan fennáll, és a fizetésük bizonyos százalékát kapják az ellátás típusának függvényében. Ez az európai viszonylatban hosszú időtartam számtalan hozadékot jelent a gyermek nevelésében és gondozásában, ugyanakkor a munkaerőpiactól távol töltött időszak során erodálódhat a megszerzett tudás és képesség.

Az inaktív státuszban folytatott permanens önképzés kompenzálja a távolmaradásból adódó hátrányokat, és elősegíti a sikeres integrációt a munkaerőpiacra. A kisgyermek mellett folytatott tanulmányok azonban számos materiális és nem materiális befektetéssel járnak, amelyeket a tanulási döntésben mérlegelni kell annak fényében, vajon a befektetések megfelelő hozamokat eredményeznek-e. A kutatás központi kérdése az volt, hogy segítheti-e a nők munkavégzését a szándékolt karriertörés időszakában végzett felsőfokú tanulmányi beruházás, illetve milyen jellegű döntési stratégiák mentén választják a továbbtanulást.¹

A nem-tradicionális hallgatók tanulási befektetései és hozamai

A vizsgálat elméleti keretét a kulturális reprodukció, a racionális döntésemelvények és a különböző tőkeelmelvényekkel foglalkozó irodalom tanulási döntésekre vonatkozó eredményei alkotják. Becker (1964) humán tőkébe történő beruházásának koncepcióját Bourdieu (1983) és Schultz (1983) tőkeelmelvényeinek fogalomrendszerével összekapcsolva alkottuk meg azt a befektetési és megtérülési modellt, amely individuális és kollektív szinten ábrázolja a felsőfokú tanulmányokba történő beruházást és annak hozamait.

A kisgyermeket nevelők más tanuló egyénekhez hasonlóan saját általános emberi tőkéjükbe ruháznak be azáltal, hogy felsőfokú tanulmányokat folytatnak. Az emberi tőkeberuházás Schultz (1983) nevéhez fűződik, aki a beruházás céljának különböző képességek és a tudás megszerzését tekintette, amelyek előkészítik a jövőbeli szükséglet-kielégítést, és növelik a majdani jövedelem nagyságát. Schultz számításai során az állam szemszögéből összegzi az egyének oktatására fordított tételeket, úgyismint az intézményi infrastruktúra fenntartása, az oktatásban résztvevők munkája, a tanulók elmaradt

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

jövedelme; a másik oldalon pedig hozamként jelenik meg a nemzeti jövedelem emelkedése. A kisgyermeket nevelők tanulásának kollektív beruházójaként mi is az államot értjük akkor, amikor például tandíjkezdvezményt biztosít számukra, átvállalva ezzel az említett kiadásokat.

A hallgatók részéről történő befektetéseket az 1. táblázatban foglaltuk össze. Az egyén szintjén jelentkező költségeket többek között Rosen (1988) részletezi, ilyenek a tandíj, a tanulás közvetlen költségei, a tanulmányokra fordított idő pénzbeli értéke, a halasztott belépés a munkaerőpiacra, a jelenlegi jövedelem egy részének feladása. A kisgyermeket nevelők esetében megjelenik továbbá az otthoni munkatevékenység kieséséből származó költségek, mint a gyermekfelügyelet, a gyermekgondozás, a háztartási munka átruházása. A materiális jellegű beruházásokon túl számolunk a szűk befektetői közösségben (származási és saját család) bekövetkező változásokkal (kevesebb együtt töltött idő, szerepek átmeneti módosulása, szabadidős tevékenységről való lemondás stb.), amelyek szintén a beruházási oldalon jelennek meg.

1. táblázat A gyermekgondozási szabadságon lévők tanulásba fektetett egyéni költségei

A gyermekgondozási szabadságon lévők tanulási költségei	
<i>Pénzben kifejezhető</i>	<i>Pénzben közvetlenül nem kifejezhető</i>
A tanulás közvetlen költségei (utazás, szállás, étkezés, könyvek, fénymásolatok)	Családdal töltött idő csökkenése (megváltozott feleség- és/anyaszerep)
Az otthoni munka részleges kieséséből származó költségek (Gyermekelhelyezés, háztartás-vezetés)	Családon kívüli társadalmi tőke kiaknázása (baráti, kollegiális, szervezeti segítség a megváltozott életkörülményekben)
Meglévő jövedelem (gyed/gyes/gyet, egyéb családi bevétel) egy részéről való lemondás	Tanulmányi erőfeszítések (rendszeres és hatékony tanulás, konzultációkon való részvétel, vizsgastressz, időbeosztás stb.)
Önmagára fordított idő- és pénzberuházás (ruházat, szépségápolás stb.)	Szabadidő-felhasználás megváltozása (részleges lemondás kulturális és közösségi programokról, hobbiról, üdülésről stb.)
A tanulmányokkal összefüggésbe hozható egyéb költségek (pl. magántanár, nyelvtanfolyam, internet-használat)	Rokoni, baráti kapcsolatok lazulása

Az általunk létrehozott elméleti modellben három különböző területen vártuk a hozamokat: az intellektuális, a munkaerő-piaci és a szociális kapcsolatok területein. A tanuláshoz való viszonyulás kedvező irányban történő megváltozását az intellektuális kibontakozás mezőjében sikerült kimutatni. Itt a tanulás és a tudás értéként jelenik meg, függetlenül minden haszonelvűségtől, hasonlóan Pléh (2004) pragmatikus és humboldtiánus szembeállításával. A tudás értéként történő megjelenése a hallgatók körében a Weber-féle (1987) értékracionális cselekvésképpen ragadható meg.

A munkaerő-piaci elvárásokhoz alkalmazkodó hozamok (magasabb bér, előrelépés, sikeres elhelyezkedés, előnyösebb pozíció) természetesen a kisgyermekes hallgatók körében is elvárt hozamterület. Ezek az igények megmutatkoztak a tanulási motivációban, és megjelentek hozamként a munkaerőpiacra történő visszatérést követően. A kismamák azonban nemcsak a munkaerőpiacról maradnak távol, hanem bizonyos értelemben kiszorulnak a társadalom egyes színtereiről, eseményeiről. Ez a fajta izoláció hatékonyan orvosolható a tanulási környezettel, mint azt Prins (1996) és Zrinszky (1996) eredményeihez hasonlóan a vizsgálatunkban tapasztaltuk. A szociális beágyazódás területén olyan hozamok jelentek meg, mint az új kapcsolatok kialakítása, hatékony kommunikáció, kooperáció. Az egyes hozamterületekhez kötődően elméleti modellünk részt képezték a különböző tőkefajták, amelyeket Becker (1964), Bourdieu (1986), Coleman (1988) nyomán építettünk be vizsgálatunkba.

A tanulási befektetések néhány jellemzője

A továbbtanulás körüli döntésmechanismusokban négy, egymástól eltérő motívumterület rajzolódott ki, ezek a vizsgált nők személyes környezetéből, a törvény által biztosított jogokból, valamint belső és külső motivációkból fakadnak. Az ún. környezeti hatás a kisgyermekes nők családtagjait, közvetlen környezetét jelenti, az onnan érkező inspirációt vagy éppen akadályozó tényezőket. Azt tapasztaltuk, hogy az első diplomájukat szerzőknél igen magas a továbbtanulás támogatása, azonban a segítő hozzáállás egy idő után megszűnik. A többedik diplomájukat szerzők magasabb kvalifikált háttérrel rendelkeznek, és ezzel együtt tanulmányaik idején kitartóbb támogatásban részesülnek.

A gyermekgondozási időszak alanyi jogon érvényes tandíjmentességnek nagy jelentőséget tulajdonítottunk, de összességében közepes mértékű motivációt jelentett a tanulmányok megkezdésében. A belső motívumok megelőzték a gazdasági megfontolásokat, amelyek a motivációs rangsor elején foglalnak helyet. (2. táblázat)

A külső motivációk közül a diploma megszerzése és a könnyebb elhelyezkedés ért el a primer motivációkhoz hasonló magas pontszámot, amely megerősíti a tudásvágy és a karriertervek közös jelenlétét a tanulmányok megkezdésének hátterében. Az előzetes iskolázottság foka azonban nagymértékben meghatározza a belső és külső irányú

motivációk sorrendiségét. Az első diplomájukat szerzők esetében a szekunder típusú ösztönzőerők hatottak nagyobb mértékben a tanulási döntésekre, pl. a könnyebb elhelyezkedés reménye a száz fokú skálán 90 pontot ért esetükben. A már diplomával rendelkező hallgatóknál a promer motívumok sokkal erősebbnek mutatkoznak, őket a tanulás szeretete, a szakma iránti érdeklődés vezette az iskolapadba.

2. táblázat A tanulmányok megkezdése mögött meghúzó indokok fontossági rangsora iskolai végzettség szerint (N=226)

	Nem diplomások	Diplomások	Összes válaszadó
diploma megszerzése	92	78	85
egyéni ambíciók	90	90	90
könnyebb elhelyezkedés reménye	90	79	85
szakmai érdeklődés	81	85	83
tanulás szeretete	77	82	80
gyes, gyed idejének kihasználása	74	80	78
tandíjmentesség kihasználása	71	77	74
munkahelyi előrelépés reménye	65	72	69
munkahelyi pozíció megerősítése	58	63	61
(házas)társ biztatása	56	51	53
szülők, testvér biztatása	48	44	46
barátai biztatása	44	37	40
N	103	123	226

Munka és tanulás a gyermekvállalás viszonylatában

Három területre soroltuk be az alternatívául szolgáló kijelentéseket: az első a szándékolt karriertörés időszakában fellépő, elsősorban a tudással és képességekkel összefüggő tényezők, a második a munkaerőpiaccal kapcsolatos vélemények, végül a szűk környezettel kapcsolatba hozható állítások. (4.táblázat) A munkapiaccal és a környezettel

kapcsolatos gondolatok esetében általános következetésként megállapíthatjuk, hogy a nem diplomások a munkával és családdal kapcsolatos szituációkban aggódóbbak (pl. a munkáltatók nem szeretik a kisgyermekes munkavállalókat, meggyengülnek a kapcsolatok), a diplomások viszont reményteljesebbek (pl. könnyebb lesz elhelyezkedni, új kapcsolatok születnek).

A karriertörésre vonatkozó tényezők tekintetében azonban éppen fordított a helyzet, a diplomások inkább aggodalmaskodnak a kimaradt évek, okozta kompetenciagyengülés miatt (48-33%), és valamennyivel jobban tartanak karrierjük derékba törésétől (6-11%). Az utóbbi aggodalom a nem diplomások kevés százalékánál mutatható ki, de a diplomások egytizedénél felmerült az, hogy az ideiglenes pályaelhagyás nem lesz kompenzálható a későbbiekben.

A tudás megkopása és a képességek gyengülése iránt érzett aggodalom azonban a diplomások csaknem felénél jelentkezett, de megjelent a másik alminta harmadánál is. A munkaerő-piac elhagyásakor tehát mindkét csoportban megjelent a munkavállaláshoz szükséges kompetenciák amortizációjának félelme, de leginkább a diplomával rendelkező munkavállalók érezték ezt, ezért ők szignifikánsan nagyobb arányban (80-60%) döntöttek úgy, hogy a távollét ideje alatt befektetnek egyéni tőkájükbe. Ezzel elkerülik a kiesett időből származó veszteségeket, s egyben elémennek a további munkaerő-piaci kihívásoknak, hiszen 80%-uk szerint nem piacképes a meglévő diplomájuk.

Ez alapján jól összefoglalható mindaz az eredmény, amelyet a munkaerő-piaci pozíció megszerzésével és megerősítésével, és az emögött álló motívumokkal kapcsolatban megállapítottunk. A tanulmányok megkezdéséhez vezető indítékok kapcsán megállapítottuk, hogy a diplomával rendelkezőket a tanulás iránti pozitív attitűd, a tanulás vágya ösztönözte a felsőfokú tanulmányok megkezdésére, a szak megválasztásában azonban a megszerzett végzettséggel járó haszonelvűség játszott szerepet, azaz a végzett szak piaci értéke, és az azzal járó státusz és jövedelem.

A diplomával nem rendelkező hallgatókat a továbbtanulási szándékukban a leendő munkavállaláshoz fűződő érdekek játszottak szerepet, vagyis a magasabb iskolai végzettség birtokában könnyebben megszerezhető és előnyösebb feltételekkel járó álláshely. A korábban diplomát szerzett nők a tanulásba való befektetés megtérülését nemcsak anyagi javakra átváltható eredményektől várják, hanem a tudásra mint értékre tekintenek, még a nem diplomások számára a tanulás utat jelent a kívánt pozíciók elnyeréséhez.

4.táblázat A munkaerőpiac elhagyásakor tapasztalt remények és aggodalmak iskolai végzettség szerint, százalék (n=226)

	Remények, aggodalmak	összes megkérdezett	nem diplomás (n=103)	diplomás (n=123)
A meglévő tudással kapcsolatos gondolatok	Képzettsége piacképes, nem gond a visszatérés.	20,0	20,4	19,5
	Otthonlét alatt képezni fogja magát.*	74,3	60,7	80,5
	Aggódik a képességek, ismeretek megkopása miatt.	39,4	33,0	44,7
	Fél, hogy gyermek mellett nem lesz ideje a tanulásra.	14,6	16,5	13,0
	Aggódik, hogy karrierje derékba törik.	5,4	5,8	10,6
Munkaerőpiaccal kapcsolatos gondolatok	Könnyebb lesz elhelyezkedni, mert túl van a gyermekvállaláson.	14,2	10,7	17,1
	Munkáltatók nem szeretik a kisgyermekes munkavállaló nőket.**	54,9	63,1	48,0
Szűk környezettel kapcsolatos gondolatok	Számára a család az első.	57,1	57,3	56,9
	A gyermek otthoni nevelése energiával tölti fel.	26,5	20,4	31,7
	A gyermek nevelése felemészti erejét.	13,3	15,5	11,4
	A gyés, gyed alatt új ismeretségek születnek.	34,5	30,1	38,2
	A gyés, gyed alatt meggyengülnek a baráti, munkatársi kapcsolatok.	30,1	32,0	28,5

**sign.=0,03 *sign.=0,05

A tanulmányi beruházások hozama a munkaerőpiacon

A kutatás második hullámában mintába került kismamák esetében alapvégzettség szerint nem találtunk szignifikáns különbségeket, ezért más megközelítésben vizsgáltunk. A felsőfokú tanulmányok megszerzését követő reintegráció során tapasztalt munkaerő-piaci változások mérésére szolgáló változók szolgáltatták az alapot az alminták létrejöttének.

A változókat súlyoztuk, és összegeztük aszerint, hogy a válaszadó a korábbi munkahelyére tért vissza, vagy új állást keresett, majd az átlaghoz képest elfoglalt hely szerint két értéktartományra osztottuk a mintát. Az átlag feletti értéktartományba tartozókat *sikeres befektetők*nek neveztük el, ami jelzi a tanulmányok sikeres hasznosítását, a tanulásba történő befektetések első megtérüléseit a munkaerőpiacon. A másik almintha a *kevésbé sikeres befektetők* nevet kapta, amely csupán a megkérdezés pillanatának állapotát tükrözi, hiszen a reintegráció óta eltelt időszak túlságosan rövid ahhoz, hogy sikertelen befektetőkről beszélhessünk. (5. táblázat)

A minta nagyobb hányada (63%) a sikeres befektetők közé tartozik, 76 fő esetében történtek olyan kedvező változások a munka világába való visszatérést követően, amelyek összefüggésbe hozhatók a diploma megszerzésével. További 45 válaszadó esetében (37%) ez egyelőre még nem mondható el, de a korábbi pozíciók megtartása, és a lefelé irányuló mobilitás elkerülése tulajdonképpen sikeres reintegrációként értékelhető.

A tanulmányi beruházások hozamait három területen vártuk megmutatkozni. Az emberi tőkébe történő beruházás révén a munkaerő-piaci integráció megtérülési mezőbe számos olyan hozam került, amelyek egyértelműen összefüggésbe hozhatók az inaktív évek alatt végzett felsőfokú tanulmányokkal.

A reintegrálódás pillanatát megragadó kérdésblokk válaszai alapján kiderült, hogy a munkától távol töltött hosszú évek után a visszatérése sikeres volt, mivel a megkérdezett nők csaknem fele a korábbi munkahelyére tért vissza, 28%-a váltott munkaadót önként, 10%-a kényszerből (munkaviszony megszűnése), további egytizedük újabb gyermeket vállalt, két válaszadónak nem sikerült azonnal munkát találnia. A későbbi munkavállalói években a tanulásnak olyan hozamait sikerült kimutatni, mint a végzettségnek megfelelő munkakör és munkakörülmények, a magasabb jövedelem, a munka és magánélet összeegyeztethetősége, a lefelé irányuló mobilitás elkerülése. A korábban diplomával nem rendelkezők elhelyezkedése sikeresebbnek bizonyult, 43%-uk lépett előre korábbi pozíciójához képest, még a diplomások 32%-a tette ezt meg. Lefelé történő mobilitásra egyik csoport tagjainál sem volt példa.

5.táblázat A sikeres és kevésbé sikeres befektetők jellemzői

A munkába való visszatérés iránya	Sikeres befektetők	Kevésbé sikeres befektetők
Korábbi munkahelyre visszatérők között	előléptették	változatlan körülmények között dolgozott tovább, nem változott a pozíciója és a feltételek
	fizetésemelést kapott	
	kedvezőbb munkafeltételek között dolgozhatott tovább	elbocsátották
Új munkahelyen elhelyezkedők között	új végzettségének megfelelő munkakörben dolgozik	a megszerzett végzettség nem jelentett előnyt
	új végzettségének megfelelő a jövedelme	
	megfelelő munkakörülmények	
	munka és család összeegyeztethetőbbé vált	
Korábbi munkahelytől függetlenül	felfelé irányuló mobilitás	lefelé irányuló mobilitás
	egyéni megítélés szerint piacképes a diplomája	egyéni megítélés szerint nem piacképes a diplomája

A munkaerőpiactól távol töltött évek alatt végbemenő tudás és kompetencia gyengülés tényével leginkább a sikeres befektetők értenek egyet, de a másik csoport közel fele is hasonlóan vélekedik. A munkavállaló nők több mint kétharmada néhány év elteltével összességében úgy gondolja, hogy az inaktív életszakaszban is fontos tanulni a későbbi munka világában való könnyebb boldogulás érdekében. Ezt az állítást – nem meglepő módon – leginkább a sikeres befektetők osztják, akiknek a felsőfokú tanulmányok következtében a „könnyebb boldogulás” első jelei már megmutatkoztak. Azzal azonban már kevesebben értenek egyet (mindkét alminta 60%-a), hogy a szülést követő évek erre, még ha fontos is, valóban jó alkalmat szolgáltatnak.

