

**Eszterházy Károly Egyetem**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

A doktori iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla, dr. habil., DSc, az MTA doktora

Témavezető: Dr. Simándi Szilvia, egyetemi docens

**A felnőttképzésben résztvevő alacsony iskolai végzettségű személyek  
tanulási szokásainak vizsgálata Heves és Nógrád megyében**

Készítette:

Visztenvelt Andrea

doktorjelölt

Mátrafüred

2020

## Tartalomjegyzék

<b>1. Bevezetés</b>	<b>4</b>
1.1.A témaválasztás indoklása	4
1.2. A kutatás célja	8
<b>2. A dolgozat elméleti háttere</b>	<b>11</b>
2.1. A felnőttképzés fogalomrendszere	11
2.2. A felnőttképzés funkciói	16
2.3. A felnőttképzés megtérülési mutatói	19
2.4.Részvétel a felnőttképzésben	24
2.5.Lemorzsolódás a felnőttképzésben	34
2.6. Hátrányos helyzet - alacsony iskolai végzettségűek a felnőttképzésben	39
<b>3. A felnőttkori tanulás</b>	<b>45</b>
3.1. A tanulás fogalmának értelmezése	45
3.2. Tanuláselméletek	50
3.3. Önszabályozó tanulás	67
3.4. A felnőtt mint tanuló	70
3.5. A felnőttek tanulással összefüggő motívumai	72
3.6. A tanulással, munkával kapcsolatos értékek	77
<b>4. A dolgozat hipotézisei</b>	<b>82</b>
<b>5. Empirikus kutatás Heves megye és Nógrád megye területén</b>	<b>87</b>
5.1.Heves megye és Nógrád megye témaspecifikus bemutatása	88

5.2. A vizsgálat módszerei, a kutatás korlátjai	90
5.3. A felnőttképzésben résztvevő tanulói kérdőíves vizsgálat eredményei	95
5.4. A szakértők, oktatók körében végzett strukturált interjú eredményei	129
5.5. Kutatási eredmények a hipotézisek tükrében, a tipológia	148
<b>6. Összefoglalás</b>	<b>160</b>
<b>7. Summary</b>	<b>165</b>
<b>8. Felhasznált irodalmak</b>	<b>166</b>
<b>9. Mellékletek</b>	
1. sz. melléklet: Nyilatkozat	179
2. sz. melléklet: Kérdőív	180
3. sz. melléklet: Strukturált interjú kérdések	189
4. sz. melléklet: Ábrák és táblázatok jegyzéke	191
5. sz. melléklet: Publikációk az értekezés témakörében	193
<b>9. Köszönetnyilvánítás</b>	<b>195</b>

# **A felnőttképzésben résztvevő alacsony iskolai végzettségű személyek tanulási szokásainak vizsgálata Heves és Nógrád megyében**

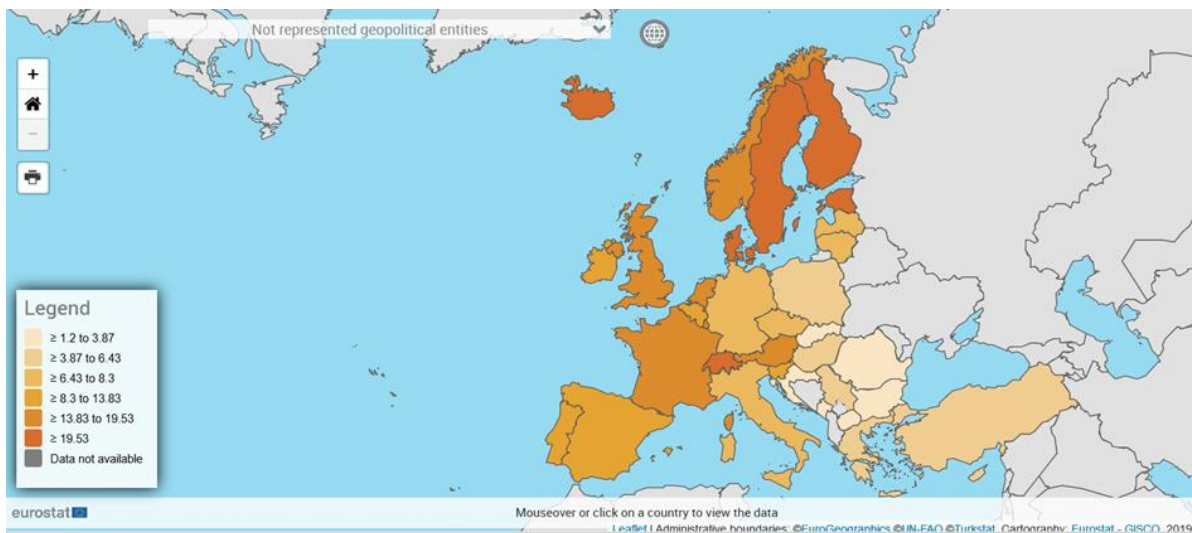
## **1. BEVEZETÉS**

### **1.1. A témaválasztás indoklása**

A tudás alapú társadalmakban az emberi erőforrás központi szereppel rendelkezik, ezért annak folyamatos fejlesztése objektív módon meghatározható gazdasági, ösztársadalmi érdek. A fejlett államok munkaerőpiacán egyre inkább felértékelődik a megfelelő szakképesítéssel rendelkező, kompetens, gyorsan alkalmazkodó munkaerő, amelynek további jellegzetessége a mobilitás, valamint a proaktivitás. Az Európai Unió tagállamaiban megjelent a stratégia az élethosszig tartó tanulásról, képzési akciótervek, oktatási reformok és paradigmák jelölik ki a kívánatos utat, nem csupán a gyermekek oktatásának- nevelésének színterén, hanem az andragógiai célrendszerekben is. Európai szinten prioritássá vált az élethosszig tartó tanulás, az ehhez kötődő képességek fejlesztésének szükségessége a gazdasági versenyképesség növelése érdekében (Commission, 2008). Az emberi tőke elméletek hangsúlyozzák, hogy egy- egy nemzet gazdasági fejlettségének meghatározó eleme a népesség humán erőforrás potenciálja, azaz a munkaképes korú lakosság minőségi összetétele, a képzettségi és műveltségi szintje, a munkatapasztalata, motiváltsága a munkavégzéssel, tanulással kapcsolatban, illetve a fejlődési és mobilizációs készsége (Schultz, 1961). Mindezekon felül egy nemzet teljesítőképességét, gazdasági eredményességét determinálja az egyének esélyegyenlőségének szintje is, amely bár közvetett módon, de hozzájárul az életminőség magas színvonalának kialakításához, fenntartásához. Statisztikai adatok (Mikrocenzus, KSH 2016) alátámasztják, hogy az iskolai végzettség a munkavállalás esélye és eredményessége szempontjából kulcs szereppel bír. A végzettség növekedésével együtt jár a foglalkoztatottak arányának növekedése, illetve a munkanélküliek arányának csökkenése is (KSH, 2016). Amíg a 8 osztálynál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek foglalkoztatási rátája 27%, az érettségivel rendelkező személyeké 69,3%, addig a diplomás munkaképes korú populáció esetében ez a szám 83,4%- ot tett ki. Fordított arányok figyelhetőek meg a munkanélküliség trendjeit vizsgálva, hiszen a legalacsonyabb, 2,1% a diplomás munkanélküliek, míg 5,5% az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek esetében ez a mutató (KSH, 2016). A felnőttek

tanulása, képzése, személyiségük fejlesztése révén munkaerőpiaci lehetőségeik javulnak, a társadalomban elfoglalt szerepük kedvezőbbé válik (Csoma, 2005). Hazánkban a felnőttképzés, mint lehetőség, nyitott minden ember számára. A kulturális művelődéshez, oktatáshoz és tanuláshoz való joghoz való alapvető hozzáférést az Alaptörvényünk tartalmazza (Magyarország Alaptörvénye VII. cikk, IX. cikk, XXIX. cikk.14.; XV. cikk (2) bekezdése. 15; X. cikk (1) bekezdése). Ezen felül a Felnőttképzési törvény (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) mondja ki, hogy „annak érdekében, hogy a hazánkban élő személyek meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen kapcsolódhassanak be a munka világába, sikeresek lehessenek életük során, és a felnőttkori tanulás és képzés segítségével az életvitel minősége javulhasson, szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szervezetszervezettségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére” (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről). A felnőttképzés, a piaci igényeknek megfelelő szakmai képzettség megszerzése, a munkaerőpiachoz kapcsolódó kompetenciáik fejlesztése hozzásegítheti az egyéneket ahhoz, hogy legális körülmények között szerezzenek jövedelmet, és ezáltal a társadalmi integrációjuk is realizálódjon. A felnőttképzés, amellet, hogy növeli az egyének munkaerőpiaci lehetőségeit, egyéb funkciókat is betölt: segíti a társadalmi kirekesztődés csökkentését, a gazdasági mutatók javulását, de még az általános jóllétet is szolgálja, valamint még az egészségügyi mutatók kapcsán is kimutathatóak a pozitív hatások (Visztenvelt-Suhajda, 2014). Más szerzők is kiemelik az oktatás, képzés szerepét a felnőttekkel összefüggésben. Halász szerint a felnőttek esetében „az oktatás nemcsak tudást, értékeket és viselkedésmintákat ad át, és nemcsak az egyén társadalmi pozíciójának kijelölésében vesz részt, hanem fontos szerepe van a gazdaság működésének és növekedésének a biztosításában is. A modern árutertermelés és elosztás oktatás nélkül elképzelhetetlen, és az oktatás meghatározó szerepet játszik nemcsak az újratermelés, hanem a növekedés feltételeinek a megteremtésében is. Az oktatási rendszerek legalább három jellegzetes ponton kapcsolódnak a gazdaság rendszeréhez. Az első a gazdasági-pénzügyi rendszerhez való közvetlen kötődés, a második az oktatás árjellegéből fakadó, a harmadik pedig a munkaerőn és a munkaerő- piacon keresztül történő kötődés a gazdasághoz.” (Halász-Annási 2011:34). Mihály az OECD országokban készült felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokkal kapcsolatban írt tanulmányában számszerűsíti is a felnőttkori tanulás hatását: „egy személy egy évnél plusz tanulása 4-7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit.” (Mihály, 2003:78). A tudás megszerzése, megújítása, vagyis a „tanulás egy életen át” meghatározza az

életút sikerességét, befolyással bír az életvitel kialakítására, a személyiség formálódására, hatása megfigyelhető a személyes kapcsolatok, a szabadidős szokások, de akár az egészségmegőrzés vizsgálatán keresztül is (Benedek, 2003). Az egyéni szinten megfigyelhető pozitív változásokon, esélynövekedésen túl a makrogazdasági folyamatokra is jelentős hatása van a felnőttek tanulásának. A magyarországi mutatókra is érvényes az a foglalkoztatással összefüggő trend, miszerint a munkaerőpiac egyre kisebb mértékben igényli a képzetlen munkaerőt (KSH, 2011). Erre vonatkozóan számos, közelmúltban indított kutatás irányult a felnőttképzési programok kialakításának, az élethosszig tartó tanulás ismertségének és az abban résztvevők viszonyulásának, tanulási igényeinek, motivációjának vizsgálatára (vö.: Györgyi, 2004; Sz. Molnár, 2005; Lada, 2007). A vizsgálatok eredményei egybehangzóan felhívják a figyelmet arra, hogy hazánkban a tudástársadalom munkaerő- piacáról kiszoruló felnőttek közül a legtöbben be sem kerülnek a felnőttképzési folyamatokba (Ábrahám, 2014). Az Európai Unió statisztikáit vizsgálva a felnőttek képzése területén hazánk elmaradása jelentős, hiszen a 15- 64 éves korcsoportban a felnőttképzés tekintetében a lemaradásunk az uniós átlaghoz (11.2%- EU 28, 2020. január) képest mindössze 6 %- ot tesz ki. Svédország jár az élen 31.4%- os részvétellel, a sereghajtó pedig Románia az 1.2%- os rendkívül alacsonynak tekinthető mutatóval (Eurostat, 2019).



1. ábra: A felnőttképzésben résztvevők aránya az Európai Unió tagországaiban (2019)

Forrás: Eurostat, 2019.

Az Európai Unió tagországai között megfigyelhető jelentős eltérések mellett Magyarország határain belül is felfedezhetőek a területi különbségek a felnőttképzésben való részvétellel

összefüggésben (vö.: Kerülő 1999; Halmos, 2005; Garai 2007; Lengyel, 2012; Ábrahám 2014). Ennek okaiként a különböző tanulási motívumok mellett a magyarországi regionális különbségek is felróhatóak, hiszen számos tekintetben eltérő esélyekkel rendelkezik egy hátrányos helyzetű földrajzi régióban élő személy, mint egy közép- magyarországi régióban lakcímmel rendelkező tanulni vágyó egyén. Az elmaradott vidéki területeken mindemellett nehezebben találnak munkát az álláskeresők, a munkakeresés ideje kitolódik, a szolgáltatásokhoz való hozzáférés korlátozott (Lócsei, 2010).

Témaválasztásom hátterét több tényező indokolta. Emberi erőforrás tanácsadóként másfél évtizede veszek részt alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek munkaerőpiaci helyzetének javítását célzó projektekben hazai és nemzetközi szintereken egyaránt. Különböző, a munka- pályatanácsadáshoz kötődő humánszolgáltatások biztosításán keresztül egyéni, vagy csoportos formában támogatom azokat a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű személyeket, akik esetében a szervezett képzések, személyiségfejlesztő strukturált csoportos foglalkozások a foglalkoztathatóságot segítik elő, az egyéni pályafutás rendszerét javítják, alakítják ki. Munkám során megtapasztaltam, hogy a felnőttek esetében a tanulás, a személyiség fejlődése nem minden személynél egyéni, belső igény, önként, örömmel vállalt tevékenységként határozható meg, mint inkább egy nehéz élethelyzetből (pl. állás elvesztése, gyermekgondozási időszak utáni visszatérés szükségessége) fakadó, kötelező feladat, amelyet a munkavállalás nehézségei okoznak, s amelyet egy külső rendszer erőltet rájuk. Ugyanakkor találkoztam olyan képzésben résztvevő csoporttagokkal is, akik érdeklődésüknek, munkaértékeiknek megfelelően választhattak szakmai képzést, esetleg felnőttképzést kiegészítő tevékenységként életpálya tanácsadást, s így egyéni életútjukban a tanulást követően a munkavégzés örömforrássá vált, a szakképzettség hivatássá emelkedett, támogatva ezzel az egyén és mikrokörnyezete alkalmazkodását, társadalmi beilleszkedését. Mindezek a személyes tapasztalatok, megfigyelések vezettek arra, hogy a szakmai végzettséggel nem rendelkező, felnőttképzésbe bevont személyek tanulási igényeit, szokásait tudományosan, objektív módon is megvizsgáljam. Kutatásomban szerettem volna mélyebben, részletesebben megismerni e célcsoporthoz tartozó személyek felnőttképzéssel kapcsolatos vélekedéseit, s induktív módon feltárni olyan összefüggéseket, amelyek kiinduló pontot jelenthetnek e csoport tanulási lehetőségeinek, foglalkoztatási helyzetének javítására.

## 1.2. A kutatás célja

Az értekezés elsődleges célja, hogy a felnőttképzésbe vont, alacsony iskolázott, szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező személyek tanulással, egyéni fejlődéssel összefüggő igényeit, motivációit térképezze fel, kiemelt figyelmet fordítva a tanuláshoz, munkavállaláshoz kötődő értékekre. Az alacsony iskolai végzettségű személyek felnőttképzésben való részvételével kapcsolatos kérdések, feltételezések jelennek meg a disszertációban, előtérbe helyezve az olyan feltáró kutatási módszereket, amelyek mentén a nevezett csoport eredményes munkaerőpiaci integrációja a felnőttképzésbe való nagyobb arányú részvétel, kisebb mértékű lemorzsolódás révén realizálódhat. Alacsony iskolai végzettségű, szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező célcsoportokat vizsgálunk a kutatás empirikus részében, akik feltételezésink szerint sajátos tanulási szokásokkal, motívumokkal rendelkeznek. Ebben a tekintetben Kenderfi (2006) definíciója adja a keretet, mely kimondja, hogy alacsony iskolai végzettségűnek tekinthetjük azokat, akik az általános iskolát sem fejezték be, vagy rendelkeznek ugyan 8-12 osztállyal, de a munkaerőpiacon konvertálható, versenyképes szakképzettséggel, érettségi bizonyítvánnyal nem (Kenderfi, 2006).

A felnőttképzés lehetőséget nyújt az iskolarendszerű képzés anomáliáinak korrigálására, lehetőségeket nyújtva a gyorsan változó gazdasági és technológiai feltételekhez való alkalmazkodás folyamatában (Mayer, 2000). A témában született korábbi hazai kutatások (Tót, 2000; Berde 2002;) általános összefoglalást adnak a magyarországi felnőttképzés hatékonyságáról, a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat által lebonyolított munkaerőpiaci képzésekről, a szakmaszerzéshez, általános kompetenciafejlesztéshez, nyelvi programokhoz kapcsolódó eredményekről, azonban a vizsgálatok nem foglalkoznak mélyen az egyes hátrányos helyzetű csoportok speciális motivációjának kérdéseivel, esetleges problémáival a tanulás folyamatához kapcsolódóan.

Fontos kiemelni azt, hogy jelen kutatásban induktív módon az egyes személyek tanulással, képességfejlesztéssel kapcsolatos igényeinek felmérésére vállalkozunk, hogy ezen példákából kiindulva vessük össze a szakirodalomban megismert elméleteket, modelleket, amelyek alapján következtetéseinket levonhatjuk. A hazánkban megjelenő korábbi, a felnőttképzéssel összefüggő vizsgálatokban a fókusz a képzés eredményességére, a képzések tartalmára vonatkozik, így háttérbe szorítva azt a kérdéskört, hogy a képzésben résztvevő személyek milyen

igényekkel, motívumokkal vannak jelen a képzési rendszerben. Bár néhány hazai szerző foglalkozik a témával (vö: Nyilas, 2018., Kerülő 2009), véleményünk szerint mégis alacsony azon empirikus kutatások száma Magyarországon, amelyek e témát járnak körül. Kerülő kutatásaiban felhívja a figyelmet arra, hogy az életkor előrehaladtával a felnőttek képességei megkopnak, teljesítményükbe vetett hitük megcsappan. További probléma e csoport esetében, hogy a tanulási motiváció tekintetében is eltéréseket tapasztalhatunk az iskolás korú csoportokhoz képest, hiszen a felnőttek esetében a tanulás értéke azonnal elvárt (Kerülő, 2009). Nyilas empirikus kutatásaiban a felnőttek oktatásával kapcsolatos módszertani kérdésekre keresi a választ, előtérbe helyezve a tanuló differenciált minőségi oktatásának jellegzetességeit, valamint a felnőttoktató kívánatos személyiségjegyeit (Nyilas, 2018). Felnőttkorban a sikeres szakmaszerzést követően nem, vagy csak rész adatokkal rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy a szakmát szerzett, a munkaerő piacra belépni kívánó személyek elhelyezkednek-e, s ha igen, munkakörüik megfelel-e a szakmai végzettségüknek (vö.: Csoba- Nagy, 2011). A módszertani triangulációt megvalósító empirikus kutatásunkban a felnőttképzési tanulási folyamat résztvevőit vesszük nagytító alá, szerepet adva a tanulást támogató oktató és szakértői oldalon jelen lévő személyeknek is. Kutatásunkban a felnőttképzésben résztvevő tanulók mellett a különböző professziókat átadó szakoktatók, illetve felnőttképzési szakértők is megjelennek, hiszen a tanulói, önreflektív kérdőíves lekérdezésen felül ezen személyek strukturált interjúk megkérdezése is megvalósul. A kérdőív mellett felnőttképzési területen jártas szakember megkérdezése révén a tanulói oldal válaszait kiegészítve kapunk adatokat a vizsgálat helyszínét adó két megye (Heves megye és Nógrád megye) felnőttképzésének helyzetéről.

Céljainkkal összhangban a módszertani trianguláció kereteiben megvalósuló kutatásunk eredményeképpen egy olyan tipológia létrehozását tervezzük, melyben az eltérő tanulási sajátosságokkal (tanulási stílus, értékek) rendelkező egyének típusba sorolása révén módszertani javaslatokat is megfogalmazunk, melyek hatékony támogatást jelenthetnek a felnőttképzésbe való bekapcsolódás, illetve a képzésből való lemorzsolódás megakadályozásának elősegítésére ezen célcsoportokkal összefüggésben. Vizsgálatunk eredményeinek felhasználása, valamint a korábbi hazai kutatási eredmények elemzése révén célunk, hogy konkrét szakmai javaslatokkal támogassuk a hazánkban működő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező tanulókkal foglalkozó felnőttképző intézményeket, oktatókat, s módszertani ajánlásokkal, a gyakorlatban is alkalmazható eszköztárral segítsük a közös cél érdekében végzett tevékenységüket. Kutatásunk az Észak- Magyarország régió 2 megyéjében (Heves megye, Nógrád megye)

zajlott, ezért annak eredményei, javaslataink értelmezése során erre a regionális lehatárolásra kiemelt figyelmet kell fordítani, hiszen a régió gazdasági fejlettségi szintje, társadalmi összetétele is eltérő képet mutat országunk egyéb, fejlettebb régióihoz képest. Kutatásunk korlátjai között elsősorban azt emeljük ki, hogy a vizsgálat az egyéni, önkitöltésen alapuló kérdőívvel kapott adatokra támaszkodik, elemezve azok egyediségét. További korlátozó elem a mintavétel sajátossága, hiszen abban nem valósulnak meg a reprezentativitás igényének megfelelő kutatási szabályok.

## 2. A dolgozat elméleti háttere

Jelen fejezet célja, hogy az értekezés elméleti keretrendszerét kialakítva vonultassa fel mindazokat a definíciókat, modelleket, amelyek a téma tekintetében relevánsak, így a felnőttképzés fogalmából kiindulva a felnőttképzés funkcióit, a folyamat megtérülési mutatóit, annak szereplőit (tanulók és intézmények) írja le, kitérve a kutatásban vizsgált alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoport sajátosságainak bemutatására.

### 2.1.A felnőttképzés fogalomrendszere

E téma kifejtése kapcsán nem kívánjuk a hazai és a nemzetközi felnőttképzés történetét, annak alrendszerait nagy részletességgel bemutatni, hanem csupán néhány kiemelkedően fontos háttér tényezőt bemutatva vonultatjuk fel a releváns definíciókat, kialakítva a kutatás elméleti háttérét. Hazai és nemzetközi kutatók fogalom meghatározásait alkalmazva írjuk körül a felnőttképzéssel összefüggésben fontosnak vélt témákat.

A felnőttképzés fogalmának meghatározása során többféle megközelítést, elméleti szempontrendszert kell figyelembe vennünk, hiszen, ha a fogalom pontos leírására annak komplexitása miatt nem vállalkozhatunk. A munkaerőpiaci, foglalkoztatáspolitikai problémák megoldási javaslatai között megkülönböztetett szereppel bír a felnőttképzés rendszere, amely az iskolarendszerű oktatás hiányosságait pótolhatja, valamint a gyorsan változó körülményekhez való eredményes alkalmazkodást biztosíthatja (Baranyi, 2013). A neveléstudomány az oktatást és a képzést a nevelés (mint személyiségformálás) részkategóriájának tekinti, ezen belül definiálható az oktatás fogalma, melyet az ismeret közvetítéseként, a képzést pedig a gondolkodási és cselekvési műveletek, a jártasságok és készségek kialakításaként definiálnak a szakemberek. Egy másik értelmezés az oktatás kifejezést az általános művelés, nevelés, oktatás-képzés, a képzést pedig a szakmai jellegű, speciális oktatás-képzés fogalomkörében használja (Csoma 2005). Az UNESCO Montrealban, 1960- ben tartott felnőttoktatási konferenciája állapította meg, hogy a társadalmi átalakulások, valamint a tudomány és a technika fejlődésének felgyorsulása következtében *„felbomlóban van az életkoroknak az a hagyományos felosztása, amely szerint a gyermek- és ifjúkor a tanulás, a felkészülés, a felnőttkor pedig az alkotómunka időszaka. Új helyzet, új igények jelentek meg,*

*amelyek egy nemzedék életén belül is állandóan új ismeretek elsajátítását, új készségek megszerzését írják elő.*” (Csoma 1995:4). Az UNESCO a kilencvenes évek végén a Hamburgi nyilatkozatában kimondja: *„A felnőttoktatás: a felnőttoktatás több lesz, mint jog, ez kulcs a huszonegyedik századhoz. Egyfelől következménye az aktív állampolgárságnak és feltétele a társadalomban való teljes részvételnek. Határozott elszántság az ökológiailag fenntartható fejlődés elősegítésére, a demokrácia, az igazságosság, a nemek közötti egyenlőség, a tudományos, a társadalmi és gazdasági előrehaladás előmozdítására, egy olyan világ felépítésére, amelyben az erőszakos konfliktusokat felváltja a párbeszéd, az igazságon alapuló béke kultúrája. A felnőttkorban történő tanulás formálhatja az azonosságtudatot és értelmet adhat az életnek. Az egész életen át tartó tanulás magába foglalja a felnőttoktatás tartalmának újragondolását, hogy tükröződjenek benne olyan tényezők, mint az életkorbeli, a nemek közötti egyenlőség, a fogyatékoságbeli, a nyelvi, kulturális és gazdasági különbségek.*” (Hamburgi nyilatkozat a felnőttek tanulásáról, UNESCO, 1997:23). A felnőttképzés Zrinszky László megfogalmazásában *„szűkített értelemben a felnőttek szakmai kiképzése, továbbképzése és átképzése*” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:163). Más jelentése szerint pedig *„a személyiség képességeinek, jártasságainak formálására koncentráló nevelés, oktatás*” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:163), tehát tartalma elsősorban gyakorlati képességek, készségek fejlesztését jelenti, így a felnőttnevelés része és a felnőttoktatás „párja”. Sári (2004) összefoglalása alapján a felnőttképzés iskolai és iskolán túli formális és nonformális, tudást és kompetenciát átadó komplex rendszer, amelyben alapismereti, ismeretbővítési, valamint képességfejlesztő képzés egyaránt folyik (Sári, 2004).

A fejlett, demokratikus országokban a pedagógiai törekvések célja az ott élő emberek cselekvőképességének megteremtése és fenntartása, tehát az aktív polgár eszményének megvalósítása. Ez vonatkozik a felnőttképzésre is, amelynek célja és funkciója nem választható el az oktatási rendszer egyéb területeinek funkcióitól. Hazánkban a felnőttképzésre vonatkozó rendelkezéseket a hatályos felnőttképzési törvény szabályozza, mellyel összefüggésben meg kell jegyeznünk, hogy radikális átalakítása a kutatás, s jelen értekezés megírásának idejében megy végbe. A törvény értelmében felnőttképzésben részt vehet a tankötelezettségét már teljesített személy, de olyan tanköteles személy is, aki a tankötelezettség teljesítése mellett kapcsolódik be felnőttképzésbe. A hatályos törvény nem terjed ki a teljes felnőttképzési területre, kizárólag az alábbi négy képzési kört szabályozza: az államilag elismert, Országos Képzési Jegyzék szerinti (OKJ-s) szakképzés megszerzésére irányuló képzéseket; a

támogatott szakmai képzéseket; a támogatott általános és egyéb nyelvi képzéseket, illetve a támogatott egyéb képzéseket. Hangsúlyozandó, hogy a felnőttképzési törvény nem szabályoz olyan képzéseket, amelyeket jellemzően felnőttkorúak vesznek igénybe, és erősen szakmaspecifikusak. Ezen képzések közé kell sorolnunk a hivatásos szolgálati jogviszonnyal (katonai, rendőri stb.) kapcsolatos különböző képzéseket, a közszolgálati tisztviselők képzéseit, az egészségügyi ágazati szakmai képzéseket, valamint a pedagógus-továbbképzéseket is. Ezek szabályozása a szakterületi illetékes minisztériumok hatásköre alá tartozik, a végrehajtásukkal kapcsolatos rendelkezések az adott minisztérium rendelkezéseiben le lehetők fel. A felnőttképzési törvényben nem szabályozott kérdésekben a szakképzésről szóló törvény, a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló törvény, valamint a szolgáltatási tevékenység megkezdésének és folytatásának általános szabályairól szóló törvény rendelkezéseit kell alkalmazni (2013. évi LXXVII.FkTv).

A felnőttképzés fogalmának megértéséhez az alább bemutatott rokon definíciók megismerése is szükséges. Felnőttnevelésnek nevezzük a nagykorúvá vált felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztését, a szervezett formális és nem formális folyamatok összességét. A felnőttnevelés kategóriáján belül jelenik meg a felnőttoktatás fogalma, melynek definíciója így szól: a felnőttnevelés azon területe, amelyben a nevelés elsősorban ismeretnyújtáson és –elsajátításon keresztül valósul meg. A hangsúly ebben a kontextusban a nagyobb önállósággal, több tapasztalattal rendelkező felnőtt egyéni tanulására helyeződik. A felnőttoktatás mindazoknak a formális vagy nem formális, szervezett nevelési folyamatoknak az összessége, amelyek révén mindazok a személyek, akiket a társadalom felnőttnek tekint, továbbfejlesztik képességeiket, gazdagítják ismereteiket. (Unesco, Nairobi 1975). Lada megfogalmazásában a „*felnőttoktatás didaktikai fogalomrendszere szerint iskolarendszerű, tanfolyami és iskolán kívüli formákban megvalósuló egyrészt kötött, zárt, másrészt szabadabb és harmadszor teljesen kötetlen, szabad formájú egyéni elsajátítást valósíthat meg. Fontos sajátossága, hogy tanítási és tanulási, egyéni elsajátítási (önművelési) folyamatokat egyesít magában, amelyen belül éppen az a felnőttoktatási specifikum, hogy az elsődleges hangsúly a nagyobb önállósággal, több tapasztalattal, előzetes és kiegészítő ismeretekkel rendelkező felnőtt egyéni tanulására, elsajátítási folyamatára helyeződik, és a tanítási folyamat jelentős mozzanatát is éppen a tanulási folyamat közvetett irányítása, segítése képezi.*” (Lada, 2004:54). A felnőttoktatás Durkó Mátyás és Harangi László közös fogalmában így szól: „*A felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon*

*keresztül valósul meg*” (Benedek – Csoma – Harangi 2002:172), ebben a kontextusban tehát az elméleti ismeretek átadása a hangsúlyos, tehát így a felnőttképzéssel szoros kölcsönhatásban áll. „A *felnőttoktatás ad módot a közoktatás, a szakoktatás és a felsőoktatás várhatóan – többé vagy kevésbé – mindig egyenetlenül megvalósuló társadalmi szerepének korrigálására és kiegészítésére: társadalmi nyitottságuk, esélyegyenlítő minőségük, mobilizációs kapacitások stb. terén.*” (Csoma 1995: 11).

A Központi Statisztikai Hivatal 2014- ben kiadott, a felnőttoktatás és felnőttképzés hazai helyzetét bemutató kiadványa szerint az alábbi fogalmakat érdemes egymástól elkülöníteni. Ezen dokumentum szerint a felnőttoktatás fogalma a jogszabályokban az iskolarendszerű oktatással kapcsolatban határozható meg, tehát ebben az értelemben felnőttoktatás az a képzés, ahol a „tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban” vesz részt. A tanítás nappali, esti, levelező vagy más, sajátos munkarend szerint is szervezhető. A kiadvány felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőttképzés fogalma a felnőttképzési törvényben található meg, amelyben azt az iskolarendszeren kívüli képzésekre használják. Jellemzője, hogy a képzés résztvevői nem tanulói vagy hallgatói jogviszonyban állnak a képző intézménnyel. Fontos kiemelni azt is, hogy a felnőttképzésben kizárólag olyan személy vehet részt, aki tankötelezettségét teljesítette. Felnőttképzést nagyon sokféle típusú szervezet nyújthat: jogi személyek, jogi személyiség nélküli gazdasági társaságok, egyéni cégek, egyéni vállalkozók, a nemzeti köznevelésről szóló állami intézményfenntartó központ által fenntartott köznevelési intézmények is (KSH, 2014).

Mindezek értelmében elmondható, hogy a felnőttképzés fogalma és területe rendkívül komplex módon értelmezhető, jelenleg beleértjük a hagyományos iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzéseket is. Eszerint a felnőttképzésnek több területe van. Az iskolai rendszerű felnőttképzés, amely elsősorban az iskolai képzés pótlását, kiegészítését, továbbfejlesztését célozza meg, míg a munkaerőpiaci képzés a munkanélküliek és munkanélküliséggel veszélyeztetettek preventív kiegészítő, tovább- és átképzését valósítja meg foglalkoztatásuk elősegítésére. A vállalati (gazdasági társaságoknál folyó) képzés külső és belső szervezéssel elsősorban a saját munkaerő képzésére, továbbképzésére irányul, az egyéb képzés, továbbképzés pedig (pl. az egyén karrierje számára fontos saját kezdeményezésű kiegészítő, át- és továbbképzés) jelleggel rendelkezik (2013. évi LXXVII. FkTv). A nemzetközi trendek figyelembevételével, valamint a magyarországi gazdasági mutatók és az Európai Unió

szakmapolitikai ajánlások figyelembevételével a Szakképzés 4.0 – a szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira (2019) című cselekvési tervben, megtalálhatjuk a jelenleg működő szakképzési és felnőttképzési rendszer legnagyobb kihívásait, kulcsproblémáit. Az alábbi felsorolásban a kutatásunk témája szerinti, legfontosabb problémákat emeltük ki, a dokumentumban foglaltak szerint: A szakképzés infrastruktúrája és felszereltsége az elmúlt évben elindított fejlesztési programok ellenére nagyrészt leromlott, nem jelent valós alternatívát a pályaválasztó diákok számára; Magas a végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya; A szakmai képzés struktúrája nem elég rugalmas, működése nem hatékony, irányítása lehetne professzionálisabb; A jelenleg működő felnőttoktatás és felnőttképzés nem kínál kellően rugalmas tanulási lehetőséget, nem kifejezetten a gazdaság igényeire fókuszál, hatékonysága nem megfelelő. Ezek a problémák, anomáliák nem kizárólag a szakképzésben és a felnőttképzésben okoznak nehézségeket, hiszen hatásuk a hazai gazdasági folyamatokra objektív módon kimutatható, ezért a rendszer átgondolt, komplex reformjára van szükség, amely folyamat tekintetében az Országos Képzési Jegyzék és az iskolarendszer átalakítása is jelentős szereppel bír (ITM, 2019).

Munkánkkal összefüggésben néhány gondolattal a szakképzés rendszerét is ismertetni kívánjuk. A 2020. január 1-én hatályba lépett 2019. évi LXXX. sz. törvény a szakképzésről, alapvetően alakította át a magyar szakképzés rendszerét. A 2020. szeptember 1-én kezdődő tanévben a szakképzésbe belépő tanulók már az új jogi szabályozás alapján kezdték meg tanulmányaikat. Az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképesítéseket, az úgynevezett alapszakmákat kizárólag iskolai rendszerben lehet tanulni a szakképző iskolákban vagy technikumokban. A szakképző intézményeknek két típusa van jelen: az 5 vagy 6 éves, érettségire és szakmai vizsgára felkészítő technikum és a 3 éves, szakmára felkészítő szakképző iskola. A megváltozott szakképzési rendszerben a képzés első időszakában a rokon szakmákban közös ágazati alapismereteket lehet elsajátítani. Az alapozó képzés után, szakképző iskolában a 9. osztály, technikumban pedig a 10. osztály végén, egy ágazati alapvizsga letételét követően szükséges a tanulóknak választaniuk a tanulható rokonszakmák közül. A technikum a minőségi szakmai oktatás helyszínéül definiált. A megszerezhető technikus szakképzés középvezetői szintű ismereteket biztosít, az öt-, néhány esetben hatéves képzés egyesíti a gimnázium és a szakmatanulás előnyeit. Matematikából, magyarból, történelemből és egy idegen nyelvből ugyanazt a tananyagot kell elsajátítani, ugyanolyan óraszámokban kell elsajátítani, mint a

gimnáziumi tanulási folyamat esetében, és ezekből a közismereti tantárgyakból érettségi vizsgával zárul az oktatás. A technikumban érettségizőnek a szakmai vizsga az ötödik érettségi tantárgy, ami emelt szintű tantárgyi érettséginek minősül. A technikumi képzésben is jelen van a szakmai gyakorlati képzés, amit lehetőleg vállalkozásoknál, duális képzésben kell teljesítenie a tanulóknak. Az 5 vagy 6 év elvégzése után egyszerre kapnak a diákok érettségi bizonyítványt és technikusi oklevelet, és még a nyelvvizsga megszerzésére is lehetőség van. A technikumban végzetek jelentős előnyt élvezhetnek a felsőoktatási felvételinél a szakirányú továbbtanulásnál. Természetesen gimnáziumban szerzett érettségi után is van lehetőség szakmát tanulni, ilyen esetben az érettségi után a technikumi képzés utolsó 2 évére jelentkezhet a tanuló. A szakképző iskola hároméves, célja a szakmára való felkészítés. Az ágazati ismereteket adó első év és ágazati alapvizsga után, a 9. osztály végén történik a konkrét szakmaválasztási döntés, míg a következő két évben duális képzés formájában a megfelelő helyi vállalatoknál, vállalkozóknál tudják a tanulók elsajátítani a releváns szakmai ismereteket. A tanulmányok végén szakmai vizsgát téve szakmát szereznek a képzésben sikeresen teljesítő egyének. A szakképző iskolában a szakmai vizsga után további két év alatt esti tagozaton szerezhető meg az érettségi bizonyítvány. Azok a felnőttek, akik szakmát szeretnének tanulni, kétéves szakképző iskolai vagy technikumi képzésekre jelentkezhetnek, 25. életév alatt akár nappali tagozatra is. Két szakma megszerzése továbbra is lehetséges ingyenesen, de a 2. szakképesítést már csak esti vagy levelező rendszerben, munka mellett lehet megszerezni (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről).

Munkánkban a Zrinszky- féle felnőttképzés definíciót tartjuk elsődlegesnek, mely kiemeli a tanköteles koron túli személyek szakmai képzésbe való bekapcsolódásának igényét, különös tekintettel arra, hogy a végzettséggel nem rendelkező álláskereső, inaktív személyek alkotják a kutatásunk fő célcsoportját.

## **2.2.A felnőttképzés funkciói**

A felnőttképzés funkcióinak tárgyalása szintén kiemelkedő szereppel bír kutatásunkban, ezért áttekintjük azokat az elméleteket (Hofer 2001; Farkas 2004; Óhidy 2006; Zachár 2010), amelyek az egyes funkciók kapcsán a legfontosabbaknak tekintünk. Hofer (2001) tollából az alábbi funkciókat ismerhetjük meg. A pótló funkció célja, hogy biztosítsa a tanköteles koron

túli személyeknek a meg nem szerzett általános vagy szakmai ismeretekhez való hozzájutás lehetőségét. E funkció korábban főként az alfabetizációt foglalta magában, jelenleg azonban kiterjedt társadalmi szükségletként jelenik meg, hiszen a folyamatos változásokhoz alkalmazkodni kívánó társadalmakban kiemelt szerepe van az alapfokú iskolai végzettségnek, a képességek, kompetenciák fejlettségének, az életen át tartó tanulás filozófiájának. A kompetenciát biztosító funkció célja, hogy folyamatos képzéssel biztosítsa a munka világában igényként megjelenő naprakész tudás, információ megszerzését, a különböző technikai eszközök felhasználásának, működtetésének képességét, így alapvetően a munkaerőpiaci képzések körét fedi le. A politikai képző funkció tekintetében a szerző azt mondja, hogy a nemzetállamokban megfelelően működő demokratikus közösségekben egyre inkább fontossá vált, hogy annak tagjai rendszeresen és tudatosan vegyenek részt a közéletben, s döntéseikben e funkcióhoz kötődő ismeretszerzés révén, releváns információk birtokában kapjanak támogatást. A döntések mások mellett kiterjedhetnek a parlamentarizmus, a környezetvédelem, és a fenntartható fejlődés témaköreire egyaránt. A parkolópálya funkció esetében a fiatal pályakezdő, álláskereső csoportok oktatási rendszerben tartása az elsődleges cél, azért, hogy elkerüljük a tartós munkanélküliség kialakulását, e csoportok marginalizálódást, s egyéb negatív hatásokkal járó folyamatokat, melyek kapcsán elmondható, hogy annak költségei (passzív foglalkoztatáspolitikai eszközök, szociális ellátások) magasabbak lennének, mint az oktatás költségei. A személyes szükségleteket kielégítő funkció esetében a rekreációs funkciót definiálhatjuk, hiszen a szabadidő hasznos eltöltésével kapcsolatos igény egyre artikuláltabban jelenik meg a társadalom felnőtt tagjaiban, amellyel kapcsolatban azonban fontos elmondani, hogy hazánkban a rendszerváltás előtti „népművelés” programjai mára elkoptak, helyüket új, a jelenlegi szórakozási igényekhez jobban igazodó tevékenységek vették át, hiszen a közösségi média, az otthoni digitális eszközhasználathoz kötődő tevékenységek (internetes alkalmazások használata, filmek, online játékok, zene hallgatás, letöltés) kerültek előtérbe (Hofer, 2001). Amennyiben a felnőttképzések munka világához kapcsolódó funkcióit vizsgáljuk, különbséget tehetünk Zachár munkája alapján a képzések pótló, kiegészítő, illetve a folyamatos szakmai tudást közvetítő funkciói között (Zachár, 2010). A felnőttképzés egyik „alapfunkciójaként” definiált pótló funkciónak célja az első iskolai végzettség és/vagy – az egyén életpályája szempontjából szükséges – szakképzettség megszerzése. A fejlett társadalmakban többnyire ez a „pótló” funkció az alap (általános)-iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti. A felnőttképzés második fő funkciója – az egyéni életpálya szempontjából szükséges – folyamatos szakmai képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítés megszerzésének segítése,

amely a fejlett piacgazdaságokban általában a munkaadói igények alapján, a munkaadó szervezésével és támogatásával valósul meg. A felnőttképzés harmadik fő funkciója, hogy – a foglalkoztatást segítő képzések rendszerén keresztül – támogatást nyújtson az álláskereső időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően, még a munkaviszony keretein belül, preventív módon a munkavállaló felnőtt „piacképes” szakmai tudásának és/vagy szakképzettségének a megszerzéséhez. A foglalkoztatást segítő képzés irányulhat át- vagy továbbképzésre, illetőleg első szakképzettség megszerzésére is, a képzés eredményeként pedig államilag elismert szakképesítés, vagy munkaköri (betanító) szakképzettség szerezhető. A felnőttképzés negyedik funkciója, hogy az ún. kiegészítő képzésekkel támogassa a szakképzés eredményességét, hatékonyságát, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét, vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkavégzést. A kiegészítő képzéseken belül elérhető programok rendkívül színes palettán mozognak. A képzések irányulhatnak a szükséges pályorientációs (pályaválasztási) ismeretek megszerzésére, a szakképzés megkezdéséhez szükséges – az előírt iskolai végzettségen belüli – közismeretek előírt szintű elsajátítására, elhelyezkedési/álláskereső ismeretek és/vagy készségek megszerzésére, fejlesztésére, illetve a munkakör magasabb minőségben való ellátásához szükséges, nem szakképesítést nyújtó ismeretek megszerzésére (pl. nyelvtudás, számítógép-kezelés, korszerű munkavállalói tulajdonságok) (Zachár, 2010). Farkas (2004) további, illetve másképpen rendszerezett felnőttképzési funkciókról ír munkáiban. Véleménye szerint a társadalmi szempontok és az egyéni megközelítést vizsgálva az alább bemutatott funkciók határozhatóak meg. Társadalmi szempontok szerint Farkas a helyettesítő, pótló funkció (a hiányos, nem piacképes tudás felszámolására irányul az iskolai oktatáshoz viszonyítva), sajátos, speciális funkció (célja a folyamatos szakmai képzés a magasabb szakképzés érdekében), foglalkoztatást segítő, (segít a munkanélküliség ideje alatt, vagy a munkanélküliség megelőzésében), valamint a kiegészítő funkció (olyan szükségletek kielégítése, amelyek nincsenek az iskolai tananyagban) részleteit írja le. Az egyén oldalát tekintve definiál a szerző adaptív funkció (az egyén a megszerzett képességeivel jobban tud alkalmazkodni a változásokhoz), integratív funkció (valahova tartozás megélése), kompenzációs funkció (egyensúlyt jelent: ha változik az egyén szakmája, az önmagával szemben támasztott elvárásai is megváltoznak) (Farkas, 2004). Óhidy (2006) az egyén foglalkoztatási, valamint társadalmi helyzetének javításával kapcsolatos funkciókat mutatja be kutatásainak eredményeképpen. A munkaerő- piaccal kapcsolatban pótló, továbbképző és második esély szerepekről ír. A társadalmi státusszal kapcsolatosan megemlíti, hogy a felnőttkori tanulás alkalmas az egyén egzisztenciális és presztízs helyzetének,

életmódjának és kulturális státuszának javítására, azaz az intragenerációs mobilitás elősegítésére. Óhidy álláspontja szerint a felnőttoktatási rendszer képes a rendes korúak iskolarendszerének korrekciós/kiegészítő és kompenzációs szerepének betöltésére is (Óhidy, 2006).

### **2.3. A felnőttképzés megtérülési mutatói**

A felnőttek tanulásának, fejlesztésének szerepe vizsgálható abban a keretrendszerben is, amely a tanulást végrehajtó felnőtt társadalmi, gazdasági környezetében értékeli a tudás szerepét, értékét. Nem kizárólag egyéni szinten, hanem a közösség szintjén is értelmezhető a felnőttek tanulásának eredményessége. Ezzel összefüggésben visszanyúlunk a társadalmi tőke fogalmához, amely az egyént, mint erőforrást a társadalom szintjén elemzi, értékeli. Bourdieu, francia szociológus nevéhez kötődik a társadalmi tőke fogalma. A szerző felfogása szerint a tőke magában foglalja az anyagi és szimbolikus erőforrásokat, képességeket és javakat, amelyek viszonylag szűken állnak rendelkezésre és értékesek az adott társadalomban élő személyekre nézve (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1984). Felfogása szerint a tőke felhalmozott munka, anyagi vagy elsajátított, azaz személyes tulajdonsággá alakult formában. A tőke bizonyos fajtáinak az eloszlása a társadalmi világ belső struktúrájának felel meg, illetve azoknak a benne rejlő kényszereknek, amelyek a társadalmi valóság működését határozzák meg. Bourdieu felhívja a figyelmet arra, hogy a tőkében egyfajta fennmaradási tendencia érhető tetten, hiszen egyrészt profitot termelhet, másrészt önmagát is újratermelheti vagy növelheti. Elméletében a tőke három fő formája jelenik meg: a gazdasági tőke, a kulturális tőke és a társadalmi tőke. A társadalmi tőke kifejezést szűkebben, a kapcsolati tőke értelmében használja (Bourdieu 1999). Az emberi erőforrás gazdasági hatását kutató elemzések a XX. században jelentek meg, amikor Harbison és Meyers definiálta, hogy az emberi erőforrás fejlődésében a tudásnak és a szakértelemnek osztársadalmi szinten kell növekednie. *„Közgazdasági megfogalmazásban ezt úgy írhatjuk le, mint az emberi tőke felhalmozódását és annak hatékony beruházását a gazdaság fejlődésének érdekében. Politikai megfogalmazásban az emberi erőforrás fejlődése arra képesíti az embereket, hogy teljes felelősséggel vegyenek részt a politikai életben, és hogy a demokratikus rendszer polgáraivá válhassanak. Társadalmi és kulturális szempögből nézve az emberi erőforrások fejlődése abban segíti az embereket, hogy teljesebb és gazdagabb életet éljenek...”* (Harbison- Meyers, 1966:21). Az emberi tőke

elméletében meghatározó szerepet játszó Schultz azt emelte ki, hogy a munkaerő gazdasági szerepében alapvető jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen jön létre, amely leginkább egy beruházási folyamathoz hasonlítható. Schultz megállapítja, hogy amit fogyasztásnak nevezünk, annak jó része valójában az emberi tőkébe való beruházást jelenti (Schultz, 1983). E szerző szerint az emberi tőke több különös és jellemző tulajdonsággal rendelkezik: az emberi tőke nem választható el attól az egyéntől, akiben megjelenik. Szignifikáns különbség van a tulajdonjog természetében az emberi és a nem emberi tőke között. *“Az emberi tőke tulajdoni viszonyai egy szabad társadalomban arra a személyre korlátozottak, akiben megtestesült az. [...] Egy személy nem tud, önszántából sem, eladni törvényes úton jövőbeli kereseti képességére követelést. Tehát, részint senki nem tudja eladni önmagát, mint vagyontárgy-követelést, részint az embert nem éli túl emberi tőkéje. Akkor vagyunk bölcssek, ha fiatal korunkban emberi tőkét szerzünk.”* (Schultz, 1993:13). Az emberi tőke kizárólag a különböző emberekbe történő befektetés révén ragadható meg. Az emberi tőkéből származó magánhasznok ösztönző jellegűek, és képesek arra, hogy motiválják, támogassák a családokat, illetve az egyéneket, hogy azok befektessenek saját emberi tőkéjükbe. A társadalmi hasznok is pozitív hatással vannak az emberi tőkébe való közösségi befektetésekre. Az emberi tőke két elemi részből áll: az öröklött és a megszerzett képességekből. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke nagyobb része szerzett képesség. További jellegzetessége, hogy az emberi tőke nem vizibilis, azaz ami észlelhető belőle, az önnön működésének eredménye, hatása, amelynek két általános formája van: belső és külső hatás. Jelentős tudásunk van arról, hogy amit az emberek megtanultak, (az emberi tőke belső hatásairól, úgymint az iskolázottság, munkahelyi továbbképzés, munkatapasztalatok, az egészségi állapot, és a felhasznált információk különböző formái) – s ezek összefüggése az egyén vagy a család gazdasági termelékenységével, jövedelmével és jólétével. Az emberi tőke ezen belső hatásától növekszik az egyén magánhaszna. Az emberi tőke külső hatásai az eddigi tudományos életben kisebb szerepet játszottak, azonban az újabb tanulmányok kiemelték, hogy ezeknek is jelentős pozitív hatása van a gazdasági növekedésre. Ilyenek a tova gyűrűző hatások, amelyek az erős emberi tőke-környezet következtében fellépő előnyös külső hatásokként írhatóak le, melynek értelmében megállapíthatjuk, hogy egy termelékenyebb, magasabb emberi tőke-környezetben az emberek jártasságának, tudásának, szakértelmének szintje magasabb, mint alacsonyabb emberi tőke-környezetben. Az emberi tőke növeli mind a munka(erő), mind a fizikai tőke termelékenységét (Schultz, 1993). A külső hatások szerepét emeljük ki, amikor az állam oktatáshoz rendelt feladatait, lehetőségeit vizsgáljuk. Legfontosabb érveként általában

az jelenik meg, hogy az oktatás kvázi közjóság, és externális hozamokkal jár. Az emberi tőke aspektusából a következő fontosabb, úgynevezett externális hozamokat szokás az oktatáshoz kapcsolni –, amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást (Varga, 1996). Friedman további megállapításai az emberi tőkével összefüggésben az oktatásra vonatkozóan hívják fel a figyelmünket arra, hogy az oktatás eredményeképpen a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők. Friedman rávilágít arra, hogy az oktatásnak köszönhetően az embereknek – tehát a munkaerőnek – jelentős mértékben nő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége. Az oktatás eredményezi az alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások lehetőségét a társadalomban, alacsonyabb a bűnözés, amelynek köszönhetően csökken a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költsége. Az oktatás további hatása, hogy kevesebb tökéletlenség jelenik meg a tőkepiacon, illetve a közösségileg előállított közszolgáltatások növekedését is eredményezi a jól működő oktatás. Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzetebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.) Schultz és Friedman mellett Becker és Mincer tudományos elméleteiben találkozunk elsőként az oktatás megtérülési rátáinak definíciójával, illetve képleteivel. Témánk szempontjából fontos szólni arról, hogy a felnőttképzés az elmélet kezdetei óta részét alkotják az ember képességeit növelő, s így az emberi tőkét növelő tényezőknek. A szerzők öt fő kategóriába sorolják az emberi képességeket növelő tevékenységeket: az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét javítják; a munka közbeni képzés; a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; a felnőttképzési programok; valamint az egyének és családok vándorlása (mobilitás) a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

Machlup, egy másik tudományos megközelítést alkalmazva vállalkozik az emberi tőke modellek rendszerezésére. Megállapítja, hogy alapvető különbség érhető tetten a fizikai és az emberi tőke között, amit annak tulajdonít, hogy az emberi tőke fejlesztése véleménye szerint láthatatlan, továbbá megtestesülése nem elválasztható az adott embertől. Ebből következik, hogy míg a fizikai tőkének mind a piaci ára, mind bérleti díja jól követhető, addig az emberi tőke “bérleti díja” – a munkabér – alapján értékelhető csupán. Ugyanakkor Machlup számos hasonlóságot is megállapít a két különböző tőke között: hasonlóan a fizikai tőkéhez, az emberi tőke is tartós, de korlátozott élettartamú, karbantartást és felújítást igényel, elavulhat mielőtt elhasználódik és szubjektív értéke is le- vagy felértékelődhet a kereslet és kínálat viszonyainak

függvényében. Machlup kiemeli, hogy nem minden tudásnövekedés emberi tőke képződése is egyben (a tudásmennyiség bővülése nem növeli szükségszerűen az emberi tőkét), illetve, hogy az emberi tőke nem minden képződése jelen tudásnövekedést (Machlup, 1982). Idevágó gondolat a Mark Granovetter által megfogalmazott beágyazottság fogalma is, mely az alábbiakat mondja ki: „1. A cselekvés mindig társadalmilag meghatározott, és nem lehet kizárólag egyéni motívumokra hivatkozva megmagyarázni; 2. a társadalmi intézmények nem jönnek létre automatikusan, valamilyen elkerülhetetlen formában, hanem „társadalmilag megformáltak” (Granovetter 1994, 61. o.). Coleman (1998) szintén inkább a társadalmi tőke egyéni cselekvést előnyösen előmozdító szerepére hívja fel a figyelmet, de nála már megjelenik annak közjóságjellege is, mivel bizonyos típusainak előnyeit nem csak azok élvezhetik, akik létre-hozzák, hiszen nehéz kizárni másokat a „fogyasztásából”. Coleman szerint a társadalmi kapcsolatok jellemzik azokat a társadalmi struktúrákat, amelyekben az egyének tevékenykednek, a társadalmi tőke koncepciója pedig a „harmadik út” lehet a racionális cselekvés perspektívája irányába (Orbán–Szántó 2005).

A hazai közgazdasági teoretikusok közül Kozma Ferenc kutatásiban jelent meg az elsők között az emberi tőke vizsgálata, illetve az emberi erőforrás gazdasági szerepének a vizsgálata. 1981-ben megjelent könyvében így ír: *“a magyar lakosságban rejlő alkotóerő hatékonyabb és gyorsabb kibontakoztatását célzó gazdaságpolitikának az általam helyesnek vélt irányzatát vázolja fel.”* (Kozma, 1981:12) Kozma véleménye szerint *“a népgazdaság mozgásai”* három nagy, alap funkció kölcsönhatásából bontakoznak ki: Az első a rendelkezésre álló termelési tényezők mennyisége, minősége, összetétele. *“A termelési tényezőket... – a polgári közgazdasági irodalom nagy többségétől eltérően – nem az értéképzés forrásaiként” definiálja, hanem “a termelékenység növelésének forrásaiként.”* amelyek a gazdaság anatómiai felépítéséből adódnak. Ezek közül a legfontosabbak a mennyiségi növekedésre, az egyensúlytartásra, az egyensúlyhiányok koncentrálódására és megoldásának módjára, a külkapcsolatok létesítésére és jellegére vonatkozó hajlamok.” Ezeket nevezi a kutató a gazdaság *“fiziológiájának”*. A harmadik *“a társadalom ösztönös vagy tudatos reagálásának kialakult módja a gazdasági folyamatokra, törekvése ezek befolyásolására”*. Kozma a *“különböző csere-, elosztási és újraelosztási arányokat, valamint módszereket”*, illetve a *döntési rendet sorolja ebbe a kategóriába, amit a gazdaság “etológiájának”* nevez. (Kozma, 1981:55.) A magyar vizsgálatok közül ezen túl érdemes figyelmünket Varga Júlia hazai oktatási megtérülésre vonatkozó elemzésére fordítani. Varga számításai során az oktatás egyéni

költségeiként a beiratkozási, vizsga- és tandíjakat, a kollégiumi díjakat, valamint az egyéb közvetlen költségeket (könyvek, felszerelések költségeit) és az egyén közvetett költségeit (az elmaradt kereseteket) vette figyelembe. Ezen túl számolt az egyén kiadásainak költségcsökkentési tényezőjeként a tanulóknak nyújtott különféle támogatásokkal (ösztöndíjakat, étkezési hozzájárulást, kollégiumi támogatást), valamint a tanulás melletti munkavállalásból származó kereseteket is számításba vette. Az oktatás hozamaként az adózott életkereset növekedésével számolt elsősorban (Varga, 1996). Polónyi munkássága során foglalkozott az emberi erőforrás gazdasági szerepével, véleménye szerint ezek a megközelítések három nagyobb alrendszerre képeznek. Az emberitőke- elmélet: ezen elmélet szerint (oktatás, egészségügy, stb. kiadásaiból származó) emberitőke felhalmozódás megtérül az egyén és a nemzetgazdaság szintjén is. A szűrő- elmélet szerint az oktatás nem járul hozzá a termelékenység növekedéséhez, viszont a képzésben való részvétel információkkal látja el a rendszert a munkavállalók kapcsán, ami a jó képességű egyének előszűrését teszi lehetővé. Ennek következtében a munkaadók képessé válnak a magasabb termelékenységű munkavállalók kiválasztására, előszűrésére. A munkaerő- szükségleten alapuló elmélet azt mondja ki, hogy a gazdasági növekedéshez meghatározott foglalkoztatási és képzési jellegzetességekkel bíró munkavállalókra van igény (Polónyi, 2002). Köllő János munkáiban kitér az iskolázottság értékére a munkaerő- piacon. A szerző szerint az iskolai végzettség „értéke” erőteljesebben összefügg a munkaerőpiac változásaival. Megállapított, hogy szoros a kapcsolat az alapkészségek és a foglalkoztatás vagy munkanélküliség között (Köllő, 2009). Kemény István elemzéseiben a szakma, a szakképzettség értékére hívja fel a figyelmet, véleménye szerint annak legfontosabb tartalma az iskolázottság mellett az univerzalitás, melynek értelmében az értékes szakember az univerzális szakember, amelyre jellemző az önállóság és a proaktivitás (Kemény, 1992). Jelen munkában nem célunk e bonyolult számítási rendszer ismertetése, azonban fontosnak találjuk, hogy az alapvető összefüggésekre rávilágítsunk ezzel összefüggésben. Az oktatással összefüggő belső megtérülési ráta meghatározásának lényege a következő képlettel írható le:

$$k T \quad \sum_{i=1}^k K_i \cdot (1+r)^i = \sum_{j=1}^T B_j \cdot (1/(1+r))^j$$

ahol:  $K_i$  = Az oktatás  $i$ -edik évében felmerült oktatással kapcsolatos magán kiadás (tandíj, térítési díjak, tankönyvek, tanszerek ára, oktatással kapcsolatos utazási költség), valamint a tankötelezettség feletti életkorban az oktatás alatt elmaradt nettó kereset. (A tankötelezettségi

kor felett jelen számításoknál az imént felsorolt oktatással kapcsolatos költségek helyett a teljes megélhetési költséggel számoltunk).

$B_j$  = A végzést követő j-edik évben a nettó kereset

$k$  = a képzés hossza

$T$  = a munkában töltött évek száma

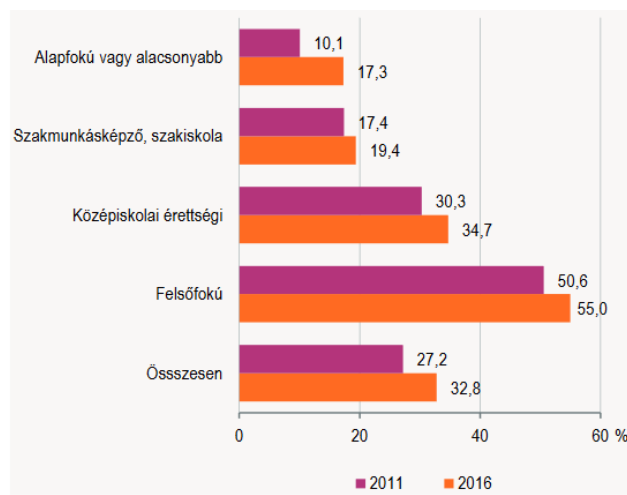
$r$  = belső megtérülési ráta, amely az a kamattényező, amelynek segítségével kiszámítva a kiadások és a bevételek jelenértékét, azok megegyeznek, – (azaz a kiadások felkamatolt összege megegyezik a bevételek diszkontált összegével). Fontos hangsúlyoznunk, hogy a fenti képlet alkalmazásával a felnőttképzés megtérülési mutatója is pontosan kiszámítható, azonban jelen kutatásnak ez nem célja, illetve a téma más jellegű megközelítése (motívumok, tanulási szokások) sem indokolta ezen számítások alkalmazását a hipotetikus állításaink igazolásával összefüggésben.

