

Diplomások az iskolapadban¹

Sütő Éva

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs

1. Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a permanens neveléssel, a felnőttek oktatásával és képzésével foglalkozó teóriákat, elképzeléseket mára felváltotta az egész életen át tartó tanulás (élethosszig tartó tanulás – lifelong learning) koncepciója (Kocsis 2006).

A gyors technikai és társadalmi változások a felnőttek képzésének, átképzésének, továbbképzésének gyors expanzióját eredményezte. Az elmúlt másfél-két évszázadban létrejött technikai civilizáció, amely az intézményi nevelésnek, a képzés expanziójának köszönhetően létezik, fejlődését, működését. Tekintettel arra, hogy az oktatás kiterjesztésének további lehetősége erősen korlátozott, ezért néhány év múlva ez a forrás már nem lesz képes hozzájárulni a fejlődést szolgáló szellemi potenciál növekedéséhez, csupán az oktatás, a képzés hatékonyságának, eredményességének javítása jelenthet megoldást (Nagy 2002).

A tanulás „kényszere” ma már nem korlátozódik a tankötelezettség teljesítésére, hanem minden életszakaszban jelentkező feladattá, többé-kevésbé életformává válik. A technikai fejlődés felgyorsulása maga után vonja a tanulás igényét, mivel a munkaerő-piacon csak azok maradhatnak versenyképesek, akik hajlandók alkalmazkodni a változásokhoz, képesek és hajlandók újat tanulni. A tanulási tevékenység második szakasza tehát a felnőttkorra esik. Az élethosszig tartó – permanens – tanulás következtében kialakuló tanuló társadalom tagjai számára a felnőttkori tanulás is folyamatos, legalább az aktív kor végéig tartó kihívást jelent (Bajusz 2000).

Az Európai Bizottság (2001) az élethosszig tartó tanulás mottójául egy kínai közmondást választott: „Amikor egy évre tervezük, magot vetünk. Amikor egy évtizedre tervezünk, fát ültetünk. Amikor az életre tervezünk, képezzük és oktatjuk az embereket”. Nagy hangsúly helyeződik a képzésre, az oktatásra az iskola előtti kortól kezdve a nyugdíjazás után időszakokra vonatkozóan, az élethosszig tartó tanulás magába foglalja a formális, nem-formális és informális tanulás spektrumát. Egyidejűleg a versenyelőny egyre nagyobb mértékben a humántőke-beruházástól függ. A tudás, a kompetenciák erős hajtóerővé váltak a gazdasági növekedés tekintetében. A jelenlegi bizonytalan gazdasági helyzetben az emberekbe való beruházás még fontosabbá válik. A Bizottság az élethosszig tartó tanulás fogalmát a következőképpen definiálta: „egész életünk során minden tanulási aktivitás, amelyet azzal a céllal vállalunk, hogy segítse a tudás, a készségek, kompetenciák fejlődését, a személyes, az állampolgári, társadalmi és/vagy a foglalkoztatás perspektívája szempontjából”.²

2. Tanulási motiváció és célok

A minőségi felnőttoktatás mindennapi gyakorlatának megteremtése és megerősítése érdekében a tanulási motiváció hatásrendszerét – a külső motivációk jelentőségének elismerése mellett – egyre inkább a belső motiváció teljes személyiséget átfogó komponenseire célszerű építeni. A belső motiváció alapja a személyiség autonómiája, amely

¹ A tanulmány a PTE DOK támogatásával készült.

² <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (letöltve: 2018.12.08.)

segítségével az egyén a saját érdekeire, vágyaira, belső késztetéseire alapozva fogalmazhatja meg tanulási céljait. Ez a belső motiváció segítheti a tanulót az önszabályozó tanulásban (Kocsis 2006). Az az egyén, aki nem mások elvárásaira, a kívülről kapott célkitűzésekre épít, hanem a személyes céljainak megfogalmazására és megvalósítására mozgósítja energiáit, autotelikus személyiség. (Az autotelikus megfogalmazás két görög szóból ered: auto = ön, és telosz = cél). Az autotelikus embernek nincs igazán szüksége anyagi javakra, szórakozásra, kényelemre, hatalomra vagy hírnévre, hiszen jutalma tevékenységéből származik (Csíkszentmihályi 1991).

