

Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján*

A felsőoktatás részidős képzéseiben tanuló hallgatók lényeges részét képezik a felnőtt tanuló társadalomnak.¹ Az elmúlt évtizedben a felsőoktatásban zajló változások a levelező és esti tagozaton tanulók számát és összetételét sem hagyták érintetlenül, a hallgatói létszám visszaesett, majd rövid stagnálás után mérsékelten emelkedett. Veroszta² a jelentkezők és felvettek arányát összehasonlítva lényeges különbséget talál a nappali és a levelező tagozat között. A teljes idejű képzésbe jelentkezők létszámának alakulásán nem érződik keresletsökkenés, a felvettek száma sem mutat csökkenő tendenciát. A levelező tagozatra jelentkezők és az oda felvettek száma viszont ingadozó, érzékenyen követi a kereslet és kínálat alakulását. A jelentkezési kedv visszaesését Polónyi³ az elhalasztott továbbtanulási igények visszaesésével és a kétszintű képzés bevezetésével magyarázza.

A részidős képzésekbe bekapcsolódó hallgatók többsége munka (és család) mellett tanul, tanulási döntéseit és befektetéseit érzékenyen befolyásolják külső körülmények, úgymint a munkaerőpiac kínálati-keresleti viszonyai, a felsőoktatás átalakulása, a meglévő tudás piacképessége. A felnőttoktatásban erőteljesen megjelenik a practicista gondolkodásmód,⁴ amely a megszerzett tudás gyakorlati hasznosítását, a befektetések gyors megtérülését jelenti, igazodva a fent felsorolt, folyamatosan átalakuló struktúrák kihívásaihoz. Úgy véljük, a felnőttek tanulási döntéseiben a külső körülmények által befolyásolt ösztönzőerők mellett a kevésbé „érdekteljes”, és sok esetben kevésbé tudatos döntési mechanizmusok is szerepet játszanak. Tanulmányunkban azokat a tanulási motivációkat vizsgáljuk meg, amelyek elősegítik a hosszú távú tanulmányi befektetésekről szóló döntéshozatalt, és az életút későbbi szakaszában a felsőoktatásba vezeti a tanulókat. A következtetések olyan regionális vizsgálatokon alapulnak, amelyek a közelmúltban az Észak-Alföldön, illetve az ún. Partium területén⁵ zajlottak.

A felsőoktatásba vezető tanulási indítékok

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

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

1 A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

2 Veroszta Zsuzsanna (2012) A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki M. (ed) *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 51–82.

3 Polónyi István (2012) Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, No. 2. pp. 244–258.

4 Maróti Andor (2002) Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

5 Kozma Tamás (2010) Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás – A Partium esete. *Felsőoktatási Műhely*, No. 1. pp. 99–106.

ben jelenik meg, de ide sorolhatók többek között a környezetből származó ösztönzőerők. A felnőttkori tanulási motiváció további árnyalását látjuk, amikor a motívumcsokokat a tanulási célok köré csoportosítva alkotnak rendszert. Egy korai vizsgálatban hat motívációs dimenzió mentén elemezték a felnőttek tanulási tevékenységét.⁶ A *társadalmi kapcsolatok* dimenziójához a személyes találkozások igényét, a csoporthoz való tartozást, új barátságok keresését jelölték meg a szerzők. A *külső elvárások* mentén vezéreltek személyektől vagy munkahelyektől kapnak impulzust a tanulásra, a *professzionális fejlődés* hívei a magasabb státusok felé törekkenek. A *társadalmi jólét* elkötelezettjei a közösséget kívánják szolgálni, de a tanulás stimuláló lehet az unalom vagy a mindennapi kötelezettségek elől *menekülő*k számára. A *kognitív érdeklődés* azt az alapmotivációt takarja, amikor az ismeretszerzés, a tudásra való törekvés saját kedvtelésből történik.