## **2.4. Részvétel a felnőttképzésben**

Hazánkban a felnőttkori tanulásban való részvétel népszerűsítése továbbra is kihívás a szakmapolitikai célok között, különösen az álláskereső személyek körében. A magyar felnőtteknek csupán 6,0%-a volt jelen a képzésekben, mely az uniós átlaghoz viszonyítva (11,1%) jóval alacsonyabb arányt jelent (KSH, 2017). A Központi Statisztikai Hivatal adatgyűjtésének<sup>1</sup> köszönhetően megfigyelhetjük, hogy bár növekvő tendenciát mutat a felnőttképzésbe való belépők aránya, ugyanakkor az alapfokú, vagy alacsonyabb iskolai végzettséggel bíró egyének aránya jelentős mértékben elmarad a további, magasabb végzettségű csoportok tanulási arányától.

---

<sup>1</sup> 2017 első negyedévében önálló felmérést hajtottak végre a 25–64 éves népesség oktatásban, képzésben való részvételéről. A felvétel kérdéseire a magyarországi magánháztartásokban élők közül 6500-an válaszoltak.



2. ábra: A felnőttképzés résztvevői az iskolai végzettség tükrében a KSH 2017- es felmérésében. Forrás: KSH 2017

A statisztikai elemzések azt mutatják, hogy azok, akik munkaviszonnyal rendelkeznek négyszer inkább hajlandók a továbbképzésre, mint az álláskereső. 2017-ben Magyarországon 858.000 (25–64 éves) felnőtt rendelkezett alacsony végzettséggel, míg az ennek megfelelő, csupán alapvető készségeket igénylő álláshelyek száma mindössze 438.000 volt. Hasonlóan a felnőttképzési részvételi arányokban való uniós elmaradásunkhoz, a magyar felnőtt lakosság digitális képességeit is fejleszteni szükséges. A felnőtt (16–74 éves) népesség 50%-ának nem kielégítőek a digitális készségei, míg ez az arány az Európai Unióban 43% (Európai Bizottság, 2019). A felnőttképzés iskolai rendszeren kívül zajlik, célja lehet az OKJ-s szakképesítés megszerzése mellett nyelvi képzés, vagy bármilyen más szakmai vagy egyéb képzés. A felnőttképzést szakmai képzést nyújtó programjainak elsődleges feladata, hogy a munkaadók, gazdasági szereplők számára azonnal alkalmazható tudással rendelkező munkaerőt állítsanak elő (Csoma, 2005). A képzések egy része –az Európai Unió támogatásával –közpénzekből kerül finanszírozásra, melynek kapcsán definiált kihívás az, hogy erősebb legyen a kimeneti követelmények szabályozása, amelynek következtében valóban a gazdaság igényeinek megfelelő szakemberek lépnek ki a munkaerő- piacra. A felnőttképzésben nem mennyiségi, hanem minőségi problémákat figyelhetünk meg, ugyanis a vállalati oldalról a felnőttképzésből kikerülők esetén is igen gyakori kritika a különféle kompetenciák hiánya. Az OKJ-s szakmák esetében a magyarországi képzési jegyzékben szereplő szakmák száma többszöröse az uniós átlagnak, aminek köszönhetően a magyar képzési rendszert a széttagoltság, specializáltság jellemzi, illetve az, hogy sok olyan területen jelenik meg OKJ-s képesítés, ami Európában más

tagországokban nem önálló szakképesítés. A 2016-ban megvalósult átfogó vizsgálat eredménye, azt mutatta, hogy 2015-ben a 25–64 éves magyar népesség 32,8%-a vett részt iskolai rendszerű, illetve azon kívüli oktatásban, képzésben, ami 5,6%-os növekedést jelent a 2011. évi adatokhoz képest. Mind a nők, mind a férfiak körében emelkedett a résztvevők aránya: a nők közel 34%-a, a férfiak 31,6%-a tartozott ebbe a csoportba. A képzésben való részvétel szempontjából a legmeghatározóbb az iskolai végzettség volt. Míg a legfeljebb nyolc általános iskolai osztállyal rendelkezőknek csak valamivel több, mint 17%-a, az érettségivel rendelkezőknek már több, mint egyharmada, a felsőfokú végzettségűeknek pedig 55%-a vett részt a tanulás valamilyen formájában. Kutatásunkban az Országos Képzési Jegyzékben szereplő, államilag elismert képzésekkel kapcsolatosan vizsgáljuk a tanulási szokásokat, motívumokat, azoknak az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, illetve szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező felnőttképzésbe bevont személyeknek a tekintetében, akik az önkéntes válaszadás révén a kutatási mintához csatlakoztak a meghatározott két megye földrajzi lehatárolásában. Az alapsokaság tehát a kutatásunkban a szakképesítés megszerzésére irányuló képzések résztvevői közül azok, akik legfeljebb 12 osztállyal, de szakképesítéssel, érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkeztek a képzésbe való belépés idején. A képzésbe beiratkozott személyek vizsgálatának tárgyában kíváncsiak voltunk arra, hogy országos szinten az OKJ- ben szereplő képzések tekintetében a sikeresen vizsgát tett személyek száma hogyan alakult az általunk vizsgált iskolai végzettség tekintetében a 2015-2019 közötti időszakban, országos szinten. Az alábbi táblázat mutatja az idevonatkozó, az OSAP rendszeréből nyert adatokat.

OKJ Összes	2015 (fő)	2016 (fő)	2017 (fő)	2018 (fő)	2019 (fő)
8 osztálynál kevesebb képzési bemenet	2248	1952	2923	2762	887
8 osztály	30779	26527	38921	42601	38495
10 osztály	2136	1593	1784	1970	1644
12 osztály (érettségi nélkül)	242	263	289	356	441

1. táblázat: Sikeresen OKJ- s vizsgát tett személyek száma az iskolai végzettség szerinti bontásban, országos szinten. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

Korábban ezek az adatok ennél jóval kedvezőtlenebb képet mutattak Magyarországon, hiszen Pulay (2009) egy, a hazai felnőttképzési rendszer hatékonyságának vizsgálatáról szóló publikációjában kimutatta, hogy rendkívül alacsony (2010- ben mindössze 2.6%) a csupán nyolc osztállyal, vagy még azzal sem rendelkező személyek aránya a felnőttképzésben. Ennek a nagyarányú távolmaradásnak a háttérében számos okot nevesítettek a kutatók, így többek között az intézményrendszer erős tagoltságát, az elmaradott földrajzi régiók képzési kínálatának szűkösségét, valamint a gazdasági elvárásoknak nem megfelelő képzési szerkezetet (Pulay, 2009). Tíz évvel később az arányok javulása mögött több tényező figyelhető meg. A kormányzat foglalkoztatáspolitikájának részeként a közfoglalkoztatási projektekhez kapcsolt, az Európai Unió finanszírozási forrásokból megvalósított képzési projektek szerepe emelhető ki, illetve az olyan egyéb felnőttképzési programok, amelyek a munkáltatókon keresztül realizáltak releváns nyelvi, szakmai képzéseket a foglalkoztathatóság, a képességek releváns fejlesztése érdekében. Kutatásunk területi lehatároltságát az Észak- Magyarország régió két megyéje határozza meg, ezért alább e két megye mutatóival foglalkozunk tovább. Nógrád és Heves megye járásaiban sikeresen OKJ-s vizsgát tett személyek számát elemezzük az iskolai végzettség tükrében, saját kutatási alapsokaságunk iskolai végzettségének sajátosságait szem előtt tartva (bemeneti feltételek a képzésbe való belépés idején).

Járás	8 osztálynál kevesebb (fő)	8 évfolyam (fő)	befejezett 10 évfolyam (fő)
Balassagyarmat	3	259	17
Pásztó	13	95	3
Rétság	0	3	0
Bátonyterenye	6	29	4
Salgótarján	11	405	25
Szécsény	1	72	4
Összesen	34	863	53

2. táblázat: Nógrád megye OKJ- s képzések, sikeresen vizsgát tettek száma 2019 évben

Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

A nógrádi járásokban a képzések lebonyolítása a salgótarjáni, valamint a balassagyarmati járásokban koncentrálódik, ami a lakosság számmal, illetve a két járás gazdasági, foglalkoztatási szerepével függ össze. Az összesen 950 sikeresen OKJ-s vizsgát tett személyek csoportjában a 8 osztályra épülő képzésekben vettek részt a legtöbben, hasonló arányt képvisel a 8 osztálynál kevesebb, illetve a 10 osztályra épülő képzésekben eredményesen vizsgázók száma.

Járás	8 osztálynál kevesebb (fő)	8 évfolyam (fő)	befejezett 10 évfolyam (fő)
Bélapátfalva	0	0	0
Eger	12	375	35
Füzesabony	9	80	4
Gyöngyös	11	415	21
Hatvan	35	155	32
Heves	19	115	4
Pétervására	23	68	3
Összesen	109	1208	99

3. táblázat: Heves megye OKJ- s képzések, sikeresen vizsgát tettek száma 2019 évben Forrás:

OSAP, saját szerkesztés. 2020

Heves megye járásai közül a gyöngyösi és az egri járás létszámadatai a legmagasabbak a különböző képzésbe beiratkozott személyek tekintetében, illetve ezen belül is a 8 általános iskolai végzettségre épülő képzéseket preferálják a képzésbe bevont személyek. A jelenlegi képzési rendszer sajátossága is megjelenik ezen arányok mögött, hiszen a legtöbb elérhető képzés az általános iskolai végzettséggel rendelkező személyek munkaerőpiaci esélyeit igyekszik javítani, összhangban a hazai és az Európai Unió foglalkoztatáspolitikai irányelvekkel (OSAP, 2020).

Bár értekezésünk a felnőtt tanulók egyéni nézőpontjait helyezi a fókuszba, érdemes kitékintnünk a képzéseket szervező, bonyolító intézményi rendszerre is. A felnőttképzési intézmények szolgáltatásainak, képzési palettájának vizsgálata is felvonultat az értekezés szempontjából kiemelt jelentőségű adatokat. Magyarországon 1557 darab felnőttképzési intézményt tartanak számon az OSAP adatbázisa szerint 2019 decemberében. Ezeknek az intézményeknek a legnagyobb hányada, 721 darab szervezet korlátolt felelősségű társaságként működik, 156 központilag felügyelt költségvetési szerv van a listában, 114 betéti társaság és 80 egyéni vállalkozó. Ezen felül részvénytársaságok, egyesületek jelennek meg a működési forma szerinti palettán, illetve folyamatosan gyarapszik az egyházi szervezetek száma is a felnőttképző intézmények sorában. Az intézmények közel fele a Közép- Magyarországi régióban működik, illetve magas azok területi aránya az Észak- Alföldi régióban is. Kutatásunk helyszínén, az Észak- Magyarország régió két megyéjében összesen 75 darab szervezet közül választhatnak a képzésbe jelentkezők (OSAP, 2019).

Képzés helyszíne (megye)	Adatok	Összesen
Baranya	52	52
Borsod-Abaúj-Zemplén	93	93
Budapest	505	505
Bács-Kiskun	74	74
Békés	46	46
Csongrád	64	64
Fejér	41	41
Győr-Moson-Sopron	73	73
Hajdú-Bihar	93	93
Heves	43	43
Jász-Nagykun-Szolnok	45	45
Komárom-Esztergom	35	35
Nem besorolható	6	6
Nógrád	32	32
Pest	93	93
Somogy	28	28
Szabolcs-Szatmár- Bereg	85	85
Tolna	29	29
Vas	39	39
Veszprém	37	37
Zala	44	44
Összesen	1557	1557

4. táblázat: Felnőttképzést megvalósító szervezetek száma megyei bontásban 2019. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

Érdeemes megvizsgálunk a képzéseket kínáló szervezeteket annak tükrében, hogy milyen iskolai előképzettséget igénylő bemenettel kínálják képzéseiket a tanulni vágyó felnőtteknek, országos szinten.

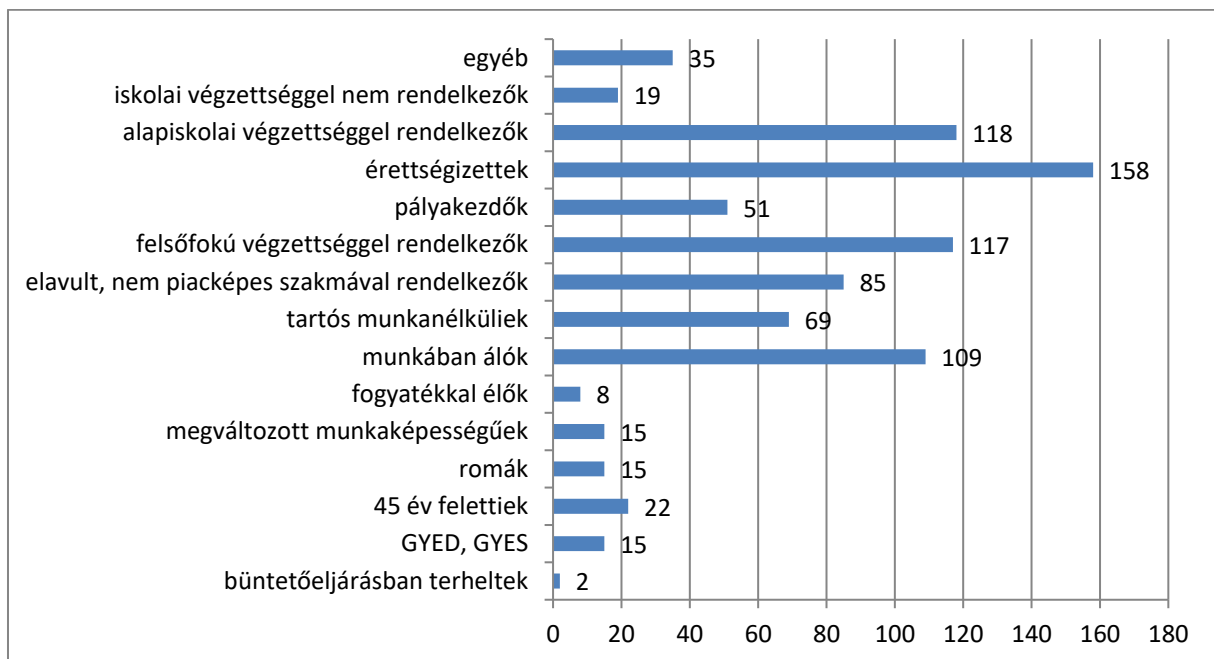
Legalacsonyabb végzettség	Adatok	Összesen
az általános iskola 8. osztályánál kevesebb	257	257
8. évfolyam elvégzésével tanúsított iskolai végzettség	683	683
szakiskola	18	18
szakmunkásképző iskola	47	47
szakközépiskola	143	143
gimnázium	101	101
technikum	2	2
főiskola	64	64
egyetem	3	3
befejezett 10 évfolyam	7	7
befejezett szakközépiskolai 12 évfolyam	13	13
befejezett gimnáziumi 12 évfolyam	5	5
bemeneti kompetencia mérés (OKJ 3-as szintjén)	10	10
szakirányú felsőfokú végzettség	16	16
változó követelmény	188	188
<b>Összesen</b>	<b>1557</b>	<b>1557</b>

5. táblázat: Felnőttképzést megvalósító szervezetek száma a bementi feltételek tükrében 2019

Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

A különböző képzéseket folytató intézmények az OSAP adatbázisa szerint jelentős arányban kínálnak alacsony iskolai végzettséggel rendelkező tanulóknak szóló képzéseket, hiszen az összesen 1557 szervezet közül 947 intézmény, azaz a szervezetek 61%-a kínál lehetőségeket ennek a célcsoportnak. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetében 2011- ben Farkas Éva irányításával kutatócsoport jött létre, mely egy hiánypótló kutatást realizálva az akkori akkreditált felnőttképző intézmények működését vizsgálta országosan, egy kérdőíves vizsgálattal. A kutatásban a vizsgálatot bonyolító munkatársak 297 feldolgozható kérdőív eredményeit elemezték. Témánk szempontjából ezen átfogó kutatásból néhány érdekességet emelünk ki. Fontos ismerni, hogy a különböző felnőttképzési intézmények mely célcsoportokat céloznak meg a kínált képzéseikkel, azaz melyek azok a speciális tulajdonságokkal, igényekkel rendelkező alcsoportok, akik

támogatására ezek az intézmények kialakítják képzési palettájukat, felnőttképzést kiegészítő tevékenységeik körét.



3. ábra. Felnőttképzési intézmények preferált célcsoportjai Forrás: Farkas, 2012

Látható, hogy a legtöbb intézmény az érettségizett célcsoporttagoknak kedvez, hiszen ezeket a résztvevőket jelölték meg a legtöbb esetben (158 intézmény) a különböző szervezetek. Ezt követi az alapiskolai végzettséggel rendelkező személyeknek képzéseket kínáló intézmények sora, összesen 118 szervezet. Mindössze eggyel marad el a felsőfokú végzettséggel rendelkező személyeket támogatni kívánó szervezetek száma, és 100 fölötti a munkaviszonnyal rendelkező személyeknek különböző képzéseket kínáló felnőttképzési intézmények erre vonatkozó száma is. Összességében nem lehetséges megállapítani, hogy e célcsoportokon belül mekkora arányban vannak jelen az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező egyének munkaerőpiaci esélyét növelni képes képzések, hiszen nem kizárólag az iskolai végzettség szintjében vannak meghatározva az egyes támogatandó célcsoportok, azonban az megfigyelhető, hogy a munkában állók és a legalább érettségi bizonyítvánnyal rendelkező személyek felülreprezentáltak azon célcsoporttagok között, akiknek a felnőttképző intézmények képzéseiket elsősorban kínálják (Farkas, 2012). A felnőttképzést kiegészítő tevékenységek tekintetében a megkérdezett minta elmondása szerint a hátrányos helyzetű felnőtteknek (itt: munkanélküliek, alacsony iskolai végzettségűek) mindössze 70 szervezet nyújt (211 nem nyújt)

valamilyen kiegészítő szolgáltatást, mely a legtöbb esetben tanulási, álláskeresési tanácsadást, mentorálást, pszichológiai szaktanácsadást jelent (Farkas, 2012).

A vizsgált két megye tekintetében is elvégeztük ugyanezt a szűrést arra vonatkozóan, hogy hány darab képzési programot nyújtanak az egyes intézmények az alacsony iskolai végzettséggel, szakképesítéssel nem rendelkező, felnőttképzésbe belépni kívánó személyeknek. Az alábbi eredményeket kaptuk a két megye tekintetében:

Legalacsonyabb végzettség	Heves (db)	Nógrád (db)
az általános iskola 8. osztályánál kevesebb	10	9
8. évfolyam elvégzésével tanúsított iskolai végzettség	17	13
szakiskola	1	0
szakmunkásképző iskola	3	1
szakközépiskola	1	1
gimnázium	4	4
technikum	0	0
főiskola	1	0
egyetem	0	0
befejezett 10 évfolyam	0	0
befejezett szakközépiskolai 12 évfolyam	0	0
befejezett gimnáziumi 12 évfolyam	0	0
bemeneti kompetencia mérés (OKJ 3-as szintjén)	2	1
szakirányú felsőfokú végzettség	0	0
változó követelmény	4	3
<b>Összesen</b>	<b>43</b>	<b>32</b>

6. táblázat: Felnőttképzést megvalósító szervezetek száma a bementi feltételek tükrében  
Heves megye, Nógrád megye 2019 Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

A vizsgált két megyében a kínált képzési intézmények kétharmada az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező célcsoportoknak is elérhető képzési programokat is kínál, hiszen Heves megyében az összes 43 szervezet közül 27 erre vonatkozó adatot szolgáltatott. A nógrádi szervezetek között is magas azon intézmények száma, amelyek figyelembe veszik a helyi

sajátosságokat, azaz a képzésbe bevonható potenciális tanulók iskolai végzettségét. Nógrádban összesen 32 felnőttoktatási intézmény van jelen, ebből 22 kínál képzést az alacsony iskolai végzettséggel, illetve szakképesítéssel nem rendelkező célcsoportoknak.

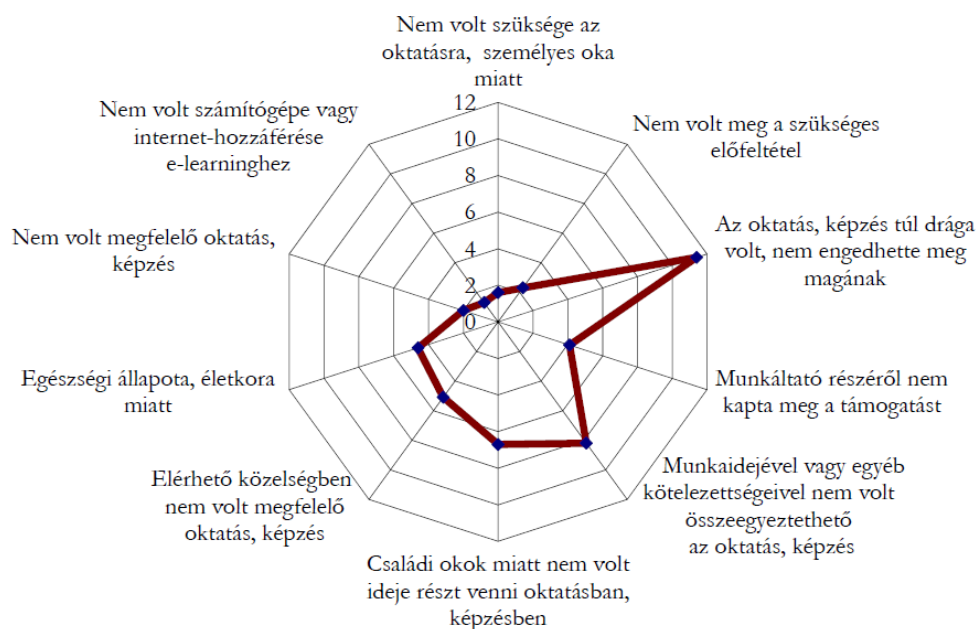
## **2.5.Lemorzsolódás a felnőttképzésben**

Témánk szempontjából a sikeresen vizsgát tett személyek számának, az intézményi hálózatnak az elemzésén felül érdemes górcső alá venni azoknak a tanulónak az arányát is, akik valamilyen ok következtében nem tudták, vagy nem akarták a képzést befejezni. A felnőttek tanulásának folyamatában ezt a jelenséget ugyanúgy vizsgálni érdemes, mint a közoktatásban a korai iskola elhagyást, hiszen az elmaradás háttértényezőjének feltárása révén válaszokat kaphatunk a felnőttek tanulásához kapcsolódó kudarcokról, nehézségekről is. Elmondható, hogy a köznevelésben ameddig a tanuló az iskolakötelezettségi kort nem éri el, addig az elért eredményétől és motivációjától függetlenül az iskolarendszerben kell maradnia. Az iskola elhagyására a jogszabályok által nincs lehetősége, legfeljebb kivételes, meghatározott esetekben kerülhet magántanulói státuszba, mely azonban a jelenlegi közoktatási környezetben szintén ellentmondásos helyzetben van. A tanuló kizárólag a tankötelezettségi életkor betöltése után dönthet azzal összefüggésben, hogy hol és milyen formában kezdi el, folytatja vagy szakítja félbe, hagyja abba tanulmányait. Ebben a döntési helyzetben is számos tényező befolyásolhatja a választást – munkahelyi kötelezettségek, kötelezően elvégzendő képzés, elhelyezkedési lehetőségek, anyagiak stb. –, tehát ebben az esetben sem beszélhetünk szabad, inkább csak szabadabb döntésről (Horváthné– Tóth, 2011). A lemorzsolódás jogszabályi háttérét vizsgálva azt jelenthetjük ki, hogy az, a felnőttképzés színtereire nem terjed ki, hanem a köznevelési intézményrendszerre vonatkoztatva jelenik meg. A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény értelmében a lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló, az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé (Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény). E probléma kezelése érdekében számos szakpolitikai iránymutatás, akcióterv született, amelyek megvalósítása folyamatosan zajlik (Arany János Tehetséggondozó Programok, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének projektjei), s amelyek eredményeképpen csökken hazánkban a tanköteles

korcsoportba tartozó azon személyek száma, akiket az iskolai lemorzsolódás veszélye valós mértékben fenyeget. Mint korábban is említettük, a lemorzsolódásnak, mint jelenségnek főként a pedagógiai rendszerből kiinduló szakirodalmát ismerjük. A tanköteles korú gyerekek tanulási kudarcairól, nehézségeiről az elérhető szakirodalmak sora igen jelentős (Liskó, 2003; Mártonfi 2011), ugyanakkor nem tudunk sokat a felnőttek sikertelen képzési kimenetével kapcsolatos lemorzsolódási adatokról. A probléma hátterében főként a különböző mérési anomáliák jelennek meg, hiszen nehéz megkérdezni azt a populációt, aki a képző intézménnyel bármilyen ok miatt megszakította képzésre vonatkozó kapcsolatát. A másik ok, hogy a sikerekről sokkal szívesebben beszélünk, mint a kudarcokról, rossz döntésekről, félben maradt képzési, foglalkoztatási tervekről, illetve a képzők sem szívesen publikálják a kimaradás tényét és annak lehetséges okait, hiszen ez saját munkájuk kudarcaira hívná fel a figyelmet. (Kerülő, 2009.) Kádárné (2009) a lemorzsolódás kategóriája alatt a következőket érti: az egyes programokból (például szakképző programokból, felnőttoktatási, felnőttképzési programokból) való kimaradás; az egyes programtípusokból (például gimnáziumból, szakközépiskolából, szakiskolából, speciális szakiskolából) való kimaradás; nappali tagozatos, kötelező iskolarendszertől való kimaradás; az oktatási rendszer egészéből való kimaradás (Kádárné, 2009). Elmondható, hogy abban a szerzők (Liskó, Mártonfi, Kádár, Molnár) egyetértenek, hogy a lemorzsolódás multikauzális, komplex jelenség, ugyanakkor az egyes megközelítések megkülönböztethetők aszerint, hogy inkább az egyéni vagy az intézményi okokra fektetik a hangsúlyt az egyes szerzők. Mindezek értelmében két nagy modell különíthető el. A deficitmodell szerint a lemorzsolódott személyek egyéni jellegzetességeiben kell keresni az okokat. A modell egyrészt az azok személyes felelősségét állapítja meg, (gyenge tanulmányi eredmények, érdektelenség, alacsony önbecsülés), másrészt különböző szociológiai változók mentén igyekszik a veszélyeztetettséget definiálni, például a hátrányos helyzetű család, vagy a szülők alacsony iskolai végzettsége, a nem, az életkor, vagy az etnikai hovatartozás okán. Ezzel ellentétben a push-out modell leírja, hogy a lemorzsolódás okai nem a tanulóban, hanem az intézményben keresendők. Nem hátrányos helyzetű egyénekről beszél, hanem hátrányos helyzetű intézményeket nevez meg, ahol nagy arányban vannak jelen a korai iskolaelhagyó személyek. A lemorzsolódásra hatást gyakorló tényezők a legkülönbözőbbek lehetnek, például az iskola típusa, a tanterv minősége, összetétele, vagy akár a tanítási módszerek módja, esetleg a tanárok és diákok kapcsolata. Tiszta modellt egyre kevesebb szerző ír le, inkább a fenti kettő modell kombinációja elterjedt (Blaug- Mark, 2001). Kerülő írja meg a felnőttek tanulásával összefüggésben a lemorzsolódáshoz kapcsolódóan a racionális döntési modelljét. A racionális

választási modell szerint az egyének racionálisan hozzák meg döntéseiket, így az oktatásban is számításba veszik a befektetés és a várható megtérülő haszon összefüggéseit. Ha a választott képzéssel várhatóan gyorsan, könnyen el tudnak helyezkedni, akkor jelentősebb erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy szakmai végzettséget szerezzenek. Azonban akkor, ha leendő szakmájuk rosszul fizető, alacsony presztízsű végzettséget biztosít, amellyel csak nehezen tudnak elhelyezkedni, akkor korábban feladják és befejezik a tanulást, kilépnek a képzési folyamatból. (Kerülő, 2009). Munkánkban az OSAP 1665 statisztikai felület adatait használva felhívjuk a figyelmet arra, hogy a felnőttképzés rendszerében alkalmazott terminus technikus a „képzést megkezdő, de be nem fejező” kulcskifejezést alkalmazza azokra a személyekre, akik valamilyen ok miatt nem szereznek szakképesítést az OKJ-s képzések tekintetében (OSAP 1665) annak ellenére, hogy érvényes felnőttképzési szerződést kötöttek, s a képzést megkezdték. Az egyéni képzések megghiúsulásának okaival kapcsolatban egy korábbi KSH felmérés ad tájékoztatást 2010- ből. A nemzetközi felnőttképzési kutatás részeként megvalósuló lekérdezés, a Felnőttképzési felvétel (AES) az egyének szempontjából vizsgálta a képzéseket, illetve azok elmaradását, sikertelenségét. E felmérésben is figyelmet kapott a képzést akadályozó tényezők vizsgálata.

Az egyéni képzés megghiúsulásának okai Magyarországon, 2011, %



4. ábra: Az egyéni képzés megghiúsulásának okai Magyarországon 2011. Forrás:

Felnőttoktatás, felnőttképzés KSH 2011

A Központi Statisztikai Hivatal által megkérdezettek 15%-a szeretett volna még különböző tanulmányokat folytatni. A meghiúsult képzések akadályaként közel 30%-ban személyes ok merült fel, a többi ok egyénen kívül álló volt a válaszadók szerint. A legfontosabb gátló tényezőt a képzések magas költségei jelentették, a következő leggyakoribb kifogás a képzésbe való jelentkezéssel szemben a munkahelyi vagy családi elfoglaltságokból adódó időhiány volt. A lemorzsolódás kudarc a felnőtteknek, de legalább ilyen veszteség a képzőintézmények számára is. Csökkentésére fontos a preventív és korrekatív eszközök együttes használata. Preventív céllal, a kimaradással fenyegető iskolai kudarc megelőzése érdekében a különböző humánszolgáltatások révén lehet a fenyegetett csoportok támogatását megvalósítani. (KSH, 2011). Kutatásunk témakörét tekintve a felnőttképzés hazai mutatóinak vizsgálatából nem maradhat ki a képzésből lemorzsolódó személyek számának elemzése a vizsgált két megyében. Az alább következő adatok az elmúlt évek heves megyei és nógrád megyei OKJ- s képzést megkezdett, de be nem fejezett személyeinek számát mutatja, az iskolai végzettség szerinti bontásban.

Legalacsonyabb végzettség	Heves (fő)	Nógrád (fő)	Összesen (fő)
az általános iskola 8. osztályánál kevesebb	13	13	26
8. évfolyam elvégzésével tanúsított iskolai végzettség	60	66	126
szakiskola	0	0	0
speciális szakiskola	0	0	0
szakmunkásképző iskola	0	0	0
szakközépiskola	14	4	18
gimnázium	37	3	40
technikum	0	0	0
főiskola	0	0	0
egyetem	0	0	0
befejezett szakközépiskolai 12 évfolyam	0	0	0
befejezett gimnáziumi 12 évfolyam	1	0	1
bemeneti kompetencia mérés (OKJ 3-as szintjén)	70	5	75
szakirányú felsőfokú végzettség	0	0	0
Összesen 2019	195	91	286

7. táblázat: OKJ-s képzést megkezdő, de be nem fejező személyek száma (fő) a vizsgált két megyében, iskolai végzettség szerinti bontásban, 2019. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

Ha egy korábban bemutatott, a 3. sz. táblázat adataiból kiindulva megvizsgáljuk, hogy 2019-ben Nógrád megyében összesen 950 fő tett sikeres OKJ-s vizsgát a kutatás mintáját tekintve, akkor elmondható, hogy a lemorzsolódás ugyanebben a iskolai végzettségi körben 86 fő, tehát 9%-os értéket mutat. Az 1416 fős Heves megyei sikeresen vizsgát tett tanulók arányát vizsgálva azt állapítjuk meg, hogy a 159 fő nem fejezte be a tanulmányait, ami a megyei mutatót számítva 11,2%-ot tesz ki. Ugyanezeket az adatokat elemezve 2018-ban is hasonló kép tárul elénk. A különbségek mindössze abban ragadhatóak meg, hogy a képzések száma tért el kismértékben, melynek hátterében az Európai Unió által támogatott képzési, foglalkoztatási projektek bevonási létszámadatainak növekedése valószínűsíthető.

Legalacsonyabb végzettség	Heves	Nógrád	Összesen
az általános iskola 8. osztályánál kevesebb	32	27	59
8. évfolyam elvégzésével tanúsított iskolai végzettség	36	59	95
szakiskola	0	0	0
speciális szakiskola	0	0	0
szakmunkásképző iskola	0	0	0
szakközépiskola	10	10	20
gimnázium	19	7	26
technikum	0	0	0
főiskola	0	0	0
egyetem	0	0	0
befejezett 10 évfolyam	0	0	0
befejezett szakközépiskolai 12 évfolyam	3	4	7
befejezett gimnáziumi 12 évfolyam	0	0	0
bemeneti kompetencia mérés (OKJ 3-as szintjén)	38	28	66
szakirányú felsőfokú végzettség	0	0	0
Összesen 2018	159	136	295

8. táblázat: OKJ-s képzésből lemorzsolódó személyek száma (fő) a vizsgált két megyében, iskolai végzettség szerinti bontásban, 2018. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020

## 2.6. Hátrányos helyzet - alacsony iskolai végzettségűek a felnőttképzésben

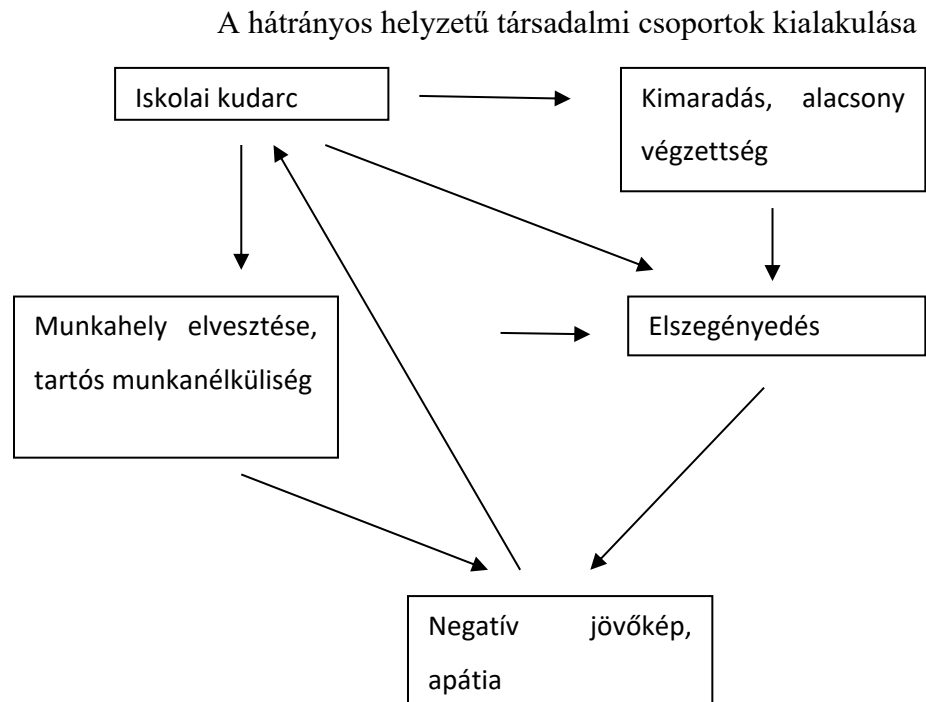
A hátrányos helyzet definiálása kapcsán számos szerző egymástól eltérő csoportokat említ, így a fogalom inkább gyűjtőfogalomnak tekinthető, semmint tudományosan meghatározott kategóriának. A fogalom tartalma attól függ, hogy milyen kontextusban alkalmazzuk, leggyakoribb a gazdaságpolitikai, valamint a társadalompolitikai összefüggések használata. A '80- as években, miután megszűnt a felsőoktatásban a származás szerinti megkülönböztetés gyakorlata, a 'hátrányos helyzet' fogalmát kezdték el használni a leszakadó rétegek megjelölésére (Polónyi, 2002). Jelen alfejezetben a hátrányos helyzet fogalmát járjuk körül,

kiemelve a kutatásunk mintájaként szolgáló alacsony iskolai végzettséggel rendelkező (Kenderfi, 2006) csoportok jellegzetességeit a felnőttkori tanulással összefüggésben.

Kozma Tamás szerint a hátrányos helyzet két esetben áll elő. Az első esetben az esélyek egyenlőtlen voltát, a társadalmi előrelépés vertikális ellehetetlenülését értjük alatta, míg a másik esetben bizonyos állapotot jelent (Kozma, 1981). Ferge Zsuzsa Társadalmi struktúra-társadalmi hátrány című művében hátrányként értelmezi azt, ha valaki öreg, fogyatékos, sokgyermekes, elmebeteg, rossz körülmények között él. A szerző szerint is igen vegyes jelenséghalmazzal állunk szemben, hiszen biológiai, demográfiai, társadalmi jelenségek keverednek, s ezen belül szinte minden tényező tekinthető egyszerre okként és következményként is (Ferge, 1981). Huszár István a Magyar Szociológiai Társaság 1981-es tudományos konferenciáján, a Hátrányos helyzetűek Magyarországon című előadásában fogalmazta meg: *„a hátrányos társadalmi helyzetben azok a személyek, illetve családok vannak, akiknek szükséglet kielégítési lehetőségei, életkörülményei s lehetséges életmódja a társadalom többségénél lényegesen rosszabb. A hátrányok több dimenzióban nyilvánulhatnak meg, az alacsony jövedelem és fogyasztási szint, a rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, a nagyon nehéz és az egészségre ártalmas munkakörülmények, a gyermekek felnevelésének veszélyeztetettsége, a betegség, a testi vagy szellemi fogyatékoság, rokkantság, az idős kor különleges nehézségei, a deviáns viselkedésű családtagok- mind a hátrányok megnyilvánulásai és egyben okai.”* (Huszár, 1982:125). Huszár meghatározta a hátrányos helyzet jellemzőit is: alacsony jövedelem, kedvezőtlen lakáskörülmények, melyek fakadhatnak a lakás rossz állapota, hiányos felszereltségéből, vagy a lakásban lakók nagy számából, alacsony iskolai végzettségből (különösen a nyolc osztállyal sem rendelkezők). A szerző a hátrányos helyzetűek körébe sorolja a hosszabb időt állami gondozásban töltők csoportját, az idős korúakat, ha jövedelmük a nyugdíjazás után jelentősen elmarad a munkaképes korokban szokásos jövedelmi szinttől, ha egészségügyi állapota olyan mértékben romlik, hogy önmagát nem képes ellátni, ha elmagányosodik, a betegek és rokkantak csoportját, valamint a deviáns viselkedést vagy a társadalmi beilleszkedési zavarokat mutató személyeket (Huszár, 1981). *„A társadalmilag értelmezhető és megítélhető hátrányok többnyire nem önmagukban, hanem más társadalmi hátrányokkal összekapcsolódva jelentkeznek. Ennyiben a társadalmilag hátrányos helyzet mindig a hátrányok kisebb- nagyobb mérvű összekapcsolódását jelenti.”* (Huszár, 1981:138). Andorka Rudolf Bevezetés a Szociológiába című könyvében így ír a hátrányos helyzetről: *„A hátrányos helyzet fogalmát a depriváció*

magyar fordításaként értelmezhetjük, tehát relatív lemaradást jelent, és nemcsak jövedelmi, hanem egyéb hátrányokra (például elmagányosodás) is vonatkozik. A többszörösen hátrányos helyzet az olyan szegényekre és családokra utal, akiknél egynél több hátrány (például alacsony jövedelem és rossz egészségi állapot) jelentkezik. Használata mögött az a megfontolás húzódik meg, hogy a hátrányok halmozódása különösképpen megnehezíti az azokból való kiemelkedést.” (Andorka, 2006:118). Halmos Csaba a hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatban így vélekedik: „a hátrányos helyzet az esetek döntő többségében képzésbeli, később életbeli esélyegyenlőtlenségeket jelent. A tanulási motiválatlanság és az ettől részben függő képességcsökkenés kudarcokat és önértékelési zavarokat okoz. Ennek következménye a tartós alulképzettség lesz. Az alulképzettség pedig munkavállalási nehézséget vagy lehetetlenséget idéz elő. A munkanélküliség pedig rövid, de különösen hosszabb távon a szocializáltság hiányát, és végső soron társadalmi szegregációt okoz” (Halmos, 2005:13). Halmos hátrányos helyzetűként írja le a munkaerő-piacon a munkanélkülieket, a romákat, az egészségkárosodottakat, a pályakezdőket és a 45 év fölötti munkakeresőket. Öry (2005) az alacsony végzettségűeket, a bevándorlókat (menekülteket), a megváltozott munkaképességűeket (fogyatékossgal élő embereket), valamint a cigányságot tartja ehhez a gyűjtőfogalomhoz tartozónak. Cserné (2006) munkatársaival együtt munkaerőpiaci aspektusból hátrányos helyzetűnek írja le az alacsonyan iskolázott személyeket, a tartós munkanélkülieket, a megváltozott munkaképességűeket, a gyermekgondozási ellátásban részesülőket, a 45 év felettieket és a karkedvezményes nyugdíjasokat. A foglalkoztatáspolitikai aspektusából a fentieket röviden úgy lehet összefoglalni, hogy hátrányos helyzetűek azok, akiknek munkaerőpiaci esélyei az átlagnál alacsonyabbak. Kenderfi (2006) szerint a hátrányos helyzetben a szociális tartalom hangsúlyos, itt a társadalmi érvényesülés áll célként a középpontban. Ennek megállapítása a társadalmi státus alapos vizsgálatával történhet, melynek során azt kérdezhettük, hogy milyen körülmények között szocializálódik – vagyis ez adja a szocializáció feltételeit. A hátrányos helyzet azt a veszélyt hordozza magában, hogy az egyes ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait, egyéni képességeit. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy hátrányos helyzetű az a személy, akinek életfeltételeiből, körülményeiből következő társadalmi karrierlehetősége nem biztosított (Kenderfi, 2006). Benke Magdolna egy tanulmányában így ír a hátrányos helyzetről: „a hátrányos helyzet kialakulhat a munkaerő-piacon a hátrányos megkülönböztetés, vagy éppen negatív diszkrimináció miatt, mint faj, nem, kor, nemzetiség, vallás, stb. szerinti megítélés, esetleg piaci szempontból tényleges jellemzők alapján, mint például az egyén fogyatékossga, alacsony iskolai végzettség, szakképzettség

hiánya, a közlekedés szempontjából hátrányos helyzetű lakóhely, a gyakorlat hiánya pl. a pályakezdőknél és így tovább.” (Benke, 2006:27). A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kialakulásáról ír a Méltányosság az oktatásban című kiadvány, amelyet a Tempus Közalapítvány adott ki.



5. ábra. Hátrányos helyzet kialakulása Forrás: Méltányosság az oktatásban, Tempus KA, 2009 (saját szerkesztés)

Eszerint az iskolai kudarcok kiindulási pontot jelenthetnek a hátrányos helyzet kialakulásában, melynek következményeképpen az iskolából való kimaradás, tartós munkanélküli állapot következik az egyéni életpályában. Ez elszegényedést és a személyes jövőkép negatív pólusba való átfordulását eredményezi. Összességében megállapítható, hogy a hátrányos helyzet egy viszonyfogalom, amelyet az egyes tudományterületek a saját, kiemelt jelentőséggel bíró kontextusaik függvényében határoznak meg. A korlátozottság, a szolgáltatásokhoz való alacsony arányú hozzáférés, a társadalmi és gazdasági hátrányok megjelenése azonban minden esetben jelen van.

Munkánkban kiemeljük a hátrányos helyzetű csoportok közül az alacsony iskolai végzettségű személyeket, akikkel kapcsolatban a vizsgálatainkat végeztük. E csoport jellemzőinek, sajátosságainak ismertetése kiemelten fontos a kutatási módszerek megválasztása kapcsán is,

hiszen sajátosságaikhoz rendeltén alakítottuk ki a kvantitatív módszerünk tartalmát, a lekérdezés körülményeit. Az alacsony iskolai végzettségűek csoportját háromféleképpen definiálják: abszolút, relatív és nemzetközi mércével mérten alacsony iskolai végzettségűek. Az első kategóriába azok a személyek sorolhatóak, akik legfeljebb nyolc általános iskolai osztállyal rendelkeznek, nincs szakképzettségük, amellyel a nyílt munkaerő- piacon versenyképesek lehetnének. A relatívan alacsony szint esetében a társadalmon belüli iskolai végzettség eloszlásokat kell vizsgálni, így ennek alsó kvantilistát, vagy kvartilistát tekinthetjük alacsony végzettségűnek. Nemzetközi szinten pedig ugyanez a fogalomrendszer kerül górcső alá, hiszen egy magyarországi piacképes szakképzettség nem biztos, hogy az Európai Unió más országaiban is versenyképesé teszi a személyt. (Benke, 2006.) A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy alacsony iskolai végzettségűeknek tekinthetjük egyrészt azokat, akik még az általános iskolát sem fejezték be, másrészt rendelkeznek ugyan általános iskolai végzettséggel, de versenyképes, a munkaerő-piacon könnyen konvertálható szakképzettséggel, érettségi bizonyítvánnyal nem. (Kenderfi, 2006.) Jelen értekezésben Kenderfi definíciójából indulunk ki, s a kutatás elméleti keretrendszerét ebben a kontextusban alakítjuk ki.

Mayer József kutatásaiban a hátrányos helyzetű csoportokat vizsgálja a tanulási, felnőttképzésben való részvétel kapcsán. Véleménye szerint az alacsony iskolai végzettség kialakulásában olyan tényezőknek van elsősorban szerepe, mint a korábbi iskolai kudarcok, a szülők tartós munkanélkülisége, mely generációkon átívelő tartós, mélyszegénységhez vezethet. Kiemeli továbbá, hogy az iskolai végzettség emeléséhez szükséges felnőttképzési szolgáltatásokhoz ezek a csoportok nehezen férnek hozzá, hiszen legtöbbször depressziós térségekben élnek, rossz közlekedési infrastruktúra jellemzi környezetüket. (Mayer 2004.) Benke e rétegek munkaerőpiaci helyzetének javítását szolgáló képzési modelleket is bemutatott korábban említett tanulmányában, melyekkel kapcsolatosan módszertani ajánlásokat is megfogalmazott. Véleménye szerint szükséges a képzés valós munkaerőpiaci igények kielégítéséhez, a képzési cél, a tartalom, a követelmények összhangjának megteremtése a célcsoport lehetőségeivel. Fontos, hogy biztosítva legyen a képzési idő rugalmas meghatározása, illetve a korábbi tanulási eredmények és tapasztalatok beépítése a tanulási folyamatba. Hangsúlyozta a szerző a felnőtt oktatókkal szemben azt az elvárást, hogy azok rendelkezzenek megfelelő módszertani kompetenciákkal, s ehhez legyen elérhető a felkészülést segítő továbbképző rendszer. A képzési modelleknek az aktív, cselekedtető tanulást kellene

előtérbe helyezni, valamint a csoportdinamikai hatásokra támaszkodva a szerző szükségesnek látja az önirányított tanulás jellegzetességeinek preferálását is (Benke, 2006).

Ebben a fejezetben áttekintettük a hazai felnőttképzés rendszerének sajátosságait az objektív, részvételi, illetve intézményi adatok vonatkozásában. Felhívtuk a figyelmet a képzést elkezdő, de azt sikeresen be nem fejező személyek csoportjára, a kudarcok esetleges okaira, illetve számszerűsítve mutattuk be a képző intézmények által kínált programokat és felnőttképzést kiegészítő tevékenységek csoportját a saját, vizsgált célcsoportunknak megfelelően országos, valamint a kutatásunk szempontjából releváns, lehatárolt két megye szintjén. Ezen túl felvonultattuk a hátrányos helyzet fogalmához kapcsolódó különböző meghatározásokat, s kiemeltük a kutatásunk célcsoportjának (alacsony iskolai végzettségűek) jellegzetességeit, megalkotva a kutatás elméleti keretrendszerét ebben az összefüggésben.

### **3. A felnőttkori tanulás**

Jelen fejezet célja, hogy a különböző tanulási paradigmák tekintetében operacionalizálja a kutatásunkban megjelenő, a tanuláshoz kötődő fogalmakat, tanulási elméleteket. Nagy József komponensrendszer modellje alapján határozzuk meg a legfőbb kognitív képességeket, majd a behaviorista, kognitív, konnektivista tanuláselméletek mentén jutunk el kutatásunk szempontjából kiemelt szereppel bíró konstruktivista paradigma magyarázatáig, melyen belül megkülönböztetjük a radikális, valamint a szociális konstruktivista paradigmát. Ezt követően foglalkozunk a tanulási stratégia, valamint a tanulási stílus fogalomkörének tisztázásával is.

#### **3.1.A tanulás fogalmának értelmezése**

A tanulásnak, mint emberi tevékenységnek a vizsgálata, kutatása, több, egymástól jelentősen eltérő tudományterület központi kérdése. Jelen vizsgálatunkban a pszichológiai definíciók értelmezéséből, áttekintéséből indulunk ki, szem előtt tartva a felnőttek tanulási folyamatainak szempontjait, amelyek a felnőttek ismeretszerzési, személyiségfejlesztési kontextusát határozzák meg. A tanulás folyamatának megismertetése, az egyes modellek bemutatása előtt, szükségeszerű a kognitív képességek rendszerével és fejlődésével kapcsolatos definíciókat meghatározunk, keretbe foglalunk. E rendszer összefoglalását Nagy József idevágó munkája nyomán dolgoztunk fel, illetve Barkóczi- Putnoky, Csoma, valamint Nahalka fogalmait használjuk.

A hétköznapi gondolkodásban a tanulás jórészt azonosul az iskolai tanulóval, a tananyagok elsajátításával, s annál hatékonyabb folyamatnak tekintik, minél többször gyakoroljuk, ismételjük az elsajátítani kívánt cselekvést, illetve minél többször olvassuk el vagy halljuk a megtanulandó információt. A tanulás hétköznapi fogalmának van azonban egy másik jelentés rétege is, hiszen bizonyos képességek kialakulását, fejlődését, készségek formálódását is tanulásnak tartjuk. (Barkóczi–Putnoky, 1980). A folyamatra koncentrálnak s bizonyos rendszerelméleti kategóriákat használó meghatározások egyik általános formája a következő lehet: a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás. Nahalka szerint a tanulás elsősorban az egyén tanulásának értelmében, azaz egyéni szinten értelmezhető. A személyiség

viszont a pszichológia által vizsgált „rendszer”, így a tanulás kérdésköre elsősorban az oktatáselméletben is pszichológiai keretrendszerben van jelen. Ebben az esetben a vizsgált rendszer maga az ember, az irányító részrendszer az idegrendszer, a környezet pedig az ember valóságos természeti, tárgyi, társadalmi körülményeire utal, tehát a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvésében, viselkedésében érhető tetten. A definícióban szereplő tartósság azt mondja ki, hogy a tanulás eredménye egy későbbi időpontban is előhívható kell, hogy legyen, az adaptivitás pedig arra utal, hogy a tanulás eredményeként valamilyen minőségi változás jött létre, amely magát a rendszert, tehát az embert adaptívvá, a környezetéhez jobban alkalmazkodóvá teszi (Nahalka, 2002).

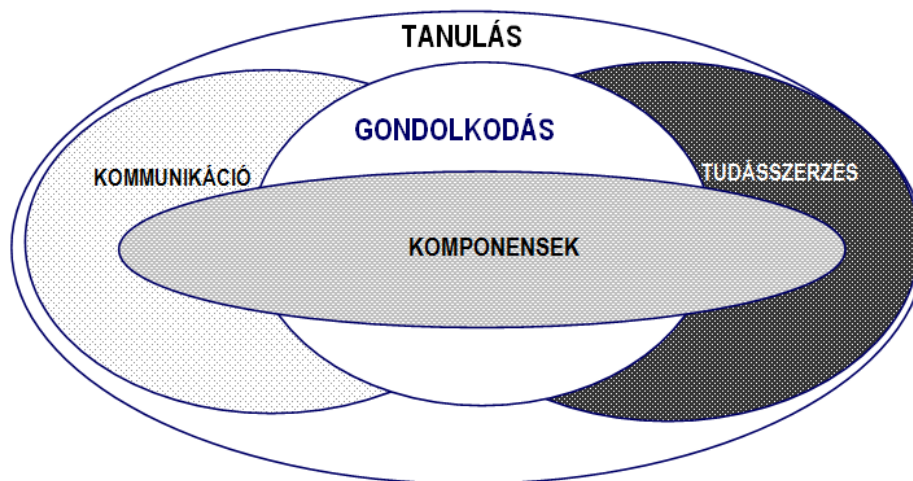
Csoma Gyula szerint a tanulást három nagy területre érdemes osztani. Ez a három terület: a kognitív tanulás, az affektív tanulás és a motoros tanulás. A kognitív tanulás az értelem, a gondolkodás működése által megvalósuló tanulási folyamat, illetve a gondolkodás tanulásának folyamata. Itt helyezkednek el az ismeretek, ismeretrendszerek, gondolkodási műveletek, a gondolkodási jártasságok, készségek, algoritmusok, sémák, sztereotípiák, maga az emlékezés (mechanikusan és intellektuálisan), itt valósul meg a megértés, itt működik a praktikus és az elméleti gondolkodás. A kognitivitás a nyelvhez, a belső beszédhez kapcsolódik szorosan, azzal alkot egységet. Az affektív tanulás rendszere a tanulás érzelmi aktusait határozza meg, valamint az érzelmi tartalmak és érzelmi reakció módok tanulását foglalja magába. Az érzelmek is a tanulás alkotórészei, eszközei, s egyben tárgyai és eredményei, hiszen átszövik a kognitív tanulás alkotórészeit, eszközeit, tárgyait és eredményeit (az ismereteket, a műveleteket stb.), kísérik a tanulási feladatok végrehajtását. Mindezek felül önmagukban, önmaguk számára is megvalósítanak tanulási aktusokat (Csoma, 2009). A motoros tanulás alatt a mozgások révén megvalósuló tanulást, illetve a mozgások tanulását értjük. A gyakorlati, cselekvési műveletekkel történő tanulás, illetve a gyakorlati, cselekvési műveletek tanulója tartozhat ebbe a rendszerbe. A motoros műveletek a tanulás alkotóelemei, eszközei, egyben tárgyai és eredményei. Egyik részük a gyakorlati gondolkodással egybekötött motoros műveletiséget határozzák meg, a tudatos mozgások sora, rendszere sorolható ide. Egy másik részük azonban a kezdeti tudatosságból a spontán, automatikus aktivitásra cserélődik, tehát a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül funkcionál. Mindezek túl pedig elmondható, hogy van a motoros tanulásnak eredendően automatizált, tudattalan része is (Csoma, 2009).

Rubinstein modellje könnyen adaptálható a felnőttek tanulási folyamatait vizsgálva is. Eszerint a tanulás végbe mehet származékos tevékenységként és önálló, független tevékenységként egyaránt. A származékos tevékenységként vagy komponensként megvalósuló, vagy járulékos tanulásnak is nevezett folyamat a nem tanulási célokra szerveződő tevékenységgel együtt megjelenő funkció, amely abban ragadható meg, hogy miközben az eredeti, tanulástól független tevékenység végbemegy és eléri célját, az eredeti eredmény mellett új tudás is keletkezik. Ebben az esetben a komponensként végbemenő tanulást nem tanulási folyamatként definiálja a személy, hiszen céltudatos tevékenységünk nem a tanulásra irányul, hanem valami eltérő tevékenységre. A munka, a játék, ügyeink intézése, mindenféle szórakozásaink, beszélgetéseink, eszközhasználatunk, interperszonális kapcsolataink kifejezetten tág teret adnak a járulékos tanulásnak. Ezzel szemben az önálló tanulás kifejezetten a megtanulás céljaira szerveződő, aktív tevékenység, amely során a tudás elsajátítása nemcsak végeredménye a tevékenységnek, hanem célja is. A folyamat eredménye minden esetben maga a tudás. Az önálló tevékenységként végbemenő tanulás lehet egészen rövid aktus, illetve lehet rövidebb és hosszabb folyamat is: különböző tanulási aktusok folyamata. Létrehozhatja bármely praktikus élethelyzet valamilyen nem tanulási feladat teljesítése érdekében, de létrehozhatja egyszerűen az önmagáért való érdeklődés ereje, létrejöhet – különféle elvárások, (motiváció) nyomán tartós vagy kevésbé tartós funkcióként. A származékos és az önálló tanulás is jelen van a tanulás kognitív, affektív és motoros területein, illetve ezek egymásra utaló, összefonódó együttesében is működtethetőek (Rubinstein, 1964).

A tanulás pszichológiai-szociálpszichológiai értelmezésén túllépve más kategóriákat is érdemes megismernünk. Rubinstein hívja fel a figyelmet arra is, hogy az önálló tevékenységként realizálódó tanulási folyamat általában kétféle alakzatban valósul meg. Az egyik alakzat az ún. tartós, zárt rendszerű, kötött tanulási folyamat, a másik az ún. részleges, nyílt rendszerű, kötetlen tanulási folyamat. A tartós, zárt rendszerű, kötött tanulási folyamatok a tanulás számára kiválogatott és a tanulás céljaira megszerkesztett, pontosan definiált tartalmú és terjedelmű tudnivalók megtanulására irányulnak elősorban, azaz a meghatározott követelmények teljesítése, tudásszint elérése a cél. A tanulás ebben a tekintetben egy összefüggő, megszervezett, tartós folyamat, amelyben az elsajátítás menete végig szabályozott („kívülről” szabályozott vagy önszabályozott, illetve a kettő együtt járása), ami a visszacsatolás aktusainak működését is feltételezi: tehát az értékelés, önértékelés fázisai is megjelennek, az elsajátítási szintek és a meghatározott követelmények, előírt tudásszintek folyamatos

monitorozása is megvalósul. Ehhez nélkülözhetetlen, hogy a tanulási programok megszabott időkeretekkel rendelkezzenek és előre megtervezett szervezési formák között menjenek végbe. A zártság tehát metaforikusan azt jelenti, hogy a folyamatoknak meghatározott kezdő- és végpontja van, a tananyag tartalma és terjedelme megszabott keretekkel rendelkezik, és az elsajátítás mértéke, valamint annak minősége is pontosan meghatározott. A részleges, nyílt rendszerű, kötetlen akciókban ugyanúgy a tanulás számára kijelölt és a tanulás céljaira megszerkesztett, adott tartalmú és terjedelmű információk megtanulására irányulnak, azonban ebben az esetben a tudnivalók nem állnak össze egységes tartalmakká, elsajátításuk nem halad pontosan definiált követelmények teljesítése, megszabott tudásszintek teljesítése felé. A tanulási folyamat egymáshoz nem, vagy csak kismértékben kapcsolódó aktusok formájában megy végbe, tehát az nem alkot (időben sem) egybetartozó, tartós folyamatot. Az elsajátítás módszere részlegesen szabályozott (önszabályozott). Ezeket a folyamatokat nem szövik át a visszacsatolás, az értékelés (önértékelés) lépései. A folyamat nyitottsága tehát azt jelenti, hogy a tanulásnak nincsenek kötött kezdő- és végpontjai, határai átjárhatóak, idő- és szervezeti keretei inkább labilisak. Tartós, zárt rendszerű, kötött tanulási folyamatok jellemzik az iskolai keretek között végbemenő tanulást, a különböző (felnőttoktatási és nem felnőttoktatási) tanfolyamokat, amelyekben azonban már megjelenhetnek részleges, nyílt, kötetlen tanulási folyamatok is. A tanulás azon útjai, amelyek egy-egy előadás meghallgatása által, beszélgetés által, egy-egy tanulmány, cikk elolvasása, valamely ismeretterjesztő film megtekintése által valósulnak meg, a részleges, nyílt rendszerű, kötetlen tanulási folyamatokként működnek (Rubinstein, 1964).

