

Engler Ágnes

A felnőttkori továbbtanulás közösségi vetületei

Absztrakt

A továbbtanulásban, továbbképzésben résztvevők motivációját és eredményességét tanulmányunkban a tanulói környezet négydimenziós vetületében vizsgáljuk meg. Érdeklődésünk arra irányul, hogy a különböző tanulási motívumokkal rendelkező felnőttek közvetlen környezete milyen módon befolyásolhatja a tanulót tanulmányi előrehaladásában. Feltételezésünk szerint a tanulás világán belül és kívül álló közösségek szereplői a tanuló tanulási attitűdjének és motivációjának rajzolata szerint hatnak a tanulási folyamatra. Azt gondoljuk tehát, hogy a motivációt és az eredményességet magán a tanulón kívül más személyek (nem csak tényezők) kontextuális hatása is befolyásolja. A felsőoktatás részdíjs képzésében résztvevő hallgatók és a továbbtanuló pedagógusok vizsgálatával keressük a lehetséges válaszokat hangsúlyt fektetve arra, hogy a személyközi kapcsolatok egyben a felsőoktatási integrációért is felelnek.

Abstract

The community aspects of adult education

The motivation and success of adult learners are examined in four-dimensional projection of the learning environment in this study. Our interest is directed to research the effect of the learning environment of adult learners who take part with different learning motivations in education. According to our hypothesis the actors in the learning community and outside of it influence the learners accordance with their motivation. We consider that the motivation and success depend not only on the adult learner but also on the contextual effect of the learning environment. We examined the part-time students in higher education with the aim to also point out that the interpersonal relationship is also responsible for the integration of higher education.

Engler Ágnes PhD
Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete
engler.agnes@arts.unideb.hu

Agnes Engler PhD
University of Debrecen Institute of Educational Studies
engler.agnes@arts.unideb.hu

A továbbtanulásban, továbbképzésben résztvevők motivációját és eredményességét tanulmányunkban a tanulói környezet négydimenziós vetületében vizsgáljuk meg. Érdeklődésünk arra irányul, hogy a különböző tanulási motívumokkal rendelkező felnőttek közvetlen környezete milyen módon befolyásolhatja a tanulót tanulmányi előrehaladásában. Feltételezésünk szerint a tanulás világán belül és kívül álló közösségek szereplői a tanuló tanulási attitűdjének és motivációjának rajzolata szerint hatnak a tanulási folyamatra. Azt gondoljuk tehát, hogy a motivációt és az eredményességet magán a tanulón kívül más személyek (nem csak tényezők) kontextuális hatása is befolyásolja. A felsőoktatás részdíjs képzésében résztvevő hallgatók vizsgálatával keressük a lehetséges válaszokat, hangsúlyt fektetve arra, hogy a személyközi kapcsolatok egyben a felsőoktatási integrációért is felelnek.¹ A továbbtanuló pedagógusok körében különösen fontosnak

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

tartottuk ezt a kérdést, mert a tanítási-tanulási folyamat meghatározó szereplőiként közvetített minták mérvadóak a fiatalok oktatásában és nevelésében.

Hallgatói kapcsolatok campuson belül és kívül

A felnőttkorban végzett továbbtanulás motivációjának és eredményességének vizsgálatára általában olyan háttérmutatók mentén kerül sor, amelyek az egyén szocio-ökonómiai státusát jellemzik. Többek között a származási jellemzők, az iskolázottság, a foglalkozás típusa, a beosztás, az egzisztenciális háttér alapján jól előrejelezhetőek a felnőtt tanuló tanulási attitűdje, a tanulmányi eredményesség vagy az egyénre jellemző tanulási motivációk típusai. A felnőttkori tanulás kapcsán kevesebb figyelmet kapnak azok az interperszonális kapcsolatok, amelyek a tanulási folyamatot aktívan befolyásolják. A gyermekkor vagy fiatalkort érintő oktatáskutatásban hangsúlyozott a pedagógus és a diák kapcsolata (vö. pl. Báthory, 2000; Golnofer, 2001; Vámos, 2003; Györgyi & Imre, 2012), ugyanúgy, mint a tanulótársak közötti kommunikáció (vö. pl. Bárdossy, 1999; Kagan, 2001; Szivák, 2006), vagy éppen a szülőkkal való viszony (vö. pl. Strom & Strom, 2003; Horng et al., 2010, Lannert & Szekszárdi, 2015).

A közoktatásban folyó tanulási tevékenységhez hasonlóan a felnőtt korban folytatott továbbtanulás, önképzés sem elszigetelt folyamat, hanem különböző közösségekbe ágyazottan zajlik. Ezekkel a közösségekkel történő párbeszéd, kölcsönhatás, hatás vagy ellenhatás a fent említett egyéni jellemzőkhöz képest talán másodlagosan, de mindenképpen hozzájárul a tanulás eredményességéhez vagy kudarcához. Ezért tanulmányunkban a felnőttkori tanulást négy olyan közösségi szintér bevonásával értelmezzük, amelyek szereplői napi rendszerességgel, erős behatást gyakorolva érintettek a felnőttek képzésében. Ezek az aktorok a továbbtanulásban részt vevő oktatók és hallgatótársak, valamint a tanulók személyes környezetéből a családtagok és a munkatársak.

A hallgatók és az oktatók szoros együttműködésére irányítja a figyelmet Hattie és Timperley (2007). Az általuk kidolgozott visszacsatolási modellben vertikális és horizontális szinteken a hallgatóknak és oktatóknak együtt kell végighaladni annak érdekében, hogy a tanulók meglévő ismeretei és a kívánt megértés közötti rés csökkenjen. A hatékony visszajelzés a célok meghatározásával kezdődik, mivel konkrét célkitűzés nélkül egyik fél sem tudja, sikerrel hajtották-e végre feladatukat. A célkitűzés mellett lényeges a tartalmi egységek meghatározása és az új stratégiák előirányozása. Cornelius-White (2007) szintén a sikeres tanulói-tanári együttműködés beteljesülésének látja azt, ha a minőségi tanári munka jótékonyan hat a tanulói előrehaladásra, s egyúttal a hallgatói eredményesség fokozza a tanári hatékonyságot is.

Ezt a kooperációt azonban gyengítheti a rejtett tanterv jelensége. Az oktatási intézményekben nem deklarált módon működő, tanároknak és diákoknak egyaránt tudattalanul végbemenő folyamatok (élmények, tapasztalatok, viselkedésmódok, ismeretek) meghatározzák a mindennapi tanári és tanulói munkát és viszonyokat, sőt, túlmutatnak az iskola falain (Szabó, 1988). A látens funkciójú rejtett tanterv elsősorban az oktatási rendszer alsóbb szintjeihez kötődik, mivel a jelenség úttörő kutatói (Jackson, Henry, Wellendorf) ezekben az iskolatípusokban vizsgálták. Azonban a kutatók felismerték, hogy ez a „másodlagos tudás” az oktatás magasabb szintjein is megjelenik, sőt, hatással van a felnőttkori tanulásra is. Bergenhenegouwen (1987) a felsőoktatásban igyekezett feltárni a rejtett tantervet, elsősorban a motivációk

aspektusából. Megfigyelései szerint ezen a fokon a hallgatók képesek akár tudatosan felismerni és kiszűrni ezeket a hatásokat, jobban érvényesítve ezzel a deklarált oktatási kereteket. Ugyanakkor számos vizsgálat bizonyítja, hogy a tanárok viszonyulása, elvárása, előítélete, akaratlagos vagy tudattalan szubjektivitása a diákokban visszhangra talál, és a későbbi életkorokban is a sugallt tények szerint kezdenek viselkedni, ami egyértelműen tükröződik többek között a tanulmányi eredményekben. (Lásd pl. Alvirez & Wernstein, 1999; Tournaki, 2003; Lempp & Seale, 2004; Hughes, 2011.)