A célok motiválják az embereket, hogy erőfeszítéseket tegyenek a feladat igényeinek megfelelően, amelyek az idő múlásával is fennmaradnak. A célok segítenek az embereknek a feladatra fókuszálni, kiválasztani és alkalmazni a megfelelő stratégiákat, és felügyelni a célfolyamatokat. Célok megkülönböztethetők aszerint, hogy mennyire vannak messze a jövőben. A rövid távú tervek sokkal gyorsabban elérhetők, magasabb motivációt és jobb önszabályozást eredményeznek, mint az időben távoli, hosszú távú célok. A hosszú távú célok a viselkedést egy adott irányba, egy célpont felé terelik, míg a rövid távú célok apró lépések a célok elérése felé (Schunk 1995).

Pintrich és Schunk (1996) által megfogalmazott elmélet három motivációs meggyőződést ír le. Az első sorban az önhatékonysági hitek (self-efficacy beliefs) található, vagyis az a hit, hogy valaki a kompetenciák birtokában van ahhoz, hogy valamilyen feladatot elvégezzen. A második a feladat fontosságának hite (task-value beliefs), vagyis a feladat az egyén számára fontos és értékes. A harmadik a célirányultság, vagyis, hogy mire helyeződik a hangsúly a feladat teljesítése közben (a feladat elsajátítására, az osztályzatokra vagy esetleg a társakkal való összehasonlításra).

2.1. Önszabályozó tanulás

Az élethosszig tartó és a hatékonyabb iskolai tanulás iránti növekvő társadalmi igény az önszabályozó tanulási készség fejlődése nélkül nem valósulhat meg (Molnár 2002).

Az önszabályozó tanulás egy aktív, konstruktív folyamat, ami által a tanulók célokat tűznek ki a tanulásukra vonatkozóan, azután megpróbálják felügyelni, irányítani és ellenőrizni az ismereteiket, motivációjukat és viselkedésüket, amelyeket céljaik és a környezetben megjelenő tartalmi jellemzők irányítanak és korlátoznak. Ezek az önszabályozó tevékenységek közvetíthetik a kapcsolatokat az egyének és a környezet között, és az átfogó teljesítmény között. Az 1. sz. táblázat bemutat egy sémát a szabályozás különböző fázisainak és területeinek osztályozásához. A négy szakasz, amelyek a táblázat soraiban szerepelnek, folyamatok, amelyek az önszabályozás részei és kifejezik a célmeghatározást, a felügyeletet, az ellenőrzést és a folyamatok szabályozását (Pintrich 2000).

A szabályozás területei				
Szakaszok	Megismerés	Motiváció/hatás	Magatartás	Környezet
1. Előrelátás, tervezés és aktiválás	Célkitűzés tervezése	Célorientáció elfogadása	Idő és erő-feszítés megtervezés	A feladat megítélése
	Előzetes tartalmi tudás aktiválása	Hatékonysági döntés	A viselkedés önmegfigyeléséhez tervezés	Környezet megítélése
	Metakognitív tudás aktiválása	Tanulási döntések könnyedsége; a feladat nehézségének megítélése		

		Feladat érték aktiválás		
		Érdeklődés felkeltése		
2. Monitoring	Az észlelés metakognitív tudatossága és megfigyelése	A motiváció és hatás tudatossága és megfigyelése	Az erőfeszítés, idő felhasználása, segítségkérés tudatossága és megfigyelése	A változatos feladat és környezeti feltételek megfigyelése
			A viselkedés önvizsgálata	
3. Ellenőrzés	A tanulás, gondolkodás kognitív stratégiáknak válogatása és alkalmazása	Stratégiák válogatása és alkalmazása a motivációhoz és hatáshoz	Erőfeszítés emelkedése/ csökkenése	A feladat megváltoztatása vagy újra tárgyalása
			Kitartás, feladás Segítségkereső viselkedés	
4. Reakció és észrevétel	Kognitív döntés	Affektív reakció	Viselkedésválasztás	Feladat értékelése
	Tulajdonságok	Tulajdonságok		Környezet értékelése

