

Doktori (PhD) értekezés

Részdíősek a felsőoktatásban -

Egy határon átnyúló régió részdíős hallgatóinak a vizsgálata

Tőzsér Zoltán



DEBRECENI EGYETEM
Bölcsészettudományi Kar
2014

***Részidősek a felsőoktatásban -
Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata***

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében

a *Neveléstudományok* tudományágban

Írta: *Tőzsér Zoltán okleveles történelem és pedagógia szakos bölcsész és tanár,
Kulturális és Európai Uniós szakfordító*

Készült a Debreceni Egyetem *Humán Tudományok Doktori Iskola*
(*Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja*) keretében

Témavezetők:

Prof. Dr. Kozma Tamás – Dr. Erdei Gábor

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Prof.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201...

Nyilatkozat

Én, Tőzsér Zoltán teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2014.

Tőzsér Zoltán

Tartalmi kivonat

A felsőoktatási és felnőttoktatási kutatásokban (pl. Blaxter és társai, Correia–Sarmiento, Eliot–Brna, Kerülő, Török) elterjedt az az állítás, hogy a felnőttek tanulása alapvetően munkaorientált, a felnőttek munkaerő-piaci célok megvalósítására törekcszenek. De vajon igaz-e ez a kijelentés, vagy másféle indítékok is állnak a háttérben? Ezeknek az indítékoknak milyen az egymáshoz való viszonya, vagyis beszélhetünk-e eltérő hallgatói típusokról a felnőttkori tanulási céljai és akadályai szempontjából? Továbbá a felsőoktatási részvétel milyen tényezők függvénye? Milyen magyarázó változók (például a válaszadók neme, életkora, iskolai végzettsége stb.) befolyásolják azt, hogy miért akarnak a felnőttek diplomához jutni? Ez a kutatás az intézményes tanulásban résztvevő felnőtt hallgatók tanulási céljait vizsgálja. Bizonyítani vagy cáfolni kívánjuk, hogy a tanulás munkaerő-piaci célokat szolgál elsődlegesen. Ugyanis a felnőttkori tanulás feltételezésünk szerint nem csupán anyagi érdek által vezérelt, noha sok esetben ennek kiemelten fontos a szerepe. Ugyanilyen fontos annak a feltárása, hogy milyen akadályozó tényezőkkel kénytelenek szembesélni a vizsgált hallgatók. Igaz-e az a szakirodalmi megállapítás, hogy a felnőttkori tanulás három legfontosabb akadály a anyagiak, az idő és az intézmény elérhetősége? A felnőttkori tanulási akadályok szempontjából kirajzolódnak-e jellegzetes hallgatói csoportok? Az akadályozó tényezők milyen magyarázó változókkal állnak összefüggésben? Harmadik kérdés az, hogy milyen szempontok alapján választották a hallgatók felsőoktatási intézményét. Vizsgáljuk azt, hogy az intézményválasztási döntések milyen tényezőkkel állnak kapcsolatban. A dolgozat elméleti értelmezési keretét egyfelől az expanziós elméletek alkotják (Kozma, Schofer–Meyer), másfelől Patricia K. Cross elméleti modellje, a „válaszlánc modell” (chain-of-response). Ez a modell a felsőoktatásban való részvételt elősegítő és akadályozó tényezők kölcsönhatására épül.

A disszertációban egy határokon átnyúló régió öt magyar tannyelvű felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Partiumi Keresztény Egyetem) tanuló részidős, vagyis nem nappali tagozatos hallgatók vizsgálatára vállalkoztunk. A kutatás célja a felsőoktatásban való részvétel ösztönzőinek és akadályainak, valamint az intézményválasztási döntéseknek a feltárása és összehasonlítása volt. A vizsgálatban alapvetően négy kutatási módszert alkalmaztunk eltérő súllyal: 1.) kritikai szempontú magyar és angol nyelvű szakirodalom-feldolgozás, 2.) hazai és nemzetközi oktatási statisztikák másodelemzése, 3.) félig strukturált interjúk készítése (26), és végül 4.) on-line kérdőíves megkérdezés (n=1232). Az elemzések során leíró statisztikákat készítettünk (gyakoriságok, átlagok stb.), hipotézis vizsgálatokat végeztünk (keresztáblák, t-próbák és variancia-analízisek), továbbá korrelációkat számoltunk, és többváltozós lényegkiemelő eljárásokat is alkalmaztunk, döntően faktoranalízist.

A vizsgálat legfőbb eredménye egyrészt annak kimutatása, hogy a felsőfokú tanulás legerősebb motorja a tanulás, a szakmai érdeklődés, az önmaguknak való bizonyítás és a presztízsteremtés, vagyis az *önmegvalósítás*. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy a munkaerőpiaci szempontoknak (munkakeresés, munkahelyi előrelépés, magasabb fizetés stb.) is nagy a jelentősége a felsőoktatási részvétel és diplomaszerzés során. Másfelől kiderült az, hogy a megvizsgált magyarországi és határon túli részidős hallgatók között a tanulási motivációk, a részvételi akadályok és az intézményválasztási megfontolások mentén izgalmas különbségekre tapinthatók ki. Világos lett, hogy a munkaerőpiaci szempontok körén belül a határon inneni hallgatók számára a felsőfokú tanulás, a diplomaszerzési törekvés a munkahelyek megtartását és a karrierépítési törekvések megvalósítását szolgálja jellemzően, míg a határon túliak a diploma révén elsősorban elhelyezkedést remélnek.

Abstract

The majority of the literature on higher and adult education claims (e.g. Blaxter et al., Correia–Sarmiento, Eliot–Brna, Kerülő, Török) that adult learning is mainly driven by job-related purposes, in other words, adults learn because of labor market reasons. The question is whether adults mainly study due to career aspirations and in order to make more money in the future or there are some other factors as well influencing their motivations. We also intend to investigate the relations of the drivers, that is to say, whether we can identify certain groups of part-time students in terms of motivation and barriers to participation. We also wished to reveal which variables (such as the respondents' gender, age, level of education, etc.) influence the higher education participation of adult learners.

The major reason for carrying out this educational research is to identify part-time (adult) learners' motives for participation in higher education and to confirm or reject the hypothesis that adult learners' participation is mainly driven by job-related reasons.

Secondly, we assume that adult learning is not only motivated by money and career-related reasons. However, there is no need to deny that job-related reasons are of primary importance in adult learning. It is also important to understand the other side of the story, the barriers to participation. Based on the relevant literature, the three most important barriers to participation can be related to the cost of education, the time devoted to learning and the geographical distance of the institution. A further research question is if we can identify certain groups of adult learners in terms of barriers to participation, and if so, which variables influence the obstacles.

Thirdly, it is also crucial to understand and reveal the factors affecting adult learners' decisions to apply for a specific higher education institution and program. We also examine the factors influencing the decisions to opt for a higher education institution.

The theoretical framework of the dissertation is rooted in the theories on the expansion of higher education (Kozma, Schofer–Meyer) and Patricia K. Cross’s chain-of-response model on motivational and barrier factors influencing part-learners’ decisions to take part in educational programs.

The present dissertation is an educational sociology analysis of part-time (adult) learners in five Hungarian speaking higher education institutions (namely, the University of Debrecen, the College of Nyíregyháza, the Outsourced Institute of the Faculty of Psychology and Educational Sciences Babeş-Bolyai University, Il. Ferenc Rákóczi Hungarian Teacher Training College of Transcarpathia, Partium Christian University) in a cross-border territory (‘Partium’). The purpose of the research is to reveal and compare adult learners’ motivations and barriers to participation in higher education and understand the factors influencing their decision to choose a certain higher education institution.

The empirical research process applies the following four research methods: 1.) the critical review of Hungarian and international (mostly English) literature, 2.) the analysis of educational statistics at international, national and institutional level, 3.) making semi-structured interviews and 4.) conducting EvaSys online questionnaires. We applied descriptive statistics tests (such as frequency analysis, means etc.). In addition, we carried out hypothesis testing (such as crosstabs, t-tests, and analyses of variance), calculated correlations and performed factor analysis.

All in all, one of the most important outcomes of this research is that we managed to confirm that the major motivations are learning for one’s own sake, professional interest in the subject to show that they can earn a degree and to obtain prestige. In other words, the major purpose of adult learning is *self-fulfillment*. However, it is undoubted that labor market reasons (such as job-hunting, getting promoted, higher salary, etc.) are also important drivers for completing higher education studies in adulthood. Secondly, we identified interesting differences among Hungarian, Romanian and Ukrainian adult learners in terms of their motivations and barriers to participation in higher education as well as the decisions concerning the choice of higher education institutions. It became clear that, within the labor market motivational factors, the purposes of higher education studies for Hungarian part-time learners are to keep their jobs/positions and move on the career ladder, whereas Romanian and Ukrainian adult learners mainly study in order to get a job.

Köszönetnyilvánítás

Elsőként köszönetet szeretnék mondani témavezetőimnek, *Prof. Dr. Kozma Tamásnak* és *Dr. Erdei Gábornak*, hogy elvállalták a dolgozat vezetését, és hogy hosszú éveken át mind szakmailag, mind emberileg segítették a munkámat.

Ugyancsak köszönöm a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi doktori program és a CHERD-H kutatóközpont oktatóinak, kutatóinak és doktoranduszainak, valamint doktorjelöltjeinek a támogatását.

Nagyon köszönöm *Dr. Teperics Károlynak* a térképek szerkesztését, valamint *Marián Bélának* az SPSS statisztikai elemzésekhez nyújtott értékes hozzájárulását.

Szeretném hálámat kifejezni a Debreceni Egyetem Külső Kapcsolatok Igazgatósága, a Neveléstudományok Intézete és a Humán Tudományok Doktori Iskola munkatársainak és vezetőinek, hogy előbb ERAMUS vendéghallgatóként Dániában, majd vendégkutatóként az Amerikai Egyesült Államokban folytathattam kutatást. Külön köszönöm külföldi témavezetőimnek, *Prof. Dr. Bente Elkjaer-nek (Århus University, Dánia)* és *Prof. Dr. Karen S. Hallett-Rupp-nak (Indiana University, USA)*, hogy elvállalták a témavezetésem és lehetővé tették, hogy intenzív könyvtári kutatómunkát végezzek, Európa (*Århus University Library*) és Észak-Amerika (*Herman B. Wells Library*) legkiválóbb könyvtáraiban.

Köszönöm az Európai Nevelés- és Oktatókutatók Szövetségének (EERA), hogy éves konferenciájukon (ECER 2010, 2011, 2012, 2014) és nyári egyetemem (BERA 2012, EERSS 2014) részt vehettem és előadásokat tarthattam. Hasonlóképpen köszönettel tartozom Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Szövetségének (HERA) is, hogy éves konferenciájukon (HuCER 2013, 2014) előadásokat tarthattam, majd publikálhattam.

Külön köszönöm a határon innen és túli intézmények munkatársainak a kutatás megvalósításában nyújtott felbecsülhetetlen segítségét. A Debreceni Egyetemen *Dr. Erdei Gábornak*, a Nyíregyházi Főiskolán *Dr. Kerülő Juditnak*, a Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozaton *Stark Gabriellának*, a Kárpátaljai Magyar Főiskolán *Gabóda Évának*, a Partiumi Keresztény Egyetemen pedig *Bordás Andreának* köszönöm a kutatás lebonyolítása és az intézménylátogatás során nyújtott hozzájárulását.

Hálás vagyok az *Iskolakultúra*, az *Educatio*, a *PedActa*, a *Képzés és Gyakorlat*, és a *Neveléstudomány* című folyóiratok (fő)szerkesztőinek, lektorainak és olvasószerkesztőinek, hogy elolvasták és véleményezték a kéziratokat és lehetőséget teremtettek a publikálására.

Külön köszönetet mondok mind az öt vizsgált intézmény hallgatóinak, akik válaszával hozzájárultak ennek a dolgozatnak a megszületéséhez.

Végezetül köszönetet mondok a szüleimnek és a testvéremnek, hogy mindvégig támogatták ennek a dolgozatnak a megszületését.

A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

TARTALOMJEGYZÉK

I. BEVEZETÉS.....	11
I. 1. A VIZSGÁLAT CÉLJA	11
I. 2. A VIZSGÁLAT ELŐZMÉNYEI	14
I.3. A „PARTIUM” RÉGIÓ	21
I. 4. A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE	22
II. A DOLGOZATBAN HASZNÁLT FOGALMAK ÉRTELMEZÉSE	25
II. 1. FELNŐTTOKTATÁSI ALAPFOGALMAK - NEMZETKÖZI ÉRTELMEZÉSEK.....	28
II. 2. FELNŐTTOKTATÁSI ALAPFOGALMAK - HAZAI ÉRTELMEZÉSEK	29
II. 3. AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉRTELMEZÉSEI	32
II. 4. A FELSŐOKTATÁSI FELNŐTTOKTATÁS KULCSFOGALMAI	35
II. 5. NEM TRADICIONÁLIS HALLGATÓK, FELNÖTT HALLGATÓK, RÉSZIDŐS HALLGATÓK	37
III. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL TÖRTÉNETI ÉS OKTATÁSSZTATISZTIKAI MEGKÖZELÍTÉSBE	43
III. 1. HALLGATÓI RÉSZVÉTEL A FELSŐOKTATÁSBAN	43
III. 2. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL ÉRTELMEZÉSE: MEGHATÁROZÁSOK ÉS A TÁRSADALOM-TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK	44
III. 3. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A RÉSZIDŐS HALLGATÓKRA	49
III. 4. A HALLGATÓ RÉSZVÉTEL ALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON	51
III. 5. A FELSŐOKTATÁSBAN TANULÓK HALLGATÓK LÉTSZÁMA KÉPZÉSI SZINTENKÉNT	55
III. 6. A HALLGATÓK SZÁMÁNAK ALAKULÁSA FINANSZÍROZÁSI FORMA SZERINT	64
III. 7. A HALLGATÓ RÉSZVÉTEL ALAKULÁSA A MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYEKBE	67
III. 8. A HALLGATÓ RÉSZVÉTEL ALAKULÁSA A HATÁRON TÚLI INTÉZMÉNYEKBE.....	70
III. 9. MAGYARÁZATOK A HAZAI FOLYAMATOKRA	72
IV. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL VIZSGÁLATA ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSBE	77
IV. 1. A RÉSZVÉTELT MAGYARÁZÓ ÉRTELMEZÉSEK A SZAKIRODALOM ALAPJÁN	77
IV. 2. A RÉSZVÉTEL AKADÁLYOZÓ TÉNYEZŐK A SZAKIRODALOM ALAPJÁN.....	84
IV. 3. NÉHÁNY RÉSZVÉTELEL KAPCSOLATOS VIZSGÁLAT	85
V. A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI ÉS HIPOTÉZISEI.....	106
V. 2. A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI	106
V. 1. A VIZSGÁLAT FELTEVÉSEI	108
VI. A KUTATÁS MÓDSZERTANA	109
VI. 1. ALKALMAZOTT MÓDSZEREK	109
VI. 2. ADATGYŰJTÉS	110
VI. 3. MÓDSZERTANI ELJÁRÁS	110
VI. 4. ELEMZÉSEK	112
VII. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL A VIZSGÁLAT INTÉZMÉNYEKBE	116
VI. 1. A MINTA SZOCIODEMOGRÁFIAI ÉS SZOCIOKULTURÁLIS JELLEMZŐI	116
VI. 2. A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK JELLEMZŐI	131

VI. 3. RÉSZVÉTELI CÉLOK VIZSGÁLATA RÉSZIDŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN	139
VI. 3. 1. A RÉSZVÉTELI CÉLOK ELEMZÉSE A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ALAPJÁN	139
VI. 3. 2. A RÉSZVÉTELI CÉLOK ELEMZÉSE AZ INTERJÚS VIZSGÁLAT ALAPJÁN	158
VI. 4. RÉSZVÉTELI AKADÁLYOK VIZSGÁLATA RÉSZIDŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN.....	162
VI. 4. 1. RÉSZVÉTELI AKADÁLYOK ELEMZÉSE A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ALAPJÁN	162
VI. 4. 2. A RÉSZVÉTELI AKADÁLYOK ELEMZÉSE AZ INTERJÚS VIZSGÁLAT ALAPJÁN	180
VI. 5. INTÉZMÉNYVÁLASZTÁSI DÖNTÉSEK A RÉSZIDŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN	184
VI. 5. 1. AZ INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS ELEMZÉSE A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT ALAPJÁN	184
VI. 5. 2. AZ INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS ELEMZÉSE AZ INTERJÚS VIZSGÁLAT ALAPJÁN	198
VI. 6. A MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYEKBE VÉGZETT VIZSGÁLAT ÖSSZEFOGLALÁSA	200
VII. RÉSZIDŐS HALLGATÓK A HATÁRON TÚLI INTÉZMÉNYEKBE: ESETTANULMÁNY	207
VII. 1. A MINTA SZOCIOKULTURÁLIS JELLEMZŐI.....	207
VII. 2. FELSOROLÁS TANULMÁNYOK JELLEMZŐI.....	213
VII. 3. A FELSOROLÁS TANULÁS MEGFONTOLÁSAI	215
VII. 4. A FELSOROLÁS TANULÁS AKADÁLYAI.....	218
VII. 6. AZ INTÉZMÉNYVÁLASZTÁSI TÉNYEZŐK.....	219
VII. 7. ÖSSZEFOGLALÁS	221
VIII. A DISSZERTÁCIÓ FŐBB EREDMÉNYEINEK AZ ÖSSZEFOGLALÁSA	224
VIII. 1. TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK (TÉZISEK) ÖSSZEFOGLALÁSA	224
VIII. 2. TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK, LEHETŐSÉGEK	228
IX. HIVATKOZOTT IRODALOM	231
X. A PHD ÉRTEKEZÉS ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ KÖZLEMÉNYEK	244
XI. MELLÉKLETEK	249

I. BEVEZETÉS

I. 1. A vizsgálat célja

Napjainkban a fejlett és kevésbé fejlett gazdasággal rendelkező országokban is egyre több területén szükségessé válik a folyamatos tanulás és képzés. A tanulás történhet önállóan és önirányítottan (autonóm tanulás), a hétköznapi tevékenységekbe ágyazottan (informális tanulás), a munkahelyeken, a munkavégzéshez kapcsolódóan (munkahelyi tanulás és képzés) és intézményes keretek között (formális tanulás).

Az intézmények keretében folyó felnőttkori tanulás folyhat közvetlenül oktatási, képzési célból létrehozott intézményekben (felnőttképzési központok, művelődési házak, népfőiskolák stb.) és olyan intézményekben is, amelyek nem elsősorban felnőttképzési célból jöttek létre (közösségi házak, egyesületek, civil szervezetek stb.), de működésük közben ilyen funkciókat is ellátnak. A felnőttkori tanulásnak tehát számos formája és lehetősége adott.

Az intézményes felnőttkori tanulásnak az egyik legfontosabb és legjelentősebb terepét maguk a felsőoktatási intézmények adják, amelyek nem pusztán felsőoktatást kínálnak, hanem falaikon belül felnőttoktatás és felnőttképzés is megvalósul. A felsőoktatási intézmények felnőttoktatási tevékenységének a körüljárása a témája ennek a dolgozatnak, méghozzá a résztvevők, vagyis a felnőtt hallgatók szempontjából. Tanuló felnőtteket vizsgálunk, akik úgy döntöttek, hogy vagy előzetes felsőoktatási tapasztalatok birtokában, vagy anélkül, de részt vesznek a felsőoktatás által kínált felnőttoktatási programokban. Ezeket a hallgatókat pár sorral feljebb „felnőtt hallgatóknak” neveztük, noha megnevezésükre a hazai és angol nyelvű szakirodalomban sokféle fogalom létezik. Ezek részben az eltérő (oktatási) hagyományokat, részben az eltérő kutatási megközelítéseket viselik magukon. Röviden nevezhetjük a felsőoktatás kapujában álló embereket „felnőtt hallgatóknak”, „résztidős hallgatóknak” vagy „nem-szokványos” hallgatóknak. A definíciókat bemutató III. fejezetből ki fog derülni, hogy e három megnevezés (és még megannyi más) mit jelent és mire vonatkozik. Mi a „résztidős hallgatók” kifejezést használjuk, hiszen a felsőoktatás résztidős, tehát levelezős, esti és távoktatás tagozatos képzésein résztvevőit vizsgáljuk ennek a dolgozatnak a keretében.

Miért is tesszük mindezt? Miért pont a felsőoktatási felnőttoktatás legfontosabb szereplőivel, a résztidős hallgatókkal foglalkozunk? Mit akarunk kideríteni, avagy mit akarunk megvizsgálni velük kapcsolatban? Mit szeretnénk bizonyítani? A válasz része, hogy az oktatásban való részvétel mindig is a kutatói érdeklődés középpontjában állt. Valójában erről szólnak az oktatási statisztikák, amelyek azt vizsgálják, hogy egyes társadalmi csoportok milyen szempontok, hajtóerők által vezérelve vesznek részt az oktatásban. Ez az oktatáspolitikusokat éppúgy érinti, mint az oktatási intézmények fenntartóit és irányítóit.

Vagyis a „Kik és miért fognak jelentkezni a képzéseinkre?” kérdés mindig ott lebeg az említett érdekcsoportok szeme előtt. A hallgatókért folyó versenyben igenis fontos kérdés, hogy kik és miért választják, illetve nem választják adott felsőoktatási intézmény adott szakjait, szakirányait. Ez azonban önmagában még túl nem erős kutatói probléma, hiszen a válasz hallgatói felmérésekkel, kérdőívekkel viszonylag könnyen megválaszolható.

Az igazi probléma ezen túlmutat. Nem csupán azt vizsgálja, hogy adott időszakban, adott felsőoktatási intézményekben mennyi a jelentkezők száma és ez hogyan hat ki az intézmény oktatására, sőt fenntartására. Az igazi probléma a valódi okoknak a kiderítése, vagyis hogy tulajdonképpen mit keresnek ezek a felnőttek az iskolapadban, mi veszi őket arra, hogy felnőtt fejjel részt vegyenek a konzultációkon, könyvtárba járjanak, vizsgálzzanak és még a tanulmányi osztállyal kapcsolatos teendőiket is ellássák? Mi veszi rá ezeket az embereket arra, hogy jellemzően munkahelyi és családi (esetleg közösségi, közéleti, hitéleti stb.) napi teendőik, szerepvállalásaik mellett (újra) egyetemre, főiskolára járjanak és ott viszonylag hosszú időt töltsenek, személyes, családi, munkahelyi és anyagi áldozatokat hozzanak?

Mielőtt bárki azonnal rávágna, hogy mi sem egyszerűbb ennél, hiszen például statisztikai adatokkal is alátámasztható, hogy az iskolai végzettség emelkedése nagyobb fokú védettséget jelent a munkanélküliséggel szemben, és általában kedvezőbb munkaerő-piaci lehetőségeket tesz, illetve tehet lehetővé. Vagyis, a válasz nagyon könnyen az lehet, hogy a részvétel és a diplomaszerzési törekvések mögött az a gyakorlatias és pragmatista megfontolás áll, hogy ezáltal a résztvevők jobb munkát szeretnének találni, magasabb fizetést és munkahelyi juttatásokat remélnek stb., tehát munkaerő-piaci helyzetük megszilárdítását vagy javítását szeretnék elérni.

Ha ilyen egyszerű lenne a kép, amit részben a mindennapi tapasztalatok sugallhatnak, részben a praktikus belátás, akkor voltaképpen nem is lenne szükséges megvizsgálni ezt a hallgatói csoportot. Ha ez így van, akkor kis túlzással, de elegendő lenne a statisztikákból kiolvasható következtetések és a hétköznapi tapasztalatokat összevegyíteni és a kettő elegye kiadná a „valóságot”. Legalábbis, az általunk annak gondolt „valóságot”. Csakhogy a statisztikák és a hétköznapi tapasztalatok gyakran csalóka képet adnak számos okból kifolyólag. Például azért, mert a megkérdezettek nem önkéntesen válaszoltak, a megfigyeléseik tévesek és elfogultak voltak, vagy csak azt figyeltük meg, azt vettük észre, amit nekünk mutattak (és nem gyakoroltunk kellő kritikát és távolságtartást), vagy azt vettük észre, amit mi magunk akartunk észrevenni. A sort hosszan lehetne folytatni.

Ha ez egy ilyen egyszerűen, lineárisan és logikusan levezethető volna, akkor tulajdonképpen nem volna szükség társadalomtudományi kutatásokra. A valóság megismerésére való őszinte és természetes kíváncsiság, azonban arra ösztönzi a kutatókat, hogy folyamatosan kérdéseket tegyenek fel, kételyeiket megfogalmazzák és a rájuk adott válaszokkal valamilyen irányban tereljék a tudományos gondolkodást. Tehát, ha a kutatás

szempontjából elfogadjuk azt, hogy a részidős hallgatók pusztán vagy főként munkaerő-piaci pozícióik javítása miatt döntenek az oktatásba való bekapcsolódás mellett, akkor mi sem teszünk másként. Vagyis, nem teszünk másként, minthogy készpénznek vesszük a korábbi vizsgálatok eredményeit és nem gondolkodunk el azon, hogy esetleg másféle célok vagy hajtóerők is megbújhatnak a felnőttek felsőoktatási szerepvállalása mögött. Mert az így kialakított kép valljuk be bizony nagyon egyoldalú: a felnőttek pénzért tanulnak. Nem vezérlő őket semmi más, pusztán az anyagi javak megszerzésére való törekvés. Ha ez így van, akkor a felsőoktatás csupán eszköz arra, hogy ezeket a cseppet sem magasztos célokat megvalósítsák. Ha ezt a megközelítést alkalmazzuk, akkor nem veszünk számba egy sereg olyan tényezőt, amely igenis kihat a felnőttkori tanulásra, hiszen az esetek egy részében nem pusztán egyetlen tényező tereli be a felnőtteket a felsőoktatás kapuján. Valószínűleg még akkor sem pusztán egy szempontról van szó, amikor kimondva vagy kimondatlanul, de egyértelműen az anyagi előrelépés és a karrierépítés motiválja a résztvevőket. A pusztán anyagi megfontolásokra épített felnőttkori tanulás elképzelés véleményünk szerint azért sem teljes mértékben helyes, mert anyagi előrelépést remélni korántsem csak az oktatás mágikus erejébe vetett bizalom alapján lehet.

Visszatérve a felnőttkori tanulás indítékainak a feltárására a kutatás legfőbb kihívását, ha úgy tetszik problémáját, abban látjuk, hogy a felsőoktatási és felnőttoktatási szakirodalomban (pl. Török 2006a, 2006b) megfogalmazódik az az állítás, hogy a felnőttek tanulása alapvetően munkaorientált, munkaerő-piaci célok megvalósítására törekszik.

A kérdés, a probléma tehát az, hogy igaz-e a kijelentés, hogy a felsőoktatásban tanuló felnőttek kizárólag vagy jellemzően a pénz és a karrier szempontok miatt tanulnak, vagy esetleg másféle indítékok is ott állnak a háttérben? És ezeknek az indítékoknak vagy hajtóerőknek milyen az egymáshoz való viszonya, vagyis beszélhetünk-e például hallgatói típusokról, csoportokról a felnőttkori tanulási céljai és akadályai szempontjából? Továbbá, a felsőoktatási részvétel milyen tényezők függvénye, milyen magyarázó változók (például a válaszadók neme, életkora, iskolai végzettsége stb.) befolyásolják azt, hogy milyen megfontolás miatt akarnak a részidős hallgatók diplomához jutni.

A kutatás problémáját tehát az intézményes felnőttkori tanulásban résztvevő felnőtt hallgatók tanulási céljainak vizsgálata adja, illetve annak bizonyítása vagy cáfolata, hogy a tanulás munkaerő-piaci célok megvalósítását szolgálja elsődlegesen-e vagy sem. Erre a kérdésre a feltételezett válaszuk röviden kifejezve az, hogy nem kizárólag. Ugyanis a felnőttkori tanulás véleményünk szerint nem csupán anyagi érdek által vezérelt, noha el kell ismerni, hogy sok esetben ennek kiemelten fontos a szerepe.

Ha pedig részvételi célokról beszélünk, akkor úgy gondoljuk éppen ugyanilyen fontos annak a feltárása és megértése, hogy a részvétel során milyen akadályozó, nehezítő tényezőkkel kénytelenek szembenézni a vizsgált hallgatók. Itt is ugyanilyen fontos annak az

igazolása vagy cáfolata, mely szerint a felnőttkori tanulás három legfontosabb akadály a pénz, az idő és az intézmény elérhetősége, megközelíthetősége. Ugyanígy fontos annak a kiderítése, hogy a felnőttkori tanulási akadályok szempontjából kirajzolódnak-e jellegzetes hallgatói csoportok, illetve az akadályozó tényezők milyen magyarázó változókkal állnak összefüggésben. Ha pedig már megvizsgáltuk a részvételt ösztönző és akadályozó tényezőket és azoknak a magyarázó változókkal való kapcsolatát, akkor harmadik vizsgálati dimenzióként érdemes annak is nyomába eredni, hogy a felsőoktatás intézményét milyen szempontok alapján választották a hallgatók. Továbbá meg kell vizsgálni azt, hogy az intézményválasztási döntések milyen tényezőkkel állnak kapcsolatban. Úgy véljük, hogy mindhárom dimenzió (tanulási célok, akadályok, intézményválasztás) egyaránt izgalmas, felfedezésre váró feladat és az eredmények egyfelől a tudományos közösség, másfelől az oktatáspolitikai számára lehetnek hasznosak és érdekesek.

A kutatás célja tehát adott: a felnőttkori tanulás indítékainak és akadályainak, illetve az intézményválasztási szempontjainak a vizsgálata. A kérdések tehát világosak. Már csak az a kérdés, hogy milyen előzményei vannak ennek a vizsgálatnak, és milyen terepen végezzük a kutatást? Ezekre a kérdésekre a következő fejezetek nyújtanak megnyugtató válaszokat.

I. 2. A vizsgálat előzményei

A vizsgálat legfontosabb előzményeinek voltaképpen két nagy volumenű OTKA által finanszírozott kutatás tekinthető: az egyik a Forray R. Katalin vezetésével 2005-2008 között megvalósult *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában* című kutatás volt (Forray 2008, Forray – Kozma 2009), míg másik pedig a Kozma Tamás vezetésével 2012-2015 között megvalósuló *Tanulórégiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig (LeaRn)* című vizsgálat (Erdei et al. 2011, 2013, Kozma et al. 2012).

Utóbbi kutatás az elméleti kutatócsoportjában magunk is tevékenykedtünk. A *Tanulórégiók* kutatás keretében Engler Ágnes vezetésével az intézményi munkacsoport végzett vizsgálatot (lásd. Engler et al. 2013, Engler 2013b, 2013c, 2013d) a felsőoktatás részdíjs képzéseiben tanulók körében. Vegyük sorra ezeket a kutatásokat!

A *Lakossági-társadalmi igények* című vizsgálat célkitűzése az volt, hogy „a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit, igényeit” tárja fel. „Mit igényel, mit vár a tanulástól? Miért éppen azt az intézményt, szakot választotta? Vizsgáltuk, hogy hogyan illeszkednek a hazai folyamatok a nemzetközi trendekhez. A kutatás a felsőoktatás terjedését, ennek társadalmi következményeit regionális szempontból vizsgálja, illetve feltárja a terjedésével kapcsolatos jelenségeket. Az ország eltérő fejlettségű régióit hasonlítja össze, feltárva, melyek azok a mutatók, amelyek ebben a térségben jelentősen eltérnek és melyekben nem. A kutatás a hallgatók körében kérdőíves adatfelvétellel, a szakok vezetői körében strukturált interjúkkal operál.” – áll a kutatás összefoglalójában (Forray 2008: 11-12).

Ez a kutatás (Forray – Kozma 2009) három célkitűzést megvalósított meg:

1.) Az „élethosszig tanulás” képzési térképének megalkotását, vagyis a felnőttoktatás térbeli kiterjedésének meghatározását célozták meg. Más szavakkal, azokat a statisztikailag tetten érhető regionális jellemzőket vizsgálták, amelyek összefüggésbe hozhatók a felnőttoktatás kibontakozásával.

2.) Feltárták a felsőoktatásban résztvevő felnőttek törekvéseit. Vagyis, a részidős (levelezős) hallgató társadalmi és kulturális háttérét vizsgálták és ezáltal választ kaptak arra a kérdésre, hogy kik vesznek részt felnőttként a felsőoktatásban, illetve megválaszták azt is, hogy hol tart a felnőttoktatás terjedése Magyarországon.

3.) Intézményi esettanulmányokat készítettek olyan hazai felsőoktatási intézményekről, amelyek egyfelől nagy volumentű felnőttoktatást végeznek, másfelől regionális szerepük jelentős: a Pécsi Tudományegyetem (dél-dunántúli régió), gödöllői Szent István Egyetem (közép-magyarországi régió) és Debreceni Egyetem (észak-alföldi régió). Itt az intézmények képzési stratégiáját vizsgálták és arra kerestek választ, hogy ezek az intézmények hogyan válaszolnak a felnőttek felsőoktatási igényeire a régióban (Forray – Kozma 2009).

Forray–Kozma (2009) összefoglalták, hogy milyen változásokkal járt együtt és milyen változásokat hozott a felnőttek megjelenése a felsőoktatásban (új hallgatói csoportok, „nem szokványos” hallgatók). Majd három hallgatói csoport arculatát rajzolták meg intézményi esettanulmányok formájában, amelyet végül azzal tettek teljessé, hogy e hallgatói csoportok közös vonásait azonosították és keresték a rájuk adható egyetemstratégiai és felsőoktatás-pedagógiai válaszokat. A kutatás során megvizsgálták a levelező tagozatos hallgatók családi-társadalmi háttérét, továbbtanulási céljait, törekvéseit; valamint jellegzetes tanulási nehézségeit. A vizsgálat eredményeként három jellegzetes hallgatói csoportot azonosítottak: 1.) „értékőrzők” (debreceniek) 2.) „instrumentalisták” (gödöllőiek) 3.) „törekvők” (pécsiek).

Szintén ennek a kutatásnak a keretében készültek a következő esettanulmányok, amelyeket csak röviden mutatunk be. Elsőként Nagy (2005) munkáját emeljük ki, amely a gödöllői Szent István Egyetemen folyó levelező tagozatos képzéseket ismertette intézményi esettanulmány formájában. Annak járt utána, hogy hallgatók jelentkezési motívumait, igényeit, a döntési stratégiáik természetét milyen tényezők befolyásolják. Balázsovits (2009) tanulmányának célja az volt, hogy megismerje és feltérképezze a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit, igényeit a továbbtanulással kapcsolatos attitűdjeiket, elvárásait, a választott intézménnyel, tanszékkal kapcsolatos motívumait. Balázsovits–Kalocsainé (2006) írásukban a Pécsi Tudományegyetemen vizsgálták a karok hallgatói létszámát, a kari jelentkezések trendjeit a levelező tagozatos képzésben; az intézmények vonzáskörzetét. Továbbá arra is választ kerestek, hogy a levelező tagozatos hallgatók közötti milyen eltérések mutathatók ki bizonyos változók (nem, családi állapot, etnikum, foglalkozás, korábbi

végzettségek, tanulmányok költségei, jövőbeli tervek, elégedettség a tanulmányokkal, tanulási motivációk és nehézségek) mentén.

Ezen kutatások mellett készültek további, jellemzően intézményi szintű vizsgálatok (Engler-Fekete 2007, Engler 2011, 2012a, 2012b, 2013a, Engler et al. 2013, Kispálné 2007a, 2007b, Kóródi 2006, Szabó 2009) is, amelyek a részidős hallgatók felsőfokú (tovább)tanulását vizsgálták valamilyen szempontból.

Kóródi (2006) egyrészt azokat az adatokat ismertette, illetve értelmezte, amelyek a Felsőoktatási Statisztikai Évkönyv 2005. évi kiadványában szerepeltek a nem nappalis hallgatókról. Tette ezt azzal a céllal, hogy olyan számszerű adatokkal rendelkezzenek a kutatók a Debreceni Egyetem nem nappali tagozatos képzéseiről, melyek érdekes kutatási területeket jelölhetnek ki, s ezzel segítik egy – az ezen tagozati forma iránt érdeklődő – vizsgálat problémafelvetéseinek megfogalmazását. Másrészt, Kóródi (2006) annak az empirikus kutatásnak az eredményeit is bemutatta, amelyet a Debreceni Egyetemen 2005-ben végeztek a nem nappali tagozatos hallgatók körében. Többek között vizsgálták a levelező tagozatos hallgatók képzési arányok szerinti megoszlását, a nemek, a családi állapot, az etnikai hovatartozás, a foglalkozás, és a vagyoni helyzet jellemzőit. A tanulmányokkal kapcsolatban azt elemezték, hogy milyen arányban rendelkeztek a térség levelezős hallgatói valamilyen felsőfokú végzettséggel, valamint azt, hogy rendelkeztek-e a hallgatók biztos nyelvtudással. A hallgatók jelenlegi helyzetével kapcsolatban arra voltak kíváncsiak, hogy ki finanszírozta a tanulmányokat, valamint azt is megvizsgálták, hogy milyen motivációs tényezők miatt vállalkoztak a felsőfokú továbbtanulásra a levelező tagozatos hallgatók. Azt is feltárták, hogy a levelezős hallgatók körében melyek a leggyakoribb tanulmányokkal kapcsolatos nehézségek. Legvégül a tanulmányokkal való elégedettséget és a végzést követő terveket vizsgálták meg.

Engler (2011) egyrészt azt vizsgálta, hogy miért vesznek részt a kisgyermeket nevelő hallgatók a felsőoktatási intézmények levelező tagozatos képzésein, vagyis milyen megfontolásból határoznak a diploma megszerzéséhez szükségessége mellett az inaktív időszakban. Másrészt annak eredt nyomába, hogy milyen megtérülésre számíthatnak azok a nők a munkaerő-piacon, akik a szülést követő években felsőfokon képezték magukat, milyen módon befolyásolta az újonnan megszerzett felsőfokú végzettség a munkaerőpiaci reintegrációjukat, és az azt követő munkavégzésüket. Az empirikus kutatás során ezért szintén erre a miértre és a hogyanra kereste a választ egy longitudinális vizsgálat segítségével, amelyet 2006-ben és 2009-ben a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola gyermeknevelési támogatásban részesülő levelező tagozatos hallgatói körében végezett el.

Kispálné (2007, 2009) kutatásának célja az volt, hogy a főiskolai felnőttoktatásban résztvevők tanulási jellemzőit vizsgálja levelező tagozatos hallgatók körében. A kutatás arra keresett választ, hogy milyen hatással vannak a külső és belső feltételek a vizsgált felnőttek

tanulására, annak eredményességére. A külső feltételek közül a munkahelyi, a családi kötelezettségek és a tanulás közötti kölcsönös kapcsolattal és időszerkezettel foglalkozott. A belső feltételek közül a motivációval, a tanulási stratégiákkal, és technikákkal, valamint a vizsgákra történő felkészülés kérdéskörét vizsgálta.

A *Tanulórégiók Magyarországon* kutatás keretében készült Engler (2013d) tanulmánya, ami abból a szempontból különösen értékes, hogy regionális oktatáskutatásokra alapozva foglalja össze a tanulási döntéseket, tanulási motivációkat. Engler (2013d) azokat a tanulási motivációkat vizsgálta meg, amelyek elősegítik a hosszú távú tanulmányi befektetéssel kapcsolatos döntéseket és később elvezetik a felnőtteket a felsőoktatásba. A különböző kutatások elemzése során Engler (2013d) arra a következtetésre jut, hogy „a megkérdezettek saját bevallásuk szerint a külső indítékokhoz hasonló, vagy magasabb mértékű belső tanulási motivációval rendelkeznek. A könnyebb elhelyezkedésben, a magasabb fizetésben vagy előléptetésben való bizakodás megjelenik a tanulási döntésekben szerepet kapó motívumok között, de – különösen a felsőfokú végzettséggel már rendelkezők esetében –igen erőteljes primer motivációról beszélhetünk.” (Engler 2013d: 89).

Egy másik vizsgálatban Engler (2013b) a nem hagyományos hallgatók jellemzői, a felnőttek tanulási aktivitását, és a felsőoktatási intézményeknek a nem hagyományos hallgatókhoz való viszonyáról értekezett. Vizsgálatának fő tanúsága, hogy a tradicionális hallgatókra berendezkedő egyetemek és főiskolák számára nehezen integrálhatók az eltérő háttérű, különböző tapasztalattal, tudással és kompetenciákkal rendelkező tanulók. A problémák pedig különböző területeken tetten érhetők: a tudásanyagban, az oktatási módszerekben, az oktatókkal és hallgatókkal való kapcsolatban, a kompetenciafejlesztés igényében és a tanulásszervezésben (Engler 2013b).

Szintén említeni kell Kerülő Judit (2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010) azon vizsgálatait, amelyben a felnőttkori tanulást segítő és akadályozó tényezőket elemezte. Ezek a kutatások a Nyíregyházi Főiskola levelezős hallgatóinak vizsgálatára irányultak, és az alapvető szociokulturális és szociodemográfiai tényezők feltárásán túl azt a célt szolgálták, hogy a tanulási célokat és nehezítő tényezőket tárják fel.

A vizsgálat (Kerülő 2007) során többek között a Csoma Gyula (2005) nevéhez köthető tanulási motívumokat vizsgálták meg. E szerint a megkérdezett részidős hallgatók kétharmada munkával kapcsolatos célokat kíván megvalósítani a részvételével (vö. Török 2005, 2006). A felnőttkori tanulás során meghatározó tényező a befektetés – megtérülés szemlélet, vagyis az, hogy a felsőoktatásban töltött idő, később valamilyen formában megtérüljön, előnyökhöz vezessen. A kérdezettek többsége abban bíz, hogy a tanulmánya (a diploma megszerzése) lehetővé teszi a munkahelye megtartását, a munkahelyi pozíciójának stabilizálását. A válaszadók másik része a diploma birtokában mobilitásra számít, vagyis magasabb társadalmi pozícióhoz szeretne jutni. Kisebb részük álláshoz szeretne jutni a

végzettség megszerzését követően. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a megkérdezettek kb. egyharmada azért vállalkozott a képzésre, mert a környezete, a családja ösztönözte erre. Ők azok, akik presztízs-motívumokkal magyarázták a részvételt. Az érdeklődés, az ismeretek bővítésének igénye azonban csak a válaszadók kis részét motiválta a felnőttkori tanulásban való részvételre. A kutatás szerint a megkérdezettek körében a legfontosabb tanulási motivációt növelő tényező a „siker” volt, amely alatt a külső elismerést (tanárok, csoporttársak elvárásainak való megfelelést) értették. A második leggyakrabban említett tényező, az „önbizalom”, amely szoros kölcsönhatásban áll a „sikerrel”, ugyanis a siker jelentősen javíthatja a résztvevők önértékelését és vice versa. A tanulási motivációt fokozó tényezőnek számít még az „érdeklődés” felkeltése is. (Kerülő 2007: 221).

A tanulási motivációt nehezítő tényezők a kutatás szerint leginkább egzisztenciális indítékokkal hozhatók összefüggésbe. Vagyis, ha a hallgatók olyan elvárásokat fogalmazznak meg, amelyek egyéni érvényesülésükkel vannak összefüggésben, és ha ezeket nem látják igazoltnak, akkor úgy érzik, hogy befektetéseik nem térülnek meg, így motivációik is jelentősen csökkenni fognak. Ehhez hasonlóan, a túlságosan távoli vagy irreálisnak tűnő cél sem kedvez a tanulók motivációjának. A kérdezett hallgatók szerint az egyik legnagyobb nehézséget a család és a rendszeres tanulás összeegyeztetése jelenti, illetve az ebből fakadó konfliktusok. Ami viszont ennél is súlyosabb kihívást jelent a hallgatók számára az a munkahelyi elvárásoknak, és a munkahelyi feladatoknak való megfelelés és az időbeosztás problémája. A munkaadók sokszor akadályozzák a hallgatókat (nem engedik el a konzultációkra, vizsgákra stb.). A vizsgálat szerint minden 5. válaszadó titkolja, hogy felsőoktatási intézményben tanul, mivel ezzel akár a munkahelye elvesztését is kockáztathatja (Kerülő 2007: 221-222).

Mindezek mellett érdemes kiemelni Török Balázs (2005, 2006) és Györgyi Zoltán (2003) vizsgálatait is. Ez a kutatások ugyan nem elsősorban és nem kifejezetten a felsőoktatásban tanuló felnőttek (vagy részigazgatók) tanulási céljai és akadályait vizsgálták meg, mégis fontosak a téma szempontjából.

Török Balázs kutatása (2005, 2006) azért izgalmas, mert a vizsgálatát egy országos, reprezentatív mintán végezte a hazai felnőtt lakosság körében. A kutatás hipotézise szerint, a felnőttek körében a tanulás (és a képzés) alapvetően munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető, vagyis a munka világához, a munkavégzéshez köthető. Az eredmények azt mutatják, hogy a felnőttkori szervezett tanulásban való egyéni részvétel az esetek többségében anyagi megfontolásokra vezethető vissza. A megkérdezettek tehát egyfajta „gazdaságossági racionalitás” mentén döntenek a tanulási lehetőségek választása mellett. Vagyis, a hazai felnőtt lakosság tanulásának a célja elsősorban a munkaerő-piaci pozíciójának javításával függ össze, ami megnyilvánulhat az elhelyezkedési esélyek javulásában, a munkahelyi előmenetelben, munkahelyváltásban, anyagi előnyökben (Török 2006: 338). Erre

rezonál egyébként Zrinszky László (2002) azon megállapítása, amely szerint a felnőttek tanulási motivációja alapvetően utilitarista (haszonelvű) megfontolásokon nyugszik.

Györgyi Zoltán (2003) vizsgálata a felnőttképzéssel kapcsolatos igények, elvárások, illetve akadályozó tényezők feltárását célozta meg a hazai felnőtt lakosság reprezentatív mintáján. A kutatás eredményei szerint négy tényező (az életkor, a nem, az iskolai végzettség és a jövedelem) függ össze a felnőttkori tanulásban való részvétellel. Ez az összefüggés azonban nem tényezőnként értendő, hanem az összes változók egészében. Tehát, nem azt állítja a kutatás, hogy például a férfiak és nők között eltérő a tanulási kedv a jövedelem növekedésével, vagy az iskolai végzettség szintjével áll összefüggésben. Sokkal inkább azt, hogy például a nők tanulóssal kapcsolatos viszonya a jövedelem és a végzettség függvényében eltér a férfiaktól (Györgyi 2003: 36). A kutatás másrészt, abból a szempontból érdemel figyelmet, hogy a tanulást akadályozó tényezőket is elemezte. E szerint a leggyakrabban hivatkozott tanulási akadály az életkor. Bár itt fel kell hívni a figyelmet arra, hogy ez a minta jellemzőiből adódik, ugyanis az 55 évnél idősebbek 88%-a jelölte meg ezt a tényezőt. Azaz, ebben a korcsoportban a tanulás teljesen háttérbe szorul. A második leggyakrabban megjelölt akadály a képzések ára, pontosabban a jövedelemhez viszonyított ára. A kutatás szerint szinte minden társadalmi réteg nagyon költségérzékeny, s ez hangsúlyozottan igaz az alacsonyabb státusúakra, akiknek a jövedelmi helyzete gyakran még az olcsóbb képzéseket sem teszi lehetővé. Az akadályozó tényezők közül harmadik helyre került a munkavégzés okozta időhiány. Ez jellemzően azoknál a társadalmi rétegeknél jelentkezik akadályként, akik jó munkahellyel rendelkeznek, amely ugyanakkor sok idejüket lekötí, és ennél fogva kevés tanulásra már fordítható idővel rendelkeznek. A család, mint akadályozó tényező szintén figyelmet érdemel, noha ez jellemzően a nőknek okoz problémát és főként az alacsonyabb státusúak körében, de kisebb mértékben a társadalmi hierarchia felső szintén is. A többi akadályozó tényezőnek az előbbiekhöz képest kisebb a jelentősége, de egy-egy rétegnél ezekkel is számolni kell. Így kiemelhető a kutatásban „leszakadó rétegeként” definiáltak esetében az utazási költségek, a tanulás várható munkaerő-piaci eredménytelenségére vonatkozó várakozásaik, valamint a szubjektív öregségük. A betegségnek, mint akadályozó tényezőnek elenyésző a szerepe, egyedül a női leszakadó rétegek hivatkoztak erre, említésre méltó arányban. Érdemes kiemelni, hogy a képzési választék, illetve a tanfolyamok elérhetősége általában nem okozott problémát (Györgyi 2003: 48-49).

Mindezen vizsgálatok alapján megállapítható, hogy felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttoktatás vizsgálatának jellemző fókuszpontjai a felnőttkori (tovább)tanulásban való részvétel és az azt befolyásoló szociokulturális és demográfiai változók közötti kapcsolatok feltárása, a továbbtanulás motivációinak kutatása (Forray–2009, Forray 2008, Engler 2011, Nagy 2005, Balázsovits–Kalocsainé 2006, Balázsovits 2009, Szabó 2009, Kispálné

2007, 2009) a tanulási akadályok feltárása (lásd. Szabó 2009), az intézmény, illetve a szak- és szakirányt befolyásoló tényezők (Forray–Kozma 2009, Forray 2008, Szabó 2009), illetve a finanszírozás és a megtérülés kérdései (Engler 2011, Koródi 2006).

A kutatások jellemző módon interdiszciplináris szemléletre, megközelítésre törekşenek (Forray–Kozma 2009, Forray 2008), amikor a felnőttek felsőfokú továbbtanulását annak a társadalomnak a demográfiai, foglalkoztatási, iskolázottsági, felsőoktatási intézményhálózati stb. kereteibe ágyazva vizsgálják, amelyben a folyamatok zajlanak. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető a multidiszciplinaritásra való törekvés igénye is (Engler 2011), hiszen más tudományágak, tudományterületek elméleti modelljeit, megközelítését, módszertanát, eredményeit stb. alkalmazzák.

Végül is, azt mondhatjuk, hogy a felnőttek felsőfokú tanulásának problematikáját a legkomplexyebben egyrészt a *Lakossági-társadalmi igények* (Forray 2008, Forray – Kozma 2009) című kutatás, másrészt a *Tanulórégiók* kutatás (Engler et al. 2013, Engler 2013b, 2013c, 2013d, Erdei et al. 2011, 2013, Kozma et al. 2012) járta körül.

A *Lakossági-társadalmi igények* kutatásnak az a legfőbb jellemzője, hogy a felsőoktatási intézmények keretein belül folyó felnőttkori tanulást annak a társadalmi környezetnek a kontextusában vizsgálta, amelyben megjelenik a lakosság felsőfokú továbbtanulása iránti igény. Ez az összetettség abban is megnyilvánult, hogy a problémát a felsőoktatás-kutatás nemzetközi trendjeibe ágyazva tárgyalta, noha a felnőtt felsőoktatás, nem tradicionális hallgatók, felnőtt hallgatók nemzetközi szakirodalmát nem vizsgálta. Erénye volt viszont a kutatásnak a társadalomstatisztikai elemzések alkalmazása, amely a regionális szempontok térnyerésének engedett teret. A mélyebb társadalmi összefüggések feltárásával a kutatás egyedülálló a maga nemében. Ugyanez igaz a kutatáshoz kapcsolódó tanulmányokra.

A *Tanulórégiók* kutatás legfőbb jellemzője, hogy a vizsgálat a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) megvalósult vizsgálatok ¹ szerves folytatásának tekinthető. Másrészt, a tanulórégiók vizsgálatát a különböző munkacsoport keretében végzik: elméleti, intézményi, kartográfiai, szakképzési, személyes tanulás, valamint társadalmi aktivitások munkacsoportok keretében. E munkacsoportok egyúttal az eltérő vizsgálati dimenziókra, szempontokra is utalnak.

1 A *Tanulórégiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című OTKA által finanszírozott kutatás előzményének tekinthetők az alábbi kutatások: Határmenti együttműködés az oktatásügyben: összehasonlító regionális vizsgálat (1992-1995); Regionális együttműködés a harmadfokú képzésben (1996-1999); Regionális egyetem (2002-2005); és A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (2007-2010). Az 1990 és 2010 között megvalósult kutatási projektek magyar és angol nyelvű összefoglalóját e disszertáció szerzője készítette.

Végül is, mindenezek a kutatások rendkívül hasznosak a részidős hallgatók vizsgálata során, mivel rávilágítanak a lehetséges vizsgálati dimenziókra, munícióként szolgálnak a kutatási kérdések megfogalmazásához, és érdekes, izgalmas eredményeket tartogatnak.

1.3. A „Partium” régió

Az empirikus vizsgálat terepéül a „Partium” régió (1. térkép) öt magyar tannyelvű felsőoktatási intézményét (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem) választottuk.

„Partium” alatt azt a három ország határán található régiót értjük, amely az ukrainai Kárpátaljaból, a romániai Máramaros, Szatmár, Szilágy és Bihar megyéből, valamint a magyarországi Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből áll (lásd. Kozma 2006, Süli-Zakar 2006, Teperics 2006).

1. térkép - A „Partium” régió



Forrás: Süli-Zakar 2006

A „Partium” elnevezés Kozma (2006) megfogalmazása szerint fantázianév, hiszen noha földrajzi és történelmi alapja van az elnevezésnek, de a terület sohasem vált hivatalos államigazgatási egységgé (hiszen három állam területéhez tartozik). Kozma olvasata szerint a „Partium” sokkal inkább „társadalmi tér”, tudati konstrukció, semmint közigazgatási egység.

Süli-Zakar (2006) azt emeli ki, hogy a „Partium” évszázadokig államigazgatási-közigazgatási egység volt a Kárpát-medencében, és ebből eredően olyan földrajzi-topográfiai név elnevezése is lett, amelynek határon inneni és túli lakói mai napig használják az földrajzi névként. Tanulmányának legfőbb erénye, hogy összefoglalja a „Partium” régió történeti

fejlődésének főbb jellemzőit (Süli-Zakar 2006). A „Partium” régióról lásd részletesen például Süli-Zakar (2006, 2010), Kozma (2006, 2010) és Teperics (2006, 2010) munkáit.

Meg kell jegyezni, hogy a „Partium” régiót azért választottuk a kutatás terepéül, mert a Debreceni Egyetem berkein belül működő Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központban (CHERD-Hungary) az 1990-es évekre visszamenőleg ebben a régióban folynak vizsgálatok (lásd. a *Régió és oktatás* sorozat kiadványait²). A „Partiumban” folyó kutatások harmadfokú képzés és a felsőoktatás szerepét vizsgálják a régió társadalmi és gazdasági fejlődésében. Ezek a kutatások egyedülállóak nemcsak az országban, hanem a határon átnyúló régióban is. A „Partiumban” folyó kutatások itt valósíthatóak meg, a CHERD-H kutatóközpont égisze alatt. Ezek közül a kutatások közül hármat emelünk ki, amelyekben mi is részt vettünk: 1.) A „Regionális Egyetem kutatás”, 2.) A „Harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban”, és a 3.) A *Tanulórégiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*, avagy a *LeaRn* kutatás. Végül is, a „partiumi” kutatásokban való részvétel a kezdetektől karakterisztikusan kihatott, illetve formálta a kutatási érdeklődésünket. Éppen ezért, amikor a kutatás empirikus terepét kellett megtalálni, akkor valójában keresni sem kellett, mert a terep adott volt, csak folytatni kellett az ott korábban megkezdett munkát.

I. 4. A disszertáció felépítése

A disszertáció két nagyobb szerkezeti egységre tagolható. Az elméleti részben az elméleti-koncepcionális keretek kialakítására törekszünk. A *Bevezetés* című fejezetben a vizsgálat célját és előzményeit, illetve a vizsgálat terepét, a „Partium” régiót ismertetjük.

A *dolgozatban használt fogalmak értelmezése* című fejezet egy alapos terminológiai áttekintés a disszertációban használt legfontosabb fogalmakról. Bemutatjuk többek között a felnőttoktatás, a felnőttképzés, a munkaerő-piaci képzés, a rekurrens képzés, a permanens nevelés, az egész életen át tartó tanulás, a felnőttoktatási felnőttképzés, a felsőoktatási részidős képzések, valamint a levelező, esti és távoktatási tagozat fogalmak hazai és nemzetközi (főként angol nyelvű) értelmezései. Megvizsgáljuk a nem szokványos hallgatók, a felnőtt hallgatók és a részidős hallgatók körüli terminológiai megfontolásokat. Végül indokoljuk a részidős hallgatók fogalomhasználat melletti döntésünket.

A *hallgatói részvétel történeti és statisztikai megközelítésben* című részben a felsőoktatásban való részvételt (felső)oktatási statisztikákra alapozva demonstráljuk és elemizzük. Ennek során a felsőoktatásban való hallgatói részvételt történeti megközelítésben és jelenben zajló trendek alapján vizsgáljuk, különös tekintettel a részidős képzésben tanulók számának időbeli alakulására. Röviden kitérünk az oktatási expanzió társadalomtörténeti előzményeire és demográfiai hátterére. Nemzetközi szervezetek, az

² A *Régió és oktatás* sorozat kiadványai elérhetőek a Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ honlapján: <http://cherd.unideb.hu>

UNESCO és az OECD adataira alapozva kitekintünk a felsőoktatás bővülésére a világban és benne Magyarországot is elhelyezzük. A hallgatói részvétel hazai alakulásának bemutatásához részletesen elemezzük a nappalis, a levelező, az esti és a távoktatás munkarendben tanulók létszámának alakulását. Majd a vizsgált intézményekben mutatjuk be azt, hogy az elmúlt körülbelül egy évtizedben hogyan változott a nappalis és részidős hallgatók létszáma. Ennek a fejezetnek a végén a bemutatott folyamatok, trendek lehetséges magyarázatait foglaljuk össze. Az elemzésben egyebek mellett kitérünk a demográfiai okokra, a kétciklusú képzés és a kétszintű érettségi bevezetésére és a jogszabályi változásokra.

A hallgatói részvétel elméleti megközelítésben című fejezetben annak eredünk a nyomába, hogy az oktatásban való részvétel milyen teoretikus megfontolásokkal magyarázható, vagyis azt tárjuk az olvasó elé, hogy milyen elméletek próbálnak magyarázatot adni az oktatási részvételre. Az áttekintés három alfejezetre épül: elsőként számba vesszük a részvételi célokat, majd a részvételi akadályokat hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva, majd végül a vizsgálatokat, illetve azok eredményeit mutatjuk be szintén hazai és nemzetközi szakirodalom segítségével.

A disszertáció empirikus részében a vizsgálat kérdéseit és feltevéseit mutatjuk be. A következő fejezetben elmagyarázzuk a vizsgálat módszertanát. Ez azt jelenti, hogy részletesen bemutatjuk alkalmazott kutatási módszereket, az adatgyűjtés lépéseit, a módszertani eljárás megfontolásait és végül az elemzési szempontokat.

A hallgatói részvétel empirikus vizsgálatának a bemutatását a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola részidős hallgatóinak az elemzésével kezdjük. Elsőként a minta jellemzőit tárjuk az olvasó elé, sorra véve a válaszadók szociodemográfiai és szociokulturális jellemzőit, valamint a felsőfokú tanulmányok tulajdonságait. Ennek során nem pusztán magukat az eredményeket mutatjuk be, hanem össze is hasonlítjuk azokat más vizsgálatokkal: többek között az országos és a Debreceni Egyetem Diplomás Pályakövetés (DPR), a CHERD, a HERD-HURO kutatások, illetve országos statisztikai adatokkal (Felsőoktatás Statisztikai Évkönyvek adatai) és más kutatásokkal (pl. Engler Ágnes vizsgálatai).

Ezek követi a dolgozat talán legizgalmasabb része, a részvételi céloknak és akadályoknak, illetve az intézményválasztási döntéseknek a kvantitatív és kvalitatív szempontú elemzése. A kvantitatív adatelemzés során korrelációkat számolunk, és többváltozós lényegkiemelő eljárásokat is alkalmazunk, főként faktoranalízist. Ennek során össze is vetjük eredményeinket más vizsgálatokkal, például a HURO-HERD vizsgálatokkal.

A magyarországi intézményekben végzett vizsgálat főbb eredményeit és megállapításait külön fejezetben foglaljuk össze szövegesen és táblázatos formában is. A korrelációs számítások és a faktoranalízis eredményeit külön-külön a részvételi célok, a részvételi akadályok és az intézményválasztás szempontjai szerint közöljük.

A határon túli részidős hallgatók vizsgálatát külön fejezet keretében, esettanulmány formájában vizsgáltuk meg. Itt is a válaszadók szociokulturális és felsőfokú tanulmányi jellemzőinek a leírásával, illetve a magyarországi adatokkal való összevetéssel kezdtük. A részvételi szándékokat, az akadályokat, illetve az intézményválasztási döntéseket a magyarországi eredményekkel hasonlítjuk össze és az eredményeket táblázatos formában adjuk közre. Végül a határon túli adatgyűjtés, illetve annak a hazai adatokkal való összevetéséből készítünk összefoglalást.

A disszertáció főbb eredményeinek az összefoglalása című részben alatt valójában két dolgot is elvégezzünk: egyrészt összefoglaljuk a dolgozatot, különös figyelmet szentelve a főbb eredmények tézisszerű összefoglalására, másrészt utalunk a további kutatási lehetőségekre, irányokra.

II. A DOLGOZATBAN HASZNÁLT FOGALMAK ÉRTELMEZÉSE

Bevezetés

Bevezetőként érdemes azzal kezdeni, hogy a felnőttképzési fogalmak megértését segíti elő, ha kitekintünk a felnőttképzés történeti fejlődésének fontosabb állomásaira. Számos kiadványból tájékozódhatunk, bővíthetjük az ismereteiket. A felnőttképzés történetének szakirodalmát a felnőttképzési lexikonokkal érdemes kezdeni, amelyből hazánkban kettő is rendelkezésre áll: egyrészt a *Felnőttoktatási lexikon* (Csiby 1987), másrészt a *Felnőttoktatási- és képzési lexikon* (Benedek-Csoma-Harangi 2002).

Mellette megemlíthetjük T. Kiss (1999) munkáját, amely a dualizmus időszakának és a két világháború közötti korszak felnőttoktatásának a történetét adja elő. Ugyanígy, a felnőttoktatás, felnőttképzés hazai történetének alapos összefoglalását adja Juhász Erika a doktori értekezésében (Juhász 2005), illetve tanulmányaiban (Juhász 2008, 2010). Ugyanígy alapos és komprehenzív áttekintést nyújt Felkai László (2002) is, aki az ősmagyarok életétől kezdve tekinti át a hazai felnőttképzés fontosabb állomásait.

A felnőttképzés története iránt érdeklődők tehát számos forrásból tájékozódhatnak. Ugyanakkor, a felsőoktatási felnőttoktatás, avagy a felsőoktatási részidős képzés vizsgálatának szempontjából véleményünk szerint a legrészletesebb összefoglalását Polónyi (2012b) adja, ezért ebben a fejezetben az ő gondolataira alapozunk.

Polónyi (2012) megállapítja, hogy az államszocializmusban a felsőoktatási részidős képzés voltaképpen kádereképzési célokat szolgált. Azonban az 1961-es oktatási törvény és végrehajtási rendelete már nem írt nyíltan káderekről. Az 1985. évi oktatási törvény pedig semmit nem írt a részidős képzésről, mindössze annyit, hogy nappali, esti és levelező, illetve egyéb formákban folyhat az iskolai nevelés és oktatás. A rendszerváltást követő időszakban sem történt sok újdonság a felsőoktatási részidős képzések tekintetében. Az 1993. évi felsőoktatási törvény megállapította, hogy felsőoktatási intézményekben alapképzés, szakirányú továbbképzés és doktori képzés valósulhat meg nappali, illetve más formában (például esti, levelező és távoktatás). Ezután az egyes szakok képesítési követelményrendszerét is kiadták. 2002-ben aztán bevezetésre került a kreditrendszer, amely alapján „Az alapképzési szakokon a megszerzendő kreditek összértéke – az eltérő képzési idő és tanóraszámok ellenére – azonos a nappali, az esti, a levelező és a távoktatásos képzési formákban³.” (idézi Polónyi 2012b: 7). A 2005-ös felsőoktatási törvény⁴ szerint „33. § (1) A felsőoktatásban a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, továbbá távoktatásként. A teljes idejű képzés félévenként legalább háromszáz tanórából áll.

3 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet. <http://www.uni-miskolc.hu/~bolcsweb/page/szabalyzat/77-2002.htm>

⁴ 2005. évi CXXXIX. tv. a felsőoktatásról <http://www.complex.hu/kzldat/t0500139.htm/t0500139.htm>

[...] (3) A részidős képzés lehet esti vagy levelező képzés munkarendje szerint szervezett képzés. A részidős képzés időtartama a teljes idejű képzés tanóráinak legalább harminc, legfeljebb ötven százaléka lehet. Az esti és a levelező képzés munkarendje szerinti képzést a hallgatók elfoglaltságának figyelembevételével kell megszervezni a munkanapokon, indokolt esetben a heti pihenőnapon”. 2011-es nemzeti felsőoktatási törvény⁵ is ugyanezt az elvet képviseli: „17. § (1) A felsőoktatásban a képzés, [...] megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, továbbá távoktatásként. A teljes idejű képzés félévenként legalább háromszáz tanórából áll. (3) A részidős képzés lehet esti vagy levelező képzés munkarendje szerint szervezett képzés. A részidős képzés időtartama - kivéve a szakirányú továbbképzést - a teljes idejű képzés tanóráinak legalább harminc, legfeljebb ötven százaléka lehet. A szakirányú továbbképzés időtartama a teljes idejű képzés tanóráinak legalább húsz, legfeljebb ötven százaléka lehet.” Végül is, Polónyi (2012b) konklúziója az, hogy a kreditrendszer 2002-es bevezetésétől általános lett az, hogy a levelező képzés a nappalis képzéssel azonos időtartamú, miközben a kontakt óraszám annak töredéke. Továbbá hangot ad ama véleményének, hogy „A hazai oktatáspolitikai lényegében több mint fél évszázada hallgatólagosan tudomásul veszi és eltűri a részidős képzéseket nyilvánvalóan alacsonyabb színvonalát.” (Polónyi 2012b: 8).

A fogalmak

A társadalomtudományi kutatások során számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyeknek sokféle és eltérő olvasata lehetséges. Néhány fogalom esetében csak árnyalatnyi különbség tapintható ki, míg máskor alapvető koncepcionális eltérésekről van szó. Ebből kiindulva, – a fogalmi pontatlanságok és félreértelmezések elkerülése végett – mindenképpen szükséges a disszertációban használt legfontosabb fogalmak rövid áttekintése és értelmezése, valamint annak jelölése, hogy mi melyiket fogadjuk el. Tekintve, hogy a kutatás alapvetően a hazai viszonyokat tükrözi, ezért a magyarországi fogalomhasználatot próbáljuk értelmezni és a nemzetközi terminológiára csak röviden térünk ki. Ugyanakkor a „nem-szokványos” hallgatók fogalmát külön alfejezetben tárgyaljuk, ugyanis véleményünk szerint ennek a fogalomnak nincs olyan, mély hazai gyökere, mint például a felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés fogalmi hármásának.

Nem kívánunk abban a „vitában” részt venni, amely leginkább az „andragógia vs. pedagógia”, az „andragógia vs. felnőttpedagógia” fogalmak egymáshoz való viszonyát, a közöttük lévő azonosságokat és különbözőségeket vizsgálja. Két okból sem. Egyfelől ez vizsgált kérdésnek tekinthető. (lásd. Feketéné 2003, 2009, Maróti 2010, Zrinszky 2005). Másrészt a kutatásunk során nem „andragógiai vizsgálatot” végzünk, hanem a felsőoktatási

⁵ 2011. évi CCIV. tv. a nemzeti felsőoktatásról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV

intézmények keretében folyó felnőttkori tanulást tekintjük kutatási témának. Mi az oktatáskutatás (*educational research*) fogalmat használjuk.

A felnőttnevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés fogalmi tisztázása, definiálása kapcsán többen (lásd. pl. Györgyi et al 2004; Juhász 2005, Mihály 2003, Papp 2005) arra hívják fel a figyelmet, hogy nincs egységes és kiforrott fogalomhasználat e téren. A felnőttoktatás (*adult education*) fogalma a különböző országok nyelvében, illetve szaknyelvében mást és mást jelent; a felnőttképzés fogalomrendszere rendkívül összetett. Nem csupán az egyes országok szaknyelvében érzékelhetők eltérések, hanem a nemzetközi szervezetek (pl. az OECD, az UNESCO vagy az EU) körében sem egységes és következetes a fogalomhasználat. Mindehhez érdemes hozzátenni, hogy a fogalmak valódi jelentését sokszor csak akkor érthetjük meg, ha ismerjük az országra jellemző felnőttoktatási- és képzési sajátosságokat. (Juhász 2005: 20)

Véleményünk szerint azonban nem is lehet, sőt nem is kell „egy kizárólagos fogalmat” használni, mert akkor elveszne az adott országra, az adott társadalomra és kultúrára jellemző sajátosság, amely egyedivé varázsolja a fogalmakat (vö. Rubenson 2010: 2). Természetes, hogy Németországban, Franciaországban, Dániában vagy éppen Magyarországon mást értünk a felnőttek oktatásán, képzésén, nevelésén, hiszen más és más történelmi-társadalmi kontextusban alakultak, – illetve alakulnak ma is – ezek a társadalmi jelenségek és az azokat leíró fogalmak. Egy adott országon belül is gyakori, hogy sokféle értelemben beszélnek felnőttképzésről, de éppen ez adja meg a dolog esszenciáját és sokszínűségét. Tovább fokozza a helyzetet, hogy a felnőttkori tanulás kutatása – legalábbis hazánkban – viszonylag új kutatási területnek számít, és emiatt az oktatáskutatók szakmai közösségében sokszor nincs konszenzus a fogalmak jelentését illetően.

Juhász (2005) szerint a felnőttképzés vizsgálatát Magyarországon az a tény is nehezíti, hogy nálunk három fogalmat használunk egyszerre párhuzamosan, és gyakran következetlenül, esetleg egymás szinonimájaként. Véleményével – miszerint nehéz eldönteni, hogy melyik a legelfogadhatóbb, illetve hogy e kérdésben még a hazai oktatáskutatók sem tudnak konszenzusra jutni – egyetértünk. Éppen ezért a fogalmi tisztánlátáshoz egyrészt a 2002-ben megjelent *Felnőttoktatási- és képzési lexikon* szócikkeit, másrészt az *Adattár Alapú Információs Rendszer* (továbbiakban, AVIR) meghatározásait citáljuk. Harmadrészt pedig a kérdéssel foglalkozó néhány jelentősebb oktatáskutató definícióját vesszük számba, és végül utalunk a felsőoktatási és a felnőttképzési törvények⁶ értelmezéseire is.

⁶ A dolgozatírás és az empirikus adatgyűjtés időpontjában az érvényes jogszabályok a következők voltak: a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról és a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről. Azóta viszont új jogszabályok léptek életbe mind a felsőoktatás (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról), mind a felnőttképzési területén (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről).

II. 1. Felnőttoktatási alapfogalmak - Nemzetközi értelmezések

A nemzetközi értelmezések körében elsőként érdemes idézni Pethő (2009) tanulmányát, amelyben egy angol – francia – német szótárra⁷ hivatkozik, amely egyfelől a felnőttoktatás nemzetközi trendjeit tekinti át, másfelől a három nyelvterület fogalom- és szóhasználatába is betekintést nyújt. A szótárban a felnőttoktatás (*Adult education, l'Education des Adultes, die Erwachsenenbildung*) nem önállóként szerepel, hanem a továbbképzéssel (*Continuing education, Education Permanente, die Weiterbildung*) párhuzamba állítva. Továbbá azt is lényeges elemnek tekinthető, hogy a fogalmak háttérében álló társadalomtörténeti és társadalompolitikai okokra is rávilágítja a figyelmet. Erre példa, hogy a német nyelvű országokban a második világháború után fokozatosan eltűnt a „Volksbildung” (=népművelés, népoktatás) kifejezés, s helyét az „Erwachsenenbildung” vette át, mivel a „Volksbildung” – főként politikai okokból és megfontolásokból – szalonképtelenné vált (Pethő 2009.)

Pöggeler (1974) a fogalmi tisztázás során összehasonlította a német nyelvterületen jellemző („Erwachsenenbildung”), az angol („adult education”), a francia („éducation des adultes” / *éducation populaire*) és a holland-flamand („Volwassenenforming”) kifejezéseket, és jelentős eltérésekre lett figyelmes. A német „Bildung” („nevelés”) erőteljesen individuális konnotációjával szemben az angol „adult education” hangsúlyosabbá teszi a szociális/társadalmi jelleget („társadalmi és társadalom számára folyó képzés”). Az angol „adult education” fogalom értelmezése meglehetősen tág, hiszen az – a pluralizmus és a liberális szellemének megfelelően – magába foglalja az iskolarendszerű és iskolán kívüli („non-vocational”, „leisure-time”), a teljes („full-time”) és a részidejű („part-time adult education”) is. Franciaországban két fogalmat is használnak a felnőttnevelés, felnőttképzés megjelölésére: a demokratikus tartalmú „éducation permanente”, és az 1950-es, 1960-as évektől elterjedt „éducation des adultes”, amely kiszorította a korábban meghonosodott fogalmat. Hollandiában szintén egy hasonló fogalmi váltás ment végbe, amelynek során a korábbi „képzés” jelentésű „Opvoeding” helyét a „formálás”, „formálódás”, a „Vorming” vette át. Ez a holland nyelvben egyúttal személyiségnevelést és kiképzést jelent (Pöggeler 1974, idézi Zrinkszy 2005: 133.).

A fentiekből látható tehát, hogy a nemzetközi fogalomhasználat rendkívül színes képet mutat. Ennek háttérében az országok eltérő társadalmi berendezkedése, tradíciói és sajátos oktatási-képzési intézményrendszere húzódik meg. Németországban a „nemzeti neveléstől a népművelés és a felnőttképzés fogalmán keresztül ma továbbképzésnek („Weiterbildung”) nevezik ezt a területet (Knoll-Künzel (1980), idézi Takács-Miklósi Márta 2009: 7).

⁷ The Terminology of Adult Education/Continuing Education – Le terminologie de l'Education des Adultes/Education Permanente – Die Terminologie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – European Bureau of Adult Education in cooperation with the German Adult Education Association – 1980.

Franciaországban ezzel szemben számos eltérő fogalom (*éducation populaire, éducation continue, éducation des adultes, éducation extra scolaire, anragoie, recyclage, promotion culturelle, promotion individuelle et collective, animation, activités socio – éducatives, organisation des loisir*) van használatban (Trichaud (1968), idézi Takács-Miklósi Márta 2009: 7).

Darkenwald és Merriam (1982) szerint a felnőttoktatás („adult education” értelemben) azt a tevékenységet jelenti, amelyet a társadalmi szerepük alapján felnőttek tekinthető személyek szisztematikusan és rendszeresen végeznek tudásuk gyarapítása, képességeik fejlesztése, értékeik és attitűdjeik megváltoztatása érdekében. (Darkenwald és Merriam (1982) Idézi Rubenson 2010: 3). Számukra tehát a felnőttoktatás intencionális folyamatként értelmezhető. A felnőtttség meghatározásánál nem az életkorra helyezik a hangsúlyt, hanem arra a társadalmi szerepre, amelyet az egyén betölt (Rubenson 2010: 3).

II. 2. Felnőttoktatási alapfogalmak - Hazai értelmezések

A **felnőttnevelés** értelmezése kapcsán a *Felnőttoktatási kislexikon* háromféle definíciót, megközelítési lehetőséget kínál. Elsőként, az UNESCO 1976-os Nairobiban megrendezett tanácskozásán elfogadott meghatározásra utal, amely szerint a felnőttnevelés – tartalmukra, szintjükre és módszereikre való tekintet nélkül – mindazoknak a formális vagy non-formális, szervezett nevelési folyamatoknak az összessége, amelynek során a felnőttek továbbfejlesztik készségeiket, gazdagítják ismereteiket, tökéletesítik műszaki és szakmai képzettségüket vagy ilyen irányba továbbképzik magukat. Másodsorban, a felnőttnevelés fogalmát úgy is értelmezhetjük, mint a permanens nevelés második, továbbfejlesztő, továbbképző szakaszát, amely a permanens tanulás által a felnőtt személyiség egészére, szocializálásának minden területére törekszik hatni, noha azt különböző területein, nevelési hatásrendszerének különböző formáin keresztül fejti ki, melyek közül egyik sem képes önmagában a felnőtt személyiség egészét átfogni. Harmadrészt pedig, a felnőttnevelés koncepciója abból a feltevésből indul ki és táplálkozik, hogy a felnőtt ember szociális körülményeitől, életmódjától, munkájától, motiváltságától függő mértékben nevelhető (Csiby 1987: 58-59. p.)

A *Felnőttoktatási- és képzési lexikon*ban a felnőttnevelés szócikket az irányzat talán legnagyobb hatású hazai képviselőjének, Durkó Mátyásnak a tollából idézzük. E szerint a felnőttnevelés „a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése. [...] A másik értelmezés szervezett formális és non-formális folyamatok összességének fogja fel a felnőttnevelést. Az értelmezés tudományos szemlélet kérdése. A második értelmezés magában foglalja [...] az elsőt, a céltudatosan szervezett hatásrendszert, de ezt kiegészíteni tartja szükségesnek a non-formális nevelés szélesebb hatásértelmezésével is. A két szemlélet tehát mindkét

meghatározó elem hangsúlyozásával egységes felnőttnevelési szemléletté egységesíthető.” (Durkó 2002b: 172).

Véleményünk szerint a felnőttnevelés fogalma túlmutat az UNESCO által megfogalmazott definíción, s azt sokkal tágabb értelemben lenne szükséges értelmezni. Álláspontunk szerint a felnőttnevelés nem szűkíthető le pusztán a formális és nem-formális, szervezett nevelési folyamatokra, hanem ezek mellett az informális nevelésnek, művelődésnek is legalább ekkora a szerepe. Továbbá a felnőttnevelés, - éppen az előbbieken nyomán – nem szűkíthető le pusztán képzésre, továbbképzésre, szakmai képzésekre, hanem más területekre, célokra is kiterjeszthető, hiszen – közelebbről vizsgálva – előtűnik, hogy a felnőttnevelés az egyetemes embernevelés igényére és lehetőségére van hangolva. Éppen ezért értelmezésünkhöz legközelebb Csoma Gyula azon meghatározása áll, amely a nevelő hatást a személyiség egészére kiterjedő szocializációs hatásként fogja fel, s amely különböző területeken, nevelési hatásrendszereken keresztül érvényesül. Durkó Mátyás értelmezésének azzal a kijelentésével, miszerint a felnőttnevelés során személyiségfejlesztés történik egyetértünk, azzal azonban nem, hogy ez feltétlenül céltudatosan tervezett tevékenység. A felnőttnevelés, mint személyiségfejlesztő folyamat lehet nem tudatosan, spontán módon megvalósuló folyamat, tevékenység is.

A felnőttnevelés fogalmának ismertetése és kritikája abban a kontextusban nyer értelmet, hogy a kutatás során a felsőoktatási intézmények felnőttoktatási tevékenységét, – egészen pontosan a felnőtt tanulókat – vizsgáljuk. S noha a vizsgálatunk során törekszünk a felnőttoktatás fogalmának konzekvens alkalmazására, mégis érdemes a felnőttoktatás nevelői hatására is felhívni a figyelmet. Ugyanis az oktatás során nem pusztán ismeretek átadására és képességek fejlesztésére kerül sor, hanem ezzel párhuzamosan személyiségfejlesztésre is. Még abban az esetben is, ha ez sem a nevelőkben (felnőttoktatókban), sem a neveltekben (felnőtt hallgatókban) nem minden esetben tudatosul. Ennyiben tehát jogosult a – felnőttoktatás terminus mellett – felnőttnevelés fogalmának alkalmazása is, hiszen a felnőttnevelés az oktatáson keresztüli személyiségfejlesztésben realizálódik, realizálódhat.

A **felnőttképzésnek** a *Felnőttképzési kislexikon* szerint kétféle értelmezése lehetséges: egyfelől a felnőttképzés értelmezhető úgy is, mint a felnőttnevelés része, s ilyen értelemben a felnőttek gondolkodási és cselekvési műveleteinek, jártasságainak, készségeinek továbbfejlesztését célozza, és ez egyúttal a tanítási folyamat természetes velejárója. Más értelemben a felnőttképzés a felnőttek meghatározott pályára, szakmára, tevékenységi területre való elméleti és gyakorlati felkészítése, illetve továbbfejlesztése (Csiby 1987: 57. p.)

A *Felnőttoktatási- és képzési lexikon* szócikke szerint a felnőttképzés „a felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magában, melyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt. Szűkített

értelemben a [...] felnőttek – rendszerint hivatalosan elismert végzettséget is kínáló – szakmai kiképzését, továbbképzését és átképzését” jelenti (Zrinszky 2002a: 163).

Egy másik olvasatban, a felnőttképzés tágabb értelemben a felnőttek mindenfajta tudatos és tervszerű oktatását és fejlesztését jelenti. „Szűkebb értelemben azonban a felnőttek elsősorban munkaerőpiacra (szakképzés, átképzés, továbbképzés) irányuló képzési tevékenységét tekintjük felnőttképzésnek.” (Erdei 2007: 13)

A 2001. évi felnőttképzési törvény felnőttképzési tevékenység alatt az iskolarendszeren kívüli (általános, szakmai és nyelvi) képzéseket, illetve a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatásokat érti. (2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről – Magyar Közlöny – 2001/153. szám.) Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést a 2001. évi CI. felnőttképzési törvény, illetve a vonatkozó rendeletek szabályozzák. Az iskolarendszerű felnőttoktatást a közoktatási, a szakképzési és a felsőoktatási törvény szabályozza. A felsőoktatási intézményekben a felnőtt hallgatók számára kínált képzés törvény alá rendelésének esetei külön meghatározottak (Zrinszky 2002b: 166).

Nézetünk szerint tágabb értelemben a felnőttképzés (a felnőttoktatással együtt) a felnőttnevelés része, ugyanakkor elfogadható Csiby (1987), Zrinszky (2002a) és Erdei (2007) azon véleménye is, amely szerint a felnőttképzés jellemzően a felnőttek munkaerőpiacra orientáló képzését, átképzését, továbbképzését jelenti. Továbbá – összhangban a 2001. felnőttképzési törvény szabályozásaival – azokat az (általános) képzéseket, szakképzéseket és nyelvi tekintjük felnőttképzésnek, amelyek az iskolarendszeren kívüli intézményekben, szervezetekben valósulnak meg.

A **felnőttoktatás** Durkó Mátyás és Harangi László értelmezése szerint úgy határozható meg, mint a „felnőttnevelés azon területe, amelyben a nevelés döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg. Ebben a felosztási formában az osztályozás elvi alapja, hogy a felnőttnevelésben a célirányos nevelés dominánsan a személyiség mely rétegének fejlesztésére irányul. Ebben az értelmezésben „[...] a felnőttnevelés melletti további felosztás tagjai: a felnőttképzés (amikor a nevelés, oktatás dominánsan a személyiség képességeinek, jártasságainak a formálására koncentrálódik) és a szűkebb értelmű nevelés, amikor a felnőtt személyiség sajátosságainak, tulajdonságainak, jellemének, erkölcsének céltudatos alakítása áll a nevelési tevékenység középpontjában. Az ebben az értelemben kezelt felnőttoktatás az ismeretnyújtás és elsajátítás mellett a felnőttképzés fogalmát is feltétlenül magában egyesíti. Ilyenkor a felnőttoktatást a felnőttképzéssel fogalompárban használják, mert a jelenség szoros kölcsönhatásban valósul meg. A felnőttoktatás didaktikai fogalomrendszere szerint (a felnőttnevelés rendszere Magyarországon) iskolarendszerű, tanfolyami és iskolán kívüli formákban megvalósuló egyrészt kötött, másrészt szabadabb, harmadrészt teljesen kötetlen, szabad formájú ismeretnyújtást és elsajátítást valósíthat meg.” (Durkó – Harangi 2002: 173).

A felnőttoktatás koncepciójának nemzetközileg leginkább elfogadott meghatározását az UNESCO Felnőttoktatási Világkonferenciáján 1997-ben elfogadott hamburgi nyilatkozat adja. *„A felnőttoktatás jelöli azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok formálisak vagy mások, amely által az embereknek – akiket felnőttnek tekint az a társadalom, amelyhez tartoznak – fejlődik képességük, gazdagodik tudásuk és magasabb szintre emelkedik szakmai és kvalifikációs végzettségük, vagy új irányba fordítja őket, hogy kielégítsék saját és társadalmuk szükségleteit. A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek a multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.”* (Durkó–Harangi 2002: 173, vö: Rubenson 2010: 2)

Egy újabb megközelítés a felnőttoktatás, felnőttképzés, felnőttnevelés fogalmi hármásának megragadásához kézenfekvőbb definíciókkal szolgál. Ezek szerint a (szűken értelmezett) felnőttoktatás az iskolarendszerben zajlik, a felnőttképzés a nem iskolarendszerű felnőttoktatáshoz köthető és a felnőttnevelés pedig az alternatív felnőttoktatás eltérő típusait integrálja magába. (Kozma 2006: 125)

Véleményünk szerint a felnőttoktatás, a felnőttképzés mellett a felnőttnevelés része, annak eleme. A három fogalom közül a felnőttnevelés fogalma jelenti a legáltalánosabb nevelési – önnevelési – művelődési folyamatot és tevékenységet, s ennek része egyfelől a felnőttoktatás, amely az iskolarendszerben valósul meg, másfelől a felnőttképzés, amely az iskolarendszeren kívüli oktatást-képzést foglalja magába.

II. 3. Az élethosszig tartó tanulás értelmezései

Munkaerő-piaci képzés. A munkaerő-piaci képzés (*re-training*) kifejezés Magyarországon jellemzően kutatói körben használt fogalom, amelynek legalább kétféle olvasata lehetséges. Egyfelől minden olyan képzés ilyen képzésnek tekinthető, amely a munkahely megtartására, illetve új munkahely megszerzésére irányul. Másfelől, – szűkebb értelemben – a munkanélküliek döntően állami forrásból támogatott, jellemzően szakmai orientációjú képzéseit jelenti (Györgyi et al. 2004: 9.).

Rekurrens képzés. A szó eredeti jelentése „visszatérő”, „ismétlődő”, „váltogató”. A köznyelvben gyakran a permanens nevelés, felnőttnevelés, felnőttképzés szinonimájaként használatos. Valójában a „rekurrens képzés” fogalma nem azonosítható teljes mértékben ezekkel a fogalmakkal, mivel az speciális tartalmat fejez ki. Az 1960-as és '70-es években a világ három nagy nemzetközi szervezete a nevelés, művelődés korszerűsítésére három koncepcióval állt elő: az UNESCO által használatba vett terminológia az „élethosszig tartó tanulás” (*lifelong learning*) lett, az Európa Tanács a „permanens nevelés” fogalmát vette fel a szótárában, míg az OECD a „rekurrens képzés” koncepció használata mellett köteleződött el.

Utóbbit az egy egész életen át tartó nevelés stratégiájaként definiálták. Míg az első két koncepció jellemzően az általános elméleti alapokat dolgozta ki, addig a „rekurrens képzés” hangsúlyozottabban az általános elvek gyakorlati megvalósítása koncentrált.

Az OECD megfogalmazásában ez a következőképp hangzik: *„A rekurrens képzés átfogó nevelési stratégia minden kötelező utáni vagy alap utáni nevelés számára. Lényegi vonása az egyén egész életét átfogó nevelés ismétlődő módon való elosztása, azaz más, elsősorban a munkatevékenységgel való váltakozása is.”* Mindez feltételezi az egész társadalmi nevelési rendszer átfogó reformját, amely a kötelező ifjúkori alapiskolázás után a középfokú és felsőfokú képzést, majd felnőttképzést, továbbképzést a munkaidőszakok, szabadidős és tanulási időtartamok váltakozásával szervezi meg (Durkó 2002c: 459-460. p.).

Permanens nevelés. A permanens nevelés az egész életen át tartó, folyamatos neveléssel azonosítható, Csoma Gyula (2002f) olvasata szerint. Az UNESCO 19. ülésén Nairobiban 1976-ban elfogadott meghatározás szerint a permanens nevelés kiterjed az élet valamennyi területére, a tudás valamennyi ágazatára. *„[...] biztosítja és minden fejlesztési lehetőség felhasználásával elősegíti a személyiség kibontakozását azokban a nevelési folyamatokban, amelyekben a gyermekek, a fiatalok, és a különböző korú felnőttek részt vesznek.”* A tanácskozás álláspontja szerint az egész életen át tartó nevelési hatások, folyamatok rendszerét egységes egészként kell értelmezni, és ennek szellemében kell a meglévő nevelési rendszereket átalakítani. A permanens nevelés a családi neveléssel veszi kezdetét, amely hosszú ideig jelen lehet a felnövekvő nemzedék életében. Ezt a kisgyermekkorú intézményes nevelés követi a maga intézményeivel (bölcsőde, óvoda, majd az iskola különböző típusai és egymást követő fokozatai, a szakképzés és a felsőoktatás). Emellett a permanens nevelésben részt vesznek különböző családpótló intézmények, így például gyermek- és ifjúsági otthonok, kollégiumok. Ezek mellett nem elhanyagolható az egyházaknak, a gyermek- és ifjúsági mozgalmaknak, a művelődési intézményeknek, a könyvtáraknak, a rádióknak stb. a szerepe. Ezek az intézmények formálják tehát a permanens nevelés első szakaszát, amely a felnőtté válást segíti, és elvégzi a kiképzés feladatait, és amely a felnőttkor eléréséig és a társadalmi munkamegosztás rendszerébe történő belépésig tart. A második szakasz az előző szakaszban elszenvedett nevelési, képzési hiányok pótlását, a téves életutak korrigálását segíti, lehetőséget ad a pályamódosításra, a munkaerő-piaci változások követésére, a folyamatos szakmai továbbhaladásra, a technikai, a tudományos és a társadalmi változások következményeinek a megértésére. Röviden tehát ez a pótlás, a továbbképzés és a továbbfejlesztés szakasza. A permanens nevelésnek ezt a szakaszát a felnőttnevelés, a felnőttoktatás, és a felnőttképzés, valamint a közművelődés rendszerei végzik, és ezzel párhuzamosan növekszik a lehetősége az önnevelésnek, az önművelésnek, illetve az autonóm tanulásnak. Végül is, mivel a nevelést a legáltalánosabb értelemben vett tanulás ösztönzésének, vezetésének, befolyásolásának tekintjük, a

permanens nevelés a permanens tanulás egész életen át tartó, folyamatos ösztönzése. A permanens nevelés tehát szocializálja a teljes személyiséget. Céljait, feladatait, tartalmát a felismert szükségletek, a társadalmi csoportok érdekei és értékei együttesen határozzák meg és hatnak rájuk a korszalmak, a pedagógiai és andragógiai felismerések, politikai rendszerek és ideológiák, valamint az országok gazdasági-társadalmi berendezettsége és fejlettsége is (Csoma 2002f: 443-444. p.)

Egész életen át tartó tanulás. Az élethosszig tartó tanulást („lifelong learning”, LLL) kifejezést az 1970-es évek elején kezdték el használni, amely a „rekurrens képzés”-ből („recurrent education”) fejlődött ki és elsőként az ún. Faure-jelentésben fogalmazódott meg. Az UNESCO 1960-ban Montrealban megrendezett felnőttoktatási világkonferencián fogalmazták meg, hogy az embereknek fel kell készülniük arra, hogy életük során többször is szakmát kell váltaniuk, esetleg teljesen új körülmények között kell életüket folytatniuk. Az átállás nem csak új ismeretek megszerzését és új készségek elsajátítását követeli meg, hanem másfelé gondolkodásmód és másféle emberi kapcsolatok kialakítását is. A konferencia előadói azt hangsúlyozták, hogy míg a szakmai képzést és továbbképzést az aktuális helyzethez és konkrét feladatokhoz kell alkalmazni, szélesebb alapozás nélkül ez ki van téve a gyors elavulás veszélyének. Ennél még kiszámíthatatlanabb az ifjúkori iskolai oktatás helyzete, mert az nem képes olyan tudást adni, amely a tanulók felnőttkorban is érvényes tud maradni. Vagyis nem csak a tananyag tartalmát kell változtatni, folyamatosan fejleszteni, hanem a tanulókat is fel kell készíteni arra, hogy a tanulmányaik befejezését követően képesek legyenek önállóan ismereteket szerezni, művelődni és igényük is legyen erre (Maróti 2002a: 102-103).

Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*) tehát egy olyan oktatásméleletet és gyakorlatot jelent, amely a felgyorsult ütemű tudományos-technikai fejlődés hatására született meg. Ezek szerint tehát a tanulás nem korlátozható többé a gyermek- és ifjúkorra, hanem annak ki kell terjednie a felnőttkorra is. Az LLL egyik mozgatórugója a gazdasági globalizáció, amelynek innovációs hatása alól egyetlen modern állam sem vonhatja ki magát. Az LLL ugyanakkor nem egyszerűen több tanulást jelent, hanem az oktatási rendszer megváltozását, átalakulását is magával hozza. A fiatalok tanulása, iskolázása tehát már csak az alapot, a kiindulópontot adhatja meg még magasabb – egyetemi/főiskolai – szinten is. A tanulás döntő szakasza a felnőttkorra tevődik át, ugyanis ebben az életkorban kerülhet egységbe a tanulás az élet gyakorlati problémáinak megoldásával. A felnőttoktatás pótló funkciója kibővül a továbbképzés, továbbfejlesztés funkciójával is. Ugyanakkor mindez nem feltétlenül jelenti a részvételt a szervezett oktatásban, hiszen a felnőttek többsége munka- és családi, valamint egyéb elfoglaltságai/kötelezettségei miatt nem tud állandóan időt, energiát, pénzt szánni erre. A felnőttkori tanulás nem csak intézményes, formális keretek között valósulhat meg, hanem önképzés, önművelés keretében is (Maróti 2002a: 102-103.)

A fenti fogalmak (felnőttnevelés, felnőttképzés, felnőttoktatás, munkaerő-piaci képzés, rekurrens képzés, permanens nevelés, egész életen át tartó tanulás) mellett érdemes néhány további fogalomra is egy pillantást vetni.

A továbbképzés (*further education*) – eltérően az angol fogalomtól – főként a munkahelyi, szakmai irányultságú tanulásra utal. E kifejezéshez tartalma alapján a legközelebb a folyamatos képzés (*continuing education and training*) áll, amely rendszerint csak a szakemberek által ismert és használt szűkebb fogalom. Györgyi és munkatársai (2004) véleménye szerint további körét jelentik a fogalmaknak azok a kifejezések, amelyek elsősorban a tanulás, illetve a képzés módszereire, illetve eszközeire utalnak, noha azok egy-egy önálló alszektorhoz kötődnek. Tekintve, hogy ezek a képzési formák jellemzően az iskolából kikerült népességet érintik, gyakran felnőttképzés értelemben használják azokat: Ilyenek például az önálló tanulás (*self-learning*), a távoktatás (*distance learning*), vagy az e-learning kifejezések. Ezekhez hasonlóan a terjedőben lévő fogalmak között említendő az angoltól fordított „nem-formális képzés” (*non-formal education*), és az „informális tanulás” (*informal learning*) kifejezések is (Györgyi et al. 2004: 10.).

II. 4. A felsőoktatási felnőttoktatás kulcsfogalmai

Felsőoktatási felnőttképzés. A felsőoktatásban folyó felnőttképzés Durkó Mátyás (2002a) értelmezése szerint a felnőttek főiskolai és egyetemi képzése, amely a diploma megszerzését célozza. A képzésen való részvétel célja a felsőfokú szaktudás, a felsőszintű alkotómunkához szükséges képességek fejlesztése. *„Szűkebb értelemben a felnőttek felsőoktatásban folyó esti- és levelező oktatása, távoktatása, mindezekben a formákban poszt-graduális képzése tartozik ide. Tágabb értelemben ide sorolható az ún. nappali oktatásban a fiatalok között tanuló felnőttek képzése is, aminek a világ számos főiskoláján és egyetemén hagyományai vannak. [...]”* A felsőoktatásban megvalósuló felnőttképzés első-, vagy másoddiplomát nyújt. (Durkó 2002a: 164). A felsőoktatásban folyó diploma megszerzését célzó – levelező, esti és távoktatást felnőttképzésnek és felnőttoktatásnak is lehet tekinteni a jogviszonytól függően. Felnőttképzés esetében felnőttképzési szerződés határozza meg a jogviszonyt a felnőtt tanuló és a felsőoktatási intézmény között. Ezzel szemben a felnőttoktatás esetében tanulói/hallgatói jogviszony létéről beszélhetünk a felnőtt hallgató és az intézmény között. A kutatás során az egyetemek/főiskolák esti, levelező és távoktatás tagozatos képzéseit hol felnőttoktatásként, hol felnőttképzésként értelmezzük a jogviszony függvényében.

A felsőoktatási felnőttképzésben résztvevőkre a 2001. évi felnőttképzési törvény, míg a felsőoktatási felnőttoktatásban résztvevőkre a 2005. évi felsőoktatási törvény vonatkozik. A felnőttképzés esetén tehát felnőttképzési törvény szabályozza a jogviszonyt az egyén és a felnőttképzést folytató intézmény között, míg a felnőttoktatás során a hallgatói jogviszony

szabályozza az egyén és a felsőoktatási intézmény közötti viszonyt. Mindez természetesen kihat többek között finanszírozási és tartalmi kérdésekre vagy a képzési idő hosszára. (A dolgozat írása közben 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről lépett életbe.)

Részidős képzés a felsőoktatásban. A 2005. évi felsőoktatási törvény, a felsőoktatásban folyó képzés rendszere szakaszban úgy fogalmaz, hogy *„A felsőoktatásban a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, továbbá távoktatásként. [...] A teljes idejű képzést [...] a nappali képzés munkarendje szerint kell megszervezni. [...] A részidős képzés lehet esti vagy levelező képzés munkarendje szerint szervezett képzés. A részidős képzés időtartama - kivéve a szakirányú továbbképzést - a teljes idejű képzés tanóráinak legalább harminc, legfeljebb ötven százaléka lehet. [...] Az esti és a levelező képzés munkarendje szerinti képzést a hallgatók elfoglaltságának figyelembevételével kell megszervezni a munkanapokon, indokolt esetben a heti pihenőnapon.”* (2005. évi törvény a felsőoktatásról - Magyar Közlöny 2005/160. szám 58. old). A jogszabály tehát külön választja a teljes idejű (nappali tagozatos), a részmunkaidejű (esti és levelező tagozat), valamint a távoktatási munkarendet. A felnőttképzés és a felsőoktatás törvényi szabályozása kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy a 2001. évi CI. felnőttképzési törvény a felsőoktatási intézmények nappali tagozatára járó hallgatókat nem tekinti a felnőttképzés hatáskörébe tartozóknak. (Pulay et al. 2009: 40.)

Levelező tagozat. Annak a tanulásszervezési formának az elnevezése, amelyet a dolgozók iskoláiban, illetve a főiskolai-egyetemi felnőttoktatásban alkalmaznak, noha hagyományos értelemben vett levelezés nem folyik. A levelező tagozatra járó hallgatók *„önállóan tanulnak, amihez a tanulás írásos ütemtervét, a tananyagot, és más tananyagghordozókat, valamint [...] közvetlen tanári előadásokban a tananyag [...] rövidített változatát kapják segítségül, majd vizsgákat tesznek.”* (Csoma 2002a: 331). Az Adattár Alapú Információs Rendszer (AVIR) meghatározása szerint a levelező képzés a részidős képzés egyik munkarendjeként definiálható, *„mely szerint – az érintett hallgatókkal való kötött megállapodás hiányában – a hallgatók a tanórákra tömbösítve, legfeljebb kéthetenkénti munkanapokon, vagy a heti pihenőnapon kerül sor.”* (AVIR).