A tanulói térben működő intergenerációs kapcsolatok mellett meghatározó az intragenerációs párbeszéd, együttműködések szerepe. Pusztai (2011) a felsőoktatási hallgatók beágyazódását vizsgálva a hallgatótársakat tekinti a felsőoktatási szocializáció legfontosabb résztvevőinek, akik a tanulmányi célok iránti elköteleződést biztosíthatnak, megosztják az információkat, magatartásmintákat közvetítenek. A felnőttként az egyetemekre és főiskolákra érkezők speciális helyzetben vannak, hiszen életkorban mérve általában idősebbek, társadalmi szerepeiket tekintve jobbra munkavállalók és családosak. A felsőoktatási környezetbe ezért kétszeresen kell szocializálódniuk: egyrészt saját (résztidős) hallgatói közösségeikben kell megtalálni a helyüket, másrészt abban a felsőoktatási térben, amely elsődlegesen a nappali tagozatos hallgatókra épül. A beilleszkedést elősegíti, hogy az idősebb hallgatók profitálnak a meglévő tudásukból és tapasztalataikból, a különböző társadalmi szerepek (munkavállaló, szülő, szüleiről gondoskodó gyermek stb.) során elsajátított kompetenciájukat szintén hatékonyan alkalmazzák a tanulás világában (vö. Wolfgang & Dowling, 1981; Trueman & Hartely, 1996; Richardson-King, 1998; Schuetze & Slowey, 2000; Maróti, 2002; Engler, 2014). Sőt Kasworm (1990) azt állítja, hogy a fiatalabb generációk tanulási attitűdjére és munkamoráljára jótékony hatással van az idősebb hallgatói csoportok megjelenése. A kortárs kultúra befolyását vizsgálva Pusztai (2014) rámutat, hogy a hallgatók eredményessége és az intézményi környezetben domináló értékorientáció között összefüggés mutatható ki: a posztmaterialis és tradicionális értékorientáció pozitívan hat az eredményességre, még az újmaterialista gondolkodás nem kedvez a hallgatói teljesítménynek. A pedagógushallgatók intézményi közegekbe való társas beágyazottsága aszimmetrikus, gyengébb az intragenerációs kampusz-társadalmakba való integráltságuk, s erősségük az intergenerációs kapcsolattartás (Pusztai 2012).

Pusztai idézett kutatásában a hallgatói eredményességre és motivációra ható környezeti tényezőket több dimenzióban vizsgálja a felsőoktatási téren belül. Kutatásunkban kilépünk a campus-térből, mivel az általunk vizsgált hallgatói csoport életvitelszerűen azon kívül jelenik meg, s olyan erős szálak húzzák ki ebből a milióból, mint a munkahelyi és a családi szintér. Első megközelítésben a munkában és családban végzett feladatok értelemszerűen akadályként, nehézségként tűnnek fel a résztidős hallgatók felsőfokú tanulmányaiban, azonban találunk példát olyan kutatásokra, amelyek az ellenkezőjét állítják.

James (1995) interjúalanyai beszélnek arról, hogy az őket körülvevő személyes közegek (családtagok, barátok, szakmai networkök) segítségével juttatta őket előre tanulmányaiban. Kerülő (2013) a felnőtt tanulók lemorzsolódásának okait vizsgálva nem talál olyan tényezőt a tanulók privát életében, ami miatt abbahagyták volna a képzésüket. Korábbi kutatásaink során magunk is azt tapasztaltuk, hogy a stabil családi háttér támogató hatást gyakorol a felnőttkori eredményességre (lásd pl. Engler, 2013). Kasworm (1990) szerint ezek a külső közösségek (családtagok, barátok, kollégák) nemcsak a tanulásra hatnak pozitívan, hanem növelik a hallgatói integrációt is, csakúgy, mint a felsőoktatási intézmény részéről tett involváló lépések. A munkavállalás melletti tanulásnak számos előnyét sorolja fel Robert és Saar (2012), a hangsúlyt a munkaerőpiacon zajló szocializációs tapasztalatokra és az ott szerzett kompetenciákra helyezve. Ennek fényében tehát azt a kérdést fogalmaztuk meg, milyen sajátos vonásokat mutatnak a továbbtanuló pedagógusok a nem pedagógus hallgatótársaik között.

Felnőtt hallgatók motivációs háttere

A levelező tagozatos hallgatókat vizsgáló kvantitatív kutatás az Észak-alföldi régió három felsőoktatási intézményében zajlott 2013-ban: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) vett részt a felmérésben.² A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót kértünk válaszadásra a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092. A kérdőíves felmérés 2013 tavaszán zajlott, elektronikus úton, önkitöltő formában. A kérdőív szerkesztése és kiküldése az EvaSys rendszeren keresztül valósult meg. A kérdőívek feldolgozásához az SPSS szoftvert használtuk.

A mintába 216 pedagógus került, amely a válaszadók 20%-át teszi ki. A képzésben résztvevő tanárok döntő többsége nő (82%), átlagéletkoruk magasabb a nem pedagógus társaikénál, valószínűleg részben ennek köszönhetően közel kétszer annyi házast és kétszer annyi gyermeket nevelőt találunk köztük. A nem tanárokhoz képest inkább kisebb településről érkeznek, de a megyeszékhelyen élők aránya hasonló a másik csoport tagjaiéhoz. A pedagógusként továbbtanulók nagyobb arányban többedik diplomájukat szerzik (47%-ik, szemben a nem pedagógusok 36%-ával).

A mérőeszköz a demográfiai háttérváltozók mellett a tanulmányi életútra, a felsőfokú tanulmányi körülményekre, valamint a továbbtanulási tervekre helyezte a hangsúlyt. Lényegesnek tartottuk az egyetemi, főiskolai légkörben kialakított kapcsolatok minőségét, a felsőfokú tanulás során megvalósult integrációt megvizsgálni, ezért rákérdeztünk az oktatókkal és a hallgatótársakkal történő interakciók típusaira. A jellemzően munka és család mellett tanuló felnőttek hátterének jobb megismerése érdekében érdeklődtünk a szakmai (munkahelyi) és a magánéleti (család, baráti) közösségek tanulmányokhoz való viszonyáról, ami nem közömbös a felsőoktatási integráció eredményessége szempontjából sem.

A tanulási szándékok és motivációk közelebbi megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A bevont változók között vannak primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás, szak iránti érdeklődés, tudás gyarapítása, meglévő ismeretek fejlesztése), közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők és társak ösztönzésének mértéke, megfelelés és önbizalom, a korábbi hátráltató tényezők eltűnése), valamint munkahelyi elvárások (magasabb pozíció megszerzése, munkahely megtartása, munkahely előírása, könnyebb elhelyezkedés). A tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezőket (intézmény presztízse, lakóhely és a munkahely földrajzi közelsége, ismerősök ajánlása és véleménye) szintén felhasználtuk a klaszterelemzéshez. A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illettük: *korrigálók*, *elkötelezettek*, *innovatívok*, *kívülállók*.

A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták, vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Életeseményeik során ebben a szakaszban jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként már önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. Esetükben minimális a környezet (szülő, társ, barát, kolléga, ismerős) befolyása a továbbtanulásra vagy az intézmény, szak választására. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra, de

² Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

magas értéket vesz fel az „önmagamnak való bizonyítás” is. Láthatóan a továbbtanulásukat későbbre halasztók önállóan határozták el emberi tőkéjükbe investálásukat, illetve annak irányát, mértékét, tartalmát.