Nagy⁷ a motívumok, a motivátorok és a tanulást eredményező viselkedés összefüggésében nyolc tanulási motívumot és nyolc tanulási módot mutat be. Az ingerszükségletből kifejlődött megismerési vágy nyomán alakul ki a tájékozódó és az ismeretszerző tanulás. Ellenkező esetben, erős ingerek, túlfeszültség esetén megoldási késztetésről beszélünk, amiből kialakul a felfedezési vágy, a tanulási teljesítményvágy, aminek a próbálkozó tanulás, és az ebből kifejlődő felfedező tanulás felel meg. A különböző irányú motívációk együttes jelenléte eredményezi az alkotásvágyat és játékszeretetet, és alakítja ki a legerősebb hatású tanulási módot, az alkotó tanulást és a játékos tanulást. Sinnet⁸ a cselekvés vágy között tartja számon a tájékozottabbá válást, a megfelelést, munkaszerzést, vagy például a jobb szülővé és házastársá válást. A második nagy csoportban – készségfejlesztés személyes érdeklődésből és/vagy munkaérdekből – szintén keverednek a belső és külső motívációk: munkahelyi előremenetel, kíváncsiság kielégítése, adott probléma megoldása, vállalkozás indítása stb. A harmadik motívációs csoportot a társaságkeresés igénye köré építi fel, ide tartozik többek között a boldogabb emberré válás, a munkaadó elvárásainak való megfelelés, a saját kultúra megismerése.

A különböző motívációs csoportosításokat hosszan lehet sorolni, Breloer⁹ szerint új motívumokat már nem is igen találunk, hiszen minden beillik egy már kialakított rendszerbe. Ő az életciklusokhoz köti a különböző motívációk jelenlétét, olyan életeseményekhez, amelyek egyúttal tanulással és tapasztalatszerzéssel járnak, mint például a munkahely elvesztése, a szülővé válás, az elmagányosodás.

A következőkben kvantitatív és kvalitatív kutatások adatait elemezzük a felnőtt tanuló motívációjának megismerése céljából. Feltételezzük, hogy a felnőttek esetében a sokat emlegetett külső motívációk dominálnak a továbbtanulásról szóló döntésekben, viszont a primer motívációk is erőteljesen megjelennek. Úgy gondoljuk azonban, hogy e hagyományos felosztást árnyalják olyan tényezők, amelyek mindkét típusú motívációt erősíthetik vagy gyengíthetik, és ez szorosan összefügg a felnőtt tanuló életútján bekövetkező változásokkal.

6 Morstain, Barry R. & Smart, John C. (1977) A Motivational Typology of Adult Learners. *The Journal of Higher Education*, No. 6. pp. 665–679.

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

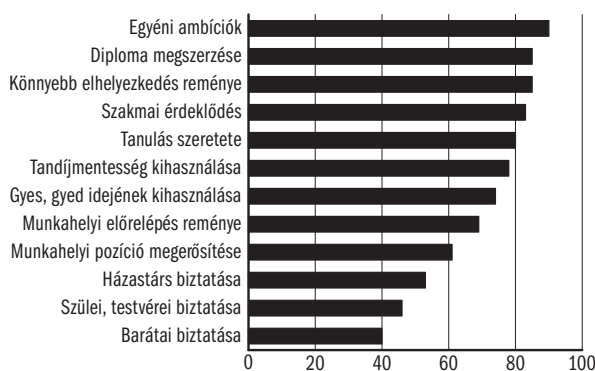
8 Sinnett, W. E. (1993) *Basic principles and practices of adult learning – An introduction and outline*. Toronto, Humber College.

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

Felnőttek motivációinak megjelenése a tanulási döntésekben

A Diplomás kutatás 2010 adatbázisát elemezve azt a figyelemre méltó eredményt kaptuk, hogy a felnőtt hallgatók körében a megkérdezettek 65%-a a választott szakterület iránti érdeklődésből kezdte meg tanulmányait.¹⁰ A rangsorban következő „elsősorban diplomát akart szerezni” lehetőséget a válaszadóknak mindössze 12%-a jelölte be, további 10%-uk hivatkozott munkahelyi elvárásra. A Debreceni Egyetem levelezős hallgatói között végzett vizsgálat szintén magas belső késztetést mutatott, de nagyobb mértékű a külső motiváció jelenléte. A megkérdezettek közel 60%-a szakmai érdeklődés miatt kezdte meg a tanulmányait, de itt hasonló mértékben dominált az új diploma megszerzése is, illetve az új munkahely megszerzéséhez szükséges végzettség (32%).¹¹

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



Forrás: Engler Ágnes (2011) *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat. p. 188.