Esti tagozat. Az esti tagozat olyan intézményszervezési forma az iskolarendszerű és a főiskolai-egyetemi felnőttoktatásban, amikor az esti iskola, illetve a főiskolai-egyetemi felnőttoktatás a rendes korúak oktatási intézményeinek részeként, tagozataként működik. Az esti tagozat egyúttal egy olyan tanulásszervezési formának az elnevezése is, amelyben a tanítás a délutáni, esti órákban, a hét több napján, a teljes tanéven át folyik a dolgozók iskoláiban, illetve a felsőoktatási intézményekben (Csoma 2002b: 139). A levelező képzés mellett a részidős képzés másik munkarendje (korábban „esti tagozat”), *„mely szerint a hallgatók tanóráira a szorgalmi időszakban munkanapokon tizenhat óra után, vagy a pihenőnapon kerül sor.”* (AVIR).

Távoktatás. A távoktatás alapvetően a tanulás távirányításnak egyik formájaként írható le. Célja az előírt és tananyagga rendezett ismeretek, gondolkodási és – korlátozottan – cselekvési műveletek elsajátíttatása, meghatározott követelmények teljesítése, továbbá a megtervezett tudásszint elérése. A távoktatás során további törekvés, hogy a tanulási folyamat minden mozzanatát a kezében tartsa, beleértve a jártasságok, készségek kifejlesztését is. Ennek érdekében a tanulást folyamatosan, lépésről lépésre irányítja, rendszerezi és átfogóan szervezi. A távoktatás alkalmazható iskolai, főiskolai, egyetemi oktatásra és poszt-graduális képzésre, és különböző, tanfolyami jellegű alap- és továbbképző programok megvalósítására (Csoma 2002d: 536). Egy másik megfogalmazásban a távoktatás *„a felsőoktatási képzés olyan sajátos munkarendje, mely információ-technológiai és kommunikációs taneszközök használatával az önálló hallgató munkára épül, s amelyben a tanórák száma nem éri el a teljes idejű képzés tanóráinak 30%-át.”* (AVIR).

Véleményünk szerint a részidős képzések két típusa között lényegi különbség nem igazán áll fenn, hiszen mindkettő a felsőoktatás olyan tanulásszervezési formája, amely nagyban épít a hallgatók önálló tanulására, és csak kis mértékben alapul a tanárok információ átadására és irányítására (összevetve a nappali képzésekkel). Ugyanakkor, a távoktatás ettől némiképpen eltér, hiszen ez esetben az info-kommunikációs eszközöknek jóval hangsúlyozottabb a szerepe. A felnőttoktatás- és képzés definícióját tekintve kutatási szemleletünkhöz, megközelítésünkhöz a legközelebb a 2001-es felnőttképzési és a 2005-ös felsőoktatási törvény definíciója áll. A dolgozat során a felsőoktatási intézményekben folyó részidős képzéseket és a távoktatást, vagyis a nem nappali tagozat/munkarend alapján folyó oktatási-képzési tevékenységet tekintjük felnőttoktatásnak. A felnőttoktatás fogalmának tehát egy szűkebb értelmű – a felsőoktatási intézmények – keretein belüli értelmezése mellett érvelünk. A dolgozat során a munkarendeket/tagozatokat tekintve különbséget teszünk teljes idős (nappali tagozatos) képzések, és részidős képzések (levelező és esti képzés), valamint távoktatás között. A részidős képzésre és a távoktatásra járó hallgatókat nevezzük nem nappali hallgatóknak. Ettől külön kezelendő a képzés szintje/típusa, vagyis a felsőfokú szakképzés, a diplomás képzés és a PhD/DLA képzés. Kutatásunk során a diplomát adó képzésekkel (osztatlan egyetemi és főiskolai képzés, alapképzés, mesterképzés, szakirányú továbbképzés, felsőfokú szakképzés) kívánunk foglalkozni.

II. 5. Nem tradicionális hallgatók, felnőtt hallgatók, részidős hallgatók⁸

Ebben a fejezetben a „nemtradicionális” (nemszokványos) hallgatók fogalmának a lehetséges értelmezéseit mutatjuk be a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Ennek az indokoltságát az adja, hogy a nemzetközi szakirodalomban gyakran a „nemszokványos” (non-

⁸ A fejezet korábbi változata a következő publikáció formájában jelent meg: Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. In *Iskolakultúra* 2012. január. (89-94. pp.)

traditional) jelzővel jelölik a felnőtt hallgatókat (adult learners). Ugyanakkor, a két fogalom nem azonos, mivel nem minden „nemszokványos” hallgató „felnőtt hallgató”, de a felnőtt hallgatók jellemzően „nemtradicionális” hallgatók.

A magyarországi oktatáskutatásban a „nemtradicionális” hallgató fogalma csak elvétve használt, és sokszor nem is definiált fogalom. Ehhez képest, a nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban a „nemtradicionális” és / vagy „felnőtt hallgatók” témakör vizsgálata nagyjából az 1980-as évekre nyúlik vissza. Ekkor jelentek meg az első olyan publikációk, amelyek az „atipikus hallgatók”-ra irányították a figyelmet, s a téma kutatásának az 1990-es évtized, illetve a 2000-es évek jelentették a nagy korszakát. Ezzel együtt napjainkban is készülnek olyan kutatások, illetve felmérések, amelyek ennek, az első nézésre homogén, valójában azonban nagyon is heterogén társadalmi csoportnak a felsőoktatásba való részvételét tanulmányozzák. Míg a hazai kutatások (Balázsovcics–Kalocsainé 2006; Balázsovcics, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010, Engler 2011, Forray – Kozma 2009, Forray 2008, Kispálné Horváth 2007a, 2007b, Koródi 2006, Nagy 2006, Szabó 2009) kapcsán az vált világossá, hogy a téma viszonylag periférikus helyzetben van, addig a nemzetközi kutatások esetében már más a helyzet. Nem állíthatjuk, hogy a nevelés- és oktatáskutatás fő áramába tartozna a téma vizsgálata, ezzel együtt az angol nyelven megjelent publikációk száma - érthető módon - nagyságrendekkel több. Azonban a hazai és a nemzetközi kutatások között nem csak mennyiségi, hanem minőségi eltérés is tapasztalható. Míg a hazai kutatások jellemzően arra törekcsenek, hogy a levelezős és/vagy nem nappalis képzésben résztvevőket vizsgálják meg. Ennek során jobbra a leíró statisztikai elemzések készítenek. Ezzel szemben nemzetközi szintén nem feltétlenül a képzési tagozat alapján differenciálják a hallgatókat, hanem tágabb értelemben „nemszokványos” hallgatókról beszélnek. A kutatások között találunk leíró és magyarázó vizsgálatokat is. A vizsgált hallgatókat illetően a hazai kutatások jellemzően nem alkalmazzák, illetve csak minimálisan a „nemszokványos”, „nemtradicionális” hallgató stb. jelzőket, s akik élnek is ezzel a terminussal, azok sem adnak képet arról, hogy a nemzetközi szakirodalomban hogyan definiálják ezt a fogalmat. A nemzetközi kutatásokban, illetve felmérésekben a „nemszokványos” hallgató olvasatának számtalan definícióját, illetve szinonimáját találjuk. Itt sem kiforrott még az, hogy pontosan kit tekintünk „nemtradicionális” hallgatónak, hiszen a megannyi értelmezés között nehéz biztos ösvényt találni. Sőt, talán nincs is erre szükség, hiszen a „nemszokványos” hallgató azoknak a konkrét oktatási rendszereknek a függvényében interpretálható, amelyben a témát vizsgálni kívánjuk. A térdimenzió mellett azonban számításba kell venni az idődimenziót is, hiszen mást jelentett az 1980-as években a „nemszokványos” hallgató, és mást napjainkban (2011). Ugyanígy mást jelent Amerikában és Németországban és megint mást Magyarországon vagy Dél-Afrikában.

Véleményünk szerint a „nemtradicionális” hallgatóknak legalább négyféle olvasata lehetősége kínálkozik: 1.) A képzési tagozat alapján differenciáló megközelítés, amely azt a

hallgatót tekinti „nemszokványos”-nak, aki részidős képzés (levelező, esti, távoktatás) keretében tanul. Ezt a megközelítést alkalmazza a hazai kutatások döntő többsége és a nemzetközi kutatások egy része. 2.) A nemszokványos (hátrányos helyzetűek, alacsony társadalmi, gazdasági, kulturális tőkével rendelkezők, kisebbségek vagy nemzetiségek stb.) társadalmi háttérből érkező hallgatók. Ezzel a megközelítéssel jellemzően a nemzetközi kutatások élnek. 3.) „Nemszokványosak” azok a hallgatók akik „eltérő életkorúak”, vagyis idősebbek az átlagos hallgatóknál. Az életkori határ jellemzően a „felnőtt hallgató” definiálásánál alkalmazott eljárás. Egyes országokban a 21, a 23, a 25, esetleg a 30 éves kor jelenti a határt az alap,- illetve a mesterképzéses tanulmányok kezdetét illetően. Ez nem választható el sem az adott ország felsőoktatási hagyományaitól, sem az oktatáspolitikai feltételektől. 4.) Végül „nemszokványosnak” tekintik azokat a hallgatókat, akik körében fokozott a felsőoktatási tanulmányok megszakításának (a „lemorzsolódásnak”) a veszélye.

Az amerikai szakirodalomban előfordul, hogy a részidős képzésekre járó hallgatókat „nemtradicionális”-nak tekintik, s nem azt nézik tehát, hogy milyen társadalmi rétegből érkező hallgatók tanulnak ilyen képzésben. Ezzel együtt a nemzetközi szakirodalom döntő többsége azokat tekinti „atipikus” hallgatóknak, akik nem szokványos, a többségtől eltérő társadalmi rétegből érkeznek a felsőoktatásba. Úgy gondoljuk, hogy a „nemszokványos” hallgatók fogalmára soha nem lesz „egyetlen üdvöztető” értelmezés, hiszen a társadalom- és oktatáskutatásban sokkal nehezebb, – ha egyáltalán lehetséges – természettudományos értelemben vett egzakt fogalmakat használni. Ennélfogva a „nemszokványos” hallgató fogalmat célszerű gyűjtőfogalomként értelmezni, amelyben nagyon sokféle hallgató elfér: a hátrányos helyzetűek, a kisebbséghez/etnikumhoz tartozók, a fogyatékkal élők, a munkásosztály tagjai, az első generációs hallgatók, vagy az alacsony társadalmi-gazdasági státusszal rendelkezők. Ide tartoznak továbbá a felnőtt hallgatók, a bizonyos életkor (például 23, 25 év) után tanulmányokat folytatók, a középiskolából nem azonnal bekerülő, a részidős képzéseken tanulók, a teljes állásban dolgozók, a családdal rendelkezők, a közösségi szerepet vállalók stb. Egy további értelmezés (Brock 2010; Compton, Cox, Laanan, 2006) szerint azokat a hallgatókat kell „nemtradicionális”-nak tekinteni, akik valamilyen szempont szerint eltérnek a többségtől. Ez az elv alkalmazható lehet, csak hogy például Amerikában az Oktatásügyi Kormányzat szerint a hallgatók 73%-a tekinthető valamilyen szempontból „nemszokványos”-nak, így már ők alkotják az „új többséget”. Bár kérdés, hogy a felmérés milyen változók alapján jutott el ehhez a kijelentéshez, hiszen ha elég tágra értelmezzük a „nemtradicionális” jelzőt, akkor gyakorlatilag mindenki „megbélyegezhető” ezzel a címkével. Így ez az értelmezés eléggé bizonytalan lábakon áll. Más értelmezés (Philibert, Allen, Elleven, 2008) szerint a hallgatókat erősen, közepesen és kis mértékben kell „nemszokványos”-nak tekinteni az alapján, hogy különféle tényezők előfordulnak-e az esetükben.

A „nemszokványos” hallgatók fogalma hasonlít a „hátrányos helyzet” fogalmához, hiszen annak az értelmezése is koronként, helyszínenként és értelmezési kontextusként eltér. Sőt még annál is nehezebb, mert a hátrányos helyzet fogalom csak a negatív különbségekre utal, míg a „nemszokványos” hallgatók fogalma széles jelentéstartalommal fordul elő. Nemzetközi szintén a „nemtradicionális” hallgatók vizsgálata nem kizárólag egyetemekhez vagy főiskolákhoz, illetve kutatóintézetekhez köthető, hanem nemzetközi szervezetekhez (OECD), illetve egyéb szervezetekhez. A publikációkban tehát egyaránt találunk a szó legszorosabb értelmében vett akadémiai kutatásokat, illetve felméréseket. Ezek között természetesen minőségi különbségek vannak, de nincs ebben semmi különös, hiszen más és más célra készülnek ezek a munkák. Az akadémiai kutatások döntően a tudományos megismerést szolgálják, míg a felmérést végzők töreksenek arra, hogy a kutatások fejlesztésekhez kapcsolódjanak. Ez egyébként a tudományos kutatásokra is jellemző: a kutatások egyetempolitikai vagy intézményi stratégiákat is szolgálnak, javaslatokat fogalmaznak meg. Hiszen egyre többen felismerik, illetve felismerték, hogy „nemszokványos” hallgatók igényeit, életvitelét meg kell ismerni, s csak ennek tudatában képesek olyan programokat, kurzusokat szervezni, amely a valódi igényeket igyekszik szolgálni. Itt nem feltétlenül a tananyag tartalmi részére kell gondolni, hanem sokkal inkább a tananyag elrendezésének elvére, vagy a félévek strukturálására, valamint egészen hétköznapiak tűnő dolgokra (parkolóhely biztosítása, a tanulmányi osztály vagy a könyvtár nyitva tartás idejére), amelyek megkönnyíthetik a családdal és/vagy munkával rendelkező hallgatók életét.

Ezt a fejlesztési szemléletet azonban a nem nappalis/levelezős hallgatókat vizsgáló hazai kutatások jellemzően nélkülözik, holott erre igen nagy szükség lenne, mivel hazánkban évről évre egyre kevesebben választják a nem nappali (esti, távoktatás, levelezős) tagozatos képzéseket. Nemzetközi viszonylatban, azonban épp ennek az ellenkezője tapasztalható: folyamatosan emelkedik az „atipikus” hallgatókként definiált hallgatók aránya, s ez új kihívások elé állította, illetve állítja a felsőoktatási intézményeket, amelyek sokszor kutatások támogatójává lépnek elő. (Noha nem szabad elfelejteni, hogy nemzetközi vonatkozásban jellemzően a nem szokványos társadalmi háttérrel rendelkező hallgatókat tekintik „atipikusnak”.) Ezzel együtt kétségtelen, hogy sok kutatás egyszerre tudományos célokat szolgál, és fejlesztési szempontokat valósít meg.

A kutatás módszereit tekintve, míg hazai vonatkozásban jellemzően a „survey-típusú” kutatások dominálnak, addig nemzetközi szintén a kutatási módszerek és eszközök széles tárházát alkalmazzák: éppúgy találunk kérdőíves felméréseket, mint interjúkat, vagy éppen szakirodalom feldolgozásokat, esetleg történeti elemzéseket. A nemzetközi kutatások körében továbbá jellemző a kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinálása a mélyebb és teljesebb megismerés érdekében. Hangsúlyozni kell, hogy a nemzetközi kutatások tekintélyes része (és a hazai kutatások is) amellett érvel, hogy az 1960-as években nekilendülő felsőoktatási tömegesedés jelentette az áttörést, - pontosabban a betörést az egyetemek kapuin - azon társadalmi csoportok számára, akik – politikai, társadalmi, vallási stb. – okból korábban nem vagy csak igen korlátozottan vehettek részt az oktatásban. Ekkor

kerültek az amerikai felsőoktatási intézményekre nagy számba feketék, spanyol ajkúak, bevándorlók gyermekei, nők, alacsony társadalmi–gazdasági státusszal rendelkezők stb. S ekkor kerültek egyre többen az európai felsőoktatásba is olyanok, akik nem részesültek ebből a lehetőségből. Világos tehát, hogy Amerikában „nemszokványos” hallgatónak lenni elsősorban a többségtől eltérő társadalmi réteghez tartozást jelentette.

Hazánkban azonban csak az 1990-es években nyertek felvételt egyre többen nem nappali tagozatos képzésekbe (lásd. a KSH statisztikákat), amely közül is a levelező munkarendben folyó képzés bizonyult a legattraktívabbnak.

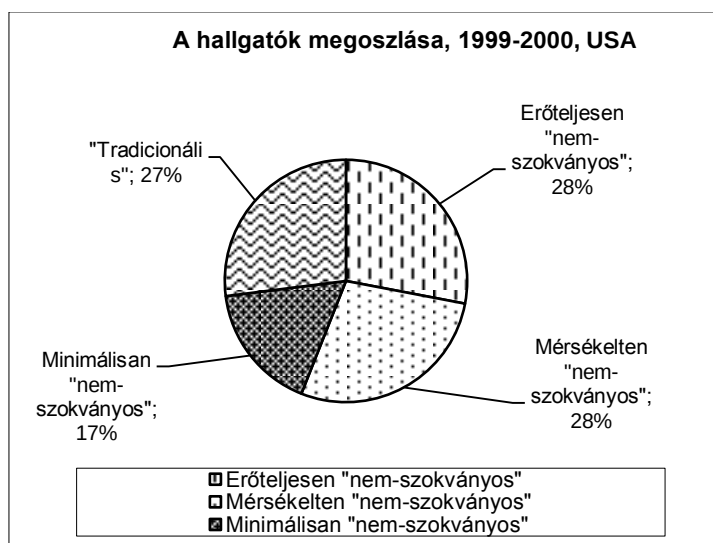
A „nemszokványos” hallgatók megjelenésének tehát látni kell, hogy társadalomtörténeti előzményei vannak, amelyek elvezettek a „tömegesedéshez”, s az pedig expanzióba torkollott. (Tömegesedés alatt a hallgató létszámok robbanásszerű emelkedését értjük, míg expanzió alatt az ezt követő intézményi bővülés és diverzifikáció folyamatát (Kozma 2006: 106). Ugyanis az egyre nagyobb létszámú („nemszokványos”) hallgatói közösséget a hagyományos (nagy múltra visszatekintő) egyetemek részben nem is tudták, részben nem is akarták befogadni, illetve „kiszolgálni”. Mindezek a jelenségek a felsőoktatási intézményeket (illetve az általuk kínált képzési formákat és programokat) is átalakították, amelyek kapuinál ott kopogtattak ezek a hallgatók. Erre egyfajta választ jelentett az amerikai „közösségi főiskolák” (*community college*) létrehozása, vagy éppen az angol „nyitott egyetem” (*open university*) példája, amelyek befogadták az „atipikus” hallgatói csoportokat.

A nemzetközi kutatások egy része túllép a pusztán létszámadatoknak, illetve a részvételt befolyásoló szociológiai és demográfiai háttérváltozóknak az elemzésénél, és inkább arra törekszik, hogy olyan kérdéseket vizsgáljon, amelyek rendkívül nehezen operacionalizálhatók. Így például az egyik legtöbbször vizsgált kérdés a középiskolából vagy valamely felsőfokú intézményből az egyetemre vezető út, amelyet gyakran az átmenet (*transition*) kifejezéssel jelölnek. Ezek a kutatások azt próbálják megragadni, hogy a hallgatók hogyan képesek egy új, egyetemi közösség tagjává válni, illetve, hogy ez az átmenet milyen nehézségekkel, konfliktusokkal terhelt, továbbá, hogy ezekre milyen megoldások fogalmazhatók meg. A kutatások egy része tehát az egyénben lejátszódó folyamatokat elemzi, gyakran a biográfiai megközelítést alkalmazva. Másrésztől azonban törekednek arra is, hogy a felsőoktatási intézmények „nemszokványos” hallgatókkal kapcsolatos magatartásának mintázatait tárják fel, és a tanulságok alapján javasolnak olyan döntéseket, amely az ő érdekeiket szolgálják. Olyan kutatások (Ogren, 2003) is előfordulnak, amelyek történeti perspektívában vizsgálják a „nemtradicionális” hallgatók megjelentését, s az előzményeket nem a 20. század második felétől vizsgálják, hanem a 19. század végétől datálják. Előfordulnak szakirodalmi feldolgozások (Donaldson – Townsend, 2007), amelyek egy adott periódusra vonatkozóan adott folyóiratok alapján elemzik azokat a témákat, kérdéseket, megközelítéseket és módszereket, amelyek az „atipikus hallgatók” csoportjára vonatkoznak. Más kutatások (pl. Brock 2010) a főiskolai/egyetemi tanulmányokat folytató „nemszokványos” hallgatókra úgy tekintenek, mint „veszélyben lévő hallgatókra” (*students at risk*) hiszen az ő körükben nagyobb a lemorzsolódás lehetősége. Ennek többek között az a magyarázata, hogy az

intézményhez való kötődésük gyengébb, mint a nappali hallgatóknak. További kutatások (Crossan et al. 2003) a „tanulási identitás”, a „tanulási karrier” (*learning identities & learning caree*) kialakulását próbálják meg tetten érni. Más kutatások (McCune et al. 2010) is, amelyek azokat a speciális helyzetben lévő embereket vizsgálják, akik felsőfokú oktatásból (*further education*) akarnak a felsőoktatásba (*higher education*) bekerülni, s az elemzésekben azt az utat mutatják be, amelynek során ez az átmenet bekövetkezik.

Végezetül azt mondhatjuk, hogy a „nemtradicionális” hallgatók a felső- és felnőttoktatás-kutatás egyik olyan területe, amely a nemzetközi szinten egyértelműen kurrens témának számít, hiszen számos tudományos kutatás irányul az „atipikus” hallgatók vizsgálatára. Kitapintható, hogy a „nemszokványos” hallgatók vizsgálata illeszkedik napjaink hangzatos oktatáspolitikai, szakpolitikai hívószavaihoz (*lifelong learning, widening access, social equity*), amely szintén jelzi a téma relevanciáját. A „nemszokványos” hallgatók definiálása nem nélkülöz minden kihívást, hiszen rendkívül sokan, sokféle értelemben használják ezt a fogalmat. Meggyőző az Amerikai Oktatásstatisztikai Hivatal tipizálása (1. ábra), amely 1.) „minimálisan”, 2.) „mérsékelten” és 3.) „erőteljesen nem-szokványos” hallgatói alcsoportokat különít el. Az általunk javasolt definíció kétféle „nem-tradicionális” hallgatót különít el: 1.) a részidős képzésben tanulók (*part-time student*) csoportját, 2.) a nem szokványos társadalmi rétegből érkező hallgatók csoportját.

1. ábra - A hallgatók megoszlása, 1999-2000, USA



Forrás: Choy (2002: 15)

Kutatásunkban a képzési tagozat alapján történő differenciálás mellett köteleződünk el, és azokat a hallgatókat tekintjük nem szokványosnak, akik a felsőoktatás nem nappali tagozatos képzésein, vagyis részidős képzésein folytatnak felsőfokú tanulmányokat.

III. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL TÖRTÉNETI ÉS OKTATÁSSTATISZTIKAI MEGKÖZELÍTÉSBEN⁹

III. 1. Hallgatói részvétel a felsőoktatásban

Az alábbi fejezetben a hallgatói részvételt a felsőoktatás tömegesedésének folyamatának tükrében értelmezzük. Ennek során elsőként a tömegesedés és az expanzió fogalmát interpretáljuk, majd áttekintetjük a tömegesedés társadalmi és demográfiai előzményeit. A következőkben a hallgatói részvételt nemzetközi kitekintésben vizsgáljuk. Ezt követően oktatásstatisztikai adatokra¹⁰ támaszkodva a magyarországi viszonyok között interpretáljuk a hallgatók részvételét a felsőoktatásban. Végül a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán, a Kárpátaljai Magyar Főiskolán, a Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozaton és a Partiumi Keresztény Egyetemen vizsgáljuk a hallgatói létszámok alakulását, különös tekintettel a részidős képzésben résztvevőkre.

A hallgatói részvételre úgy tekintünk, mint a 20. század második felében, illetve utolsó harmadában végbement felsőoktatás iránti társadalmi igénynövekedésre, vagyis mint a tömegesedésre. Végül is ennek a fejezetnek a célja, hogy választ próbáljon adni a következő kérdésekre: 1.) Kik és mikor vettek részt az oktatásban? 2.) Mit jelent a tömegesedés? 3.) A felsőoktatás tömegesedésének milyen társadalomtörténeti előzményei vannak? 4.) A fejlett gazdasággal rendelkező iparosodott országokban hogyan alakultak a hallgatói létszámok, különös tekintettel a részidős képzésben tanuló hallgatókra? 5.) Magyarországon a felsőoktatás tömegesedésének folyamatát a 20. század első felében mi jellemezte és a rendszerváltás (1990) után milyen változások történtek a hallgatói részvétel mintázataiban, különösen a részidős hallgatókra? 6.) A vizsgált intézményekben mi jellemzi a részvételt a felsőoktatásban a 2000/2001-től 2012/2013-ig tartó időszakban? 7.) Milyen elméletek próbálnak magyarázatokat adni a hallgatói részvételre, vagyis a tömegesedés 20. század második felében, utolsó harmadában lezajlott folyamataira?

A fejezetben részben a vonatkozó szakirodalomra, részben statisztikai adatokra támaszkodva próbáljuk ezeket a kérdéseket megválaszolni. A szakirodalom feldolgozása során alkalmazandó forráskritikai szempont fontosságára nem kell külön felhívni a figyelmet. Ugyanakkor a statisztikai adatok összehasonlíthatósága kapcsán ez problematikus. Több okból is. Egyfelől nemzetközi szinten eltérhet a felsőoktatás definiálása és a képzések jellege. Másfelől hazai szinten azzal is kell számolni, hogy az elmúlt évtizedekben, években

⁹ Ez a fejezet – a szerzők szíves hozzájárulásával – a következő tanulmány Tözsér Zoltán által írt fejezeteire épül: Engler Ágnes–Tözsér Zoltán–Szilágyi Györgyi (2012): A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihar tanulórégióban, 1990-2010 In Hungarian Educational Research Journal (HERJ) 2012. II. évf. 3. szám Elérhetőség: <http://herj.hu/category/abstracts-20123-szam/>

¹⁰ Az oktatási adatok forrásait lásd. a VI. A kutatás módszertana című fejezetben.

folyamatos változások történtek a felsőoktatásban - akár a jogszabályi módosításokat nézzük, akár a rendszerszintű változásokat (lásd. Bologna-folyamat). Éppen ezért egyetértünk Fábri (2010) azon megállapításával, miszerint az utóbbi két évtizedben olyan mélyreható változások történtek a hazai felsőoktatás rendszerében, hogy időként megnehezíti a folyamatok számszerű-mennyiségi megjelenítését. Elfogadható Fábri (2010) azon véleménye, mely szerint ilyen változás volt az új típusú képzésre való áttérés, a szakok és képzési területek átalakulása, a felsőoktatási intézmények integrációja, az új karok indulása. Ezek tehát megkövetelik a konzekvens és pontos fogalomhasználatot (Fábri 2010: 9-10). A statisztikai elemzés során mi is ezt tartjuk szem előtt és a statisztikai adatoknál jelöljük, hogy a forrás szerint mit értenek az egyes fogalmak alatt.

III. 2. A hallgatói részvétel értelmezése: meghatározások és a társadalom-történeti előzmények

Meghatározások

A felsőoktatás átalakulásáról szólva mindenekelőtt két, a szakirodalomban gyakran szinonimaként kezelt fogalmat kell definiálni. Kozma Tamás megállapítása szerint a tömegesedés voltaképpen nem más, mint a felsőoktatás iránt megnövekedett társadalmi igénynövekedés; az ennek hatására történő intézményi változások pedig az expanzió fogalmával írhatók le (Kozma 2004: 29). A jelenségnek tehát két oldala van: egy társadalmi (tömegesedés) és egy intézményi (expanzió), amely kettő között könnyű különbséget tenni, mivel más az, ha valaki iskolába törekszik, és megint más, ha iskolákat építenek, csak hogy ezeket nehéz szétválasztani egymástól. A társadalmi igénynövekedés és az intézményi bővülés együtt járnak: egyik a másikból következik. Vagyis ahol korlátozottak a kapacitások – nincs iskola, kevés a férőhely – ott lelassul, nem bontakozik ki a tömegesedés sem. Ahol pedig gyors a növekedés, ott az oktatáspolitikai kénytelen mind több jelentkezőt felvenni az oktatási rendszerbe (Kozma 2006: 43). Legalábbis, mostanáig ez volt a helyzet a felsőoktatásban. Lukács megállapítása szerint *„az expanzió más és több mint a mennyiségi növekedés”, s szerinte az „expanzió fogalmával a felsőfokú iskoláztatáshoz való megváltozott viszonyunkat fejezzük ki.”* Másfelől pedig arról van szó, hogy a fiataloknak az iskolázási lehetőségekhez való viszonya megváltozott (Lukács 2004: 20).

Ezek után a kérdés, hogy a statisztika szempontjából mit jelent a tömegesedés? Trow (1974) szerint, amikor a releváns korcsoport kevesebb, mint 15 százaléka vesz részt a felsőoktatásban, akkor elit oktatásról van szó. E felett kezdődik a tömegesedésre való átmenet szakasza, amelyről 35 százalék felett beszélünk (Trow (1974) idézi Hrubos 1998: 31, Hrubos 2000: 15). Hrubos ugyanakkor azt hangsúlyozza, hogy a hetvenes évek óta számos változás állt be a felsőoktatásban, amely szükségessé teszi egy új korszakhatár kijelölését. Állítása szerint a szakértők az 50 százalékos határt emelik ki: ha ezt túllépi a hallgatók aránya, akkor a felsőoktatás általános szakaszába lépünk (Hrubos 1998: 31). A felsőoktatás

tömegesedése kapcsán érdemes kiemelni, hogy az nem kizárólag fejlett gazdasággal rendelkező országokra vagy országcsoportokra jellemző, hanem világjelenségként értelmezhető (lásd. Schofer–Meyer 2005). Erre szemléletre, ti. hogy az oktatásügyben zajló folyamatokat nem nemzeti keretekben kell vizsgálni, hanem a világ egészére kiterjedő folyamatként, elsőként az amerikai oktatásgazdász, Philips Coombs hívta fel a figyelmet 1968-ban megjelent, *Az oktatás világválsága* c. munkájában (Coombs, 1971).

A társadalomtörténeti előzményekről röviden

Hrubos (2000: 14) arra figyelmeztet, hogy a felsőoktatás tömegesedést nem lehet izoláltan, autonóm folyamatként kezelni és értelmezni, mivel az része volt a 20. század második felében lejátszódó modernizációs folyamatoknak, amelyek a gazdaságot, a technikát, a társadalom szerkezetét és intellektuális kultúráját egyaránt érintették. Véleményünk szerint ez főként a fejlett – elsősorban szolgáltatásokra épülő – gazdasággal rendelkező országokra jellemző a leginkább. A posztoszocialista országokban aligha ment végbe ilyen ütemű és mértékű modernizációs folyamat a 20. század második felében illetve annak végén. A posztoszocialista országokban jellemzően csak a rendszerváltásokat követő években indult el egy dinamikusabb modernizációs folyamat, amely mind a gazdaság, mind a társadalom szerkezetét átalakította. Másfelől Hrubos (2000: 14) a növekedés kiváltó okaként egyfelől az 1950-es évek közepétől nekilendülő gazdasági növekedést, másfelől a demográfiai folyamatoknak az oktatásra gyakorolt hatását emeli ki. A demográfiai folyamatoknak a hatása úgy véljük csak korlátozottan érvényes, hiszen hazánkban a felsőoktatási létszámokat mesterségesen alacsonyan tartották egészen az 1990-es évek elejéig, s a társadalom nagy része nem törekedett felsőfokú tanulmányok felé, hanem szakképzettség birtokában munkába tudott állni, illetve munkába kellett állni, hiszen a „teljes foglalkoztatásra” törekedtek (Más kérdés, hogy ez sokszor mesterséges folyamat volt.) A „baby boom” nemzedék döntő többsége (az 1970-es évek közepén születettek) nem lépett a felsőoktatás „királyi útjára” egészen az 1990-es évek első feléig, amikor is, igazodva a nemzetközi trendekhez, a felsőoktatás kapuit szélesre tarták, s néhány év alatt viszonylag gyors létszámnövekedés volt tapasztalható a jelentkezők, a felvettek és a diplomát szerzettek számában és arányában.

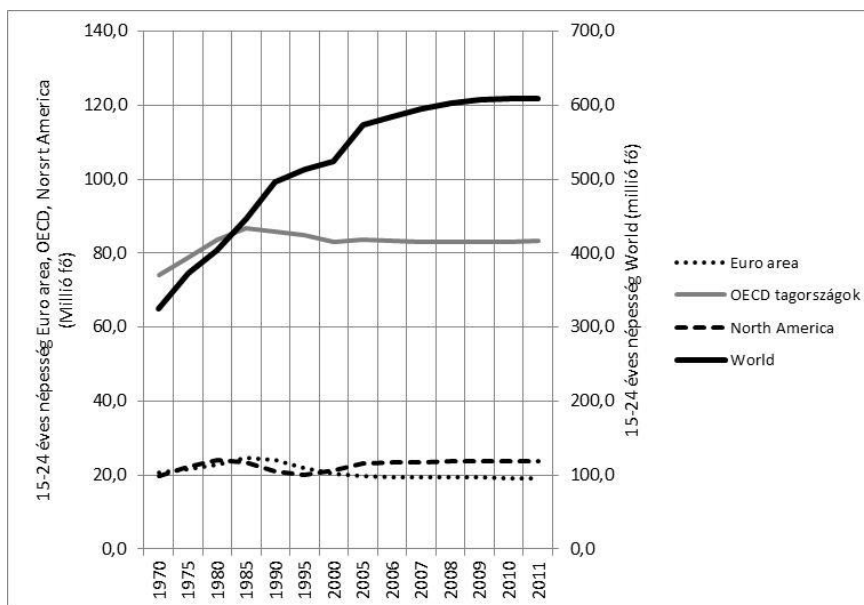
Rövid demográfiai kitekintés

Az oktatásban való részvétel kétségtelenül összefügg egy adott ország demográfiai mutatóinak az alakulásával (2. ábra), ezért e helyett röviden kitérünk az OECD országok és a világ tradicionális merítési bázisának 20. század végi alakulására. Ezt az áttekintést döntően Polónyi István (2014) adatgyűjtésére és megfigyeléseire alapozzuk.

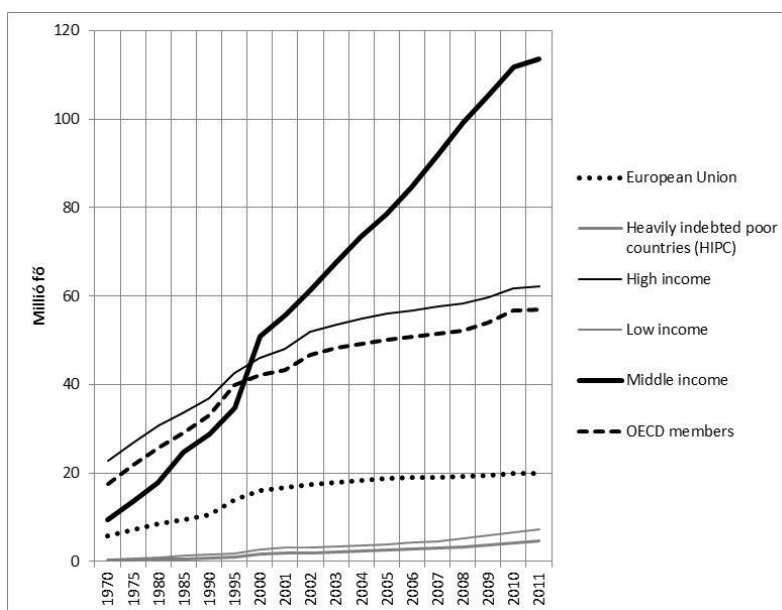
Polónyi (2014) megállapítja, hogy a demográfiai folyamatokban nagy változások álltak be a fejlett országok többségében. Ez igaz, mind az európai régió, mind Észak-Amerika

felsőoktatására, ahol is a releváns fiatal korosztályok létszáma stagnál, esetenként csökken. Azonban a világ egészében növekszik ennek a korosztálynak az aránya. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy emelkedik azoknak az aránya is, akik felsőoktatásba törekcszenek. Ebből a szempontból kiemelhetők a felzárkózó országok. Ugyanakkor a legfejlettebb országokban is tapasztalható volt a legutóbbi időig némi növekedés. Végül is, a felsőoktatásban tanulók létszámában (3. ábra) a világ egészére nézve továbbra is növekedést prognosztizálnak (Polónyi 2014).

2. ábra - A felsőoktatási korú népesség számának alakulása 1970-2011¹¹



3. ábra - A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása 1970-2011

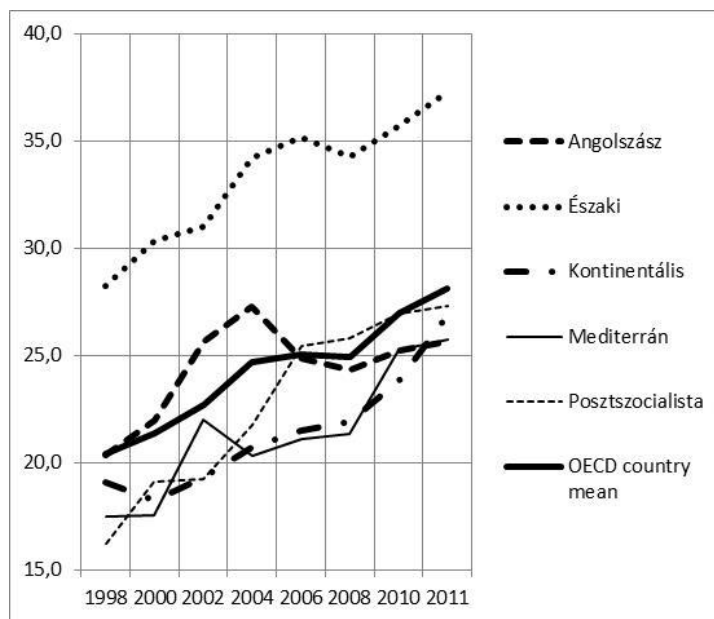


Forrás: Világbank (idézi Polónyi 2014)

¹¹ Az ábrázolt régióadatok között igen nagy az átfedés, ezért a World természetesen kisebb, mint azok összege. Forrás: Világbank (idézi Polónyi 2014).

Másfelől Polónyi (2014) összegyűjtötte azt is, hogy az OECD országcsoportjaiban a 20-29 éves (4. ábra), a 30-39 éves (5. ábra) s 40 év feletti hallgatók (6. ábra) aránya hogyan alakul adott életkori csoportokban. Ennek során megállapítja, hogy a felsőoktatási diverzifikáció tovább folytatódik a képzésbe bevont hallgatók kiterjesztésével új korosztályokra. A 20-29 évesek körében töretlenül emelkedett a felsőoktatási hallgatók aránya és növekedett a hallgatók aránya az idősebb, 30-39 éves, és 40 év feletti korcsoportokban is (Polónyi 2014).

4. ábra A 20-29 éves hallgatók aránya a 20-29 éves népességben 1998-2011 az OECD országcsoportjaiban¹²



Forrás: Világbank (idézi Polónyi 2014)

¹² Országcsoportok:

Angolszász: Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság, USA

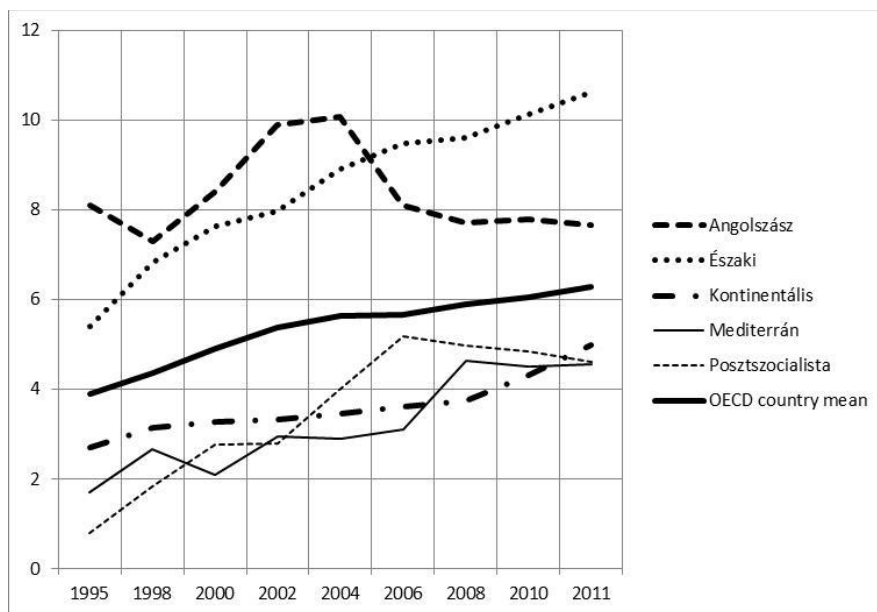
Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxemburg, Svájc

Északi: Dánia, Finnország, Izland, Hollandia, Norvégia, Svédország

Mediterrán: Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország, Izrael

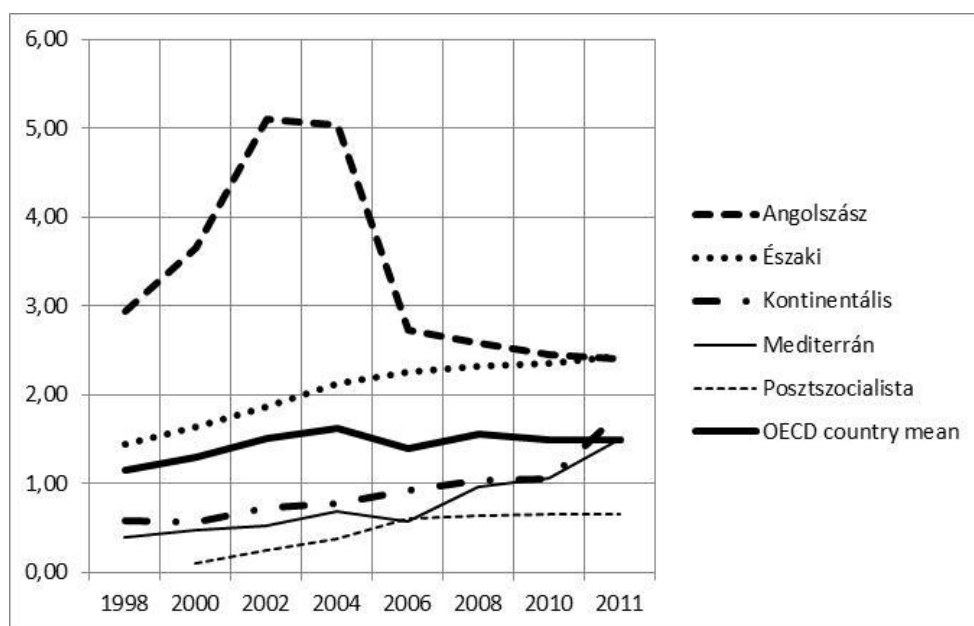
Posztszocialista: Csehország, Észtország, Magyarország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia

5. ábra A 30-39 éves hallgatók aránya a 30-39 éves népességben



Forrás: Világbank (idézi Polónyi 2014)

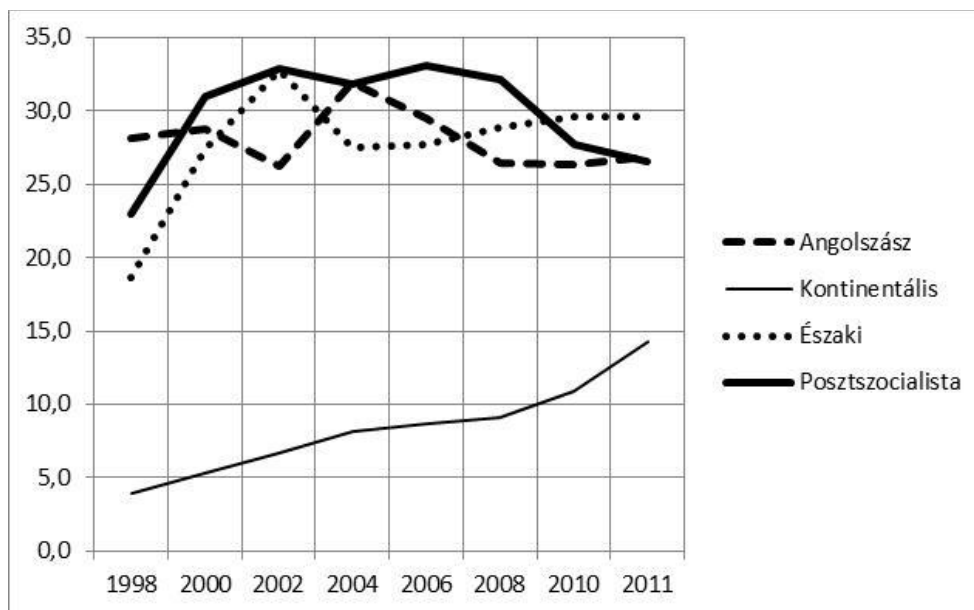
6. ábra A 40 év feletti hallgatók aránya a 40 év feletti népességben



Forrás: Világbank (idézi Polónyi 2014)

A részidős képzésben tanuló hallgatók arányát vizsgálva (7. ábra) Polónyi megállapította, hogy a fejlett országok többségénél viszonylag magas szinten stagnál, viszont az alacsonyabb részaránnyal rendelkező országokban emelkedik (Polónyi 2014).

7. ábra - A részidős képzésben résztvevő hallgatók arányának változása 1998-2011 az OECD országcsoportjaiban



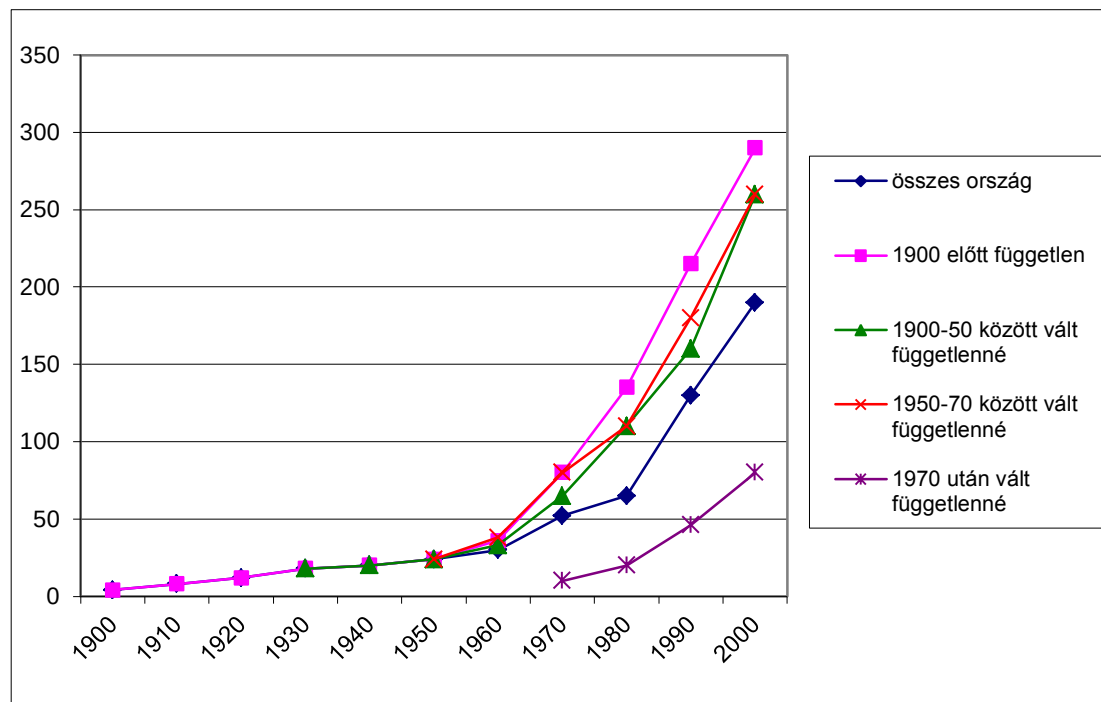
Forrás: Világbank (idézi Polónyi 2014)

III. 3. A hallgatói részvétel nemzetközi kitekintésben, különös tekintettel a részidős hallgatókra

A felsőoktatás tömegesedésére az egyes országokban eltérő időben került sor: míg egyes nyugat-európai és észak-amerikai országokban már az 1960-as években kezdetét vette ez a folyamat, addig más fejlett országokban a folyamat inkább a 70-es években volt tapasztalható. A posztszocialista országokban – köztük hazánkban – az igazi expanziót csak az 1990-es évek hozták (Szemerszki 2006: 737).

A 8. ábra az UNESCO adatbázisán alapul és azt mutatja hogyan alakult a vizsgált 163 országban a felsőoktatásban tanuló hallgatók arányszáma ország csoportonként az 1900 és 2000 közötti periódusban. Ennek alapján megállapítható egyfelől, hogy a felsőoktatás tömegesedése nagyjából 1960 körül indult útjára és attól kezdve dinamikusan emelkedett, legalábbis 2000-ig egyértelmű ez a tendencia. A leghatározottabb növekedést az 1960 körül függetlenné vált országok esetében regisztrálhatjuk. Továbbá az is látható, hogy a felsőoktatás tömegesedése világjelenségként értelmezhető (lásd. Schofer – Meyer 2005).

8. ábra - A felsőoktatási hallgatók arányszáma (10 000 főre vetítve) a világ 163 országában, országcsoportonként, 1900–2000



Forrás: Schofer, Meyer (2005)

Az 1. táblázat az **OECD** statisztikai adatgyűjtése és azt mutatja, hogy a világ 30 országában hogyan alakul a harmadfokú képzésben való részvétel a 25-64 éves korú népesség körében az 1999 és 2006 közötti periódusban. A legmagasabb részvételi arányokkal Kanada, Japán, az Egyesült Államok és Új-Zéland valamint Finnország és Dánia rendelkezik. Magyarország az alacsony részvételi országok között kullog, hiszen az OECD 2006-os adatai szerint a 25-64 éves népességnek itt csak 17,7%-a vesz részt valamilyen harmadfokú képzésben.

Ezzel szemben az **UNESCO** 278 ország adatain alapuló adatsorai szerint a 100 ezer lakosra vetített hallgatólétszám 2006-ban a legmagasabb Koreában, Oroszországban, Litvániában, Kubában és Lettországon. Az USA ebben a rangsorban csak a 8. helyet szerezte meg. Magyarország pedig csak a 25. helyet érte el. (Zárójelben megjegyzendő, hogy 2012-re a sorrend alaposan átalakult: Korea, az USA és Chile ért el dobogós helyezést ebben a rangsorban. Magyarország pedig a 38. helyre csúszott vissza.)

1. táblázat - A harmadfokú képzésben való részvétel a 25-64 éves népesség körében 1999-2006. (%-ban)

Országok	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Ausztrália	26,7	27,5	29,0	30,8	31,3	30,8	31,7	33,0
Ausztria	10,9	13,9	14,1	14,5	14,5	18,3	17,8	17,6
Belgium	26,7	27,1	27,6	28,1	29,0	30,4	31,0	31,8
Kanada	39,2	40,0	41,6	42,6	44,0	44,6	46,1	47,0
Csehország	10,8	11,0	11,1	11,9	12,0	12,3	13,1	13,5
Dánia	26,5	26,2	28,4	29,6	31,9	32,9	33,5	34,7
Finnország	31,3	32,0	32,3	32,6	33,3	34,2	34,6	35,1
Franciaország	21,5	22,0	23,0	24,0	23,9	24,5	25,4	26,2
Németország	22,9	23,5	23,2	23,4	24,0	24,9	24,6	23,9
Görögország	17,4	17,5	17,9	18,6	19,2	21,2	21,3	22,2
Magyarország	13,5	14,0	14,0	14,2	15,4	16,7	17,1	17,7
Izland	22,4	23,2	24,6	25,6	28,9	29,1	30,5	29,5
Írország	20,5	18,5	23,6	24,8	26,3	27,8	29,1	30,8
Olaszország	9,3	9,4	10,0	10,4	10,5	11,6	12,2	12,9
Japán	31,8	33,6	34,1	36,6	37,4	38,7	39,9	40,5
Korea	23,1	23,9	25,0	26,0	29,5	30,5	31,6	32,9
Luxemburg	18,3	18,3	18,1	18,6	14,3	23,7	26,5	24,0
Mexikó	13,4	14,6	15,0	15,3	15,4	16,4	14,9	15,4
Hollandia	22,6	23,4	23,2	25,0	27,5	29,5	30,1	30,2
Új-Zéland	29,0	29,2	29,3	30,8	32,3	35,6	39,4	38,3
Norvégia	27,5	28,4	30,2	31,0	31,0	31,8	32,7	32,9
Lengyelország	11,3	11,4	11,9	12,6	14,2	15,7	16,9	17,9
Portugália	8,7	8,9	9,1	9,3	10,8	12,5	12,8	13,5
Szlovákia	10,1	10,4	10,9	11,0	11,8	12,4	13,7	14,2
Spanyolország	21,0	22,6	23,6	24,4	25,2	26,4	28,2	28,5
Svédország	28,7	30,1	31,6	32,6	33,4	34,5	29,6	30,5
Svájc	23,6	24,2	25,4	25,4	26,9	28,1	28,8	29,9
Törökország	8,1	8,3	8,4	9,1	9,7	9,1	9,7	10,4
Egyesült Királyság	24,8	25,7	26,1	26,9	28,0	29,2	29,6	30,5
Egyesült Államok	35,8	36,5	37,3	38,1	38,4	39,1	39,0	39,5

Forrás: OECD Factbook 2009, <http://www.oecd.org/statistics/>

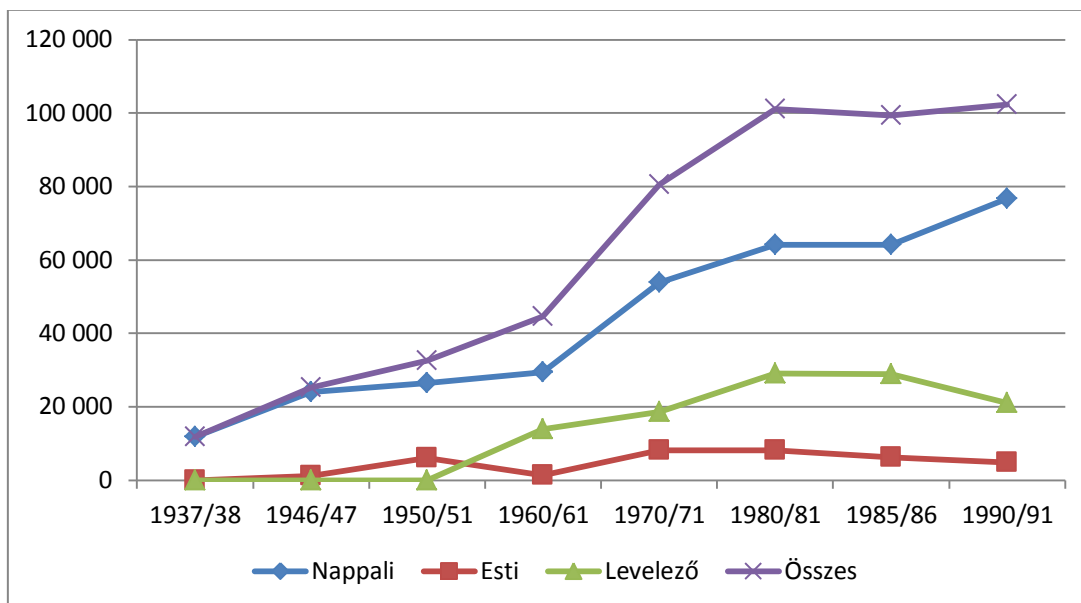
III. 4. A hallgató részvétel alakulása Magyarországon

Ebben a fejezetben a **felsőoktatásban való részvételt** vizsgáljuk és a következő két kérdésre keresünk válaszokat: 1.) Magyarországon a felsőoktatás bővülésének folyamatát a 20. század első felében mi jellemezte és a rendszerváltás (1989/90) után, illetve napjainkban milyen változások történtek a hallgatói részvétel mintázataiban, különösen tekintettel a részdíjs hallgatókra? 2.) Milyen magyarázatok próbálnak választ kínálni a hallgatói létszámok változásaira a vizsgált időszakban?

A hazai felsőoktatásban a **hallgatói létszámok** alakulásának vizsgálatát érdemes egyfelől történetileg (az 1937/38-as tanévtől, az első rendelkezésre álló statisztikai adatoktól az 1989/1990-es rendszerváltásig) megvizsgálni, másfelől az 1990-es évtizedtől a 2012-ig, illetve ha elérhetőek az adatok, a 2013-es évig elemezni. A történeti visszatekintést az indokolja, hogy ezzel egyfelől, a felsőoktatás bővülésének történeti gyökereire szeretnénk rámutatni, másfelől pedig érzékeltetni kívánjuk a felsőoktatási létszámokban a 20. század második felében, illetve utolsó harmadában lezajlott folyamatokat, trendeket. Ugyanis véleményünk szerint csak ennek az előzménynek az ismeretében érthető meg igazán, hogy az 1990-es, illetve a 2000-es években bekövetkezett létszámrobbanásnak milyen történelmi-társadalmi előzményei voltak.

A 9. *ábra* rámutat arra, amire Polónyi – Tímár (2001) is felhívta a figyelmet a 20. század második felének magyar felsőoktatási expanziójának elemzése kapcsán, tudniillik arra, hogy a magyar felsőoktatás fejlődését és minőségét, az erőltetett, mennyiségi fejlesztés három nagy kampánya határozta meg. 1.) Az első nagy kampány a negyvenes években kezdődött és 1953-ig tartott, s ennek fő motorja a túlfűtött ipari termelés által gerjesztett munkaerő-kereslet volt. A 9. ábrán is jól látható, hogy az 1937/38-as tanévtől az 1950/51-es tanévig több mint kétszeresére emelkedett a hallgatók száma (Polónyi – Tímár, 2001). 2.) A felsőoktatás fejlesztésének második nagy kampánya a hatvanas évek eleji oktatási reformokhoz kötött. A 9. ábra tanulsága szerint az 1960-es évektől kezdve folyamatos és dinamikus növekedés regisztrálható a hallgatók számának alakulásában. Az 1937/38-as tanévhez viszonyítva az 1990-es évekre több mint hatszorosára növekedett a felsőoktatásban résztvevők száma. A felsőoktatás tömegesedésének, tehát komoly történelmi előzményei vannak. Ezzel együtt, az is kétségtelen, hogy ehhez a mennyiségi növekedéshez több évtizedre volt szükség: gyakorlatilag a 20. század második felének felsőoktatás története az erőltetett, kampányokkal központilag irányított hallgatói létszámok emeléséről szólt. Az 1990-es években nekilendült felsőoktatási tömegesedés és expanzió azonban jóval rövidebb idő alatt ért el ilyen eredményeket. 3.) A felsőoktatás legújabb, mennyiségi fejlesztési kampánya, pedig már az 1990-es évekhez kötött, amelyről a 10. ábra tájékoztat (Polónyi – Tímár 2001: 63–64).

9. ábra - A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása történetileg, 1937-1990 (fő)



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009. (saját szerkesztés)

A 10. ábra kiválóan illusztrálja a felsőoktatás iránti igénynövekedésnek a mértékét, annak dinamikáját. A **nappali tagozatos** hallgatók száma az 1990/91-es tanévtől a 2008/09-es tanévig folyamatosan és dinamikusán emelkedett (>76 ezer főről közel 243 ezer főre); arányaiban ez több mint háromszoros növekedést jelent a vizsgált periódusban. A 2009/10-es és a 2010/11-es tanévekben a nappalis hallgatók száma enyhe mértékben csökkent, viszont a 2011/12-es évtől kezdve ismét növekedés regisztrálható (>241 ezer fő). Ugyanakkor, a 2012-2013-as tanévben ismét a csökkent a nappalis hallgatók száma (>233 ezer fő).

Az **esti** tagozatos képzésekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy itt a növekedés elindulása az 1993/94-es tanévhez köthető (>4.600 fő) és 2002/03-as tanévben érte el csúcspontját (>13 ezer fő) az esti képzésekre járók száma. Vagyis, a vizsgált időszakban közel megháromszorozódott az estis hallgatók száma. A 2003/04-es tanévtől kezdve azonban határozott apadás következett be a hallgatói létszámokban és egy a folyamat oda vezetett, hogy a 2011/12-es tanévben már kevesebben (>4.600 fő) jártak ilyen tagozatra, mint 1990-ben (>4.700 fő). Az expanzió az esti tagozaton tehát az 1990-es évek elején indult, ekkor nagyon erősen növekedett (közel háromszorosára bővült a kezdő időponthoz képest) a hallgatói létszám, majd a 2000-es évek elején elérve csúcspontját mélyzuhanásba kezdett és a 2000-es évek végére nagyjából visszaesett a kiindulópont értékéhez.

A **levelezős** hallgatók száma az 1990/91-es tanévtől (>27 ezer fő) kezdve nagyon nagy lendülettel és nagyon dinamikusán emelkedett: számuk a 2005/06-os tanévben tetőzött. Ez a növekedés az 1990-es értékhez viszonyítva több mint 550%-os példátlan mértékű bővülés. A 2006/07-es tanév azonban ennek a képzési formának a lecsengésével járt együtt, hiszen ekkorra tehető az a létszámviszársás, amely 2011/2012-es tanévre 100 ezer fő alá vitte a

levelezősök számát. Az esti tagozatos képzésekkel összehasonlítva itt az a fő különbség, hogy a nekilendülés korábbi, hiszen gyakorlatilag már az 1990-es évtől kezdve érzékelhető, másrészt a képzési forma népszerűségében is messze felülmúlta az estis formát, mivel míg az esti képzésekre járók száma „csak” közel háromszorosával emelkedett, addig a levelezősök esetében ez a bővülés több mint 5,5-szeres. További eltérés a kétféle képzés között, hogy míg az estis képzések a 2002/03-as tanévben tetőztek, addig a levelezős képzések „kifulladásá” csak pár évvel későbbre tehető: itt a 2006/07-es évtől indult meg a létszámok fogyatkozása.

A **távoktatási** tagozat csak az 1998/99-es tanévtől indult el (>19.500 fő) a hazai felsőoktatási intézményekben, majd viszonylag rövid idő, a 2003/04-es tanévre megduplázódott a résztvevők száma (> 39 ezer fő). Viszont ezzel a távoktatás lendülete ki is merült, ugyanis innentől kezdve egyre és egyre kevesebben választották ezt a képzési formát és ez a helyzet odáig jutott, hogy a 2011/12-es tanévre már kevesebb, mint 15 ezer távoktatásban felsőfokú tanulmányokat folytató hallgató volt. Végül is, a távoktatásra járók száma csak néhány évig ívelt felfelé, és ez a képzési tagozat nem tudta elérni azt a bővülést, mint amit az esti, de főképpen a levelező tagozat tudott produkálni a vizsgált időszakban.

Valószínűleg ebben a felsőoktatási intézmények képzési kínálata is szerepet játszott, mivel nagyon sok szakon nincs lehetőség távoktatásban tanulni. Ha részidős képzést kívánnak választani a hallgatók, akkor az esti, de még nagyobb mértékben a levelező tagozat jelenik meg alternatívaként. A másik ok, amiért a távoktatásban tanulók létszáma lecsökkent az az volt, hogy a távoktatás 2001-től kikerült az államilag finanszírozott képzések köréből.¹³

Polónyi István véleménye¹⁴ szerint így az intézményeknek vált az érdekévé, hogy a távoktatási képzési programokat átvigyék a levelező tagozatra, hiszen azok közül az állam néhányat finanszírozott és finanszíroz ma is.

Az **összes hallgató** létszámát vizsgálva az olvasható le az adatokból, hogy itt a bővülés az 1990/91-es tanévtől (>108 ezer fő), egészen a 2005/06-os tanévig (>424 ezer fő) tartott. Ez alatt az időszak alatt tehát közel megnégyszereződött a hallgatók létszáma. Ez a bővülés főként a nappalis, de még nagyobb mértékben a levelező tagozatos képzésekre járók számának példátlan emelkedésével indokolható. A 2000-es évek közepén bekövetkezett folyamatok összefüggenek a Bologna reform (lásd. Barakonyi 2004, Kozma – Rébay 2008) által bevezetett két, illetve háromciklusú képzési rendszerre való áttéréssel.

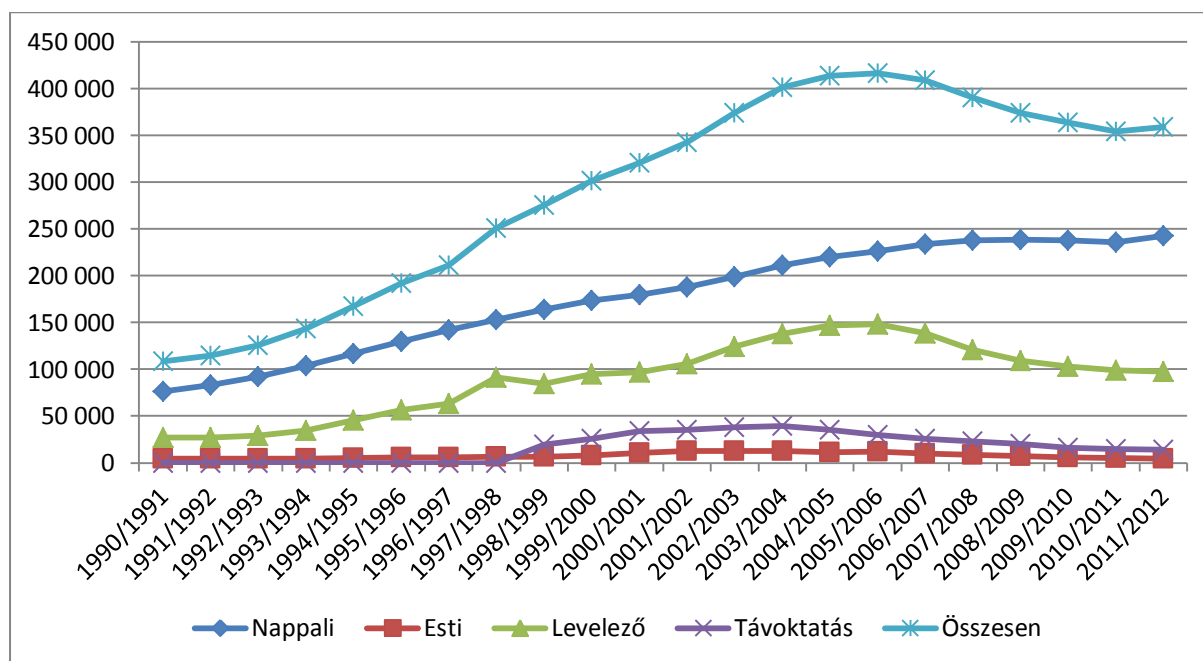
Végül is, úgy látjuk, hogy a hazai felsőoktatásban a részidős képzések közül a levelező tagozat bizonyult a legnépszerűbbnek, itt növekedtek példátlan mértékben a hallgatói létszámok. Viszont mindhárom részidős tagozat esetében a 2000-es évek elejére, illetve

¹³ 120/2000. (VII. 7.) Korm. rendelet 3.§ (1) bekezdése határozza meg az államilag finanszírozott hallgatók körét. Forrás: <http://www.uni-miskolc.hu/~bolcsweb/page/szabalyzat/120-2000.htm>

¹⁴ 2014. május 7-én ennek a dolgozatnak az ún. elővitáján (házi védésén) elhangzott opponensi vélemény.

közepére kifulladásztak ezek a képzési formák, folyamatosan veszítettek népszerűségükből. Mindez természetesen a felsőoktatási hallgatók létszámára is rányomta a bélyegét. Vagyis, bár a nappali képzésekre járók száma is stagnált, illetve az utóbbi években visszaesett, de a legnagyobb veszteség egyértelműen a részidős képzések népszerűségi indexének terhére írható. Végző soron, a létszámok apadása egyértelműen jelzi, hogy napjainkra a felsőoktatási hallgatói létszámok bővülésének kora véget ért a részidős képzésekben. A teljes idős (nappali) képzések esetében - bár az utóbbi években stagnáltak, illetve csökkentek is hallgatói létszámok - még korai lenne az erről beszélni.

10. ábra - A felsőoktatásban tanuló hallgatók számának alakulása 1990-2011 (ezer fő)



Forrás: Oktatási Hivatal (Saját szerkesztés)

III. 5. A felsőoktatásban tanulók hallgatók létszáma képzési szintenként

A továbbiakban érdemes részletesebben a hallgatók **képzési szintenkénti** számának alakulását is vizsgálat alá tenni, hiszen a felnőtt, idősebb és munka mellett tanuló hallgatók jellemzően a részidős képzéseket (esti, levelező, távoktatás) választják.

A 11. ábra a hallgatók képzési szintenként, tagozatok szerinti alakulását vizsgálja az 1990-2011 közötti időszakban. Ez alapján látszik, hogy a **felsőfokú szakképzésben (FSZ)** tanulók száma a képzés 1998-as bevezetésétől kezdve folyamatosan és dinamikusan emelkedett: az 1998/99-es tanévtől (819 fő) 2011-ig (> 21 ezer fő) terjedő időszakban ez a növekedés több mint huszonkétszeres. Az FSZ tehát a vizsgált több mint 10 éves időszak alatt végig képes volt növekedni; az ilyen típusú képzésekre évről évre egyre többen járnak. Ennek hátterében többek között a képzési idő viszonylagos rövideége és az FSZ képzések gyakorlatias jellege állhat.

A **hagyományos főiskolai** szakon tanulók számának gyarapodása 1990-től egészen a 2004/05-ös tanévig folyamatos; míg a **hagyományos egyetemi szakon** tanulók körében a határt a 2005/06-os tanév jelentette. Az **alap- és mesterképzésben**, valamint az **osztatlan képzésben** tanulók száma egyértelműen a növekedés jeleit mutatja. Az alapképzést kísérleti jelleggel először a 2004/05-ös tanévben vezették be néhány intézményben, majd a 2005/06-os tanévtől kezdve már az új belépők ilyen képzés keretében kezdték fel felsőoktatási tanulmányaikat. A mesterképzés elindítására a 2006/07-es tanévben került sor előbb kísérleti, majd a következő évben normál formában. Az adatok azt mutatják, hogy egy-egy évfolyamnak kisebb hányada folytatja tanulmányait mesterképzés keretében, bár hozzá kell tenni, hogy a vizsgált időszakban folyamatosan emelkedik az alapképzés birtokában mesterképzésre járók száma. Ide tartozik az is, hogy mestertanulmányokat nemcsak az a hallgató folytathat, aki BA/BSc diplomával rendelkezik, hanem olyan tanuló is, aki a „régí”, a hagyományos egyetemi vagy az osztatlan képzés keretében szerzett felsőfokú végzettséget, vagy pedig főiskolai szintű diplomáját kívánja egyetemi szintűvé emelni. (Ilyen esetekben nyilván külön szabályok vonatkoznak a belépés feltételeire, például részismertek megszerzését írhatják elő egyes szakokon stb.)

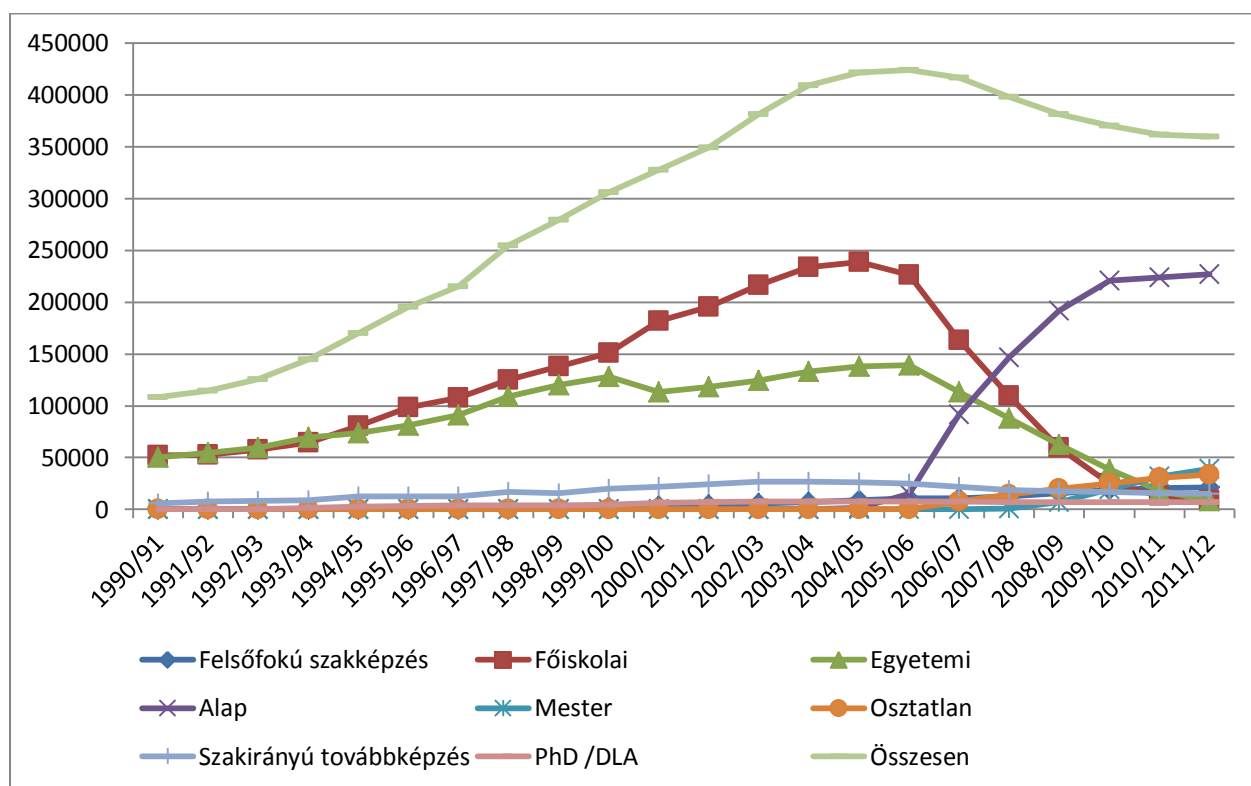
A **szakirányú továbbképzések** és a **PhD/DLA képzések** a **posztgraduális** képzések körébe tartoznak. A **szakirányú továbbképzések** esetében a vizsgált időszakban több alkalommal hullámozott a hallgatói létszám, viszont a 2004/05-ös tanévben ez negatívra fordult: innentől folyamatosan csökken a létszám, ami azt jelenti, hogy a 2004/05-ös több mint 25 ezres létszám a 2011/12-re 15 ezer főre apadt. Ennek a trendnek a hátterében valószínűleg az ok húzódhat meg, hogy a szakirányú továbbképzések jellemzően fizetős képzések.

A **doktori** tanulmányokat folytatók számának emelkedése szintén a képzési forma 1993/94-es tanévben történő elindításától kezdve jelentős: a kezdeti 1.500 fős létszám 2005/06-os tanévre közel 8.000 főre emelkedett, majd a 2006/07-es tanévtől kezdve egy négyéves csökkenés következett be, aminek az eredményeként a 2009/10-es tanévben körülbelül 6.800 főben stabilizálódott a doktori hallgatók száma. 2011-től, illetve 2012-től viszont újra fellendült a tudományos képzésre járók száma: 2012-ben nagyjából 7.200 fő vett részt ilyen képzésben. A változás háttérében nyilván megannyi ok meghúzódik, de úgy gondoljuk ezek közül az egyik legfontosabb az, hogy az éppen aktuális kormányzat mit gondol a tudományos képzésről, a kutatási és fejlesztési intézetek támogatásáról, valamint attól is függ ez, hogy ténylegesen mennyit költenek a doktori iskolák és programok támogatására.

Az **összes hallgató** létszámát tekintve a Bologna reform bevezetésének dátuma (2006/07-es tanév) tekinthető mérföldkönek. Az 1990/91-es tanév nagyjából 110 ezer fős hallgatói létszáma 2005/06-ra több mint négyszeresére bővült, majd a 2000-es évek közepén elindult lefelé a lejtőn, bár ez az apadás korántsem volt drasztikus. A 2012/13-as tanévben

ugyanis még mindig a 1990/91-es létszám 3,5-szerese jár felsőoktatásba, tehát még igen magas, körülbelül 338 ezer fős a hallgatói létszám.

11. ábra - A hallgatók száma képzési szintenként tagozatok szerint, összes tagozat, 1990-2011.



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009. és KSH

A következőkben azt vizsgáljuk részletesen, hogy a hallgatók száma **képzési szintenként** hogyan alakult a **nappali**, az **esti**, a **levelező**, és a **távoktatás** tagozatok szerint az 1990-től 2011/2012-ig terjedő időszakban.

Nappali tagozat

A 12. ábra adatai szerint a **nappali tagozaton** tanuló hallgatók összlétszáma 1990-től a 2008/09-es tanévig folyamatosan emelkedett: a növekedés több mint 300%-os (76 601 főről 242 928 főre emelkedett a létszám). A felsőfokú szakképzések 1998-as indulásától kezdve ennek a képzési szintnek a népszerűsége szinte töretlen volt egészen a 2011/12-es tanévig (kisebb mértékű csökkenés csak 2010-ben volt). 2012/2013-as tanévtől, viszont ha nem is drasztikusan, de azért mindenképpen említésre méltó módon (> 4000 fővel) kevesebben jártak ilyen képzésre.

A hagyományos főiskolai és egyetemi képzésben résztvevő nappalisok száma a 2005/06-os, illetve a 2006/07-es tanévig fokozatosan gyarapodott. Viszont, a 2000-es évek közepén bevezetésre került Bologna rendszer következtében egyértelműen esésnek indultak a hallgatói létszámok. Ezzel párhuzamosan az alap- és mesterképzésre járók száma indult határozott növekedésnek: 2012-ben alapképzésben közel 169 ezer fő, míg mesterképzésben

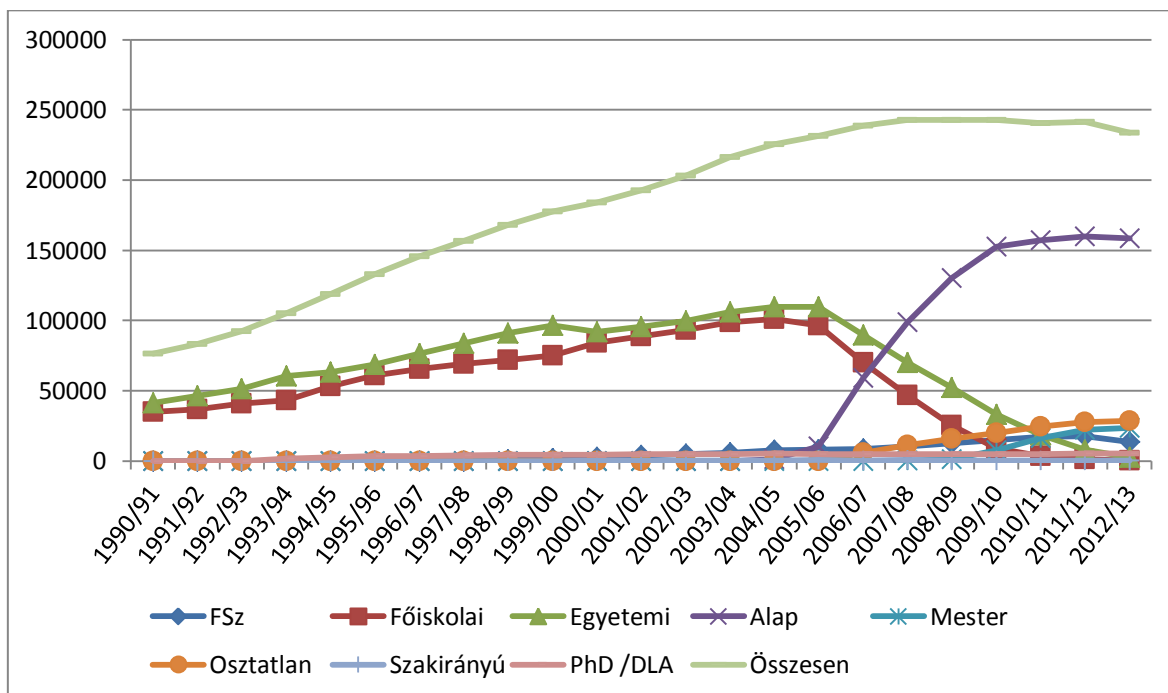
közel 24 ezer fő vett részt. Itt érdemes felhívni a figyelmet, hogy az alapképzés hallgatói közül csak kevesebb, mint minden hetedik hallgató megy mesterképzésre. Bár hozzá kell tenni, hogy az alapképzés elvégzését követően bármikor folytatható a mesterképzés (ha a feltételek adottak, például indul a képzés).

Az osztatlan képzések esetében a 2006/07-es tanévtől kezdve egészen a 2010/11-es tanévig ugrásszerűen növekedett a hallgatói létszám, a 2011-es évtől kezdve azonban csillapodott ez a lendület, bár a következő évben is növekedés regisztrálható.

A posztgraduális képzési szinteknek számító szakirányú továbbképzésekkel és PhD/DLA képzésekkel kapcsolatban a következőkre érdemes rávilágítani. A szakirányú továbbképzés képzési szint viszonylag fiatal képzésnek számít, mivel csak a 2000/01-es tanévben indult be; és ekkor kevesebb, mint 500-an választották ezt a képzési szintet. Az ezt követő két évben nagyon negatívan zárt a szakirányú továbbképzés, mivel a hallgatók létszáma a kezdeti állapothoz képest körülbelül a felére esett vissza. Viszont, a 2003/04-es tanévtől kezdve megindult a növekedés, amely kisebb-nagyobb hullámzásokkal 2010/11-es tanévig tartott. (Ez alatt az időszakban csak a 2005/06 és 2007/08-as tanévekben emelkedett viszonylag sokat az itt tanulók száma). 2011/2012-es tanévben a szakirányú továbbképzések mélypontra voltak (<300 fő), de a következő tanévtől már újabb lendületet vett a résztvevők száma.

A doktori PhD, illetve DLA fokozat megszerzésére hazánkban 1993 óta nyílik lehetőség és kezdeti nagyjából 1500 fős létszám néhány év leforgása alatt nagyot emelkedett: a 2004/05-ös tanévben már három és félszer többen törekedtek tudományos fokozat megszerzésére, mint a kezdő évben. A 2000-es évek második felét azonban egy kisebb mértékű visszaesés követte, de 2010-re már 5000, míg 2012-re 5300 fölé emelkedett a nappali tagozaton tudományos fokozat elnyerésére törekvők száma.

12. ábra - A hallgatók száma képzési szintenként tagozatok szerint, nappali tagozat, 1990-2012



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009., Oktatási Évkönyv 2012-2013 és KSH

Esti tagozat

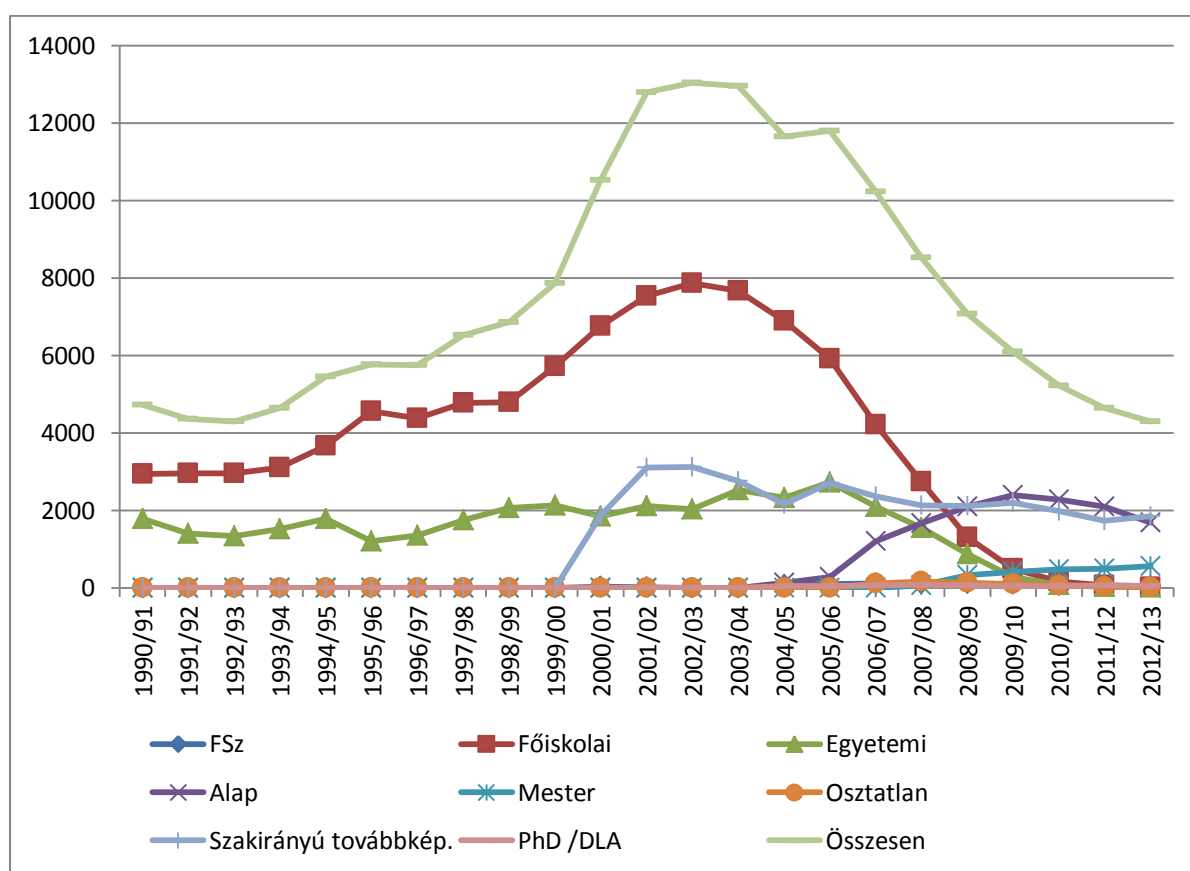
A 13. ábra szerint felsőfokú szakképzéseket **esti tagozaton** teljesítők száma gyakorlatilag elenyésző: a 2000-es évek közepén picivel több, mint 100 hallgatók járt FSZ képzésre esti tagozaton. A 2010-es évek elején ez a szám tovább csökkent (<100). A hagyományos főiskolai, illetve egyetemi képzést estin folytatók száma a 2006/07-es tanévtől kezdve drasztikusan és folyamatosan lecsökkent. A 2009/10-es tanévben már csak néhány szízen tanult ilyen formában. Ez könnyen megmagyarázható a Bologna rendszerre való áttéréssel. És ugyanez magyarázza az alap- és mesterképzésre járó esti tagozatos hallgatók létszámának az alakulását. Alapképzésre estin 2011/12-es tanévben körülbelül 2100-an járnak, míg mesterképzésre nagyjából 500-an. Az osztatlan képzésekre járók száma a 2007/2008-as tanévben érte el csúcsát (163 fő), innentől viszont a zuhanás jelei mutatkoznak. Ezzel kapcsolatban azt prognosztizáljuk, hogy az estis osztatlan képzés a következő években meg fog szűnni.

A szakirányú továbbképzések esetében a 2000/01-es tanév kezdő értékéről (1.870 fő) a következő két évben 3.000 fölé szaladt a hallgatói létszám; a következő évektől kezdve azonban inkább csökkent, és csak időnként emelkedett az estisek létszáma és gyakorlatilag a 2000-es évek közepétől a 2010/11-es tanévig mindig 2.000 fő fölött alakult a létszám. A változás, ami az újabb apadást jelentette majd csak a 2011/12-es tanévtől érzékelhető: nemcsak hogy 2.000 fő alá esett a létszám, hanem 2012-ben kevesebb hallgató járt ilyen képzésre, mint a kezdő évben (2000). A tudományos fokozat megszerzésére esti tagozaton

2004/05-ös tanévtől nyílik lehetőség, de végül is csak nagyon kevesen (<100 fő) kívánják vagy tudják estin a doktori tanulmányokat folytatni.

Az **összes esti tagozatos** hallgatók létszámát tekintve arról árulkodnak az adatok, hogy az 1990/91-es tanévtől, ha ingadozásokkal is, de összességében mégis a gyarapodtak a létszámok egészen a 2002/03-as tanévig. Ekkor tetőzött (>13 ezer) az esti hallgatók száma. A következő tanévtől viszont egyre és egyre kevesebben folytattak esti tagozaton felsőoktatási tanulmányokat, ami oda vezetett, hogy a 2011-re 5.000 fő alá apadt a hallgatók létszáma. Végül is, úgy látjuk, hogy az esti tagozat a felsőoktatási intézmények apátiában szenvedő képzési formája. Azt jelezzük előre, hogy a jövőben, ha megszűnni nem is, de mindenképpen még inkább perifériára fog szorulni az esti tagozat.

13. ábra - A hallgatók száma képzési szintenként tagozatok szerint, esti tagozat, 1990-2012



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009., Oktatási Évkönyv 2011-2012 és www.ksh.hu

Levelező tagozat

A 14. ábra tájékoztatása szerint a **felsőfokú szakképzéseket** levelezős formában az 1990/91-es tanévben még csak nagyjából 400-an választották, de szinte minden tanévben egyre többen és többen jelentkeztek és folytattak levelező tagozaton felsőfokú szakképzés keretében tanulmányokat. Ennek eredményként a 2009/10-es tanévben már nagyjából 3.500 fő tanult ilyen tagozaton. Ez a szám a 2010-es évek elején enyhén mérséklődött, de még így is 3.200 körüli a levelezős FSZ képzésre járók száma.

A **hagyományos főiskolai és egyetemi képzéseket** levelezőn folytatók száma a kezdő évtől folyamatosan és dinamikusan emelkedett: a főiskolai képzésre járók száma a 2005/06-os tanévig, ha ingadozásokkal is, de közel hétszeresére emelkedett. Az egyetemi képzésre járók esetében ugyanebben az időszakban a növekedés közel négyszeres. A csúcspont elérését követően viszont mélyzuhanásba kezdtek a létszámok, aminek a hátterében a Bologna rendszerre való áttérés állt.

Ezzel párhuzamosan az **alap- és mesterképzéses** tanulmányokat levelező tagozaton folytatók száma növekedésnek indult: a 2011/12-es tanévben alapképzésre levelező tagozaton hozzávetőlegesen 58.500 fő tanult, míg mesterképzésben nagyjából 16.000 fő vett részt. Itt is látszik, az, ami a nappalisoknál, nevezetesen hogy alapképzésből mesterképzésbe már csak kevesebb, mint minden negyedik hallgató jut el.

Az **osztatlan képzésre** járók száma folyamatosan gyarapszik: 2006/07-es tanévben 1.821 fő vett részt ilyen képzésben, a 2011/2012-es tanévben pedig már 6.228 fő. Ez nagyjából három és félszeres bővülést jelent. Azt feltételezzük, hogy ez a növekedés a jövőben sem fog megállni, hanem tovább folytatódik annál is inkább, mert a tanárképzésben vissza fognak térni az osztatlan képzési formára.

A **szakirányú továbbképzésben** levelezősként résztvevők száma 2004/05-ös tanévig, ha időnkénti ingadozásokkal is, de a határozott növekedés jeleit mutatja. Ez a bővülés olyan ütemű volt, hogy bő 10 év alatt több mint 3,5-szeresére emelte a létszámokat. A tetőzést (>20 ezer fő) követően azonban viszonylag gyors fogyás követett, ami oda vezetett, hogy a 2011/12-es tanévre - a csúcshoz képest - a felére (>10 ezer fő) esett vissza a levelezős szakirányú továbbképzésben tanulók száma.

A szintén posztgraduális képzésnek számító **PhD/DLA képzést** a 2000/01-es tanévtől lehet levelező tagozaton folytatni és ekkor, valamint a következő évben nagyjából 2.200 fő élt ezzel a lehetőséggel. A 2002/03-as (kb. 2.600 fő) és 2003/04-es tanévekben (kb. 2.800 fő) emelkedett a résztvevők száma, viszont a következő három évben ingadozott a létszám, majd a 2007/08-as tanévtől a 2011/12-es tanévek között nagyjából 2.000 főben állapodott meg a levelező tagozaton tudományos fokozat megszerzésére törekvők száma.

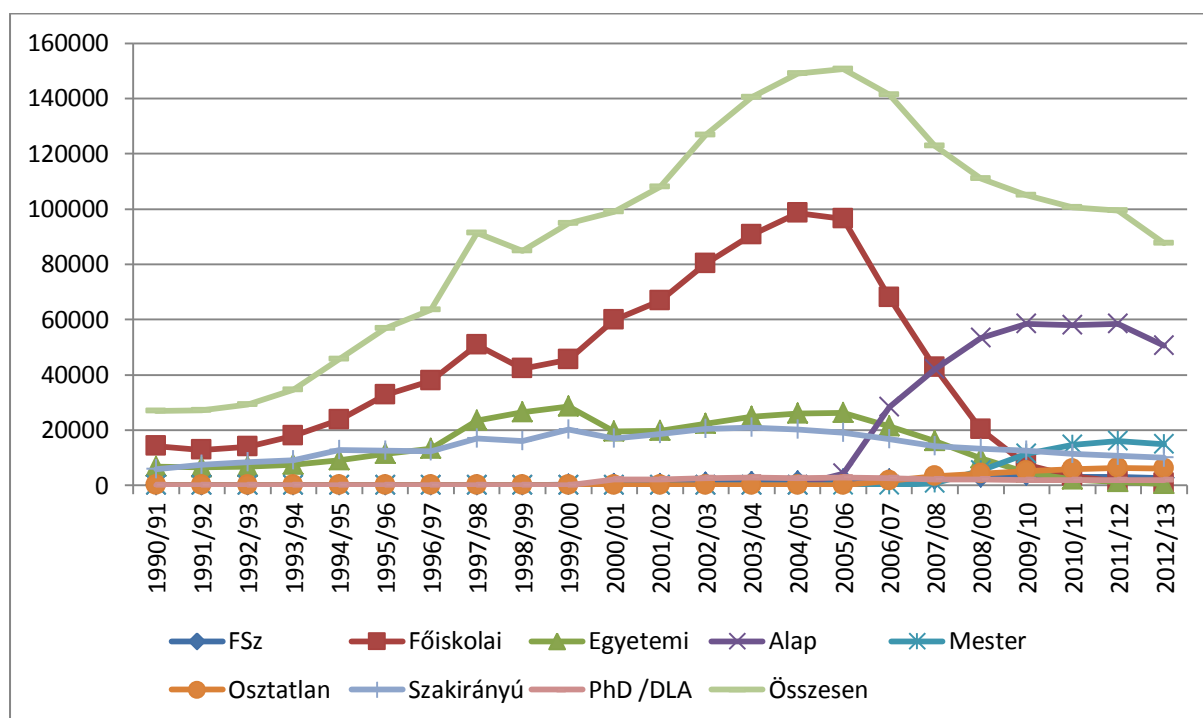
Az **összes levelezős hallgató** létszámát megfigyelve azt látjuk, hogy a 2005/06-os tanévig, ha kilengésekkel is, de a növekedés jelei olvashatók le az adatokból. Ez a bővülés példátlan ütemű: több mint 5,5-szeres! A tetőzést követően azonban kifulladt a levelezős képzés. Erről a 2011/12-es tanévben 100 ezer fő alá csökkent hallgatói létszám tanúskodik. Hozzá kell tenni azonban, hogy 1990/91-es tanévhez viszonyítva még így is három és félszer többen vesznek részt levelezős oktatásban, és a 2000/01-es tanévhez viszonyítva nagyjából ugyanannyian tanulnak ilyen formában.

A felsőfokú szakképzéseket **levelezős** formában lényegesen többen választják, mint az esti képzésként, de számuk messze elmarad a nappali tagozaton e képzési formát választó

hallgatóktól. Ennek feltehetően az lehet az egyik magyarázata, hogy a sok diplomának alacsony a munkaerő-piaci konvertálhatósága, vagyis nem minden képzési területen éri meg időt, pénzt és energiát fektetni a felsőfokú végzettség megszerzésébe.

Ami a hagyományos főiskolai és egyetemi képzéseket illeti, kijelenthető, hogy számuk – hasonlóan a nappalin és estin látható adatokkal – a 2005/06-os tanévig emelkedett és ennek okaként szintén a felsőoktatás megreformálását tekintjük. Az alap- és mesterképzést levelező hallgatóként teljesítők számát tekintve növekedést regisztrálhatunk, és ez igaz az osztatlan képzésben tanulók körére is. A statisztikai adatok a szakirányú továbbképzést levelezős tagozatos hallgatóként teljesítők viszonylag magas számáról árulkodnak. Valójában ennél a képzési formánál a legmagasabb a szakirányú továbbképzést választók száma. Viszont ez az utóbbi években csökkenő tendenciát jelez. Az is látszik, hogy a legmagasabb szintű doktori tanulmányokat a hallgatók nagyjából kétezres tábora e képzési formában végzi.

14. ábra - A hallgatók száma képzési szintenként tagozatok szerint, levelező tagozat, 1990-2012



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009., Oktatási Évkönyv 2012-2013 és KSH

Távoktatás tagozat

Végül a **távoktatási** tagozat (15. ábra) kapcsán azt állíthatjuk, hogy az meglehetősen periférikus helyzetben van. A **felsőfokú szakképzést** gyakorlatilag elenyésző számban (<50 fő) választanak a hallgatók. A **hagyományos főiskolai** szintű képzésben távoktatás tagozaton tanulók száma az ezredforduló környékén több mint 30 ezer fő körül alakult és a következő években gyors növekedésnek indult és a 2003/04-es tanévben már meghaladta 36 ezer főt. Az ezt követő évektől viszont negatívba fordult át a létszámok és a 2011/12-es tanévben 6.000 fő alá esett a távoktatásban tanulók száma.

A **hagyományos egyetemi képzést** távoktatásban teljesítők számát elemezve az látszik, hogy az 1998/99-es tanévtől a 2002/03-as tanévig nagyjából 500 fő járt ilyen képzésre és az ezt követő két évben pedig egy hallgató sem. A 2000-es évek közepén újjáéledt néhány évre a hagyományos egyetemi képzés távoktatási formában, de a hallgatók létszáma mindvégig viszonylag alacsony volt. A 2011/12-es tanévben teljesen kimerült ez a képzési tagozat ezen a képzési szinten, hiszen már egyetlen hallgató sem vett részt ilyen képzésben.

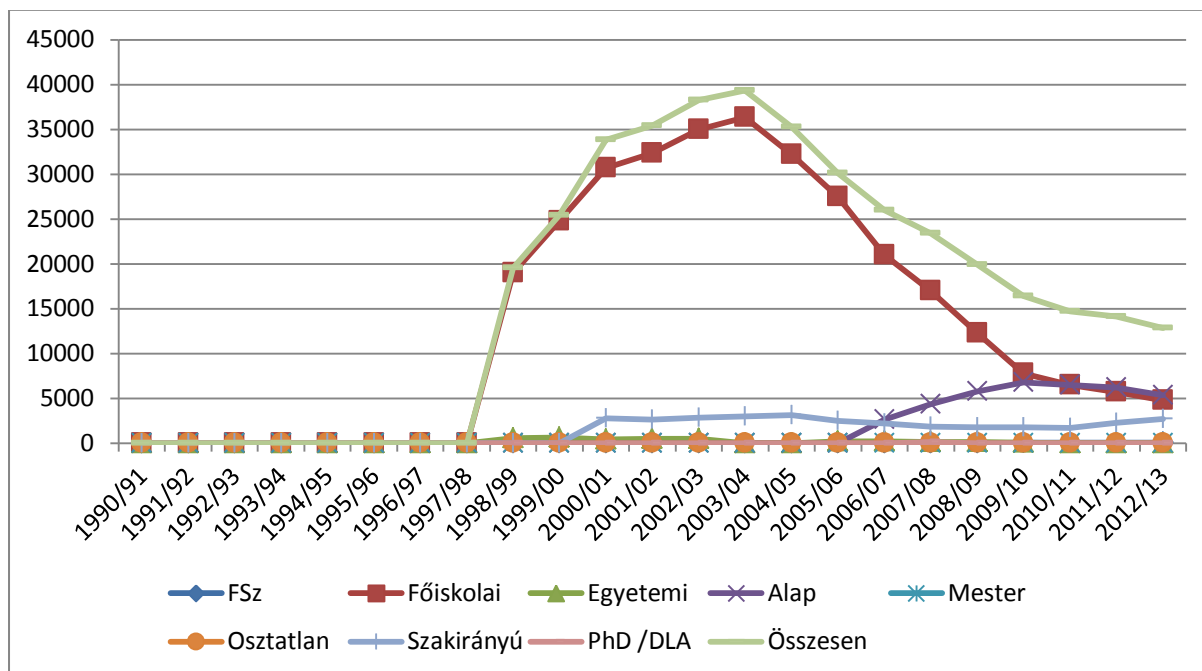
Távoktatás keretében **alapképzés** elvégzésére van, míg **mesterképzés** teljesítésére nincs lehetőség. Az alapképzésen tanulmányaikat távoktatási formában a 2011/12-es tanévben már közel 2,5-szer többen (6.158 fő) kívánják folytatni, mint a 2006/07-es tanévben (2.635 fő).