Az *elkötelezettek* (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Az intézmény kiválasztásában nagy szerepe jutott a környezetüknek: a kollégák, barátok véleményére sokat adtak, az adott helyen végzett ismerősök mérvadóak voltak. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. Regionális elkötelezettségük mellett a tanulás iránt is pozitív attitűddel rendelkeznek, hiszen számos belső motívum átlagértéke magasnak mondható. Az *innovatívok* csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés kiemelkedően magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével, megújuló és újító szándékkal vesznek részt a felsőoktatásban. A hallgatói csoport érdekessége, hogy az erős belső motivációs bázis nem párosul semmilyen külső motívummal. A *kívülállók* elnevezés a felsőoktatási és regionális integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (a minta 22%-a) esetében a felsőfokú továbbtanulás oka nehezen tárható fel: nem látunk meghatározó karrierhez köthető indítékot, a családtagok és ismerősök ösztönzése elhanyagolható mértékű, a belső motivációk átlag alattiak (1,7-2 a négyfokú skálán). A legmagasabb átlagértéket felvett motívum ebben a csoportban a lakóhely közelsége mint az intézményválasztás indoka (2,9). Úgy tűnik, a felsőoktatás világában sem találják a helyüket, ebben a csoportban a legalacsonyabb a hallgatói közösségbe tartozás igénye (1,5), és alacsonyra értékelik a tanulás iránt érzett vágyat is. S hogy mégis megkíséreljük megragadni az ide tartozó felnőttek motivációját, a munkahelyi elvárásra és a szak iránti érdeklődésre figyelhetünk fel (ezek állnak ugyanis a középérték feletti minősítésben). Ebből arra következtethetünk, a továbbtanulás okát a munkahely felől érkező ösztönzésben kell keresnünk, valószínűsíthetően annak ellenére, hogy nem kívántak a tanulói közösség tagjaivá válni.

1. táblázat Pedagógus és nem pedagógus hallgatók megoszlása a klaszterek között, százalék és fő
(N=1089, p=0,04)

	korrigálók	kívülállók	elkötelezettek	innovatívok	összesen
pedagógus					
százalék	17	25	33	25	100
fő	36	53	71	56	216
nem pedagógus					
százalék	25	22	26	27	100
fő	218	194	229	232	873

A továbbtanulásban részt vevő pedagógus és nem pedagógus hallgatók klaszterek szerinti megoszlását az 1. táblázat szemlélteti. A pedagógusok legnagyobb arányban (33%) az elkötelezettek klaszterében tűnnek fel, javarészt idősebb és családos hallgatók személyében. Amint említettük, a nem pedagógusként dolgozó válaszadók körében szignifikánsan magasabb az első diplomájukat szerzők aránya, így nem meglepő, hogy a korrigálók között nagyobb arányban találjuk őket. A kívülállók csoportjának megoszlása ugyanakkor meglepő eredmény, hiszen úgy gondolnánk, a hivatásukat az iskolák falain belül gyakorlók beilleszkedése és tanuláshoz való viszonya kedvezőbben alakul.

Az adatok mögé nézve kiderül, hogy a kívülállók csoportjába tartozó tanárok 40%-a átlagéletkor alatti (a minta átlagéletkora 32 év). Úgy tűnik, a maximum 7-8 év tanítási gyakorlattal rendelkező kezdő tanárok elköteleződése nem olyan megalapozott, mint idősebb kollégáiké. A továbbhaladási irányt tekintve a pedagógus pálya orientáltsága szembetűnő: még a kívülálló nem pedagógusok közül többen szakmaváltás előtt állhatnak (más irányban tanulnak tovább), addig az ide tartozó 53 pedagógus mindegyike a tanári pályához kötődő szakokon tanul. Valószínűleg (remélhetőleg) ezek a pedagógusok szeretnék több inspirációt átadni a következő nemzedéknek, mint amennyit ők investálnak tanulmányaikba.

Oktatók és hallgatók

A tanulási motiváció és a környezet hatásának összefüggéseit vizsgálva elsőként az oktatók és a hallgatók közös munkálkodására figyelünk. Az elégedett elkötelezett hallgatók között jelenik meg legnagyobb mértékben az előírtnál gyakoribb konzultációk megrendelésének igénye ($p=0,000$). Az ide tartozó hallgatók fele gyakran vagy alkalmanként kér külön időpontot oktatójától, még ez az arány a többi klaszterben 34-35%. A számos pedagógust hallgatót magába foglaló elkötelezettek között találunk tehát nagyarányú igényt erre nézve, ugyanakkor általában elmondható, hogy a nem pedagógusként dolgozó hallgatók inkább keresik a lehetőséget a gyakoribb találkozásra. Különösen a korrigáló, első diplomájukat szerzőkre igaz ez.

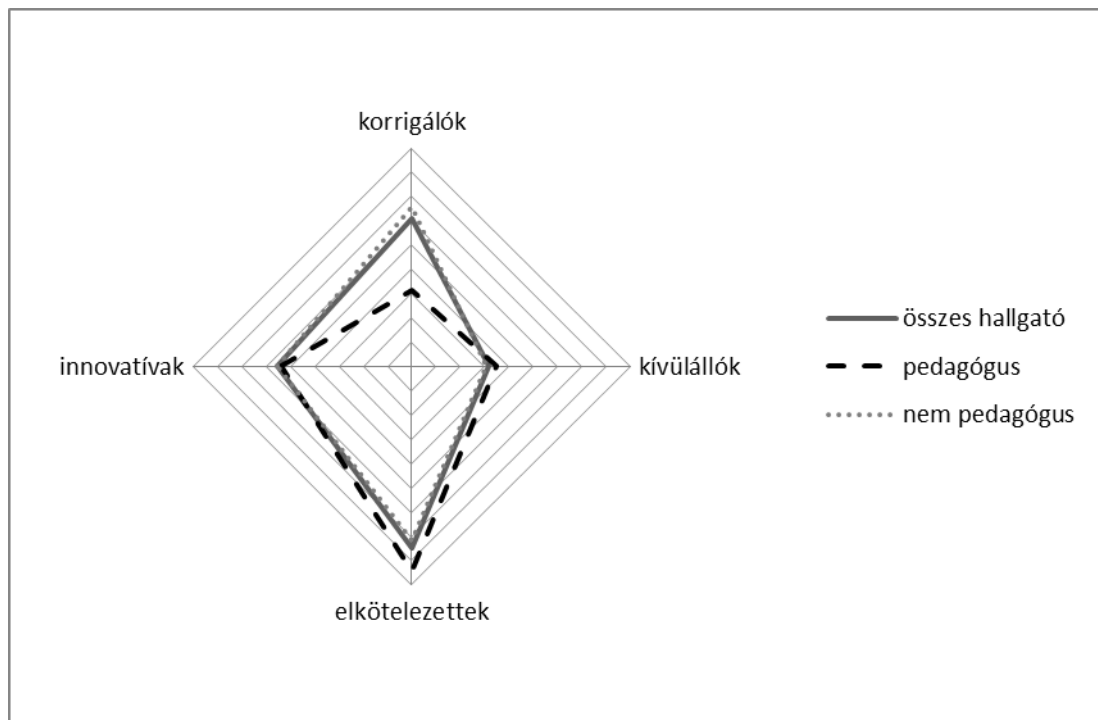
A korrigáló hallgatókat tanulmányi aktivitásuk alapján integratívnak mondhatjuk, ezt bizonyítják a kérdőívben tett egyéni hozzászólásaik, amelyekben jórészt magasabb követelményekre vágnak: „a levelező tagozaton mesterképzésen nagyobb szigor kellene, most magam ellen beszélek, de úgy érzem, elnézőek velünk.” A korrigáló hallgatók közül állítják a legtöbben, hogy szükség lenne több konzultációs hétvégére is (28%). Egyharmaduk személyesen is keresi annak lehetőségét, hogy tanáraival egyénileg konzultáljon. Esetükben feltételezhetjük, hogy a korábban elmaradt tanulásukat pótló hallgatók az előző iskolai szinteken megszokott intenzív tanár-diák kapcsolatot részesítik előnyben, és keresik ennek az oktató, ellenőrző, számon kérő partnerségnek a lehetőségét a felsőoktatásban is. Ugyanakkor a tanári munkaformák, módszerek tekintetében már a magasabb szinthez alakítják elvárásaikat.