Ennek a vélekedésnek mélyebb megértéséhez a kérdőívben szereplő nyitott kérdés vizsgálatával jutunk közelebb, amely arra vonatkozott, hogyan élte meg visszatekintve a válaszadó és családja a tanulmányok időszakát. Az elemzés során a válaszokat három kategóriába kódoltuk, ezek a kategóriák a *problémamentes*, a *tolerálható* és a *terhelt* neveket vették fel. A *problémamentesek* kategóriájába azon

válaszadók véleményei kerültek, akik egyáltalán nem érezték a kisgyermekesként végzett tanulmányok hátrányát a családi életben, esetleg pozitív hatásokról is beszámoltak, például: „nem volt különösebben megterhelő”, „könnyen vették az akadályokat”, „mindenkinek jót tett, a gyerek egy napot a nagyival töltött, belelátta a kismama munkájába”, „kiszakadt a mindennapi robotból”, „nagy volt az összefogás, férje tehermentesítette a családdal kapcsolatos teendőknél”, „alapvetően pozitívan, közös döntés volt, közösen viselték a nehézségeket”.

A tanulási időszakot *tolerálható* módon megtapasztaló nők utaltak a nehézségeikre, de azokat áthidalhatónak tartották: „nehéz volt, de minden családtag és rokon segítőkész volt”, „a férje sokat segített, de voltak nehezebb időszakai”, „voltak nehézségek, de azok a mindennapokban is vannak”, „nehéz volt, de együtt döntöttek, ő éjjel tanult, a családtagok pedig sokat segítettek”, „sok szervezést, türelmet igényelt, fárasztó volt, de megérte a jobb körülményekért”.

Azok számára, akiknek igen *terhelt* volt ez az életszakasz, a család és tanulás kapcsán csupán negatív élményeik maradtak fenn: „nehezen, minden háttérbe szorult, férj, gyerek, az is megfordult a fejében, hogy otthagyja az iskolát”, „legnehezebben ő élte meg, rengeteget tanult éjjelenként, fáradt, ideges és feszült volt”, „a konzultációk idejére a szüleihez költözött, ilyenkor mindenki nehezen alkalmazkodott, a csecsemőnek megterhelő volt az utazás is”, „örökös veszekedés zajlott a gyerek felügyelete miatt, lelkiismeret-furdalás gyötörte, hogy a gyerekek törést okoz”, „a gyerekek megéreztek a vizsgaidőszak alatti feszült állapotát, a háztartást ilyenkor elhanyagolta, ami a férjét zavarta”, „kiborult, a szoptatást hamar abbahagyta, a gyermek pedig az anyósát hívta először anyának”.

Tanulmányi hozamok a tanulási attitűd és a tanulói közösségek területén

Az intellektuális kibontakozás megtérülési mező már a tanulmányok alatt megtelt hozamokkal, amelyeket a munkaerőpiacon töltött idő tovább bővített: a kutatásban résztvevők tanulás iránti vágya növekedni látszott, nagyobb figyelmet fordítottak az önképzésre, és mindenekelőtt sikeresen bekapcsolódtak a szakmai munkába a reintegráció során. Érdemi fejlemény, hogy a munkaerőpiacon kevesebb hozamot elért nők tanulási hajlandósága és aktivitása növekedett meg leginkább.

A szándékolt karrierszakaszban felsőfokú tanulmányok végzésébe beruházó nők jelentős többsége (több mint 70%-a) egyéni tapasztalataiban igen erősnek érezte a tanulás hatását a munkába való visszatérésben, mégpedig a szakmai munkába történő bekapcsolódásukat segítette elsődlegesen, de az esetleges pótlásokban is nagy szerepe volt. (6. táblázat) A munkahelyi továbbképzések elvállalásában és elvégzésében a nők

harmada érezte a korábbi évek tanulásának kedvező befolyásolását, s ugyancsak egyharmadukat segítette az olyan személyi kérdésekben, mint a kollektívába való visszatérés és a privát élet átszervezése. A két csoport között szignifikáns eltérést a szakmai munka felvétele esetén tapasztalunk, a sikeres befektetők ezen a területen nagyobb súlyt tapasztaltak az inaktív státuszban végzett felsőfokú tanulmányoknak; valószínűleg azért, mert nagyobb mértékben tudták hasznosítani megszerzett tudásukat a visszatérés idején, ebből is következhet a tanulás korábbi megtérülése.

6. táblázat A tanulmányok (meghatározó) hatása a reintegráció egyes területeire (n=93)

Az újbóli munkába állás egyes területei	sikeres befektetők		kevésbé sikeres befektetők	
	százalék	fő	százalék	fő
bekapcsolódás a szakmai munkába **	71,0	44	51,6	16
szakmai lemaradás pótlása	50,0	32	60,0	18
továbbképzésen való részvétel	44,7	28	37,9	11
beilleszkedés	38,1	24	46,4	13
család-munka összehangolása	40,0	25	35,0	11

**sign.=0,01

A szándékolt karrierszakaszban felsőfokú tanulmányok végzésébe beruházó nők jelentős többsége (több mint 70%-a) egyéni tapasztalataiban igen erősnek érezte a tanulás hatását a munkába való visszatérésben, mégpedig a szakmai munkába történő bekapcsolódásukat segítette elsődlegesen, de az esetleges pótlásokban is nagy szerepe volt. A munkahelyi továbbképzések elvállalásában és elvégzésében a nők harmada érezte a korábbi évek tanulásának kedvező befolyásolását, s ugyancsak egyharmadukat segítette az olyan személyi kérdésekben, mint a kollektívába való visszatérés és a privát élet átszervezése.

A felnőttkori tanulás hatását nemcsak a felnőttek tanulási attitűdbeli változásán mérhetjük meg, hanem hasonlóan fontos a tanuló felnőtt környezetére gyakorolt hatása is. A korábban felsőfokú tanulmányokat folytató nőket megkérdeztük arról, hogyan változott a gyermekük tanulásához, művelődéséhez fűződő viszonya, mivel elméleti modellünkben feltételeztük a gyermekek tanulási teljesítményére, kulturális tőkéjére ható kedvező változásokat a megtérülési oldalon. Ezt azért tartjuk fontosnak, mivel a szülők felhalmozott anyagi és kulturális tőkéjét a gyermekek akkor tudják hasznosítani, ha a szülők befektetnek a utódaik humántőkéjébe. (Coleman 1998)

A szociális beágyazottság mezőjében tapasztalt első hozamok hallgatói közösséghez való csatlakozásban jelentek meg, az otthonlétből fakadó izoláltság oldása,

új társadalmi tőke formájában, de elősegítették a munkatársakkal történő újbóli együttműködés kialakítását is. A felsőfokú végzettségnek a családi szférában termelt hozamai a munkahelyi és magánélet teendőinek összehangolását segítették elő, illetve az értelmiségi normák mentén változott a családi kulturális fogasztás.

A felsőfokú tanulmányok hatása nem kevésbé fontos abban a tekintetben, hogyan serkentik a tanuló felnőttek környezetüket az élethosszig tartó tanulásra. Emlékezzünk, hogy a megkérdezett nőket a családi, baráti környezet kevésbé motiválta a tanulmányok megkezdésében, a tanulmányok alatt azonban kitűnt a nők társainak és szüleinek nagyfokú segítőkészsége. Úgy tűnik, a válaszadóink összességében jó véleménnyel zárták felnőttkori tanulásuk ezen szakaszát, mert almintától függetlenül nagyarányban biztatták a tanulás alatt és azt követően környezetüket példájuk követésére, 85%-uk mondta, hogy valamelyik felnőtt társát tanulásra ösztönözte. Az ösztönzés közvetlen környezetükre irányult leginkább, a nők fele házastársukat motiválja hasonló befektetésre, harmaduk pedig kollégáikat biztatja; 24%-uk valamelyik rokonát, 15%-uk testvérét buzdítja, legkevesebben a szüleiknél próbálkoznak (6%), valószínűleg az életkori sajátosságok miatt.

A kisgyermeket nevelő nők tanulásának és munkába állásának körülményeit vizsgálva elmondható, hogy a tanulásra szánt évek során megmozgatott tőkebefektetések már rövid távon is megtérülni látszódnak. A befektetéseket és hozamokat egyaránt vizsgáltuk egyéni szinten és kollektív szinten, ez utóbbi részletes tárgyalására ebben a tanulmányban nem volt mód. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a kisgyermekes nők tanulási és munkavállalási aktivitásának támogatása komoly társadalmi hozamokkal járhat együtt hosszú távon. Ilyen a demográfiai mutatók javulása, mivel a munkaerőpiac biztonságos elhagyása révén növekszik a szülési hajlandóság. Gazdasági szinten javul a foglalkoztatottság, csökken a munkanélküliség. A tanuló szülő példája pedig hozzájárulhat a gyermek kedvező tanulási attitűdjének kialakulásához, és a család kulturális tőkéjére is kedvező hatással bír.

Hivatkozott irodalom

Becker, Gerry (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood. 241-258. p.

Coleman James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. 95-120.

Durkó Mátyás (1998). *Társadalom, felnőttnevelés*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

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

Heleman, D. L. (2004). Great expectations: single mothers in higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 19. no. 6. 769-784. p.

Kates, Erika (2004). Debunking the myth of the failure of education and training for welfare recipient. In: Polakow, V. (ed.): *Shout out. Low income mothers and higher education in post-welfare America*. Albany, State University of New York Press. 35-69. p.

Kiss Árpád (1963). *A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Mill, John S. (1962). *Utilitarianism. Liberty. Representative government*. London, J. M. Dent.

Nagy Péter Tibor (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 11. évf. 2.sz. 236-252. p.

Pléh Csaba (2004). A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 12. évf. 2.sz. 195-215. p.

Polónyi István – Tímár János (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Prins, Esther – Toso, Blaire W. – Schaft, Kai A. (2009). "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. *Adult Education Quarterly*. vol. 59. 335-352. p.

Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Radnai Béla (1963). *A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Rosen, Sherwin (1998). Emberi tőke. In: Lengyel Gyögy-Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 71-99. p.

Schultz, Theodore W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Surányi Sándor (2001). *Források, népesedés és fenntartható fejlődés a globális gazdaságban*. Budapest, Aula Kiadó.

Weber, Max (1987). *Gazdaság és társadalom: a megértő szociológia alapvonalai*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, OKKER.

A FORMÁLIS FELNŐTTOKTATÁS RÉSZTVEVŐINEK OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA

A formális felnőttoktatás résztvevőinek oktatásszociológiai vizsgálata című kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával 2011 és 2014 között valósult meg.¹ A kutatás során vállalt célkitűzések mentén a felnőtt hallgatók tanulási döntéseit, motivációs készletét, tanulói sajátosságait, eredményességét, a felsőfokú tanulmányok során felmerülő nehézségeket és igényeket vizsgáltuk. A kutatási tervben megfogalmazott problémafelvetés a téma kiaknázatlanságából indult ki, amit a következők szerint fogalmaztunk meg.

A magyar felsőoktatás statisztikai adatai egyre hanyatló létszámadatokat mutatnak az intézmények részidős képzéseiben. A felsőfokú formális felnőttoktatás fenntarthatósága, a tanulási hajlandóság növelése érdekében fontosnak tartjuk e hallgatói populáció megismerését. Az egyetemeknek és főiskoláknak többek között számolniuk kell élethelyzetükből adódó speciális igényeikkel és heterogén társadalmi összetételükkel. Tanulmányaik elősegítése érdekében szükséges feltérképezni céljaikat, motivációikat, elért eredményeiket, tanulmányi munkájukat hátráltató tényezőket. Fel kell tárni azokat a döntésmechanismusokat, amelyek a felnőtteket tanulmányi befektetéseiben zajlanak, különösen fontos ez a diplomás túlképzés és a hiányszakmák kedvezőtlen egyensúlyának időszakában. Különösen érdekes és lényeges ez egy olyan hátrányos helyzetű régióban, ahol az országos átlagnál magasabb a munkanélküliség és a szegénység. A hazai és nemzetközi szakirodalom feltárását követően kvantitatív vizsgálatra vállalkoztunk az Észak-alföldi régió három meghatározó felsőoktatási intézményében, ahol kérdőíves vizsgálatot irányoztunk elő. A Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola részidős képzéseiben, levelező tagozaton tanulók teljes körű lekérdezése során a vállalt elemszámon (800 fő) felül került mintánkba a magas válaszadási hajlandósággal bíró populáció tagjainak (1092 fő).

A kutatási tervben vállalt kvantitatív vizsgálat mellett kvalitatív kutatást is alkalmaztunk, mégpedig levelező tagozatos hallgatók, valamint oktatóik körében. A kérdőíves megkeresést megelőzően fókuszcsoportos és egyéni strukturált interjúkat készítettünk a hallgatókkal, amelyek eredményeit a kvantitatív mérőeszköz elkészítéséhez is felhasználtunk. Annak érdekében, hogy a vizsgálat minél több oldalról megvilágítsa a felnőttek tanulásának jellemzőit, a három felsőoktatási intézményben levelező

¹ A tanulmány a *A formális felnőttoktatás résztvevőinek oktatásszociológiai vizsgálata* című kutatás zárótanulmánya. A kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj keretben zajlott 2011 és 2013 között.

tagozatosokat tanító egyetemi és főiskolai oktatókkal is készítettünk interjúkat. A hároméves kutatás eredményei és tapasztalatai számos hazai és nemzetközi konferencián, illetve magyar és idegen nyelvű publikációban kerültek bemutatásra. A tanulmánykötetben felvonultatott vizsgálati szempontokat és eredményeket kiegészítve rendszerezzük a kutatás főbb tapasztalatait.

A felnőtt hallgatók társadalma

A felsőoktatás expanziója révén a korábbi, tradicionális hallgatói társadalom heterogénné vált. Megjelentek, illetve megsokasodtak olyan hallgatói csoportok, akik az expanzió előtt egyáltalán nem tanultak felsőoktatási intézményben, vagy csak kisebbségben folytattak tanulmányokat. Schuetze és Slowey (2002) két elméleti megközelítésben tárgyalja a nem hagyományos hallgatók megjelenését. Az első az egyenlő esélyek elmélete, amikor a társadalmilag vagy oktatásilag hátrányos helyzetűek (nők, bevándorlók, etnikai kisebbségek stb.) válnak részévé a felsőoktatásnak. A második elképzelés az életciklus elmélet, amely az életszakaszok változásában lát módosulást, miszerint az egyenes vonalú tanulást munkatapasztalat megszerzése szakítja meg.

Ladányi a felsőoktatás heterogenizálódása kapcsán megállapítja, hogy az esti és levelező tagozatos képzés „az iskolarendszeren keresztül történő felemelkedés 'cselédlépcsőjévé' vált.” (Ladányi 1994, 7) A levelező tagozatot mobilitási csatornaként értelmezi, amelynek segítségével az alacsonyabb státuszúak számára is lehetséges az értelmiséggé válás. A nem hagyományos hallgatók jellemzőit vizsgálók a megelőző végzettséget, az életkort, a társadalmi háttérrel és származást tartják meghatározónak. Bron és Agélii (2000) például a svéd tanulókat hét csoportra osztja: a nagyon fiatal belépők (Svédországban ugyanis nem jellemző 18 évesen felsőoktatásba lépni), általában a 25 év feletti érettségizettek, munkásosztály gyermekei, részidős képzésűek, más etnikai hovatartozásúak, nép főiskolákról érkezők és az olyan hallgatók, akiknek szükségletei különböznek másokétól (pl. gyermekesek, sérültek). Pechar és Wroblewski (2000) további szempontja a munkával kapcsolatos információk (foglalkoztatott vagy munkanélküli, beosztás, munkaidő), illetve a választott szakterület.

Wolter (2000) hat különböző csoportot különít el a német nem tradicionális hallgatókat vizsgálata során. Az első csoportot a „második képzési út” csoportjának nevezi, amikor is az egyén szakmát tanul, és az érettségit is esti vagy levelező oktatás során szerzi meg, majd későbbi életkorban diplomát szerez. A második csoportba tartozó „harmadik utasok” a szakmaszerzést követően úgy kerülnek a felsőoktatásba, hogy különbözeti vizsgát tesznek érettségi gyanánt. A következő tanulói út, ha érettségi után először a szakmát szerzi meg az egyén, majd így iratkozik be a főiskolára, egyetemre

(„dupla kvalifikáció”). A negyedik csoportba sorolja azokat a hallgatókat, akiknek minden feltétel adott volt az azonnali továbbtanulásra, de valamilyen okból mégsem a teljes idejű képzés mellett döntenek. Az ötödik csoport a többed-diplomásokat takarja, akik professzionálódás vagy szakmai megfontolás miatt térnek vissza az iskolapadba. A hatodik csoport a szenioroké, akik nyugdíjba vonulásuk után, többnyire személyes érdeklődésüknek megfelelően képzik tovább magukat. Kasworm (1993) az OECD felosztáshoz igazodik, amikor az életút és életkor felől közelítve definiálja a felnőtt hallgatóságot. Eszerint a felnőtt tanuló hosszabb szünet után tér vissza a formális oktatás világába, de a felnőtt hallgató meghatározható életkori csoportok szerint is.

A nem tradicionális hallgatók tömeges megjelenésének felveti az egyre diverzifikáltabb hallgatói igényekre adandó válaszok szükségességét. A felsőoktatás átalakulása kapcsán Duke (1996) rámutat, hogy a felnőttek oktatását egyre szélesebb körben felvállaló felsőoktatásnak, valamint a hagyományos felnőttoktatásnak más a célja és küldetése. A felsőoktatási intézmények, de leginkább a tradicionális az egyetemek, kis létszámú elit képzésére és kutatómunkára voltak berendezkedve. Ezzel ellentétben a felnőttoktatás – sok esetben hátrányos helyzetű csoportok számára – gyakorlatorientált képzést nyújt. Véleménye szerint a tömegképzésre áttért egyetemek új fejlődés részét képezik. Más megközelítésben az iskolarendszerű felnőttoktatás korábbi funkciói – korrekciós és rehabilitáló (Mayer 2000) – mellett megjelent a felnőttoktatás szakképző, továbbképző funkciója (Benő, 1996). Koltai (1994) szerint egyfajta „vállalkozó egyetem filozófiája” alapján szerveződik a felsőoktatás, ahol a minőségi és tudományos garancia is adott.

A hallgatói társadalom összetételének megváltozásához hasonló expanzíós hatások átalakítják a korábbi felsőoktatást. Hrubos (2007) a felsőoktatás intézményrendszerének megrendülésére, az akadémiai professzió gyengülésére hívja fel a figyelmet. Maróti (2002) a felsőfokú levelezős oktatás devalválódásának okát az alacsony felvételi követelményekben és a kevésbé szigorú követelményrendszerben látja. A részidős képzés tömegesedésének pozitívumát Sáská (2002) annak egyfajta indikátor hatásában látja: a diploma értékét mutatja azokon a szakokon, ahová a felnőttek önszántukból és nagy számban jelennek meg. Másik pozitív hatás a társadalmi mobilitás lehetősége, az esélyek kiegyenlítődése. Az intergenerációs és intragenerációs mobilitás során a különböző okokból a korábban elhalasztott diplomaszerezésre irányuló döntés megvalósul, például az alsóbb társadalmi rétegekbe tartozók korábban nem ambicionálták a továbbtanulást, vagy időközben megváltozott a munkaerő-piaci helyzet. (Nagy 2003) A teljes és részidős munkarendben tanuló hallgatókat összehasonlító vizsgálatok során kiemelik a felnőtt tanulók kiváló időmenedzselését (Richardson-King

1998), a hozott tapasztalatok alkalmazását (Maróti 2003), az önrányított tanulásra való képességet (Schuetze-Slowey 2000), az elkötelezettséget (Wolfgang-Dowling 1981).