Nagy József a tanulási elméletében a személyiséget egy komplex operációs rendszerhez hasonlítja, s háromféle kulcskompetencia halmazt írt le. A személyes kulcskompetenciákhoz sorolta az önvédő, az önellátó, az önszabályozó, valamint az önfejlesztő motívum-, és tudásrendszereket. A szociális kompetenciákhoz a proszociális, a szociális kommunikatív, az együttélési és az érdekérvényesítő motívumrendszereket helyezte, míg a kognitív kulcskompetenciákat kognitív kommunikatív, tudásszerző, gondolkodási és tanulási motívumrendszerekre bontotta. „A kognitív képességek a kognitív kompetencia specifikus komponensrendszerei, amelyek meghatározott funkciókat szolgálnak, és amelyeket sajátos szerveződés, működés, viselkedés és önmódosulás, önfejlődés jellemez.” (Nagy, 2001:32)



6. ábra: Nagy József: Kognitív képességek rendszere és fejlődése Forrás: Nagy, 2001

Az ábráról leolvasható, hogy a gondolkodás a kommunikáció, a tanulás és a tudásszerzés metszetében helyezkedik el, azaz a kognícióban kiemelt szerepet játszik. A szerző szerint a gondolkodási képesség olyan kognitív rendszer, amely korábbi, meglévő tudásokból alakul ki, módosul, újféle tudást konstruálva. Nagy rendszerében a gondolkodási képesség négy egyszerűbb képességből szerveződik: konvertáló képesség, rendszerező képesség, logikai képesség, kombinatív képesség. Lényeges megismernünk ennek a négy képességnek a pontosabb tartalmát. A tudásszerző képesség három öröklött tudásszerző adottsággal bír a fejlettebb állatfajok és az ember tekintetében: az explorációval, a próbálkozással és a játékkal. A tudásszerző képesség funkciója az információ felvételében ragadható meg, feltárása, ennek alapján az új tudás létrehozása. A környezet lehető legpontosabb megismerése, a változások nyomon követése a túlélés esélyét jelentős mértékben növelő faktor, amit akkor is mozgósítunk, ha specifikus érdekünk azt nem indokolná. (Az explorációból fejlődött ki a turizmus, az érdeklődő olvasás, az ismeretszerzés, amely ma már nem csupán a tanulás eszköze, hanem sajátos, önálló képesség, amivel az információk szándék nélküli felvétele mellett a releváns ismeretek szándékos felkutatását, kiválasztását, felvételét is megvalósítjuk) A hiányzó tudást sok esetben próbálkozásokkal tárjuk fel, ez a problémamegoldás képességét mutatja. A játék pedig úgy definiálható, mint egy szimulatív viselkedés, amelynek eredményeképpen felszabadulhatunk a tárgyi viselkedés bizonyos kötöttségei alól, s amelyet az exploráció és a próbálkozás működtet szimulatív szinten (Nagy, 2001). A kognitív kommunikatív képesség funkciója az információk átadása és felvétele a különböző szimbólumok által, a közlés és közölt ismeretek vétele, amelyen belül megfigyelhető a vizuális kommunikáció, a nyelvi, valamint a

formális kommunikáció egyaránt. A tanulási képességről a szerző azt állítja, hogy ebben a rendszerében olyan pszichikus aktivitást hoz létre, amelynek eredményeképpen a pszichikumban tartós változást generál. A tanulási módok eszerint a kognitív képességek működési formái, amelyek nélkül a tanulási folyamat nem képzelhető el. Ennek kapcsán a legfőbb kérdés, hogy milyen feltételek, hatások eredőjeként jön létre a pszichikumban a (tartós) módosulás, amely lehet a hálózatok, a pszichikum összetevőinek lebomlása, kiegészülése újabb elemekkel, illetve a már meglévő kapcsolatok is átrendeződhetnek, erejük, súlyuk megváltozhat. A módosulások fajtája eszerint lehet az adaptáció, azaz a folyamatos változashoz való alkalmazkodás. A rendszerképződés, az optimalizálás és a hierarchizálódás, mint további módosulás fajták további komplex tanulási képességek speciális összetevőit írják le. A kognitív képességek működésének eredményessége a kognitív motívumok és képességek hatékonyságától és a személyes és szociális kompetenciáktól is függ. Általánosságban elmondható, hogy a tanulás ismeretszerzésből, új készségek, szokások és tulajdonságok elsajátításából, beépítéséből áll. Az emberi tanulásnak három nagy területe ismert, melyek élesen nem különíthetők el egymástól. Ki kell emelnünk, hogy folyamatos kölcsönhatás is fennáll ezen területek között, azok azonban mégis elkülöníthetők az egyes funkciókra való tekintettel: eszerint megkülönböztethetők az ismeretek és gondolkodási műveletek tanulási folyamatai, a mozgások, viselkedésformák és magatartásformák tanulása, valamint az érzelmek tanulása (Nagy, 2001).

### **3.2. Tanuláselméletek**

A tanuláselméletek a tanulási folyamatot differenciált aspektusból közelítik meg, egymástól eltérő pszichológiai nézőpontból írják le azt. Annak ellenére, hogy az előző oldalakon azt olvashattuk, hogy a tanulás fogalmának számos, egymástól eltérő tartalmú meghatározása ismert, a tanuláselméletekben közös annak hangsúlyozása, hogy a tanulás hosszabb távon ható, adaptív változást jelent (Nahalka, 2006). Jelen alfejezetben a behaviorizmus, a kognitivizmus, a radikális és szociális konstruktivizmus, valamint a konnektivizmus paradigmáinak átfogó összefoglalására teszünk kísérletet, szem előtt tartva azt, hogy az egyes tanuláselméletek esetében nem fogalmazhatunk meg minőségi eltéréseket, azok egymást kiegészítve, egységes rendszerben értelmezendők.

A behaviorizmus a viselkedés megváltozásában ragadja meg a tanulás eredményét, amelyet a környezetből érkező ingerek váltanak ki a tanulóban. Thorndike, a téma egyik elismert kutatója szerint, ha a környezetet az oktató a kívánt válasznak megfelelően rendezi el és jutalmazza a kívánt viselkedés megjelenését, akkor elérhetővé válik az egyéni célnak megfelelő, tartós viselkedésváltozás. E szemlélet szerint a tanulás nem más, mint az ingerre (S: stimulus) adott válaszok (R: reakció) létrejötte, kondicionálás, tehát egyfajta S-R kapcsolat kialakítás, illetve az ennek hatására bekövetkezett viselkedésbeli változás. A behaviorizmus álláspontját és módszereit egyre több kutató kérdőjelezte meg (Atkinson- Hilgard, 2005), és az inger-reakció folyamatok helyett egyre inkább a megismerés tartalmi kérdéseire a megértés folyamatára helyeződött a hangsúly. A kognitívizmust, mint paradigmát sok esetben nem is önálló elméletként, hanem kognitív forradalomként emlegetik. A kognitívizmus alapján a tanulás úgy írható le, mint az információk feldolgozása, a tanuló belső kognitív struktúrájában való elrendeződése. A kognitívista tudósok érdeklődésének központjában a tanulási, viselkedés változási folyamatok állnak, tehát azt vizsgálják, hogy miként nyer értelmet a tudatban a környezetből érkező inger, hogy tárolja, kezeli, hívja elő az elme a különböző információkat. A kognitívizmus tárgya az értelem, mint a személyiség alrendszere és annak megismerése. Nagy (2002) megismerésen az információkezelés alábbi két változatát érti: az új információt is felhasználó gyakorlati célú és a megismerési célú tevékenységek. A szociális kognitívizmus abból indul ki, hogy az egyének más személyek megfigyelésével sajátítanak el ismereteket, hiszen a tanulási folyamat szociális környezetben zajlik, ahol a megfigyeléssel ismereteket, szabályokat, kompetenciákat, stratégiákat, vélekedéseket, attitűdöket fogadunk be. Bandura kimondja, hogy a megfigyeléshez hozzákapcsolódik az önszabályozás is, hiszen feltételezése szerint az ember képes arra, hogy saját viselkedését szabályozza az általa elképzelt következmények vizualizálásán, eltervezésén keresztül. A konstruktívizmus az amerikai szakirodalom önálló tanuláselméleti irányként van jelen, s témánk szempontjából hangsúlyozza azt, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében nem ismerhető meg úgy, ahogy az objektív módon létezik, hiszen a tanuló kizárólag a saját valóságát konstruálja meg, tehát az egyéni élettörténeti tapasztalatok, korábban megélt események, elsajátított tudások alapján alkotja meg saját tudását. Mivel ez az elmélet szorosan kapcsolódik kutatásunk körülményeihez, ezért ennek tárgyalását bővebb keretek között végezzük el (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2001). A konnektívizmus tanulás szemléletére elsősorban az jellemző, hogy a *„tanulást olyan folyamatnak fogja fel, amelyben az informális, hálózatba szervezett, elektronikus eszközökkel támogatott információcsere mind nagyobb szerepet kap. A*

tanulás mindinkább folyamatos, élethosszig tartó, más tevékenységekbe beágyazott, hálózatosodott tevékenységrendszeré válik.” (Bessenyei, 2007:11). Siemens (2005) értelmezésében a konnektivizmus a káosz-, a hálózat-, a komplexitás-és az önszerveződés-elméletek által feltárt alapelvek integrációjában érhető tetten. Ebben a tanulás egy olyan folyamatként értelmezhető, ami a változó, hangsúlyos elemek tisztán nem látható, homályos környezetében jelentkezik, és nem áll teljes mértékben az egyén ellenőrzése alatt. „A tanulás (cselekvőképes tudásként definiálva) rajtunk kívül is tartózkodhat (egy szervezetben vagy adatbázisban), speciális információs készletek kapcsolódására fókuszáltnan, és a kapcsolatok lesznek azok, melyek képessé tesznek minket arra, hogy többet tudjunk meg, s ez még fontosabb, mint tájékozottságunk aktuális állapota.” (Siemens, 2005:5). Az alább következő ábra a különböző tanuláselméletek sajátosságait emelik ki a tanulás módja, a tanulási folyamat különbözőségeit tekintve, Siemens modellje szerint.

Tanulás elmélet	Behaviorista	Kognitív	Konstruktív	Konnektív
Tanulás módja	befogadó	strukturáló, modellező	alkotó	asszociatív, szintetizáló
Befolyásoló tényezők	viszacsatolás: jutalom, büntetés	meglévő sémák	elkötelezettség, belső motiváció	kapcsolatok mélysége, erőssége
Memória szerepe	ismétlés által bevésített ismeret	kódolás, előhívás, tárolás	előzetes tudás rekontextualizálása	adaptív mintázatok
Átviteli technika	inger - válasz	tudás duplikálása strukturálás által	coaching, mentorálás	hálózatformálás
Tipikus tanulási helyzet	feladatorientált tanulás	érvelés, problémamegoldás	nyitott kimenetelű feladatok, esszé	fogalomtérképek, összegző tanulmányok
Átadó szerepe	frontális ismeretátadás	logikai kapcsolatok átadása	mikrovilág létrehozása	makrovilághoz való viszonyulás támogatása

7.ábra: Tanuláselméletek, Forrás: Siemens, 2005

A tanulással összefüggő nevelési paradigmák még ma is a múlt orientált, klasszikus műveltségfelfogás és a jelen orientált, pragmatikus, hasznos tudás két eltérő modelljére fókuszálnak. A klasszikus a tiszta ismeretre, a reprezentációra, a deklaratív tudásra helyezi a hangsúlyt, ezzel szemben a pragmatista elméletben az aljárás alapú, a cselekvésre összpontosító tanulásra esik a fény (Pléh, 2008). Amint arra felhívtuk a figyelmet, a tanulási elméletek közül a felnőttek tanulási folyamatival összefüggésben a különböző tanulásfelfogásokban kiemelkedő jelentőségű a konstruktivista felfogás, amelyet Ernst von Glasersfeld (1995) és munkatársai dolgoztak ki a hetvenes években az Amerikai Egyesült Államokban. Ezt a pedagógiai elméletet ernyőelméletnek is nevezik, mivel jó néhány, egymástól távol álló tudományterület között teremti meg az átjárhatóságot. A konstruktivista paradigma szerint a tudás a tapasztalataink újraszervezését jelenti, az új tudás régihez való kapcsolását, átalakulását, amelyben a viabilitás, azaz az adaptivitás a legfontosabb kritérium. Eszerint a tanulás a kognitív és emotív struktúrák kialakítását, megteremtését jelenti. Az amerikai konstruktivista szerző, Philip Candy célzottan a felnőttek tanulási folyamataira vonatkoztatva írta le elméletét. Candy szerint a tudás megalkotása a társadalmilag elfogadott jelentés struktúrák elsajátításán keresztül jön létre, így az egyének hozzátehetnek a tudás közös készletéhez, tehát képesek annak minőségi alakítására is. A szerző elméletének további jelenősége abban van, hogy a tanulásfelfogást összekapcsolja az aktív érdeklődéssel a függetlenséggel és egyéb személyes individuális jellemzőkkel (Candy, 1990). A konstruktivizmus kapcsán meg kell említenünk Dewey tranzakcionális konstruktivizmusát is, melyben a szerző arra mutat rá, hogy a jelen tapasztalatokból való tanulás összefügg a múltbéli személyes tapasztalatokkal, életeseményekkel, illetve azzal is, amit a jövőben tanulhat az egyén. Dewey szerint a kontinuitás az élettapasztalatokból való tanulás egyik fő alapelve, az interakció által kiegészítve, s melyek folyamatosan kölcsönhatásban állnak egymással (Dewey, 1990). A konstruktivizmusban hazánkban Nahalka István kutatásai kiemelkedőek, ahol a szerző szerint a tanulás eredményessége, sikere nagyban függ az érintett kognitív struktúra szervezettségétől, az ismeretekkel való telítettségétől, a különböző elemek közötti kapcsolatok erősségétől, a tudásrendszer elérhetőségétől, valamint a kognitív rendszerben elfoglalt helyétől (Nahalka, 1999). A konstruktivista elmélet hazai kutatója összegzi, hogy a konstruktivista tanulás szerint a tanulási folyamatban a tanuló rendszer, specifikusan az emberi agy kifejezetten aktív, tehát nem pusztán elszenved a külső, objektív hatásokat, hanem kezdeményezően, rugalmasan viszonyul az impulzusokhoz, azaz adaptívan részt vesz a folyamatokban, alkalmazkodik. A konstruktivizmus szerint az egyén minden őt ért hatást aktívan feldolgoz, értelmez, majd az értelmezés alapján változtatja meg az agy a saját

rendszerét, tehát a tanulás alapja, kiinduló pontja az értelmező rendszer és ezzel együtt a már birtokolt előzetes tudás. A tudás a konstruktivista paradigma szerint mindig egyéni, megismételhetetlen, kognitív konstrukció. A paradigma különböző elvek mentén még pontosabban megérthetővé válik. A deduktivitás elve szerint a tudás az egyén élete során nem egyszerűbb elemekből keletkezik, amelyek egyre általánosabb érvényűvé válnak, hanem az általános elemek alakulnak egyre részletesebbé, differenciáltabbá. Lényeges azonban megjegyeznünk azt is, hogy a folyamat ellenkezője is igaz a tanulási folyamattal összefüggésben, hiszen amiről már az egyén rendelkezik széleskörű ismeretekkel, arról alkothat általános képet is, mintegy összegezve a saját tudását. A szubjektivizmus elve szerint a tudás olyan interpretációk összességéként van jelen, amelyek nem kis mértékben egyéni jellegűek. Az aktivitás elve kimondja, hogy az információt a befogadó tulajdonképpen maga is létrehozza (megkonstruálja), amikor integrálja a saját kognitív rendszerébe (Nahalka, 2002). Összefoglalva a konstruktivista paradigmát: e modell szerint az emberi kogníció a valóság különböző, egyénenként eltérő modelljeit építi fel magában, s ezek alapján értékkel, reagál, viselkedik. Mivel az emberi agy főképpen tudásterület-specifikusan szerveződő információfeldolgozó apparátusok segítségével működik, ezért az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas elméletekkel rendelkezik. A fejlődés tehát a konstruktivizmusban úgy érhető tetten, mint a tudatban működő konstrukciók, „világmodellek” folyamatos módosulása, átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis „konceptuális váltások” folyamatos megjelenése, sorozata. (Falus, 2003.)

Kutatásunkban a tanulási stratégiáknak a vizsgálata meghatározó szereppel bír, hiszen az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, felnőttképzésben megjelenő személyek fejlesztésének alapvető feltétele, hogy a tanulási folyamataikat értelmezni, vizsgálni, majd támogatni tudjuk. Mivel hipotetikus állításunk tartalmaz a tanulási stratégiákra vonatkozó elemeket, ezért e téma tárgyalását nem hagyhatjuk ki munkánkból. Jelen komplex vizsgálat eredményeinek feldolgozását követően célunk, hogy olyan speciális, a felnőttképzésben résztvevő célcsoportoknak megfelelő, releváns tanulást segítő szolgáltatási rendszert írjunk le, amelynek adaptálásaképpen e személyek lemorzsolódása csökken, eredményességi mutatóik a képzés tekintetében javulnak. Mindezek figyelembevételével szükséges az ide vonatkozó alapfogalmakat leírni.

Stratégiának nevezzük a válaszok rendezett szekvenciáját, amelyek valamilyen probléma megoldását célozzák. A stratégia egy terv, mely magába foglalja az információgyűjtés szakaszait, valamint, az információ feldolgozását továbbá annak előhívását a problémamegoldás során. A kognitív stílus vagy tanulási stílus ebből a szempontból olyan kiemelten kedvelt és állandósult stratégiának nevezhető, amelyet a különböző helyzetektől függetlenül előnyben részesít az egyén. Ebből azonban bizonyos rugalmatlanság is származik. Ma már képességek helyett is egyre inkább az információfeldolgozás hatékonyságáról és fajtáiról van szó, tehát a képesség a stratégiák révén megváltoztathatónak tekinthető. Das és munkatársai 1979-ben Lurija és Hunt elméletére építve kialakítottak egy három egységből álló tanulási stratégia modellt, amelyben előtérbe kerülnek a kognitív stratégiák is. Lurija három funkcionális rendszert határoz meg az információfeldolgozásban: az arousal, mely szabályozza az agykéreg tónusát, ébrenléti állapotát, az izgalmi folyamatokat és a gátlást. A második egység az információ megszerzését, feldolgozását és tárolását végzi, míg a harmadik halmaz felel a viselkedés megtervezéséért, meghatározza a célokat, kiválasztja a feldolgozási stratégiákat, valamint ellenőrzi, hogy a viselkedéssel mikor érte el az egyén a korábban kitűzött célt (Szitó, 2005). Kozéki és Entwistle (1986) a tanulási stratégiák három alaptípusát különbözteti meg: a mélyreható, a szervezett és a mechanikus. A mélyreható tanulás a dolgok, jelenségek megértésére helyezi a hangsúlyt. Ebben a típusban elsősorban a különböző összefüggések megragadása, az új ismeretek korábbiakhoz való kapcsolása, a széles áttekintés, következtetések levonása, rendszerszemlélet játszik domináns szerepet. A szervezett tanulás a rendszerességre törekszik, a jó munkaszervezés alapkövetelményeire épül, itt a legfőbb követelmény a szabályokon, rendszereken van. A mechanikus tanulás a részletek megjegyzésére épül, szemben azzal, hogy megértse a tanuló az összefüggéseket, melyek feltárása e módszerben szinte alig kap szerepet. A mechanikus tanulási stratégiára a rövidtávú, minél pontosabb ismeretfelidézés a cél. A csak mechanikusan tanuló nem szereti azokat a feladatokat, amelyekben törnie kell a fejét, inkább szó szerint tanul mindent, akkor biztos önmagában. Ennek eredményként gyakran olyan dolgokat is megtanul, amiket nem is nagyon ért. (Ezekben az esetekben gyakran az önbizalomhiány és a kudarckerülés áll a választott stratégia mögött.) Mindezek ellenére a mechanikus tanulási stratégiának is van helye a tanulás folyamatában, hiszen vannak olyan ismeretek (pl. évszámok, idegen szavak, képletek), melyeket kizárólag így lehet elsajátítani, illetve van, amikor az előzetes megértést kell, hogy kövesse a mechanikus bevésés (pl. versek, memoriterek). Mindhárom tanulási stratégia úgynevezett elemi tanulási technikákból épül fel, amelyek egy-egy tanulónál sajátos módon

keveredhetnek, s eredményezik egyik vagy másik stratégia dominanciáját (Kozéki, Entwistle, 1986). A három fő tanulási stratégia az alábbi elemi tanulási technikákból épül fel:

- szöveg hangos olvasása;
- néma olvasás;
- az elolvasott szöveg elmondása önmagának vagy másnak;
- elolvasott vagy elmondott szöveg felvétele és visszajátszása;
- ismétlés bármely módon;
- beszélgetés társakkal a tanult információról;
- áttekintés (előzetes vagy utólagos);
- aláhúzás: a fontosabb részek kiemelése céljából;
- átfogalmazás (parafrazeálás);
- kulcsfogalmak kiírása, definíciója;
- jegyzetelés (hallott vagy olvasott anyagból);
- a jegyzetelt anyag vizuális tagolása (aláhúzás, nyilak, betűk, számok, egyéni jelek, színek stb.);
- tanári vázlat vagy ábra értelmezése;
- fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ezek rögzítése;
- fogalomtérkép;
- mellérendelt viszonyban levő fogalmak;
- ellentétes fogalmak;
- ok/okozati kapcsolat;
- összefoglalás készítése;
- kérdések feltevése (Mit nem értek? Mire kaptam választ?);
- saját vagy mások által feltett kérdésekre történő válaszadás;
- ábra készítés (Szitó, 2005).

Hazai szerzők tollából kiemeljük Tóth, Ollé és Balogh idevonatkozó munkáit. A tanulási stratégia Tóth definíciója szerint (egyres szakirodalmakban „tanulási orientáció”) a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek összessége, amelyek az információ gyűjtésére, feldolgozására, előhívására irányulnak elsősorban (Tóth, 2000). Ollé kiemeli, hogy a stratégia nem egyezik meg a módszerrel, hiszen a tanulási módszerek azok a tanuláshoz alkalmazott technikák, valós

tanulási tevékenységek, gyakorlatok, amelyekből felépül a tanulási stratégia (Ollé, 2010). Egy másik hazai szerző fogalma szerint a tanulási stratégia a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyekre jellemző a célorientáltság, egy szisztematikus elrendeződése az elsajátítandó tananyagnak. A stratégia tartalmazza az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és szükség szerinti előhívását (Balogh, 1993). A hatékony tanulási folyamat alapvető feltétele, hogy a tanuló személyek az adott ismeretszerzési helyzetnek és a tanulási céloknak megfelelően tudják alakítani, formálni a saját tanulási stratégiájukat, annak érdekében, hogy a tanulási folyamat különböző lépések sorozatán keresztül realizálódjon. Ezek a lépések összekapcsolódnak, egymásra épülnek, és alakítják a tanulási folyamat egészét. Balogh (1993) az alábbiak szerint határozza meg azt, ami miatt nem használnak tanulási stratégiákat a tanulási folyamatban a tanulók. Hiányos monitorozás: sok esetben a tanuló személy nem észleli, hogy nem hatékonyak a használt ismeretelsajátítási módszerei. A tanulási folyamat végén az a meglátásuk, hogy megértették és elsajátították az ismeretanyagot, azonban a számonkérésnél nem elég hatékony a visszaidézés, nem eredményes összességében a tanulási folyamat. Balogh szerint itt lenne az önszabályozó tanulásnak és a metakogníciónak jelentősége elsősorban. A primitív rutinok használata: a tanulási folyamatot gátló rutinok, amelyek gátolhatják a rugalmas gondolkodást, a kreatív ötletek megszületését, és a szemléletváltást. Gátló lehet a transzfer hiánya: ebben az esetben a tanulók nehezen tudják alkalmazni az elsajátított stratégiákat a különböző új szituációkban, a tudás más szituációban nem válik aktívvá. A csekély tudásalap, mint probléma, akkor merülhet fel, amikor a tanulónak nem áll rendelkezésére a megfelelő mennyiségű előzetes ismerete az adott területről, esetleg nincs azzal tisztában, hogy mennyi időt kell bizonyos ismeretek elsajátítására szánni, vagy arról nincs releváns tudása, hogy milyen típusú feladatra készül. Balogh további lényeges elemekre is felhívja a figyelmet a stratégiák kialakítása, alkalmazása kapcsán: megfigyelhető, hogy azok a személyek, akik megfelelő motivációval rendelkeznek, és van pontosan dedikált célja a tanulásnak, azok a személyek inkább használnak stratégiákat. Ezek a személyek nagyobb arányban kedvelik a kihívást jelentő feladatokat, és hisznek abban, hogy a tanulási folyamat eredményessége, sikere és a tanulásba fektetett erőfeszítés között pozitív összefüggés van (Balogh, 1993).

A szakirodalomban számos, egymástól eltérő definíciót olvashatunk mind a tanulási stílusra, mind a kognitív stílusra vonatkozóan és gyakran szinonimaként kezelik a két fogalmat. Egy korai definíciója a tanulási stílusnak: *„jellegzetes kognitív, érzelmi és pszichológiai*

*viselkedések, amelyek relatíve stabil indikátorai annak, ahogyan a tanuló észleli, interakcióba lép és válaszol a tanulási környezetre”* (Keefe, 1979, 4.). Riding és Cheema (1991) a tanulási stílus-kognitív stílus kettősséget megpróbálja feloldani: a kognitív stílus az észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, a problémamegoldás egyénre jellemző módja, a tanulási stílus pedig ennek alkalmazása egy bizonyos, meghatározott tanulási környezetben. Napjainkban arra is van törekvés, hogy a kognitív stílus, tanulási stílus, tanulási orientáció, tanulási mintázat, tanulási diszpozíció fogalmakat egyetlen fogalomban egyesítsük. Zhang (2013) az 1960-as évektől kezdődően áttekintette a tanulási stílus szakirodalmát és 404 tanulmány feldolgozásával arra a következtetésre jutott, hogy az imént említett fogalmak mind az egyén által preferált információfeldolgozási módot, illetve az előnyben részesített feladatmegoldási módot fedik le. Így ezek a fogalmak egyetlen fogalom, az intellektuális stílus alá rendelhetőek. Az intellektuális stílus alakítható, mert a kultúra, a szocializáció és az iskolai oktatás sajátosságainak, vagy éppen annak függvénye, hogy a diák tanult-e a különböző stílusokról (Zhang, 2013).

A tanulási stílus megismerésével összefüggésben az egyén tanulási preferenciákat vizsgáló elméleteket vesszük górcső alá. Ebben a kategóriában a legfontosabb elmélet David Kolb nevéhez fűződik, aki már több mint 40 éve foglalkozik a tanulási stílus vizsgálatával. Az általa kifejlesztett Learning Style Inventory (LSI) az egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz a tanulási stílus vizsgálatára vonatkozóan. Experimentális, tapasztalati tanuláselmélete a XX. század meghatározó jelentőséggel bíró releváns irányzatait (John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers stb.) használja fel elsősorban (Kolb, 1984). Átfogó, komplex elmélete az alább bemutatásra kerülő hat tételen nyugszik:

- a tanulást az egyén és a környezet közötti kapcsolatként értelmezi
- a tanulás precízebben definiálható úgy, mint szabályozott folyamat, semmint kimeneti feltétel
- a tanulást az egyén saját környezethez való alkalmazkodás holisztikus folyamataként értékeli
- az új ismeretek feldolgozásában kiemelkedő szerepet játszik a tanuló meglévő, előzetesen megszerzett tudása, tapasztalata.

- a Piaget-féle adaptációs elméletet<sup>2</sup> a tanulás kiinduló pontjának tekinti: az adaptáció két formáját különbözteti meg, az akkomodációt és az asszimilációt. Az akkomodáció az folyamat, amikor a tanuló a saját, meglévő sémáit, ismeretrendszerét írja át azért, hogy képes legyen az újak befogadására, míg az asszimiláció alatt az elsajátítandó új ismereteket értjük, azt, hogy az egyén miként alakítja az új tudást a már meglévő rendszeréhez, sémáihoz.
- a tanulás tudáskonstrukciós folyamat, amelynek eredménye a közösségi és az egyéni tudás közötti kapcsolat kialakulása (Kolb, 1984).

Kolb elmélete szerint a tanulás egy olyan körfolyamat, amelyben jól elkülöníthető egymástól a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás fázisa. A szerző által kifejlesztett LSI mérőeszköz képes kimutatni e sajátosságok dominanciáját. Kétdimenziós polinóm rendszerében a tanulási stílust az információ típusa és felvételi módja (konkrét tapasztalatszerzés – absztrakt fogalomalkotás; érzékelés – gondolkodás) valamint a feldolgozás módja (visszatükröződő megfigyelés – aktív alkalmazás; megfigyelés – tevékenység) szerint különítette el egymástól, s így a tengelyek menti preferenciák szerint négyféle tanulási stílust állapított meg: konvergens, divergens, asszimiláló és akkomodáló (Kolb, 1984).

Honey és Mumford a Kolb-féle modell alapján saját elméletet dolgozott ki a tanulási stílusokról. A tapasztalatokon alapuló tanulást a szerzők spirális körfolyamatként írják le, hangsúlyozva a folyamatos fejlődés lehetőségét. A tanulás a tapasztalati fázissal kezdődik, melyet a tapasztalat átgondolásának fázisa követ, majd tovább haladunk a kritikus elemzésbe és az általánosításba, hogy onnan a megszerzett tudás használatának megtervezéséhez érkezzünk. A folyamat ezt követően kezdődik előről, csak egy magasabb szinten. A tanulók általában a négy szakasz valamelyikét preferálják, így azokhoz egy-egy tanulási stílus – az aktivista, a gondolkodó, a „teoretikus” és a pragmatista – tartozik. Az aktivista az olyan tanulási szituációkat preferálja, ahol új ismereteket szerezhet és megoldandó problémákkal találkozhat. Kedveli a kihívást, az interaktív tevékenységeket, a bonyolult feladatokat és a versenyhelyzetet. Szívesen van a

---

<sup>2</sup> Az elmélet szerint az egyén állandó kölcsönhatásban él környezetével, egyrészt alkalmazkodik hozzá, a szervezet belső állapotának megváltoztatásával ("akkomodáció", azaz "idomulás"), másrészt pedig igyekszik megváltoztatni magát a környezetet is ("asszimiláció", azaz "hasonítás"). A szervezet és a környezet közti "feszültségek", állapotkülönbségek mindkét esetben kiegyenlítődnek (a homeosztázis ideális, noha általában a külső-belső környezet változékonysága miatt el nem teljesen el nem érhető állapot), állandóan egy egyensúlyi állapot felé tartva. Az asszimilációs-akkomodációs folyamatok összefoglaló neve "adaptáció" (alkalmazkodás).

középpontban, viszont sokszor megfontolás és gondolkodás nélkül cselekszik. A precíz, pontos megoldások kimunkálása nem tartozik az erősségei közé. A gondolkodó, reflektáló azokat a tanulási szituációkat kedveli elsősorban, ahol a cselekvés előtt előbb megfigyelni, elmélkedni, gondolkodni kell, lehet rálátása és áttekintheti a feladatmegoldást, valamint a tanultakat, saját tempójában dolgozhat, időkényszer nélkül. Túlzottan megfontolt, óvatos, kevésbé magabiztos, nem vállal elég kockázatot. A teoretikus olyan akciókból tanul szívesen, amelyek szellemi próbatételt jelentenek számára, ugyanakkor kiemelt szereppel bír számára, hogy világosak legyenek a tanulási célkitűzések, elég idő álljon rendelkezésre a feladattal kapcsolatos valamennyi megoldási lehetőség és következmény számba vételére, az ok és okozati összefüggések feltárására. Erősségei között a logika, racionalitás, míg gyengeségeiben az asszociatív gondolkodás van jelen. Rendszerbe szervezett, stabil fogalomrendszere segíti az új tananyag megértésében. Zavarba hozza a bizonytalanság, a nem megfelelően rendezett tanulási szituáció, nem tudja tolerálni a szubjektív dolgokat, megérzéseket. A pragmatista tanuló nevéből kifolyólag gyakorlatias, igazi „oknyomozó” személy, folyton az elmélet és a gyakorlat relációját kutatja. Elsősorban feladatorientált, realista, viszont társas kapcsolatai gyengék. A csak elméleti tananyag a legritkább esetben érdekli, egy probléma első megoldásánál megreked, annak tökéletesítéséhez már nincs kedve (Honey, Mumford, 1982). A tanulási stratégia fogalomrendszerével kapcsolatban összefoglalhatjuk, hogy a tanulási stratégia (egyes szakirodalmakban „tanulási orientáció”) a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek összessége, amelyek az információ gyűjtésére, feldolgozására, előhívására irányulnak (Tóth, 2000).

A tanulási stílus nehezen határolható el a tanulási stratégiától. Lappints (2002) hangsúlyozza, hogy a stílus és a stratégia nem ugyanazt a fogalomkört határozza meg. Amíg a stratégia látható, s elsősorban egy tervszerű elképzelésen alapul, s meghatározzák a tanulási feladatok, addig a tanulási stílus látens módon van jelen a tanulási folyamatban, függetlenek a tanulási szituációtól, s az egyéni sajátosságok, hajlamok összességét jelentik. Ez azt jelenti tehát, hogy a stílus nem módosítható aszerint, hogy milyen körülményekkel írható le a tanulási szituáció, a megtanulandó feladat jellege, a rendelkezésre álló idő, stb. A stílus azonban meghatározza, hogy az egyén milyen stratégiát alkalmaz szívesebben, eredményesebben. Más meghatározás szerint a stílus egy stratégia típusának elrendezésére, annak alkalmazására való hajlam (Lappints, 2002). Lappints a tanulási stílust meghatározó különböző elemeket 5 nagy csoport szerint vizsgálja és írja le. A környezeti ingerek hatása szerint az alábbi tényezőknek van szerepe: hangok (arra utal, hogy a tanuló milyen hangokat preferál a tanulási környezetben),

megvilágítás (a tanulás közbeni megvilágításra és a preferált fény erősségére utal), hőmérséklet (a tanulás során kedvelt hőmérsékletet írja le), design (a tanulási környezet, szoba és a bútorok olyan módon történő elhelyezését jelenti, ahogyan azt a tanuló preferálja). Az érzelmi ingerek tekintetében a legfontosabb elemek: a motiváció, azaz a tananyag megtanulása irányában megmutatkozó motiváció mértékét és jellegét mutatja. A kitartás egy dolog megtanulása vagy egy feladat végzése terén megmutatkozó kitartás jellegzetességét írja le. A felelősség azt jelzi, hogy a tanuló milyen mértékben vállalja a felelősséget saját tanulásáért. A strukturáltság pedig azt mutatja meg, hogy a tanuló milyen mértékben szereti, ha minden utasítást egymás után megkap az adott feladattal kapcsolatban. A társas ingerekkel összefüggésben Lappints szerint az alábbi öt tényező hatása vizsgálható a tanulási folyamatban: Egyedül tanul e inkább a személy. Ez arra utal, hogy a tanuló milyen mértékben preferálja az egyéni tanulást. A páros elem esetében egy tanuló társsal való tanulás kedvelésének mértékét mutatja. A csoportos stílus a tanuló csoportban való tanulás preferálására vonatkozik. A tekintély a felnőtt vagy referencia személy ellenőrzésének és támogatásának igényét jelzi, míg a változatosság vagy rutin a tanulás közbeni, egyszerre több feladatban való részvétel előnyben részesítésének mértékére vonatkozik. A fiziológiai ingerek hatásának mértéke, minősége szerint a tanulásban szerepe van a napszakoknak, a tanuló személy mozgásigényének is. Az alábbi elemeket érdemes vizsgálni: érzékszervek: A hallgatással, nézéssel, tapintással és tapasztalással való tanulás preferenciáját írja le. A táplálék esetében a tanulás közbeni ivás, evés és rágcsalás igényét mutatja, a napszak a tanulóhoz megválasztott napszak preferenciáját jelenti, míg a mozgékonyság annak mértékére utal, hogy koncentráció, tanulás közben mekkora igénye van a tanulóknak a mozgásra, a testhelyzet megváltoztatására. Végezetül a pszichológiai ingerek hatását is figyelembe kell venni: globális – analitikus stílusról beszélhetünk, amely arra utal, hogy a tanuló akkor tanul könnyebben, amikor a részletek előtt láthatja annak átfogó képét, vagy pedig akkor, ha először a részleteket dolgozza fel és ezután áll össze számára a teljes kép. A féltekesség átfedésben áll az előzővel. A bal agyféltekei preferenciával rendelkezők elemzőbbek, az információt sorba szeretik feldolgozni. A jobb agyféltekei preferenciával rendelkezők szeretnek egyszerre több dologgal foglalkozni, globális tanulók. Az impulzív – reflektív stílus a gondolkodási tempóra utal (Lappints, 2002). A következő táblázatban az egyes modellekben megjelenő tanulási stílusokhoz kötődő jellegzetességeket foglaljuk össze Lappints (2002) munkássága nyomán.

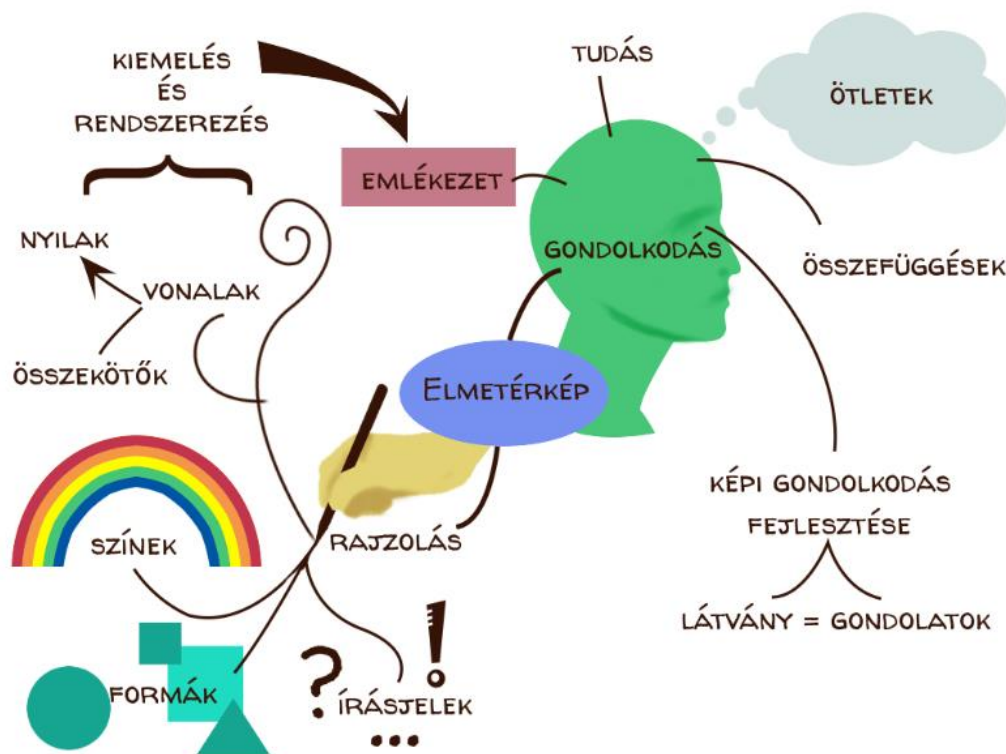
Különbségek a felosztási alapokban	A tanulási stílus megnevezése	Jellemzők
Érzékelési modalitások	a, Vizuális b, Auditív c, Taktilis- kinezttétikus d, Vegyes	Látási dominancia  Hallási dominancia  Tapintás és mozgási dominancia  Nincs dominancia
A feldolgozás módjai	a, Reflektív b, Impulzív	A válasz gondos mérlegelése, megfontolt hipotézisek és megoldások  Nem fordít időt a mérlegelésre, gyors válaszok, gyakorta pontatlanok
Mezőfüggőség- mezőfüggetlenség	a, Globális b, Analitikus	Alacsony aktivitási szint, kötött gondolkodás, az összefüggéseket nem fedezi fel  A megismerési mód változtatása, gyors téri észlelés és információ szerzés, a gondolkodás flexibilis
Nevelési kölcsönhatás	a, Rigid, gátlásos  b, Fegyelmezetlen c, Elvárás- szorongó d, Kreatív	Absztrakt fogalomalkotásra nehezen képes, hozzátapad a struktúrához, a szabályokhoz  Jellemzi az impulzivitás, érzelmeit nem fékezi, többnyire rendbontó  Mások értékelésére koncentrálnak, a külső kontroll irányítja  Magabiztos, független, egyéni megoldásokat talál, aktív
Az irányítás módja	a, Szukcesszív b, Szimultán	Kedveli az apró lépéseket tartalmazó irányítást  Kedveli az összetettebb feladatokat, az egyidejű többféle információt
Társas környezet	a, Egyéni tanulás b, Társas tanulás	Zavarják a környezet ingerei, kedveli a csendet, nyugalmat  Kedveli a társak jelenlétét, azt a tanulás során igénybe is veszi
Stratégiához kapcsolódóan	a, Értő b, Műveleti	Globális feladatmegközelítés, átfogó kép kialakítása analógiák segítségével  Figyelme a részletekre, a sorrendre irányul

Intergratív megközelítés:	a, Extrovertált	A külvilágra való nyitottság, sokféle érdeklődés, gyors reagálás, társas környezet igénye
az energia forrása, energiaszerzés módja	b, Introvertált	Lassú, nem igényli a nyilvános szereplést, befelé forduló
	a, Gyakorlati	Fontosak a tapasztalatok, a környezet megfigyelése, ragaszkodik a tényekhez, kedveli az egyszerű feladatokat
	b, Képzelti	
ingerek felvételének preferálása	a, Gondolkodó	Gondolkodása az elmélet síkján, előnyben részesíti a fogalmakat, szimbólumokat
	b, Érző	Dominál az objektivitás, az elemzés és a kritika a véleményekkel szemben, élvezi a versenyt
döntéshozatal módja	a, Szervezett	Szubjektív normák, nem a tényeket hanem az embereket elemzi, együtt érző, fontos a harmónia
döntés ideje	b, Rugalmas	Gyorsan dönt, a szabályokra támaszkodik, fontos a munka, a jó időbeosztás
		A döntést elhalasztja, jól viseli a zavart, a rendetlenséget, nem szereti a szabályozottságot.

9. táblázat: A tanulási stílusok Forrás: Lappints, 2002 (saját szerk.)

A fenti táblázat alapján érzékeljük, hogy számos tanulási stílussal találkozhatunk, ráadásul a felsorolás korántsem teljes. Megállapítható, hogy a tanulási stílusok kétpólusúak, nemegyszer két végpontot jelölnek meg, amelyeken belül azonban a mozgástér igen széles is lehet egy-egy tanulót tekintve. Fontos, hogy az egyes pólusok pozitív oldalait hasznosítsa a tanuló a tanulás folyamatában, hiszen a releváns tanulási stílus alkalmazásának, támogatásának igen jelentős szerepe van a tanulás eredményességét vizsgálva. A tanulási stílus ismerete nagyon fontos ahhoz, hogy a tanulásra fordított idő során minél hatékonyabbak legyünk, az új ismeretek elmélyülhessenek, akár később is könnyedén előhívhatóak legyenek. Szitó (2005) a tanulási stílusok osztályozását az érzékleti modalitások alapján képzelte el. Véleménye szerint a tanulási folyamat résztvevői különböző szinten igényelhetik, hogy hallás, látás, vagy mozgás - tapintás útján gyűjtsenek, dolgozzanak fel új információkat, azaz a bemeneti csatorna, a különböző érzékleti modalitások alapján megkülönbözteti az auditív, a vizuális, a mozgásos és a mechanikus stílusokat. Az auditív stílushoz azok a személyek tartoznak, akik legkönnyebben hallás után, auditív ingerek segítségével sajátítanak el új ismereteket, főként a szóban elhangzott információkból tanulnak hatékonyan. Az auditív stílusú tanuló számára nem hátrányos a

frontális oktatás, mivel az elhangzott szövegből ki tudják szűrni, el tudják raktározni a kellő mennyiségű és minőségű információkat. Az auditív stílusú tanuló számára azonban hasznos lehet, ha egy csoportmunka keretein belül a társaitól hallja a tananyagot. Viszonylag kevés embernél fordul elő, hogy ez az elsődleges stratégia. Az auditív stílusú tanulók számára hasznos lehet, ha tanulás során hangosan olvassák fel, vagy mondják fel maguknak a megtanulandó részeket. A vizuális stílust preferáló személyek elsősorban a látottak, vizuális ingerek alapján szerzik meg maguknak az információt. Ha látnak egy képet, szöveget, ábrát vagy táblázatot, a felidézésnél könnyedén le tudják írni szóban vagy lerajzolni a látott anyagot, mert agyuk könnyebben raktározza el a vizuális úton érkező információkat. A vizuális stílusú tanuló számára fontos a tanulás során a szemléltetés, ha egyedül tanul, segítségére lehetnek rajzok, ábrák, valamint a különböző színekkel történő kiemelés, cetlik, jelölő papírok használata is. A mozgásos stílus esetében a tanuló számára a mozgás segíthet az információk feldolgozásában, raktározásában, sőt a hasonló mozgássorok ismétlése a felidézést is megkönnyítheti. A mechanikus stílushoz tartozó személyek a mozgásos stílusra emlékeztetnek, mert ez is a mozgásos tevékenységeken alapszik, azonban különbözik abban, hogy itt gyakorlati tevékenységek végzése során történik a tanulás. Az új ismeretek gyakorlati úton történő feldolgozása segíti az elmélyítést. A tanulási stílusokat osztályozhatjuk a társas környezet alapján is, hiszen az emberek különbözhetnek abban a tekintetben, hogy legszívesebben egyedül, párban, kiscsoportban, esetleg más személyes segítővel együtt tanulnak szívesen (Szitó, 2005). A szociális motívumok, a társas környezet preferenciái a társas, valamint a csendes stílus szerint jelenhetnek meg a tanulásban. A társas stílus esetében elmondható, hogy vannak olyan személyek, akik akkor tudnak igazán hatékonyan tanulni, ha ezt nem egyedül teszik, hanem társaságban. Ez a társaság lehet egy tanulópár, vagy a kooperatív csoportmunka során kialakult tanulócsoport. Ezek a tanulók jobban szeretik, ha a csoport közösen jut megoldásra, ha elmagyarázzák neki többféleképpen, amit nem értenek, azaz a tanulóhoz kötődő információk több különböző személytől jutnak el hozzájuk. A csendes stílus az előző tanulási stílusnak az ellenkező pólusát jelenti, ugyanis a csendes stílusú tanulók inkább az egyedül folytatott tanulást preferálják, nem kedvelik, ha társaik magyaráznak, azt kevésbé fogadják el, inkább hátráltató, zavaró tényezőnek fogják fel a társak jelenlétét a tanulási folyamatban (Szitó, 2005).



8.ábra: A vizuális stílust támogató rendszerek Forrás: Juhász, 2010

A tanulási stílusokban az információra történő reagálás alapján az impulzív és a reflektív stílusokat ismerjük. Az impulzív stílust alkalmazó személyekre a hirtelen, átgondolatlan válaszadás, a “bekiabálás” a jellemző. Sokszor reagálnak az intuícióik alapján, az első eszükbe jutó feleletet mondják ki. Előbb adnak választ, minthogy mérlegelnék annak helyességét. A reflektív stílus az előző stílus ellentéte, hiszen sajátossága, hogy a tanulási folyamatban résztvevő egyén a válaszadás előtt alaposan átgondolja a választát, elemzi a kérdést, logikai rendszerekbe helyezi az információkat. Reflektív stílussal rendelkező személyek, akik általában helytálló érvekkel tudják alátámasztani a válaszukat (Szitó, 2005).

Mivel a második hipotézisünkben feltételeztük, hogy az auditív, globális tanulási stílus jellemzi a mintánkat, ezért egy korábbi, hazai empirikus kutatás eredményeit is bemutatjuk. Korábbi kutatásokban szerzett adatok alapján különböző életkorú, nemű, az iskolában eltérő mértékben sikeres személyek között is különbségek fedezhetők fel a tanulási stílus tekintetében (vö.: Honigsfeld, 2003; Honigsfeld és Dunn, 2003). Bernáth László, N. Kollár Katalin és Németh Lilla egy 2013-ban megvalósult nagymintás vizsgálatában az alábbi eredményekre jutott:

- A két vizuális skálán (vizuális-ábra és vizuális-szöveg) az egyetemisták szignifikánsan magasabb átlagpontszámot mutatnak, mint az általános iskolások.
- A mozgás dimenziójában, amely egyrészt mozdulatok tanulására, másrészt a tanulás közben végzett mozgásra utal, az általános iskolások szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, mint az egyetemisták.
- Emelkedő tendenciát fedezhetünk fel a három csoportban életkor szerint előre haladva a csend preferenciájában, a tanulás közben a körülmények zavartalansága iránti igényben: ez a legkevésbé az általános iskolásokra, leginkább az egyetemistákra jellemző.
- Szignifikáns különbséget találtunk a társas skálán is az egyes életkori csoportok között: míg az általános iskolások inkább preferálják a társakkal való közös munkát, ez a középiskolásokról és az egyetemistákról kevésbé mondható el.
- Az értelmes skála preferenciája a három csoportban életkor szerint egyre nő, azaz az oktatási rendszer egyre magasabb szintjein egyre inkább alkalmaznak a diákok olyan tanulási stratégiákat, mint például a jegyzetkészítés, a fontos fogalmak kiemelése, a tananyag logikai struktúrájának tudatosítása.
- Az intuitív skála esetében azt figyelhetjük meg, hogy amíg az általános és középiskolás korcsoportra bizonyos mértékben jellemző az az élmény, hogy egyes feladatok, problémák megoldására anélkül jönnek rá, hogy tudatosan meg tudnák indokolni az odavezető lépéseket, az egyetemistákról ez kevésbé mondható el. (Bernáth, Kollár, Németh, 2013).

A kutatás eredményeinek figyelembevétele a saját vizsgálatunk szempontjából azért kiemelkedő, mert a három csoport közötti különbségek inkább az oktatási rendszer jellemzőiről és elvárásairól, az alkalmazott pedagógiai módszerekről és a tanulók ezekhez való alkalmazkodásról, illetve az oktatásban megjelenő szelekciós folyamatokról árulkodnak, amelyek meghatározzák, melyek azok a tanulási módok, amelyek biztosítják az egyén tanulmányi előmenetelét. A kutatásból szerzett eredmények tehát arra is felhívják a figyelmet, hogy milyen tanulási stílusokat támogat az iskola, melyek előnyösek a tanuló számára abból a szempontból, hogy az általános iskolától eljusson az egyetemig. Ebben a kontextusban értelmezve a kérdést, például az auditív skálán mutatott eredményeknél feltételezhetjük, hogy az oktatási rendszer egyre magasabb szintjein tanulók azért érnek el egyre magasabb

pontszámot ebben a dimenzióban, mert az oktatásban leggyakrabban alkalmazott módszerek kedveznek ennek a tanulási módnak. (Bernáth, Kollár, Németh, 2013).

Egy hasonló, korábbi vizsgálat bizonyítja azt, hogy a tanulóknak csupán 30 százaléka emlékszik egy normál tanítási órán hallottak 75 százalékára. Negyven százalékuk háromnegyed részét megőrzi annak, amit olvas és lát. Ezek a vizuális tanulók kétféle típust alkotnak: néhányuk szavak formájában dolgozza fel az információt, míg a többiek azt őrzik meg, amit diagramok vagy képek formájában látnak. Tizenöt százalék taktilisantanul a legjobban. Hozzá kell nyúlniuk az anyaghoz, le kell írniuk, rajzolniuk és be kell vonódniuk az adott élményekbe. Egy másik 15 százalék kinezetikus. Legjobban a testileg „csinálással”, a tevékenykedés folyamatában és általtanulnak –amint olyan valódi élményekben vesznek részt, amelyeknek általában közvetlen alkalmazhatósága van életükben (Mező, 2007). Kimutatott, hogy mindannyian egy domináns és egy másodlagos erősséggel rendelkezünk. Ha az egyén fő perceptuális erőssége nem illik össze az oktatási módszerrel, nehézségeket él meg a tanulással összefüggésben, hacsak kompenzálni nem tudja ezt másodlagos perceptuális erősségével (Rétallérné, 2009).

A tanuláselméletek megismerése, a stratégia fogalmának tisztázása, a különböző tanulási stílusok rendszerbe helyezése révén kutatásunk elméleti keretrendszere is pontosan behatárolhatóvá válik. Szem előtt tartva a konstruktivista paradigma szabályait, hatásmechanizmusát, valamint az egymástól elkülöníthető tanulási stílusok jellegzetességeit, értekezésünk kutatási kérdései is könnyebben értelmezhetővé válnak. Mindezekben a fogalmakon túl az önszabályozó tanulás témájával foglalkozunk ebben a fejezetben.

### **3.3.Önszabályozó tanulás**

Kutatásunkban az önszabályozó tanulás kérdéskörének azért van kiemelkedő szerepe, mert az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőtt tanulók körében a metakognitív képességek alacsony fejlettségi szintje feltételezésünk szerint nem támogatja az önreflexiót, az önálló, hatékony tanulást, ezért e képesség átfogó, általános fejlesztését szükségszerűnek találjuk mind a formális, mind pedig a nem formális tanulási folyamatokban.

Zrinszky László (2008) és Maróti Andor (2003) felhívja a figyelmet arra vonatkozóan, hogy a tanulási folyamatban az elsődleges, eredményességet meghatározó tényező nem a szükségletek és motívumok rendszere, mint inkább a tanuló egyén saját tanulásaért vállalt felelőssége, illetve azon képessége, hogy céljainak elérése érdekében mozgósítsa akaratát és cselekvéseit, vagyis aktivizálja gondolkodását. Alapvetőnek tekinthető tehát e folyamatban a metakogníció, vagyis a felnőtt személyt tanulásra ösztönző mechanizmusok tudatosítása, a saját tanulástörténet áttekintése, megismerése, az egyéni tanulási sajátosságok definiálása, az információ megszerzésének és megszervezésének tudatossága, valamint az ezekről a témákról való önreflektív gondolkodás. Ezek tükrében megállapítható, hogy a tanulási motivációt az egyén önszabályozó folyamatainak részeként kell vizsgálnunk, amelyben a tanuló metakognitív, metamotivációs összefüggéseiben aktív részese a saját tanulási folyamatának (Réthyné, 2003). Amennyiben elfogadjuk, hogy a sikeres tanulási folyamat alapja a metakogníció, az önszabályozás, az önreflexióra való képesség, szükséges az önszabályozás fogalmának pontos definiálása is. A legegyszerűbb meghatározás szerint az önszabályozás olyan pszichológiai folyamatok összessége, amelyek hozzásegítik az egyént ahhoz, hogy kontrollálja saját gondolatait, érzelmeit és viselkedését az általa kitűzött célok elérése közben, a célok elérése érdekében (Matthews, 2000). Egy másik, általánosan elfogadott értelmezés szerint, az önszabályozás egy többkomponensű, hierarchikusan szervezett folyamat, amely a hosszú és rövid távú egyéni célok elérését jelöli ki, és nem elszigetelten működik, hanem számos egyéb pszichológiai komponens közreműködésével együtt valósul meg (mint például figyelem, tett, érzelmek, gondolatok, képzelet, a környezet aspektusai). Az önszabályozás folyamata tehát nem valaminek a következménye vagy eredménye, hanem egy magasabb szintű kognitív kontrollrendszer által meghatározott folyamat, amely az egyéni, megfelelően motivált viselkedésben nyilvánul meg (Blair, 2010). Zimmerman szerint az önszabályozás egy speciális képesség, amely által a személyiség irányítani képes saját célirányos viselkedését a környezeti változások folyamatos kontrolljával, s amely magába foglalja a gondolkodás, emóciók, viselkedés és figyelem módosításait is (Zimmerman, 1998). Más szerzők az önszabályozás kapcsán azt emelik ki, hogy e képesség is felbontható kisebb egységekre. Bandura (1995) elméletei alapján Zimmerman (2000) három fő folyamatot különböztet meg az önszabályozásban: a személyes, a viselkedési és a környezeti önszabályozást. Ezeket a folyamatokat a szerző triadikus kapcsolatrendszerben, egy ciklikus modellben jeleníti meg, amelyben az állandó visszacsatolás sajátos, kiemelt szereppel bír, hiszen ezáltal az egyén folyamatosan képes arra, hogy jelen legyen a saját tevékenységében, észleli és tudatosítja a

körülötte megvalósuló, különböző környezeti változásokat, módosulásokat és ezek függvényében képes arra, hogy korrekciót, változtatást kezdeményezzen (Zimmerman, 2000). Az önszabályozó tanulás szakirodalmában a metakognitív tudást a következő komponensekre osztják fel a kutatók: deklaratív, procedurális és feltételes tudás. A deklaratív tudás meghatározása során azt a kérdéskört vizsgáljuk, hogy milyen kogníciót és tudást foglal magában az adott megismerő stratégia (pl. kidolgozás, ismétlés, ami a tanuláshoz hasznos). Procedurális tudás alatt azt értjük, hogy hogyan használják az egyének a különböző megismerő stratégiákat a gyakorlatban, míg a feltételes tudás magában foglalja a mikor és miért tudását a különböző stratégiák használatában (pl. egy szöveg megtanulása mikor és milyen cézzal történik) (Pintrich, 2000).

Az önszabályozó tanulással összefüggésben meg kell ismerkednünk a tanulási célok fogalmi hálójával. Dweck (1998) cél modelljében két fő irányvonalat határoz meg, melyek a tanulás- és a teljesítmény-célok. A tanulási cél a kompetencia növelésére vonatkozik, a teljesítmény-cél magában foglalja vagy a kompetenciára vonatkozó negatív értékelések elkerülését, vagy a teljesítmény pozitív értékelésének elérését. Dweck (1998). Molnár (2002) elsajátítási- és teljesítmény-célokot különböztet meg modelljében, ahol az elsajátítási cél az új képességek tanulására vonatkozik, a saját teljesítmény megértésével és a személyes kompetencia szintjének növelésével áll kapcsolatban. A teljesítmény-célok pedig a tanulási folyamatban résztvevőket a teljesítmény elérésére (a saját képességeik és személyes értékeik csoporthoz rendelhető összevetésére) ösztönzik. Elliot és Harackiewicz (2002) szintén két fő célterületet nevez meg, elsajátítási irányultság és teljesítmény irányultság formáiban. Ezen kívül Elliot és Church (1997) teljesítmény-központú és kudarckerülő célokot is definiálnak, tehát véleményük szerint vannak olyan személyek, akik azzal összefüggésben motiváltak leginkább, hogy kipróbálják önmagukat és megmutassák képességeiket, és ezzel szemben léteznek olyan tanulók is, akiket a negatív motiváció hajt, azaz céljuk, hogy elkerüljék a kudarccokat (Elliot, Harackiewicz, 2002). Néhányan kiemelték a területet kutató szakértők közül, hogy azokat a tanulókat, akiket ez a cél vezérel, jobban bíznak saját hatékonyságukban, erő kifejtésükben, mint a szerencsében, és a kudarcot a gyenge erő kifejtésnek, vagy a rossz stratégia kiválasztásának tulajdonítják (Pintrich, 2000). Mindezek mellett pozitív kapcsolatot találtak az érdeklődés, a feladat értéke és az elsajátítási cél között. Ezzel szemben a teljesítménycélok és a különböző kognitív, motivációs és viselkedési következmények között negatívrelációt mutattak ki (Ames, 1992; Pintrich, 1999). A tanuláshoz kötődő célok áttekintését követően érdemes megvizsgálni, hogy

milyen folyamatok játszanak szerepet a célok fenntartásában és azok véghezvitelében. A tanulási folyamat cselekvési fázisában a 'mikor? hol? hogyan?' kérdésekre kell választ adnunk, tehát szükséges ismerni azt, hogy milyen végrehajtási szándékok jelenhetnek meg, amelyek különböző metakognitív és motivációs folyamatokat indítanak el a személyiségben (Kuhl, 2000). Kuhl négy különböző, egymástól tartalmában jelentős mértékben eltérő kontrollmechanizmust határozott meg, a céltörekvések befolyásolásával összefüggésben. A figyelmi kontroll a törekvés fenntartására irányul, szelektál a külső információk között. A motivációs és érzelmi kontroll esetében elmondható, hogy mindkét folyamat visszavonja azokat az érzelmi állapotokat, amelyek meggátolnák a hatékonyságot. A cselekvés kontroll elnyomja azokat a hatásokat, melyek az intenciót képesek lennének meggátolni, míg az akarati kontroll elsősorban a célok fenntartásáért felelős a szórakozottság és a versengő cselekvési tendenciák ellen, illetve a törekvés kikapcsolása ellen hat (Kuhl, 2000).

### **3.4.A felnőtt, mint tanuló**

Az értekezés jelen alfejezetében felnőtt lét szociológiai, pszichológiai értelmezésének bemutatásából kiindulva jutunk el a felnőtt tanulókat mozgató hajtóerők vizsgálatáig, majd visszautalva a Nagy komponensrendszerében definiált elsajátítási motívumok elemzésével összefoglaljuk a hazai és nemzetközi tanulmányokban megjelenő tanulást támogató extrinzik és intrinzik motívumok rendszerét.