Az innovatívak átlagos hozzáállást mutatnak az oktatói kapcsolatkeresésben, harmaduk igényelne gyakoribb személyes találkozást, nem találják problémásnak tanáraikkal történő együttműködést, az órákon aktívan közreműködnek, a tanári elvárásokat teljesítik. Ami megkülönbözteti őket a többi csoporttól, az a nyílt válaszoknál adott, kritikus válaszok sokasága az oktatói munkával kapcsolatban, például: „*a konzultációk sokszor a prezentációk felolvasásából állnak. Érdemi információ átadás, kétoldalú kommunikáció nem alakul ki. Az oktatók gyakran tapasztalatlan tanársegédek, botladozó gyakorlati példákkal. Emellett nagyon hiányolom a nagy tapasztalatú neves oktatók részvételét a levelezős*

képzésben. *Én szívesen megvitátnék gyakorlati tapasztalatokat is a megfelelő partnerrel*. Az oktatói munka értékelése a pedagógus végzettséggel bírók és a pedagógusként dolgozók körében összességében kritikusabb hangvételű, a katedra mindkét oldalát ismerve fogalmazzák meg elvárásaikat.

A hallgatói-oktatói kapcsolatok vizsgálatára vonatkozó változók bevonásával ún. oktatói indexet hoztunk létre.³ Az index az egyes hallgatói csoportok és az egyetemi, főiskolai oktatók közötti együttműködésnek, szakmai kapcsolatnak az erősségére utal: minél magasabb értéket hordoz, annál eredményesebb a kontaktus a tanítási-tanulási folyamat szereplői között (1. ábra). A kívülállók csoportjánál tapasztalható erős torzítás, itt vette fel a legalacsonyabb értéket a mutató. A vonatkozó kérdések elemzésével egyébként megállapítható, hogy a csoport tagjai általában elégedettek tanáraik tevékenységével, a problémák inkább a munkahelyi teendőkből adódnak. Úgy tűnik, ez a csoport tudja legkevésbé összeegyeztetni a két szférát, és ez kihat az egyetemi kapcsolatrendszerükre (éppúgy, mint a gyenge tanulási teljesítményükre).

1. ábra Az oktatói kapcsolatok erőssége a hallgatói csoportok szerint (oktatói index)



p=0,001

Az innovatív hallgatók elvárásai nem „külső” problémák elhárítására vonatkoznak, hanem belülről kívánják megújítani az oktatói munkát. Gyakorlat- és problémaorientált módszereket, erősebb szakmai kapcsolatot igényelnek, gyakoribb személyes találkozási lehetőségekkel. A korrigálók inkább az utóbbi kívánalomra helyezve a hangsúlyt, a korábbi oktatási szinteken megszokott tanár-diák kapcsolatot keresik a

³ Az oktatói indexbe bevont változók: az oktatóval való kapcsolattartás nehézségének megítélése, a gyakoribb konzultációk igényének mértéke, az oktatók megértőbbek a levelezős hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke, az oktatóknak jobb a kapcsolatuk a nappali tagozatos hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 8,33. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: 0,001.

felsőoktatási intézményben is. Ők azok, akik a meglévő konzultációkat szignifikánsan a leginkább gyarapítanák, emellett szignifikánsan a legkevésbé tartják problematikusnak a kurzusokra történő eljutást. A legerősebb viszonyt mutató elkötelezettek még mélyebbre szántó kapcsolatot igényelnek és valósítanak meg, ezek a hallgatók ugyanis nemcsak szakmai, hanem személyi kötődésre is számítanak. Oktatóik és közös munkájuk iránt elkötelezett, lojális, megelégedett társaságról van szó, akik az emberi viszonyokat is lényegesnek látják a hatékony tanulási folyamatban.

A pedagógus végzettséggel bírók összességében nem különböznek társaiktól, az indexszámuk csaknem megegyezik. A különbségek két klaszterben mutatkoznak meg, mégpedig a korigálók és a kívülállók esetében. Az utóbbi csoportnál mind a pedagógus, mind a nem pedagógus hallgatóknál tapasztaljuk a gyenge kötődést. A pedagógusoknál ez meglepő, hiszen a kollégáknak is tekinthető oktatóikkal nem bocsátkoznak gyakrabban diskurzusba társaiknál. A korigálók csoportjában látható távolság magyarázható az eltérő alapvégzettséggel: az itt megjelenő pedagógusok nem igénylik azt a fajta kötődést, amit nem pedagógus, többségében első diplomás társaik igyekeznek megteremteni a számukra idegenebb oktatási térben.

Hallgatók és hallgatók

A csoporttársakkal történő kapcsolattartást a kívülállók valamennyivel nagyobb akadályként ítélték meg, mint a többi válaszadó ($p=0,03$), azonban így sem jelent komoly nehézséget számukra (ötös skálán 2,0). A találkozások tudatos keresése azonban már ebben a csoportban a leginkább problémás terület. A kívülállók közel fele, 44%-a soha nem ül össze csoporttársaival tanulni, a többi csoportnál ez az arány 24-34% között mozog ($p=0,000$). Szintén a kívülállók csoportjába tartozó hallgatók igénylik a legkevésbé az olyan szakmai programokon való részvételt, ahol hasonló érdeklődésűekkel találkozhatnak (pl. műhely, konferencia, szaknap): 52%-uk ezt határozottan elutasítja, még a többi hallgató 30%-a teszi ugyanezt ($p=0,000$). Mindez arra utal, hogy azok a hallgatók, akik alapvetően külső kényszer hatására kezdték el tanulmányaikat, és mindebben kevés támogatást kapnak, nem keresik a közösség erejét. Nem kívánják kihasználni a tanulói közösségben rejlő muníciót, amivel javíthatnának a hozzáférési esélyeiken és a kirekesztett állapotukon.