Osztatlan képzés, illetve a **doktori képzést** Magyarországon távoktatási formában a vizsgált időszakban egyetlen résztvevő sem folytatott, mivel ezeket a képzési szinteket távoktatás formájában nem lehet teljesíteni. Ettől eltérően, **szakirányú továbbképzés** keretében felsőfokú végzettséget lehet távoktatási képzési formában szerezni. Az erre vállalkozó távoktatásos hallgatók száma 2004/05-ös tanévben érte el csúcsát (> 3000 fő). Innentől viszont egészen a 2010/11-es tanévig folyamatosan csökkent (<2.000 fő) a szakirányú továbbképzést távoktatásban megszerezni kívánók száma. De a 2011/12-es tanévtől újra nekilendült (> 2.200 fő) a távoktatásban tanulók létszáma.

A **távoktatás összlétszáma** kapcsán azt látjuk, hogy a 2003/04-es tanévben már közel 40 ezren tanultak így, viszont a következő évtől folyamatosan lecsökkent a távoktatásra járók létszáma és a 2011/12-es tanévben már csak nagyjából 14 ezren tanultak ilyen formában.

Végül is, sem a távoktatás, sem az esti tagozat nem tartozik a hazai felsőoktatás izmos képzési formái közé. **Mind az esti tagozaton, mind a távoktatásban** csak az **alapképzés és a szakirányú továbbképzés számít viszonylag jelentősnek**. Ebben valószínűleg az is közrejátszik, hogy a felsőoktatási intézmények egyszerűen nem kínálnak esti és/vagy távoktatás formájában lehetőséget diplomaszerzésre. Helyette, ha részidős képzésekről van szó, akkor jellemzően inkább a levelezős képzés látszik megvalósítható útnak.

15. ábra - A hallgatók száma képzési szintenként tagozatok szerint, távoktatás tagozat, 1990-2012.



Forrás: Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009., Oktatási Évkönyv 2012-2013 és www.ksh.hu

III. 6. A hallgatók számának alakulása finanszírozási forma szerint

Végül a jelentkezők és a felvettek **finanszírozási forma** szerinti megosztottságának tendenciáit mutatjuk be a **2001 és 2013 közötti periódusra** vonatkozóan az *Educatio Társadalmi Non-profit Szolgáltató Kft.* felsőoktatási felvételi adatbázisai (www.felvi.hu) alapján. Ennek indokoltságát az adja, hogy a **részidős képzésben** tanulók **jellemzően költségtérítéses képzési formában** tanulnak.

A 2. táblázat tanúsága szerint a **költségtérítéses képzésre** felvett hallgatók száma 2003-tól kezdve egészen 2009-ig a folyamatos csökkenés jeleit mutatja. A 2000-es évek elején évente nagyjából 50 ezer fő tanult költségtérítéses formában. 2009-re ez a szám 40,5 ezer főre csökkent. 2010-ben és 2011-ben kisebb mértékben emelkedett a fizetős hallgatók létszáma, de 2012-ben 30 ezer fő alá csökkent. Az államilag támogatott hallgatók száma ezzel párhuzamosan növekedett (2010-ben 72 ezer fő) egészen 2012-ig, amikor is jelentős mértékben (2012-ben 55 ezer fő) visszavágták az államilag elérhető helyek számát.

Ez tehát egyrészt, azt jelenti, hogy a 2000-es évek közepétől és az évtized végétől kezdve sokkal több hallgató számára nyílt lehetőség államilag támogatott képzés keretében felsőfokú tanulmányokat folytatni, mint költségtérítéses hallgatóként. Másfelől, 2012-től a kormányzat jelentősen visszavágta az államilag támogatott helyeket. Ennek valószínűleg az lesz a kimenetele, hogy azok körében, akik felsőoktatásban akarnak részesülni, többen kényszerülnek fizetős képzésbe, vagy többen fognak munka mellett tanulni, és így emelkedhet a jövőben a fizetős és a részidős hallgatók száma is. Bár az a forgatókönyv is

elképzeltető, hogy egyszerűen kevesebben fognak jelentkezni a felsőoktatásba. Ha pedig jelentkeznek, akkor külföldi intézményekbe mennek, vagy szakmát tanulnak.

Végül is, úgy tűnik, hogy a részidős képzések kimerültek a 2000-es évek elején, illetve közepén, de ha figyelembe vesszük a kormányzatok felsőoktatás-politikáját (értsd. az államilag támogatott helyek erőteljes visszafogását), akkor még az is elképzelhető, hogy újra reneszánszukat fogják élni a részidős képzések, hiszen a nappali képzésekkel ellentétben, ez a képzési forma valamivel kötetlenebb és emiatt könnyebb lehet összeegyeztetni a munkahelyi- és/vagy családi feladatokkal.

A jövő kérdése, hogy az emberekben lesz-e hajlandóság egyetemi, főiskolai szintű tanulásra vállalkozni abban az esetben, ha a jövőben nagyobb eséllyel kell fizetni a képzésért és képzés során megszerezhető diploma munkaerő-piaci sikerességére sincs semmilyenfajta garancia. A kockázat tehát óriási, főként, ha figyelembe vesszük, hogy az egyetemen, főiskolán folyó részidős képzések általában viszonylag hosszú és költséges befektetésnek számítanak. Meg kell jegyezni, hogy a felsőoktatási intézményekben részidős hallgatóként tanulmányokat folytatni még akkor is költséges, ha történetesen államilag támogatott formába sikerül bejutni. Vagy ha költségtérítéses a képzés, és azt valamilyen más forrásból (például pályázatból, ösztöndíjból) ki lehet fizetni. A részidős hallgatók számára a felsőoktatási részvétel valójában nemcsak anyagi befektetést igényel, hanem egy komolyabb elköteleződést, amely sok lemondással, áldozattal jár.

2. táblázat Államilag támogatott és költségtérítéses
hallgatói jelentkezések, 2001-2013

Államilag támogatott			
Év	Jelentkezők		Felvettek összesen
	Összesen	Első helyen	
2001	106288	103293	50826
2002	115527	111331	55589
2003	103535	101635	55508
2004	116087	114003	59930
2005	114302	112191	60322
2006	103644	101981	58019
2007	88869	85303	48800
2008/K	696	655	551
2008/Á	81389	77877	52776
2008/P	4526	4506	3938
2009/K	1593	1558	1303
2009/Á	112590	109455	65685
2009/P	852	851	756
2010/K	4818	4763	3701
2010/Á	125983	122692	68622
2010/P	362	362	0
2011/K	6073	6012	4766
2011/Á	125735	122495	407
2011/P	420	420	3572
2012/K	5217	5197	3 572
2012/Á	93426	87636	51308
2013/K	4704	4667	3785
2013/Á	83569	80019	54209
2013/P	250	250	7

Költségtérítéses			
Év	Jelentkezők		Felvettek összesen
	Összesen	Első helyen	
2001	71509	45586	47224
2002	83803	53362	53774
2003	81225	58581	50878
2004	76662	53368	49931
2005	61525	38041	43056
2006	54144	30790	36123
2007	53747	23625	32837
2008/K	1641	1418	1254
2008/Á	52248	19114	28332
2008/P	11731	10326	9479
2009/K	1600	1157	916
2009/Á	51541	17851	29039
2009/P	13208	13034	11637
2010/K	2405	1173	884
2010/Á	53010	17616	29586
2010/P	13427	13427	11275
2011/K	2647	1471	1329
2011/Á	55119	18459	31109
2011/P	12932	12847	11195
2012/K	2376	1221	1 058
2012/Á	58611	22980	28828
2013/K	2148	1018	700
2013/Á	49290	15426	18462
2013/P	7889	7889	6177

Forrás: Educatio Kft.

Magyarázat: K = Keresztfélév; Á = általános eljárás
(normál felvételi); P = pótfelvételi

3. táblázat Államilag támogatott illetve költségtérítéssel képzésben részt vevők száma összes tagozaton

Államilag támogatott illetve költségtérítéses képzésben részt vevők száma összes tagozaton					
Tanév	Összes	Összesből államilag támogatott	Összesből költségtérítéses	Államilag támogatott %-ban	Költségtérítéses %-ban
2000/2001	327 289	190 750	136 539	58,28	41,72
2001/2002	349 301	192 163	157 138	55,01	44,99
2002/2003	381 560	197 538	184 022	51,77	48,23
2003/2004	409 075	206 312	202 763	50,43	49,57
2004/2005	421 520	210 170	211 350	49,86	50,14
2005/2006	424 161	216 469	207 692	51,03	48,97
2006/2007	416 348	218 777	197 571	52,55	47,45
2007/2008	397 704	212 405	185 299	53,41	46,59
2008/2009	381 033	211 781	169 252	55,58	44,42
2009/2010	370 331	213 984	156 347	57,78	42,22
2010/2011	361 347	209 548	151 799	57,99	42,01

Forrás: Educatio Kft.

III. 7. A hallgató részvétel alakulása a magyarországi intézményekben

A következőkben az **észak-alföldi régió** két felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) tekintjük át a **hallgatói létszámok** változásának főbb tendenciáit a **2000 és 2013** közötti periódusra vonatkozóan.

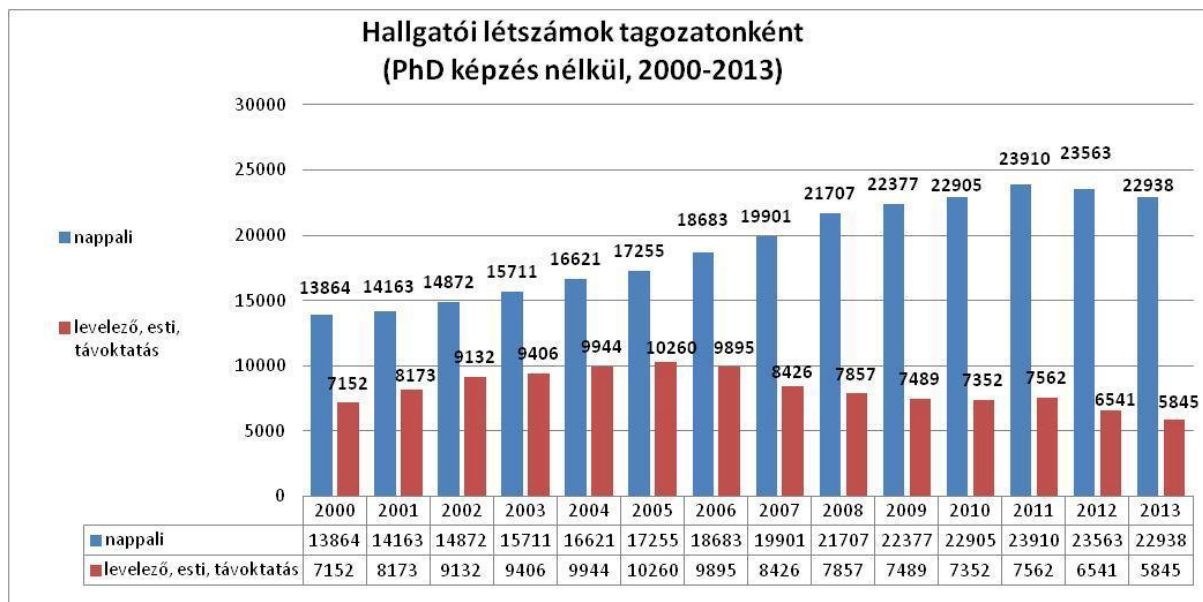
Hallgatói létszámok alakulása a Debreceni Egyetemen

A 16. ábra adatsorainak tanúsága szerint a **Debreceni Egyetem nappali** tagozatos képzéseire 2000-ben közel 14 ezren jártak (> 13.800 fő), majd ez a szám egészen 2011-ig folyamatosan emelkedett (>23.900 fő). A 2012-es évben azonban kisebb mértékű megtorpanás következett be, ami azt jelenti, hogy néhány száz fővel csökkent a résztvevők száma (>23.500). Összességében a vizsgált időszakban a nappalis hallgatók létszáma közel 60%-kal emelkedett. Ezzel szemben a **részidős képzésben** (levelező, esti és távoktatás) tanulók létszáma nagyobb ingadozást mutat: a 2000. év létszáma (>7.100 fő) 2005-ig közel 70%-kal emelkedett (>10.200 fő). A következő évtől azonban kisebb mértékben, 2007-től erőteljesebben apadásnak indult a nem nappalisok létszáma (kivételt ez alól csak a 2011/12-es tanév jelentett, amikor is, ha csak néhány száz fővel is, de a növekedés jelei voltak tapasztalhatók). 2013-re azonban nagyjából 5.800 főre esett vissza a részidős képzés valamilyen formájában felsőoktatási tanulmányokat folytatók száma.

Végül is, a **Debreceni Egyetem részidős képzéseinek aranykora a 2000-es évek közepe** volt, amikor is éves szinten - csak ebben a vidéki felsőoktatási intézményben - 10.000 fő vett részt esti, levelező vagy távoktatás tagozatos képzési formában. Az egyetemen a

felőttkori tanulási aktivitás az évezred első évtizedének első felében pozitív tendenciát mutatott, és a 2000-es évek közepén tetőzött, majd az évtized végére visszaesett az évtized elején regisztrált értékre és az 2010-es évek első éveiben előbb picit emelkedett, majd jelentős mértékben esett a hallgatók létszáma.

16. ábra A nappali és részdős hallgatók létszámának alakulása a Debreceni Egyetemen (2000-2013)



Forrás: www.unideb.hu

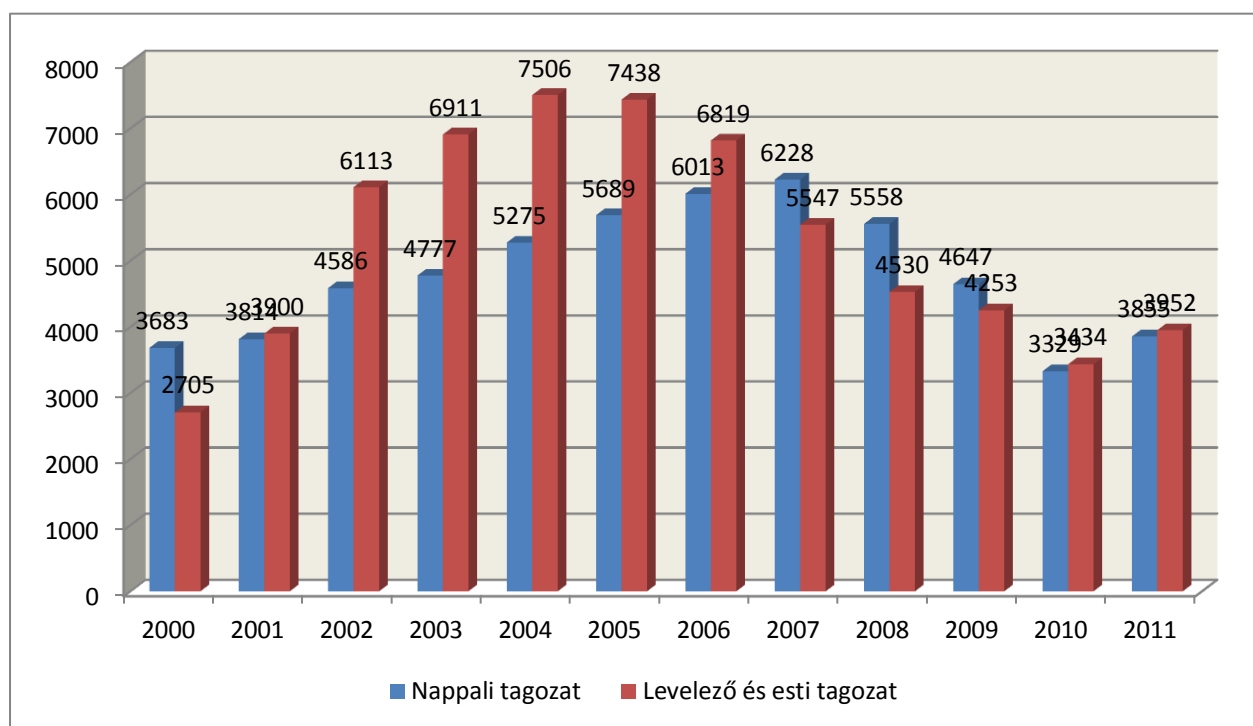
A hallgatói létszámok alakulása a Nyíregyházi Főiskolán (2000-2011)

A **Nyíregyházi Főiskola** esetében a statisztikai adatok (17. ábra) egyrészt a nappali, másrészt a levelezős és esti tagozatos hallgatókra vonatkozóan érhetők el, mivel távoktatás nem folyik az intézményben). Ezek alapján az állapítható meg, hogy a **nappali** hallgatók száma 2000-től (>3.600 fő) 2007-ig közel 60%-kal emelkedett (>6.200 fő). A 2008 és 2010 közötti három évben évről évre egyre kevesebben jelentkeztek a főiskola nappali tagozatos képzéseire és ez a folyamat oda vezetett, hogy 2010-ben már kevesebben jártak (>3.300 fő) nappali képzésre, mint tíz évvel korábban (>3.600 fő). A 2011/12-es tanévben viszont sikerült megfordítani ezt a trendet és több mint félezer hallgatóval növelni a létszámokat (>3.800 fő). Ezzel párhuzamosan a **főiskola esti és levelező képzéseire járók száma példátlan mértékben növekedett a 2000-es évtized első felében**: a 2000-es év létszáma (>2.700 fő), 2004-re (>7.500 fő) több mint 2,5-szeresére bővült! Az évtized közepén azonban, a nappali képzésekhez hasonlóan, a részdős képzésekre járók számában is fogyatkozásnak indult. Mind a **nappali**, mind a **részdős** képzések tekintetében a **2010/11-es tanév** tekinthető **mélypontra**. (Ekkor a főiskola esti és levelező tagozatos hallgatóinak a létszáma külön-külön körülbelül 3.400 főre apadt.) A 2011/12-es tanév pedig mind a teljes, mind a részdős képzések szempontjából a fellendülést hozta el. A nappali képzésekhez (>3.800 fő) hasonlóan, itt is több mint 500 fővel bővült a részdősök tábora (>3.900 fő).

A főiskola esetében külön figyelmet érdemel, hogy az **ország legnagyobb létszámú levelezős hallgatóval rendelkező felsőoktatási intézményéről** van szó. Ebben az intézményben a 2001-től 2006-ig terjedő periódusban többen jártak részdíós, mint nappali képzésre! Ez a trend 2007-től megfordult néhány évre, de 2010-ben már ismét a részdíós hallgatók dominálnak.

Az adatok tanulsága szerint tehát mind a **Debreceni Egyetemen**, mind a **Nyíregyházi Főiskolán a 2000-es évek közepe a részdíós képzések fénykora** volt. Ettől kezdve azonban, bár eltérő mértékben, de mindkét intézményben folyamatosan és jelentősen vesztett a jelentőségéből ez a képzési forma. A két intézményben bemutatott folyamatok illeszkednek az országos trendekhez. Vagyis, nem az itt bemutatott két intézmény részdíós képzései iránt csökkent az érdeklődés, hanem általános, országos jelenségről volt szó.

17. ábra - Hallgatói létszámok a Nyíregyházi Főiskolán, 2000-2011



Forrás: Nyíregyházi Főiskola, Képzésszervezési Osztály és www.oktatas.hu

III. 8. A hallgató részvétel alakulása a határon túli intézményekben

Ebben a kitekintésben a szatmárnémeti és a beregszászi intézmények hallgatóinak létszámadatait mutatjuk be röviden az elérhető statisztikákra alapozva. Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy a határon túli magyar nyelvű felsőoktatás helyzetéről átfogó összefoglalást nyújt többek között Kozma (2002, 2005) és Papp Z. (2010).

A romániai magyar felsőoktatás helyzetéről említeni szükséges Péntek (2004) és Tonk (2002) vizsgálatait. Mellette szintén kiemelhető a Szikszai (2010) szerkesztésében megjelent *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai* című elemzés.

A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatról Hollósi (2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011) vizsgálatai megkerülhetetlenek, míg a kárpátaljai magyar nyelvű felsőoktatásról Orosz Ildikó (1995, 1997, 2001) és Matrunics András (2007) munkáit szükséges említeni.

Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatán háromféle képzési formában tanulhatnak a hallgatók: nappali oktatásban, távoktatásban és továbbképzés keretében. A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatról részletes elemzést ad Hollósi (2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011). A vizsgálat során 2013-ban 33 fő tanult távoktatási formában (4. táblázat) az intézményben (19 fő első éves és 14 fő harmadéves).

4. táblázat Távoktatás – hallgatói létszám¹⁵

Záróvizsga éve ¹⁶	Záróvizsgára jelentkező és oklevelet szerző hallgatók
2002	19
2003	59
2004	18
2005	--
2006	--
2007	--
2008	--
2009	41
2010	16
2011	22
2012	12
2013	2

Forrás: Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Stark Gabriella adatgyűjtése

¹⁵ Az adatsorokat Stark Gabriella bocsájtotta a rendelkezésünkre, amelyet ezúton hálásan köszönünk.

¹⁶ Megjegyzés: A képzés 3 éves időtartamú, tehát a 2002-ben végzett hallgatók 1999-ben kezdték el tanulmányaikat, s így tovább.

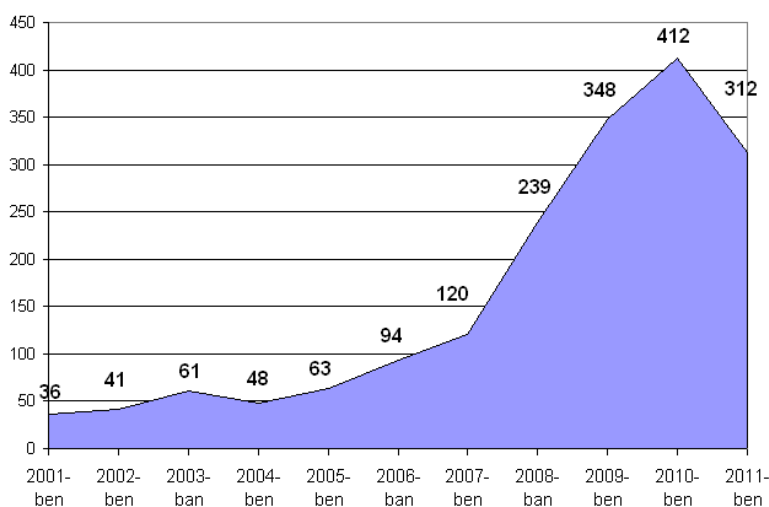
Kárpátaljai Magyar Főiskola

A beregszászi főiskola létrejöttéről és történetének első tíz évéről alapos áttekintést nyújt Matrunics (2007). A szerző többek között vizsgálja a főiskola finanszírozását, és elvégzi a végzősök kariervizsgálatát, amelynek keretében kitér a főiskola választását befolyásoló tényezők elemzésére és a tanulmányok közbeni munkavállalás jellemzésére.

Mi ezen a helyen csak a hallgatói létszámok alakulására térünk ki. A határon túli hallgatók jellemzésével a *VII. Részidős hallgatók a határon túli intézményekben: esettanulmány* című fejezetben foglalkozunk részletesen.

A Kárpátaljai intézményben (18. ábra) az első diplomákat 2001-ben adta ki (ekkor mindössze 36 fő vehetett át diplomát nappali tagozaton). A levelező képzésben résztvevők első alkalommal 2008-ban kaptak diplomát. A főiskolán eddig 1774 hallgató diplomázott: 719-en egyetemi szintű végzettséget, míg 1055-en BA/BSc oklevelet kaptak. A 2001 és 2011 közti periódusban a végzettek 71%-a nappali tagozaton szerzett diplomát, míg levelező tagozaton 29% (507 fő) (<http://www.kmf.uz.ua/>). A következőkben az intézmény honlapján elérhető adatsorokat idézzük a hallgatói létszámok időbeli alakulásáról.

18. ábra - A Kárpátaljai Magyar Főiskola végzettjeinek száma, 2001-2011



Forrás: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola honlapja

III. 9. Magyarázatok a hazai folyamatokra¹⁷

Ebben a fejezetben a hallgató részvétel alakulásának lehetséges okait foglaljuk össze:

A társadalmi igények kimerülése. A részidős képzések 2000-es évek második felétől megfoghatkozó népszerűségének az lehet az egyik legfontosabb magyarázata, hogy a rendszerváltás előtti diplomaszerezésre irányuló társadalmi igény egyszerűen kimerült. Vagyis, akik a rendszerváltás előtt, illetve az 1990-es évtizedben nem tudtak diplomához jutni, azok az 1990-es évtizedben, illetve a 2000-es évek első felében kielégítették a diplomaszerezési igényüket. Valószínűleg ez az egyik oka annak, hogy a 2000-es évek második felében, mind országosan, mind ebben a két intézményben visszaesett a nemcsak a nappalis, hanem a részidős hallgatók létszáma is.

Polónyi (2013) vizsgálata szerint a rendszerváltást követően – a korábbi létszám-korlátozás miatt – a robbanásszerű jelentkezés egyaránt érintette a fiatalabb (18-20) és az azt követő korosztályok részvételét is, megnövelve azokat. A részidős képzésekre történő jelentkezések növekedésének okaként Polónyi (2013) a nappali követelményrendszerénél alacsonyabb képzési követelményrendszert is megemlíti. Mint írja: „A hazai – államszocialista gyökerű – részidős képzések (maig) az extenzív oktatásfejlesztés időszakát idézve alacsonyabb kontaktóraszám és alacsonyabb követelmények mellett nyújtanak elvileg azonos diplomát, mint a nappali tagozatos képzések.” (Polónyi 2013: 197).

Demográfiai okok. Az oktatásban való részvételt egyértelműen meghatározzák a demográfiai folyamatok, változások. A felsőfokú (tovább)tanulást befolyásolja, hogy a népességben belül mekkora a (tanulni vágyó) 18-24 évesek aránya. Ugyanakkor, felsőoktatási tanulmányokat nem csak ebben az életkorban, hanem az életút későbbi szakaszában is folytathatnak az emberek. Ezért különösen fontos, hogy az idősebb korosztály milyen arányban vesz részt az oktatásban. A 2010/11-es tanévben országos szinten levelező tagozaton az új belépők száma 24 éves vagy annál fiatalabb korban 3.900 fő, a 25–29 éveseké <4.200 fő volt, és végül a 30 évesek vagy annál idősebbek száma >7.200 főt tett ki. Ugyanebben a tanévben az esti tagozatot elkezdő 24 év alattiak száma >200 fő, a 25–29 évesek száma 155 fő, míg a 30 évesek vagy annál idősebbek száma >220 fő volt. A távoktatás tekintetében ugyanezek a számok a következőképpen alakultak: a 24 éves vagy annál fiatalabb új belépők száma 450 fő, a 25–29 éveseké 386 fő, míg a 30+ korosztálynál ez a száma viszonylag magas, 566 fő. A nappalis új belépők száma 24 éves

¹⁷ A fejezet első változata a következő publikáció formájában jelent meg: Tőzsér Zoltán (2014): Részidős hallgatók az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményében: trendek és magyarázatok. In Torgyik Judit (szerk.): Sokszínű pedagógiai kultúra II. International Research Institute. Komárom (93-99. pp).

vagy annál fiatalabbak körében >57 ezer fő, a 25-29 éves korosztálynál >2.200 fő, míg a 30+ korosztálynál már csak 845 fő az új belépők száma.

Végül is, ezekből a számokból az látszik, hogy a részdíjs képzések legnépszerűbb formája a levelező tagozat, ahol viszonylag magas arányban jelentkeznek be a 25 évesnél, illetve a 30 évesnél idősebb korosztályhoz tartozók. A nappalisok jellemzően a frissen vagy néhány éve érettségizett korosztályból kerülnek ki, s ennél idősebb korban már jelentősen kevesebben vesznek részt teljes idős képzésben. Részdíjs képzésekre, ugyanakkor jellemzően nem a 18-24 éves korosztály, hanem inkább a 25-29 évesek vagy 30+ korosztály jelentkezik és ők főként a levelező képzést választják.

Kétciklusú képzés bevezetése. A kétszintű képzésre való átállással kapcsolatban annyit emelünk ki, hogy Magyarországon 2006-ra nagyjából minden szakterületen megtörtént az alapképzési szakok létesítése, és 2007-től megtörtént az átállás a kétciklusú (alapképzés és mesterképzés) képzésre (Polónyi 2007). Mesterképzésre csak alapképzés vagy korábbi főiskolai, illetve egyetemi szintű diplomával lehet jelentkezni. Ez jelentősen lerövidíti a képzési időt (a már diplomások számára), hiszen elképzelhető, hogy például újabb tanári végzettséget lehet szerezni 2 év alatt: 1 év alatt elvégzett részismereti képzéssel, majd egy 1 éves tanári képzéssel. A képzési idő lerövidülése így azt is jelentheti, hogy az újabb felsőfokú tanulmányok előtt állók átgondolják a továbbtanulási stratégiáikat. Vagyis, elképzelhető, hogy a Bologna reform bevezetésekor egyesek kivártak, míg elindultak az első mesterszakok, és majd csak azok elindulása után jelentkeztek (újra) a felsőoktatásba.

Polónyi (2013) is ugyanezt mondja: az alap- és mesterképzés bevezetése átalakította a keresletet, ami új képzési stratégiák kialakítását igényelte, különösen a már diplomások körében. Ez a stratégiaváltozás pedig főként a diplomás jelentkezőket érinti, mivel meglévő diplomájuk birtokában mesterképzésekre is jelentkezhetnek.

Ezen túlmenően Polónyi (2012, 2013) azt is megvizsgálta, hogy hogyan alakult az egyes képzési szintekre felvettek száma. Ennek nyomán megállapította, hogy „a részdíjs képzésre felvettek 2006-ra mind az első diplomáért, mind a diplomával tanuló részdíjs felsőoktatásba törekvők száma lecsökkent, miközben az első diplomájukért tanulók száma 2010-ig nem változott jelentősen. Ugyanakkor, a diplomával már rendelkező, részdíjs képzésbe törekvők száma – ami 2006-ra megfelelő volt – 2010-re felfejlődött ismét a korábbi szintre.” (Polónyi 2012: 246, 2013: 201).

A kétszintű érettségi. Ezzel kapcsolatban annyit jegyzünk meg, hogy a felsőoktatás felsőfokú szakképzéseibe, az alapképzésre és osztatlan mesterképzésekre „legalább érettségi bizonyítvánnyal, vagy azzal egyenértékű bizonyítvánnyal, tanúsítvánnyal, oklevéllel” kell rendelkezniük a jelentkezőknek. Magyarországon pedig 2005-től bevezetésre került a kétszintű (középszintű és emelt szintű) érettségi vizsga. A felsőoktatási intézmények pedig maguk határozzák meg, hogy az alapképzésre vagy osztatlan

mesterképzésre jelentkezőknél milyen érettségi vizsgatárgyakból számolják ki az érettségi pontokat. Itt az egyes képzési területek, szakok mentén eltérések lehetnek (www.felvi.hu).

Vagyis azok körében, akik alapképzésre szeretnének jelentkezni részidős (pl. levelezős) képzés keretében, de nem abból a tárgyból tettek érettségi vizsgát, vagy nem olyan szinten, ahogyan azt a kiszemelt felsőoktatási intézményben és az adott szakon elvárják, akkor nekik újra érettségizniük kell. Ez pedig korlátozhatja a tanulási kedvet vagy hajlandóságot. Tehát ez is magyarázhatja a részidős képzésekre járók számának a 2000-es évek közepén tapasztalható visszaesését. Megjegyezhetjük azt is, hogy a már felsőfokú végzettséggel rendelkező jelentkezők mentesülhetnek¹⁸ az emelt szintű érettségi alól, ha a felsőoktatási intézmény erre lehetőséget ad.

Jogszabályi változások. A részidős hallgatók számának 2000-es évek közepén bekövetkezett csökkenésének meggyőződésünk szerint további kiváltó oka lehetett, hogy jogszabályi módosulások történtek, aminek értelmében 2006-tól felmenő rendszerben a GYES, GYED idején végzett tanulmányok idején megszűnt a tandíjmentesség. (lásd. Engler 2010). Az államilag finanszírozott képzésekre a kismamáknak továbbra is ingyenes a képzés. A kisgyermeket nevelők jellemzően a nem nappalis képzési formákat preferálják, hiszen családi- és egyéb elfoglaltságaik miatt többségük nem tud vagy nem akar nappali tagozaton részt venni, így lehetőségeik meglehetősen korlátozottak.

Nyelvvizsga. Szintén magyarázója lehet a csökkenő hallgatói létszámoknak (főleg az 25- 40 év közötti korosztálynak), hogy a diploma megszerzésének a feltételeként a felsőoktatási intézmények többsége különböző szintű és számú nyelvvizsga megszerzését írja elő. Ezt még a fiatalabb, 18-24 éves életkori csoporthoz tartozók közül sokan csak nagyon nehezen tudják teljesíteni, és sokan emiatt a végzést követően nem tudják átvenni a diplomájukat, hanem majd csak a végzést követően (vagy akkor sem). Az ennél idősebbek a 25-40 évesek, és főként a nem diplomások körében ennek a feltétele valószínűleg még nehezebb. Vagy, ha már van is diplomájuk, akkor az újabb végzettség megszerzéséhez lehet, hogy újabb vagy az előzőnél magasabb szintű nyelvvizsgát kell tenni. A 40 évesnél idősebbek azonban ebből a szempontból kedvezőbb helyzetben vannak, mivel őket még pár évig nem terheli ez a kötelezettség.

Fejlesztési részhozzájárulás. A felsőoktatás iránti érdeklődés 2000-es évek közepén tapasztalható megcsappanásának további oka lehet a „Tudást Mindenkinél Cselekvési Program 2006-2010” által kilátásba helyezett „fejlesztési részhozzájárulás” (FER), vagyis a

¹⁸ A „felsőfokú végzettségű jelentkező érettségi pontjait a felsőoktatási intézmény szabályzatában meghatározott módon, a korábbi felsőfokú tanulmányok max. 200 pontos értékelésével és annak duplázásával is meg lehet állapítani. Ebben az esetben nem kötelező a jelentkezési feltételként meghatározott emelt szintű érettségi vizsga letétele a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára, továbbá tanulmányi pontok kiszámítására nincs lehetőség.” (www.felvi.hu)

tandíj bevezetésének a gondolata. Az elképzelések szerint az államilag finanszírozott alapképzésben minden hallgatónak 2008-tól évi 105 ezer Ft, a mesterképzésben évi 150 ezer Ft ún. felsőoktatási részhozzájárulás fizetésével kell hozzájárulniuk a magyar felsőoktatás finanszírozásához. A 2008-as népszavazás megtartását követően azonban az Oktatási- és Kulturális Minisztérium a FER visszavonása mellett döntött. A fejlesztési részhozzájárulás abból a szempontból érintette volna a részdíós képzésekre jelentkező hallgatókat, hogy akik ilyen tagozat alapján folytatják tanulmányaikat, azoknak egy része nem költségtérítéses, hanem államilag finanszírozott képzésben tanul. Ezért ez a tandíj általános bevezetésének a lehetősége sokakat eltántoríthatott, noha az ténylegesen soha valósult meg. Azok számát, akik emiatt nem jelentkeztek, azonban megbecsülni sem tudjuk.

Ugyanakkor Polónyi (2012, 2013) hozzáteszi, hogy a tandíj („fejlesztési részhozzájárulás”) inkább a nappali tagozatos képzéseket befolyásolta, mivel a részdíós képzések többsége eleve költségtérítéses volt.

Alternatív képzési formák választása. További ok lehet, hogy más képzési lehetőségek (például munkahelyi képzések, tréningek) keretében is megszerezhetőek azok az ismeretek, illetve fejleszthetőek azok a készségek és képességek, amelyre a tanuló felnőttnek (és a munkahelyének) szüksége van. Az ilyen képzések jellemzően gyakorlatorientáltak és munkahelyen közvetlenül alkalmazható tudást nyújtnak. A költségek is valószínűleg sokkal alacsonyabbak, mint egy több éves egyetemi, főiskolai szintű képzés esetén, és az is elképzelhető, hogy a tanulók számára ezek a képzések részben vagy teljes egészében támogatottak. Így a tanulni vágyó vagy kényszerülő ember akkor jár el ésszerűen, ha kihasználja ezeket a képzéseket és megszerzi a tudást és/vagy a végzettséget, mintsem, hogy beiratkozzon egy drága és hosszú képzésre, amelynek a munkaerő-piaci konvertálhatósága bizonytalan, hiszen mire – hosszú évek alatt – megszerzi a végzettségét, akkora kétségessé válhat a befektetés értelme. Ugyanakkor, az is teljesen reális, hogy a tanulni vágyó vagy kényszerülő felnőttek a felsőoktatásba iratkoznak be a (kötelező továbbképzések), és ott szereznek újabb diplomát például szakirányú továbbképzés vagy részismereti képzés keretében.

További okok. Fábri István (2010: 15) véleménye szerint további tényezők is kihathatnak a felsőoktatási továbbtanulási tendenciák alakulására. Ezek a következők: a közoktatási rendszer strukturális változásai, a felvételi eljárásnak a változásai, a felsőoktatás képzési szerkezetének változásai, a felsőoktatási intézmények területi struktúrája, a foglalkoztatási szerkezet és a munkaerő-piaci folyamatok, a foglalkozások társadalmi presztízse, a szociális meghatározottságok és a kulturális tőke, a nemzetközi mobilitás, valamint az egyetemek, főiskolák presztízse, amelyek hatással lehetnek a felsőfokú továbbtanulási tendenciákra. További ok lehet a politikai váltógazdaság, ami

miatt nincs állandóság az oktatásban, hiszen az újabb és újabb kormányok mindig új oktatáspolitikai elképzeléseket valósítanak meg.

Összefoglalás

A hazai országos statisztikai adatokra támaszkodva a kijelenthetjük: Magyarországon a **2000-es évek közepére, illetve végére véget ért a felsőoktatás bővülése a részdíjs képzéseken**. Ugyanakkor, ha átmeneti ingadozásokkal is, de a nappalis képzések bővülése nem zárult le, legalábbis egészen 2011-ig ez volt a helyzet. 2012-ben viszont a kormányzat jelentősen visszavágta az államilag támogatott férőhelyek számát és emiatt negatívba fordultak a részvételi adatok. A felsőoktatásban tanulók számának mesterséges csökkentése ellenkező irányú a nemzetközi trendekkel, ahol is a statisztikai adatokból az olvasható ki, hogy a vizsgált országok inkább a bővítésre, semmint a visszafogásra törekszenek. Ezzel szemben, hazánkban inkább csökkenteni kívánják a felsőoktatásban tanulók létszámát. Az, hogy ez kedvező-e vagy sem elgondolkodtató. Mindenesetre, azt is figyelembe kell venni, hogy egy ország felsőoktatási részvételi aránya összhangban van-e az adott ország gazdasági fejlettségével és munkaerő-piaci szükségleteivel.

IV. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL VIZSGÁLATA ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSBEN

A III. fejezetben a hallgatói létszámokat az oktatási statisztikákra alapozva elemeztük. Ebben a részben a hallgatói részvételt magyarázó elméleteket (participation theory) (vö: Courtney 1992: 22) kívánjuk áttekinteni. A fő kérdés az, hogy milyen elméletek magyarázzák a felnőtt hallgatók részvételét a felnőttkori tanulásban, vagy egészen konkrétan fogalmazva a felsőoktatási intézmények felnőttoktatási programjaiban. Majd arra keressük a választ, hogy milyen tényezők motiválják, készítetik tanulásra a felnőtteket. Azt is feltárjuk, hogy a részvétel során milyen nehezítő tényezőkkel kell a felnőtt hallgatóknak szembenézniük.

IV. 1. A részvételt magyarázó értelmezések a szakirodalom alapján

Elsőként érdemes Csoma Gyula (2005) megközelítését idézni, amely a felnőttkori tanulás motívumainak három típusát különítette el: 1.) az egzisztenciális, 2.) a presztízs és 3.) az érdeklődési motívumokat. Az egzisztenciális indítékok alkotják a felnőttkori tanulásban való részvételt befolyásoló legerősebb tényezőt (Csoma 2005). [Ezt többek között Török Balázs (2006a, 2006b) és Kerülő Judit 2007, 2008, 2009, 2010) kutatásai is alátámasztják. E szerint a felnőttkori tanulás az esetek többségében munkapiaci adaptációként interpretálható. A motívumok második csoportját az ún. presztízsmotívumok képezik. Ez származhat az egyén arra vonatkozó igényéből, hogy a tanulás és/vagy a végzettség révén társadalmi tekintélyt, elismertséget szerezzen magának. A presztízs miatti tanulásban leggyakrabban a családi, baráti és munkahelyi környezetnek van szerepe. A harmadik felnőttkori tanulásra ösztönző tényezőt a korábbi művelődés során kialakult érdeklődés és tudásvágy jelenti. Ha kialakul az érdeklődés valamely ismeretág irányába, akkor az egyértelműen kedvezően hat ki a tanulási kedvre/hajlandóságra. Vagyis ilyen esetben az egyén azért tanul, mert érdekli a tárgy, igyekszik tudásvágyát kielégíteni. Csoma ugyanakkor arra figyelmeztet, hogy e három tanulási motívum „nem tisztán”, nem önmagában jelenik meg a tanulási folyamatban, hanem egymással kölcsönhatásban. A kérdés tehát sokkal inkább az, hogy melyik motívum a meghatározó a tanulás, a részvétel során (Csoma 2005). Egy viselkedés hátterében tehát egy időben több motívum is meghúzódhat. A párhuzamosan működő motívumok hol erősítik, hol gyengítik, hol pedig blokkolják egymást (Kerülő 2009a: 266). A felnőttkori tanulás motiválása kapcsán a motiváció tartóssága, kiváltó oka és iránya szerint Zrinszky László (2005) különbséget tesz egyrészt a tartós, habituális és az aktuális motiváció, másrészt az elsődleges és a másodlagos motiváció között. A habituális motiváció a tárgy iránti általános érdeklődésre utal; kedvet és elszántságot jelent bizonyos ismeretek elsajátítására, valamint készségek és képességek fejlesztésére. Általános érdeklődést és/vagy érdekeltséget fejez ki. A motiváció

eme típusát döntően a végcél mozgatja. Az aktuális motiváció arra vonatkozik, hogy egy foglalkozás, egy résztéma tárgyalásakor stb. a személy készen áll-e az együttműködésre, hajlandó-e erőfeszítéseket tenni függetlenül attól, hogy van-e az adott személyben általános vonzódás és készség egy bizonyos tudás megszerzésére a képzés folyamatában. Primer (elsődleges) motivációról akkor beszélünk, amikor maga a tanulási cél fejt ki motiváló hatást (ilyen értelemben tehát a habituális motivációnak felel meg). Szekunder (másodlagos) pedig lehet az, hogy például a téma érdekessége, az előadó személye, a problémákban való érdekelttség miatt érezzük magunkat motiváltként, s emiatt aktivizáljuk magunkat (Zrinszky 2005: 29; Koltai – Zrinszky 2008: 22.) Irány szerint Zrinszky (2005) belső és külső motivációt különít el. A belső motiváció az egyén személyiségéből fakad. Ilyenek többek között a becsvágy, a tudásvágy, a pénz, az elismertség, a siker, az előnyök elérése a tanulás révén. Zrinszky László ehhez sorolja a magányból, a kommunikációs hiányból eredő hajtóerőt is, amely inkább egyedülálló embereknel jellemző. Ilyenkor azért tanul az ember, hogy csoportban, közösségben legyen, és így a társas szükségletei ki legyenek elégítve. A külső motivációt az egyén külső környezete által kiváltott indítékokat jelentik. Ilyen esetben a család, a munkahely, a környezet, a baráti társaság ösztönzi a tanulásra a felnőttet. Ehhez hasonlóan tanulásra készítő tényező lehet az egyén számára valamely referenciaszemély (lásd. az ún. referencia-elméletet) elvárásainak való megfelelés igénye is (Zrinszky 2005, idézi Kerülő 2009a: 265). Maróti Andor (2002b) véleménye szerint hogy sokan nem tudják megmondani, hogy miért tanulnak, s míg az érdek (általában) határozottabban érzékelhető, az érdeklődés, a készség- és képességfejlesztő intenció már homályosabb. Maróti feltételezése szerint érdeklődés nélkül senki nem vállal időbeli lekötöttséget és anyagi áldozatot. Ettől egyetlen kivétel lehet: az, ha valaki kizárólag a bizonyítvány megszerzéséért tanul. Ilyen esetben a részvétel nem jár együtt a tanulás szándékával. De még ez esetben is befolyásolhatja a döntést, hogy kinek mihez van érzékenysége, mi áll közel hozzá (Maróti 2002b: 363).

A felnőttek tanulási motivációi kapcsán figyelmet érdemel továbbá Radnai (1963) kategorizálása is, amely többek között az alábbiakat említi: A „korszerűség igénye, a lemaradástól való félelem, nemzedéki kényszer (amikor az idősebb igazodik a fiatalabbakhoz), presztízsféltés, a művelődés öröme, a tudás fejlesztésének igénye és lehetséges sikere (teljesítménymotiváció)”. Továbbá a „társadalmi felelősség érzése, a munkában nem érvényesülő hajlamok kibontása, a megszokott környezetből való kilépésnek és az újszerű élmények keresésének a vágya.” (Radnai 1963, idézi Maróti 2002b: 163). Noha ezek a motívumok bizonyos mértékig átfedik egymást, mégis kellőképpen érzékeltetik a felnőttek tanulásának széles spektrumú motivációs bázisát. Ezek jelentőségét önkéntes részvételük adja meg: ha a tanulás, a képzés nem felel meg előzetes elvárásaiknak, könnyen abbahagyhatják azt. Ugyanakkor a tanítás során és a tanulócsop-

hatására új motívumok is születhetnek és erősíthetik a kezdeti motívumokat (Maróti 2002b: 163).

Az erő-mező és a társadalmi-osztály elméletek

Részben Abraham Maslow (1954) szükséglet hierarchia (*needs of hierarchy*) elméletére, részben Kurt Lewin (1947) ún. erő-mező analízisére (*force-field theory*) alapozva alkotta meg Harry L. Miller (1967) az ún. társadalmi-osztály elmélet (*social-class theory*), amely nem mást állít, mint hogy az egyének részvételét a társadalmi-gazdasági státusuk (SES) határozza meg. Az elmélet nem pusztán arra kínál magyarázatot, hogy egyesek miért vesznek részt a felnőttkori tanulásban, míg mások nem, hanem arra is rávilágít, hogy miért vannak a társadalmi rétegek között viszonylag nagy különbségek a felnőttkori tanulási aktivitásokat tekintve. A maslow-i elmélet szerint a magasabb szükségletek megélését feltételezi az alapvető szükségletek teljesülése. Mindez Miller felfogásában úgy tükröződik vissza, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú rétegek elsősorban olyan oktatást, képzést, tanulást fognak választani, ami közvetlenül kapcsolódik a munkájukhoz, az elhelyezkedési esélyeiket növeli, vagy a munkahelyük megtartását segíti elő, vagyis szorosan véve munkaerő-piaci célokat szolgál. Másfelől, a magasabb társadalmi státusú rétegek, csoportok viszont inkább törekszenek olyan oktatási, képzési, tanulási színterek és formák irányába, amelyek - a maslow-i értelemben vett - magasabb szükségleteket hivatottak kielégíteni, tehát az önmegvalósítást, a személyes fejlődést, az önismeret, a rekreáció céljait valósítják meg. Millernek ezt a megállapítását mások is (Carp, Peterson és Roefls 1974, Johnston és Rivera 1965) megerősítették (Cross 1981: 112-115).

Véleményünk szerint azonban ez a kijelentés csak megszorításokkal lehet igaz, hiszen egy magasabb társadalmi-gazdasági státusú személy (pl. intézetigazgató, vezető, menedzser stb.) is kerülhet olyan szituációba, amelynek során elsődlegesen munkaerő-piaci célú képzésben, átképzésben, továbbképzésben kell részt vennie. Továbbá azt sem szabad elfelejteni, hogy Maslow, Lewin és Miller is az angolszász felnőttkori tanulási hagyományokból indulnak ki, és az elméletüket is több évtizede foglalmazták meg. Éppen ezért úgy gondoljuk, hogy az elmélet csak korlátozottan lehet érvényes egy olyan országban, ahol nemzetközi (OECD) összehasonlításban a felnőttkori tanulási aktivitás a legalacsonyabb, és ahol tanulások döntő többsége munkaerő-piaci célokat szolgál (lásd. Kerülő 2007, Török 2006a, 2006b).

A várakozás-érték elmélet

Részben az erő-mező elmélet továbbgondolására alapozva, részben Vroom (1964) ún. várakozás-érték elméletére építve, a svéd oktatáskutató, Kjell Rubenson (1977) egy olyan elméleti magyarázattal lépett elő, amely szerint a tanulás a munkához hasonlóan olyan

eredmény-orientált tevékenységként aposztrofálható, amelynek célja valamilyen jutalom, vagy eredmény elérése. A várakozás-érték elmélet ezek mellett nagyban épít az olyan teoretikusok gondolataira, mint Lewin, Tolman, McClelland, vagy Atkinson, akik az emberi viselkedést az egyén és a környezet közötti interakcióval magyarázzák. Az egyén motivációját végül is a pozitív és a negatív erők kombinációja határozza meg, amely az egyén és a környezete között áll fenn. Rubenson szóhasználatában a „várakozás” (*expectancy*) két alkotó elemből áll: az egyénnek abból a várakozásából, hogy sikeres legyen a tanulás során, másrészt abból az igényből, hogy a sikeresség az egyénre nézve pozitív következményekkel járjon. Az „érték” a rubensoni terminológia szerint hatást jelent, amely lehet pozitív, semleges vagy negatív. Ennek a mértéke a részvételhez kapcsolt előzetes várakozásoktól függ, vagyis például a felnőttoktatásban való részvétel következtében ugyan magasabb lehet az egyének fizetése, de ez azzal is járhat, hogy kevesebb idő jut a családra. A „valence”, tehát mindazoknak a pozitív és negatív értékeknek az összessége, amelyeket az egyének mérlegelnek a részvétel során. (Ebben a példában tehát a részvétel során az egyének arról döntenek, hogy melyik tevékenység – a magasabb jövedelemszerzés vagy családdal együtt töltött idő – értékesebb, melyik számunkra az érték.) Rubenson a „várakozás-érték” elmélet (*expectancy-valence theory*) a következő példával illusztrálja: Ha Henry pozitív énképpel rendelkezik, és egy képzés elvégzésének a fejében előreléptetési lehetőséget kap a munkahelyén, akkor Henry fontolóra veszi a részvételt. Ez azonban még nem feltétlenül vezet a részvételhez, hiszen a referencia-személyek is befolyásolják a döntést. Ha például Henry munkatársai negatív értékeket kapcsolnak az oktatáshoz, vagy épp Henry kilátásba helyezett előléptetéséhez, akkor Henry-t ez lehet hogy negatívan fogja befolyásolni, és nem vesz részt a képzésben. (Cross 1981: 117.) A példa alapján látszik, hogy a részvételhez köthetően lehetnek az egyéneknek várakozásai, amelyekhez bizonyos értékek társulhatnak. A részvétel akkor realizálódik, amikor e kettő összhangja együtt áll. A részvétel Rubenson elméletében az „érezelt helyzeten” nyugszik, ami nem feltétlenül azonos a „valódi szituációval”. Visszatérve a példára, ha Henry-nek nem tudja kifizetni az oktatás költségeit, akkor a kilátásai nullára csökkennek és ezzel együtt az előléptetés (tkp. a jutalom) lehetősége is. Ha viszont Henry-nek mégsem kell fizetnie, akkor az oktatással kapcsolatos várakozásai is meg fognak erősödni (hiszen a jutalom, az előléptetés is elérhetőnek tűnik), akkor valószínűleg a részvétel mellett fog dönteni. Ha viszont Henry alacsony önértékeléssel rendelkezik, akkor még a tandíjmentes oktatás és a kilátásba helyezett előléptetés sem fog segíteni (Cross 1981: 119).

Kongruencia elmélet

Roger Boshier (1973) elmélete számos ponton köthető Rubenson és Miller koncepciójához. Mindhárman úgy tekintenek a felnőttkori tanulási motivációra, mint amely a belső, pszichés tényezők és a külső, környezeti (társadalmi) tényezők közötti interakció során valósul meg, vagy legalábbis abban a folyamatban, amelynek során a résztvevők észlelik és értelmezik a környezeti tényezőket (Cross 1981: 119). Boshier (1973) teóriája azon a tézisen alapul, mely szerint az egyének akkor döntenek a tanulásba történő bekapcsolódás mellett, ha az énképük és az oktatási program jellemzői között kongruencia áll fenn. Konkrétabban fogalmazva, ha az egyén kényelmetlenül érzi magát az oktatási intézményben, nem kedveli a tanárait, a csoporttársait stb., akkor nagy az esélye arra, hogy lemorzsolódik. Empirikus kutatásában Boshier-nek (1973) sikerült ezt a hipotetikus kijelentést tesztelnie: vizsgálata azt erősítette meg, hogy azoknak a hallgatóknak a körében, ahol magas volt az inkongruencia mértéke, magas fokú lemorzsolódást regisztrálható. Boshier mindezt azzal a kijelentéssel árnyalja, hogy a kongruencia mértéke összefügg a társadalmi-gazdasági státus (SES) kérdésével is (Cross 1981: 120). Ennél a pontnál tehát kapcsolódási lehetőséget látunk a Miller (1967) társadalmi-osztály elméletével, amely szintén a SES szerepén alapul. A közép- és felsőközéposztályból származók tehát kongruensnek érzik magukat az oktatási, képzési intézményekben, illetve az általuk közvetített érték- és normarendszerekkel is, s ezáltal körükben alacsonyabb a lemorzsolódás mértéke az alacsonyabb státusú társadalmi rétegekhez viszonyítva. Végül is azt láthatjuk, hogy mind Boshier, mind Rubenson az énképnek, az önértékelésnek fontos szerepet szán az oktatási részvétel során. Rubenson elméletében ez úgy nyer megfogalmazást, hogy „aki alulértékeli magát, negatív énképpel rendelkezik, az kevésbé fog sikereket elérni”, míg Boshier-nél ez úgy szól, hogy „aki alulértékeli magát, negatív énképpel rendelkezik, így annak kevesebb az esélye arra, hogy megfelelést (kongruenciát) találjon önmaga és az oktatási program között” (Cross 1981: 120).

Átmenetek elmélete

Az átmenetek elmélete (Banks et al 1992, Sheehy 1976) azon a tézisen alapul, hogy az egyének életében időnként bekövetkezik valamilyen jelentős életesemény (pl. válás, családalapítás, munkahely elvesztése, új munkahely, költözés stb.), amely tanulási folyamatokat generálhat, hiszen az új helyzetekhez alkalmazkodni kell. (lásd. erről Cross 1981, „válaszlánc” modelljét)

Referencia csoport elmélet

A referencia csoport elmélet (*reference group theory*) alapja, hogy az, hogy az emberek azokkal a társadalmi és kulturális csoportokkal azonosítják magukat, amelyekbe tartoznak. Ezeket nevezik „normatív referencia csoportnak” (*normative reference group, NRG*). Mellette azonban léteznek olyan csoportok is, amelyekkel az emberek összevetik a saját helyzetüket. Ezeket „összehasonlító referencia csoportnak” (*comparative reference group, CRG*) hívják (McGivney 1993 25). Az elmélet szerint a részvételt mind a normatív referencia csoporthoz, mind az összehasonlító referencia csoporthoz tartozás befolyásolja. Előbbiek az egyének mikrokörnyezetéből származnak, míg az utóbbiak eredhetnek például a média hatásából, ami közvetítheti például azt, hogy a „diploma a siker záloga” (Gooderham 1987).

A válaszlánc elmélet

A felnőttkori tanulást magyarázó elméletek közül az egyik legnagyobb hatású, s talán legtöbbet hivatkozott elmélet Patricia K. Cross (1981) nevéhez köthető. (lásd. 8. melléklet).

A „válaszlánc” modell (*chain-of-response model*) azon a feltételezésen alapul, hogy a felnőttkori tanulásban való részvétel - függetlenül attól, hogy szervezett (vagyis a formális és a nem-formális tanulás), vagy önirányított (vagyis az autonóm) tanulás formájában valósul meg - nem lineáris folyamatként, hanem egymást követő, kölcsönhatásban álló válaszok eredményeként valósul meg. A 8. melléklet ábrájával kapcsolatban mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy az nem egy lineáris folyamatot mutat be, hanem egy olyan folyamatot, amelyben az elemek folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással.

A 8. melléklet ábrája szerint az önértékelés (A) arra utal, hogy az egyének önértékelése, az önmagukról vallott nézetei meghatározzák a részvételt. Az önbizalomhiánytól szenvedők, vagy az alacsony önértékeléssel rendelkezők kevesebb eséllyel döntenek a felnőttkori tanulás mellett. Az oktatással kapcsolatos beállítódások, attitűdök (B) közvetlenül az egyének korábbi iskolai élményeiből, közvetetten pedig a barátok, ismerősök iskolai élményeiből, tapasztalataiból származnak. Azok a felnőttek, akik nem szerettek iskolába járni, akik negatív attitűdökkel rendelkeznek az intézményes oktatás, képzés iránt, azok feltételezhetően felnőttkorban sem szívesen vesznek részt formális oktatásban. Az önértékelésnek és az oktatáshoz társított attitűdöknek, beállítódásoknak a kapcsolatáról elmondható, hogy alacsony önértékelés esetén, valószínűleg a tanulással kapcsolatban is negatív viszonyulások, beállítódások alakulnak ki, legalábbis erre mindenképpen nagyobb az esélye azoknak, akik pozitív önértékeléssel, pozitív énképpel rendelkeznek. És vice versa; Cross (1981) szerint az önértékelés és a tanulási attitűdök közötti összefüggés Houle (1961) „tanulás-orientált” felnőtt tanulójaival rokonítható (Cross 1981: 126). (lásd. Houle motivációs tipológiáját.)

A részvétel céljai és a részvételhez kapcsolt várakozások (C) Tolman, Lewin, Atkinson, Vroom, de leginkább a Rubenson által képviselt várakozás-érték elmélettel (*expectancy-valence theory*) hozható kapcsolatba. Ebben az értelemben az „érték”, arra utal, hogy az egyén számára a cél megvalósítása mennyire fontos; a „várakozás”, pedig az egyén azon szubjektív ítéletén nyugszik, mely szerint a céljait meg fogja valósítani (pl. diplomát szerez), ami elvezeti őt a jutalomhoz (pl. előléptetéshez, munkahelye megtartásához). Ha a cél fontos az egyén számára és az megvalósíthatónak is tűnik, akkor az egyén motivációja erős lesz a részvétel során. Ha viszont a cél nem különösebben fontos, vagy a siker kétséges, akkor ennek megfelelően alacsony lesz az egyén motivációja a részvétel során. Az egyén képessé, tanulással kapcsolatos várakozási összefüggésekkel azzal – érvel Cross –, hogy milyen az illető önértékelése: a magas önértékeléssel rendelkezők hajlamosabbak a sikerességre, míg az alacsony önértékeléssel rendelkezők vagy önbizalomhiánytól szenvedők gyakran kétségeket fogalmaznak meg az oktatás kapcsán. A felnőttkori tanulásban való részvételt gyakran valamilyen jelentős életesemény (D) váltja ki, hozzá felszínre az emberben látens benne rejlő tanulás iránti igényeket. Cross (1981) véleménye szerint ez leginkább Havighurst (1972) ún. „tanítható pillanat” (*teachable moment*) elméletével rokonítható, amely szerint a tanulásnak vannak bizonyos időszakai, amikor nagyobb fokú érzékenységgel tudunk bizonyos dolgokat elsajátítani. Ezek az időszakok az emberi fejlődés egyes szakaszaihoz köthetők. Erre példaként Cross azt hozza fel, hogy a megfelelő idő(szak) arra, hogy egy párnak megtanítsuk a gyermek gondozását, ápolását az, amikor ők is gyermeket várnak, vagy gyermeket nevelnek (Cross 1981: 127).

A részvételt továbbá befolyásolják azok a lehetőségek, illetve korlátok is (E), amelyek az oktatási program jellemzőiből fakadnak. Ha az egyénben erősek a részvételt támogató erők, akkor képes leküzdeni a részvételt nehezítő, akadályozó tényezőket is. Ha azonban kevésbé motivált, akkor már a kisebb akadályokon sem képes felülemelkedni. A részvétel mellett szóló döntésre szintén rányomja a bélyegét, hogy az egyéneknek milyen információkkal (F) rendelkeznek a képzésről, a tanulási lehetőségekről. Az információk (pl. a képzés helyéről, a tantervről, az időbeosztásról, a követelményekről stb.) szerepe és súlya megkérdőjelezhetetlen, hiszen a pontos és megbízható információk segíthetik az akadályok leküzdését (Cross 1981: 127). Amikor a tanulást indukáló pozitív erők és körülmények erősebbnek és határozottabbnak bizonyulnak a gátló tényezőknél, akkor megtörténik a részvétel (G). (Cross 1981: 130-131). Végül is a COR modell, a részvételt elősegítő és gátló tényezők kölcsönhatására épül. Meglátásunk szerint a fentiekben bemutatott elméletek közül ez tűnik a legkiforrottabbnak, mert nemcsak a részvételt befolyásoló társadalmi tényezőket, hanem az egyének döntését meghatározó pszichés jellemzőket is számításba veszi. Ezért nem véletlen, hogy a részvétel elméletek (*participation theory*) ezt a modellt

tekintik hivatkozási alapnak, és ebből kiindulva próbálnak meg újabb modelleket alkotni (lásd Blair, McPake és Munn (1995).

IV. 2. A részvétel akadályozó tényezők a szakirodalom alapján

A felnőttkori tanulás során nem csak tanulásra készítető/kényszerítő tényezőkkel kell számolnunk, hanem olyan tényezőkkel is, amelyek akadályokat gördítenek a felnőttek tanulásának irányába. Ilyen visszatartó, gátló tényezőket gyűjtött össze Zrinszky (2005).

1. Céltalanság, illetve a cél túl általános vagy elérhetetlennek tűnő volta. Vagyis, a felnőttek többsége nem szívesen vállalkozik olyan képzésekre, amelyeknek nem látja világosan a számára értelmes célját, vagy ha a cél túlságosan általános vagy irreálisnak látszik.
2. A visszacsatolás elmaradása. A felnőttek azokat a tanulási lehetőségeket sem kedvelik, amelyek eredményességéről nem kapnak idejében és megfelelő módon tájékoztatást.
3. Az „iskolás stílus” alkalmazása. A felnőttek többségét kifejezetten elrettenti a tanulástól, ha nem kezelik őket felnőttként, hanem gyermekszámba veszik őket.
4. A felnőtt életkörülményeinek figyelembe nem vétele. Szintén eltávolítja, megriasztja a felnőtteket, ha nem veszik tekintetbe életkörülményeiket, azt hogy családi, munkahelyi kötelezettségeiknek is eleget kell tenniük.
5. A csoportlétkör kedvezőtlen volta. Szintén a gátló tényezők között tartható számon a nem megfelelő csoportlétkör (túlzott teljesítménykényszer, rivalizálás, ellenségeskedés). (Zrinszky 2005: 31; Koltai – Zrinszky 2008: 23-24).

A felnőttek tanulásba történő bekapcsolódása és részvétele kapcsán számba kell venni három olyan változócsoporthat, amelyek a tanulás jelentős akadályozó tényezői lehetnek:

1. A belső diszpozíciók, beállítódások olyan tulajdonságokként értelmezhetők, amely a gyermekkori és az iskolai szocializáció idején alakultak ki. Ezek a gátló tényezők lehetnek az önbizalom, az önbecsülés alacsony szintje, a képességek és tudások leértékelése. Az is visszatartó tényező lehet, ha az egyén szűkebb környezete, illetve szubkultúrája vagy társadalmi csoportja leértékeli a tanulást, a tudásszerzést, a képzést vagy magát a foglalkozási karrier gondolatát (vö. Cross 1981).
2. A szituációs elemek olyan akadályokat jelenthetnek, mint például az időhiány, a nagy munkaterhelés, a térbeli/földrajzi távolság, az egészségi állapot, az érdektelenség vagy épp a konkrét érdeklődés hiánya.
3. A makro-társadalmi szintű gátló tényezők körébe tartoznak például a jogok korlátozottságok, a lényegi információhoz való hozzájutás nem megfelelő volta, a

gyermekek ellátásának problémája, vagy a képzettség gyenge munkaerő-piaci konvertálhatósága (Ahl 2006, idézi Reisz-Kleisz-Kocsis 2008: 259-260).

IV. 3. Néhány részvétellel kapcsolatos vizsgálat

A következőkben néhány olyan vizsgálatot tekintünk át, amelyek a felnőttkori tanulással foglalkoznak, és amelyek a felnőttkori tanulás céljait és akadályait boncolgatják.

A hazai felnőttkori tanulás motivációit és akadályait vizsgáló hazai kutatások közül elsőként Török Balázs (2006a, 2006b) vizsgálatait érdemes kiemelni. Ezek a kutatások ugyan nem kifejezetten a felsőoktatásban tanuló felnőttek tanulási motivációit és akadályait vizsgálták meg, mégis megkerülhetetlen kutatásnak számítanak. Főként azért, mert Török Balázs vizsgálatát egy országos reprezentatív mintán végezte a hazai felnőtt lakosság körében. A kutatás hipotézise szerint a felnőttek körében a tanulás (és a képzés) alapvetően munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető, vagyis a munka világához, a munkavégzéshez köthető. Mivel ennek az adaptációs folyamatnak az alanya csak az egyén lehet, ezért a kutatás során az egyéni tanulási szándékokat (és feltételeket) vizsgálták meg (Török 2006: 335). (vö. Blair, McPake és Munn (1995). A kutatás során 1200 18 évesnél idősebb személyt kérdeztek meg az egész életen át tartó tanulásban való részvételéről. A tanulás alatt tehát nem pusztán a formális oktatásban, képzésben való részvételt értették, hanem – a CEDEFOP tanulás tipizálását követve – a nem-formális és az informális tanulást is mérni kívánták. Az eredmények szerint 2005-ben a 18 évesnél idősebb hazai felnőtt lakosság 10,3%-a vett részt valamilyen szervezett tanulási formában¹⁹ az elmúlt 12 hónapban. A szervezett formában megvalósult tanulás a válaszadók 6,5%-a esetében iskolarendszerben történt, míg 3,8%-uk esetében iskolarendszeren kívül nem-formális oktatás keretében zajlott le. A 24 év feletti felnőtt lakosság formális oktatásban, képzésben való részvétele viszony már csak 3%. Az ennél a korosztálynál regisztrált formális tanulási aktivitás főként a felsőfokú tanulmányok végzésére irányul (Török 2006b: 336). Az országos reprezentatív adatok azt mutatják, hogy a felnőttkori szervezett tanulásban való egyéni részvétel az esetek többségében anyagi megfontolásokra vezethető vissza. A megkérdezettek tehát egyfajta „gazdaságossági racionalitás” mentén döntenek a tanulási lehetőségek választása mellett. Vagyis a hazai felnőtt lakosság tanulásának a célja elsősorban a munkaerő-piaci pozíciójának javításával függ össze, ami megnyilvánulhat az elhelyezkedési esélyek javulásában, a munkahelyi előmenetelben, munkahelyváltásban, anyagi előnyökben (Török 2006b: 338). Erre rezonál Zrinszky László (2002a) azon megállapítása, amely szerint a felnőttek tanulási motivációja alapvetően utilitarista

¹⁹ A kutatás értelmezése szerint a szervezett tanulási forma magában foglalja a formális (iskolarendszerű) és a nem-formális (pl. tanfolyami) tanulási tevékenységeket.

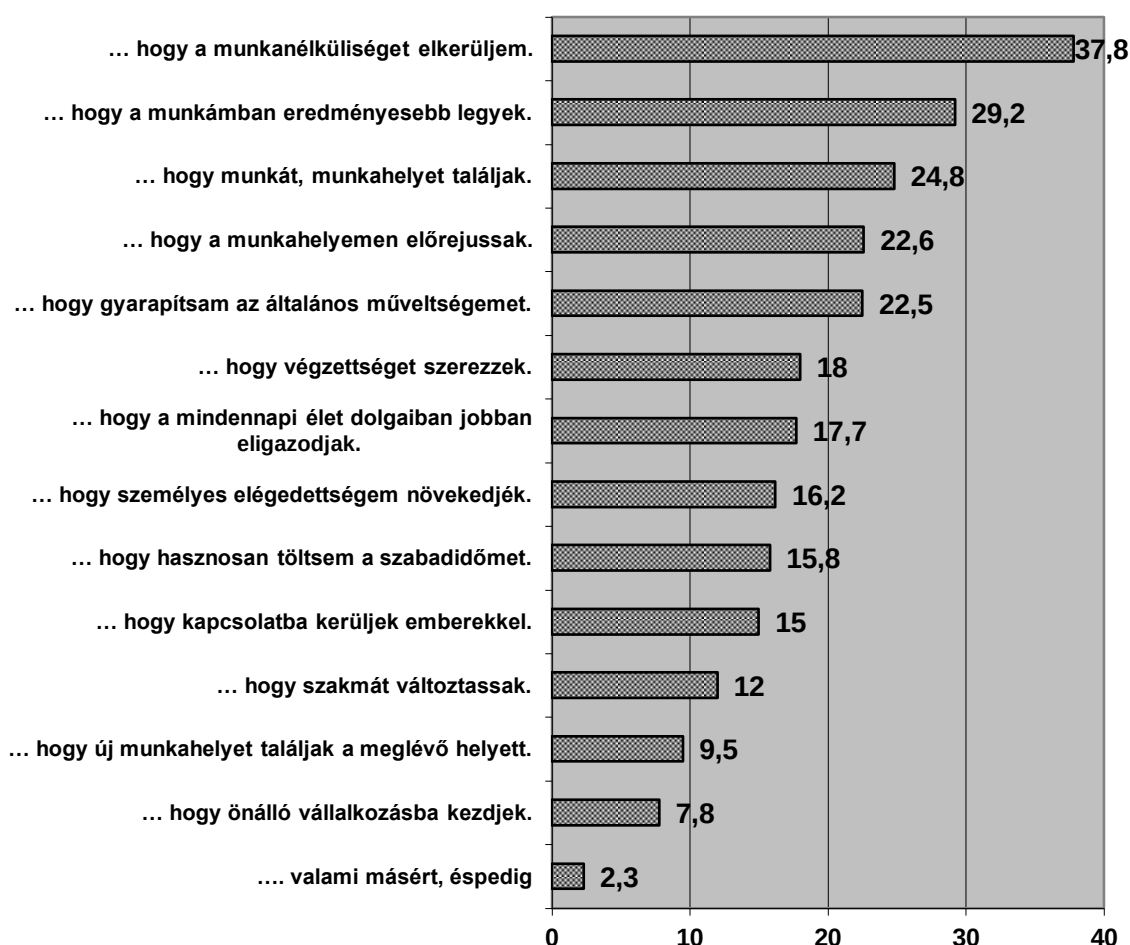
(haszonelvű) megfontolásokon nyugszik. Zrinszky szavaival „[...] A tudás értelmezésének vannak olyan specifikus jegyei, amelyek különösképpen a felnőttekre jellemzők. [...] a sokat emlegetett gyakorlati irányultság vagy a [...] praktícizmus. Eszerint csak az a valódi tudás, csak az érdemel elismerés, annak a megszerzésért érdemes erőfeszítéseket tenni, időt, pénzt és fáradságot áldozni, amely nyilvánvalóan és rövid időn belül megtérül. Egészen közvetlenül, mint munkahelyi elismerés, előrelépés, nagyobb jövedelem, vagy közvetettebben mint a személyes tudás presztízs szembetűnő növekedése, a munka és a mindennapi élet sikeresebbé, könnyebbé válása.” (Zrinszky 2002a: 131).

Török Balázs (2006b) kutatásában (19. ábra) egyaránt szerepeltek a munkával, illetve a személyes magánélettel összefüggő tanulási célok, tanulási motívumok. A választási gyakorlatok alapján első helyre került a „munkanélküliség elkerülésének” szempontja (37,8%), amelyet a „munkában való eredményesség” motívuma (29,2%) követett. Török arra hívja fel a figyelmet, hogy mivel viszonylag nagy (8,6%) a két tényező mérőszáma közötti különbség, így némileg nagyobb arányban vannak a tanulást kényszer jelleggel, az állásvesztés elkerülése érdekében vállalkók, mint azok, akik a tanulást valaminek a „megszerzése érdekében” vállalnák. Ugyanakkor a munkahely megtartása és a munkahelyi előmenetel lehetősége nem zárják ki egymást, egyik maga után vonhatja a másikat. A két tényező közötti különbségtétel azért fontos, mert a kényszerhelyzetek miatti tanulás valószínűleg kevésbé ambiciózusabb, mint a munkavégzés eredményesebbé, sikeresebbé tételének céljával megvalósított tanulás (Török 2006b: 339).

A kutatás nemcsak a felnőttkori tanulás céljai, motívumai szempontjából hasznosítható vizsgálatunk szempontjából, hanem a tanulási akadályok, nehézségek feltárása során is. Török (2006b) felmérése szerint a hazai felnőtt lakosság 34%-a úgy vélte, hogy a tanulás nem hoz annyi hasznot, mint amennyi ráfordítást igényel. Ilyen értelemben tehát a hazai felnőtt lakosság jelentős része alulmotiváltnak tekinthető.

Mivel pedig a hazai felnőttkori tanulás jellemzően utilitarista és prakticista elvekre épül (lásd. Zrinszky 2002a), így a várhatóan alacsony mértékben hasznosuló tanulásra nem vagy csak nagyon nehezen vállalkoznak a jellemzően gazdasági megfontolások alapján döntő felnőttek. Mindezzel az egyén iskolai végzettsége szoros korrelációt mutat: a felsőfokú végzettségűek körében kisebb azok aránya, akik szerint a tanulás nem vagy csak kevésbé rentábilis befektetés, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűek (8 általános) körében (40,9%). Vagyis, akinek magasabb az iskolai végzettsége, az nagyobb eséllyel tapasztalja meg a tanulás „befektetés jellegét.”

19. ábra²⁰ - A tanulás legfontosabb céljai a 18 évnél idősebb lakosság körében (%-ban)²¹



Forrás: Török Balázs (2006b): Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. (2006b)

Figyelemreméltó a kutatás azon eredménye is, amely szerint a megkérdezettek 18%-a vélekedett úgy, hogy nem érdemes tanulnia, mert képzettség nélkül is tud pénzt szerezni. Esetükben feltételezhető, hogy a jövedelemszerző tevékenységeikben a tanulás nem élvez prioritást (Török 2006b). Komoly nehezítő tényezőként tarthatjuk számon, hogy a hazai felnőtt lakosság oktatásban, képzésben – tágabb értelemben tanulásban – való részvétele során a képzések terjedelme: a megkérdezettek 39,5%-a szerint a tanfolyamok, képzések túlságosan hosszúak. Szintén jelentős motiváció-csökkentő hatása lehet a vizsgáknak, számonkéréseknek és az ezekből eredő frusztrációnak a felnőtt tanulókra. A kérdezettek 44,5%-a egyetértett azzal a véleménnyel, hogy ha nem lennének tesztek és vizsgák, akkor az emberek szívesebben tanulnának. (Török 2006b: 342). A tanulás gátló, akadályozó tényezői közül az egyik legfontosabb a tanuláshoz szükséges idő biztosítása. A tanulási lehetőségek kihasználása függ az egyének munkaterhelésétől és munkaidejétől. Hazánkban

²⁰ Köszönettel tartozom Török Balázsnak, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) munkatársának az ábra elküldéséért.

²¹ A megkérdezettek 3 tényezőt jelölhettek meg a 14 közül.

a foglalkoztatottak évi átlagos munkaideje az OECD átlag feletti, ami kedvezőtlenül befolyásolja a tanulásra fordítható idő mennyiségét (Török 2006b: 343).

Györgyi Zoltán (2003) vizsgálata a felnőttképzéssel kapcsolatos igények, elvárások, illetve akadályozó tényezők feltárását célozta meg a hazai felnőtt lakosság reprezentatív mintáján. A kutatás eredményei szerint négy tényező (az életkor, a nem, az iskolai végzettség és a jövedelem) függ össze a felnőttkori tanulásban való részvétellel. Ez az összefüggés azonban nem tényezőnként értendő, hanem az összes változók egészében. Tehát nem azt állítja a kutatás, hogy például a férfiak és nők között eltérő a tanulási kedv a jövedelem növekedésével, vagy az iskolai végzettség szintjével áll összefüggésben. Sokkal inkább azt, hogy például a nők tanúlással kapcsolatos viszonya a jövedelem és a végzettség függvényében eltér a férfiaktól (Györgyi 2003: 36). A kutatás másrészt abból a szempontból érdemel figyelmet, hogy a tanulást akadályozó tényezőket is elemezte. E szerint a leggyakrabban hivatkozott tanulási akadály az öregség, bár itt fel kell hívni a figyelmet arra, hogy ez a minta jellemzőiből adódik, ugyanis az 55 évnél idősebbek 88%-a jelölte meg ezt a tényezőt. Azaz ebben a korcsoportban a tanulás teljesen háttérbe szorul. A második leggyakrabban megjelölt akadály a képzések ára, pontosabban a jövedelemhez viszonyított ára. A kutatás szerint szinte minden társadalmi réteg nagyon költségérzékeny, s ez hangsúlyozottan igaz az alacsonyabb státusúakra, akiknek a jövedelmi helyzete gyakran még az olcsóbb képzéseket sem teszi lehetővé. Az akadályozó tényezők közül harmadik helyre került a munkavégzés okozta időhiány. Ez jellemzően azoknál a társadalmi rétegeknél jelentkezik akadályként, akik jó munkahellyel rendelkeznek, amely ugyanakkor sok idejüket leköti, és ezért kevés tanulásra már fordítható idővel rendelkeznek. A család, mint akadályozó tényező szintén figyelmet érdemel, noha ez jellemzően a nőknek okoz problémát és főként az alacsonyabb státusúak körében, de kisebb mértékben a társadalmi hierarchia felső szintén is. A többi akadályozó tényezőnek az előbbiekhöz képest kisebb a jelentősége, de egy-egy rétegnél ezekkel is számolni kell. Így kiemelhető a kutatásban „leszakadó réteg”-ként definiáltak esetében az utazási költségek, a tanulás várható munkaerő-piaci eredménytelenségére vonatkozó várakozásaik, valamint a szubjektív öregségük. A betegségnek, mint akadályozó tényezőnek elenyésző a szerepe, egyedül a női leszakadó rétegek hivatkoztak erre, említésre méltó arányban. Érdemes kiemelni, hogy a képzési választék, illetve a tanfolyamok elérhetősége általában nem okozott problémát (Györgyi 2003: 48-49).

Kerülő Judit (2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010) több tanulmányban tárgyalta a felnőttkori tanulást segítő és akadályozó tényezőket. Ezek a kutatások a Nyíregyházi Főiskola levelezős hallgatóinak vizsgálatára irányultak, és az alapvető szociokulturális és szociodemográfiai tényezők feltárásán túl azt a célt szolgálták, hogy a tanulási célokat és nehezítő tényezőket tárják fel. Kerülő (2007) kutatása során többek között a Csoma Gyula

(2005) nevéhez köthető tanulási motívumokat vizsgálta. E szerint a megkérdezett részidős hallgatók kétharmada munkával kapcsolatos célokat kíván megvalósítani a részvételével (vö. Török 2006a, 2006b). A felnőttkori tanulás során meghatározó tényező a befektetés – megtérülés szemlélet, vagyis az, hogy a felsőoktatásban töltött idő, később valamilyen formában megtérüljön, előnyökhöz vezessen. A kérdezettek többsége abban bíz, hogy a tanulmánya (a diploma megszerzése) lehetővé teszi a munkahelye megtartását, a munkahelyi pozíciójának stabilizálását. A válaszadók másik része a diploma birtokában mobilitásra számít, vagyis magasabb társadalmi pozícióhoz szeretne jutni. Kisebb részük álláshoz szeretne jutni a végzettség megszerzését követően. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a megkérdezettek kb. egyharmada azért vállalkozott a képzésre, mert környezete, családja ösztönözte erre. Ők azok, akik presztízsmotívumokkal magyarázták a részvételt. Az érdeklődés, az ismeretek bővítésének igénye azonban csak a válaszadók kis részét motiválta a felnőttkori tanulásban való részvételre. A kutatás szerint a megkérdezettek körében a legfontosabb tanulási motivációt növelő tényező a „siker” volt, amely alatt a külső elismerést (tanárok, csoporttársak elvárásainak való megfelelést) értették. A második leggyakrabban említett tényező, az „önbizalom”, amely szoros kölcsönhatásban áll a „sikerrel”. A siker ugyanis jelentősen javíthatja a résztvevők önértékelését. És vice versa; tanulási motivációt fokozó tényezőnek számít még az „érdeklődés” felkeltése is. (Kerülő 2007: 221). A tanulási motivációt nehezítő tényezők a kutatás szerint leginkább egzisztenciális indítékokkal hozhatók összefüggésbe. Vagyis ha a hallgatók olyan elvárásokat fogalmaznak meg, amelyek egyéni érvényesülésükkel vannak összefüggésben, és ha ezeket nem látják igazoltnak, akkor úgy érzik, hogy befektetéseik nem térülnek meg, így motivációik is jelentősen csökkenni fognak. Ehhez hasonlóan, a túlságosan távoli vagy irreálisnak tűnő cél sem kedvez a tanulók motivációjának. A kérdezett hallgatók szerint az egyik legnagyobb nehézséget a család és a rendszeres tanulás összeegyeztetése jelenti, illetve az ebből fakadó konfliktusok. Ami viszont ennél is súlyosabb kihívást jelent a hallgatók számára az a munkahelyi elvárásoknak, és a munkahelyi feladatoknak való megfelelés és az időbeosztás problémája. A munkaadók sokszor akadályozzák a hallgatókat (nem engedik el a konzultációkra, vizsgákra stb.). A felmérés szerint minden ötödik válaszadó titkolja, hogy felsőoktatási intézményben tanul, mivel ezzel akár a munkahelye elvesztését is kockáztathatja (Kerülő 2007: 221-222).

A következőkben néhány olyan jelentősebb nemzetközi kutatást foglalunk össze, amelyek a felnőttkori tanulás témakörébe készültek.²²

²² A fejezet előző változata a következő publikáció formájában jelent meg: Tőzsér Zoltán (2014): Részvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében. In *Iskolakultúra*, 2014. 2. szám. (34–43. pp.)

Elsőként a felsőoktatás nemzetközi online enciklopédiájának nem-szokványos (*nontraditional student*) hallgatóiról írott szócikkét idézzük, amely bár főként a felnőtt hallgatók (*adult learners*) értelmezéséhez járul hozzá, de a felnőttkori tanulást befolyásoló tényezők kérdéséhez is alapul szolgál. Ebben a portugál szerzőpáros, *Correia* és *Sarmento* (2005) egy interjú vizsgálat eredményeként a felnőtt tanulók három típusát különítette el:

1.) „Karrieristák” azok a hallgatók, akik a magasabb jövedelem és a társadalmi presztízs növelése miatt akarnak egyetemre járni. Azért tanulnak, mert a diploma megszerzése lehetőséget teremt számukra arra, hogy a karrierjüket építsék, előrelépjenek a ranglétrán. Az anyagi megfontolások mellett azonban a presztízsszerzésre való törekvés is megjelenik náluk tanulási indítékként.

2.) „Formalizálók”; azok a felnőttek, akik egy terület szakértői ugyan, de mivel nincs meg a megfelelő szintű iskolai végzettségük vagy nincs diplomájuk, ezért a munkahelyükön nem tudnak előrelépni. A felsőoktatási részvétel során lehetőségük nyílik a tudásukat hivatalossá tenni és ezzel legitimmé tenni.

3.) „Önfejlesztők”, a tudásszomj kielégítése miatti tanulók. Ezek a felnőttek a tanulás szeretete, a tudásvágy miatt vesznek részt a felsőoktatásban. Ez a típusú részvétel tehát nem a munkapiaci érvényesülést szolgálja (1. típus), és nem is azt a célt valósítja meg, hogy a diploma megszerzésével hivatalossá tegye a szaktudást, (2. típus), hanem a tudás megszerzése jelenti a fő hajtóerőt.

Correia és *Sarmento* (2005) által azonosított hallgatói típusok a hazai felnőttkori tanulók példáira rávetíthetőek, mivel a karrieristáknak nevezett hallgatók az oktatás révén elsősorban a munkapiaci helyzetüket szeretnék stabilizálni, illetve javítani. A képzés számukra eszköz a magasabb jövedelem és az egyéb munkahelyi juttatásokhoz való hozzáféréshez.

A formalizálók csoportja olyan felnőttekre utal, akik dolgoznak ugyan, de nincs meg a megfelelő szintű formális végzettségük, és emiatt úgy döntenek, vagy épp arra kényszerülnek, hogy a felsőoktatásban (újabb) diplomát szerezzenek. Jól példái lehetnek ezeknek a (formalizáló) felnőtteknek azok a főiskolai oktatók, akik bár a felsőoktatásban tanítanak, de nem rendelkeznek tudományos fokozattal. Ezért, a saját helyzetük megszilárdítására vagy a munkahelyük direkt vagy indirekt elvárásainak való megfelelés vagy e kettő kombinációja miatt úgy döntenek, hogy beiratkoznak egy doktori programba és ott tudományos fokozatot szereznek, ezáltal kvázi formalizálják, hivatalossá teszik a tudásukat és a felsőoktatásban szerzett tapasztalatukat. A felsőoktatási részvétel során azonban nemcsak a meglévő tudás és tapasztalat „diplomára váltásáról” van szó, hanem új tudások és képességek szerzéséről, illetve továbbfejlesztéséről is. A formalizálást tehát kiegészíti a tudásbővítés is.

Az önfejlesztőket belső késztetés, tudásszomj hajtja a felsőoktatásba. Ezek a hallgatók azért jönnek egyetemre vagy főiskolára, mert tanulni szeretnének, a természetes emberi kíváncsiságukat, érdeklődésüket ki akarják elégíteni. Számukra a legfontosabb, hogy a felsőoktatás révén olyan műveltséganyagra tegyenek szert, amely a személyes fejlődésüket szolgálja. Példaként említhetők azok a felnőtt, idős hallgatók, akik fiatal korban elmulasztották a felsőfokú továbbtanulást vagy nem azt tanulták, amit szerettek volna, és idős korukban szeretnék pótolni azt, amit fiatalon nem tudtak megtanulni, és ezáltal kiteljesedni, többé válni. A portugál szerzők által azonosított hallgatói típusok reális képet adnak a felsőoktatásba belépőkről, mivel a karrieristák, a formalizálók és az önfejlesztők elnevezések mögött olyan tanulási indítékok húzódnak meg, amelyek könnyen beláthatóak és a hazai viszonyokra is érvényesek lehetnek.

Szintén hasonló a megközelítése alkalmaz *Elliot és Brna* (2009), amikor felsőoktatási részvételt fontolgató felnőttek (*potential higher education learners*) részvételi ösztönzőit vizsgálja Skóciában. A kutatás eredményei szerint a felsőfokú tanulmányok és a diplomaszerzés mellett a következő öt ok szolt a legerőteljesebben: 1.) A tudás és képességfejlesztés igénye, 2.) A személyes fejlődés lehetősége, 3.) Munkapiaci helyzet javítása, 4.) A szakterületről való tudás mélyítésének az igénye, 5.) A magasabb fizetés lehetősége. Ezek a motívumok vagy belső késztetésből (pl. érdeklődésből, személyes fejlődés igényéből), vagy külső (anyagi) tényezőkből táplálkoztak. A tudás- és képességbővítés igénye az önfejlesztést szolgálja, a tanulást az ismeretszerzés igénye indukálni és tartja fenn. Ehhez hasonlóan a személyes fejlődés lehetősége szintén önmegvalósítást, önfejlesztést szolgál. A munkapiaci célok megvalósítása pedig karrierorientált célokkal áll összefüggésben. A szakterület mélyebb megismerésére való törekvés egyaránt szolgálhat személyes és munkahelyi célokat. A magasabb fizetés elnyerésére való törekvés azonban már egyértelműen a karrier szempontokkal áll összefüggésben.

Blaxter, Dodd és Tight (1996) egy angol egyetem felnőtt hallgatói (*mature students*) körében végzett kutatásának eredményei szerint felnőttek a következő célok megvalósítása miatt vesznek részt a felsőoktatásban: 1.) A személyes fejlődés, kiteljesedés lehetősége. 2.) A munkahelyi karrier lehetősége. 3.) A szak iránti érdeklődés. 4.) A rekreáció lehetősége. 5.) A személyes ambíciók kiteljesítése, és 6.) A stimuláció, az új ingerek (másokkal való találkozás, interakció, kapcsolatépítés, feladatok, kihívások, együttműködés stb.) iránti igény. *Correia és Sarmento* (2005) által azonosított hallgatói csoportok közül a személyes érdeklődés, a kiteljesedés lehetősége és a szak iránti érdeklődés az önfejlesztők csoportjával rokonítható. A munkahelyi karrier és a személyes ambíciók kiteljesítése leginkább a karrierorientált hallgatói csoportokkal állítható párhuzamba, bár hozzá kell tenni, hogy a személyes ambíciók elég tág kategóriát ölelnek fel, beletartozhat a munkahelyen való előrelépés, a karrierépítés, de éppúgy ide tartozhat a személyes

érdeklődések a kielégítésére való törekvés. A tanulás általi rekreáció az önmegvalósításhoz áll legközelebb, bár nem teljes az egyezés. Végül, a stimuláció főként az embereknek a közösségi igényeivel áll kapcsolatban. A *Blaxter* és *mtsai* (1996) által leírt felsőoktatási részvételi indítékokat is realizistikusnak lehet tekinteni, és a hazai felsőoktatásban tanuló felnőtt és idős hallgatók tanulási megfontolásaira is lehet adaptálni.

Végül is, az ezt a megközelítést ti. a felnőtt, idős hallgatók felsőoktatási részvételének az egyének szempontjából történő megközelítését számos kutatás alkalmazza, és ezért hosszan lehetne sorolni a felnőtt- és időskorban oktatásba történő bekapcsolódás megfontolásait.

Mindezekhez képest új dimenzióba helyezi a kutatást *Osborne, Marks* és *Turner* (2004) vizsgálata. Az angol szerzők az Egyesült Királyságban végzett kutatásukban annak jártak utána, hogy a felsőoktatásba potenciális jelentkezői (*potential entrant*) miért fontolgatják a felsőoktatási részvételt, illetve a felnőtt hallgatókat (*mature student*) mi vezette el az egyetemekre. A vizsgálatban négy olyan tényezőt emeltek ki, amely szerintük befolyásolja az idősebb hallgatók felsőoktatási belépést és részvételét. 1.) Az országok, illetve kormányzatok felnőttek tanulásával kapcsolatos politikáját (pl. a képzés finanszírozásának módját, kedvezményeket, jogszabályi előírásokat), 2.) A gazdasági és a munkaerő-piaci helyzet alakulását, 3.) Az egyetemek, főiskolák felnőtt hallgatókkal kapcsolatos politikáját és gyakorlatát, és végül 4.) a potenciális hallgató személyes hátterét és körülményeit. Mindezek a tényezők befolyásolják az egyént a döntéshozás folyamatában.

Ebben a megközelítésben *Osborne* és *mtsai* (2004) a fent hivatkozott portugál, angol, illetve skót kutatástól eltérően már nem csak felnőtt, idős hallgatók szintjén elemezték a részvételi indítékokat, hanem azt a kormányzati, illetve intézményi kontextust, gazdasági, munkapiaci és finanszírozási kontextust is beemelték a vizsgálati horizontba, amelyek befolyásolják, kihatnak a felsőoktatásban való részvételre. A kutatásuk tehát nem csupán abból a szempontból érdekes, hogy sorra vették a felnőtt és idős korú népesség felsőoktatási részvételének a tanulásra indító tényezőit, hanem mindezt egy magasabb szinten, kontextusba ágyazva vizsgálták meg. Ez a kétségtelen előnye ennek a megközelítésnek, ugyanis a felsőoktatási részvétel mindig annak a környezet tulajdonságainak és szükségleteinek a figyelembevételével történik meg, amelyekben maguk a folyamatok zajlanak. Az egyének szintén realizálódó felsőoktatási részvétel tehát nem önmagában érdekes csupán, hanem annak a társadalmi, gazdasági és (felsőoktatás)politikai környezetnek az ismeretében, amelyben az egyetemek, főiskolák működnek, amelyekben a felnőtt és idős korú hallgatók a felsőfokú tanulmányok mellett döntenek.

A felnőtt, idős hallgatók szintjén végzett elemzésük szerint a felnőttkori tanulás céljai a következők: 1.) A szak, illetve szakma iránti érdeklődés, a tudásszerzés igénye egy adott

területen. Ez az önmegvalósításhoz áll közel. 2.) A munkapiaci és karrierszemponútú megfontolások. Ez az indíték a karrier-orientált részvétellel rokonítható. 3.) A tudás bővítésének az igénye. Ez a motiváció szintén az önmegvalósításra, kiteljesedésre utal. 4.) A tanulás és a végzettség megszerzését követően az addigi élethelyzet megváltoztatására való törekvés. 5.) Korábbi elmaradt tanulási igény beteljesítésére törekvés. Ilyenkor az a tanulás célja hogy a fiatalokban elszalasztott tanulási lehetőséget felnőttkorban pótolják a hallgatók. Vagyis, a tanulás ilyenkor az önfejlesztést és a kiteljesedést szolgálja.

Végül is, *Osborne* és munkatársainak (2004) megközelítése a makroszintű vizsgálat miatt egyedülálló, hiszen a vizsgált jelenséget, ti. a felnőtt, idős népesség felsőoktatási részvételének mozgatórugóit kontextusba ágyazva elemzi azon túl, hogy a felnőtt, idős hallgatók részvételi indítékait egyéni szintén is elemzi. Mindenképpen követésre érdemes a megközelítés.

Mindezek mellett megemlíthető még *Morstain* és *Smart* (1977) kutatása is, amelynek kiinduló elképzelése, hogy a felsőfokú oktatás hallgatóinak többségét a felnőtt tanulók alkotják, éppen ezért érdemes megvizsgálni azt, hogy az emberek milyen ösztönzők miatt döntenek a felsőfokú tanulás mellett. Éppen ezért kutatásukban két kérdés megválaszolására tettek kísérletet: 1.) Azonosíthatók-e a felnőtt tanulók olyan csoportjai, amelyeket a tagok hasonló motivációja jellemez? 2.) Ha igen, akkor hány ilyen csoportról beszélhetünk és mi a leglényegesebb jellemzője ezeknek a csoportoknak? A kérdések megválaszolásához *Morstain* és *Smart* (1977) 648 részidős képzésben tanuló hallgatót kérdeztek meg a Boshier által kifejlesztett Oktatási Részvétel Mérőeszköz (*EPS = Educational Participation Scale*) segítségével. Ez a részvétel 48 lehetséges okát adja meg, és egy kilenc fokú skálán méri az adott itemnek a mértékét. A kutatás eredményeként összesen hat faktort azonosítottak. Ezek a következők: 1.) Társadalmi kapcsolatok megújítására való törekvés. Ilyenkor a részvétel igényét a társadalmi kapcsolatok megújításának igénye motiválja. Ez többek között csoporttevékenységekben nyilvánulhat meg. 2.) Külső elvárásoknak való megfelelés igénye. Ilyenkor jellemzően a külső elvárásoknak (pl. munkahelyi elvárásoknak) való megfelelés ösztönzi a részvételt. 3.) Társadalmi jólét elérése. Az emberiség, a társadalom, a közösség szolgálata hajtja ilyenkor a részvételt. 4.) Személyes fejlődés lehetősége. Ez esetben a magasabb (munkahelyi és/vagy szakmai) státusz elérésének igénye jelenti az ösztönzőt. 5.) Menekülés/Stimuláció keresése. Ilyenkor a részvételt a mindennapi rutintól, az unalomtól, a bejáratott gyakorlatokról való menekülés/távolodás igénye motiválja. 6.) Érdeklődés. Ilyenkor a tanulás, az ismeretszerzés szeretete, a tudásvágy jelentik a részvételt meghatározó tényezőként.

Kasworm (1990) szakirodalmi összefoglalásában az 1940 és 1986 közötti időszakra vonatkozóan azt vizsgálja, hogy az oktatáskutatással foglalkozó amerikai folyóiratok az alapképzésben tanuló felnőtt hallgatókkal kapcsolatban milyen megközelítések és

témakörök jelennek meg. A tartalomelemzés eredményeként összesen öt nagyobb témát és számos altémát definiált, amelyek közül kutatásunk számára a „belépés és adaptáció” (*entry and adaptation*) témakör érdekes, ugyanis ezen belül azonosították azokat a tényezőket, amelyek a részvételt befolyásolják. Kasworm (1990) érvelése szerint a korai kutatások közül egyik sem talált olyan egyértelmű motivációs tényezőt, amely a felnőttek (*adult undergraduates*) részvételét befolyásolta volna. E témakörben az egyik legtöbbet citált szerző, Boshier, illetve az általa kifejlesztett mérőeszköz (*EPS = Educational Participation Scale*), amely a részvételt befolyásoló tényezőket egy 48 itemből álló listán vizsgálta, amit a hallgatóknak egy kilenc fokú skálán kellett egyenként értékelniük.

Dellman-Jenkins és társai (1984) felnőtt és fiatal hallgatók összehasonító vizsgálata során szintén a Boshier-féle EPS-t alkalmazták, és azt az eredményt hozták, hogy mindkét csoport részvételi motivációját illetően magas volt a kognitív érdeklődés. Ugyanakkor jelentős eltérések jelentek meg a két csoport között az élethelyzetük, az életkörülményeik, mint tanulást/részvételt befolyásoló tényezők mentén. Sewall tanulmányaiban (1982, 1984) a „jelentős változtatásra készítő” eseményekre tekintett úgy, mint kulcsmotivációs tényezőkre. Ugyanezt a megközelítést alkalmazta Aslian és Brickell (1980) is, csak az ő esetükben a megnevezés változott meg. Az elképzelés szerint a részvétel számára a „lökést” valamilyen jelentős életesemény határozza meg. Ugyanakkor Sewall kutatása során nem tudott azonosítani ilyen tényezőket. Mindehhez azonban sietve hozzáteszi, hogy a „legtöbb felnőtt számára a felsőoktatásba való bekapcsolódás hosszú ideje fennálló igény, de nem került rá sor egy vagy több hátráltató tényező miatt (idézi Kasworm 1990). Más kutatások (Clayton és Smith 1987, Mohny és Anderson 1988, Reehling 1980) a nők körében vizsgálták a részvételi motivációkat. Ezen kutatások egyike sem tudta bizonyítani, hogy létezne egyetlen olyan motiváció, amely a részvételt magyarázná. Mohny és Anderson (1988) igazolták, hogy a nők felsőoktatásba való belépését sokkal inkább befolyásolja a kapcsolatuk állapota és a jelentős életesemények, mint a személyes indítékok. A tanulmány szerint tehát a nők körében a felsőoktatásban történő bekapcsolódás során kitüntetett jelentősége van a kapcsolati kontextusnak (*relationship context*) (családi, gyermekek, munkatársak, munkaadók). Reehling (1980) a közösségi főiskolán tanuló nők körében végzett követéses vizsgálatában arra mutatott rá, hogy e csoport számára hangsúlyosabbak a belső motívumok (pl. önfejlesztés lehetősége), mint a külső ösztönzők (pl. munkahely, karrier, pénzügyi biztonság). (idézi Kasworm 1990).