A felnőtt lét meghatározása koronként, tudományterületenként, társadalmanként eltérő, ezért e munkában a személyiség fejlődési szakaszait elsősorban a kognitív folyamatokkal, a tanulással, tapasztalatszerzéssel kapcsolatban, a társas kapcsolatok tükrében tekintjük át. Elsőként szükséges a felnőtt, mint személyiség meghatározása, jellegzetességeinek definiálása személyiség lélektani aspektusok szerint. A mindennapos szóhasználatban a felnőtttség a felnövést követő életszakaszt határozza meg, azaz egyenlő a testi és szellemi érettséggel. Valójában azonban nehezen definiálható, hogy kit nevezhetünk felnőttnek, hiszen különböző szempontok szerint lehet felnőttiségről beszélni: jogi, biológiai, társadalmi és pszichológiai szempontrendszer szerint értelmezhető a felnőtttség definíciója. Míg jogi aspektus a cselekvőképességet és felelősségvállalást helyezi az előtérbe, addig a biológiai szempont a csontrendszer fejlettségét és az ivarérettséget figyeli. A társadalmi és pszichológiai szempont

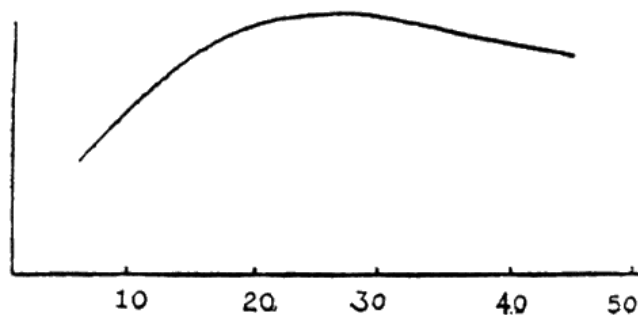
értelmében azt kell megfigyelni, hogy a személy reális életszemlélettel rendelkezik-e, bír-e kritikai gondolkodással, milyen széles élettapasztalata van, s kész-e felelősséget vállalni. Allport a személyiségérettség kritériumainak rendszerébe az alábbi tulajdonságokat, attitűdöket helyezte bele: az én érzésének kiterjesztése, meghitt viszony másokkal, érzelmi biztonság, önfogadás, önismeret, humor, egységesítő életfilozófia (Allport, 1998). Zrinszky munkáiban leírja, hogy a felnőtté válás különböző sajátosságok együttese: anatómiai, biokémiai, fiziológiai életkor; pszichikus életkor; szociális életkor; a két utóbbival szorosán összekapcsolódó morális, értékrendbeli érettség. (Zrinszky, 2008.) A felnőtté válás meghatározó kritériumának tekintik az egyes kutatók az egzisztenciális életkort is. Knowles az oktatás szempontjából a felnőtteket pszichológiai érettség és a társadalmi szerepek kritériumai alapján definiálja. Véleménye szerint az egyének képzési szempontból felnőttnek tekinthetők, ha felnőttként viselkednek felnőtt szerepeikben, és ha önképük része a saját felnőtt viselkedésük, önmagukat felnőttnek definiálják, továbbá alapvetően önmagukat tartják felelősnek saját tanulásuk, annak eredményessége iránt (Knowles, 1984). A felnőttképzés gyakorlatában jól adaptálható definíciónak tekinthető Paterson meghatározása, amely szerint felnőttek *„azok az emberek, akiket felnőtt-státuszban lévőnek tekintünk, képesek az intellektuális adottságoknak, fizikai erőknél, jellemző vonásoknak, hiedelmeknek, hajlamoknak, szokásoknak és viselkedéseknek legszélesebb lehetséges változatait tanúsítani és tanúsítják is. Amde mi helyesen tartjuk őket felnőttnek, mert –az életkoruk alapján –indokoltan várjuk el tőlük, hogy az érettség alapvető minőségeit mutassák. A felnőttek nem feltétlenül érettek. De feltételezhetően érettnél kellene lenniük (és képesek is volnának elérni az érettség állapotát), és ez az a szükséges feltételezés, mely az ő felnőttégüket igazolja.”* (Paterson 1979:13, idézi Merriam –Brockett 2007). Erikson (1991) a fejlődést egy életen át tartó folyamatnak tartja, másrészt a fejlődést krízisek sorozataként írja le. Elmélete szerint személyiségünk alapvető összetevői veleszületetten adóttak. Az egyes összetevők kimunkálásának azonban életkorfüggő optimuma van. A személyiség összetevői a társas interakciókban nyerik el végső formájukat. Ezért ebben az elméletben kitüntetett szerepe van a társas környezetnek (szülőknek, nevelőknek, kortársaknak). Minden fejlődési korszaknak megvan a maga krízise. Az Erikson-féle fejlődési krízis egy kihívás, amelynek a személy meg kell, hogy feleljen. Az egészséges fejlődés ennek a krízisnek a sikeres megoldása, míg a sikertelen megoldás különböző pszichés problémákat idézhet elő. Tehát ebben az elméletben a krízis a fejlődés velejárója: egy esély a magasabb szintre történő továbblépésre. Azt jelzi, hogy a személyiség már nem tud hatékonyan működni úgy, ahogyan azt egy korábbi életszakaszban tette. Bizonyos működési kereteket,

munkamódokat újra kell fogalmazni, bizonyos kérdésekre választ kell találni. Erikson az egész emberi életre kiterjeszti a környezeti befolyás személyiség, és identitásformáló hatását. A felnőtt élet három fő szakaszához meghatározó jegyeket rendel, amelyek az alábbiak szerint foglalhatóak össze: a biztos identitástudat, amely intimitásban mutatkozik meg (másik nemmel, más emberekkel, önmagunkkal szemben), ezzel szemben áll a távolságtartás és elszigetelődés viselkedésformája. A kiteljesült felnőttkorban az alkotókészség szemben áll a stagnációval, ebben a szakaszban az egyén szeretet az új nemzedék felé fordulni, az érett felnőttkorban pedig az integritási törekvés küzdelme a kétségbeeséssel és a csömörrel az, mely az életút kiteljesedését jellemzi, nehezítheti (Erikson, 1991).

### **3.5. A felnőttek tanulással összefüggő motívumai**

A felnőttek emlékező képessége a felnőtt kor elérésére átstrukturálódott, problémamegoldó képessége kialakult, bizonyos sémák mélyen rögzültek a viselkedésben. A tanulás fő mozgatója az interperszonális energia, nem pedig a gyermekeknél nélkülözhetetlen külső irányítás (jutalmazás, büntetés). Kiemelten fontos, hogy a felnőtt személy időbeosztásában rugalmasan kell alkalmazkodni egyéb, a felnőtt szerepből fakadó kötelezettségeihez (szülő, dolgozó, házastárs, háztartásfenntartó, stb.). A tanuláshoz, életkortól függetlenül alapvető feltétele a megfelelő testi és szellemi funkciók épsége, a megismerési folyamat zavartalansága, így különösen a látás, a hallás, a mozgás szabályozottsága, a figyelmi cselekvések és a tudat működésének megbízhatósága, valamint a megfelelő emlékezeti teljesítmény. Témánkra vonatkozóan a test és az agy tekintetében az idősödés jellegzetességei között az izmok tömegének és teljesítőképességének mintegy 30 százalékos csökkenése, az agy tömegének visszaesése, a vér mennyiségének apadása, a látás és hallás romlása kiemelendő. Az időskori kognitív teljesítmény romlásának az egyik oka a mentális folyamatok általános lassulása, valamint a végrehajtó rendszer működésében bekövetkező negatív változás, amely a viselkedés összehangolásában, a nehezebb figyelem megosztásában ölt testet. A tanulási folyamatban résztvevő felnőttet személyiségként értelmező andragógiai modellt, mely a személyiség teljes fejlesztését irányozza elő identitáselméleti irányként nevezzük meg (Siebert, 1993). Erre az irányzatra jellemző, hogy kiemeli az egyéni döntésekben az élményeket, valamint a korábbi tapasztalatok újbóli értelmezését, s azt, hogy az önalakítás, a fejlődés, az individuáció az egyén élete végéig eltart. Siebert (1993) felhívja a figyelmet arra, hogy az én-azonosság kialakítása és

fenntartása egyéni állandó tanulási folyamatként írható le, illetve, hogy az egyéni gyarapodás, az új ismeretek tudása, a viselkedésváltozás csak akkor nevezhető fejlődésnek, ha azt az egyén a saját társadalmi normáihoz is illeszteni képes. A felnőttkori tanulás legfontosabb alapkérdése a fejleszthetőség. James, amerikai pszichológus a XIX. században azon az állásponton volt, hogy az ember 25 éves koráig fejlődik, s ez a fejlődés 25 éves korban befejeződik, a fejlődés megreked. Ezzel szemben a kutatási eredmények ma már ennek ellenkezőjét támasztják alá, hiszen a felnőttek tanulásának eredményességét több tényező befolyásolja, és ez az eredményesség az egyének életútja szerint egyedileg változó képet mutat. A tanulási folyamat szempontjából kiemelhető legfontosabb pszichikai funkciók vizsgálata alapján leírható egy általános tendencia. Thondike, amerikai pszichológus, kísérleti eredményei alapján arra a következtetésre jutott – megcáfolva James állítását -, hogy a tanulás optimuma a 25. életév körüli időszakra esik, ezután hanyatlás következik be, de ennek mértéke 50 éves korig legfeljebb 0,5 %. Megítélésében a felnőttek számára minden megtanítható 50 éves korig. Az általános tendenciát Thorndike „a tanulási képességet, mint az életkor függvényét mutató görbével” ábrázolta.



9. ábra. A tanulási képességet, mint az életkor függvényét mutató görbe Forrás: Thorndike, 1929

A fenti modellek, kutatási eredmények összefoglalásaként megállapítható, hogy a felnőttek tanulásával foglalkozó pszichológiai kutatásokból nyert objektív adatok, eredmények egyértelműen alátámasztják a felnőttkori tanulás lehetőségét, ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy a felnőttkori fejlődés, a tanulás lehetősége rendkívül bonyolult, soktényezős, összetett jelenség, melynek eredményessége számos tényező függvényében változhat.

A fejezetnek ebben a további szakaszában a tanulási folyamatban megjelenő motívumokkal részletesebben foglalkozunk, szem előtt tartva a kutatás teoretikus keretrendszerét, azaz a felnőttek tanulásával összefüggő motívumok jellegzetességeit. Motívumok alatt a személyiség azon komponenseit értjük, melyek viselkedésünk viszonyítási pontjaként funkcionálnak, s amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntés születik egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról (Józsa, 2007; Nagy, 2000). Tudható, hogy a személyiség az élete során számos speciális tapasztalatot szerez a különböző tanulási folyamatok eredményeként, így a motívumoknak egy bizonyos köre a direkt, iskolai környezetben megvalósuló tanuláshoz kapcsolható. Ezeket a motívumokat nevezzük tanulási motívumoknak. A tanulási motívumok vizsgálata a tanulással-tanítással foglalkozó empirikus kutatások egyik hangsúlyos területe napjainkban (Pintrich, 2000). A tanulási motiváció, mint gyűjtőfogalom egyik bevezetője és kidolgozója, Heckhausen a tanulási motiváció alatt az egyén tanulásra való pillanatnyi készenlétét, a szenzoros, kognitív és motoros funkciók egy jövőbeli célállapot elérésére való irányulását és koordinálását érti. E szerző további érdeme, hogy a tanulási motivációt, mint a különböző motívumok interakcióját definiálta, s a tanulási helyzetben elemezve a motiváció összetevőit, hatáskeretét, elkülönítette a személyiségváltozókat (teljesítménymotiváció, szociális motiváció, különböző tananyaggal szembeni beállítódás) és a szituációtól függő ösztönzéseket (a teljesítménymotiváció aktivizálása) (Józsa, 2007). C. E. Houle háromféle motivációt különböztet meg a felnőttkori tanulásban. A célorientált tanulói magatartás az oktatást egyértelmű célok megvalósításához szükséges eszközként tekinti és használja. A tevékenységorientált tanuló szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon, míg a tanulóorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi, azt értéknek tekinti, életútjában fontosnak találja (Józsa, 2007). A vizsgált terület dinamikus fejlődése ellenére is jellemző a terminológiai eklekticizmus, a sokszor párhuzamosan futó elméletek sokaságával írhatóak le a motivációs elméletek, modellek. (Murphy és Alexander, 2000; Réthyné, 2003; Schunk, 2000). Már a nyolcvanas években megindult az integrációra való törekvés, de az egységes motivációelmélet azonban még várat magára, ugyanakkor a törekvés szükségességét az utóbbi évek nemzetközi kutatásaiban megjelenő szemléletmód tovább erősíti. A korábbi megközelítéseket felváltják a motívumok ötvöződésére, a különböző motívumok egymásra ható működésének, fejlődésének integrált vizsgálatára irányuló kutatások (Hidi és Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2000). A kutatási eredmények alapján kitűnik, hogy a magasan fejlett tanulási motivációt nem egy-egy speciális motívum dominanciája határozza meg, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett

motívumrendszerre van szükség van ahhoz, hogy a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodás realizálódjon. A motivációkutatások jelenlegi előretörése annak köszönhető, hogy a kognitív és affektív folyamatok korábbi kemény elhatárolása értelmetlenné vált, a „hűvös” és „forró” paradigmák több ponton kapcsolódnak össze (Csapó, 2002). Ezzel összefüggésben megállapítható tehát, hogy a személyiség kognitív és nem kognitív részei kölcsönösen átszövik egymást, azonban ezeknek a szerkezeteknek, kereteknek a megismerése még a jövő feladata. A tanulási motívumok és a kognitív tényezők egymásra való hatásmechanizmusát további vizsgálatokkal szükséges elemezni, a két rendszer finomszerkezetének feltárása alapvető feladatként jelentkezik a jövőben a tanulási motivációval összefüggésben (Pintrich, 2003). A korábbi fejezetben már bemutatott, Nagy József-i (2000) – a személyiséget motívumrendszerre és képességrendszerre osztó – paradigma alapján egyértelműen bizonyított, hogy a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymás fejlődését, működését, tehát a tanulási motívumok tudatos alakítása révén a hiányzó vagy fejletlen készségek, képességek elsajátítása, fejlesztése is megvalósulhat (Józsa, 2007).

Nagy komponensrendszeréből ki kell emelnünk e fejezet kapcsán az elsajátítási motívumokat, amelyek a tanulási késztetés öröklött részét jelentik (Nagy, 2000). Az elsajátítási motiváció a tanulási motívumrendszer alapja, készségek, képességek elsajátítására sarkallja a személyiséget. E késztetés a cselekvéshez rendeltén addig van jelen, míg az egyén el nem éri a teljes, optimális elsajátítást, begyakorlottságot, így a készségek, képességek fejlődésének kulcsfontosságú elemeként határozható meg (Nagy, 2000.) A tanulási motívumokkal foglalkozó különböző kutatásokban a központi téma a formális tanulás, így az abban való részvételt, annak korlátait vizsgálták. Roger Boshier (1982) a tanulási folyamatban való részvételt mérő eszközt dolgozott ki (EPS Education Participation Scale), amely jelenleg is széles körben használatos. Boshier a tanulási folyamatban való részvételnél hat fő faktort definiált: a társas kapcsolatok igénye azokra a felnőttekre jellemző, akik csoportosan, másokkal együtt szeretnek együtt tanulni. A társas ösztönzés keresésével összefüggésben hangsúlyozza a szerző, hogy vannak, akik azért kapcsolódnak be képzési programokba, mert magányosak, unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak. A szakmai előrelépés, mint motivációs faktor azt jelenti, hogy vannak személyek, akiknek fontos, hogy munkahelyüket megtartsák, törekszenek, jobb munkahelyet, munkakört, szakmai előrelépést szeretnének. A közösségi munka tekintetében a társadalmilag hasznos tevékenységeket fontosnak tartó személyek vesznek részt, s azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék. Ha

külső elvárások faktort találunk a motívumokban, akkor a személyek a családi vagy munkahelyi elvárások hatására vesznek részt a képzésben, s tanulásukat egyáltalán nem élik meg önkéntesnek, inkább kényszerként tekintenek rá. Ezzel szemben a tudásvágy a tanulás kedvéért tanulók csoportját jellemzi, akik számára sokszor a tudás gyakorlati használhatósága nem is bír kiemelt jelentőséggel.

A társas kapcsolatokkal összefüggésben több hazai szerző hangsúlyozza, hogy a felnőttek csoportban történő tanulása, a csoportmunka motiváló hatású, hiszen a csoporttagok kihívást, pozitív ingereket jelentenek számukra (Rudas, 1990, Maróti, 2003). E rendszer mellett ki kell emelnünk Peter Jarvis (2004) részvételi motivációjával kapcsolatos kutatási eredményein alapuló összefoglalását. A szerző szerint különbséget kell tenni a nők és a férfiak tanulása között, mert míg a férfiak esetében a legfontosabb, hogy a tanulás az életben való boldoguláshoz segítsen hozzá, addig a nők ezt nem tartják ilyen fontosnak. Jarvis tipikus motívumokat talált (új munkára készülés, információ, szabadidős tevékenység, külső elvárások, menekülés a napi rutin elől, otthon központú tevékenység), amelyek különböznek az egyes társadalmi rétegek tekintetében, hiszen az alacsonyabb gazdasági szinten élők számára a tanulás a mindennapi élethez, a jobb körülmények realizálásához szükségesek. Mindezekon túl Jarvis felhívta a figyelmet arra, hogy a tanulási célú programokban való részvétel nem azonosítható a tanulóval, hiszen a tanulás motívumai a viselkedésből, szükségletekből fakadnak, ahol jelen vannak az érzelmek, a kompetenciák és a megerősítés is (Jarvis, 2004). Csoma Gyula (2005) a felnőttek tanulási motívumainak három típusát különíti el: az egzisztenciális, az érdeklődési és a presztízsmotívumokat. Az egzisztenciális motívumoknak munkával kapcsolatos vonatkozásait hangsúlyozza a szerző, melyek akkor ösztönzik a felnőttet tanulásra, ha munkahelyén előbbre szeretne lépni, vagy meg szeretné tartani az adott pozícióját. Akkor is egzisztenciális motívumokról beszélünk, ha a tanulás hajtóereje a munkaerő- piacra való bekerülés, egy állás, egy jó munkahely megszerzése. Az érdeklődésre alapozott motívumok alapján elkezdett tanulásnál egy probléma megoldásához a felnőtt a tanulástól várja a segítséget. Akkor is ezekről a motívumokról beszélünk, ha azért kezd az egyén tanulni, mert a tananyag kifejezetten érdekli. A presztízsmotívumok közvetlen környezetünkből fakadnak. Ilyen jellegű motiváció akkor lép fel, ha közvetlenebb vagy tágabb környezetünkben a tanulás tekintélyt adó tevékenységnek számít. Az idetartozó motívumokat a család, a baráti kör vagy a munkahely élteti, alakítja. Csoma felhívja a figyelmet arra, hogy egy tanulási folyamatban ideális esetben valamennyi motívum szerepet játszik (Csoma, 2005).

### 3.6.A tanulóval, munkával kapcsolatos értékek

Kutatásunkban a vizsgált célcsoportunk, azaz az alacsony iskolai végzettséggel, illetve szakképzettséggel, érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező felnőttképzésbe vont személyek tanulóhoz, tudáshoz, képességfejlesztéshez kapcsolódó értékek kategóriáit vizsgáltuk, ezért fontosnak találjuk az ide vonatkozó definíciók tisztázását, az értékekhez rendelt elméleti keretrendszer pontos meghatározását.

Rokeach (1973) munkásságából indulunk ki, hiszen a fogalom határainak a pontosításán túl, elsőként ő választotta el egymástól az attitűdöket és az értékeket. Az attitűdök változatosabbak, nehezebben megragadhatók, s a viselkedést is kevésbé jelzik előre, ezzel szemben az értékek kevésbé számosak (a Rokeach-féle értékteszt például 36 itemet tartalmaz), s tartós hiteket, viszonyulásokat fejeznek ki, amelyek az életvitelre, illetve a létezés végállapotára vonatkoznak, a konkrét szituációkon legtöbbször túllépnek (Rokeach, 1973). Budavári-Takács Ildikó Milton Rokeach amerikai szociálpolitológust idézve az alábbiak szerint írja le az érték meghatározását: „Az értékfogalomnak, sokkal inkább, mint bármi másnak, központi helyet kell elfoglalnia, alkalmasan arra, hogy egyesítse az emberi viselkedéssel foglalkozó valamennyi tudomány észlelhetően különböző érdekeit.” (Rokeach, in: Schwartz, 1990 id. Budavári-Takács 2011., 10-12). Az értékek fogalmának pontosításához át kell tekintenünk azoknak a sajátosságoknak a sorát, melyeket a különböző koncepciók a fogalmi tisztázás során említenek. Koivula (2008) pszichológiai alapokból kiinduló munkájában olvashatjuk, hogy az érték a szociális kogníció legmagasabb szintjeként értelmezhető, miközben az egyén kognitív és affektív hitrendszerében is fontosszerepet kap, s közvetlen kapcsolatban áll a selfről alkotott koncepcióval. A különböző értékkel összefüggő modellek csoportosíthatók azáltal, hogy az egyes szerzők miként tekintenek az értékek jelenségére, mennyire ruházzák fel azokat konstans és univerzális jegyekkel és tartalmakkal. Vinken, Soeters és Ester (2004) ebből a szempontból a különböző koncepciókat három csoportba sorolja. Megkülönböztet posztmodern, partikularista, valamint dimenzionalista perspektívát. A posztmodern megközelítés azt hangsúlyozza, hogy az értékek hibridek és fluid jellegűek, tehát komoly változékonyságot mutatnak, s már nem korlátozzák, befolyásolják azokat a tradíciók, vagy pedig az egyes kultúrák. A partikularista paradigma tartalmaz egy egységes rajzolatot, ugyanakkor a kutatások fókuszába inkább speciális értékhalók kerülnek (például a munkaértékek), mivel a magasabb összefüggéseket ez a

koncepció nem valószínűsíti. A dimenzionalista elképzelés feltételezi az univerzális minták és tartalmak meglétét, s lehetővé teszi a komparatív vizsgálatok lefolytatását (Ester, 2004).

Az értékek, mint az emberi környezet szubjektum általi értékelésének kritériumai olyan tényezőkként határozhatók meg, amelyek leírják a szubjektum adott jelenségekre gyakorolt jellegét és nemcsak maguknak a jelenségeknek a természete (amelyekkel a szubjektum kölcsönhatásba lép) — által meghatározottak, hanem magának a szubjektumnak a minősége, társadalmi jellege által is, azáltal, hogy az egyén más emberekkel való érintkezése és kölcsönös együttműködése folyamatában úrrá lesz a környezetén, hatással lesz arra. Az értékek, mindenekelőtt emberi viszonyokat érintenek, magukba foglalják a társadalmi érintkezés különböző normáit a társadalmi cselekvés motívumrendszerét. Az értékek olyan alapelvek, amelyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak kívánatosnak és fontosnak. Az érték egyrészt hozzájárul a közösségek fejlődéséhez, azaz közösségfejlesztő funkcióval rendelkezik, másrészt elősegíti az egyén fejlődését, azaz individuális funkciót is betölt (Kovátsné, 2000). Az emberi tevékenységet bizonyos állandóság jellemzi, még akkor is, ha változó tevékenységről van szó. A tevékenység céljában fontos rendeltetése van az értéknek. Az, hogy a tevékenységnek milyen iránya van, meghatározza az az értékhalmoz, amelyet a személy ismer és elfogad. Az érték megítélése egyénenként más és más objektív és szubjektív jelentései alapján (Szilágyi, 2015). Váriné Szilágyi Ibolya szociálpszichológus így definiálja az érték fogalmát: „Az érték.... olyan eszmei objektivitációk, amelyek az ember által a dolgokban felismert, valamint nekik tulajdonított minőséget fejezi ki., (Váriné, 1987: 53). A személyiség értékorientációja minden esetben kettős szerkezetű, amely megnehezíti annak megismerését, hiszen verbálisan, explicit módon jellemzően a kívánatos értékek nyilvánulnak meg. A kettősség abban áll, hogy egyrészt a környezet által közvetített szempontoknak hangsúlyos szerepe van az értékorientáció kialakulásában, másrészt viszont az egyén önmaga választja ki azokat az értékeket, amelyeket képes beépíteni a saját öndefiníciójába. Egyéni értékorientációról akkor beszélhetünk, ha a környezet értékei elsajátított értéké válnak a személyiség szintjén. Az érték szabályozás az értékorientáció alapvető funkciója, ezek jellemzőek a személyiségünkre. Ezek jellemzően tudati és tapasztalati elemekből épülnek fel, ahol a tapasztalati elemek azt mutatják meg, hogy a személyiségnek milyen tudása, ismerete van a már működtetett és preferált értékekre vonatkozóan (Szilágyi, 2015). A személyiség általános érték beállítódása egy konkrét tartalomhoz kötött értékorientációs vizsgálatból szűrhető le (Szilágyi, 2015).

Empirikus kutatásunkban a Donald. E Super- féle munkaérték kérdőív bizonyos kérdéseit felhasználva vizsgáltuk a minta tanulással, munkával kapcsolatos értékeit, ezért ennek a speciális adatszerzési eszköznek a bemutatására is vállalkozunk e fejezetben. A munkaértékek köre már a hatvanas évek elején szerephez jut Super modelljében, amely 1964-es első publikációjával a korszak első, kifejezetten munkaértékekre fókuszáló értékvizsgáló módszere volt. Super modelljében a munkaértékek olyan alapvető minőségi jellemzők, motiváló tényezők és célok, amelyek a személy aktivitását, munka-érdeklődés formájában kifejezve tartósan határozzák meg. A fent nevezett munka-érték kérdőívet hazánkban a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban szervezett kutatások előtanulmányaként Csepeli és Somlai szerzőpáros adaptálta magyarra 1978-ban. Ez az adaptáció Super eredeti önértékelő eljárására épült. A vizsgált érték körök: szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagiak, változatosság, függetlenség, presztízs, esztétikum, társas kapcsolatok, fizikai környezet, önérvényesítés, hierarchia, munkához kapcsolódó biztonság, munkateljesítmény, kreativitás, irányítás. A Super-féle különböző értékörök az alábbi tartalommal jellemezhetőek:

- Szellemi ösztönzés. Super szerint olyan munkához kapcsolódik ez az értékör, amely lehetővé teszi a független gondolkodást, és annak megismerését, hogy a dolgok hogyan és miként működnek.
- A munkateljesítmény. A munkateljesítmény az a munkához kapcsolódó érték, amely a teljesítés érzését hozza a jó munkavégzésbe. A teljesítmény megmutatkozik a feladatra orientáltságban és a látható, kézzelfogható eredményeket hozó munka preferálásában. Itt meg kell jegyeznünk, hogy Super szerint ez az érték nem vonatkozik a magas fokú aktivitásra, tehát a munkában való magas fokú részvételre.
- Az önérvényesítés. Super szerint az életmódra vonatkozik, s az olyan típusú munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi, hogy az egyén elképzelése szerint válasszon életformát, életmódot. Super megjegyzi, hogy az önérvényesítés sokkal inkább adódik a pályaszeretetből, mint az érdeklődések és a képességek speciális típusaiból, tehát egyfajta érettség, szakmai vagy életkorhoz kötött érettség szükséges az önérvényesítés értékének felismeréséhez.
- Az anyagi ellenszolgáltatás, mint érték, azzal a munkával kapcsolatos, amely jól fizet és lehetőséget ad az egyén számára fontos dolgok, tárgyak birtoklására és megszerzésére. Ezt az értéktípust anyagi értéknek is szokták nevezni.

- Altruizmus. Az altruizmus munkaértékként abban a munkában jelenik meg, amelyben lehetővé válik mások boldogulásának támogatása, előmozdítása. Az altruizmus felbecsüli a szociális kapcsolatokban megnyilvánuló értékeket és érdekeket.
- Kreativitás. Mint érték olyan munkához kapcsolódik, amely lehetőséget nyújt új dolgok bevezetésére, új termékek megtervezésére vagy új elméletek kidolgozására. Super megjegyzi, hogy a kreativitás, mint érték művészi és tudományos érdeklődéssel is összekapcsolható.
- Társas kapcsolatok. Azzal a munkával jellemezhető, amely a kedvelt munkatársakkal való kapcsolat megteremtését biztosítja. Super azt hozta fel, hogy az adminisztrátorok, alacsony szakmai szintű, foglalkozású személyek fontosabbnak tartják a társas kapcsolatokat, mint a felsőbb végzettségűek.
- Presztízs. Azzal a munkával kapcsolatos, amely rangot jelent más emberek szemében, és tiszteletet ébreszt. A presztízs értékdimenzió inkább a mások általi tisztelet óhaját fejezi ki, mint a státus vagy a hatalom iránti vágyat. Ennek ellenére a presztízs nem választható el általában a státustól, gyakran a státus által meghatározott. Legtöbb ember - Super vizsgálatai szerint - nagy fontosságot tulajdonít ennek az értéknek.
- Irányítás (vezetés). Azzal a munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi a mások által végzett vagy végzendő munka megtervezését, megszervezését. Vezetési igények jellemzik az ebben a kategóriában magas értékeket adókat.
- Változatosság. A munkatevékenységhez kapcsolódóan inkább az élvezetet, örömkeresést, mint a feladatorientációt tükrözi. Super szerint a különböző munkatevékenység típusai közötti differenciát nem lehet megítélni ennek az értékdimenzióknak a mentén. A változatosság relatív fontossága az egyén lelki alkatától, a szubkultúrától, és azoktól a körülményektől függ, amelyben él.
- Esztétikum. Mint érték abban a munkában jelenik meg, amely lehetővé teszi szép dolgok, tárgyak létrehozását, s hozzásegít a világ szebbé, esztétikusabbá tételéhez.
- Függetlenség. Azzal a munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi, hogy az egyén inkább a saját módszerei, ötletei szerint dolgozzék. Például olyan gyorsan vagy olyan lassan, ahogyan akar. Magában foglalja ez az érték az autonómiát, a saját magatartást, cselekvést és az aktivitás ellenőrzési fokát. Lényeges itt kiemelnünk, hogy a függetlenség mindig relatív, a társadalmi elvárás inkább az alacsonyabb pontérték felé tendál, a szubjektív élmény a magasabb pontértéket célozza meg.

- Felügyeleti viszonyok. Az igazságos ellenőrzés alatt elvégzendő munkához kapcsolódó értékdimenzió. Az emberek szeretik tudni, hogyan és milyen alapon ítélik meg őket; a felügyeleti viszonyok a főnökkel való összeférhetőség fontosságát fejezik ki. Super adatai arra utalnak, hogy a csoportok nem figyelnek fel különösebben erre az értékre.
- A munkával kapcsolatos biztonság. Ebben a kategóriában olyan munkát tartunk fontosnak, amelynek a révén mindig biztosított a megélhetésünk. Kevésbé fontos, amit csinálunk, fontosabb, hogy nem fenyeget a munkahely elvesztésének lehetősége.
- Fizikai környezet. A munkát végző számára fontos az a fizikailag meghatározott hely, helyzet, amiben a munkatevékenységet végzi, mert ez befolyásolja a közérzetét. (Szilágyi, 1995.)

Hangsúlyoznunk kell, hogy a vizsgálatunkban az értékek kiemelt szereppel bírnak, hiszen a személyiségnek ez az irányultsága nagymértékben meghatározza a tanulással összefüggő viselkedés, attitűd változását is, a tudáshoz kapcsolódó attitűdök megjelenését. Hazánk, az Európai Unió tagállamaként definiálta és tartalommal töltötte meg az Egész életen át tartó tanuló stratégiáját (2020), mely kimondja, hogy fejleszteni szükséges a felnőttképzési rendszereket, javítani kell az oktatáshoz való hozzáférést, valamint olyan támogató szolgáltatásokat kell létrehozni, amelyben az alacsony iskolai végzettségű személyek felnőttkori tanulásba való bekapcsolódása is nagyobb szerepet kap, mindezt úgy, hogy a tanulás értéke és eredményessége objektív módon mérhetővé válik (Comission, 2020). Korábban a tudás önmagában vett értékét is elismerte a társadalom, ma azonban azt mondhatjuk, hogy csupán azt tekinti értéknek, ami közvetlenül alkalmazható és gazdasági hasznot eredményez. A tudás előállítás, termelése, adásvétele iparszerű tevékenységgé alakult, és az élet minden területén felértékelődött a know-how jellegű tudás, megjelent az önálló tudásmenedzsment, amelynek egyik működési jellemzője, hogy a gazdasági szféra elvárásait közvetlenül visszacsatolja az oktatásra. Részben ezt szolgálják a nemzetközi felmérések is, amelyek a tudás alkalmazását mérik, azt, hogy „milyen tudásra, műveltségre, kompetenciákra van szüksége egy demokratikus állam polgárának ahhoz, hogy a magánéletében és a „munka világában” sikeres legyen. A tudás újra értelmezése ezeknek a vizsgálatoknak a fényében elsősorban azt jelenti, hogy meg kell határozni a jövő gazdasága számára fontos kompetenciákat (Comission, 2020).

Ebben az alfejezetben az értékek témakörét jártuk körül, azzal a céllal, hogy világosan megteremtjük azt a kontextust, amelyben a vizsgálatunkba bevont tanuló személyek tudáshoz,

tanuláshoz kapcsolódó értékeit vizsgálni kívánjuk. Az amerikai pszichológus, Donald E. Super értékkegóriáinak megismertetésén keresztül tisztáztuk a hipotéziseinkben szereplő néhány értékör tartalmát, amelyek feltételezéseink szerint a vizsgált mintában a tanulás eredményességét, motivációs bázisát növelni képesek.

#### 4. A dolgozat hipotézisei

Empirikus kutatásunkban a hipotézisek megfogalmazása során induktív és deduktív elemeket is alkalmaztunk, hiszen a releváns hazai és nemzetközi szakirodalmak alapos megismerésén túl a saját szakmai tapasztalatainkat is figyelembe véve határoztuk meg hipotetikus állításaink pontos tartalmát. Vizsgálatunkban a Heves megyében és Nógrád megyében élő, felnőttképzésbe bevont, alacsony iskolai végzettséggel, illetve szakképzettséggel, érettségivel nem rendelkező személyek tanulási szokásait, tanuláshoz kötődő értékeit elemeztük egyrészt a tanulók kvantitatív, másrészt az oktatási folyamatban résztvevő szakértők, oktatók kvalitatív metódusú megkérdezése révén. Hipotéziseink megalkotása során abból a megállapításból indultunk ki, hogy a munkaerőpiaci igények, és a felnőttképzésben elérhető képzések, valamint a képzésbe vonható, munkaképes korú egyének sajátos igényeinek harmonizációja ritkán valósul meg (Köllő, 2009). A képzésbe kapcsolódó felnőttek egy jelentős aránya a jövedelemszerzés érdekében (képzési támogatás) vállalja a felnőttképzési szerződésben rögzített szigorú feltételeket, s nem a tartós, a munkaerőpiaci esélyeket növelő, az egyén saját boldogulását elősegítő folyamatként tekint a szakmaszerzésre, a tanulásra. Szükséges ennek a célcsoportnak az információkkal való ellátása, az adekvát humánszolgáltatások biztosítása, amelyek révén saját igényeiknek megfelelően választhatnak a felnőttképzési palettán elérhető programokból, szolgáltatásokból. Ugyanakkor nem feledkezhünk meg a képzésekkel összefüggésben gyakran jelentkező kontraszelekcióról, melynek hatására éppen azok a személyek maradnak távol a képzések nyújtotta fejlesztési lehetőségektől, akiknek arra a leginkább szüksége volna, növelve ezzel a társadalmi kirekesztődést, elmélyítve az esélyegyenlőtlenségeket (vö.: Ábrahám, 2014). A témával összefüggő hazai és nemzetközi szakirodalmak átfogó tanulmányozása, illetve a saját oktatási, kutatási tapasztalataink figyelembevételével jelen vizsgálatunkban az alábbi hipotetikus állításokat fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy a célcsoport általános iskolai pozitív és negatív tanulási tapasztalatai és a felnőttkori tanuláshoz való viszonya között kapcsolat mutatható ki.

Bár kevésbé kutatott területről van szó, de kimutatható, hogy a közoktatásban korábban szerzett kudarcok (pl. évismétlés, osztálytársakkal, pedagógusokkal való konfliktusos kapcsolat) negatív, ugyanakkor a pozitív érzelmek (pl. iskolai versenyen elért sikerek) támogató hatással vannak a későbbi, felnőttként folytatott tanulási folyamatokra (Kerülő, 2009; Bajusz- Németh, 2011; Farkas, 2012). Forray és Kozma írja le, hogy „Annai valószínűsíthető, hogy a felnőttkori

tanulás azoknak megy jobban, akiket kis korukban rendszeresen és fegyelmezetten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúrkészségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza.” (Forray és Kozma 2011, 15). Farkas (2012) kimutatta, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok részvételének aránya a legalacsonyabb, s ezek a csoportok is inkább a külső kényszer hatására vállalják a felnőttképzésbe való bekapcsolódást. Ezzel összefüggésben nem jellemzi őket az érdeklődésüknek megfelelő képzségek felkutatása, illetve a képzési programok megismerésével kapcsolatos igény (Farkas, 2012). Hazai kutatások (Köllő, 2009; Ábrahám, 2014) eredményeképpen tudható, hogy kontraszelekció jellemzi a hazai felnőttképzés rendszerét, hiszen elsősorban azok a személyek vesznek részt a képzésekben, akik eleve rendelkeznek valamilyen szakmai végzettséggel, képzségeik tekintetében fejlett személyiséggel, rugalmas alkalmazkodási stratégiákkal írhatóak le. Azok a felnőtt tanulók profitálnak leginkább a képzésekből, akik a középiskolai és felsőoktatási rendszerben is megjelentek már, tehát a tanulási motivációik, tapasztalataik hozzásegítik őket a további ismeretek hatékony megszerzéséhez (Köllő, 2009). Az alacsony iskolai végzettség kialakulásában olyan tényezőknek van szerepe, mint a korábbi iskolai kudarcok, a szülők tartós munkanélkülisége, amely generációkon átívelő tartós, mélyszegénységhez vezethet. Mayer hangsúlyozza, hogy az iskolai végzettség emeléséhez szükséges felnőttképzést kiegészítő tevékenységekhez ezek a csoportok nehezen férnek hozzá, hiszen legtöbbször depressziós térségekben élnek, rossz közlekedési infrastruktúra jellemzi környezetüket (Mayer, 2004).

H2: Feltételezzük, hogy az auditív, globális tanulási stílus jellemzi a vizsgált mintát, melynek háttérében a tanulási stratégiák alkalmazásának hiányossága húzódik meg.

A korábbi tanulási technikák fejletlenségével függ össze a meglévő tudás és az új ismeretek összekapcsolásának nehézsége. Problémát jelent, hogy nem minden esetben sikerül, vagy csak segítséggel képes a tanuló felidézni a korábban már tanultakat. A nehézséget növelheti, ha a felnőtt emlékezetében a meglévő tudás elkülönült elemként van jelen, nehéz előhívni, összefüggések nélkül összekapcsolni, különösen akkor, ha a tanulási tapasztalatok és technikák nem eléggé fejlettek. Ennek egyik oka lehet, hogy fiatalabb életkorban a tanulás célja nem a teljesítőképes tudás megszerzése volt, hanem az ismeretelsajátítás (Bajusz, 2009).

Kutatásunkban azt feltételeztük, hogy az auditív stílus gyakorisága a korábbi iskolai tapasztalatokból táplálkozva, a tanulási stratégiák alkalmazásának hiányából fakadóan van jelen a vizsgált minta esetében. Az auditív stílusú tanuló személy elsősorban a hallott információkra támaszkodik mind a tananyag memorizálásakor, mind az előhívás fázisában. Nagyon fontos számára a hallott információ – a tanár által megvalósuló magyarázat, előadás. A globális gondolkodásúak könnyebben tanulnak rövid történetek által, hasznos számukra a tanulási folyamatban az illusztrációk alkalmazása. A humor, szimbólumok, és mindenféle egyéb szemléltetés segíti őket. Ennek a csoportnak az ismeretelsajátítási folyamatban elsőként meg kell érteniük, hogy mit és miért tanulnak, ezt követően már tudnak a részletekre is figyelni.

Hazánkban a felnőttképzés nem igazodik megfelelő mértékben a munkaerőpiac igényeihez, a képzési kínálat nem alkalmazkodik rugalmasan a kereslethez (Pulay, 2009). Farkas (2012) kimutatta, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok részvételének aránya a legalacsonyabb, s ezek a csoportok is inkább a külső kényszer hatására vállalják a felnőttképzésbe való bekapcsolódást. Ezzel összefüggésben nem jellemzi őket az érdeklődésüknek megfelelő képzések felkutatása, illetve a képzési programok megismerésével kapcsolatos igény. További nehézséget jelent az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttképzésbe vont egyéneknek az, hogy kevés intézmény nyújt olyan releváns felnőttképzési tevékenységet kiegészítő szolgáltatást, mely a tanulási nehézségekkel küzdők csoportjának támogatást jelenthetne a képzés eredményes elvégzésére, vagy a lemorzsolódás csökkentésére vonatkozóan (pl. tanulásmódszertan, pályakorrekciós, pályaorientációs tanácsadás) (Farkas, 2012).

H3: Feltételezzük, hogy a képzést megelőzően biztosított, felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások elégségesek ahhoz, hogy a képzésben résztvevők rendelkezzenek megfelelő mennyiségű releváns információval a képzés tartalmát, annak munkaerőpiaci értékét illetően.

A humán szolgáltatás olyan szolgáltatási forma, amelynek középpontjában az ember áll. Az ember, az állampolgár személyes érdekeivel, egyedi életfelfogásával, sajátos élményvilágával és egyéni tapasztalataival. A felnőttképzéshez kapcsolódóan igen jelentős az információfeldolgozás képességének fejlesztése, ezért érdemes meggyőződnünk arról, hogy a résztvevők képesek mindazokat az információkat megérteni, melyek a tanuláshoz vagy a foglalkoztatáshoz számukra szükségesek. Az információfeldolgozás kognitív síkja feltétele a

sikeres teljesítésnek, de nem elégséges alapkövetelmény. Lényeges, hogy a képzésbe belépő felnőtt egyén a számára szükséges információkat „beépítse” személyiségének irányításába, vagyis érzelmei szintjén is elfogadja a megértett információkat (pl. időkeret, lojalitás). A felnőttképzést kiegészítő tevékenység, mint humán szolgáltatás olyan tevékenység, amely a felnőttképzési tevékenység keretében szervezett oktatás, képzés egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul. A leggyakrabban az előzetes tudás felmérése (szóban vagy írásban) az, amelyet az intézmények ennek a lehetőségnek a keretein belül nyújtanak a tanulóknak. A képzések tartalmával kapcsolatos tájékoztatás gyakorlatában az írott dokumentumok kiadása preferált, illetve a jelentkezést megelőző szóbeli tájékoztatás, mely sok esetben nem is a képző intézmények, hanem a kormányhivatalok munkatársai által valósul meg (Farkas, 2012). Feltételezésünk szerint azok a felnőtt tanulók, akik saját érdeklődési körüknek megfelelően, aktív információ keresési technikákat alkalmazva iratkoznak be egy képzésbe, nagyobb elköteleződést mutatnak, lemorzsolódásuk esélye alacsonyabb szintű. Továbbá nehézséget jelent az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttképzésbe vont egyéneknek az, hogy kevés intézmény nyújt olyan releváns felnőttképzési tevékenységet kiegészítő szolgáltatást, mely a tanulási nehézségekkel küzdők csoportjának támogatást jelenthetne a képzés eredményes elvégzésére, vagy a lemorzsolódás csökkentésére vonatkozóan (pl. tanulásmódszertan, pályakorrekciós, pályaorientációs tanácsadás) (Farkas, 2012).

A felnőttkorban végzett tanulás eredményessége több tényezőtől függ, mint például a motiváció, az öröklött tudás, vagy a tanulással kapcsolatos képességek, értékek. A felnőttek esetében döntően a társadalom tagjait a külső motivációs „eszközök” vezérlik az iskolapadba való visszatérésre. A felnőtt tanulók oktatásban való részvételét három meghatározó tényezőre bonthatjuk. Ezek a munkaerőpiaci és karrier lehetőségek, a tudásfejlesztésre való törekvések, valamint a társas és közösségi hatások (Tózsér, 2014).

H4: Feltételezzük, hogy a munkával kapcsolatos biztonság értéként jelenik meg a vizsgált mintában, mely motivációként hat a tanulási folyamatban.

Az értékek olyan alapelvek, amelyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak kívánatosnak és fontosnak. Az érték egyrészt hozzájárul a közösségek fejlődéséhez, azaz közösségfejlesztő funkcióval rendelkezik, másrészt elősegíti az egyén fejlődését, azaz individuális funkciót is betölt. A tanulás motiválása nem más, mint egy kívánatos célállapot

elérésére való készítés, irányítás, koordinálás, tanulási tevékenységre való ösztönzés, a tudás megszerzése. A megfelelően motivált felnőtt tanuló egyéni életvezetési képességeinek működtetésében, további tanulási folyamatba való bekapcsolódásba is nagyobb erőfeszítésekre képes (Kovátsné, 2000). A tanulási motiváció csökkenését eredményezheti, ha a felnőtt tanuló számára a tanulás értéke nem „itt és most” jelentkezik, ezért nem is vállalkoznak szívesen hosszú időtartamot felölelő tanulási programokra (Kerülő, 2009; Farkas, 2012; Bajusz 2009).

## **5. Empirikus kutatás Heves megye és Nógrád megye területén**

Vizsgálatunk területi lehatárolását az Észak- Magyarország régió két megyéje határozta meg, válaszadóink, tőlük kapott adataink Heves és Nógrád megye területéről származnak. Az Észak-magyarországi régió hazánk északkeleti részén az Északi-középhegység és az Alföld északi részén helyezkedik el. Területén három megye található: Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megye, a régió központja Miskolc. A régió északon Szlovákiával, nyugaton a közép-magyarországi régióval, délen és keleten pedig az Észak-Alföld régióval határos. Területe 13 429 km<sup>2</sup>, népessége 1,2 millió fő. Gazdasági értelemben ez a térség a rendszerváltás legnagyobb veszteseként definiálható, a legtöbb, fejlettséget mutató adat tükrében sereghajtónak minősül. Korábban a régió gazdaságát annak természeti adottságai, valamint történelmi hagyományai miatt elsősorban a nehézipar és a bányászat határozta meg, azonban a gazdasági szerkezetváltás után ezek az iparágak teljes mértékben leépültek, az ipari termelés csaknem teljesen visszaesett. A rendszerváltást követően a bevonásra kerülő külföldi tőke segítségével néhány nagyvállalat megőrizte a régió ipari (gép- és vegyipari) karakterét. A régió népsűrűsége 95 fő/km<sup>2</sup>, ami magasabb a vidéki átlagnál (a régiók között csak a Közép-magyarországi és a Közép-dunántúli haladja meg), de az országos átlagtól elmarad. A régió járásai közül a miskolci, az egri, a hatvani és a salgótarjáni a legsűrűbben lakottak, míg a kevésbé városiasodott, városhiányos és ezzel párhuzamosan az elmaradottabb, rurális területeken (abaúj-hegyközi, mezőcsáti, bodrogközi) alacsony a népsűrűség (KSH, 2019). Az Észak-Magyarország régiót 610 település alkotja, melyből 40 város (6,5%). A népesség

koncentrációt leírja, hogy a városok közül öt a régióközpont Miskolc járásban található. Az aprófalvak a régió északi elzárt medencéiben, a határ mentén lelhetőek fel, míg a Tisza mentén az Alföldre jellemző óriásfalvak is megtalálhatók. A régió fő tengelyét a hegyek déli lábainál húzódó egykori vásárvonal és az azon található városok adják. A régió társadalmi-gazdasági életében, a lakossági szolgáltatások biztosításában meghatározó szerepe van a megyékben központi szerepet betöltő nagyvárosoknak (Miskolc, Eger, Salgótarján) és a közepes városoknak (Balassagyarmat, Gyöngyös, Hatvan, Ózd, Kazincbarcika, Tiszaújváros, Sátoraljaújhely), amelyek egyúttal kijelölik a régió fejlődési tengelyeit is, gazdasági és szolgáltató központ szerepükből adódóan jelentős térségszervező erővel bírnak. A járások nagy részének központi települése általában valós városi funkcióval nem, vagy csak hiányosan rendelkező kisváros. További problémát okoz a régióban, hogy a növekedési zónáktól távolabb eső elmaradottabb kis- és középvárosok (Pl. Encs, Edelény, Pétervására, Heves, Mezőcsát, Ózd, Szécsény) fejlődését jelentős mértékben akadályozza a nehézkes elérhetőségük, a jellemzően képzetlen munkaerő kínálatuk, amihez alacsony vállalkozói kedv és vállalkozói aktivitás párosul. A legsúlyosabb foglalkoztatási problémák a régió belső és külső perifériáinak számító vidéki térségekben tapasztalhatóak, főleg az északi, a szlovák határhoz közeli részeken (KSH, 2019).

### **5.1 Heves megye és Nógrád megye témaspecifikus bemutatása**

Heves-megye az Észak-Magyarország régió része, észak-nyugatról Nógrád megye, észak-keletről Borsod-Abaúj-Zemplén megye, délről Jász-Nagykun-Szolnok megye, nyugatról Pest megye határolja. A megyében 121 település van, ezek közül 1 megyei jogú város, 8 város, 4 nagyközség és 108 község. Különös sajátossága a térségnek, hogy a megyét átszelő kelet-nyugat irányú középső sávjában sűrűsödik minden nagy intenzitású táj- és területhasználati tevékenység: a vasútra, az utakra és az M3-as autópályára szerveződnek a jelentősebb, nagy területigényű új beruházások, erre a közlekedési tengelyre fűződnek a megye nagyobb városai, itt koncentrálódik a megye lakónépességének közel háromnegyed része. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint Heves megye 3 százalékos lakossági foglalkoztatott munkaerő 2,8 százalékos részarányával 2017-ben 1 309 milliárd forint bruttó hazai termék (GDP) állított elő, ami a megye arány feletti teljesítményét mutatja, hiszen ez az országos érték 4,4 százaléka. Heves megye gazdasági teljesítménye az idézett eredményekkel együtt a legjobb

a régióban, ám így sem éri el az országos átlagot, a gazdaságban a kutatás-fejlesztés-innováció hasonlatosan a korábbi esztendőkhöz csekély arányban van jelen (főként a Hatvan-Gyöngyös-Eger „gazdasági tengely” térségében jellemzőbb). A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatai szerint 2018 IV. negyedévében Heves megyében a 15–74 éves népesség 60,0%-a, 133 ezer fő volt gazdaságilag aktív, számuk 3,6%-kal több volt, mint egy évvel korábban. Az aktivitási arány 2,6 százalékponttal elmaradt az országostól. A munkaerő-piacon 130 ezer fő foglalkoztatottként, 3 ezer fő munkanélküliként jelent meg. Heves megyében a 2018. decemberi zárónapon 10 ezer álláskeresőt tartottak nyilván, 4,4%-kal kevesebbet, mint egy évvel korábban. A csökkenés mértéke kisebb volt az országosnál. A pályakezdő álláskeresők száma (856 fő) 13%-kal visszaesett, az összes álláskeresőhöz viszonyított arányuk 8,6% volt. Az álláskeresők 40%-a legfeljebb 3 hónapja, 26%-a tartósan, egy évet meghaladóan nem tudott elhelyezkedni. Az álláskeresők 49%-a legfeljebb az általános iskola 8 osztályával, 25%-a szakmunkás, szakiskolai bizonyítvánnyal, 21%-a érettségivel, illetve technikus végzettséggel, 4,8%-a diplomával rendelkezett (NSZFH, 2020).

Nógrád megye Magyarország északi részén, az Észak-Magyarország régió nyugati szélén helyezkedik el. Térszerkezetének, külső és belső kapcsolatrendszerének meghatározója elsősorban a domborzat. Nyugaton a Börzsöny, keleten a Mátra, északnyugaton az Ipoly, északkeleten a Karancs és a Medves határolja, a megye közepén pedig a Cserhát emelkedik. Kelet felől Borsod-Abaúj-Zemplén, délkelet felől Heves, nyugat-délnyugat felől Pest megye, északról pedig Szlovákia határolja. Nógrád megye jelenleg az ország második legkisebb területű megyéje. Területe (2544,180 km<sup>2</sup>) az ország területének 2,7 %-át, 201 919 fős népessége pedig az ország lakosságának 2%-át teszi ki (2010). A megye településrendszerét 131 település alkotja. A megye demográfiai helyzetére a folyamatos népességfogyás és az elöregedés jellemző. Ennek oka, hogy a születések számát a halálozások száma tartósan meghaladja és az elköltözők száma is tartósan magasabb a beköltözőkénél. Nógrád, a megyék rangsorában folyamatosan az utolsók között van, a fontosabb gazdasági mutatók alapján, mint az egy főre jutó GDP, az építőipari termelés vagy a beruházások teljesítményértéke. Az egy lakosra jutó GDP két százalékot nöött 2015-höz képest, de az országos sorrendben Nógrád így is a huszadik, utolsó helyet foglalta el; a megyei rangsorban éllóvas Győr-Moson-Sopron megye egy főre jutó GDP-je több mint háromszorosa a nógrádi értéknek (HVG, 2019). Nógrád pozíciója a munkanélküliségi rátát tekintve sem változott a korábbi évekhez képest, a megye változatlanul a harmadik helyen állt Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye mögött. A

Központi Statisztikai Hivatal által kiadott foglalkoztatási és munkanélküliségi adatok szerint Nógrád megyében 2019 első negyedében a foglalkoztatottak létszáma 81 ezer fő volt, a munkanélküliek száma 6,2 ezer, mintegy 35 ezer ember pedig nincs aktívan jelen a munkaerőpiacon. A megyében 2013-tól figyelhetőek meg pozitív változások a foglalkoztatási mutatókban, amelyek évről évre javulást mutatnak. 2013 és 2018 között 26,4 százalékkal emelkedett a foglalkoztatottak száma, miközben a munkanélkülieké kevesebb mint felére apadt. Az idei év adatai alapján a munkanélküliek száma tovább csökkent, ezzel egy időben a foglalkoztatottak száma is emelkedett az előző év azonos időszakához képest, azonban még így is jelentős problémákat okoznak az alacsony foglalkoztatási mutatók (KSH, 2019).

## 5.2 A vizsgálat módszerei, a kutatás korlátjai

Értekezésünknek ebben a szakaszában a kutatásunk mintájaként szolgáló személyek általános bemutatása következik. Ezen felül a fejezet célja, hogy leírja a mintavételi eljárás jellegzetességeit (kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek), a mintába kerülő egyének csoportját jellemezze.

A kérdőíves kutatásban a Heves megyében és Nógrád megyében élő, a kutatás időpontjában legfeljebb 12 osztállyal, de szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező, munkaképes korú (15-64 éves) személyek vettek részt. A kutatás idejében a mintába véletlenszerűen bekerült megkérdezett személyek valamely felnőttképzési programban, érvényes felnőttképzési szerződéssel rendelkezve, de még a szakképesítés megszerzése előtt jelentek meg válaszadóként. A kérdőíves lekérdezés menete a két megyében jelen lévő felnőttképzést folytató intézmények felkeresésével indult, melyhez az adott megye kormánybiztosainak megszólításával kezdtünk hozzá, akik támogatásukkal nagymértékben segítettek a kutatás eredményességét. A kormánybiztosok által kijelölt felnőttképzést folytató szervezetek személyes felkeresésével indult a mintavételi eljárás folyamata, melynek további jellegzetessége, hogy az adott szervezet által meghatározott (a kutatási céloknak megfelelő célcsoporttal rendelkező), a megyében elérhető OKJ-s képzések résztvevőit szólíthattuk meg személyesen, tehát összességében a mintavétel az elérhetőség elvén alapult.

A kvalitatív kutatómódszertani eszköz, a strukturált interjú esetében az alanyok száma összesen 9 fő volt. Kiválasztásuk szintén elérhetőségi alapon valósult meg, felkeresésük, és a kutatásban való részvételre való felkérésük személyes meghívással történt, kiválasztásuk szempontjai között elsődleges szempont volt, hogy legalább tíz éves releváns szakmai tapasztalattal rendelkezzenek a vizsgált alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek felnőttképzési folyamataival, tanulási szokásainak megfigyelésével összefüggésben, és elsősorban a kutatás földrajzi lehatárolásának két megyéjében végezzék szakmai munkájukat.

A trianguláció empirikus kutatásokban betölthető funkcióinak vizsgálatánál figyelemreméltó, hogy a kvalitatív kutatómódszertan a triangulációt használja metaforikusan azzal a céllal, hogy ugyanazon jelenség tanulmányozására összetett stratégiákat állapítson meg. Tágabb kontextusban, a kvantitatív terminológia kvalitatív vizsgálatbeli szerepét kiemelő álláspont szerint a trianguláció a kvalitatív vizsgálatok érvényességi biztosítékának tekinthető (Flick,

2008; Sántha, 2009). Vizsgálatunk innovativitása abban ragadható meg, hogy a felnőttképzésben résztvevő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek tanulási nehézségeinek, motivációs kérdéseinek elemzését nem kizárólag az önkitöltésen alapuló kvantitatív kutatásmódszertani eszközzel hajtjuk végre, hanem kiegészítjük az oktatói szerepben megjelenő személyek megkérdezésével is (oktatók, szakértők), így kutatásunkkal összefüggésben teret nyer a módszertani trianguláció. A módszertani trianguláció a trianguláció-tipológiák központi koncepciója. Alkalmazása azon elven alapul, hogy a kutatási módszerek korlátozhatják a vizsgálatot, tehát nincs egyértelműen jó, megfelelő módszer, ezért ahol lehet, indokolt minél több módszertani bázisra építeni a vizsgálatot. A módszertani trianguláció-tipológiák esetén megkülönböztethető a módszerek közötti és a módszeren belüli trianguláció. A módszerek közötti trianguláció két vagy több olyan különböző módszer alkalmazását jelenti, amelyek összehasonlítható vagy kongruens adatokat generálnak. Empirikus kutatásunk két fő módszere a kérdőíves lekérdezés és a strukturált interjú volt. A kétféle kutatási metódus lehetővé tette, hogy kvalitatív és kvantitatív módon is adatokat szerezzünk az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, szakképzettség nélküli felnőttképzésben résztvevő személyek tanulási szokásaival, motivációival összefüggésben, teret adva így annak a hiányt pótló, egy speciális tipológia kialakítására is alkalmas elemzésnek, amelyben a képzésben résztvevő személyeken felül a szakértői csoportok tapasztalatai is megjelennek. A módszerek közötti trianguláció alkalmazása lehetővé tette a kérdéskör szisztematikus elemzését, melynek eredményeképpen egy faktoranalízisen alapuló, a gyakorlatban is alkalmazható tipológiát alkottunk meg. A kutatás előzményeként próbakérdezést hajtottunk végre Nógrád megyében, Salgótarjánban, ennek keretén belül kérdőíves lekérdezésben részt vett 34 személy, illetve 4 személyt megkérdeztünk a strukturált interjú kereteiben. A próbakérdezést követően a kérdőív és az interjú kérdéseinek finomhangolása is megtörtént. A vizsgálatban a mintavételi eljárást a hólabda módszere (elérhetőségi mintavétel) jellemzi, tehát a kutatás korlátjai között hangsúlyoznunk kell, hogy a vizsgálat nem felel meg a reprezentativitás kritériumának.

Empirikus kutatásunkban az adatgyűjtés időszakában, valamint az adatok feldolgozása és elemzése során is szembe kellett néznünk néhány, a kutatást hátráltató problémával, helyzettel. Vizsgálatunk adatgyűjtési metódusát módosítani kényszerültünk, hiszen a kutatásunk

módszertanilag a személyes jelenléten alapuló kérdőíves módszerrel realizálódott<sup>3</sup>. Ennek eredményeképpen a Borsod- Abaúj- Zemplén megyei Kormányhivatal munkatársaival korábban egyeztetett képzéseken a bevont résztvevőkkel már nem volt lehetőségünk találkozni, illetve a vizsgálat földrajzi határait jelentő másik két megyében (Heves megye és Nógrád megye) is alacsonyabb elemszámot értünk el a kutatási terveinkhez képest. Az interjúk esetében az online csatornák a segítségünkre voltak, így ebben az esetben a személyes interjút valamilyen digitális platformon (Skype, Zoom) vezettük le, véleményünk szerint erre a kvantitativ kutatási módszerre a korlátozások miatti távolságtartás jelentős hatással nem volt. További, a szakirodalmi háttér elemzésének és a kutatás fogalmi hálójának finomhangolása során jelentkező problémaként, a felnőttképzés jelenlegi rendszerének komplex átalakításából fakadó nehézségeket említhetjük ki. Mindezek értelmében a kutatás eredményeinek, a szakami javaslatainknak az értelmezése is megkívánja azt, hogy a vizsgálat erősségeként definiált, a módszertani triangulációt realizáló, az objektív eredményekből levont konzekvenciák nem általános érvényűek, kutatásunk a reprezentatívnak nem tekinthető.