A változások elemzése mellett lényeges kérdés, reagáljanak-e a felsőoktatási intézmények az átalakuló igényekre és folyamatokra, s ha igen, hogyan viszonyuljanak a gyakorlatban az új hallgatói társadalom oktatásához. Hubig (2002) szerint az egyetemeknek új profilt kell kialakítaniuk annak érdekében, hogy a tudás dinamizálódása miatt felmerülő új igények, a kompetencia előállítása és közvetítése végbe menjen. A hagyományos kompetenciákon túl (kommunikációs készség, döntéshozó kompetencia stb.) mellet új elemek beemelését javasolja, mint például a módszertani kompetencia, az értékkompetencia, a kreativitás vagy az interkulturális kompetencia.

Zuber-Skerritt (1998) a felsőfokú intézmények oktatóit arra sarkallja, hogy mérjék fel a felnőtt tanulók speciális tanulói igényeit, és dolgozzanak ki olyan stratégiákat, amelyek áthidalják az elméleti és gyakorlati képzés között lévő űrt. Graessner és Bade-Becker (2009) ellenzi a profilváltást, szerintük a felnőttoktatást a meglévő, hagyományos keretbe kell beilleszteni. Ennek ellentmond Jakobi (2009), aki szerint éppen el kell távolodni a hagyományos akadémiai képzéstől, mivel az új hallgatói klientúra az akadémiai és a posztgraduális képzések együttesét igényli. Senge (2000) olyan modellt javasol, ahol az intézmények gyakorlati és – kisebb mértékben – elméleti képzés keretében bevonják a gazdaságban működő potenciálokat az oktatásba. A felsőoktatás megújítását javasolva kritikával illeti azokat, akik zárt rendszerben működtetik a tudást, nagy előadótermekkel szemléltetve a teljes izolációt a külvilágtól. Kozma (2000) viszont elválasztja a felsőoktatás két intézménytípusának küldetését: a főiskolák számára hagyná meg előképző, alapozó funkciót, még az egyetemek feladata továbbra is a tudományos jellegű képzés.

Hazánkban a formális felnőttoktatásban tanulók az iskolarendszer minden szintjén megjelennek, legnagyobb hányadban a felsőoktatásban. A 2013/14-es tanévben alsófokon 0,3%-os a felnőttek aránya, az érettségit adó középfokú intézményekben tanulók 18%-a vesz részt felnőttoktatásban, szakiskolákban 11%-a, a felsőoktatásban a levelező tagozaton tanulók a hallgatók 26%-át jelentik. (Statisztikai gyorstájékoztató 2013) A levelező tagozaton tapasztalt folyamatos női felülreprezentáltság (2013-ban 60%) a legtöbb országban megfigyelhető, leginkább a humán területekhez kötődő szakokon. A hazai részidős képzésekben tapasztalható létszám-visszaesés a nőkre kevésbé volt jellemző. A humán tőkebefektetésnek ez a módja annak ellenére vonzó számukra, hogy a munkaerő-piaci megtérülés esetükben kisebb, és hosszabb időt vesz igénybe az olyan munkaerő-piaci jelenségek miatt, mint a bérhátrány, a nemi diszkrimináció, a vertikális és horizontális szegregáció vagy az üvegplafon-jelenség.

A nők formális tanulás iránti vonzódása származhat a nemi szocializálódás során kialakult tanulási attitűdjükből és a társadalmi nemi adottságaikból (Severiens-Ten Dam 1998, Leathwood 2006, Engler 2013). A tanulási beruházások munkaerő-piaci elmaradt vagy késleltetett megtérülését nemcsak a fenti hátrányos megkülönböztetések okozhatják, hanem a vállalt női karrierutak különbözősége (Koncz 2006), de lehet statisztikai diszkrimináció (Elgarte 2010) eredménye. Mindkét esetben a nők mérlegelik egyéni és szakmai karrierterveiket, és az egyik vagy másik előtérbe helyezése folytán önként mondhatnak le egyes hozamokról. A nők nagyfokú tanulási hajlandóságát magyarázhatja továbbá a nem csupán materiális megtérülésre irányuló szándék, mivel számukra a tanulói közösségekben felhalmozott, érdek nélküli társadalmi tőke is nagy fontossággal bír (Engler 2011). A tanulás gender-specifikumait taglaló ismeretátadást a felsőfokú oktatásban, elsősorban a tanárképzésben szorgalmazzák, nem csupán a közoktatásban, hanem a felnőttoktatásban megnyilvánuló különbözőségek hatékony kiaknázásra (ld. pl. Auferkorta-Mechaleis et al. 2009, Stadler-Altman 2013), Blair és munkatársai (1995) felhívják a figyelmet, hogy – társadalmi nemtől függetlenül) – a felsőoktatásnak számolnia kell nem anyagi jellegű megtérülésekkel, amikor is a tanulási folyamat önmaga generál személyiségfejlődést, magabiztosságot a hallgatók életében. Ezek a pozitív tapasztalatok pedig újabb tanulási beruházásokra ösztönzik majd őket.

A felsőfokú tanulmányokba történő befektetés a felnőttkori életszakaszban különböző motivációkból fakad. A klasszikus felosztás értelmében a tanulás kapcsán belső és külső motivációkról beszélhetünk, amelyek tisztán nem különülnek el sem a tanulási döntésekben, sem a tanulási folyamatban. Morstain és Smart (1974) hat motivációs faktorban csoportosítja a felnőtt tanulók indítékait, amelyet Wolfgang és Dowling (1981) felsőoktatásban végzett vizsgálatai egészítenek ki. A további számos tipizálás közül megemlítenéd Bartölke és Grieger (2000), akik különbséget tesznek kvalifikáció és képzés között, amely árnyalja a primer és szekunder motívumokat. A kvalifikáció olyan törekvés az egyén érdekében, a mikor a munkaerőpiac részéről történő elvárások alapján igyekszik megfelelni, és emberi tőkeberuházással válaszolni a felmerülő igényekre. A képzésorientált tanulási hajlandóság az egyén részéről a társadalmi létben történő boldogulás, érvényesülés kapcsán megy végbe.

A felnőttkori tanulás kapcsán gyakran felmerül a tanulás, a munka és a családi teendők összeegyeztetésének nehézsége. A család és a tanulás összehangolásának korábbi vizsgálatainál felfigyeltünk arra, hogy a családos felnőtt tanulók tanulmányi eredményessége kiemelkedőnek bizonyult. Országos és regionális adataink egyaránt azt mutatták, hogy a stabil párkapcsolatban élők, a gyerekesek, ezen belül a több gyermeket nevelők bizonyultak a legeredményesebb tanulóknak (pl. Engler 2013). A felnőtt tanulók lemorzsolódásának okainak vizsgálatakor Kerülő (2013) azt találta, hogy a család vagy az

otthoni teendők nem válnak a tanulás akadályává. Mindez arra enged következtetni, hogy a megbízható családi háttér megfelelő alapot biztosít a felnőtt tanulóknak, és a partneri vagy a szülői szerepek betöltése inkább előnyére válik az önfejlesztésének, minthogy annak akadálya lenne.

A felnőtt tanulók vizsgálatának módszertana

A felnőtt hallgatókat vizsgáló kvantitatív és kvalitatív kutatás 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.¹ 2012 végén és 2013 elején három fókuszcsoportos interjú (interjúként 10-15 fő részvételével) felvétele történt, amelyek során a levelező tagozaton tanulóktól a tanulmányi élményeikről, tapasztalataikról érdeklődtünk. A fókuszcsoportos interjúk elemzése után készült el a strukturált interjúkhoz használt kérdéssor, amely összesen 23 egyéni strukturált interjú felvételét tette lehetővé a vizsgált régió különböző intézményeiben és karain. Az interjúk feldolgozása során nyert eredményeket felhasználva állítottuk össze a kérdőívet.

A kérdőív négy egységre tagolódott és 38 kérdésből állt össze, amelyek között zárt, nyílt kérdések szerepeltek, továbbá négyfokú Likert-skála használtunk. 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 indítékekről (ki, hogyan befolyásolta a döntésében, miért éppen az adott intézményt és szakot választotta). A második blokkot tartalmazó felsőfokú tanulmányok kapcsán kíváncsiak voltunk a hallgató motivációs bázisára (ki hogyan ösztönzi, milyen mértékben motivált, hogyan és mennyit tanul, milyen a tanulói aktivitása).

Lényegesnek tartottuk az egyetemi, főiskolai légkörben kialakított kapcsolatok minőségét, a felsőfokú tanulás során megvalósult integrációt megvizsgálni, ezért rákérdeztünk az oktatókkal és a hallgatótársakkal történő interakciók típusaira. Ugyanebben az egységben kikérdeztük a válaszadókat a tanulmányok során felmerülő akadályokról, nehézségekről, illetve kértük megoldási javaslatokat ezekre a problémákra. Több kérdéssorban kértük, hasonlítsák a teljes időben tanuló (nappali tagozatos)

¹ Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elméletől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

társaikhoz saját motiváltságukat, teljesítményüket, oktatói és intézményi elvárásaikat. Kiemelt fontossággal bírt a tanulás, a munka és a magánélet összeegyeztetésének kérdésköre is.

A hallgatók tanulási attitűdjével, továbbtanulási terveivel foglalkozott a kérdőív utolsó egysége. A jövőben megvalósítani kívánt tanulási módozatokat, azok irányultságát mértük, az élethosszig tartó tanulás iránti aspirációt, az esetleges hátráltató tényezőket. A kérdőív végén a megszokott demográfiai háttérrel térképeztük fel.

A kérdőíves felmérés 2013 tavaszán zajlott, elektronikus úton, önkitöltő formában. A megfelelő rektori engedélyek megszerzését követően az elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül, az említett három felsőoktatási intézményben. 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. (11%-os visszaérkezési arány, amely magas válaszadási hajlandóságot jelent a választott vizsgálati módszer gyakorlatában.) A kérdőív szerkesztése és kiküldése az EvaSys rendszeren keresztül valósult meg. A kérdőívek feldolgozásához az SPSS szoftvert használtuk. A megkeresés során 175 válaszadó fűzött személyes megjegyzést a kérdőívhez, amelynek döntő többsége értékes hozzászólás, megjegyzés, illetve a kérdőívvel kapcsolatos észrevétel volt. Néhány idéz a közvetlenül a felmérésre reagáló hozzászólások közül: *„Örömmel válaszoltam minden feltett kérdésre, mert úgy érzem a kérdések szorosan összefüggnek egymással és tükrözik a jelen tanulási körülményeket.”*; *„Örülök, hogy valaki gondol arra, milyen jelentős megterhelést jelent családanyának, vezetőnek és tanulónak lenni egyszerre. Sikerült az évek során ezeket összehangolni: 25 éve élünk kiegyensúlyozott kapcsolatban miközben a párom is tanult.”*; *„Hasznos tartom a kérdőívezést, amennyiben a megfelelő konzekvenciák levonása után próbálnak tenni a minél jobb eredményért.”*; *„Bízom benne, hogy a problémák feltérképezése segítség lesz mind az intézmény, mind a hallgatók részére.”*; *„Örömmel vettem, hogy végre valaki megkérdezi a levelezősöket is.”*

A kutatási terv ugyan nem irányozta elő, de az eredmények és tapasztalatok alapján szükségesnek tartottunk egy kisebb vizsgálatot az oktatók körében. A hallgatók ugyanis több módon összefüggésbe hozták saját tanulói eredményességüket, pályafutásukat a felsőfokú oktatási intézmény gyakorlatától. Teljes képet természetesen akkor nyújthatnánk, ha az intézmények vezetőit is megkérdezzük, de a kutatás kereti egyelőre ezt nem tették lehetővé. A három vizsgált intézményben összesen 14 strukturált interjú készült olyan oktatókkal, akik hosszú ideje tanítanak teljes időben és részidős

képzésben résztvevőket, így a tagozatok közötti különbséget és az időbeli tendenciákat is érzékelik.

Az Észak-alföldi vizsgálat kérdései és hipotézisei

A kutatás előkészítése során az alábbi kérdések és feltételezések merültek fel. A levelezős hallgatókat vizsgáló kutatás kérdései arra összpontosulnak, hogy a munka és család mellett tanulmányokat vállaló férfiak és nők miért döntöttek a formális, felsőfokú mellett; hogyan zajlik a tanulás folyamata a szakmai és privát életpályájukkal párhuzamosan; milyen igényeik és elvárásaik vannak az oktatási intézmények felé. További kérdés, hogy a társadalmi nemek között milyen területeken, milyen jellegű eltérés tapasztalható a permanens tanulás vizsgálata során.

A kutatás hipotézise, hogy a levelező tagozatok hallgatói igen heterogén csoport, amelynek a tanulási jellemzői eltérő jelleget ölt a társadalmi háttér (származási és saját család, foglalkozás, társadalmi státusz, egzisztenciális háttér), és a tanulmányi előélet (iskolázottság, tanulással kapcsolatos tapasztalatok, élmények) szerint. Hasonló eltéréseket feltételeztünk a tanulási aspirációkban és eredményességben a társadalmi nemek mentén. Feltételeztük továbbá, hogy a munka és (vagy) család mellett tanuló hallgatók olyan speciális igényekkel lépnek fel az oktatási intézmények felé, amelyeket kevésbé tártak fel, illetve válaszoltak meg tudományos módszerek segítségével.

A szakirodalmi háttér feltárása során a hipotézisek finomodtak, az empirikus vizsgálatot megelőzően a következő feltételezések fogalmazódtak meg:

H1 A hallgatók társadalmi háttére (értve ezalatt a származási és a felnőtt életszakaszban adott szocio-ökonómiai státuszt) a fiataalkori tanulási döntéseken túl kihatással van a felnőttkori tanulási beruházásokra és tanulói teljesítményre. A közoktatásban végzett oktatásszociológiai vizsgálatok eredményeihez hasonlóan a felnőttkori tanulási attitűd szignifikánsan összefügg a társadalmi háttérrel, ami minél kedvezőbb, annál jobb iskolai mutatókat eredményez.

H2 A felnőtt hallgatók tanulási döntéseit, motivációját elsősorban a munkatapasztalatok és a munkaerő-piaci elvárások befolyásolják. A felnőtt tanulók hozott tudásuk és megszerzett munkatapasztalatuk birtokában választanak továbbtanulási irányt, elsősorban külső motivációk mentén vezérelve.

H3 A társadalmi nemek mentén erőteljes különbségeket találunk a tanulási hajlandóságban, aktivitásban és teljesítményben. A formális tanulásban aktív női

nem várhatóan a tanulmányi teljesítményben, a tanuláshoz való kedvező viszonyban tűnik ki a felsőoktatás levelező tagozatain is.

H4 A hallgatói eredményesség mértéke és a szerepkörök száma fordított arányú: minél több szerepben van felelőssége és elkötelezettsége a felnőtt tanulónak (hallgató, egy vagy több helyen munkavállaló, társ, egy vagy több gyermeket nevelő), annál kedvezőtlenebb a tanulmányi teljesítmény. A megosztott feladatok elaprózzák a tanulásra fordított időt és figyelmet, ezért a tanulás és munka nehezen összeegyeztethető, amit fokoz a családban élők feladatköreinek beemelése, tehát várhatóan a hallgatói eredményesség csökken az egyedülállótól a nagycsaládban élők felé haladva.

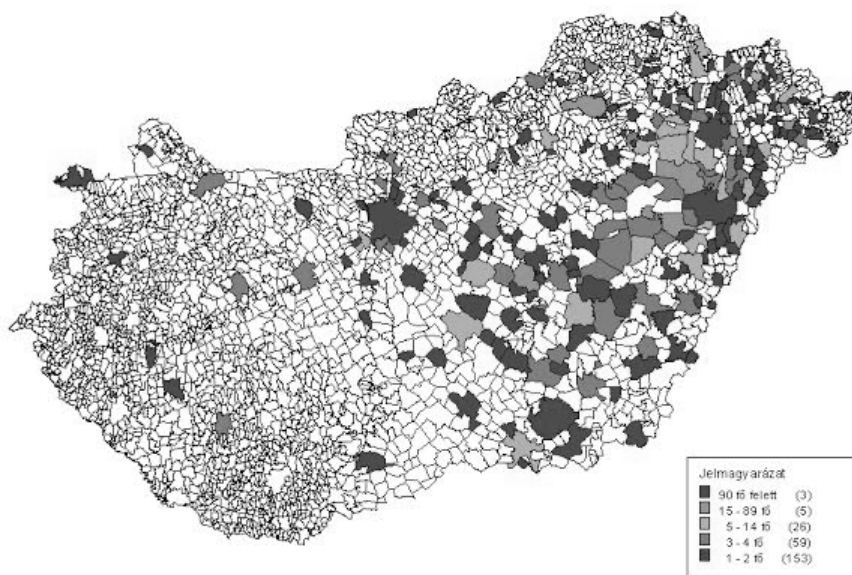
A vizsgálatba került hallgatók jellemzői

A mintába került 1092 fő intézményi megoszlása megfelel a három intézmény hallgatói létszámarányainak. 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 nemi megoszlás szintén igazodik az országos adatokhoz, mivel a minta 69%-át női hallgatók alkotják (levelező tagozaton a nők aránya országosan 60-70% között mozog). 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 kutatásba bevont egyetem és főiskolák regionális vonzáskörét mutatja be az 1. ábra. A térkép a hallgatók állandó lakóhelye alapján rajzolja ki azokat a kistérségeket, amelyekből beutaznak az oktatási intézményekbe. Debrecen és Nyíregyháza hallgatói bázisai jól látszanak: a hajdú-bihari megyeszékhely vonzása saját megyehatárain túlterjed, és a Dél-Alföld egyes részeire is benyúlik. Nyíregyháza a nyírségi, szabolcsi és számos szatmári kistérségekből merít, de mindkét intézmény eléri Miskolc és környékét is. A Szolnoki Főiskola vonzáskörzete kevésbé körvonalazható, és jobban elszigetelődik a másik két intézmény bázisaitól is, jellemzően Szolnok megye kisebb településeiről és a fővárosból érkeznek ide hallgatók.