Blair, Cline és Wallis (2010) a Cross (1981) által kifejlesztett „válaszlánc modell” (*COR = Chain-of-Response model*) alapján önálló modellt (*TOI = threshold of induction model*) alakított ki. A COR modell egy hat szakaszból álló folyamat, amelyen ha keresztül mennek a felnőttek, akkor realizálódik a (felső)oktatásban való részvétel. Ugyanakkor a TOI modell ehhez képest már a nem részvételig eljutó döntéshozási folyamat lépéseire épít, hanem azt

a folyamatot elemzi, amelynek során a felnőtt résztvevők ún. „tanuló identitásukat” kialakítják. Tehát míg a *Cross* modell (1981) a részvételhez vezető hat szakaszból álló folyamatot befolyásoló tényezőket állítja a vizsgálat fókuszába, addig a *Blair, Cline és Wallis* (2010) által kifejlesztett modell az „elköteleződést” vizsgálja egyfelől a résztvevő felnőttek önmaguk „tanulóként” való azonosításának folyamatában, másrészt az intézményhez való kötődés folyamatában. *Cross* (1981) érdeklődése tehát elsősorban a részvételhez vezető folyamatra koncentrál, míg *Blair, Cline és Wallis* (2010) azt a folyamatot elemzik, amelynek során a felnőttek elsajátítják a „tanuló” szerepeket, és elkezdik magukat „tanulóként” definiálni. Empirikus kutatásukban kilenc felnőttet kérdeztek arról, hogy esetükben hogyan ment végbe az ún. tanuló identitás kialakításának folyamata. Végül is, a felnőtt hallgatók akadémiai, egyetemi környezethez való szocializálódását vizsgálták meg.

Yan-Fung és Tsz-Man (1999) hong-kong-i felnőtt hallgatók körében azokat az indítékokat és ösztönzőket vizsgálta meg, amelyek elvezették őket a felsőoktatásba. A vizsgálat során a társadalmi befolyásoló tényezők (social-influence factors) részvételre gyakorolt hatását elemezték. Ez alatt a kutatás során a következőket értették: 1.) Diplomaszerezési igény, 2.) Munkatársak hatása miatti tanulás, 3.) A munkahelyi elvárásoknak való megfelelés miatti tanulás, 4.) A barátok, ismerősök hatása miatti részvétel és 5.) A munkahelyi kapcsolatok fejlesztésének eszköze a tanulás. Ehhez egy 51 itemből álló skálán kellett értékelniük a válaszadóknak azt, hogy az adott kijelentéssel milyen mértékben értenek egyet. A faktoranalízis eredményeként hat csoportot rajzoltak meg:

1. faktor. A tudásszerzés és a képességfejlesztés miatti résztvevők. Ezeknek a hallgatóknak részvételét a szakmai érdeklődés és a személyes fejlődés lehetősége ösztönzi. (Faktorátlag: 38 pont)
2. faktor. A szociális és kommunikációs készségeket, illetve képességeket fejleszteni kívánók csoportja. Ezek a hallgatók az interperszonális képességeiket kívánják javítani, a társas kapcsolataikat és a közösségi tevékenységben való részvételüket akarják megerősíteni és intenzívebbé tenni. (Faktorátlag: 18 pont)
3. faktor. A családnak való megfelelés miatt tanulók. Ezek a hallgatók a családi összetartozást akarják erősíteni, illetve a családi mintáknak kívánnak megfelelni. Azért akarnak diplomássá válni, mert a családtagok ezt támogatják, hiszen a diplomaszerezés érték. Ezek a hallgatók a felsőoktatási részvétel során olyan tudásra tesznek szert, amelynek birtokában képesek lesznek szakmai beszélgetésekben részt venni, véleményüket kifejezni, vagy a családtagjaikat segítik a felsőoktatásban megszerzett tudással. (Faktorátlag: 15 pont)
4. faktor. A tanulást a munkahelyi karrierépítés eszközeként felhasználók csoportja. Ezek a hallgatók a felsőoktatásban megszerzett képességeket, tudást és kapcsolati tőkét a munkahelyi karrierépítés szolgálatába kívánják állítani. A végzettség ugyanis magasabb fizetésben, munkahelyi juttatásokban, magasabb pozícióban stb. térülhet meg. (Faktorátlag: 18 pont)

5. faktor. A szabadidő hasznos eltöltését keresők csoportja. Ők azok a hallgatók, akiknek sok szabadideje van, nincs más fontosabb dolguk, magányosak, illetve unalmasnak, kihívásuktól mentesnek találják a munkájukat. Azért iratkoznak be a felsőoktatásba, mert hasznosan akarják eltölteni a szabadidejüket, stimulációt keresnek, vagy csak menekülnek a mindennapi rutin elől. (Faktorátlag: 9 pont)

6. faktor. A személyes fejlődés miatt tanulók. Ezek a hallgatók a személyes fejlődésüket akarják támogatni a felsőoktatási részvétel során: fejleszteni kívánják a gondolkodási képességeiket és meg akarják ismerni a saját határaikat. (Faktorátlag: 11 pont)

E kutatás eredménye szerint a felnőttkori tanulás legerősebb indítéka az 1. faktor, vagyis tudásszerzés és a képességfejlesztés miatt tanulás. Ezt közel azonos mértékben követi a 2. és a 4. faktor, vagyis a szociális tanulás, illetve a karrierépítési törekvésű csoport. A negyedik legfontosabb tanulásra készítő tényezőt a 3. faktorba, a családi mintáknak való megfelelés foglalja össze. Az 5. helyen végzett a személyes fejlődést, kiteljesedést elérni igyekvők csoportja és végül a legkevésbé ösztönzi a felsőoktatási részvételt a szabadidő hasznos eltöltésének, illetve a mindennapi rutintól való menekülésnek az igénye.

Blair, McPake és Munn (1995) a British Educational Research Journal című folyóiratban megjelent tanulmányukban nem kevesebbre vállalkoznak, mint hogy új elméleti modellel lépjenek elő a felnőttek oktatásban való részvételének magyarázatául. Az elemzést 50 interjúra alapozták, amelyeket skót felnőttekkel vettek fel, akik újra visszatérnek a formális felnőttoktatásba. A kutatás fókusza tehát azoknak az okoknak a feltárása, amelyek ezeket a felnőtteket visszavezették az oktatásba. Ennek során nemcsak a részvételt magyarázó főbb elméleti megközelítést vizsgálták, hanem a részvétel előtt álló akadályozó tényezőket is. Végül pedig az új koncepciót mutatják be. Bevezetésként *Blair és társai (1995)* áttekintették azt a négy részvételt magyarázó elméletet, amely alapján önálló elméleti keretüket megalkották. Ezek a következők: 1.) A személyes okokat feltáró, jellemzően kvantitatív kutatásokra alapozott elméletek 2.) Motivációs tipológiák 3.) Átmenetek elmélete 4.) A részvételt befolyásoló társadalmi és intézményi kontextusok vizsgálata (*Blair és társai 1995*).

- 1.) A személyes okokat feltáró, jellemzően kvantitatív kutatásokra alapozott elméletek. Ezekben a tanulmányokban, illetve mögöttük álló elméleti megközelítésekben azokat az egyéni okokat tették a vizsgálat tárgyává, amelyek az egyént a részvétel felé terelik. Ezek a vizsgálatok jellemzően kérdőíves megkérdezésen alapulnak. Az első nagymintás amerikai felmérés (*Johnstone és Rivera, 1965*), azt találta, hogy a részvételt befolyásoló leggyakrabban említett okok a munkával, a munkavégzéssel álltak kapcsolatban: új munkahelyre való előkészület, munkahelyváltás, vagy a meglévő munkahely igénye/szüksége miatt. Vagyis a felnőtteket leginkább a szakmai célok vezették a tanuláshoz. Ehhez hasonló eredményekre jutott az amerikai Oktatási Statisztikai Hivatal (*National Center for Educational Statistics*) 1984-es felmérése is, amely szerint a résztvevők 64%-a valamilyen munkával, munkavégzéssel

kapcsolatos motívumot (pl. új munkahely szerzése, a munkahelyhez szükséges tudás megszerzése) említett a tanulmányok magyarázataként. Kutatások (lásd. Kelly 1989) további motivációs tényezőkre is ráirányították a figyelmet: a szellemi frissesség/aktivitás megőrzésének igénye, az érdeklődés, a személyes fejlődés, és a végzettségek szerzése. Maynek (1985) a camden-i közösségi főiskolán végzett kutatása szerint a legfontosabb motívumok a mentális egészség stimulálás, az önfejlesztés, a kiteljesedés lehetősége, és az adott tárgy/témakör iránti érdeklődés. McGivney (1990) szerint hét cél jelenik meg felnőtt tanulóknál: 1.) a tudáselsajátítás, 2.) a szakmai és a személyes fejlődés igénye, 3.) a munkaadójuk elvárásainak való megfelelés, 4.) az új emberekkel való találkozás lehetősége, 5.) a saját közösségen való segítség igénye, 6.) a vallásos szükségleteknek való megfelelés, 7.) a sokszínűség és a stimuláció igénye. Ugyanakkor ezek a kutatások nem adnak választ olyan alapvető kérdésekre, mint 1.) A célok elérése érdekében miért az oktatáshoz fordulnak az emberek? Azok az emberek, akiknek társas szükségletük van, vagy sok szabadidejük, miért nem választanak más lehetőséget? 2.) Mi adja meg a „végső lökést” a részvétel mellett szóló döntéshez? 3.) Milyen külső tényezők (pl. az egyén társadalmi és gazdasági helyzete, körülményei) befolyásolják a részvételt?

- 2.) A motivációs tipológiák azon a két alapvető kérdéson alapulnak, hogy miért és hogyan tanulnak a felnőttek? Az egyik legkorábbi, s talán legtöbbet hivatkozott motivációs tipológia Houle (1961) elképzelésén nyugszik, amely a tanulás orientációját tekintve három típust különített el: 1.) Cél-orientált, akik számára az oktatás pusztán eszköz, hogy valamilyen másik célt elérjenek, illetve a cél-orientáltak esetében a részvétel egy egyéni szükségletre megfogalmazott válaszként is értelmezhető. 2.) Tevékenység-orientált, akik számára a maga a tevékenységben, a tanulásban való részvétel jelenti a lényegét és a részvételből következő társadalmi interakciót. 3.) Tanulás-orientált, akik számára a tudás megszerzése önmagában értékes. Azonban a motivációs tipológiáknak is megvannak a maguk korlátjai: 1.) Azt feltételezik, hogy a felnőtt tanulók beilleszthetők egyetlen kategóriában, s abban is maradnak. Mi a helyzet akkor, ha a részvétel során az illetőnek megváltozik a motivációja? Továbbá mi a helyzet akkor, ha a felnőtt tanulót egyszerre több megfontolás is vezérli egyszerre? 2.) Azt feltételezi a tipológiai megközelítés, hogy az emberek tudják, hogy miért döntöttek a képzésbe való bekapcsolódás mellett. 3.) Ez a megközelítés végül nem veszi eléggé figyelembe az egyén (élet)körülményeit. Végső soron a motivációs tipológiák segítségünkre lehetnek a részvétel pszichológiai jellemzőinek azonosítása során is. Ugyanakkor a motivációs tipológiák csak a megismerés egy szeletét adják, ezért korlátozottan alkalmazhatók.
- 3.) Átmenetek elmélete. Ez a megközelítést a felnőttkori tanulást a résztvevők (élet)körülményeire alapozva próbálja magyarázni. Cross (1981) szerint ezek az élethelyzetek adhatják meg a „miért” kérdésre a válaszokat. Vagyis, okok, amelyeket a felnőttek a tanulásuk magyarázataként adnak konzisztensen és logikusan következnek az élethelyzetükből, az életkörülményeikből. (Cross 1981). Cross elképzelése tehát az hogy a felnőttkori tanulásban való részvételt mindig valamilyen életesemény váltja ki. Aslian és Bricknell (1980) hét jelentős életeseményt azonosítottak: 1.) a munkahellyel kapcsolatos

változások (munkahelyváltás, munkahelyi követelmények változása, előléptetés), 2.) családdal kapcsolatos változások (házasság, gyermekszülés, gyermek iskolába kerülése, válás, szülők elvesztése), 3.) szabadidő, 4.) művészet, 5.) egészség, 6.) vallás, és 7.) az állampolgárság. A szerzők szerint, ha tudjuk a felnőtt életciklusát, életmenetét, akkor tudni fogjuk a felnőttkori tanulási időzítését is.

- 4.) A részvételt befolyásoló társadalmi és intézményi kontextusok vizsgálata. Ez a megközelítés – az előzőektől eltérően – jellemzően a külső tényezők részvételre gyakorolt hatását vizsgálja. A külső tényezők négy akadályozó tényezővel írhatók le: 1.) szituációs akadályok, 2.) diszpozicionális/meghatározottsági akadályok, 3.) intézményi akadályok, és 4.) szociokulturális akadályok.

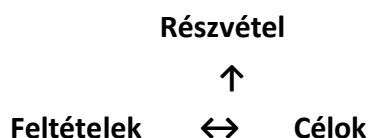
A szituációs akadályok jellemzően az egyén körülményeiből adódnak, például időhiány, pénzhiány, háztartás vezetése (Carp és társai 1974: 132; Darkenwald és Merriam, 1982: 58).

A diszpozicionális akadályok (Johnstone és Rivera 1965) az egyén önmagáról és tanulásról alkotott véleményét, hozzáállását, viszonyulását fejezik ki. Ilyen például az önbizalomhiány, és a tanítással-tanulással kapcsolatos negatív attitűd, amely gyakran a korábbi kedvezőtlen iskolai élményekből ered. Az intézményi akadályok (Cross 1981; McGivney 1990) azok a gátló tényezők, amely az oktatási rendszerből, illetve az intézmény gyakorlatából származnak. Ilyenek lehetnek, pl. az információhiány a programok idejéről, helyszínéről, vagy a szabályozás kérdései. A szociokulturális akadályok (Jarvis 1985) közül talán a legfontosabb a résztvevő környezetének elutasítása, vagy az, hogy a szűkebb vagy tágabb társadalom nem tartja fontosnak vagy hasznosnak a tanulást.

Végül is a részvételt úgy értelmezhetjük, mint amely az egyéni motívumok és a társadalmi struktúra működésének összjátékaként kölcsönös egymásra hatásaként valósul meg. A részvétel új koncepciója a fenti megközelítések, elméletek (személyes okokat feltáró kvantitatív kutatások, motivációs tipológia, átmenetek elmélete, a részvétel akadályai) szellemében született meg, és azon alapul, hogy a részvétel két, az egyének életére kiható tényező, a célok és a körülmények interakciója határozza meg. A célok azok a szándékok, amelyeket a felnőttek az oktatással el akarnak érni, vagyis az eredmények, amelyeket előre jeleznek és azok az eredmények, amely elérésében reménykednek. A feltételek azok a körülmények, amelyek egyszerre eredményei és meghatározói a felnőttek életének. Ezek körébe tartoznak például az életkor, az iskolai élmények, a családi helyzet, a munkahelyi státusz. A célok munkahelyhez, munkavégzéshez, illetve személyes elégedettséghez, fejlődéshez köthetőek. A célok sokfélék lehetnek: végzettség megszerzése, munkahely biztosítása, új munkahely keresése, tanulás önmagáért, szabadidő hasznos eltöltése, új barátok szerzése stb. A felnőtteknek egyidejűleg több olyan céljuk lehet, amelyet az oktatás révén akarnak megoldani, illetve lehetnek az oktatáshoz nem köthető céljaik. A célok gyakran az egyén (élet)körülményeiből adódnak, pl. egy jobb munkahely

megszerzésének igénye, szükséglete felmerülhet az egyén körülményeiből. Ezeken a célokat reaktívnak nevezhetjük. Más esetekben – ilyenkor beszélünk proaktív célokról – nem egy sajátos, egyedi esemény, élethelyzet, körülmény váltja ki a tanulási szükségletet, hanem valamilyen társadalmi vagy gazdasági körülmény. A célok ezen túlmenően lehetnek rövid, illetve hosszú távúak. Hosszú távú cél lehet egy professzióra való felkészülés vagy egy bizonyos szakmai végzettség megszerzése, míg a rövid távú cél lehet az egyetemi felvételihez szükséges tudást megszerzése. A feltételek vagy körülmények két szinten valósulnak meg: 1.) „támogató oldal”, vagyis azok a feltételek vagy körülmények, amelyek magából az oktatáspolitikából és szolgáltatásokból/ellátásokból állnak. Ilyenek többek között az ösztöndíjak, a diákhitelek, az intézményi etosz, vagy az elérhető információk. 2.) „követelő oldal” azokból a személyes és egyéni körülményekből áll, amelyek befolyásolhatják a célokat, és a részvétel módját, vagyis azt, hogy nappalis, részidős, esetleg távoktatás formában tanulnak-e a felnőttek. Ezek közé tartoznak többek között a (társadalmi) nem, az életkor, a családi állapot, az iskolai élmények, a tankötelezettség teljesítését követő iskolai élmények és munkahelyi helyzet. Azaz a felnőttkori tanulásban való részvételt demográfiai jellemzői meghatározzák azt, hogy a formális oktatásban ki és hogyan vesz, illetve nem vesz részt. Pl. az életkor emelkedésével a tanulási hajlandóság csökken; a negatív iskolai élmények egyértelműen gátló tényezői a későbbi felnőttkori tanulási aktivitásnak.

Végül is Blair, McPake és Munn (1995) elmélete (20. ábra) azt hangsúlyozza, hogy a felnőttkori tanulásban való részvétel a célok és a feltételek/körülmények kölcsönös egymásra hatásának az eredménye. Elsőként tehát az egyénnek rendelkeznie kell olyan céllal vagy célokkal, amelynek megvalósulását az oktatástól várja. Másodsorban az egyén életében olyan feltételekre/körülményekre van szükség, amely lehetővé teszi a tanulás megvalósulását. Amikor tehát a célok és a körülmények összhangban, egyensúlyban vannak, vagyis amikor a tanulás egyszerre szükséglet és megvalósítható, akkor sor kerül az oktatásban való részvételre.



Forrás: Blair, McPake és Munn (1995: 639)

A célok egyszerre számosak, sokszínűek, és folytonosan változók. A feltételek szintén egyénenként eltérőek és a célokkal együtt változóak, vagyis a változó feltételek/körülmények egyúttal a célok újragondolását is magukkal hozhatják. A célokat és a feltételeket/körülményeket tehát egymással interakcióban (*interacting*) álló folyamatként kell szemlélni. Vagyis a felnőttkori tanuláshoz való visszatérés nem mindig egy logikus, lineáris döntéshozási folyamat eredményeként következik be, hanem gyakran a célok és a feltételek sajátos összjátékaként.

Összefoglalva, a szerzők szerint a korábbi elméleti megközelítések (motivációs tipológiák, átmenetek elmélete stb.) csak részben képesek magyarázatot adni a felnőttkori tanulásban való részvételre. Blair, McPake és Munn (1995) azonban emellett érvel, hogy a részvételt a felnőttkori tanulás céljainak és a körülményeinek vagy feltételeinek az egymásra hatása magyarázza. A célok lehetnek proaktívak, amely a felnőtt tanulónak annak az igényéből származik, hogy elhatárolja, megkülönböztesse magát bizonyos társadalmi vagy gazdasági körülményektől. Másrészt a célok lehetnek reaktívak, amelyeket egy bizonyos esemény, pl. válás, elbocsátás, szeretett személy elvesztése vált ki. A célok ezen túlmenően lehetnek rövid, illetve hosszú távúak. A feltételek/körülmény kétfélék lehetnek: 1.) Egyfelől olyan feltételek befolyásolhatják a részvételt, mint az oktatási intézmény jellege, a közlekedés, vagy a gyermekfelügyelet megoldásának lehetősége. 2.) Másfelől olyan feltételek hathatnak ki a részvételre, mint a családi állapot, a korábbi iskolai végzettségek, illetve élmények vagy tapasztalatok, illetve a munkahelyi helyzet. A célok és a feltételek/körülmények kölcsönhatásban állnak egymással és nincs bizonyíték arra nézve, hogy a részvételt egyik vagy másik tényező egyértelműen determinálná.

Végül is, a részvétel hajtóerőinek a kérdőíves vizsgálata során a kutatók jellemzően skálázott kérdések alapján állapítják meg, hogy melyek a felsőoktatás felé vezető legfontosabb tényezők a felnőttek tanulás során. Továbbá ezen skálák alapján faktorokat, illetve klasztereket képeznek, amelyek segítségével hallgatói arculatokat rajzolnak ki. Nehéz mindenhol megegyező, akár azonos elnevezésű hallgatói arculatokra bukkanni, mert többek között az oktatási rendszer hagyományai, a felsőoktatási intézményi struktúra, az egyes intézmények profilja, valamint a kutatások célkitűzései és módszerei is sok esetben eltérnek egymástól. Annyi azonban bizonyosnak látszik, hogy a felnőttek felsőoktatási részvétele során három tényezőnek lehet meghatározó a szerepe: 1.) a munkával kapcsolatos, munkapiaci és karrier megfontolásoknak 2.) az önfejlesztésnek, az

önmegvalósításnak, a tudásszerzésre való törekvésnek, valamint 3.) a szűkebb és tágabb közösségi és társas hatásoknak. Bár hozzá kell tenni, hogy ezek a hatások a felnőtt hallgatóknál más-más arányban, hangsúllyal jelennek meg, és a tanulási megfontolások e három fő csoportja mellett más tényezők is közrejátszhatnak az oktatásba történő bekapcsolódásban. Harmadrészt, egymással összefonódó kategóriákról van szó, amelyben nehéz elkülöníteni az egyes tényezőket, inkább csak arról beszélhetünk, hogy a felnőtt csoportok esetében melyek a domináns részvételi tényezők.

A továbbiakban az angol nyelvű szakirodalomra támaszkodva a részvételt akadályozó, gátló tényezőket tekintjük át. Elsőként *McGivney* (2004) kutatására érdemes felhívni a figyelmet, az ő kutatási érdeklődése ugyanis a felnőtt tanulók (25 évesnél idősebb, nem közvetlenül a középiskola befejezését követően belépők) lemorzsolódását befolyásoló tényezőkre irányult. Írásában összegyűjtötte azokat a tényezőket, amelyek az oktatási részvétel és a tanulás gátjai és elvezethetnek a tanulmányok befejezéséhez.

1.) Személyes tényezők (*personal factors*). Ezek közé tartoznak az ún. felnőttek életmódjával kapcsolatos tényezők (*'fact of life' reasons*), vagyis a felnőttek munkája, otthona, családja, és egészségügyi állapota. Még pontosabban a felnőtt élethelyzetből eredő akadályozó tényezőkről van szó: a gyermek betegségéről, a munkahelyi elvárásoknak való megfelelésről, a munkahelyi feladatokról, betegségről és hasonló tényezőkről.

2.) A tanulásra fordítható idő. A felsőoktatásban a képzések időtartama viszonylag hosszú, több éves elkötelezettséget jelent, s ez idő alatt sok olyan változás állhat be a felnőttek életében, amelyek hatnak a tanulásra fordítható időre, illetve így az eredményességre is.

3.) A család, illetve partner támogatásának hiánya (*lack of family or partner support*). Azok a felnőttek, akik nem számíthatnak a család / a partner támogatására valószínűleg nehezebben tudják leküzdeni az oktatási részvétel akadályait és gyakrabban fejezik be idő előtt az iskolát.

4.) Anyagi nehézségek. Ez esetben az oktatással járó kiadások (a tandíj és a járulékos költségek) hátráltatják a felnőttek felsőoktatási részvételét.

5.) A kurzusokhoz, illetve az intézményekhez köthető tényezők. Ez esetben a kurzusokkal és/vagy az intézményekkel kapcsolatos elégedetlenség okozza az akadályt, illetve vezethet el a tanulmányok megszakításához, vagy azok más intézményben való folytatásához.

6.) Nem megfelelő vagy nincs előzetes tájékoztatás a kurzusokról, a felvehető órákról. A nem megfelelő kurzusválasztás szintén okozhat akadályokat, és a tanulmányok abbahagyását.

7.) Az intézményhez való kötődés, az intézményi életbe való integráció alacsony foka. Kutatások rámutattak arra, hogy a magányosság és a kapcsolatépítés nehézsége összefüggésbe hozható a tanulmányok idő előtti befejezésével.

8.) Az intézmények nem fordítanak kellő figyelmet a felnőtt hallgatókra (*not adult-friendly institutions*). Nehézséget gördít a tanulás elébe, ha az intézmények nem veszik figyelembe a felnőttek igényeit, pl. kötelező előadások, szemináriumok időpontjának meghirdetésénél.

9.) Az intézményi támogatás hiánya arra utal, hogy a felsőfokú oktatásból (*further education*) felsőoktatásba (*higher education*) átlépő hallgatók gyakran nem kapják meg ugyanazt az intézményi támogatást, odafigyelést, mint a korábbi intézményben.

Hardin (2008) szerint bár a felnőttek különböző okok (munkahelyváltás szándéka, szaktudás fejlesztésének igénye stb.) miatt döntenek a felsőfokú tanulmányok mellett, azonban egy közös van ezekben a részvételre ösztönző tényezőkben: valamennyi döntés mögött valamilyen magánéletről (pl. válás, veszteség) vagy szakmával/munkával (munkahelyváltás, munkahely elvesztése) kapcsolatos életesemény áll. Ezek az életesemények pedig - az érvelés szerint - közrejátszanak a felsőoktatásba történő jelentkezéskor. Ugyanis az egyének változtatni, javítani, de legalábbis szinten tartani szeretnék azt az élet- és munkaviteletet, amelyet korábban gyakoroltak/megszoktak, s ennek egyik eszközeként dönthetnek a felsőoktatási tanulmányok mellett. A felsőoktatási tanulmányokat folytató felnőtt hallgatók számtalan nehézséggel kénytelenek szembenézni. Hardin (2008:28) a szakirodalom alapján négy gátló tényezőt emel ki:

1.) Intézményi korlátok (*institutional barriers*). Az intézményi korlátok olyan egyetemi, főiskolai politikákat, gyakorlatokat és bürokráciát foglalnak magukba, amelyek kedvezőtlenül hathatnak ki a felnőtt hallgatók érvényesülésére. A felnőtt hallgatók amikor intézményt választanak több tényezőt mérlegelnek egyidejűleg, például 1.) Az intézmény földrajzi közelségét. 2.) Az esti, a hétvégi és az on-line kurzusok elérhetőségét. 3.) A tanszékek, és tanulmányi osztályok nyitva tartását, 4.) A tárgyakról, kurzusokról való pontos tájékoztatást.

2.) Szituációs korlátok (*situational barriers*). Ezek között említik a szerepkonfliktusokat, az időmenedzselési problémákat, családi és munkahelyi gondokat, anyagi és közlekedési kihívásokat. Az anyagi nehézségek például erősen gátolják a felsőoktatási részvételt.

3.) Pszichés korlátok (*psychological barriers*). Ilyenek lehetnek a nem megfelelő megküzdési stratégiák, az önbizalom hiánya, a korábbi iskolai élményekből eredő aggodalom, félelem, negatív vélekedések és várakozások a lehetséges iskolai eredményekről.

4.) Tanulmányi nehézségek (*educational barriers*). Ez abból fakad, hogy sok felnőtt hallgató nem készült fel a tudományos képzésre, mivel hiányoznak bizonyos készségeik, illetve képességeik, amelyek az akadémiai érvényesülésnek gátat szabnak.

Az oktatásban való részvétel akadályozó tényezőit az amerikai Patricia K. Cross (1981) három tágabb csoportba rendszerezte: 1.) Szituációs akadályok (*situational barriers*), 2.) Intézményi akadályok (*institutional barriers*), 3.) Beállítódási akadályok (*dispositional barriers*). A szituációs hátrányok az oktatásban résztvevők helyzetéből származnak és a két legfontosabb ilyen tényező a tanulásra fordítható idő, illetve az oktatás költségei, az oktatási kiadások. Ezek a hátrányok, akadályok a résztvevők munkahelyi és családi feladataiból származnak, mivel ezeknek és a tanulásnak az összeegyeztetése gyakran okoz nehézséget a felnőtteknek. A részidős képzésekben tanuló felnőttek ugyanis jellemzően munka és család mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A részvételt és a tanulást a

munkahely azonban nemcsak akadályozhatja, hanem ösztönözheti is (lásd. kötelező munkahelyi képzések). A képzés költségei, vagyis a tandíj és az egyéb oktatási kiadások (például utazási költségek, tankönyvek, vizsgadíjak) szintén hátráltató tényezői lehetnek a felnőttkori tanulásnak. A szituációs akadályok magából az oktatási rendszer és az intézményi gyakorlatok jellegéből következnek. Az intézményi akadályok széles skálán mozognak: ide tartozik az intézménynek és az adott képzési programnak az elérhetősége, vagy az intézményeknek a felnőtt hallgatókkal kapcsolatos intézményi elképzelése, illetve gyakorlata (például, kurzusok időpontjáról, helyszínéről, követelményeiről való tájékoztatás, ügyintézés, fogadóórák, könyvtári nyitvatartási idők, tanácsadás stb.). A beállítódási hátrányok körébe tartoznak az iskolázással, az oktatással kapcsolatos vélekedések, beállítódások, viszonyulások. A kedvezőtlen iskolai élmények negatívan hatnak a potenciális résztvevőkre és a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok is egyértelműen kihatnak arra, hogy a felnőttek miként élik meg a felsőoktatási részvételt. Az eredménytelen vizsgák jelentős gátakat alakíthatnak ki a felnőttekben és akár a tanulmányok idő előtti befejezéséhez is elvezethetnek. Sok felnőtt számol be a vizsgákra való felkészülés nehézségére, és ez különösen azokra jellemző, akik még nem rendelkeznek felsőoktatási tapasztalattal, rutinnal. A diszpozicionális akadályok abban is kifejezésre juthatnak, hogy a felnőttek elégedetlenek a képzési programmal (megkérdőjelezi annak relevanciáját vagy aktualitását), vagy magával az oktatóval, annak tudományos felkészültségével. De abban is kifejeződik ez, hogy a felnőttek önmagukat tartják öregnek ahhoz, hogy beiratkozzanak a felsőoktatásba, vagy nem ismerik fel a tanulás (és diplomaszerzés) iránti szükségletet (ezeknek a potenciális hallgatók esetében van jelentősége), vagy pedig önbizalomhiányban szenvednek.

Malhotra és társai (2007) az Egyesült Államokban egy magánfőiskolán a felsőoktatási részvételt fontolgató felnőtt hallgatók (*potential adult learners*) körében vizsgálták a részvétel és a tanulás útjában álló akadályozó tényezőket. A válaszadóknak 24 kijelentést kellett értékelni egy négyfokú skálán és az elemzés során átlagot és szórást számoltak, majd faktorelemzést végeztek. (Ezt a módszert követtük mi is). Az eredmények szerint a legnagyobb nehézségét az oktatási költségek (tandíj, könyvek) jelenik, majd ezt a tanulásra fordítható idő követi, majd harmadik helyen a munkahelyi feladatok akadályozzák a tanulást. A faktorelemzés eredményeként hat tényezőt azonosítottak: 1.) az iskolázással kapcsolatos rossz élményeket, 2.) intézményi akadályokat, 3.) az erőforrások hiányát, 4.) a kurzuskínálat nem megfelelő voltát (nem elérhető a kurzus, nem megfelelő az időpont, információhiány), 5.) a költség és a várható haszon nem kiegyenlített aránya, 6.) gyermekelhelyezés gondja. Ezek közül a legmagasabb faktorátlagot az erőforrások hiánya (*lack of resources*) faktor kapta, amely arra utal, hogy a részvételt akadályozza az időhiány,

a munka- és családi feladatok, energiahány, a képzés befejezéséhez szükséges idő korlátozott volta).

Elliot és Brna (2009) nem csak a részvételre készítő tényezőket vizsgálták, hanem azokat a tényezőket is, amely a részvétel akadályozói, gátjai. Kutatásuk során a megkérdezettek a következő okokkal magyarázták a távolmaradását a képzéstől: 1.) a munkahely megtartására való törekvés, 2.) anyagi nehézségek, a képzés költségei, 3.) a tanulás és más területek (pl. család, munkahely, civil, egyházi, önkéntes stb.) közötti összhang megteremtésének nehézsége, 4.) a családi feladatok és 5.) a képzés hiánya, elérhetősége.

Az Egyesült Királyságban végzett nagymintás vizsgálat során Osborne, Marks és Turner (2004) a felnőtt hallgatók (*mature student*) és részvételt fontolgató felnőttek (*potential entrant*) körében a felsőoktatásba vezető döntéshozási folyamatot vizsgálták. A kutatás eredményeként a következő felsőoktatási részvételt nehezítő tényezőket azonosították: 1.) az oktatási kiadások, 2.) a tanulmányok melletti munkavégzés, a munka, mint a tanulást hátráltató tényező, 3.) a munkahelyi feladatoknak való megfelelés, 4.) a családi, háztartási feladatok ellátása, 5.) a gyermekfelügyelet megoldása, 6.) az önbizalom hiánya, 7.) a tartós adósodástól való félelem.

Castle és társai (2006) Patricia K. Cross (1981) tipizálására hivatkozik, amely az oktatásba törekvők előtt álló akadályokat három kategóriába rendezte: 1.) Szituációs akadályok (*situational barriers*), amely az egyén élethelyzetből következnek, és magukban foglalják többek között az egyén munkahelyi feladatai, a háztartás vezetéséből eredő feladatokat, a gyermek elhelyezés gondját, a pénzügyi akadályokat és a közlekedésből fakadó kihívásokat. 2.) Az intézményi korlátok (*institutional barriers*) közé tartozik az oktatási intézmény elérhetősége, a bemeneti követelmények, az egyetemi, főiskolai órabeosztás problémája és mindazokat az intézményi gyakorlatok, amelyek megnehezítik a részvételt. 3.) A beállítódási (*dispositional barriers*) akadályok olyan tényezők, mint az oktatáshoz, a tanulóshoz való hozzáállás, a korábbi iskolai élmények, vagy az önbizalom. Ettől eltérően Morrow (1994) a részvételt meghatározó akadályoknak két típusát különítette el. 1.) A fizikai hozzáférhetőség akadályai, amelyeket a Cross-féle (1981) szituációs és intézményi korlátokhoz tart hasonlatosnak. 2.) Az episztemológiai korlátokat, amelyek azt a tudást jelentik, amelyeket a tanulók az iskolákban sajátítottak el, illetve azokat az élményeket, amelyeket az iskoláztatás közben szereztek, valamint annak a mértékét, ahogyan ezek korrelálnak az egyetemi akadémiai elvárásokkal, illetve gyakorlatokkal. Véleményünk szerint ez leginkább Cross (1981) diszpozicionális korlátaira rezonál. (Morrow 1994: 58, idézi Castle, Munro és Osman, 2006).

Carp, Peterson és Roelfs (1974) elemzése szerint az oktatásban résztvevő felnőttek előtt álló legfőbb akadályok a következők: a képzés költségei, az időhiány, a nappali (teljes idő)

képzések elutasítása, otthoni és munkahelyi elfoglaltságok, és a képzés hossza (idézi *Malhotra* és társai 2007). *Scanlan* (1984) szerint a következő tényezők gátolják a felnőttkori tanulást: 1.) egyéni és családi, akadályok 2.) pénzügyi megfontolások; 3.) az oktatásba való befektetés megkérdőjeleződése, 4.) az oktatással kapcsolatos negatív percepciók; 5.) a motiváció hiánya, vagy az érdeklődés nélküli tanulás; és 6.) az önbizalom hiánya (idézi *Malhotra* és társai 2007).

Manning és *Vickery* (2000) hat akadályozó tényezőt írtak le: 1.) a személyes elköteleződés hiánya; 2.) a nem megfelelő minőségű program; 3.) munkahelyi feladatok/kötelezettségek; 4.) költségek; 5.) családi feladatok/kötelezettségek; és 6.) a szakmai elköteleződés hiánya (*Manning* és *Vickery* 2000, idézi *Malhotra* és társai 2007).

Darkenwald és *Valentine* (1990) érvelése szerint a szervezett felnőttoktatástól való távolmaradás jellemzően nem egy vagy kétféle akadály miatt, hanem többféle gátló tényező együttállása során következik be. *Martindale* és *Drake* (1989) kutatásaik során nyolc akadályozó tényezőt azonosítottak. Ezek a következők: 1.) a kurzus relevanciájának a vélt hiányát; 2.) a bizalom hiányát; 3.) a költségeket; 4.) a részvétel során a kényelmetlenség érzését; 5.) az érdeklődés hiányát; 6.) családi problémákat; 7.) az idő-tényezőt, időhiányt, és 8.) a bátorítás hiányát (*Martindale* és *Drake* 1989, idézi *Malhotra* és társai 2007).

Forrester-Jones és *Hatzidimitriadou* (2006) a felnőttkori tanulás akadályozó tényezőinek kérdőíves vizsgálata során arra mutattak rá, hogy a felnőttek tanulását leginkább a tanulásra fordítható időhiány gátolja, amelyet a munkaterhelés, a tankönyvekhez való hozzáférés, valamint a munkaadók és kollégák negatív hozzáállása akadályozza leginkább.

Chao, *DeRocco* és *Flynn* (2008) a felnőtt hallgatók felsőoktatási akadályai kapcsán *Silvia* és társai (1998) vizsgálatára hivatkozva a felnőttkori tanulás négy akadályozó tényezőjét elemelik ki: 1.) az időhiányt, a tanulmányokhoz szükséges idő biztosítását 2.) családi feladatokat, szerepvállalásokat, 3.) a tanulmányok, órák, előadások helyét és időbeosztását, 4.) a képzés költségeit.

Végül is, a felsőoktatás részvétel akadályozó tényezői körében három markáns csoportot lehet elkülöníteni: 1.) Az *intézményi akadályok*, amelyek az intézmény földrajzi elérhetőségétől, a könyvtárak nyitvatartási idején át a bürokráciáig sok mindent lefednek. 2.) A *pszichés akadályok*, a tanúlással kapcsolatos attitűdök, vélemények, illetve maga a tanulás és a vizsgáknak a teljesítése. 3.) Végül a *szituációs akadályok*, amely az egyén helyzetéből fakadó problémák olyan széles körét ölelik fel, mint például a munkahelyi, a családi, a szabadidős feladatoknak és programoknak az oktatási részvétellel és tanúlással való összeegyeztetési nehézségei, vagy az oktatási kiadások előteremtésének a kihívását.

V. A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI ÉS HIPOTÉZISEI

A kérdőív első két kérdéscsoportja a válaszadók szociológiai jellemzőire (például nem, életkor, lakóhely, családi állapot, szülők iskolai végzettsége stb.), és a felsőfokú tanulmányainak sajátosságaira (kar, szak, évfolyam, képzési szint, diplomával való rendelkezés, a tanulmányok halasztása stb.) vonatkozó kérdéseket tartalmaz. Ezek a kérdések részben a részidős hallgatók szociokulturális és szociodemográfiai jellemzőinek a feltárását célozzák, részben a magyarázó háttérváltozók képzését szolgálják. Ugyanilyen kettős célja van a felsőfokú tanulmányi jellemzők leírásának.

A felsőfokú tanulás motivációira, akadályaira és az intézményválasztási szempontokra vonatkozó kérdések összeállítása részben az irodalomelemzés tanulságainak, részben a korábbi kutatások kérdőíveinek, részben pedig az interjú vizsgálatnak a tapasztalataira épül. A felsőfokú tanulásnak a munkavégzéssel való kapcsolatának, a tanulmányok finanszírozásának és a további felsőfokú tanulmányi aspirációknak az elemzése nem került be a dolgozatba. Ez részben azért van így, mert a dolgozat fő irányát mégiscsak a felsőfokú tanulás ösztönzőinek és akadályainak, valamint az intézményválasztási szempontoknak az elemzése adja. Másrészt, ezeket a kutatási eredményeket sikerült folyóiratokban, illetve tanulmánykötetben publikálni, valamint hazai és nemzetközi konferenciákon bemutatni.

A vizsgálat feltevései jellemzően gazdasági összefüggésekre építkeznek, ugyanakkor kétségtelen, hogy a témának vannak szociológiai összefüggései. Az intézményes felnőttkori tanulásnak a szociológiai összefüggéseire részben rávilágítottunk ennek a dolgozatnak a keretében, hiszen a részvételi motivációs, akadályozó és intézményválasztási faktorokat a szociokulturális és szociodemográfiai háttérváltozókkal összefüggésben vizsgáljuk.

A szakirodalom áttanulmányozása és a részidős hallgatókkal való beszélgetések alapján ebben a kutatásban az alábbi kérdéseket és feltevéseket kívánjuk megválaszolni.

V. 2. A vizsgálat kérdései

1. Elsőként választ kívánunk adni arra a kérdésre, hogy kik a „Partium” régió részidős hallgatói, vagyis hogy ezek a felnőttek milyen szociodemográfiai és szociokulturális háttérrel vesznek részt a felsőoktatásban. Más szavakkal többek közt arra vagyunk kíváncsiak, hogy honnan (mely településről, megyéből, régióból) jönnek ezek a hallgatók; férfiak vagy inkább nők tanulnak-e részidősként felsőoktatásban, átlagosan mennyi idősök ezek a hallgatók; állampolgári, illetve nemzetiségi hovatartozásukat mi jellemzi; mennyire jellemző, hogy házasságban élnek és gyermeket vállalnak, a szüleik, illetve a saját legmagasabb iskolai végzettségüket mi jellemzi.

2. Arra is választ keresünk, hogy részidősek felsőoktatási részvételét mi jellemzi, vagyis milyen területeken, milyen képzési szinten és tagozaton tanulnak, rendelkeznek-e előzetes felsőoktatási tapasztalattal, diplomával, illetve halasztották-e tanulmányaikat. Továbbá, annak is nyomába eredünk, hogy a felsőfokú tanulmányok jellemzői mentén milyen intézményi eltérések vannak az öt intézménybe járók körében.

3. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a felsőoktatási részvétel megfontolásai mentén milyen hallgatói arculatok, csoportok rajzolódnak ki és ezeket mi jellemzi. Továbbá arra is válaszokat keresünk, hogy az oktatásban való részvétel milyen háttérváltozókkal áll összefüggésben, milyen összefüggések léteznek a részvételi faktorok és a magyarázó változók közt. Tehát, az egyes részvételi motivációs faktorok közt milyen eltérések vannak a részidős hallgatók közt többek között a hallgatók életkora, neme, családi állapota, intézménye, szakiránya, a szüleinek és a saját legmagasabb iskolai végzettsége, a képzési szintje, a munkavállalása, a végzést követő munkaerő-piaci helyzet megítélése szempontjából.

4. Azt is ki szeretnék deríteni, hogy a felsőoktatásban való részvétel akadályai mentén kirajzolódnak-e hallgatói arculatok, és ha igen, ezeket mi jellemzi, illetve ezek milyen változókkal állnak összefüggésben. Tehát, a felnőttkori tanulás akadályai összefüggenek-e a hallgatók életkorával, családi állapotával, nemével, intézményével, szakmájával, a szüleinek, illetve a saját maga legmagasabb iskolai végzettségével, a képzési szinttel (alap- és mesterképzés mentén van-e eltérés), munkavállalásával (dolgozók és nem dolgozók közt vannak-e különbségek), illetve a végzést követő munkaerő-piaci kilátásainak megítélésével.

5. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy vajon tényleg az intézmény által kínált képzési programok elismertsége, színvonala a legfontosabb intézményválasztási tényező. Az intézményválasztási döntéseket milyen más szempontok befolyásolják még és ezek alapján összeállnak-e intézményválasztási tényezők faktorokba. Az intézmények melletti döntést milyen tényezők befolyásolják, vagyis a hallgatók életkora, nem, családi állapota, intézménye, tanult szakterülete, a szüleinek és saját magának a legmagasabb iskolai végzettsége, felsőoktatási tapasztalata, képzési szintje (alap- és mesterképzések), stb. milyen összefüggésben áll azzal, hogy valaki Debrecenben, Nyíregyházán, Beregszászban, Szatmárnémetiben, vagy Nagyváradon szeretne diplomához jutni.

6. Nagyon fontos kutatási kérdés az, hogy a magyarországi és határon túli részidős hallgatók között a felsőfokú tanulási megfontolásai és akadályai, valamint az intézményválasztási döntések mentén lesznek-e eltérések és azonosságok a hallgatók közt.

V. 1. A vizsgálat feltevései

H1. A felsőfokú tanulás megfontolásai kapcsán azt feltételezzük, hogy a részidős képzésben tanuló felnőttek jellemzően azért vesznek részt a felsőoktatásban, mert a felsőoktatási részvétel és diplomaszerzés révén a munkaerő-piaci céljaikat akarják megvalósítani. Vagyis a felnőttek azért tanulnak, hogy (jobb) munkát találjanak, magasabb fizetést és egyéb munkahelyi juttatásokat kapjanak, és nem elsősorban azért, mert a tudásukat akarják bővíteni, a szakma iránt érdeklődnek vagy általában véve a tanulás révén emelkedettebb, magasabb célokat kívánnak megvalósítani. Vagyis, a részvétel a felnőtteknél jellemzően utilitarista, pragmatikus megfontolásokra épül és nem arra, hogy a tanulás által kiteljesedjenek, fejlődjenek, vagy az érdeklődésüket kielégítsék.

H2. A felsőfokú tanulás akadályozó tényezői kapcsán azt feltételezzük, hogy a felnőttkori felsőoktatási részvétel legfontosabb akadálya az oktatási kiadásoknak az előteremtése és a tanulásra fordítható idő biztosítása. A felnőttek jellemzően fizetős képzéseken vesznek részt és emiatt az oktatási kiadások jelentős mértékű terhet jelentenek a számukra és mivel jellemzően munka és családi feladatok, elfoglaltságok mellett döntenek a felsőoktatásba való bekapcsolódás és diplomaszerzés mellett, így a tanulásra fordítható idő biztosítása sokuknak nehézséget okoz. Itt nem pusztán a tanulási idő biztosításáról van szó, hanem a vizsgakövetelmények teljesítéséről is, mivel sokszor jelent nehézséget úgy felkészülni a vizsgákra, hogy a nappali képzésekkel elvileg azonos követelményeket kell teljesíteni kevesebb óraszám és gyakorlati foglalkozás mellett.

H3. Azt feltételezzük, hogy a legfontosabb intézményválasztási szempont az intézmény képzési kínálata (vagyis, van-e olyan képzés, amit a hallgató tanulni szeretne), a képzés színvonalának a kedvező megítélése, illetve a földrajzi közelség, elérhetőség.

H4. Végül azt feltételezzük, hogy a vizsgált intézményekben a felsőfokú tanulás ösztönző és akadályozó, valamint intézményválasztási tényezői mentén eltérések lesznek a határon inneni és túli hallgatók között, mivel a határon túli részidős hallgatók eltérő demográfiai és szociokulturális háttérrel vesznek részt a felsőoktatásban a magyarországi hallgatókhoz képest.

VI. A KUTATÁS MÓDSZERTANA²³

VI. 1. Alkalmazott módszerek

A kutatás során a módszertani változatosságra, sokféleségre törekedtünk. Ennek megfelelően a vizsgálatban alapvetően négyféle kutatási módszert alkalmaztunk eltérő hangsúlyokkal: 1.) kritikai szempontú magyar és angol nyelvű szakirodalom-feldolgozás, 2.) hazai és nemzetközi oktatási statisztikák másodelemzése, 3.) félig strukturált interjúk készítése (26) és végül 4.) on-line kérdőíves megkérdezés.

Az elméleti-koncepcionális keretek kialakítása során a hazai és angol nyelvű felsőoktatási és felnőttoktatási szakirodalomra támaszkodtunk. Ezt a munkát főként a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban (FSZEK), a koppenhágai Århus Egyetem Könyvtárában (*Århus University Library*) és a bloomingtoni Indiana Egyetem Könyvtárában (*Herman B. Wells Library*) végeztük, valamint nemzetközi adatbázisokra (EBSCO, JSTORE, ERIC) támaszkodtunk.

A felsőoktatás-statisztikai adatokat nemzetközi, országos és intézményi szinten elemeztük. Ennek során az OECD, az UNESCO, a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2011/2012 kiadvány, a Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2009, a Központi Statisztikai Hivatal, valamint a vizsgált intézmények honlapjain és tanulmányi osztályain elérhető adatokra támaszkodtunk. A KSH adatai abból a szempontból értékesek kutatásunk számára, hogy a nappali tagozatos létszámok alapján könnyen ki lehet számolni a részidős képzésekre járók számát és az idősoros adatokból látni lehet a trendeket.

Az online kérdőíves megkérdezést megelőzően 26 félig strukturált interjút készítettünk az intézmények részidős hallgatóival. Ezeken az interjúkon körvonalazódtak azok a vizsgálati problémák, kérdések, vizsgálati dimenziók, amelyekre a kérdőíves vizsgálat során rá tudtunk kérdezni. A kérdőívek lekérdezését tehát előkészítő munka előzte meg, amelynek a tapasztalatait felhasználtuk a kérdőív végleges formába öntése során. Az interjúk készítése a kutatás előkészítését, tapasztalatgyűjtést szolgálta és az empirikus elemzésben a kérdőíves adatgyűjtés eredményein van a hangsúly, noha az interjúkból kiemeltünk egy-egy jellemző, a kvantitatív eredményeket igazoló megállapítást. Az empirikus munka tehát alapvetően kvantitatív természetű.

Az elemzések során összehasonlításokat végzünk a magyarországi egyetem és a főiskola közt, valamint egy összehasonlító esettanulmány keretében kitekintünk a határokon túlra és azt mutatjuk be, hogy a határon inneni és túli részidős felnőttek körében milyen azonosságok és különbségek vannak a vizsgált kérdések mentén.

²³ A módszertani fejezet összeállításához Marián Béla látott el tanácsokkal, javaslatokkal. Hozzájárulását ezúton is hálásan köszönöm.

A kutatás során mind az öt intézménybe (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és Partiumi Keresztény Egyetem) látogatást tettünk, ami nagyon érdekes, sok tanulsággal járó élmény volt és ezeket a tapasztalatokat közvetve beépítettük a dolgozatba.

VI. 2. Adatgyűjtés

Az on-line kérdőíves vizsgálatot két magyarországi (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) és három határon túli (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Partiumi Keresztény Egyetem) felsőoktatási intézmény részidős képzéseinek hallgatók körében végeztünk. A megkérdezés kiterjedt minden évfolyamra és képzési szintre.

A hazai intézményekben az adatfelvételre 2011 decemberében került sor. A Debreceni Egyetem esetében az alapsokaság 7.562 hallgató, akik közül 773 fő töltötte ki a kérdőívet ($N=7.562$, $n=773$), amely 10,2%-os válaszadási arányt jelent. A Nyíregyházi Főiskolán 3.952 érintett hallgatóból majdnem minden 10. hallgató ($N=3.952$, $n=378$) válaszolt a megkérdezésre.

A határon túli adatok begyűjtésére 2013 decemberében került sor. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán az alapsokaságot 93 fő jelentette, akik közül 44 fő válaszolt a megkérdezésre ($N=93$, $n=44$), amely 47%-os válaszadási arányt jelent. A Szatmárnémeti Kihelyezett tagozaton közel 60%-os volt a válaszadási arány, mivel a kérdőívet 32 fő kapta meg és 19 fő válaszolt. ($N=33$, $n=19$). A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemről 18 kérdőívet sikerült begyűjteni ($N=326$, $n=18$).

VI. 3. Módszertani eljárás

A hazai és a határon túli kérdőívek számát illetően érzékelhető némi aránytalanság. Ennek az a magyarázata, hogy a debreceni és a nyíregyházi intézményekben több ezren vesznek részt ilyen típusú képzésekben, míg a vizsgálatba bevont határmenti magyar nyelvű felsőoktatási intézmények kis intézmények, kevesen járnak ilyen típusú intézményekbe. Míg a hazai adatgyűjtés során körülbelül 10%-os válaszadási aránnyal találkoztunk, addig a határon túli intézményekben, a hallgatók személyes ösztönzése miatt, jóval magasabb arányban 47-60%-os arányban válaszoltak a megkeresésre. Tehát, míg a hazai adatfelvétel előnye az volt, hogy több ezer hallgatóhoz jutott el a kérdőív, addig a határon túli adatgyűjtés során, a kis létszámok miatt lehetőség adódott arra, hogy a hallgatókat személyesen megkérjünk a kutatás kérdőívének a kitöltésére és így jóval magasabb válaszadási arányt érjünk el. Végül is, a négy intézményben összesen 1.232 hallgató adott választ a kérdésekre ($n=1232$). Az adatok tisztítását követően egyesítettük az adatbázisokat az elemzésekhez.

Végül is, a 10%-tól 60%-ig terjedő válaszadási arány egy ilyen kutatásban jónak tekinthető, ám a mintába kerülés nem teljesen véletlenszerű, így a mintát nem tekinthetjük kielégítően reprezentatívnak. Ugyanakkor az ellenőrizhető alapjellemzők mintán belüli eloszlása nem tér el igazán lényegesen az alapsokaságok eloszlásától, így némi óvatossággal ugyan, de azért általánosíthatóak a vizsgálat eredményei.

Mint említettük a vizsgálat eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak. Ezzel kapcsolatban itt kell megjegyezni, hogy a reprezentativitást rontó legfontosabb a tényező az on-line kérdőíveknél az, hogy a populáció nem minden tagja azonos valószínűséggel érez kedvet az ilyen kérdőívek kitöltéséhez. Ezen úgy próbáltunk segíteni, hogy többször is felkértük a populáció tagjait a válaszadásra, ha még nem válaszoltak.

A kutatás eredményeinek megbízhatóságát két további módszerrel egészítettük ki: egyrészt összevettük az eredményeket a „Diplomás Pályakövetési Rendszer” (továbbiakban: DPR) kutatás, és a HURO-HERD vizsgálat megállapításaival, másrészt beemeltük a kvalitatív (interjú) vizsgáltunk eredményeit is a dolgozatba.

A teljes körű megkérdezés kutatás-módszertani indokoltságát egyrészt az a tény adja, hogy a hallgatók személyes adatait kiadni egyik intézménynek és karnak sem volt lehetősége, mivel az személyiségi jogokat sért. Ezek alapján tehát nem tudtunk valószínűségi mintát létrehozni. Ezért egyetlen megoldásként csak az a lehetőség adódott, hogy a vizsgált intézmények vezetőinek tájékoztatásával és engedélyével az egyetem és a főiskola esetében a Neptun tanulmányi rendszeren, illetve a hallgatók e-mail címére küldtünk ki a kérdőívet.

A Neptun rendszeren keresztüli kiküldés során csak a teljes körű lekérdezésre volt lehetőség, mivel a rendszerben szereplő e-mail címek alapján további szelekciót kellett volna alkalmazni ahhoz, hogy valamilyen szempontból valószínűségi mintát generáljunk. Erre az előbb említett személyiségi jogok miatt nem volt lehetőség, másrészt az e-mail címek hozzánk nem kerültek, nem kerülhettek el adatvédelmi okokból kifolyólag, hanem azok egy importálási művelet következtében kerültek át az egyetemi szintű EvaSys felelőshöz, aki azokat el tudta küldeni a hallgatók számára. Valószínűségi mintavételre tehát a fent említett részben adatvédelmi okokból, részben kutatás-módszertani megfontolásokból nem került sor. Noha kétségtelen, hogy a kutatás-módszertani szakirodalom (pl. Babbie 1995) azt javasolja, hogy kedvezőbb egy kutatás mintavételi eljárása során eleve valószínűségi mintát venni, mint a teljes körű lekérdezésre törekedni. Ugyanis, feltételezhetjük azt, hogy a válaszolók és a nem válaszolók valamilyen szempont alapján különbözni fognak egymástól, ami eléggé kontrollálatlan, hiszen nem tudjuk, miért nem válaszolnak a megkeresésünkre.

Ide kívánczik az a kutatás-módszertani megjegyzés, mely szerint a kérdőíves adatgyűjtések jellemzően önkéntesen és névtelenül zajlanak, ezért előfordulhat, hogy

egyes válaszadók inkább értékelték magasabbra például a szakmai szempontok miatti felsőfokú tanulásukat, mint a munkahelyi karrierépítésre utaló kérdéseket, hiszen ezt könnyebb bevallani és elegánsabban is hangzik. Másfelől, mivel a kérdőív lekérdezése névtelenül zajlott ennek kis valószínűséget tulajdonítunk. Harmadrészt, - a kérdőív önkéntes jellege miatt - feltételezzük, hogy többségben azok a hallgatók válaszoltak, akik komolyan vették a kérdést és ezért a valóságnak megfelelően válaszoltak. Ugyanakkor, nem gondoljuk, hogy csak és kizárólag az abban érdekelt hallgatók töltötték ki a kérdőívet, mivel mind kérdőívben, mint az interjúk során többen jelezték, hogy végre elmondhatják a véleményüket a részidős képzésekről. Ugyanakkor, mint minden statisztikai adatgyűjtés során itt is fennáll a tévedés lehetősége, de ezt ellensúlyozni hivatott egyrészt a hallgatók előzetes megkérdezése, másrészt a lekérdezést megelőző próbakutatás (a kérdőív tesztelése).

Az empirikus kutatás tapasztalatai azonban igazolják azt, hogy nem pusztán a képzéssel elégedett hallgatók éltek a véleményük megfogalmazásának a lehetőségével, hanem azok is, akik kritikusabbak a részidős képzésekkel kapcsolatban. A válaszadók nagyon sok helyen fogalmaztak meg kritikát, illetve fejlesztési javaslatokat a képzésről és arról a szervezeti egységről ahol éppen tanulmányokat folytatnak, illetve általában véve az intézményekről. Ezért, azt gondoljuk, hogy a kutatás lehetőséget adott mindenkinek (az elégedetteknek és kritikusoknak is) arra, hogy kifejtse a véleményét.

Az adatgyűjtés során tehát ugyanazt az eljárást alkalmaztuk, mint a DPR Debreceni Egyetemre vonatkozó felmérése során. Az aktív hallgatók az egyetem Neptun-rendszerén keresztül, EvaSys alapú on-line kérdőívet kaptak meg. 2010-ben 27.540 hallgató kapott online kérdőívet (a külföldi hallgatók kivételével) és a megkérdezettek 5,9%-a válaszolt ($n=1637$). 2011-ben magasabb válaszadási arányt sikerült elérni, hiszen a megkérdezett 28.797 főből 2.460 fő válaszolt, ami 8,5%-os válaszadási arány (lásd. Fónai-Szűcs 2012). Vagyis, a DPR kutatás során a teljes körű megkérdezésre törekedtek.

Teljes körű lekérdezésre törekszenek a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) népszámlásai is. Ugyanígy, teljes körű lekérdezés keretében zajlott a Debreceni Egyetemen lefolytatott „Campus-lét” elnevezésű kutatás is. A vizsgálatban minden nappalis, aktív félévet töltő alap- és mesterképzésben tanuló, valamint doktorandusz hallgató megkapta a kérdőívet. A megkérdezettek közül, mint ahogyan az várható volt, nem mindenki válaszolt a megkeresésre ($n=2384$) (lásd. például Balku 2011, Dusa és társai 2012a, 2012b, Szabó 2013).

VI. 4. Elemzések

Noha a dolgozatban a felsőoktatásban tanuló levelező, esti és távoktatás tagozatos hallgatókat vizsgáljuk, az elemzésben – Engler (2012a) eljárásához hasonlóan – nem teszünk különbséget a részidős képzések három munkarendje között. Tesszük ezt abból a

megfontolásból, mert a vizsgált intézmények részidős hallgatóinak döntő többsége levelező tagozaton folytatja felsőfokú tanulmányait. Másrészt, a *Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2009* adatai szerint a 2009/10-es tanévben nappali tagozaton 242.701 fő, levelező tagozaton 105.115 fő, esti tagozaton 6107 fő, és távoktatás tagozaton 16.408 fő tanult. Ez az összes hallgató létszámához (370.331) viszonyítva azt jelenti, hogy a nappalisok aránya kb. 65%, a részidősek aránya (35%) pedig úgy oszlik el, hogy a levelezősök aránya kb. 28%, az estiseké kb. 1,6% és végül a távoktatásban résztvevők aránya 4,4%. Vagyis, a részidős képzéseken a levelezős hallgatók a meghatározóak (lásd. Engler 2012a).

A vizsgálat során gyűjtött adatokat (n=1232) SPSS statisztikai programcsomaggal elemeztük. Az elemzések során leíró statisztikákat készítettünk (gyakoriságok, átlagok stb.) hipotézis vizsgálatokat végeztünk (keresztátlal, t-próbák és variancia-analízisek). Továbbá korrelációkat számoltunk, és többváltozós lényegkiemelő eljárásokat is alkalmaztunk, döntően faktoranalízist.

A motivációs, akadályozó és intézményválasztási faktorok közti korrelációkat számoltunk, annak érdekében, hogy mélyebben is belelássunk a tényezők összefüggés-rendszerébe. Éppen ez indokolja azt is, hogy a faktoranalízisek főkomponens elemzéssel és direct oblimin rotációval készültek, azaz megengedtük, hogy az elemzéssel feltárt háttérváltozók korreláljanak egymással.

A részidős hallgatók motivációs, akadályozó és intézményválasztási döntéseinek elemzéséhez 4 fokú Likert-skálát alkalmaztunk (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagymértékben, 4=döntően). A szemléletesség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük: egyáltalán nem=0 pont, egy kicsit=33 pont, nem tudja=50 pont, nagyrészt=67 pont, döntően=100 pont. A többváltozós elemzések miatt valamiképpen kezelni kell a részleges adathiányokat (nem mindenki nyilvánított mindem itemnél egyértelmű véleményt). Itt azt a megoldást választottuk, hogy a „nem tudom” válaszokat a képzett skálák közepére raktuk (50 pont). A megfontolás itt az volt, a válasz bizonytalanság erősebb elfogadása az itemnek, mint az udvarias nemnek számító „kicsit” válasz. Ezt a feltevést igazolja, hogy a korrigált skálák elemzése során azt találtuk, hogy ezeknek erősebbek a korrelációik a validáló változókkal, mint a korrigálatlan skáláknak (és kisebb elemszámú). Eljárásunkról tehát azt mondhatjuk: ez a korrekció egyáltalán nem rontotta a skálák validitását, sőt inkább javította. Ráadásul a részleges adathiányokat is egyszerűen, és azonosan tudtuk kezelni minden hasonló változónál.

A faktorelemzések eredményei alapján új folytonos eloszlású skálákat képeztünk, és a faktorskálákat úgy kalibráltuk, hogy azok terjedelme megegyezzen az alapváltozók terjedelmével. Így a faktorskála átlagok átlagai, szórásai, illetve korrelációi az alapváltozók keretein belül értelmezhetők.

A felsőoktatásban való részvétel megfontolásait és akadályozó tényezőit, valamint az intézményválasztási szempontokat faktorelemzésnek vetettük alá. Ez három lépésből állt: elsőként főkomponens analízist végeztünk, második lépésként az alacsony kommunalitású ($c < 0,5$) itemek kihagytunk, majd újból főkomponens analízist és direct oblimin rotációt végeztünk, azért, mert minden mindennel összefügghet és így életszerűbb, ha korrelálhatnak a faktorskálák, mintha ordinálisak lennének (varimax rotáció esetén).

Az adatelemzés során a faktoranalízis mellett döntöttünk, noha akár alkalmazhattuk volna a regresszió elemzés módszerét is. Ugyanakkor, a regresszió elemzés érzékeny arra, ha a modellben nagyon eltérő mérési szintű változók vannak. A faktorok alapján képzett skálák folytonos eloszlásúak. A nem, a szülők iskolai végzettsége stb. viszont nominális változók. Így azt vizsgáltuk hipotézisvizsgálatokkal, hogy a feltárt faktorskálák átlagai (eloszlásai) eltérők-e a különböző társadalmi-demográfia változók szerint.

A motivációs, akadályozó és intézményválasztási faktorskálák átlagait többféle szempont mentén elemeztük: életkori csoportok, gyermekvállalás, nemek, intézmények, szakirányok, szülők iskolai végzettsége, diplomások és nem diplomások mentén, képzési szintek (alap- és mesterképzés), munkavállalás és a munkaerő-piaci helyzet megítélése szerint. Tettük ezt abból a megfontolásból, hogy várhatóan ezek a háttérváltozók azok, amelyek hatnak a részvételi, tanulási motivációra, az akadályokra és az intézményválasztási döntésekre. A főbb eredményeket, összefüggéseket táblázatos formában foglaltuk össze.

A határon inneni és túli elemzéshez egyesítettük az adatbázisokat, és ebben az egyesített adatbázisban végeztük el az összehasonlításokat. A határon túliak körében nagyon nem lenne értelmes megkülönböztetni az országokat, illetve az intézményeket az alacsony eset számok miatt. Így itt csak a „magyarországi” vs. „határon túli” összehasonlításokat készítettünk.

A határon inneni és túl részdíjs hallgatók összehasonlításának módszertanával kapcsolatban szükséges megjegyezni, hogy a felsőfokú tanulásra készítő tényezők, az akadályozó tényezők és az intézményválasztási szempontok elemzése során a magyarországi intézményeknél kialakított faktorokat nem számoltuk újra, ugyanis a határon túli intézményekben a kicsi elemszám (< 100 fő) miatt ezt nem lett volna értelmes, illetve az öt intézmény adataiból kiszámított faktorok nem adtak volna az eddigi eredményekhez pluszt.

Az összehasonlításban ehelyett az egyes itemekre adott átlagokra alapoztunk és ezek alapján tudtuk összevetni a magyarországi és határon túli intézményekben tanulók tanulási indítékait. A táblázatokban csak a szignifikánsan különböző értékeket jelenítettük meg magyarországi és határon túli bontásban, valamint a kétféle adat közti eltérést, továbbá a kétmintás t-próba és valószínűség értékét.

A határon inneni és túli részidős hallgatók összehasonlítása során meg kell jegyezni, hogy az elemszámokban tapasztalható különbség valóban korlátozza az összehasonlíthatóságot, ám ahol szignifikáns eltéréseket találtunk ott ezek valódi különbségek. A statisztikai hipotézis vizsgálatok kezelik az alminták elemszámait (pontosabban a szabadságfokait).

A határon inneni és túli eredmények összevetése során is százalékos értékeket jelenítettünk meg. Tettük ezt abból a megfontolásból, hogy éppen a nagyon eltérő elemszámok miatt indokolt a százalékos adatok közlése, bár el kell ismerni, ezek becslési bizonytalansága csakugyan nagy.

VII. A HALLGATÓI RÉSZVÉTEL A VIZSGÁLAT INTÉZMÉNYEKBEN²⁴

VI. 1. A minta szociodemográfiai és szociokulturális jellemzői

Ebben a fejezetben²⁵ arra a kérdésre keresünk választ, hogy **kik a részidős hallgatók**, vagyis, **milyen szociodemográfiai és szociokulturális jellemzőkkel** írhatók le a felsőoktatásban levelezős, esti és távoktatásos hallgatók.

Nemek, életkorok

A részidős hallgatók **nemi** megoszlásáról a vizsgálat eredményeként azt tudjuk, hogy a válaszadók közel 71%-a (800 fő, 70,8%) nő, míg a férfiak aránya kevesebb, mint 30% (330 fő, 29,2%). A felsőoktatásban tanuló nők aránya 2011-ben 55% volt (Engler 2012a).

Az országos Diplomás Pályakövetés 2011 kutatás (n=19 967) szerint a 31 felsőoktatási intézmény hallgatóinak 1/3-a férfi (33,9%), és 2/3-a nő (66,1%) (Veroszta 2013a).

Az országos DPR 2012 kutatás (n=24 889) – 32 felsőoktatási intézmény adatai alapján – is közel ugyanezt az eredményt hozta: a válaszadók 36,01%-a férfi, 63,99%-a nő (Veroszta 2013b). Ugyanakkor, hogy a Diplomás Pályakövetés 2011, illetve 2012 kutatásokban a válaszadók többsége, kb. 65%-a nappali munkarendben tanult, ezzel szemben a részidős képzésben résztvevő válaszadók aránya kb. 35% volt (Veroszta 2013a, 2013b).

A vizsgálat eredménye (>70% nő) jelentheti egyrészt azt, hogy a részidős képzéseken magasabb a nők aránya, másrészt azt is, hogy a nők magasabb arányban válaszoltak a megkérdezésre. Az előbbi gyanítást alátámasztja a *Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2009* adatsora, mely szerint a levelező és esti tagozaton kb. 60%-os a nők aránya, míg nappali tagozaton kb. 53%. A második feltételezést pedig a Diplomás Pályakövetés Rendszer Debreceni Egyetemre vonatkozó adatai támasztják alá. A DPR felmérés során a nők aránya magasabb volt az alapsokaságban, mivel a válaszadók 30,5%-a férfi, míg 69,5%-a nő – az alapsokaságban viszont 44,2% férfi és 55,8 % nő volt, ami azt jelenti, hogy a nők magasabb arányban válaszoltak a megkeresésre, mint a férfiak (Fónai-Puskás-Szűcs 2012).

Szintén a „férfihátrányt” erősíti meg Fónai és Pusztai (2013) a Diplomás Pályakövető Rendszer Debreceni Egyetemre vonatkozó elemzésében is. E szerint az alap- és mesterképzések esetében a nők vannak túlsúlyban, a férfiak aránya csak az összes hallgató egyharmadát teszi ki. (Fónai-Pusztai 2013). Szintén a DPR adatbázist elemezte Engler (2012a) és arra az eredményre jutott, hogy a megkérdezett részidős hallgatók 75%-a nő.

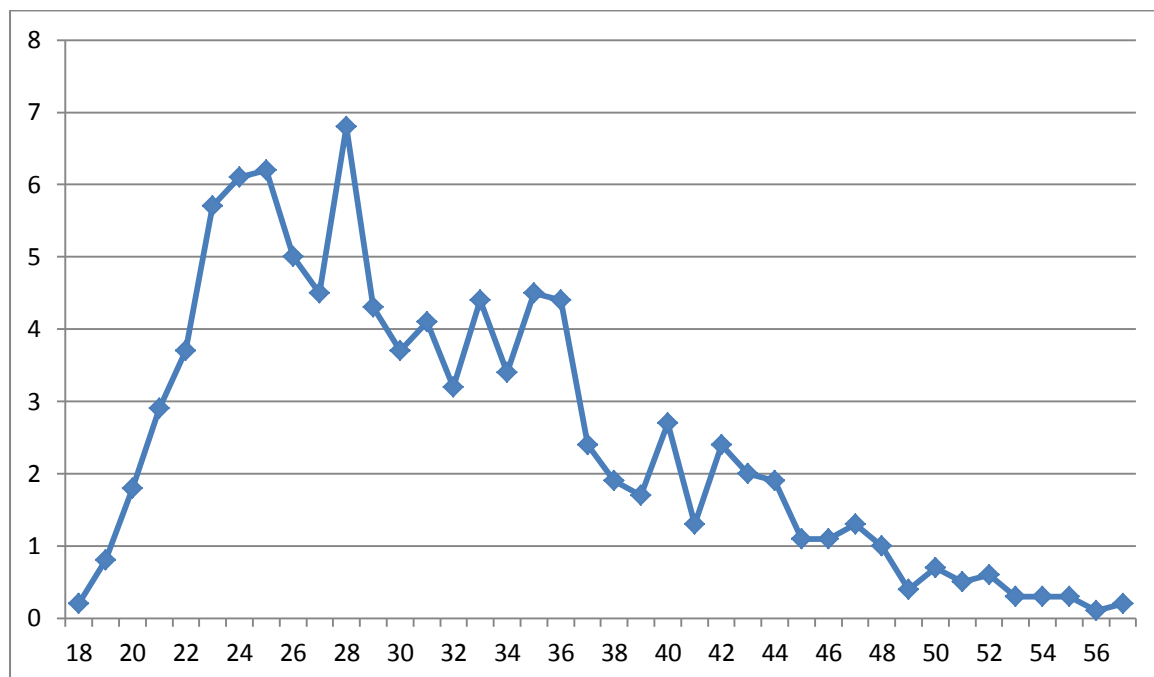
²⁴ A VII. fejezetben található ábrák, táblázatok és térképek az empirikus vizsgálat eredményei alapján készültek, kivéve ahol ezt külön jeleztük.

²⁵ A fejezet első változata a következő publikáció formájában jelent meg: Tózsér Zoltán (2013): Részidős hallgatók a felsőoktatásban (Part-time Students in Higher Education). In PedActa. 2013. 3. kötet, 2. szám.

Hasonlóan, a HURO-HERD kutatás is azt az eredményt hozta, hogy a válaszadók (n=1471) jellemzően nők (69%). A férfiak aránya kevesebb, mint egyharmad (31%) (Engler 2012b). Ez összhangban van mind a jelen vizsgálat, mind a DPR kutatás eredményeivel.

A továbbiakban a válaszadókat **életkoruk** alapján (21. ábra) **négy életkori kategóriába** rendeztük: a 18-25 évesek aránya 27,3%, a 26-30 éveseké 24,3%, a 31-36 éveseké 24%, és végül a 37-57 évesek aránya 24,4%. A válaszadók átlagéletkora 32 év (31,6), a legfiatalabb válaszadó 18, a legidősebb 57 éves. A szórás értéke 8.

21. ábra - A minta életkori eloszlása (%-ban)



Állampolgárság, nemzetiség és etnikum

A válaszadók döntő többsége (>97%) a magyart jelölte meg **állampolgárság**aként. Ha valaki ettől eltérően válaszolt, akkor az jellemzően a román, a szlovák és az ukrán, illetve a német állampolgárságot adta meg. Ez nyilván összefügg az egyetem földrajzi és geopolitikai elhelyezkedésével, másfelől történelmi, kulturális okokkal indokolható. Érdekesség, hogy a válaszadók sorában megjelentek a kettős állampolgársággal rendelkező hallgatók is (<1%).

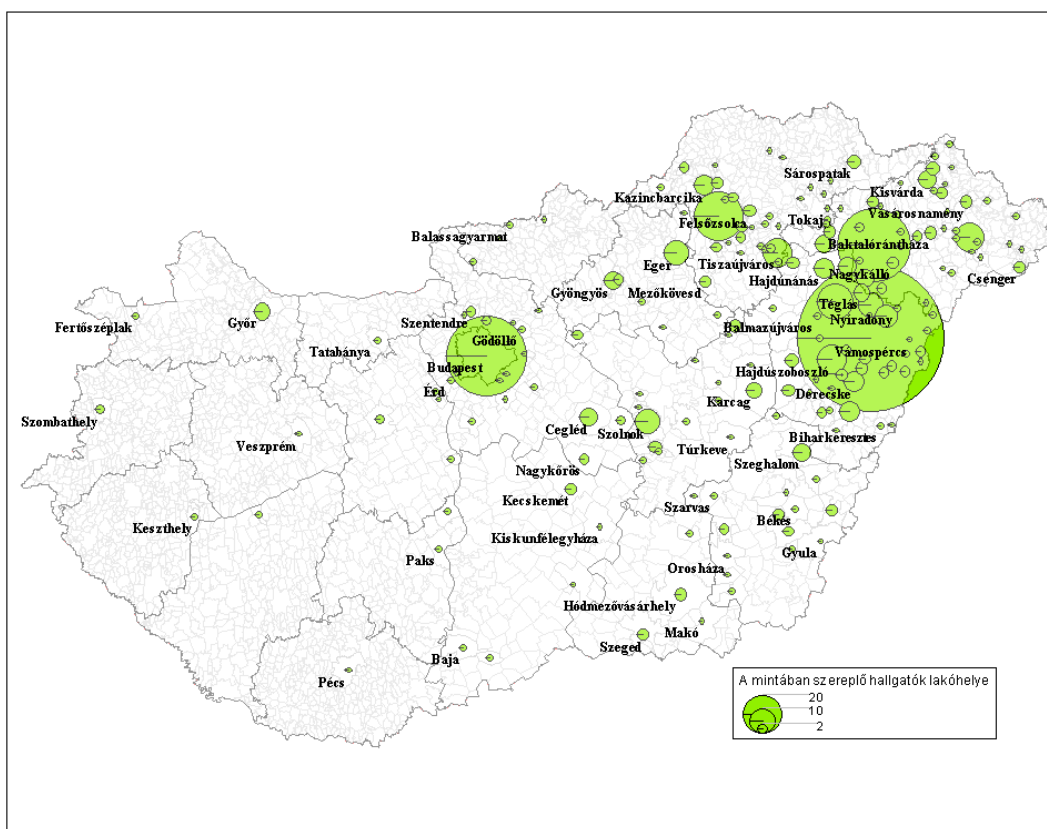
A **nemzetiség** és az **etnikum** tekintetében szintén a magyar nemzetiséget választották a legnagyobb arányban (>80%). Ugyanakkor, itt feltűnő a nem válaszolók viszonylag magas aránya (>15%). Ez feltételezhetően a kérdés érzékeny jellegéből következik, de az is elképzelhető, hogy a kitöltők úgy gondolták, hogy az állampolgárság megválaszolásával már teljesítették ezt a feladatot és továbbléptek a következő kérdésre. Továbbá, az is magyarázhatja a viszonylag magas válaszhiányt, hogy nem minden hallgató tudja elhatárolni, megkülönböztetni az állampolgárság, a nemzetiség és az etnikum fogalmakat.

Az állampolgárság az esetek túlnyomó többségénél megegyezik a nemzetiséggel, de ez nem feltétlenül van így. Erről tanúskodik, hogy akik válaszoltak a nemzetiségre, illetve etnikumra vonatkozó kérdésre, jellemzően romának, ukránnak, németnek, orosznak, illetve cigánynak/romának vallották magukat.

Vonzáskörzet

A hallgatók **lakóhelyének** a vizsgálata során csak a település megnevezését kértük a kitöltőket. Ez alapján tovább vizsgáltuk a településeket **megyei**, illetve **régiós** bontásban. A debreceni és a nyíregyházi intézmények hallgatóit ebből a szempontból külön-külön elemeztük. Ezek szerint a **Debreceni Egyetem** (2. térkép) részdíjs képzésben tanuló hallgatói legnagyobb arányban Hajdú-Bihar megyéből (40,9%), Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből (17,7%), Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből (11,8%), és Pest megyéből (12%) érkeznek az intézménybe. Ennek a háttérben valószínűleg többek között a földrajzi közelség, a megközelíthetőség állhat és az intézmény képzési kínálata, valamint a Debreceni Egyetem jó híre, presztízse is.

2. térkép - A Debreceni Egyetem vonzáskörzete a részdíjs hallgatók lakóhelye alapján



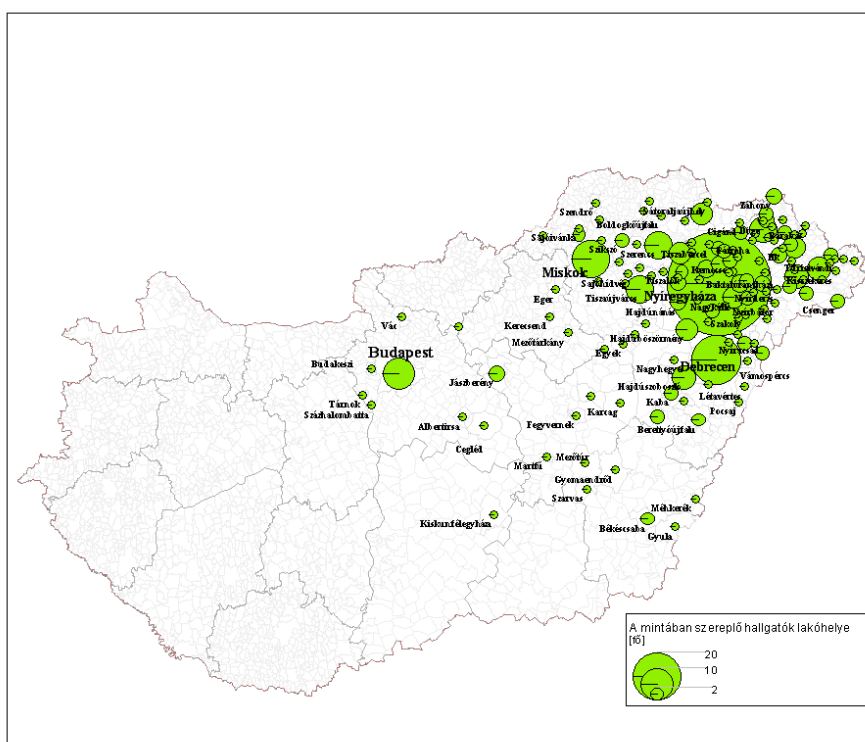
(Forrás: Teperics Károly szerkesztése a vizsgálat adatai nyomán, 2013)

Ezzel összecseng a DPR kutatás 2011-es Debreceni Egyetemre vonatkozó eredménye, mivel a válaszadók 39,8%-a Hajdú-Bihar megyét, 24,8%-a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét, és 11,2%-a pedig Borsod-Abaúj-Zemplén megyét jelölte meg lakóhelyének. Vagyis, ez a kutatás is a Debreceni Egyetem regionális jellegét emelte ki. (Fónai-Puskás-Szűcs 2012).

A **regionális megoszlás** ennek megfelelően az észak-alföldi (63,1%) és az észak-magyarországi (15,9%), valamint a közép-magyarországi régió (12%), vagyis Pest megye dominanciáját bizonyítja. Emellett megemlíthető még a dél-alföldi régió három megyéje is: Bács-Kiskun megye (0,8%), Békés megye (3%) és Csongrád megye (1%), amely összesen 4,8%-ot tesz ki. (Ebben a térségben a SZTE a regionális tudásközpont.)

A **Nyíregyházi Főiskolára** (3. térkép) járók lakóhelyének vizsgálata során azt találtuk, hogy a hallgatók több mint fele (55,6%) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből érkezik. Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megyéből közel azonos mértékben (15,9% + 15,3%) jönnek a hallgatók. Más megyékből csak nagyon alacsony mértékben érkeznek a résztvevők; ebből a szempontból talán csak Pest megye emelhető ki, de onnan is csak viszonylag kevesen (4,2%) jönnek Nyíregyházára tanulni. Külföldről, ami ez esetében Ukrajnát, Szlovákiát és Romániát jelenti, csak nagyon kevesen (1,1%) érkeztek.

3. térkép - A Nyíregyházi Főiskola vonzáskörzete a részidős hallgatók lakóhelye alapján



(Forrás: Teperics Károly szerkesztése a vizsgálat adatai nyomán, 2013)

A főiskolás részdíjs hallgatók többsége tehát az észak-alföldi régióból (73,2%), kisebb mértékben pedig az észak-magyarországi régióból (17,2%), illetve a közép-magyarországi régióból (4,2%) származik. Úgy tűnik, tehát hogy a Nyíregyházi Főiskolára járók jellemzően a megyeszékhelyről, Nyíregyházáról (20,9%), illetve a környező megyékből kerülnek ki.

A Debreceni Egyetem esetében is tapasztaltunk ilyen regionális vonzáskörzetet, ami főként Hajdú-Bihar megyét (40,9%), Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét (17,7%), Borsod-Abaúj-Zemplén megyét (11,8%), és Pest megyét (12%) jelentette, tehát az észak-alföldi (63,1%) és az észak-magyarországi (15,9%), valamint a közép-magyarországi régiókat (12%). Ugyanakkor - és ez a legfőbb különbség - a Debreceni Egyetemre az ország valamennyi megyéjéből és régiójából érkeztek hallgatók, míg Nyíregyháza esetében ez nem mondható el. A főiskola regionális, vidéki felsőoktatási intézménynek számít. (Ennek háttérében valószínűleg ezernyi, egymással szoroson összefonódó ok húzódhat. Például képzési kínálat, finanszírozási kérdések, intézményi presztízs, megítélés stb.)

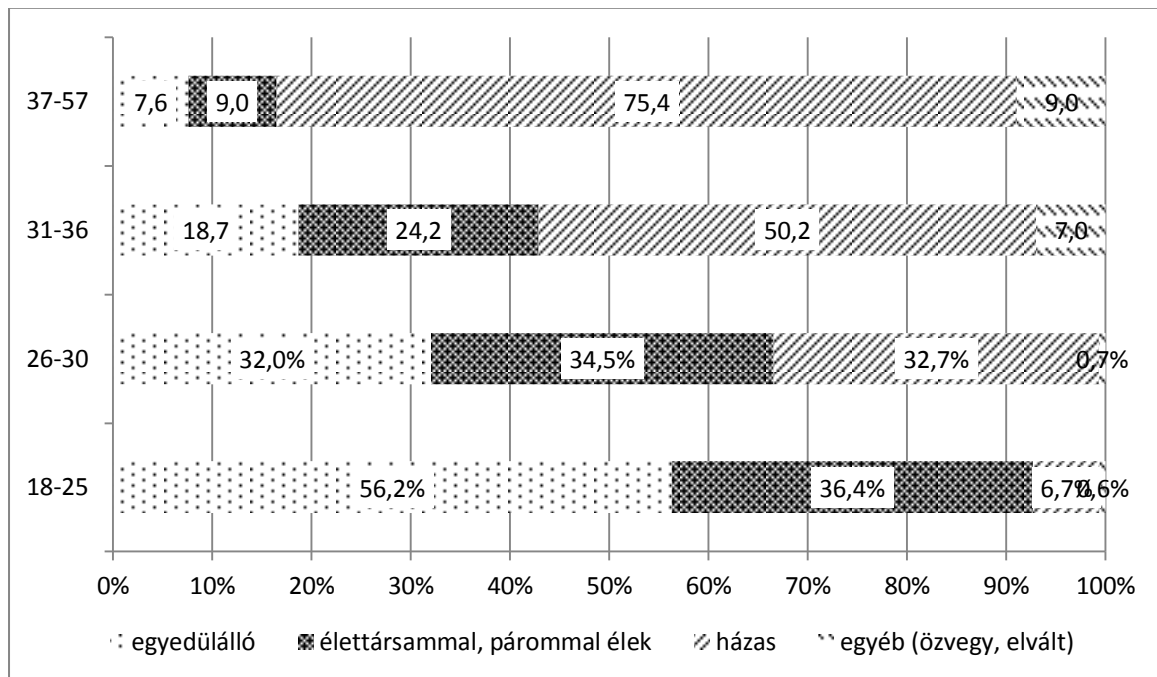
Családi állapot

A **családi állapot**ról az állapítható meg, hogy válaszadók többsége nem egyedülálló, hiszen a házasságban élők aránya 40%, az élettársával, illetve párjával együtt élők aránya pedig 26,3%. Ugyanakkor az is figyelemre méltó, hogy minden harmadik válaszadó (29,5%) egyedülálló. Ennek valószínűleg a minta életkori megoszlása lehet az egyik magyarázója, mivel a minta picivel több, mint fele a 18-30 éves korosztályhoz tartozik. A kérdőívben az egyéb választ megjelölők mindegyike visszakódolható volt a fenti három lehetőség közé. Az elváltakat és az özvegyeket pedig egy egyéb kategóriába vontuk össze. Arányuk 4,2%.

A DPR vizsgálat szerint a frissdiplomások 62,9%-a egyedülálló, egyharmaduk házas (32,8%), 3,9% elvált, és 0,5% özvegy. A gyermekekkel jellemzően a levelezősök rendelkeznek. (Fónai-Kotsis-Csomós 2012). Vagyis a DPR-ben megkérdezett hallgatók több mint 60%-a egyedülálló, míg ebben a kutatásban arányuk csak kevesebb mint 30%. Mindehhez azonban hozzá kell tenni, hogy a DPR felmérésben megkérdezettek nagyjából egyharmada (34%) levelezős hallgató. Tehát valószínű, hogy a nappalisok körében az egyedülállók aránya még ennél (62,9%) is magasabb. A házasságban élőket összehasonlítva 10%-os különbség van a DPR és jelen kutatás eredményei között. Ezek az eredmények valószínűleg a minta életkori jellemzőivel magyarázhatóak.

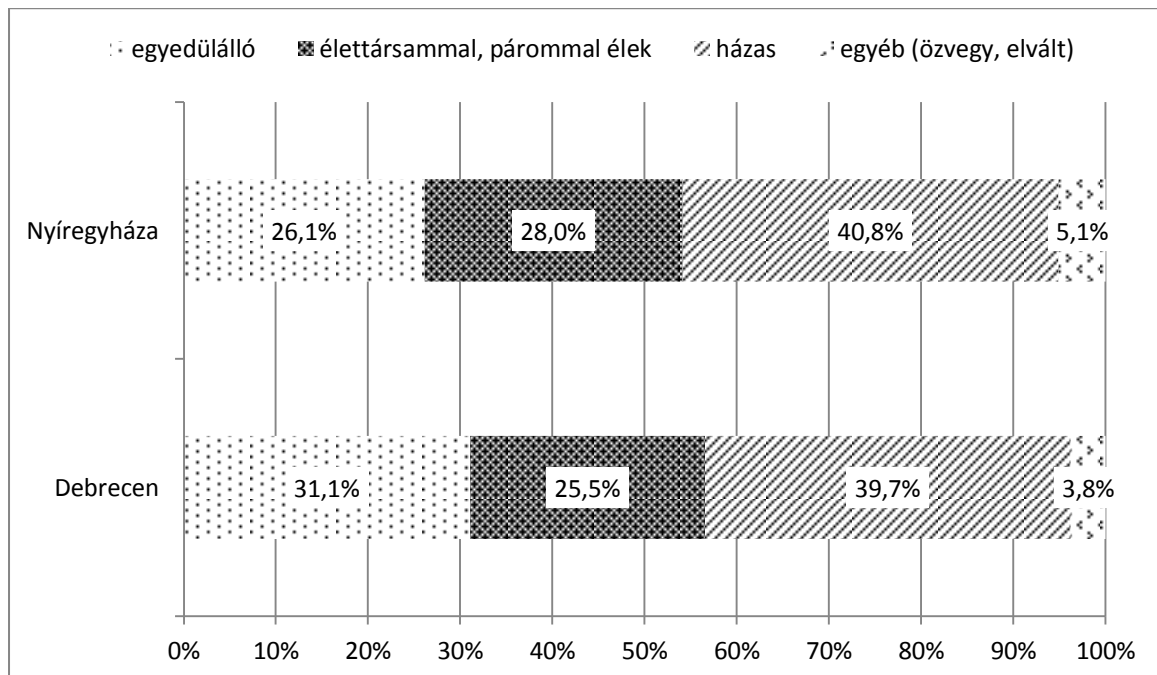
A családi állapot **életkori csoportok** szerinti alakulásáról (22. *ábra*) az állapítható meg, hogy az életkor növekedésével növekszik a kapcsolatban és a házasságban élők aránya. Fordítva is igaz, hogy a fiatalabbak körében van a legtöbb egyedülálló hallgató. Ezek az eltérések a hallgatók családi állapota közt az életkor függvényében erősen szignifikánsak ($p < 0,000$).

22. ábra - Családi állapot alakulása életkori csoportok szerint (%-ban)



A válaszadók családi állapotát **intézményenként** vizsgálva (23. ábra) azt találtuk, hogy a főiskolán több a házasságban (40,8%), illetve az élettársal vagy párkapcsolatban élők aránya (28%), és az özvegyek és elváltak (5,1%) is magasabb arányban jelennek meg, mint az egyetemen.

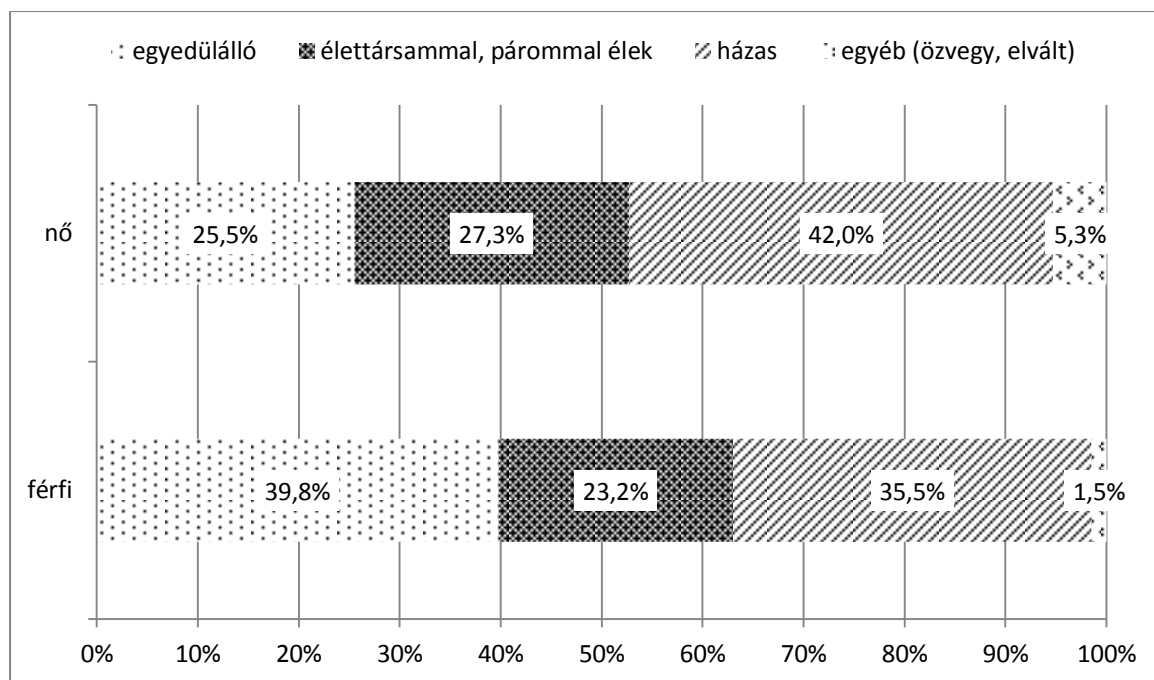
23. ábra - A családi állapot eloszlása, intézményenként (%-ban)



A családi állapotok között **nemi különbségeket** találtunk (24. ábra). A férfiak körében közel 15%-kal magasabb az egyedülállók aránya, mint a nők körében. Ez különbség erősen

szignifikáns ($p < 0,0001$). A nők körében gyakoribb (27%), hogy az élettársukkal vagy a párjukkal élnek, mint a férfiak körében (23%). Hasonlóan, a nők magasabb arányban (42%) élnek házasságban, mint a férfiak (36%). Végül, a nők körében gyakrabban (5%) fordulnak elő elváltak és özvegyek, mint a férfiaknál (2%).

24. ábra - A családi állapot és a nemek közötti összefüggés (%-ban)

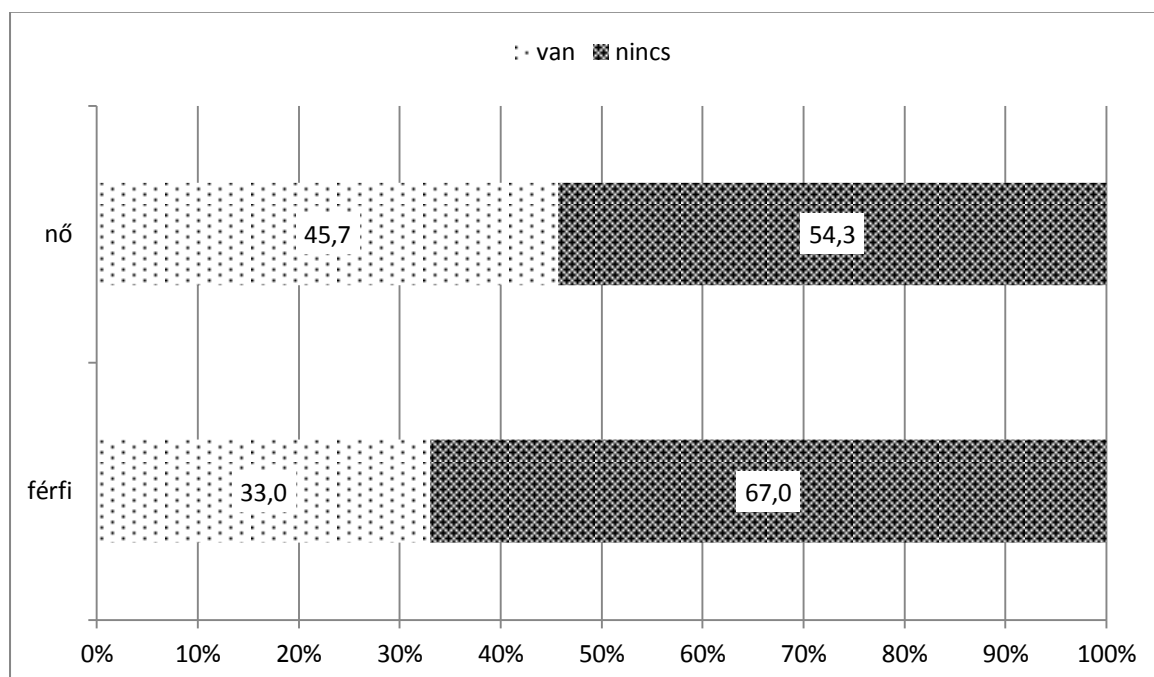


A válaszadók 42%-nak van, míg 58%-nak nincs gyermeke. A **gyermekvállalást nemenként** (25. ábra) elemezve azt találtuk, hogy a nők 45%-nak már van gyermeke, míg a férfiaknál csak 33% ez az arány. Ez különbség is erősen szignifikáns ($p < 0,0001$).

A **gyermekvállalást intézményenként** vizsgálva azt találtuk, hogy a Nyíregyházára járók körében kicsivel magasabb (45%) a gyermekesek aránya, mint a Debrecenbe járók esetében (41%). Ez a különbség azonban nem szignifikáns.

A **gyermekvállalást az életkori csoportok szerint** is megvizsgáltuk. E szerint a 18-25 évesek életkori csoportban még csak kevesebb, mint 5%-nak (4,5%), a 26-30 évesek körülbelül 20%-nak (21,2%) van gyermeke, míg a 31-36 éveseknél ez az arány megközelítőleg 60%-ot (59,9%), végül a 37-57 éves csoportban közel 90% (88,1%) ez az arány. Az életkori csoportok közötti kontraszt erősen szignifikáns ($p < 0,001$).

25. ábra - Gyermek és a nem közötti összefüggés (%-ban)



A **szülők iskolai végzettségének** elemzése (26. ábra) során a kérdőívben szereplő tíz képzési szintből hármat hoztunk létre: 1.) érettségivel nem rendelkezők, 2.) érettségizettek és 3.) diplomások. A számok azt mutatják, hogy az anyák mind a három képzés szinten magasabban iskolázottabbak, mint az apák.

Az alapfokú (tehát nyolcosztályos vagy szakmunkás) végzettségű apák alkotják a többséget, hiszen arányuk 45,8%-ot tesz ki. Szembetűnő, hogy az anyáknál közel 9%-kal kevesebben rendelkeznek csak alapfokú végzettséggel. A különbségek a középfokon (érettségizettek) tovább fokozódnak, hiszen míg az apáknak 30,5%-a, addig az anyáknak 36%-a érettségizett. Felsőfokon szintén az anyák rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel: arányuk közel 27%, míg az apáknak 23,7%-a diplomás.