Hasonló kép tárul elénk a részidős képzésben tanuló speciális csoport vizsgálata kapcsán, amikor is a felsőoktatásban tanuló kisgyermekes nőket kérdeztünk meg a tanulási döntéseikről az Észak-Alföld régióban.¹² Az 1. ábrán kialakult sorrendet egytől ötig terjedő skálán történő megjelölés szabta meg, amit százfokú skálára alakítottunk át. Jól látható, hogyan vetekszenek egymással az elsődleges és másodlagos motivációk a rangsor élén. Az egyéni ambíciók, a szakmai érdeklődés és a tanulása szeretete nagyon fontos indítékek, amelyek maguk mögé utasítanak olyan erőteljes külső motivációkat, mint a munkahelyi előrelépés vagy a tandíjmentesség kihasználása (az adatok felvétele idején a gyermekgondozási ellátásban részesülők teljes támogatást élveztek).

Fontos megjegyezni, hogy az alapvégzettséget is bevonva az elemzésbe, eltérő kép rajzolódik ki a diplomával már rendelkező, és a középiskolai végzettséggel érkező hallgatók között. Az előbbi csoport esetében a motivációkra vonatkozó kérdésblokkokat vizsgálva markánsan kiviláglik egy igen erőteljes belső motivációs háttér, ami javarészt a megelőző felsőfokú tanulmányokból táplálkozik. A többedik diplomájukat szerző válaszadók ugyan-

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

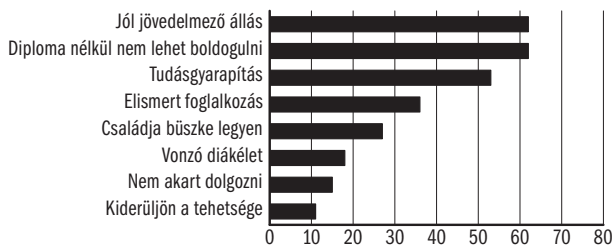
11 Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. Kutatásvezető: Prof. Dr. Forray R. Katalin (OTKA T-44335); ill. Kóródi Márta (2006) Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, No. 4. pp. 818–828.

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

is stabil tanulási stratégiával rendelkeznek, tanulmányaik összeegyeztetését az egyéb teendőkkel rugalmasan végzik, kevésbé jellemzi őket a vizsgastressz, a felsőoktatás világában pedig rutinosan mozognak. A középfokú végzettségük nehezebben illeszkedtek be az egyetemi, főiskolai környezetbe, az információk megszerzése, a tanulás megszervezése komoly gondot jelent számukra. Annak ellenére, hogy óraszámban kimutathatóan jóval több időt fordítanak a felkészülésre, a diplomás hallgatótársaik mégis eredményesebben teljesítenek a vizsgákon. Mindez egyben utal a megelőző tanulmányok fontosságára, az élethosszig tartó tanulás mérföldkövein szerzett tapasztalatokra.

Összehasonlításuképp vessünk egy pillantást egy szintén regionális vizsgálat segítségével a teljes idejű képzésben tanulók motivációjára (2. ábra). A *Harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra*¹³ elnevezésű kutatásban a hallgatók érettségét követően jól jövedelmező állás reményében jelentkeztek a felsőoktatásba, illetve hasonló arányban gondolták úgy, hogy a mai világban nem lehet diploma nélkül boldogulni a munkaerőpiacon. A tudás gyarapításának igénye a hallgatók mintegy felét készítette továbbtanulásra, ami a levelező hallgatóknak tapasztalt magas értékek mögött igen elmarad. Figyeljük meg, hogy a családi indíttatás vagy a diákéletmód milyen messze található ezektől. A minta nagyságát tekintve figyelemre méltó a „nem akar dolgozni” választ adók aránya (13%). Ugyanakkor a megkérdezettek 70%-a munkát vállal tanulmányai mellett, ami megnehezíti a tanulás szervezését és csökkenti annak hatékonyságát.