1. sz. táblázat: Az önszabályozó tanulás szakaszai és területei (Pintrich 2000: 454)

Az 1. szakasz magába foglalja a tervezést és a célkitűzést, valamint az észlelés aktiválását és a feladat tudását, valamint a környezet és az egyén a feladathoz való viszonyát. A 2. szakasz a folyamatok különféle felügyeletére vonatkozik, amelyek kifejezik a metakognitív tudatosságot az egyén vagy a feladat és a környezet különböző nézőpontjából. A 3. szakasz magába foglalja az erőfeszítéseket, hogy kontrollálják vagy szabályozzák az egyénnek vagy a feladatnak és a környezetnek a különböző aspektusait. Végül a 4. szakasz az egyénre és a feladatra vagy a környezetre adott reakciók és reflexiók különböző fajtáit mutatja be (Pintrich 2000).

2.2. Felnőttek tanulása

Nagy József (1989) szerint a felnőttek tanulása elsősorban a *meglévő kompetenciáktól* (tudás és alkotóképesség mennyisége és minősége) és a *tanulékonyágtól* (megújulás képességétől) függ. A tanulékonyágot a következő faktorok befolyásolják:

- a motiváció;
- a tudás hasznosíthatósága;
- a meglévő tudás (képesség, műveltség, képzettség).

Nemcsak másképp tanulnak a diákok és a felnőttek, de más személyiségjegyekkel rendelkeznek, tehát más metodikai elvárásokat támasztanak a pedagógusokkal szemben. Az andragógia, a felnőttképzés tudománya, pedagógiától hangsúlyosan elhatárolható. Malcolm Knowles a pedagógiai és andragógiai modellt hasonlította össze a tanuló tapasztalatára, tanítási módszerekre, valamint a tanulási készségre, motivációra vonatkozóan. Ezek alapján a felnőtt hallgatók sok és eltérő tapasztalattal rendelkeznek. A velük szemben jól alkalmazható pedagógiai módszerek közé tartozik a csoportos beszélgetés, vita, problémamegoldás, egyéni tanulás és a szimuláció. A felnőttek meg akarnak felelni az új követelményeknek, előre akarnak lépni. Erős belső motiváció (önbecsülés, önmegvalósítás stb.) jellemzi őket (idézi Zrinszky 1995).

A felnőttek, az érett személyiségre jellemzően, racionális döntéseket hoznak, amelyek részt vesznek a hosszú távú tervezésben. Képesek várni (akár hosszú éveket) a munkájuk jutalmára. Minél több tapasztalatot szereznek, minél több döntést (jót és kevésbé jót egyaránt) hoznak, egyre hatékonyabban tűznek ki célokat, tesznek a megvalósításért, értékelik a kockázatokat, és várnak hosszabban a jutalomra (Kozma–Suhajda 2017). Vizsgálatok azt mutatták ki, hogy az idősebbek tovább kitartottak, mint a fiatalok (Zrinszky 1995).

3. A vizsgálat bemutatása

A szakképzésben részt vevők egy különleges szegmensét képezik az esti tagozaton tanuló, diplomával rendelkező hallgatók. Jelen kutatásom fókuszpontjába ezeket a felsőfokú végzettséggel rendelkező hallgatókat helyeztem, a motivációjukat vizsgálva arra kerestem a választ, hogy milyen ösztönző erő irányította őket a szakképzés irányába. Milyen tapasztalatokat szereztek a képzés során, hogyan látják ők – hallgatóként – a szakképzés jelenlegi helyzetét, illetve milyen nehézségek jelentkeztek a gyakorlati képzés során, hogyan sikerült leküzdeni azokat, milyen módon kívánják felhasználni a megszerzett végzettséget, tudást.