Szintén a Debreceni Egyetem hallgatóinak társadalmi háttérét vizsgálja Pusztai (2013), és arra az eredményre jut, hogy a hallgatók édesapjának 8,2%-a, míg édesanyjának 7,9%-a mindössze az általános iskola nyolc osztályát fejezte csak be. Az apák 32,3%-a rendelkezik szakmunkás bizonyítvánnyal, míg az anyáknál ez az aránya csak 16,3%. Csak az apák 1/3-a jut el a középfokú végzettségig (11,6% szakközépiskola, 22,8% gimnázium), és mindössze egynegyedük rendelkezik felsőfokú végzettséggel (10,6% főiskolán, 14,4% egyetemen). Középfokon az anyák magasabban iskolázottabbak, mivel 43,1%-uk érettségizett (15,3% szakközépiskolában, míg 27,3% gimnáziumban). A diplomás az anyák aránya viszont csak 32,3% (19,7% főiskolai, 13% egyetemi végzettségű). (Pusztai 2013).

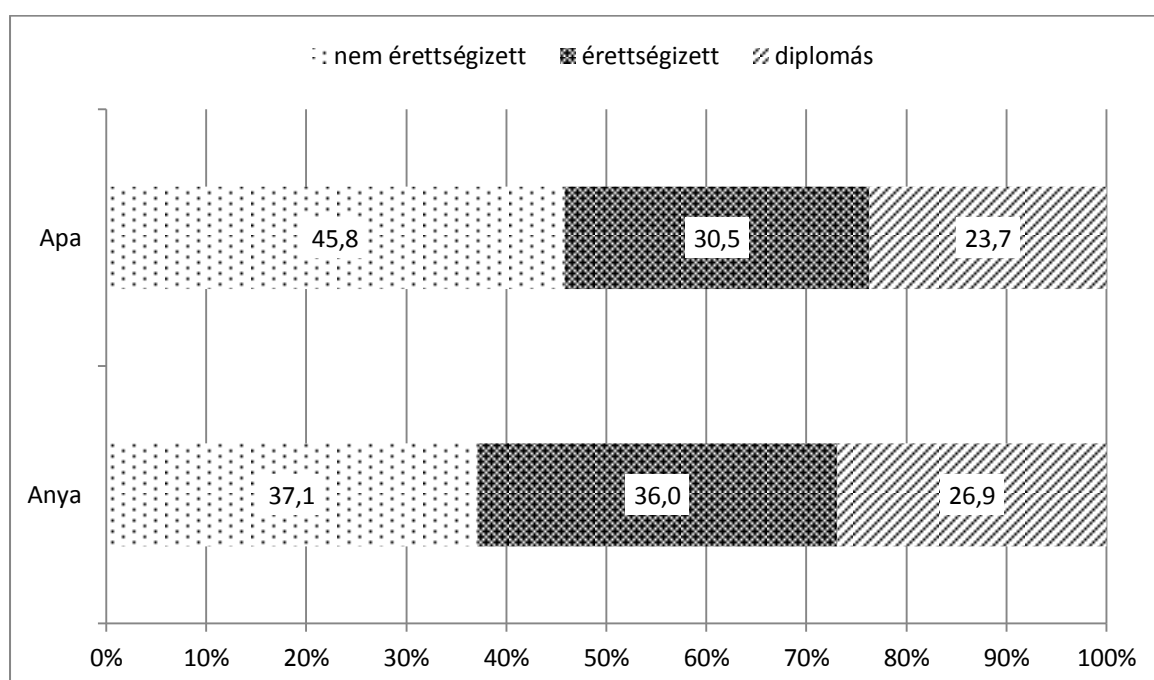
Ha összevetjük a két vizsgálat eredményeit, akkor azt mondhatjuk, hogy részben egybeesnek az eredmények, hiszen mindkét felmérés szerint nagyjából minden harmadik hallgató rendelkezik érettségizett apai háttérrel. Az anyáknál már nagyobbak a

különbségek, hiszen e vizsgálat szerint az anyák 36%-a érettségizett, addig Pusztai (2013) azt találta, hogy arányuk 43,1%. Ugyanakkor, hozzá kell tenni, hogy Pusztai (2013) a Debreceni Egyetem közel 23 ezer fős mintáján vizsgálta a hallgatók társadalmi háttérét.

Valószínűleg a populáció eltérése magyarázza azt is, hogy e vizsgálat szerint a részidős hallgatók 23,7%-a rendelkezik diplomás apával, míg ez a másik vizsgálatban 25%. Bár ez nem túl nagy eltérés. A diplomás anyákat összehasonlítva azonban már markásabb eltérésre lehetünk figyelmesek, hiszen e vizsgálat szerint arányuk 27%, addig Pusztai (2013) kutatása szerint 32,2%. Az eltérések háttérében valószínűleg a két minta eltérése állhat.

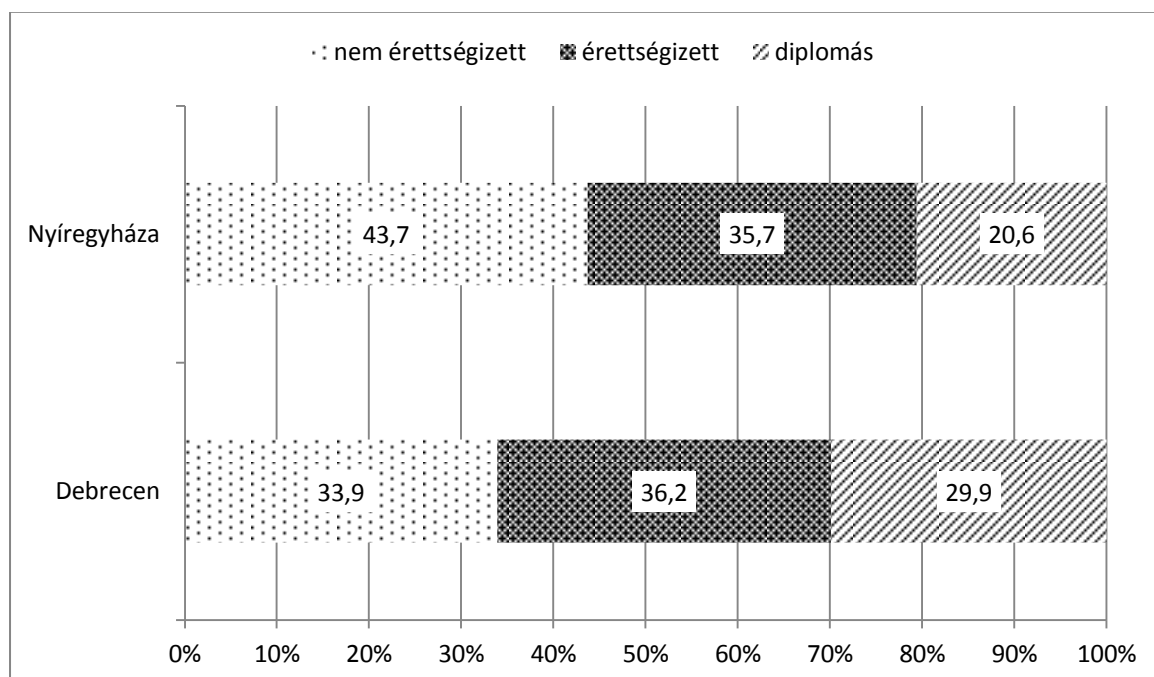
A DPR kutatás szerint a szülők iskolai végzettsége alapján a végzett hallgatók jellemzően középosztálybeli státuszúak. A hallgatók egynegyede diplomás családi háttérrel rendelkezik; és ez összhangban van az országos adatokkal (Fónai-Kotsis-Csomós 2012).

26. ábra - A szülők iskolai végzettsége (%-ban)



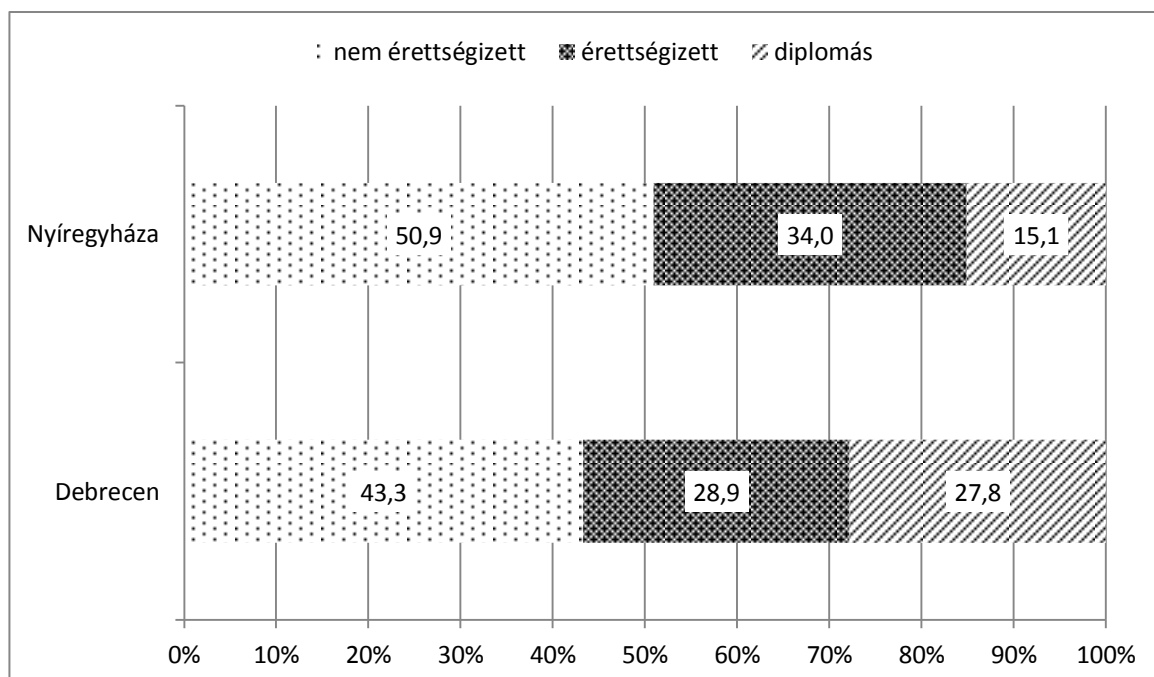
Az anya iskolai végzettségét **intézményenként** összehasonlítva (27. ábra) azt találtuk, hogy a Nyíregyházi Főiskolán közel 10%-kal magasabb az első generációs értelmiségiek aránya, mint a Debreceni Egyetemen. A különbség szignifikáns ($p < 0,001$).

27. ábra - Az anya iskolai végzettsége, intézményenként (%-ban)



A szülők iskolai végzettsége közötti eltérés **intézményenként** az **apák** körében (28. ábra) még inkább hangsúlyozottan jelenik meg. A főiskolán ugyanis a hallgatók mindössze 15%-a rendelkezik diplomás apával, míg az egyetemre járók körében majdnem minden harmadik válaszadó (28%). A főiskolára jellemzően érettségizett és érettségivel nem rendelkező apák gyermekei járnak. Ez különbség erősen szignifikáns ($p < 0,0001$).

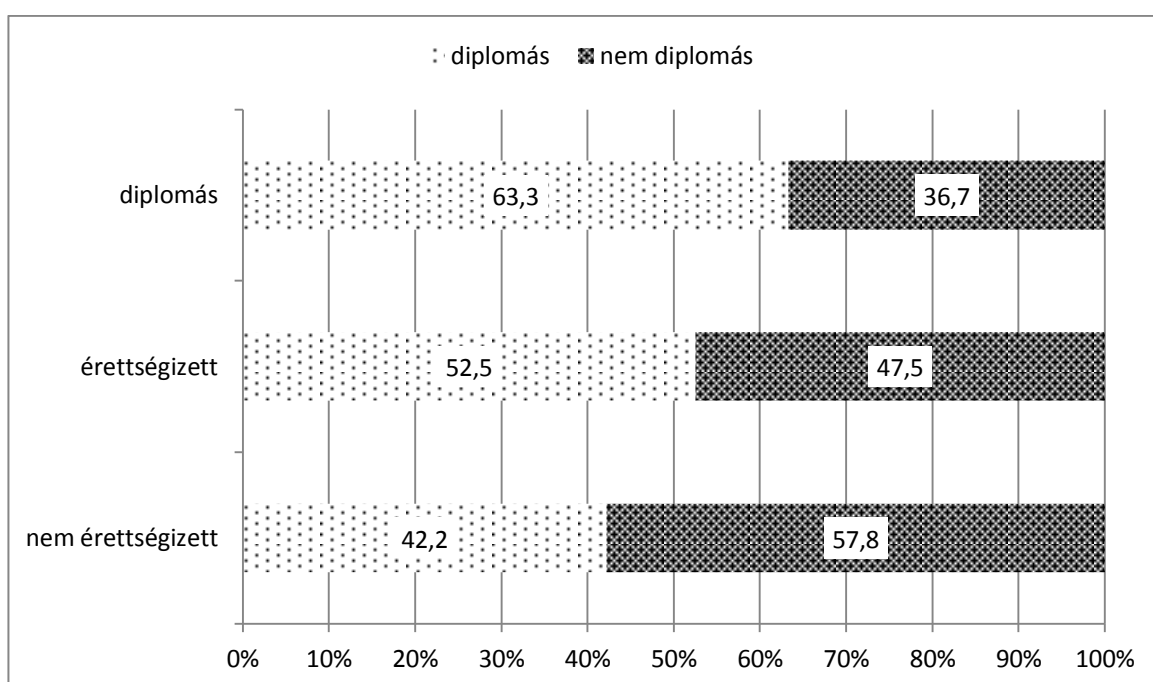
28. ábra - Az apa iskolai végzettsége, intézményenként (%-ban)



Mindkét szülő iskolai végzettsége kihat arra, hogy a gyermekük rendelkezik-e már diplomával vagy sem. A diplomások közel kétszer akkora arányban (63%) rendelkeznek felsőfokú végzettségű anyával, mint az első generációs értelmiségiek (37%).

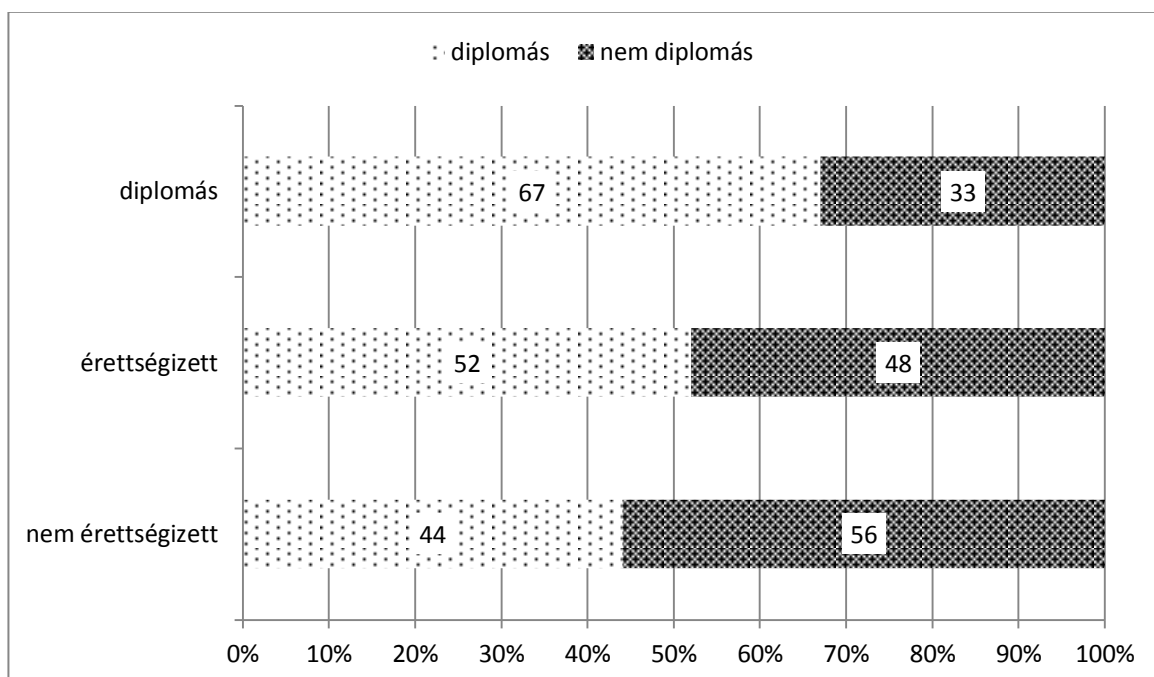
A másik nagy különbséget (29. ábra) az érettségivel nem rendelkező anyák gyermekeinek az esetében látjuk: itt az első generációs értelmiségieknél az anyák közel 60%-a nem rendelkezik érettségivel, míg ez az arány azok körében, akik a jelenlegi képzés keretében újabb diplomát kívánnak szerezni körülbelül 40%-ot tesz ki. Vagyis, az értelmiségi családból származók nagyobb valószínűséggel szerzik meg a jelenlegi képzés keretében az újabb diplomájukat, míg a nem értelmiségi családból származók az első diplomájuk megszerzésére törekszenek. Ez a különbség erősen szignifikáns ($p < 0,0001$).

29. ábra - Diplomások, nem diplomások aránya az anya iskolai végzettségének függvényében (%-ban)



Az **apák** esetében (30. ábra) is ugyanilyen nagymértékű különbségre lettünk figyelmesek a felsőfokú végzettségű apák gyermekeinek a körében. Ez azt jelenti, hogy a diplomások kétszer gyakrabban kerülnek ki olyan értelmiségi családokból, ahol mind az anya (63%), mind az apa (67%) felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, mint a nem diplomások (anya: 37%, apa: 33%). Az érettségivel nem rendelkező szülői háttérrel rendelkezők körében is hasonló eltérést tapasztaltunk: itt a nem diplomások körében több mint 10%-kal magasabb az érettségivel nem rendelkező szülői háttér. Ez a különbség erősen szignifikáns ($p < 0,0001$). Végül is, a **szülők iskolai végzettsége kihat arra, hogy első vagy második diplomáját szerzi a hallgató.** Az apától ez jobban függ (anyák, $\chi^2 = 31,465$, apák, $\chi^2 = 36,586$). A korreláció értéke: 0,5.

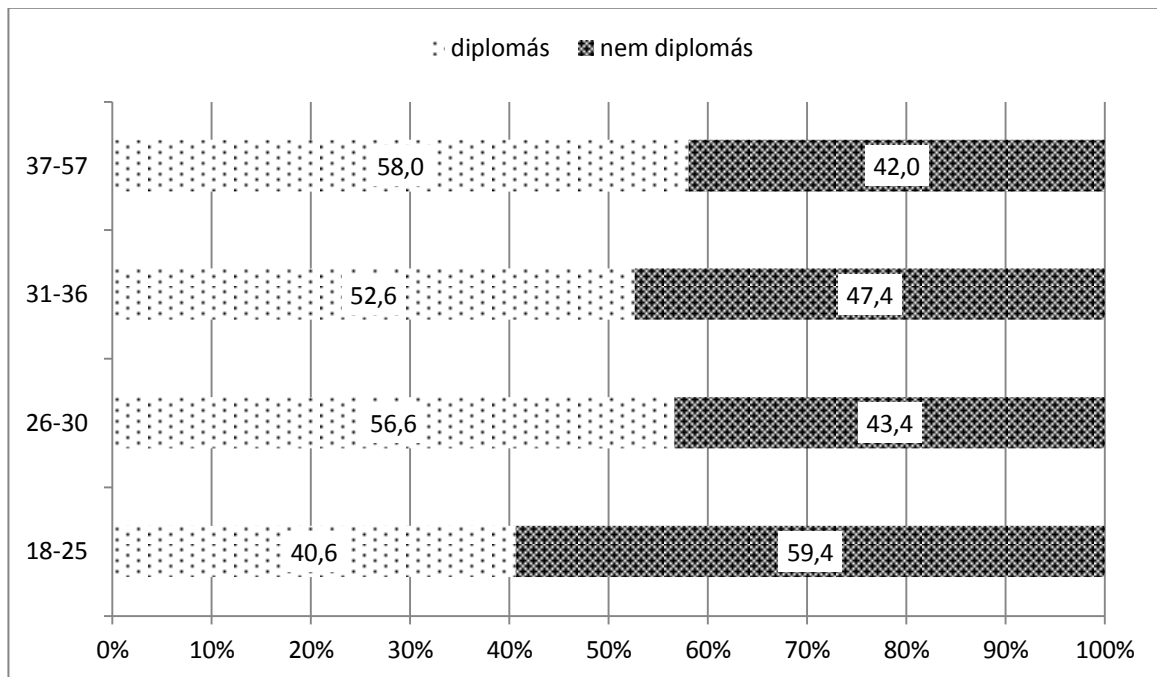
30. ábra - Diplomások, nem diplomások aránya az apa iskolai végzettségének függvényében (%-ban)



A **diplomás** és **nem diplomás hallgatók életkori** csoportonként történő összehasonlítása (31. ábra) során jelentős különbséget találtunk. A 18-25 évesek 60%-a a jelenlegi képzés keretében az első diplomája megszerzésére törekszik, míg ez az arány a 26-30 évesek körében 43%-ot tesz ki. A 31-36 éves életkori csoportnál a részdíós hallgatók 47%-a akarja az első diplomáját megszerezni, míg a 37-57 éveseknél ez az arány 42%.

Ez a különbség erősen szignifikáns ($p < 0,001$). Vagyis, a legiskolázottabb életkori csoport a legidősebb, 37-57 évesek csoportja, hiszen itt a válaszadók 58%-nak már van diplomája, míg ebből a szempontból második helyen a 26-30 évesek végeztek, mivel körükben 57% vallotta magát diplomásnak.

31. ábra - Diplomások, nem diplomások aránya életkori csoportok szerint (%-ban)



A diplomaszerezésnek nagyon gyakran jelentős akadályozó tényezője a **nyelvvizsga** megszerzése. Ez mind a nappalis, mind a részidős hallgatókra igaz. Éppen ezért, ebben a kutatásban a nyelvvizsgával kapcsolatban több kérdést is feltettünk (32. ábra).

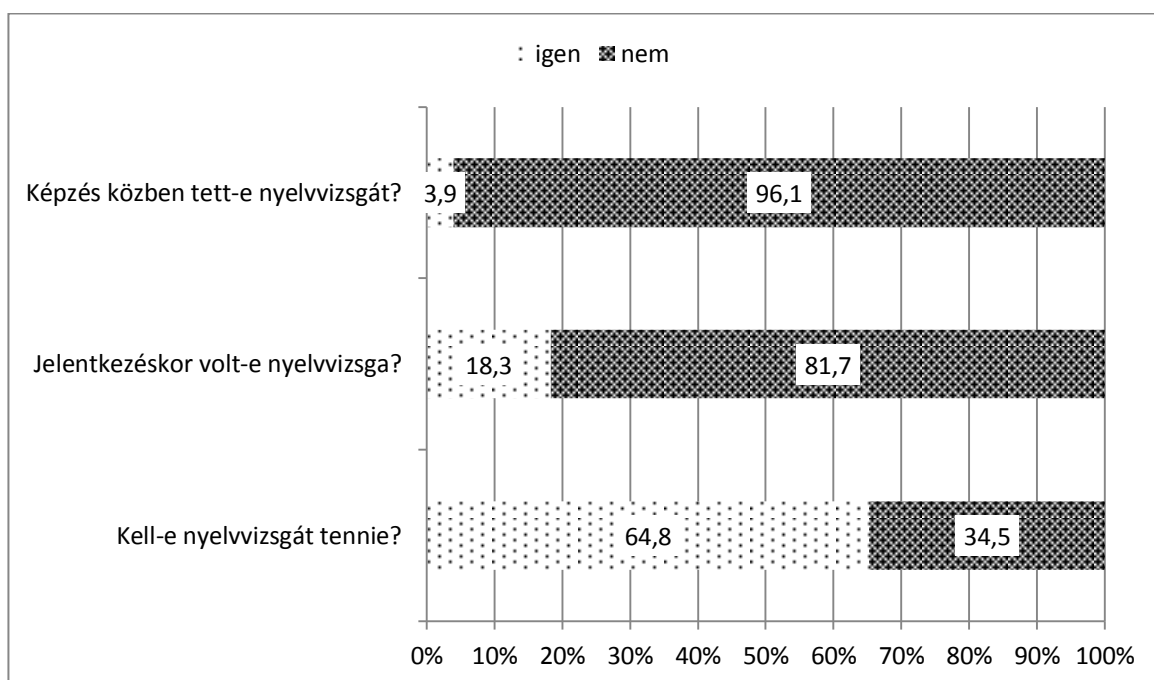
Eredményeink szerint a **válaszadók körülbelül 2/3-ának kell, míg 1/3-ának nem kell nyelvvizsgát tennie**. Ennek többek között az lehet a magyarázata, hogy a részidős hallgatók már eleve rendelkeznek nyelvvizsgával, vagy 40 évesnél idősebbek, vagy egyéb mentességet élveznek. Ugyanakkor, a diplomás lét még önmagában nem jelenti azt, hogy nem kell nyelvvizsgát tenni, ugyanis előfordulhat, hogy újabb, és/vagy magasabb szintű nyelvvizsgát írnak elő az egyes karok, illetve intézetek.

Érdekes, hogy **jelentkezőkor** csak körülbelül **minden ötödik válaszadónak (18%) volt nyelvvizsgája**, ugyanakkor a mintában a diplomások aránya Debrecen esetében közel 60%, míg Nyíregyházán 35%. Ezeknek a válaszadónak egy része feltételezhetően már rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával. Más részük azonban nem. Ennek ismét lehet az egyik magyarázata az, hogy korábban olyan képzés keretében szereztek diplomát, ahol nem kellett számot adniuk nyelvtudásukról vagy valamilyen kedvezményben részesültek.

A **képzés alatt** csak viszonylag **kevesen (<5%) tettek nyelvvizsgát**, míg a többség (>95%) nem foglalkozott ilyesmivel. Ismét, vagy azért, mert nincs rá szükségük (például azért, mert a belépéskor már eleve rendelkezett nyelvvizsgával, vagy a diploma megszerzésének nem előfeltétele a nyelvvizsga, vagy 40 évesnél idősebb, vagy más kedvezményben részesültek), vagy pedig mert nem foglalkoztak a nyelvi követelmények teljesítésével. Ez egyébként, mind a nappalis, mind a részidős hallgatók esetében súlyos probléma. Országos szinten és

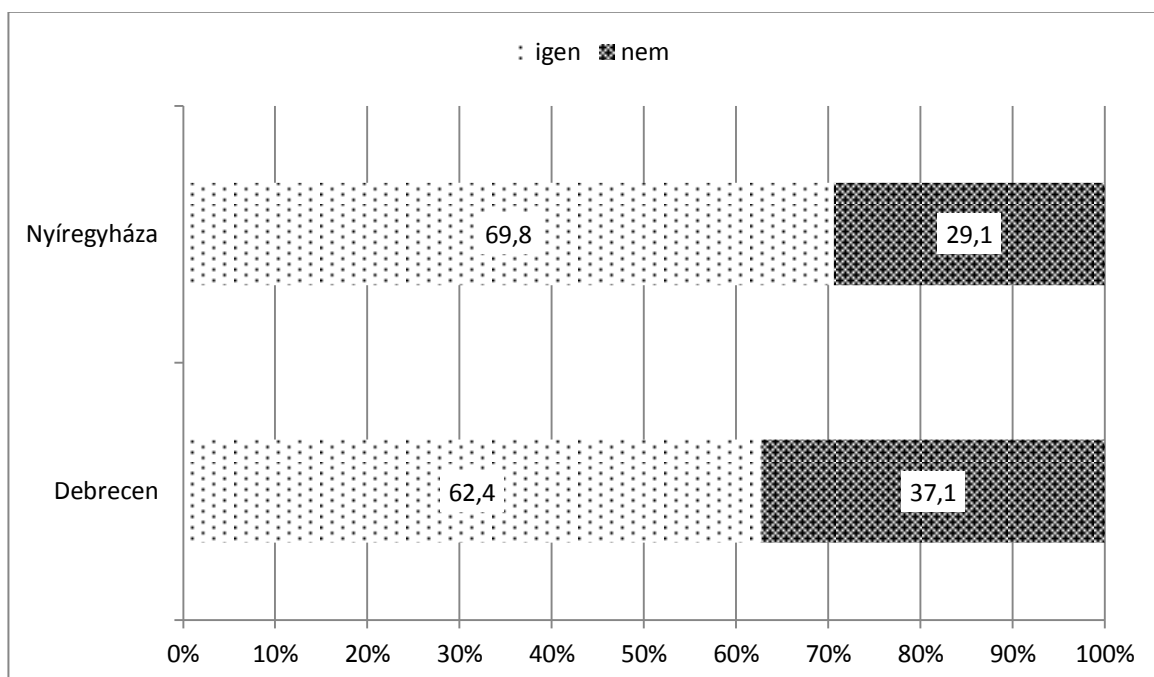
intézményi szinten is egyaránt évente több ezer végzett hallgató azért nem vagy csak később kap diplomát, mert a nyelvvizsga kötelezettségének nem tett eleget.

32. ábra - Nyelvvizsgát vizsgáló kérdések (%-ban)



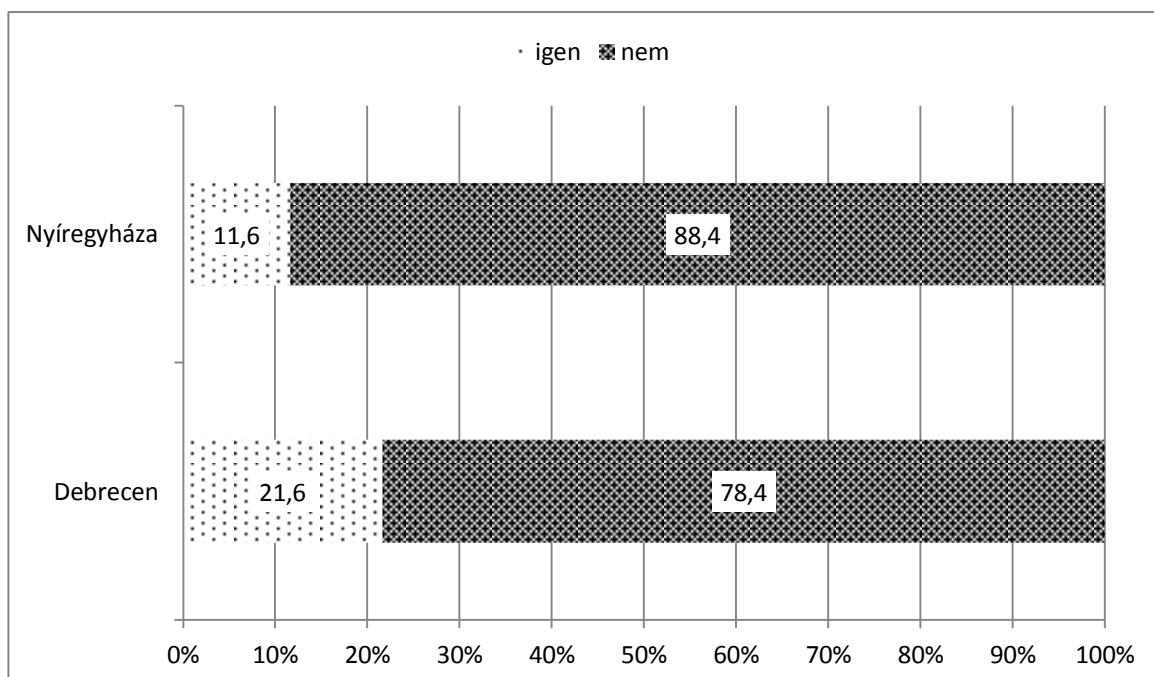
A **nyelvvizsgára** vonatkozó kérdéseket **intézményenként** vizsgálva (33. ábra) jelentős különbségekre lettünk figyelmesek. A Nyíregyházára járók közel 70%-nak kell nyelvvizsgát tennie, míg a Debrecenben tanulóknál ez az arány csak 62%. Ez azt jelenti, hogy nyelvi szempontból is jobban felkészültek a Debreceni Egyetemre járók, mint a Nyíregyházi Főiskola részidős hallgatói. Ez különbség gyengén szignifikáns ($p=0,018$).

33. ábra – Nyelvvizsga kötelezettség, intézményenként (%-ban)



Jelentkezéskor (34. ábra) az egyetemre járók körében közel kétszer annyian (22%) rendelkeztek nyelvvizsgával, mint a főiskolára járók (12%). Ez a különbség erősen szignifikáns ($p < 0,0001$). A nyelvvizsga kötelezettséget **képzés közben** teljesítő debreceni és nyíregyházi részdíós hallgatók között nem találtunk nagy különbséget és szignifikáns eltérést sem tapasztaltunk.

34. ábra - Jelentkezéskor nyelvvizsgával rendelkezők aránya intézményenként (%-ban)



VI. 2. A felsőfokú tanulmányok jellemzői

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a részidős hallgatók **felsőoktatási részvételét mi jellemzi**, vagyis az általunk megkérdezett hallgatók milyen karon, képzési szinten, iskolázottsági háttérrel stb. vesznek részt a felsőoktatásban.

Az online kérdőíves megkérdezésre (5. táblázat) a Debreceni Egyetemen a legmagasabb arányban a Bölcsészettudományi Kar (15,3%), az Állam– és Jogtudományi Kar (14,1%), az Egészségügyi Kar (13,7%), a Gyermekek-és Felnőttképzési Kar (13%) és az Műszaki Kar (10,1%) részidős hallgatói válaszoltak. A Nyíregyházi Főiskola esetében a Gazdasági-és Társadalomtudományi Karon tanulók közül nagyjából minden harmadik megkérdezett (34,4%) adott választ, de a többi karról is viszonylag magas arányban érkeztek válaszok: a Pedagógusképző Kar (23,5%), Természettudományi és Informatikai Kar (19,5%), Műszaki és Mezőgazdasági Kar (12,5%) és Bölcsészettudományi és Művészeti Kar (10,1%). Vagyis, bár létszámában az egyetemről kétszer többen válaszoltak (n=773), mint a főiskoláról (n=378), és arányaiban is az egyetemen volt magasabb a válaszadási arány (10,2%), mint a főiskolán (9,5%), de az figyelemre méltó, hogy az egyes karok vonatkozásában a főiskolára járók aktívabbnak bizonyultak a válaszadásban. Vagyis, például a DE esetében a legmagasabb arányban a BTK-ra járók válaszoltak (15,3%), viszont az NY esetében a GTK-ra járók ennél kétszer (34,4%) aktívabbnak bizonyultak a válaszadás szempontjából. Hasonlóan, viszonylag magas válaszadási aránnyal találkoztunk a főiskolán a PPK-n és a TTIK-n.

5. táblázat - Válaszadási arányok az egyes intézményekben és karokon (%-ban)

Karok	Debrecen	Nyíregyháza
DE-ÁJK	14,1%	
DE-ÁOK	1,4%	
DE-BTK	15,3%	
NYF-BTMK		10,1%
DE-EK	13,7%	
DE-GVK	6,0%	
NYF-GTK		34,4%
DE-GYFK	13,0%	
DE-IK	5,3%	
DE-KTK	6,5%	
DE-MÉK	1,4%	
NYF-MMK		12,5%
DE-MK	10,1%	
DE-NE	6,6%	
NYF-PPK		23,5%
NYF-TTIK		19,5%
DE-TTK	6,5%	

Az elemzésekhez a **Debreceni Egyetem** és az **Nyíregyházi Főiskola** karait **szakmánként** csoportosítottuk (6. táblázat) és a következő kategóriát hoztuk létre: 1.) **jogtudományi** (DE- Állam- és Jogtudományi Kar), 2.) **egészségtudományi** (DE- Általános Orvostudományi Kar + DE- Egészségügyi Kar + DE- Népegészségügyi Kar), 3.) **bölcsészettudományi** (DE Bölcsészettudományi Kar + NYF Bölcsészettudományi és Művészeti Kar), 4.) **gazdaságtudományi** (DE Közgazdaságtudományi Kar + DE Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar+ NYF Gazdasági és Társadalomtudományi Kar), 5.) **informatika** (DE Informatikai Kar), 6.) **mezőgazdaság-tudomány** (DE Mezőgazdaság, Élelmiszertudományi-és Környezetgazdálkodási Kar), 7.) **műszaki** (DE Műszaki Kar és NYF Műszaki és Mezőgazdasági Kar), 8.) **gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés** (DE Gyermeknevelési- és Felnőttképzési Kar + NYF Pedagógusképző Kar) és 9.) **természettudományi** (DE Természettudományi és Technológiai Kar + NYF Természettudományi és Informatikai Kar) szakirányok.

6. táblázat - szakirányok a két intézményben (%-ban)

Szakirányok	Debrecen	Nyíregyháza
1. jogtudományi	14,1%	-
2. egészségtudományi	21,8%	-
3. bölcsészettudományi	15,3%	10,1%
4. gazdaságtudományi	12,5%	34,4%
5. informatikai ²⁶	5,3%	-
6. mezőgazdaság-tudományok	1,4%	-
7. műszaki tudományok	10,1%	12,5%
8. gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés	13,0%	23,5%
9. természettudományi	6,5%	19,5%

A részidős hallgatók felsőfokú tanulmányainak a jellemzése során elsőként a **képzési szintre** kérdeztünk rá (35. ábra). Mint a módszertani leírásban jeleztük a kérdőív eljutott minden évfolyam, minden képzési szintjén tanuló részidős hallgatóhoz, így ennek megfelelően kínáltuk fel a válaszlehetőségeket. A legtöbb hallgató alapképzésre (BA, BSc) vagy mesterképzésre (MA, MSc) jár, így az elemzések során ezzel a két képzési szinttel foglalkoztunk és a többi képzési szintet pedig egy egyéb képzés válaszkategóriába kódoltuk.

Nyíregyházán a hallgatók ¾-e az alapképzés (BA/BSc) megszerzése céljából folytat felsőfokú tanulmányokat, míg Debrecen esetében ez az arány alacsonyabb, csak 50%. A

²⁶ Az informatikai és a mezőgazdasági szakirányokat kivettük az elemzési szempontok közül, mert ezekről a területekről alacsony arányban válaszoltak a megkérdezésre.

főiskolára tehát **jellemzően BA/BSc diploma miatt jönnek a hallgatók**. Az egyetem esetében is fontos szempont ez, de míg a főiskolán csak a válaszadók 16%-a vesz részt mesterképzésben, addig az egyetem esetében ez 30%, vagyis nagyjából minden harmadik hallgató MA/MSc végzettséget kíván szerezni. Vagyis, a főiskola inkább teremt lehetőséget első diploma megszerzésére, mint az egyetem. A hallgatók legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatakor ugyanis azt láttuk, hogy a főiskolára járók körében a diplomások aránya csak 35%, addig az egyetem esetében ez közel 60%-ot jelent. Az egyéb képzésekre járók aránya az egyetemen 20%, míg a főiskolán 9%.

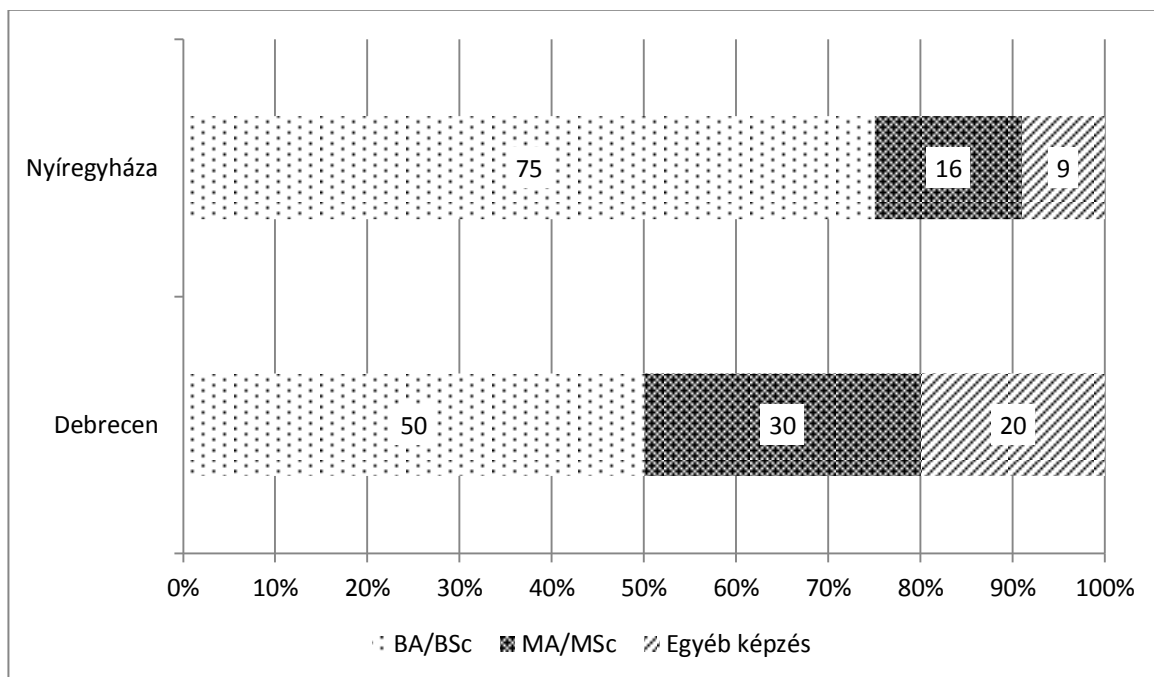
A DPR vizsgálat adatai szerint a Debreceni Egyetemen a minden második hallgató (50,6%) alapszakos képzés keretében kíván diplomához jutni (Fónai- Puskás-Szűcs 2012). Ez az arány megegyezik a kutatás eredményével, noha itt csak részidőseket kérdeztünk meg.

Ugyanígy, Pusztai (2013) is rámutat arra, - a DPR 2013-as Debreceni Egyetemre vonatkozó adatainak elemzése során -, több mint minden második megkérdezett hallgató alapképzés (BA, BSc), közel 20%-uk mesterképzés (MA, MSc) és mintegy 11%-uk egyéb képzés keretében kíván diplomához jutni (Pusztai 2013).

A DPR kutatás Debreceni Egyetemre vonatkozó adatai szerint a hallgatók több mint egynegyede (25,5%) rendelkezik már valamilyen, felsőfokú végzettséggel, amit jellemzően az egyetemen szerzett. Azonban hozzátesszik, hogy a levelező tagozaton és a mesterszakos hallgatók körében a „már meglévő végzettség” inkább jellemző. (Fónai- Puskás-Szűcs 2012). Vagyis, ennek ismeretében nem meglepő, hogy a Debreceni Egyetemen a valamilyen felsőfokú végzettséggel, diplomával rendelkezők aránya közel 60%, mivel ezek a hallgatók levelező, esti és távoktatásos képzésben vesznek részt és a mesterképzésre járók aránya 30%. Aki pedig mesterképzésre jár, annak diplomásnak kell lennie, hiszen a belépési követelmény egy alapképzéses vagy egy korábbi képzésben megszerzett diploma.

Ehhez hasonlóan, Fónai és Pusztai (2013) vizsgálata is arról tudósított, hogy az alap- és mesterszakos végzettségűek 27%-a rendelkezett már felsőfokú végzettséggel, mielőtt a jelenlegi képzésben diplomát szerzett (Fónai-Pusztai 2013).

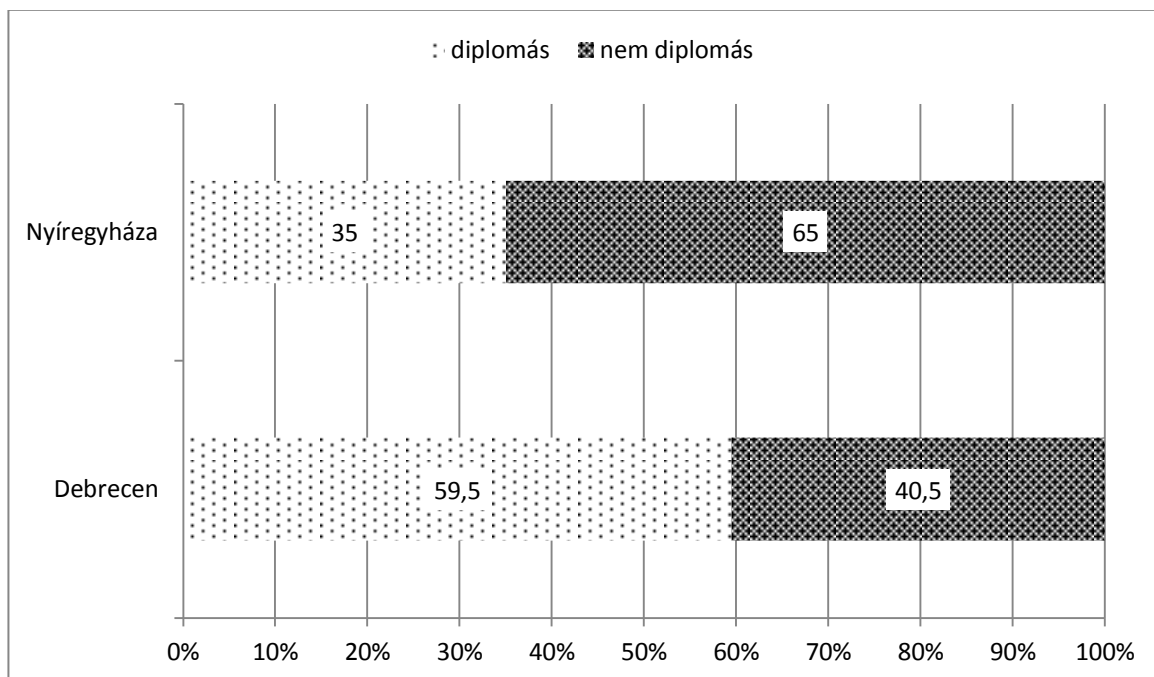
35. ábra - Képzési szintek a két vizsgált intézményben (%-ban)



A kutatás során az is érdekelt bennünket, hogy a részidős hallgatók melyik évben érettségiztek. Ezt a kérdést az elemzés során átalakítottuk úgy, hogy arra a kérdésre kapjunk választ, hogy **hány éve érettségiztek** a válaszadók. A debreceniek átlagosan 15 éve, míg a nyíregyháziak átlagosan 14 éve tettek érettségi vizsgát. A szórás értéke a Debrecenben tanulóknál 8,2, míg a Nyíregyházán tanulóknál 8,8. Az F érték=3,980, a $p=0,046$. Ezután a hipotézisvizsgálatot kétmintás t -próbával végeztük el ($t=1,995$; $p<0,05$).

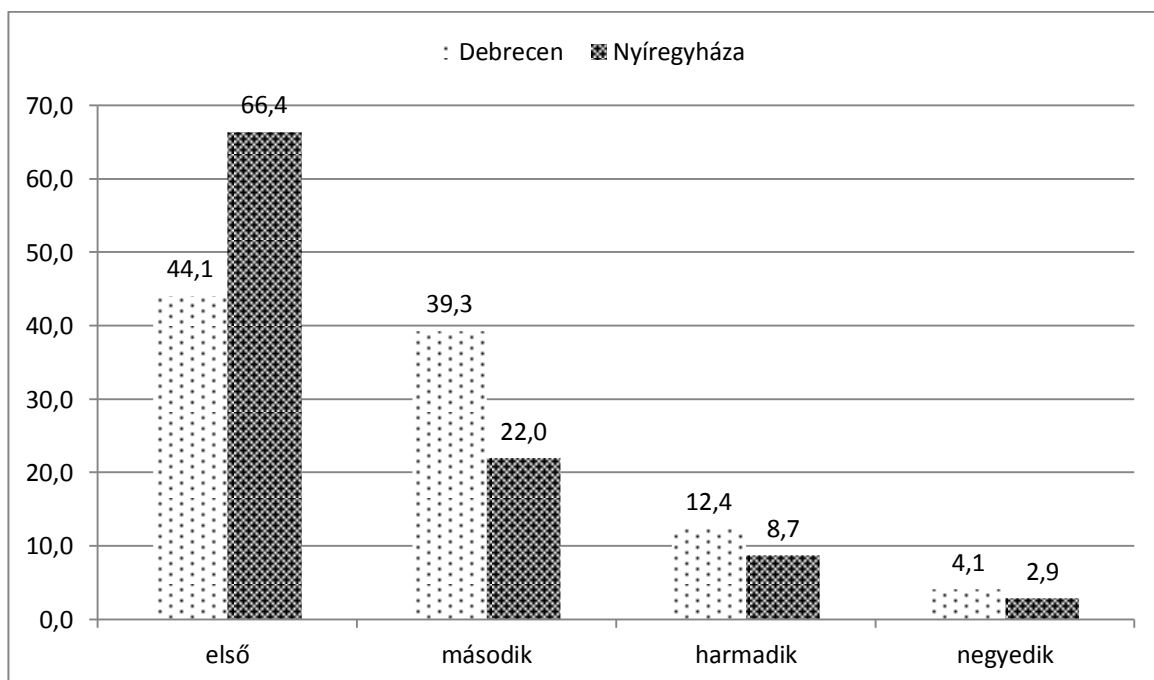
A **diplomások és nem diplomások arányát intézményenként vizsgálva** (36. ábra) arra az eredményre jutottunk, hogy az egyetemen közel kétszer nagyobb arányban (60%) vannak azok, akik a jelenlegi képzésben újabb diplomát kívánnak szerezni, mint főiskolán, ahol ez az arány csak 35%. Az egyetemen többségben már diplomások készülnek újabb felsőfokú végzettséget szerezni, míg a főiskolán jellemzően az első generációs értelmiségi jelöltek (65%) törekcszenek diplomához jutni. A két intézmény között tehát ebből a szempontból elég nagy a különbség: a Debrecenbe járók magasabban iskolázottabbak, mint a Nyíregyházán tanulók.

36. ábra - Diplomások, nem diplomások intézményenként (%-ban)



Ez a különbség még inkább kitapintható akkor, ha a **második, a harmadik és a negyedik diplomások arányát** vizsgáljuk (37. ábra) a két intézmény vonatkozásában. Itt azt látjuk, hogy a Debrecenbe járók 17%-kal magasabb arányban szereznek második diplomát, de a harmadik (<4%) és negyedik diplomával (>1%) rendelkező debreceni és nyíregyházi hallgatók között már nem olyan éles a különbség, bár kétségtelen, hogy ebből a szempontból is az egyetemen tanulók vannak előnyösebb helyzetben.

37. ábra - Hányadik diplomáját szerzi a jelenlegi képzésben? (%-ban)



A kérdőívben szereplő diploma megszerzésének az évét az elemzés során átalakítottuk, úgy hogy arra a kérdésre kapjunk választ, hogy **hány éve diplomáztak** a válaszadók. Az egyetemre járók átlagosan 9 éve, míg a főiskolán tanulók átlagosan 11 éve szerezték meg diplomájukat. A szórás értéke az egyetemre járóknál 7, míg a főiskola hallgatóinál 8.

Vagyis, a főiskolára járók esetében jellemzően több idő telik el az első diploma megszerzése és a között, hogy újra iskolapadba üljenek. Úgy tűnik, hogy a **Debrecenben** tanulók **hamarabb visszatérnek a felsőfokú továbbtanuláshoz és több ideig is maradnak ott**, mivel láttuk, hogy körükben magasabb a több diplomások aránya, mint a főiskolásoknál. Végül, a hipotézisvizsgálatot kétmintás t-próbával végeztük el ($t=2,32$). $p < 0,05$).

Azt a kérdést, hogy a meglévő diplomákat melyik intézményben és milyen területen szerezték a hallgatók végül kivettük az elemzési szempontok közül. Ez részben azért történt, mert az intézmények és tudományterületek meghatározása nehézkes volt, mivel sok válaszadó rövidítéseket alkalmazott, illetve sok intézmény megszűnt vagy átalakult.

A felsőfokú tanulmányok jellemzését végül a **halasztás** és annak okainak vizsgálatával zártuk. A tanulmányok halasztása a Debrecenbe járók körében több mint háromszor gyakrabban fordul elő (10,7%), mint a Nyíregyházán tanulónál (3,2%). Ez a különbség erősen szignifikáns ($p < 0,0001$). A **halasztás** okaként leggyakrabban anyagi, egészségügyi okokat, gyermekszülést, munkahelyi okokat, végül tanulással, tanulmányi követelményekkel, vizsgázással kapcsolatos okokat jelöltek meg, illetve ezen válaszok különféle kombinációit.

Tudjuk, ugyanis hogy a valóságban nem lehet ezeket a magyarázatokat élesen elválasztani egymással, hiszen azok jellemzően szorosan összefüggenek, például a tandíj előteremtésének nehézsége származhat munkahelyi akadályokból (pl. a munkahely elvesztéséből). Vagy az időhiány és a tanulmányi okok összefonódnak az egészségügyi okokkal, a családi, vagy épp a gyermekvállalást tényével. És a sort hosszan lehetne folytatni.

A felsőfokú tanulmányok jellemzői kapcsán utalunk röviden a képzések finanszírozási jellemzőire is. A részdíjs hallgatók **39,5%-a államilag támogatott**, míg **60,5%-a költségtérítéssel** képzés keretében folytat felsőoktatási tanulmányokat. A költségtérítéssel hallgatók **44% saját maga**, míg **16,5% csak részben fizeti** a tandíjat. (Ez utóbbi azt jelenti, hogy vagy a munkahely fizeti a tandíj egy részét vagy pedig más forrásokból például ösztöndíjakból, pályázati pénzből fizetik a képzést). **Intézményi** eltérés ($p=0,048$) tapasztalható a hallgatók között: Debrecenben alacsonyabb (38%) az államilag támogatott képzésre járók aránya, mint Nyíregyházán (43%), így Debrecenben nagyobb arányban (62%) fizetnek a tanulmányaikért, mint Nyíregyházán (57%).

A DPR kutatás eredményei szerint a hallgatók 75,3%-a államilag támogatott képzésben, míg 24,7%-a költségtérítéssel képzésben vesz részt. Ugyanakkor, a két tagozat között nagy eltérést tapasztalhatunk a finanszírozás módját illetően: a nappalisok 88,1%-a tanul

államilag finanszírozott képzésben, míg a levelezősöknek csupán 39,5%-a. Vagyis, a nappali tagozaton tanulók jellemzően államilag támogatott képzésben, míg a levelezősök költségtérítéssel képzések keretében tanulnak (Fónai-Puskás-Szűcs 2012). Ez az eredmény szinkronban van a kutatás eredményeivel, hiszen elemzéseink szerint a részidősöknek épp 39,5%-a tanul államilag támogatott formában.

Eredményeinkhez hozzátehetjük, hogy a **diplomások** meglepő módon **több mint 10%-kal nagyobb arányban vesznek részt államilag támogatott képzésben**, mint a diplomával még rendelkezők ($p < 0,000$). Ennek az lehet az egyik magyarázata, hogy az alapképzés befejezését követően sok hallgatónak még marad államilag finanszírozott fél éve és így ezek a hallgatók a mesterképzést államilag támogatott levelező, (esti vagy távoktatás) képzés keretében, jellemzően munka mellett végzik. Másrészt, a nem diplomások körében magasabb (66%) a költségtérítések aránya, összehasonlítva a diplomások arányával (55%). A részidős hallgatók közti különbség ebből a szempontból erősen szignifikáns ($p < 0,000$).

Az **alap- és mesterképzésben** résztvevők közti kontraszt a finanszírozási forma szempontjából szignifikáns ($p < 0,000$). Ez várakozásunkkal ellentétben azt jelenti, hogy **alapképzésre** jóval **magasabb arányban (71%) járnak költségtérítéssel hallgatók**, mint mesterképzésre (27%). A **mesterképzésben** viszont a válaszadók **közel háromnegyede (74%) állami finanszírozású** képzés keretében kíván diplomát szerezni. Az alapképzésben résztvevőknél azonban erre csak nagyjából minden harmadik (29%) hallgató törekszik. A magyarázat az lehet, hogy az alapképzés befejeztével sokan folytatják – az államilag támogatott hallgatóként – tanulmányaikat, de már nem nappali, hanem részidős képzés keretében. Erre annál is nagyobb az esély, mert a vizsgált részidősök közel 80%-a dolgozik tanulmányai mellett.

Végül szükséges röviden utalni a részidős hallgatók tanulmányaikkal párhuzamos **munkavállalásainak** jellegzetességeire. Kutatásunk szerint a megkérdezett hallgatók túlnyomó többsége (80,9%) munkát vállal a képzés közben. **Intézményenként** viszont szignifikáns eltérés ($p = 0,047$) figyelhető meg ebből a szempontból a hallgatók között: Debrecenben magasabb arányban (81%) dolgoznak a képzéssel párhuzamosan, mint Nyíregyházán (77%).

Az országos Diplomás Pályakövetés 2011 kutatás ($n = 19\,967$) eredményei szerint a levelező (86,9%), esti (87,3%) és távoktatás (95,9%) munkarendben tanulók döntő többsége az abszolutórium megszerzésekor már dolgozott, míg a nappali tagozatosoknál a foglalkoztatottsági arány 16,2%-os volt (Veroszta 2013a). Nagyon hasonló eredményt hozott az országos Diplomás Pályakövetés 2012 kutatás ($n = 24\,489$) is, mely szerint a nappalisoknak mindössze 16,5%-a dolgozik tanulmányai mellett, míg a részidősök döntő többsége (távoktatás 93%, esti 85,7% és levelező oktatás 87,9%) (Veroszta 2013b).

A Debreceni Egyetem DPR felmérése azt az eredményt hozta, hogy míg a nappalisok 92,7%-a diákként, addig a levelező tagozatosok 91,4%-a dolgozóként határozta meg önmagát. Vagyis, ez egyrészt azt jelenti, hogy a tagozatok hatása szignifikáns, másrészt, hogy a nappalisok között is közel 10% dolgozik (Fónai-Kotsis-Csomós 2012).

Vagyis, megerősíthető az, hogy a részidős hallgatók jellemzően munka mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. Ez pedig valószínűleg kihat mind a tanulási motivációra, mint a tanulás útjában álló akadályokra, de gyanítható, hogy az intézményválasztást is meghatározza (hiszen, ha valakinek az adott településen vagy régióban van munkahelye, akkor valószínűleg olyan egyetemet fog választani, ami földrajzilag könnyen elérhető).

VI. 3. RÉSZVÉTELI CÉLOK VIZSGÁLATA RÉSZIDŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN

VI. 3. 1. A részvételi célok elemzése a kérdőíves vizsgálat alapján

A részvételi és tanulási célok elemzése előtt röviden utalni szükséges arra, hogy a kérdőíves vizsgálat során milyen motívumcsoportokat alakítottunk ki és milyen megfontolásból tettük ezt. Először is, a kutatásunk során a felnőttkori tanulásba történő bekapcsolódás három motívum-együttesét különítettük el: 1.) a munkaerő-piaci megfontolásokat, 2.) az egyéni, személyes indítékokat és 3.) a társas, közösségi ösztönzőket. Kutatások (lásd. Kerülő 2007, Török 2006a, 2006b) is alátámasztják, hogy a felnőttek legnagyobb része elsősorban azért vesz részt oktatásban és képzésben, mert attól a munkaerő-piaci helyzetének javítását vagy legalábbis szinten tartását reméli. Ez ugyanakkor rendkívül összetett dolog, hiszen a felnőttkori tanulás munkaerő-piaci motívumai sok mindent magában foglalhatnak. Például a munkahely megtartásának az igényét, a munkahelyi előrelépés lehetőségét az adott munkahelyi szervezetben, a magasabb bérezést, illetve béren kívüli juttatásokhoz való hozzáférés (kedvezőbb) lehetőségét, a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés, amely érkezhethet egyfelől a szervezet vezetői felől, másfelől a munkatársaktól is, – továbbá a szakmai ismeretek, a szaktudás mélyítésének (belső) igényéből, illetve (külső) szükségességéből.

A munkával összefüggő motívumokkal párhuzamosan azonban mindenképpen számolni kell az az egyéni, személyes, valamint a társas, közösségi indítékokkal is. Az egyéni-személyes motívumok közé tartozhat a tanulás, az ismeretszerzés szeretete, az önmagunknak való bizonyítás igénye, a fejlődési és kiteljesedési lehetőség szerzésének igénye, a képzésben való részvétellel és/vagy a végzettség szerzésével a társadalmi elismertség, a „társadalmi megbecsültség”, a presztízs szerzésének lehetősége, az emberben immanensen benne levő kíváncsiság, a „miért” kérdésekre kapható válaszok lehetősége, vagy éppen a szabadidő hasznos eltöltésének lehetősége. A társas-közösségi motívumok körébe sorolható egyébeken mellett a szűkebb környezetnek a hatása, és az ebből fakadó mintakövetés igénye, a munkatársak, kollégák ösztönzése, hasonló érdeklődésű emberekkel való együttlétre való igény, a csoporthoz, közösséghez tartozás érzése, vagy általában véve a „társadalom elvárása” az egyénnel szemben, annak érzékelése, hogy a felsőfokú végzettség, a diploma általános elvárássá kezd válni az élet egyre több területén. Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy ezek a motivációs csoportok, mint a (1.) munkaerő-piaci; az 2.) egyéni-személyes; és 3.) a társas-közösségi kialakítása bizonyos értelemben „önkényes”, és ezek a valóságban nem vagy csak nagyon nehezen különíthetők el egymástól. A határok elmosódnak és nagyon gyakran nem lehet egyértelműen megmondani, hogy a részvételt pontosan milyen motívumok, vagy motívum-együttesek

befolyásolták. A munkával, munkavégzéssel kapcsolatos motívumok átfedik részben az egyéni–személyes motívumokat, részben a társas-közösségi motívumokat is. És vice versa; a munkahelyi előrelépés például szerezhethet társadalmi – vagy legalábbis kollegiális, vagy szervezeti – elismerést a képzésben részt vevők számára. Ugyanígy a részvétel nem csak a munkaerő-piaci megfontolások miatt történhet, hanem fakadhat például belső motivációból, érdeklődésből, az új dolgok megismerése iránti szükségletből; a kollégák ösztönzésére, vagy éppen a családi-rokoni példákra a követéséből.

Az on-line kérdőívben a felsőfokú tanulmányokat befolyásoló tényezőket (7. táblázat) három kategóriába rendszerezve vizsgáltuk:²⁷ 1.) munkahelyi ösztönzők, 2.) egyén-személyes megfontolások és 3.) társas-közösségi hajtóerők. A munkával, munkavégzéssel összefüggő ösztönzőket egy kilenc kérdéses négyfokú skálával mértük (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagymértékben, 4=döntően). Az egyéni-személyes indítékokat és a társas-közösségi tényezőket is ugyanilyen skálán mértük; előbbi esetben tíz, utóbbi esetben kilenc lehetőséget felkínálva. A felsorolások végén a kitöltők egy további okot is megjelölhettek.

Ezek szerint a felnőttkori felsőoktatási részvétel három legfontosabb ösztönző tényezője 1.) a kíváncsiság és az érdeklődés az adott szakma iránt, 2.) a presztízsszerzés, valamint 3.) a végzettség birtokában a munkahelyteremtés lehetősége. Ez önmagában azonban elég keveset árul el a felsőfokú tanulmányok ösztönzőiről, ezért egy lényegkiemelő eljárásnak, faktorelemzésnek vetettük alá ezeket a kérdéseket. Ezek alapján öt faktort sikerült azonosítani: 1.) önmegvalósítás, 2.) közösségi élmény, 3.) munkahelyi elvárás, 4.) karrier szempontok és 5.) munkakeresés faktorok (8. táblázat).

1.) Az **önmegvalósítás** faktor esetében a tanulás leginkább fejlődési és kiteljesedési lehetőséget kínál a hallgatóknak. Emellett, a tanulás, az ismeretszerzés szeretete, az önmaguknak való bizonyítás igénye és a kíváncsiság, valamint a tanulás és a diplomaszerzés általi presztízsteremtés szintén erőteljesen befolyásolják ezeknek a hallgatóknak a felsőoktatási részvételét. Ezek a hallgatók a tanulás és diplomaszerzés révén akarnak bizonyítani önmaguknak és társadalomnak.

2.) A **közösségi élmény**, mint tanulásra ösztönző tényező sok válaszadó felsőoktatási részvételére kihatnak. Ezek a részdíós hallgatók főként azért döntöttek a felsőfokú (tovább)tanulás mellett, mert azt érzékelik, hogy a diploma egyre inkább társadalmi elvárássá kezd válni, és hogy nélküle már nem lehet boldogulni. Ugyanakkor nagyon erős az igény a körükben arra, hogy hasonló érdeklődésű emberekkel vegyék magukat körül, valamint hogy olyan kapcsolatokat építsenek, amelyeket a későbbiek során kamatoztathatnak. Ez együtt jár a társas, társadalmi kapcsolatok megújításának igényével és azzal is, hogy e közben egy egyetemi vagy főiskolai közösség tagjai és ennek részeként

²⁷ Az elemzési szempontokat, megfontolásokat és lépéseket lásd. a VI. A kutatás módszertana című fejezetben.

meg tudják megújítani kapcsolataikat, valamint olyan kapcsolatokat tudnak építeni, amelyek akár a karrierépítés során is gyümölcsözőnek bizonyulhatnak. Ezeket a hallgatókat tehát nagyban motiválja a társadalmi elvárás, illetve az igény, hogy hasonló érdeklődésű emberekkel legyenek együtt egy közösség tagjaiként és eközben olyan társadalmi kapcsolatokra tegyenek szert, amelyek jövedelmezőek, kedvezőek lehetnek számukra.

7. táblázat - A felsőfokú tanulmányok ösztönzői (100 fokú skálára vetítve)

kíváncsiság, érdeklődés	66
presztízst tudok szerezni	58
csak így van esélyem új munkahely megszerzésére	57
így szerezhetek magasabb fizetést, munkahelyi juttatásokat	46
a korábbi kedvező iskolai élmények / eredmények ösztönöznek	45
úgy érzem, általános társadalmi elvárássá kezd válni a diploma	44
hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban	42
azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni	42
a témák napi aktualitását jobban tudom követni	40
csak így szerezhetek új pozíciót a munkahelyemen	37
a páromnak, gyermekemnek való példamutatás	34
a szabadidő hasznos eltöltése	33
a társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	32
csak így tudom a munkahelyi pozíciómat megerősíteni	30
így csoportban, közösségben vagyok	29
jelentős életesemény miatt	28
nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell	25
a barátok, az ismeretségi kör hatása, ösztönzése	18
a kollégák / munkatársak hatása, ösztönzése	18
a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás	17
csak így tarthatom meg a munkahelyemet	14
a munkahelyen kötelező a továbbképzés	13
mindenki diplomás a családban rajtam kívül	8

3.) A **munkahelyi elvárás** gyakran lehet tanulás indukálója, kiváltója, hiszen a munkahelyi elvárásoknak, követelményeknek megfelelni sokszor csak tudatos és célirányos tanulás révén lehetséges. Bár ez a faktor kapta a legalacsonyabb értékeket, mégis igen fontos tanulásra készítő tényezőről van szó, mert a részidős hallgatók egy részénél megjelenik ez szempontként. Ez esetben a résztvevők a tanulást elsősorban a munkahelyi pozíció megerősítésére kívánják felhasználni. Ezek mellett azonban a munkahely megtartása, a munkahelyi kötelező továbbképzések, valamint a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelésre törekvés szintén motiválja a felsőfokú tanulmányok folytatását. Példaként, lehet említeni a hét évente esedékes tanár-továbbképzéseket. A tanárok, ha a feltételek és lehetőségük adottak, akkor járnak el ésszerűen, ha megragadják a tanulás és az újabb diplomaszerezés lehetőségét, mivel ezzel nem csak a munkahelyüket tarthatják meg és ezzel a pozícióikat stabilizálhatják, hanem

együttal teljesíthetik is a kötelező továbbképzést és ezzel akár a ki nem mondott elvárásoknak is meg tudnak felelni.

4.) A **karrier szempontok** érvényesítése miatti diplomaszerzési törekvés leginkább abban fejeződik ki, hogy a diplomával presztízst, illetve magasabb fizetést és munkahelyi juttatásokat kívánnak szerezni a részidős hallgatók. Hasonlóan fontos szempont, hogy a diploma birtokában új munkahelyi pozíciót remélnek a válaszadók, valamint az is lényeges a tanulás által a munkahelyi pozícióikat meg tudják erősíteni. A felsőfokú oktatásban való részvétel és a diplomaszerzés tehát a hallgatók egy részénél nagyon gyakorlatias, praktikus célokat szolgál. A diploma birtokában abban reménykednek, vagy már eleve tudják, hogy a végzettség lehetőséget fog teremteni különféle javakhoz való hozzáféréshez és ez feltételezhetően előnyösen fog kihatni a karrierépítési törekvésekre.

5.) A **munkakeresés** faktora főként esélyteremtést jelent új munkahely megszerzésére és általában az elhelyezkedésre. Vagyis, a válaszadók egy része kifejezetten azért vállalja a felsőoktatási részvételt, azért kíván diplomát szerezni, hogy munkahelyet tudjon váltani, vagy hogy egyáltalán el tudjon helyezkedni. A munkakeresés miatt tanulók tehát feltételezhetően erősen bíznak az oktatás mágikus szerepében és meggyőződésük, vagy legalábbis erőteljesen bíznak abban, hogy a végzést követően kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciót tudnak maguknak kialakítani vagy úgy, hogy munkahelyet váltanak vagy úgy, hogy elhelyezkednek. Ha nem bíznának ebben, akkor valószínűleg a felsőoktatási részvételük sem valósulna meg. Ezek a részidős hallgatók tehát elég elszánnak tűnnek, mivel a diplomaszerzés jellemzően hosszú és költséges elköteleződést és sok lemondást igénylő vállalkozás. Ez még akkor is így van, ha nem alap vagy mesterképzésre, hanem csak rövidebb idejű, 1-2 éves felsőfokú szakképzésre vagy szakirányú továbbképzésre, esetleg részismereti képzésre jelentkezik a tanulni vágyó vagy kényszerülő részidős hallgatók.

8. táblázat - Az ösztönző tényezők faktorok szerkezete

1. faktor: önmegvalósítás	faktorsúly	átlag
kiteljesedési lehetőség	0,82	71 pont
fejlődési lehetőség	0,82	80 pont
kíváncsiság, érdeklődés	0,74	66 pont
a tanulás az ismeretszerzés szeretete	0,74	74 pont
bizonyítás önmagának	0,67	71 pont
presztízst tudok szerezni	0,52	58 pont

2. faktor: közösségi élmény	faktorsúly	átlag
hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban	0,82	42 pont
azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni	0,80	42 pont
így csoportban, közösségben vagyok	0,78	29 pont
társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	0,78	32 pont
úgy érzem, általános társadalmi elvárássá kezd válni a diploma, a felsőfokú végzettség	0,59	44 pont

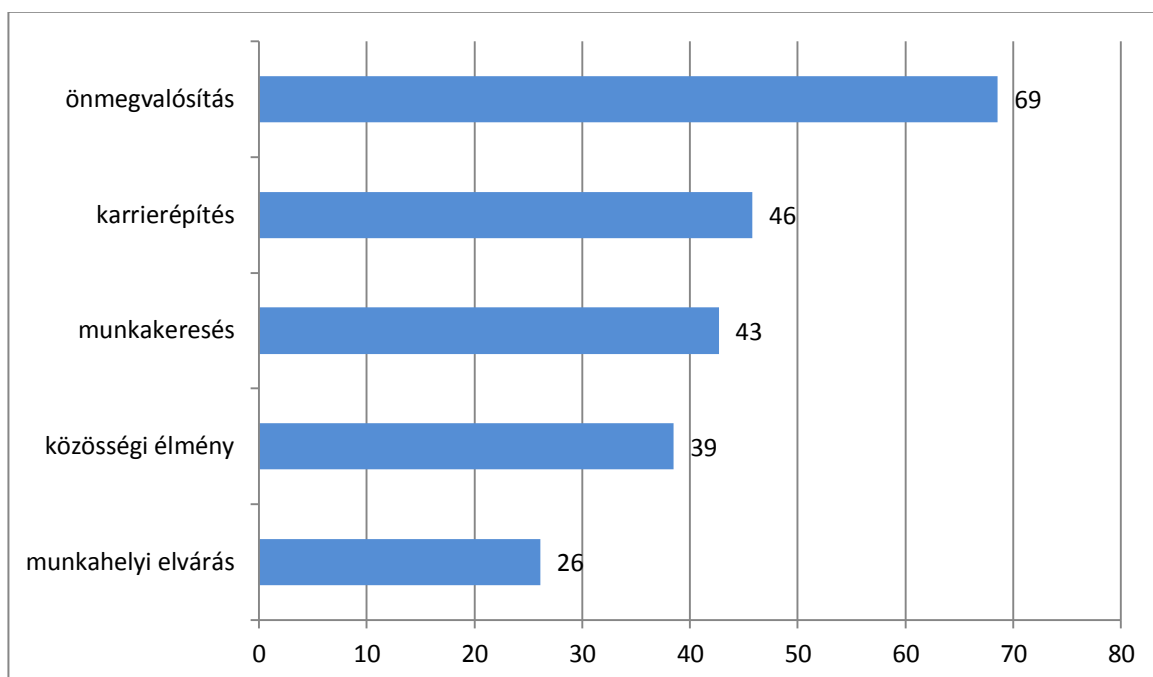
3. faktor: munkahelyi elvárás	faktorsúly	átlag
csak így tarthatom meg a munkahelyemet	0,81	14 pont
a munkahelyen kötelező a továbbképzés	0,78	13 pont
a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás	0,74	17 pont
csak így tudom a munkahelyi pozíciómat megerősíteni	0,71	30 pont

4. faktor: karrier szempont	faktorsúly	átlag
csak így tudom a munkahelyi pozíciómat megerősíteni	0,60	30 pont
csak így szerezhetek új pozíciót a munkahelyemen	0,80	37 pont
így szerezhetek magasabb fizetést, munkahelyi juttatásokat	0,75	46 pont
presztízst tudok szerezni	0,59	58 pont

5. faktor: munkakeresés	faktorsúly	átlag
nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell	0,83	25 pont
csak így van esélyem új munkahely megszerzésére	0,73	57 pont

A 38. ábra az 5 ösztönző tényező faktor-skálák átlagát mutatja. Ez azt jelenti, hogy a legerősebb részvételi hajtóerő az **önmegvalósítás** (69 pont), amelyet a **karrierépítés** (46 pont), a **munkakeresés** (43 pont), a közösségi élmények miatti tanulás (39 pont) és végül a munkahelyi elvárás (26 pont) követ.

38. ábra - Az ösztönző tényezők faktor-skálák átlagai (100 fokú skálára vetítve)



Ezek alapján megcáfolható a kutatási feltételezés, mely szerint a részidős hallgatók felsőoktatási részvétele munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető, mivel a legerősebb hajtóerőt nem a karrierépítés, a munkakeresés vagy a munkahelyi elvárás jelenti, hanem az önmegvalósítás. Bár az is kétségtelen, hogy ezután a második és harmadik legerősebb tényezőket munkaerő-piaci megfontolások, vagyis a karrierépítés és a munkakeresés vezérik. Majd ezeket követik a közösségi élmény és a munkahelyi elvárás.

Itt érdemes hivatkozni *A felsőoktatás szerepe a társadalmi kohézióban* (HERD) kutatásra is, amelyben Engler (2012b) szintén arra az eredményre jutott, hogy a hallgatók körében a legerősebb motivációs tényező a tudásszerzés, tudásbővítés igénye. Nemeként vizsgálva a kérdést Engler (2012b) eltérést is tapasztalt: a nők számára (93,8%) fontosabb motiváció a tudásszomj kielégítése, mint a férfiaknak (89,8%), de azért ezek nem óriási különbségek. Ugyanakkor, az ezt követő ösztönző tényezők (diplomával könnyebb munkához jutni, jól fizetett állás reménye, elismert) állás szerzése mind a munka világához, a munkaerő-piaci helyzet javításához kapcsolódnak. Tehát a felmérés szerint a felsőfokú továbbtanulásban nagy szerepe van a belső késztetésnek, a tudásgyarapítás vágyának és majd csak ezt követik a munkaerő-piaci pozícióval kapcsolatos megfontolások. Ugyanakkor, Engler (2012b) megjegyzi, hogy amikor a hallgatók már közelebb állnak a munka világához, akkor a sorrend megfordul: ilyenkor az olyan megfontolások, mint a szakmai fejlődés és a tudásgyarapítás háttérbe szorulnak. A legerősebb részvételi ösztönző a hallgatók számára a munkaerő-piaci helyzet javítása lesz. Érdekes módon ez a nők számára fontosabb (68,4%), mint a férfiaknak (56%) (Engler 2012b).

A motivációs faktorok közti korrelációk elemzése

A motivációs faktorok közti korrelációk vizsgálata során az **önmegvalósítás skála** és a **közösségi hatások** skála között $r=0,40$ szintű korrelációt (együtt járást) találtunk. Az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,0001$). De ez távolról sem függvényszerűen szoros. Az összefüggés hátterében az állhat, hogy az önmegvalósítás nem független a közösségi hatásoktól. Ez azt jelenti, hogy a közösségi motivációk egyáltalán nem hatnak másként, mint az önmegvalósítás motiváció, sőt a két hatás erősíti egymást.

Ugyanez részben igaz a **közösségi faktor** és a **munkakeresés motiváció** estére is. Itt $r=0,28$ a két skála közti korreláció. Ez azt jelenti, hogy a felsőfokú tanulás **közösségi** tényezői, mint például a hasonló érdeklődésű emberekkel való együttlét és a kapcsolatépítés igénye, vagy annak az érzékelése, hogy a diploma általános társadalmi elvárás, kihatnak a munkakeresési motivációs faktorra. Vagyis, a közösségben való lét nem pusztán önmagában érdekes, hanem abból a szempontból is, hogy ez lehetőséget teremt kapcsolatépítésre, amelyeket aztán az egyetemisták, főiskolások felhasználhatnak a munkakeresés során. Vagyis, a részidős hallgatók a felsőoktatásban kiépített kapcsolataik segítségével szerezhetnek állást, vagy ennek révén tudnak munkahelyet váltani. A két hatás erősíti egymást. Vagyis, például a kiváló kapcsolatépítő képességekkel rendelkező egyetemisták, akik az egyetemre járást nem csak a tudásuk mélyítésére használják fel, hanem közben kapcsolatokat is építenek, valószínűleg nagyobb eséllyel lesznek képesek az itt szerzett kapcsolati tőkéjüket a munkakeresés vagy munkahelyváltás során kamatoztatni.

Ezért, nem meglepő, hogy a **közösségi skála** korrelál a munkahelyi elvárással ($r=0,28$), és a **karrierépítés** motivációkkal ($r=0,27$) is. Itt is igaz, hogy az összefüggések erősen szignifikánsak ($p<0,000$). De ezek nem jelentenek függvényszerűen szoros kapcsolatot. Vagyis, itt arról van szó, hogy a **közösségi faktor** kihat a munkahelyi elvárás faktorra és a **karrierépítési** faktorra egyaránt. A munkahelyi elvárás faktor esetében ez azt jelenti, hogy a közösségi élmény és a munkahelyi elvárás faktor kihat egymásra, kölcsönösen erősítik, illetve gyengítik egymás hatását. Például a munkahely megtartása, a munkahelyi kötelező továbbképzés vagy a munkahelyi pozíciónak a megerősítése együtt jár az olyan **közösségi** hatásokkal, mint a kapcsolatépítés vagy a társadalmi kapcsolatok megújításának a frissítése. Vagyis, például elképzelhető, hogy a részidős hallgatók azért tudják a munkahelyüket megtartani vagy a munkahelyi pozícióikat megerősíteni, mert a képzés közben a kapcsolatépítésre is hangsúlyt fektetnek. A **karrierépítés** esetén erről az együtt járásról pedig azt tudjuk, hogy a közösségi élmény miatti felsőoktatási részvétel kihat a karrierépítési törekvésekre. Vagyis, például a **közösségi** motivációk egyértelműen szolgálhatnak olyan karrierépítési célokat, mint a magasabb fizetést és munkahelyi juttatások elérését, a munkahelyi pozíció megerősítését vagy akár új munkahelyi pozíció

szerezését, előléptetést is. De a **közösségi** hatások együtt járhatnak a diploma általi presztízsteremtéssel is. Ezek a hatások kölcsönösen hatnak egymásra.

Az **önmegvalósítási** skála és a **karrierépítés** motiváció között $r=0,20$ szintű korrelációt találtunk. Az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,000$). De ez nem függvényyszerűen szoros.

Ez azt jelenti, hogy a karrierépítési motiváció együtt jár az önmegvalósítással. Vagyis, az önmegvalósítás kifejeződhet az olyan karrierépítési törekvésben, mint például a munkahelyi pozíció megerősítése vagy az előléptetésre törekvés. Az önmegvalósítási faktor olyan elemei, mint a tanulás általi fejlődési, kiteljesedési lehetőség, az érdeklődés, a tanulási igény, az önmaguknak való bizonyítás igénye együtt jár az olyan karrierépítési szándékokkal, mint a magasabb fizetés, a jobb munkahely, vagy a nagyobb felelősség iránti igényekkel. Ezek a hatások kölcsönösen erősítik, illetve gyengítik egymást.

Az **önmegvalósítási** skála és a **munkakeresés** skála között $r=0,12$ szintű korrelációt mutatnak az adatok. Az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azonban távolról sem függvényyszerűen szoros. Erről a kapcsolatról az mondható el, hogy meglehetősen gyenge az együtt járás, de azért mindenképpen érdekes, hogy létezik ilyen kapcsolat. Ezt azt jelenti, hogy az önmegvalósítási törekvések korrelálnak a munkakeresés skálával is. Vagyis, a munkakeresési faktor olyan elemei, mint az elhelyezkedés és az új munkahely szerzésének az igénye együtt járnak az önmegvalósítás olyan részeivel, mint a fejlődési és kiteljesedési lehetőség, a tanulás, az ismeretszerzés szeretete, az érdeklődés, a kíváncsiság, az új dolgok megismerése iránti nyitottság és fogékonyság, valamint az önmaguknak való bizonyítás és presztízsszerzés igénye. Erről a hatásról is azt tudjuk, hogy kölcsönösen hatnak egymásra.

Végül a korrelációs számítások arra mutatnak, hogy $r=0,26$ szintű korreláció (együtt járás) van a **karrierépítés** skála és a **munkakeresés** motiváció között. Az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azonban messze nem függvényyszerűen szoros kapcsolat. Ez azt jelenti, hogy a karrierépítési skála együtt jár a munkakeresés motiváció skálával. Vagyis, az munkakeresés faktor olyan részei, mint az elhelyezkedés vagy új munkahely szerzésének az igénye együtt járnak az olyan karrierépítési törekvésekkel, mint például a munkahelyi pozíció megerősítése vagy az új munkahelyi pozíció szerzésére való törekvés. Ezek a hatások is kölcsönösen erősítik, illetve gyengítik egymást.

Végül is a **motivációs faktorok** közti **korrelációk vizsgálata** során a legerősebb korrelációt az **önmegvalósítási** skála és a **közösségi** hatások között találtuk ($r=0,40$, $p<0,0000$). Ehhez képest a többi korreláció alacsonyabb értéket ért el, tehát gyengébb együtt járásokról beszélhetünk, de ezek az összefüggések mindenképpen érdekesek, izgalmasak.

A következőkben az **öt faktor átlagát** életkori csoportok, gyermekvállalás, nemek, intézmények, szakirányok, a szülők iskolai végzettsége, a diplomás és nem diplomás

válaszadók, képzési szint (alap- és mesterképzés), a munkavállalás, és a munkaerő-piaci helyzet megítélése szempontjából vetettük elemzés alá.

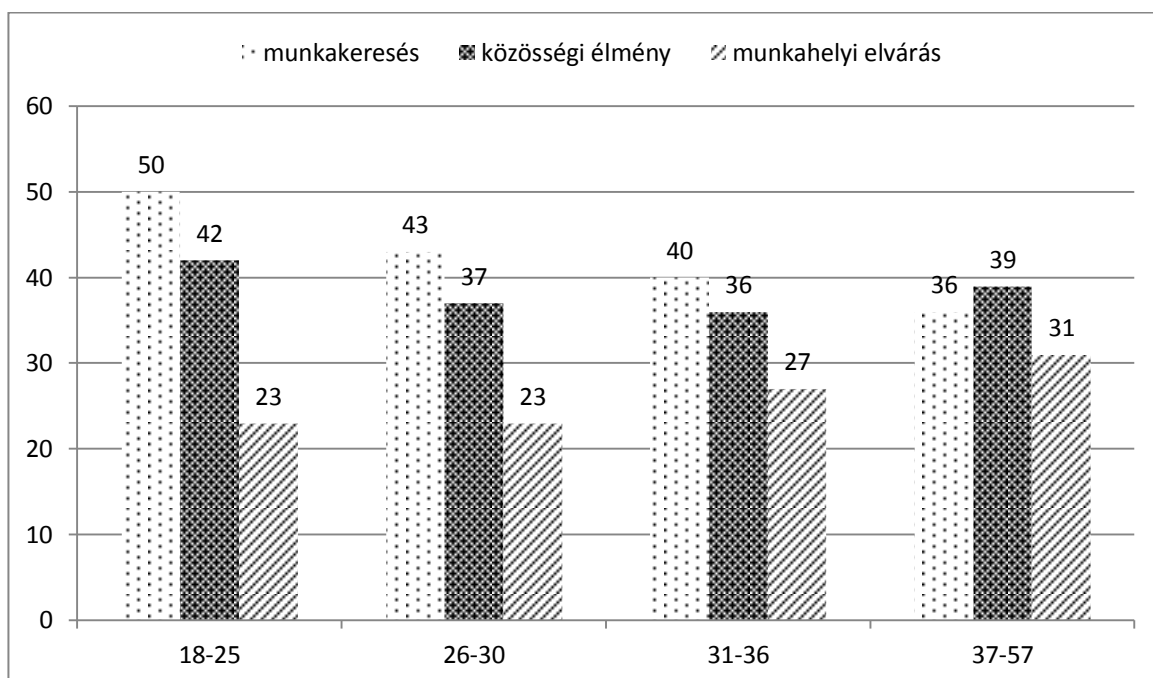
Motivációs faktor-skálák átlagai életkor szerint

Az életkori csoportok szerinti (39. ábra) kontraszt a **munkakeresés** motiváció skálánál a legerősebb ($F=27$, $p<0,001$): minél fiatalabb a válaszadó, annál nagyobb motiváló hatása van a részidős képzésben való részvételben a munkakeresésnek.

Jelentős az életkori eltérés a **munkahelyi elvárás** skálánál is ($F=9$, $p<0,001$). Itt azt látjuk, hogy 30 éves kor után nő a munkahelyi elvárások jelentősége. Ennek feltehetően az lehet a magyarázata, hogy az életkor növekedésével növekszik a foglalkoztatottság.

Végül a **közösségi élmény** motivációs erejét mérő skálánál is szignifikáns az életkori különbség ($F=4$, $p<0,01$). A legfiatalabbak esetében a legerősebbek a közösségi hatások, ám a 36 évnél idősebbek átlaga is magasabb, mint a 26-36 éveseké.

39. ábra - A motivációs faktor-skálák átlagai életkori csoportonként (100 fokú skálára vetítve)

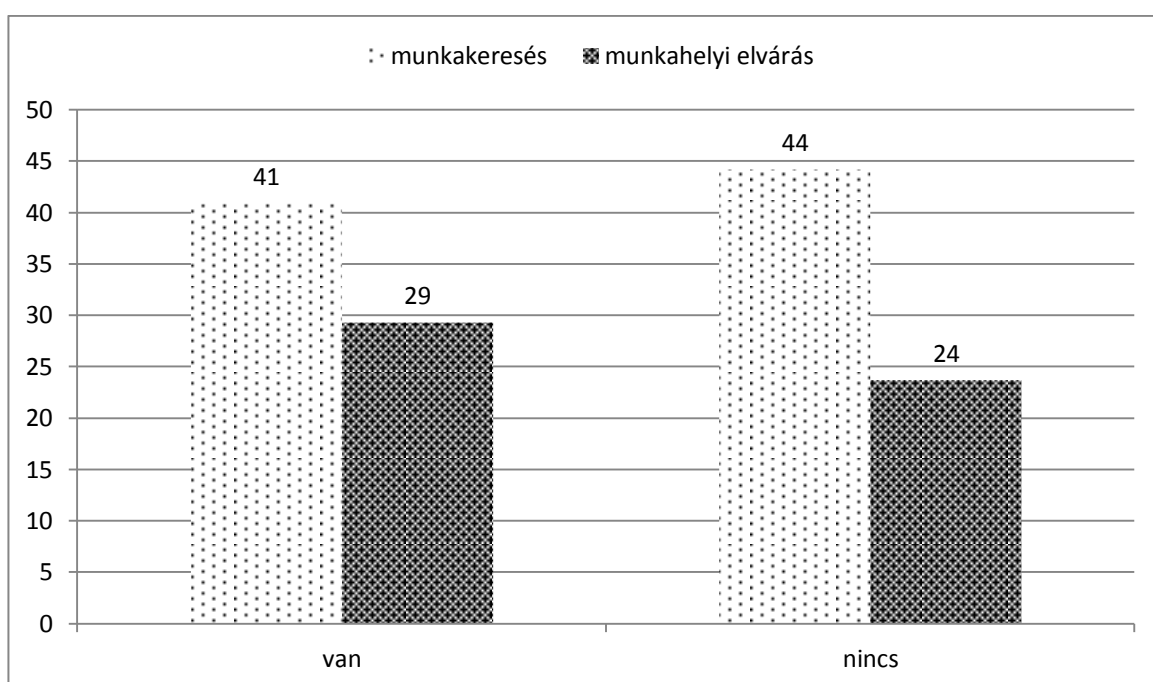


Motivációs faktor-skálák átlagai gyermekvállalás szerint

A gyermekvállalás közötti különbség (40. ábra) a **munkahelyi elvárás** faktornál a legerősebb ($F=23$, $p<0,001$). A gyermekeseknél a munkahelyi elvárás faktor-skála átlaga magasabb (29 pont), mint a gyermekkel nem rendelkezők körében (24 pont). Ez azt jelenti, hogy a gyermekes hallgatókat jobban motiválja a felsőoktatási részvétel során a munkahelyi elvárás faktora, vagyis az olyan tényezők, mint a munkahely megtartása, a munkahelyi kötelező továbbképzések, a munkahelyi pozíciónak a megerősítése vagy épp a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelés igénye.

A másik motivációs faktor, ahol a faktorskálák erejét mérő skálán szignifikáns eltérést tapasztaltunk a **munkakeresési** faktor ($F=7$, $p=0,009$). Itt a gyermekek munkakeresési faktor-skála átlaga alacsonyabb (41 pont), mint a nem gyermekek átlaga (44 pont). Arról van szó, tehát, hogy a gyermekkel még nem rendelkezőket jobban ösztönzi a felsőoktatási részvétel során a munkakeresés faktora. Ennek az lehet a magyarázat, hogy az életkori csoportokat gyermekvállalás szempontjából vizsgálva arra jutottunk, hogy a fiatalabb válaszadókat kevésbé jellemzi a gyermekvállalás, mint az középkorú- és idősebb hallgatókat. A 18-25 éveseknek ugyanis csak kevesebb, mint 5%-ka gyermekes, a 26-30 éveseknél ez az arány 21%, a 31-36 éveseknél ez az arány közel 60% és végül a 37-57 évesek csoportjában a gyermekek aránya megközelítőleg 90%. Ez a különbség erősen szignifikáns ($p<0,001$).

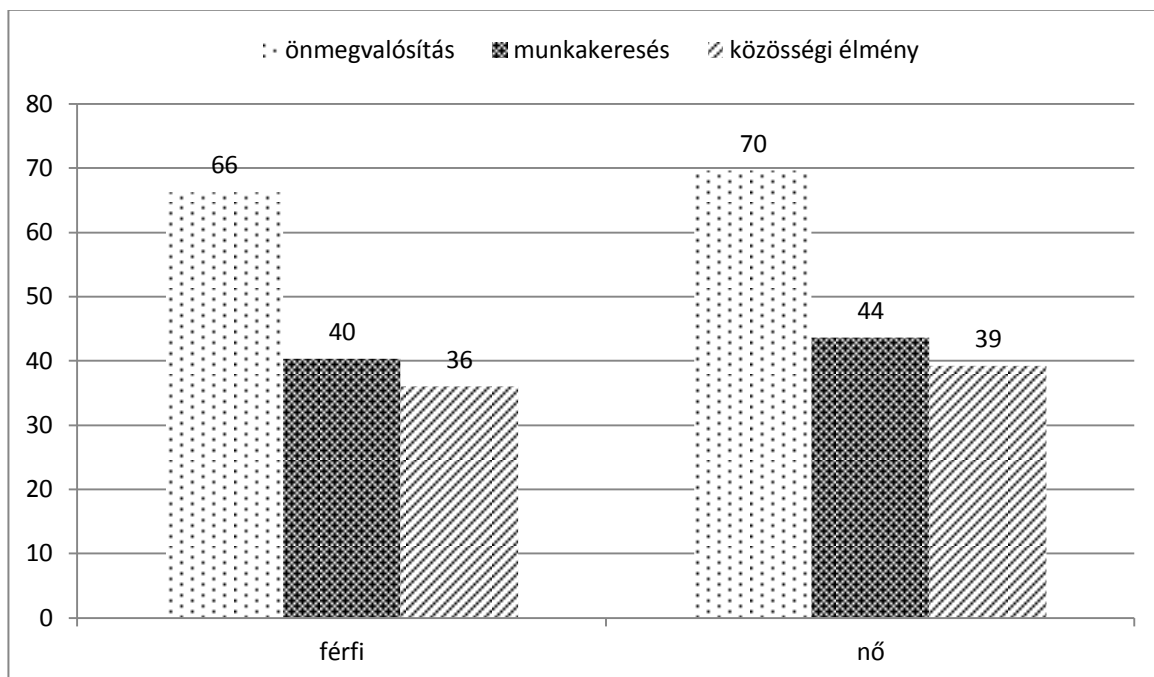
40. ábra - A motivációs faktor-skálák átlagai gyermekvállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)



Motivációs faktor-skálák átlagai nemek szerint

A **nemek szerinti kontraszt** (41. ábra) az **önmegvalósítás** motivációnál a legerősebb ($F=7$, $p=0,009$): a nőknél (70 pont) nagyobb szerepe van az önmegvalósításnak, mint a férfiaknál (66 pont). A **közösségi hatások** motivációs erejét mérő skálánál is szignifikáns a nemi különbség ($F=4$, $p=0,04$): a nők számára fontosabb (39 pont) a közösségi élmény miatti tanulás, mint a férfiak számára (36 pont). A **munkakeresés** motivációs erejét mérő skálán szintén szignifikáns az eltérés ($F=6$, $p=0,016$): vagyis munkakeresés miatti tanulás a nők körében fontosabb motivációs tényező (44 pont), mint a férfiak esetében (40 pont).

41. ábra - A motivációs faktor-skálák átlagai nemek szerint (100 fokú skálára vetítve)

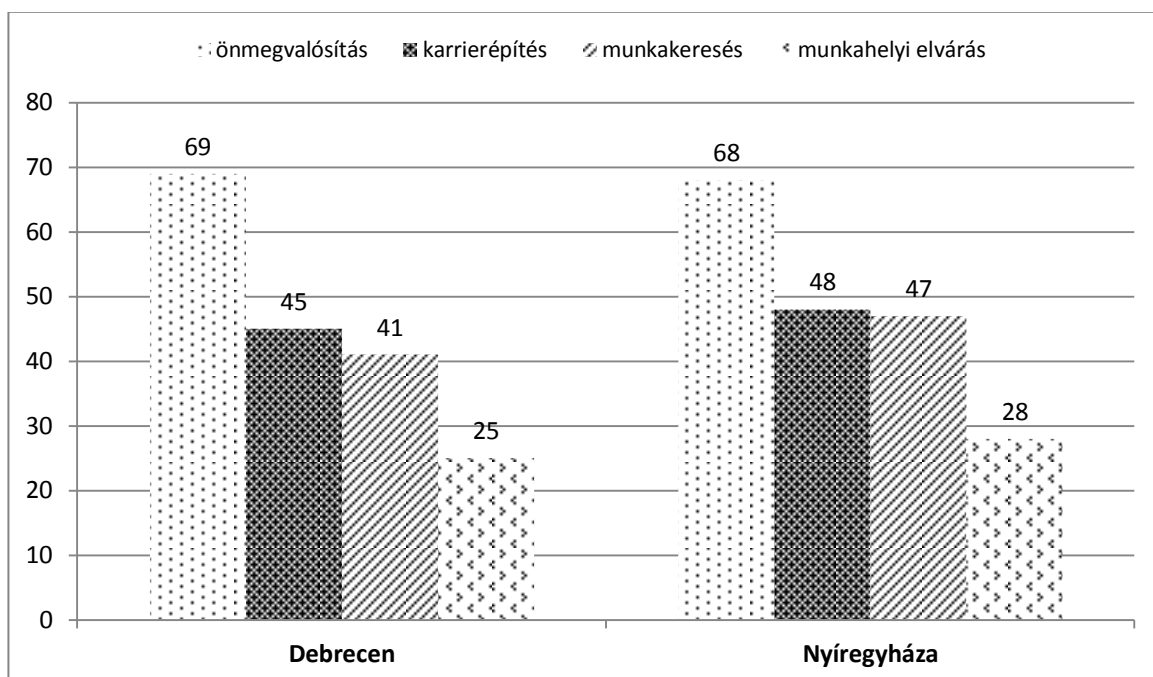


Motivációs faktor-skálák átlagai intézmények szerint

Az intézmények szerinti kontraszt (42. ábra) a **munkakeresés** motivációnál a legerősebb ($F=22$, $p<0,001$): a Nyíregyházi Főiskolára járók körében sokkal nagyobb (47 pont) a szerepe a munkakeresés miatti felsőfokú tanulásnak, mint a Debreceni Egyetemre járók esetében (41 pont). A **karrierépítés** motivációs erejét mérő skálán szintén szignifikáns az eltérés ($F=5$, $p=0,023$): a főiskolára járók esetében nagyobb (48 pont) a szerepe a karrierépítés miatti diplomaszerzési törekvésnek, mint az egyetemre járók esetében (45 pont). A munkahelyi elvárás motivációs erejét mérő skálán is jelentős intézményi eltérés tapasztalható ($F=5$, $p=0,021$): vagyis a főiskolára járók esetében a munkahelyi elvárásnak, mint tanulásra készítő tényezőnek nagyobb (28 pont) a szerepe, mint az egyetemre járóknál (25 pont).

Végül, a közösségi élmény motivációs erejét mérő skálán szintén szignifikáns eltérésre bukkantunk ($F=5$, $p=0,027$). Ez azt jelenti, hogy a főiskolán tanulóknál nagyobb (41 pont) a közösségi hatások miatti felsőoktatási részvétel, mint az egyetemre járóknál (37 pont).

42. ábra - A motivációs faktor-skálák átlagai intézmények szerint (100 fokú skálára vetítve)



Motivációs faktor-skálák átlagai szakirányok szerint

A szakirányok szerinti kontraszt (9. táblázat) a **karrierépítés** motivációnál a legerősebb ($F=7$, $p<0,001$): a gazdaságtudományok (50 pont) és a jogtudományok (49 pont) szakirányokon tanulóknál a legerősebb a karrierépítési törekvések miatti felsőoktatási részvétel.

A **közösségi élmény** motivációs erejét mérő skálán szintén jelentős eltérésre lettünk figyelmesek ($F=4$, $p<0,001$): a közösségi élmény miatti felsőoktatási részvétel az egészségtudományi szakirányok (42 pont), a gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés szakirányok (41 pont) és a gazdaságtudományok (40 pont) képviselői körében a leghatározottabb.

Végül az **önmegvalósítás** motivációs erejét mérő skálán is szignifikáns eltérést találtunk ($F=4$, $p<0,001$): a felsőoktatásban való részvétel, mint az önmegvalósítás eszköze a bölcsészettudományokat (75 pont), a természettudományokat (70 pont) és a jogtudományokat (69 pont) tanulókat jellemzi leginkább.