2. ábra: Az egyetemi/főiskolai szakra történő jelentkezés okai a nappali tagozatos hallgatóknál (%), 2008 (N = 1361)



A néhány évvel később másik mintán elvégzett regionális kutatásban a nappali tagozatos hallgatók felsőfokú továbbtanulási szándékát már a tudás gyarapításának igénye vezette figyelemre méltóan magas arányban.¹⁴ Az igen erősen értékelt (öt fokozatú skálán a legmeghatározóbb értéket felvevő) motívumok rangsorát az 1. táblázat mutatja. A válaszadók őszinteségét feltételezve ebbe a mintába került fiatalok továbbtanulása elsősorban tehát a tanulási tevékenységre irányult, maga mögé utasítva a későbbi munkavállalói érdekeket. A munkába lépés késleltetése viszont itt még erőteljesebben jelenik meg, a hallgatók közel egyharmadánál játszott fontos szerepet a tanulás miatt vállalat gazdasági inaktivitás.

Wolfgang és Dowling¹⁵ teljes és részidős képzésben részt vevő hallgatókat összehasonlítva három motivációs területen talál jelentős eltérést. A teljes időben tanulók a társas kap-

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

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

15 Wolfgang, M. E. & Dowling, W. D. (1981) Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, No. 52. pp. 640–648.

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

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

Tudás gyarapítása	92,0	Vezető pozíció elérése	53,5
Diplomával könnyebb elhelyezkedni	84,2	Anyagiilag megengedheti magának	44,6
Jól jövedelmező állás	78,8	Szülők, tanárok véleménye, nyomása	34,4
Elismert foglalkozás	76,6	Családi példa követése	33,2
Sokféle kapcsolat kialakítása	61,5	Nem akart dolgozni	30,6
Nem volt tandíj	60,7	Baráti példa követése	24,1

A felsőfokú tanulmányokat folytató felnőttekre vonatkozó adatbázisok elemzése után kvalitatív eszközzel finomítottuk eredményeinket. A statisztikai mutatók alapján kialakult kép a várakozásunkkal ellentétes: úgy gondoltuk, a munka és (általában) család mellett tanulók idő- és energia ráfordításának indítéka a munkaerőpiac felől származó elvárások vagy igények. Ettől eltérően azt láttuk, hogy a felsőfokú tanulmányokat az életút későbbi életszakaszában folytató hallgatók tanulási döntésében legalább annyira fontos a személyes érdeklődés, mint az érdekeltség, a belső késztetés, mint a külső kényszer, a tanulás iránti igény, mint a jobb boldogulás iránti vágy. A kvantitatív megközelítés alkalmat adott arra, hogy a megfigyeljük a felnőttek erős belső motivációja mögött rejlő mozgatórugókat. A primer indítékok felderítéséhez 21 strukturált interjút használtunk fel, amelyek az Észak-Alföld régió felsőfokú intézményeiben részidős képzésben tanuló felnőttek körében készültek.¹⁶

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

A következő megközelítésben a tanulást mint a felnőttek életútjához igazodó tevékenységet elemezzük, mivel a különböző életesemények komoly befolyást gyakorolnak a tanulási befektetésekre. Gondoljunk például a munkahelyi feladatokra, munkahely-váltásra, családi élettel kapcsolatos életeseményekre. Végül a tanulás iránti belső vágyat az önmegvalósítással hozzuk összefüggésbe, de nem a karrierközpontú megközelítésben, hanem sokkal inkább a Maslow-féle¹⁷ értelmezésben, amely központi eleme az egyénben lévő lehetőségek elérése (és az önmegvalósításhoz hasonló növekedési igény a tudás és megértés iránti vágy). A felnőtt tanuló célkitűzéseit, önmaga által szabott mérce teljesítését értjük

¹⁶ Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás. OTKA (K-101867).

¹⁷ Maslow, Abraham (2003) *A lét pszichológiája felé*. Budapest, Ursus Libris.

ezalatt, amely természetesen szorosan összefügg a korábbiakkal (például egy helytelen szakmai irány korrekciója, egy korábban elmulasztott tanulási döntés meghozatala, egy korábban akadályba ütköző cél elérése).