1. ábra A hallgatók területi eloszlása lakóhelyük alapján kistérségek szerint, fő



A térképet készítette: Teperics Károly, 2014

A levelező tagozaton tanulók alapiskolázottsága alapján elmondható, hogy 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 párkapcsolatban élők társainak iskolázottsága magasabb fokú, csaknem a felét teszik ki a diplomával rendelkezők, 36%-uk érettségizett.

Családi állapot szerint a hallgatók 40 százaléka él házasságban, mintegy 30 százalékuk élettársi kapcsolatban, ugyanennyi az egyedülállók aránya. A válaszadók 45%-a

gyermeket nevel, a 478 fő jellemzően kétgyermekes családjában vagy családjában, 37%-uknak egy gyermeke van, a nagycsaládosok aránya 18%. A hallgatók átlagéletkora 35 év, de nagy a szórás az 1953 és 1993 között született hallgatói mintában. Valószínű ez az oka annak, hogy a két év alatti kisgyermeket nevelők mellett (15%) magas a nagykorú gyermekkel rendelkezők aránya (30%). A felnőtt tanulók többsége a megkérdezés időpontjában foglalkoztatott (közel 80%), egytizedük álláskereső, a többiek gyermekgondozási szabadságukat töltik, vagy vállalkozóként tevékenykednek.

A felnőtt hallgatók felsőfokú tanulmányainak jellemzői

A vizsgálat során fontosnak tartottuk tüzetesebben megismerni az első diplomájukat szerzők tanulmányi pályafutását, visszanyúlva a fiatalkori tanulási döntésekhez, mivel részben itt gyökerezhet a felnőttkori tanulási attitűd. A tanuláshoz való viszony eredő okainak megvizsgálása segít megérteni, szükség esetén korrigálni a felnőttkori tanulás motivációs készletét, módszereit, hatékonyságát. A többoldalú megismerés érdekében a kérdőív számszerű adatain kívül figyelmet fordítunk a nyílt kérdésekre adott válaszokra, de beemeljük az interjúk vonatkozó részeit is.

A korábban elhalasztott, elmulasztott továbbtanulási döntések

A hallgatók 61 %-a (662 fő) nem közvetlenül az érettségi után tanult tovább, ők jellemzően alacsonyabb társadalmi státuszú háttérből érkeztek (kevésbé kvalifikált szülők, kis település). A közvetlen továbbtanulás elmaradásának oka többnyire a munkavállalás, 20%-uknak munkába kellett állnia, további 16% nyilatkozott úgy, hogy munkába akart állni. A válaszadók 12%-a szakmai képzésben kívánt részt venni, ezért nem jelentkezett felsőoktatásba. Egytizedük esetében a szülők tanácsa vagy a rossz iskolai élmények terelték el a továbbtanulási szándéktól. Számos hallgató esetében egyéb körülmények késleltették az azonnali továbbtanulást, ilyen a sikertelen felvételi, az anyagi gondok, illetve a családalapítás.

A középiskola befejezését követően a továbbtanulni nem tudók, vagy nem szándékoztak közel fele munkába állt, mintegy húsz százaléka tanfolyam keretében képezte magát (általában munkanélküliként, kisebb arányban munkavégzés mellett). Figyelemre méltó a családot alapítók aránya (13%), akik között több nőt találunk. (1. táblázat) A nyílt válaszokból kiderül, hogy a gyermekvállalás esetenként a megkezdett tanulmányokat szakította félbe: *„Elkezdtem az egyetemi tanulmányaimat érettségi után, de munka és család miatt abbahagytam, és idén kezdtem újra.”; „Elkezdtem a főiskolát, de abbahagytam családalapítás miatt.”*

1. táblázat Az középiskola befejezését követő életút-irányok a nem továbbtanulóknál (N=662)

Munkába állt	46,8
Szervezett képzésben vett részt	23,3
Családot alapított	12,7
Családi vállalkozásban dolgozott	4,3
Alkalmi munkákat végzett	3,1
Külföldön dolgozott	2,7
Egyéb	7,1

Az egyéb lehetőséget megjelölők között legtöbb esetben a kötelező sorkatonai szolgálat szerepelt, többször előfordult betegség vagy baleset miatt elmaradt továbbtanulás. Akadt olyan válaszadó, aki sikertelen felvételi után egyénileg készült az új megmérettetésre, vagy éppen több iskolát váltva kereste a megfelelő képzést. Egy válaszadó a hiányzó esélyegyenlőségi politikára hivatkozik: *„Akkoriban nem volt az esélyegyenlőség, mivel hallássérült vagyok.”*

A fiatalkori tanulási döntéseket vizsgáló kutatások nagy hangsúlyt helyeznek a szülői és iskolai háttérre. A kérdőívekben megjelenő nyílt válaszokban felsejlik a válaszadók háttérének befolyása, aminek következménye a felnőttkori hiánypótlás. A szülőkkel kapcsolatban jellemzően a megfelelő anyagi háttér hiányát említik: *„A szüleim a 8. osztály elvégzése után nem taníttattak tovább. Magamnak kellett a gimnázium elvégzésére a pénzt összegyűjteni. Így 15 évesen dolgozni kezdtem, gyűjtögettem, majd 21 éves koromra lett annyi pénzem, hogy le tudjak érettségizni levelező tagozaton két év alatt.”*; *„Idős szülők késői gyermekeként tovább tanulásról nem beszélhattünk.”*; *„Nem akartam még több anyagi terhet rakni a szüleim vállára.”*; *„Nem engedhette meg magának a család, hogy nappali tagozaton tanuljak.”*

Az egzisztenciális okok mellett a szülők tanácsstalansága is kitapintható, amikor is az egykori fiatal nem kapott segítséget szakmai életútja megválasztásához: *„Nem tudtam, hogy mivel szeretnék foglalkozni.”* A családi útmutatás hiánya mellett megemlítik az iskolai pályaaorientáció elmaradását is:

„Összetett okok miatt nem tanultam tovább. Nem inspiráltak a középiskolában a tanárok, nem figyeltek a tanulók egyéni képességeire, és adottságaira. Nem orientálták a megfelelő irányba a bizonytalan tanulót. Másrészt saját okok, például családi ösztönzés sem volt, így egyéni sem, illetve életvezetési hibák is közrejátszottak.”

A kutatás során készített interjúk során igyekeztünk közelebről megismerni a szülői háttér szerepét a továbbtanulási döntésekben. Általánosságban elmondható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők kétféleképpen befolyásolták 18 éves gyermekeiket a pályaválasztásban. Egyfelől a számukra meg nem adatott lehetőség kiteljesedését kívánták utódaik életében: *„Szüleimnek nincsen diplomája, éppen ezért tartották ők is és én is fontosnak, hogy megszerezsem. Abban az időben mikor ők érettségiztek, nagyon kevés fiatal ment továbbtanulni, főiskolára, egyetemre”* – mondja az egyik interjúalany. Másfelől megfigyelhető a kockázatkerülő magatartás, ami a jelenre fókuszálva a szakmaszerzésre irányul: *„Szüleim szakmunkásként dolgoztak, és az volt az elgondolásuk, hogy mindenképp nekünk is legyen valamilyen szakmánk az érettségi mellett.”* A diplomás szülő jelenléte a családban az esetek döntő többségében felsőfokú végzettség megszerzésére sarkallja az utódokat is. A szülők tanulóval kapcsolatos tanácsainak követésére pozitív és negatív példát egyaránt említhetünk: *„A szüleim támogatták, hogy tanuljak tovább, bár akkor én még nem akartam, de meggyőztek és elkezdtem (...) Azóta már teljesen máshogy látom, a dolgokat már élvezek tanulni.”* ; *„Tizennyolc éves koromban, amikor első próbálkozásom volt, a szüleim nagymértékben befolyásoltak. (...) Nem is lett jó vége, mert olyan területet választottam, ami abszolút nem érdekelt.”*

Visszatérve a kérdőív eredményeihez, megfigyelhető, hogy a megfelelő támogatás, ösztönzés elmaradása önbizalomhiánnyal is párosult, vagy annak következményeként lépett fel, ahogy a nyílt válaszokból kiolvasható: *„Nem éreztem magam elég jónak a felsőoktatási szinthez.”*; *„Nem gondoltam, hogy képes vagyok rá.”* A középiskola befejezését követő rossz irányultságú tanulmányi döntések következményeként érdektelenség – *„Előbb sikertelen felvételi, majd egy év múlva sikeres, de félbeszakítottam a tanulmányaimat, mert nem érdekelt már a választott szak”* – esetenként megbánás jelenik meg: *„Nem tudtam dönteni, hogy merre tovább. Ezért maradtam ötödéven, hogy szerezzek egy OKJ-s oklevelet. Utólag visszagondolva, rossz döntés volt, mert egy évet elvesztegettem, mennem kellett volna egyből egyetemre.”* Előfordul azonban, hogy éppen időre volt szükség a magasabb szintű tanulmányok elvégzéséhez szükséges motiváció „beéréséhez”: *„Sorkatonai szolgálatra be kellett vonulnom, mivel az akkori felvételem sikertelen volt. Mai fejjel belátva, ha akkor vesznek fel, talán nem fejeztem volna be az iskolát, de most ez célként lebeg a szemem előtt.”*

A szülői szerepe mellett említsük meg az iskola, a pedagógusok közreműködését a tanuláshoz való viszony kialakításában, a továbbtanulás orientálásában. Az interjúk során természetesen felbukkannak megerősítő és kevésbé pozitív élmények, amelyek közül egyet-egyét idézünk. *„Nálunk az osztályban szinte mindenki ment tovább tanulni, erre is készítettek fel minket a tanárok. Nagyon jó tanáraim voltak, akikre még ennyi év után is*

szívesen gondolok vissza.”; „Elég rossz élményeim voltak a középiskoláról. Nem voltam túl jó tanuló, az eszem meg lett volna hozzá, de nem kötött le, sajnós. Nem vettem olyan komolyan, amennyire kellett volna, éppen azért, mert nekem csak az érettségi volt a cél és nem akartam menni tovább tanulni még akkor.” A fiatal korban szerzett tanulási élményekhez hasonlóan az elsajátított tanulási módszerek továbbélése is megfigyelhető, mint azt az alábbi oktatói elbeszélés alátámasztja: „Körbe ülni például nem akarnak, pedig általában olyan termekben vagyunk, ami átrendezhető. Teljesen hozzászoktak a frontális oktatáshoz, megszokták, hogy a tanár elmondja, ők meg leírogatják. Pedig én azt hangsúlyozom, a munka világában is a kreativitás a fontos, nem az a lényes, hogy engedelmeskedik, például leírja és visszamondja. Én azt szeretem, ha megbeszéljük, véleményük van. Legyen önálló gondolkodásuk, tudniuk kell értelmezni a szakmai valóságot, amiben mozognak, tudniuk kell reagálni rá. Nem értik meg, hogy ezek a készségek kerülnek előtérbe a munka során.”

A középfokú alapvégzettséggel rendelkező válaszadók esetében azt tapasztaltuk, hogy a fiatal korban pályaválasztás előtt állók a bizonytalan segítségnyújtásra, vagy éppen közömbösségre a továbbtanulás elhalasztásával, gyakorta végképp lemondással reagáltak. A szülők iskolázottsága jelentősen meghatározta a korábbi tanulásba történő beruházásokat, elősegítve a társadalmi mobilitást vagy stagnálását. Kérdésünk, hogy vajon a tanulással kapcsolatos otthoni és iskolai élmények, tapasztalatok, tanácsok meghatározó részévé váltak-e a vizsgált hallgatók tanulásához való viszonyának, vagy a felnőttkori tapasztalatok (szakmai, munkahelyi, magánéleti) módosították ezeket. Erre keressük a választ a hallgatói teljesítményt és eredményességet vizsgáló fejezeteinkben.

A diploma megszerzéséhez vezető indítékok

A korábban elmaradt felsőfokú tanulmányok okait megismerve vizsgáljuk meg a teljes mintában, hogy a megkérdezett felnőttek életüknek miért éppen ezen pontján hozták meg továbbtanulási döntésüket. A 2. táblázatban látható, hogy a magánéleti eseményeknek kellett elsősorban olyan vágányra érkezniük, ahol lehetővé vált az emberi tőkébe történő beruházás. A kutatás kvalitatív szakaszából kiderül, hogy legtöbb esetben a családalapítás (házasság és gyermekvállalás), majd az egymást követő életciklusok és azokhoz kapcsolódó kihívások (pl. kisgyermek gondozása, iskolába lépés, építkezés stb.) hátráltatták a tanulás megkezdését: „A gyerekeink nagyobbak lettek az egyik hat, a másik pedig nyolc éves, így már könnyebben tudok a tanulásra is koncentrálni. Már önállóbbak, a nagyszülőkre is tudom őket hagyni, így könnyebben be tudok járni az egyetemre” – emlékezik vissza az egyik interjúalanyunk.

2. táblázat A felnőttkori továbbtanulás okai, százalék (N=1092)

A magánéletemben most értem el azt az időszakot	44,82
Anyagilag most vált lehetővé.	34,19
Piacképes tudásra lett szükségem, korábbi végzettségem már nem megfelelő.	31,26
Korábbi végzettségem megfelelő, de specializálódnom kell.	30,61
A karrieremben most érkezett el az új végzettség megszerzésének ideje.	30,71
Hiányzott a tanulás.	23,37
Munkahelyi elvárás miatt.	18,42
Gyermekeimnek példát akarok mutatni.	18,24
Szüleim korábbi kérését valósítom meg.	6,05

A magánéleti események mögött általában összetett indokok húzódnak meg, a családalapítás például erősen összefügg az anyagiak átcsoportosításával: *„Több családi ok is közre játszott [a továbbtanulásban]. Akkor született meg az első gyermekünk, az esküvőnk is akkor volt. Ezért anyagi okok miatt elmaradt, és sajnós az időm sem engedte, még a levelező tagozatot sem.”* A válaszadók 35%-a indokolja a szükséges egzisztenciális háttér elérésével a tanulmányuk megkezdését, s természetesen nemcsak a családdal rendelkezők. A tanulásba történő beruházás komoly anyagi befektetéssel jár, a költségtérítéses hallgatók szaktól függően 350 000 Ft-ig terjedő tandíjat fizetnek fél évente, amihez társulnak az egyéb kiadások (utazás, szállás stb.)

A felnőttoktatás előző fejezetben bemutatott pótló funkciója mellett mintánkban érvényesült a korrekciós funkció, hiszen a hallgatók meghatározó része korábbi tudását elavultnak, piacképtelennek látja, specializálódni szeretne, vagy új végzettség megszerzésére van szüksége (mindhárom esetben a válaszadók 30%-a nyilatkozott erről). Az egyik interjúalany így fogalmaz: *„Huszonhét éves munkaviszonyommal korábban olyan területekre fektetem be, most már tudom, amit most már nem fogok tudni hasznosítani. Sokkal jobb lett volna, ha már akkor elkezdek főiskolára járni, és akkor most már lehet, hogy másod- vagy harmaddiplomás lennék, és könnyebben tudnék ezután érvényesülni.”*

A pályakorrekció inkább egyéni igénynek tűnik, mivel a válaszadók kisebb hányada (18%) nyilatkozott arról, hogy munkahelyi elvárás miatt végzi az egyetemet vagy főiskolát. A felnőttkori továbbtanulás munka világából érkező motivációja (piacképes tudás, diploma) tehát inkább belső késztetéssel és igénnyel párosul. A munkaadók eltérő módon reagálnak a munkavállalók tanulási tevékenységére. *„Nekem a három év alatt*

négy főnököm volt, két különböző munkahelyen. Mindig más igazgatói döntés volt a tanulmányi támogatás, olykor még szabadságra is alig engedtek. Tehát azt kellett mondanom, hogy éppen kórházba megyek apukámhoz.”; „Én egy egyházi intézményben dolgozok, ott a főnökömmel, aki jelen helyzetben egy pap, katolikus pap. Ő rugalmasan megértette, hogy továbbtanulási szándékom van, és ebben támogat. Nekem ez egy pozitív dolog a munkahelyemen.” A hallgatók munkatársai kevésbé érintettek ugyan a tanulói folyamatban, de gyakran okoz feszültséget a helyettesítés megoldása, a többletterhek vállalása. Akad azonban olyan kolléga, aki több síkú támogatást nyújt a következőben nyilatkozó alanynak: *„Az egyik kolléganőm ugyanúgy most végez egyetemen, tehát mi tudjuk egymást támogatni. Beosztjuk, hogy ki mikor megy, mikor vannak az órák, záróvizsgák. Neki is egyébként az első diplomája egy tanári diploma. Ő például nekem nagyon sokat tudott segíteni a tanulás során. Módszerekre gondolok, hogy hogyan tudnám még hatékonyabbá tenni a tanulást.”*

A válaszadók mintegy huszadánál fontos a gyermeke felé közvetített minta. A tanuló felnőtt örömeit és nehézségeit közlő szemlélő gyermekek fontos üzenetet kapnak a tanulás világáról, a szülő meghatározó formálója lehet az utódokban kialakuló tanulási attitűdnek. Úgy tűnik, ezt többen nemcsak tudatosítják, hanem ennek érdekében valósítják meg önképzésüket. Az egyik interjúban hallhatunk is erről: *„Azt szeretném, ha ők [gyerekei] is tovább tanulnának, egyetemre járnának, és így talán példát is mutatok nekik, hogy én még ennyi évesen is tanulok. A tanulás iránti vágy is vezérelt, mindig próbáltam magamat képezni, itthoni tanulással, könyveket olvastam, tanfolyamokra jártam, ahogy a munkám mellet az időm engedte.”*

Nagyobb gyermekek esetében több interjúalany beszámolt arról, hogy a gyerekei továbbtanulása inspirálta, olykor ugyanazon a szakon (eltérő tagozaton) tanul szülő és gyermeke. *„A gyerekek nagyon örülnek neki, hogy most már nemcsak én noszogatom őket, hanem ők is engem. Viszont sokat segítenek, mert ugye nagylányaim vannak, az egyik gazdasági főiskolás, tehát ők teljesen pozitívak, pozitívan fogadják, és engem támogatnak. Sőt, lökdösnek előre, mert néha azért elesek..., de ők nem hagyják, nem hagyják, és ez nekem nagy segítség.”*

A hallgatók múltbeli tanulmányi jellegzetességei mellett vessünk egy pillantást a jövőbeni terveikre, amelyek szintén a tanuláshoz való viszonyukról árulkodnak. A kérdőíves felmérés során megkérdezett hallgatók felnőttkori tanulási aktivitása egyébként kedvezőnek mondható. A folyamatban lévő felsőfokú tanulmányok mellett a megelőző öt évben a megkérdezettek fele bővítette ismereteit, fejlesztette kompetenciáit valamilyen tanfolyam keretében (jellemzően nyelvtanfolyam, illetve szakmájához kötődő OKJ tanfolyam). További 40%-uk vett részt a munkahelye által szervezett képzésben, 15%-uk pedig iskolarendszerű oktatásban.