9. táblázat - A motivációs faktorskálák átlagai szakirányok szerint (100 fokú skálára vetítve)

Szakirányok	önmegvalósítás	közösségi élmény	munkahelyi elvárás	karrierépítés	munkakeresés
jogtudományi	69	33	24	49	42
egészség- tudományi	67	42	27	46	42
bölcsészet- tudományi	75	40	23	36	39
gazdaság- tudományi	67	40	26	50	45
informatikai	59	26	27	41	37
mezőgazdaság	76	40	27	44	39
műszaki tudományi	66	35	27	50	42
gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés	69	41	28	44	46
természet- tudományi	70	37	27	46	42

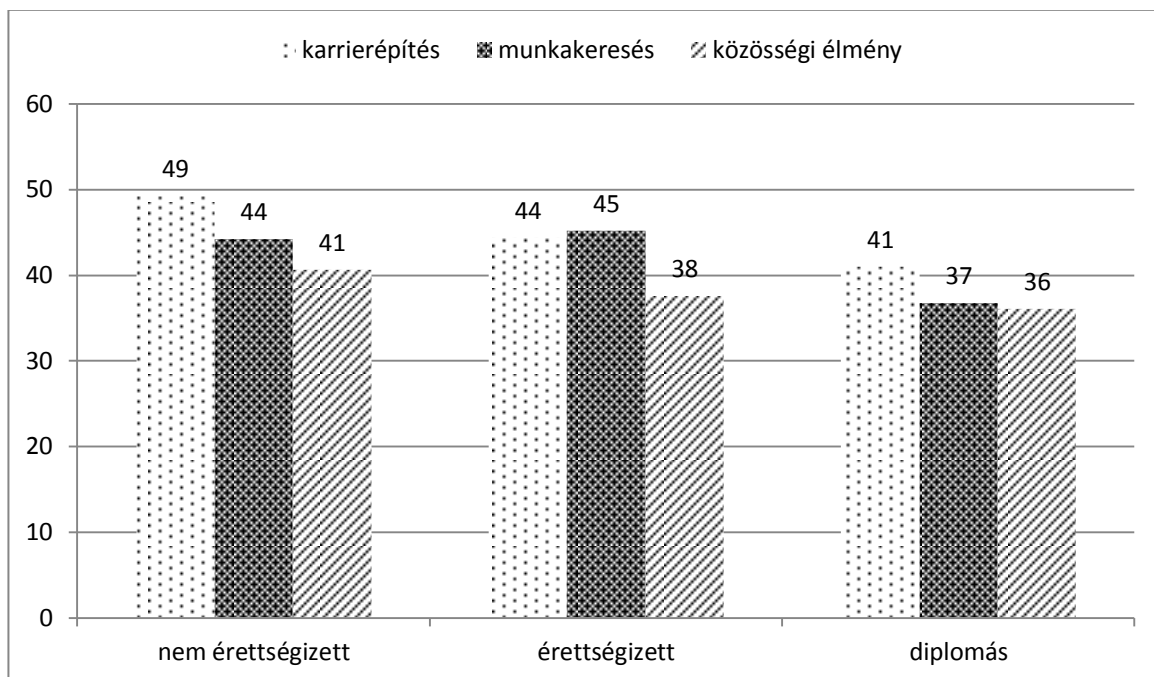
Motivációs faktor-skálák átlagai szülők iskolai végzettsége szerint

Az **apa** iskolai végzettsége szerinti kontraszt (43. ábra) a **munkakeresés** motivációnál a legerősebb ($F=15$, $p<0,001$): az érettségizett apával rendelkezők körében a legmagasabb ez az érték (45 pont), a második legerősebb (44 pont) a nem érettségizett apákkal rendelkezők körében, míg ennek a legkisebb jelentősége a diplomás apával rendelkezőknek van (37 pont).

A **karrierépítés** motivációs erejét mérő skálán is szignifikáns eltérést találtunk ($F=15$, $p<0,001$): a karrierépítési motivációra kihat az apa iskolai végzettsége, méghozzá oly módon, hogy minél alacsonyabb az apa iskolai végzettsége, a gyermekek annál inkább akarják a diplomát a karrierépítési törekvéseik szolgálatába állítani. A nem érettségizett apával rendelkező hallgatóknál jellemző leginkább az (49 pont), hogy a karrierépítés motiválja őket a diplomaszerzés felé, míg a diplomás apai háttérrel rendelkezőket ez a legkevésbé (41 pont) ösztönzi a felsőoktatási részvételben.

Végül a **közösségi élmény** motivációs erejét mérő skálán szintén jelentős eltérést figyelhetünk meg ($F=4$, $p=0,028$). Vagyis, a közösségi élmény miatti felsőoktatási részvétel a legalacsonyabb iskolai végzettségű apával rendelkező hallgatókat ösztönzi leginkább (41 pont), míg az érettségizett (38 pont) és diplomás (36 pont) apai háttérrel résztvevőket kevésbé jellemzi ez.

43. ábra - A motivációs faktorskálák átlagai az apa iskolai végzettsége szerint (100 fokú skálára vetítve)



Az **anya** iskolai végzettsége (44. ábra) szerinti kontraszt is a **munkakeresés** motivációnál a legerősebb ($F=6$, $p=0,003$). Ez azt jelenti, hogy az anyák iskolai végzettségének növekedésével csökken a munkakeresési motivációnak a szerepe, vagyis az érettségivel nem rendelkezők körében a legmagasabb (45 pont) a munkakeresés miatti felsőfokú tanulás, az érettségizett anyával rendelkező hallgatóknál ez az átlag már csökken (43 pont) és a legalacsonyabb az átlag értéke a diplomás anyával rendelkező hallgatóknak (39 pont).

Az apákhoz hasonlóan az anyák iskolai végzettsége is kihat a hallgatók **karrierépítési** törekvéseire, mivel a karrierépítés motivációs erejét mérő skálán szignifikáns eredményt kaptunk ($F=5$, $p=0,009$). Itt is igaz, amit az apák iskolai végzettségének a hallgatói felsőfokú tanulási motivációról megállapítottunk, vagyis az alacsonyabb iskolai végzettségű apák gyermekei inkább próbálják a felsőoktatást a karrierjük szempontjából használni.

Az anyák esetében megállapítható, hogy minél kevésbé iskolázott az anya, annál nagyobb mértékben vesznek részt a hallgatók a felsőoktatásban a karrierépítési motiváció miatt. Az érettségivel nem rendelkező anyák gyermekei körében a legmagasabb ennek az átlaga (41 pont), az érettségizett (38 pont) és diplomával (36 pont) rendelkező anyai háttérrel rendelkezőknél csökken a karrierépítési motiváció szerepe.

Végül is, mind az apák, mind az anyák iskolai végzettsége kihat a hallgatók karrierépítési motivációira és erről a hatásról azt tudjuk, hogy minél iskolázottabb szülői háttérrel rendelkezik valaki, annál kevesebb ennek a motivációnak a jelentősége. Vagy másként fogalmazva, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkezők jobban törekszenek

arra, hogy a felsőoktatásban való részvételt és a diplomaszerzést a karrierépítési törekvéseik szolgálatába állítsák.

44. ábra - A motivációs faktorskálák átlagai az anya iskolai végzettsége szerint (100 fokú skálára vetítve)



Motivációs faktor-skálák átlagai a diplomás és nem diplomás válaszadók szerint

A diplomás és nem diplomás válaszadók közötti kontraszt (45. ábra) is a **munkakeresés** motivációnál a legerősebb ($F=88$, $p<0,001$): a diplomával nem rendelkező körében jóval magasabb (48 pont) a munkakeresési motiváció miatti tanulás, mint a diplomások körében (37 pont).

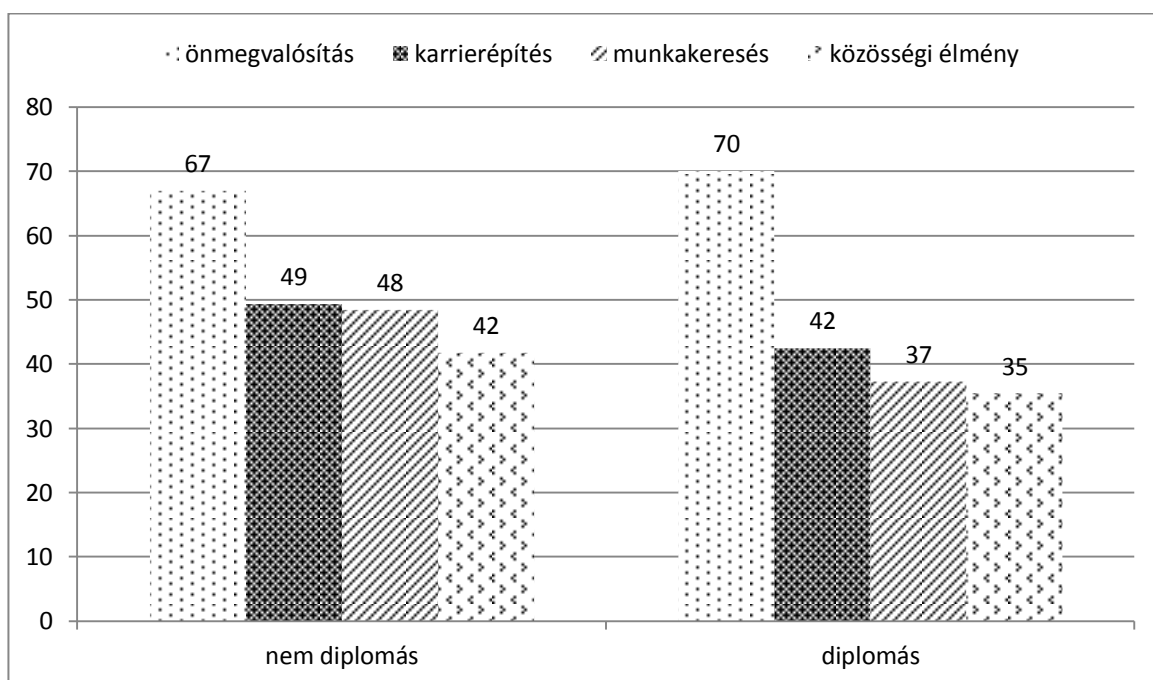
A **karrierépítés** motivációs erejét mérő skálán szignifikáns eltérést tapasztaltunk ($F=31$, $p<0,001$): a karrierépítési faktor sokkal erősebb a diplomával még nem rendelkezők körében (49 pont), mint a már diplomásoknál (42 pont). Úgy tűnik, tehát hogy az első generációs értelmiségi jelölteknel a diplomaszerzési törekvés a karrierépítési törekvéseiket szolgálja. A diplomások körében ennek kisebb a jelentősége, hiszen ők diplomával a kezükben valószínűleg eleve előnyösebb munkaerő-piaci helyzetben vannak, mint azok, akik a jelenlegi képzés keretében kívánják megszerezni első diplomájukat.

A **közösségi hatások** motivációs erejét mérő skálán szintén jelentős az eltérés a diplomások és nem diplomások átlaga között ($F=20$, $p<0,001$). Ezek szerint a közösségi élménynek (például annak, hogy a diploma, a felsőfokú végzettség egyre inkább társadalmi elvárassá kezd válni) nagyobb a motivációs ereje a felsőfokú tanulás szempontjából a diplomával még nem rendelkezők körében (42 pont), mint a diplomásoknál (36 pont).

Végül az **önmegvalósítás** motivációs erejét mérő skálán is szignifikáns eredményt kaptunk ($F=7$, $p=0,008$). Azaz, a diplomások számára az önmegvalósítási motiváció

erőteljesebben (70 pont) hat ki a felsőoktatásban való részvételre, míg a nem diplomások körében ennek kisebb az átlaga (67 pont).

45. ábra - A motivációs faktorskálák átlagai diplomások, nem diplomások szerint (100 fokú skálára vetítve)



Motivációs faktor-skálák átlagai az alap- és a mesterképzés szerint

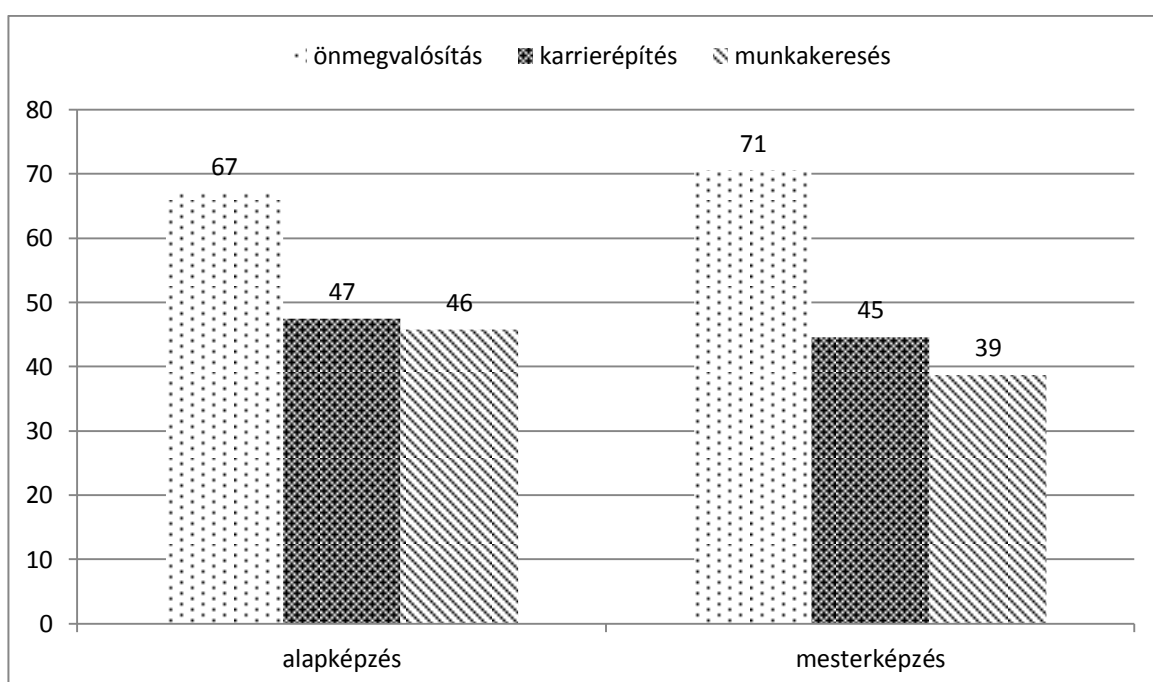
Az **alap- és mesterképzésben** tanulók között a különbség (46. ábra) szintén a **munkakeresés** motivációnál a leghatározottabb (alapképzés: $F=37$, $p<0,001$; mesterképzés: $F=15$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy az alapképzésben résztvevők nagyobb mértékben (46 pont) tanulnak a felsőoktatásban a munkakeresési motiváció miatt, mint a mesterképzésre járók (39 pont).

A **karrierépítés** motivációs erejét mérő skálán szignifikáns összefüggésre lettünk figyelmesek az alapképzésben résztvevők körében ($F=10$, $p=0,002$). E szerint a BA/BSc hallgatók számára fontosabb (47 pont) a karrierépítés által ösztönzött felsőfokú tanulás, mint az MA/MSc hallgatóknak (45 pont). Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata (lásd. a motivációs faktorskálák átlagainak diplomások, nem diplomások szerinti különbségeit), hogy a mesterképzésre járók már rendelkeznek valamilyen diplomával, tehát körükben ennek kisebb a szerepe.

Az **önmegvalósítás** motivációs erejét mérő skálán is jelentős eltérésre találtunk az alap- és mesterképzéses hallgatók felsőfokú tanulási motivációját illetően (alapképzés: $F=11$, $p=0,001$; mesterképzés $F=4$, $p=0,041$). Vagyis, a felsőoktatás, mint az önmegvalósítás eszköze átlagosan nagyobb szerepet kap a mesterképzésre járók körében (71 pont), mint az alapképzéses tanulmányokat folytatók esetében (67 pont).

Végül is, az hogy egy részidős hallgató alap- vagy mesterképzéses tanulmányokat folytat kihat a felsőoktatási részvételi motivációjára. Vagyis, a **BA/BSc végzettség megszerzésére törekvők** számára fontosabb a **munkakeresés és a karrierépítés** miatti tanulás, mint az MA/MSc hallgatónak. Viszont, **az önmegvalósítási motiváció a mesterképzésre járók körében fejt ki erőteljesebb hatást**. Mindez azt jelenti, hogy az **alapképzésben** diplomát szerezni kívánók felsőoktatási részvételét gyakorlatias, praktikus szempontok magyarázzák: a részvételtől és a diplomaszerzéstől előnyösebb munkaerőpiaci pozíció kialakítását várják, amely vagy úgy valósul meg, hogy a diploma a munkakereséshez ad muníciót, vagy úgy realizálódik, hogy a résztvevők a diplomát fel kívánják használni a karrierépítésük során.

46. ábra - A motivációs faktorskálák átlagai alap- és mesterképzés szerint (100 fokú skálára vetítve)



Motivációs faktor-skálák átlagai a munkavállalás szerint

A felsőoktatásban való részvétel motivációt végül a munkával kapcsolatos kérdések elemzésével egészítettük ki (47. ábra). Ennek során a **munkavállalás és a munkaerőpiaci helyzet** megítélése, valamint a **motivációs faktorok-skálák** közötti kapcsolatot vizsgáltuk.

A munka mellett dolgozók és nem dolgozók közötti kontraszt a **munkakeresés** motivációnál a legerősebb ($F=250$, $p<0,001$). Ez azt a nem meglepő tényt jelenti, hogy a tanulóikkal párhuzamosan nem dolgozók körében jóval nagyobb a munkakeresés miatti felsőoktatási részvétel (60 pont), mint azok körében, akik dolgoznak (38 pont).

Szintén szignifikáns különbségre bukkantunk a **karrierépítés** motivációs erejét mérő skálának a vizsgálatkor ($F=25$; $p<0,001$). Ezek szerint tanulóikkal párhuzamosan dolgozó részidős hallgatók körében fontosabb a karrierépítési motiváció (47 pont), mint

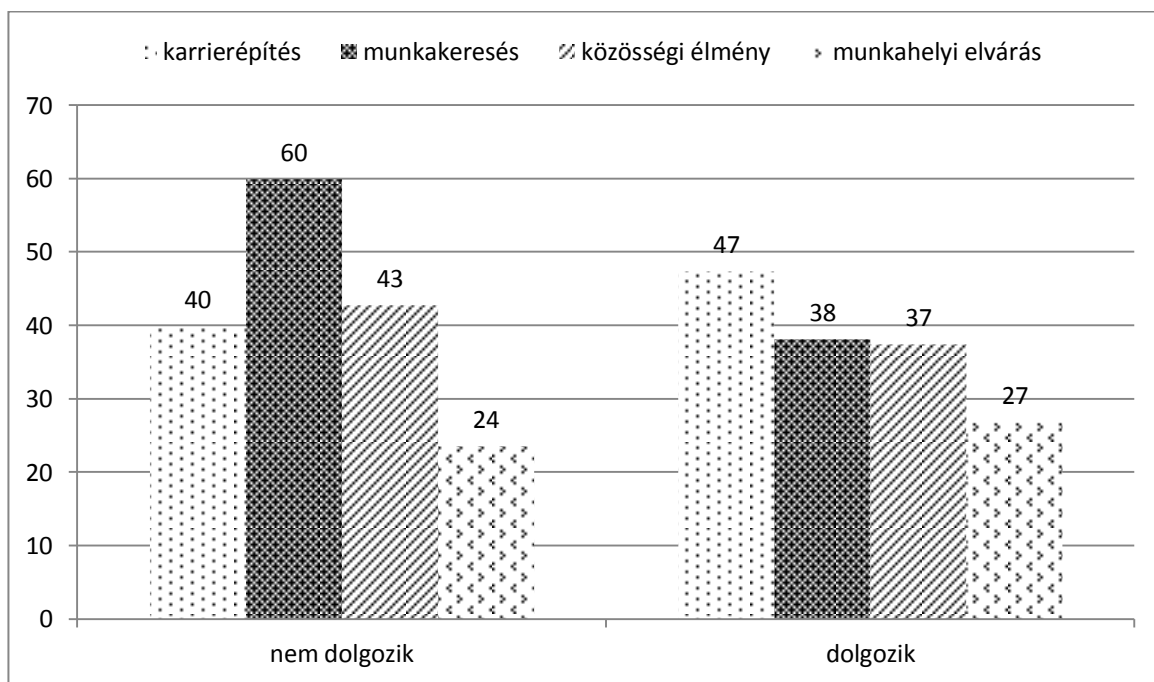
azok körében, akiknek nincs munkája (40 pont). Ez az összefüggés egyébként könnyen belátható, hiszen, ha valaki nem dolgozik, akkor a karrierépítési törekvésnek is kisebb a szerepe.

A munkahelyi elvárás motivációs erejét mérő skálán is jelentős különbség nyomaira bukkantunk ($F=5$, $p=0,024$). Ezek szerint a tanulás mellett dolgozó felnőttek körében gyakrabban fordul elő a munkahelyi elvárás motivációs faktor miatti felsőoktatási részvétel (27 pont), mint a nem dolgozók körében (24 pont).

A **közösségi élmény** motivációs erejét mérő skálán szintén szignifikáns eltérést tapasztaltunk ($F=9$, $p=0,002$). Ez pedig azt jelenti, hogy a nem dolgozó válaszadók körében nagyobb a szerepe a közösségi élmény miatti felsőoktatási részvételnek (43 pont), mint a tanulmányaikkal párhuzamosan dolgozók körében (37 pont).

Végül is, a tanulmányok közbeni munkavállalásra kihatnak a felsőoktatási részvétel motivációi. Erről a hatásról azt tudjuk, hogy a tanulmányaikkal párhuzamosan **munkát vállaló részidős hallgatók** felsőfokú tanulási motivációira jobban hat a **munkahelyi karrierépítés** és a munkahelyi elvárás motivációs faktor. Míg azokra a részidős hallgatókra, **akik nem dolgoznak** jobban hatnak a közösségi **hatások** és a **munkakeresési motivációs** faktorok.

47. ábra - A motivációs faktorskálák átlagai munkavállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)



Motivációs faktor-skálák átlagai a munkaerő-piaci helyzet megítélése szerint

A **munkaerő-piaci helyzet megítélése** közötti eltérés (48. ábra) a **karrierépítés** motivációnál a legerősebb ($F=27$, $p<0,001$): minél pozitívabban gondolkodik valaki a

végzést követő munkaerő-piaci helyzetéről, annál nagyobb a munkahelyi karrierépítési motiváció szerepe a diplomaszerzési törekvésében.

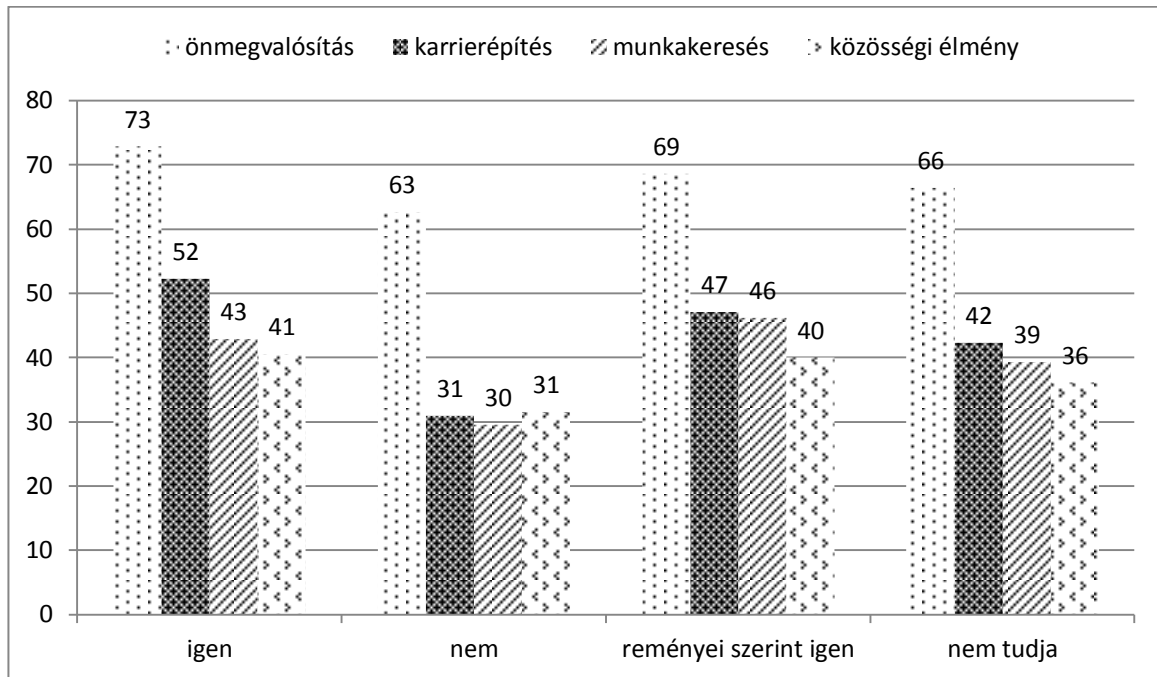
A **munkakeresés** motivációs erejét mérő skálán szignifikáns eltérést mutatnak az adatok ($F=21$, $p<0,001$). Azaz, itt is igaz az, ami a munkahelyi karrierépítési törekvésnél megállapítható, vagyis a munkakeresési motiváció átlaga annál magasabb, minél kedvezőbben ítéli meg a hallgató a végzést követő munkaerő-piaci pozícióját.

A közösségi élmény motivációs erejét mérő skálán is jelentős eltérésre lettünk figyelmesek a munkaerő-piaci helyzet megítélése kapcsán ($F=5$, $p=0,003$). Ez azt jelenti, hogy azok körében van a közösségi hatásoknak a legnagyobb szerepe, akik pozitívan ítélik meg a munkaerő-piaci helyzetüket. Hasonlóan, a negatívan gondolkodók látják a legborúsabban a végzést követő munkaerő-piaci helyzetüket.

Szignifikáns eltérést találtunk az **önmegvalósítás** motivációs erejét mérő skála elemzése során ($F=8$, $p<0,001$). Ezek szerint a tanulás és diplomaszerzés általi kiteljesedési lehetőség, az önmegvalósítás azok számára fontos leginkább, akik pozitívan gondolkodnak a végzést követő munkaerő-piaci helyzetükről. Hasonlóan, akik borúlátóbbak, azok ebből a szempontból is kevésbé motiváltak a tanuláson keresztüli önmegvalósításban.

Végül is, minden eredmény arra mutat, hogy a végzést követő munkaerő-piaci helyzet szubjektív megítélése és a felsőfokú tanulás motivációs faktorai között összefüggés áll fenn. Erről a kapcsolatról azt tudjuk, hogy kihat a karrierépítési törekvésekre, a munkakeresési aspirációkra, a közösségi hatások miatti tanulásra és az önmegvalósítás motivációjára. Még hozzá oly módon, hogy minél kedvezőbb a munkaerő-piaci helyzet megítélése, annál erősebben jelentkezik ezeknek a felsőfokú tanulási motivációknak a hatása.

48. ábra - A motivációs faktorskálák átlagai munkaerő-piaci helyzet megítélése szerint
(100 fokú skálára vetítve)



VI. 3. 2. A részvételi célok elemzése az interjú vizsgálat alapján

Ebben a fejezetben a részidős hallgatókkal készített interjúkat elemezzük a felsőfokú tanulási célok, megfontolások szempontjából. A terjedelmi keretek nem teszik lehetővé, hogy mindegyik interjú vonatkozó részletét közöljük, ehelyett a legjellemzőbb véleményeket foglaljuk össze alább annak érdekében, hogy tovább árnyaljuk és teljesebbé tegyük a részvételi célokról kialakult képet.

Elsőként érdemes azzal kezdeni, hogy a kvantitatív vizsgálat eredményei szerint a két legerősebb részvételi ösztönző egyrészt a szaktudás mélyítésének az igénye (önfejlesztés, önmegvalósítás), másrészt a munkaerő-piaci helyzet megszilárdítására, illetve fejlesztésére való törekvés. Ezek a szempontok az interjúk során is jól kitapinthatóak voltak:

*„A motivációm ezzel kapcsolatosan, a jelenlegi munkahelyemnél, hogy [...] jó dolog az, ha egy kicsit gazdasági szempontból is meg tudom közelíteni a dolgokat, nem csak informatikai szemmel. És így rálátást kapok arra, hogy mi folyik egy pénzügyi osztályon vagy egy adóosztályon stb., hogy nem idegenek azok a fogalmak, tehát, legalább már hallok róla. Tehát ez a motiváció is benne van [...]. Anyagi nagy előrelépést nem lehet várni ettől sajnos, mert hát pár ezer forintos pénzemelkedés történik esetlegesen. **Inkább az, hogy a szakmai tudást elsajátítsa az ember és akkor nem bután álljon ott egy probléma megoldásánál.** Mert összetett feladat ez az informatika, hisz ha meg akarunk oldani egy problémát meg kell, hogy értsük azt a problémát. Ha az mondjuk közgazdaságtanból vagy pénzügyből ered, akkor egy informatikus, aki azokkal még nem foglalkozott elég nehezen érti meg. Így viszont egy kicsit segítséget fog adni. Sőt, már adott is segítséget ez az egy év is, amit itt hallgattam.” [...]*

Ugyanakkor a megkérdezetteknel az is közrejátszik a részvételben, hogy a diplomájukat államilag támogatott formában tudják megszerezni. Példaként lehet említeni a 21, 22 éves alapképzettségű mérnök vagy informatikus hallgatókat, akik a végzettség birtokában elhelyezkednek és munka mellett, levelező tagozaton kezdik meg a mesterképzést.

*„Illetve még egy fontos dolog [...] hogy miért kezdtem el ezt a kétéves képzést. Azért, mert még államilag finanszírozottban benne tudok lenni. És, véleményem szerint az, hogy **ez a diploma „ingyen van”**, ezt még mindenféleképpen szerettem volna még kihasználni. Ez is inspirált [...], hogy az a 6 félévem, ami megmaradt az előző félévben, [...] azt nem szerettem volna, hogy elveszen.” (MSc, levelező tagozat)*

A magasabb szintű szaktudás megszerzésének az igénye is közrejátszik a továbbtanulásban. Ezek a hallgatók arról számoltak be, hogy igenis nagy különbségek vannak az alapképzés és a mesterképzés között. Úgy érzik ugyanis a megkérdezettek, hogy az alapképzéstől csak általános ismereteket, tájékozottságot kapnak, a mélyebb, specifikusabb tudás megszerzéséhez pedig mindenképpen mesterképzésre van szükségük.

„Én tudtam azt, hogy ez a BSc, hogy [...] hét félév, meg rengeteg felesleges tárgy is [...] és marad egy csomó olyan dolog, ami igenis érdekel, szakmához köthető, és nem mindegy hogy az ember egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik. Ezért tanultam tovább.” (MSc, levelező tagozat)

Ugyanígy vallott egy másik interjúalany, aki az ötéves képzés mellett tette le volna a voksát, ha az a Bologna-reform által bevezetett kétciklusú képzés át nem alakította volna. Így viszont az alapképzéshez kissé kritikusan viszonyult. Mivel pedig a megkérdezett hallgató a szakterületén szeretett volna mélyebb tudásra szert tenni, mélyebb összefüggéseket átlátni, így jelentkezett a mesterképzésre. Erről így vallott az interjúalany:

*[...] alapvetően az ötéves képzésben szerettem volna tanulni, és a BSc-ben ugyan voltak szakmai tárgyak, de emellett nagyon sok olyan tárgy volt, amit én „szórótárgyként” vagy töltelékként értelmeztem, tehát nem vagyok benne biztos, hogy egy mezőgazdasági mérnöknek statisztikát kell tanulnia két féléven keresztül, amiben matematikai összefüggések voltak. Mezőgazdasági példát nem sokat vettünk. Nem vagyok abban biztos, hogy ezt okvetlenül tanítani kell egy ilyen szakmában, és **szerettem volna mélyebbre merülni**, tehát továbbtanulni, **ebben a szakmában mélyebben elmerülni**. A master-ban láttam azt a lehetőséget, hogy itt, mivel jóformán csak szakmai tárgyak vannak, így **mélyebb ismeretekre tehetek szert**. [...]” (MSc levelező tagozat)*

A szaktudás fejlesztésének az igénye, tehát erősen kötődik a munka világához. Az egyik pedagógus arról számolt be, hogy kellett neki valamilyen eszköz, mert nem bírt a gyerekekkel. Erről így számolt be:

„Egy olyan öt éve kezdődött valami, tehát hogy valami nem stimmel. Nem stimmel velünk se, de alapvetően egy olyan generáció kezdett bejönni a középiskolába, amit nem tudtunk hova tenni. Mi, még ilyen öreg rókák sem. És azt éreztük, hogy itt

valami drasztikus segítség vagy változtatás kell, mert különben egy megőrülünk órán, mert féken tartani nem lehet egy némelyiket, nemhogy tanítani. Tehát hogy valami kell a kezünkbe. Mert azért a legtöbbje azért 10, 20 évvel ezelőtt szerzett egy diplomát és értetlenül áll az órai dolgok előtt. Nem tudja kezelni a gyerekeket (néhányan a kollegákat sem). Tehát, ezért gondoltam azt, hogy valami kell még, mert különben vagy én örülök meg, mert nem bírok velük, és azért ott a frusztráció, mert én imádok tanítani. Ha nem tudok tanítani, mert 40 perc azzal telik, hogy fegyelmezek, akkor meg valami más eszközt kell keresni. A másik oldal, hogy három éve kezdtem el tanítani olyan gyerekeket, amit a TISZK miatt fel kell vállalnunk. Felzárkóztató osztály. Ezek a gyerekek betöltötték a 14-et jó esetben a 16-ot, 17-et és ott vannak 9. osztályban kompetenciafejlesztésen. Írni-olvasni nem tudnak. Tehát 17 évesen nem tud írni, mert az ábécét másoltattam vele és hibásan másolta, mert megkérdezte, hogy ez melyik betű, tehát írni-olvasni nem igazán tud és ezeket kellett tanítanom. Akkor rájöttem, hogy itt még a motiváción, a tanuláson kívül még valami más, nagyobb problémák vannak. Ahogy beszélgettem a gyerekekkel, mintha mindegyik ordítana a segítségért. Komoly frusztrációt jelentett, amikor kommunikációt tanítottam nekik, amikor megnyíltak és hihetetlen élményeket élünk át ezekkel a gyerekekkel és ezért gondoltam, hogy ehhez kell valami eszköz, ami segít nekem a napi munkámban.” (BSc, levelező tagozat)

Hasonlóan, a következő pedagógus interjúalany is arról számolt be, hogy őt nem a pénz, a karrier, a munkahelyi előrelépés ösztönzi, hanem az, hogy tudjon segíteni a gyerekeknek, hogy napi szinten megfelelően tudja elvégezni a munkáját.

„Itt a **szakmai motivációk** játszottak döntő szerepet. Ez (általános iskolai tanári) szakma nem egy olyan szakma, ahol a pénz motiválná az embert, itt sajnos az a baj, hogy... lehet, hogy ezzel is kicsit furcsát mondok, hogy elnőiesedett ez a szakma, tehát már elég kevés férfi kolléga van. (Ezt) látom a környezetbe. Nyilván a mi tantestületünkbe és más iskolákba is, hogy itt nyilván a családkereső a férfi és akkor ők elmennek, mert ez nem éppen megtérülő anyagilag a pedagóguspálya sajnos. Nyilván valamit valamiért, nem mond le arról, hogy ezt szereti, meg ebben meg tud élni nagyon sok mindent. **Magamnak is tovább kell fejlődnöm, folyamatosan új dolgokat kell tanulnom, ami számomra érdekes meg jó.** Lehet, hogy egy másik munkahelyen is van ilyen, de nem unalmas, nem száraz, tehát lehet ezt élvezni. **Az motiválja az embert, hogy minél jobban tudja csinálni.**”

(tehetség és fejlesztés szakirány, levelező tagozat)

Vannak olyan megkérdezettek, akik az eddig megkezdett tanulási karriert folytatják, csak épp levelező tagozaton teszik ez, mert a munkahelyük miatt ez a kedvezőbb számukra.

„Miután idekerültem tanársegéd-gyakornoknak, egy félévvel azután elkezdtem a kutatást a Fizikai-Kémiai Tanszéken és akkor döntöttem el, hogy szeretnék itt maradni és szeretnék továbbtanulni és így elkezdeni a PhD képzést. Ez vagy úgy lehetett volna, hogy felmondom az állást és nappali ösztöndíjas (leszek) vagy (úgy, hogy) levelezőn elkezdem és aztán úgy döntöttem, hogy a munka mellett szeretném folytatni, mert szeretem az oktatást is.” (PhD hallgató, levelező tagozat)

A szaktudás fejlesztésének igényével kapcsolatos tanulási motiváció az, amikor a hallgatók látnak olyan tanáregyéniségeket, professzorokat és iskolateremtőket, akikre a szakmai tudásuk, gyakorlatuk és életpályájuk során elért eredményeik miatt tisztelnek, felnéznek rájuk és megtiszteltetésnek érzik, hogy az előadásukat hallgathatják.

*„Maga a felvételi hagyott egy akkora nyomott bennem, hogy sorrendváltoztatást csináltam. **A professzor [...] le a kalappal az előtte. És azt mondtam, hogy ilyen ember mellett szeretnék tanulni.** Tehát ezek (az érvek szóltak mellette), maga a garnitúra, akik felvételeztetett, és tudtam, hogy ők tanítani is fognak [...]*
(MSc, levelező tagozat)

A szabadidő hasznos eltöltésének az igénye szintén megjelent, mint a felsőfokú továbbtanulás kiváltója. Erről így vélekedik az egyik megkérdezett interjúalany:

„Igazából majdnem mindegy volt, hogy mire jelentkezem. [...] A munkám mellett unatkoztam, nem töltötte ki a szabadidőmet. Sok szabadidőm volt mellette és azért döntöttem úgy, hogy valami másoddiplomát keresni kellene. [...]
(angol-magyar orvosi szakfordító, levelező tagozat)

Végül is az interjúk alapján az látszik, hogy a részidős hallgatók számára az önmegvalósítás igénye önállóan vagy nagyon gyakran a munkavégzéssel összefonódva jelenik meg a felnőttkori tanulás indukálójaként.

VI. 4. RÉSZVÉTELI AKADÁLYOK VIZSGÁLATA RÉSZIDŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN

VI. 4. 1. Részvételi akadályok elemzése a kérdőíves vizsgálat alapján²⁸

A részvétel és a tanulás útjában álló akadályok vizsgálata kapcsán érdemes abból kiindulni, hogy a felnőtt hallgatók felsőoktatási részvétele során számos nehezítő tényezővel kell számolni. A felsőoktatási részvételt akadályozó tényezők vizsgálata²⁹ során (10. táblázat) arra kértük a részidős hallgatókat, hogy egy négyfokú skálán (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagymértékben, 4=döntően) értékeljék, hogy az általunk megadott akadályozó tényezők milyen mértékben gátolják őket a felsőoktatási részvétel során.

Ezek szerint a felnőttkori felsőoktatási részvétel három legfontosabb akadályozó tényezője 1.) a *tanuláshoz szükséges idő biztosítása* (61 pont), 2.) az *oktatási kiadások* (a tandíj és a járulékos költségek, 48, illetve 47 pont), illetve 3.) a *vizsgákra, kollokviumokra való felkészülés* (45 pont) (10. táblázat). Hasonlóan a részvételi motivációkhoz, ez a sorrendiség önmagában elég keveset árul el a felsőfokú tanulmányok akadályairól, ezért *faktorelemzésnek* vetettük alá az akadályozó tényezőket. Ezek alapján *hat faktort* sikerült azonosítani: 1.) *tanulás*, 2.) *szervezés*, 3.) *életkor*, 4.) *munkahely*, 5.) *pénz* és 6.) *család*. (11. táblázat).

1.) A **tanulásfaktor** főként a tanuláshoz szükséges idő biztosításának nehézségére vonatkozik, valamint arra, hogy gondot okoz a részidős hallgatóknak a félév közbeni és félévvégi vizsgákra való felkészülés, továbbá arra, hogy gyakran fáradtságot éreznek a tanulás miatt, nehéz visszatérniük a tanulás világába és önbizalomhiányban szenvednek.

2.) A **szervezésfaktor** jelent egyrészt információs akadályokat a kurzusokról, a tantervekről, a követelményekről és a számonkérésekről. Másrészt a szervezéssel kapcsolatos akadályok tartoznak ide. A részidős hallgatók egy részének ugyanis gondot okoz a konzultációk időpontja és az, hogy a hiányzásokat vezetik, adminisztrálják. A szervezési nehézségek egyúttal vonatkoznak a földrajzi elérhetőség, a megközelíthetőség problémájához is. Ez úgy kapcsolódik a szerzési akadályokhoz, hogy a képzésre való eljutás a jellemzően felnőtt, családos, munkahellyel rendelkező részidős hallgatóknak gyakran okozhat nehézséget, mert például a családi és munkahelyi feladatok mellett egyrészt, az egyetemre, főiskolára járást (konzultációk, adminisztratív teendők, könyvtár stb.) is meg kell szervezni, másrészt az otthoni felkészülés is biztosítani kell.

²⁸ A fejezet első változata a következő publikáció formájában jelent meg: Tözsér Zoltán (2014): Akadályok a felnőttkori tanulásban. In *Neveléstudomány* 2014. 2. évf. 1. sz. (55-67. pp.)

²⁹ Az elemzési szempontokat, megfontolásokat és lépéseket lásd. a VI. A kutatás módszertana című fejezetben.

10. táblázat - A felsőfokú tanulmányok akadályozó tényezői (100 fokú skálára vetítve)

A tanuláshoz szükséges idő biztosítása	61
A tandíj előteremtése	48
A járulékos költségek (utazás, szállás) előteremtése	47
A félév végi vizsgákra, kollokviumokra való felkészülés	45
A munkahelyi rendes feladataim nehezítik a tanulást	41
A tankönyvekhez, jegyzetekhez való hozzáférés	35
A családi feladatok (pl. háztartás vezetése) akadályoz	37
A félév közbeni számonkérésekre való felkészülés, tanulás	34
A konzultációk időpontjai	33
Információhiány a kurzusokról, a követelményekről, a vizsgákról	32
Fáradtság érzése a tanulás miatt	29
Messze van a képzés vagy rossz a közlekedés	26
Visszatérés a tanulás világába	26
Az önbizalomhiány	19
A hiányzásokat vezetik, adminisztrálják	18
A gyermek elhelyezésének, felügyeletének nehézsége	17
A munkahely akadályozza (pl. szándékos pluszmunkák kiosztásával)	16
A tanuláshoz szükséges hely (szoba) biztosítása az otthonomban	14
Nem látom az értelmét a képzésnek	12
Idős, beteg szülő vagy családtag ápolása akadályoz	8
Beilleszkedés a csoportba, új kapcsolatok teremtése	7
A család nem támogatja, nem ösztönzi a tanulást	7
Öregnek érzem magam	7
Betegségem, egészségügyi állapotom	6

3.) Az **életkorfaktor** egyrészt fiziológiai, másrészt pszichés akadályokat jelent. Másként fogalmazva a felsőoktatásban való részvétel és a diplomaszerzés az egészségi állapot megromlása vagy betegség által van akadályoztatva. És emellett vagy helyette jelentkezhet az öregség és/vagy az önbizalomhiány érzékelése is. Az életkorfaktor azonban a legalacsonyabb faktor átlagot kapta az akadályozó faktor-skálák átlagai közül.

4.) A **munkahelyfaktor** egyértelműen és tisztán azzal hozható összefüggésbe, hogy a részidős hallgatók munkahelyi rendes feladatai gördítenek akadályokat a tanulás elébe, vagy kisebb mértékben a munkahely szándékosan akadályozza a hallgatók felsőoktatási részvételét például oly módon, hogy nem engedi el őket a konzultációkra, a vizsgákra, vagy nem biztosít szabadságot a számonkérésekre való felkészüléshez. Szerencsére azonban ez utóbbi magatartás csak alacsony átlagot kapott, tehát nem tekinthető tipikus munkaadói viselkedésnek. A munkahely az akadályozó faktor-skálák átlagai közül, - a tanulás mellett - a második legfontosabb akadály a felnőttek felsőoktatási részvételének.

5.) A **pénzfaktor** jelenti a legerősebb akadályozó tényezőt az akadályozó faktorskálák átlagait sorrendbe állítva. A legnagyobb nehézség a részidős hallgatók számára a tandíj, illetve az egyéb járulékos költségek előteremtése. Ez még akkor is így van, ha tudjuk, hogy

nem minden levelezős, esti és távoktatás tagozatos hallgató fizet tandíjat, de a járulékos költségekkel (pl. könyvek, jegyzetek, taneszközök, utazás, vizsgadíjak, szállás, étkezés stb.) nekik is számolniuk kell. Szintén a pénzfaktorral függ össze, hogy a földrajzi távolság, az elérhetőség is akadály a felnőttek felsőfokú tanulásának és diplomaszerzésének.

6.) A **családfaktor** esetében azt látjuk, hogy az akadályokat elsősorban nem a megfelelő, a támogató családi háttér hiánya okozza, hanem sokkal inkább a családi feladatok ellátása (például a háztartás vezetése), és kisebb mértékben a gyermek elhelyezésnek gondja. A családfaktor azonban feltételezhetően a családos részidős hallgatóknál jelenik meg. Ez pedig valószínűleg összefügg a hallgatók életkorával és nemével.

11. Táblázat - Az akadályozó faktorok szerkezete

1. faktor: tanulás	faktorsúly	átlag
A félév végi vizsgákra, kollokviumokra való felkészülés	0,80	34 pont
A félév közbeni számonkérésekre (pl. zárthelyi dolgozat) való felkészülés, tanulás	0,71	45 pont
Visszatérés a tanulás világába	0,69	26 pont
Fáradtság érzése a tanulás miatt	0,63	29 pont
A tanuláshoz szükséges idő biztosítása	0,55	61 pont
Az önbizalomhiány	0,46	19 pont

2. faktor: szervezés	faktorsúly	átlag
A konzultációk időpontjai	0,80	33 pont
Információhiány a kurzusokról, a tantervekről, a követelményekről, a vizsgákról	0,75	32 pont
A hiányzásokat vezetik, adminisztrálják	0,72	18 pont
Messze van a képzés, rossz a közlekedés	0,49	26 pont

3. faktor: életkor	faktorsúly	átlag
Betegségem, egészségügyi állapotom	0,74	6 pont
Öregnek érzem magam	0,61	7 pont
Az önbizalomhiány	0,46	19 pont

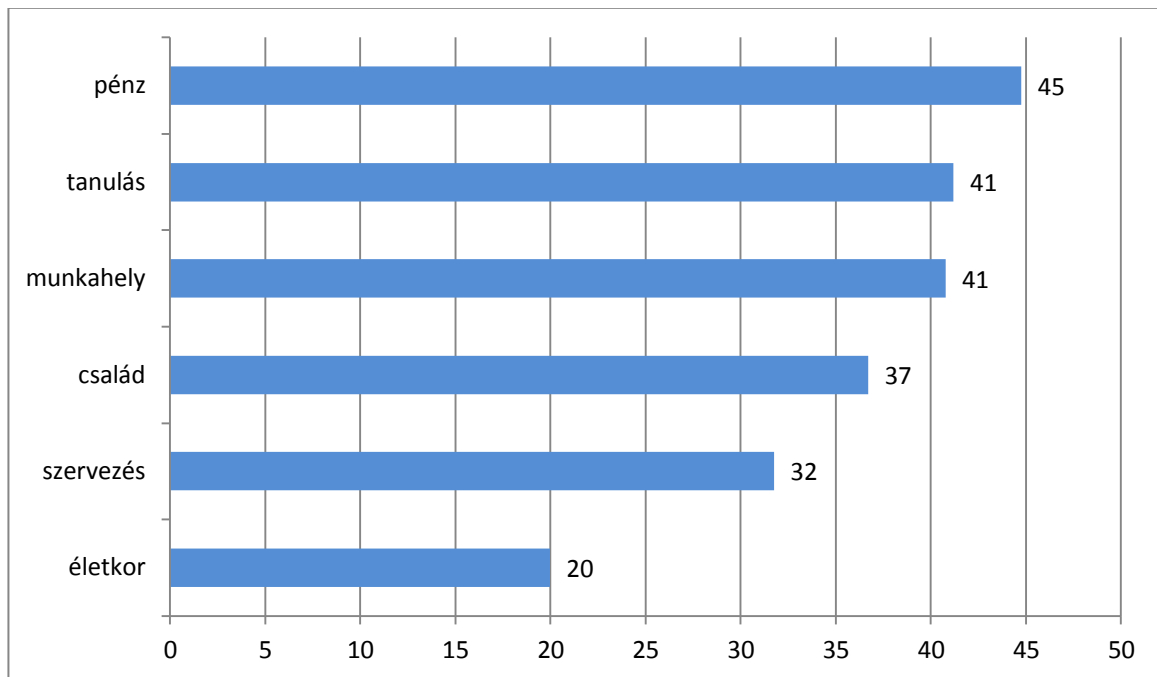
4. faktor: munkahely	faktorsúly	átlag
A munkahely akadályozza (pl. szándékos pluszmunkák kiosztásával)	0,83	16 pont
A munkahelyi rendes feladataim nehezítik a tanulást	0,76	41 pont

5. faktor: pénz	faktorsúly	átlag
A tandíj előteremtése	0,85	48 pont
A járulékos költségek (utazás, szállás) előteremtése	0,81	47 pont
Messze van a képzés, rossz a közlekedés	0,41	26 pont

6. faktor: család	faktorsúly	átlag
A gyermek elhelyezésének, felügyeletének nehézsége	0,93	17 pont
A családi feladatok (pl. háztartás vezetése) akadályoz	0,73	37 pont

A 49. ábra a hat akadályozó faktor-skála átlagáról tájékoztat. Ezek szerint a felnőttkori felsőfokú tanulás legerősebb akadályozó tényezője a *pénzfaktor* (45 pont), majd ezt követi megosztott második helyen a *tanulás* és a *munkahely* faktorok (mindkettő 41 pont). A harmadik legfontosabb résztvételt gátló tényezőnek a *családfaktor* számít (37 pont), amelyet a *szervezési* nehézségek (32 pont) és végül az *életkor*faktor követ (20 pont).

49. ábra - Az akadályozó faktor-skálák átlagai (100 fokú skálára vetítve)



Mindez azt jelenti, hogy a két intézményben tanuló részdíjs hallgatók többségének a tandíj, illetve az oktatással járó egyéb költségek előteremtése okoz legnagyobb mértékben gondot. A tanulás, a vizsgákra való felkészülés és a munkahelyi feladatok azonos mértékben gördítenek akadályokat a felsőoktatásban való részvétel során. A munkahelyi feladatok kapcsán érdemes kiemelni, hogy itt jellemzően a munkahelyi rendes feladatok (illetve ez ezáltal időhiány) okoznak nehézséget és nem a szándékos, pluszmunkák kiosztása. (Erre is van példa, de az nem tekinthető tipikus magatartásnak.) A családi feladatok ellátása, a háztartás vezetése és gyermek elhelyezése került a harmadik helyre a felsőoktatási részvételt akadályozó faktorok rangsorában. A szervezési, adminisztratív és közlekedési nehézségek viszonylag alacsony faktor átlagot kaptak, tehát ezek nem túlzottan erős gátló tényezők. Hiszen a képzés helyszínére való eljutást a részdíjs hallgatók nyilván már az egyetemre, főiskolára történő jelentkezés során eldöntötték, így aztán nem éri őket meglepetésként ez a kérdés. Végül a szubjektív öregség érzékelése faktor kapta a legalacsonyabb faktor átlagot. Ennek hátterében valószínűleg az húzódik meg, hogy az itt résztvevők vagy eleve nem is rendelkeznek pszichés gátló tényezőkkel (az átlagéletkor 32 év), vagy képesek voltak ezeket leküzdeni. Ugyanez a helyzet a betegséggel, az egészségügyi állapottal kapcsolatban.

A kutatás eredményeként kapott akadályozó faktorok közül a *tanulás* és a *pénzfaktor* leginkább *Cross* (1981) és *Hardin* (2008) a szituációs korlátaival cseng össze, hiszen itt a legfőbb gondot egyrészt az oktatási költségek előteremtése, másrészt a tanulásra fordítható idő biztosítása jelenti. *Malholtra* és *mtsai* (2007), valamint *Elliot* és *Brna* (2009) vizsgálata is azt az eredményt hozta, hogy a felsőoktatási részvétel legfontosabb akadályá

az oktatási költségek előteremtése. *Elliot és Brna* (2009) vizsgálata szintén rámutatott a tanulásra, mint a diplomaszerezés útjában álló akadályra. Szintén a tanulásra fordítható időtényezőt találta az egyik legerősebb gátló tényezőnek *Forray és Kozma* (2008), illetve *Kerülő* (2007) kutatása is. Ehhez hasonlóan, a *munkahely* és a *családfaktorok* szintén az időtényezővel állnak összefüggésben. A *szervezés* faktor leginkább a *Cross* (1981), *Hardin* (2008) és *Malholtra és mtsai* (2007) által leírt intézményi akadályokkal rokonítható. Az életkorfaktor pedig a *Cross*-féle diszpozicionális (beállítódási) akadályokkal rezonál, illetve a *Hardin* (2008) által leírt pszichés korlátokra. Végül is, az eredmények fényében megerősíthetjük a kutatás feltevését, miszerint a felsőoktatási felnőttoktatásban való részvétel legerősebb akadályozó tényezője az oktatási költségek és az időtényező.

Az akadályozó faktorok közti korrelációk elemzése

Az **akadályozó faktorok** közti **korrelációk** elemzése során azt találtuk, hogy a **szervezés**faktor a **pénz**faktorral korrelál a legszorosabban ($r=0,33$, $p<0,000$). Az összefüggés hátterében az állhat, hogy a tanulmányokkal kapcsolatos szervezési teendők így például a képzésre való eljutás, a közlekedés megoldása az anyagiakkal áll kapcsolatban. A két hatás erősíti egymást. Vagyis, például akinek az anyagi helyzete kedvezőtlenebb az a konzultációkon való részvételt is nehezebben tudja megoldani.

A második legszorosabban a **tanulás**faktor korrelál a **család**faktorral ($r=0,32$, $p<0,000$). Ennek a hátterében valószínűleg az a magyarázat húzódik meg, hogy a tanulás megszervezése, például a tanulásra fordítható idő biztosítása, vagy a vizsgákra való felkészülés összefüggésben áll a családfaktorral, vagyis az olyan tényezőkkel, mint családi feladatok ellátása vagy a gyermek elhelyezésének nehézsége. A két hatás erősíti egymást.

Ezért nem túl meglepő, hogy a **tanulás**faktor korrelál a **szervezés** faktorral is ($r=0,25$, $p<0,000$). Ezt azt jelenti, hogy a tanulás faktora összefüggésben áll az oktatáshoz kapcsolódó szervezési tényezőkkel. Ilyenek tényezők például a konzultációkon való részvétel megoldása, vagy az információhoz (pl. vizsgakövetelmények) való hozzáférés nehézsége.

Szintén korrelációra lettünk figyelmesek a **tanulás**faktor és az **életkor**faktor között ($r=0,23$, $p<0,000$). Vagyis, arról van szó, hogy az **életkor**faktor elemei, azaz az egészségügyi és pszichés akadályok kihatnak a tanulásfaktorra, vagyis például arra, hogyan tudnak felkészülni a vizsgákra az egyetemisták. Hasonlóan az **életkor**faktor kihat az önbizalomhiány érzékelésére is. Ez könnyen belátható, mert az **életkor**faktor utal mindazokra a testi és pszichés állapotokra, amelyek a tanulás és a részvétel gátjai lehetnek. Vagyis, aki betegségben szenved, vagy pszichés problémái vannak, az valószínűleg alacsonyabb önbizalommal rendelkezik, amely kihat a tanulására. A két hatás tehát erősíti egymást.

Ugyanígy, a tanulásfaktor és a munkahelyfaktor között is együtt járást találtunk ($r=0,26$, $p<0,000$). Itt arról van szó, hogy munkahely faktorai, vagyis a munkahelyi rendes és pluszfeladatok akadályozzák a tanulást és a kettő együttesen fejt ki hatást.

Korrelációt mutatnak az adatok a tanulásfaktor és a pénzfaktor között ($r=0,15$, $p<0,000$). Ez is viszonylag könnyen belátható, mivel a tanulásnak és az oktatásban való részvételnek gátja lehet az oktatási kiadások előteremtésének a nehézsége is. Vagyis, a tanulási idő biztosítását nehezíthetik az anyagi tényezők. Ha tanulásra fordítható időt munkával kell tölteni, hogy a hallgatók ki tudják fizetni a tandíjat akkor, ez azt jelenti, hogy a két hatás kölcsönösen akadályozza a tanulást. Vagy, ha a vizsgákra való felkészülés helyett pénzt kell keresni, akkor ez a tanulás számlájára megy, a tanulás akadályává válik.

A tanulásfaktorhoz hasonlóan a szervezésfaktor is több más faktorial áll együtt. Így korrelációt találtunk a szervezésfaktor és a munkahelyfaktor között ($r=0,26$, $p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy a munkahelyfaktor kihat a szervezésfaktorra. Vagyis, ha például a munkahelyi feladatok nehezítik a tanulást, ez azzal a következménnyel is járhat, hogy például az egyetemisták nem jutnak hozzá a képzést érintő információkhoz, vagy nem vesznek részt a konzultációkon. Vagyis, ezek a tanulást gátló tényezők kölcsönösen erősítik egymást.

Hasonlóan, a **szervezésfaktor** és a **családfaktor** között is együtt járást találtunk ($r=0,21$, $p<0,000$): a felsőoktatási tanulmányok megszervezése, a konzultációk időpontjai, a képzésre való eljutás, az információkhoz való hozzáférés összefüggésben áll a családfaktorial, vagyis például a gyermek elhelyezésének gondja akadályozhatja az oktatásban való részvételt. A hatásokról is itt azt tudjuk, hogy erősítik egymásra, kölcsönösen kihatnak egymásra.

Az **életkorfaktor** és a **pénzfaktor** között is korrelációt találtunk ($r=0,17$, $p<0,000$). Itt arról van szó, hogy a pénzfaktor kihat mindazokra a tényezőkre, amelyek az **életkorfaktorban** nyertek megfogalmazást, vagyis a tanulást hátráltató egészségügyi és pszichés akadályokra. Ezek a tényezők együttesen fejtenek ki hatást, együttesen befolyásolják az oktatásban való részvételt. Ez a korreláció azonban nagyon gyenge, aminek az lehet a magyarázata, hogy a szubjektív érzés más, mint a naptári életkor.

A **munkahelyfaktor** és a **családfaktor** között $r=0,31$ szintű korrelációt találtunk ($p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy a munkahelyi faktor olyan elemei, mint a munkahelyi rendes és pluszfeladatok kihatnak a családfaktor olyan elemeire, mint a gyermek elhelyezésének nehézsége vagy a háztartás vezetése. Vagyis, elképzelhető, hogy, ha sok a munkahelyi feladat, esetleg túlórázni kell, akkor a gyermek elhelyezését is nehezebb megoldani és ezek a tényezők együttesen fejtik ki a hatásukat, együttesen lesznek a tanulásnak és az oktatásban való részvételnek az akadályozó tényezői.

Végül is, az akadályozó faktorok közül a **tanulás** faktor korrelál a legtöbb akadályozó faktoral. A legerősebb korrelációk (együtt járáások) a szervezés faktor és a pénzfaktor ($r=0,33$, $p<0,000$), a tanulás faktor és a családfaktor ($r=0,32$, $p<0,0000$), valamint a munkahely faktor és a családfaktor között ($r=0,31$, $p<0,000$) találtunk. Ehhez képest a többi korreláció erőssége gyengébb, de az mindenképpen figyelmet érdemel, hogy az akadályozó faktorok közötti korrelációk elemzése során ilyen sok együtt járást, egymásra hatást találtunk. Ezek a korrelációk természetesnek tekinthetők, ami meglepőbb inkább az, hogy nem szorosabbak ezek a kapcsolatok.

A következőkben az akadályozó faktorok átlagait életkori kategóriák, nemek, gyermekvállalás, intézmények, szakirányok, a szülők iskolai végzettsége, a diplomás és nem diplomás válaszadók, az alap- és mesterképzés, a munkavállalás, és a munkaerő-piaci helyzet megítélése szempontjából elemezzük.

Akadályozó faktor-skálák átlagai életkori csoportok szerint

Az **életkori csoportok** szerinti kontraszt (50. ábra) a **család** elnevezésű akadályozó faktornál a legerősebb ($F=19$, $p<0,001$): az életkor előrehaladtával nő a családnak, mint akadályozó tényezőnek a szerepe egészen 31-36 éves életkori csoportig (43 pont), ugyanakkor a 37-57 éves életkori csoportnál ennek már kisebb az átlaga (39 pont). Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy a fiatalabb, 18-25 éves és a 26-30 éves életkori csoportokban kevesebb a házasságban, családban (esetleg gyermekkel élők aránya), ezért körükben például a gyermek elhelyezésének feladata kevésbé jelenik meg, mint a 31-36 éves életkori csoportnál. Viszont, a 37-57 éves korosztály feltehetően már tudja úgy alakítani az életét, hogy a család nem jelent akadályozó tényezőt, vagy egyszerűen azért, mert gyermekük olyan életkorba lépett, hogy igényel olyan figyelmet, mint egy kisgyermek.

A **pénzfaktor** akadályozó erejét mérő skálán szintén szignifikáns az eltérés ($F=6$, $p=0,001$) az életkori csoportok szempontjából. Ez azt jelenti, hogy a tandíj és az oktatással járó egyéb költségek előteremtése a legnagyobb mértékben a fiatalabb korosztályoknak okoz gondot (18-25 évesek: 48 pont; 26-30 évesek: 46 pont), míg a középkorú és idősebb korosztályok számára ez kevésbé akadályozója az oktatásban való részvételnek (31-36 évesek: 43 pont, 37-57 évesek: 41 pont). Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy az idősebb felnőtt hallgatók már rendelkeznek bizonyos mértékű egzisztenciával, míg a fiatalokra ez csak kevésbé jellemző. Másrészt, a fiatalok kisebb mértékben dolgoznak a tanulmányaik alatt.

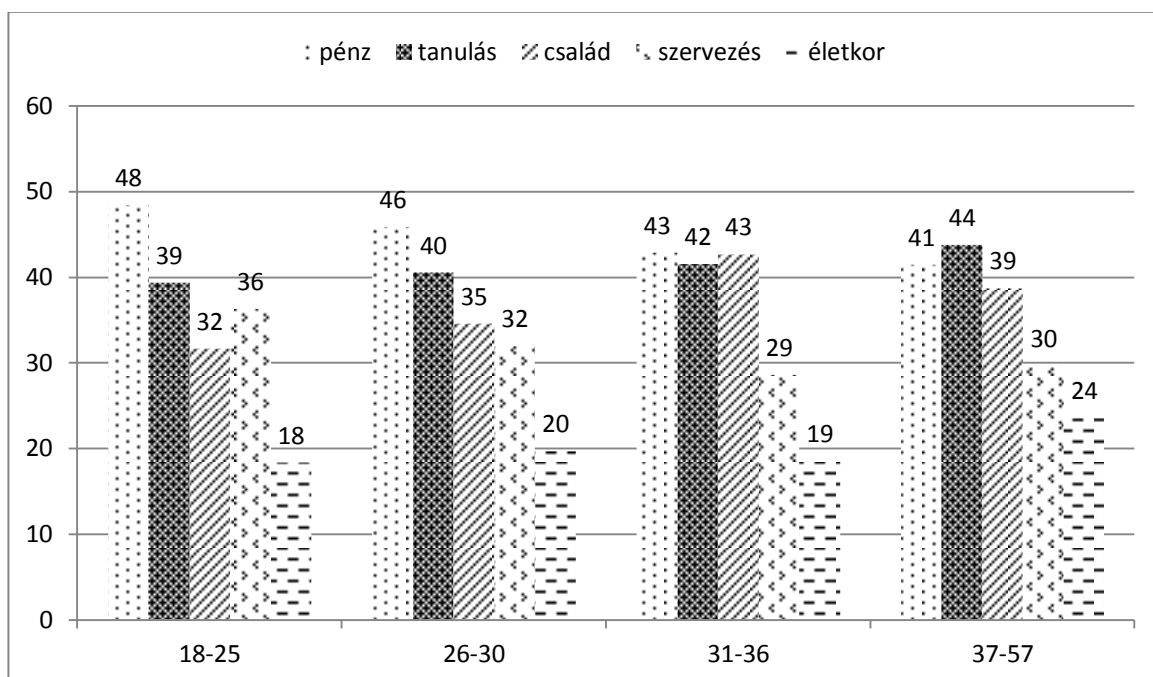
Szintén szignifikáns az eltérés az életkori csoportok szempontjából az **életkor** faktor akadályozó erejét mérő skálán ($F=11$, $p<0,001$). Más szavakkal kifejezve az életkor előrehaladtával növekszik az öregségnek, mint akadályozó tényezőnek a szerepe, hiszen míg a 18-25 éveseknél ennek az értéke 18 pont, addig a 37-57 éveseknél ez az érték már 24

pont. Érdekes eredmény ugyanakkor, hogy a két középső életkori csoportnál megfordulnak ezek az átlagok és ott azt látjuk, hogy ha kis mértékben is, de a 26-30 évesek (20 pont) inkább érzik az életkor akadályozó faktor szerepét, mint a 31-36 évesek (19 pont).

A **szervezés** akadályozó faktor erejét mérő skálán szintén szignifikáns eltérésre lehetünk figyelmesek ($F=9$; $p<0,001$): minél fiatalabb valaki annál nagyobb gondot, akadályt okoz számára a felsőoktatási tanulmányainak a megszervezése. Az akadályozó faktor-skálák átlagai a 18-25 éves életkori csoportnál magasabbak (36 pont), mint a 37-57 évesek körében (30 pont). Erre az eredményre valószínűleg az a magyarázat, hogy a fiatalabb életkorúaknak kevesebb felsőoktatási tapasztalatunk van, mint a középkorú és idősebb hallgatóknak. Vagyis, például az első generációs értelmiségi jelöltek nehezebben tudnak megküzdeni a tanulmányaikhoz kapcsolódó szervezési feladatokkal. És fordítva, az idősebbek hallgatók, amennyiben már rendelkeznek diplomával, már rendelkeznek egy bizonyos fokú rutinnal, amely segíti őket a felsőoktatás világában való eligazodásban és emiatt a képzéssel járó szervezési teendők körükben kevésbé gátjai a felsőoktatási részvételnek.

A **tanulás** akadályozó faktor erejét mérő skálán is jelentős eltérést mutatnak az adataink az életkori csoportok vonatkozásában ($F=3$, $p=0,039$): minél idősebb valaki, annál gyakoribb, hogy a tanulásfaktor akadályt jelent számára. A fiatalabbak valószínűleg rendelkeznek egy olyan tanulási stratégiával, amely segíti őket a felsőoktatási tanulmányi kötelezettségük teljesítésében. Az életkor növekedésével azonban növekvő mértékben kezd a tanulásfaktor a felsőoktatási részvételnek és a diplomaszerezésnek a gátja lenni. A számok nyelvén kifejezve a 18-25 éveseknél a tanulásfaktor-skála átlaga a legalacsonyabb (39 pont), míg a 37-57 éves életkori csoportnál ez az átlag a legmagasabb (44 pont).

50. ábra - Az akadályozó faktorskálák átlagai életkori csoportok szerint (100 fokú skálára vetítve)



Az akadályozó faktorok és az életkor közötti korrelációk vizsgálata

Az **akadályozó faktorok** és az **életkor** változó közötti korrelációk elemzése során arra az eredményre jutottunk, hogy az **életkorfaktor** és az **életkor** között $r=0,16$ szintű korreláció van. Ez az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,000$). Az **életkorfaktor** és az életkor kölcsönösen hatnak egymásra, vagyis minél idősebb valaki, annál nagyobb mértékben érzi az **életkorfaktor** hatásait, mint például az önbizalom hiányát. A **családfaktor** és az **életkor** között szintén korreláció van ($r=0,12$). Ez az összefüggése erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy az életkor és a családi akadályozó tényezők kihatnak egymásra.

Hasonlóan, a **szervezésfaktor** és az **életkor** közötti is korrelációt találtunk ($r=-0,11$). Ez szintén erősen szignifikáns összefüggést jelent ($p<0,000$). Vagyis, az életkortól nem független az, hogy az oktatásban való részvétellel járó szervezési akadályokat hogyan képesek leküzdeni a részdíjs hallgatók. Végül, a **pénzfaktor** és az **életkor** között is együtt járást tapasztaltunk ($r=-0,10$, $p=0,001$). Ez pedig azt jelenti, hogy az életkortól nem független az oktatási költségek előteremtésének a nehézsége.

Akadályozó faktor-skálák átlagai gyermekvállalás szerint

A gyermekvállalás szerinti különbség (51. ábra) mind a hat akadályozó faktor esetében szignifikáns, de a legerősebb mértékben a **családfaktornál** ($F=257$, $p<0,001$). Ez azt a könnyen belátható eredményt jelenti, hogy a gyermekes hallgatók körében sokkal nagyobb szerepe van a családfaktornak (46 pont), mint a gyermekkel nem rendelkező körében (30 pont).

A **pénzfaktor** erejét mérő skálán is jelentős az eltérés a gyermekesek és a nem gyermekesek között ($F=11$, $p=0,001$). Itt azonban meglepő módon azok körében jelent nagyobb akadályozó tényezőt a pénz, akik nem gyermekesek. Ennek a háttérében valószínűleg az húzódik meg, hogy a fiatalabb korosztályoknak kisebb mértékben van gyermeke, mint a középkorú és idősebb hallgatónak. A fiataloknál pedig azt láttuk az előbb, hogy nekik a képzés költségeinek az előteremtése nagyobb nehézséget jelent, mint az idősebb életkori csoportokhoz tartozóknak.

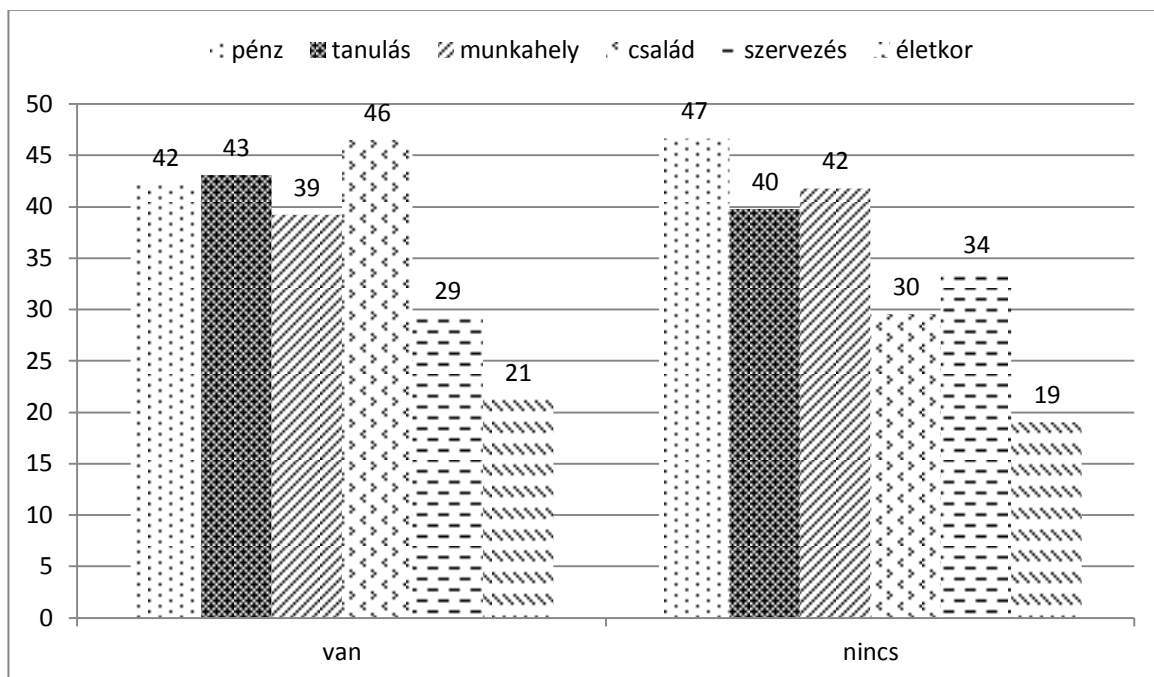
Szintén szignifikáns eltérést tapasztaltunk a **munkahelyfaktor** akadályozó erejét mérő skálán ($F=6$, $p=0,015$). Érdekes módon a nem gyermekesek körében a munkahelyfaktornak nagyobb az átlaga (42 pont), mint a gyermekeseknél (39 pont).

Ugyanígy, jelentős eltérést regisztrálhatunk az **életkorfaktor** akadályozó erejét mérő skálán a gyermekesek és nem gyermekesek között ($F=9$, $p=0,003$). Ez azt jelenti, hogy a gyermekesek kis mértékben ugyan (21 pont), de gyakrabban érzik az **életkorfaktor** szerepét, mint a gyermekkel rendelkezők (19 pont). Ennek ismét a válaszadók életkori sajátossága lehet a magyarázata. Az életkori csoportok és a gyermekvállalás közötti kapcsolatot vizsgálva ugyanis szignifikáns eltérést tapasztaltunk. Vagyis, a fiatalabb válaszadóknak kisebb arányban van gyermekük, mint a közép-és idősebb korúaknak.

A **szervezésfaktor** akadályozó erősségét mérő skálán szintén szignifikáns eltérést mutatnak az adataink ($F=13$, $p<0,001$). Itt is meglepő módon a gyermekkel nem rendelkezők körében van nagyobb szerepe a képzéssel járó szervezési akadályoknak (34 pont). Míg a gyermekesek esetében ennek kisebb a szerepe (29 pont). Ennek valószínűleg az életkor és az iskolai végzettség együttes hatása lehet a magyarázata. Vagyis, egyrészt a fiatalabbak körében alacsonyabb a gyermekesek száma, másrészt a 18-25 évesek körében gyakoribb (60%), hogy első diplomájuk megszerzésére törekcszenek a részidős képzésben, mint a 26-30 évesek (43%) körében. Viszont, a 31-36 éveseknél azért ennél kicsivel alacsonyabb az első generációs értelmiségi jelöltek aránya (47%), míg a 37-57 évesek körében ez az arány 42%. Vagyis, a felsőoktatási részvétel során a szervezési akadályok azért jelentkecszenek a nem gyermekes részidős hallgatók körében nagyobb mértékben, mint a gyermekeseknél, mert fiatalabbak és ezért nagyobb eséllyel a nem diplomás hallgatók nem rendelkeznek (még) kellő rutinnal és tapasztalattal a szervezést érintő kérdésecsben.

Végül a **tanulás** akadályozó faktor erejét mérő skálán is jelentős kontrasztra mutatnak rá az adataink ($F=8$, $p=0,004$). A gyermekesek körében nagyobb fokú (43 pont) a tanulásfaktornak a szerepe, mint a nem gyermekeseknél (40 pont). Ez azt jelenti, hogy a gyermekes hallgatók számára nehezebb a vizsgákra, a számonkérésekre való felkészülés, a tanulóshoz szükséges idő biztosítása, és gyakrabban fáradtak a tanulás miatt.

51. ábra - Az akadályozó faktorskálák átlagai gyermekvállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)



Akadályozó faktor-skálák átlagai nemek szerint

A **nemek** közötti különbség csak a **család** elnevezésű akadályozó faktornál szignifikáns ($F=42$, $p<0,001$): a nők számára inkább jelent tanulást nehezítő tényező a család (39 pont), mint a férfiak számára (31 pont). Ennek az lehet az egyik kézenfekvő magyarázata, hogy a nők nagyobb arányban élnek házasságban és vállalnak gyermeket, mint a férfiak.

Akadályozó faktor-skálák átlagai intézmények szerint

Az **intézmények** közötti kontraszt csak a **pénzfaktor** akadályozó erejét mérő skálán szignifikáns ($F=6$, $p=0,013$). Ez azt jelenti, hogy a Nyíregyházi Főiskolára járók körében az oktatással járó kiadások nagyobb nehézséget jelentenek a tanulmányok során (47 pont), mint a Debreceni Egyetemre járók körében (44 pont). Ennek az lehet az oka, hogy a Debrecenbe járók iskolázottabbak, mint a Nyíregyházán tanulók, vagyis több körükben a diplomás és emiatt nagyobb arányban dolgoznak, és ezért kisebb nehézséget okoz számukra az oktatással járó kiadások előteremtése.

Akadályozó faktor-skálák átlagai szakirányok szerint

A szakirányok közötti eltérés (12. táblázat) a **szervezés** akadályozó faktornál a legerősebb ($F=7$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy az egészségügyi szakmát tanulók körében a szervezésfaktor kiemelkedő mértékben akadályozó tényezőt jelent (42 pont). Ehhez képes a jogi szakirányok (32 pont) esetében a tanulmányokkal járó szervezési teendők már csak kisebb mértékben nehezítik a tanulók felsőoktatási részvételét.

A **tanulás** akadályozó faktor erejét mérő skálán szintén szignifikáns eredményt kaptunk ($F=3$, $p=0,003$): a tanulásfaktor leginkább a jogtudományokat tanulók körében fejt ki

akadályozó hatást (47 pont), és ehhez képest a többi szakmánál ennek már kisebb a jelentősége. Érdekeség, hogy a bölcsészeket terhelik meg legkevésbé mindazok a tényezők, amelyek a tanulásfaktorban álltak össze (37 pont).

Hasonlóan, a **munkahely**faktor akadályozó erejét mérő skálán is jelentős különbségről árulkodnak az adatok ($F=4$, $p=0,001$). a munkahelyfaktor a jogtudományokat (46 pont), és a műszaki (44 pont) szakirányokat hallgatókat akadályozza leginkább. Legkevésbé pedig a bölcsészeknek (38 pont) kell tartania attól, hogy a munkahelyi feladataik a tanulás akadályáivá, nehezítő tényezőivé váljanak.

Ugyanígy, a **családfaktor** akadályozó erejét mérő skálán szintén szignifikáns az eltérés ($F=3$, $p=0,004$): e szerint a jogot tanuló részdíjsek körében a gyakoribb (43 pont), hogy a családfaktor a felsőoktatási részvétel akadályozó tényezője. A legkevésbé ez a műszaki szakirányokat tanulókra jellemző (35 pont).

12. táblázat - Az akadályozó faktor-skálák átlagai szakirányok szerint (100 fokú skálára vetítve)

Szakirányok	tanulás	szervezés	életkor	munkahely	pénz	család
jogtudományi	47	32	18	46	46	43
egészség-tudományi	40	42	20	39	44	38
bölcsészeti-tudományi	37	29	20	38	44	35
gazdaságtudományi	43	29	20	41	44	35
informatikai	38	26	21	42	40	30
mezőgazdaság	35	27	24	45	39	35
műszaki	44	33	20	44	45	35
gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés	42	30	20	39	45	38
természettudományi	40	31	19	38	47	36

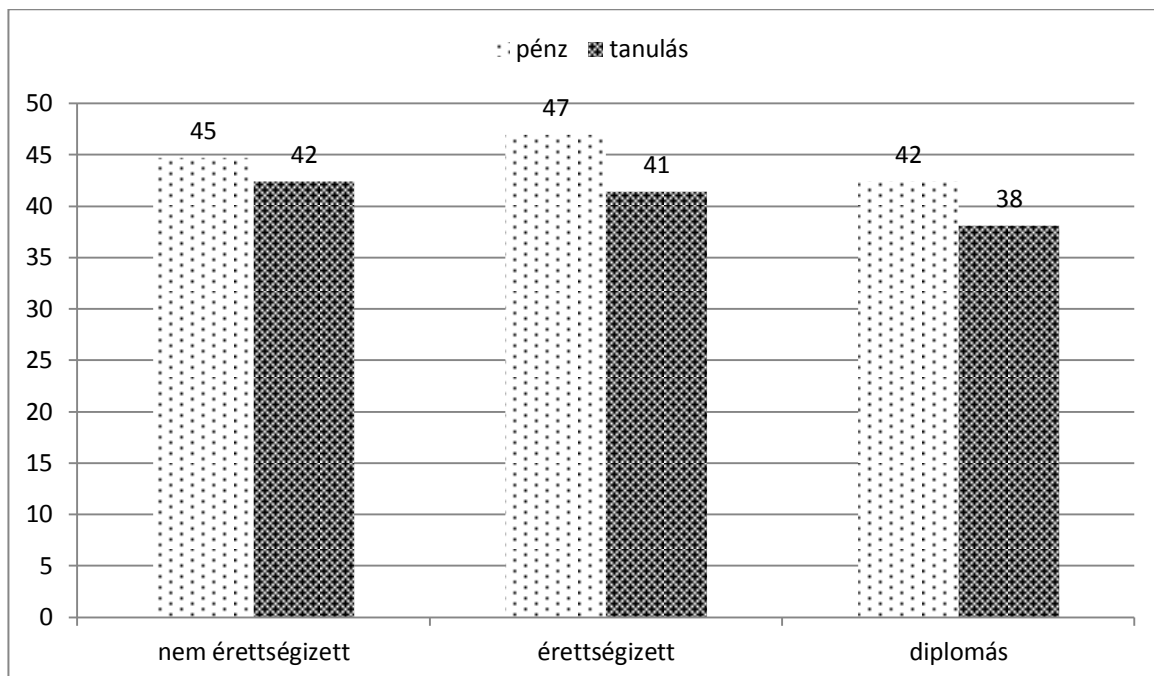
Akadályozó faktor-skálák átlagai a szülők iskolai végzettsége szerint

Az akadályozó faktor-skálák átlagait a **szülők legmagasabb iskolai végzettségének** a függvényében is megvizsgáltuk (52. ábra). Az **apa** iskolai végzettsége a **tanulás** akadályozó faktor erejét mérő skálán a legerősebb ($F=5$, $p=0,011$): az iskolai végzettség növekedésével csökken a tanulásfaktor akadályozó szerepe, hiszen míg az érettségivel nem rendelkező apák gyermekeinél az akadályozó faktor-skála átlaga 42 pont, addig az érettségizett apával rendelkezők körében ez az átlag 41 pont, míg a diplomás apával rendelkező körében ennek az átlagnak az értéke már csak 38 pont.

A másik akadályozó faktor, amelynek a faktor-skálák átlagai közötti különbsége szignifikáns a **pénzfaktor** ($F=3$, $p=0,048$). A diplomás apák gyermekei körében a legkevésbé jellemző akadályozó tényező a pénzfaktor (42 pont), és meglepő módon az érettségizett

apák gyermekeinél jelent leginkább akadályt a tanulmányokkal járó költségeknek (tandíjnak, járulékos költségeknek stb.) az előteremtése (47 pont). Míg az érettségivel nem rendelkező apák gyermekei esetében a pénzfaktor átlaga 45 pont.

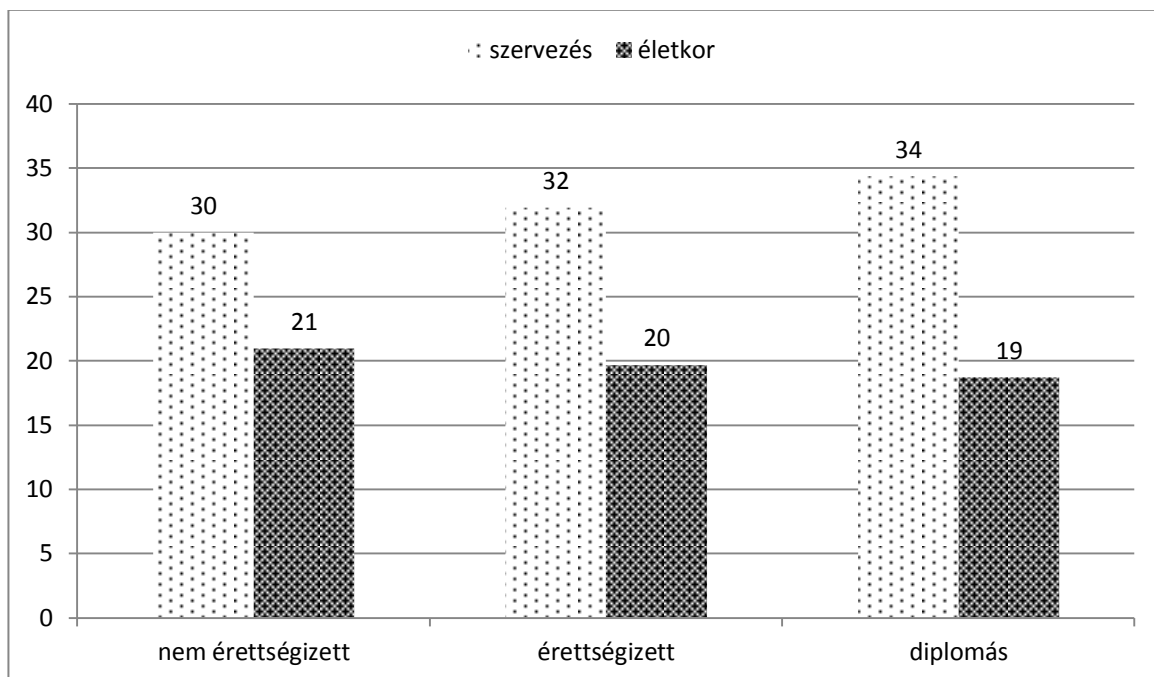
52. ábra Az akadályozó faktor-skálák átlagai az apa iskolai végzettsége szerint (100 fokú skálára vetítve)



Az **anya** iskolai végzettsége szerinti különbség (53. ábra) a **szervezés** akadályozó faktornál a legerősebb ($F=4$, $p=0,015$). Ez a várakozásunkkal ellentétben azt jelenti, hogy minél iskolázottabb az anya, annál nagyobb mértékű a szervezésfaktor hatása a gyermekei felsőoktatási részvételére. A nem érettségizett anyák gyermekei esetében a szervezés akadályozó faktor átlaga a legalacsonyabb (30 pont), míg a diplomás anyák gyermekeinél a legmagasabb ennek a faktornak az átlaga (34 pont).

A szervezésfaktor mellett az **életkorfaktor** esetében is szignifikáns eltérést tapasztaltunk ennek a faktornak az erejét mérő skálán ($F=3$, $p=0,049$). Ez viszont várakozásainkkal összhangban azt jelenti, hogy a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinél kevésbé jelenik meg a fiziológiai és pszichés tanulást hátráltató tényezőket összefoglaló **életkorfaktor**. A számok nyelvén ez azt jelenti, hogy az érettségivel nem rendelkező anyák gyermekei esetében az **életkorfaktor** átlaga a legmagasabb (21 pont), míg az érettségizett (20 pont) és diplomás (19 pont) anyai háttérrel rendelkező hallgatóknál ez az érték csökken.

53. ábra - Az akadályozó faktor-skálák átlagai az anya iskolai végzettsége szerint (100 fokú skálára vetítve)



Akadályozó faktor-skálák átlagai a diplomások, nem diplomások szerint

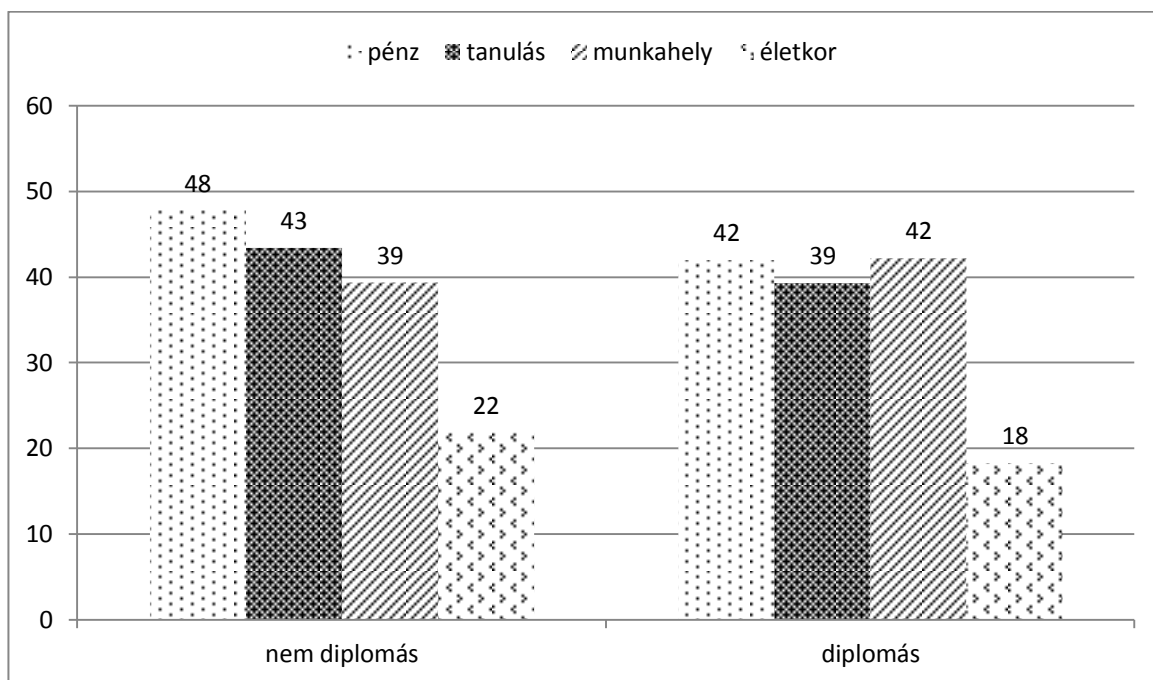
A **diplomás** és **nem diplomás** részdős hallgatók felsőoktatási részvételét akadályozó faktorok átlagai közötti kontraszt (54. ábra) a legerősebb az **életkorfaktornál** ($F=24$, $p<0,001$): az első generációs értelmiségi jelöltek körében nagyobb az átlaga az **életkorfaktornak** (22 pont), mint a már diplomával rendelkező hallgatóknak (18 pont). Ebben valószínűleg az játszik közre, hogy a diplomások már rendelkeznek egy olyan tanulási stratégiával, amely miatt kevésbé érzik megterhelőnek a tanulást, kevésbé érzik magukat öregnek, kevésbé jellemző, hogy pszichés akadályok nehezítik a tanulásukat, mint azok körében, akik nem rendelkeznek előzetes felsőoktatási tapasztalatokkal.

A **pénzfaktor** akadályozó erejét mérő skálán is szignifikáns eltérést találtunk a diplomások és nem diplomások között ($F=19$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy a diplomával nem rendelkezők körében nagyobb akadályt (48 pont) jelent a részvétel során a tandíjnak és az oktatással járó egyéb költségeknek az előteremtése, mint a diplomásoknál (42 pont). Ennek pedig az lehet a magyarázata, hogy a magasabb iskolai végzettségűek jellemzően kedvezőbb munkaerő-piaci helyzetben vannak, mint a diplomával nem rendelkezők.

Hasonlóan, a **tanulásfaktor** akadályozó erejét mérő skálán is jelentős az eltérés ($F=13$, $p<0,000$). Vagyis, mint várható volt a tanulásfaktor a diplomával nem rendelkezők körében nagyobb átlaggal rendelkezik (43 pont), mint a diplomásoknál (39 pont). Ennek a háttérében nyilván az a már többször hivatkozott magyarázat állhat, mely szerint a diplomások az előzetes felsőoktatási tapasztalataiknak köszönhetően már rendelkeznek egy olyan tudással és rutinnal, amely miatt ennek az akadályozó faktornak az esetükben kisebb a hatása.

Ugyanígy, szignifikáns az eltérés a **munkahely** faktor erejét mérő skálán a diplomás és nem diplomás válaszadók között ($F=8$, $p=0,006$). Azaz, a diplomásoknál ennek a faktornak az átlaga nagyobb (42 pont), mint a nem diplomások átlaga (39 pont). Vagyis, a diplomások körében a munkahely inkább jelenik meg a felsőfokú tanulmányok akadályozójaként, mint a diplomával még nem rendelkezők körében. Ennek viszont az lehet az egyik magyarázata, hogy a diplomások magasabb arányban (86%) dolgoznak, mint nem diplomás társaik (74%).

54. ábra - Az akadályozó faktorskálák átlagai diplomások, nem diplomások szerint (100 fokú skálára vetítve)



Akadályozó faktor-skálák átlagai alap- és mesterképzés szerint

Az **alap- és mesterképzés** szerinti eltérés (55. ábra) a **pénzfaktor** skálánál a legerősebb (alapképzés: $F=52$, $p<0,001$; mesterképzés: $F=37$, $p<0,001$). Ez azt jelenti, hogy az alapképzésben résztvevők hallgatók számára a tandíjnak, illetve a képzéssel járó egyéb költségeknek az előteremtése nagyobb mértékben (49 pont) okoz nehézséget, mint a mesterképzésre járóknak (38 pont). Ennek hátterében az már hivatkozott ok húzódhat meg, hogy a mesterképzésre járók már diplomások és emiatt nagyobb arányban dolgoznak.

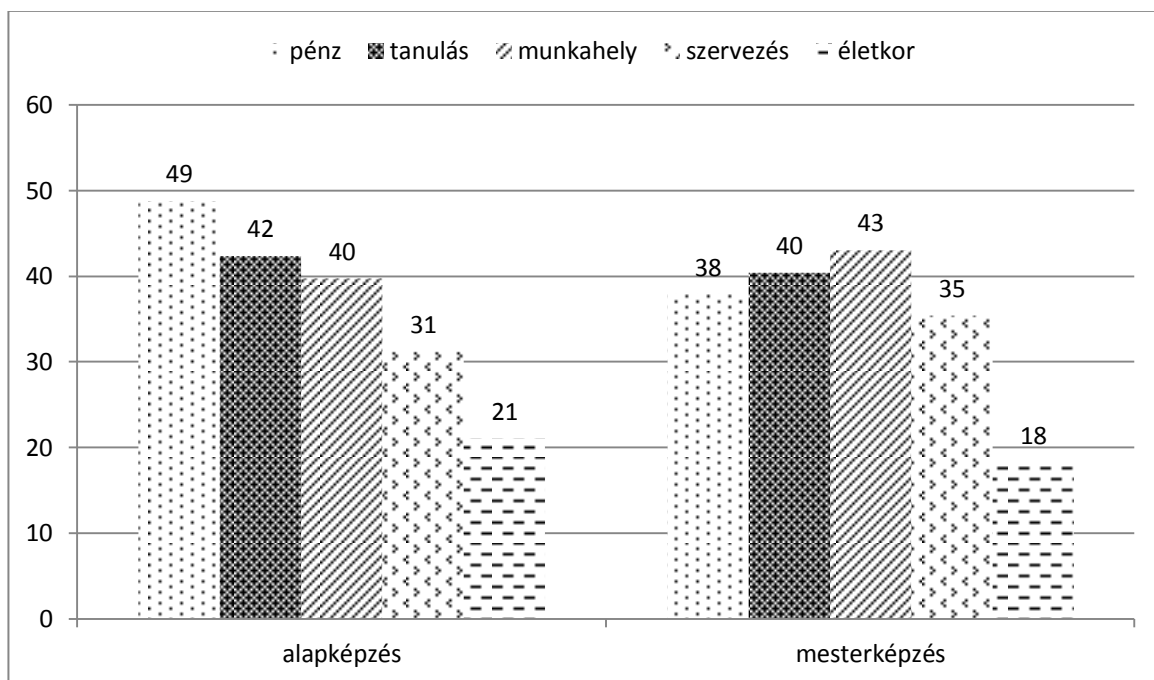
Az **életkorfaktor** akadályozó erejét mérő skálán szignifikáns az összefüggés mindkét képzési szinten (alapképzés: $F=12$, $p=0,001$; mesterképzés: $F=7$, $p=0,007$). Ezek szerint érdekes módon az öregség, mint az egészségügyi és a pszichés akadályok faktora az alapképzésben tanulóknál inkább (21 pont) nehezíti a felsőfokú tanulmányokat, mint a mesterképzésre járóknál (18 pont). Erre valószínűleg az a magyarázat, hogy a mesterképzésre csak diplomások jelentkezhettek, ők viszont rendelkeznek bizonyos fokú felsőoktatási tapasztalattal, ezért körükben kisebb a szerepe az **életkorfaktornak**.

Szintén jelentős az eltérés a **munkahely**faktor akadályozó erejét mérő skálán mind az alapképzésben ($F=6$, $p=0,015$), mind a mesterképzésben ($F=7$, $p=0,01$) tanulók körében. Vagyis, ez esetben arról van szó, hogy a munkahely az MA/MSc hallgatók számára nagyobb mértékben gördít akadályokat a tanulás elébe, mivel itt a faktor-skálák átlaga magasabb (43 pont), mint a BA/BSc képzésben tanulóknál (40 pont). Ennek ismét lehet az magyarázata, hogy a mesterképzésben tanulók nagyobb arányban dolgoznak, mint az alapképzésre járók.

A **tanulás**faktor akadályozó erejét mérő skálán csak az alapképzésben résztvevők körében találtunk jelentős eltérést ($F=6$, $p=0,016$). A tanulásfaktor az alapképzésre járóknál jobban (42 pont) gátja a felsőoktatási részvételnek, mint a mesterképzésre járók esetében (40 pont).

Ugyanígy, a **szervezés**faktor akadályozó erejét mérő skálán szignifikáns eltérést találtunk, de ez csak a mesterképzéses hallgatókra vonatkozik ($F=13$, $p<0,001$). Ezek szerint a mesterképzésben résztvevők számára inkább (35 pont) gátja a tanulásnak a szervezésfaktor, mint az alapképzésben tanulóknál (31 pont).

55. ábra - Az akadályozó faktorskálák átlagai alap- és mesterképzés szerint (100 fokú skálára vetítve)



Akadályozó faktor-skálák átlagai a munkavállalás szerint

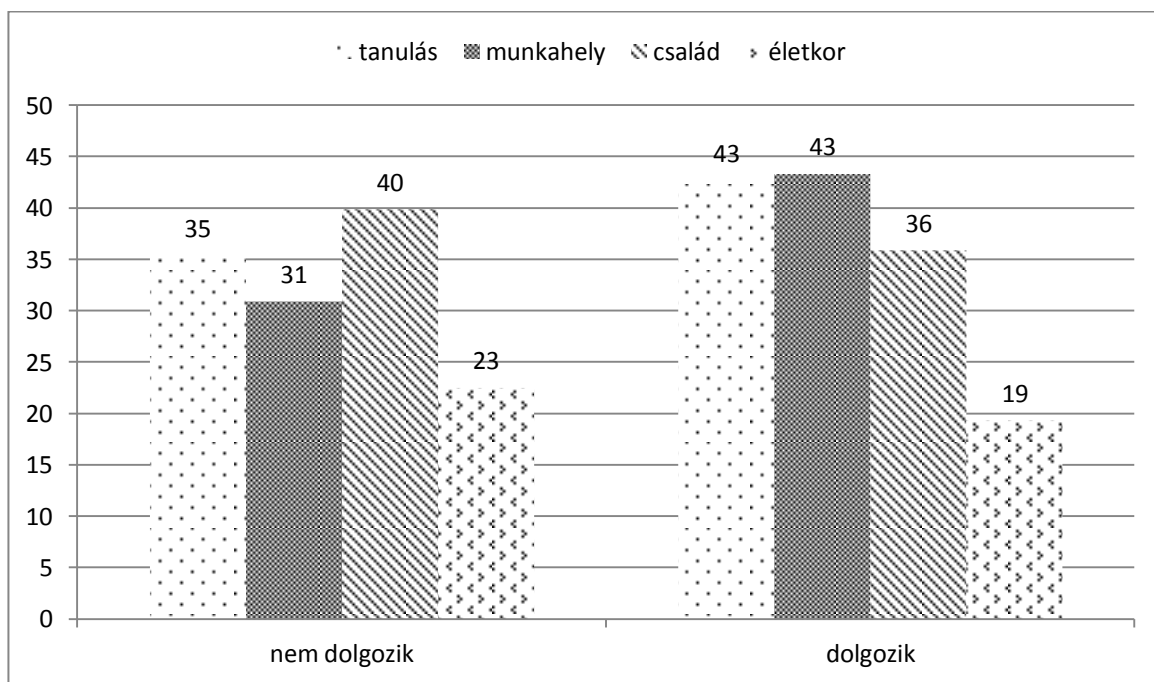
Végül az akadályozó faktor-skálák átlagait **munkavállalás** és a **munkaerő-piaci helyzet** megítélésének szempontjából vizsgáltuk meg (56. ábra). A munkavállalás szerinti kontraszt a **munkahely**faktor skálánál a legerősebb ($F=104$, $p<0,001$): ez azt a könnyen belátható ténytet jelenti, hogy a tanulmányaikkal párhuzamosan dolgozó válaszadók gyakrabban (43 pont) szenvednek munkahelyi akadályoktól, mint nem dolgozó társaik (31 pont).