A kvalitatív módszer keretében strukturált interjút alkalmaztam. Az interjúban egy kaposvári és egy barcsi szakképző iskola esti tagozatán tanuló vagy tanult hallgatók vettek részt – 2018 szeptember és november között –, összesen 21 fő. A kapott eredmények csak a megkérdezett hallgatókra érvényesek.

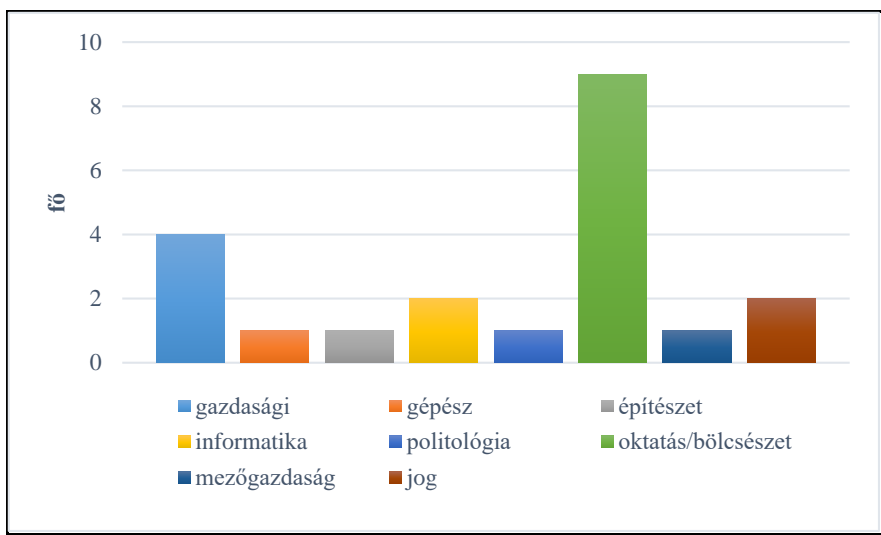
3.1. Az eredmények bemutatása

A megkérdezett 21 hallgató nemek szerinti összetétele: 14 nő és 7 férfi. Életkori megoszlást a 2. táblázat prezentálja. A vizsgálatba bevont hallgatók háromnegyed része 40 év feletti.

Életkor/ nemek	Férfi (fő)	Nő (fő)	Összesen
30 év alatti	2	1	3
31-40 év	2	1	3
41-50 év	2	8	10
51 év felett	1	4	5
Összesen	7	14	21

2. sz. táblázat: Életkori megoszlás

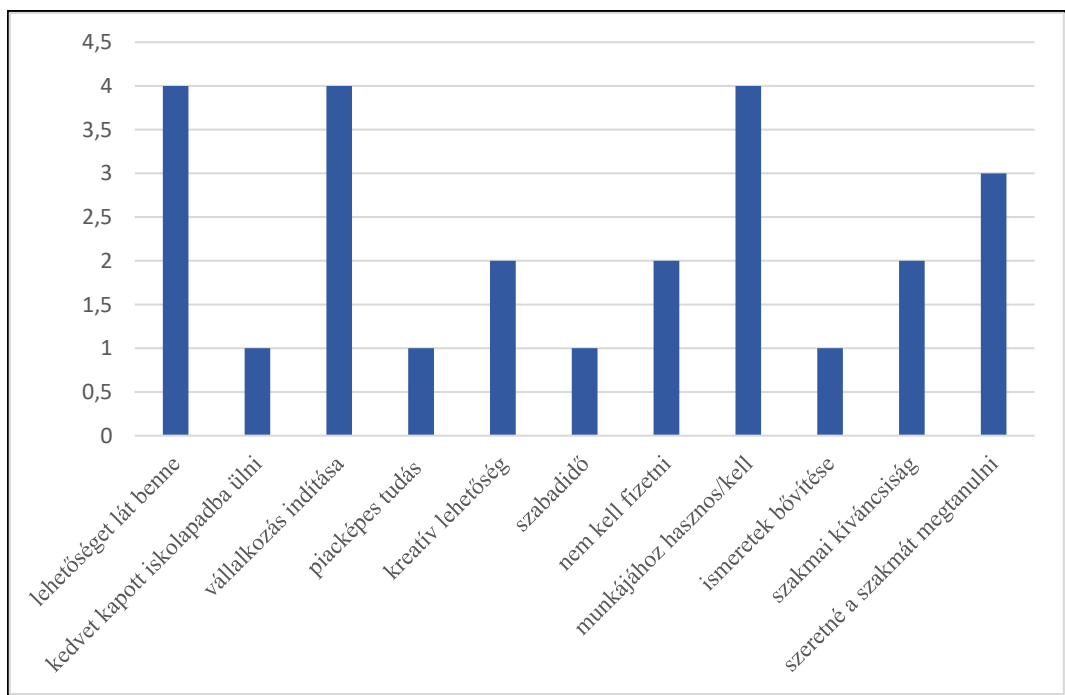
A választ adók iskolai végzettségének tekintetében azonosnak tekinthető az arány: főiskolát 52%, míg egyetemet 48% végzett. Az oklevelek tanulmányi területe igen szerteágazó, amelyet az 1. sz. ábra demonstrál. A legtöbb hallgató az oktatás/bölcészlet területéről került ki.