### **Kérdőíves kutatás**

A kérdőíves adatszerzés előnye, hogy gyorsan, nagy mennyiségű adatgyűjtésre alkalmas. Nézetek, vélemények, szokások, élmények, tapasztalatok, attitűdök, valamint egyéb információk felmérésére használatos. Fontos szem előtt tartanunk, hogy a módszer nem alkalmas direkt adatszerzésre, csupán a kitöltő által közölt tények alapján, a megkérdezettek a megkérdezettek véleménye szerint vonhatunk le következtetéseket, amely a valósághoz viszonyítva torzításokat mutathat. Ez az eltérés azonban nem feltétlenül a válaszadó rosszakarásától függ, hanem leginkább a válaszoló megfelelni akarásából, illetve az információk szubjektív értelmezéséből fakadhatnak. Ez a kérdőíves kikérdezés módszerének elsődleges korlátja. Mindezek ellenére a módszer alkalmas az általánosítást megalapozó adatgyűjtésre, valamint az egyedi jelenségek, folyamatok elemzésének vizsgálatára is (Sántha, 2009). Kiindulva a kutatásba bevonható célpopuláció szociológiai, iskolázottsági jellemzőiből

---

<sup>3</sup> A személyes jelenlétre azért volt szükség, mert a kérdőíves adatszerzés esetében a vizsgált célcsoportban a válaszadást befolyásolja a kérdések értelmezése, melyben az objektivitásra való törekvés kapcsán a személyes támogatás eredményes segítségnek minősült.

egy olyan saját szerkesztésű kérdőívet állítottunk össze, amelyben a vizsgált témakörökre vonatkozóan csoportosítottuk kérdéseinket, így a szociodemográfiai adatfelvételt követően a tanuláshoz kötődő attitűdöt vizsgáltuk, a tanulási stratégiával és stílussal kapcsolatos, valamint a tanuláshoz kötődő értékekkel összefüggő személyes véleményekre voltunk kíváncsiak. Összesen 84 kérdést tartalmazott a kérdőív. A kérdésekre adható válaszok főként egy és több választásos zárt kérdések voltak, melyek a szakirodalmakból nyert, a hipotézisekhez kapcsolódó válaszlehetőségeket definiálták az egyes témakörök tekintetében, illetve néhány nyitott kérdést is megfogalmaztunk a szélesebb információszerzés érdekében. Az adatokat papír alapon vettük fel úgy, hogy a kutatás vezetője jelenlétével biztosította az esetleges bizonytalanságból fakadó kérdések megválaszolásának lehetőségét. A támogató jelenlét esetleges torzító hatásával tisztában voltunk, ezért lehetőségeinkhez képest igyekeztünk csak a kérdések értelmezésben segíteni a bizonytalan kitöltőket. A tanuláshoz kapcsolódó értékvizsgálat kérdéseit a Donald. E. Super, munkaérték kérdőívének<sup>4</sup> egyes elemeinek átvételével fogalmaztuk meg. A kérdőív kitöltésére név nélkül került sor, minden esetben az adott képzés megvalósítási helyszínén. A kérdések megválaszolása átlagosan 40-50 percet vett igénybe. Az adatok felvétele 2020. január 20 és 2020. március 13. közötti időszakra esett. A kutatásunkba bevont minta elemszáma a kérdőívek esetében több, mint 250 fő volt, azonban a felhasználható, elemzésre alkalmas, teljes kérdőívek száma 187 darabban realizálódott. Heves megyéből 72, Nógrád megyéből pedig 115 darab érvényes, felhasználható kérdőívet kaptunk vissza. A kérdőívek feldolgozása során a Microsoft Office Excel 2017, illetve az SPSS programokat használtunk fel, amelyek segítségével egyváltozós elemzések és összefüggés vizsgálatok által értelmeztük a kapott eredményeket, valamint faktoranalízissel alakítottuk ki a kutatásunk eredményének és egyben legnagyobb értékének tekinthető tipológiát. A kérdőívben szereplő válaszlehetőségek esetében a kategorikus változók jelentek meg, ordinális skála alkalmazására nem került sor. Kutatásunknak ezen jellegzetessége egyrészt az alapsokaság megkérdezésének lehetőségeiből, másrészt a hipotéziseink tartalmából fakadt. A nyitott kérdések esetében a tartalomelemzés módszerét alkalmaztunk. A leíró statisztikai elemzéseken túl keresztábra elemzéseket végeztünk, Chi-négyzet próba alkalmazásával. A jelentőségükben

---

<sup>4</sup> Az értékek köre már a hatvanas évek elején szerephez jut Super modelljében, mely 1964-es első publikációjával a korszak első, kifejezetten munkaértékekre fókuszáló értékvizsgáló módszere volt. Super értelmezésében a munkaértékek olyan alapvető minőségi jellemzők, motiváló tényezők és célok, amelyek a személy aktivitását, munka-érdeklődés formájában kifejeződve tartósan irányítják.

kiemelkedőnek tekinthető eredményeket diagramok és táblázatok szerkesztésével (25 ábra, 26 táblázat), a tartalomelemzés során kapott válaszokat pedig a Wordart.com online elérhető szófelhő generátor programmal vizualizáltuk a disszertáció készítése során.

## **Strukturált interjú**

A felnőttképzésben releváns, több éves szakmai tapasztalatokkal rendelkező oktatók, szakértők véleményének összegyűjtésére a strukturált interjú módszere bizonyult hatékony adat, információszerzési módszernek, s így a kvantitatív kutatásunkat kiegészíthettük kvalitatív adatokkal is. Ennek különösen a vizsgálat eredményeiből fakadó javaslatokkal összefüggő részében van jelentősége, hiszen a tervezett tipológiához kapcsolt gyakorlati javaslatok elsősorban a szakemberek, a képzéseket szervező, koordináló szakértői kör tevékenységén keresztül jut el a célcsoporttagokhoz, illetve ezek a válaszok egészítik ki a kérdőívől szerzett adatokat a faktoranalízis kapcsán is. A strukturált interjú 14 komplex kérdést tartalmazott, melyek a kérdőív tartalmának megfelelően az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttképzésbe bevont személyek tanulási motivációjával, értékeivel összefüggő véleményt kértek, azonban nem a tanulói, hanem az ellentétes pólus, a szakértői oldal megkérdezésével. Az interjúk felvétele videóhíváson keresztül (Skype, Zoom) történt, mivel a kutatás időpontjában a korábban felkeresett interjú alanyokkal való személyes találkozásra nem volt lehetőség. A strukturált interjút összesen 9 személlyel vettük fel, akik közül 2 személy rendelkezik felnőttképzési szakértői jogosultsággal is. Az interjúk során jegyzeteket készítettünk, melyeket ezt követően egy speciális tartalomelemző szoftver segítségével (MAXQDA) elemeztünk tovább.

### **5.3 A felnőttképzésben résztvevő tanulói kérdőíves vizsgálat eredményei**

Empirikus vizsgálatunk elsődleges célja a felnőttképzésben tanuló, OKJ-s szakképesítés megszerzésére orientált, alacsony iskolai végzettséggel, szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező egyének tanulási szokásainak, tapasztalatainak a feltárása, a

szakmaszerzéssel összefüggő motivációik elemzése. A kutatásba bevont munkaképes korú személyek iskolai tapasztalatainak, a tanulással összefüggő sajátosságoknak (tanulási stratégiák, stílusok, értékek) feltérképezése révén arra vállalkoztunk, hogy egy, a felnőttképzést kiegészítő tevékenységek gyakorlatába is implementálható tipológia megalkotásával segítsük a célcsoport hatékony fejlesztését, mert feltételezésünk szerint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportoknak a képzésbe való bekerülés idején, illetve azt követően is komplex támogatásra van szüksége.

Kutatásunk ezen szakaszában a tanulási folyamatba bekapcsolódó felnőtt, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek tanulási szokásait vizsgáltuk. A kérdőíves kutatásban a tanulással összefüggésben elvégzett elemzési szempontjaink a következő csoportok mentén jelölhetőek ki:

- szociodemográfiai, szociokulturális kérdések: nem, korcsoport, lakóhely, családi állapot, munkaerőpiaci státusz, iskolai végzettség
- iskolai tapasztalatok: korábbi közoktatásban szerzett tanuláshoz, iskolai élethez kötődő élmények, tapasztalatok elemzése
- a felnőttképzésben való részvétel jellegzetességei: képzés megnevezése, képzési költségek finanszírozója, képzési tartalommal összefüggő kérdések
- a tanulási stratégiákhoz, tanulási stílushoz kapcsolódó kérdések: tanulási, jegyzet készítési szokások, számonkérésre való felkészülés módja, technikái
- a felnőttképzéshez kötődő egyéb kérdések: felnőttképzést kiegészítő tevékenységek, képzés ismertetése, önálló tájékozódás kérdései, pályaerettség dimenzióinak kategóriái
- a tanulás, mint érték: a Superi érték kategóriák tanulási folyamatokra értelmezett kérdései, illetve a szakképzettség megszerzését követő egyéni élet, karrier célok témakörei

Vizsgálatunkban a felnőttképzésben résztvevő személyek arányának a két megyére vonatkozó elemzését az OSAP 1665 Statisztikai felület adatainak felhasználásával, elemzésével kezdtük meg. Kutatásunkban kizárólag az OKJ- s képzések résztvevőit vizsgáltuk, s azon belül is az alacsony iskolai végzettséget megengedő bemeneti követelménnyel megvalósítható képzések alanyaira fókuszáltunk. Vizsgálatunkban a lemorzsolódással összefüggő adatokat csak a képzésben való részvétellel kapcsolatos motiváció szintjén elemeztük. Mielőtt a saját

szerkesztésű kérdőívből nyert adatokat ismertetnénk, érdeemesnek találjuk az elmúlt évek statisztikáinak elemzését is bemutatni a két vizsgált megye tekintetében.

<b>A sikeresen vizsgát tettek száma - 2018. évi adatszolgáltatások alapján</b>			
<b>Képzés jellege</b>	<b>Heves (fő)</b>	<b>Nógrád (fő)</b>	<b>Összesen (fő)</b>
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó 2018	4549	2631	151840
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó 2019	5143	2550	157951

10. táblázat: A sikeresen vizsgát tett tanulók létszáma az OKJ-s képzésekben Heves és Nógrád megye vonatkozásában 2018, 2019. évben Forrás: OSAP, saját szerkesztés

Látható, hogy az elmúlt két évben hasonló arányban jelentek meg a két megyében az OKJ-s képzésben a felnőtt tanulók. A megyék rangsorának szempontjából nagyon alacsony azonban mindkét földrajzilag lehatárolt térségben a felnőttképzésben az állam által elismert szakképesítést adó képzésekben a résztvevők aránya, hiszen az országos összes, sikeres vizsgázó arányait tekintve, Nógrád megye a 2%-ot sem éri el, Heves megye pedig 2,9% aránnyal van jelen a többi megyéhez viszonyítva. Ez a mutató újból felhívja a figyelmet a felnőttképzésben megfigyelhető kontraszelektációs folyamatokra, hiszen ezekben az Észak-Magyarország régióban elhelyezkedő megyékben a munkanélküliségi ráta az országos átlaghoz képest jelentősen magasabb, tehát a képzésre, mint a munkanélküliséget csökkentő aktív munkaerőpiaci eszközre itt nagyobb mértékben volna szükség.

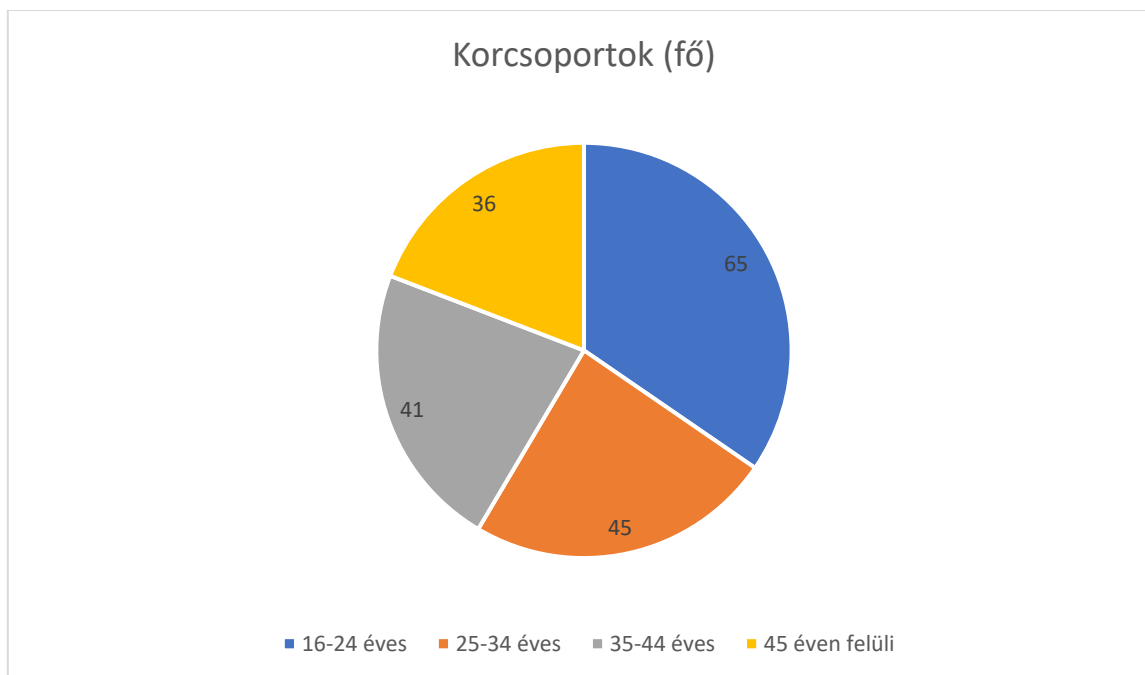
<b>Sikeresen vizsgát tettek száma 2018</b>		
<b>Legalacsonyabb végzettség</b>	<b>az általános iskola 8. osztályánál kevesebb</b>	<b>8. évfolyam elvégzésével tanúsított iskolai végzettség</b>
Heves	484	2565

Nógrád	498	1581
Ország összesen	7454	105037

11. táblázat: A sikeresen vizsgát tett tanulók létszáma az OKJ-s képzéseken belül 2018-ban a maximum 8 osztállyal indítható képzések tükrében. Forrás: OSAP

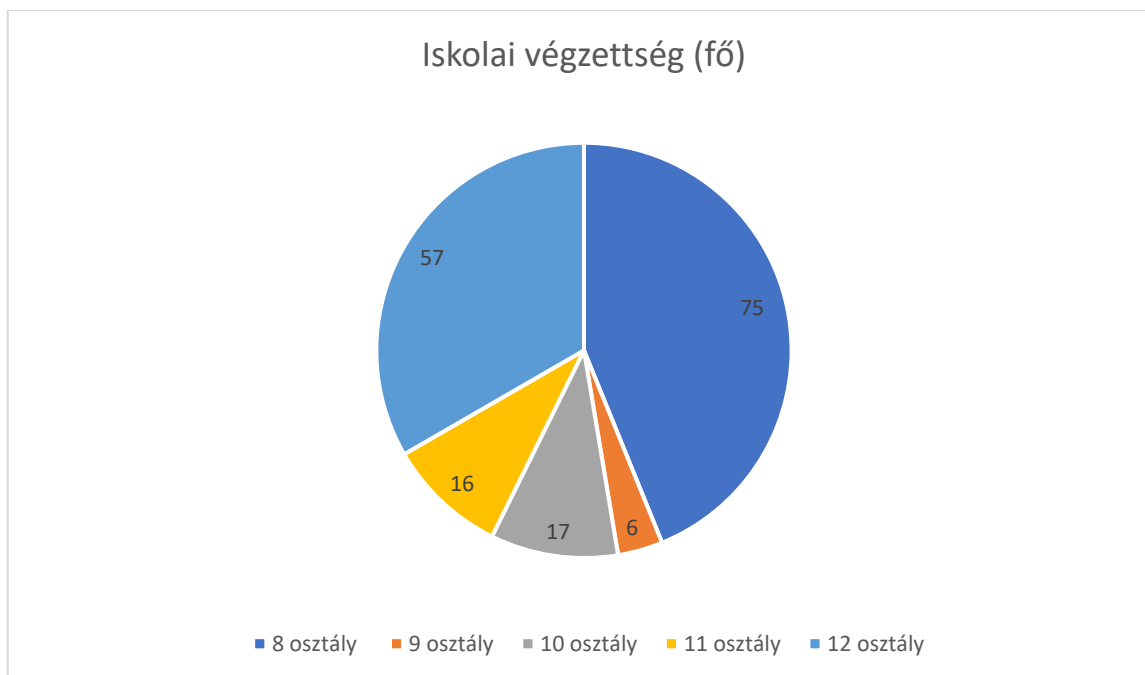
E fenti két táblázat (10., 11.) a kutatás földrajzi lehatárolása szerint, a sikeresen OKJ-s képzettséget szerzett személyek számát mutatja be a képzések bemeneti követelményeinek tükrében. Megfigyelhető, hogy ebben az esetben is alacsony a részvételi arány az országos adathoz képest, hiszen 3-4% körül mozog mindkét megyében az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek eredményessége az OKJ-s végzettség megszerzésére való tekintettel. A fenti táblázat adatai továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy az iskolai végzettség és a felnőttképzési lehetőségek arányaiban is jelentős összefüggések figyelhetőek meg, hiszen a 8%-ot sem éri el a befejezett általános iskolával rendelkező képzésben sikeres személyek száma a végzett 8 osztályos csoporthoz viszonyítva.

Tekintettel arra, hogy a minta lekérdezése papír alapon, a kutatás vezetőjének személyes jelenlétével valósult meg, ezért a korlátozásokat követően, (2020. március 13. után) már nem volt lehetőségünk további adatokat gyűjteni. Ennek köszönhetően a kérdőíves kutatásunkban a minta elemszáma a két megye tekintetében kis mértékű eltolódást mutat, hiszen Heves megyéből 72, Nógrád megyéből pedig 115 darab felhasználható kérdőívet kaptunk vissza. A minta korcsoportos bontása szerencsés módon alakult, mert a munkaképes korú populáció minden alcsoportja megjelenik a válaszadóink között, nagy aránytalanság nem jelentkezik egyik korcsoport tekintetében sem.



10. ábra: A minta korcsoport szerinti bontása N=187

A 187 főből álló vizsgálati minta korcsoport szerinti bontására jellemző, hogy mind a fiatalabb, mind pedig az idősebb korcsoporthoz tartozó személyek jelen vannak a megkérdezettek között, bár a 16- 24 éves korcsoporthoz tartozó válaszadók kismértékű felülreprezentáltsága megfigyelhető (35%- os arány a teljes mintában). A felnőttképzésben országos szinten megjelenő résztvevők arányait vizsgálva is kijelenthető, hogy a fiatalabb személyek képzésbe vonása általában nagyobb létszámadatokkal realizálódik. A 45 éven felüli képzésbe vont személyek 19%- os részvételének háttérében számos olyan, a motiváció ellen ható tényező megfigyelhető (pl. megkopott képességek, kudarcból való félelem), amelyek működése a 45 éven felüli résztvevőket távol tartja a felnőttképzés rendszerétől. Számos kutatás támasztja alá, hogy a felnőttképzésbe való bekapcsolódás és az iskola végzettség között összefüggés mutatható ki, mégpedig aszerint, hogy a magasabb iskolai végzettség nagyobb arányú bekapcsolódási esélyt tételez fel. (vö.: Galasi- Tímár- Varga, 2001; Köllő, 2009; Pulay, 2009.)



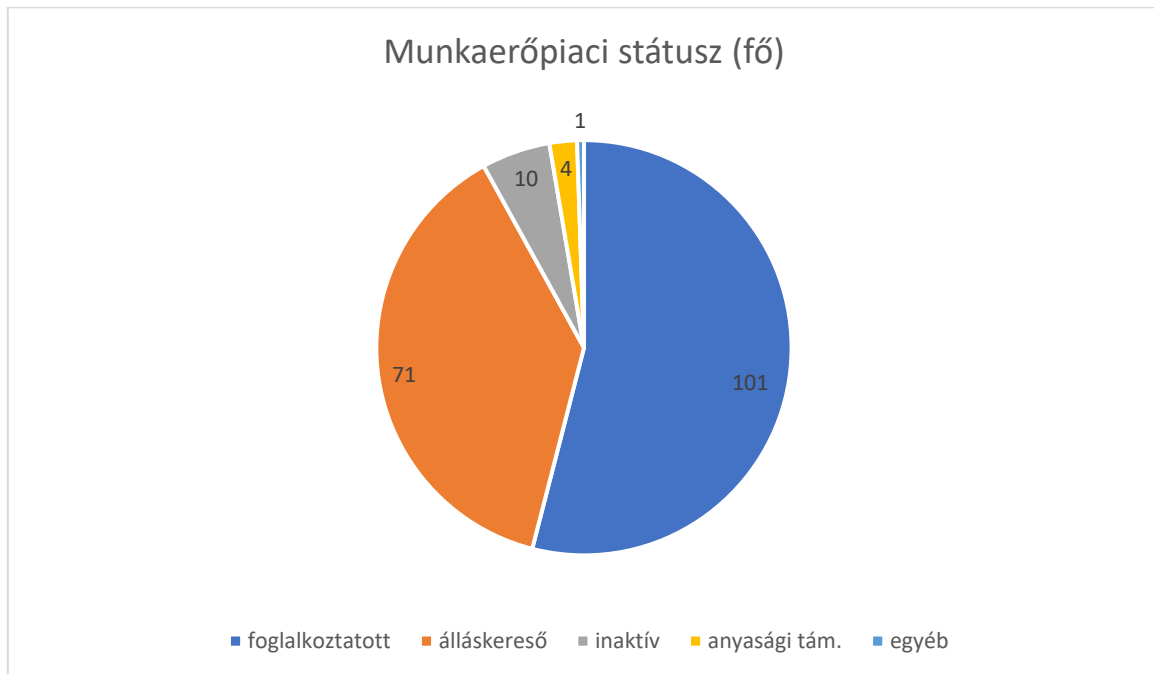
11. ábra: A minta iskolai végzettség szerinti megoszlása N=187

A minta iskolai végzettség szerinti eloszlásával kapcsolatban azt állapítjuk meg, hogy 39% a befejezett általános iskolai végzettséggel bíró személyeké és 30% a befejezett 12 osztállyal, de szakképzettséggel nem rendelkező, a kutatásban megjelenő felnőttképzésbe vont tanulók aránya (9% a választ nem adók aránya). A megkérdezett személyek munkaerőpiaci státuszának elemzése kapcsán meg kell említenünk azt a tényt, hogy a lekérdezés során számos olyan felnőttképző intézménnyel vettük fel a kapcsolatot, amelyek valamilyen aktuálisan megvalósítás alatt álló, az Európai Unió társfinanszírozásában szervezett képzést (GINOP 6.2.2.)<sup>5</sup> irányítottak, mely képzések sok esetben közfoglalkoztatási programok kiegészítő elemeiként vállalták az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek iskolai végzettségének emelését, szakképesítéshez való hozzájuttatását. Ez a tény ad magyarázatot arra, hogy a megkérdezett személyek nagyrésze a foglalkoztatott státuszt választotta a megadott

---

<sup>5</sup> A GINOP-6.2.2-VEKOP-15-2016-00001 kiemelt projekt a Széchenyi 2020 program keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával 2016. július 1. és 2020. december 31. közötti időszakban 2,8 milliárd forintból valósul meg. A GINOP-6.2.2-VEKOP-15-2016-00001 azonosító számú „A szakképzést végzettség nélkül elhagyók számának csökkentése” című kiemelt projekt megvalósulása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a szakképzésben dolgozó szakemberek olyan gyakorlati fejlesztések részesei legyenek, amelyek a pedagógiai, az intézményi, továbbá a tanulói eredményességet nagymértékben növelik.

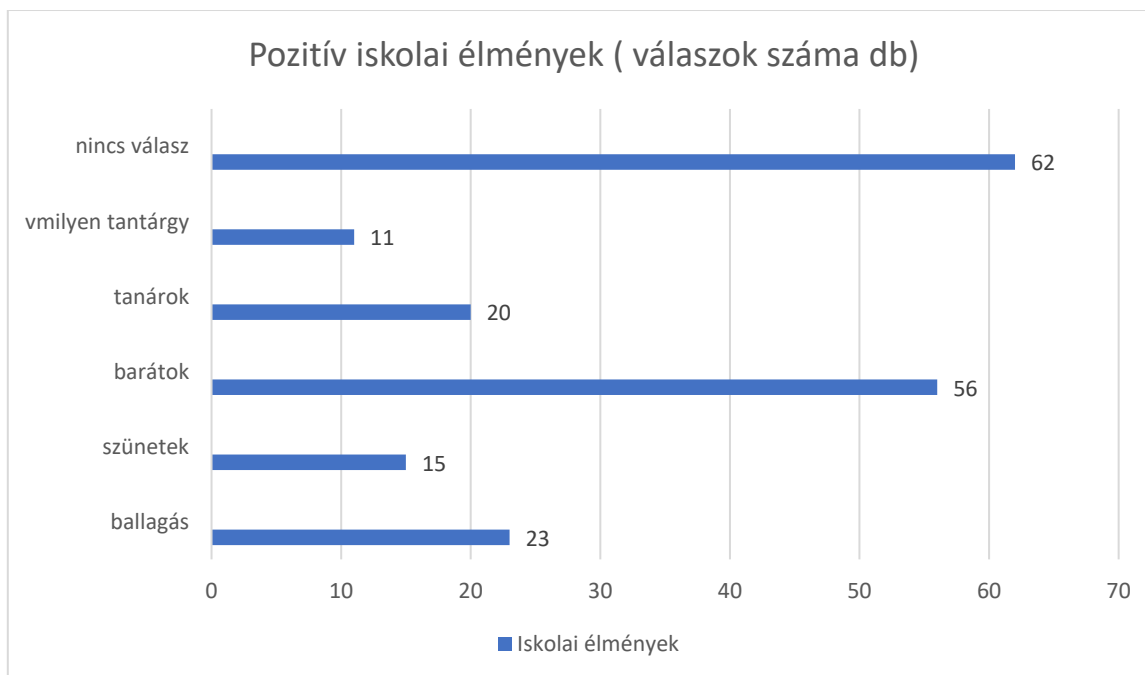
lehetőségek közül, de ez a foglalkoztatás nem a nyílt munkaerő- piacon való munkavállalást határozza meg.



12. ábra: A minta munkaerőpiaci státusz szerinti eloszlása N=187

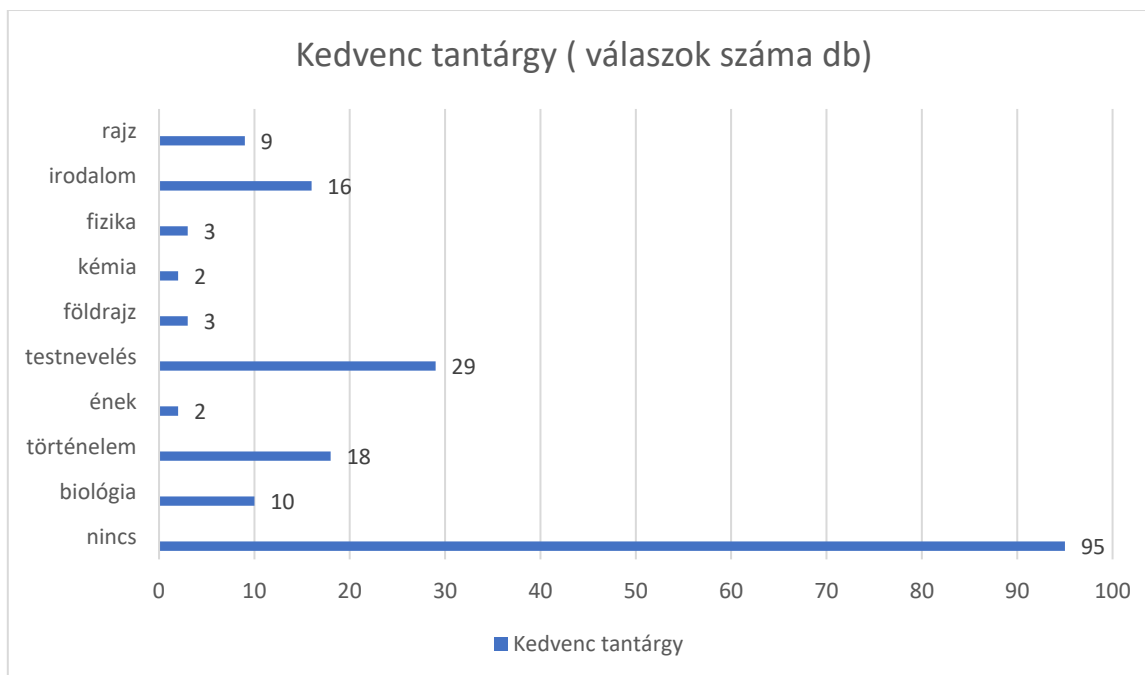
A 12. számú ábra adatai szerint a minta nagyobb felét a foglalkoztatott státuszban lévő személyek alkotják, 54%-os arányban. Az álláskeresők aránya 38%-ot tesz ki, míg az inaktív személyeké 5%, az anyasági támogatásban lévők reprezentációja pedig mindössze 2% a teljes vizsgálati mintán belül.

A kutatásunkban a vizsgálat hipotéziseihez kapcsolódóan kiemelten fontos kérdés volt a közoktatásban tapasztalt élmények, emlékek elemzése, hiszen feltételezésünk szerint a felnőttképzésbe való bekapcsolódást és a felnőttként való tanulási folyamat eredményességét is meghatározza az, hogy milyen élményekkel, esetleg kudarccal élte meg a személy a korábbi tanulási folyamatait. A szakirodalomban felsorakoztatott kutatási eredmények (Óhidy, 2006; Zrinszky, 2008; Kerülő 2009), illetve saját szakmai tapasztalataink is alátámasztották e kérdés relevanciáját. A kérdőívünk tizedik kérdése nyílt formában kereste ezzel összefüggésben a válaszokat. A kapott kulcsszavakat csoportosítottuk, s az alábbi ábrán megjelenített kategóriákat hoztuk létre.



13. ábra: Pozitív iskolai élmények száma (db) N=187

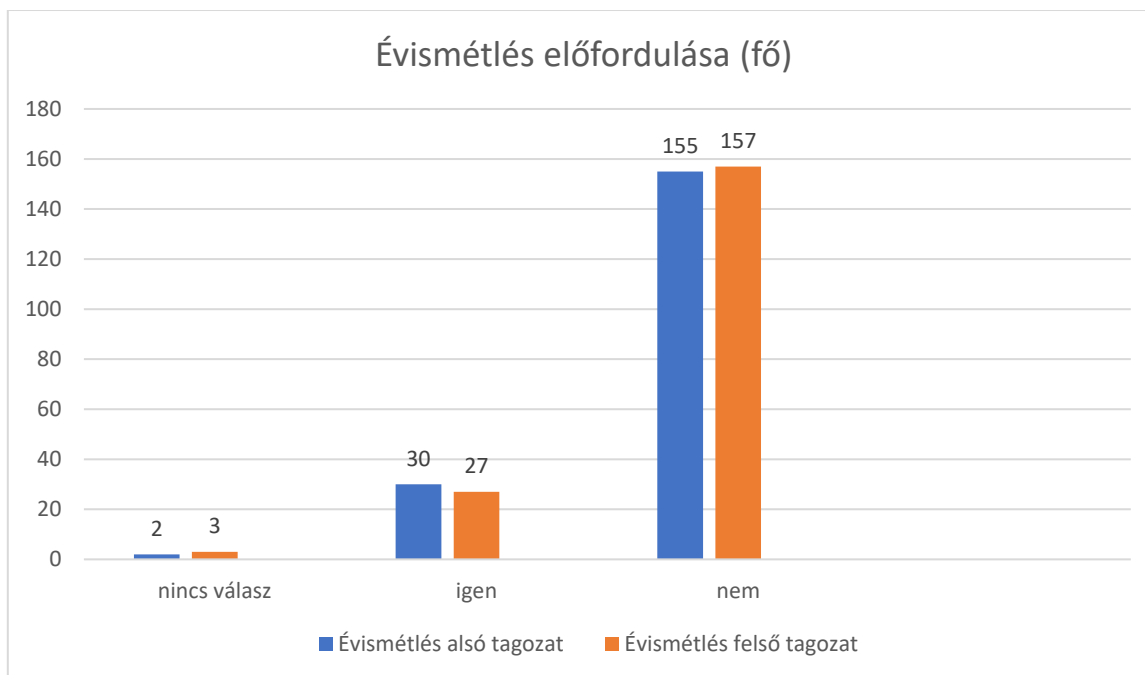
Több kérdés esetében is jellemző volt a válaszadókra, hogy nem jelöltek meg semmilyen válaszlehetőséget, amelynek háttérében feltételezésünk szerint elsősorban az áll, hogy nem rendelkeztek ilyen, az iskolához, a tanuláshoz kapcsolódó pozitív tapasztalattal. Erre a kérdésre vetítve a fentieket, elmondható, hogy 62 személy nem tudott pozitív élményre visszaemlékezni a korábbi, közoktatásban megvalósuló tanulása kapcsán, ez a teljes minta 33%-át jelenti. Közel ennyien válaszolták azonban a barátok, társaság, osztálytársak, kapcsolatok szavakat is, amelyek a társas kapcsolatok fontosságára hívják fel a figyelmünket, s a pozitív érzelmekre, a motivációra helyezik a hangsúlyt. A minta 12%-ban írt le valamilyen az iskolai ballagáshoz, záró ünnepséghez kötődő szót, félmondatot, és 10% számolt be arról, hogy számára egy-egy tanár, vagy a pedagógusok jelenléte, szeretete volt az, amire szívesen emlékszik vissza. Mindössze 6% azoknak a válaszadóknak az aránya, akik valamilyen tantárgy miatt vélekednek pozitívan az iskolai élményeiről. A tanulási folyamat eredményességét nagymértékben növeli, ha a tanuló olyan szívesen végzett tevékenységekkel foglalkozhat, mely közel áll hozzá, azaz, ha a személyiség olyan témakörben kell elmélyüljön a tanulás terén, amely saját érdeklődésének megfelel, a tanulási folyamat hatékonysága is nagyobb, a szellemi funkciók aktivizálása nem feladatként, teherként, esetleg frusztrációként nehezedik a tanulóra.



14. ábra: Kedvenc tantárgyak az iskolában N=187

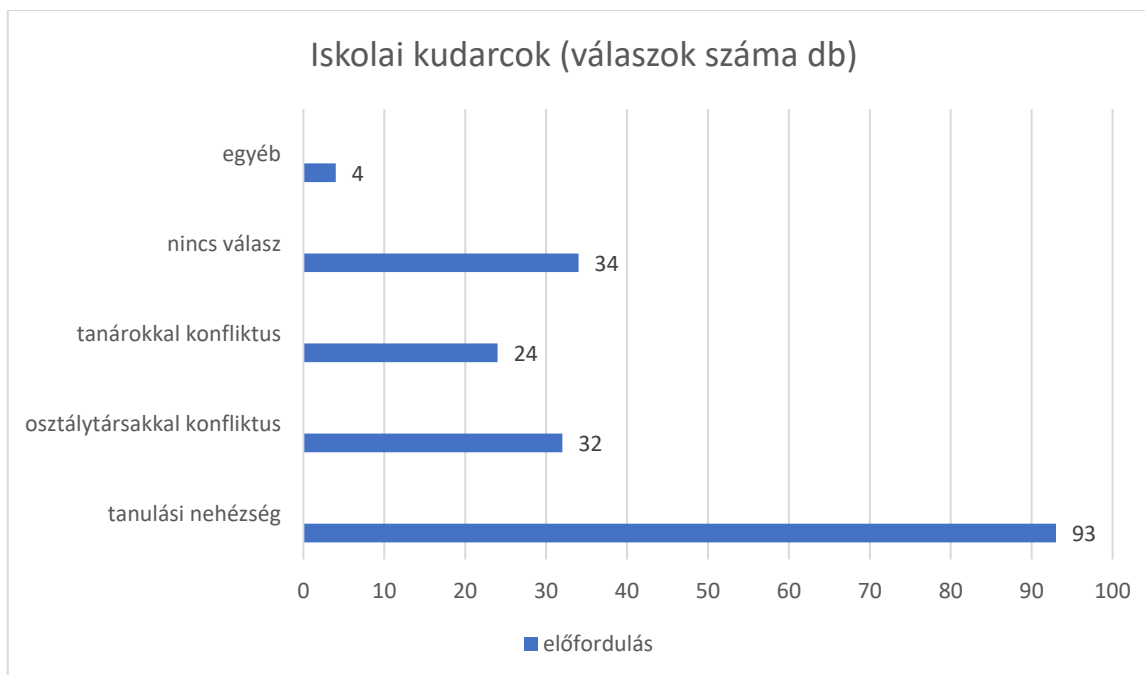
A 187 fős mintában kifejezetten magas volt (51%) azoknak a személyeknek az aránya, akik nem rendelkeztek a korábbi iskolai életükben kedvenc tantárggyal. Akik megjelöltek valamilyen választ, sok esetben egy-egy készségtárgyra emlékeztek vissza szeretettel, mint például testnevelés, vagy a rajz. A történelem, mint tantárgy 9%-ban, az irodalom pedig 8%-ban volt jelen a választásokat tekintve. Még ennél is alacsonyabb a biológia és a természettudományos tárgyak kedvelése, mindössze néhány fő jelölte meg a fizika, a kémia és a földrajz tantárgyakat, mint kedvenc ismeretanyagot.

A vizsgálatban megjelenő válaszadó személyek tantárgyi bukásainak gyakorisága, az évisméltések szórványossága is enged következtetésekre a tanulási szokásokra, motívumokra vonatkozóan.



15. ábra: Évismétlés előfordulása alsó és felső tagozatban N=187

A 187 fős mintában alsó tagozatban 30, míg felső tagozatban 27 személynek kellett a teljes iskolai tanévet megismételnie valamilyen tantárgyi bukás(ok) következményeként. Ezen az adathalmazon belül megszámoltuk azt is, hogy hány személy volt, aki mindkét esetben évismétléssel küzdött. Összesen 11 fő esetében volt igaz, hogy alsó és felső tagozatban is volt évismétléssel járó tantárgyi bukása. Ezt a csoportot az elemzéseink során külön is megvizsgáltuk, mert véleményünk szerint ennek a csoportnak vannak leginkább nehézségei a felnőttképzésben való tanulás eredményességét tekintve, s ők a leginkább veszélyeztetett csoport a lemorzsolódással összefüggésben is. Az iskolában a tantárgyi bukáson, évismétlésen felül számos olyan egyéb tényező jelen lehet, amely a tanulók motivációi ellen hatnak, illetve amelyek későbbi iskolai kudarcokhoz vezetnek, megjósolva ezzel a felnőttképzésbe való belépés esélyének csökkenését is. Az alábbi ábrán található válaszokat elemezve elmondhatjuk, hogy a tanulási nehézségek okozzák az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező alapsokaságunk esetében a legsúlyosabb problémát.



16. ábra: Közoktatásban megtapasztalt iskolai kudarcok N=187

Összesen 93 fő, azaz a minta 50% jelölte meg a 'tanulási nehézség' választ, amelynek háttérben feltételezésünk szerint nem kizárólag a mentális képességek nem megfelelő fejlettségi foka, de a kialakulatlan tanulási stratégiák, a hiányos motiváció, a nem támogató szociális háttér is állhat. Az osztálytársakkal való konfliktusokról, mint a tanulást nehezítő tényezőről számolt be 17%, a pedagógusokkal való nézeteltérések, viták 13%- os arányban jelentek meg, mint az iskolai kudarcokat kiváltó okok. Ebben az esetben is jelentős a válasz nélkül maradt esetek aránya, 18% a mintának nem adott erre a kérdésre választ, ami mögött az is megjelenhet, hogy nem élt meg a válaszadó ilyen kudarcokat az iskolai tapasztalatai során, vagy esetleg más típusú nehézséggel kellett szembenézzen az egyén.

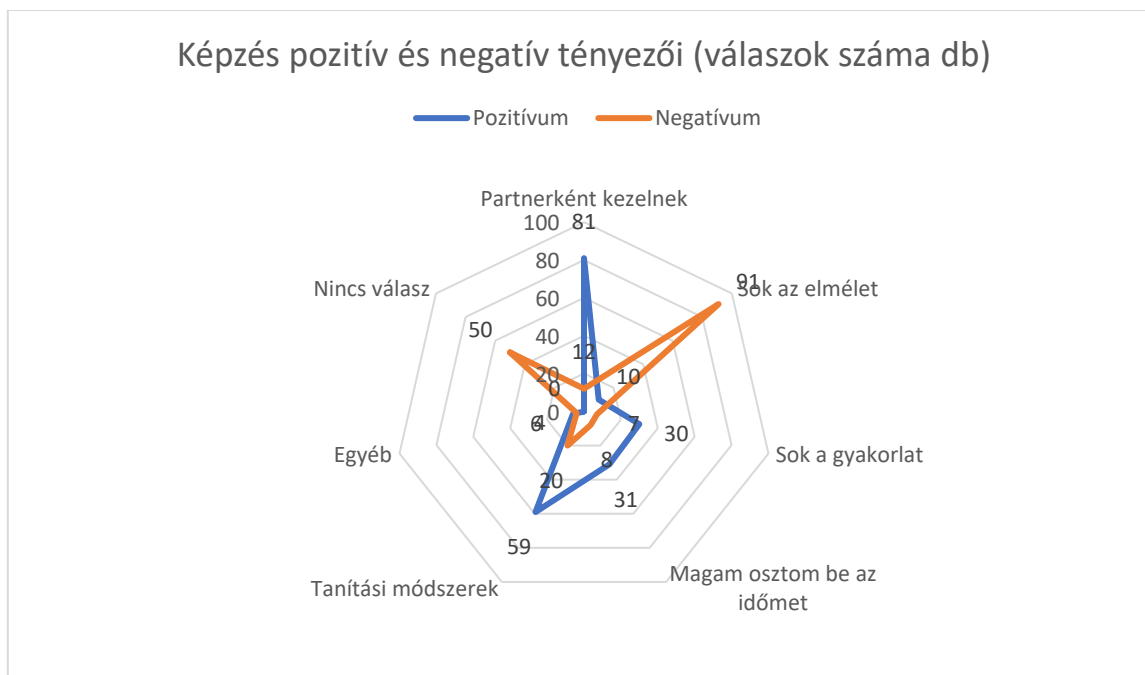
A kutatásban résztvevő válaszadók a fenti táblázat szerinti Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzésekben vettek részt a kutatás idejében. Mindegyik képzés az Országos Képzési Jegyzékben regisztrált képzés, amelyek a bemeneti feltételek tekintetében kivétel nélkül a nyolc osztály elvégzésének követelményére épülnek. A következő oldalon mutatjuk be az egyes képzéseket, illetve a képzésben résztvevő, a mintát alkotó személyek számát.

Képzés megnevezése, szakmacsoport	Mintába bekerült személyek száma (fő)
cukrász, élelmiszeripar	14
sütőipari szakmunkás, élelmiszeripar	29
vagyonőr, rendészet, honvédelem és közszolgálat	28
targonca vezető, gépészet	38
szakács, élelmiszeripar	18
szociális segítő, szociális szolgáltatások	8
virágkötő, mezőgazdaság	10
konyhai kisegítő, vendéglátás	15
falusi vendéglátó, vendéglátás	10
parkgondozó, mezőgazdaság	17
Összesen	187

12. táblázat: A kérdőíves vizsgálatba bevont személyek képzés szerinti összetétele N=187

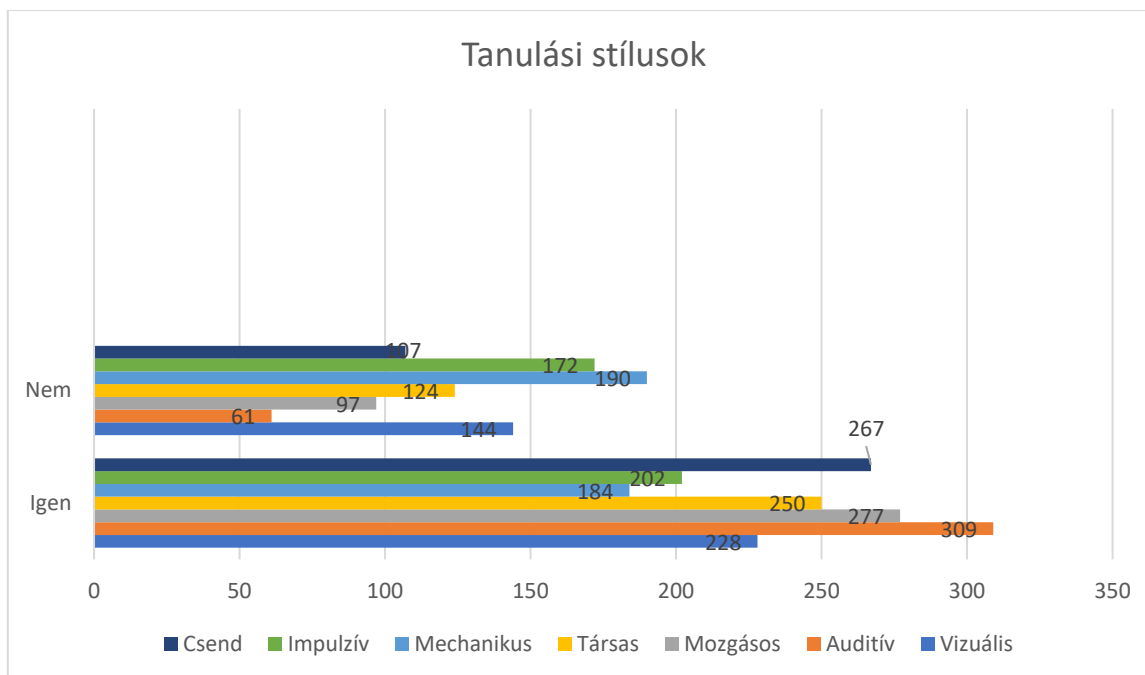
Szakmacsoportok tekintetében igen változatos a kép, hiszen a vendéglátás- turisztika, mezőgazdaság, szociális szolgáltatások, gépészet és élelmiszeripar csoportok jelennek meg a vizsgálatban. Mivel a mintába való bekerülés a hólabda módszerrel valósult meg, ezért a képzések tekintetében a bemeneti követelmények mellett az egyes képzések szociális és kommunikációs jellegzetességeit is érdemes kiemelni, hiszen ezek elemzése is megfontolandó szempont a negyedik hipotézisünkkel összefüggésben.

A közoktatás és a felnőttek tanulásának sajátosságait bemutató megállapításokat már a korábbi fejezetekben ismertettük. Ezek kapcsán azonban a vizsgálatunkban fontosnak tartottuk megtudni, hogy miként gondolkodnak az alacsony iskolai végzettséggel, szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező személyek a képzéssel kapcsolatosan a képzésben az elmélet és a gyakorlat arányáról, a tanítási módszerekről, valamint arról, hogy a felnőttképzésben maguk osztják be a felkészülési idejüket, saját felelősségük, hogy a családi és egyéb kötelezettségeiket hatékonyan hangolják össze a tanulásból eredő feladataikkal.



17. ábra: A képzés pozitív és negatív tényezői N=409

A fenti ábra azt mutatja be, hogy a megkérdezett személyek milyen gyakorisággal említették meg a fent felsorolt képzési jellegzetességeket. Pozitívumként 81 esetben jelent meg a válaszok között az, hogy örülnek a tanulók annak, hogy partnerként kezelik őket a képzés során. 59 esetben jelent meg a válaszok között a tanítási módszerekkel való elégedettség, 31 esetben pedig az, hogy a képzésben résztvevők maguk osztják be idejüket a tanulással összefüggésben. A gyakorlati órák magas arányát 30 személy említette a pozitívumok között a tanulási folyamattal összefüggésben. A negatívumok között a legnagyobb arányt 91 válasszal a sok elmélet képviseli, a partneri viszonyt, mint gátló tényezőt 20 személy jelölte meg válaszaiban. Itt el kell mondanunk, hogy a különböző képzések esetében a tanítási módszereket nem vizsgáltuk, így ezzel összefüggésben következtetéseket nem kívánunk levonni.

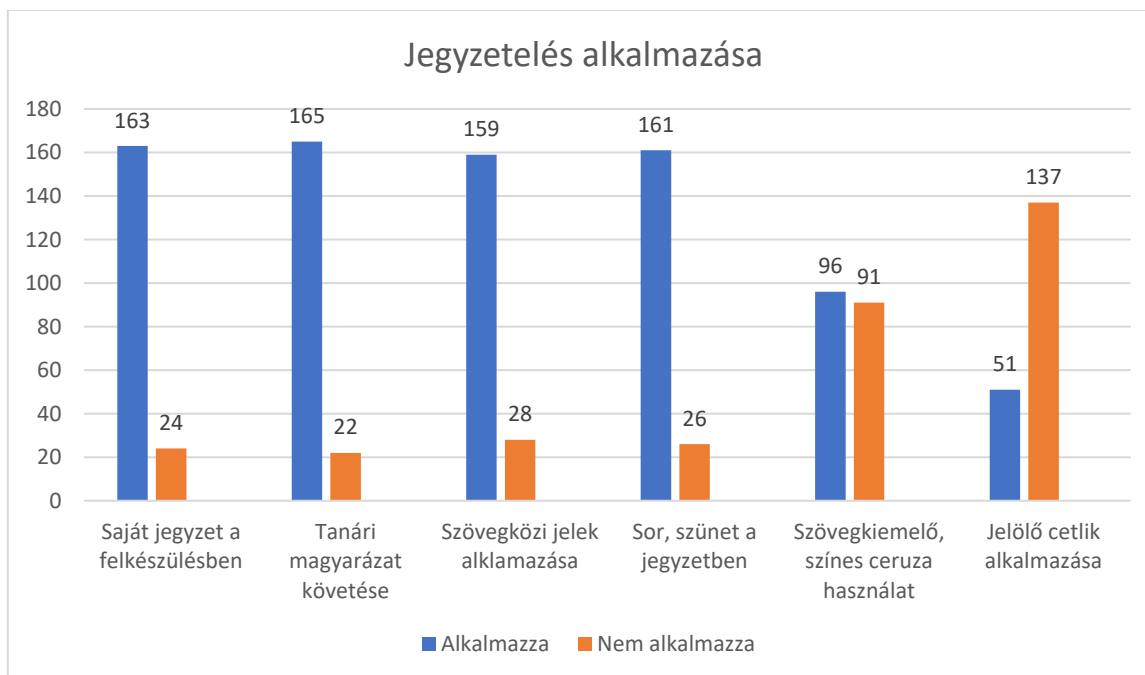


18. ábra: Tanulási stílusok megjelenése a vizsgált mintában N= 187

Mivel az egyik kutatási hipotézisünk a tanulási stílusokkal kapcsolatban fogalmazott meg állítást, ezért a Kozéki, Entwistle, 1986- ban publikált tanulási stílus modellben szereplő kategóriák mentén vizsgáltuk meg azt, hogy a kérdőíves kutatásunkban a válaszadóink esetében mely kategóriák jelennek meg a leggyakrabban az egyének önbevallása szerint a tanulási stílust vizsgálva. Összevonva az ide vonatkozó kérdésekre adott válaszokat, (mind a kilenc különböző stílusra két- két kérdés vonatkozott) a legmagasabb értéket az auditív stílus kapta, mely összesen 309 alkalommal jelent meg a válaszok között, mint az egyénre jellemző tanulási stílus. Ezt követte 277 jelöléssel a mozgásos stílus, majd 267 alkalommal jelölték meg a válaszadók a csend stílusát. A mechanikus tanulási stílus ebben a kérdéscsoportban a válaszok összesítésének eredményeképpen a legalacsonyabb gyakorisággal jelent meg. Az auditív típusú tanulók a hallás útján feldolgozható információt részesítik előnyben. Nagyon gyorsan képesek a beszélt és az olvasott nyelvet feldolgozni. Gyakran, és sokat beszélnek, minthogy hangosan kell gondolkodniuk, ezért szeretnek hangosan felmondva, vagy másoknak való elmagyarázás segítségével tanulni. Szeretik a zenét, emlékeznek a szövegre (Gyarmathy, 2007). Korábbi kutatások bizonyítják (Dunn, 1997; Honigsfeld, 2003), hogy életkor tekintetében különböző preferenciák születtek a tanulók tanulási stílusát elemezve. Az idősebb korcsoportra az önálló tanulás, kevésbé szülőitől függő motiváció volt jellemző. Tanulási stílusukat az auditívabb és kinezetikusabb stílus jellemezte fiatalabb társaikhoz képest (Honigsfeld, 2003).

Jelen eredménnyel összefüggésben hangsúlyoznunk kell, hogy a pedagógiai témájú tanulási stílust vizsgáló empirikus kutatások a közoktatás kereteiben megvalósuló oktatási- nevelési folyamatot elemzik, tehát a felnőttek képzésével összefüggő általánosításokat, eredményeket csak feltételekkel fogadhatjuk el.

A tanulási stílussal összefüggésben vizsgáltuk a jegyzeteléssel kapcsolatos tanulói szokásokat is, mert feltételezésünk szerint a saját jegyzet készítése, a színes filcek, ceruzák, jelölő cetlik alkalmazása egy fejlettebb, hatékonyabban működő tanulási módszer, amelyben a tanulási folyamatot két tényező befolyásolja: az állapotváltozók, amelyek a tanuló státusza, a tanulási időre eső anyag; a tanulóváltozók: a kritériumfeladatnak (az anyagalkalmazás elvárt szintjének) az ismerete, tartalomtudás, motiváció; és a szövegváltozók: tartalom, szerkezet. Emellett megjelennek a folyamat-változók, amelyek azt a módszertant írják le, amellyel az oldalak anyaga „átkerül” a tanuló agyába. Ennek a folyamatnak az oldalai a figyelemösszpontosítás, kódolás, az információ igény szerinti visszakeresése. Minél többet tudnak a tanulók a feladatról, amelyet végre kell hajtaniuk, annál eredményesebb lesz a tanulásuk, és annál hajlandóbbak lesznek ahhoz igazítani tanulási technikáikat. A tanulási készségek sorában helyet foglal az összefoglalás, a jegyzetelés, a vázlatírás, az anyag felmérése, elhelyezése és hasonló technikák, amelyeket a tanulók alkalmaznak, hogy megkönnyítsék maguknak az adott anyag tanulását. Kutatásunkban a jegyzetkészítésre vonatkozóan hatféle állítást fogalmaztunk meg, amelyek az egyéni jegyzet megalkotására, annak szerkesztésére vonatkoznak.

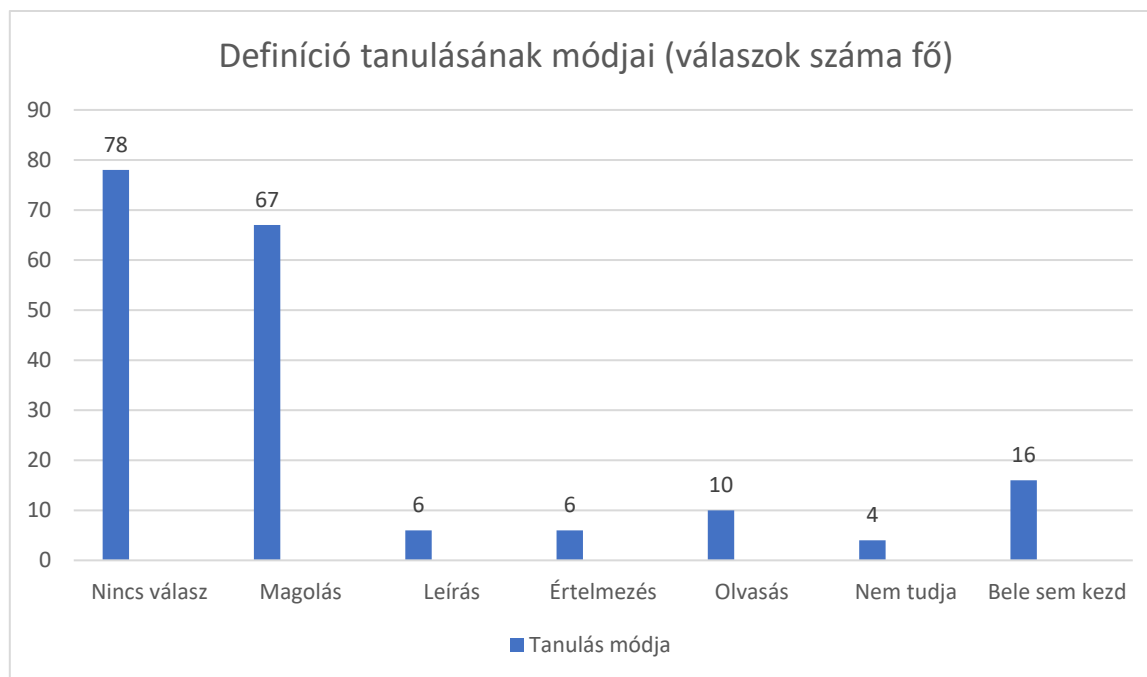


19. ábra: A jegyzet készítésének sajátosságai a tanulási folyamatban N=187

Saját, az oktatási folyamatban az elméleti órákon készített jegyzetet majdnem minden válaszadó készít, tehát jellemző a célcsoportra a tanórákon az oktatók magyarázatának ilyen módú rögzítése. Ezzel összefüggésben 165 személy állította azt, hogy nem okoz neki nehézséget az oktatók magyarázatának nyomon követése, viszont 22 személy ezt nehézségként éli meg. A számonkérésre való felkészülése esetében a saját, korábban írott jegyzet olvasása, tanulása a minta nagyrésznél megjelenik, mint tanulási módszer. Sorok kihagyása, további jegyzetnek hely kijelölése a saját jegyzetben a megkérdezettek közül nagy arányban jellemző, 161 fő adott igen választ az erre vonatkozó kérdésre, hasonlóan a szövegközi jelek, pontok alkalmazásához. A felkészülést módszertanilag nagyban segítő színes tollak, filcek, jelölő cetlik használatával kapcsolatban azonban már jelentősen alacsonyabb arányt mutatnak a válaszok. A megkérdezettek közel fele- fele arányban alkalmaznak szövegkiemelőt, színes íróeszközt a felkészülésük során, míg jelölő cetliket, mindössze a minta 27%- a használ a tanulási folyamatban.

A szakmaszerzéssel összefüggő képzések esetében is igaz az, hogy jelen van a tanulási folyamatban az elméleti tananyag, bár a különböző képzések tekintetében az elmélet és a gyakorlat aránya eltérő lehet. A kutatásunkban megjelenő, az Országos Képzési Jegyzékben szereplő képzések esetében az elmélet aránya a legtöbb képzés esetében 30-50%- ot tett ki az összes elsajátítandó ismeretet figyelembe véve. Ennek tükrében az elméleti tananyag

elsajátításával összefüggő kérdésünkben kiemeltük a definíciók megtanulásához kötődő szokásokat, a szabályok, szó szerint elsajátítandó szövegrészek megtanulásának módjait elemezve.