Viszonylag nagy az eltérés a **tanulásfaktor** akadályozó erejét mérő skálán is ($F=28$, $p<0,001$). Ezek szerint a tanulással egy időben munkát is vállaló részdíós hallgatók körében a tanulásfaktor átlaga nagyobb (43 pont), mint a nem dolgozó válaszadóknál (36 pont). Vagyis, a dolgozók nehezebben tudják a tanuláshoz szükséges időt biztosítani és emiatt a vizsgákra való felkészülés is nagyobb mértékben jelent gondot a számukra, mint a nem dolgozóknak.

Az **életkorfaktor** akadályozó erejét mérő skálán szignifikáns eredményt kaptunk a munkavállalás szempontjából ($F=12$, $p=0,001$). Vagyis, arról van szó, hogy a csak tanuló részdíós hallgatóknál az **életkorfaktor**-skála átlaga magasabb (23 pont), mint a dolgozóknál (19 pont). Más szavakkal, akik nem dolgoznak, azok gyakrabban érzik az **életkorfaktor** akadályozó szerepét, mint a tanulmányaikkal párhuzamosan munkát vállalók.

Ugyanígy, a szignifikáns az eltérés a **családfaktor** akadályozó erejét mérő skálán ($F=8$, $p=0,005$): a nem dolgozók körében a családfaktor átlaga magasabb (40 pont), mint a munkát vállalóknál (36 pont). Ez azt az érdekes eredményt jelenti, hogy családfaktor, vagyis a gyermek elhelyezésének a gondja, vagy a családi feladatok ellátása (pl. a háztartás vezetése) jobban gátja a nem dolgozó felnőttek tanulásának, mint a munka mellett tanulóknál.

56. ábra - Az akadályozó faktorskálák átlagai munkavállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)



Akadályozó faktor-skálák átlagai a munkapiaci helyzet megítélése szerint

A munkaerő-piaci **helyzet megítélése** szerinti különbség csak a **pénzfaktor** esetében szignifikáns ($F=4$, $p=0,012$): azok körében a legmagasabb a pénzfaktor-skála átlaga (47 pont), akik azt a választ jelölték meg, hogy reményeik szerint képesek lesznek a diploma

birtokában kedvezőbb munkaerő-piaci helyzetet kialakítani a maguk számára. Őket követik a bizonytalanok, akik egyelőre nem tudják megítélni kedvezőbb lesz-e vagy sem a munkaerő-piaci pozíciójuk (43 pont), majd utánuk következnek az igennel válaszolók, vagyis akik egyértelműen tudják, hogy a végzést követően előnyösebb helyzetet tudnak kialakítani maguknak a munkaerőpiacon (43 pont), és végül a negatívan nyilatkozók látják a végzést követő munkaerő-piaci esélyeiket a legborúsabban (41 pont).

Itt kell megemlíteni, hogy a HURO-HERD kutatásban szintén a felsőoktatás szerepét vizsgálták a társadalmi kohézió erősítésében a „Partium” régió felsőoktatási intézményében tanuló hallgatók körében. A projekt keretében az intézményes felnőttkori tanulás ösztönzőit és akadályait is vizsgálták. Azt a kérdést tették fel a hallgatóknak: *Mi befolyásolja a részvétele a felnőttoktatásban, felnőttkori tanulási programokban?* A megkérdezettek erre három tényezőt választhattak a felkínált listából és egy további okot is megjelölhettek. Erdei (2012) arra az eredményre jutott, hogy a legmagasabbra értékelt motiváció a munkaerő-piaci helyzet javítása (58,5%), és ettől csak kicsivel maradt el a szakmai fejlődés bővítésének, mélyítésének a lehetősége (55,6%). A felmérés szerint ezt két akadályozó tényező követte: az oktatás költségei (49,9%), és a tanulásra fordítható idő mennyisége (31,5%). A listát végül a tudásbővítés (29%) és a szakmai kapcsolatok építése (22,4%) ösztönözte. A fentiekből tehát látszik, hogy a vizsgálat kérdőívében nem különítették el egymástól a részvételt befolyásoló ösztönző és akadályozó tényezőket. A hallgatókat arra kérték, hogy egy előre elkészített lista alapján válasszák ki azt a három tényezőt, amely leginkább kihat a felnőttoktatási, felnőttképzési programokban való részvételre.

VI. 4. 2. A részvételi akadályok elemzése az interjú vizsgálat alapján

A tanulás útjában álló akadályok, nehezítő tényezők vizsgálata során azt találtuk, hogy a megkérdezettek számára a leginkább az oktatási kiadások (főként a tandíj) okoznak gondot, illetve a tanulásra fordítható idő biztosítása, hiszen ezek a hallgatók jellemzően munka mellett tanulnak, amit azt jelent, hogy sokszor nehéz összeegyeztetni a felsőoktatási teendőket, a konzultációkon való megjelenést, a vizsgákra való felkészülést, illetve a munkát. Ebben a fejezetben – hasonlóan a részvételi célokat vizsgáló részekhez – a tanulás útjában álló akadályokat elemezzük néhány jellemző interjúrészlet alapján. Itt sem áll módunkban valamennyi interjút közreadni, így csak a legszemléletesebb, legizgalmasabb részleteket, válaszokat és véleményeket emeljük ki. Végül is a cél az, hogy a kvantitatív adatgyűjtés eredményeit árnyaljuk, teljesebbé tegyük.

Máris az első interjúalany a készülésre való idő nehézségét említette, illetve azt hogy ezt sokszor nehéz a munkával összeegyeztetni. Az egyébként tipikusnak tekinthető, hogy

ezeknél a részidős hallgatóknál a munkahely az első, és mellette az egyetem vagy főiskola csak másodlagos szerepet tud betölteni. A kérdezettek vallanak erről:

*„A legfontosabbat emelném ki, ami a legjobban akadályoz. Az az, hogy a **készülésre nem mindig úgy van idő, ahogy szeretné az ember**, mivel a napi 8 óra le van kötve [...], illetve azon kívül is tevékenykedik az ember, dolgozik, ha tud valamit, így nagyon kevés a lehetőség és idő van a felkészülésre. A nívó az viszont gyakran fel van adva, tehát a nappali képzésekkel. Tehát **ugyanolyan elvárások vannak velünk szemben is, mint a nappalisokkal**. Egy-két ilyen tárggyal találkoztam, amire elég nehéz volt és nem is A, B, illetve C vizsgára sikerült esetlegesen. Tehát az, hogy nem úgy van felkészülésre idő. Illetve, őszintén megvallva nem úgy van idő látogatni a kurzusokat sem, mert ha egy olyan probléma van, amit meg kell oldani a munkahelyemen, akkor a természetesen a **munkahely az elsődleges** [...], illetve **itt az egyetem, a felsőoktatás már csak másodlagos szerepet tud betölteni**. [...] a munka rovására semmiféleképpen nem mehet, és a felkészülésnél ezzel vannak problémák, hogy nem annyi idő van rászánva, és hogy nincs rászánva idő, hogy felkészüljek [...]. Ez talán a legnehezebb.*

(gazdasági informatika, MSc, levelező tagozat)

Ugyanerről a problémáról számolt be egy másik interjúalany. Vagyis arról, hogy a munkahely prioritást élvez, illetve arról is sokszor úgy érzi a nappalis és levelezős hallgatóknak ugyanazokat a követelményeket kell teljesíteni, de a felkészülés alacsonyabb óraszámban segítik csak. Ráadásul a számonkérésem sem minden esetben egyértelműek. Itt tehát erőteljes kritikát olvashatunk a levelező képzésekről, ugyanis ez a fajta képzés egyfelől nem tudja ugyanazt a tudást átadni (kevesebb óraszám áll rendelkezésre), másfelől sokszor nincs egyértelmű kommunikáció arról, hogy pontosan mit fognak kérni a vizsgákon.

*„Mindenképpen nehézséget jelent, hogy az embernek a munkahelyen is meg kell felelni és a **munka az első**. [...], én ezt mondtam a munkahelyemen is, hogy felvételiztem, ezt én csinálni akarom, a munkának a rovására nem fog menni. Viszont, **ha munka van, akkor munka van. Akkor nincs iskola. Az egy másodlagos dolog** és az embernek a szabadidejéből kell rá időt ráfordítania. Ez az egyik legnagyobb nehézség benne. [...]. **Az is baj, hogy a két diploma, tehát a nappali és a levelezős diploma elvileg ugyanazt kellene, hogy érje**. Gyakorlatilag is ugyanazt éri nálunk. Csak azért azt tudni kell, hogy **nem mindegy, hogy valaki 10 órában tanul egy tárgyat, két óra előadás, egy óra gyakorlat/hét és 14 héten át**. Tehát ez egyáltalán nem mindegy. Számonkérésénél meg ugyanazt kellene tudni. Most azért itt már látszódik a nagy ellentmondás, hogy háromszor 14, az 42, szemben a 11-el, tehát ugye négyszer annyi idő (jut) aktívan, elmagyarázva (a tananyagra) [...] **Otthon meg ott van a levelező tagozatos ember, ledarálják... abból a 11 órából kettő arról szól, hogy ennyi idő alatt képtelenség ezt megtanulni, ledarálják azt, hogy mit kéne tudni**. Nagyon sokszor nem adnak ki világos tételsort, felkészülést segítő kérdéseket és az ember a vizsgán szembesül azzal, hogy Te jó ég! Az egy dolog, hogy meg sem említette a tanár, de kéri. Hát, akkor ez hogy van? Mert ugye, eddig ilyen nem volt. Még egy lépcsővel a nappali képzés, a nappali felsőoktatás felett van a levelező tagozat. **Szakmailag kétségtelenül nem lehet annyit***

elsajátítani, viszont többet szenved az ember vele. De mellette van megélhetése, tehát valamit valamiért.” (épületgépész-mérnök, MSc, levelező tagozat)

Ezek mellett az intézmények elérhetősége, megközelíthetősége, illetve a rendszeres konzultációkra, valamint vizsgákra való eljutás is előfordul, hogy gondot okoz.

„És a bejárás. Autóval járok, így gyorsabb a folyamat, ez viszont egy anyagi teher. Nem oly nem mértékű, de ez is van. [...]”

A munkahely is akadályozója lehet az újabb diplomaszerezési törekvésnek.

„A főnököm. Most már ott tartunk, hogy félállásban tanítok csak, ez rendkívül szerencsés. 30 éve nem volt ilyen tanévem. Az előző főnököm kinevezett minőségirányítási vezetőnek, én felelek az intézmény mérésekért-értékelésekért és ennek következtében csütörtök, pénteken nincs órám. Viszont, amikor el kell jönnöm vizsgázni fizetés nélküli szabadságot kell kivegyek. Tehát, van egy ilyen abszurd helyzet és ez azért nehezíti (a részvételt). Én egy csodabogárnak számítok, hozzáteszem. Tehát, [...] aki nem normális, hogy vén korára is tanul. Egyszerűen nem értik, nem fogják fel. Nyilván más társadalmi okok miatt is sok ellenségem van persze, de nincs támogatás. Az intézményben most elkezdett működni egy iskolapszichológus (aki) szavakkal rendkívüli módon támogat, de a hátamba vágná a kést. Tehát, én nyilván konkurencia leszek neki, ha sikerül végezni. Inkább azt mondanám, hogy több az ellenségem, mint aki segít. Nyilván vannak, akik őszintén támogatnak és örülnek annak, hogy én haladok és sikerül. De valaki feltette a kérdést, hogy mi a francnak nekem még ezt, meg mit akarok én ezzel. Tehát, vannak támogatók, vannak ellenzők.”

Mások a levelező képzés jellemzőinek a felkészülésre gyakorolt hatását emelték ki.

„Tehát ez a levelező (képzés) kicsit speciális, mert nem vagyunk annyira szorosan kapcsolódva az oktatókkal, csak a konzultációk idején. Így most nagyon nem tudnék negatívát mondani. Inkább esetleg az van, hogy bennünk vannak hiányosságok. Én sem tudok minden órán ott lenni, tehát jó lenne, ha az ember egy kicsit lelkiismeretes lenne, de egyéb körülmények van, hogy közbejönnek és akkor minden konzultáción nem tudok én sem ott lenni. De azért elég rugalmasan kezelik ezt, tehát még nem szigorú a dolog. Nyilván megfelelő szakirodalmat, egyebet azt megkapjuk a különböző tantárgyakhoz. Nyilván ez a levelező jelleg egy kicsit önálló munkára alapozódó (képzés), tehát nekem kell otthon foglalkozni a dolgokkal.”

Megint mások a szervezéssel kapcsolatos akadályokra helyezték a hangsúlyt.

[...] Hát, ilyen technikai dolgok, hogy a tantárgyak nincsenek rajta a Neptunon. Azzal kezdődött az egész tavaly év elején, hogy nem tudtuk felvenni a tárgyakat. Akkor én elkezdtem levelezni a titkárnővel [...]. Ő mindent leadott, minden rendben van. Akkor hívjam az informatikust. Tehát ott nekem kellett utánajárni, hogy fel tudjuk venni (a tárgyakat). Aztán kiderült a végén, hogy nem voltak hozzárendelve a nevek és a nem tudom én mik. Csak egy úgy az elején elvette az ember kedvét. Miért nem működik ez? [...]. Tehát voltak ilyen technikai malőrök. Ezen már túl vagyunk, csak úgy az

egész komolyságát rontotta a dolog, hogy ott állok, és nem tudok felvenni a tárgyakat. Most akkor hagyjam [...] és ne foglalkozzak vele vagy mi van? Ez állandóan bonyolítja a helyzetet. Ezek technikai kérdések csak. Neptun.

A megkérdezettek a levelező képzések szervezésével kapcsolatban is megfogalmazódtak kritikát, illetve azzal kapcsolatban, hogy megítélésük szerint bizonyos tárgyak átfedésben vannak egymással. Főként, azt nehezményezték ezek a hallgatók, hogy a meghirdetettel ellentétben más időpontokra tették a konzultációkat, ami nagyon megnehezítette a részvételt és a felkészülést.

*„Kezdeném azzal, hogy a felvételin motivált az, hogy az akkori főnököm itt tanít. És hogy biztos fogja támogatni, hiszen ő is fog tanítani. Ennek az ellenkezője történt. Egyáltalán nem volt hajlandó támogatni semmivel. Tehát, teljesen önerőmből kellett megoldani. Nem is gondoltam, hogy probléma lesz belőle az első hétig, hiszen **ez a levelező úgy volt meghirdetve, hogy péntek, szombat. Ehhez képest hétfőtől péntekig van az iskola havonta.** Most ennyi szabadsága munkavállalónak vagy közszférában dolgozónak nincs. Itt történt az én részemről egy nagy akadály, hogy akkor mi lesz. De hál' istennek átszervezték az egész regionális ÁNTSZ-t, én az országoshoz kerültem. Az új tisztifőorvos elé odaálltam, hogy segítsen. Ő abban tudott segíteni, hogy fél nap szabadságokat kell kiírnom az iskolába jövetelre, illetve a vizsganapra és a vizsgára való felkészülésre kivehetem azt a két-három napot úgy hogy fél nap szabadsággal. Így tudom csak elvégezni, de ez nagy segítség, hogy 32 nap szabab helyett 64 nap van, plusz még azért 5-6 nap betegség is belejön. Itt azért az évfolyamtársaimon láttam, hogy 13-an ezért morzsolódtak le, tehát képtelenek voltak. **Konzultációk.** Az **nagyon rossz, hogy csak munkanapra** van berakva. A szervezés biztos, hogy nagy akadályokba ütközik, de ha már valaki elutazik messzebből, akkor egész hétre célszerű jönnie és nem egy vagy két napra és következő héten megint jönni. Ez biztos, hogy **előadó-függő**, hogy nem tudta elvállalni, de úgy gondolom, hogy 5 hónapba valahova csak be tudták volna rakni. Vannak olyan tantárgyak, amelyek **átfedésben** vannak másik tantárggyal, ami nem hiszem, hogy jó dolog és olyan is, hogy a tantárgy címének a leadott anyagnak egymásnak semmi köze nincs. A konzultációk, hogy öt-hat előadó vagy hét alatt és az nincs azért sorrendbe rakva, hanem megkapom azt esetleg, amit én úgy gondolok, hogy pénteken kellene, hogy megkapjam, a végét én az elején kapom, tehát van káoszok, de ezt a külső előadók szabadidejének tudom be. Nagyon sokan a minisztériumból jönnek, illetve Dunántúlról vagy a Semmelweis Egyetemről, de az itteni karnak kell alkalmazkodnia hozzájuk. Ez így biztos, hogy nagyon rossz. És **nagyon sok tantárgy 50%-os átfedésben** van. Új szak, szerintem ennek is be lehet tudni, de szerintem jobban is lehetne szervezni. [...] Nem hiszem, hogy májusban, államvizsga előtt még egy tantárgynak lennie kellene, és utána még vizsgázzunk le belőle.”*

Végül is, az interjúk elemzéséből is az tűnik ki, hogy amire a kvantitatív vizsgálat is rámutatott, vagyis az, hogy a felnőttkori tanulás akadályai a tanulásra fordítható idővel, az oktatás költségeivel, a munkahellyel, illetve a szervezési, adminisztratív teendőkkel állnak összefüggésben.

VI. 5. INTÉZMÉNYVÁLASZTÁSI DÖNTÉSEK A RÉSZIDŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN

VI. 5. 1. Az intézményválasztás elemzése a kérdőíves vizsgálat alapján³⁰

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy **milyen tényezők befolyásolják** az észak-alföldi régió két felsőoktatási intézményének (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) **részidős képzéseiben** tanulók **felsőoktatási intézményválasztását**.

Intézményválasztási tényezők

Az **intézményválasztást** befolyásoló tényezőket (13. táblázat) egy 15 kérdésből álló négyfokú skálával mértük (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagyrészt, 4=döntően). A felsorolások végén a kitöltők egy további okot is megjelölhettek.

13. táblázat - Intézményválasztási szempontok (100 fokú skálára vetítve)

itt indítanak olyan szakot, amelyet tanulni szeretnék	68
közel van, jól megközelíthető	57
azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés	51
az intézmény a munkaadók körében is (el)ismert	41
erről az intézményről tudtam a legtöbb információt	41
jók az elhelyezkedési lehetőségek az itteni diplomával	38
ezt a képzést meg tudom fizetni	33
barátaimtól, ismerőseimtől sok jót hallottam róla	29
itt tanultam korábban	26
van doktori képzés az általam tanult területen	22
az itt végzett hallgatók ajánlották	15
az egyetemi, főiskolai életforma vonzott	14
az intézmény reklámtevékenységének hatására	12
munkatársaim ajánlották	11
szüleim, testvéreim is itt végeztek	9

Az elemzések³¹ szerint a **három legfontosabb intézményválasztási szempont**: 1.) az adott intézményben indul olyan szak, amelyen tanulni kívánnak a hallgatók, 2.) közel van vagy jól megközelíthető a képzés helyszíne, valamint 3.) magas színvonalúnak ítélik meg a képzést. Ez azonban elég keveset árul el az intézményválasztásról, ezért **faktorelemzést** végeztünk az intézményválasztási szempontok vizsgáló kérdéseken. Ezek alapján **négy intézményválasztási faktort** hoztunk létre: 1.) **elismertség**, 2.) **ajánlás**, 3.) **közelség**, és 4.) **imázsfaktorok** (14. táblázat).

1.) Az **elismertség** faktor elsősorban a képzés magas színvonalára utal, és arra, hogy az intézmény a munkaadók körében is ismertséggel, illetve elismertséggel rendelkezik,

³⁰ A fejezet első változata a következő publikáció formájában jelent meg: Tózsér Zoltán (2013): Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében In *Iskolakultúra*, 2013. 7-8. szám. 84-101. pp.

³¹ Az elemzési szempontokat, megfontolásokat és lépéseket lásd. a VI. A kutatás módszertana című fejezetben.

továbbá arra, hogy az egyetemisták és főiskolások szerint kedvezőek a végzést követő elhelyezkedési esélyek. Az intézmény által kínált képzési programok színvonalának igen nagy szerepe van manapság (lásd. a különféle mutatók alapján készített hazai és nemzetközi rangsorokat), és ez a szempont része a három legfontosabb intézményválasztási tényezőnek. A képzés magas színvonalával függ össze a megszerezhető diploma munkaerő-piaci értéke, ugyanis a részidős hallgatók körében nagyon számít az, hogy a végzettség birtokában milyen munkaerő-piaci pozíciót tudnak maguknak megteremteni, ezért fontos, hogy a munkaadók hogyan vélekednek a Debreceni Egyetemen és Nyíregyházi Főiskolán megszerzett diplomákról. Továbbá, fontos szempont az is, hogy a hallgatók vélekedése szerint a két intézményben szerzett felsőfokú végzettségek kedvező elhelyezkedési lehetőséget teremtenek, legalábbis a hallgatók egy része ebben bíz.

2.) Az **ajánlás**faktor esetében - mint az elnevezésből kitűnik - az intézményválasztási szempontot a barátoktól, ismerősöktől, végzett hallgatóktól vagy munkatársaktól érkezett kedvező vélemények, ajánlások ösztönözték. Bár első hallásra úgy tűnik, ajánlás alapján felsőoktatási intézményt és képzési programot választani nem túl elegáns, és valóban az elismertség és közelségfaktorok-skála átlaga magasabb is, de korántsem lenne helyénvaló megfelelni erről a szempontról. Az intézményről és az adott szakról rendelkezésre álló informális információknak nagyobb a szerepe, mint azt gondolnánk. Ezt igazolja, hogy ha kicsivel is, de az ajánlásfaktor skála átlaga (23 pont) meghaladja az imázsfaktor skála átlagát (19 pont). Vagyis, az intézményválasztás során fontosabb az, amit a barátok, ismerősök, vagy épp az egykori hallgatók elmondanak, mint az, ami az intézmény hivatalos fórumain, kommunikációs csatornáin eljut a potenciális hallgatókhoz.

3.) A **közelség**faktor egyrészt utal a földrajzi közelségre, a megközelíthetőségre, másrészt az információk közelségére, rendelkezésre állására, harmadrészt pedig személyes közelséget, az intézményhez való kötődést is kifejez. Aki itt tanult ugyanis, annak az intézményválasztási szempontjai között valószínűleg megjelent a közelségfaktor mindhárom eleme. Vagyis, az itt végzett hallgatók földrajzilag is közel állnak az intézményhez, mert egyrészt magas a megyeszékhelyről, illetve a saját és a környező megyékből kikerülő hallgatók aránya, másrészt, ha valaki nem is a környező megyékből, vagy régióból érkezik, úgy tűnik képes leküzdeni a földrajzi távolságokat, akadályokat, hiszen az előző diplomás képzése során is megoldotta ezeket a kivívásokat. Az itt végzettek, mivel ismerik az intézményeket, a karokat, az intézeteket valószínűleg a hivatalos és nem hivatalos információkhoz is hamarabb jutnak el, hiszen nem teljes egészében „kívülállók”. Harmadrészt pedig, az itt végzett hallgatók valószínűleg az intézményekhez is jobban kötődnek, mint a máshonnan érkezők. A közelségfaktorban tehát a területi és információs

közelség mellett nagy szerepe van a személyes közelségnek, amit talál (intézményi) kötődésnek is nevezhetünk.

4.) Az **imázs**faktorban jellemzően két tényező játszik közre: egyrészt, az egyetemi/főiskolai életforma vonzása, másrészt az intézmények marketing tevékenysége. Bár hozzá kell tenni, hogy mindkét tényező nagyon alacsony faktor átlagot kapott. A részidős hallgatók körében valószínűleg az egyetemi életforma intézményválasztásra és felsőfokú tanulmányok folytatására ösztönző szerepének csak a fiatalabb 18-24 éves, illetve a 25-30 éves korosztály esetében lehet szerepe, bár valószínűleg ennek csak alacsony a mértéke, mivel a részidős hallgatók közel 80%-a dolgozik a tanulmányaival párhuzamosan.

14. táblázat - Az intézményválasztási faktorok szerkezete

1. faktor: elismertség	faktorsúly	átlag
jók az elhelyezkedési lehetőségek az itteni diplomával	0,91	38 pont
az intézmény a munkaadók körében is (el)ismert	0,91	41 pont
azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés	0,80	51 pont

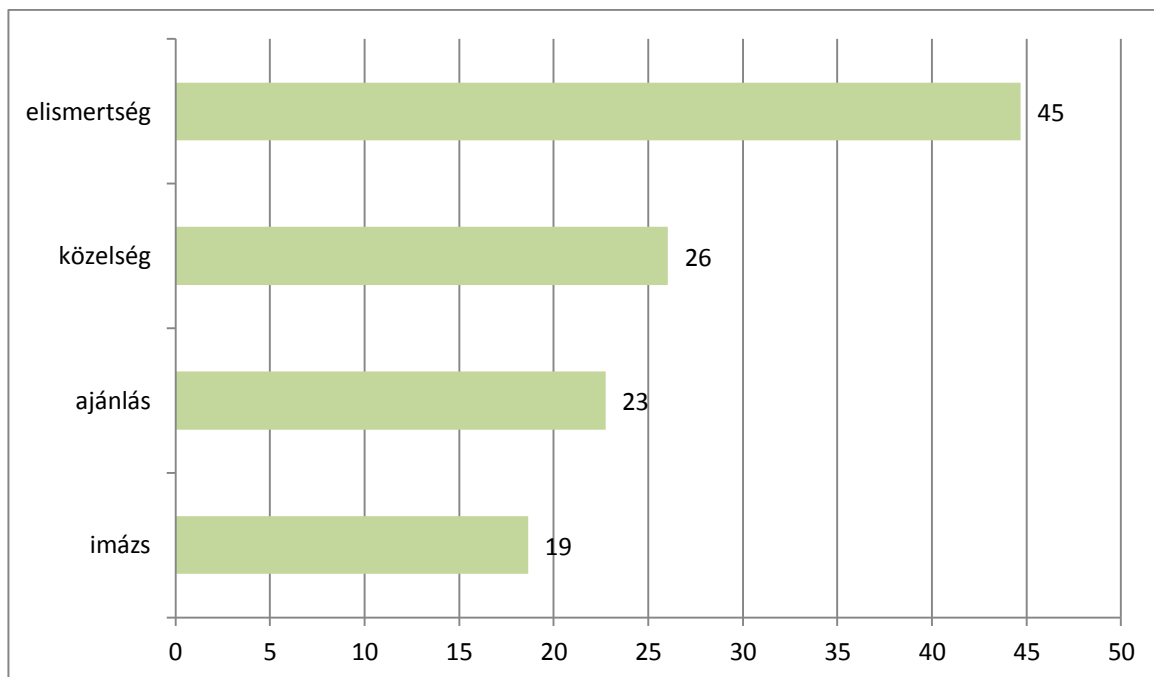
2. faktor: ajánlás	faktorsúly	átlag
munkatársaim ajánlották	0,83	11 pont
itt végzett hallgatók ajánlották	0,81	15 pont
barátaimtól / ismerőseimtől sok jót hallottam róla	0,67	29 pont

3. faktor: közelség	faktorsúly	átlag
itt tanultam korábban	0,76	26 pont
közel van, jól megközelíthető	0,72	57 pont
erről az intézményről tudtam a legtöbb információt	0,54	41 pont

4. faktor: imázs	faktorsúly	átlag
az intézmény reklámtevékenységének hatására	0,83	12 pont
az egyetemi/főiskolai életforma vonzott	0,82	14 pont

Az 57. ábra a **4 intézményválasztási faktor-skála átlagáról** tájékoztat. Ez azt jelenti, hogy magasan a legfontosabb intézményválasztási szempont az intézmény **elismertsége** (45 pont). A képzeletbeli dobogó második helyére a **közelség**faktor (26 pont) került, míg a bronzérmes helyre az **ajánlás**faktor (23 pont). Végül, csak kicsivel csúszott le a dobogóról az **imázs**faktor (19 pont).

57. ábra - Az intézményválasztási faktor-skálák átlagai (100 fokú skálára vetítve)



Vagyis, a részidős hallgatók számára a legfontosabb intézményválasztási szempont az egyetem/főiskola elismertsége, a képzés magas színvonala, a kedvező elhelyezkedési lehetőségek. Majd csak ezt követi a földrajzi és információs értelemben vett közelség, illetve személyes kötődés az intézményhez. Az ajánlásoknak picivel nagyobb a szerepe, mint az intézményről kialakított képnek, és mindkettő befolyásolja a részidős hallgatókat az intézményválasztás során. Mindezt, a kutatás hipotézisét többnyire igazolhatjuk, mivel adataink azt támasztják alá, hogy az intézményválasztást leginkább a képzési programok színvonala, kedvező megítélése és a földrajzi és személyes közelség befolyásolja.

A következőkben az intézményválasztási faktorok közti együtt járásokat, illetve a faktorskálák-átlagait elemezzük többféle szempont alapján.

Az intézményválasztási faktorok közti korrelációk elemzése

Az **intézményválasztási** faktorok közötti **korrelációk** elemzése során az **elismertség** skála és a **közelség** skála között $r=0,39$ szintű korrelációt figyelhetünk meg. Az összefüggés erősen szignifikáns ($p<0,000$), de ez nem jelent függvényszerűen szoros kapcsolatot. Más szavakkal, az intézmény **elismertsége**, vagyis az, hogy kedvezőek az elhelyezkedési lehetőségek, magas színvonalú a képzés, valamint az intézmény ismert, illetve elismert a

munkaadók körében kihat a közelségfaktorra, vagyis arra, hogy a hallgatók számára rendelkezésére állnak az információk a képzésről, közel van a képzés, illetve arra, hogy itt tanultak végeztek a hallgatók. A két hatás kölcsönösen hat egymásra. A felsőoktatás intézményválasztást tehát együttesen befolyásolja az, hogy elismert legyen az intézmény, valamint közel legyen a hallgatóhoz. Ez a közelség egyrészt földrajzi értelemben vett közelséget, másrészt személyes közelséget, kötődést jelent az egyetemhez, illetve főiskolához.

Szintén $r=0,39$ szintű a korrelációt találtunk az **elismertség** intézményválasztási faktor és az **imázs**faktor között. Ez esetben is erősen szignifikáns az összefüggés ($p<0,000$). Más szavakkal kifejezve, az elismertségfaktor és az imázs faktor kölcsönösen hat egymásra. Vagyis, az intézmény magas színvonala, illetve (el)ismertsége összefüggésben áll az egyetemről, illetőleg főiskoláról kialakított képpel, vagyis az intézmény imázsával. Itt is kölcsönösen hat egymásra a két hatás, vagyis az, hogy milyen az intézmény elismertsége, színvonala, megítélése, presztízse összefüggésben áll az intézményről kialakított imázssal és ez a két hatás együttesen hat ki a részdős hallgatók intézményválasztási döntéseire.

Az **ajánlás**faktor és a **közelség**faktor között szintén együtt járás tapasztalható ($r=0,28$), amely ráadásul erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy az ajánlásfaktor elemei, mint a barátok, ismerősök, kollégák ajánlása kihat a közelségfaktorra, vagyis az intézmény, az oktatási helyszín földrajzi közelségére, illetve az intézményhez való kötődésre. Ez esetben is együttesen fejtenek ki a hatást az ajánlás és a közelségfaktorok, vagyis az intézményről, illetve az adott szakról kapott információk és az intézmény közelsége együttesen befolyásolják a részdős hallgatókat, amikor intézményt választanak.

Ugyanekkora ($r=0,28$) a korreláció értéke az **ajánlás** és az **imázs**faktor között és ez a kapcsolat is erősen szignifikáns ($p<0,000$): az ajánlásfaktor kihat az imázs faktorra és együttesen fejtenek ki hatást. Vagyis, az, hogy az intézményt, illetve a szakot ajánlották az ismerősök, barátok az együtt jár az egyetemi, főiskolai életforma vonzásával. Más szavakkal, az egyetemnek vagy a főiskolának az ajánlása összefüggésben áll azzal, hogy az intézményről milyen a kialakított kép. Tehát, ha például az egyetemet barátok és ismerősök ajánlják, mert itt szereztek diplomát és jól érezték magukat az ott töltött idő alatt, akkor ez az egyetemről kialakított képre is kihat, és ha valaki azon töri a fejét, hogy melyik egyetemre menjen, akkor ez a két tényező együttesen fejt ki hatást a döntésére.

Az **ajánlás**faktor és az **elismertség** között $r=0,34$ szintű korrelációt mutatnak az adatok. Erről a kapcsolatról is azt tudjuk, hogy erősen szignifikáns ($p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy az intézményválasztásban egyszerre játszik közre a barátok, ismerősök, családtagok stb. ajánlása, valamint az intézmény és az adott szak magas színvonala, az egyetem/főiskola munkaadók körében való és (el)ismertsége, és végül a jó elhelyezkedési lehetőségek. Ez a két hatás is kölcsönösen erősíti, illetve gyengíti egymást. Vagyis, ha az intézménynek

kedvező a megítélése, értékes az ott megszerzett diploma, magas színvonalú a képzés, akkor ez kihat arra, hogy a barátok, ismerősök, volt hallgatók hogyan vélekednek arról, illetve, hogy ajánlják-e az adott intézményt, illetve a konkrét szakot.

Intézményválasztási faktor-skálák átlagai életkori csoportok szerint

Az **életkori csoportok** szerinti kontraszt az **ajánlás** skálánál a legerősebb ($F=5$, $p=0,001$): minél idősebb valaki, annál nagyobb mértékű az **ajánlás** faktornak a szerepe az intézményválasztásban. A 18-25 évesek faktor-skála átlaga 20 pont, míg az életkor emelkedésével ez növekszik és a 37-57 éves életkori csoportnál ez az átlag 26 pont. Ennek a háttérben valószínűleg az állhat, hogy a közép- és időskorú életkori csoportban kevesebb a közvetlen tudás az intézményről, így aztán ez az életkori csoport jobban támaszkodik arra, hogy az ismerőseitől, barátaitól, volt hallgatóktól, munkatársaktól mit hallott az egyetemről, illetve a főiskoláról, valamint egész konkrétan a szakokról.

Az **elismertség** faktor esetében is jelentős az életkori csoportok szerinti különbség ($F=3$, $p=0,025$). A számok nyelvén kifejezve: a 18-25 évesek faktor-skála átlaga alacsonyabb (42 pont), mint az idősebb, 37-57 éves korosztályok átlaga (48 pont). Arról van szó, hogy minél idősebb valaki, annál inkább fontosabb a számára az intézmény elismertsége, vagyis az, hogy kiváló és magas színvonalú legyen a képzés, értékes legyen az ott megszerzett diploma. Más szavakkal a középfokú- és idősebb részdíjs hallgatók számára fontosabb az, hogy a képzés során nyert tudással és diplomával el lehessen helyezkedni, vagy előnyösebb munkaerő-piaci pozíciót lehessen kialakítani, mint az ennél fiatalabbaknál.

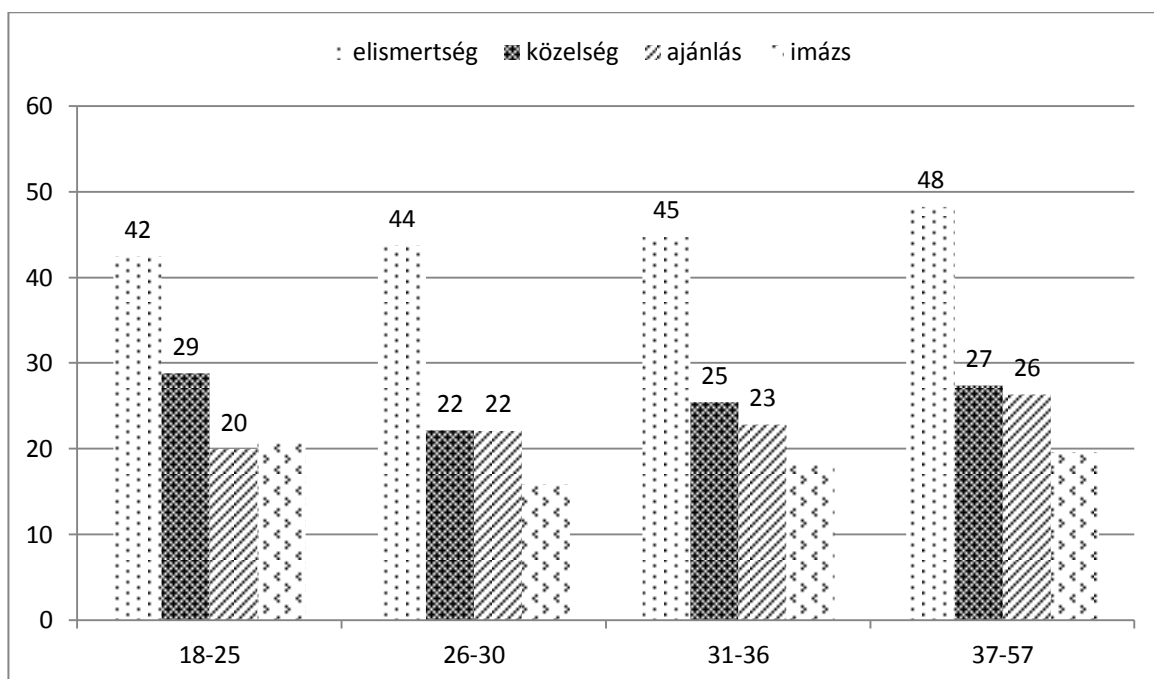
Ugyanígy jelentős **életkori csoportok** szerinti eltérést (58. ábra) mutatnak az adatok a **közelség** ($F=4$, $p=0,009$) és az **imázs** faktor-skálák ($F=4$, $p=0,009$) esetében is.

Ez a **közelség** faktor esetében meglepő módon azt jelenti, hogy nem a legidősebbek, hanem épp ellenkezőleg, a legfiatalabbak számára a legfontosabb (29 pont) az intézmény földrajzi közelsége, elérhetősége, illetve az információk könnyű hozzáférhetősége. Ennek feltételezhetően az lehet a magyarázata, hogy a 18-25 éves egyetemisták és főiskolások egy része még otthon él (vagy albérletben, kollégiumban) és feltételezhetően a **közelség** faktornak ezért van ekkora szerepe. Az viszont nem meglepő, hogy 4. életkori csoport, vagyis a 37-57 évesek körében van ennek a második legfontosabb szerepe (27 pont). Ez pedig ismét az életkorról magyarázható, vagyis a középkorú- és idősebb hallgatók számára sokkal fontosabb, hogy az egyetem közel legyen, mint a 25-30 (22 pont) és 31-36 éves (25 pont) korosztályok számára. Ennek a háttérben valószínűleg az húzódik meg, hogy ilyen életkorra a válaszadók többsége már teremtett magának bizonyos fokú egzisztenciát, ezért ők sokkal fontosabbnak tartják azt, hogy közel legyen hozzájuk az egyetem. És ez a közelség nem csupán térbeli közelséget jelent, hanem intézményhez való kötődést, az intézményhez való közelséget is. Vagyis, aki már egyszer itt szerzett diplomát

annak fontosabb, hogy ugyanígy tanuljon most is, mint azoknak, akinek ez lesz az első diplomája. Azt ugyanis tudjuk, hogy az életkor növekedésével növekszik a diplomás hallgatók száma: Csak emlékeztetőként: a 18-25 évesek 41% diplomás, míg a 37-57 évesek közel 60%-a.

Az **imázs**faktor esetében arról van szó, hogy várható módon a 18-25 évesek számára a legfontosabb az imázs faktor, vagyis az egyetemi vagy főiskolai életforma őket vonzza leginkább és rájuk hat leginkább (21 pont) az intézmények marketingtevékenysége is. Vagyis, ez esetben azokra a fiatal egyetemistákra, főiskolásokra kell gondolni, akik például megszerezték a BA/BSc végzettséget nappali tagozaton, de MA/MSc (vagy épp új BA/BSc) végzettséget már levelező tagozaton, jellemzően munka mellett végzik. A 26-30 évesek körében az imázs faktornak ugyanakkor feltűnően alacsony az átlaga (16 pont). De innentől kezdve növekszik az imázs faktor-skála átlaga: vagyis a 31-36 éveseknél ez az érték már 18 pont, míg a 37-57 évesek csoportjánál ennek az átlaga pedig már 20 pont.

58. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai életkor szerint (100 fokú skálára vetítve)



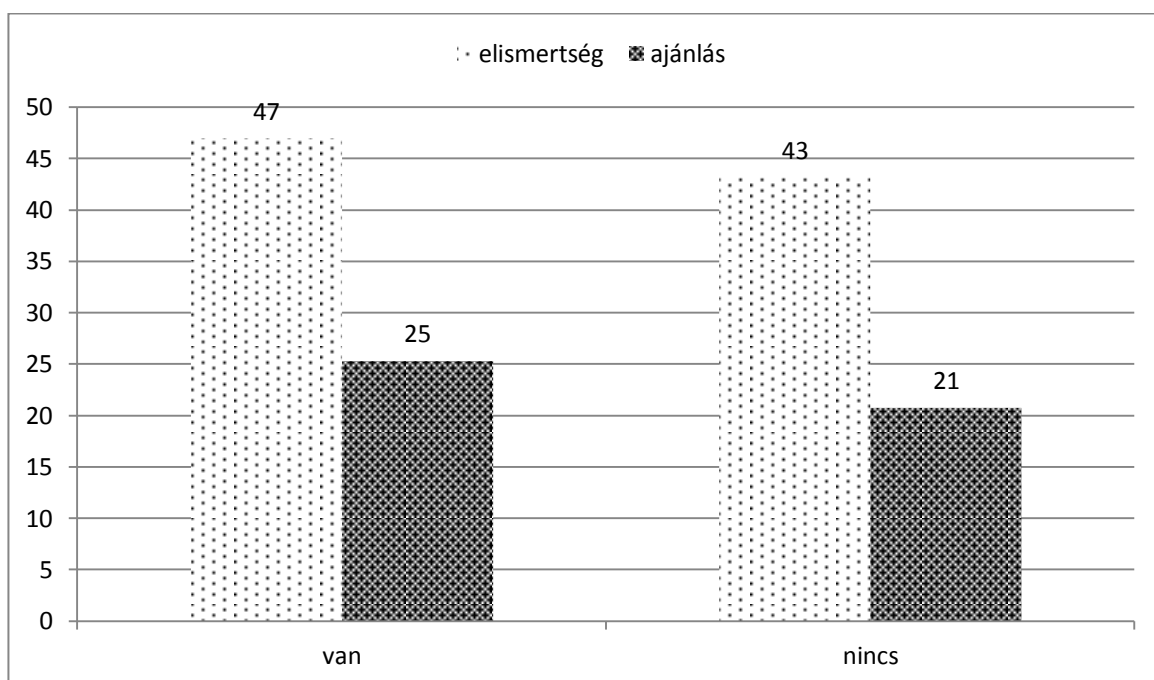
Intézményválasztási faktor-skálák átlagai gyermekvállalás szerint

A részidős hallgatók körében a gyermekek és gyermekkel nem rendelkezők közötti különbség az **ajánlás** intézményválasztási faktornál (59. ábra) a legerősebb ($F=15$, $p<0,000$). Ez azt jelenti, hogy a gyermekes részidős hallgatók számára fontosabb (25 pont) az ajánlás az intézményválasztás során, mint a nem gyermekeseknek (21 pont).

A másik intézményválasztási faktor, ahol a gyermekek és nem gyermekek között jelentős a különbség az **elismertség** faktor ($F=7$, $p=0,008$): gyermekek számára fontosabb az intézményválasztás során az egyetem vagy főiskola elismertsége, vagyis a képzés

színvonala és a diploma munkaerő-piaci értéke, mint a gyermekkel nem rendelkezők körében.

59. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai gyermekvállalás szerint (100 fokú skálára vetítve)

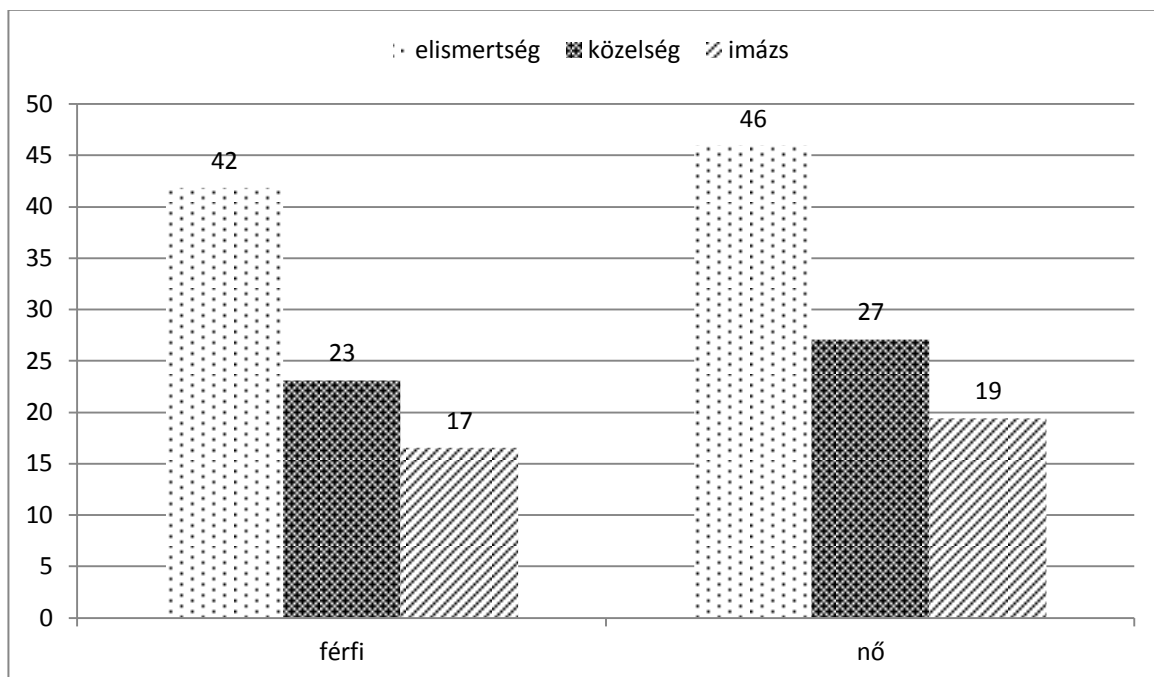


Intézményválasztási faktor-skálák átlagai nemek szerint

A **nemek** szerinti kontraszt (60. ábra) az **elismertség**faktornál ért el legmagasabb értéket ($F=7$, $p=0,009$). Ez azt igazolja, hogy a nők számára fontosabb (46 pont) a felsőoktatási intézmény elismertsége, mint a férfiaknak (42 pont).

A **közelség** és az **imázs**faktor intézményválasztási erejét mérő skálán szintén szignifikáns eltérést figyelhetünk meg ($F=6$, $p=0,014$ mindkét esetben). Ezek szerint a nők számára fontosabb intézményválasztási szempont a közelségfaktor (27 pont) és imázsfaktor (19 pont), mint a férfiak számára (23, illetve 17 pont).

60. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai nemek szerint (100 fokú skálára vetítve)

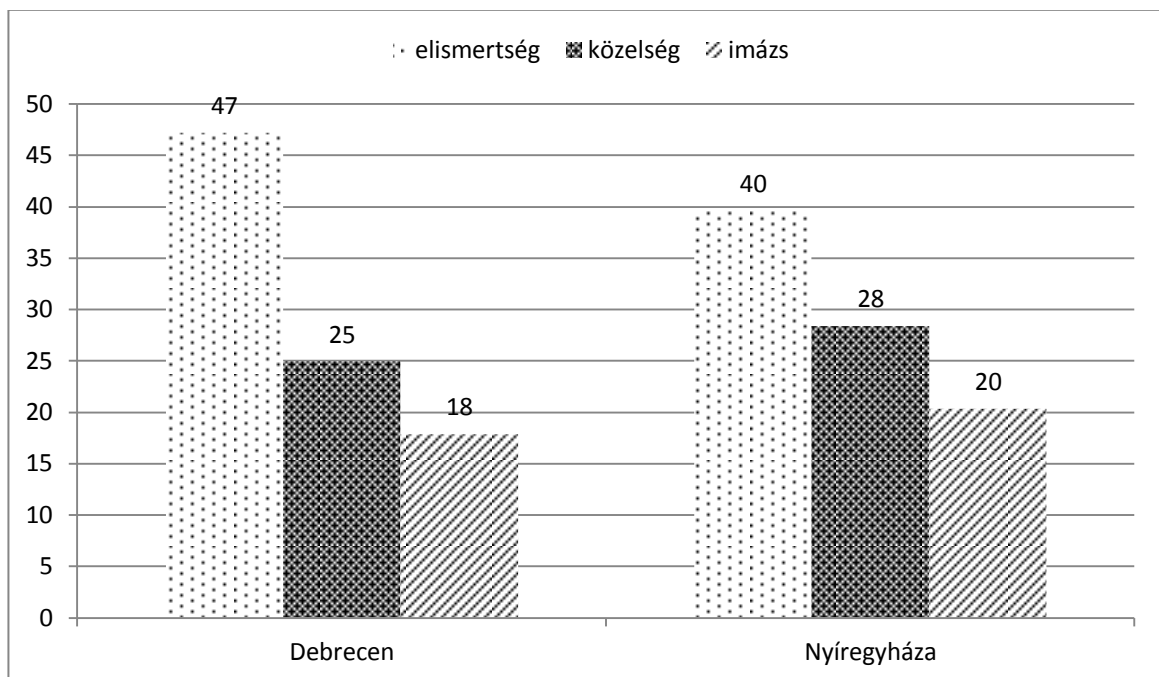


Intézményválasztási faktor-skálák átlagai intézmények szerint

A Debrecenbe és Nyíregyházára járó részidős hallgatók közötti különbség az **elismertség** faktor mentén (61. ábra) a legerősebb, a leghatározottabb ($F=24$, $p<0,000$). Ez azt a megjósolható eredményt jelenti, hogy a Debreceni Egyetem részidős hallgatói sokkal fontosabb szerepet (47 pont) tulajdonítanak az intézmény jó hírnevének, elismertségének, mint a Nyíregyházára járók (40 pont). Ennek a magyarázata nyilván az, hogy a Debreceni Egyetem kutató-elitegyetem, míg a Nyíregyházi Főiskola vidéki, regionális felsőoktatási intézmény.

Ugyanígy, kitapintható az eltérés a két intézmény között a **közelség** és az **imázs** faktor skálák átlagait összehasonlítva. Itt is szignifikáns eltérés tapasztalható Debrecen és Nyíregyháza között ($F=5$, $p=0,029$, mindkét esetben). Vagyis, ez azt jelenti, hogy a Nyíregyházán tanuló részidősek számára fontosabb az intézmény közelsége (28 pont) és imázsa (23 pont), mint a Debrecenbe járóknál (25, illetve 18 pont).

61. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai intézmények szerint (100 fokú skálára vetítve)



Intézményválasztási faktor-skálák átlagai szakirányok szerint

A szakirányok szerinti kontraszt (15. táblázat) mindössze két intézményválasztási faktor körében érzékelhető: az **ajánlás** ($F=3$, $p=0,005$) és az **elismertség** ($F=3$, $p=0,001$) faktorok esetében. Az **ajánlás** faktor esetében ez azt jelenti, hogy legnagyobb mértékben gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés (26 pont), gazdaságtudományi (25 pont) és természettudományi (24 pont) pályákat választanak a hallgatók ajánlás alapján.

A képzés **elismertsége**, jó színvonala miatt leginkább a jogtudományokat (49 pont), a bölcsészettudományokat (47 pont) és a természettudományokat (46 pont) választják a hallgatók. Az elismertségfaktor a legkevésbé a műszaki területen (36 pont) fontos.

15. táblázat - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai szakirányok szerint (100 fokú skálára vetítve)

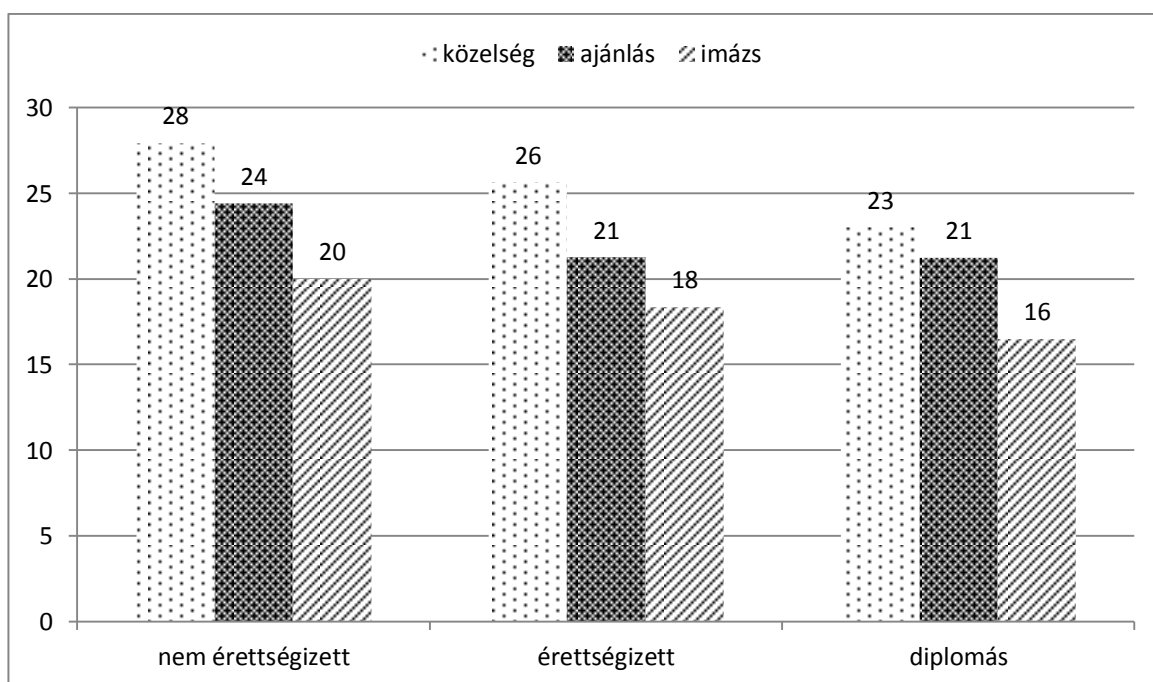
Szakirányok	elismertség	ajánlás	közelség	imázs
jogtudományi	49	21	24	17
egészségtudományi	46	20	27	19
bölcsészettudományi	47	21	26	18
gazdaságtudományi	43	25	28	20
informatikai	44	20	20	14
mezőgazdaság	56	14	26	19
műszaki	36	21	20	14
gyermeknevelés, pedagógia, felnőttképzés	45	26	28	20
természettudományi	46	24	28	20

Intézményválasztási faktor-skálák átlagai az apa iskolai végzettsége szerint

Az **apa iskolai végzettsége** menti különbség (62. ábra) leginkább az **ajánlás** faktor esetében érzékelhető ($F=4$, $p=0,025$): a nem érettségizett apával rendelkező hallgatók körében van a legnagyobb szerepe (24 pont) az intézményválasztás során az ajánlásnak. Az érettségizett és diplomás apai háttérrel rendelkezők körében közel azonos mértékű (21 pont) az ajánlásfaktor szerepe.

Hasonlóan, szignifikáns a különbség a **közelség** és az **imázs** intézményválasztási motiváció erejét mérő skálán ($F=3$, $p=0,031$ mindkét esetben). A **közelség** faktor esetében ez azt jelenti, hogy minél iskolázottabb apai háttérű valaki, annál kisebb a jelentősége a közelségfaktornak. A nem érettségizett apai háttérű hallgatóknál ennek a faktor átlaga 28 pont, míg a diplomás apával rendelkezőknél már csak 23 pont. Az **imázs** faktor esetében pedig arról van szó, hogy minél inkább kevésbé iskolázott apai háttérrel rendelkezik a hallgató, annál nagyobb ennek a faktornak a szerepe az intézményválasztás során. Más szavakkal, az érettségivel nem rendelkező apák gyermekei magasabbra (20 pont) értékelik az intézmény imázsát, mint a diplomás apák gyermekei (16 pont).

62. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai az apa iskolai végzettsége szerint



Intézményválasztási faktor-skálák átlagai az anya iskolai végzettsége szerint

Az **anya iskolai végzettsége** szempontjából mindössze egy faktor, az **ajánlás** mentén találtunk szignifikáns eltérést a különböző iskolai végzettségű anyákkal rendelkező hallgatók körében ($F=4$, $p=0,025$). Vagyis, az anyák esetében is igaz az, ami az apáknál, ti. hogy a legalacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyermekei értékelik legmagasabbra (25 pont) a barátok, ismerősök, családtagok stb. ajánlását, amikor felsőoktatás intézményt

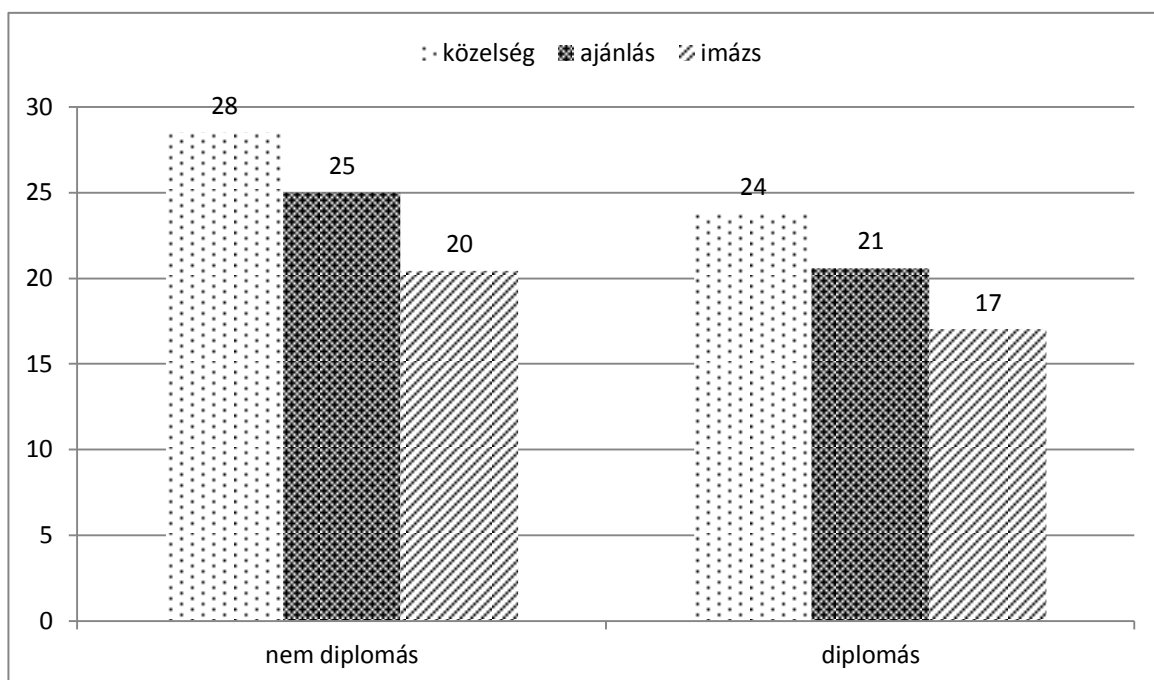
választanak. Ehhez képest az érettségizett (21 pont) és diplomás (22 pont) anyával rendelkező hallgatók ennek a szempontnak már kisebb jelentőséget tulajdonítanak. Bár itt feltűnő, hogy a diplomások anyai háttérűek picivel fontosabbnak tartják ezt a szempontot, mint az érettségizett anyával rendelkezők.

Intézményválasztási faktor-skálák átlagai a diplomások, nem diplomások szerint

A **diplomások** és **nem diplomások** szerinti kontraszt (63. ábra) az **ajánlás**faktornál a legerőteljesebb ($F=15$, $p<0,000$): E szerint a diplomások kevésbé (21 pont) adnak az ajánlásokra, akkor amikor felsőoktatási intézményt és képzési programot, szakot kell választani, mint a nem diplomások (25 pont). Ennek háttérében valószínűleg az áll, hogy a diplomások tudatosabbak az intézmény és a szak(ma) választás során, mint a diplomával még nem rendelkezők. Ez pedig véleményünk szerint azért van, mert átfogóbb és mélyebb ismeretekkel rendelkeznek a felsőoktatásról, mint az előzetes tapasztalatokkal nem rendelkezők.

Emellett a **közelség** és az **imázs**faktorok intézményválasztási motivációs erejét mérő skálán is nagy különbségekre lettünk figyelmesek a diplomások és nem diplomások almintájában ($F=10$, $p=0,001$ mindkét esetben). Ez azt a **közelség**faktor esetében annyit jelent, hogy diplomával még nem rendelkezők számára sokkal (28 pont) fontosabb az intézmény közelsége, elérhetősége, mint a diplomásoknak (24 pont). Az **imázs**faktor esetében szintén a nem diplomásoknak fontosabb (20 pont) az egyetem, főiskola imázsa, mint a diplomások számára (17 pont).

63. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai diplomások, nem diplomások szerint



Intézményválasztási faktor-skálák átlagai alap- és mesterképzés szerint³²

Az **alap- és mesterképzésben** felsőfokú tanulmányokat folytató részidős hallgatók között egyedül az **ajánlás** intézményválasztási faktor mentén találtunk szignifikáns eltérést (alapképzés: $F=17$, $p<0,000$; mesterképzés $F=11$, $p<0,000$).

Ezek szerint az alapképzésben résztvevők nagyobb jelentőséget (25 pont) tulajdonítanak a barátok, ismerősök, családtagok, munkahely stb. ajánlásának, amikor intézményt és szakot választanak, mint a mesterképzésre járók (20 pont). Ennek ismét lehet az a magyarázata, hogy a mesterképzésre járók már rendelkeznek valamilyen diplomával, és emiatt van felsőoktatási tapasztalatuk, így, amikor intézményválasztásra kerül sor, akkor tudatosabbak, hiszen ők nagyobb eséllyel férnek hozzá a nem hivatalos információkhoz is (például a kapcsolati tőkéjüknek köszönhetően), mint az alapképzésben tanulók. Az alapképzésben tanulók körében nyilván alacsonyabb a már diplomások aránya, ezért feltételezhető, hogy az intézményválasztási döntésük is kevésbé tudatos, mint azoké, aki már korábban diplomát szereztek akár az adott intézményben, akár máshoz.

Intézményválasztási faktor-skálák átlagai munkavállalás szerint

A részidős hallgatók közötti különbség a **munkavállalás** szempontjából csak az **ajánlás** faktornál szignifikáns ($F=4$, $p=0,045$): a tanulmányaikkal párhuzamosan dolgozó hallgatók számára fontosabb (23 pont) az ismerősök, barátok, munkatársak stb. ajánlása az intézményválasztás során. Ez a nem dolgozókra kisebb mértékben jellemző (20 pont).

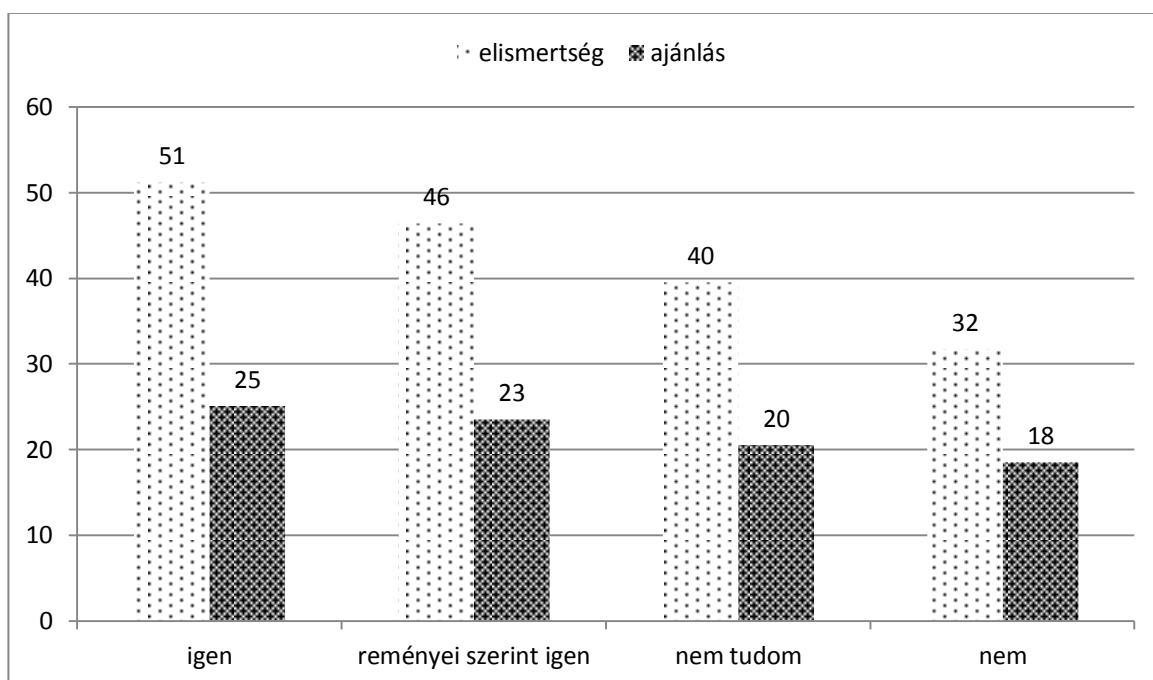
³² Azoknál a változóknál, ahol csak egy faktor esetében találtunk összefüggését nem készítettünk ábrát.

Intézményválasztási faktor-skálák átlagai a munkaerő-piaci helyzet megítélése szerint

A munkaerő-piaci **helyzet megítélése** szerinti kontraszt (64. ábra) az **elismertség**faktornál viszonylag magas értéket kapott ($F=21$, $p<0,000$): minél kedvezőbben ítéli meg valaki a végzést követő munkapiaci helyzetét annál fontosabb számára az oktatás kiváló színvonala és a diploma munkaerő-piaci értéke.

A másik faktor, ahol az intézményválasztási motivációk erejét mérő skálán jelentős a különbség az **ajánlás**faktor ($F=4$, $p=0,008$). Itt is igaz az, ami az elismertségfaktor esetében: minél pozitívabban ítéli meg valaki a diplomaszerzést követő munkahely-keresési vagy munkahelyi pozíció erősítési lehetőségeit, annál fontosabb számára az egyetem vagy főiskola kiválasztása során az ajánlásnak a szerepe.

64. ábra - Az intézményválasztási faktorskálák átlagai munkaerő-piaci helyzet megítélése szerint



Befolyásolja-e a képzés helye az intézményválasztást?

Végül a kérdőívben azt is megvizsgáltuk, hogy a **képzés helye** milyen mértékben befolyásolja az egyetemistákat és főiskolásokat az intézményválasztás során. Ehhez egy négyfokú skálát alkalmaztunk (1=igen, nagymértékben, 2.=igen, de nem döntő mértékben, 3=kismértékben, 4=egyáltalán nem). A szemléletesség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük: egyáltalán nem=0 pont, egy kicsit=33 pont, nem tudja=50 pont, nagyrészt=67 pont, döntően=100 pont. A képzés helyszínének az intézményválasztásban nagyon fontos szerepe van, mivel a válaszadók több, mint fele úgy válaszolt, hogy nagy szerepe van annak, hogy hová kell órákra járni. (0=16,2 pont, 33=14,7 pont, 67=14,8 pont, 100=54,3 pont). Az átlag értéke 69. E kérdés és az intézményválasztási motivációk közti korrelációk elemzésénél az **ajánlás** skála esetében találtunk $r=0,12$ szintű

együtt járást. A korreláció erőteljesen szignifikáns ($p < 0,000$), bár ez nem jelent függvényszerűen szoros kapcsolatot.

VI. 5. 2. Az intézményválasztás elemzése az interjú vizsgálat alapján

Ebben a fejezetben a részidős hallgatók intézményválasztásával kapcsolatban tett megállapításokat kiegészítjük néhány jellemző interjúrészlettel, hogy tovább árnyaljuk a képet. A kvantitatív kutatás eredményeként az derült ki, hogy a legmagasabbra értékelt szempont az intézmény elismertsége, az adott képzési program színvonala.

*„Az intézmény, **ugye ez van helyben, meg itt van ez a képzés [...]. Debrecen ebben erős, ezen a területen. A szaktekintélye ennek a területnek itt van, itt ennek hagyománya van. Ilyen szempontból szerencsés vagyok [...]** meg az, hogy városi szinten támogatott a tehetségfejlesztés. **A debreceni példát országos példaként tartják számon.** [...] egyébként szeretem a Debreceni Egyetem hagyományait. [...] **érzelmileg is kötődöm az egyetemhez és vannak sikerélményeim is.**”*

Mellette azonban a képzés viszonylag könnyű elérhetőségének, megközelíthetőségének is nagy a szerepe, illetve az intézmény presztízsének. Erről így vallanak a megkérdezettek:

*„A könnyű megközelíthetőség, illetve a kis távolság miatt (választottam a Debreceni Egyetemet). És a **Debreceni Egyetemnek a mai napig is megvan a neve és megvan az értéke, ha egyszer az ember itt szerez diplomát.** Nem akarok más példát felhozni, hogy más egyetemekenél ... hogy ott a nívó, illetve a diploma megszerzése nem egyenértékű egy Debreceni Egyetemen szerzett végzettséggel. A **Debreceni Egyetemnek még mindig megvan a neve.** Az itt szerzett diploma még mindig pozitívumot jelent [...] szakmai előrelépésben is pozitív. A **pedagógusok, az oktatók hozzáállása és szakértelme** az én példám nagyon kis százalékban tartalmazott olyan embereket, akiknek a szakmai tudását megkérdőjelezhettem volna. [...] Egy-két olyan ember van, akik szakmailag nem biztos, hogy egyetemre valók oktatóknak. Viszont a túlnyomó része, igenis helyén van és az egyetemi oktatást nekik kell művelni, mert olyan szakmai tudással rendelkeznek. Tehát ez is e felé orientálja az embert, hogy **olyan pedagógusoktól tud tanulni, akik a szakmát is olyan mértékben művelik, ahogy azt kell.** (levelező, MSc hallgató)*

Az intézmény melletti döntést a kapcsolati tőke szerepe is befolyásolta: a hallgatók itt ismerik a tanárokat, professzorokat, illetve az intézmény működését, és emiatt inkább választják ismét ugyanannak az egyetemnek a képzését. Mellette azonban az is közrejátszik ebben a döntésben, hogy a választott egyetemnek a válaszadók megítélése szerint kiváló a hírneve, jó minőségű oktatást nyújt, s ha már előzetesen itt szereztek diplomát, akkor e két tényező is arra vezérli őket, hogy az *alma mater*ban folytassák tanulmányaikat.

*„A **földrajzi elérhetőség** is szempont volt. [...] nálam a sorrend Debreceni Egyetem, Nyíregyháza és a BME. [...] Felvettek volna a BME is, csak ha már hármat lehetett választani, akkor **nem akartam messze kerülni innen.** Most meg úgy volt, hogy ezzel a képzéssel, ha ez megcsinálom, ugyanazt a jogosultságokat kapom meg, mintha a*

Műszaki Egyetemen csináltam volna meg az MSc-t ugyanilyen irányban, tehát nincsen ilyen különbség, meg nyilván, ha én idejárom haza, akkor most miért járok Pesten iskolába. Harmadszorra, ha én itt ismerem a tanárokat és ők itt ismernek engem, és ha tudom, hogy hova kell menni, kivel, mit kell intézni, akkor most miért kezdjek újból el egy ismerkedési folyamatot egy új intézménnyel, új rendszerrel és ezért választottam ismét ezt..” (levelező, MSc hallgató)

Más esetekben egyáltalán nincs szó sem az intézménnyel való korábbi kapcsolatáról, sem az intézményben való (érzelmi) kötődésről. Itt pusztán a gyakorlatias szempontok döntöttek: közelebb, megfizethetőbb volt a képzés, és emiatt jöttek az adott intézménybe a hallgatók. Noha a későbbiekben az intézményről kialakított kedvezőtlen kép megváltozott.

*„A várost nem szerettem [...] nem tudom megmagyarázni miért, de unszimpatikus a város. Viszont a **közelsége** az jó, mert Szeged 150 km, ez pedig csak 80 km. Szeghalmon lakom. [...] Most teljesen megváltozott a felfogásom a városról. Nyilván azért, mert többször mozgok most már a városban [...] Maga az egyetem is gyönyörű. Amikor először beléptem, mint az áhítat. Nagyon tetszik az egyetem. Teljesen megváltozott magáról a városról is, meg az egyetemről is a felfogásom.”*

Bizonyos esetekben az oktatási program elérhetősége is szerepet játszott az intézmény melletti döntésben: a másik intézmény földrajzilag közelebb lett volna, de az adott képzési program nem volt akkreditálva, így másik intézményt választott az illető hallgató:

*„Én szerettem volna Nyíregyházára menni, mert nekem az közelebb lett volna, de ott **nem akkreditálták** a biológiát, és akkor így döntöttem a Debreceni Egyetem mellett. Mondjuk annyi, hogy időben és utazási költségben nekem az közelebb lett volna. Nyíregyháza. De mondták, hogy ott esély sincs rá, hogy akkreditálják és akkor így emellett döntöttem.”*

Megint más esetekben a munkahely iskolázta be a részidős hallgatókat. Ilyenkor a képzési program melletti döntést egyértelműen és döntően az befolyásolta, hogy van-e kapcsolat, közös kutatóprogram az adott vállalat és az egyetem között.

*„Az az igazság, hogy ez **nem választás kérdése** volt. Tehát, föl kínálták azt, hogy ezzel az egyetemmel van közös kutatóprogramjuk, ide lehet jönni. Itt volt a lehetőség. Igazából nem választás kérdése volt. Szerencsés időben voltunk jó helyen és az alkalmat kellett csak megragadni. Tehát nem az volt, hogy most valami miatt pont a Debreceni Egyetemet választottuk.”*

Végül az is az intézményválasztási szempontok interjú elemzése kapcsán az körvonalazódik ki, hogy nagyon erős az intézmény megközelíthetőségének, elérhetőségének a szempontja, illetve fontos az intézmény által kínált programok elérhetősége, illetve azok kedvező színvonala. Végül is a kvantitatív kutatás során nyert eredményeinket csak megerősíteni tudjuk, mivel a megkérdezett részidős hallgatóknak az intézmény közelsége és az elismertsége az, ami igazán számít az intézményválasztás során.

VI. 6. A MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYEK BEN VÉGZETT VIZSGÁLAT ÖSSZEFOGLALÁSA

Az előző fejezetekben a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola részhallgatóinak a körében lefolytatott **vizsgálatunk** eredményeit mutattuk be. **Négy kérdésre** kerestünk válaszokat: 1.) Milyen szociodemográfiai és szociokulturális jellemzőkkel írhatók le a vizsgált részhallgatók? 2.) Mi jellemzi a felsőoktatási tanulmányaikat? 3.) A felsőoktatásban való részvétel milyen megfontolásokra épül és a részvétel során milyen akadályozó tényezőkkel néznek szembe a hallgatók? 4.) Az egyetem, illetve a főiskola melletti döntést mi határozza meg, illetve milyen tényezők befolyásolják ezt a döntést?

A minta jellemzői

A minta szociodemográfiai és szociokulturális jellemzőit elemezve rámutattunk arra, hogy a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola részhallgatói tanulók jellemzően nők (>70%), és átlagosan 32 évesek. A válaszadók döntő többsége (>97%) magyar állampolgárságú, és csak néhány százalék román, ukrán, szlovák, illetve német állampolgárságú. Hasonlóan, a többség magyar nemzetiségűnek vallotta magát. A Debreceni Egyetemre járók jellemzően legnagyobb részben Hajdú-Bihar megyéből, illetve kisebb részben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, valamint Pest megyéből kerülnek ki. Ugyanakkor, az egyetem képes az ország valamennyi megyéjéből idevonzani a hallgatókat. A Nyíregyházi Főiskola esetében erről nincs szó, mivel az intézmény regionális beiskolázási körzettel rendelkezik. Vagyis, a főiskolások többsége a saját megyéből, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kerül ki, és mellette a környező megyékből (Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megye) érkeznek jellemzően az intézménybe. A nem tradicionális hallgatók családi állapotukat tekintve jellemzően házasságban, vagy párkapcsolatban élnek, ugyanakkor minden 3. válaszadó egyedülálló. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének elemzésénél az tapasztaltuk, hogy az anyák magasabban iskolázottak, mint az apák. Az intézményenkénti összehasonlítás pedig arra mutatott rá, hogy Nyíregyházán 10%-kal magasabb az első generációs értelmiségiek aránya, mint Debrecenben. Megállapítottuk azt is, hogy mindkét szülő iskolai végzettsége kihat arra, hogy első vagy második diplomáját szerzi-e a nem nappalis hallgató. A válaszadók 2/3-nak kell, míg 1/3-ának nem kell nyelvvizsgát tennie, jelentkezéskor csak minden 5. hallgatónak volt nyelvvizsgálata, a képzés közben pedig csak kevesebb, mint 5% tett nyelvvizsgát. A nyelvi felkészültség szempontjából is kimutathatók eltérések az egyetemre és a főiskolára járók között: az egyetemisták nyelvi szempontból is jobban felkészültek, mint a főiskolára járók.

Felsőfokú tanulmányok

A **felsőfokú tanulmányok** elemzéséhez a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola karain tanulókat szakirányok szerint csoportosítottuk: 1.) jogtudományi 2.) egészségtudományi (3.) bölcsészettudományi 4.) gazdaságtudományi 5.) mezőgazdaságtudományi, 6.) műszaki, informatikai tudományi 7.) pedagógusképzés és 8.) természettudományi szakirányok. Nyíregyházára négyből három hallgató alapképzés megszerzése céljából jelentkezik a képzésre, míg Debrecenben ez csak minden 2. hallgatóról mondható el. A főiskolán mesterképzésre csak a válaszadók 16%-a jár, míg Debrecenben 30%. Vagyis, a főiskolára jellemzően az első diploma megszerzése miatt érkeznek a hallgatók. Az egyetem esetében az alapképzésre járók aránya alacsonyabb, mint a főiskolán, viszont magasabb a mesterképzésre járók aránya. A Nyíregyházi Főiskolán levelező vagy esti tagozaton tanulók 35%-a diplomás, míg a Debreceni Egyetemre járóknál közel 60%. Ez nagy különbség a két intézmény hallgatói között. Vagyis, a Debreceni Egyetemre járók mind a szülők, mind a saját iskolai végzettségüket tekintve magasabban iskolázottabbak, mint a Nyíregyházi Főiskolára járók. Ez a különbség a két intézmény hallgatói közt a második, harmadik és negyedik diplomások arányának vizsgálatakor is láthatóvá válik. Ráadásul, a Debrecenbe járók nyelvi szempontból is felkészültebbek a Nyíregyházára járó társaikhoz képest. A Debrecenbe járók átlagosan 9, míg a Nyíregyházára járók 11 éve szereztek diplomát, tehát az egyetemisták korábban visszaülnek az iskolapadba egy újabb végzettség megszerzésért, mint a főiskolások. És ha visszatérnek, akkor több időt is töltenek ott, mivel a Debrecenbe járóknál magasabb a diplomások, illetve többdiplomások aránya, mint a Nyíregyházán tanulók körében. A felsőfokú tanulmányok halasztása viszont Debrecenben háromszor gyakrabban fordul elő, mint Nyíregyházán. Ez viszont, valószínűleg a képzési időben mutat összefüggést.

A részvételi célok és akadályok, valamint az intézményválasztási döntések vizsgálatához **korrelációs számításokat** és **faktoranalízist** végeztünk.³³

Tanulási célok

A tanulási szándékok, törekvések faktoranalízise során **öt motivációs faktort** azonosítottunk: 1.) **önmegvalósítás**, 2.) **közösségi élmény**, 3.) **munkahelyi elvárás**, 4.) **karrier** és 5.) **munkakeresés faktorok**. A motivációs faktorok között korrelációs számításokat végeztünk. A korrelációs számítások abból a megfontolásból végeztük, hogy részletesebben megvizsgáljuk a tényezők összefüggés-rendszerét. A korrelációs számítások eredményeit részben a *VI. 3. 1. A részvételi célok elemzése a kérdőíves kutatás alapján* című fejezet szöveges elemzéseiben, részben a *16. táblázatban* foglaltunk össze. Itt csak annyit

³³ Az elemzési szempontokat, megfontolásokat és lépéseket lásd. a VI. A kutatás módszertana című fejezetben.

ismétlünk meg, hogy az elemzések nyomán számos együttjárást tártunk fel, amelyek közül a legerősebb kapcsolatot az önmegvalósítási skála és közösségi élmény skála között találtuk.

16. táblázat - A motivációs faktorok közti korrelációk összefoglalása

Faktorok	önmegvalósítás	közösségi élmény	munkahelyi elvárás	karrier	munkakeresés
önmegvalósítás	-	r=0,40 (p<0,0001)	-	r=0,20 (p<0,000)	r=0,12 (p<0,000)
közösségi élmény	r=0,40 (p<0,0001)	-	-	(r=0,27) (p<0,000)	r=0,28 (p<0,000)
munkahelyi elvárás	-	-	-	r=0,28 (p<0,000)	-
karrier	r=0,20 (p<0,000)	(r=0,27) (p<0,000)	r=0,28 (p<0,000)	-	r=0,26 (p<0,000)
munkakeresés	r=0,12 (p<0,000)	r=0,28 (p<0,000)	-	r=0,26 (p<0,000)	-

A **motivációs faktor-skála átlagokat** többféle szempont (életkori csoportok, gyermekvállalás, nemek, intézmények, szakirányok, szülők iskolai végzettsége, diplomások és nem diplomások mentén, képzési szintek, munkavállalás és a munkaerő-piaci helyzet megítélése szerint) elemeztük. Tettük ezt abból a megfontolásból, mert valószínűleg ezek azok a háttérváltozók, amelyek befolyással vannak a tanulási motivációkra. A motivációs faktoroknak a háttérváltozókkal való összefüggéseit a *VI. 3. 1. A részvételi célok elemzése a kérdőíves kutatás alapján* című részben és a 17. táblázat formájában foglaltuk össze.

17. táblázat - Motivációs faktorok összefoglalása³⁴

Motivációs faktorok	életkori csoport	gyermek-vállalás	nemek	intézmények	szakirányok	szülők iskolai végzettsége	diplomások és nem diplomások	képzési szint (BA, MA)	munkavállalás	munkaerő-piaci helyzet
Önmegvalósítás			**		***		**	** BA * MA		***
Karrierépítés				*	***	*** apa ** anya	***	** BA	***	***

³⁴ Jelmagyarázat: nem szignifikáns = üres, 0,05-0,01 szignifikáns *, 0,01-0,001 erősen szignifikáns **, 0,001< nagyon erősen szignifikáns ***

Munkakeresés	***	**	*	***		***	***	***	***	***
Közösségi élmény	**		*	*	***	* apa	***		**	**
Munkahelyi elvárások	***	***		*					*	

A **kutatás hipotézisét**, miszerint a felsőoktatásban való részvétel alapvetően munkapiaci adaptációként értelmezhető, tehát munkaerő-piaci célokat szolgál **megcáfolhatjuk**. A felnőttkori tanulás legerősebb motivációja ugyanis nem a karrierépítés, a munkahelykeresés, illetve a munkahelyi elvárás, hanem az önmegvalósítás (69 pont). Noha kétségtelen, hogy ezután következik a karrierépítés (46 pont) és a munkakeresés motivációja (43 pont), amit a közösségi élmény (39 pont) miatti tanulás követ, és végül a legkevésbé motivál tanulásra a munkahelyi elvárás (26 pont).

Tanulási akadályok

Az **akadályozó tényezők** faktorelemzése során 6 akadályozó faktort hoztunk létre: 1.) tanulás, 2.) szervezés, 3.) életkor, 4.) munkahely, 5.) pénz és 6.) család. Az elemzés következő lépésében az akadályozó faktorok közti korrelációkat is megvizsgáltuk. A korrelációs számítások (16. táblázat) elvégzése mögött itt is az a megfontolás volt, hogy mélyebben belelássunk az akadályozó tényezők az összefüggés-rendszerébe. Az elemzések eredményeit a VI. 4. 1. *A részvételi akadályok vizsgálata a kérdőíves vizsgálat alapján* című fejezetben, illetve a 18. táblázatban foglaltuk össze. Itt mindössze annyit ismételünk meg, hogy a legszorosabb együttjárást a szervezésfaktor és a pénzfaktor között találtuk.

18. táblázat - Akadályozó faktorok közti korrelációk összefoglalása

Akadályozó faktorskálák	pénz	tanulás	munkahely	család	szervezés	életkor
pénz	-	r=0,15, (p<0,000)	-	-	r=0,33, (p<0,000)	r=0,17, (p<0,000)
tanulás	r=0,15, (p<0,000)	-	r=0,26, (p<0,000)	r=0,32, (p<0,000)	r=0,25, (p<0,000)	r=0,23, (p<0,000)
munkahely	-	r=0,26, (p<0,000)	-	r=0,31 (p<0,000)	r=0,26, (p<0,000)	-
család	-	r=0,32, (p<0,000)	r=0,31 p<0,000	-	r=0,21, (p<0,000)	-
szervezés	r=0,33, (p<0,000)	r=0,25, (p<0,000)	r=0,26, (p<0,000)	r=0,21, (p<0,000)	-	-
életkor	r=0,17, (p<0,000)	r=0,23, (p<0,000)	-	-	-	-

Az **akadályozó faktorok elemzése** azt mutatja, hogy a felsőoktatásban részdíós hallgatóként való részvétel legnagyobb akadálya a tandíj, illetve az egyéb járulékos költségek előteremtésének a nehézsége, vagyis a pénzfaktor (45 pont) majd ezt követi azonos mértékben a munkahelyfaktor (41 pont) és a tanulásfaktor (41 pont), a családfaktor (37 pont), a szervezésfaktor (32 pont) és az életkorfaktor (20 pont) érzékelése.

Ezek alapján igazoltnak látjuk a vizsgálat feltevését, miszerint a megkérdezett hallgatók számára a legnagyobb mértékben a felsőoktatási részvétel kiadásai okoznak gondokat. Ugyanakkor, a tanulásra és a vizsgákra való felkészülés, illetve a munkahely egyaránt a tanulást gátló tényezők közé sorolható, hiszen mindkét tevékenység időigényes. A család, a szervezési teendők és az életkor csak kisebb mértékben hátráltatják a tanulást.

Az **akadályozó faktorok átlagait** életkori kategóriák, nemek, gyermekvállalás, intézmények, szakirányok, a szülők iskolai végzettsége, a diplomás és nem diplomás válaszadók, az alap- és mesterképzés, a munkavállalás, és a munkaerő-piaci helyzet megítélése szempontjából elemezzük. Ennek háttérében az állt, hogy várhatóan ezek azok a háttérváltozók, amelyek kihatnak a részvételi akadályokra. Számos összefüggést tártunk fel, amelyeket részben a VI. 4. 1. *Részvételi akadályok elemzése a kérdőíves vizsgálat alapján* című fejezetben, részben pedig a 19. táblázatban foglaltunk össze.

19. táblázat - Akadályozó faktorok összefoglalása³⁵

Akadályozó faktorok	életkori csoport	gyermek-vállalás	nemek	intézmények	szakirányok	szülők iskolai végzettsége	diplomás és nem diplomás	képzési szint (BA, MA)	munkavállalás	munkaerő-piaci helyzet
pénz	***	***		**		* apa	***	***		**
tanulás	*	**			**	** apa	***	** BA	***	
munkahely		*			***		**	**	***	
család	***	***	***		***				**	
szervezés	***	***			***	** anya		*** MA		
életkor	***	**				* anya	***	**	**	

³⁵ Jelmagyarázat: nem szignifikáns = üres, 0,05-0,01 szignifikáns *, 0,01-0,001 erősen szignifikáns **, 0,001< nagyon erősen szignifikáns ***

Intézményválasztási döntések

Az is megvizsgáltuk továbbá, hogy milyen szempontok alapján választanak felsőoktatási intézményt a részidős hallgatók. Eredményeink szerint a három legfontosabb **intézményválasztási** szempont a következő: 1.) az intézmény indít olyan szakot, amelyen a hallgatók tanulni szeretnének, 2.) az intézmény közel van az egyetemisták, főiskolások lakóhelyéhez, illetve jól megközelíthető, 3.) a hallgatók magas színvonalúnak tartják az oktatás színvonalát. A mélyebb megismerés érdekében, faktorelemzésnek vetettük alá az intézményválasztási szempontokat és ennek eredményeként négy intézményválasztási faktort azonosítottunk: 1.) elismertség, 2.) ajánlás, 3.) közelség, és 4.) imázsfaktorok.

Az elismertség azt jelenti, hogy magas színvonalú a képzés, kiválóak az elhelyezkedési lehetőségek az itt szerzett diplomával, illetve, hogy az intézmény a munkaadók körében is (el)ismert. Az ajánlás esetében arról van szó, hogy a részidős hallgatók azért választották az intézményt, mert a családtagok, barátok, ismerősök, itt végzett hallgatók, munkatársak stb. kedvező véleménnyel voltak az egyetemről, illetve főiskoláról. A közelség faktor jelent egyrészt, földrajzi közelséget, megközelíthetőséget, másrészt személyes közelséget, kötődést az intézményhez. Végül, az imázsfaktor egyfelől, az intézmények marketing tevékenységére, másfelől az egyetemi életforma vonzására utal.

Az elemzések arra mutattak rá, hogy a legerősebb intézményválasztási faktor magasan az intézmény elismertsége, presztízse és majd csak ezt követik olyan szempontok, mint a közelség, az ajánlás, valamint az imázsfaktorok. Ezért, a kutatás hipotézisét megerősíthetjük, hiszen valóban az számít, hogy milyen minőségű képzést nyújt az intézmény, milyen az egyetem, főiskola elismertség, presztízse és megítélése, emellett azonban a földrajzi és személyes közelségnek, kötődésnek is fontos a szerepe. Az ajánlásnak, illetve imázsnak csak kisebb a jelentősége az intézményválasztás során.

20. táblázat - Intézményválasztási faktorok közti korrelációk összefoglalása

Intézményválasztási faktorskálák	elismertség	közelség	ajánlás	imázs
elismertség	-	$r=0,39$ ($p<0,000$)	$r=0,34$ ($p<0,000$)	$r=0,39$ ($p<0,000$)
közelség	$r=0,39$ ($p<0,000$)	-	$r=0,28$ ($p<0,000$)	-
ajánlás	$r=0,34$ ($p<0,000$)	$r=0,28$ ($p<0,000$)	-	$r=0,28$ ($p<0,000$)
imázs	$r=0,39$ ($p<0,000$)	-	$r=0,28$ ($p<0,000$)	-

Az intézményválasztási faktorok között is elvégeztük a **korrelációs számításokat**, hiszen alaposabban is bele akartunk látni az intézményválasztási tényezők összefüggés-rendszerébe. Az elemzések eredményeit a VI. 5. 1. *Az intézményválasztás elemzése a kérdőíves vizsgálat eredményei alapján* című fejezetben, illetve a 20. táblázat formájában foglaltuk össze.

Az **intézményválasztási faktor-skálák** átlagait többféle szempont, így az életkor, a gyermekvállalás, a nem, az intézmény, a szakirányok, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, diplomás-e a hallgató, alap- vagy mesterképzésben vesz-e részt a hallgató, munkavállalás és a munkaerő-piaci helyzet megítélése szempontjából elemeztük.

Az eredményeket VI. 5. 1. *Az intézményválasztás elemzése a kérdőíves vizsgálat alapján* című fejezetben, illetve a 21. táblázatban foglaltuk össze. Legvégül, azt elemeztük, hogy a képzés helye befolyásolja-e az intézményválasztási döntést. Azt találtuk, hogy a képzés helyszínének lényeges a szerepe, mivel a válaszadók több mint fele úgy nyilatkozott számukra nagyon fontos, hogy hol valósul meg az oktatás.

21. táblázat - Intézményválasztási faktorok táblázatos összefoglalása³⁶

Intézmény- választási faktorok	életkori csoport	gyermek-vállalás	nemek	intézmények	szakirányok	szülők iskolai végzettsége	diplomás és nem diplomás	képzési szint (BA, MA)	munkavállalás	munkaerő-piaci helyzet
elismertség	*	**	**	***	*					***
közelség	**		*	*		* apa	**			
ajánlás	***	***			**	*	***	***	*	**
imázs	**		*	*		* apa	**			

³⁶ Jelmagyarázat: nem szignifikáns = üres, 0,05-0,01 szignifikáns *, 0,01-0,001 erősen szignifikáns **, 0,001< nagyon erősen szignifikáns ***

VII. RÉSZIDŐS HALLGATÓK A HATÁRON TÚLI INTÉZMÉNYEKBEN: ESETTANULMÁNY

Ebben a fejezetben a magyarországi és a határon túli felsőoktatási intézmények részidős hallgatóit hasonlítjuk össze a kérdőívekben szereplő, összehasonlításra alkalmas kérdések alapján. Ahogyan a módszertani leírásban említettük az elemzéshez egyesítettük az adatbázisokat, és ebben az egyesített adatbázisban végeztük el az összehasonlításokat.³⁷

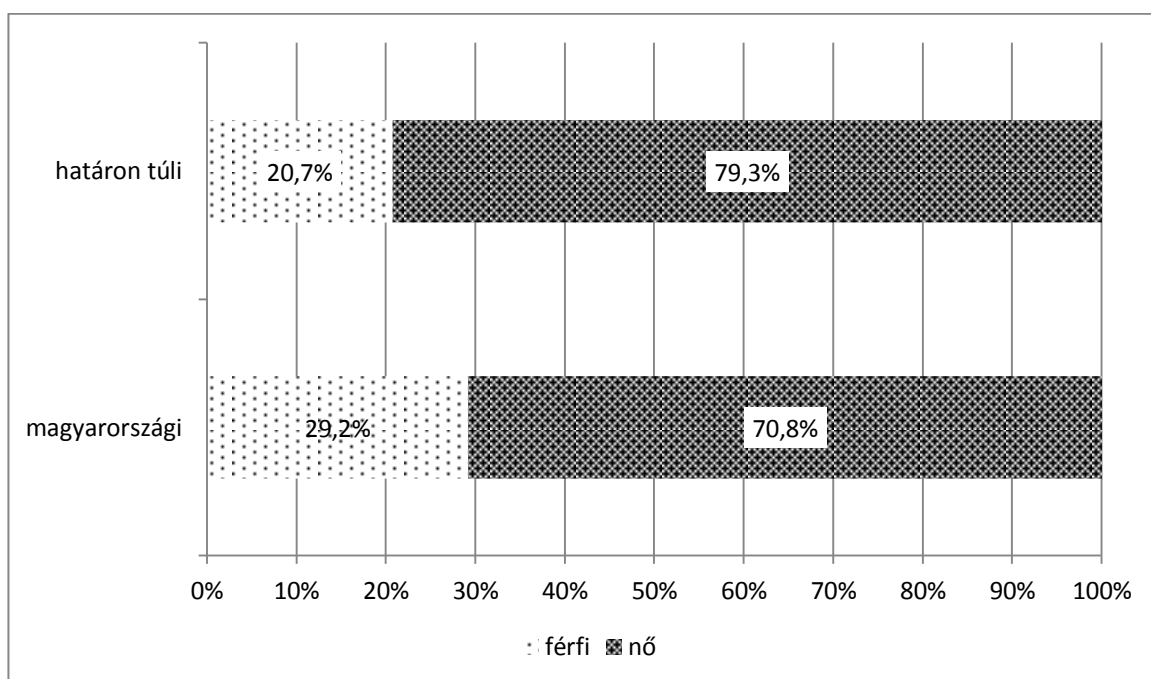
VII. 1. A minta szociokulturális jellemzői

Nemek

A **nemi megoszlás**nál azt találtuk (65. ábra), a határon túli hallgatók körében magasabb a nők aránya (79,3%), mint a hazai intézmények hallgatói esetében (70,8%). A hazai és külföldi intézmények közti különbség ebből a szempontból szignifikáns ($p=0,027$).

A nők túlsúlyának az lehet a magyarázata, hogy a Beregszászban, Szatmárnémetiben és Nagyváradon tanulók jellemzően bölcsészeti szakokra járnak. Ők jobbra óvónőnek, tanítónak vagy tanárnak, esetleg szociológusnak készülnek. Ezek a szakok pedig jellemzően női szakmák.

65. ábra - Nemi megoszlás a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



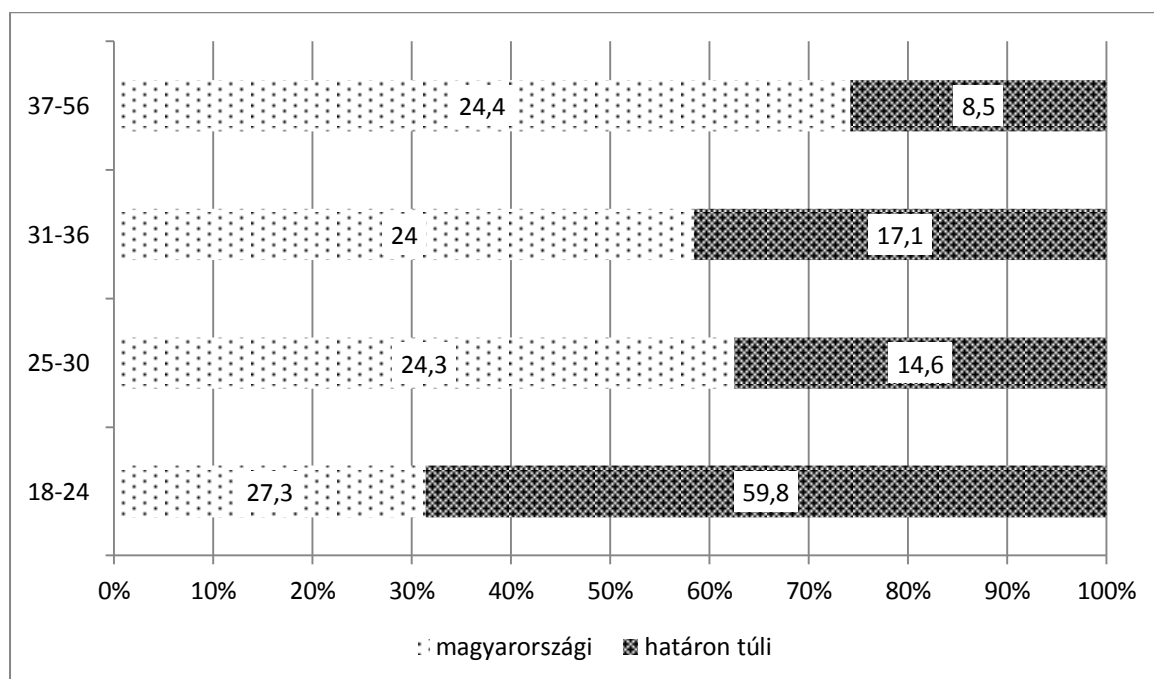
Életkorok

A hallgatók átlagéletkorának összehasonlító elemzése (66. ábra) arra mutatott rá, hogy a határon túli hallgatók átlagosan hat évvel fiatalabbak (átlagosan 26 évesek), mint a hazai intézményekbe járók (átlagosan 32 évesek) ($t=6,427$, $p<0,000$). A szórás értéke a

³⁷ A részletes módszertani leírást lásd. a VI. A kutatás módszertana című fejezetben.

magyarországi mintában 8, míg a határon túliaknál 7. A szatmárnémeti intézmény 19 hallgatója közül a legfiatalabb 21, míg a legidősebb 47 éves. Átlagos életkoruk 32 év. Ebből a szempontból a szatmárnémeti hallgatók a magyarországi hallgatókra hasonlítanak. Az ukrán intézmény 44 hallgatója közül a legfiatalabb 17 éves, míg a legidősebb 39 éves. Átlagos életkoruk 22 év. A nagyváradi intézményben a legfiatalabb hallgató 20, míg a legidősebb 36 éves, átlagos életkoruk 27 év. Vagyis, a három határon túli intézmény közül az Ukrajnában tanulók jóval fiatalabbak, mint a román, illetve magyarországi intézmények hallgatói.