A további tanulási terveket illetően a megkérdezettek 90%-a nyilatkozott úgy, hogy biztosan folytatja az önképzést valamilyen formában. A legtöbben (több, mint 60%) nyelvtanulást terveznek, ennek elsődleges oka a diploma megszerzéséhez kötelező nyelvvizsga sikeres letétele, de tisztában vannak a nyelvtudás munkaerő-piaci hasznosságával. *„Úgy tudom, hogy az én diplomámhoz nem szükséges a nyelvvizsga, mert elmúltam 40 éves, amikor jelentkeztem. Éppen tegnap kérdezte a lányom, hogy szeretnék-e ettől függetlenül nyelvvizsgázni. Persze, mindenképpen. A szakmában, ha az ember nem érti meg a nyelvet, akkor nagy baj van, hiszen bárholnan kijöhet új információ.”*- vallja egy 48 éves férfi hallgató.

A válaszadók 65%-a a jelenlegi képzettségéhez kötődő tudásgyarapítást tervez, új szakma megtanulását kevesebb, mint egytizedük irányozza elő. Ebből valószínűsíthető, hogy úgy érzik, a jelenlegi tanulmányok biztos és piacképes tudáshoz juttatják őket, tehát a tanulási döntésük és beruházásuk helyesnek látszik. A várható munkaerő-piaci hozamok arra sarkallják csaknem 30%-ukat, hogy a jelenlegi szakhoz kötődően újabb diploma megszerzéséért induljanak (általában ez mesterszakot takar). A tervezett formális és nem formális tanulási módozatok közül a specializáció és az új ismeretek esetében egyaránt a formális tanulás élvez előnyt. A belátható időn belül tanulni nem szándékozik a válaszadók elenyésző százalékát teszik ki, akik nem indokolták elhatárolódásukat. A hasonlóan gondolkodó interjúalanyok fáradtsággal, pénzhiánnyal okolták ezt, de akadt, aki hosszú felnőttkori tanulási szakaszt zár le ideiglenesen: *„Most nem szerepel a terveim között, hogy folytassam a tanulást, de nem zárom ki annak a lehetőségét, hogy a későbbiekben ismét beüljek az iskolapadba. A mai világban az élethosszig tartó tanulás biztosíthatja számunkra a fennmaradást. Csak úgy lehet lépést tartani rohanó világunkba, ha minél többet tudunk és nyitottak vagyunk az új dolgok befogadására”* – mondja egy 42 éves hallgató, aki az elmúlt tizenöt évet folyamatosan végigtanulta különböző képzéseken.

Hallgatói csoportok a tanulási motiváció mentén

A tanulási szándékok és motivációk közelebbi megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe olyan változókat vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. Összesen 24 ilyen változó tartozik ide, mint például primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás stb.), a közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők, társak ösztönzésének mértéke stb.), a munkahelyi elvárások (magasabb végzettség, állás megtartása stb.), a tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezők (intézmény presztízse, lakóhely közelsége, ismerősök ajánlása).

A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illetük: *korrigálók*, *kívülállók*, *elkötelezettek*, *innovatívak*. A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával, vagy leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták. Életeseményeik sorában most jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra.

A *kívülállók* klaszternév az egyetemi, főiskolai integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (22%-a) esetében már a felsőfokú továbbtanulásuk oka is nehezen ragadható meg, egyedül a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés mutatható ki. A tanulást illetően nem motiváltak, személyes környezetük (családtagok, kollégák, hallgatótársak) sem ösztönzi őket. A belső motiváció közepes méretű.

Az *elkötelezettek* (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe. Nagyon lényeges az egyetem vagy főiskola presztízse, ugyanakkor igen erős a régióhoz való kötődésük. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye.

Az *innovatívak* csoportjába sorolt hallgatókat nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi (27%). A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével vesznek részt a felsőoktatásban.

3. táblázat A klaszterek és a háttérváltozók kapcsolata

	szignifikanciaszint (R-négyzet)
nem	0,82
életkor	0,05
lakóhely típusa	0,000
apa iskolai végzettsége	0,001
anya iskolai végzettsége	0,001
társ iskolai végzettsége	0,003
válaszadó alapvégzettsége	0,000
családi állapot	0,005
gyermek nevelése	0,000
felsőfokú intézmény	0,000

Az egyes hallgatói csoportok és a demográfiai változók között erős szignifikáns kapcsolatot tudunk kimutatni, a nem és életkor kivételével. (3. táblázat) A lakóhely szerinti megoszlást figyelve a kisebb településekről érkezők motivációjának jellegzetességére hívjuk fel elsősorban a figyelmet. A falvak és a kisvárosok jövődő értelmiségeit ugyanis jellemzően az elkötelezettek csoportjában találjuk (mindkét esetben az egyharmadát teszik ki az adott klaszternek). Úgy látszik tehát, hogy a kisebb települések felnőtt hallgatói emberi erőforrásukba történő beruházás megtérülését az adott régióban remélik, annak hátrányos helyzete ellenére. Az itt megfigyelhető földrajzi immobilitás mellett azonban nagyfokú társadalmi mobilitásról beszélhetünk. Ugyanis a kistelepülésekről érkezők szülői háttere a legkevésbé kvalifikált, részben ennek következményeként itt találjuk a legtöbb első diplomáját szerző hallgatót.

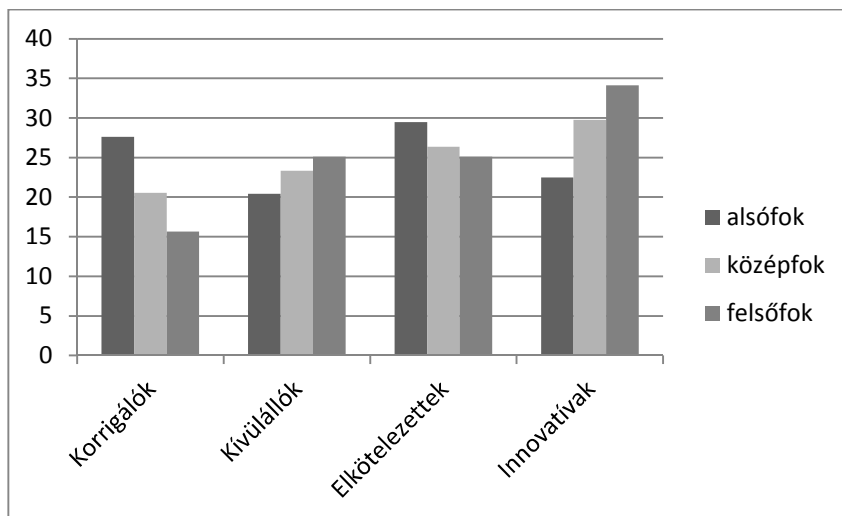
Úgy tűnik tehát, hogy az elsőgenerációs, kis lélekszámú lakhelyről érkezők földrajzilag kis lépést megtéve kívánnak előnyösebb társadalmi pozícióba kerülni, lokálisan kamatoztatva megszerzett tudásukat. A tanuló régió szempontjából ideálisnak mondható társadalmi csoportot alkotnak, hiszen a humán erőforrásba történő befektetésük és hozamuk egy területre koncentrált: az oktatási intézmény, a munkahely és a magánélet helyszíne azonos régióban található. A kollektíva szemszögéből vizsgálva szintén fontos eredmény, hogy a társadalmi befektetések nemcsak egyéni szinten térülnek meg, hanem abból a köz is részesedik az új diplomás munkája és életvitele révén (helyi munkaerőpiacon termel és adózik, helyben fogyaszt, a helyi szolgáltatásokat használja stb.).

A lakóhely szerinti statisztikai adatok között még egy nagyobb eltérésre lehetünk figyelmesek. A fővárosból érkezők fele az innovatív klaszterébe tartozik. A céltudatosság, az erős belső motiváció, tanulás irányának határozottsága részben a kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciójukból fakad, ennél erősebb magyarázó tényező a budapesti hallgatók kedvezőbb társadalmi háttere. Mindkét szülő esetében itt a legmagasabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya, ami feltételezi a diploma megszerzése iránti elkötelezettséget, ami legtöbb esetben nem az első felsőfokú oklevelet jelenti.

A továbbtanulás motivációja szerint kialakult hallgatói csoportokban meghatározó tényező a szülők és a partnerek iskolai végzettsége. A 2. ábra a hallgatók édesapjának iskolázottsága szerint készült, de az édesanyák és társak esetében is hasonló kép rajzolódik ki. A társadalmi háttérrel nagyban meghatározó iskolázottság az innovatív csoportjánál a legkedvezőbb. Meg kell említenünk, hogy a tanulási folyamatban szintén

megmutatkozik a tanulás iránti elkötelezettség, az ide tartozó hallgatók intenzíven látogatják az órákat, plusz feladatokat vállalnak.

2. ábra A hallgatói csoportok megoszlása az apa iskolai végzettsége szerint, százalék



A kívülállók klaszterében is kedvezőek az iskolázottsági mutatók, de 6-7 százalékponttal elmaradnak az innovatívak mögött. Érdekesnek mondható, hogy a kívülállók ugyanakkor nem mutatnak komoly tanulási hajlandóságot, motivációs szintjük a tanulmányok alatt éppen közepes, eredményeik igen gyengék. Magyarázatként felmerülhet, hogy a tanulás terén nincs megfelelő tapasztalatuk, viszont éppen ebben a csoportban 55%-os a már diplomát szerettek aránya. Úgy tűnik tehát, hogy a kezdeti motiváció és az intézményi integráltság (megfelelő tanulási attitűd, kapcsolat a hallgatókkal és oktatókkal, helyi elköteleződés) hiánya meghatározza a teljes tanulási folyamatot.

Komoly figyelmeztetést jelent azonban a kívülállók közötti magas diplomázottsági arány. A felsőoktatási intézmény életének tudatos kerülését mutató hallgatók gyaníthatóan nem kívánnak hosszú időre elköteleződni sem a tanulás, sem a munka helyszínén, ami a diplomás elvándorlásra utaló jelként is értelmezhető.

Az alapvégzettség tekintetében a legmeghatározóbb különbség a korrigálóknál adódik: 84%-uk első diplomáját szerzi, a klaszterjellemezőik ismeretében ez nem meglepő. Az elkötelezettek 66%-a középfokú végzettségű, s mint utaltunk rá, esetükben a társadalmi mobilitást nem követi földrajzi mobilitás. A Nyíregyházi Főiskola hallgatói

mutatnak leginkább elköteleződést a régiójuk, szűkebben a megyéjük felé (hallgatóik 37%-a ide tartozik). A korrigálókat legnagyobb arányban a Szolnoki Főiskolán találjuk (35%), a Debreceni Egyetem az innovatív magas arányával jellemezhető (30%). Ezek az intézményi adatok leginkább a klasszikus egyetem-főiskola elkülönítést mutatják.

A családi állapot és a gyermekkel való rendelkezés szintén meghatározó a klaszterek összetételében. Jelentős eltérést látunk az elkötelezettek esetében, hallgatóik közel fele (47%) házasságban él, további 25%-uk élettársi kapcsolatban, összességében 53%-uk gyermeket nevel. A regionális kötődés tehát magyarázható a családi elkötelezettséggel, a munkaerő-piaci biztonságra törekvéssel, a földrajzi gyökerek megtartásával. A korrigálóknál 56%-os a gyermekesek aránya, akik 76%-ban párkapcsolatban élnek.

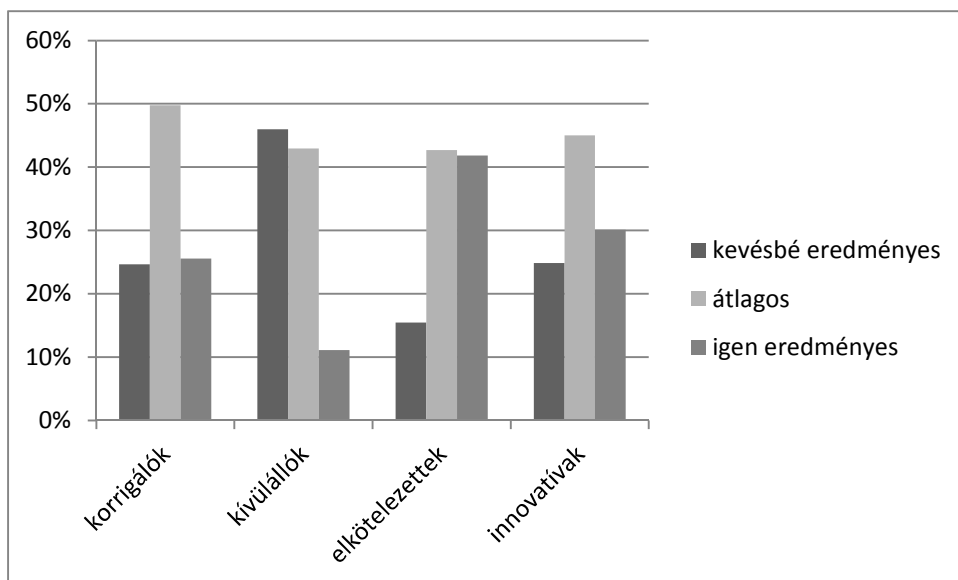
Az elkötelezettség (értve a tanulmányok és a régió irányába) tehát a családosokra jellemző, a másik két csoportban magasabb az egyedülállók aránya (egyaránt egyharmad). Ez nemcsak földrajzi értelemben jelez magasabb fokú rugalmasságot, hanem az életcélok és szakmai pályamódosítások tekintetében is.

A kezdeti motivációk alapján kialakult klasztereket megvizsgáltuk a tanulmányok alatt jellemző motivációk és a tanulói teljesítmény mentén is. A kapott összefüggést a 3. ábra szemlélteti. A következő alfejezetben részletesen bemutatjuk az eredményességi mutató kialakulását, itt a klaszterek teljesítményére utalunk.

A legeredményesebbnek mondható csoportunk, talán meglepő módon, az elkötelezett hallgatóké. Úgy tűnik tehát, hogy az erős kötelékek, az erős családi háttérbázis, a támogató környezet, az elkötelezettség igen magas aspirációt kölcsönöz a felsőfokú tanulmányok során. Az egyébként kedvezőtlen háttérből érkező hallgatók (kisebb települések, alacsonyan iskolázott szülők és társak, több szerepkör a családosok magas aránya miatt) kimagaslóan teljesítenek.

A második legeredményesebb csoport az innovatív, akik kezdeti elkötelezettségüket, belülről fakadó motivációjukat a tanulmányok későbbi szakaszában is megőrizték. Az egyébként 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.

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



Hallgatói teljesítmény és eredményesség

A három vizsgált felsőfokú intézményben tanulók jellemzőit a tanulmányi eredményesség mentén vizsgáljuk tovább. Az eredményességet két oldalról közelítjük meg. Az egyik, objektív szempont a megszokott mutatókból áll, jelen esetben az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgálóval való rendelkezés vagy nem rendelkezés.

A másik megközelítés szubjektív jellegű, a hallgatók bevallásán alapul: mennyire érzi magát motiváltnak, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alaposan készül vizsgára, mennyire becsületes módon jár el a beadandók elkészítésénél és a vizsgákon, milyen mértékben tartja be a határidőket.

A bevont 14 item felhasználásával kapott eredményességi mutató alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. Igen eredményes hallgatói csoportnak neveztük el az átlag felett jól teljesítőnek mondható hallgatókat tömörítő csoportot (az átlagmutató 8,9). Ide tartozik a válaszadók 30%-a. A hallgatók 45%-a az átlagos minősítésű kategória tagja, a kérdőívet kitöltők negyede alkotja a kevésbé eredményes csoportot.

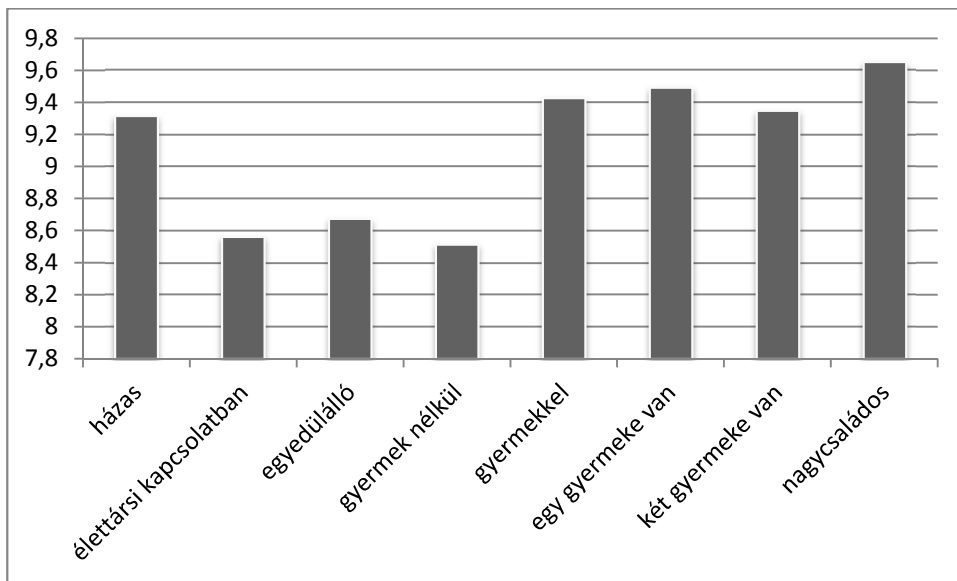
4. táblázat Az eredményességi mutató és a demográfiai háttér kapcsolata

	szignifikanciaszint (R-négyzet)
nem	0,000
családi állapot	0,000
gyermek	0,000
gyermekszám	0,001
lakóhely	0,564
alapiskolázottság	0,189
apa iskolai végzettsége	0,93
anya iskolai végzettsége	0,449
társ iskolai végzettsége	0,082
középiskola típusa	0,007
jelenlegi intézmény	0,000

Az eredményességi csoportok és a demográfiai háttérváltozók eltérő intenzitású összefüggést jeleznek. (4. táblázat) Oktatásszociológiai vizsgálatokból tudjuk, elemzéseink során korábban szintén láttuk, hogy a fiatalkori tanulási eredményességet, illetve a továbbtanulási döntéseket jelentős mértékben meghatározza a tanuló egyén szocio-ökonomiai háttere. Jelen vizsgálatban azonban a származási mutatók (apa és anya iskolai végzettsége, alapiskolázottság) nem befolyásolja szignifikánsan az egyén teljesítményét. A saját, felnőttkori háttér sokkal inkább mutat összefüggést az eredményességgel: a családi állapot, a gyermek megléte vagy nem léte, a gyermekszám, a jelenlegi intézmény típusa, a jelenlegi lakóhely. Úgy tűnik tehát, hogy a korábbi tanulmányi életútra tett hatások (az középiskola típusát kivéve) halványulni látszódnak a felnőttkori szakmai és magánéleti háttér mellett.

A 4. ábra a jelentőséggel bíró összefüggéseket ábrázolja. A családi állapot erős szignifikanciával bír: az igen eredményes csoportba tartozók felét a házasságban élők alkotják, várakozásunkkal ellentétben az egyedülállók általában rosszabbul teljesítenek a partnerkapcsolatban élőkhez képest.