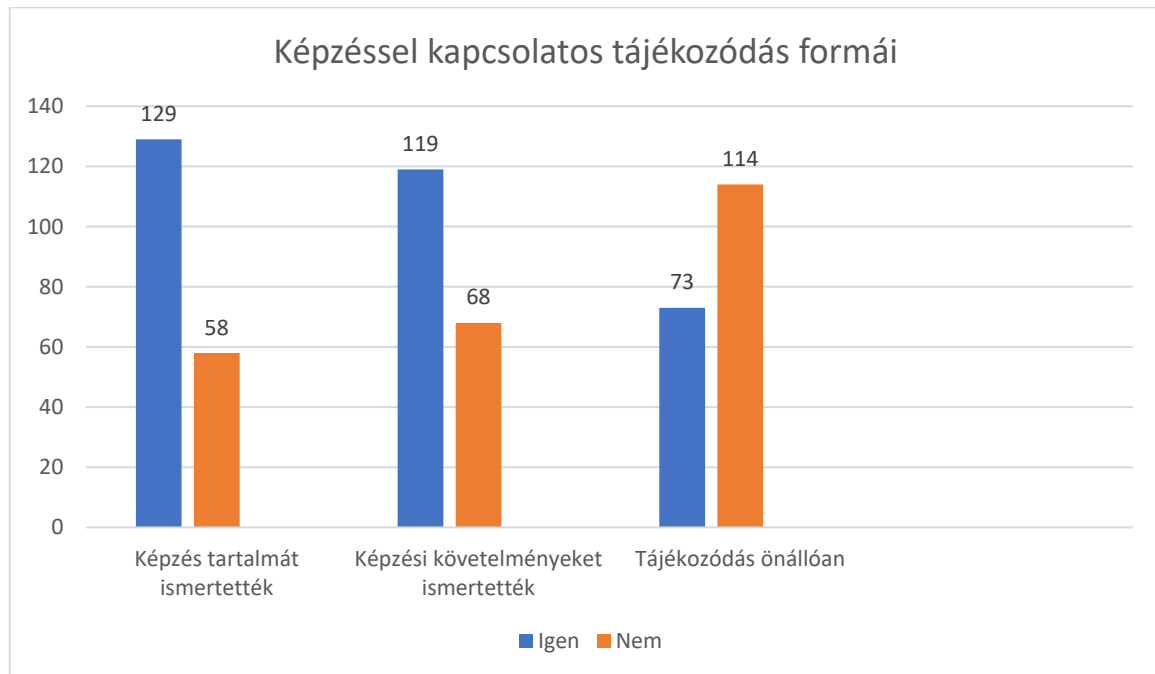
20. ábra: Szó szerinti definíció megtanulásának módjai N=187

A kérdésre nem adtunk meg előzetesen válaszlehetőségeket, tehát a minta tagjainak saját válaszait elemezve csoportosítottuk az egyes válaszokat és a diagrammon megjelenített hat különböző kategóriát határoztuk meg. Nagyon beszédes a válaszadás mellőzése, mint adat, hiszen a kérdéssel összefüggésben üresen hagyott válasz azt feltételezi, hogy a válaszadó nincs annak tudatában, hogy miként tanul meg egy definíciót. Látható, hogy a legnagyobb arányban a „magolás”, mint tevékenység jelent meg, a válaszadók közel 36%-a válaszolt eszerint. Az olvasás, mint elsajátítási módszer mindössze 10 esetben jelent meg a válaszok között, értelmezéssel, vagy a szöveg leírásával pedig még ennél is kevesebben próbálkoznak a tanulók. Az értelem nélküli receptív tanulás minden olyan összefüggéstelen ismeretet magában foglal, amelyet bemagolunk, míg az értelemgazdag receptív tanulás egy magasabb szintet jelöl, az ismeretek megértése és kognitív struktúrába illesztése megtörténik, de az ismeretek aktív használata még nehézséget okoz. Az értelem nélküli felfedezéssel tanulás esetében a tanulók nem értik meg a kísérletezésen, tévedésen alapuló eredményeket, az alkalmazással, az összefüggések meglátásával, az ok-okozati kapcsolatok feltárásával problémáik vannak. Az értelemgazdag felfedezéssel tanulás szintjén a tanulók már képesek a problémamegoldásra, értik

a folyamatokat, tudják, honnan hová jutottak el (Novak,1998). Kutatások bizonyítják, hogy a bevésés leghatékonyabb módja a rendszeres, megfelelő időközönként végzett ismétlés, tehát a magolás, gyakorlatilag eredménytelen bevésési módszer. Az emlékezeti folyamatok vizsgálata során a terület kutatói rávilágítottak arra, hogy az emléknyomok kialakulásának nagyon fontos feltétele, hogy a beérkező ingereket olyan formává alakítsuk, amelyet a memória elfogad, és ezáltal azok bevésődjenek az emlékezetbe, ezt a folyamatot nevezzük kódolásnak. A kódolás történhet vizuálisan, képi formában, akusztikusan, hang formájában és szemantikusan, jelentés, értelem alapján. A bevésés folyamata több tényező által befolyásolt. A bevésés függ az ismétlések számától, a szervezetünk és idegrendszerünk állapotától (pl. egészségi állapot, fáradtság), személyes sajátosságainktól (motiváció, érzelem, hangulat, akarat, érdeklődés stb.), együttes érzékszervi hatásoktól (pl. audiovizuális tanulás), valamint az előzetes ismeretektől, tapasztalatoktól (Bernáth, 2004).

A motivációval, tanuláshoz kötődő értékekkel összefüggésben a képzésbe való belépés idején, illetve azt megelőzően a tájékozódás, az ismeretszerzés módja és minősége alapján is következtetéseket vonhatunk le, különösképpen, ha a Rókusfalvy- féle pályaválasztási érettség fogalmának összetevőire fókuszálunk. Rókusfalvy (1969) szerint: „pályaválasztási érettségnek az egész személyiség olyan fejlettségi fokát tekintjük, amely lehetővé teszi a megfelelő pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét, és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre való tartós törekvést” (Rókusfalvy 1969:71). Super a pályarétt személyiség definícióját megalkotva hívja fel a figyelmet arra, hogy a pályaréttesség tehát „olyan magatartásbeli és kognitív készség, amely arra irányul, hogy megoldjuk a foglalkozás megtalálásának, a foglalkozásra való felkészülésnek, a foglalkozás megkezdésének, a foglalkozás üzésének és a foglalkozásból való nyugdíjba vonulásnak a fejlődési feladatait” (idézi Szilágyi 1995). Ennek öt összetevőjét (tervezési készség, aktivitás, realitás orientáció, döntési kompetencia és informáltság) írta le, amelyek között az informáltságnak kiemelt szerepet tulajdonított. Kutatásunkban a képzéssel összefüggésben, a tanulók tájékoztatási, tájékozódási metóduasit is vizsgáltuk, mert feltételezésünk szerint erre a célcsoportra kevésbé jellemző az önállóság az információk megszerzésének, feldolgozásának folyamatában, ami azzal a veszéllyel járhat, hogy a képzésbe való bekerülést követően az egyén elveszíti érdeklődését. A képzési tartalmak személyiséghez (különösen az adott pálya követelményrendszerében meghatározott érdeklődés, képesség tartalmak), nem illeszkedő

elemeinek megjelenése a tanulási motivációt csökkenti, ezzel a lemorzsolódás esélyét növeli, ezért e terület vizsgálata szintén alap kritériumként határozható meg ezen célcsoport esetében.



21. ábra: A képzésbe való belépés idején a tájékozódás megvalósulásának formái N=187

Mivel a mintát alkotó alacsony iskolai végzettséggel, s szakképesítéssel nem rendelkező személyek jelentős része valamilyen közfoglalkoztatási projekt célcsoporttagjaként került az adott képzésbe, ezért jellemzően megvalósult a képzési követelmények és a képzés tartalmának megismerése, hiszen 129 személy esetében a képzési tartalom ismertetése, 119 fő esetében pedig a követelményekkel kapcsolatos tájékoztatás is realizálódott, azonban a felnőttként bevont tanulók önálló, a kötelező tájékoztatáson felül megvalósuló ismeretszerzése mindössze 73 esetben volt megfigyelhető, azaz a minta 39%- a jelölte csupán meg, hogy önállóan is keresett információt az adott képzéssel összefüggésben.

Hasonló módon az újabb, későbbi időpontban megvalósuló képzésekkel kapcsolatosan is kíváncsiak voltunk az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek véleményére, hiszen azt feltételeztük, hogy azok a személyek, akik kimutathatóan rendelkeznek a tudáshoz kötődő értékekkel, azok megfelelő motivációval is bírnak a képzés eredményességét, egy esetleges újabb képzésbe való belépéssel összefüggésben, hiszen képesek azzal egyet érteni, hogy a folyamatos tanulás az alkalmazkodás alap feltétele, s az egyéni élettel való

elégedettséget a gazdasági, társadalmi követelményeknek való megfelelés biztosítja, amely ebben az esetben a tanulás (nem kizárólag újabb szakma megszerzése).



22. ábra: Újabb képzésen való részvétel szándéka N=187

Az újabb képzésbe való bekapcsolódás igényével összefüggésben közel azonos arányokat figyelhetünk meg, hiszen a minta 48%-a szívesen vállalná egy következő felnőttképzésbe való bekapcsolódását, míg 50% volt azok aránya, akik ezt nem tervezik a távolabbi jövőjüket vizsgálva. Tovább elemezve azt a 90 fős csoportot, akik más képzés elvégzésére látnak esélyt, megállapítottuk, hogy esetükben az évismétlések aránya szignifikánsan nem alacsonyabb, mint a teljes minta esetében, illetve a tanuláshoz kötődő pozitív és negatív tapasztalataik terén sem találtuk jelentős különbségeket. Ebben a 90 fős halmazban megvizsgáltuk, hogy milyen érzésekkel térnek vissza a tanulók az iskolapadba, s azt találtuk, hogy 48 esetben a teljesíteni akarás, mint legfőbb motiváció jelent meg a pozitív tényezők között. A düh, mint érzelem a tanulásba való visszatéréssel összefüggésben mindössze 3 válaszadó esetében volt megfigyelhető. Ebben a 90 fős részmintában a jövővel kapcsolatos elvárásokat, terveket is elemeztük, s azt találtuk, hogy 55 fő jelölt meg valamilyen pozitív jövőtervet (munka, vállalkozás, siker kulcsszavak kiemelése).

A tanuláshoz, tudáshoz való egyéni viszonyulás meghatározó jelentőséggel bír a képzésbe való jelentkezés, illetve a képzésben maradás sajátosságait vizsgálva. Míg korábban a tudás önmagában vett értékét is elismerte a társadalom, ma inkább azt tekinti értéknek, ami közvetlenül alkalmazható és gazdasági hasznot eredményez. Az elmúlt évtizedekben a tudás előállítás, termelése, adása- vétele iparszerű tevékenységgé alakult, és az élet minden területén felértékelődött a know-how<sup>6</sup> jellegű tudás. Megjelent az önálló tudásmenedzsment, amelynek egyik sajátossága, hogy a gazdasági szféra elvárásait közvetlenül visszacsatolja a közoktatásra. Részben ezt szolgálják a nemzetközi felmérések is, amelyek a tudás alkalmazását mérik, azt, hogy „milyen tudásra, műveltségre, kompetenciákra van szüksége egy demokratikus állam polgárának ahhoz, hogy a magánéletében és a munkaerő- piacon is sikeres legyen. A tudás ezeknek a vizsgálatoknak a tükrében azt jelenti, hogy meg kell határozni a jövő gazdasága számára fontos kompetenciákat, azokat a tudásfajtákat, amelyek a legértékesebbek az adott társadalom, gazdaság tekintetében. A magas szintű iskolázottság olyan „közjó”, amiből mindenki részesülhet, nem csak egy szűk, kiváltságos réteg, azonban a tudás értékének elismerése differenciált módon valósul meg az egyes társadalmi rétegek esetében (Csapó, Korom, 1998). Az értékekhez kapcsolódó szakirodalmakban bemutatott kontextus szerint a kutatásba bevont mintában a személyek rendelkeznek bizonyos viszonyulással a tanulás vonatkozásában. Az alábbi ábrán a tanulással összefüggő preferált értékek bemutatása következik, amelyben az alábbi (kérdőívben szereplő) kérdéspárok tekintetében válaszoltak igennel, vagy nemmel a megkérdezettek:

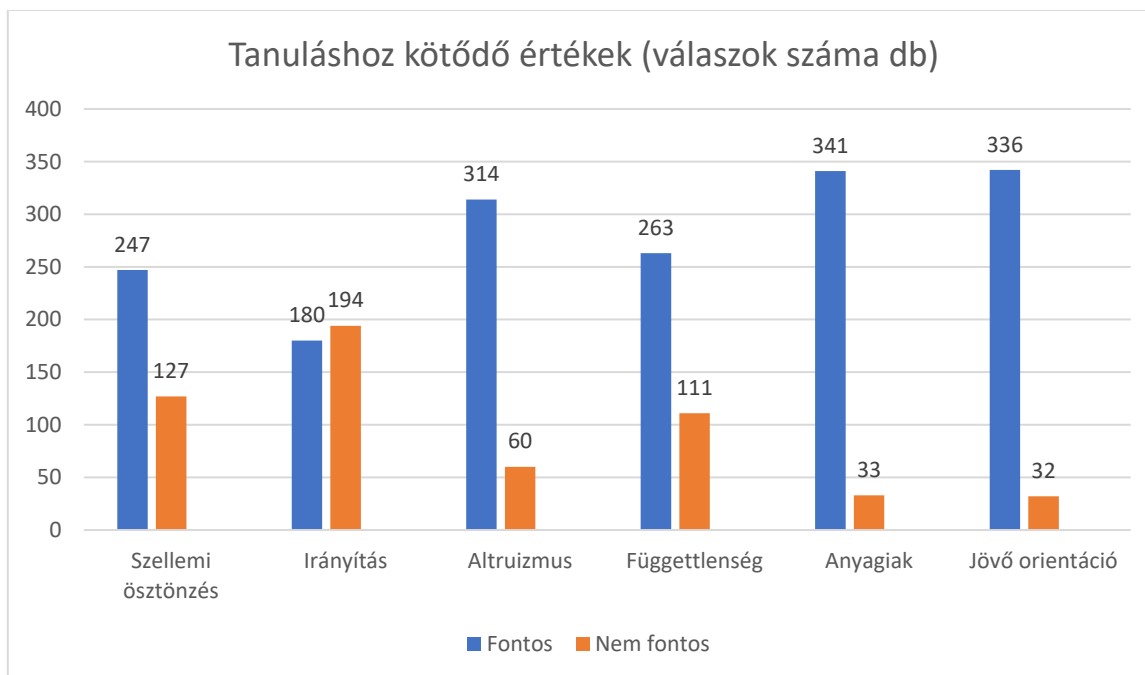
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol a fejével kell dolgoznia, szellemi munkát végezhet? (Szellemi ösztönzés.)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol új gondolatokkal találkozhat? (Szellemi ösztönzés.)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol másokat irányíthat? (Irányítás)

---

<sup>6</sup> A képességek és a készségek fejlesztésével elsajátítható szakértelem, minden gazdasági tevékenységben óriási szerepe van. A tudás legkevésbé megközelíthető és a legbonyolultabban átadható fajtája, mivel ezt a legnehezebb mások által is használható információvá alakítani, hiszen elsajátítása folyamán is szüntelenül változik a tartalma. Van elméleti és gyakorlati része, nemcsak egyéneknél, hanem közös területen működő csoportokban is kifejlődhet.

- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol vezethetem a dolgozóimat (Irányítás)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol segíthetek másokon (Altruizmus)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol jól tehetek mások érdekében (Altruizmus)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol munkámba más nem szól bele (Függetlenség)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol önálló döntéseket hozhatok (Függetlenség)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol sok pénzt kereshetek (Anyagiak)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol gondtalan életet biztosíthatok magamnak (Anyagiak)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol, ha megszűnik az adott cég, könnyen, gyorsan máshol is elhelyezkedhet (Munkabiztonság)
- Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol mindig megfelelő munkával rendelkezi (Munkabiztonság.)

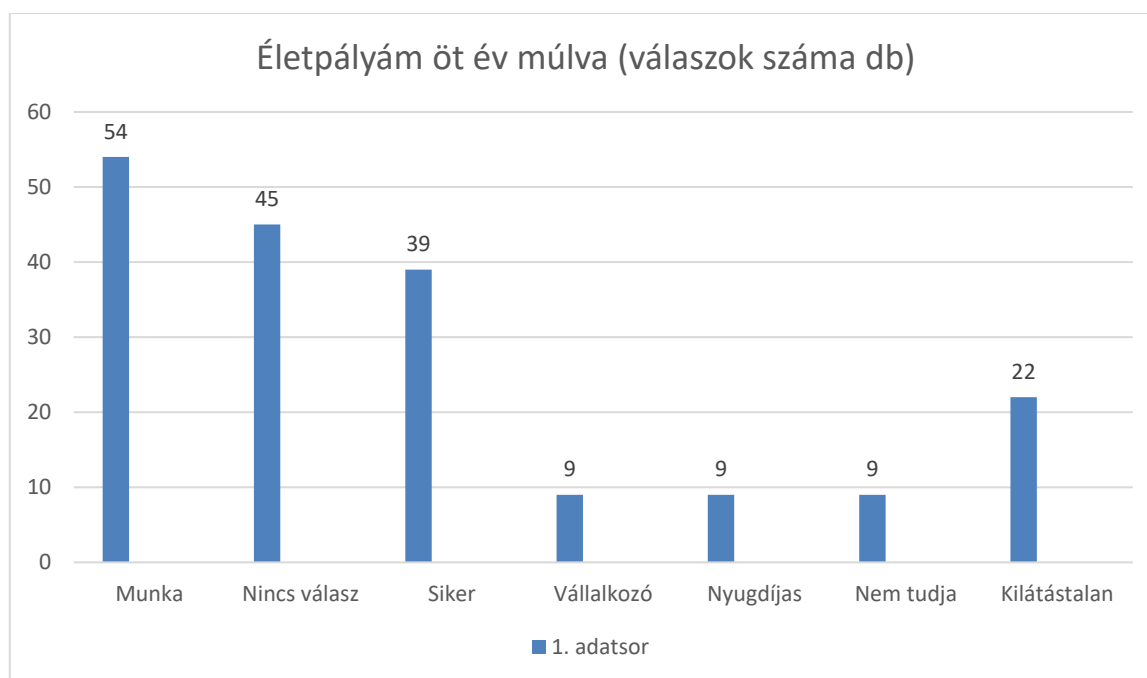
A tanuláshoz kötődő értékek kapcsán a szakirodalomból megismert Superi érték kategóriákkal dolgoztunk, amelyek kapcsán 2-2 állítást fogalmaztunk meg a kérdőívben, tehát az ábrán az egyes kategóriákhoz kapott említések darabszáma szerepel.



23. ábra: A tanuláshoz, munkavállaláshoz kötődő értékek megjelenése N=187

A leggyakrabban fontosnak jelölt érték a munkával kapcsolatos biztonság kategóriája volt, amely 91%-os arányt képvisel a kutatási mintánkban. Ugyanekkora aránnyal jelent meg az anyagi értékekhez való ragaszkodás kategóriája is, melyet kisebb elmaradással követett az altruizmus, 84%-kal. Ez az eredmény kifejezetten magasnak tekinthető, melyet a képzések tartalma önmagában nem indokol (hiszen nem kizárólag a segítő szakmák, oktatás, egészségügy szakmacsoportok képzései vannak jelen a mintában). A függetlenség a válaszadók 70%-nál fontos értéként jelent meg, míg a szellemi ösztönzés 63%-ot foglal el a kutatásba bevont személyek válaszaiban. Az irányítás értéke esetében figyelhető meg a legalacsonyabb pontszámok, erre a kategóriára vonatkozóan mondhatjuk, hogy kevésbé fontos a válaszadóink szerint.

A tanuláshoz, mint értékhez kötődően vizsgálatunkban elemeztük azt is, hogy a válaszadóink miként vélekednek a saját, hosszú távú (5 évre előre tekintő) életpályájukkal összefüggésben. Nyitott kérdés formájában vártunk kulcsszavakat ezzel kapcsolatosan. Összesen hat különböző kategóriát tudtunk kialakítani a kapott válaszok halmazba rendezését követően, ezeket az alábbi ábrán vizualizálva mutatjuk be.



24. ábra: a válaszadók tervei saját életpályájuk tekintetében N=187

Véleményünk szerint ebben a kérdéskörben is beszédes a nem válaszoló személyek száma, azoké, akik semmilyen választ nem adtak (45 fő) arra a kérdésre, hogy miként látják önmagukat 5 évvel később. Azokban az esetekben, ahol választ találtunk, a legnagyobb arányt a 'Munka' szó (illetve ennek szinonímái, vagy az adott képzéshez rendelhető meghatározott munkakör megnevezése) teszik ki, 54 fő adott ebbe a kategóriába sorolható választ. A 'Siker', 'Sikeresség' szavak 39 esetben fordultak elő a válaszok között, míg a 'Vállalkozás', 'Nyugdíj', 'Nem tudom' kategóriák 9-9-9 esetben fordultak elő. Azoknak a személyeknek az aránya, akik valamilyen sikertelenséggel, kilátástalansággal kapcsolatos kulcsszót adtak meg, 12%-ot tett ki. Összesítve, a munkával összefüggésben pozitívan vélekedő személyek aránya 55,5%-ot mutatott, mely kismértékben ugyan, de az egyéni életpálya sikereiben bízó személyeket jelenti, azaz a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték, tetten érhető.

Kutatásunkban a hipotéziseinkhez rendelt mélyebben is megvizsgáltunk bizonyos összefüggéseket. Az összefüggések feltárása érdekében keresztábra elemzést hajtottunk végre Chi négyzet próba alkalmazásával. Tekintettel arra, hogy megfigyelhető a vizsgálati mintánkban az évisméltéssel járó tantárgyi bukások magas aránya, ezért ezt az alcsoportot néhány változóval összefüggésben önállóan is nagyító alá vettük. Összesen 57 évisméltés (30 alsó tagozat, 27 felső tagozat, 11 személy esetében mindkét esetben, tehát 46 főt érintett ez a közoktatásban megjelenő évisméltésre vonatkozó kényszer) figyelhető meg a 187 fős mintát

tekintve. A kutatásunk első hipotetikus állítása szerint összefüggés mutatható ki a korábbi iskolai élmények, kudarcok és a felnőttképzés eredményessége között, ezért kereszttáblával elemeztük az alsó tagozatban évismétlésre kényszerülők későbbi, új felnőttképzési programba való bekapcsolódásának tervét.

			Új képzés vállalása			Összes
			nincs válasz	igen	nem	
Alsó tagozat évismétlés	igen	Count	0	14	16	30
		% within VAR00001	0,0%	46,7%	53,3%	100,0%
		Adjusted Residual	-,4	-,2	,2	
	nem	Count	1	75	80	156
		% within VAR00001	0,6%	48,1%	51,3%	100,0%
		Adjusted Residual	,4	,0	,0	
	nincs válasz	Count	0	1	0	1
		% within VAR00001	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		Adjusted Residual	-,1	1,0	-1,0	
Total	Count	1	90	96	187	
	% within VAR00001	0,5%	48,1%	51,3%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,308 <sup>a</sup>	4	,860
Likelihood Ratio	1,851	4	,763
Linear-by-Linear Association	,231	1	,631
N of Valid Cases	187		

- a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.
13. táblázat: Keresztábla elemzés évismétlés (alsó tagozat) és új képzés vállalásának összefüggése

A keresztábla elemzése értelmében megállapítjuk, hogy a kisebb azoknak az aránya, akik vállalnának újabb képzést (46,7%), mint azok aránya, akik már nem terveznek újabb felnőttképzésbe való bekapcsolódást. (53,3%). Ehhez az eredményhez- bár nagy eltérés nincs a két adat között- kapcsolódik a szakirodalmakban már megállapított motivációs faktor is, miszerint nem szívesen tanulnak felnőttként azok, akik az általános iskolában tanulási nehézségekkel küzdöttek (vö.: Török, 2006., Ábrahám, 2014). Szignifikáns kapcsolatot nem találtunk. A tanulási nehézségek és a számonkéréstől való félelem összefüggéseit is kutattuk, mert feltételezésünk szerint a mintában jelen lévő, 50%- os gyakorisággal megjelenő, korábban, a közoktatásban tapasztalt tanulási nehézség hatással van a felnőttkori tanulási folyamatok eredményességére is.

		félelem			Total	
		nincs válasz	igen	nem		
Kudarc	nincs	Count	0	12	16	28
	válasz	% within VAR00001	0,0%	42,9%	57,1%	100,0%
		Adjusted Residual	-,8	,8	-,6	
	Tanulá	Count	3	40	53	96
	s	% within VAR00001	3,1%	41,7%	55,2%	100,0%
		Adjusted Residual	1,0	1,7	-2,0	
	Osztály	Count	0	10	22	32
	társak	% within VAR00001	0,0%	31,3%	68,8%	100,0%
		Adjusted Residual	-,9	-,6	,9	
Tanáro	k	Count	0	3	20	23
		% within VAR00001	0,0%	13,0%	87,0%	100,0%
		Adjusted Residual	-,8	-2,4	2,6	
Egyéb		Count	1	2	5	8
		% within VAR00001	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
		Adjusted Residual	2,1	-,7	,0	
Total		Count	4	67	116	187
		% within VAR00001	2,1%	35,8%	62,0%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,673 <sup>a</sup>	8	,066
Likelihood Ratio	15,072	8	,058
Linear-by-Linear Association	3,378	1	,066
N of Valid Cases	187		

a. 7 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,17.

#### 14. táblázat: Keresztábra elemzés az iskolai kudarc és számonkéréstől való félelem összefüggése

A tanulási nehézséget, mint az általános iskolában előforduló kudarc élményt a válaszadók közül 96 fő jelölte meg, akik esetében a jelenlegi képzésben a számonkéréstől való félelem 41,7%-ban fordul elő. Nem tart a számonkéréstől a 90 személy 55,2%-a. Leolvasható az is a keresztábrából, hogy a leginkább magabiztos (nem fél a számonkéréstől) személyeknek az

általános iskolában inkább a pedagógusokkal volt inkább konfliktusa (87%). A korábbi tanulási folyamat kudarcainak elemzése az évismétlésre kényszerült személyek esetében is érdekes összefüggéseket eredményezett.

		kudarc					
		nincs	tan.	o.t.	tanár	egyéb	
Évismétlés	alsó	Count	2	13	4	5	2
		% within VAR00001	7,7%	50,0%	15,4%	19,2%	7,7%
		Adjusted Residual	,4	-1,7	,0	1,4	1,3
	felső	Count	1	15	3	1	0
		% within VAR00001	5,0%	75,0%	15,0%	5,0%	0,0%
		Adjusted Residual	-,4	1,7	,0	-1,4	-1,3
Total	Count	3	28	7	6	2	
	% within VAR00001	6,5%	60,9%	15,2%	13,0%	4,3%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	4,581 <sup>a</sup>	4	,333
Likelihood Ratio	5,525	4	,238
Linear-by-Linear Association	2,972	1	,085
N of Valid Cases	46		

a. 8 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

### 15. táblázat: Keresztábra elemzés az iskolai kudarc és az évismétlés összefüggése

A tantárgyi bukások következményeként megjelenő évismétlésre kényszerülő egyének által adott válaszokat külön elemeztük, s azoknál a személyeknél (összesen 46 fő), akiknél ez megjelent külön megvizsgáltuk az általános iskolai kudarcok előfordulásának gyakoriságát. A keresztábrában az évismétlés első kategóriájában az alsó tagozatban megjelenő évismétlések, a másodikban a felső tagozatos ismétlések jelennek a saját szerkesztésű kérdőívben megadott tanulási kudarcok kódjaival, ahol az 1 a tanulási nehézséget, a 2 az osztálytársakkal való konfliktusos kapcsolatot, a 3 a tanárokkal való küzdelmes együttműködést, a 4 pedig az egyéb válaszokat jelöli.

Leolvasható, hogy az alsó tagozatban évisméltő esetében 50%-ban jelent meg a tanulási nehézség, míg ugyanez a felső tagozatban még magasabb arányban, 75%-ban volt jelen. Szignifikáns összefüggést a két változó tekintetében nem találtunk. A tanulási stratégiákkal összefüggésben is külön elemzést hajtottunk végre e csoport tekintetében, az évisméltők színes ceruza, filc használatát (mely a stratégia gyakorlati implementációját tételezi fel) vizsgáltuk a jelenlegi tanulási folyamatban.

		Színes használat		Total	
		1,00	2,00		
Évisméltés	alsó	Count	10	16	26
		% within VAR00001	38,5%	61,5%	100,0%
		Adjusted Residual	-,4	,4	
	felső	Count	9	11	20
		% within VAR00001	45,0%	55,0%	100,0%
		Adjusted Residual	,4	-,4	
Total	Count	19	27	46	
	% within VAR00001	41,3%	58,7%	100,0%	

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,199 <sup>a</sup>	1	,655		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,021	1	,885		
Likelihood Ratio	,199	1	,655		
Fisher's Exact Test				,766	,442
Linear-by-Linear Association	,195	1	,659		
N of Valid Cases	46				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,26.

b. Computed only for a 2x2 table

#### 16. táblázat: Keresztábra elemzés az évisméltések és a színes ceruzák, filcek alkalmazásának összefüggése

Az évisméltő személyek 46 fős csoportján belül a tanulásmódszertani eszközök használatát is külön megfigyelésünk alá vontuk, s azt találtuk, hogy összességében 19 fő a 46-ból, aki alkalmaz színes ceruzát, tollat, filcet a tanulási folyamatában azzal a céllal, hogy a szöveget

kiemelje, az ismereteket csoportosítsa, 27 fő nem tartja eredményesnek, vagy nem ismeri a színes jelölések használatának eredményességét a tanulási folyamatban. Szignifikáns összefüggést nem találtunk. A cetlizés alkalmazásának gyakoriságát is megvizsgáltuk a tanévet megismétlő 46 személy esetében.

		Cetlizés		Total	
		igen	nem		
Évismétlés	1,00	Count	4	22	26
		% within VAR00001	15,4%	84,6%	100,0%
		Adjusted Residual	,0	,0	
	2,00	Count	3	17	20
		% within VAR00001	15,0%	85,0%	100,0%
		Adjusted Residual	,0	,0	
Total		Count	7	39	46
		% within VAR00001	15,2%	84,8%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	<b>,001<sup>a</sup></b>	1	,971		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,001	1	,971		
Fisher's Exact Test				1,000	,650
Linear-by-Linear Association	,001	1	,972		
N of Valid Cases	46				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,04.

b. Computed only for a 2x2 table

#### 17. táblázat: Keresztábra elemzés évismétlés és cetli használat összefüggése

Az évismétlők körében a cetlizés, még kisebb arányban fordul elő, mint alkalmazott, eredményes tanulásmódszertani eszköz a felnőttképzési folyamatban. Mindössze a 46 fős csoportból 4 fő használja, a többiek nem alkalmaznak színes papírokat, jelölő cetliket az eredményes felkészülés érdekében. **Szignifikáns összefüggés mutatható ki.** Vizsgáltuk keresztábrával azt is, hogy van-e összefüggés a bizonytalanság, a számonkéréstől való félelem

és az életkori sajátosságok között. Azt találtuk, hogy minél idősebb a tanulási folyamatban résztvevő személy, annál inkább tart a képzés során beiktatott számonkéréstől.

			Félelem			Total
			nincs válasz	igen	nem	
Életkor	1,00	Count	0	16	49	65
		% within VAR00001	0,0%	24,6%	75,4%	100,0%
		Adjusted Residual	-1,5	-2,3	2,7	
	2,00	Count	2	16	27	45
		% within VAR00001	4,4%	35,6%	60,0%	100,0%
		Adjusted Residual	1,2	,0	-,3	
	3,00	Count	0	18	23	41
		% within VAR00001	0,0%	43,9%	56,1%	100,0%
		Adjusted Residual	-1,1	1,2	-,9	
	4,00	Count	2	17	17	36
		% within VAR00001	5,6%	47,2%	47,2%	100,0%
		Adjusted Residual	1,6	1,6	-2,0	
Total		Count	4	67	116	187
		% within VAR00001	2,1%	35,8%	62,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,086 <sup>a</sup>	6	,042
Likelihood Ratio	14,595	6	,024
Linear-by-Linear Association	9,057	1	,003
N of Valid Cases	187		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,77.

#### 18.táblázat: Keresztábra elemzés életkor és számonkéréstől való félelem összefüggése

Míg az első korcsoportban (16-24 éves) és a másodikban is (25-34 éves) 16 személy jelölte, hogy frusztrációt okoz a vizsgaszituáció számára, addig az idősebb korcsoportokban ez a szám 18 és 17 fő volt. Ugyanez a kérdés megfordítva is vizsgálható, s azonos eredményt hoz: minél fiatalabb a tanuló személy, annál biztosabb, hogy nem tart a képzésben a számonkéréstől. Mivel a vizsgálatunk egyik fókuszja a tudáshoz kötődő értékek tetten érése volt, ezért a legmagasabb gyakorisággal megjelölt, akceptált érték kategória, a munkával kapcsolatos biztonság esetében is kíváncsiak voltunk az esetleges összefüggésekre. Az életkor tekintetében, az eltartottak

számában, valamint a tudáshoz kapcsolódó értékek esetében is találtunk szignifikáns összefüggést.

		Munkával kapcsolatos biztonság		Total	
		1,00	2,00		
Eltartottak	1,00	Count	96	6	102
		% within VAR00001	94,1%	5,9%	100,0%
		Adjusted Residual	2,1	-2,1	
	2,00	Count	31	9	40
		% within VAR00001	77,5%	22,5%	100,0%
		Adjusted Residual	-2,9	2,9	
	3,00	Count	27	0	27
		% within VAR00001	100,0%	0,0%	100,0%
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
	4,00	Count	10	4	14
		% within VAR00001	71,4%	28,6%	100,0%
		Adjusted Residual	-2,4	2,4	
	5,00	Count	4	0	4
		% within VAR00001	100,0%	0,0%	100,0%
		Adjusted Residual	,7	-,7	
Total	Count	168	19	187	
	% within VAR00001	89,8%	10,2%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,422 <sup>a</sup>	4	,002
Likelihood Ratio	17,851	4	,001
Linear-by-Linear Association	1,569	1	,210
N of Valid Cases	187		

Megvizsgáltuk azokat a személyeket az értékek tekintetében, akik rendelkeznek a háztartásukban eltartott gyermekekkel, mert feltételezésünk szerint a tanuló felnőttel egy háztartásban élő gyermek motivációs hátteret biztosít a tanulási folyamatban, növeli a felnőttképzés eredményességét az, ha a közvetlen környezetben tanköteles korú gyermek(ek) vannak jelen, akik esetében a szülő példaként szeretne fellépni. Minél magasabb az eltartottak száma, annál biztosabb, hogy a tanulásban résztvevő felnőtt tanulót a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték, jellemzi. Ellentmondás ugyanakkor az az eredmény is, hogy az eltartott gyermekekkel nem rendelkező összesen 102 személy 94,6%-ban nyilatkozta azt, hogy számára fontos a munkával kapcsolatos biztonság.

		Munkával kapcsolatos biztonság		Total	
		igen	nem		
Életkor	1,00	Count	53	12	65
		% within VAR00001	81,5%	18,5%	100,0%
		Adjusted Residual	-2,7	2,7	
	2,00	Count	45	0	45
		% within VAR00001	100,0%	0,0%	100,0%
		Adjusted Residual	2,6	-2,6	
	3,00	Count	40	1	41
		% within VAR00001	97,6%	2,4%	100,0%
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
	4,00	Count	30	6	36
		% within VAR00001	83,3%	16,7%	100,0%
		Adjusted Residual	-1,4	1,4	
Total	Count	168	19	187	
	% within VAR00001	89,8%	10,2%	100,0%	

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,344 <sup>a</sup>	3	,002
Likelihood Ratio	18,869	3	,000
Linear-by-Linear Association	,689	1	,406
N of Valid Cases	187		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,66.

20.táblázat: Keresztáblaelemzés az életkor és a munkával kapcsolatos biztonság összefüggése

Az életkor tekintetében is szignifikáns összefüggést találtunk a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték kategória tekintetében. Az első korcsoportban a munkával kapcsolatos biztonság 81,5%-kal van jelen, a második (25-34 évesek) csoportban 100% ban. A 41 (35-44 éves) válaszadó közül 40 fő tartotta ezt kiemelten fontosnak, míg az idősebbek esetében 83,3%-ban fordul elő a munka biztonságának elismerése a tanulási értékek között. A próba kiszámítását követően kijelenthető, hogy a két változó között szignifikáns összefüggés van.

		Tanulás érték			Total	
		nincs válasz	igen	nem		
Munkával kapcsolatos biztonság	1,00	Count	3	150	15	168
		% within munkabiztonság	1,8%	89,3%	8,9%	100,0%
		Adjusted Residual	,6	3,2	-3,6	
	2,00	Count	0	12	7	19
		% within munkabiztonság	0,0%	63,2%	36,8%	100,0%
		Adjusted Residual	-,6	-3,2	3,6	
Total		Count	3	162	22	187
		% within munkabiztonság	1,6%	86,6%	11,8%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,989 <sup>a</sup>	2	,002
Likelihood Ratio	9,820	2	,007
Linear-by-Linear Association	12,139	1	,000
N of Valid Cases	187		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

### 21.táblázat: Keresztábla elemzés a tanulás, mint érték és a munkával kapcsolatos biztonság összefüggése

Ebben az összefüggésben is szignifikáns kapcsolatot találtunk. Az a 150 személy, aki a tanulás, tudás fontosságát elismeri 89,3%-ban kiemeli a munkabiztonság faktorát. A szignifikancia szint 0,002, tehát a két változó közötti kapcsolat a Chi- négyzet próba alapján kimutatható.

Összefoglalva a keresztábla elemzések eredményeit, megállapítható, hogy a vizsgált mintában a tanulóhoz kapcsolódó pozitív attitűd a munkával kapcsolatos biztonság értékével kapcsolatban van. További, a kutatás szempontjából értékes eredmény az évismétlő személyek

tanulási módszereinek elemzése, mely azt mutatja, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő személyek kifejezetten nem alkalmaznak komplex stratégiát a saját tanulási folyamataik támogatása érdekében.

#### **5.4 A szakértők, oktatók strukturált interjúinak eredményei**

Vizsgálatunkban az interjúkészítés igényének háttérében az állt, hogy a szakirodalmakból megismert, valamint az egyéb korábbi hazai (Kerülő, 2009; Ábrahám 2014) és nemzetközi kutatásokból (De Witte- Lopez- Torres, 2017) nyert adatok szerint a felnőttképzésbe vont alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek tanulással összefüggő sajátosságai, motivációi kevésbé ismertek. Kutatásunk elsődleges céljának értelmében a szakképzettséggel, érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező csoportok tanulási attitűdjének, szokásainak kategorizálása, tipizálása révén olyan támogató, a gyakorlatban alkalmazható javaslatokat teszünk, amelyek a felnőttképzés szervezői, oktatói támogatásán keresztül hozzásegítik a képzésben résztvevőket ahhoz, hogy eredményesen zárják a tanulási folyamatot, csökkentve ezzel a lemorzsolódás veszélyét, segítve a felnőttképzés kontraszelekciónak hatásának kiküszöbölését. Munkánkban szükségesnek találtuk a felnőttképzésben oktató szakemberek (oktatók, felnőttképzési szakértők) megkérdezését is, aminek eredményeképpen a kutatásban érvényesül a módszertani trianguláció elve, azaz a vizsgált kérdéskör több aspektusból történő, többszemponrendszerű módszertani megfigyelése. Vizsgálatunkban az alábbi végzettséggel, tapasztalatokkal rendelkező személyek strukturált interjúk lekérdése valósult meg.

Interjú alany jelölése	Iskolai végzettség és szakképzettség	Munkatapasztalat (év és szakmai tartalom)
'A' alany	andragógia (főiskola)	Európai Unió foglalkoztatási, képzési projekteiben szerzett 12 év szakmai tapasztalat, projekt menedzsment, felnőttképzés koordinációja, tananyag fejlesztés.
'B' alany	pénzügy és számvitel (főiskola)	Felsőoktatási intézmény felnőttképzési osztályának vezetése, OKJ-s tanfolyamok szervezése, koordinálása, adminisztrációja. Európai Unió foglalkoztatási, képzési projekteiben szerzett 15 év szakmai tapasztalat.
'C' alany	szociológus (főiskola)	Mentori, oktatói tapasztalatok hátrányos helyzetű álláskereső képzési projektjeiben. Koordinálás, adminisztrációs feladatok ellátása, projekt menedzsment. 10 év szakmai tapasztalattal rendelkezik.
'D' alany	középiskolai tanár (főiskola)	Informatikai képzések szervezése, oktatás főként hátrányos helyzetű célcsoportok felnőttképzési programjaiban. 27 év szakmai tapasztalat.
'E' alany	munkavállalási tanácsadó (főiskola)	10 év tapasztalat hátrányos helyzetűek felzárkóztató programjaiban. Mentori munka alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok támogatása, pályaaorientációs tevékenységek.
'F' alany	középiskolai tanár (irodalom), felnőttképzési szakértő (főiskola)	Projekt menedzseri, mentori tapasztalatok, egy felnőttképző intézmény igazgatója 26 éve. Tananyagfejlesztési tapasztalatok, képzések koordinálása számos képzési területen.
'G' alany	közgazdász, felnőttképzési szakértő (egyetem)	Projekt menedzseri, mentori tapasztalatok, egy felnőttképző intézmény igazgató helyettese 26 éve.
'H' alany	emberi erőforrás tanácsadó (egyetem)	Nemzetközi felsőoktatási, felnőttképzési projekteiben való részvétel, tananyagfejlesztés, tehetségfejlesztő programokban vállalt tevékenységek. Életpálya tanácsadás. Összesen 16 év munkatapasztalat.
'I' alany	szociális munkás (főiskola)	Mentori, oktatói (humán szakmacsoport képzései) tapasztalatok, felnőttképzési adminisztráció, projekt koordináció, 14 év szakmai tapasztalat.

22. táblázat: A strukturált interjú alanyainak jellemzői Forrás: saját szerkesztés

Az interjúalanyok kivétel nélkül elsősorban a vizsgált két megyében (illetve az ország más megyéiben is) végzik szakmai tevékenységüket, amellyel összefüggésben ki kell emelnünk, hogy főként hátrányos helyzetű célcsoportok fejlesztésében vesznek részt. A hipotéziseinkhez kapcsolódóan a strukturált interjú kérdései az általános témaköröktől haladtak a komplexebb, mélyebb nyílt kérdések irányába, ahol a válaszadóknak volt lehetőségük kifejtteni azzal összefüggő gondolataikat is, pl., hogy milyen módon képzelnek el egy hatékonyan működő felnőttképzési rendszert (14. kérdés).

Az első kérdéssel összefüggésben a válaszadók egymáshoz kifejezetten hasonló válaszokat adtak, hiszen mind a kilencen azt fogalmazták meg, hogy fontosnak érzik az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek képzésbe vonását, mert ezzel lehetőséget kapnak a munkaerő- piacon való érvényesüléshez. Ugyanakkor öt fő szerint a legtöbb hátrányos helyzetű képzésbe vont személy „nyűgnek”, „kötelező kényszernek” ítéli meg a felnőttkori tanulást, amelyhez kizárólag anyagi motivációs faktorok kapcsolódnak, aminek következtében a képzésben tartásuk nagy erőfeszítéseket igényel a képző intézmények részéről. Szó szerint idézve néhány gondolatot ezzel kapcsolatban: *„Alapvetően azt gondolom, hogy jelenleg ez a képzési politika nem hatékony hazánkban. Nehézkes a folyamat mert vagy a kellő motiváció vagy a megfelelő jogszabályi-intézményi háttér nem adott az eredményesség eléréséhez. Sem felnőttoktatás, sem felnőttképzés intézménye nem igazodik sem a résztvevők lehetőségeihez, sem pedig a képző intézményeknek nem teremt kellő motivációt a megfelelő színvonalú szolgáltatások nyújtására.”* ('A' alany) *„Tapasztalatom szerint sajnos általában nem szívesen tanulnak, többségük „nyűgnek”, kényszernek érzi a tanulást és szinte kizárólag anyagi érdek miatt hajlandó ezt vállalni. Mindaddig, amíg nem tartják a tanulást egy új lehetőségnek, továbblépési esélynek, amíg nem hisznek ennek „erejében”, addig nem fog változni a képzéssel kapcsolatos hozzáállásuk.”* ('D' alany) *„Kizárólag kompetencia fejlesztéssel integrálhatók az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek a társadalomba.”* ('F' alany) *„Nehéz a bevonásuk, teljes mértékben motiválatlanok és nincsenek tanulással összefüggő céljaik.”* ('I' alany)

Motivációs problémákról (képzésben maradás, eredményes önálló tanulás) és a felnőtt szerepből (szülői és tanulói szerepek konfliktusai, háztartási feladatok ellátásának problémái a tanulási mellett) fakadó nehézségekről is beszámoltak az interjú alanyok, aminek kapcsán a szakirodalomból megismert, a felnőttkori tanulásra vonatkozó sajátosságokat is felismerhettük.

Értenünk kell tehát, hogy a motívumok és képességek kölcsönösen segítik egymás fejlődését, működését, tehát a tanulási motívumok tudatos alakítása révén a hiányzó vagy fejletlen készségek, képességek elsajátítása, fejlesztése is megvalósulhat (Józsa, 2007). Az interjú következő kérdése az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek általános iskolai tanulási tapasztalatai és a felnőttképzés eredményessége közötti relációra utalt. Erre a kérdésünkre a válaszadóink igen eltérő válaszokat adtak, aminek hátterében az állhat, hogy az adott szakértő milyen funkciójában találkozik a képzésbe vont személyekkel. Az oktatói szerepben megjelenő válaszadók részletesebb, árnyaltabb képet festettek e témakörrel kapcsolatban, ezzel szemben azok, akiknek inkább a felnőttképzési programok menedzselésében, a tananyagfejlesztésben van szerepük általánosabb problémákat definiáltak. Az alábbi válaszok mutatják, hogy a válaszók szerint van e kapcsolat e két tényező tekintetében.

*„Nem tapasztalok összefüggést az általános iskolai eredmények, esetleges kudarcok és a felnőttképzés sikeressége között, alapvetően benyomásaim szerint nem korrelál e két tényező. Alacsony általános iskolai eredményekkel is láttam már OKJ-s csoportban kiválóan teljesítő résztvevőt és fordítva is igaz. Eltérő élethelyzetek, igények és lehetőségek jelennek meg, nem gondolom, hogy kifejezetten szorosan összefüggene az eredményesség a két képzési típus, mód közt.”* ('A' alany). *„Nem tapasztaltam ilyen összefüggést, bár szerintem általánosságban elmondható, hogy a jobb eredményeket elért személyek jobban megállják a helyüket a felnőttképzésben is.”* ('C' alany). *„Valamilyen összefüggés nyilvánvalóan megfigyelhető, hiszen az általános iskola adta meg az alapokat. Nem elősorban az eredmény a fontos- persze az is sok mindent tükröz-, hanem a megszerzett készségek, motiváció. Kizárólag ezekre a megszerzett kompetenciákra lehet építeni a felnőttképzésben. Ha ez nincs meg, az alapokat is újra kell rakni!”* ('F' alany) *„Általában hasonló eredményeket tapasztaltam, de előfordulnak olyan esetek, amikor valaki megtalálja a számításait egy képzésen, érdekesnek, fontosnak találja – akár egy oktató hatására is – és akkor igyekvőbb, törekvőbb tanuló lesz belőle, így jobb eredményeket tud elérni, mint korábbi tanulmányai során.”* ('D' alany) *„Azok a tanulók, akik már az általános iskolában is nehezen tanultak, mert nem rendelkeztek megfelelően fejlett mentális képességekkel, vagy nem bátorította őket a szülő, a pedagógus, esetleg még kirekesztésben is szenvedtek, eredendően sokkal kisebb eséllyel kerülnek be a felnőttképzés rendszerébe. Ez a csoport nem szeret és nem is tud tanulni, számukra az ismeretsajátítás nehézség, kínlódás, kizárólag a jobb megélhetéshez kötődik.”* ('H' alany)

Az oktatói, szakértői válaszokban megfigyelhető, hogy újból felsejlik a motiváció kérdésköre, illetve megjelenik az is, hogy a felnőtt tanulók képességei megkopva az új tanulási folyamatban nem támogatják az egyéni sikereket, valamint, hogy a tanulás, mint kognitív tevékenység nem áll összhangban az egyéni érdeklődéssel, munkához, tanulóhoz kötődő értékekkel. Az interjú harmadik kérdése a képzésbe belépő személyek tanulási technikáival összefüggésben kért véleményt a megkérdezett szakemberektől. Ebben a témakörben egymással szinte azonos válaszokat kaptunk. *„Legjellemzőbb sajnos a magolás, a megértés nélküli tanulás kizárólag a vizsgán való megfelelés céljából. Kisebb csoportoknál előfordul, hogy egymással, közösen próbálják értelmezni a tananyagokat.”* ('D' alany). *„Alapvetően tanulási technikákról nem vagy nehezen beszélhetünk. Jellemzőek a generációs különbségek, a felnőttek a hagyományos analóg, lexikális és nem megértés alapú, folyamatokat nehezebben megragadó részleteket inkább megtartó attitűddel érkeznek képzésbe, míg a fiatalabb generációk a multiplatformitás előnyeit alkalmazva könnyebben közelítenek a folyamatokban gondolkodás irányába nélkülözve ugyanakkor a tudatos tanulási folyamatok módszertani alkalmazását.”* ('A' alany). *„Jellemzően ismeretfoszlányaik vannak, kevésbé használható kompetenciáik. Inkább mechanikusan tanulnak, ismereteket rögzítenek, de a készségeik alacsony szintűek, nem tudják integrálni az újonnan megszerzett ismereteket, készségeket a korábbiakban megszerzettekhez így nehezen alakul ki náluk a használható- továbbfejleszhető tudás.”* ('F' alany). *„Főleg a tanár által elmondottak megtanulás jellemzi őket, ami az órán elhangzik, azt kell tudni. Plusz időt nem fordítanak az ismeretek mélyebb elsajátítására.”* ('C' alany). *„A jegyzet írás is nehezen megy nekik, sokuk funkcionális analfabéta, amit a rendszer nem is vesz figyelembe, ezért a képzésükben az oktatók által alkalmazott módszereknek óriási szerepe van. Ha nem veszik figyelembe az egyes képzésbe vont személyek egyéni problémáit, az egész csoport nehezebben fog haladni, a lemorzsolódás pedig akár a fél csoportot is érintheti. Komolyan fontolóra kellene venni a bemeneti kompetenciák mérését, mert sok esetben a tanulók nincsenek megfelelően felkészülve arra, hogy 10-20 év után újra az iskolapadba üljenek.”* ('H' alany)

Vizsgálatunkban a kvalitatív módszer alkalmazásában a soron következő kérdés a tanulási motívumokkal összefüggésben szerzett információt. Kiindulva számos idevágó kutatás eredményeiből, feltételeztük, hogy a felnőttképzésbe belépő, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek extrinzik motivációs faktorokkal rendelkeznek inkább, s nem a belső hajtóerő határozza meg a tanulási folyamatban való részvételüket. A válaszadóink megerősítették ezen állításunkat, hiszen a 9 főből 7 véleménye szerint nem belső motívumok

vannak jelen e célcsoport mentális képességeik fejlesztésében, ismereteik bővítésében. „Sajnos, a családi és lakókörnyezeti minták és a kedvezőtlen iskolai tapasztalatok (sok kudarc, kevés sikerélmény) nem alakította ki a többségük esetében a tanulási motivációt. Keveseknél tapasztalható belső motiváció- bár előfordul meglepően jó példa is, amikor valaki „átlépi a saját határait”. Jellemzően azonban a külső motiváció- a büntetéstől való félelem, a pénz-motiválja őket a tanulásban.” (‘F’ alany). „Kifejezetten a külső motiváció a jellemző ebben a csoportban. kihasználják az összes megengedett hiányzást, a képzési támogatás, ösztöndíj, átadott anyag vagy írószercsomag, ellátás miatt lépnek be a képzésbe. Ritkán előfordul, hogy a képzéssel tényleg el akarnak helyezkedni, de tapasztalataim szerint sok esetben az álláskereső státusz marad a szakképzettség megszerzését követően is. Ebben persze van szerepe a lakóhelynek is, illetve a mobilitási korlátoknak, hiszen hová is mehetne dolgozni a targoncás, ha nincs a lakóhelyétől csak 40-50 kilométerre lehetséges munkahely?” (‘A’ alany). „A legtöbben a külső motiváció hatására kezdenek el egy képzést, illetve a képzés hosszúsága is dominás a választásukban, hiszen fontos számukra, hogy meddig kaphatnak támogatást. Elenyésző esetben találkoztam olyan emberrel, aki a sorsán történő változtatás vagy a „kitörni akarás” hatására kezdett tanulni.” (‘D’ alany). „Néha még maguknak sem vallják be, de rendszerint a képzési támogatás, vagy a foglalkoztatási rendszer által rájuk kényszerített együttműködés hatására jelennek meg e csoportok a képzésben. Nem választhatnak, van a temetői munkás, azt kell csinálni, vagy a dajka, 15 nőnek, úgy, hogy a településen alig születik gyermek és egy óvoda van. A tanulók is tudják, hogy a végzettség nem fogja őket munkához segíteni, de elfogadják a szabályokat és sokszor a harmadik, negyedik képzést végzik el valós munkaerőpiaci kereslet hiányában.” (‘H’ alany). „A számomra ismert motivációk általában külső hajtóerők, mely következik a munkahely elvesztéséből vagy megszűnéséből, új munkakör, esetleg munkafeladatok vállalásából, ami fizetés növekedést, vagy épp a munkahely megtartását eredményezi.” (‘B’ alany)

A kérdések között a soron következő e témakör további kifejtésére ösztönözte a válaszadókat, hiszen azt vizsgáltuk, hogy a szociodemográfiai jellegzetességek és a motívumok tekintetében fel lehet-e fedezni bármilyen kapcsolatot. A válaszok elemzését kategóriák megalkotásával kezdtük, mert ebben az esetben igen színes válaszokat kaptunk. A motivációs kategóriák a következők voltak: élethelyzet javítása, kiskorú gyermek a háztartásban, kereset (jövedelem) növekedés, fiatal korcsoporthoz való tartozás, idős korcsoporthoz való tartozás, pedagógus (aki nagy hatással van az eredményességre, motivál).

Igen eltérő válaszok születtek ebben a témakörben, amelyek közül az alább kiemelt hat faktorra fókuszálunk. A javuló élethelyzetet 5 személy találta fontosnak, amely nem kizárólag anyagi helyzet javulását jelenti, hanem többet között a munkakörülmények pozitív változását, vagy a munkavégzés jellegében bekövetkező módosulásokat (pl. egyműszakos munkarend lehetősége). A szakirodalmak rámutattak arra, hogy a felnőttképzés, amellet, hogy növeli az egyének munkaerőpiaci lehetőségeit, egyéb funkciókat is betölt: segíti a társadalmi kirekesztődés csökkentését, a gazdasági mutatók javulását, de még az általános jóllétet is szolgálja, valamint még az egészségügyi mutatók kapcsán is kimutathatóak a pozitív hatások (Visztenvelt-Suhajda, 2014). Nagyon érdekes a gyermekek jelenléte a háztartásban a szakértők szerint, mert véleményük alapján motiváló ugyanakkor korlátozó hatással is lehetnek a felnőtt (különösen női nem esetében) tanulására. A pozitív esetekben a szülői szerepből fakadó mintakövetési faktort említették a válaszadók, és a negatív hatás esetében pedig arról számoltak be, hogy a felnőttképzésben résztvevők sok esetben éppen a kiskorú gyermekkel kapcsolatos teendőikre hivatkozva nem készülnek fel, nem hajtják végre feladataikat a képzésen belül. *„Nem motivál a gyermek. Sőt, akinek kiskorú gyermeke is van, sokkal gyakrabban keresi a kifogásokat egy képzésen is, pl. felkészületlenség esetén erre hivatkozva. Talán, ha van már a családban, aki korábban tanult, ez ritkán motiváló erővel bír, ha az illető azóta sikeresebb a többiekénél.”* ('D' alany).

A kereset növekedése, azaz a szakképzettség megszerzésének hatására a magasabb megszerezhető jövedelem motivációs hatása egyértelműen jelen van a szakemberek szerint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok motivációs bázisában, illetve néhányan itt is megjegyezték a képzés alatt kapható keresetpótló juttatás szerepét, mely már a képzés ideje alatt jelentős hajtóerőt jelenthet. *„Hátrányosabb helyzetben lévő személyek jobban motiváltak, mert kiugrási lehetőséget jelenthet számukra a képzés elvégzése, hozzájárulhat egy esetleges munkahely megszerzéséhez.”* ('C' alany). A korcsoportokkal kapcsolatban kétféle álláspontot figyelhattunk meg a fiatalok esetében. A megkérdezettek közül 2 fő fogalmazta azt meg, hogy a fiataloknak könnyebb a tanulásba való bekapcsolódás, hiszen még nem távolodtak el kifejezetten az oktatási környezettől, feladatoktól, ugyanakkor 7 személy állítása szerint a kortársak szerepe ebben a csoportban inkább negatív hatással bír, mivel a „neki sincs iskolája, mégis boldogul” jelmondattal bátorítják egymást a tanulási negligálására. Az idősebb korcsoportok esetében nem volt ilyen kettősség megfigyelhető, minden válaszadó azt emelte ki, hogy minél idősebb egy felnőttképzésbe belépő, annál nehezebben képes a rugalmas

alkalmazkodásra, a képességek fejlesztésére. „Igen, talán a fiatalabb korosztály még jobban motiválható pl. egy jó közösség, egy jó barát, vagy egy jó pedagógus hatásaként. A nagyobbaknál a kortárs csoport esetleges negatív hatása – „Minek tanulni?” – jobban érvényesül, sajnos.” (’F’ alany). A pedagógusok, oktatók szerepét 2 válaszadó említette meg, akik szerint lényeges szempont az, hogy milyen szakemberek vesznek részt az oktatási folyamatban, kik azok a személyek, akik az elsajátítandó szakma szeretetét átadják a felnőtteknek. A hitelesség, a szakértelem, és a pályaidentifikációs szintnek meghatározó szerepe van abban, hogy a képzésbe vont személyek mennyire lesznek képesek azonosulni a pályával, még abban az esetben is, ha nem egy érdeklődéssel kiválasztott szakmáról van szó.

Következő elemzési szempontunk a motiváció és az információ keresés összefüggésére hívta fel a figyelmet, melynek kapcsán a pályaválasztási érettség fogalmát érdemes tisztáznunk. A pályaválasztási érettséget Rókusfalvy (1969) úgy határozta meg, hogy a személy elért egy olyan szintet, ahol képes a képességeinek, lehetőségeinek megfelelő pályát választani. Donald E. Super ezt a fogalmat úgy határozta meg, hogy pályaerett az a személy, akinek a magatartása megfelel az életkorának megfelelő szakmai fejlődési folyamatnak. A pályaerettség öt elemi összetevőjét a szerző az alábbiak szerint definiálta. Tervezési készségként az egyén fokozódó szakmai informáltságát érti, s azt, hogy az egyén törekszik és átfogóbb, részletesebb pályatervezésre. Ehhez a készséghez hozzátartozik az autonómia, az elmúlt tapasztalatok összegzésének és a jövő előre vételezésének képessége. Aktivitás alatt a személyiségre egyre inkább jellemző aktivitást érti a szerző, azt, hogy törekszik aktívan részt venni a pályaválasztáshoz és a pályafutáshoz kapcsolódó kérdések tisztázására, tehát az ilyen személy képes a kérdéseit megfelelően megfogalmazni, azoknak utánanézni, megfelelően fel tudja használni az információs forrásokat. Az informáltság kategóriája azt jelenti, hogy mindazokra az információkra szert tesz az egyén, amelyek a későbbi folyamatot befolyásolják. Az ebben megfelelően érett személy tájékozódik a szakmai és munkás életről, a tipikus szakmákról, az életpálya szakaszairól, az egyes szakmákba való belépés lehetőségeiről, követi a gazdasági változásokat. Döntési kompetenciaként az ismeret, készség és képesség szempontrendszerét elemzi, mely a szerző szerint megkönnyíti a döntési folyamatot. Ez a kompetencia magában foglalja a döntési elveket, alkalmazkodási stratégiákat, döntési stílust. A realitásorientáció a szakmai igényeknek a valósághoz való alkalmazkodási folyamatát foglalja magában. Ez a kompetencia meghatározza a pályafutás valós gyakorlatát. Ehhez kapcsolódik szorosan az öndefiníció, személyes szakmai lehetőségek, szakmai preferenciák és az azonosság, értékek,

érdekek és célok pontosítása, a szakmára vonatkozó tapasztalatok ismerete, összegzése (Szilágyi, 2015). E modellből az informáltságra és az aktivitásra kell hangsúlyt tennünk, hiszen ezek az elemek teszik vizsgálhatóvá azt, hogy az egyén mennyire áll közel ahhoz, hogy egy a személyiségének megfelelő szakmai képzést válasszon ki, s vegyen abban részt úgy, hogy saját szakmai identitását is megtalálja. Válaszadóink szerint e tekintetben az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek kifejezetten alulteljesítenek, öndefiníciójuk alacsony, azaz nem rendelkeznek tudással arra vonatkozóan, hogy saját képességeiknek, érdeklődésüknek mely szakképesítések felelnének meg leginkább. A problémát tovább árnyalja a tény, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek a legritkább esetben választhatnak saját maguk számára képzést, hiszen a képzési rendszer e célcsoportnak abból az egy- kétféle képzésből kínál fel lehetőséget, mely az adott (sokszor elmaradott földrajzi régióban) aktuálisan elérhető. A két érettségi elem kapcsán a válaszadóink közül minden alany azt jelezte vissza, hogy nagyon ritkán fordul elő, hogy bármilyen formában tájékozódna a képzésbe bevontak azon túl, hogy a képzési programmal összefüggő szóbeli tájékoztatót részt vesznek, vagy esetleg a számukra kiadott írásos anyagokat átolvassák. *„Jellemzően személyesen, ill. ismerősökön, családtagokon keresztül tájékozódik, általában kötelező megjelenés során, pl. álláskeresőként a Foglalkoztatási osztályon való megjelenési kötelezettség eredményeként.”* ('G' alany). *„Kevésbé jellemző az egyéni tájékozódás, és elsősorban a fiatalabbakat érdekli általában a képzés és az azt követő munkaerőpiaci lehetőségek tisztázása. Az elképzelésüket azonban felülírhatják az anyagiak, hiszen egy hosszabb képzés esetén inkább azt választják a tartós jövedelemszerzés miatt még akkor is, ha azután nehezebben tudnak majd elhelyezkedni.”* ('D' alany).