1. sz. ábra: Oklevelek területe

Az esti tagozatos hallgatók által választott szakma tekintetében nincs szignifikáns különbség (cukrász: 33%, szakács: 38%, eladó: 29%).

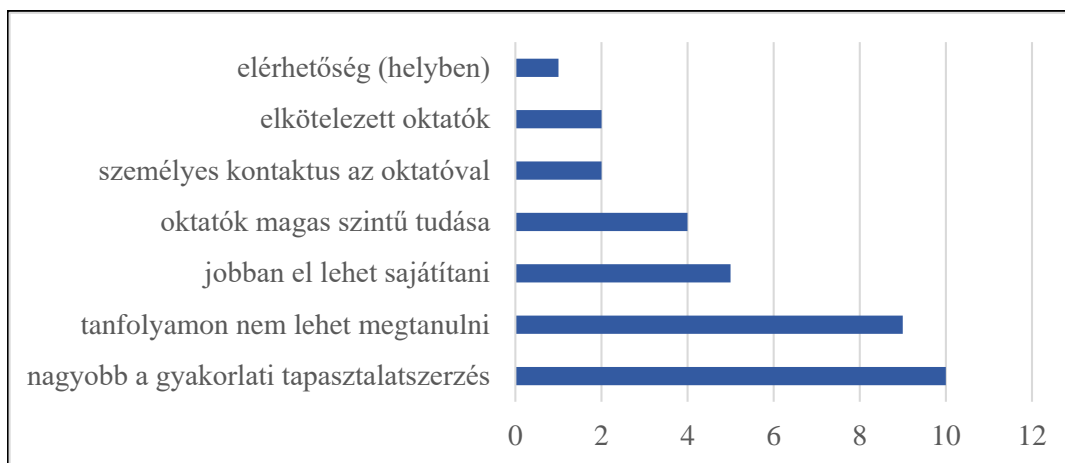
Miért döntött úgy, hogy szakmai végzettséget szerez? – kérdésre tizenegy különböző válaszcsoportha sorolható visszajelzés jelenik meg, amelyet a 2. sz. ábra demonstrál:



2. sz. ábra: Döntés a szakmatanulás mellett

A legtöbben azért kezdték meg a szakmai tanulmányukat, mert lehetőséget látnak benne, vállalkozás indítása miatt, illetve hasznos lesz a munkájukhoz.