Korábbi tanulási döntések befolyása a felnőttkori tanulásra

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

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

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

A kutatás során találtunk példát a Boudon-féle kockázatkerülő magatartásra,¹⁸ amikor a szülők a szakmászterést preferálják: „Szüleim szakmunkásként dolgoztak, és az volt az elgondolásuk, hogy mindenképp nekünk is legyen valamilyen szakmánk az érettségi mellett.” A szülői elképzelések, tanácsok a közben felnőtté váló tanulók esetében is megjelennek: „A szüleim azt szerették volna, hogy közgazdasággal kapcsolatos tanulmányokat folytassak. Engem viszont nem érdekelt ez a pálya és ma sem érdekel, ezért választottam végül a szociálpedagógus szakot.”

Az interjúkban megszólaltatott hallgatók kivétel nélkül arról számoltak be, hogy a közvetlen környezetük (szülő, társ, barát) aktívan támogatja őket a tanulmányok alatt. Nemcsak elviekben értenek egyet a tanulási befektetésükkel, hanem konkrét segítséget nyújtanak ehhez, például gyermekfelügyelettel, a házimunka átvállalásával, anyagi támogatással. A segítség mértéke, módja független attól, hogy a szülők korábban miként befolyásolták a gyermekük tanulási döntéseit. Az önzetlen támogatásban valószínűleg szere-

¹⁸ Boudon, Raymond (1998) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor & Lannert Judit (eds) *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. pp. 406–417.

pet játszik az, hogy a tanuló felnőtt környezete ismeri azokat az életeseményeket, amelyek befolyásolták a hallgatók eddigi tanulási döntéseit, s mindenben segítik céljaik elérését.

Az életesemények által meghatározott tanulási stratégia

A korábban domináns lineáris életutakat párhuzamos, illetve ciklikus életpályák váltották fel.¹⁹ A képzettség megszerzését követő munkavégzés és családalapítás nem zárja le az életesemények sorát, hanem a tanulás szerves részét képezi a munkát végző és családi szerepeket betöltők életének. Előfordul, hogy a párhuzamos tevékenységek végzésére nincs mód, s az egyénnek dönteni kell, melyik cselekvést preferálja, vagy legalábbis helyezi időben előtérbe. A családi okok, a munkavégzés, a különböző kedvezőtlen körülmények miatt elhagyott tanulás azonban kellő belső motivációvá alakulhat a későbbi tanulási döntésekben.

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

A tanuló szülők megítélése szerint a felnőttkorban végzett tanulás jótékony hatást gyakorol a szülő-gyermek viszonyra a tanulást érintő kérdésekben: „Amit megszerzünk tudást, azt is fel tudjuk majd használni, nem a pici gyereknél, de a nagyobbánál.” „...és akkor majd őt is ezzel [ti. ő is meg tudta szerezni a diplomát] tudom motiválni, és hogy ezért és ezért lesz szükséged rá, és később hidd el, hogy jól fog jönni.” „A gyerekek nagyon örülnek neki [hogy tanul]. Most már nemcsak én noszogatom őket, hanem ők is engem, viszont sokat segítenek, mert ugye nagylányaim vannak, az egyik gazdasági főiskolás, tehát ők teljesen pozitívan fogadják, és engem támogatnak. Sőt, lökdösnek előre, mert néha azért elesek..., de ők nem hagyják, nem hagyják, és ez nekem nagy segítség.”

Önmegvalósítás igénye

Az előzőekhez kapcsolódik a tanulás mint az önmegvalósítás igényének témaköre. Az önmegvalósítás alatt azt a folyamatot értjük, amikor az egyén célkitűzése nem külső indítékok mentén szerveződik, hanem önmaga számára jelent kihívást és örömeztetést az általa elérni kívánt szint teljesítése. A pszichológia teljesítménymotivációnak nevezi azt az ösztönző erőt, ami működésbe lép, ha egy cél elérése bizonytalan. Két ellentétes mechanizmus lép működésbe ilyen esetben, egyik a cél elérésének ösztönzése, a másik a kudarc-kerülés motivációja.²⁰

19 Wyn, Johanna & Dwyer, Peter (2006) Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In: Gábor Kálmán & Jancsák Csaba (eds) *Ifjúságpszichológia*. Szeged, Belvedere. pp. 249–269.

20 Atkinson, J. W. (1988) A kockázatvállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczi Ilona & Séra László (eds) *Az emberi motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 179–201.