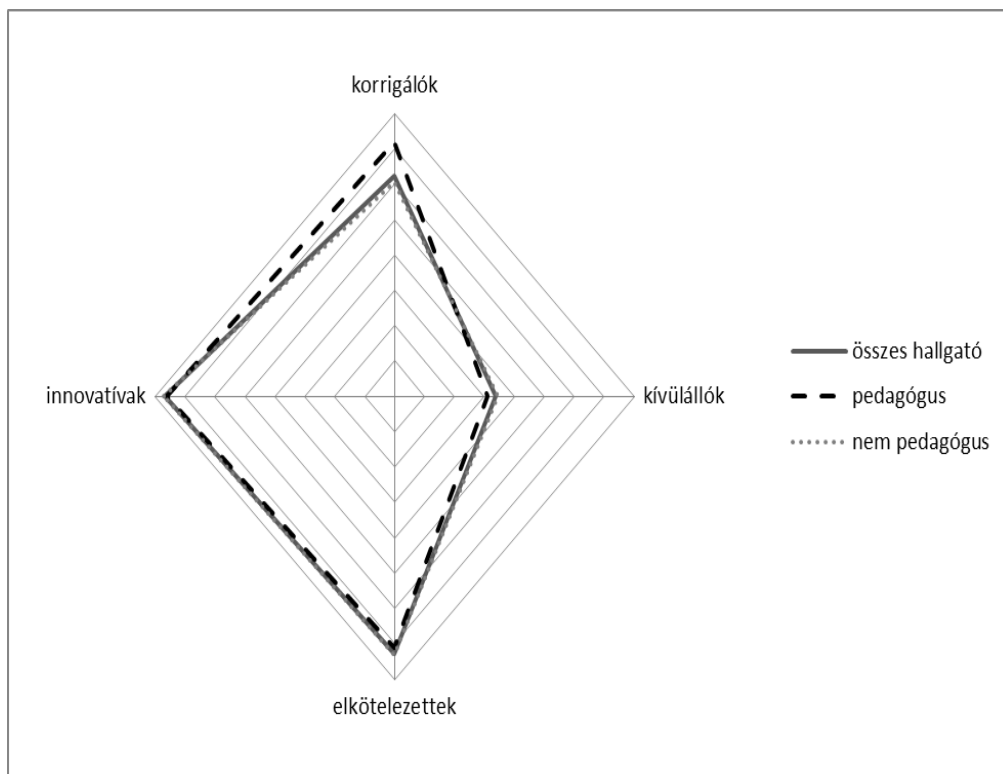
Az innovatívok csoportjába tartozó hallgatók az előző csoport jellemzőinek ellentétét mutatják. Számukra okoz a legkisebb problémát hallgatótársaik elérése, a velük való állandó kapcsolattartás ($p=0,003$), és mindössze egy huszaduk állítja, nem tanult még együtt társaival. Ezzel az aránnyal a legaktívabb hallgatói közösséget jelentik. Valószínűleg éppen ezért nem érzik úgy, hogy a nappali tagozaton áthatóbbak lennének ezek a követelések, erősebb lenne az összetartás: 70%-uk elutasítja ezt a vélekedést, még a többi csoport 40-50%-ban elfogadja a nappalis hallgatók erősebb kohézióját ($p=0,000$). Sőt, ennek a csoportnak a tagjai igényelnék leginkább, hogy a részidős képzésben tanulók olykor részt vehessenek a teljes időben tanuló óráin. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulásba komolyan investáló, erős belső motivációval érkező hallgatók nem csupán a tudás felhalmozására törekszenek, hanem kooperatív módon kívánnak osztozni a tanulás élményében. Hasonlóan gondolkodnak az elkötelezettek csoportjába tartozó hallgatók. A tanulás megkezdésében ebben a csoportban jelentett a legmeghatározóbb indítékot az, hogy az egyetemi vagy főiskolai évek alatt új kapcsolatok kialakítására nyílik lehetőség. A csoporttársakkal való kapcsolattartást azonban kissé nehezen megoldhatónak ítélik meg (hasonló mértékben, mint a kívülállók). A problémák ellenére azonban igyekeznek megvalósítani a tanulói együttműködést, ők igénylik például leginkább, hogy a

felsőoktatási intézmény tudományos programjain (pl. konferencia, szaknapok, műhelyviták) részt vehessenek. Mindebből kiolvasható, hogy a kívülállókhoz hasonló nehézségekkel küszködő elkötelezettek igyekeznek kitörni az elszigeteltségből. A kívülállók, mint láttuk, nem tesznek kísérletet a hallgatói közösségekbe való tartozáshoz, de az akadémiai közösség sem vonzza őket: a csoport fele elutasítja a tudományos rendezvényeken való részvételt, ugyancsak 50%-uk biztos abban, hogy nem kíván nappali tagozaton meghirdetett kurzusokat látogatni. Az innovatívokhoz képest mindebben más indítást érződik. Az innovatív hallgatók a tanulás köré szervezik társas kapcsolataikat, még az elkötelezettek inkább a közösségüket igyekeznek a tanulás világához igazítani.

A korigálók a társaikkal való kapcsolattartást a többi csoporthoz képest közepes nehézségűnek találják, azonban az innovatívokhoz hasonló gyakorisággal keresik lehetőségét az intézményi társas dialógusoknak. Ugyanakkor úgy vélik, hogy hátrányosabb helyzetben vannak e tekintetben, mivel nincs olyan összetartó erő a levelező tagozaton, mint a teljes időben tanulónál. Az egyetemi, főiskolai közösségi életbe történő bekapcsolódás elvi lehetőségét nagyobb mértékben utasítják el, mint az innovatív hallgatók: utóbbiak 37%-a biztosan nem venne részt nappali tagozaton meghirdetett kurzusokon, még a korigálók 44%-a ódzkodik ettől.

A hallgatói kapcsolatokat egy összevont mutató segítségével kíséreltünk meg összegezni. A hallgatói indexet olyan változókból alakítottuk ki, amelyek betekintést adnak az intézményekben létrejött tanulói viszonyokra.⁴

2. ábra A hallgatói kapcsolatok erőssége a hallgatói csoportok szerint (hallgatói index)



⁴ A hallgatói indexbe bevont változók: a csoporttársakkal való kapcsolattartás nehézségének átlaga, a hallgatótársakkal megvalósuló közös tanulás gyakoriságának átlaga, a nappali és levelező tagozatosok kapcsolatainak megítélésére vonatkozó véleményeskála, a közösségi kapcsolatok kialakítására vonatkozó szándékok erőssége (kiterjesztett részvételi szándék tudományos eseményeken, kurzusokon). A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 7,25. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: 0,000.

A 2. ábrán jól látszik, hogy a kívülálló hallgatók mutatják a leggyengébb köteléket hallgatótársaikhoz. Ők azok, akik a kezdetektől elzárkóznak az új kapcsolatokat kialakításától, még a többi csoportnál gyengébb továbbtanulási indítékként ez megjelent (p=0,000). Szintén szignifikánsan az ő esetükben számított legkevésbé, hogyan vélekednek az alumnusok az adott intézményről (p=0,000). Mindemellett ők értnek egyet leginkább azzal az állítással, hogy a nappali tagozaton jobb és könnyebb az összetartás (p=0,000). Megfigyelve ezeket az eredményeket, azt mondhatjuk, hogy a kívülállók klaszterébe tartozó hallgatók számára a tanulói közösség nem más, mint individuumok ad hoc együttléte. Ezek a hallgatók, akiknél legerősebb a kitűzött cél elérése, akik nehezen „szabadulnak el” munkájukból, mindössze a követelmények teljesítése miatt jelennek meg a tanulói térben. Nem igénylik a kötelékek kiépítését, a hallgatói csoportokhoz való tartozást, de még a korábbi hallgatók véleményére, tapasztalataira sem kíváncsiak.

Hozzájuk képest a korrigáló hallgatók inkább beépülnek a hallgatói térbe, de egyfajta helykeresés jellemzi őket. Ezt indokolhatnánk azzal, hogy nagy számban saját családdal rendelkeznek, ami kihúzhatja őket a közösségi aktivitásból. Azonban a hasonló háttérrel rendelkező elkötelezetteknel ezt nem látjuk megnyilvánulni, éppen ellenkezőleg, ők a legintegratívabbak. A korrigálók kevesebb eredménnyel járó igyekezete mögött inkább a tapasztalatlanságot sejtjük: kevés diplomást találunk köztük, nem járatosak a felsőoktatás világában. Ráadásul az ő esetükben telt el a leghosszabb idő az érettségi óta.

Az innovatívok és elkötelezettek hasonló erősségű kapcsolatokkal vesznek részt a felsőoktatási intézményeikben kialakuló társas kapcsolatokban. Az elkötelezettek számára ez inkább a személyes, baráti kapcsolatokat jelenti (jellemzően két- három gyermekesek), amelyben a közösségi tudásfelhalmozás inkább egyfajta kiindulópont a kapcsolatháló bővítésére. Az innovatívok ezzel ellentétben a tudástranzfer köré szervezik egyetemi és főiskolai közösségeiket, a tudás- és kompetenciafejlesztést közösségi módon érzik leginkább hatékony módon megvalósíthatónak.