Az interjú következő kérdése az előző kérdésekhez kapcsolódóan az információk forrását, minőségét kutatta. Igen egységes válaszokat kaptunk ebben az esetben is. Elsősorban a rokonok, családtagok, a képzést szervező személyek, valamint az internetes oldalak jelentek meg a válaszokban. Több interjú alany a fiatalabb korcsoportok tekintetében megemlítette a korábbi pedagógusok szerepét is, valamint a foglalkoztatási osztályokon dolgozó, a képzésekbe való bevonást végző munkatársakat. *„Iskolában a tanárok, osztályfőnök, mentor, iskolán kívül kortársak- esetleg felnőtt segítők, klubvezetők, egyházi személyek, s talán egyre gyakrabban az internet- mert mobiltelefonja mindenkinek van.”* ('F' alany). *„Szóbeli, telefonos információkérés a jellemző, regisztrált álláskeresőknél a munkaügyi központnál vagy képzőnél szintén a szóbeli személyes vagy telefonos információközlés a jellemző.”* ('A' alany) „A

*foglalkoztatási osztályokon dolgozó ügyintézők segítenek nekik legtöbbször, illetve esetleg a települési önkormányzatok esetében valamilyen ügyintéző, aki mondjuk egy közfoglalkoztatási projektben már megismerte a személyt. Hozzájuk gyakran fordulnak segítségért. A képzés nyomtatott anyagait is összegyűjtik általában, vagy tőlünk, az iskola munkatársaitól kérdeznak, személyesen, nagyon ritkán telefonon vagy emailben.”* ('H' alany)

A vizsgálatunkban a tanulási stratégiák feltárása az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok körében alapvető célkitűzés, ezért ezzel összefüggésben is kikértük a szakértők, oktatók véleményét is. A tanulási stratégiák a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását, és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba. Nem azonosak a tanulási módszerekkel, melyek inkább a tanuláshoz alkalmazott technikákat jelentik. Azért nem azonosak, mert a tanulási módszerek alkalmazásának nem feltétlen velejárója a metakognitív tudatosság. A stratégiák vizsgálata kapcsán kiemelten fontos volt, hogy olyan válaszadók jelenjenek meg a kutatásban, akik legalább egy évtizedes tapasztalattal rendelkezve képesek voltak megfigyelni ezt a célcsoportot azok tanulási szokásainak tükrében. Mivel a tanulási stratégiák tudatos alkalmazása és a tanulási folyamat eredményessége szoros összefüggésben áll egymással (vö: Virág 2013.) ezért az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttképzésben résztvevő személyek esetében különösen fontos ennek a kognitív folyamatnak a támogatása. „*Sajnos nem jellemző, hogy stratégiákkal rendelkeznenek az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek. A rövidtávú gondolkodás a jellemző, ezért ezt fejleszteni kell. Meg kell tanítani őket célokat kitűzni úgy, hogy azt a sajátjuknak érezzék és képesek legyenek életcélokat látni maguk előtt és ehhez tervezni. Amíg ez nincs jelen, addig a tanulás kicsi egységeit sem fogják tudni eltervezni.*” ('F' alany). „*Általában a jegyzetelés megfigyelhető, illetve beszélgetés a csoporttársakkal a tanultakról. Sajnos azonban nem jellemző a folyamatos tanulás, inkább a vizsgák előtti magolás, és a bizakodás, hogy a frissen olvasott információkat fogják kérdezni a vizsgaszituációban. Több esetben is megfigyeltem, hogy kizárólag egy témát tanultak meg, és minden szituációban azt az egyet adták elő.*” ('D' alany). „*Stratégiákkal kevésbé rendelkeznek, inkább mechanikusan tanulnak, olvasgatják az anyagot, úgy próbálják meg memorizálni.*” ('E' alany). „*Véleményem szerint erre a csoportra elsősorban az indirekt cselekvés a jellemző, nem terveznek előre semmilyen területén az életüknek, esetleg annyiban, hogy családtervezés, vagy lakóhely változtatás. A tanulási folyamataikban nem jellemző a tanulási stratégia megjelenése, nincs szervezethez, nincsenek bevált technikák jelen. Igénylik azonban a spontán lehetőségeket*

*külső támogatással, ami azt jelenti, hogy örülnek, ha valaki a tanuláshoz kapcsolódóan segítséget ad, és meg is fogadják a tanácsokat” (pl. jegyzetkészítés, saját tétel kidolgozása a modulzáró vizsgák előtt.) ('A' alany). „A rövid távú tervezés, a tanulási folyamatban a kisebb célok meghatározása nem jellemző ebben a csoportban. Van néhány kivétel, akik általában saját gyermekeik tanulása kapcsán rendelkeznek a tudáshoz kötődő értékekkel, célokkal, de ez nagyon ritka. A tanulásmódszertani támogatás elsőrendű szempont, illetve az oktatók által alkalmazott tanítási módszerek is meghatározóak. Általában kedveli és könnyebben megértik az ábrákkal, képekkel illusztrált anyagokat és kifejezetten szeretik a gyakorlati példák, esetek megvitatását, amelyben az elsajátítandó ismeret nem absztrakcióként van jelen. ('H' alany).*

Bár nem volt előre rögzített kutatási kérdés, de ennek kapcsán a lemorzsolódásra is rákérdeztünk, hiszen a vizsgálatok szerint a képzésbe bevont alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek nagy arányú lemorzsolódás a programok megkezdése idején a legvalószínűbb, amikor a tanulásba bevont személyek találkoznak az elsajátítandó tananyaggal. Ezzel összefüggésben két személy a tanulásmódszertani programokra hívta fel a figyelmet, amelyek a megkopott képességek fejlesztésén túl olyan speciális technikákat is megtanítanak a résztvevőknek, amelyek alkalmazása révén a saját tanulási folyamataikban eredményesebbek lehetnek. „A mi intézményünkben sok esetben van a képzéshez kapcsolódóan tanulásmódszertani tréning, mert a képzés valamilyen európai uniós projekt része, s mellé a projekt kidolgozói jónak látták, ha terveznek ilyet is. Mindig nagyon hasznosak ezek a foglalkozások, 20-50 órában, az összes képzésbe bevont személy részvételével, csoportos formában szervezik. Ilyenkor a tanulók jegyzetelést, vázlatkészítést tanulnak, meghatározzák nekik a saját tanulási stílusukat, aminek eredményeképpen könnyebben tanulnak. Lényeges, hogy arra is figyeljenek, hogy miként osztják be az idejüket, hiszen felnőtt, családi emberekről van szó, akiknek a tanulás mellett sokszor 3-4 gyereket, a háztartást is el kell látni.” ('D' alany). „A tanulási technikák alkalmazása az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező célcsoportok tekintetében kiemelkedő jelentőséggel bír, különösen, ha idősebb személyekről van szó, akiknek 20-25 év után kell az iskolapadba visszaülni. Hatalmas motivációt jelent nekik az, hogy gyorsabban, könnyebben tanulnak egy-egy technika alkalmazása miatt, s ez a teljes tanulási folyamatra kihat. Az alapkompenciák fejlesztésével is érdemes foglalkozni, valamint a felnőtt szerepből fakadó konfliktusok feltárása, kezelése is fontos.” ('H' alany)

A tanulási tapasztalatokhoz kötődően a pozitív attitűd megjelenését is vizsgáltuk az interjúkészítés folyamán. Igyekeztünk feltárni olyan magatartási formákat, jellemző tulajdonságokat, amelyek a tanulás eredményességéhez vezethetnek. Válaszadónk közül négy fő nem tudott ilyet megjelölni, a többi szakértő pedig az alábbiakat sorolta fel: asszertivitás, küzdeni akarás, kilépés lehetősége a nehéz élethelyzetből, mint motiváció, példaképek követése, elismerésre való vágyakozás, igyekezet, szorgalom

*„Sok felnőttnak magas a természetes intelligenciája akár kognitív, akár érzelmi vonatkozásban. Erre már lehet motivációt építeni. Jellemző sokuknál az asszertív magatartás, a saját jogai érvényesítése-igaz, sokszor más kárára is. Sokakban felfedezhető a küzdeni tudás-akarás is.”* ('F' alany). *„Eltérő értékrendek okán változó, jellemző az akarni, kiszakadni vágyók részéről a kezdeti fellángolás, nagyon ritka a saját értékrend alapú motivált részvétel, egy-egy ilyen résztvevő részéről ért pozitív meglepetés több esetben a személyes képességek hiányát igyekvésükkel kompenzálják.”* ('A' alany)

Ehhez a kérdéshez kapcsolódóan a negatív pólust is vizsgálatunkba vontuk, azaz kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen tulajdonságok, tanulói magatartásformák azok, amelyek gátolják az eredményességet. Ezzel összefüggésben minden válaszadónknak volt véleménye. Elemezve azokat, s a gyakoriságot is figyelembevéve az alábbi táblázatban feltüntetett eredményeket kaptuk:

Válaszokban megjelenő kulcsszavak	Megjelenés gyakorisága (db)
Motiváció hiánya	8
Tanulás nem érték	7
Család támogatásának hiánya	5
Kitartás hiánya	5
Céltudatosság hiánya	4
Kudarctűrés hiánya	2

23. táblázat: A tanulási folyamat eredményességét gátló tényezők N=31

Ebben a témakörben számos olyan tényezőt meg tudtak jelölni az interjú alanyok, amelyek a tapasztalataik szerint gátat szabnak a tanulási folyamat eredményességének. A legtöbbször megjelenő kategória a motiválatlanság volt, melyet egy fő kivételével minden alany megemlített. Ezt követte a sorban a tanulás értékének kérdésköre, mellyel összefüggésben a szakértők azt fogalmazták meg, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek

körében nem figyelhető meg a tudás, mint érték. Mivel felülreprezentált körökben a betanított munkavégzés, magas arányban sújtja őket a munkanélküliség, ezért ritkán fogalmazódik meg bennük, hogy a tudás, a tanulás egy pozitív, a személyiség előrehaladását, alkalmazkodását támogató jelenség volna. A család támogatásának hiánya kategória hasonló okokat feltételez, hiszen amennyiben a felnőtt tanulót a házastársa, gyermekei nem bátorítják a tanulásra, szerepeiből fakadó feladataiban nem vesznek le a válláról, úgy a képzésbe bevont személy nagy erőfeszítés árán lehet csak sikeres a tanulási folyamatban. A kitartás hiányát is 5 fő jelölte meg, mely véleményünk szerint abban ragadható meg, hogy nem képesek összekapcsolni a tanulás eredményességének kérdését a távolabbi, munkához, karrierhez, egyéni boldoguláshoz kötődő funkciókkal. Sokuk nem hisz abban, hogy a szakképesítés megszerzését követően jobbra fordul a sorsa, s kedvezőbb anyagi körülmények, jobb munkafeltételek mellett boldogulhat a nyílt munkaerő- piacon. *„Általában nem kitartóak, nincs folyamatos tanulás, ismétlés, értelmezés. Mivel legtöbbször „nem tanultak meg tanulni”, így nincs is ezzel kapcsolatos pozitív élményük, általában „rossznak” és feleslegesnek élik meg a helyzetet. Gyakori az érdektelenség.”* (\*D\* alany). Látható, hogy ebben a témakörben is előbukkan a tanulási technikák alkalmazásának hiánya, a stratégia ismeretlensége, mint az eredményességet akadályozó tényező. Ezen túl egy válaszadó beszélt az önismeret hiányáról is, ami az egész életút folyamán problémás helyzeteket eredményez, hiszen kizárólag a releváns öndefiníció birtokában képes az egyén a saját maga számára leginkább megfelelő szakma, képzés kiválasztására, illetve a képzés folyamán a pályavitelhez szükséges képességek fejlesztésére, majd azok gyakorlati alkalmazására. A tanulási nehézségek leküzdésére, a lemorzsolódás megelőzésére a Felnőttképzési törvény is nevesít humán szolgáltatásokat, amelyeket a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás címszóval foglal össze. Ez a szolgáltatás olyan tevékenység, amely a felnőttképzési tevékenység keretében szervezett oktatás, képzés egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul. (2013. évi LXXVII. törvény) Ezen szolgáltatások tartalmukban és céljukban is igen változatosak lehetnek, függően a képző intézmény egyedi céljaitól, vállalati stratégiájától, s az általa szervezett képzések tartalmától, valamint a képzéseket igénybe vevők körétől. Vizsgálatunkban az alábbi válaszokat kaptuk ezen szolgáltatásokkal kapcsolatos tanulói igények mentén: *„Folyamatos mentorálás, motivációs, személyiségfejlesztő, konfliktuskezelő, problémamegoldó, tanulástechnika... tréningek, melynek során fejlődik az önismeret, társadalomismeret és motiváció a folyamatos tanulásra.”* (\*F\* alany). *„Motivációs, életvezetési támogatás, pszichológiai és pályaaorientációs támogatás. Sokszor ezek a személyek*

*a saját időbeosztásukkal nem boldogulnak, életvezetéssel kapcsolatos nehézségeik vannak. Minden ilyen akadályt le lehetne küzdeni még a képzés megkezdése előtt.” (‘A’ alany). „Néhány komplex program tartalmaz mentori szolgáltatásokat, amelyek a tapasztalataink szerint különösen fontosak, eredményesek az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, vagy tartós álláskereső célcsoportok esetében, mert ezek a személyek nem csak tudásukban, de képességeikben is hátrányokkal küzdenek, önbizalmuk sokszor nagyon megfogyatkozik. Az önismeretfejlesztésen keresztül, a mentori támogatáson át sokat lehet adni nekik, azért, hogy magabiztosabbak legyenek, tudjanak célokat kitűzni, döntéseikben ne csupán a rövid távú hasznosságot vegyék figyelembe.” (‘C’ alany). „Véleményünk szerint elemi szolgáltatás kellene, hogy legyen a tanulásmódszertani fejlesztés egy-egy képzés megkezdése előtt ebben a célcsoportban, hiszen a legtöbben nem rendelkeznek semmilyen tanulási stratégiával, a magolás, a szövegek értelmezés nélküli bevétele jellemzi az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyeket. A nem eredményes tanulási folyamat vége mindezek értelmében egy olyan tudás, melynek nincsenek lerakva a stabil építőkövei. Problémaként látom ezen túl azt is, hogy a legtöbb képzés bemeneti igénye az egyének érdeklődésével, képességeivel nincs harmóniában, tehát inkább egy kényszerített tanulási folyamat valósul meg, az egyén pozitív érzelmeinek (kíváncsiság, motiváció) hiányában.” (‘H’ alany) Összefoglalva a kapott válaszokat, megállapíthatjuk, hogy az előzetes tudás mérés, az álláskereső technikák, a pályorientáció, a pályakorrekció, önismeret fejlesztés mind megjelenhet ezen szolgáltatások körében, azonban Farkas kutatásai (2012) szerint a valós működtetésük igen alacsony szinten marad. Ennek hátterében számos esetben a megfelelő humánszolgáltatást végző szakember hiánya áll, illetve a képzések lebonyolításának adminisztratív terhei is jelentős nehézség az ilyen nem kötelező szolgáltatások nélkül is. (Farkas, 2012.)*

Kvalitatív vizsgálatunk következő témaköre a tanulási folyamat eredményességének feltételrendszerét elemezte az interjúban kapott válaszok gyakoriságának áttekintésével. Az alábbi táblázat a válaszokban megjelenő, kategóriákba sorolt elemeket, s azok gyakoriságát jeleníti meg.

Válaszokban megjelenő kulcsszavak	Megjelenés gyakorisága (db)
Tanulásmódszertan	9
Mentorálás	7
Motiváció fejlesztés	7
Egyéni tanulói igények támogatása	7
Érdeklődésnek megfelelő képzés	5
Alapképesség fejlesztés	4

24. táblázat: A tanulás eredményességét segítő tényezők a válaszok gyakoriságában N=39

A kilenc interjú alany kivétel nélkül megemlíttette a tanulásmódszertani fejlesztést, amely releváns segítség lehet az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok esetében, hiszen az interjú alanyok elmondása szerint a kizárólag nyolc osztállyal a felnőttképzésbe kerülő egyének komplex képességfejlesztése lenne szükséges, melynek eredményeképpen az általános mentális képességeken túl a motivációt is erősíteni lehetne, illetve a tanulási technikákra is ki lehetne térni. A mentorálást hét interjú alany vetette fel, mint lehetséges, a tanulási folyamat eredményességét növelő tevékenységet. Kram 1985-ös, klasszikusnak tekinthető munkájában a mentorlását olyan tevékenységek komplex készletének tekintette, amelybe beletartozik a tanítás, a pártfogás, a támogatás, és amelyeket egy magas szintű vezető nyújt a mentorált személyek számára. Kram szerint a mentor alapvetően kétfajta segítséget tud a mentoráltak adni. Az egyik támogatás a karrierjére vonatkozik, a másik a pszichoszociális fejlődésére. A karrier típusú pártfogásba a coachingtól kezdve, a személyiség kibontakoztatásán át, egészen a megvédésig sok minden beletartozik. A pszichoszociális támogatás során a mentor, mint egy barát, egy szerepminta léphet fel és jelenik meg a mentorált segítségével (Kram, 1985). A mentori támogatás a felnőttképzési folyamat támogatásában nem kizárólag az eredményességet növeli, de a belépést követő szakaszban a lemorzsolódás veszélye is csökken, ha egy mentor támogatja a tanulót. Különösen fontos lehet ez a fajta segítség azoknak a személyeknek, akik életkorukból, vagy családi állapotukból fakadóan többszörösen hátrányos helyzetben vannak (idősebb korcsoportba tartozók, nagycsaládos szülők, kisgyermeket egyedül nevelők). A motiváció definiálása, annak fenntartása a tanulási folyamat megkezdése idején szintén fontos feladata a felnőttképzésben résztvevő szakembereknek, mert véleményük szerint, ha látható, kézzel fogható a tanulás célja, és ezzel kapcsolatban megjelenik az intrinzik motiváció, akkor az ismeretelsajátítás is eredményesebb lesz. Ehhez azonban szükséges az önismeret fejlesztés, a teljes személyiségfejlesztés, hiszen az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező egyénekre nem jellemző az önreflexió, a saját személyiség elemzésének képessége, igénye. Az egyéni igények kategóriába sorolt válaszok között

elsősorban azok jelentek meg, amelyek a tanulással összefüggő egyéni szükségletekre reflektáltak, tehát például a kiscsoportos tanulásra vagy az egyéni mentori támogatás szükségességére. Az érdeklődés, mint a tanulás, életpályaépítés szempontjából kiemelten fontos személyiségjellemző, öt válaszadó esetében tűnt fel. Véleményük szerint a képzés kiválasztása előtt esszenciális jelentőséggel bír az érdeklődési körök vizsgálata, amelyek mellé már könnyebben illeszthetőek a képzések, amelyek így az egyén öndefiníciójával is harmóniában vannak. Ezzel összefüggésben azonban ki kell emelnünk azt az anomáliát, amely az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyeknek szóló, nyolc osztályos bemeneti feltételekkel rendelkező képzések lehetőségeiről szól, amely a gyakorlatban tovább nehezített az adott földrajzi régió, járás felnőttképzési esélyeivel (vö.: Farkas, 2012). Az alap képességek fejlesztésének igénye négy interjú alany válaszaiban jelent meg. E mögött a kategória mögött az írásra, olvasásra, számolásra való alap képességek jelennek meg, amelyekkel összefüggésben Nagy komponensrendszerében is olvashattunk. A tanulási folyamat sikerének kulcs kritériuma a fenti képességek fejlettsége, alkalmazásuk relevanciája, tehát azok a személyek, akik ezen a területen lemaradással, képességhiányokkal küzdenek, eleve lemorzsolódásra ítéltettek. A felnőttek oktatásának sajátosságait kiemelve a módszertani kérdések körüljárását is fontosnak tartottuk a kutatásunkban. Ezzel összefüggésben sokféle, érdekes választ kaptunk az interjú alanyainktól. *„Nem értik meg az előadást, mert nem tudják befogadni az új információkat, nem tudnak megfelelően jegyzetelni. Nehezen tudnak kiscsoportban dolgozni, mert nem tudják, hogyan kell megfelelően együttműködni. Nem tudnak önállóan értelmezni vagy feldolgozni egy-egy feladatot, az olvasásértés és a technikai korlátok (számítógép, internet használata) miatt. Gyakran még kérdezni sem tudnak, mert nem tudják megfogalmazni, hogy mit is akarnak kérdezni.”* ('D' alany). *„A felzárkóztatásra óriási szükség volna. Az alapkompenciák vizsgálatára, majd fejlesztésére, annak érdekében, hogy a képzést egyáltalán meg lehessen kezdeni. Nagyon sok alacsony iskolai végzettséggel rendelkező nem tud olvasni, írni, tehát funkcionális analfabéta. Beültetjük őket a padba, és jegyzetelniük kellene a kivetített prezentáció alapján. Esélytelen. Persze vannak oktatók, akik tudják, ismerik őket, ezért figyelembe veszik azt, hogy inkább magyaráznak, képekkel, ábrákkal, nekik kiosztott könnyen érthető tananyagokkal dolgozik, de sokszor erre nincs idő, nincs ilyen tananyag.”* ('E' alany). *„Kevés a célcsoportot ismerő, elfogadó, e-célcsoportra módszertanilag képzett pedagógus, felnőttképző, mentor. Kevés az olyan program, mely folyamatos fejlesztést biztosít számukra-, Jelenleg inkább projektek biztosítanak forrásokat –egy–egy időszakra, melynek, ha vége van, visszazuhan az illető a korábbi állapotba.”* ('F' alany). *„Kevés a lehetőség kisebb*

*létszámú csoportokat fejleszteni, kevés a lehetőség differenciálni.” (‘G’ alany). „A felnőttképzés jogszabályi környezete is inkább csak gátakat szab a komplex, személyre szabott fejlesztésnek, nincs sem idő, sem szakember, sem pénz arra, hogy hosszabb, több szolgáltatást kínáló, eredményes kimenetelt biztosító programokat valósítsunk meg, amelyek az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportokban megjelenő egyedi igényekre reagálnak. A nemzetközi gyakorlatban jelen van ez a holisztikus szemlélet, ha egy álláskeresőnek van 2-3 szakképesítése, de a hiányos, rossz egészségügyi állapotban lévő fogsora miatt nem képes a munkaerő- piacon való érvényesülésre, akkor a kormányzat egy fogsorral, komplex fogorvosi kezeléssel járul hozzá az egyén sikeréhez. Hazánkban ez elképzelhetetlen.” (‘A’ alany)*

Kutatásunkban az interjú esetében egy olyan vízióval zártuk a kérdések sorát, melyre minden alanyunk nagy terjedelemben, hosszan válaszolt. A kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen reformokat vezetnének be a szakértők a felnőttképzési módszertani repertoár bővítése érdekében, kifejezetten az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező célcsoportok támogatása érdekében. Születtek válaszok a teljes felnőttképzési jogi szabályozás, a célcsoportok kiválasztásának módszertana, a képzési programok összeállításának és ellenőrzésének területe, valamint az egyéni kiegészítő szolgáltatások szükségességével kapcsolatban is. Bár értekezésünknek nem célja a rendszer eredményességének, működésének elvitatása, a tanulási folyamat támogatásával összefüggésben értékes válaszokat kaptunk. *„Szükséges volna az adminisztratív terhek csökkentése, a kiegyensúlyozottabb piaci szereplői jellemzők kialakítása, naprakész, gyakorlat-központú képzések működtetése, a munkáltatói gyakorlati szerepek erősítése.” (‘A’ alany). „Véleményem szerint az alacsonyabb óraszám fontos volna, kedvezőbb képzési költségek (vagy a finansziális rendszer, háttértámogatás átalakítása), elhelyezkedés támogatásával a valós munkaerő- piacra segíteni a személyeket. A bementi követelményeket alacsonyabb elvárásokkal megfogalmazva az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyeknek releváns képzések csoportja is szélesedhetne, bár ezt nem tudom mennyire lenne eredményes, mert sokszor azt tapasztaljuk, hogy még a jelenlegi is sok”. (‘B’ alany). „Gyakorlatorientált oktatás megvalósítását támogatnám, sokkal több külső gyakorlattal, a valós munkatapasztalat megszerzése érdekében. Beépíteném a tanulástechnikai módszerek tanítását az oktatásba. nagy hangsúlyt fektetnék a folyamatos ösztönzésre, ami nem anyagi jellegű, a képzések és a piac igényeinek összehangolására, ennek következtében elhelyezkedési lehetőségek kilátását támogatnám, mert ez jelenti az igazi motivációt.” (‘C’ alany). „Az önismeretfejlesztéssel kezdeném, és olyan képzésbe vonnám be az egyént, ami valóban megfelel*

az érdeklődésének, a képességeinek. Ez már megfelelő motivációs alapot jelentene, csak ugye erre jelenleg a hazai, szétaprózódott, jelentős regionális különbségekkel bíró piac nem ad lehetőségeket. A minimális elméleti óraszámmal, sokkal több gyakorlattal készíteném fel a tanulókat a valós piaci körülményekre. Kötelezővé tenném a tanulásmódszertani órákat és valahogyan a kisgyermekes szülőket is támogatnám. Családbarát képzési központok gyermekfelügyelettel, tanácsadással. Szépen működne, nem volna túlszabályozva.” (‘E’ alany). „Ott kell kezdeni a felnőttképzést, ahol az illető kompetenciaszintje tart- különben elvész a motiváció. Ösztöndíjrendszerrel támogatnám a folyamatos tanulásukat, hétről- hétre akár. Véleményem szerint csak teljesítményre kellene fizetni a képzésben való részvétel esetén, tehát azoknak kizárólag, akik valamilyen eredményt értek. Módszertanilag képzett/továbbképzett pedagógusoknak, felnőttoktatóknak kell foglalkozni ezzel a csoporttal, mert az ő esetükben különösen fontos a hiteles személyiség, aki ráadásul elfogadó, empátikus, ugyanakkor képes fegyelmet és rendet tartani a csoportokban. Éppen emiatt talán hasznos volna szupervíziót biztosítani a velük foglalkozó szakembereknek, és a folyamatos, nemzetközi jó gyakorlatok megismerésén, implementálásán keresztül is fejleszteni őket.” (F” alany). „Egyáltalán nem alkalmaznék frontális oktatási módszereket, minden ismeretet projekt munkában, kiscsoportos formában végeznék, sokkal jobban igazodva az egyéni igényeikhez, ami természetesen néha több időt is igényelne.” (‘G’ alany). „Az egyéni érdeklődésnek megfelelő képzésbe vonnám be kizárólag a tanulni vágyókat (illetve akiket a rendszer tanulni kényszerít). Ha nem a saját érdeklődésen alapuló tantárgyakat kell hallgatni, tankönyveket olvasni, hogyan várhatunk el eredményes képzést, utána pedig sikeres elhelyezkedést, pályaszocializációt? Az alapokat kellene stabilan felépíteni majd pedig reagálni a csoportok speciális igényeire. Felzárkóztatás, alap kompetenciák fejlesztése, az elvárt szintre hozása. Ezt követően minden tanuló mellé rendelnék egy mentort, aki hetente néhány órában támogatja, tanul vele, kikérdezi. És persze a tanulási technikák nélkül mit sem ér az egész, tehát megtanítanám őket jegyzetelni, vázlatot írni, arra, hogyan értelmezzék, amit olvasnak. Illetve az önreflexió képességére is felhívnam a figyelmet, mert ennek is kiemelt szerepe van a folyamatos fejlődésben.” (‘H’ alany)



## 5.5 Kutatási eredmények a hipotézisek tükrében, a tipológia bemutatása

Empirikus vizsgálatunkban a hazai és nemzetközi szakirodalmak tanulmányozása, saját szakmai tapasztalataink alapján az alábbi jellegzetességekre hívjuk fel a figyelmet az egyes hipotetikus állítások igazolásával, vagy elvetésével összefüggésben:

H1: Feltételezzük, hogy a célcsoport általános iskolai pozitív és negatív tanulási tapasztalatai és a felnőttkori tanuláshoz való viszonya között kapcsolat mutatható ki.

A közoktatásban korábban szerzett kudarcok (évismétlés, osztálytársakkal, pedagógusokkal való konfliktusos kapcsolat) negatív, ugyanakkor a pozitív érzelmek (pl. iskolai versenyen elért sikerek) támogató hatással vannak a későbbi, felnőttként folytatott tanulási folyamatokra. Kontraszelekción jellemzi a hazai felnőttképzés rendszerét, hiszen elsősorban azok a személyek vesznek részt a képzésekben, akik eleve rendelkeznek valamilyen szakmai végzettséggel. Azok a felnőtt tanulók profitálnak leginkább a képzésekből, akik a középiskolai és felsőoktatási rendszerben is megjelentek már, tehát a tanulási motivációik, tapasztalataik hozzásegítik őket a további ismeretek hatékony megszerzéséhez. A felnőttkori tanulás függ a korábbi (gyermek- és ifjúkori) tanulás tartalmától és formájától. A tanulás minden előző állomása befolyásolja a következő állomás „minőségét”. Minél több idő telik el a befejezés és az újrakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okozhat (Csoma 2005). Ezzel összefüggő **hipotézisünk nem nyert igazolást**. A kérdőívünkben megkérdezett egyének 51,3%- ra volt jellemző, hogy az általános iskolai tanulmányok folytatása alatt tanulási nehézségekkel küzdött, ám ennek ellenére a lekérdezés időszakában zajló OKJ- s képzésből való kilépésről nem gondolkodik csupán 11,5%- a ennek a csoportnak. Ugyanakkor egy következő keresztábra elemzés rámutatott arra, hogy a korábban tanulási nehézséggel küzdő személyek újabb képzésbe való jelentkezésére kisebb az esély, hiszen a válaszadók 53,3%- a jelölte válaszában azt, hogy nem szeretne új képzésben részt venni. A vizsgált minta esetében 62 fő nem adott választ a pozitív iskolai élményekkel kapcsolatosan, ami azt feltételezi, hogy ezek a személyek nem rendelkeztek kellemes élményekkel az általános iskolai tanulási folyamataikban, 95 főnek kedvenc tárgya sem volt. A mintánkat képező 187 személy közül 46 fő (24,6%) évismétlésre kényszerült az általános iskola alsó vagy felső tagozatának valamelyik osztályában. Ezen csoporton belül 11 személyre volt igaz, hogy mindkét iskolai időszakban kellett évet ismételnie tantárgyi bukás következtében. Ezt a csoportot külön is elemeztük, s azt találtuk, hogy ők még kevésbé látják reálisnak egy új képzésbe való bekapcsolódásukat (58,7% nem választ adott),

illetve a számonkéréstől való félelmekkel kapcsolatban is (37% fél) magasabb arányokat jelöltek meg, mint azok, akik nem kényszerültek évismétlésre (28% fél). Az interjúknál kapott válaszok értelmében szintén azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezett szakértőink jellemzően nem tapasztaltak összefüggést az általános iskolai tanulási sajátosságok és a felnőttképzés eredményessége között. Többen találkoztak szakmai útjukban azzal a jelenséggel, hogy inkább az életkori sajátosságok játszanak szerepet abban, hogy a felnőttként tanuló személy milyen viszonyrendszerben (értékek, motívumok) gondolkodik egy szakma megszerzéséről. „Ez attól is függ, hogy milyen korban lép be az egyén a felnőttképzésbe. Ha nem sokkal az általános iskola befejezése után, akkor sok esetben hasonló eredményeket produkál. Ha már kissé érettebb fejjel ül vissza az iskolapadba, akkor talán motiváltabb, érettebb, ezért jobban képes teljesíteni, vagy éppen az ellenkezője, ha nem belső motiváltságból, hanem valamilyen külső (esetleg kényszerítő) hatásra kezdi el a képzést. Ebben a második esetben már kisebb az összefüggés az általános iskolai eredmények és a felnőttképzés eredményei között.” (’E’ interjú alany)

H2: Feltételezzük, hogy az auditív, globális tanulási stílus jellemzi a vizsgált mintát, melynek háttérében a tanulási stratégiák alkalmazásának hiányossága húzódik meg.

A tanulási stratégiák a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását, és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba. Az ilyen tervszerű megközelítést azonban csak azok a személyek tudják alkalmazni, akik a saját értelmi működésükre vonatkozóan megfelelő szintű tudással rendelkeznek, és képesek azt irányítani. Ezt nevezzük metakogníciónak: olyan kogníció, amely egy szinttel felette van a szokásos gondolkodásnak. Ahhoz, hogy az egyén a saját értelmi folyamatait tanulmányozás tárgyává tegye, elvont gondolkodás szükséges. Emiatt kijelenthető, hogy a metakogníció csak az értelmi fejlődés legmagasabb szintjén, a formális gondolkodás szakaszában jelenik meg. Hipotézisünk részben a tanulási képességek vizsgálatára vállalkozott, amikor a vizsgálatunkban a különböző tanulási módszerek alkalmazásának körülményeit figyeltük meg. **Vizsgálatunk eredményei alátámasztották hipotetikus állításunkat.** Kérdőíves vizsgálatunk alapján a mintánkat tekintve a legmagasabb értéket az auditív tanulási stílus kapta, mely összesen 309 alkalommal jelent meg a válaszok között, mint az egyénre jellemző tanulási stílus. Ezt követte 277 jelöléssel a mozgásos stílus, majd 267 alkalommal

jelölték meg a válaszadók a csend stílusát. (Stílusonként 2 állítást vonultattunk fel.) Az auditív stílus jellegzetessége, hogy elsősorban a hallott információkra támaszkodik, ezért a tanulási folyamatban alkalmazott jegyzetelési technikák alkalmazása is esetleges marad. A 187 fős mintánkban a színes filcek, a vizualitást támogató szövegkiemelők mindössze 96 fő esetében jelentek meg a felkészülés idejében, s még ennél is kevesebben, mindössze 51 esetben jelölték meg a tanulók azt, hogy cetlikkel próbálják meg támogatni saját ismeretelsajátítási folyamataikat. A korábbi kutatások (Mező, 2007; RétaIérné, 2009, Bernáth, 2013) arra világítottak rá, hogy a vizuális stílus preferenciája érhető tetten a leggyakrabban, illetve, hogy a kognitív képességek folyamatos fejlesztésének eredményeképpen, az önreflektív gondolkodás megerősödésével az egyre komplexebb technikák kerülnek előtérbe. A szakirodalmakban megismert, idevágó eredmények szerint a közoktatásban alkalmazott oktatási módszereknek is van abban szerepe, hogy mely tanulási stílust részesítik előnyben a tanulók, hiszen a gyakran alkalmazott frontális oktatási módszerek elsősorban a vizuális és az auditív stílust támogatják. Hipotézisünk igazságát továbbá azt is alátámasztja, hogy a kérdőívünk nyitott kérdéseiben, amikor személyes példákat kértünk az egyes tanulási stílusokhoz kapcsolódóan, mindössze az auditív (meghallgatom, felmondom) és a vizuális (ábrát rajzolok) stílusokhoz adtak meg válaszokat a felnőttképzésbe bevont személyek. A hatékony kognitív stratégia alkalmazásának hiányával összefüggésben a modulzáró vizsgákra való felkészülés folyamatának vizsgálata, valamint a definíciók megtanulásának módja is felhívja a figyelmünket. Ennek elemzése során azt kaptuk, hogy a legnagyobb arányban a „magolás”, mint elsajátítási tevékenység jelent meg, a válaszadók esetében, közel 36%- a válaszolt eszerint. Nagyon beszédes a válaszadás mellőzése, mint adat, hiszen a kérdéssel összefüggésben üresen hagyott válasz azt feltételezi, hogy a válaszadó nincs annak tudatában, hogy miként tanul meg egy definíciót. Az olvasás, mint elsajátítási módszer mindössze 10 esetben jelent meg a válaszok között, értelmezéssel (7 fő), vagy a szöveg leírásával (6 fő) pedig még ennél is kevesebben próbálkoznak a tanulók. A vizsgákra való felkészülés módszereinek megismerése is fontos eredménye a kutatásnak. A „tanulás” kulcsszót adta meg a minta 40,6%-a. Semmilyen választ nem adott a megkérdezettek közül 62 fő, azaz 33,1%. Mindössze 3,7% azoknak az aránya, akik jegyzet vagy vázlat készítésével készülnek fel a megmérettetésre, és csupán egy személy írta le a „szövegkiemelés, aláhúzás” szavakat. Az interjúkból kapott válaszok alapján szintén elmondható, hogy az oktatói tapasztalatokkal rendelkező szakértők szerint is a legjellemzőbb tanulási stratégia a mechanikus stratégia, amely a hallás („odafigyelek az órán”) preferenciájára helyezi a hangsúlyt az ismeretelsajátítási folyamatban. *„Legjellemzőbb sajnos a magolás, a megértés nélküli tanulás*

*kizárólag a vizsgán való megfelelés céljából. Kisebb csoportoknál előfordul, hogy egymással, közösen próbálják értelmezni a tananyagokat.” ('B' interjú alany).*

H3: Feltételezzük, hogy a képzést megelőzően biztosított, felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások elégségesek ahhoz, hogy a képzésben résztvevők rendelkezzenek megfelelő mennyiségű releváns információval a képzés tartalmát, annak munkaerőpiaci értékét illetően.

Kutatásunkban a minta elérésével összefüggésben fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a kérdőívünk adatszolgáltatásához hozzájáruló, felnőttképzésbe bevont, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek kivétel nélkül a Heves megyei és a Nógrád megyei kormányhivatalok által koordinált foglalkoztatási és képzési projektekben célcsoporttagként regisztrált egyének voltak, lekérdezésükben a kormányhivatalok munkatársai és az adott, felnőttképzésre szerződött intézmények kollégái adtak személyes támogatást. A 187 fős mintát tekintve elmondható, hogy a legtöbb személyt, 139 főt a kormányhivatal munkatársa vonta be a képzésbe, csupán 13 személy válaszában jelent meg a képzési szakértő, mint támogató személy a bevonás fázisában. A kapott információk és szolgáltatások tekintetében azt találtuk, hogy a képzés tartalmát 129 esetben, míg a követelményeket 119 esetben ismertették a tanulni vágyókkal, amely a legtöbb esetben papír alapon történt, tehát az adott szakember egy előre kinyomtatott dokumentumot adott át a jelentkezőknek. A tanulók képzéssel, annak munkaerőpiaci értékével kapcsolatos információkat önálló módon jellemzően nem szereztek, 39%-ban vannak jelen azok a válaszadók, akik önként utánanézték az adott képzéssel kapcsolatosan a háttér információknak. Ennek hátterében a kapott tudnivalókkal kapcsolatos igények magasabb szintje állhat. Vizsgáltuk azt is, hogy a képzésen résztvevő személyek milyen pályaelképzelésekkel rendelkeznek, véleményük szerint milyen munkakörökben, milyen szervezeteknél, intézményeknél lehetséges az elhelyezkedésük. Ennek elemzését természetesen az adott képzést tekintve vettük górcső alá. A kérdésre nem adott választ a minta 22,9%-a, 3,7% volt azoknak az aránya, akik a „nem tudom” választ adták, tehát 73,4%-ban releváns kulcsszavakat, gazdasági társaságok neveit adták meg. E témakörhöz kapcsolva megvizsgáltuk azt is, hogy a válaszadóinknak volt-e lehetősége az adott képzésbe való belépést megelőzően más képzést is választani. A minta 8%-a nem adott választ, 59,9% jelezte, hogy legalább két- három képzés közül választhatott, míg 32,1%-nak erre nem volt lehetősége. Az

interjúban is megjelent ez a témakör, szakértőink az alábbi válaszokat adták: „*Nem kifejezetten van önkéntes tájékozódás, inkább a direkt, irányított információs folyamatok a jellemzőek a munkaerőpiaci szereplők részéről, képzők részéről. Saját motiváció alapján információkeresés minimális vagy egyáltalán nem jellemző.*” (‘A’ alany). „*Jellemzően személyesen, ill. ismerősökön, családtagokon keresztül tájékozódnak, általában kötelező megjelenés során, pl. Álláskeresőként a Foglalkoztatási osztályon való megjelenési kötelezettség teljesítési kényszerére reagálva.*” (‘K’ alany). Mindezek értelmében **hipotézisünket igazoltnak tekintjük**, ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet még egyszer arra a tényre, hogy a válaszadóink kivétel nélkül olyan felnőttképzési program keretében tanultak, amely valamilyen támogatott, az Európai Unió által finanszírozott projekt tevékenysége volt, így ez torzító hatásként van jelen ebben a témakörben. További szempont ehhez kapcsolódóan az a tény, hogy a 100/2021. (II. 27.) számú Kormányrendelet a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról rendelkezik arról, hogy a regisztrált álláskeresőknek a rendeletben meghatározott szolgáltatásokat nyújtja. Ezek között megjelenik a 17. § ban az információnyújtás, mely a foglalkozásokról, a térségben elérhető képzésekről, a régió, a megye, valamint a kistérség munkaerőpiaci helyzetéről, a munkaerő-kereslet és -kínálat helyi jellemzőiről, a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról és egyéb szolgáltatási formákról való tájékoztatást foglalja magában.

H4: Feltételezzük, hogy a munkával kapcsolatos biztonság értéként jelenik meg a vizsgált mintában, mely motivációként hat a tanulási folyamatban.

A felnőttkori tanulás függ az egyén tanulástörténetétől, tanulási szokásaitól, a problémamegoldási stratégiáitól, illetve a tanulás megbecsülésétől, értékétől is a családi és baráti közösségekben (Balogh–Vidékiné 2009). Az értékek vizsgálata során hatféle érték kategóriára (szellemi ösztönzés, irányítás, függetlenség, altruizmus, anyagiak, munkával kapcsolatos biztonság) vonatkozóan tettük fel kérdéseinket, mindegyik kategóriához két kérdést megfogalmazva. Azt találtuk, hogy a munkával kapcsolatos biztonság, az anyagiak és az altruizmus kategóriák jelentek meg a legtöbb esetben (341, 336, 314 válasz a gyakoriság tekintetében) a minta válaszaiban, míg az irányítás elutasított értéként jelent meg a megkérdezettek körében. Keresztábra elemzéseink eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy a munkával kapcsolatos biztonságnak, mint értéknek, kiemelt szerepe van a vizsgált mintában. Szignifikáns összefüggést találtunk a munkabiztonság, valamint a tanulásról való

gondolkodás kapcsolatának vizsgálata során: azoknak a személyeknek a 89,3%, akik számára fontos a biztos munkavégzés, igennel válaszoltak a tanulási értékeket tisztázó kérdéseinkre is. Az életkor tekintetében is szignifikáns összefüggést találtunk a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték kategória tekintetében. Az első korcsoportban a munkabiztonság 81,5%-kal van jelen, a második (25-34 évesek) csoportban teljes mértékben. A 41 (35-44 éves) válaszadó közül 40 fő számára volt ez az érték kiemelt, míg az idősebbek esetében 83,3%-ban fordul elő a munka biztonságának elismerése a tanulási értékek között. Továbbá azt is feltételeztük, hogy a válaszadóink szerint fontos a munkavállaláshoz a tudás, illetve, hogy az egyéni öt éves életpályaépítésre vonatkozó tervekben milyen elemek jelennek majd meg egyéni szinten. A tudás fontosságára vonatkozó kérdéseinkre 162 pozitív válasz érkezett, ami egyértelműen alátámasztja a feltételezésünket. Az okok elemzése során három fő kategóriát alakítottunk ki, amelyek az 'esély', a 'siker' és a 'munka' kulcsszavakkal írhatóak le. A kérdőívünk utolsó nyitott kérdésre, mely a jövőbeli életpálya tervekhez vonatkozott a válaszok legnagyobb arányát a 'Munka' szó (illetve ennek szinonimái, vagy az adott képzéshez rendelhető meghatározott munkakör megnevezése) teszik ki, 54 fő adott ebbe a kategóriába sorolható választ. A 'Siker', 'Sikeresség' szavak 39 esetben fordultak elő a válaszok között, míg a 'Vállalkozás', 'Nyugdíj', 'Nem tudom' kategóriák 9-9-9 esetben fordultak elő. Azoknak a személyeknek az aránya, akik valamilyen sikertelenséggel, kilátástalansággal kapcsolatos kulcsszót adtak meg, 12%-ot tett ki. Az interjúban kapott válaszok azonban árnyalják feltételezésünket, itt is megfigyelhetőek a pozitív, a tudással összefüggő hajtóerők. Mindezek értelmében **hipotetikus állításunkat igazoltnak tekintjük.**

## **Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek tanulásának jellegzetességei-tipológia**

Vizsgálatunk eredményeképpen egy olyan speciális, az alacsony iskolai végzettséggel bíró felnőttek tanulásának támogatására alkalmazható tipológiát alakítottunk ki, amely a vizsgált célcsoport tanulási folyamatainak alap funkcióiból kiindulva határoz meg különböző tanulói típusokat, amelyek eltérő sajátosságokkal (szociodemográfia, képességek, motívumok) rendelkeznek. A tipológia kialakításának módszertani hátterét az az elemzés adta, melyben összevetettük a képzésbe bevont személyek szociológiai jellegzetességeit, a korábbi tanulási tapasztalatokat, a jelenlegi tanulási motívumokat, illetve az egyéb, életpályaépítéssel összefüggő célokat. A kérdőív adatainak felhasználásával elsőként a tanuláshoz való viszony, a szokások alapján határoztunk meg négy egymástól eltérő csoportot, ahol a „veszélyeztetett”, a „motiválatlan”, az „alkalmazkodó”, valamint az „aktív” kulcsszavakkal definiáltuk az egyes csoportokat (10-17., 62-65., 80-81. kérdés) Ebben a kategóriában jelennek meg a tanulási stílussal összefüggő megállapításaink is, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy minél magasabb minőségi kategóriába soroljuk a tanulót, annál valószínűbb a komplex, a személyiségnek megfelelő tanulási stratégia alkalmazása. A tanulási jellegzetességek megfigyelését követően az egyes csoportokra leginkább jellemző szociodemográfiai adatokat elemeztük (1-8. kérdés), végül pedig mellérendeltük az életpályaépítéshez kapcsolódó sajátosságokat is, amelyeket az értékekkel összefüggő (68-79., 82-84. kérdés) és a jövővel kapcsolatos vélemények alapján vizsgáltunk tovább. A négy egymástól eltérő csoport esetében jelentős különbségek figyelhetők meg a tanulási szokások tekintetében, melyek esetében arra a megállapításra jutottunk, hogy ezek a tanulási motívumokban is jelen vannak. Munkánk eredményeképpen az alábbi táblázatban foglaltuk össze a vizsgálatunkban, egymástól differenciáltan tetten érhető tanulói csoportok jellegzetességeit, amelyek elsősorban a tanulási folyamatban tapasztalt sajátosságokat veszik figyelembe a szociodemográfiai jellegzetességek mellett. Az alábbi oldalon bemutatjuk a típusokat és legfőbb jellegzetességeiket:

Típus	Szociodemográfiai jellegzetességek	Tanulással összefüggő sajátosságok	Egyéb (életpálya építéssel összefüggő jellegzetességek, értékek)
Veszélyeztetett	Kistelepülésen él (hátrányos helyzetű térségek), tartósan álláskereső, több eltartott kiskorú gyermek a háztartásban, vagy 45 év fölötti életkor. Alacsony iskolai végzettség (7-8 osztály hiánya), munkatapasztalatában hangsúlyos a közfoglalkoztatás.	Tantárgyi bukás, évismétlés, tanulással összefüggő kudarcok, pozitívumok a társas kapcsolatok, főként auditív, mechanikus, impulzív stílus jellemzi. Saját tanulásában nem alkalmaz eszközöket (színek, cetlik), kevés időt szán a tanulásra, nem informálódik önállóan, nem tervez újabb képzést, kényszerként éli meg a tanulást, dühöt érez a tanulás kényszeréhez kapcsolódóan. Kilépése, lemorzsolódása reális veszély.	Kilátástalannak éli meg saját élethelyzetét, nem érték számára a tanulás, tudás. A képzésbe való bekapcsolódással összefüggő egyetlen motivációs tényező az anyagi juttatás (képzési támogatás)
Motiválatlan	Jellemzően községben él, életkora, családi állapota változó, általában 8 osztállyal rendelkezik.	A tanulási motivációt a kedvezőbb (adott szakképzettséget igénylő) munkaerőpiaci lehetőségek kismértékben erősítik, a szakképzettség megszerzésére a magasabb jövedelem elérése érdekében vállalkozik. Tanulási stratégiája nem megfigyelhető, globális, mechanikus tanulás jellemzi, önismerete alacsony szintű.	Életpályaépítéssel összefüggő tervei nincsenek, vagy csupán 1-2 évre szólnak. Értékpreferenciái között az anyagiak érték köre kiemelkedik.
Alkalmazkodó	Jellemzően nagyobb lélekszámú településen (kedvező tömegközlekedéssel) vagy városi környezetben él, befejezett 8 osztállyal rendelkezik, továbbtanulása gátja valamilyen korábbi családi, anyagi probléma. Háztartásában gyakran jelen van az általános iskolás korú eltartott	Kezdetleges tanulási stratégiák megfigyelhetőek, látens módon ismeri a saját tanulási stílusát. Önismeretében vannak realisztikus elemek, ezek jelentőségét figyelembe veszi a képzési lehetőségek kiválasztása során. Tudásának fejlesztésével összefüggésben az okok között a kedvezőbb életfeltételek megteremtése mellett az eltartott gyermekeknek való példamutatás igénye is megfigyelhető.	Életpályaépítéshez kapcsolódó képességeiben, személyiségjellemzőiben (pl. döntési stratégiák) fellelhetőek az önreflektív gondolkodás elemei, terveiben más képzés elvégzése is megjelenhet. Elfogadja, hogy a tudás, tanulás a magasabb életszínvonalat biztosító, komplexebb munkakörök ellátásával elérhető szakma pályafutás eszköze.
Aktív	Jellemzően városi környezetben él, mikrokörnyezetében jelen vannak az általános iskolás korú eltartottak, vagy a már háztartásból kilépő fiatal felnőtt gyermekek.	Tanulási stratégiája kialakult, releváns tanulási módszereket alkalmaz, proaktív módon reagál a munkaerőpiac által meghatározott kihívásokra, preferálja a piaci igényeknek megfelelő szakmai képzéseket. Szívesen részt vesz több képzésben. Önismerete átlagosan fejlett, érdeklődésének megfelelő képzést keres, önállóan dönt.	Proszociális viselkedés jellemzi, megfelelő mértékben motivált, hosszú távú célokkal rendelkezik, érték számára a tudás. Stratégiai tervezés jellemzi az életpályájának építésében, a metakognitív tevékenységek jelen vannak.

25. táblázat: Tanulási típusok. forrás: saját szerkesztés

Az egyes csoportok esetében a tanulással kapcsolatos sajátosságokat emeljük ki, amelyhez a stílusok meghatározásán túl életpályaépítési célokat is rendelünk. Feltételezésünk szerint azok a személyek, akik rendelkeznek (akár látens módon) meghatározott, saját személyiségjellemzőik tekintetében releváns tanulási stratégiával, azok az életpályaépítéshez kapcsolódó képességeikben is fejlett szintet mutatnak. Jelen feltételezést kutatásunk részleteiben nem vizsgálta, tehát ennek a témakörnek a tudományos igényű, alapos körüljárása egy következő empirikus kutatás tárgya lehet.

A tipológia további célja, hogy az egyes típusokhoz rendelt, elsősorban a tanulási stratégiákat, stílusokat elemző sajátosságok meghatározzák azokat a tanulást támogató módszertani eszközöket is, melyeket az adott típus támogatásával összefüggésben, véleményünk szerint alkalmazni érdemes, annak elérésére, hogy a tanulás eredményes legyen, s ezzel együtt a lemorzsolódás esélye csökkenjen. Kutatásunk eredményei egyértelműen rávilágítottak arra, hogy az alacsony iskolai végzettséggel a felnőttképzésbe lépő személyek tanulási folyamatának támogatása különösen fontos az eredményességi mutatók (foglalkoztatás elősegítése, társadalmi esélyegyenlőtlenségek) javítása érdekében. A módszertani triangulációt megvalósító, innovatív kutatásunkból nyert objektív adatok elemzését követően, meglátásunk szerint egy komplex, tanulásmódszertani strukturált csoportos foglalkozás kialakítása és realizálása a képzés indulását megelőzően releváns humánszolgáltatásként volna értelmezhető, melynek eredménye az alacsonyabb lemorzsolódás, illetve a hatékony sikerorientált tanulói részvétel lehetne. A tanulásmódszertani csoportban a fókusz a tanulási stílusok megismerésén felül a tanulási képességek elemeire tesszük, illetve az olyan képességek további fejlesztésére, amely a tanuláshoz kötődő eredményes akciók megvalósulását teszi lehetővé. Ezen felül a képzésekbe való bekapcsolódást megelőzően hangsúlyoznunk érdemes az öndefiníciós képesség fejlesztésének általánosan megfogalmazható igényét is, mely felhívja a figyelmet arra, hogy a személyiségben lakozó, feltárható önismereti elemek (különösen az érdeklődés és a képességek) tudatosítása révén az elsajátítandó szakma követelményrendszere mennyire áll harmóniában a személyiség adottságaival, lehetőségeivel. A fent körülírt egyes típusok tekintetében kiemelhetők azok a fejlesztési területek, amelyek az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, szakképzettséggel nem rendelkező felnőttképzésbe belépni kívánó személyek esetében a tanulási folyamat eredményességét a pozitív változások révén javítani képesek. A fejlesztendő területekhez rendelt olyan gyakorlati módszereket is megemlítünk, amelyek alkalmazásán keresztül az adott diszpozíciók, komponensrendszerek magasabb

minőségi szintre emelése kivitelezhetővé válik. Természetesen ebben a témakörben számos egyéb jellegzetesség alapos vizsgálatára is szükség van, mert a didaktikai alapelvek érvényesülése mellett az adott képzések szakmacsoportja, vagy a képzés megvalósításának formája is meghatározza, hogy mely felnőttképzési módszerek lehetnek eredményesek, azonban jelen vizsgálatunkban csupán általános érvényű ajánlásokat fogalmazunk meg, azokat is kizárólag a kutatás korlátjainak figyelembevétele mellett. Az alább következő táblázatban az egyes típusokhoz rendelt fejlesztendő területeket definiáltuk, amelyek mellé módszereket is javasoltunk.

Típus	Fejlesztendő területek	Módszerek
Veszélyeztetett	A tanulás szükségességének megértése, alap képességek: olvasás, számolás, szövegértés fejlesztése, tanulásmódszertani alapok kialakítása	Egyéni, rendszeres, heti több alkalommal megvalósuló mentorálás, strukturált csoportos foglalkozások az alapképességek fejlesztésére
Motiválatlan	Munkaerőpiaci ismeretek, pályaismeret, öndefiníció fejlesztése, mobilitás támogatása, tanulásmódszertani alapok megteremtése	Strukturált csoportos foglalkozások az önismeret fejlesztésére, az élethosszig tartó tanulás filozófiájának elfogadására és beépítésére.
Alkalmazkodó	Önreflektív képességek fejlesztése, tanulási stílushoz kötődő tanulásmódszertan gyakorlati alkalmazásának támogatása	Strukturált csoportos foglalkozások az önreflexiós képességek fejlesztésére, innovatív tanulásmódszertan (digitális kompetenciákon nyugvó)
Aktív	Pályaszocializációhoz kötődő képességek (aktivitás, tervezés), munkaértékek, felfedező tanulás, tanulás-facilitálása, gamifikáció <sup>7</sup> alkalmazása	Önfejlesztést támogató önálló munkavégzés a fejlesztés érdekében, pályaszocializációt, pályaidentifikációt elősegítő tanulói csoportokban való részvétel, támogatott szakmai diskurzus

26. táblázat: Típusokhoz rendelt fejlesztendő területek és módszertani ajánlások

<sup>7</sup> A gamifikáció azaz a játékosítás egyre szélesebb körben alkalmazott módszer, ezért mind vállalati, mind pedig oktatási célokat is kielégíthet alkalmazási területtől függően. Játékosítás alatt azokat a technikákat, módszereket értjük, amikor valamilyen játékos elemet alkalmazunk valamely nem játékos környezetben. Mivel játék közben nem a tanulás tényére koncentrálnak és nem kényszerként élik meg, így sokan anélkül tanulnának meg egy-egy szakmai vagy épp gyakorlati példát, hogy észre sem vennék (Kovács, 2018).

A veszélyeztetett csoportban az tanulási célok megértése, a fejlesztéshez kötődő motívumok feltárása lehet az elsődleges cél. A megkopott alapképességekkel, jellemzően negatív közoktatási tapasztalatokkal, tanulási nehézségekkel küzdő személyek esetében az alap képességek emelése nélkül a képzés nem lehet eredményes. Ebben a csoportban a képzésből való kimaradás magasabb esélye is jelen van, melyhez kapcsolódóan további támogató szolgáltatások lehetnek relevánsak (pl. személyes mentor). Kutatások (Balázs, 2011.; Fejes, 2012) igazolják, hogy a tanulási folyamat eredményességére pozitívan hat a mentorálás folyamata, mely a tanulmányi eredmények javulásán túlmutatva a személyiség általános alkalmazkodóképességét, valamint önállóságát is fejleszteni képes. Ezen felül a csoport igényeire szabott, tematikus tartalommal rendelkező strukturált csoportos foglalkozásokon való részvétellel is van esély e célcsoport alapképességeinek fejlesztésére, mely a felnőttképzésben való eredményes tanulási folyamat megalapozásához feltétlenül szükséges. Ezek megvalósítása szervezett formában képzési projekteken kiegészítő szolgáltatásként, vagy akár az adott felnőttképző intézmény felnőttképzési szolgáltatásként is elképzelhető. Az alacsony motivációval rendelkező csoport tagjainál szintén nem figyelhetőek meg a tanulási stratégiák alkalmazásának jelei, esetükben a motivációt főként a kedvezőbb munkaerő- piaci lehetőségek adják. Megítélésünk szerint tanulásmódszertani fejlesztésük indokolt, s emellett önismeretükben is érdemes támogatni őket, hiszen az érdeklődés alapú szakma, képzésválasztás anticipálja az eredményes tanulási folyamatot (Suhajda, 2017). Ezen felül az élethosszig tartó tanuláshoz és az általános életvezetési képességekhez kapcsolható területekre is érdemes fókuszálni, hiszen ebben a csoportban tanuláshoz kapcsolt értékek már a munkaerőpiac jellegzetességeinek figyelembevételével tetten érhetőek. Az alkalmazkodó csoportban jelen vannak azok a tanulási stratégiák, amelyeket a közoktatási tapasztalatok birtokában, gyakran látens módon alkalmaznak a tanulók, azonban ezek tudatosítására szükség van az eredményességhez. Öndefiníciójukban megfigyelhetőek az érdeklődésnek, képességeknek megfelelő szakmaválasztási szándékok, amelyek irányítják a képzésben való előrehaladásukat is. Esetükben a tanulásmódszertani tartalmak erősítésére, gyakorlati alkalmazásának támogatására lehet szükség, megerősítve bennük a tanulás, mint érték attitűdjének szerepét is. A tipológiában a legsikeresebbnek mondható csoportot az aktív személyek alkotják, akik jellegzetességeikben a magasabb kognitív képességek, az önreflexióra képes, önismeretében fejlett tulajdonságokkal írhatóak le. Jellemzően az érdeklődésének megfelelően választja ki e csoport tagja a képzést, mely általában valamilyen életkörülmény javításhoz (magasabb bér, jobb munkakörülmények, magasabb pozíció) kapcsolódik. Ennél a csoportnál a fejlesztésben a

digitális kompetenciák kiemelése révén az online, kevert oktatási formák alkalmazása is hatékornak bizonyulhat, nem feltétlenül igénylik a folyamatos, személyes támogatást a tanulási folyamatban. A képzéssel összefüggésben a pályaszocializációnak is teret engedhetünk, szakmai kapcsolatépítéssel, szakmai identitást támogató szolgáltatásokkal.