4. ábra A tanulmányi eredményesség mértéke családi állapot szerint



p=0,000; 0,001

Szintén ellentmond hipotézisünknek a gyermeknevelés és a tanulási hatékonyság összefüggése. Úgy gondoltuk, a szülői szerepet betöltő tanulók általában kevesebb figyelmet tudnak szentelni tanulmányaiknak. Ennek éppen az ellenkezőjét tapasztaltuk. A legeredményesebbek 53%-a gyermeket nevel, még a kevésbé sikeresek 72%-a egyedülálló. A nagycsaládosok közel felét az igen eredményesek között találjuk, az egy- és két gyermeket nevelők bő egyharmada tartozik ide. Az egyik egyedülálló, 25 éves férfi interjúalanyunk a következő megfigyelést tette: „Azt vettem észre rajtuk [gyereket nevelő csoporttársakon], hogy nem nehezebb nekik a tanulás, sőt, ők nagyon is jó tanulók. Furcsa, de most, hogy így belegondolok, olyan, mintha a gyerek nem elvenne tőlük energiát. Éppen ellenkezőleg, amolyan energiabombák. Vagy csak örülnek, ha végre nem csak a gyerekekkel vannak. Ki tudja...”

Összességében elmondható, hogy fordított összefüggés áll fenn: minél több gyermeke van a hallgatóknak, annál nagyobb tanulmányi sikerekkel rendelkeznek. Mindez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a kevesebb idő- és energia ráfordítás a családi életben megszerzett kompetenciákkal kompenzálódik a gyerekesek körében. A szoros időbeosztás, a teljes odaszántság, a maximális figyelem nem ismeretlen a családosok

mindennapjaiban, az így szerzett jártasságok (pl. türelem, pontosság, megbízhatóság, igényesség) jól kamatoztathatóak a tanulási folyamatban is.

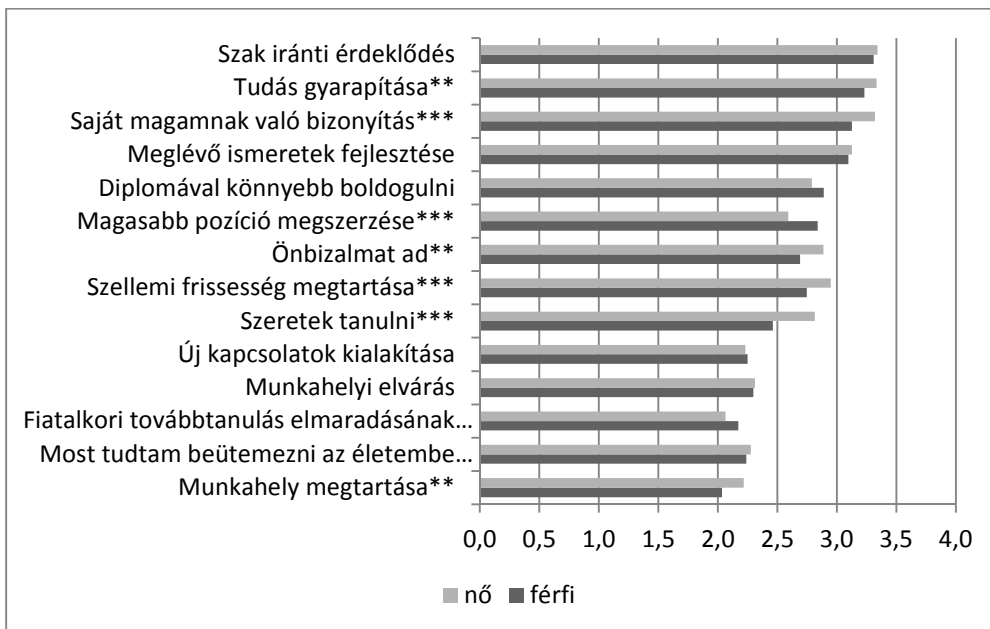
További érdekes eredmény, hogy a kutatásokban megszokott települési lejtő nem jelenik meg a hallgatók teljesítményében. A kisvárosból érkező hallgatók igen motiváltak tűnnek a felnőttkori tanulásban, eredményességi mutatójuk meghaladja a megyeszékhelyen és nagyvárosokban élőkét. A falvakban lakók ugyan a sor végére kerültek, de a különbség mértéke jóval kisebb a megszokottnál. A megelőző iskolai végzettség kevésbé meghatározó, viszont az eredményesebbek között találjuk a gimnáziumban érettségizetteket. Meglepő módon a szülők iskolai végzettsége szignifikánsan nem befolyásolja a hallgatók besorolását. A házastársak iskolázottsága valamennyire erősebben hat az eredményességre, de az összefüggés nem szignifikáns (elképzelhető, hogy ez a kvalifikáció homogenitása miatt következik be).

Erős szignifikáns összefüggést mutat azonban a társadalmi nem és a teljesítmény kapcsolata: a nők döntő többsége a legeredményesebb csoportban foglal helyet (79%), a férfiak 21%-a tartozik ide, ugyanakkor 45%-uk a kevésbé eredményesek között végzett. A továbbiakban a férfi és női hallgatók tanulmányi jellemzőinek összehasonlítása során kapott legérdekesebb eredményeket foglaljuk össze.

A nők tanulási aktivitása, különösen a formális képzésekben igen erősnek mondható. Nemcsak hazánkban, hanem nemzetközi szinten is meghaladják az iskolarendszerű képzésben a férfiak arányát. A felnőttkori tanulás időzítése a mintánkban került hallgatóknál eltérően alakul. A férfiak szignifikánsan magasabb arányban érezték úgy, hogy karrierükben elértek egy olyan ponthoz, amelyben új végzettség megszerzése volt a cél (35%-uk esetében, szemben a nők 28%-ával). A nők inkább specializálódni kívánnak, a férfiaknál magasabb azok aránya, akik új szakmai alapokat fektetnek le.

A privát életutat tekintve azonban nem találunk különbséget (a nők 45%-a, a férfiak 43%-a tudta most beütemezni az életébe), holott azt várnánk, a nők hivatkoznak inkább a magánéleti események szerinti időzítésre. A nőknél viszont – korábbiakhoz hasonlóan – igen erősen megjelenik az a vágy, hogy a gyermekeiknek például szolgáljanak: 20%-uk nyilatkozott így, a férfiaknál 13%. A legmeghatározóbb különbség a tanulás időzítésében adódik: a nők 26%-a, a férfiak 17%-a érezte úgy, hogy hosszú idő telt el formális tanulás nélkül. A nők tehát inkább igénylik a rendszeres, számonkérhető, bizonyítvánnyal záruló tanulási módot. A férfiak számára az informális ismeretszerzés kedvezőbb, ahogy egy férfi interjúalany megfogalmazza: *„Az ember szerintem alapvetően egy olyan lény, aki nem szeret tanulni. Legalábbis iskolában nem.”*

5. ábra A felsőfokú tanulmányok megkezdésének okai nemek szerint, négyfokú skálán



***p=0,001 **p=0,009 *p=0,04

A felsőfokú tanulmányi beruházás mellett szóló, döntő indítékok és okok sora szintén a nemi különbségekre hívja fel a figyelmet. (5. ábra) A belső motivációk, mint a tudás gyarapítása, a bizonyítás vágya, a szellemi frissesség fenntartása, a tanulás szeretete, az önbizalom megszerzése mind szignifikánsan a nőket jellemzi. Valószínűsíthetően a közoktatásban megfigyelt nemi szocializáció hatása érvényesül a tanulók felnőttkori motivációjában. A nőket általában szorgalmas, mintakövető, teljesítményközpontú tanulásra ösztönzik, még a férfiak többnyire kevesebb szorgalommal és lazább fegyelemmel, célorientáltan haladnak át az iskolaéveken.

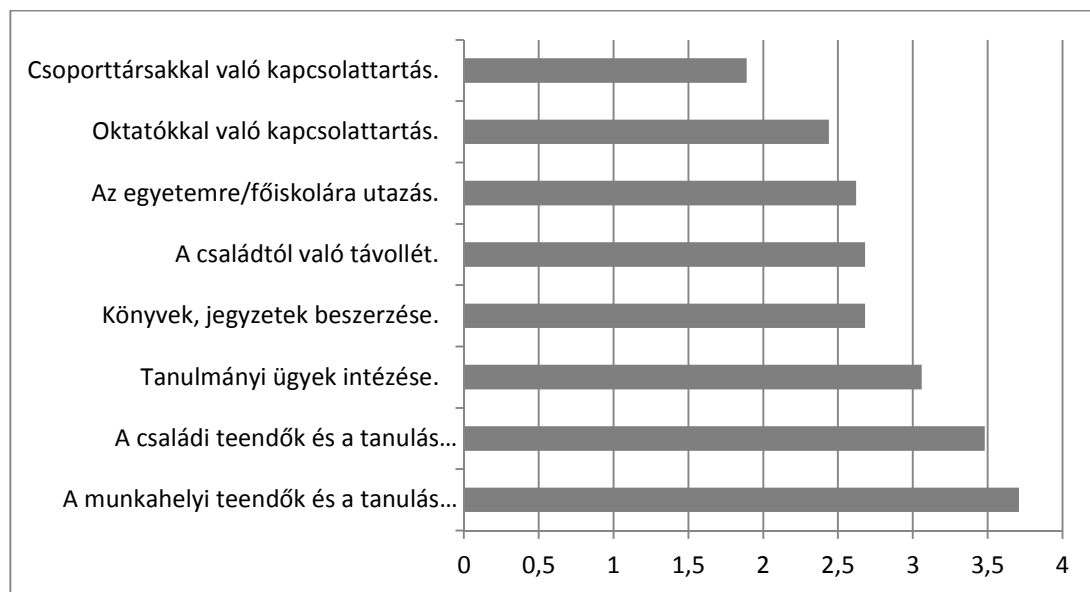
A férfi hallgatóknál látjuk a magasabb pozíció megszerzésének igényét, a kredencializmust, a munkahelyi elvárás másodlagos motiváló erőit. A fiataalkori tanulás elmaradása esetükben valamennyivel erőteljesebben jelenik meg, mivel a férfiakat gyakorta terelik a mielőbbi szakmaszerzés és munkavállalás irányába. Az interjúk elemzése során megfigyeltük, hogy a férfiak sokkal inkább gyakorlatias módon közelítik meg a tanulás lényegét, ami már a tanulmányok megkezdésében is tapasztalható. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a nők a teljesítményt, a precízen elvégzett rövidtávú feladatokat tartják fontosnak, még a férfiak célorientáltak, előretekinenek a diploma által közvetített tudás munkaerő-piaci felhasználására. Ezt támasztja alá, hogy a női

hallgatók nagyobb arányban látogatják az órákat, inkább készítik el időben a feladataikat, jobban igénylik a személyes konzultációkat. A férfiak ugyanakkor tananyag-specifikusak, az őket érdeklő tudásanyaggal foglalkoznak, a többi kötelező elemet felületesebben kezelik. Az órákon szeretik a gyakorlatorientált beszélgetéseket, a tapasztalatokon alapuló vitákat.

A levelező tagozatos hallgatók tanulmányi akadályai és igényei

A hallgatók felsőfokú tanulmányai során több probléma, nehézség merül fel. Ezek nagy része eltér a nappali tagozatos hallgatókétól, mivel jellemzően munka és család mellett, hétvégi konzultációs rendben vesznek részt az oktatásban. A fókuszcsoportos és egyéni interjúk tanulságai alapján állítottuk össze a kérdőív ezen blokkját, amelyből a 6. ábra mutatja be a leginkább problémás területeket. A következőkben három csoportba sorolva egészítjük ki a kvalitatív megfigyeléseinkkel a kérdőív adatait.

6. ábra A felsőfokú tanulmányok során jelentkező problémák, négyfokú skálán értékelve



A tanulás és munka összeegyeztetése

A felnőtt tanulók számára a tanulmányok során a munka és tanulás összeegyeztetése bizonyul a legnagyobb kihívásnak. Négyfokú skálán mérve ez a problémakör átlagosan 3,7 pontot ért el úgy, hogy semmilyen jellegzetességet nem fedeztünk fel a háttérmutatókat megvizsgálva. Nemtől, kortól, beosztástól függetlenül egységes problémával állunk tehát szemben (a felvétel pillanatában nem foglalkoztatottak esetében is magas a mutató). Mint korábban jeleztük, az interjúk során nyert tapasztalat, hogy a munkaadók és munkatársak különbözőképp viszonyulnak a felnőtt tanulókhoz. Ez a viszonyulás lényegében meghatározza a két szféra összeegyeztetésének sikerességét.

A munkahelyen kívüli képzéseken kívül zajló emberi tőkebefektetés a munkáltató érdeke is, de ezt általában minimális módon támogatják. Vizsgálatunkban mindössze egy esetben talákoztunk olyan hallgatóval, akivel tanulmányi szerződést kötettek, a képzés költségeihez ezen kívül más esetben nem járult hozzá munkaadó. A munkaidő rugalmassá tétele gyakrabban előfordult, ahogy egy kereskedelemben dolgozó alany szavai bizonyítják: *„Szerencsére a munkáltatóm megértő, és megbeszéltük, hogy ha suli van, mennem kell, illetve ha vizsgára kell tanulnom, akkor csúszthatok.”*

Az átmeneti, hivatalossá nem tett atipikus foglalkoztatás azonban nem jelenti a megszokott követelmények csökkenését. *„Eddig két munkahely alatt tanultam, közvetlenül egyik helyen sem mondják, hogy ne menj tanulni, tehát elengednek, mert úgy gondolják, hogy nekik is érdekük, ha tudsz. Viszont nem tolerálják a kimaradást. Tehát a munkát időben az asztalra kell tenni, és azt kifogásként nem fogadják el, hogy te tanulsz vagy vizsgázol. Úgy old meg, hogy a munka a tanulásnak ne menjen kárára”* – mondja egy 36 éves nő. A saját vállalkozásban dolgozók helyzete egyszerűbbnek látszik, azonban motiváltságot és önfegyelmet igényel, egy közgazdaságtant hallgató férfi megfogalmazásában: *„Amikor a munka dandárja van – ezt a kifejezést mi gyakran használjuk, mert a méhészeknél a nagy hordás a dandár – akkor nehezebb összeegyeztetni, de annyira nem szokott sűrű lenni, hogy azt mondjam, hogy ma nem megyek ki a méhészetbe, inkább tanulok. Pont ezért nagyon jó az időbeosztásom. A napi szinten én alakítom, de ebben az is benne van, hogy szezonban gyakran este tízig dolgozom. Többen kérdezték, hogy nem fárasztó-e így munka után, de mondtam, hogy ez nekem már csak kikapcsolódás, felüdülés az egész napos méhészkedés után.”*

A válaszadók közül többen kiemelik, hogy a teljes időben tanulókhöz képest hasonló elvárásokat támasztanak velük szemben, holott a levelező tagozatos hallgatóknak jóval kevesebb idejük marad a felkészülésre. A konzultációs rendszeren ugyanakkor általában nem változtatnának, mivel a hétvégén tartott kurzusok alkalmazkodnak leginkább a munkavállalókhöz. Az oktatók részéről számítanak leginkább rugalmas és

empatikus hozzáállásra. *„Mindenki már valamit dolgozik, van, aki nem is debreceni, hanem egészen messziről jár be az órákra. És a tanárok is máshogy állnak hozzá, mert akik itt vannak, azért jöttek, hogy tanuljanak, és ezt elvégezzék, és nem azért mert éppen nem volt jobb ötletük”* – véleményezi a kérdést egy építészmérnök-hallgató.

Az interjúk vonatkozó részeiben inkább megértő hozzáállásról számolnak be a hallgatók, a kérdőív nyílt válaszaiban több, a következőhöz hasonló bírálat hangzik el: *„A tanárok semmibe veszik, hogy dolgozunk. Volt, hogy németországi utam alkalmából, amely munkahely által kötelező volt, nem tudtam részt venni egy vizsgán, melyből mindössze kettő volt meghirdetve egy héten. Az off-site meetingem egy hétig tartott pontosan a két vizsga időpontja alatt. Az oktatót megkeresve és elmagyarázva a helyzetem, annyi választ kaptam, hogy találkozunk jövőre.”* Valószínűleg a kérdőív magasabb anonimitás-érzete teszi lehetővé a kritikus gondolatok megfogalmazását, amelyek gyakran az oktatásszervezést érintik: *„A legnagyobb problémát az jelenti, hogy pénteki napokon reggel 8.00-tól vannak konzultációk minden héten, ami levelező tagozaton teljességgel elfogadhatatlan, tekintettel arra, hogy a legtöbb levelezős munka mellett tanul. Vegyük az én példámat: a jelenlegi félévben 14 konzultációnk volt, melyekből 10 (igen, jól látják, tíz!) kivétel nélkül péntekenként reggel 8.00-tól került megtartásra, és csak a maradék négy szombaton. Ez - ismétlem - elfogadhatatlan!! Nem azért fizetek 168.000,- Ft-ot félévente, hogy ne tudjak órákra járni.”*

Tanulás és a család összehangolása

Következő problémacsoport a tanulás és a család hatékony összehangolása. Ebből a szempontból természetesen a családok érintettek leginkább, de a gyermeket nem nevelők esetében is fellelhető a magasabbra értékelt probléma-meghatározás. A szülők gondozása mellett a szűk rokoni, baráti kör elhanyagolása jelent gondot. Ezt az egyik 36 éves egyedülálló interjúalany is alátámasztja: *„Nagyon sok lemondással járt a tanulás. Az összes szabadidőmet elvette a gyakorlás, a tanulás, a projektmunkák elkészítése, így a barátokra sem tudtam időt szakítani, így szépen eltávolodtam tőlük. Elértem azt, hogy lesz két diplomám, viszont antiszociális lettem. Mondjuk ez erős kifejezés, de ha tovább ezt csinálnám, biztosan azzá válnék.”* Olykor a szülőket is megviseli felnőtt gyermekük erőfeszítése: *„Hát, a szüleimnek már nagyon elégük van a könyvekből, és abból, hogy egész nap a számítógép előtt gubbasztok, és a vizsgákat körülölelő stresszből. De mindenben támogatnak, és tudom, hogy ha befejezem, - ami ha minden jól megy hamarosan bekövetkezik - akkor nagyon fognak örülni, és büszkének lesznek rám.”*

Korábban láttuk, hogy a stabil párkapcsolatban élő, családok hallgatók sokkal eredményesebb tanulónak bizonyulnak, s a gyermekszám növekedése kedvez a

tanulmányi teljesítménynek. Az interjúk segítségével kitapintható néhány lehetséges magyarázat a látszólag ellentmondásos összefüggésre.