Az előző kapcsolati indexhez képest szembevetve a pedagógusként dolgozók erős kötődése a korrigáló csoportjában. Az oktatói kapcsolatokkal ellentétben a korrigáló pedagógusok erős kapcsolati tökére igyekeznek szert tenni társaik körében. Ennek valószínűsíthető magyarázata lehet az, hogy az itt megjelenő hallgatók közül többen új szakot vagy szakirányt választottak, s ily módon is igyekeznek erősíteni pozíciójukat mind a tanulás, mind a munka világában.

Munkatársak és hallgatók

A felsőoktatási integráció témakörében a munkahelyi klímát vizsgáljuk meg a tanulás megítélése szempontjából. A kérdőívnek a munkahelyi és a tanulmányi teendők összeegyeztetésére vonatkozó részből kiderül, hogy a megfelelő egyensúly kialakításával a kívülállók boldogulnak a legkevésbé, holott az ő esetükben merült fel leginkább a munkahelyi nyomás a továbbtanulásban. A munkaidőben kezdődő konzultációkra ritkán engedik el őket, a szabadságoltatás sem megoldható a tanulásra hivatkozva. A továbbtanuló pedagógusok számára kulcskérdés ez, hiszen a tantestületeken belül sok esetben versengés folyik a képzéséhez kapható munkahelyi jóváhagyásért, támogatásért.

A kérdőívben a tanúlással kapcsolatos problémákkal foglalkozó elemzéseket vizsgálva látszik, hogy az innovatív hallgatók számára az átlagon felüli nehézséget okoz a munkahelytől való távolmaradás, illetve a munka és tanulás összeegyeztetése. Ugyanakkor a személyes környezet tanuláshoz történő

viszonyulásának vizsgálatkor ezt nem tapasztaltuk: a többi csoporthoz képest nem értékelték bonyolultabbnak például a szabadság kikérését, a rugalmas munkaidő igénylését a tanulmányi időszakban, de nem érezték kollégáik negatív hozzáállását sem. A tanulás és munka összeegyeztetését tekintve tehát az innovatív csoportba tartozók kevésbé tűnnek innovatívnak, a tanulási folyamatot tekintve azonban egyenletesen jól teljesítenek. Ez a megfigyelés felhívja a figyelmet a felnőttkori tanulásban rejlő csapdára: a munkáltató igényli a munkaerő emberi tőkeberuházásait, azonban ennek feltételeit nem biztosítja mindig szívesen. A tanulás és munka konfliktusa negatív irányba tereli a felnőttek egyetemi és főiskolai miliójébe történő beilleszkedését, mivel nemcsak a tanulási folyamatból rekesztődnek ki lekötöttségeik miatt, hanem abból a sajátos akadémiai milióból, amelyben felnőtt tanulóként szocializálódnak mint értelmiségi munkavállalók.

A korrigálók klaszterében megjelenő hallgatók esetében a munkahelyi kötelezettségek teljesítése közepes erősségű akadályt jelent, a munkaidőből történő csúsztatás, a tanulás okán kivett szabadság más hallgatói csoportokhoz képest kevésbé meghatározó probléma. Ugyanakkor a kollégák viszonyulása a tanuláshoz itt a legnegatívabb: 36%-uk állítja, hogy munkatársaik nem nézik jó szemmel tanulmányaik folytatását ($p=0,087$). A korrigálók viszonylag jól küzdenek a tanulás-munka egyensúlyával, és éppen az ő esetükben az egyik legmagasabb az a motivációs kényszer, hogy bebizonyítsák környezetüknek, mire képesek.

Az elkötelezettek a munka és tanulás összefüggésében hasonlóságot mutatnak a korrigálókkal. Szintén magas arányban állítják, hogy környezetüknek való bizonyítás a céljuk (82%). Ennél a csoportnál ugyanúgy nagyon fontos a továbbtanulási döntésnél az az indíték, hogy a munkahely elvárja ezt. Szintén náluk látjuk, hogy a tanulás alatt kimondottan motiváló erővel bír a munkahely felé közvetített tanulmányi eredményesség ($p=0,000$). A hallgatók kollégái ugyancsak negatív módon viszonyulnak a tanulmányok végzéséhez. A nyílt kérdésekben a konzultációs rend változtatására számos javaslat megjelenik, de ellentétben a korrigálókkal, nem ezek ritkítását kérik, hanem gyakrabban kívánnak oktatásra járni (a munkaidő optimális figyelembe vételével). Ennél a csoportnál tehát szintén azt tapasztaljuk, hogy a környezet negatív hozzáállása nemhogy hátráltatja a hallgatókat, hanem buzdítja őket, olyannyira, hogy még több kihívást keresnek a távollét számának növelésével.

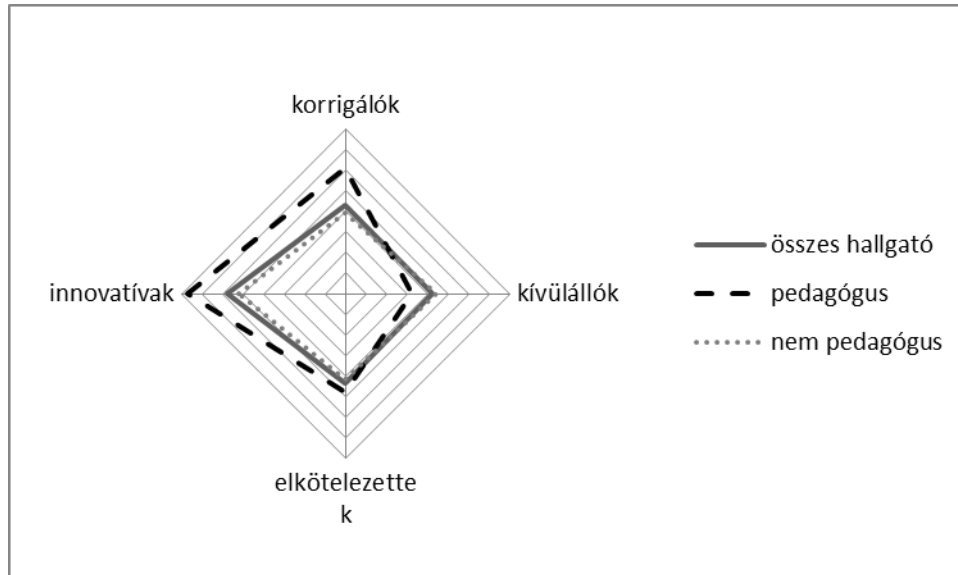
A munka és tanulás kérdéskörének vizsgálatához létrehoztunk egy olyan indexet, amely kizárólag azokból a változókból állt össze, amelyek a felsőoktatásba történő beilleszkedéshez kapcsolódhatnak.⁵ A 3. ábrán azok a hallgatói csoportok szerepelnek magasabb értékekkel, akik számára a munkavégzés nem jelent olyan nagy terhet, hogy ez negatívan befolyásolná, kifelé mozdítaná a tanulási közegeből. A csoportok közötti eltérés a munka tekintetében minimális és nem szignifikáns. Ez azt bizonyítja, hogy bár a munka és a tanulás összeegyeztetése mindenkinek szinte egyformán nehéz feladat, az ezzel való megküzdés közel hasonló módon sikerül mind a négy csoport hallgatóinak.