## 6. Összefoglalás, szakmai javaslatok

Értekezésünk fókuszát a hazai felnőttképzés alacsony iskolai végzettséggel rendelkező célcsoportjainak tanulással összefüggő sajátosságaira, a tudással kapcsolatosan felmerülő, explicit értékeire, motívumaira helyeztük. A felnőttképzés munkaerőpiacra gyakorolt pozitív hatásának hipotetikus elemzéséből kiindulva kutattuk e hátrányos helyzetű társadalmi réteg tanulási sajátosságait. Jóllehet kutatásunk nem felel meg a reprezentativitás elvének, azonban a módszertani triangulációnak való megfelelés a felnőttképzésbe bevont tanulók és a felnőttképzésben gyakorló oktatók, szakértők kantitativ és kvalitatív megkérdezése révén teljesül. A disszertáció célja, hogy bemutassa az Észak- Magyarország régió két megyéjében (Heves megye és Nógrád megye) az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek OKJ-s képzésbe való bekapcsolódásának körülményeit, valamint a tanulási motívumaik, értékeik tekintetében jellegzetességeket tárjon fel. A munka első részében a témával szorosan összefüggő definíciók, modellek leírása történik meg, keretet adva ezzel a kutatás teoretikus felépítésének. A felnőttképzés funkcióinak tárgyalásától, a felnőttképzés megtérülési mutatóin át, a felnőtt, mint személyiség tárgyalása valósul meg, kitérve a motívumokra, a személyiségben zajló életkori változással determinált hatásokra. Ezt követően az értekezés a tanulás folyamatával, tanuláselméletekkel, a tanulóhoz kötődő konstruktivista paradigmával és az önszabályozó tanulással is foglalkozik, majd a vizsgált célcsoportok jellegzetességeinek felvonultatásával válik egésszé a tézis elméleti keretrendszere. A kutatás módszereinek, a vizsgálat idejének és helyszínének felvázolásával kezdődően a disszertációban a saját kutatási rész olvasható, amely a hazai, témánkhoz szorosan illeszkedő felnőttképzési statisztikák felvonultatásával ad keretet a kérdőíves adatgyűjtés eredményeinek értelmezéséhez. Legfontosabb eredményeink között azt találtuk, hogy az általunk vizsgált mintában a korábbi általános iskolai tapasztalatok, élmények nem hatnak ki a felnőttként folytatott, szakmaszerzéssel összefüggő tanulásra. A tanulási stratégiákhoz kapcsolódó hipotézisünkkel összefüggésben arra a következtetésre jutottunk, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok esetében felülreprezentált az auditív, vizuális, globális tanulási stílussal rendelkező személyek aránya, amelynek háttérében a tanulási stratégiák implementálásának hiánya húzódik meg. Kutatásunkban vizsgáltuk azt is, hogy a képzésbe vont személyek milyen humán szolgáltatásokban, felnőttképzést kiegészítő tevékenységekben részesültek, illetve, hogy a képzéssel kapcsolatos (bemeneti feltételek, képzés tartalma, vizsgakövetelmények stb.) tájékoztatást milyen formában vehették igénybe a felnőtt tanulók. Azt találtuk, hogy bár a

tájékoztató a legtöbb tanuló esetében megvalósult, de a résztvevők egyéb szolgáltatásokat nem vettek igénybe, illetve az önálló, a képzések tartalmával kapcsolatos egyéni információ keresés sem jellemezte a mintánkat. Értekezésünk legérdekesebb részeként a tanulók tudással, tanulással összefüggő értékeinek a tanulmányozására tekintünk, amellyel összefüggésben a keresztábla elemzések (Chi- négyzet próbával) eredményeképpen szignifikáns kapcsolatot találtunk a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték és több más változó (eltartott gyermekek, életkor) tekintetében. Megállapítottuk, hogy a vizsgált mintánkban jellemző a munkával kapcsolatos biztonság értékének preferenciája, valamint az életpályaépítéssel összefüggő pozitív attitűd jelenléte. Jelen kutatáshoz kapcsolódó munkánk legnagyobb eredménye az az innovatív tipológia, amelyben az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező tanulói csoportok tanuláshoz való viszonya alapján határoztunk meg négy differenciált egységet, s amelyekhez a jellegzetességek feltárásán és összegzésén túl módszertani ajánlásokat is megfogalmaztunk azzal a céllal, hogy az eredményességet növelő, lemorzsolódást csökkentő képzési szolgáltatások megvalósításával támogassuk e hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó szakembereket, intézményeket. Veszélyeztetett, motiválatlan, alkalmazkodó és aktív csoportokat alakítottunk ki. A veszélyeztetett csoport tagjai számára az alap képességek fejlesztését, mentori támogatást javasolunk, a motiválatlanok számára az öndefiníció fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt, az alkalmazkodó csoport tagjai számára véleményünk szerint elsősorban a tanulásmódszertani fejlesztés lehet szükséges, míg az aktív személyek esetében a pályaszocializációhoz kötődő képességek fejlesztését javasolnánk. Amennyiben az oktatói, szakértői kvalitatív interjúk ajánlásait is figyelembe vesszük, úgy szükségesnek látjuk egy a felnőttképzés bemeneti szintjén releváns képességtükör alkalmazását, amely felhívja a képzés koordinátorainak, valamint a jelentkezőknek is a figyelmét az esetleges hiányosságokkal kapcsolatosan. Mindemellett kiemelt jelentőségűnek ítéljük meg az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek esetében a folyamatos mentori támogatást, amely egyéni szinten nem csupán az eredményes tanuláshoz, a sikeres szakmaszerzéshez járul hozzá, de a képzésbe bevont személyek társadalmi integrációját is támogathatja. Vizsgálatunk objektív adatainak széleskörű elemzése alapján kijelenthető tehát, hogy mivel a tudás alapú társadalmakban a tanulási képességek fejlesztése még fontosabbá vált, társadalmi igényé lépett elő a tudás állandó megújítása, a személyek, közösségek és intézmények tanulási potenciáljának emelése, ezért a tanulási folyamatok tudatos szervezése, ellenőrzése kiindulási pontja kell legyen minden tanulási folyamatnak. A tanulási stratégiák kidolgozása és

elsajátítása segíti a tanulást, tehát a tanításban is törekedni kell erre a tudatosságra, ezen módszerek releváns, a célcsoportok mentális jellegzetességeit mérlegelő alkalmazására.

A hipotéziseinkkel összefüggésben, azok egymáshoz való viszonyrendszerében a legfontosabbnak azt találtuk, hogy bár nem találtunk összefüggést a korábbi iskolai tapasztaltok és a felnőttkori tanuláshoz való viszony tekintetében, mintákat mégis az auditív tanulási stílus jellemzi, mely a komplex tanulási stratégia alkalmazásának hiányát tételezi fel. Érdekes eredménynek tekinthető, hogy azok a személyek rendelkeznek legkevésbé tanulástechnikai ismeretekkel, akik tantárgyi bukásról, évisméltérsről számoltak be. A szakirodalmakból megismert (Farkas, 2014) korábbi felnőttképzési szolgáltatások nyújtásával kapcsolatosan kutatásunk hasonló eredményekre hívta fel a figyelmet, hiszen vizsgálatunkban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, mintánkba bevont személyekre is jellemző, hogy az információnyújtáson túl nem részesültek egyéb olyan humánszolgáltatásban, mely a képzés eredményes elvégzésében támogatta volna őket. Sem a tanulásmódszertani fejlesztés, sem az önálló munkaerő- piaci tájékozódás támogatása nem volt jellemző a képzés megvalósításának idejében. Kutatásunk negyedik hipotézise értelmében a munkával kapcsolatos biztonság, a jövő orientáció, mint érték jelen van a vizsgált minta preferenciájában, mely erős motívumként is értelmezhető a tanulási folyamat eredményességét vizsgálva.

### **Az értekezés jelentősége a tudományterület vonatkozásában**

Empirikus kutatásunk elsődleges céljaként az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttképzésbe vont személyek tanulási szokásainak objektív vizsgálatát definiáltuk, amelynek témakörén belül kutattuk a mintánkba vont felnőtt személyek tanulási stílusát és a tudáshoz, mint értékhez való viszonyulásukat is. A módszertani trianguláció elvének való megfelelés révén a felnőtt tanulókkal foglalkozó oktatók, szakértők véleményét is kikérve, a fentieket összevetve alakítottuk ki azt az innovatív, a felnőttek tanulási folyamatának támogatására irányuló tipológiát, amely a pedagógiai didaktikából kiindulva tesz kísérletet arra, hogy a felnőtt (különösen az alacsony iskolai végzettséggel bíró) személyek tanulásának eredményességét segítse elő azok hatékonyabb alkalmazkodása érdekében. A magasabb szintű végzettség birtokában, (a munkaerő- piacon releváns szakképzettséggel rendelkezve) ezeknek a hátrányos helyzetű csoportoknak nem kizárólag a munkaadók által kínált lehetőségek halmaza szélesedik

ki, de az egyéb, a lokális környezetükben fellelhető szolgáltatásokhoz való hozzáférésükben is eredményesebbek lehetnek (Schultz, 1961, Csoma, 2005). Az értekezésben feltárt jellegzetességek, a strukturált interjúkból kapott válaszok alapján megfogalmazott szakmai javaslataink között kiemeljük azokat a humánszolgáltatások fejlesztésére vonatkozó ajánlásainkat, amelyeknek az egyéni életpályában való sikeres előrelépés mellett ösztársadalmi, nemzetgazdasági eredményei is vannak. Ha abból a megállapításból indulunk ki, miszerint a tudásintenzív iparágak megerősödésén keresztül a hozzáadott érték forrása nagymértékben az emberi szakértelem, a tudás hordozója az ember, akkor elfogadjuk a felnőttek oktatásának, szakképzésének hangsúlyos szerepét a gazdasági fejlesztés irányelvei mellett. Új trendként jelenik meg a szellemi javakkal történő gazdálkodás, a humán tényezők felerősödése a gazdaságon belül. Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy a tudás pénzben kifejezett értéke bizonytalan. A tudásba befektetett érték is nehezen mérhető, az eredmény gyakran nem számszerűsíthető. Az értékmegosztás is bizonytalan, azaz annak megítélése, hogy a kifejlesztett tudásból származó előny kinek köszönhető? (Gyökér, 2000). Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok munkaerőpiaci hátrányainak hátterében elsősorban az alapkészségek hiánya áll (a 16–32 éves korú, alacsonyan iskolázottak 85%-ának igen rossz az olvasás- és szövegértése, jellemző a funkcionális analfabétizmus). További jellegzetesség a piacon, hogy a speciális készségek és a szaktudás jelentősége csökken, az általános készségek pedig felértékelődnek (az érettségi bérelőnye nő), a szakmunkások tudása gyorsan elavul, és kevésbé tudják megújítani tudásukat az általános készségek hiánya miatt. Az alacsonyan iskolázottak nem tudnak megfelelni az új állások és technológiák nagy tudásigényének, és az ingázáshoz sincs elegendő forrásuk. Éppen ezért a legfontosabb feladat az alapkészségek fejlesztése az alapfokú- és a szakmunkásképzésben és a nagyon magas (közel 30%-os) lemorzsolódási arány csökkentése. A rosszabb képességűeket is el kell juttatni arra a szintre, ahol képesek a modern ipari iskola, munka követelményeinek való megfelelésre (Kertesi–Varga 2005; Liskó 2008). Értekezésünk felhívja a figyelmet arra, hogy a fent nevezett összefüggéseknek a megértése, a témában megvalósuló módszertani kutatások, fejlesztések realizálása, implementálása által minőségi változások lesznek tetten érhetőek abban, a korábban mostohaként kezelt felnőttképzési rendszerben, ahol a jelenlegi munkaerő-potenciál egy jelentős aránya képességeinek kihasználatlansága miatt, parkoló pályára tett, a társadalom értéktelen csoportjaként definiált, dezintegrált tömeget képez. A szellemi tőkefajták közé sorolt társadalmi tőke alapja (az emberi és a kulturális tőke mellett) Bourdieu szerint a bizonyos csoportokhoz való tartozás, ahol a csoport által létrehozott kapcsolatok hálózatától függ az

egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága, attól, hogy ténylegesen milyen kiterjedésű hálózatot tud mozgósítani az egyén (Bourdieu, 1999). A társadalmi tőkét kutató egy másik szociológus, Robert Putnam a társadalmi tőke főbb elemeiként az egyének közti kapcsolatokat; szoros társadalmi kapcsolatokat, valamint az erős civil szervezetek és a kölcsönösség, a szolidaritás és a bizalom kulcs motívumait nevezte meg. Putnam mellett Coleman munkái is rámutatnak a társadalmi tőke közjóság jellegére (Tóth, 2010).

Véleményünk szerint a téma aktualitása, és a kapott eredmények tükrében a vizsgálat kiterjesztését, az alapsokaság nagyobb elemszámú megkérdezését érdemes volna megfelelő kutatói, szakértői hálózattal támogatva elérni, s esetleg a javaslatainkban megfogalmazott szolgáltatások gyakorlati implementációjának lehetőségeit is megvizsgálni. A kutatás innovatív jellegét alátámasztó tipológia pontosabb, mélyebb definiálása további eredményekre vezethet a vizsgált célcsoportok tanulásának támogatásában, az idevágó humánszolgáltatások fejlesztésében.

## 7. Summary

The focus of our thesis was on the learning-related peculiarities, explicit values and motivations of the target groups of Hungarian participants of adult education with low educational attainment. Based on a hypothetical analysis of the positive impact of adult education on the labor market, we researched the learning characteristics of this disadvantaged social group. Our empirical study can be considered methodologically innovative, because although our research does not comply with the principle of representativeness, compliance with methodological triangulation is achieved through quantitative surveys (of learners) and qualitative interviews (of experts) in adult education. The aim of the dissertation is to present the conditions of the participation of persons with low education in OKJ training in the two counties of the Northern Hungarian region (Heves county and Nógrád county), as well as to explore their characteristics in terms of their learning motivations and values. From the discussion of the functions of adult education, through the return indicators of adult education, we have shown several essential models related to our topic. The thesis also deals with the process of learning, the constructivist paradigm related to learning and self-regulatory learning, and then the theoretical framework of the thesis becomes complete by outlining the characteristics of the examined target groups. Starting with the outline of the research methods, the time and place of the research, the dissertation includes the own research part, which provides a framework for interpreting the results of the questionnaire data collection by presenting Hungarian adult education statistics closely related to our topic. Among our most important results, we found that, contrary to the resolution we learned from the literature, in the sample we examined, previous primary school experiences do not affect adult learning related to the effectiveness of vocational trainings.

In connection with our hypothesis related to learning strategies, we concluded that the proportion of people with a visual, global learning style is overrepresented in the case of groups with low educational attainment. This result is due to the lack of implementation of learning strategies. In our research, we also examined the different kind of human services and activities complementary to adult education were received by the persons involved in the vocational trainings, and in what form the adult learners could use the information related to the training (entry conditions, content of the training, examination requirements, etc.). We found that although the information was implemented for most students, the participants did not use other services, nor did the independent search for individual information related to the content of the

trainings characterize our sample. The most interesting part of our work is the study of students' knowledge-related values, in connection with which we found a significant relationship between future orientation as a value and several other variables (children, age) as a result of cross-tabulation analyzes (Chi-square test). We found that our sample is characterized by the recognition of the value of future orientation and the presence of a positive attitude related to career building activities. The greatest result of our work is the creation of an innovative typology, in which we defined four different units based on the relationship of low-educated groups of students to learning, and for which we formulated methodological recommendations to support the professionals and institutions dealing with these disadvantaged groups by implementing training services that increase and reduce drop-out. The innovativeness of our research can be grasped primarily in this typology. If the recommendations of the qualitative interviews of teachers and experts are taken into account, it is necessary to apply a relevant skills mirror at the input level of adult education, which draws the attention of the training coordinators as well as the applicants to possible shortcomings. At the same time, we consider continuous mentoring should be essential for people with a low level of education, which at the individual level not only contributes to effective learning and successful professional acquisition, but can also support the social integration of those involved in training. Based on the extensive analysis of the objective data of our study, it can be stated that as the development of learning skills has become even more important in knowledge-based societies, the constant renewal of knowledge and the increase of learning potential of individuals, communities and institutions metacognition (whose learning performance-enhancing effect has been demonstrated by studies) should be the starting point for any learning process. The development and acquisition of metacognitive learning strategies aids learning, so metacognitive awareness should be sought in teaching as well, and the relevant application of these methods should be considered, considering the mental characteristics of the target groups.

## 8. Felhasznált irodalom

1. Ábrahám K.: 2014. A felnőttképzés integrációs szerepe az alacsony képzettségűek körében az Észak- Alföldi Régióban. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Kerpely Kálmán Doktori Iskola, Debrecen
2. Allport G. V.: 1998. A személyiség alakulása, Kairosz, Budapest
3. Andorka R.: 2006. Bevezetés a szociológiába, Osiris, Kiadó, Budapest
4. Balázs Á.: 2011. A szegedi Hallgatói Mentorprog-ram. Taní-tani Online
5. Balogh L.: 1993. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Debrecen, KLTE
6. Balogh L.: 2006. Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. URBIS Kiadó, Budapest.
7. Baranyi B.: 2013. Integrált területfejlesztés. Debreceni Egyetem, AGTC, Debrecen
8. Barkóczi I.-Putnoky J.: 1984. Tanulás és motiváció.3. kiad. Budapest, Tankönyvkiadó, 350p.
9. Benedek A.: 2003. Változó Szakképzés. Okker Kiadó, Budapest
10. Benedek A. - Csoma Gy. - Harangi L.: 2002. Felnőttoktatási és - képzési lexikon A-Z Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest
11. Benke M.: 2006. A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok intézkedésekre. NFI kutatási zárótanulmány Budapest 236 p.
12. Berde É.: 2002. A felnőttképzés jelenlegi helyzete. Résztanulmány. BKÁE Budapest
13. Bernáth L.: 2004. Tanulás és emlékezés. In: N. Kollár K.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó Budapest
14. Bernáth L.- Kollár K.- Németh L.: 2015. A tanulási stílus mérése. In: Iskolapszichológiai Füzetek 36. sz.
15. Blair C.- Calkins. S. és Kopp, L.: 2010. Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In: Hoyle, R. H. (szerk.): Handbook of personality and self-Regulation. Blackwell Publishing Ltd, United Kingdom
16. Blaug M.: 2001. What are we going to do about school leavers? Comment, Vocational
17. Boshier R.: 1982. Educational Needs and Opportunities as Antecedents of Job Satisfaction. Materials and Methods in Continuing Education. Canoga Park: Klevens Publishing Co.

18. Bourdieu P.: 1977. Outline of a Theory of Practice. Cambridge, U.K.:Cambridge University Press.
19. Bourdieu, P.: 1984. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.London: Routledge and Kegan Paul.
20. Bourdieu P.: 1986 The Forms of Capital. In: John G. Richardson (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 241-258.
21. Bourdieu P.: 1999. The Logic of Practice. Cambridge: Polity Press  
Bourdieu, Pierre 1999: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 156-177.
22. Bükki E.: 2019. Vocational education and training in Europe: Hungary. A szakképzés Európában: Magyarország Cedefop ReferNet
23. Candy, P. C.: 1990. The transition from learner-control to autodidaxy: More than meets the eye. In Long, H. B. (Ed.): Advances in research and practice in self-directed learning (pp. 9–46). Norman, Oklahoma
24. Coleman, J. S.: 1998 A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In. Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. AULA, Budapest, 11-44.
25. Czigler I.: 2000. Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In: Czigler I. (szerk.): Túl a fiatalságon. Akadémiai Kiadó, Budapest,11-130.
26. Csapó B.: 2002. Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó B. (szerk.): Az iskolai műveltség. Budapest, 11-36.
27. Cserné A. G.:2006. Tanulási stílusok és képzési stratégiák. In Andragógiai ismeretek (Szerk.: Benedek András, Koltai Dénes, Szekeres Tamás, Vass László). Budapest Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Tanár-továbbképzési Füzetek III.
28. Csoba J.- Nagy Z. É.: 2011. A magyarországi képzési, bértámogatási és közfoglalkoztatási programok hatásvizsgálata. In: Fazekas K- Kézdi G. (szerk.): Munkaerőpiaci tükrök, MTA Közgazdaságtudományi Intézet- Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest, 113-145.
29. Csoma Gy.: 1995. A felnőttoktatás rendeltetése. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 3–15.
30. Csoma Gy.: 2005. Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott Könyv Kiadó, Budapest

31. Csoma Gy.: 2004. A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez. Gondolatok tizenegy témában, kommentárokkal. [www.nfi.hu/folyoirat/2004\\_04/csoma\\_gy.pdf](http://www.nfi.hu/folyoirat/2004_04/csoma_gy.pdf)
32. Dávid M.: 2006 A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: Alkalmazott pszichológia folyóirat, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)
33. Dewey, J.: 1990. *The School and Society: The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago
34. De Witte K.-López-Torres L.: 2017. Efficiency in Education. A review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 339–363.
35. Dweck C. S.: 1998. The development of early self-conceptions: Their relevance for motivational processes. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York, 257–281.
36. Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M.: 1996. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70. 461–475.
37. Erikson E. H.: 1991. Identitásválság önéletrajzi vetületben. In: Erikson: A fiatal Luther és más írások. Gondolat, Budapest 401–436.
38. Ester, P., Braun, M. & Vinken, H.: 2006 *Eroding Work Values?* In: Ester, P., Braun, M. & Mohler, P. (Eds): *Globalization, Value Change and Generations*. Leiden, Brill. 89–114
39. Falus I.: 2003. *Didaktika Elméleti alapok a tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest
40. Farkas É.: 2004. *Felnőttoktatás és- képzés Magyarországon*. Kolumbusz Kiadó, Miskolc
41. Farkas É. – Farkas E. – Hangya D. – Kovács A.– Leszkó H.: 2012. *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*. Szegedi Tudomány Egyetem, Szeged
42. Farkas É.: 2013. *A láthatatlan szakma: tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiART Médiaműhely, Pécs.
43. Feketéné Sz. É.: 2014. *Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
44. Ferge Zs.: 1981. A műveltségbeli egyenlőtlenségek kiegyenlítésének szerepe a társadalmi rétegek közelítésében (p. 73-83.) In: *Szöveggyűjtemény az alapfokú klubvezetőképző tanfolyamokhoz*. (szerk.) Pörös Géza - Rácz Éva. Bp., NPI, 1981. 297 p.
45. Flick U.: 2008. *Designing Qualitative research*. Focus Group
46. Forray R. K.- Kozma T.: 201. *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó Budapest
47. Friedman M.: 1996. *Kapitalizmus és szabadság* – Akadémia Kiadó, Budapest, – MET Publishing Corp., Florida-Budapest

48. Galasi P.- Timár J.- Varga J.: 2001. Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén A. (szerk.) Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Budapest 73–89. o
49. Granovetter, M.: 1994 A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In. Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Aula, Budapest, pp. 61-77.
50. Gyökér I.: 2000. Emberi erőforrás menedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
51. Györgyi Z. (szerk.): 2004. A magyarországi felnőttképzés. Professzorok Háza Felsőkutató Intézet Budapest
52. Halász G.: 2004. Tanulás és európai integráció. In: Mayer J.– Singer P. (szerk.): A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
53. Halász G.- Annási F.: 2011. Az oktatási rendszerek elméleti alapjai. Szegedi Tudományegyetem. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged
54. Halmos Cs.:2005. A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre és régiókra. NFI Budapest
55. Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M.: 2002. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94. 638–645.
56. Harbison F.-Myers A.: 1966. Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről. In: Illés Lajosné (szerk.): Az oktatás gazdaságossága, Tankönyvkiadó Budapest
57. Hidi S- Harakiewitz J.M.:2000. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, June
58. Hofer, B. K.: 2001. “How do I know what to believe?” Learning online: Epistemological awareness and Internet searching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
59. Honey, P. & Mumford, A.:1982. *Manual of Learning Styles* London: P Honey
60. Honigfeld, A.: 2003 Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. *Magyar Pedagógia*. 103. évf. 2. sz. 175–187
61. Horváthné T. I.–Tóth K.: 2011. Tanulási motiváció hatása a felnőttkori tanulásra. *Felnőttképzés*. 3. szám
62. Huszár I.: 1982. A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In: Társadalomszerkezet és rétegződés. Szerk.: Halasy Tibor és Kolosi Tamás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest pp. 125-145.

63. Jarvis P.: 2004. Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Díszdoktori székfoglaló beszéd. Tudásmenedzsment, 1. sz. 8–17.
64. Kenderfi M.: 2006. Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációs esélyeinek új típusú támogatása. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola Budapest
65. Kemény I.: 1992. Szociológiai írások. Replika könyvek, Budapest
66. Kerülő J. : 2009. Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.) Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
67. Kerülő J.: 2010. Mikor szeretünk, vagy nem szeretünk tanulni?” In Henczi Lajos (szerk.) Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
68. Kirby P. (1979): Cognitive style, learning style and transfer skill acquisition: Information series 195. OH: Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education, Columbus.
69. Knowles M.: 1984. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass.
70. Kozma F.: 1981. Az emberi tényező a gazdasági fejlődésben. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
71. Kozéki, B. - Entwistle, N. J.:1986. Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. Pszichológia, 2. sz. 271–292.
72. Kovátsné N. M.: 2000. Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón. Pécs, Comenius Bt, 159 p.
73. Kolb, D. A.:1984. The Process of Experimental Learning. In: Kolb D. A. (ed.): The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p. 288
74. Köllő J.: 2009. A pálya szélén – Iskolázatlan munkanélküliek a poszt-szocialista gazdaságban. Osiris Kiadó, Budapest.
75. Központi Statisztikai Hivatal: 2008.
76. Központi Statisztikai Hivatal: 2010. Részvétel a felnőttoktatásban. Statisztikai Tükör. IV. évfolyam 87. szám, 2010. augusztus 5
77. Központi Statisztikai Hivatal: 2011. Észak-Magyarország az Európai Unió régiói között.
78. Központi Statisztikai Hivatal: 2014. Felnőttoktatás, felnőttképzés
79. Központi Statisztikai Hivatal: 2016. Mikrocenzus.

80. Központi Statisztikai Hivatal: 2017. Magyarország számokban <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mosz/mosz17.pdf> letöltés ideje: 2020. 08. 08.
81. Központi Statisztikai Hivatal: 2019. Magyarország számokban [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_wdsi002a.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002a.html) letöltés ideje: 2020. 08. 10.
82. Kram K.: 1985. Mentoring at Work. Foresman, Boston, Scott.
83. Kuhl, J. :2000. A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of self-regulation. CA: Academic Press, San Diego. 111–170.
84. Kuhl J.: 2000. The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. International Journal of Educational Research, 7–8. sz. 665–704.
85. Kulcsár Zs.: 2009. Hálózati tanulás. In Oktatás – Informatika. (1.) 4-13. p.
86. Kulcsár Zs.: 2010. A konnektivizmus 9 alapelve. <http://crescendo.hu/2010/12/21/konnektivizmus-9-alapelve> (utolsó letöltés: 2019. 30.)
87. Lada L.:2004. Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya In: Koltai D. -Lada L. (Szerk.) Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről, Nemzeti Felnőttképzési Intézet Budapest pp 17-24
88. Lada L.: 2007. Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest
89. Lappints Á.: 2002. Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Comenius BT. Pécs
90. Lócsei H.: 2010. A gazdasági világválság hatása a hazai munkanélküliség területi egyenlőtlenségeire. In: Fazekas K.- Molnár Gy. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2010 közelkép. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont- Országos Foglalkoztatási Közalapítvány Budapest 126-141.
91. Machlup F.: 1982. Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba, In: Schmidt Á -Kemenes E. (szerk.): Változások, váltások és válságok a gazdaság-ban. Tanulmányok Varga István emlékezetére. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest
92. Maróti A.: 2003. A tanuló felnőtt. Tankönyvkiadó Budapest
93. Mártonfi Gy.: 2011. A 18 évesre emelt tankötelezettség teljesülése és (mellékes)hatásai. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest

94. Matthews, G. – Schwean, V. L. – Campbell, S. E. – Saklofske, D. H. – Mohamed, A. A. R.: 2000. Personal-ty, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): Handbook of self-regulation. CA: Academic Press, San Diego. 171–209.
95. Mayer J.– Singer P. (szerk.): 2004. A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
96. McCarthy B.: 1996. About Learning. Excel Inc. Barrington, p. 450
97. Merriam S.B.- Brockett R.G.: 2007. The profession and practice of adult education: An introduction. John Wiley & Sons, inc. San Francisco
98. Merriam S. B. - Caffarella- Baumgartner: 2012. Adult education theory 2012 Capella University
99. Mező F.: 2000. A tanulás stratégiája. Pedellus Kiadó Debrecen
100. Mihály I.: 2003 Felnőttek tanulása –elméleti és gyakorlati tapasztalatok. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz., 120-132 p.
101. Molnár É.: 2000. Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. Iskolakultúra, 11. 2. sz. 101–103
102. Molnár É.: 2002. Az önszabályozó tanulás. Iskolakultúra, 9.sz. 3–17.
103. Murphy P. K.- Alexander P. A.:2000. A Motivated Exploration of Motivation Terminology. Contemporary Educational Psychology. Vol 25, N1.
104. Nagy J.: 2000. A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. Iskolakultúra, 11. 9. sz. 22–38
105. Nagy J.: 2000: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
106. Nagy J.: 2001. A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. Iskolakultúra
107. Nahalka I.: 1997. Konstruktív pedagógia – egy új pedagógia a láthatáron. In: Iskolakultúra, 1997/ 2-3-4.
108. Nahalka I.: 1999. Könyvtár és pedagógia. Módszertani lapok: könyvtárhasználat, 5. évf., 4. sz., 6–13.
109. Nahalka I.: 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?: Konstruktivizmus és pedagógia Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 133-143. p.
110. Nahalka I.: 2002. A tanulás. Tanulmány. Megjelent Falus István (szerk.): Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához) c. könyvében, Nemzeti Tankönyvkiadó 117.-158.

111. Nyilas O.: 2018 Napjaink „tanulás kényszere” – felzárkóztató képzések a hátrányos helyzetű felnőttek körében ACTA MEDICINAE ET SOCIOLOGICA 9 : 26 pp. 15-21.
112. Ollé J.: 210. Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban. Magánkiadás Budapest
113. OSAP 2019. Képzésbe beiratkozottak száma <https://statisztika.mer.gov.hu/> letöltés ideje 2020. 07. 08.
114. OSAP 2019. Képzésből lemorzsolódók száma <https://statisztika.mer.gov.hu/> letöltés ideje 2020. 07. 09.
115. Óhidy A.: 2006. Lifelong Learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. Új Pedagógiai Szemle, 7–8.
116. Óry M.: 2005. Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon. Felnőttképzési kutatási füzetek, 1787-6982; 2
117. Pintrich P. R.: 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 452–503.
118. Pléh Cs.: 2008. Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás „A biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete” Pedagógusképzés 2008 1-2.
119. Polónyi I.: 2002. Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
120. Pöggeler F.: 1957. Bevezetés az andragógiába.
121. Price G. E.: 1980. Which learning style elements are stable and which tend to change over time? Learning Styles Network Newsletter, 1. 3. sz. 1.
122. Pulay Gy.: 2009. A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Állami Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest
123. Réthy E.: 2003. Motiváció, tanítás, tanulás. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest
124. Rókusfalvy P.: 1969. Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó Budapest
125. Rubinstein S. L.: 1964. Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest
126. Rudas J.: 1990 Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest
127. Ruddock R.: 1997. Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban. In Maróti A. (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, 18–27.
128. Sántha K.: 2009. Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó Budapest

- 129.Sántha K.: 2011. Abdukció a kvalitatív kutatásban: Bizonytalanság vagy stabilitás? Eötvös József Kiadó Budapest
- 130.Sántha K.: 2013. Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- 131.Sántha K.: 2015. Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- 132.Sári M.: 2004. A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionálisváltásai. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet 273p.
- 133.Simándi Sz.- Oszlanczi T.: 2012. The Role of Previous Knowledge in Adult Learning. A Case Study in an Evening High School. In Juhász E. (szerk.), Education. In: Transition (pp. 216–222). Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom
- 134.Schultz T.W.: 1961. Investment in Human Capital. The American Economic Review, Vol. 51., No 1., 1-17.
- 135.Schultz T.W.: 1983. Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- 136.Schultz T.W.: 1993. The economic importance of human capital in modernization, Education Economics1, Vol. 1. 13-19.
- 137.Schunk D.H.: 2000. Coming to Terms with Motivation Constructs. Contemporary Educational Psychology. Volume 25. N1.
- 138.Siebert H.: 1993. Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, Obb.
- 139.Siemens G.: 2005 Siemens' Connectivism: Learning as Network Creation, University of Twente
- 140.Suhajda Cs. J.: 2017 A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra (PhD) értekezés, Pécs
- 141.Super E. D.: 1980. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. Journal of Vocational Behaviour 16, 282-298 p.
- 142.Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. Innovációs és technológiai Minisztérium, 2019.
- 143.Szilágyi K.: 2015. Munka-pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft., Budapest
- 144.Szító, I.: 2005. A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2., Budapest, ELTE
- 145.Thorndike E.L.: 1929. Elementary principles of education. McMillen, New York

- 146.Tót É.: 2000. Az oktatás és a munka közötti átmenet folyamata és a felnőttképzés. Háttéranyag a "Jelentés a közoktatásról" c. kiadványhoz
- 147.Tóth L.:2000. Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Debrecen
- 148.Tózsér Z.: 2014. Résztvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében, Iskolakultúra 24. évf.2. sz., 34-43. p.
- 149.UNESCO (1975): General Conference of the united nations. Nairobi, UNESCO
- 150.UNESCO (1997): International Standard Classification of Education. Paris, UNESCO
- 151.Váriné Sz. I.: 1987. Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat Kiadó, Budapest
- 152.Varga J.: 1996. Rates of Return to Education in Hungary. Művelődési és Közoktatási Minisztérium–Világbank, Budapest.
- 153.Virág I.: 2013. Tanuláselméletek és tanítási- tanulási stratégiák. Eszterházy Károly Főiskola nyomdája Eger
- 154.Visztenvelt A., - Suhajda, C. J.: 2014 Lehetőségek a Társadalmi Megújulás Operatív programon belül a hátrányos helyzetű kistérségekben. In Az átalakuló, alkalmazkodó mezőgazdaság és vidék: tanulmányok (pp. 1627–1635).
- 155.Zachár L.: 2010. A felnőttképzés az OKKR kidolgozása tükrében. Iskolakultúra, 20 (5-6). pp. 141-170
- 156.Zimmerman B. J.: 1998. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33. 73–86.
- 157.Zimmerman B. J.: 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 13–42.
- 158.Zrinszky L.: 2008: A felnőttképzés tudománya. Okker Kiadó Budapest

## Jogsabályok

- 159.Magyarország Alaptörvénye
- 160.Comission of the European Communities: 2008. Communication from the commision to the european Parliament, the council, the europen economic and social comittee and the comitte of the regions. New skills for new jobs, anticipating and matching labour market and skills needs, Brussel

161. Commission of the European Communities: 2020. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. New skills for new jobs, anticipating and matching labour market and skills needs, Brussels
162. A 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
163. 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról, illetve a képzések fejlesztésének támogatásáról
164. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
165. 100/2021. (II. 27.) Korm. rendelet a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról
166. 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

## **Mellékletek**

1. sz. melléklet- Nyilatkozat
2. sz. melléklet- Kérdőív
3. sz. melléklet- Interjú kérdések
4. sz. melléklet- Ábrák és táblázatok jegyzéke
5. sz. melléklet- Publikációk az értekezés témakörében
6. sz. melléklet- Köszönetnyilvánítás

1. sz. melléklet Nyilatkozat

NYILATKOZAT

Alulírott Visztenvelt Andrea, jelen nyilatkozatban igazolom, hogy ezen értekezést az Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként készítettem a Ph.D. fokozat elnyerése céljából.

Mátrafüred, 2020. 12. 04.

.....

a jelölt aláírása

NYILATKOZAT

Tanúsítom, hogy Visztenvelt Andrea doktorjelölt 2018-2020 között a fentnevezett doktori iskola hallgatójaként irányításommal végezte munkáját. Az értekezésben bemutatott eredményekhez a jelölt önálló alkotó tevékenységével hozzájárult, az értekezés a jelölt önálló munkája. Az értekezést elfogadásra javaslom.

Eger,.....

.....

a témavezető aláírása

**Felnőttképzésben résztvevők tanulási szokásait felmérő kérdőív**

Üdvözlöm! Visztenvelt Andrea vagyok, az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatójaként a felnőttképzésben résztvevő tanulók tanulási szokásait, motivációit vizsgálom. Kérem, támogassa munkámat a kérdőív kitöltésével, amely 25-30 percet vesz igénybe. A kutatásban való részvétel önkéntes és név nélkül zajlik.

<b>Kérdés száma</b>	<b>Kérdés</b>	<b>Válasz</b>
1.	Neme	1. nő 2. férfi
2.	Életkora	1. 16-24 éves 2. 25-34 éves 3. 35-44 éves 4. 45 éven felüli
3.	Lakóhely (település típus: tanya, község, város, megyeszékhely, főváros)	1. tanya 2. község 3. város, de nem megyeszékhely 4. megyeszékhely
4.	Iskolai végzettség (hány osztály) vagy befejezett 8 osztály)	1. 8 általános 2. 9 osztály 3. 10 osztály 4. 11 osztály 5. 12 osztály
5.	Mikor fejezte be az általános iskolát?	évszám:
6.	Családi állapota (egyedül álló, házasságban élő, élettársi kapcsolatban élő, özvegy)	1. egyedül álló 2. házas

		3. élettársi kapcsolatban élő 4. özvegy
7.	Eltartott, tanköteles (16 éves) korú gyermekek száma, akikkel egy háztartásban is él?	1. nincs gyermek 2. 1 gyermek 3. 2 gyermek 4. 3 gyermek 5. 4 vagy annál több
8.	Munkaerőpiaci státusz (álláskereső, inaktív, anyasági támogatásban részesülő, egyéb)	1. foglalkoztatott 2. álláskereső 3. inaktív 4. anyasági támogatásban részesülő 5. egyéb (pl. ápolási díj)
9.	Összesen hány iskolában végezte el az adott osztályt?	1. egy intézményben 2. két intézményben 3. három intézményben 4. négy intézményben 5. öt, vagy annál több intézményben
10.	Mire emlékszik vissza legszívesebben az iskolával kapcsolatban? Írjon néhány kulcs szót kérem.	
11.	Mi volt a legnagyobb sikere, eredménye az iskolában?	1. Helyi iskolai versenyen való dobogós helyezés 2. Városi versenyen dobogós helyezés 3. Megyei versenyen dobogós helyezés 4. Országos versenyen dobogós helyezés
12.	Volt-e kedvenc tantárgya? Ha igen, mi?	

13.	Volt-e kedvenc tanára? Ha igen, milyen tárgyat tanított?	1. igen, tantárgya: ..... 2. nem
14.	Volt-e tantárgyi bukása az általános vagy középiskolában? Ha igen, hányszor, milyen tárgya(ak)ból?	1. nem volt 2. általánosban ..... tárgyból 3. középiskolában .....tárgyból
15.	Volt-e évismértelése alsó tagozatban?	1. igen 2. nem
16.	Volt-e évismértelése felső tagozatban?	1. igen 2. nem
17.	Vissza tud-e emlékezni valami iskolai kudarcra? (Több válasz is megjelölhető.)	1. tanulási nehézségek 2. osztálytársakkal való kapcsolat 3. tanárokkal való kapcsolat 4. egyéb, éspedig
18.	Képzés megnevezése (a kutatás időpontjában)	
19.	Képzési költség viselője (kormányhivatal, személy maga, pályázat, egyéb)	1. én fizetem a képzést 2. kormányhivatal (munkaügy) 3. önkormányzat 4. a munkáltatóm 5. egyéb, éspedig.....
20.	Mi az, amit kedvel a jelenlegi képzésben? (Több választ is megjelölhet!)	1. hogy egyenlő partnerként kezelnek 2. sok az elmélet 3. sok a gyakorlat 4. hogy magam osztom be mikor készülök a vizsgára 5. a tanítási módszereket 6. egyéb, éspedig.....

21.	Mi az, amit nem kedvel a jelenlegi képzésben? (Több választ is megjelölhet!)	1. hogy egyenlő partnerként kezelnek 2. sok az elmélet 3. sok a gyakorlat 4. hogy magam osztom be mikor készülök a vizsgára 5. a tanítási módszereket 6. egyéb, éspedig.....
22.	Szokott-e házi, otthoni feladatot kapni? Mit gondol erről?	1. nincs házi feladat 2. van és hasznos, mert így folyamatosan foglalkozom a tanulással 2. van, de nem tartom hasznosnak, csak további nehézség
23.	Mi a kedvenc tárgya a jelenlegi képzésben?	
24.	Igaz-e az Ön tanulására, hogy ábrákat, rajzokat készít tanulás közben (V)	1. igen 2. nem
25.	Igaz- e az Ön tanulására, hogy könnyebben megérti a tananyagot, ha a tanár kivetíti a képeket, ábrákat, bemutatja a munkaeszközt pl? (V)	1. igen 2. nem
26.	Gyakran előfordul, hogy szóban (akár némán, magában) felmondja a tananyagot? (A)	1. igen 2. nem
27.	Jobb, ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mint ha könyvből kéne az anyagot elolvasni. (A)	1. igen 2. nem
28.	Ha leírom a szöveget, vagy vázlatot készítek jobban megy a tanulás (M)	1. igen 2. nem
29.	Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint ábrákat vagy szövegeket (M)	1. igen 2. nem
30.	Szeretem, ha kikérdezi tőlem valaki a tananyagot (T)	1. igen 2. nem
31.	Segít nekem, ha megbeszélhetem a tananyagot valakivel (T)	1. igen 2. nem

32.	Akkor vagyok biztos magamban, ha szóról szóra megtanulom az anyagot (Me)	1. igen 2. nem
33.	Előfordul, hogy olyan anyagot is megtanulok, amit nem is értek (Me)	1. igen 2. nem
34.	Sokszor előbb válaszolok a tanár kérdésére, mint átgondolnám a választ (I)	1. igen 2. nem
35.	Előfordul, hogy megoldom a feladatot, de nem tudom elmagyarázni, hogy jutottam el a megoldáshoz(I)	1. igen 2. nem
36.	Csak csendben tudok tanulni (Cs)	1. igen 2. nem
37.	Úgy megy könnyen a tanulás, ha senki nem zavar, egyedül vagyok (Cs)	1. igen 2. nem
38.	Hozzon példát arra, amikor a képek, ábrák segítik a tanulását (V)	
39.	Hozzon példát arra, amikor társai, családja segítik a tanulását (T)	
40.	Hozzon példát arra, amikor zavarja valami a tanulásban (Cs)	
41.	Hozzon példát arra, amikor megold valamit, de nem tudja hogyan csinálta (I)	
42.	Hozzon példát arra, amikor megtanult olyat is, amit nem is értett (Me)	
43.	Hozzon példát arra, amikor mozog, járka tanulás közben (M)	
44.	Rendszeresen szokott jegyzetelni az órákon?	1. igen 2. nem
45.	A saját jegyzeteit használja a felkészülésben?	1. igen 2. nem
46.	Általában tudja követni a jegyzetelésével a tanári magyarázat ütemét?	1. igen 2. nem
47.	Tesz a jegyzetében pontot, szövegközi jeleket?	1. igen 2. nem
48.	Szokott sort, szünetet hagyni a jegyzetében?	1. igen 2. nem

49.	Használ a tanulása során szövegkiemelőt, színes ceruzát?	1. igen 2. nem
50.	Használ a tanulása során jelölő cetliket?	1. igen 2. nem
51.	Szó szerinti definíciót hogyan tanul meg?	
52.	Hogyan készült fel a modulzáró vizsgára?	
53.	Mennyi időt tanult rá összesen?	1. néhány órát 2. 4-8 órát 3. 8-12 órát 4. 12 óránál többet
54.	Mi okoz a jelenlegi tanulási folyamatban nehézséget? (Több válasz is jelölhető)	1. a családi kötelezettségek 2. háztartási feladatok 3. megkopott már a tudásom 4. kevés a szabadidőm 5. nincs, aki segítsen a tanulásban 6. nem tudom hogyan kéne tanulni 7. egyéb, éspedig
55.	Hogyan szerzett tudomást a jelenlegi képzésről?	1. munkáltatómtól 2. munkaügy 3. internet 4. ismerős szólt 5. önkormányzat
56.	A képzés megkezdése előtt volt e lehetősége más képzést választani? Ha igen, hányféle képzés közül választhatott?	1. igen, .....db képzés volt 2. nem
57.	Kap- e képzési támogatást? Ha igen, mennyit?	1. igen, .....ezer Ft. 2. nem
58.	Ki volt, aki bevonta a képzésbe? (Ki segítette a szerződés kötést?)	1. senki

		2. képzési szakember 3. munkaügyi szakember 4. önkormányzatnál ügyintéző 5. egyéb
59.	A képzésbe való beiratkozás előtt valaki ismertette-e Önnel a képzés tartalmát (miről szól, milyen tárgyak, hány órában, stb.)?	1. igen 2. nem
60.	A képzési követelményeket ismertette-e Önnel valaki? ha igen, hogyan valósult ez meg? (adtak egy papírt, felolvasták, megbeszéltek velem, stb.)	1. igen, .....módon 2. nem
61.	Önmagától utánanézett-e (interneten, ismerőstől) bárminek a képzés kapcsán?	1. igen 2. nem
62.	Ha kimaradna, abbahagyná a képzést, miért tenné?	
63.	Előfordult, hogy abba akarta hagyni a képzést? Ha igen, miért?	1. igen, azért, mert..... 2. nem
64.	Volt-e korábban, hogy valamilyen képzést abbahagyott? Ha igen, miért?	1. igen, azért, mert..... 2. nem
65.	Tervez-e újabb képzésen részt venni?	1. igen 2. nem
66.	A képzés során kapott-e segítséget abban, hogy megtanították tanulni (jegyzetelni, vázlatot írni)?	1. igen 2. nem
67.	Ön szerint milyen munkakörben, hol tud ezzel a képzéssel elhelyezkedni?	
68.	Fontos-e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol a fejével kell dolgoznia, szellemi munkát végezhet? (Szellemi ö.)	1. igen 2. nem
69.	Fontos-e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol új	1. igen 2. nem

	gondolatokkal találkozhat? (Szellemi ö.)	
70.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol másokat irányíthat? (Irányítás)	1. igen 2. nem
71.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol vezethetem a dolgozóimat (Irányítás)	1. igen 2. nem
72.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol segíthetek másokon (Altr.)	1. igen 2. nem
73.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol jól tehetek mások érdekében (Alt.)	1. igen 2. nem
74.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol munkámba más nem szól bele (Függ.)	1. igen 2. nem
75.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol önálló döntéseket hozhatok (Függ.)	1. igen 2. nem
76.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol sok pénzt kereshetek (Anyagiak)	1. igen 2. nem
77.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol gondtalan életet biztosíthatok magamnak (Anyagiak)	1. igen 2. nem
78.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol, ha megszűnik az adott cég, könnyen, gyorsan máshol is elhelyezkedhet (Munkabizt.)	1. igen 2. nem
79.	Fontos- e Önnek, hogy a képzettséggel majd olyan munkakörben dolgozhasson, ahol mindig megfelelő munkával rendelkezi (Munkabizt.)	1. igen 2. nem

80.	Milyen érzései vannak most, hogy visszaült az iskolapadba?	1. öröm 2. kíváncsiság 3. félelem a kudartól 4. teljesíteni akarok, hogy megmutassam a környezetemnek, hogy képes vagyok rá 5. dühös vagyok, hogy tanulnom kell 6. egyéb:.....
81.	Tart a képzés végén a számonkéréstől? Ha igen, miért, mitől?	1. igen, mert..... 2. nem
82.	Ön szerint fontos a munkavállaláshoz a tanulás, tudás? Miért?	1. igen, mert..... 2. nem
83.	Mivel foglalkozik legszívesebben szabadidejében? Kérem írjon néhány kulcs szót!	
84.	Hogyan látja Önmagát öt év múlva? Kérem írjon néhány kulcs szót!	

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a munkámat!

### 3. sz. melléklet Interjú kérdések

#### Munkatapasztalatra vonatkozó kérdések

1. Név
2. Iskolai végzettség és szakképzettség
3. Szakmai tapasztalat (röviden)
4. Jelenlegi munkahely, munkakör (mióta tölti be)
5. Milyen célcsoportokkal dolgozik a felnőttképzésben (ha dolgozik célcsoporttagokkal-  
szakértők esetleg nem)

#### Kutatással összefüggő szakmai kérdések

1. Mi a véleménye általánosságban az alacsony iskolai végzettségű személyek képzésbe vonásáról?
2. Tapasztalt-e bármilyen összefüggést az általános iskolai eredmények és a felnőttképzésben való eredményesség között?
3. Jellemezze az alacsony iskolai végzettséggel képzésbe belépő személyeket az általuk leginkább alkalmazott tanulási technikák mentén!
4. Jellemezze az alacsony iskolai végzettséggel képzésbe belépő személyeket a motivációikkal összefüggésben. Inkább belső, vagy inkább külső motiváció jellemzi őket?
5. Lát-e összefüggést a motiváció és az egyén szociodemográfiai helyzete között? (pl. általános iskolás gyermekkel rendelkezők nagyobb motiváció)
6. Jellemző-e a képzésekkel, munkaerőpiac sajátosságaival kapcsolatos tájékozódás, információ keresés ebben a célcsoportban?
7. Amennyiben az Ön véleménye szerint tájékozódnak a képzésbe belépők, milyen információs forrásokra támaszkodnak leginkább?
8. Jellemzően milyen tanulási stratégiákkal rendelkeznek ezek a személyek?

9. Milyen tanuláshoz kapcsolódó + tapasztalatokkal találkozik az alacsony iskolai végzettségű személyek esetében?
10. Milyen tanuláshoz kapcsolódó negatív tapasztalatokkal találkozik az alacsony iskolai végzettségű személyek esetében?
11. Milyen humánszolgáltatásokkal lehetne támogatni a célcsoportot?
12. Hogyan lehetne adekváttá, hatékonyabbá tenni a tanulási folyamataikat? (elméletünkben a tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változásnak tekinthető)
13. Milyen módszertani problémákkal néz szembe az oktatás során a célcsoport tekintetében?
14. Ha megreformálhatná a teljes felnőttképzés rendszerét, melyek volnának a legfőbb javaslatai e csoporttal összefüggésben?

#### 4. sz. melléklet Ábrák és táblázatok jegyzéke

##### Ábrák jegyzéke

Ábra sorszáma	Ábra címe	Ábra helye az értekezésben (oldal)
1.	A felnőttképzésben résztvevők aránya az Európai Unió tagországaiban (2019) Forrás: Eurostat, 2019	6.
2.	A felnőttképzés résztvevői az iskolai végzettség tükrében a KSH 2017- es felmérésében. Forrás: KSH 2017	25.
3.	Felnőttképzési intézmények preferált célcsoportjai Forrás: Farkas, 2012	32.
4.	Az egyéni képzés meghúulásának okai Magyarországon 2011. Forrás: Felnőttoktatás, felnőttképzés KSH 2011	36.
5.	Hátrányos helyzet kialakulása Forrás: Méltányosság az oktatásban, Tempus KA, 2009 (saját szerkesztés)	42.
6.	Nagy József: Kognitív képességek rendszere és fejlődése Forrás: Nagy, 2001	49.
7.	Tanuláselméletek, Forrás: Siemens, 2005	52.
8.	A vizuális stílust támogató rendszerek Forrás: Juhász, 2010	65.
9.	A tanulási képességet, mint az életkor függvényét mutató görbe Forrás: Thorndike, 1929	73.
10.	A minta korcsoport szerinti bontása N=187	98.
11.	A minta iskolai végzettség szerinti megoszlása N=187	99.
12.	A minta munkaerőpiaci státusz szerinti eloszlása N=187	100.
13.	Pozitív iskolai élmények száma N=187	101.
14.	Kedvenc tantárgyak az iskolában N=187	102.
15.	Évismétlés előfordulása alsó és felső tagozatban N=187	103.
16.	Közoktatásban megtapasztalt iskolai kudarcok N=187	104.
17.	A képzés pozitív és negatív tényezői N=409	106.
18.	Tanulási stílusok megjelenése a vizsgált mintában N= 187	107.
19.	A jegyzet készítésének sajátosságai a tanulási folyamatban N=187	109.
20.	Szó szerinti definíció megtanulásának módjai N=187	110..
21.	A képzésbe való belépés idején a tájékozódás megvalósulásának formái N=187	112.
22.	Újabb képzésen való részvétel szándéka N=187	113.
23.	A tanuláshoz, munkavállaláshoz kötődő értékek megjelenése N=187	116.
24.	A válaszadók tervei saját életpályájuk tekintetében N=187	117.
25.	A leggyakrabban megjelenő kulcs fogalmak a fejlesztéssel összefüggésben Forrás: saját szerkesztés	146.

## Táblázatok jegyzéke

Táblázat sorszáma	Táblázat címe	Táblázat helye az értekezésben (oldal)
1.	Sikeresen OKJ- s vizsgát tett személyek száma az iskolai végzettség szerinti bontásban, országos szinten. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	27.
2.	Nógrád megye OKJ- s képzések, sikeresen vizsgát tettek száma 2019 évben Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	28.
3.	Heves megye OKJ- s képzések, sikeresen vizsgát tettek száma 2019 évben Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	28.
4.	Felnőttképzést megvalósító szervezetek száma megyei bontásban 2019. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	30.
5.	Felnőttképzést megvalósító szervezetek száma a bementi feltételek tükrében 2019 Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	32.
6.	Felnőttképzést megvalósító szervezetek száma a bementi feltételek tükrében Heves megye, Nógrád megye 2019 Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	33.
7.	OKJ-s képzést megkezdő, de be nem fejező személyek száma (fő) a vizsgált két megyében, iskolai végzettség szerinti bontásban, 2019. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	38.
8.	OKJ-s képzésből lemorzsolódó személyek száma (fő)a vizsgált két megyében, iskolai végzettség szerinti bontásban, 2018. Forrás: OSAP, saját szerkesztés 2020	39.
9.	A tanulási stílusok Forrás: Lappints, 2002 (saját szerk.)	63.
10.	A sikeresen vizsgát tett tanulók létszáma az OKJ-s képzésekben Heves és Nógrád megye vonatkozásában 2018, 2019. évben Forrás: OSAP, saját szerkesztés	96.
11.	A sikeresen vizsgát tett tanulók létszáma az OKJ-s képzéseken belül 2018-ban a maximum 8 osztállyal indítható képzések tükrében. Forrás: OSAP	97.
12.	A kérdőíves vizsgálatba bevont személyek képzés szerinti összetétele N=187	105.
13.	Keresztábra elemzés alsó tagozat évisméltés és új képzés vállalás összefüggése	118.
14.	Keresztábra elemzés az iskolai kudarc és számonkéréstől való félelem összefüggése.	120.
15.	Keresztábra elemzés az évisméltés és tanulási nehézségek összefüggése	121.
16.	Keresztábra elemzés az évisméltések és a színes ceruzák, filcek alkalmazásának összefüggése	122.
17.	Keresztábra elemzés évisméltés és cetli használat összefüggése	123.
18.	Keresztábra elemzés életkor és számonkéréstől való félelem összefüggése	124.
19.	Keresztábra elemzés az eltartottak és a munkával kapcsolatos biztonság összefüggése	125.
20.	Keresztábraelemzés az életkor és a munkával kapcsolatos biztonság összefüggése	126.
21.	Keresztábra elemzés a tanulás, mint érték és a munkával kapcsolatos biztonság összefüggése	127.
22.	A strukturált interjú alanyainak jellemzői Forrás: saját szerkesztés	129.
23.	A tanulási folyamat eredményességét gátló tényezők	139.
24.	A tanulás eredményességét segítő tényezők a válaszok gyakoriságában	142.
25.	Tanulási típusok forrás: saját szerkesztés	154.
26.	Típusokhoz rendelt fejlesztendő területek és módszertani ajánlások	156.

## PUBLIKÁCIÓK AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN

1. Suhajda, C. J., Veresné, V. K., Visztenvelt, A., & Poór, J. (2020a). Internalization of higher education – students’ attitude and openness. In *XVII. Nemzetközi Tudományos Napok [17th International Scientific Days] [XVII. Internationale Wissenschaftliche Tagung]* (pp. 1043–1049).
2. Suhajda, C. J., Veresné, V. K., Visztenvelt, A., & Poór, J. (2020b). Internationalization of higher education – students’ attitude and openness. In *XVII. Nemzetközi Tudományos Napok - Abstract Book* (pp. 210–210).
3. József, P., Ineta, Ž., Csilla, J. S., Valentinyi, K. V., Kristóf, C., & Andrea, V. (2019). Migration and mobility issues in Hungary and Slovakia based on an empirical baseline research conducted in Hungary and in Slovakia. In *International Business in the Dynamic Environment* (p. 92).
4. József, P., Péter, K., Ildikó, É. K., Péter, F., Katalin, T., Csilla, J. S., ... Katalin, S. (2019). The Effectiveness of Training in Hungary in the Light of International Trends. *POLITISCHE PSYCHOLOGIE AKTUELL*, 2019(1), 87–110.
5. Visztenvelt, A., & Suhajda, C. J. (2018). Hungarian - Slovak Cross-Border Research on the Labour Market Opportunities of Disadvantaged Job Seekers. In *Smart Communities Academy* (pp. 47–48).
6. Budavári-Takács, I., Suhajda, C. J., & Visztenvelt, A. (2017b). Tudatos életpálya tervezés. In *Tudatos életvezetés - Projektszemlélet a magánéletben* (pp. 75–94).
7. Budavári-Takács, I., Suhajda, C. J., & Visztenvelt, A. (2017a). Életszakaszaink, életfeladataink. In *Tudatos életvezetés - Projektszemlélet a magánéletben* (pp. 46–74).
8. F, O. S., Farkas, A., Lestyán, K., Suhajda, C. J., Visztenvelt, A., Nagy, A., ... F, O. S. (2017). Egy projekt több aspektusa. (O. S. F, Ed.).
9. Ildikó, C., József, P., Tímea, J., & Andrea, V. (2017). Flexible Employment Forms in Different Companies Located in Budapest. *JOURNAL OF ENGINEERING MANAGEMENT AND COMPETITIVENESS*, 7(1), 20–27.
10. Visztenvelt, A. (2017). A munka-, pályatanácsadó képzés története, sajátosságai Magyarországon. In *Tradíció és Innováció - 2016* (pp. 66–72).
11. Visztenvelt, A. (2016a). Aluliskolázottak a felnőttképzésben. In *XIX. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia. Gondolkodási struktúrák és kreativitás. Tanulmánykötet* (pp. 505–510). Széchenyi Istváni Egyetem Apáczai Csere János Kar.
12. Visztenvelt, A. (2016b). Needs of career starters in Hungary in 2015. In *Supporting career starters* (pp. 94–102).
13. Visztenvelt, A., & Suhajda, C. J. (2016). *Supporting career starters*. (A. Visztenvelt & C. J. Suhajda, Eds.). Gödöllő: Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft.
14. Simándi, S., & Visztenvelt, A. (2015). Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők. In *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre* (pp. 98–109).

15. Visztenvelt, A. (2015a). Felkészítik-e az álláskeresőket a különböző tréningek? In *Quid est veritas? (Jn 18,38) Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya [elektronikus dok.]* (pp. 68–73).
16. Visztenvelt, A. (2015b). Konstruktivizmus a felnőttképzésben. In “*Tudomány és felelősség*” [elektronikus dok.] (pp. 377–384).
17. Visztenvelt, A. (2014). Felnőttoktatás a hátrányos helyzetű álláskeresők körében. In *XVII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia. Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban. Tanulmánykötet* (pp. 1–8).
18. Visztenvelt, A., Molnár, N., & Suhajda, C. J. (2014). The regional role of municipalities in the integration of disadvantaged groups. In *Legal, Economic, Managerial and Environmental Aspects of Performance Competencies by Local Authorities* (pp. 1–8).
19. Visztenvelt, A., & Suhajda, C. J. (2014b). Romák a felnőttképzésben. *SZOCIÁLPEDAGÓGIA: NEMZETKÖZI SZAKLEKTORÁLT FOLYÓIRAT, 2014(1–2)*, 11–18.
20. Visztenvelt, A., & Suhajda, C. J. (2014a). Lehetőségek a Társadalmi Megújulás Operatív programon belül a hátrányos helyzetű kistérségekben. In *Az átalakuló, alkalmazkodó mezőgazdaság és vidék: tanulmányok* (pp. 1627–1635).

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

**Az értekezést Dr. Völgyesy Pálnak, a Szent István Egyetem professzor emeritusának ajánlom, aki a mesterem volt, s akinek köszönhetem, hogy életpályámat emberi erőforrás tanácsadóként sikeresnek vélem.**

Köszönettel tartozom Dr. Simándi Szilvia docens asszonynak, aki témavezetőként alapos munkájával, jobbító javaslataival segítette utamat a kutatás, illetve az értekezés megírása közben.

A dolgozat nem jöhetett volna létre a családom, a barátaim támogatása nélkül, akiknek egyesével nem áll módomban hálát adni, de türelmükkel, segítségükkel mind hozzájárultak a munka befejezéséhez. Hg.

Köszönöm a munkatársaim támogatását, a doktori iskola tanárainak, munkatársainak a segítségét, akik mind- mind hozzájárultak ahhoz, hogy az értekezés ebben a formájában elkészüljön.

Hálával tartozom azoknak a felnőttképző intézményeknek, a kérdőívvel megkérdezett felnőtt tanulóknak, valamint az interjú alanyaimnak, akiktől a kutatás adatai származnak. Segítő szándékuk, válaszadási hajlandóságuk adta a kutatás gerincét.