Sok szakmai végzettséget rövidebb idő alatt is meg lehet szerezni (internetes oktatás, tanfolyam stb.). Miért döntött úgy, hogy a közoktatásban megszerezhető képzést – esti tagozaton – választja? – kérdésre hét különféle válasz született (3. sz. ábra):



3. sz. ábra: Közoktatási képzés melletti döntések

A közoktatásban tanulók egyöntetűen amellet tették le a voksukat, hogy iskolarendszerben (2 év alatt) lehet legalaposabban megtanulni a szakmát. A néhány hónapos tanfolyamok nem biztosítanak erre lehetőséget. Emellett nem elhanyagolható faktor, az oktatók magas szintű tudása, gyakorlata.

Szintén a felnőttoktatás specifikuma, hogy diplomások, érettségizettek vagy éppen 10 évfolyamot végzettek kerülnek egy tanulói csoportba, osztályba. Felvetődik a kérdés, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezőket nem zavarja-e, hogy az alacsonyabb végzettségűek kevésbé készülnek fel a tanóra, vagy a motivációjuk szintje alacsonyabb szinten áll. 20 válaszadó nyilatkozott úgy, nem zavarta, illetve nem tapasztalta, hogy alacsonyabb végzettségű osztálytársai nehezebben értették meg a tananyagot vagy kevésbé készültek fel a tanóra, 1 fő nem tudta megítélni. Elmondásuk szerint, azért nem tapasztalták a felvetett problémát, mert ezt a típusú képzést mindenki önként vállalja.

A tanároknak ezeknek a heterogén csoportoknak kell megfelelniük a pedagógiai munkájuk során. Csupán egy fő jelezte, hogy a tanárok nem tudnak megfelelni a heterogén csoport elvárásainak, a többiek úgy gondolták, hogy a pedagógusoknak nem okoz(ott) ez problémát, vagyis eleget tudnak tenni ennek a kritériumnak. Ugyanilyen arányok jelentek meg a következő kérdésre adott válaszok esetén: „Elégedett volt-e a tanárok által alkalmazott pedagógiai módszerekkel?”. 5 fő „igen”-nel válaszolt, 1 fő „nem”-mel, 15 fő úgy gondolta, hogy „teljes mértékben” elégedett volt a tanárok által alkalmazott módszerekkel.

Az életkorból is következik, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók munkahellyel, családdal rendelkeznek. Mind ezek mellett vállalták a tanulást és az ezzel járó nehézségeket. Arra a kérdésre – hogy mennyire okoz(ott) nehézséget összeegyeztetni az iskolai elvárásokat a magánélettel – 14 hallgatónak nem okoz problémát, négyen úgy gondolták, hogy nehéz összehangolni a feladatokat, de megoldható. Hárman pedig kifejezetten nehéznek gondolják.

A külső gyakorlati képzőhelyen 14 főnek nem okozott problémát a munkahelyi követelményeket teljesíteni, hárman nyilatkoztak úgy, hogy a munkahelyek rugalmasan alkalmazkodtak a hallgatók igényeihez. 2 fő úgy gondolta, hogy kevés a gyakorlati lehetőség a munkahelyen. Egy hallgató elmondta, hogy a magas óraszámot nagyon nehéz teljesíteni kisgyermek és család mellett.

Kardinális kérdés, hogy a megtanult ismereteket, az elsajátított szakmát fogják-e hasznosítani a diplomás hallgatók: 17 fő igennel, 3 fő nemmel válaszolt, 1 fő pedig „nem tudja” választ adott. A legfőbb érv a szakmatanulás mellett, hogy vállalkozást szeretnének indítani (9 fő) a tanult szakma hasznosításával. Hatan csak hobbi szintjén gondolnak a tanult szakmára. Négyen az oktatásban tudják kamatoztatni a tanult ismereteket, munkavállalásban csak ketten gondolkodnak. Akik „nem”-mel válaszoltak, ők a tanulási motivációjukat úgy indokolták, hogy önképzés volt a cél (1 fő), illetve nem akar munkahelyet váltani (2 fő).