A pedagógus szakma szemszögéből komolyabb eltérésre lehetünk figyelmesek: három csoport esetében a pedagógusok kötődése erősebb, a kívülálló tanároké ugyanakkor sokkal gyengébb a nem pedagógusként dolgozókhöz képest. Úgy tűnik tehát, hogy az egyetemi polgárosodástól legmesszebb állók

⁵ A munkaindexbe bevont változók: a kollégák hozzáállása a hallgató tanulásához, a tanulás és a munka összeegyeztetésének nehézségi foka, szabadságoltatás lehetősége a tanulás alatt, a rugalmas munkaidő igénybevételének lehetősége konzultációk idején, a munkahelyi feladatok elmaradásának foka a tanulás idején. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 5,45. A klaszterek közötti átlag-összehasonlítás nem szignifikáns. ($p=0,722$)

közül éppen a pedagógusokat veti vissza leginkább a munkahelyi környezet. A további csoportokban ugyanakkor erőteljes támogatást vélünk felfedezni a munkahely felől, különösen az innovatívok mögött látunk stabil kollegiális összefogást.

3. ábra A munka-tanulás egyensúly mértéke a hallgatói csoportok szerint (munkaindex)



Családtagok és hallgatók

A felsőfokú tanulmányok végzése során felmerülő nehézségek közül mindegyik klaszterben a munkahelyi teendők és a tanulás összeegyeztetése végzett az első helyen (a minta átlagában 3,7 a négyfokú skálán). A második hasonló problémás terület a családi teendők és a tanulás összeegyeztetése (3,5 átlagpontszámmal). A két területről történő fizikai távollét között azonban már meghatározóbb különbséget látunk. A „munkahelytől való távollét idején” átlagos nehézségi foka 3,3, még a „családtól való távollét” csupán 2,7-es átlagértéket kapott. Az adatokból úgy tűnik, a hallgatók komolyabb mértékű támogatást kapnak családjuktól, mint a munkahelyi kollektívától.

A felsőoktatási integrációt vizsgálva kérdésünk, vajon a hallgató szűk privát szférája elősegíti vagy inkább gyengíti a tanulói lét kibontakozását. Meglepő módon a kívülállók érzik a legnehezebb feladatnak a család és munka összeegyeztetését, holott éppen ebben a csoportban magas az egyedülállók (32%) és a gyermektelenek (66%) aránya. Ez két okkal magyarázható. Az egyik a származási család iránt érzett elköteleződés, az ott megjelenő feladatok felülreprezentáltsága. A másik magyarázat az lehet, hogy az ide tartozó családos hallgatók valamilyen oknál fogva nehezebben oldják meg a két életszféra összehangolását. Leválogattuk a családos és nem családos kívülállók válaszait, a kapott eredmény meggyőző erejű: a gyermekes kívülállók maximálisra (4,0) értékelték ezt a problémát, még a gyermektelenek esetében 3,4 az átlagpontszám ($p=0,001$).

A kívülállókhoz hasonlóan a korrigálók szintén nehézkesen boldogulnak ezzel a kérdéssel. A vonatkozó egyéb kérdéseket megvizsgálva az látszik, hogy még a kívülállók általánosságban tekintik ezt komoly kihívásnak, a korrigálók arra panaszkodnak leginkább, hogy családtagjaikra és barátaikra kevés idejük marad. Különösen az egyedülállóknál feltűnő ez a különbség, ahol feltehetőleg a baráti kör sínyli meg a tanulásból adódó elfoglaltságot. A korábbi elemzésekből „magára hagyottnak” tűnt innovatívok birkóznak meg legsikeresebben a teendők összehangolásával, különösen az egyedülállók mutatnak ebben

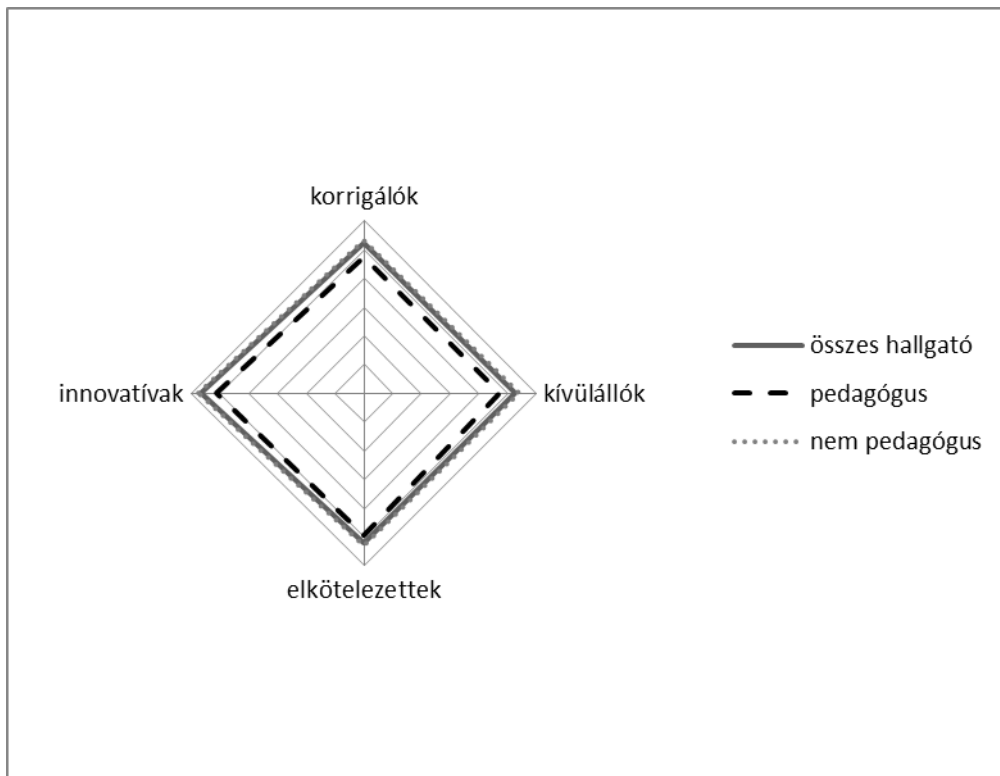
példát. Ez a hallgatói csoport az, akik a kapcsolataik intenzitását leginkább megőrizték a tanulásaik megkezdése után, ahol a legkisebb problémát jelent a tanulásból adódó stressz, az éjszakai tanulás, vagy a házimunka és egyéb feladatok átruházása. Nem véletlen, hogy a család és tanulás összeegyeztetésére vonatkozó változók beemelésével kialakult családindex⁶ az innovatív klaszterben bír a legmagasabb értékkel (4. ábra).

A legalacsonyabb érték azonban az elkötelezetteké, náluk a problémákkal nehezen megbirkózó kívülállók és a némileg magukra maradt korrigálók is kiegyenlítettebben kezelik a tanulási és családi teendők együttes feladatait. Az elkötelezett hallgatói csoportban a jellemzően alacsony iskolázottságú szülők és társak felől nagyfokú motiváló erőt láttunk a tanulmányok megkezdésében, és tapasztaltuk a hallgatók nekik való bizonyítási törekvését is. Esetleg előfordulhat, hogy éppen ez az erős megfelelési vágy okoz az átlagnál nagyobb feszültséget, nyomást, ami a két szféra egyensúlyban tartásának esélyét csökkenti. Másik magyarázat a családi háttér egyfajta tapasztalatlanságában rejtőzhet. Eszerint a magasabb iskolákban rutint nem szerzett szülők és társak nem mérték fel kellőképpen a kockázatot, a váratlan események sodrában (pl. el nem végzett otthoni feladatok, éjszakai tanulás, gyakori távollét) már nem képesek vagy nem szándékoznak segíteni a hallgatót a különböző szerepei összeegyeztetésében. A látszólag kevésbé támogatott innovatív hallgatóknál ennek inverzét sejthetjük. A kimondottan magasán iskolázott családi háttér rutinszerűen támogatja a felsőfokú intézményben tanuló családtagot, aki (jellemzően) szintén felsőoktatási tapasztalatokkal rendelkezik, így könnyedebben kezeli a nehézségeket.