A támogató családi háttér az egyik legfontosabb kulcsa a sikeres tanulmányi pályafutásnak. *„Ő [a férje] is mindenben támogat. Mikor ott hagytam az egyetemet, muszáj volt támogatnia abban is, mert akkor már terhes voltam, és anyagilag sem úgy álltunk, hogy esküvő, gyerek, egyetem, sok lett volna. De ő mindig mondta, mikor már nagyobbak lettek a gyerekek, hogy menjek vissza tanulni. És ahogy találtam egy jobb időbeosztású munkahelyet, ezt meg is tettem. A férjem nagy öröme, azóta is mindenben segít, még vizsga időszakban a házi teendőket is átveszi, hogy nélküle nem menne”* – emlékszik vissza a korábbi tanulmányait félbeszakító harmincéves hallgató. A következő, bölcsészhallgató elbeszéléséből is ugyanez világlik ki: *„Nekem általában a párom kiemeli a gép elől, amikor már rádőlök. Rám adja a kabátot, a csizmát, kilök az ajtón és azt mondja, egy órát elmegyünk sétálni, ha a fene fenét eszik is. És akkor elmegyünk egy órát. És akkor viszonylag annyi idő alatt a feszültség is ki megy belőlem valamennyire, egyébként is nagyon támogató. Ő egy nyugodt ember.”*

A tanuló felnőtt hatékony támogatásához hozzájárul, ha társuk szintén tanul: *„A párom maximálisan segít, ő is munka mellett tanul, ezért tudja, hogy mivel jár ez. Sokat segít a házimunkában, olykor vacsorát készít, vagy bevásárol. Próbáljuk összehangolni, hogy mindketten le tudjuk tenni a vizsgáinkat és a tanulás mellett azért még egymásra is jusson időnk.”* A tanulmányok iránt megnyilvánuló kölcsönös empátia a nehézségek ellenére is érvényre jut: *„A párom is tanul, ő majd most államvizsgázik. Így fokozottan nehéz, hiszen ő csak akkor tud tanulni, ha én babázok, akkor meg én nem tudok sehová tervezni...”* – meséli egy tízhónapos gyermek édesapja.

A tanulás és családi teendők összeegyeztetése természetesen számos problémával, kihívással jár. A következő beszélgetésrészlet az egyik fókuszcsoportos interjúban hangzott el:

Interjúer: *Az élet milyen területéről tudtok lemondani a tanulás érdekében?*

Interjúalany 1: *Az alvásról.*

Interjúalany 2: *Éjszakai tanulással oldjuk meg, mert a háztartást vezetni kell, a munkahelyen helyt kell állni, és akkor mikor mindent én személy szerint megcsináltam, akkor leülök este 8 óra vagy 9-kor és hajnalig tanulok.*

Interjúer: *Hol van a tűréshatár? Meddig lehet ebben a formában folytatni?*

Interjúalany 3: *Vizsgaidőszak végéig. Aztán megint kezdjük előlről.*

Interjúer: *A személyes környezetetekben kik azok, akik megérzik ennek a súlyát?*

Interjúalany 4: *A család.*

Interjúalany 5: *Akinek van munkahelye, annak nem lehet kimutatni ott, hogy én most ideges vagyok, fáradt vagyok, nem kezdhetek el vitatkozni.*

A tanulmányok alatt a társ és szülői szerepekből történő időszakos kiesést családtagok bevonásával próbálják meg jellemzően kompenzálni. Legtöbb esetben a házastárs vállal nagyobb részt a gyermekgondozásban, háztartásban: *„Nekem nincs gyerekem, de a párom száz százalékosan átveszi az otthoni feladataimat”*; *„Nálunk anyukám főz ránk”*. A hallgatók gyermekeinek nagyszülei is gyakori segítők ezekben az években, illetve rokonok, barátok jelennek meg az elbeszélésekben. A családtól elvont időt általában lelkiismeret-furdalással élik meg a hallgatók: *„Nincs annyi időnk szerintem a családra. Nekem konkrétan lelkiismeret-furdalásom van a gyerekekkel szemben. Ő most kicsi, és most tudnám kiélvezni. De most így már reggel áttranszformálok a nagyihoz, fél nyolckor, óramű pontossággal és estig ott van”* – panaszolja egy hallgató. Arra a kérdésre, hogyan tudják ezt kezelni, általában a kitűzött célokra hivatkoztak a hallgatók. Elmondásuk szerint a következő félév teljesítése, majd a célegyenesben a diploma megszerzése, az azt követő hasznosítása elegendő elszántságot ad a különböző irányú kötelezettségeik összehangolásához.

A felnőtt tanulók intézményi problémái

A 6. ábrán látható problémák körében a még nem tárgyalt szegmensek a felsőfokú intézmények gyakorlatához sorolhatóak. Ezek közül a tanulmányi ügyek intézése tűnik a legmeghatározóbbnak, amihez a kérdőív kitöltői egyéni véleményeket fűztek. Néhány jellemző példát említve: *„Több információs levelet kellene kiküldeni a tanulmányi osztálynak, mert arról sem kaptunk felvilágosítást mikor lehet átvenni a diákmatrica érvényesítőt. Emiatt bementem egy napon (szabadságomon) és közölték hogy a kolleganő aki osztja szabadságon van, nincs aki helyettesíteni tudná. Az öt perces ügyintézés tehát két napot vett igénybe.”*; *A tanulmányi osztály délelőtt van nyitva egy héten néhány alkalommal. Ezáltal a levelezősöknek nagyon nehéz eljutni bármi ügyet is intézni.”*; *„Segítséget várnék a mindennapi kérdésekben, régebben tanultam, sokat változott a rendszer, ez nem mindenki számára egyértelmű, pl. tantárgyfelvétel, vizsgakurzus, kreditpótlás, a tájékoztató anyagok nem kielégítőek.”*

A fókuszcsoportos interjúk során a tanulmányi ügyek intézése több alkalommal szóba került. A hallgatók nehezményezik a rugalmatlan nyitva tartást, a csak személyesen elintézhető ügyek széles körét, az elhúzódó válaszadást, a pontatlan tájékoztatást. *„Nem helyi lakosként két módja van az ügyeim intézésének. Az egyik, ha e-mailt írok és várok, és e-mailt írok és várok... A párom vállalkozó, tehát nincs helyhez kötve, akkor feltolom a*

vonatra, elmondom, hogy kit keresel, hova mész és vagy el tudja intézni, vagy nem.” A negatív példák túlsúlya ellenére természetesen pozitív tapasztalatokkal is találkozunk, amikor is a rendszer vagy az ügyintéző hatékonyságát, támogatását említik a hallgatók.

A felsőoktatási intézmények további hiányosságaiként róják fel a hallgatók a jegyzetek, könyvek beszerzésének nehézségét, mivel a legtöbb karon hétvégén zárva találják a könyvesboltot és a könyvtárat. Hasonló panasszal élnek az intézmények kiszolgáló egységeivel kapcsolatban, mint például a menza, a büfé, a fénymásoló hétvégi bezárását.

Az egyéni vonatkozású nehézségek önálló megoldásokra sarkallják a felnőtteket (munkahelyi eltávozás, családi feladatok megoldása stb.), az intézményi szinten megjelenő kritikákra legfeljebb ajánlásokat fogalmazznak meg (tanulmányi osztály rugalmas nyitvatartása, konzultációs rend átalakítása stb.). Mindkét esetben megfigyelhető azonban egy alulról szerveződő, hallgatói közösségekben kialakuló megoldási stratégia, amely a hallgatói kohézióra épít. *„Kölcsönösen segítjük egymást, hogyha valaki megszerezett egy szakirodalmat vagy valamit elkészített, akkor azt felteszi a közösre, akkor azt mások letölthetik, megnézik. Megbeszéljük, hogy tanuljunk, mi a fontosabb, tehát így azért visszük előre egymást”* – mondja egy interjúalany. A hallgatók közötti kapcsolattartás a lehetséges nehézségek között a legalacsonyabb értéket érte el, négyfokú skálán 1,9-es átlaggal. A megkérdezettek közepes mértékben értenek egyet azzal az állítással, hogy a nappalisok között nagyobb lenne az összetartás, annak ellenére, hogy ők többet találkoznak az egyetem, főiskola falai között. A megkérdezett oktatók hasonló tapasztalatokról számolnak be, meglátásuk szerint a levelező tagozatosok érettebb módon, tudatosan szervezik meg közösségeiket, kevesebb köztük a kirekesztett egyén. Összetartónak, egymást segítőnek ismerik meg őket.

A hallgatói közegben tapasztalható integráció tehát jótékony hatással van a hallgatói lét mellett a tanulói teljesítményre. A csoportkohézió ugyan eltér az egyes szakokon vagy évfolyamokon, de az alanyok döntő része a tanulási cél érdekében történő összefogásról ad hírt: *„Még nem vagyunk konkurensok, majd pár év múlva. Van egy közös mail címünk, és ott megy az infóáramlás. Szkenneünk, fénymásolunk, mint egy irodában. Ha valaki mondjuk nem tudott bejönni, akkor füttyent egyet, és már fenn is van a közösön legalább öt ember jegyzete. Ezen kívül Facebook oldalunk is van.”* A későbbi konkurens viselkedésre nem találtunk példát, inkább jellemző az akadémiai közegben született kapcsolatok baráttivá válása: *„Érdekes, hogy azt hittem, nem lesz még egy olyan osztályközösségem, mint a középiskolában, de most, levelezősként is olyan jó társaságba keveredtem, mint anno. Alig párszor találkozunk, de hetente legalább egyszer iskolaidőn kívül is összeülünk egy kávézóban”* – mondja egy közgazdász hallgató. Az egyik oktató éles különbséget lát a hallgatói életkor, háttér szerint: *„Volt olyan nappalis évfolyam, ahol*

teljesen két részre szakadtak, és próbálták őket például konfliktuskezelő órán kibékíteni, de még jobban összevesztek. A levelezősök, szerintem ezekbe a játszmákba, már nem mennek bele.” Egy másik oktató interjúalany az egyes évfolyamok eltérő kohéziójáról beszél, ami meghatározza az órai munkát is: *„Jól hatnak egymásra órán, ha az egyik megszólal, viszi a többit is, de ha csendben marad, a többi sem szólal meg. Volt rá példa, hogy nappalis azért jelentkezett át levelezőre, mert ott jobb volt a csoport összetartása, a hangulat.”*

A hallgatói kapcsolatok kialakítása mellett az oktatókkal folytatott kommunikáció is meghatározója lehet a felsőfokú tanulmányok kimenetének. A felnőtt hallgatók az oktatói kapcsolattartás nehézségét közepesnek ítélték (négyfokú skálán 2,1), és gyenge mértékben érzik úgy, hogy a ritkább találkozások hátráltatják a hatékony együttműködést. A kérdőívben megfogalmazott észrevételek némelyike azonban éppen a gyakoribb kommunikációt szorgalmazza: *„Minden oktatót kötelezzenek arra, hogy e-mail-en keresztül is kommunikáljanak a diákokkal, ne csak személyesen”*; *„Jó lenne, ha az összes oktató (vállalható időn belül) válaszolna az e-mailekre, mivel a levelezősök többsége nem debreceni, úgyhogy kevesebb módja van személyes kapcsolatfelvételre.”*

Az oktatói-hallgatói kapcsolat természetesen egyénenként, szakonként eltér, találunk példát hatékonyan működő és orvosolandó együttműködésre is. *„Egyetlen olyan oktatót sem tudunk mondani, akihez, ha kéréssel fordultunk, ne segített volna. Tehát ez a maximális hozzá állás, megoldották, megértették.”*; *„Több figyelem és empátia szükséges az oktatók részéről. Tudomásul kellene venniük, hogy a levelezős hallgató az egyetem köré szervezi az életét, ha szükséges szabadságot vesz ki a munkahelyén, hogy órára mehessen. Sok esetben a szabadságot egy héttel a tárgynap előtt illik a felettesnek jelezni, hogy gondoskodhasson az utánpótlásról (túlórás, helyettesítés stb.). Ha a hallgató megteszi ezeket a lépéseket, az oktató se szerdán délután küldjön e-mailt, hogy a pénteki előadás elmarad...”*

A válaszadók közepes mértékben érzékelik, hogy velük megértőbbek az oktatók, mint a teljes idejű képzésben résztvevőknél. Az egyik interjúalany szavai alapján ez például a „felnőtségnek” köszönhető: *„Ez egy pozitív hozadék, hogy levelező képzésben az oktatók is úgy álltak hozzánk általánosságban, hogy felnőttek, már az életből jöttek ide, és nem úgy mint egy 18 éves érettségizetthez álltak hozzá, és így jobb közösségi kapcsolat is kialakulhatott.”* Egy másik válaszadót zavarja a megkülönböztetett bánásmód: *„A levelező tagozaton mesterképzésen nagyobb szigor kellene, most magam ellen beszélek, de úgy érzem, elnézőek velünk.”* Az oktatók egybehangzó véleménye szerint a felnőtt hallgatók munkatapasztalatukból, érettségükből kifolyólag gyakorlat – és problémaorientált képzést igényelnek, ahol elmondhatják véleményüket, feltehetik kérdéseiket társaiknak és tanáraiknak. *„Sok tárgynál jellemzőbb a kérés nélküli aktivitás,*

mikor a hallgatók jelzik, hogy van tapasztalatuk és megosztják azokat. Hoznak olyan problémát, melynek a megoldására kíváncsiak. A nappalis hallgatók gyakran ezeknek az óráknak a lényegét nem is értik, tapasztalat hiányában.”

A hallgatók részéről eltérő mértékben mutatkozik igény arra, hogy órán kívül beszéljen a követelményekről, a tananyagról tanárával. A kérdőívekben és interjúkban elmondottak alapján a hallgatók személyes kötődése a tanárokhoz azok hallgatók felé tanúsított viszonyulásától függ. Az egyik oktató alany elmondta, nem szokott személyes kapcsolatokat kiépíteni diákjaival, de megfigyelte, *„hogya előfordul, elkésznek óráról, mert valamelyik oktatóval beszélgettek a büfében, vagy óra után maradnak ott beszélgetni.”* A hallgató-oktatói kapcsolat továbbélésére az interjúk tanulsága szerint kevesebb a lehetőség, de többen beszámolnak arról, hogy egykori diákjaik megkeresik őket, általában nem szakmai kérdésekkel. A következő oktató beszámolja erre ad példát: *„A régi diákok meg elkezdik élni a maguk életét, az első időszakban egy-két évig még nagyon sűrűn keresnek, utána 5-6 év, amíg mindenki felépíti a saját kis világát, és utána újra visszatérnek. Valaki ilyen módon a keresztapja lett a gyerekeknak, valaki állandó meccsnéző partner stb.”*

A felsőfokú tanulmányok során elért teljesítményt, eredményességet meghatározza az egyetemen, főiskolán kialakított interperszonális kapcsolatok minősége és mennyisége. Azok a hallgatók, akik sikeresen integrálódtak a saját évfolyamukba, előnyt élveznek. Egyrészt szívesebben és aktívabban látogatják az órákat, másrészt hatékonyan fordítják tanulásuk javára a csoportban működő információáramlást. Az oktatókkal kialakított intenzív szakmai kapcsolat kevésbé hat az eredményességre, azonban mindig pozitív módon befolyásolja az egyén előremenetelét.

Összefoglalás

Az Észak-alföldi régió három felsőfokú intézményének részidős képzéseiben tanuló hallgatói vizsgálat eredményeit kötetünk tanulmányaiban mutattuk be. Az összefoglaló, zárótanulmányban további szempontokra, kérdésekre hívtuk fel a figyelmet, amelyeket öt hipotézis mentén vizsgáltunk meg.

Első feltételezésünk szerint a hallgatói háttér meghatározza a felnőttkori tanulást, a kedvezőbb szocio-ökonómiai státusz jobb tanulói teljesítményt feltételez. A felnőtt hallgatók tanulói pályáját vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a fiatalkori továbbtanulási döntésekben a társadalmi háttér (különösen a szülők iskolázottsága) meghatározó jelentőséggel bír. A felnőttkori tanulási eredményességben azonban halványulni látszik ezek hatása, s a hallgatók jelenlegi körülményei befolyásolják szignifikánsan a teljesítményt. Az apa és anya iskolai végzettsége nem bír erős hatással, a házastárs,

partner végzettsége inkább meghatározó (bár nem szignifikáns). A családi állapot, a gyermek megléte vagy a gyermektelenség, a gyermekszám és a nem a legmeghatározóbb demográfiai mutatók. Az egykori középiskola típusa helyett a jelenlegi felsőfokú intézmény alakítja a tanulói sikereket.

Az egykori iskolai élmények, tapasztalatok azonban továbbra is 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 beszámolnak a hozott tudás és képességek hasznosságáról, valamint a felnőtt tanulók igényéről, ami ezeket az elemeket is bevonja a tanulási folyamatba.

A vizsgálatban kidomborodik az iskolában töltött évek implicit hatása, mégpedig a tanuláshoz, a tanárokhoz, tanulótársakhoz, az oktatási intézményekhez való viszonyulásban. Egyes felnőtt tanulóknál továbbélnék ezek az élmények, másoknál a felnőttkori tanulás egyfajta „gyógyír” 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 megmutatkozó 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 következő hipotézisünk a felnőttkori tanulási döntések indítékaira irányult. Feltételeztük, hogy elsősorban a munkaerő-piaci elvárások befolyásolják a diploma megszerzésére irányuló törekvést. A külső motivációk helyett azonban erős belső motivációs bázist találtunk a hallgatóknál. A szakmai érdeklődés, a tanulás szeretete, a fejlődés igénye vonzotta őket leginkább az egyetem és főiskola padsoraiba. A primer motivációs törekvések mellett természetesen megjelennek a munkaerőpiachoz kötődő indítékok, amelyek a munkahely megtartására, előlépésre, magasabb jövedelemre irányulnak. A motiváció jellege mellett fontos megemlíteni annak irányát. A felnőtt hallgatók tudatosan, munkavállalásuk függvényében választanak szakirányt, és a döntésük mellett céltudatosan kitartanak. A külső motiváció tehát megfelelően párosul a belső indítékokkal. Természetesen nem lehet teljes mértékben általánosítani. Az oktatói interjúkból kiderül, hogy a tanulás iránti elkötelezettséget esetenként felülírja a

munkaerő-piaci boldogulás, amikor is nem a tudás, hanem a „papír” megszerzéséért küzdenek a hallgatók.

A klaszterelemzésből kiderült, hogy a legeredményesebb hallgatók a kimagasló belső motivációval rendelkező „innovatívok”, és a hátrányosabb háttérből érkező „elkötelezettek”. A kedvező státuszú „kivülállók” azonban közepesen motiváltak, nem látunk 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 nincsenek érdekeltté téve, ha nem tudatos döntésen és biztos belső motiváción alapul a tanulási szándék, az emberi tőkeberuházás nem hoz kielégítő eredményt.