Van-e a képzésnek olyan területe (pl. időbeosztás), amelyen változtatna? – kérdésre 13 fő úgy gondolta, nincs ilyen terület, tehát nem változtatna semmin. Hatan az iskolai csoportos gyakorlatot 2 évre növelné (jelenleg csak az első évben van), ezzel párhuzamosan ketten csökkentenék a munkahelyi gyakorlat óraszámát. Egy-egy hallgató javasolta, hogy „ugyanaz tanítsa az elméletet, aki a gyakorlatot”, „legyen idő az elméleti és a gyakorlati órák között”, „17 óra utáni kezdés”, „jó lenne az elméletet 1-2 napba összesűriteni”.

Hogyan látja hallgatóként a szakképzés helyzetét (tanterv, iskola eszközfelszereltsége, pedagógusok felkészültsége)? – kérdésre adott válaszok szerint 11 fő megfelelőnek tartja a szakképzés helyzetét. Hatan a pedagógusok felkészültségét is megfelelőnek találták. Négyen szegényesnek, illetve fejlesztendőnek gondolták az eszközfelszereltséget. Ketten úgy vélték, hogy a szakképzés helyzete nem jó, szintén ketten kevesellték az iskolai csoportos gyakorlatot, valamint javaslat érkezett arra, hogy ne a munkahely készítsen fel a szakmai vizsgára, illetve egy hallgató nem tartotta megfelelőnek az alkalmazott pedagógiai módszereket.

Végezetül lehetőség volt egyéb vélemény közlésére. Három véleményt osztottak meg velem:

- „tényleg azok tanulnak, akik motiváltak vagy a munkahely megtartása végett, vagy mert szeretik”;
- „az alacsony végzettségűeket vonják be az oktatásba”;
- „szeretnék még tanulni”.

4. Összegzés

Ez a tanulmány a szakképző iskolában tanulók egy különös szegmensének, az esti tagozaton tanuló diplomás hallgatók körében végzett vizsgálatát mutatja be. A vizsgált csoportba tartozók magas motivációs szinttel rendelkeznek, kitartók és elkötelezettek a választott tevékenység iránt.

Az Európai Unió 2020 oktatási stratégiájában a „Felnőttek részvétele az oktatásban/képzésben (25–64 év)” célértékként 15%-ot határozott meg, 2012-ben, Magyarországon ez az átlag 2,8% volt (Kaposi 2014: 86).

A diplomás, munkatapasztalattal és egzisztenciával rendelkezők szakmatanulása szintén hozzájárulhat az EU célértékhez való közelítéshez. Emellett, ha ezek a motivált, tapasztalt szakemberek a meglévő tudásukat egy szakmával kiegészítik, a jövő vállalkozó rétegévé válhatnak, ahogy az interjú során felvázolták jövőbeli terveiket.

Irodalom

- Csíkszentmihályi M. 1991. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kaposi J. 2014. Fejlesztések-kutatások a pedagógusok szakmai munkájának támogatása érdekében. In: Kónyáné Tóth M.–Molnár Cs. (szerk.): *Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben*. XVI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Debrecen: Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, 84–96.
- Kocsis M. 2006. A felnőttek tanulási motivációi. In: Dr. Koltai D.–Lada L. (szerk.): *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 113–142.
- Kozma B.–Suhajda É. V. 2017. *Pedagógiai ismeretek. Mestervizsgára felkészítő. Oktatási jegyzet*. Budapest: Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Molnár É. 2002. Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 9: 3–16.
- Nagy J. 1989. Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége. In: Lukács P.–Várhegyi Gy. (szerk.): *Csak reformot ne...* Budapest.

- Nagy J. 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pintrich, P.–Schunk, D. 1996. *The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.–Pintrich, P. R.–Zeidner, M. (ed.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: CA: Academic Press, 452–503.
- Schunk, D. H. 1995. *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC Digest.
- Zrinszky L. 1995. *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. OKKER Oktatási Iroda: Budapest.

Internetes irodalom

- Bajusz K. 2000. *A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képessége*.
<http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> (letöltve: 2018.11.07.)
- Commission of the European Communities 2001. Communication from the Commission, Brüsszel.
<https://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> (letöltve: 2018.12.08.)