A pedagógus szakma szempontjából elszomorító kép tárul elénk a 4. ábrán: mind a négy csoportban az oktató-nevelő munkát végzőknek a legingatagabb a család-tanulás egyensúlya. További kutatást igényelne annak eldöntése, vajon a pedagógus szakma általában gyengíti a szakmai és privát élet közötti egyensúlyt, vagy ez a továbbtanulás plusz terhelésére következik be. Mindenesetre fontos figyelmeztetés, hogy a társadalom gyermekeit és fiataljait oktató és nevelő szakemberek kevésbé profitálhatnak saját családi hátterükből magasabb szellemi igénybevétel esetén, mint a munkaerőpiac egyéb szegmenseiben tevékenykedők.

4. ábra A család-tanulás egyensúly mértéke a hallgatói csoportok szerint (családindex)

⁶ A családindexbe bevont változók: a család és munka összeegyeztetésének nehézségi foka, a tanulás okán elmaradt időráfordítás, a távollétből adódó problémák foka, a tanulási stressz okozta problémák foka. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 5,34. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: 0,001.



p=0,001

Összefoglalás

A felnőttkori tanulás jellemzőit közösségi szempontból feltáró elemzésünkben arra kerestük a választ, vajon a tanulási motiváció és eredményesség mennyiben függ össze a tanuló egyént körülvevő közösségek szereplőivel, s ezek a kapcsolatok hogyan befolyásolják a részidős képzésekben résztvevők felsőoktatási integrációját. A továbbtanuló pedagógusok körében kiemelt fontosságú e kérdés, mert az ő humán erőforrásukba történő beruházás többszintű hatással bír. Egyrészt saját boldogulásukat segítik elő az újonnan megszerzett tudásanyag és a fejlesztett kompetenciák, a materiális és nem materiális javakat tekintve egyaránt. Másrészt az önképzésük által gazdagodik az új generáció tudásban, képességekben, normákban, értékrendben. Harmadrészt a tanuló pedagógus mintája jótékony formában közvetíti az egész életen át tartó tanulás fontosságát a pedagógus környezete felé (diákok, kollégák, szülők, saját családtagok etc.).

Megállapítható, hogy a különböző tanulási aspirációval rendelkező hallgatók interperszonális kapcsolataikban is motivációs késztetésekre jellemzően viselkednek, ami segítheti vagy hátráltathatja előmenetelüket, de befolyással lehet későbbi tanulmányi és szakmai életpályájukra is. A továbbtanuló pedagógusok esetében figyelemre méltó az a tény, hogy a különböző támogató erőforrások közül éppen a saját családjukból tudnak a legkevesebbet meríteni. Ez az eredmény felhívja a figyelmet a humán szakmákban tevékenykedők erőforrás-vesztésére, hiszen a stabil magánéleti háttérrel nélkülözők könnyen lehetnek munkájukban kevésbé eredményesek. Különösen igaz ez a társadalmi normákat és értékeket közvetítő szakemberekre, akik esetében nem csupán tárgyiasult szakmaiságról és teljesítményről beszélhetünk.

A vizsgált csoportok közül a pedagógus pályát tekintve a kívülállók tűnnek leginkább veszélyeztetettnek. Itt nemcsak a családi támogatás hiányát véltük felfedezni, hanem a munkahely erőteljes

elzárkózását is. A pedagógusok továbbtanulását, önképzését hátráltató iskolai klíma többszörös kárt okoz, hiszen a munkavállalót és az oktató-nevelő szakembert egy személyben gyengíti önképzésében. A kívülállók csoportjában nagy arányban megjelenő pályakezdő pedagógusok esetében további veszély lehet a pályaelhagyás vagy kiégés. Ebben a pedagógus csoportban a legerősebb igény az oktatói kapcsolatok felé mutatkozik, ami jelzi a mentori közreműködés szükségességét.

Felhasznált irodalom

Alvidrez, Jennifer - Weinstein, Rhona S., 1999: Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol 91(4), Dec 1999, 731-746.

Bárdossy Ildikó, 1999: A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In: Vastagh Zoltán (szerk.): Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában. Pécs, JPTE. 4-17.

Báthory Zoltán, 2000: Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest, OKKER.

G. Bergenhenegouwen, 1987: Hidden Curriculum in the University. *Higher Education* Vol. 16, No. 5, pp. 535-543

Cornelius-White, Jeffrey, 2007: Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. Vol.77. No.1. pp. 113-143.

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

Engler Ágnes, 2014: Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H, 2014.

Golnhofer Erzsébet, 2001: Pedagógusok nézetei a gyerekekről. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 84–113.

Györgyi Zoltán – Imre Anna, 2012: Konfliktusok diákok és tanárok között. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. 5-22.

Hattie, John – Timperley, Helen, 2007: The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1 (Mar., 2007), pp. 81-112.

Eileen Lai Horng - Daniel Klasik - Susanna Loeb, 2010: Principal's Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*, Vol. 116, No. 4. pp. 491-523

Hughes, Jan, 2011: Longitudinal Effects of Teacher and Student Perceptions of Teacher-Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*, Vol. 112, No. 1 (September 2011), pp. 38-60.

Lempp, Heid - Seale, Clive, 2004: The Hidden Curriculum In Undergraduate Medical Education: Qualitative Study Of Medical Students' Perceptions Of Teaching. *British Medical Journal* Vol. 329, No. 7469, pp. 770-773.

James, David, 1995: Mature Studentship in Higher Education: Beyond a 'Species' Approach. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.16., No.4. pp. 451-466.

Kagan, Spencer, 2001: Kooperatív tanulás. Budapest, Önkonet.

Kasworm, Carol, 1990: Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of past Research Perspectives. *Review of Educational Research*. Vol. 60. No.3. 345-372.

Kerülő Judit, 2013: A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*, 29. évf. 3. sz. 43-59.

Lannert Judit, Szekszárdi Júlia, 2015: Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/1. 14-34.

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

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

Pusztai Gabriella: „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai G.- Fenyő I- Engler Á. Tanárok tanárának lenni. Debrecen: CHERD. 86-109.

Pusztai Gabriella, 2014: Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely* 3. 67-90.

Richardson, John T. E. – King, Estelle, 1998: Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education*, vol. 69, no. 1. 65-88. p.

Robert, Peter - Saar, Ellu, 2012: Learning and Working: The Impact of the 'Duble Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countires. *European Sociological Review* Vol. 28. No. 6. 724-754-

Paris S. Strom and Robert D. Strom, 2003: Teacher-Parent Communication Reforms. *The High School Journal* Vol. 86, No. 2 (Dec., 2002 - Jan., 2003), pp. 14-21.

Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria, 2000: Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (eds.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer. 3-24. p.

Szabó László Tamás, 1988: A rejtett tanterv. Budapest, Magvető Könyvkiadó.

Szivák Judit, 2006: Kommunikáció az iskolában. In: Golnofer Erzsébet (szerk.) Az iskolák belső világa. Budapest, Bölcsész Konzorcium. 15-40.

Tournaki, Nelly, 2003: Effect of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Student Success. *The Journal of Educational Research* Volume 96, Issue 5.

Trueman, Mark - Hartely, James, 1996: A Comparison between the Time-Managment Skills and Academic Performance of Mature and Traditional-Entry University Students. *Higher Education* Vol. 32. No. 2. pp. 199-215.

Vámos Ágnes, 2003: *Tanárkép, tanárfogalom a családban*. Iskolakultúra, 2003 (05). pp. 113-118.

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