A motivációs bázis a tőkebefektetés egyéni hozamai mellett a kollektív hozamokra is hatással van. Azt tapasztaltuk, hogy a megfelelő tanulási attitűddel rendelkező „elkötelezett” hallgatói csoport tagjai felfelé mozduló társadalmi mobilitásuk mellett nem kívánnak földrajzilag is mobillá válni. A többségében első generációs értelmiségiek kis településekről, alacsonyabb társadalmi háttérből érkeznek, s megszerzett tudásukat a régiójukban kívánják hasznosítani. Az „innovatívok” csoportjában figyeltük meg, hogy az erős belső motiváció a tanulmányok ideje alatt is közösségi hozamokat termel. A kollektív hozamokkal hozható összefüggésbe a felsőfokú oktatás világába történő erős integráltság, ami jótékony hatással van a tanulási folyamatra. A hallgatókkal és oktatókkal kialakított szakmai kapcsolat elősegíti a tanulmányi előmenetelt, sőt, a jól funkcionáló évfolyamokon egyfajta tanulóközösségek alakulnak ki. A következőhöz hasonló beszámoló számos interjúban megjelenik: *„Kölcsönösen segítjük egymást, hogyha valaki megszerzett egy szakirodalmat vagy valamit elkészített, akkor azt felteszi a közösre. (...) Megbeszéljük, hogy tanuljunk, mi a fontosabb, tehát így azért visszük előre egymást.”*

A társadalmi nemek szerint eltérő tanulási jellemzőket feltételeztünk harmadik hipotézisünkben. A statisztikai adatok szerint a formális oktatásban a női részvétel felülreprezentált, úgy vélekedtünk, hogy nemcsak számbeli fölényt jelent, hanem minőségi eltérést a tanulásban. Az eredmények azt mutatják, hogy a követelményeket a női hallgatók az előírásoknak megfelelően teljesítik, kevesebbet halasztanak, kisebb a lemorzsolódás, gyakrabban látogatják az órákat, precízen tartják a határidőket. A férfiak szelektálnak, az őket érdeklő témákat és kurzusokat előnyben részesítik, aktivitásuk és teljesítményük hullámzó. A hallgatóknak egyik meghatározó motivációja a továbbtanulásban a formális tanulási mód hiánya, magas a primer motiváltságuk, és úgy tűnik, örömmel tesznek eleget minden számonkérésnek, elvárásnak. A férfiaknál erősebben jelennek meg a munkaerőpiac részéről érkező motivációk, és a tanulás irányát fegyelmezetten a munkában hasznosítható, gyakorlatias mederben tartják.

Az interperszonális kapcsolatokat tekintve szintén hasonló eltérést tapasztalunk. A hallgatói interjúkból többször kiviláglik, hogy az egyes évfolyamokon a nők szorosabb kontaktust létesítenek egymással, a tanuláson kívüli ügyeiket is megbeszélik, magánéletükben ápolják kapcsolatukat. *„Levelező tagozathoz képest nagy létszámmal indultunk, és sok kisebb nagyobb klikk alakult ki a szakon belül. Mióta szakirányt kellett választani viszont kevesebben vagyunk, így ez a csapat már összetartóbb, de itt inkább barátnő párosok alakultak ki”* – említi egy hallgatónő. A férfiak kötelékei lazábbnak tűnnek, beszélgetéseik szakmaközpontúak. Az egyik fókuszcsoporthoz tartozó interjúban a férfi hallgatók megemlítik, hogy inkább a közös e-mailt használják, mivel a közösségi oldalon a tanulással kapcsolatos információk helyett nőtársaik egyéb irányú eszmecseréit olvashatják.

Az utolsó vizsgált hipotézisünk a különböző szerepkörökre vonatkozott. Feltételeztük, hogy a tanulás, a munka és család összeegyeztetése annál nehezebb, minél több fronton kell helyt állnia a hallgatónak, s ez az eredményességben is negatív összefüggést eredményez. A különböző feladatok összeegyeztetése valóban nehezebbnek bizonyult az aktív munkavállalóknál és a gyermeket nevelőknél, ez megmutatkozott például a tanulásra fordított idő mennyiségén, a plusz feladatok vállalásában, a könyvtár látogatásában, a konzultációs alkalmak számában. Az eredmények azonban azt mutatják, hogy a tanulásra fordított mennyiségi idő helyett a megfelelő minőségi idő hozza meg a várt eredményt.

Az eredményességi mutatók szignifikánsan kedvezőbbek a házasságban élő, gyermeket nevelő hallgatók körében, s minél nagyobb a különböző szerepekből adódó kötelezettség mértéke, annál magasabb teljesítményt mutatnak fel a hallgatók. Ezt a figyelemre méltó eredményt azzal magyaráztuk, hogy a munka világában és a családi életben elsajátított kompetenciák egyaránt jótékony hatással vannak a tanulásra.

A munkából és családi teendőkből a tanulásra kiszakított időt maximális mértékben használják ki a hallgatók. Ez a minőségi idő párosul olyan kompetenciákkal, mint a pontosságra való törekvés, az etikus tanulói magatartás, a célok elérésére való törekvés, az idő és feladatok menedzselése. A munka és a tanulás feszültsége külső hatásokra alakul ki, például a munkahelyről történő távolmaradás és a munkaáltató olykor kedvezőtlen viszonyulása miatt. A családi teendők és a tanulás összeegyeztetése során erős támogatói háttérrel láttunk, itt a feszültség elsősorban a hallgatók lelkiismeret-furdalásának eredménye. A társ, a szülő szerepeiből való ideiglenes kiesés, a háztartás feladatainak átruházása okozza ezt, valamennyire erősebb mértékben a nőknél. Ezeket a tanulásba történő, nem anyagi jellegű beruházásokat kiemelkedő teljesítménnyel igyekeznek kompenzálni, remélve a későbbi, munkaerő-piaci megtérülést is. Meg kell említenünk, hogy a hallgatóknak számára kiemelkedően fontos a gyermekeik számára

közvetített példa saját tanulásuk kapcsán, így ez újabb magyarázata lehet a családosok magas eredményességének.

Kutatási eredményeink egyik legfőbb üzenete, hogy a tanulás, a család és a munka hatékonyan összeegyeztethető. A három különböző területen megszerzett tudás és kompetenciák jól konvertálhatóak, például a gyermeknevelésben megerősödött készségek eredményes tanuláshoz és pontos munkavégzéshez vezethetnek, vagy a tanulmányok során elsajátított tudás a családi életben éppoly hatékonyan alkalmazható, mint a munka világában. A három terület megfelelő összehangolásának egyik feltétele a megfelelő mértékű belső motiváció, ami külső motivációkkal kiegészülve ugyan, de megadja a kitartó emberi tőkébe történő beruházást és a cél elérését. Ehhez azonban szükséges a stabil, támogató háttér, elsősorban a családi háttérben, másodsorban a munkahelyen.

A vizsgálatunk másik lényeges eredménye, hogy a felnőtt tanulók motivációja és teljesítménye összefügg a korábbi tanulói évekkel, azonban disszonáns módon. A felnőttek, visszaülve az iskolapadba nehezen tudnak elvonatkoztatni a korábban rögzült tanulási módszerektől, a helytelen ismeretektől, a fiatalkori tanulási attitűdtől. Valószínűleg az eltérő nemi tanulási szocializáció miatt a nők számára könnyebb a visszatérés a tanulás világába, viszont ők ugyanúgy ragaszkodnak a meglévő sémákhoz és módszerekhez. Ezt a nehézséget azonban kompenzálja a felnőttek tudatos tanulási döntése, az érdekelt vagy érdekeltté vált szak iránti érdeklődés, a megérett célkitűzés. Feltételezésünk szerint ezért fordulhat elő, hogy a gyermek- és fiatalkori tanulásban oly meghatározó társadalmi háttér már nem kap olyan hangsúlyt a felnőttek tanulmányi teljesítményben. Természetesen ezt óvatosan, és további vizsgálatok igényével jelenthetjük ki, figyelembe véve azt is, hogy közép- és felsőfokú végzettséggel bíró, felsőfokú tanulmányokat folytató alapsokaságot vizsgálunk.

A felsőoktatás számára fontos üzenet, hogy a levelezős hallgatók „érdekeltté tétele” a tanulásban kiemelkedő eredményhez vezet. Láttuk, hogy többségük erős belső motivációval érkezik, amit kiegészítenek a felnőtt korban meghozott tanulási döntés egyéb, a munka világához kapcsolódó motívumai. Ezekre építve a gyakorlatorientált, problémaközpontú tanítási-tanulási folyamat tanulmányi sikerhez juttatja a résztvevőket, figyelembe véve a felnőtt hallgatók hozott tudását és kompetenciáit. Az érdekeltté tétel tehát nemcsak a kitűzött célok elérésének garanciáit jelenti, hanem a tanulásban rejlő értékekben, a helyes tanulási attitűd kialakításában is tükröződik. Feladatként jelentkezik a korábbi tanulói években felhalmozott tudásbeli és módszertani hiányosságok feltérképezése és korrigálása, ami természetesen nem a felsőoktatás feladata, de a hatékony tanulási folyamat része, s a későbbi eredményes felnőttkori tanulás elősegítője.

A felsőfokú intézménybe történő integrálás komoly szerephez jut a felnőtt hallgatók tanulmányai során. Láttuk, hogy az egyetem és főiskola légköre, annak szereplői, a hallgatókhoz, oktatókhoz, adminisztrációs és kiszolgáló egységeihez való viszony szintén meghatározó tényezője a hallgatói eredményességhez. Minél szorosabb az involválódás, annál inkább érdekeltté válik a hallgató a tanulmányaiban (s nemcsak a diploma megszerzésében).

A kutatás számos további kérdést és problémát felvet, többek között a felsőfokú intézmények felé megjelenő tanulói és társadalmi igények vizsgálatát, a felnőttkori akadályok alaposabb tanulmányozását, a tanulói életút és a tanulói tapasztalatok mélyebb összefüggéseinek feltárását, a felsőoktatás szerepének vizsgálatát az élethosszig tartó tanuláshoz való viszony alakításában, a felnőttoktatás mellett a felnőttképzés jellemzőinek feltárását a felsőoktatás falain belül. A további szűkebb kutatási terveinket jelen vizsgálat egyik legfontosabb eredménye mentén kívánjuk folytatni, mégpedig a felnőttek képzésének, munkavállalásának és magánéleti eseményeinek összetett vizsgálatával. Ez a kutatási irány olyan felnőttoktatási, oktatás-, munka- és családszociológiai, valamint demográfiai interdiszciplináris vizsgálatot jelöl ki, ahol a humán tőkébe történő beruházás, a karrierút és az egyén magánéleti pályája nem ellentétes vektorokat feltételez, hanem interferáló, egymást erősítő módon jelenik meg az egyén és a társadalom életében.

Hivatkozott irodalom

Aufercorte-Michaleis, Nicole – Stahr, Ingeborg – Schönbron, Anette – Fitzek, Ingrid (Hrsg.) (2009). *Gender als Indikator für gute Lehre*. Opladen & Farmington Hills, Budrich UniPress Ltd.

Bartölke, Klaus – Grieger, Jürgen (2000). *Universitäre Lehre und Universitätstudium im Spannungsverhältnis von Bildung und Qualifizierung*. In: In: Laske, Stephan – Scheytt, Tobias – Maister-Scheytt, Claudia – Scharmer, Claus Otto (Hrsg.). *Universität im 21. Jahrhundert*. München, Reiner Hampp. 78-92. p.

Benő Kámán (1996). *A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák*. In: Koltai Dénes (szerk.): *Andragógiai olvasókönyv I.* Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem. 78-95. p.

Blair, Amy – McPake Joanna – Munn, Pamela (1995). A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, vol. 21, 5. 629-644. p.

Bron, Agnieszka – Agéll, Karin (2000). Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 83-100. p.

Duke, Chris (1996). Fejlődésorientált felnőttoktatás az új felsőfokú oktatási rendszerben. In: Hinzen, Heribert (szerk.): *Fejlődésorientált felnőttoktatás*. Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.

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

Engler Ágnes (2013). Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In: Gergely Angyalosi-Ákos Münnich-Gabriella Pusztai (eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies. 119-133. p.

Graessner, Gernot – Bade-Becker – Ursula – Gorys, Bianca (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf – Hippel, Aiga (eds.): *Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften. 543-557. p.

Hrubos Ildikó (2007). Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio* 15. évf. 3. sz. 353-363. p.

Hubig, Christof (2002). Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten? In: Elm, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Bochum, Projekt Verlag. 37-49. p.

Jakobi, Anja P. (2009). Die Weltweite Institutionalisierung lebenslange Lerner. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, Sascha – Scheemann, Michael (eds.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften. 172-190. p.

Kasworm, Carol, E. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, vol 25. 4. 411-423. p.

Kerülő Judit (2013). A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*, 29. évf. 3. sz. 43-59. p.

Koltai Dénes (1994). A felnőttképzés funkcióváltása. *Társadalmi Szemle* 49. évf. 7. sz. 74-84. p.

Koncz Katalin (2006). Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle*, 50. évf. 9. sz. 28-35. p.

Kozma Tamás (2000). Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány* 49. évf. 4. 61-74. p.

Ladányi János (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest, Educatio.

Leathwood, Carole (2006). Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*, vol. 52. no. 4. 611-633. p.

Maróti Andor (2002). Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: Katona András – Szombatiné Kovács Margit – Ládi László – Széplaki György (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Mayer József (2000). Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, 8. évf. 11. sz. 13-23. p.

Morstain, Barry R. – Smart, John C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education* vol.24. no. 2. 83-98. p.

Nagy Péter Tibor (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 13. évf. 2. sz. 236-252. p.

Pechar, Hans – Wroblewski, Angela (2000). The Enduring Myth of the Full-time Student: an Expolation of the Reality of Participation Patterns in Austrian Universities. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 28-47. p.

Sáska Géza (2002). A kilencvenes évek felnőttoktatásáról. In: Mayer József (szerk.): *Módszertani stratégiák, problémák, kérdések – megoldás, válaszok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, Krónika Nova.. 19–34. p.

Senge, Peter M. (2000). Die Hochschule als lernende Gemeinschaft. In: Laske, Stephan – Scheytt, Tobias – Maister-Scheytt, Claudia – Scharmer, Claus Otto (Hrsg.). *Universität im 21. Jahrhundert*. München, Reiner Hampp. 18-43. p.

Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.) (2013). *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Berlin, Budrich.

Richardson, John T. E. – King, Estelle (1998). Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education*, vol. 69, no. 1. 65-88. p.

Schuetze, Hans G. – 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. p.

Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, vol. 44. 3-4. 309-327. p.

Severiens, Sabine – Ten Dam, Geert (1998). Gender and Learning: Comparing Two Theories. *Higher Education*, vol. 35. no. 3. 329-350. p.

Wolfgang, E. Mary – Dowling, D. William (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, vol. 52. no. 6. 640-648. p.

Wolter, Andrea (2000). Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 49-66. p.

Zuber-Skerritt, Ortrun (1998). Helping Postgraduate Research Students Learn. *Higher Education*, Vol. 16, No. 1. 75-94. p.

A TANULMÁNYOK EREDETI MEGJELENÉSÉNEK HELYE

FORMÁLIS TANULÁS FELSŐFOKON

Engler Ágnes: Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai. In: Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 2014. 89-112. p.

FELNŐTTEK A FELSŐOKTATÁS VILÁGÁBAN

Engler Ágnes: Felnőttek a felsőoktatás világában. *Felnőttképzési Szemle*, 7. évf. (2013) 1. sz. 35-46. p.

A LEVELEZŐ TAGOZATOS HALLGATÓK ELÉGEDETTSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

Eredeti, teljes tanulmány: Gabriella Pusztai – Agnes Engler: Distant Students' Satisfaction as an Indicator of Institutional Success in Higher Education. *Horyzonty Wychowania*, vol.13. (2014) 26. 105-121. p.

A FELSŐOKTATÁS RÉSZIDŐS KÉPZÉSÉBEN RÉSZTVEVŐINEK TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA

Engler Ágnes: A felsőoktatás részidős képzésében résztvevőinek tanulási motivációja. In: Iréne Lehoczká – Tibor Szabó – Zuzanna Vargová – Ildikó Viczayová (eds.): *Science for Education – Education for Science/Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2014. 113-125. p.

TANULÁSI DÖNTÉSEK ÉS TANULÁSI MOTÍVUMOK REGIONÁLIS VIZSGÁLATOK ALAPJÁN

Engler Ágnes: Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. *Educatio*, 22. évf. (2013) 1.sz. 81-89. p.

ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A TÁRSADALMI NEM

Engler Ágnes: The Attitude of Students to Lifelong Learning from Gender Perspective. In: Pixel (ed.): *The Future of Education*. Florence, Libreria Universitaria, 2014. 462-467. p.

ÉLETUTAK AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS KONTEXTUSÁBAN

Engler Ágnes: Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In: Gergely Angyalosi-Ákos Münnich-Gabriella Pusztai (eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, 2013. 119-133. p.

FÉRFIAK ÉS NŐK TANULÁS IRÁNTI ATTITÚDJE

Engler Ágnes: The Attitude of Men and Women in Higher Education to Life-Long Learning. In: Zoltán Györgyi & Zoltán Nagy (eds.): *Students in a Cross-Border Region Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea, University of Oradea Press, 2013. 97-107. p.

TANULMÁNYI PÁLYAFUTÁS A MAGÁNÉLETI TERVEK TÜKRÉBEN

Engler Ágnes: Tanulmányi pályafutás a magánéleti tervek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 15. évf. (2011) 11-12. sz. 173-183. p.

DILEMMÁK FELSŐFOKON – HALLGATÓK CSALÁDALAPÍTÁSI TERVEI

Engler Ágnes: Dilemmák felsőfokon – hallgatók családalapítási tervei. *Kapocs*, 13. évf. (2014) 1. sz. 17-25.p.

GYERMEKEL ABSZOLVÁLVA. CSALÁDOS HALLGATÓK TANULMÁNYI ÉLETPÁLYÁJA

Engler Ágnes: Gyermekkel abszolválva. Családos hallgatók tanulmányi életpályája. In: Puskás-Vajda Zsuzsa-Bán Judit-Lisznyai Sándor (szerk.): *Kapcsolataink (védő)hálójában*. Budapest, Felsőoktatási Tanácsadó Egyesület, 2013. 41-53. p.

CSALÁD MELLETT TANULÓK FELSŐFOKÚ TANULMÁNYAINAK VIZSGÁLATA

Engler Ágnes: Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata. *Debreceni Szemle*, 19. évf. (2011) 2.sz. 243-256. p.

NEM SZOKVÁNYOS TANULMÁNYI UTAK ÉS IGÉNYEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Engler Ágnes: Nem szokványos tanulmányi utak és igények a felsőoktatásban. In: Andl Helga - Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 2013. 65-75. p.

KISGYERMEKET NEVELŐ HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN

Engler Ágnes: Students with Small Children in Higher Education. *Journal of Social Research & Policy* vol.4. (2013) 1. 109-120. p.

ISBN 978-615-80077-0-2



9 786158 007702