„Közvetlenül az érettségi megszerzése után két helyre adtam be jelentkezést, és mivel egyik helyre sem vettek fel, ezért dolgoznom kellett” – az ehhez hasonló élettörténetekkel gyakran találkozunk. A korai kudarcélmény akár hosszú időre elveszi a továbbtanulási kedvet, amihez társulhat az előbbiekben elemzett életesemények befolyása. A felsőfokú végzettség iránti vágy azonban megmaradhat egyfajta kitolódott célként, ahogy ezt egy másik alanyról látjuk: „Elgondolkodtam, és mindig ott motoszkált az agyamban, hogy csak kellene az a diploma, és mindig ott volt az a kisebbrendűségi érzés, mindig fölnéztem azokra, akiknek diplomájuk volt.” A felsőfokú továbbtanulást időbeli távlatokba helyezheti kisebb befektetéssel járó képzések beiktatása: „A tanulás iránti vágy is vezérelt, mindig próbáltam magamat képezni, itthoni tanulóval, könyveket olvastam, tanfolyamokra jártam, ahogy a munkám mellett az időm engedte.”

A tizedik diplomájukat szerzők számára újabb kihívásokat tartogat a részidős felsőfokú képzés: „Természetesen az ember mindig próbál több és több lenni, én egy erős, küzdő és kitartó egyéniség vagyok, úgy a munkában, mint a magánéletben is. Van már két diplomám, de úgy gondoltam, hogy ezáltal is több lehetek, és nekem ez egyben kihívást és presztízst is jelent.”

Érdekes megfigyelni, hogyan próbálnak eleget tenni a felnőtt hallgatók a kihívásoknak: „Egyik vizsgára vittem magammal puskát, és szomorúan hallottam, hogy a többiek nem, hát mondanom sem kell, mennyire elszégyelltem magam. Azóta én sem viszek, hanem becsülettel készülök, és így utólag visszatekintve azzal, hogy ezeket a vizsgákat a magam erejéből sikerült letennem, egy egészséges önbizalmat is ad a tudáson kívül.” „Én szelektálok, tudom, hogy mit akarok, már ezen a szakon belül. Amit úgy érzek, hogy nem olyan fontos számomra, az lényegében nem igazán érdekel, ami meg viszont érdekel, és tudom, hogy használni fogom, mindent megteszek annak érdekében, hogy mindent magamévá tegyem.” A teljesítmény mértéke és minősége meglepően fontos a hallgatók számára. Egy kivétellel mindenki azt állította, a kapott érdemjegy sokat jelent számára annak ellenére, hogy nincs meghatározó jelentősége a félévi átlagoknak: „Én nem mondom azt, hogy mindegy, csak kettes legyen.” „Nem mindegy, hogy csak átcúszott az ember, vagy hármast kap.” „Most a maximum a lényeg.” „Felnőttök vagyunk, kudarcként élem meg én is a kettést, tehát kicsit olyan szégyennek picit, és próbálok jobban teljesíteni.”

A teljesítményorientáltság eredménye, a felsőfokú oktatásban való részvétel hatása tükröződik azokban a válaszokban, ahol a korábbi tanuláshoz hasonlítják a jelenlegit: „Itt [felsőfokú oktatásban] jobban érdekelnek a tárgyak, és hogy így lelkesebben tanulok, magam miatt és nem amiatt, hogy meglegyen az érettségi. Önmagam miatt érzem magam motiváltnak.” „Én meg például azt figyeltem meg magamon, hogy sokkal jobb tanulónak érzem magam, mint a középiskolában, mert ott valahogy nem voltam annyira motivált...” A felnőttkori tanulás jótékony következményei is felsejlenek a válaszokban: „Én annak örülök, hogy itt vagyok, végighallgatom az órát, esetleg hozzá is tudok szólni, és én ezzel érzem többnek magam.” „Már most észreveszem magamon, hogy több idegen szót, kifejezést használok, elgondolkodom az órai anyagokon, szélesednek az ismereteim.”

Összegzés

Tanulmányunkban a felsőfokú oktatás részidős képzéseiben tanuló felnőtt hallgatókat vizsgáltuk meg, akiket gyakorta kényszerből tanulónak, csak a „papír” megszerzéséért fáradozónak titulálnak. A különböző vizsgálatok alapján azt láttuk, hogy a megkérdesz-

tek saját bevallásuk szerint a külső indítékokhoz hasonló, vagy magasabb mértékű belső tanulási motivációval rendelkeznek. A könnyebb elhelyezkedésben, a magasabb fizetésben vagy előléptetésben való bizakodás megjelenik a tanulási döntésekben szerepet kapó motívumok között, de – különösen a felsőfokú végzettséggel már rendelkezők esetében – igen erőteljes primer motivációról beszélhetünk.

Az adatbázisok elemzéséből származó kemény mutatókat kvalitatív eredményeinkkel vizsgáltuk meg közelebbről. A hallgatók motivációjára, tanulási körülményeire irányuló strukturált interjúk tanulsága, hogy a beszélgetések alatt újra és újra megjelenő, belső készletre vonatkozó szegmensek sejlének fel. Ezeket összegyűjtöttük, és megkíséreltük három különböző csoportba sorolva indokolni a korábbi eredményeket. A felnőttek életútján szerepet játszó tényezők: a fiatalkori tanulási döntések, a magánéleti események és a saját célok megvalósításának igénye. Ezeket egységben látva érthetővé válik az az erős belső motivációs bázis, amire a felnőttoktatásnak feltétlenül alapoznia kell.

Engler Ágnes

Pénzügyi kultúra és gazdasági oktatás. Ez lehet a megoldás?

A 2008-ban kirobbant nemzetközi pénzügyi válság negatív hatásai mellett talán az egyetlen pozitívumként az emelhető ki, hogy világszerte előtérbe került a lakosság pénzügyi kultúrájának vizsgálata. Tanulmányok bizonyították, hogy a válság kialakulásának számos oka mellett a lakosság pénzügyi ismereteinek hiánya is jelentős szerepet játszott. De mi is az a pénzügyi kultúra és hogyan befolyásolhatja egy ország gazdasági válságból való kilábalását?

A pénzügyi kultúra fogalmát az alábbi meghatározás tükrözi a legjobban: „A pénzügyi ismeretek és képességek olyan szintje, amelynek segítségével az egyének képesek az alapvető pénzügyi információkat értelmezni, tudatos döntéseket hozni, felmérve döntésük lehetséges jövőbeni pénzügyi következményeit”.¹

Vajon a devizahitelt erejét meghaladó mértékben felvett magyar lakosság ezen pénzügyi ismeretek birtokában volt-e? A választ mindenki tudja: egyáltalán nem! Vajon honnan tehettek volna szert ilyen ismeretekre? A szakirodalom elsősorban a család szerepét hangsúlyozza a pénzügyi szokások, attitűdök kialakulásában. Ha azonban a szülők pénzügyileg tájékozatlanok, akkor nincsenek olyan tudás és tapasztalat birtokában, amelyet továbbadhatnának gyermekeiknek.²

A hazai bankszektorban a pénzügyi válság közvetlen hatása először a finanszírozási források jelentős megdrágulásában jelentkezett, amit a recesszió és a forint árfolyamának gyengülése miatt a devizahitel kockázatának ugrásszerű növekedése követett.³ Egymást erősítő spirális hatás alakult ki a hitelfeltételek szigorítása és a gazdasági hanyatlás között, hiszen a rossz adósok miatt csökkent a pénzügyintézetek hitelezési aktivitása, amely tovább mélyítet-

1 Süge Csongor (2010) A pénzügyi kultúra mérhetősége. In: Tompáné Dr. Daubner Katalin & Dr. Miklós György (eds) *Tudomány napi előadás. Tudományos mozaik 7. Második kötet*. Kalocsa, Tomori Pál Főiskola. pp. 1–11.

2 Dr. Kulcsár László & Kovácsné Henye Lívია (2011) Pénzügyi kultúra: kincs, ami nincs. Egy középiskolások körében végzett vizsgálat eredményei. *Új Ifjúsági Szemle*, No. 4. pp. 35–44.

3 Csabai Károly (2011) Útközben – A magyar bankrendszer utóbbi másfél éve. *HVG*, (27). pp. 47–50.