66. ábra - Az életkori csoportok megoszlása a határon inneni és túli hallgatók körében (%-ban)



Állampolgárság, nemzetiség és etnikum

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem (BBTE) Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának (továbbiakban Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat) hallgatói azonos arányban (47,4% és 47,4%) vallották magukat román, illetve magyar-román állampolgárságúnak. 5,3%-uk kettős állampolgárú, amely feltételezhetően magyar-román kettős állampolgárságot jelent. Romániában minden válaszadó magyar nemzetiségűnek vallotta magát.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolai válaszadóinak döntő többsége ukrán állampolgárságú (86,4%), és csak 13,6% rendelkezik ukrán-magyar kettős állampolgársággal. Nemzetiség szempontjából viszont gyökeresen megfordult a helyzet, hiszen szinte valamennyi válaszadó (>93%) magyar nemzetiségűnek definiálta a nemzetiségét, és mindössze két fő vallotta magát ukránnak, egy fő pedig magyar és ukrán nemzetiségűnek.

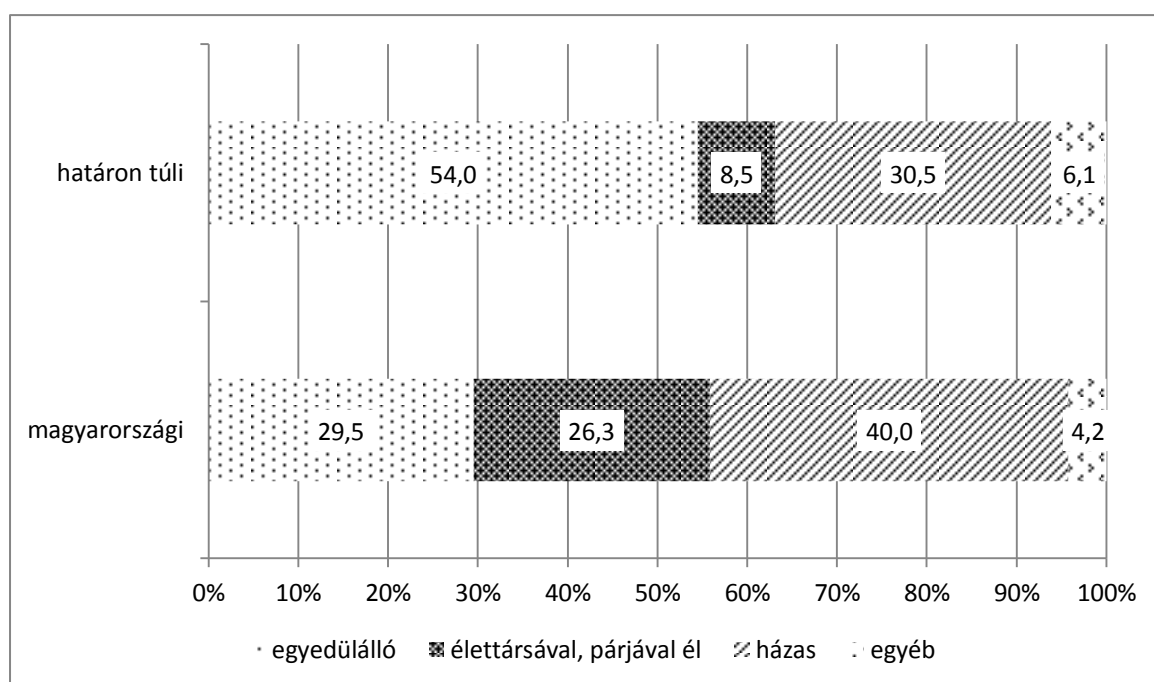
A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen többségükben (72%) román, illetve román-magyar kettős állampolgárságúnak (28%) mondták magukat a hallgatók. A

nemzetiség szempontjából viszont mindannyian magyar identitásúnak vallották magukat a megkérdezettek. Ebből a szempontból tehát a nagyváradai hallgatók nagyon hasonlóan a szatmárnémeti, illetve a beregszászi társaikhoz.

Családi állapot

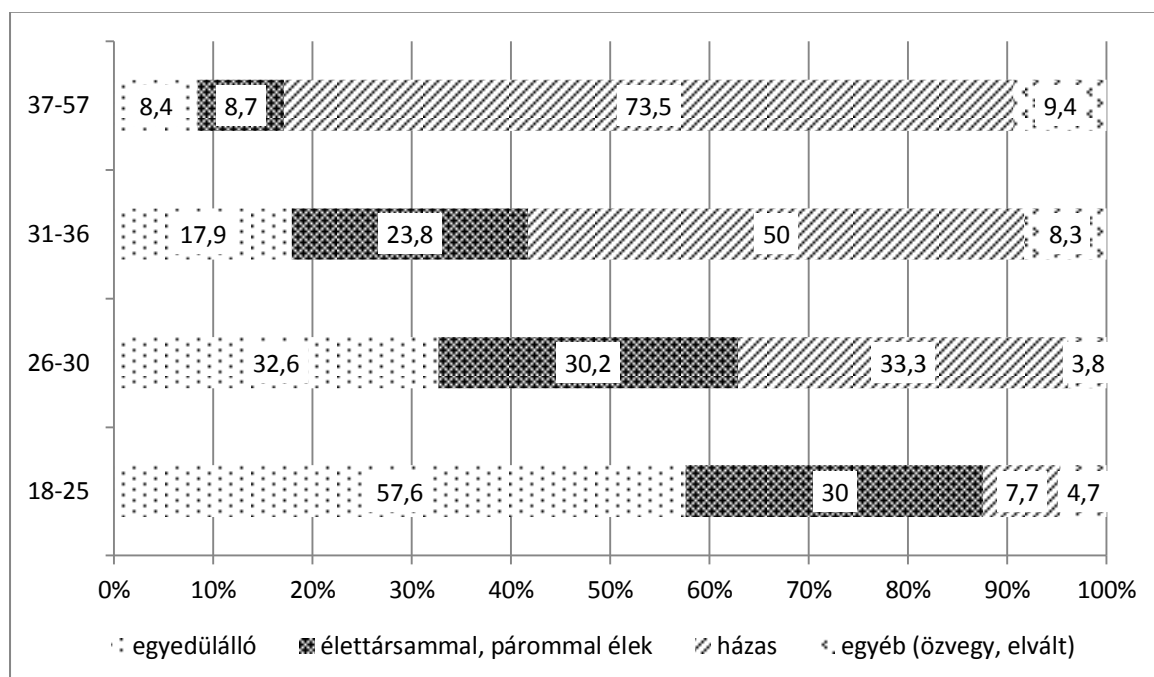
A családi állapotról (67. ábra) megállapítható, hogy míg a magyarországi mintában nagyjából minden 3. válaszadó (30%) egyedülálló, addig a határon túli hallgatóknál ez több mint minden 2. hallgatóról (55%) mondható el. Az élettársukkal, párjukkal élők aránya gyökeresen eltér: a határon inneni hallgatók negyedére (25%) jellemző ez, míg a határon túliak csak kevesebb, mint 10%-ra jellemző ez csupán.

67. ábra - Családi állapotok a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



A családi állapot alakulása a megkérdezettek életkorával (68. ábra) áll szignifikáns összefüggésben ($p < 0,000$). Vagyis a legfiatalabb életkori csoportban találjuk a legtöbb egyedülálló részdíós hallgatót és az életkor növekedésével emelkedik a házasságban élők aránya. (A legidősebb életkori csoportban a hallgatók háromnegyede házas.)

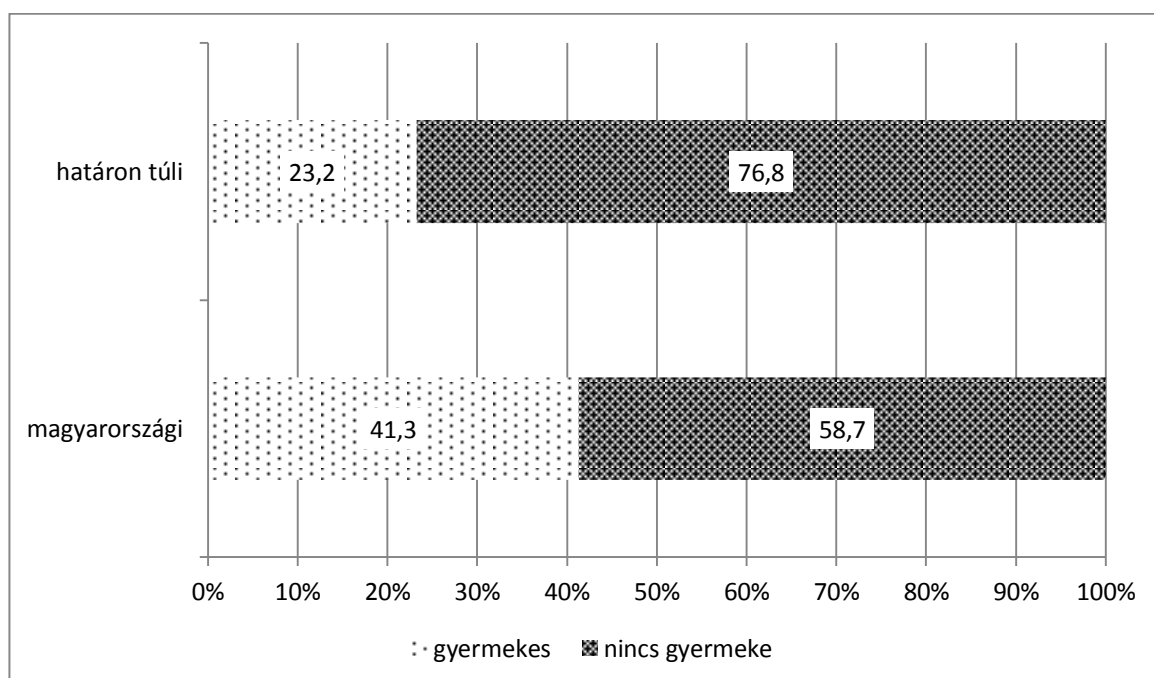
68. ábra - Családi állapot alakulása életkori csoportok szerint (%-ban)



Gyermekvállalás

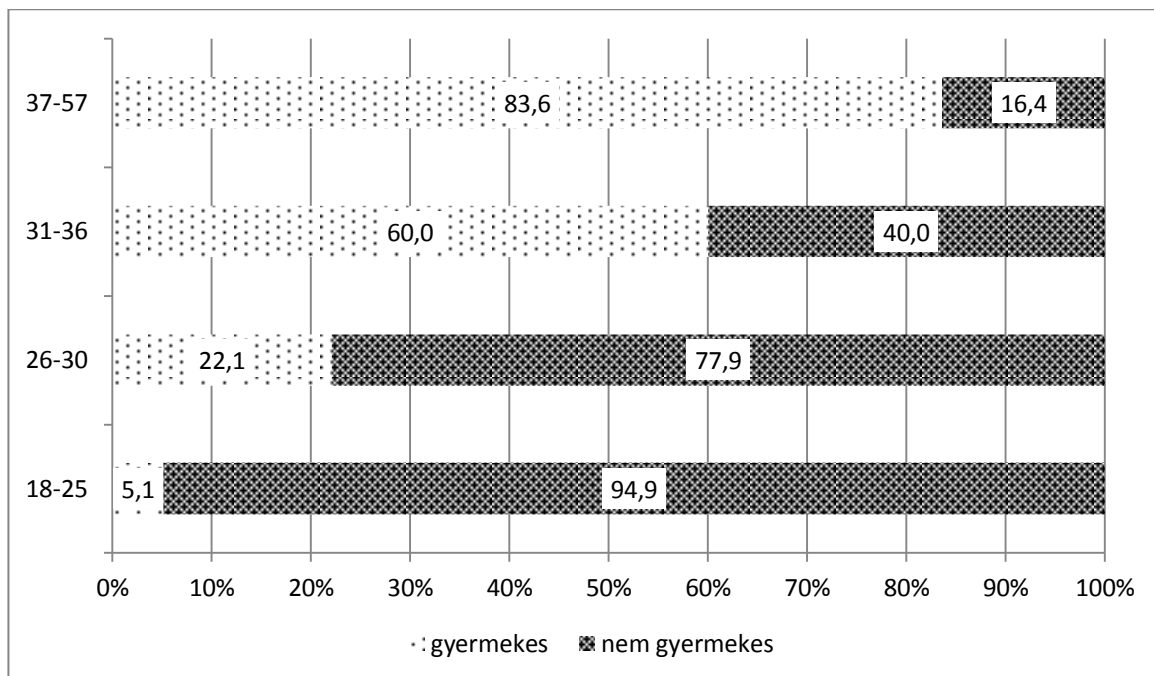
A gyermekvállalási hajlandóságot összehasonlítva (69. ábra) az tűnik ki az adatokból, hogy a határon túliak közel minden 4. részidős hallgatónak (23,2%) van gyermeke, míg a hazai intézményekben ez az arány közel 20%-kal magasabb (41,3%). De ez az eltérés nem szignifikáns.

69. ábra - Gyermekvállalás a magyarországi és határon túli intézményekben (%-ban)



A hallgatók **életkora** viszont összefüggésben áll ($p < 0,000$) a gyermekvállalással: ez azt az összefüggést jelenti, hogy a legfiatalabbak körében a legalacsonyabb (5%) és az idősebb életkori csoportoknál a legmagasabb (84%) a gyermekvállalási arány (70. ábra).

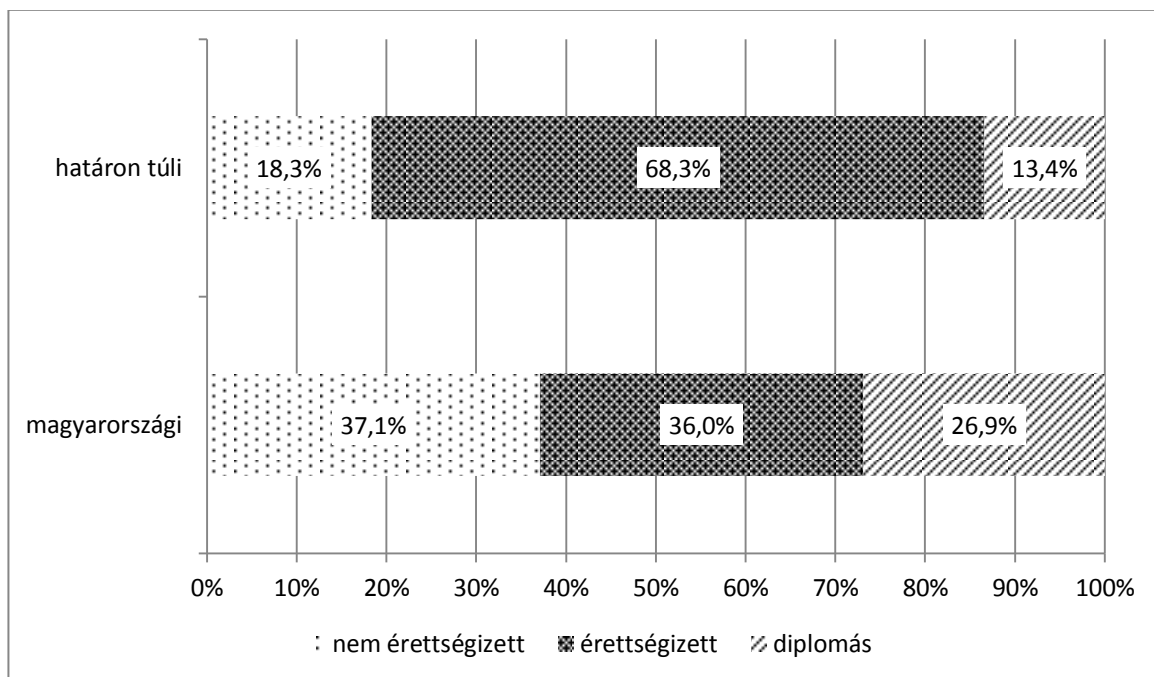
70. ábra - Gyermekvállalás életkori csoportok szerint (%-ban)



Szülők iskolai végzettsége

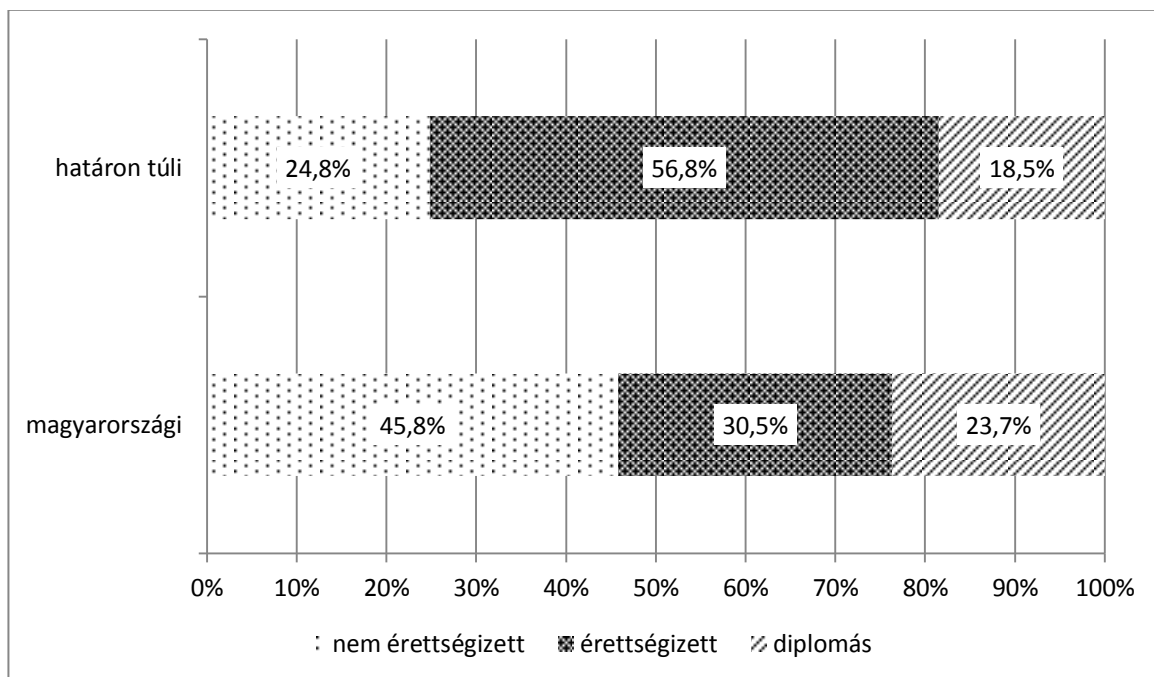
A magyarországi és határon túli hallgatók körében az **anyák** legmagasabb iskolai végzettségét összevetve (71. ábra) arról árulkodnak az adatok, hogy az érettségivel nem rendelkezők aránya Magyarországon 37%, míg határon túl ez az arány 18%. A középfokú, érettségizett anyai háttérrel felsőoktatásban részesülő hallgatóként tanulók eloszlása, aránya viszont igen érdekes képet fest: míg Romániában és Ukrajnában a középfokú, érettségizett háttérű anyai háttér a jellemző legnagyobb mértékben (68%), addig hazánkban az érettségizett háttérűek (36%) és a felsőfokú végzettségűek (27%) jellemzőek leginkább. Igen nagy az eltérés a hazai és „Partiumi” részesítések közt a felsőfokú anyai háttér szempontjából: míg a hazai intézményekben a tanulók 27%-a rendelkezik diplomás anyai háttérrel, addig ez a határon túliak körében csak nagyjából minden 10. hallgató (13%).

71. ábra - Az anya iskolai végzettségének a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



Az **apák** legmagasabb iskolai végzettségét tekintve (72. ábra) alapfokon ugyanaz a trend olvasható ki az adatokból: azaz míg a hazai intézményekbe járók 46%-a rendelkezik nem érettségizett apákkal, addig ez a határokon túl csak körülbelül minden 4. hallgatóról (25%) állapítható meg. Az érettségizett apai háttérűeknél már megfordulnak a trendek: itt az látszik, hogy a külföldön tanulók több mint fele (57%) érettségizett apai háttérrel érkezett a felsőoktatásba, míg a hazaiaknál ez csak nagyjából minden 3. hallgatóra (31%) igaz. Középfokon tehát egyértelműen a Romániában és Ukrajnában tanuló részidős hallgatók vezetnek az apák legmagasabb iskolai végzettségének szempontjából. Felsőfokon azonban ez a helyzet megváltozik, mivel itt már a Magyarországon tanulók sokkal előnyösebb helyzetéről számolhatunk be. Ugyanis a hallgatók közül nagyjából minden 4. hallgató (24%) diplomás apával rendelkezik, míg a határon túli részidőseknél ez az arány 19%. A hazai és a külföldi részidős hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége menti különbségek erősen szignifikánsak ($p < 0,000$) mind az anya, mind az apa legmagasabb iskolai végzettsége mentén.

72. ábra - Az apa iskolai végzettségének a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



Fényes (2004) azon vizsgálatára is érdemes felhívni a figyelmet, amelyben a Kárpátaljai Magyar Főiskola és a partiumi hallgatók (itt: Partiumi Keresztény Egyetem) anyagi és kulturális háttérét vizsgálta meg, illetve hasonlította össze.

A vizsgálat eredményei szerint a Partiumi Keresztény Egyetemen nagyjából azonos arányban rendelkeznek szakmunkás, szakközépiskolai, illetve gimnáziumi végzettségű anyával a megkérdezettek. Míg Kárpátalján magasabb a szakmunkás és szakközépiskolai, és kevesebb a gimnáziumi végzettségű anyja. A főiskolai és egyetemi végzettségi is adatok is hasonló arányokat mutatnak. A nyolc általános vagy annál alacsonyabb végzettségűek kevesebben vannak Kárpátalján. Az apák körében jóval magasabb a szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők aránya, és némiképpen nagyobb a szakmunkások aránya a partiumi intézményben. Itt alig fordul elő gimnáziumi végzettségű apával rendelkező hallgató. A felsőfokú végzettség szintén ritkább a Kárpátaljai apák körében, mint a partiumi egyetemre járóknál. Végül is, mindkét szülő iskolai végzettségét tekintve a partiumi hallgatók vannak kedvezőbb helyzetben (Fényes 2004).

VII. 2. Felsőfokú tanulmányok jellemzői

Szatmárnémetiben a válaszadók mindegyike távoktatás keretében folytatja felsőfokú tanulmányait. A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat nappali és távoktatásos formában tanulhatnak a hallgatók. A részidős hallgatók viszont csak távoktatásban vehetnek részt.

Beregszászban a válaszadók 80%-a alapképzésben, míg nagyjából 18%-a főiskolai szintű képzésben vesz részt, két fő pedig egyéb képzés keretében törekszik diplomához jutni.

A kárpátaljai magyar tannyelvű intézményben a válaszadók többsége (43%) a Pedagógia és Pszichológia Tanszéken folytatja tanulmányait, 13,6% a Felnőttképzési Központban, 11,4% a Filológia Tanszéken, 6,8% a Történelem és Társadalomtudományok Tanszéken, szintén 6,8% a Biológia Tanszéken, 4,5% a Matematika Tanszéken, és végül 2,3% a Földtudományi Tanszéken tanul.

A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozaton minden válaszadó a Pszichológia és Neveléstudományi Kar hallgatója. Ők óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon tanulnak.

A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló felnőttek a Bölcsészettudományi és Művészeti Kar hallgatói és jellemzően szociológiát, filozófiát, művészetet, magyart és idegen nyelvet tanulnak alap- és mesterképzés keretében.

A diplomások és nem diplomások arányának összehasonlítása (73. ábra) során az látszik, hogy a hazai intézményekben közel 20%-kal magasabb arányban rendelkeznek diplomával: tehát, míg magyarországi intézmények közel felének (49%) már van a tarsolyában valamilyen diploma, addig ez a határon túliak 31%-ról mondható el. A hallgatók közti különbségek ebből a szempontból erősen szignifikánsak ($p < 0,000$). Érdeemes hozzátenni továbbá, hogy a beregszásziak mindössze 11%-a diplomás, míg a szatmárnémetieknél ez az arány ennek több mint a háromszorosa, 37%. A nagyváradi felnőtteknek többsége (77,8) már diplomás, és csak 22,2% nem rendelkezik még diplomával.

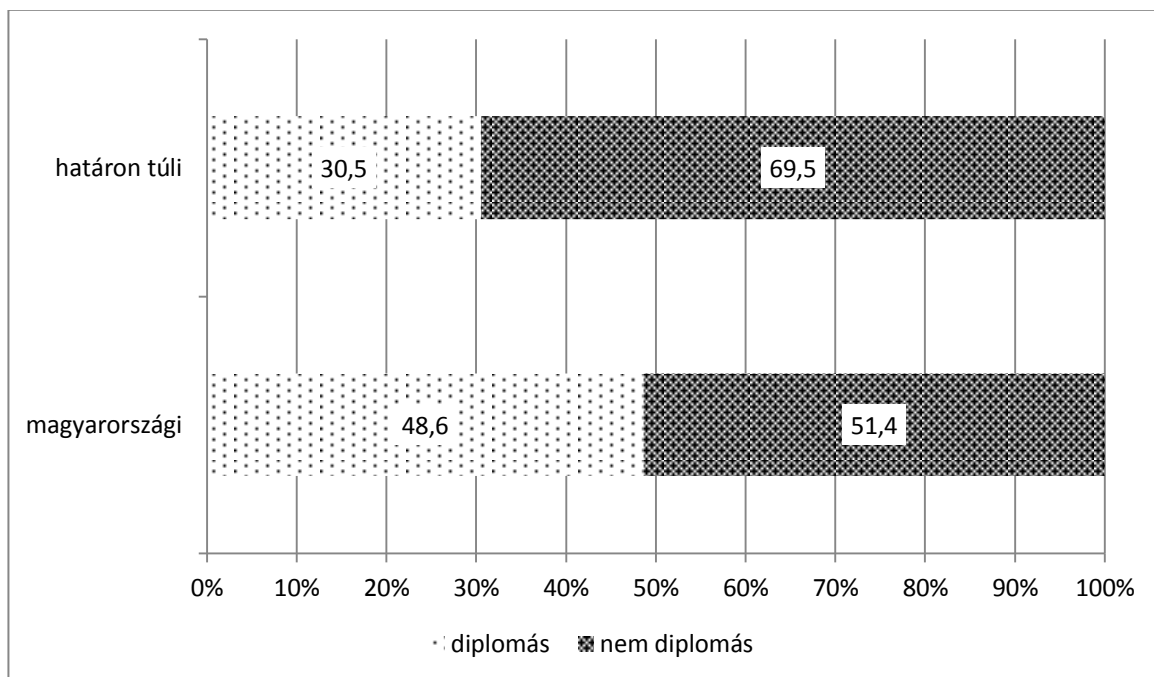
Az intézmények közti eltérés egyébként a debreceni és a nyíregyházi hallgatók között is megvolt ugyanis, míg az egyetemre járók közel 60%-a, míg a főiskolán tanulók 35%-a diplomás.

Halasztás

A hazai intézményekbe járó hallgatóknak hozzávetőleg 8%-a halasztotta felsőfokú tanulmányait, míg a határon túli intézményekben megkérdezett hallgatók körében ez nem fordult elő egyszer sem ($p = 0,017$). Ehhez hozzá kell, hogy a romániai rendszerben félév után nem lehet halasztani a tanulmányokat, hanem csak egy egész tanév után, ha minden vizsgáját sikeresen teljesítette a hallgató, és ezt maximálisan 2 évre lehet kérni. Ez magyarázza, hogy miért nem halasztják a tanulmányaikat a Romániában tanuló hallgatók.

Egyébként, megjegyzendő, hogy a két magyarországi intézmény között is nagy különbségek rajzolódtak ki ebből a szempontból: Debrecenben 10,7% halasztotta tanulmányait, míg Nyíregyházán csupán 3,2% élt ezzel a lehetőséggel az adatfelvétel időpontjában.

73. ábra - Diplomások, nem diplomások a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



VII. 3. A felsőfokú tanulás megfontolásai

A felsőfokú tanulás munkahelyi ösztönző tényezői (22. táblázat) közül a határon inneni és túli részidős hallgatók közt a legnagyobb eltérést a munkahelyi kötelező továbbképzés (-24 pont), a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelés (-16 pont), a munkahely megtartása (-10 pont) és a nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell (-9) elnevezésű itemeknél találjuk. Vagyis, a határon túli intézményekben tanulónál sokkal fontosabb tanulásra készítő tényező a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés, a munkahelyi továbbképzések, valamint a munkahely megtartására és megszerzésére való törekvés, mint a magyarországi részidősek körében. Másfelől a Debrecenben és Nyíregyházán tanulónál pont azt találjuk, hogy a munkahelyváltás, az új munkahely és új pozíció megszerzése a hangsúlyos leginkább, mivel az itteni átlagok 11, illetve 12 ponttal magasabbak a határon túli hallgatók átlagaival. Vagyis, tehát míg a határainkon túl tanulónál a tanulást főként a munkahely megtartása és az elhelyezkedés lehetősége, valamint a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés és a munkahelyi kötelező továbbképzések indukálják leginkább, addig a hazai intézményekben a már meglévő munkahelyi pozíció megerősítésén, stabilizálásán, illetve új munkahely megszerzésén van a hangsúly.

22. táblázat - A felsőfokú tanulás munkahelyi tényezői határon innen és túl

A felsőfokú tanulás munkahelyi tényezői	magyar- országi	határon túli	eltérés	t=	p=
a munkahelyen kötelező a továbbképzés	13	37	-24	4,594	,000
a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás	17	33	-16	-3,714	,000
csak így tarthatom meg a munkahelyemet	14	24	-10	2,098	,040
nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell	25	34	-9	2,096	,036
csak így van esélyem új munkahely megszerzésére	57	46	11	2,157	,031
csak így szerezhetek új pozíciót a munkahelyemen	37	25	12	2,508	,015

A tanulás, a felsőoktatási részvétel egyéni, személyes megfontolásai (23. táblázat) mentén is különbségek rajzolódnak ki a határon inneni és túli hallgatók közt: a korábbi iskolai élmények, tapasztalatok a határon túli hallgatókat sokkal nagyobb mértékben ösztönzik a tanulmányokban, mint a hazaiakat. Szintén a határokon túl tanulóknál jellemző nagyobb mértékben az, hogy a felsőfokú tanulmányokat valamilyen életesemény (válás, költözés, munkahelyváltás stb.) indukálta. A diplomaszerezés általi presztízsteremtés azonban nagyobb mértékben a magyarországi hallgatók sajátja, noha tudjuk, hogy ők magasabb arányban rendelkeznek diplomával, mint a határon túliak. Ennek ellenére, a Debrecenbe és Nyíregyházára járóknak sokkal fontosabb, hogy társadalmi presztízst, elismertséget szerezzenek a diploma révén, mint a határon túliaknak. Viszont, ehhez hozzá kell tenni, hogy a 100 fokú skálán ennek az itemnek az átlaga 58 pont, illetve 48 pont, tehát végső soron mindegyik intézmény hallgatója számára fontosnak tekinthető a presztízsszerzésre való törekvés.

23. táblázat - A felsőfokú tanulás egyéni, személyes tényezői határon innen és túl

A felsőfokú tanulás egyéni, személyes tényezői	magyar- országi	határon túli	eltérés	t=	p=
a korábbi kedvező iskolai élmények ösztönöznek	45	61	-16	4,338	,000
jelentős életesemény miatt	28	37	-9	2,009	,049
presztízst tudok szerezni	58	48	10	2,208	,031

A részvétel társas, közösségi ösztönzőit tekintve (24. táblázat) a legnagyobb különbség a magyarországi és határon túli hallgatók között annak érzékelése mentén van, hogy a diploma általános társadalmi elvárássá kezd válni. A határon túliak ezt sokkal magasabbra értékelik, mint a magyarországiak, s ebben valószínűsíthetően az is szerepet játszik, hogy a külföldön tanulók kisebb arányban diplomások. Szintén nagy az eltérés (20 pont) a csoportban, közösségben vagyok itemnél: ezek alapján úgy tűnik, a csoport, a közösség ereje a határon túliak számára sokkal lényegesebb, mint az itthoni hallgatóknál.

De ugyanígy, a hasonló érdeklődésű emberekkel való társas érintkezés, eszmecserének az igénye szintén Beregszászban, Szatmárnémetiben és Nagyváradon hangsúlyosabb. A diplomaszerezés során a családi minták követése szintén a határon túl fontosabb, bár a szülők iskolai végzettségnek elemzésekor, illetve összehasonlításakor azt az eredményt kaptuk, hogy a hazai hallgatók magasabban iskolázott szülői háttérrel rendelkeznek. Ennek ellenére elképzelhetőnek tartjuk, hogy bár arányaiban kevesebb a diplomás szülői háttérűek aránya a külhoni magyar tannyelvű intézményekben, de a hatásuk erősebb, mint a magyarországi egyetem és főiskola esetében. Szintén a határon túliak javára billen a mérleg a felsőoktatási részvétel során a társas, társadalmi kapcsolatok megújítására törekvés során: vagyis az adatok alapján úgy tűnik, hogy a beregszászi, szatmárnémeti és nagyváradai válaszadók nagyobb mértékben használják a felsőoktatást arra, hogy közben a társas kapcsolataikat megújítsák. Ugyanez a helyzet a felsőoktatási részvétel során a kapcsolatépítés esetében is: itt is a határon túl élők értékelik magasabbra ennek a szerepét a magyarországiakhoz képest. Hasonlóan, a barátok, ismertségi kör mentén is jelentős az eltérés a hazai és külföldi hallgatók közt: itt is határon túli felnőttek értek el magasabb átlagot, vagyis számukra ez a részvétel során fontosabb ösztönző. A társas és közösségi tanulásra ösztönző tényezők közül valamennyi itt megjelenített itemnél a határon túliak adtak magasabb pontszámot, vagyis ez azt jelzi, hogy számukra nagyobb a jelentősége az itt felsorolt szempontoknak, mint a magyarországi intézményekben tanulóknak.

Végül a Szatmárnémetiben tanuló hallgatók tanulási céljainak vizsgálatához mindenképpen érdemes idézni Hollósi (2010b) kutatási eredményeit, noha azok egyaránt vonatkoznak a nappalis és a távoktatásos hallgatókra. Ezek szerint a három legerősebb tanulási motiváció annak az érzékelése volt, hogy ma már nem lehet diploma nélkül elhelyezkedni, és hogy elismert foglalkozásuk legyen, illetve hogy gyarapítsák a tudásukat. Ezt követték még azok a szempontok, hogy jó jövedelmező álláshoz jussanak a megkérdezettek, hogy büszke legyen rájuk a családjuk, illetve hogy kiderüljön mihez van tehetségük. A sorrendből látszik, hogy a legmeghatározóbb szempontok a munkaerőpiaci érvényesüléshez, illetve tudásvágy kielégítéséhez köthetőek. Ez összecseng a vizsgálatunk eredményeivel, hiszen mi is azt találtuk, hogy a határon túli intézményeknél fontosabbak a munka világához kapcsolódó tanulási motivációk (Hollósi 2010b).

24. táblázat - A felsőfokú tanulás társas, közösségi tényezői határon innen és túl

A felsőfokú tanulás társas, közösségi tényezői	magyar- országi	határon túli	eltérés	t=	p=
úgy érzem, általános társadalmi elvárásról kezd válni a diploma, a felsőfokú végzettség	44	66	-22	5,621	,000
így csoportban / közösségben vagyok	29	49	-20	4,466	,000
hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban	42	59	-17	3,894	,000
mindenki diplomás a családban rajtam kívül	8	24	-16	4,515	,000
a társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	32	43	-11	2,677	,008
azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni	42	51	-9	2,052	,040
a barátok, az ismeretségi kör hatása, ösztönzése	18	26	-8	2,494	,013

VII. 4. A felsőfokú tanulás akadályai

Az akadályozó tényezőknél (25. táblázat) az önbizalomhiány, az öregség érzékelése, a tanuláshoz való visszatérés, illetve a csoportba való beilleszkedés nehézsége, vagyis a pszichés jellegű akadályok leginkább a határon túli felnőttek sajátjai. Ezen kívül a család a határon túliak körében szintén nagyobb mértékben akadályozója a felnőttkori tanulásnak, mivel a gyermek elhelyezésének a nehézsége, a nem támogató családi légkör, az idős vagy beteg családtag ápolása itt a hazai felnőttekhez viszonyítva jobban gátolja az oktatásba történő bekapcsolódást és a diplomaszerzést. Ugyanakkor, hangsúlyozni szükséges, hogy mindezek a nehézségek viszonylag alacsony átlagot értek el a 100 fokú skálán.

A felsőfokú tanulmányok legerősebb akadályozó tényezője a tanuláshoz szükséges idő biztosítása, ezt mind a hazai (61 pont), mind a külföldi (52 pont) felnőttek esetében magas átlagot kapott. Az időtényező, mint a felnőttkori tanulás egyik legfontosabb akadály a magyarországi intézmények tanulói esetében nagyobb mértékben gátolja a tanulást, mint a határon túliak körében. Ennek feltételezhetően többek között az lehet a magyarázata, hogy a debreceni és nyíregyházi tanulók átlagéletkora magasabb és ezért magasabb arányban is élnek kapcsolatban, illetve házasságban és ezzel összefüggésben többen is rendelkeznek gyermekkel. Másfelől a tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás is hazai felnőttek körében gyakoribb és mindezek a tényezők eredményezik azt, hogy a tanulásra fordítható idő kigazdálkodása a magyarországiaknál nehezebb. Ehhez hasonlóan a tandíj előteremtése szintén hazánkban nehezebb, mivel a határon túliak magasabb arányban (44%) tanulnak államilag finanszírozott képzésben, mint az itthoni hallgatók (40%). A munkahelyi feladatok szintén a hazai hallgatóknak okoznak nagyobb mértékben nehézséget a tanulmányok közben.

25. táblázat - A felsőfokú tanulás akadályozó tényezői határon innen és túl

A felsőfokú tanulás akadályozó tényezői	magyar- országi	határon túli	eltérés	t=	p=
Az önbizalomhiány	19	29	-10	3,053	,002
A gyermek elhelyezésének nehézsége	17	26	-9	2,047	,045
A család nem támogatja a tanulást	7	16	-9	2,728	,008
Öregnek érzem magam	7	15	-8	2,740	,008
Visszatérés a tanulás világába	26	34	-8	2,111	,035
Idős vagy beteg szülő vagy családtag ápolása	8	15	-7	2,288	,025
Beilleszkedés a csoportba, új kapcsolatok teremtése	7	12	-5	2,02	0,047
A tanuláshoz szükséges idő biztosítása	61	52	9	2,320	,021
A munkahelyi rendes feladataim nehezítik a tanulást	41	30	11	2,810	,006
A tandíj előteremtése	48	33	15	3,56	0,001

VII. 6. Az intézményválasztási tényezők

Az intézményválasztási döntések (26. táblázat) során több tényező mentén is nagyok az eltérések a határon belüli és túli hallgatók közt. A legmagasabbra értékelt szempont a képzés magas színvonala, ami az adatok tanúsága szerint sokkal fontosabb a Beregszászban, Szatmárnémetiben és Nagyváradon tanulóknak (75 pont), mint a három hazai intézménybe járóknak (51 pont). Szintén éles különbségek rajzolódnak ki abból a szempontból, hogy valaki a barátairól, ismerőseitől nyerte-e az információkat az adott intézményről, illetve szakról. Ennek is a határon túli egyetem és főiskola esetében nagyobb a szerepe. Ugyanígy éles a kontraszt az itt végzett hallgatók ajánlása mentén: itt is a határon túliaknál kapott ez a szempont magasabb átlagot. Hasonlóan, azt a szempontot is a külföldiek értékelték magasabbra, ha a szülei vagy a testvéreik az adott intézményben végeztek. Vagyis, mindezekből az látszik, hogy az intézményválasztás során a barátok, ismerősök, családtagok, volt hallgatók ajánlásának magasabb a szerepe a határon túliaknál intézményválasztás során, mint a magyarországi intézményekben.

Az egyetemi életforma vonzása szintén magasabb arányban csábította a felsőoktatásba a határokon túl tanulókat. Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy ezek a hallgatók fiatalabbak, jellemzően első diplomájuk megszerzésére törekcszenek, kevésbé jellemző rájuk a munkavállalás, ezért számukra fontosabb az egyetemi életformába való bekapcsolódás. Bár, hozzá kell tenni, hogy ez a beregszászi, szatmárnémeti és nagyváradai tanulóknál mindössze 36 pontot kapott a 100 fokú skálán, tehát nem túlzottan erős határról beszélhetünk. A hazaiaknál ennek még kisebb a jelentősége (14 pont). Vagyis, az eltérő hallgatói arculat miatt más tényezők játszanak közre az intézményválasztási folyamat során.

A határon túliak fiatalabbak, többségben nők, jellemzően első diplomás képzésre járnak, és körükben sokkal nagyobb a szerepe az ajánlásoknak, illetve az egyetemi, főiskolai életformába való bekapcsolódás lehetőségének.

Szintén, viszonylag nagy eltérés regisztrálható abból a szempontból, hogy az adott képzés meg tudják-e fizetni a hallgatók: ez a határon túliak számára fontosabb szempont, bár érdekes, hogy ők járnak nagyobb arányban államilag támogatott képzésekre, illetve első diplomás képzésre is. Végül, az adott intézményben folytatott korábbi tanulmányok egyértelműen a debreceni és nyíregyházi felnőttek körében fontosabbak, bár ebben biztosan szerepet játszik az, hogy körükben magasabb a diplomások aránya, mint a határainkon túl.

Azt is mindenképpen említeni szükséges, hogy a határon túli hallgatók intézményválasztási döntéseit nagyon nagy mértékben meghatározza az anyanyelvük. A hallgatókkal való csoportos beszélgetés során egyértelművé vált, hogy sokan azért választották ezeket az intézményeket, mert nem vagy nem megfelelő szinten beszélnek románul, illetve ukránul, és ezek az intézmények magyar tannyelű képzéseket is kínálnak. De nem pusztán nyelvi kérdésről van szó, hanem identitásról is: a megkérdezett hallgatóknak jelentős része magyarnak vallja magát.

26. táblázat - A felsőfokú tanulás intézményválasztási tényezői

Intézményválasztási tényezők	magyar- országi	határon túli	eltérés	t=	p=
a barátaimtól, az ismerőseimtől sok jót hallottam róla	29	53	-24	5,687	,000
azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés	51	75	-24	6,673	,000
az itt végzett hallgatók ajánlották	15	38	-23	5,077	,000
az egyetemi életforma vonzott	14	36	-22	5,099	,000
ezt a képzést meg tudom fizetni	33	47	-15	3,071	,002
a szüleim, a testvéreim is ezen az egyetemen végeztek	9	20	-12	2,756	,008
itt tanultam korábban	26	12	14	3,911	,000

A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatóinak intézményválasztási döntéseit szintén vizsgálta Hollósi (2010b). Annak ellenére, hogy Hollósi a kihelyezett tagozat hallgatóit teljes körűen megkérdezte (n=178 fő), és a kérdőívében is eltérő iskolaválasztási szempontok jelentek meg, úgy gondoljuk, hogy érdemes idézni ezeket az eredményeket is. A szatmárnémeti intézményt főként azért választották a hallgatók, mert itt van olyan szak, amely érdekelte őket, itt magyar nyelven tanulhatnak, az intézmény közel van az állandó lakhelyükhöz; és mert jó az oktatás színvonala (Hollósi 2010b).

Képzés helye befolyásolta-e az intézményválasztást?

A hazai intézmények részidős hallgatói közül átlagban 70% nyilatkozott úgy, hogy a képzés helye befolyásolta az intézményválasztásban, míg ez az arány a határon túli hallgatóknál 60%. Ez nem szignifikáns eltérés a hazai és a külföldi hallgatók között, viszont jelzésértékű különbség.

VII. 7. Összefoglalás

A VII. fejezetben a „Partium” régió magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben tanuló részidős hallgatók összehasonlítását tűztük ki célul. Az eredmények eltérő hallgatói arculatokat rajzolnak ki a határon innen és túl.

A határon túl tanulók jellemzőek nők, átlagosan 26 évesek. Állampolgárságukat tekintve ukrán és román hallgatók, illetve kettős állampolgárok, viszont nemzetiségüket, identitásukat tekintve a többségük magyarnak vallotta magát. Családi állapotukat tekintve nagyjából minden 2. válaszadó (55%) egyedülálló és csak egyharmaduk házas (31%). Ez a jellemző a minta életkori sajátosságaival magyarázható. A családi állapot és az életkor úgy függ össze, hogy minél idősebb valaki, annál nagyobb mértékben él házasságban, illetve vállal gyermeket. Fordítva is igaz, a fiatalabbak körében találjuk a legnagyobb arányban az egyedülállókat. A gyermekvállalás a magyarországi hallgatókra jellemző nagyobb mértékben, mivel az ő átlagos életkoruk magasabb. A szülők iskolai végzettsége szempontjából a hazai hallgatók vannak előnyösebb szempontból: itthon magasabb a diplomás anyával és apával rendelkezők aránya. A Beregszászon, Szatmárnémetiben és Nagyváradon tanulók jellemzően középfokú iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkeznek. Mindhárom intézményben az anyák rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel. Ezzel áll összefüggésben, hogy a hazai hallgatók magasabb arányban diplomások, mint a „Partiumi” intézmények felnőttjei (27. táblázat)

27. táblázat - Határon inneni és túli hallgatók összehasonlítása (%-ban)

Az anya iskolai végzettsége	magyarországi	határon túli
nem érettségizett	37,1	18,3
érettségizett	36,0	68,3
diplomás	26,9	13,4
Az apa iskolai végzettsége	magyarországi	határon túli
nem érettségizett	45,8	24,8
érettségizett	30,5	56,8
diplomás	23,7	18,5

Diplomával való rendelkezés	magyarországi	határon túli
diplomás	48,6	30,5
nem diplomás	51,4	69,5

Szatmárnémetiben távoktatási formában, Beregszászban alapképzésben vagy főiskolai szintű képzésben és végül Nagyváradon pedig alap- és mesterképzésben töreksenek a részidős hallgatók jellemzően bölcsészeti, pedagógiai, pszichológiai diplomát szerezni. Ezek a hallgatók főképpen óvónői vagy pedagógus végzettséget, vagyis tanítói és tanári végzettséget kívánnak szerezni. Ez magyarázza egyébként a nők magas arányát is (79%), hiszen ezek a szakmák tipikusan női szakmáknak élnek a köztudatban. A felsőfokú tanulmányok megszakítása egyáltalán nem jellemzője ezeknek a felnőtteknek. Ellenben Debrecenben és Nyíregyházán a hallgatók nagyjából 8%-a már élt ezzel a lehetőséggel.

A felsőoktatásba történő bekapcsolódás megfontolásai mentén izgalmas különbségek körvonalazódtak a határon inneni és túli hallgatók közt. Először is, a munkahelyi ösztönzőknél azt tapasztaltuk, hogy a határmenti intézményekben tanulóknál fontosabb, magasabbra értékelt a munkahelyi kötelező továbbképzés, a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelés, valamint az, hogy a diplomához való hozzájutás révén egyáltalán elhelyezkedhessenek a válszadók. Ezzel szemben, a magyarországi részidőseknél nem elsősorban a munkahely megszerzését célozza a tanulás, hanem a meglévő munkahely megtartását, a pozíció megerősítését, esetlegesen új munkahely vagy új pozíció megszerzését, tehát végső soron karrierépítési törekvéseket. Ezzel áll összefüggésben az is, hogy a magyarországi intézményekben tanulók magasabb arányban diplomások, így számukra a diploma megszerzése nem elsősorban a munkahelyteremtés eszköze, hanem az érvényesülést lehetővé tévő eszköz.

Az egyéni és személyes tényezők kapcsán azt állapítottuk meg, hogy az előzetes iskolai élmények, tapasztalatok, benyomások a határon túli hallgatóknak hatnak erősebben a felsőoktatásba történő bekapcsolódás során. Ugyanígy, az életesemények is itt hatnak nagyobb mértékben. Ettől eltérően, a presztízsteremtés a hazaiaknak fontosabb, noha körükben nagyobb arányban vannak diplomások.

A társas és közösségi jellegű tényezők közül minden szempontból a határon túliak értékelték magasabbra ezeket a szempontokat. Itt úgy tűnik sokkal fontosabb annak érzékelése, hogy a diploma napjainkra egyre nagyobb mértékben és egyre több területen társadalmi elvárás. Szintén fontosabb, hogy a felsőoktatási részvétel során egy azonos érdeklődésű csoport, közösség tagjaivá válhatnak, eszmét cserélhetnek, kapcsolatokat építhetnek, és így megújítják, frissítik a társas kapcsolataikat. Ugyanígy, a barátoknak,

ismerősöknek a kedvező hatása is nagyobb mértékben fontosabb a részvétel során, mint a magyarországi intézmények esetében.

A részvétel akadályozó tényezői kapcsán azt találtuk, hogy magasan a legerősebb hátráltató tényező a tanulásra fordítható idő biztosítása, amely a hazai hallgatóknak nagyobb mértékben okoz gondot. Ezen túlmentően azt találtuk, hogy az oktatásban való részvétel pszichés akadályai, valamint a család akadályoztató volta a határokon túl tanulóknál hangsúlyosabb. Ettől eltérően, a magyarországi hallgatók főképpen a munkahelyi feladataikat, illetve az oktatási kiadások előteremtésének nehézségét említették tanulás legfőbb gátjának.

Az intézményválasztást befolyásoló tényezők összehasonlítása közül kiugróan magasra értékelték az intézmény kiváló színvonalát, kedvező megítélését mind határon innen és túl. Viszont ennek a határmenti intézményben volt jóval erősebb hatása. Az intézmény, illetve az adott szak ajánlásának szintén a határon túli intézményekben erősebb a szerepe. Ugyanígy, az egyetemi életforma is vonzóbb a fiatalosabb határon túli mintában. Az anyagiak, vagyis a képzés megfizethetősége szintén a határokon kívül tanulóknál fontosabb, noha ők magasabb arányban vesznek részt államilag támogatott képzésekben. Az egyedüli intézményválasztási szempont, amit a hazai hallgatók értékelték magasabbra az a korábban itt folytatott felsőfokú tanulmányok tényező volt. Bár, ez is könnyen belátható, hiszen a magyarországiak nagyobb arányban rendelkeznek diplomával. A határon túliak jellemzően az első diploma megszerzéséért tanulnak, éppen ezért ennek a tényezőnek kisebb is szerepe az intézményválasztási döntésekben.

VIII. A DISSZERTÁCIÓ FŐBB EREDMÉNYEINEK AZ ÖSSZEFOGLALÁSA

VIII. 1. Tudományos eredmények (tézisek) összefoglalása

A disszertációban a „Partium” régió öt magyar tannyelvű felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Partiumi Keresztény Egyetem) tanuló részidős, vagyis nem nappali tagozatos hallgatók oktatásszociológiai vizsgálatára vállalkoztunk. A kutatás fókuszát a felsőoktatásban való részvétel ösztönzőinek és akadályainak, valamint az intézményválasztási döntéseknek a feltárása és összehasonlítása adta.

Ebben a vizsgálatban azt a speciális hallgatói csoportot - a részidős képzésben résztvevőket - próbáltuk a felsőoktatásban való részvétel megfontolásai mentén bemutatni, akiket az angol nyelvű szakirodalomban gyakran csak „nem szokványos” hallgatóként (*nontraditional student*) emlegetnek. „Nem szokványosak”, mivel nem szokványos az életkoruk, a családi állapotuk, az előzetes iskolai tapasztalataik, foglalkoztatási státuszuk, stb. Mi azonban mégsem e szempontokból való eltérésük miatt nevezzük őket nem hagyományos hallgatóknak, hanem főként azért, mert nem hagyományos felsőoktatásba járnak. Ez alatt nem eltérő intézményeket, hanem elsősorban eltérő tagozatot értünk: ők a részidős képzéseken, vagyis a levelező, esti és távoktatás tagozatokon tanulnak. Az angol nyelvű szakirodalomban is különbséget tesznek „*full time*” vagyis teljes idős, nappalis és „*part-time*”, vagyis részidős, nem nappalis hallgatók közt. Mi ezt a hazai és angol nyelvű szakirodalomban alkalmazott megközelítést alkalmaztuk a „nem szokványos” vagy részidős hallgatók csoportjának kijelölésénél, noha kétségtelen, hogy terminológiai vita örök.

A kutatásunk „tárgyai”, tehát a részidősek, vagyis a levelező, esti és távoktatás képzésekben résztvevő hallgatók, őket vizsgáljuk többek között a felsőoktatási részvétel megfontolásai mentén. Ezt a vizsgálatot azonban nem mi „találtuk ki”, megvannak ennek az előzményei. Ilyen előzmények egyfelől a felsőoktatási részvétel történeti trendjeit, folyamatait, jelenét és jövőbeli alakulásának lehetséges forgatókönyveit vizsgáló jellemzően oktatásstatisztikai elemzések. Másfelől, ilyen előzmények az oktatásstatisztikai folyamatokra válaszokat, magyarázatokat kereső elméleti gondolkodások, koncepciók. Harmadrészt, ilyen előzményeknek lehet tekinteni azokat az empirikus vizsgálatokat, amelyek országos vagy intézményi szinten vizsgálják a részidős hallgatókat valamilyen szempontból. Ezekből a vizsgálatokból nincs hiány, mint azt a kutatás hazai és nemzetközi előzményeinek áttekintésénél bemutattuk. Ezeket a vizsgálatokat, pedig abból a szempontból tekintettük át, hogy egy Magyarország, Románia és Ukrajna határmenti régiójában („Partium”) lefolytatandó vizsgálat során hogyan tudjuk alkalmazni azok

tapasztalatait és eredményeit. A vizsgálat empirikus terepének kiválasztása kvázi magától értetődő volt, mivel abban az intézményben, ahol magunk is tanulmányokat folytattunk ilyen, határon átnyúló nevelés- és oktatáskutatások folynak. Éppen ezért esett a választásunk öt olyan intézményre, amelyben magyar tannyelvű felsőoktatás folyik, és amelyekben az 1990-es évekre visszamenőleg számos oktatáskutatást lefolytattak.

Az empirikus vizsgálat módszertanában a sokféleségre törekszik, az mégis jellemzően kvantitatív természetű. A dolgozat második felé a két magyarországi intézmény (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) összehasonlító elemzése. Ezt a három határon túli intézményben (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Partiumi Keresztény Egyetem) gyűjtött adatok bemutatása és a hazai adatokkal való összevetése egészíti ki.

A *hallgatói részvétel vizsgálata elméleti megközelítésben* című fejezetben az oktatásban való részvétel néhány lehetséges elméleti magyarázatát foglaltuk össze hazai és nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomra támaszkodva. A szakirodalom feldolgozás három könyvtárban folyt: a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban, a koppenhágai Åarhus Egyetem Könyvtárában és a bloomingoni Indiana Egyetem Herman B. Wells Könyvtárában. Az itt elérhető könyvekre, könyvtárközi kölcsönzésre, illetve adatbázisokra támaszkodtunk. Ennek az intenzív könyvtári kutatómunkának az eredményeit három alfejezetben foglaltuk össze: az első részben a részvételt magyarázó elméleteket, a második alfejezetben a részvételt akadályozó tényezőket, míg a harmadik egységben néhány részvétellel kapcsolatos kutatást mutattunk be. Az elméleti értelmezési keretben tulajdonképpen többféle elméletre alapoztunk, de a legmeghatározóbb a Patricia K. Cross nevéhez köthető ún. válaszlánc elmélet (*chain of response model*) volt, amely az oktatásban való részvételt nem lineáris folyamatként értelmezi, hanem egymással szoros kölcsönhatásban álló tényezők függvényének. A modell tulajdonképpen korábbi elméleti gondolkodások szintéziseként is értelmezhető és a hallgatói részvétel kutatásában meghatározó jelentőségűnek tekinthető. Ez azt is alátámasztja, hogy egyrészt viszonylag sok kutató hivatkozik erre a modellre, másrészt még, ha további is fejlesztették ezt a modellt, az alapkoncepció továbbra is az maradt, amit eredetileg Cross (1981) kigondolt.

A vizsgálat kérdéseit hat kérdéscsoportba rendeztük, és mellette négy feltevést fogalmaztuk meg. A vizsgálat módszertanát külön fejezet keretében mutattuk be részletesen jellemezve az alkalmazott kutatási módszereket, az adatgyűjtési eljárásokat, a módszertani szempontokat és az adatelemzési megfontolásokat, továbbá lépéseket.

Ezt követően tértünk át a hallgatói részvétel vizsgálatára és összehasonlítására a két magyarországi intézmény részidős hallgatói körében. Bevezetésként elemeztük a válaszadók szociokulturális és szociodemográfiai jellemzőit és összehasonlítottuk az eredményeinket a Diplomás Pályakövetés (DPR) és a HURO-HERD kutatás eredményeivel is.

Térképen jelenítettük meg a részidős hallgatók lakóhelyeit, s ezáltal az intézmények beiskolázási térképét rajzoltuk meg. Ezzel kapcsolatban megállapítottuk, hogy mind Debrecen, mind Nyíregyháza erősen regionális beiskolázási körzettel rendelkezik, de míg a Debreceni Egyetem képes az ország szinte valamennyi megyéjéből idecsalogatni a hallgatókat, addig ez a Nyíregyházi Főiskolára kevésbé jellemző (a főiskola inkább csak az Tiszántúli területeken népszerű. A felsőfokú tanulmányok összevetése során szintén izgalmas különbségekre bukkantunk. Többek között sikerült azt bizonyítani, hogy Nyíregyházára jellemzően az alapképzés (BA, BSc) képzés megszerzése miatt jönnek a tanulók, addig Debrecenben ez csak minden második hallgatóról mondható el. Ennek oka nyilván a szélesebb képzési kínálat.

A felsőfokú tanulás céljait, akadályait és az intézményválasztási szempontokat kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerekkel egyaránt faggattuk. A kérdőíves felmérés alapján mindhárom esetben faktorokat képeztünk, és azok alapján különböző dimenziók (például nemek, életkorok, iskolai végzettség stb.) mentén végeztük az elemzéseket. Az elemzések legfontosabb eredményeit pedig táblázatos formában adtuk közre a könnyebb áttekinthetőség érdekében. Mindezt 26 interjú elemzésével egészítettük ki, tettük teljessé.

A határon túli intézmények részidős hallgatóiról írott elemzés esettanulmányként egészíti ki a részidős hallgatókról elmondottakat. Ennek során csak az összehasonlításra alkalmas kérdések mentén végeztük az összehasonlításokat egy egyesített adatbázisban.

Elemeztük és össze is hasonlítottuk a magyarországi adatokkal a határon túli hallgatók szociokulturális és szociodemográfiai sajátosságait és a felsőfokú tanulmányok jellemzőit. Ugyanígy tettünk a felsőfokú tanulás megfontolásai, akadályai és az intézményválasztási szempontok mentén és az eredményeket itt is táblázatos formában adtuk közre. A módszertani fejezetben részletesen leírtuk, hogy a magyarországi és a határon túli adatok elemzésénél milyen módszereket és milyen megfontolásból alkalmaztunk.

A vizsgálat főbb eredményei az alábbiak tézisekben foglalhatók össze

1. tézis. A kutatásban elsőként arra a feltevésre kívántunk válaszolni, hogy vajon a részidősek felsőoktatási részvétele jellemzően vagy döntően munkaerő-piaci adaptációként értelmezhető-e, vagy más szempontok is közrejátszanak a felsőoktatásba történő bekapcsolódás során. A vizsgálat eredményei szerint öt részvételi faktort azonosítottunk (*önmegvalósítás, karrierépítés, munkakeresés, közösségi élmény és munkahelyi elvárás*). Ezek közül nagyon fontosak a munkaerő-piaci megfontolások a felsőoktatási részvétel során, azonban eredményeink szerint a legerősebb hajtóerők azok a tényezők, amelyek az *önmegvalósítási faktorban* álltak össze. Vagyis, nagyon fontos az érdeklődés, a tudásszerzésre való törekvés, a fejlődés és tanulás általi kiteljesedési lehetőség ezeknek a

hallgatóknak. Ezzel együtt az is kétségtelen, hogy a második és harmadik legerősebb részvételi faktorok, a *karrierépítés*- és a *munkakeresés-faktorok* nagyon erőteljesen munkaerő-piaci adaptációként értelmezhetőek, hiszen gyakorlatias és pragmatikus célokat kívánnak megvalósítani. Vagyis, itt tulajdonképpen összefonódik az önmegvalósításra való törekvés a munkaerőpiaci megfontolásokkal, így azt mondhatjuk, hogy mindkettőnek nagyon fontos szerepe van a részidős hallgatók körében.

2. tézis. A felsőfokú tanulás akadályozó tényezői kapcsán azt feltételeztük, hogy a felnőttkori felsőoktatási részvétel legfontosabb akadályai az oktatási kiadásoknak az előteremtése és a tanulásra fordítható idő biztosítása, valamint a vizsgákra való felkészülés.

A felsőoktatásban való részvétel akadályozó tényezőinek vizsgálata során szintén faktorelemzést végeztünk és ennek eredményeként hat akadályozó faktort azonosítottunk: *pénz* (anyagi természetű akadályok), *tanulás* (tanulási idő biztosítása, vizsgákra való felkészülés), *munkahely* (munkahelyi feladatok), *család* (családi élettel kapcsolatos feladatok), *szervezés* (tanulmányok szervezése, adminisztrációja), és *életkor* (szubjektív öregség érzékelése),- faktorok. Ezek közül a *pénzfaktor* került a képzeletbeli dobogó legfelső fokára és mellette „megosztott második helyen” végzett a *tanulás*- és a *munkahelyfaktorok*. Ezt a sort a *család*- és a *szervezésfaktor* követte és végül *életkorfaktor* zárta. Ez azt jelenti, hogy a magyarországi részidősek számára az oktatási kiadások, azaz a tandíj és a járulékos költségek okoznak legnagyobb mértékben nehézséget. Ezt követi a tanulás, a vizsgákra való felkészülés, valamint a munkahely, mint akadályozó tényező. Mindkét tevékenység időt igényel, hiszen a vizsgákra való felkészülés, a vizsgázás, illetve a munkahelyi feladatok ellátása egyaránt időigényes feladat. Ezek alapján bizonyítottunk látjuk a kutatás feltevését, miszerint a részidős hallgatók felsőoktatási részvételének legfontosabb akadályai anyagi- és időtényezőktől függenek, ezek hátráltatják leginkább a felsőoktatási részvételt és a diplomaszerzést.

3. tézis. Azt feltételezzük, hogy a legfontosabb intézményválasztási szempont az intézmény képzési kínálata (vagyis, van-e olyan képzés, amit a hallgató tanulni szeretne), a képzés színvonalának a kedvező megítélése, illetve a földrajzi közelség, elérhetőség.

A felsőoktatási részvétel ösztönző és akadályozó tényezőinek vizsgálatához hasonlóan az intézményválasztási döntések elemzése során is faktorelemzést végeztünk. Ennek nyomán a következő négy intézményválasztási faktort azonosítottuk: *elismertség*, *közelség*, *ajánlás*, és *imázs*. Ezek közül az első két legfontosabb szempont az intézmény elismertsége és közelsége. Az *elismertségfaktor* a képzés magas színvonalára, a kedvező elhelyezkedési lehetőségekre, illetve a diplomák munkaadók általi ismertségére és elismertségére utalnak. Az *ajánlásfaktor* esetében nem másról van szó, minthogy az intézményválasztási döntést az befolyásolta, hogy mások (például családtagok, kortársak, ismerősök, hallgatók) ajánlották az intézményt, illetve az adott szakot. A *közelségfaktor* nem pusztán földrajzi, térbeli

értelemben vett elérhetőséget, megközelíthetőséget jelent, hanem személyes közelséget, akár amiatt, hogy korábban itt végeztek a hallgatók, akár amiatt, hogy valamilyen szempontból közel áll az intézmény hozzájuk (például az adott településen élnek). Az *imázs faktorban* pedig az intézményről kialakult kép jelenik meg, amely részben az intézményi marketingből, részben az egyetemi életforma vonzásából tevődik össze. Mindezek négy faktor közül a legerősebben az egyetem vagy főiskola elismertsége, a képzés színvonala hat ki a hallgatók intézményválasztási döntésére. Mellette - ha sokkal alacsonyabb mértékben is-, de - a személyes és földrajzi értelemben vett közelségnek fontos a szerepe. Emiatt megerősítettnek látjuk a kutatás feltevését, hiszen tényleg az a legfontosabb szempont, hogy az adott intézmény milyen színvonalú képzést nyújt, milyen az intézménynek az elismertsége és a megítélése. Ezt követik a *közelség*-, az *ajánlás*- és az *imázs faktorok*.

4. tézis. Végül azt feltételeztük, hogy a vizsgált intézményekben a felsőfokú tanulás ösztönző és akadályozó, valamint intézményválasztási tényezői mentén különbségek lesznek kitapinthatók a határon inneni és túli hallgatók között, mivel a határ két oldalán tanuló részidős hallgatók eltérő demográfiai és szociokulturális háttérrel rendelkeznek.

A felsőfokú tanulás ösztönzői, megfontolásai mentén fontos eltérésekről beszélhetünk a határon inneni és túli hallgatók között. Példaként említhetjük, hogy a határokon túl a tanulás elsősorban munkahelyteremtést szolgál, míg a határokon innen a munkahely megtartását és a karrierépítési törekvések realizálását. A részvétel társas, közösségi szempontjait szintén a határon túliak értékelték magasabbra, mint a magyarországiak.

A tanulás útjában álló akadályok összehasonlítása során is találtunk eltéréseket. Például a családi feladatok összeegyeztetése a határon túliaknak okoz nagyobb mértékben gondot. A magyarországiaknak viszont inkább a tanulásnak a munkahellyel való összeegyeztetése és tandíjnak az előteremtése okoz nehézséget. Viszont, mind határon innen, mind határon túl nagy nehézséget jelent a tanulásra fordítható idő biztosítása.

A felsőoktatási intézmény kiválasztását befolyásoló tényezők közül mind határon innen, mind határon túl nagyon magasra értékelték az intézmény színvonalát, kedvező megítélését. Noha a határon túl ennek még nagyobb a jelentősége, mint a magyarországi intézményekben. Szintén a határokon túl erősebb az intézmény ajánlásának a szerepe. A képzési költségek szintén határon túliak esetében fontosabb szempontok. Egyedül egy szempont, a korábban itt folytatott felsőoktatási tanulmányok, játszott nagyobb szerepet a magyarországi hallgatók intézményválasztási döntése során.

VIII. 2. További kutatási irányok, lehetőségek

A dolgozatban egy határon átnyúló régió, a „Partium” részidős hallgatóit vizsgáltuk, ami különleges, hiszen tudomásunk szerint a kutatás lefolytatásáig és a dolgozatírás időpontjáig

nem folyt ilyen jellegű határon átnyúló regionális oktatáskutatás. A vizsgálat hiánypótlónak is tekinthető, hiszen két határon inneni (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) és három határon túli intézmény (Kárpátaljai Magyar Főiskola, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat és Partiumi Keresztény Egyetem) részidős hallgatóinak a vizsgálatát és összehasonlítását hajtotta végre. Ezzel együtt további kutatási irányok, lehetőség is benne rejlenek ebben a kutatási témában. Az alábbi kutatási irányokat látjuk megvalósíthatónak:

Először is érdemes lenne pár év elteltével megismételni a vizsgálatot és összehasonlítani az eredményeket, így akár időbeli trendeket is kimutathatók lennének. Másfelől, érdemes volna *Felnőttek a felsőoktatásban* című kutatáshoz hasonlóan a pécsi, a gödöllői és debreceni intézményekben és a határon túli intézményekben is újra elvégezni a kutatást és összevetni az eredményeket. Harmadrészt, a *Tanulórégiók kutatás (2012-2015)* befejezését követően érdemes volna összehasonlítani az eredményeket. Továbbá, mivel a kutatás három ország határán elhelyezkedő felsőoktatási intézmények részidős hallgatóit vizsgálja, ez a kutatás valamilyen szinten „nemzetközi vizsgálatnak” is tekinthető. Noha Kárpátalja, illetve a Partium (itt idézőjel nélkül) felsőoktatása sok vonatkozásban eltér a magyarországi intézményektől, ami közös az nem pusztán a magyar tannyelvű oktatás, hanem maga a „Partiumi lét”, a „Partiumi identitás”, illetve történelem. A „Partium” régióban tehát olyan speciális régiót fedeztünk fel, amely a közös fejlődés, történelem, a magyar tannyelvűség miatt alkalmassá teszi a határon átnyúló regionális oktatáskutatás lefolytatását. Ilyen régióból nem pusztán egyetlen létezik Közép-Európába (vagy tágabban Európában), hanem számos. Ezért érdemes volna akár egy európai szintű vizsgálat keretében Európa (tanuló)régiókban is felmérni és összehasonlítani a felsőoktatás részidős hallgatóit.

Ahogy többször jeleztük a dolgozatban a részidős hallgatók vizsgálata elsősorban a felsőoktatásba történő bekapcsolódást, a diplomaszerzési indítékokat, és azok útjában álló akadályokat, valamint az intézményválasztás befolyásoló tényezőket vizsgálta. Ugyanakkor más dimenziók mentén is érdemes vizsgálni.

Az egyik ilyen kérdés a részidős képzések minőségének a problematikája, mint arra Polónyi (2013) is felhívja a figyelmet: „A hazai oktatáspolitikai lényegében több mint fél évszázada hallgatólagosan tudomásul veszi és eltűri a részidős képzések nyilvánvalóan alacsonyabb színvonalát.” (Polónyi 2012: 8, 2013: 210). Pár sorral lejjebb még erősebben fogalmaz: „Lényegében a mai napig álkreditek alapján áldiplomákat adnak a hazai felsőoktatásban a részidős képzésben.” (Polónyi 2012: 8, 2013: 211).

De ugyanígy fontos kérdés volna a részidős képzések finanszírozásának több szempontból történő vizsgálata: egyfelől a résztvevők, másfelől az intézmények oldaláról vizsgálni a befektetési és megtérülési volumeneket. Ehhez hasonlóan nagyon fontos a munkavállalásnak és a tanulmányoknak az összefonódását, egymásra hatását vizsgálni, mivel a felnőttkori tanulás egyik leggyakoribb akadálya éppen a munkahely. (Itt nem

feltétlenül csak arra kell gondolni, hogy a munkahely nem támogatja, sőt akadályozza a tanulást, hanem arra, hogy a részidősök jellemzően munka mellett tanulnak (ami időt vesz el a tanulástól), és többségük elsősorban dolgozóként azonosítja magát és csak másodsorban hallgatónak. A dolgozó részidős hallgatók jó részének tehát a munka az első.

Ugyanígy, fontos a részidős hallgatók továbbtanulási aspirációinak a vizsgálata. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy ebben a vizsgálatban is foglalkoztunk ezzel a három kérdéssel, noha az arra vonatkozó fejezet végül nem tettük bele a dolgozatba. Többek között abból a megfontolásból, mert az elemzések eredményeit publikáltuk és konferencián is bemutattuk, illetve a terjedelmi keretek sem tették ezt lehetővé, továbbá azért sem, mert a kutatás fő irányát a részvételi célok és akadályok és az intézményválasztási szempontok képezik.)

Újabb kutatási lehetőség a részidős képzéseken tanulók tanulási módszereinek, stratégiáinak a feltérképezése. A felsőoktatási részvétel során ugyanis sok esetben probléma – különösen az „új belépők”, tehát a diplomával még nem rendelkezők esetében – a vizsgákra, számonkérésekre való felkészülés. Ezzel részben összefügg a részidős hallgatók tanulmányi eredményességének a mérése. Itt nyilván kevésbé jelenik meg a tudományos pályára való felkészülés (konferencia előadások, publikációk, kutatásokban való részvétel stb. formájában), de az oktatási rendszer legfelsőbb szintjének számító doktori képzésben ez igencsak fontos szempont, hiszen itt tudományos képzésről van szó. A PhD hallgatók többsége pedig részidős hallgató, hiszen az állami ösztöndíjas helyek száma általában korlátozott és a többség csak levelezős képzésre tud vagy akar járni.

Ez a vizsgálat, ahogyan többször utaltunk rá, alapvetően a részidős hallgatókat faggatja. Ugyanakkor, a részidős képzésekben oktatókat, a tanszékvezetőket, és az intézményvezetőket éppúgy érdemes volna egy külön vizsgálatban megkérdezni. Tehát, egyfelől érdemes volna a hazai részidős képzéseket a (felnőtt)oktatók, másfelől az intézményirányítás oldaláról is megvizsgálni.

Továbbá érdemes volna kiértékelni a levelező képzések a 2000-es évek közepéig tapasztalható felfelé ívelésének, majd mélyzuhanásának a felsőoktatási intézményre gyakorolt hatását is. Vagyis érdemes volna a részidős képzések fénykorának és hanyatlásának intézményi okait is (még részletesebben) feltárni.

Mindezeknek a jövőbeli vizsgálatokat érdemes volna abból az aspektusból is elvégezni, hogy az intézmények, az adott karok és adott szakok felnőttoktatási gyakorlatát hogyan lehetne alakítani, illetve fejleszteni. Vagyis, érdemes volna a kutatást a felnőttoktatási gyakorlatok továbbgondolásához, sőt felnőttoktatási stratégiák kialakításához felhasználni.

IX. HIVATKOZOTT IRODALOM

1. Ahl, Helene (2006): Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? In *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 25. No. 4. (385-405. pp.)
2. Aslian - Brickell (1980): *Americans in transition*. New York, College Entrance Examination Board.
3. Balázsovics Mónika (2007a): A hallgatói létszámok alakulása és a hallgatók továbbtanulási motivációi a felsőoktatásban In *Képzés és Gyakorlat* 5. évf. 3. szám (35-47. pp.)
4. Balázsovics Mónika (2007b): A hallgatói létszámok változása a Bologna-folyamat tükrében. In Kereszty Orsolya (szerk.): *Képzés és gyakorlat konferenciák I. Interdiszciplinaritás a pedagógiában, Nemzetközi neveléstudományi konferencia tanulmánykötete* (5-16. pp.)
5. Balázsovics Mónika (2008): Felnőttek tanulási motivációi. In *Képzés és gyakorlat II. Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában, Nemzetközi neveléstudományi konferencia tanulmánykötete* (5-14. pp.)
6. Balázsovics Mónika (2010): Felnőtteként munka mellett tanulók igényei, motivációi. In Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus /Régió és oktatás sorozat V. kötet/, Debrecen, CHERD-H* (306-311. pp.)
7. Balázsovics Mónika (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In Forray R Katalin – Juhász Erika (2009, szerk.): *Non-formális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem. (146-152. pp.)
8. Balázsovics Mónika–Kalocsainé Sánta Hajnalka (2006): Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatói körében. In *Educatio* 14. évf. 4. sz. (828-836. pp.)
9. Balku Anett - Dusa Ágnes és Sörös Anett (2011, szerk.): *Ifjúsági élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
10. Banks, M et al. (1992): *Careers and Identities*, Milton Keynes: Open University Press.
11. Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
12. Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.) (2002): *Felnőttoktatási és s-képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház.
13. Blair, Amy–McPake, Joanna–Munn, Pamela (1995): A new conceptualisation of adult participation in Education. In *British Educational Research Journal*. Vol. 21. No. 5. (629-644. pp.)
14. Blair, Erik–Cline, Tony–Wallis, Jill (2010): When do adults entering higher education begin to identify themselves as students? The threshold-of-induction model. In *Studies in Continuing Higher Education*. Vol. 32. No. 2. July. (133-146. pp.)

15. Blaxter, Loraine–Dodd, Kate–Tight, Malcolm (1996): Mature students markets: an institutional case study. In *Higher Education*. Vol. 31. (187-203. pp.)
16. Boshier, R. (1973): Educational participation and drop-out. A theoretical model. In *Adult education*, Vol. 23, No. 4, (255-282. pp.)
17. Brock, Thomas (2010): Young adults and higher education: barriers and breakthroughs to success. In *Future of Children* Vol. 20. No. 1. Spring. (109-132. pp.)
18. Carp, A – Peterson R. – Roelfs, P. (1974): Adult learning interests and experiences. In Cross, K. P. - Valley, J. R. and Associates: *Planning Non-traditional Programs: An analysis of the issues for post-secondary education*. San Francisco, Jossey – Bass.
19. Castle, Jane – Munro, Kathy – Osman, Ruksana (2006): Opening and closing doors for adult learners in a South African university. In *International Journal of Educational Development*. Vol. 26. No. 4. (363-372. pp.)
20. Chao, L. Elaine – DeRocco, Stover Emily – Flynn, K. Maria (2008): Adult learners in higher education: barriers to success and strategies to improve results. In Blakely, N. Patricia – Tomlin, H. Anna (eds.): *Adult education: issues and developments*. Nova science publishers, Inc. New York.
21. Choy, S. (2002): *Nontraditional Undergraduates*, National Center for Education Statistics, August, 1-20. pp.
22. Claylon, D. E – Smith, M. M (1987): Motivation typology of reentry women. In *Adult Education Quarterly*. Vol. 37, No. 2. (90-104. pp.)
23. Compton, I. Jonathan – Cox, Elizabeth – Laanan, Santos Frankie (2006): Adult learners in transition. In *New Directions for Students Services*. Special Issue, No. 114. Summer, (73-80. pp.)
24. Coombs, Philip (1971): *Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
25. Correia, Ana Maria R. – Sarmento, Anabela (2005): Adult Learners in Higher Education. In *Higher Education Encyclopedia Online*. In: Howard, C. et. al. (Eds). *Encyclopedia of Distance Learning*. (4 Vols.). Hershey Penn: Idea Group Publishing, (72-78. pp.)
26. Courtney, Sean (1992): *Why adults learn? Towards a theory of participation in adult education*. Routledge, London – New York.
27. Cross, K., Patricia (1981): *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, Jossey - Bass.
28. Crossan, Beth – Field, John – Gallacher, Jim – Merrill, Barbara (2003): Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and constructing of learning identities. In *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 24. No. 1. (55-67. pp.)
29. Csiby Sándor (1987, főszerk.): *Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
30. Csiby Sándor (1987, szerk.): *Felnőttoktatási kislexikon*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

31. Csoma Gyula (2002a): Esti tagozat. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (139. p.)
32. Csoma Gyula (2002b): Levelező tagozat. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (331. p.)
33. Csoma Gyula (2002c): Permanens nevelés. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (443-444. pp.)
34. Csoma Gyula (2002d): Távköztanítás. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (536. p.)
35. Csoma Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Nyitott könyv, Budapest.
36. Darkenwald, G. – Merriam S. (1982): Adult Education: Foundations of Practice. Harper and Row, New York.
37. Darkenwald, G., - Valentine, T. (1990): Deterrents to Participation in Adult Education: Profiles of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 41,29-42.
38. Dellman-Jenkins et al. (1984): Exploring age integration in the university classroom: middle age and younger students' educational motives and instructional preferences. In *Educational Gerontology*, Vol. 10, No. 6. (429-440. pp.)
39. Diplomás pályakövetés 2010 A 2007-ben végzettek munkaerő-piaci jellemzői. Kutatási gyorsjelentés Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest. Elérhetőség:
http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/diplomas_kutatas2010/DPR_diplomas_kutatasi_jelentes.pdf (Letöltés dátuma: 2011-07-28)
40. Donaldson, F. Joe – Townsend, K. Barbara (2007): Higher Education Journal's Discourse about Adult Undergraduate Students. In *The Journal of Higher Education* Vol. 78. No. 1. (27-50. pp.)
41. Durkó Mátyás – Harangi László (2002): Felnőttoktatás. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (173. p.)
42. Durkó Mátyás (2002a): Felnőttképzés a felsőoktatásban. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (164. p.)
43. Durkó Mátyás (2002b): Felnőttnevelés. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (172. p.)
44. Durkó Mátyás (2002c): Rekurrens képzés. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (459-460. pp.)

45. Dusa Ágnes Réka - Kovács Klára - Márkus Zsuzsanna - Nyüsti Szilvia - Sőrés Anett (2012a, szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó II. kötet.
46. Dusa Ágnes Réka - Kovács Klára - Márkus Zsuzsanna - Nyüsti Szilvia - Sőrés Anett (2012b, szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó I. kötet.
47. Elliot, Lazarte Dely – Brna, Paul (2009): "I cannot study far from home": non-traditional learners' participation in degree program. In Journal of Further and Higher Education Vol. 33. No. 2. May (105-117. pp.)
48. Engler Ágnes – Dusa Ágnes Réka – Huszti Anett – Kardos Katalin – Kovács Edina (2013): Az intézményi tanulás eredményessége és minősége, különös tekintettel a nem hagyományos hallgatókra. In: Andl Helga - Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben. 2011-2012. II. kötet. Pécs, Pécsi Tudományegyetem (187-200. pp.)
49. Engler Ágnes – Fekete Ilona Dóra (2007): A motivációs hatások a levelező tagozat hallgatóinak tanulásában. In Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete – Kiss Árpád Archivum Könyvtára. (48-57. pp.)
50. Engler Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban. Budapest, Gondolat Kiadó.
51. Engler Ágnes (2012a): Férfiak és nők a felsőoktatás részidős képzéseiben. In Felsőoktatási Műhely. 5. évf. 1. sz. (95-107. pp.)
52. Engler Ágnes (2012b): The attitude of men and women in higher education towards higher education. In Zoltán Györgyi – Zoltán Nagy (2012, eds.): Students in a cross-border region. Higher education for regional social cohesion. University of Oradea Press, Oradea.
53. Engler Ágnes (2013a): Az élethosszig tartó tanulás gender szempontú megközelítése. Iskolakultúra 21. évf. 2. szám. 3-12. pp.
54. Engler Ágnes (2013b): Felnőttek a felsőoktatás világában. In Felnőttképzési Szemle 7. évf. 1. szám (35-46. pp.)
55. Engler Ágnes (2013c): Nem szokványos tanulmányi utak és igények a felsőoktatásban. In Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (2013, szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012. II. kötet, Pécs. Pécsi Tudományegyetem. "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, (65-75. pp.)
56. Engler Ágnes (2013d): Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. In Educatio 22. évf. 1. szám. 81-89. pp.
57. Erdei Gábor – Kozma Tamás – Teperics Károly – Tózsér Zoltán (2011): A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete. In Magyar Pedagógia 111. évf. 3. sz. (189-206. pp.)
58. Erdei Gábor – Kozma Tamás – Teperics Károly – Tózsér Zoltán (2012): Az élethosszig tartó tanulás mérése – A tanulórégió vizsgálatának lehetőségei In Kozma Tamás – Perjés István (2012): Új kutatások a neveléstudományokban. Közoktatás,

pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest, Eötvös Kiadó. (189–211. p.)

59. Erdei Gábor (2007): A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásba, az Észak-alföldi Régióban. Doktori (Ph.D) értekezés.(DE BTK). Debrecen, Kézirat.
60. Erdei Gábor (2012): Learning in later life. The inspirations of students in higher education to participate in adult education and training programmes in the Partium region. In Zoltán Györgyi – Zoltán Nagy (2012, eds.): Students in a cross-border region. Higher education for regional social cohesion. University of Oradea Press, Oradea.
61. Fábri István (2010): Jelentkezési és felvételi tendenciák az elmúlt 10 év tükrében. Jelentkezési Tendenciák Kutatás Műhelykonferencia Budapest. Elérhetőség: http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/rendezvenyek/jtk_muhelykonferencia_beszamolo?itemNo=4 (Letöltés dátuma: 2011-07-20)
62. Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai kutatás eredményeiből. In Magyar Pedagógia, 103. évf. 3. sz. (339-369. pp.)
63. Feketéné Szakos Éva (2009): A felnőttoktatás- és képzés tudománya (andragógia) és a pedagógia különbségeiről. In Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának és tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (268-275. pp.)
64. Felkai László (2001): Felnőttoktatás története Magyarországon. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (2001, főszerk.): Felnőttoktatási és –képzési lexikon. Budapest, MPT – OKI – Szaktudás, (180-186. pp.)
65. Fényes Hajnalka (2004): Kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók anyagi és kulturális tőkéi. In Educatio, 12. évf. 2. sz. (305-309. pp.)
66. Fónai Mihály – Csomós György (2011): A Debreceni Egyetem aktív hallgatói – vélemények és elvárások a képzésről, 2011. Elérhetőség: http://www.vir-dpr.unideb.hu/index.php?pageid=kutatasi_jelentesek
67. Fónai Mihály – Puskás Orsolya – Szűcs Edit (2012): A Debreceni Egyetem aktív hallgatói – vélemények és elvárások a képzésről és a munkaerő-piacról, 2010-2011. In Fónai Mihály – Szűcs Edit (2012, szerk.): A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010-2011. Debrecen, Debreceni Egyetem.
68. Fónai Mihály – Pusztai Gabriella (2013): A Diplomás Pályakövető Rendszer 2013-as eredményei a Debreceni Egyetemen, aktív és végzett hallgatók. Elérhetőség: http://www.vir-dpr.unideb.hu/index.php?pageid=kutatasi_jelentesek
69. Forray R Katalin – Kozma Tamás (2009): Felnőttek a felsőoktatásban In Bíró Zsuzsanna Hanna (2011, szerk.): Az iskola térben, időben. Új Mandátum Kiadó, Budapest. (220-235. pp.)
70. Forray R Katalin (2008): Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. Az OTKA 47335 sz. kutatás zárótanulmánya, Budapest. Elérhetőség: http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf (Letöltés dátuma: 2010-12-05)

71. Gooderham, P. (1987): Reference group theory and adult education. In *Education Quarterly* Vol. 37. No. 3. 140-151. pp.
72. Györgyi Zoltán (2003): Tanulás felnőttkorban. Oktatókutató Intézet, Budapest In *Esély* 2003- 14. évf. 3. sz. (34-68. pp.)
73. Györgyi Zoltán et al. (2004): A magyarországi felnőttképzés. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutató Intézet, Budapest.
74. Hardin, Jackson Carlette (2008): Adult Students in Higher Education. A Portrait of Transitions. In *New Directions for Higher Education*. Vol. 11. No. 144.
75. Havighurst, R. J. (1972): Developmental tasks and education. New York: David McKay Company.
76. Hollósi Hajnalka Zsuzsanna (2008): Kisebbségi (magyar) felsőoktatás helyzete Szatmárnémetiben. In *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 1. sz. (106–115. p.)
77. Hollósi Hajnalka Zsuzsanna (2009): A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat alapítása. In Bajusz Bernadett et. al. (2009, szerk.): *Professori Salutem*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. (145–153. p.)
78. Hollósi Hajnalka Zsuzsanna (2010a): A kisebbségi felsőoktatás kialakulása és perspektívái Szatmárnémetiben. In Juhász Erika (2010, szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen, CHERD-Hungary (58–64. p.)
79. Hollósi Hajnalka Zsuzsanna (2010b): A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatói összetétele. In Kozma Tamás–Ceglédi Tímea (2010, szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen, CHERD- Hungary, (42–52. p.)
80. Hollósi Hajnalka Zsuzsanna (2011): A magyar kisebbségi felsőoktatás egy példája. A kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata. PhD disszertáció, Debreceni Egyetem, Debrecen, kézirat.
81. Houle, C., H (1961): *The inquiring mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
82. Hrubos Ildikó (1998): A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. In Uő: (2006): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása. (Válogatott tanulmányok)*. Aula Kiadó, Budapest. (26-42. pp.)
83. Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón? In *Educatio*, 8. évf. 1. sz. (13-26. pp.) Elérhetőség: http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=25 (Letöltés dátuma: 2011-02-26)
84. Jarvis, P. (1985): Adult education in the context of teaching. In *Adult Education*, 60, (261-266. pp.)
85. Johnstone, J. W. – Rivera R. J. (1965): *Volunteers for learning*. Chicago Aldine.
86. Juhász Erika (2005): A Hajdú–Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. Doktori (Ph.D) értekezés, Debrecen. Kézirat.
87. Juhász Erika (2008): A magyar felnőttképzés történetének kutatása. In *Szín*, (13) 6. 19-22.

88. Juhász Erika (2010): A hazai felnőttképzés kialakulásának fejlődése és főbb állomásai I. In A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata 2. évf. 20. sz. (1-22. pp.)
89. Kalocsainé Sánta Hajnalka (2009): A lifelong-learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében. In Karlovitz János Tibor (szerk.): Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Neveléstudományi Egyesület, Budapest (35-40. pp.)
90. Kasworm, E. Carol (1990): Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of Past Research Perspectives. In *Review of Educational Research*. Vol. 60. No. 3. (345-372. p.)
91. Kasworm, E. Carol (1990): Adult Undergraduates in Higher Education: A review of past research perspectives. In *Review of Educational Research*. Vol. 60. No. 3. (345-372. p.) Elérhetőség: www.jstore.org/stable/1170758 (Letöltés dátuma: 2011-01-23)
92. Kelly, P (1989): Older student in education. In *Adults learning*. 1. (10-13.)
93. Kerülő Judit (2007): „Miért tanulnak a felnőttek?” A felnőttek tanulását segítő és akadályozó tényezők. Inventárium, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kara, Nyíregyháza. (216-224. pp.)
94. Kerülő Judit (2008): A felnőttek tanulási motivációja. In Juhász Erika (szerk.): Andragógia és közművelődés. Felnőttnevelés, művelődés. *Acta Andragogiae et Culturae* sorozat 21. Debreceni Egyetem, Debrecen, (177-186. pp.)
95. Kerülő Judit (2009a): A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.): A szak- és felnőttképzés - szervezés gyakorlata. RAABE Kiadó, Budapest.
96. Kerülő Judit (2009b): Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktatás. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest (263-268. pp.)
97. Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. Debrecen.
98. Kispálné Horváth Mária (2007a): A felnőttek tanulási jellemzői I. Vizsgálat a főiskolai felnőttoktatásban tanulók körében. In *Új Pedagógiai Szemle*. 57. évf. 9. szám. Elérhetőség: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Kispalne-Felnottek.html> (Letöltés dátuma: 2010-12-12)
99. Kispálné Horváth Mária (2007b): A felnőttek tanulási jellemzői II. Elérhetőség: <http://www.ofi.hu/tudastar/kispalne-horvath-maria-090617> In *Új Pedagógiai Szemle*. 57. évf. 10. szám. (3-23. pp.) (Letöltés dátuma: 2010-12-12)
100. Knoll, Joachim – Künzel, Konrad (1980): Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. (A nemzeti neveléstől a továbbképzésig). Köln – Wien. IZZ/DVV.
101. Koltai Dénes – Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.): Andragógiai ismeretek. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Tanár-továbbképzési füzetek, Budapest. (17-25. pp.)

102. Kóródi Márta (2006): Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. In *Educatio* 14. évf. 4. sz. Változó egyetem. (818-828. pp.) Elérhetőség: http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63 (Letöltés dátuma: 2010-11-27)
103. Kozma Tamás – Rébay Magdolna (2008, szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum kiadó, Budapest. /Oktatás és társadalom 2./Kozma Tamás (1998): Expanzió. In *Educatio*. Mérlegen. 6. évf. 1. szám (5-18. pp.) Elérhetőség: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/1158 (Letöltés dátuma: 2011-02-27)
104. Kozma Tamás – Teperics Károly – Tózsér Zoltán – Kovács Edina (2012): Lifelong Learning in a Cross-Border Territory. The case of Hungary and Romania A quest of concepts, data and research. In Hungarian Educational Research Journal (HERJ) Special Issue. Higher Education for Social Cohesion. (163–189. p.)
105. Kozma Tamás (2002): Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990-2000. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
106. Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
107. Kozma Tamás (2005): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Felsőoktatás Kutatói Intézet. Budapest.
108. Kozma Tamás (2006a): Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
109. Kozma Tamás (2006b): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In Juhász Erika (2006, szerk.): A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen.
110. Kozma Tamás (2010): Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983-2020. In *Educatio*, 18. évf. 1. szám.
111. Kozma Tamás (2010): Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (2010, szerk.): Régió és oktatás: a Partium esete. CHERD-H, Debrecen.
112. Lewin, Kurt (1947): Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science. In *Human Relations*, June, Vol.1. No. 1. (5-41. pp.)
113. Lukács Péter (2004): Felsőoktatás expanziója. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben. Belvedere, Szeged. (19-24. pp.)
114. Malhotra, K. Naveen – Shapero, Morris – Sizzo, Steve – Munro, Tom (2007): Factor structure of deterrents to adult participation in higher education. In *Journal of College Teaching and Learning*. Vol. 4. No. 12. (81-90. pp.)
115. Manning, C.- Vickery, C. (2000): Disengagement and work constraints are deterrents to participation in continuing professional education among registered dietitians. *Journal of the American Dietetic Association*. Chicago.
116. Maróti Andor (2002a): Egész életen át tartó tanulás. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (102-103. pp.)

117. Maróti Andor (2002b): Motiváció a felnőttek tanulásban. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (363. p.)
118. Maróti Andor (2010): Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
119. Martindale, C. J., - Drake, J. B. (1989): Factor structure deterrents to participation in off-duty adult education programs. *Adult Education Quarterly*, Vol. 39. No. 2. (63-75. pp.)
120. Maslow, H. Abraham (1954): Motivation and personality. Third edition. Harper & Row Publishers, New York.
121. Matrunics András (2007): A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola története és végzőseinek karriervizsgálata. In Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 11. sz. (87-108. pp.) Elérhetőség: <http://www.ofi.hu/tudastar/ii-rakoczi-ferenc> (Letöltés dátuma: 2013-07-01.)
122. McCune, Velda – Hounsell, Jenny – Christie, Hazel – Cree, E. Vivien – Tett, Lyn (2010): Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. In *Teaching in Higher Education*. Vol. 15. No. 6. December (691-702. pp.)
123. McGivney, V. (1990): Education's for other people: access to education for non-participant adults. Leicester, National Institute of Adult and Continuing Education.
124. McGivney, V. (1993): Participation and non-participation. A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski - D. Zeldin (eds.) *Adult Learners, Education and Training*, London: Routledge.
125. McGivney, Veronica (2004): Understanding persistence in adult learning. In *Open Learning*. Vol. 19. No. 1. (33-46. pp.)
126. Mihály Ildikó (2003): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. In Új Pedagógiai Szemle, 53. évfolyam, 10. sz. (121-131. pp.)
127. Miller, L. Harry (1967): Participation of adult in education: a force-field analysis. Center for the Study of Liberal Education for Adults at Boston University. Boston. Elérhetőség: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED011996.pdf> (Letöltés dátuma: 2011-09-01)
128. Mohney, C – Anderson W. (1988): The effect of live events and relationships on adult women's decisions to enroll in college. In *Journal of Counseling and Development*, Vol. 66, No. 6. (271-274. pp.)
129. Morrow, W. (1994): Entitlement and achievement in education. In *Studies and Philosophy and Education*. Vol. 13. No. 1. (33-37. pp.)
130. Morstain, R. Barry – Smart, C. John (1977): A motivation typology of adult learners. In *The Journal of Higher Education*. Vol. 48. No. 6. (665-679. pp.)
131. Nagy Éva (2005): Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. In *Educatio* 14. évf. 4. sz. (836-842. pp.)

132. Ogren, A. Christine (2003): Rethinking the “nontraditional” student from a historical perspective: state normal schools in the late nineteenth and early twentieth century. In *The Journal of Higher Education*. Vol. 74. No. 6. (640-664. pp.)
133. Orosz Ildikó (1995): A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján. Intermix Kiadó, Ungvár-Budapest.
134. Orosz Ildikó (1997): Esettanulmány a Kárpátaljai magyar tanárképző főiskola születéséről. Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Acta Pedagogica Debrecina, Debrecen.
135. Orosz Ildikó (2001): A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999). PhD-értekezés.
136. Osborne, Michael – Marks, Andrew – Turner, Eileen (2004): Becoming a mature student: How adult applicants weight the advantages and disadvantages of higher education. In *Higher Education*. No. 48. No. 3. (291-315. pp.)
137. Papp Péter (2005): A felnőttképzés EU-konform fejlesztése céljából a felnőttképzés EU trendjeinek vizsgálata Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. Elérhetőség: <http://mek.oszk.hu/06400/06460/06460> (Letöltés dátuma: 2011-08-01)
138. Papp Z. Attila (2010): A Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatás kihívásai In Felsőoktatási Műhely, 4. évf. 3. sz. (79-92. pp.)
139. Péntek János (2004): A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátása. In Kisebbségkutatás. 5. évf. 1. sz.
140. Pethő László (2009): A felnőttoktatás fogalmának változásai. Oktatókutató- és Fejlesztő Intézet, Budapest Elérhetőség: <http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatasi-5037071> (Letöltés dátuma: 2011-08-01)
141. Philibert, Nanette – Allen, Jeff – Elleven, Russel (2008): Nontraditional students in community colleges and the model of college outcomes for adults. In *Community College Journal of Research and Practice*. Vol. 32. No. 8. 582-596. pp.
142. Polónyi István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
143. Polónyi István (2007): Félúton Bologna felé – avagy átmenet, zavarokkal. In *Educatio*, 16. évf. 4. sz. (704-720. pp.)
144. Polónyi István (2012a): Álkreditek – áldiplomák? In *Iskolakultúra*, 10. sz. (3-10. pp.)
145. Polónyi István (2012b): Honnan jönnek a hallgatók? In *Educatio*, 20. évf. 2. sz. (244-258. pp.)
146. Polónyi István (2013): A felsőoktatási felnőttképzés néhány rekrutációs jellemzője In: Benedek András, Tóth Péter (2013, szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban: A munka és a nevelés világa a tudományban Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó. (191-212. pp.)
147. Polónyi István (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió. In *Educatio*, 22. évf. 2. sz. (pp.)
148. Pöggeler, Franz (1974): *Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik*. Stuttgart.

149. Pulay Gyula és társai (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Állami Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest.
150. Pusztai Gabriella (2013): Hallgatók a Debreceni Egyetemen 2013-ban. Gyorsjelentés az Eurostudent vizsgálatról. Elérhetőség: http://www.vir-dpr.unideb.hu/index.php?pageid=kutatasi_jelentesek (Letöltés dátuma: 2014-07-27).
151. Radnai Béla (1963): A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései. Budapest.
152. Reehling, J. E. (1980): They are returning: But, are they staying. In *Journal of College Student Personnel*, Vol. 21. No. 6, (491-497. p.)
153. Reisz Teréz – Kleisz Teréz – Kocsis Mihály (2008): Motiváció, motívumok. In Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.): Andragógiai ismeretek. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, /Tanár-továbbképzési füzetek/, Budapest (245-265. p.)
154. Rubenson, K. (1977): Participation in recurrent education. A research review. Paper presented at meeting of national delegates on development of recurrent education, Paris.
155. Rubenson, K. (2010): Adult education overview. In Peterson, Penelope – Baker, Eva – McGaw, Barry (eds): International Encyclopedia of Education. Third Edition. Elsevier – Academic Press. (1-11. pp.)
156. Scanlan, C. (1984): Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult Education Quarterly*. Vol. 34, No. 3. 155-166.
157. Schofer E. – Meyer J. W. (2005): The worldwide expansion of higher education. In *American Sociological Review* Vol. 70. No. 6. (898–920. pp.) Elérhetőség: http://iis-db.stanford.edu/pubs/20801/Schofer-Meyer_No32.pdf (Letöltés dátuma: 2010-10-10).
158. Sewall, T. (1982): What triggers adults to enter college? Paper presented at the Adult Education Research Conference, Lincoln, NB.
159. Sewall, T. (1984): A study of adult undergraduates: What causes them to seek a degree? *Journal of College Student Personnel*, Vol. 25. No. 4. (309-314. pp.)
160. Sheehy, G. (1976): Passages. Predictable crises of adult life. New York: Dutton.
161. Smith M. K. (2010): Participation in learning projects and programmes <http://infed.org/mobi/participation-in-learning-projects-and-programmes/> (Letöltés dátuma: 2013-01-10).
161. Süli – Zakar István (2006): Partium – A határokkal szétszabdalt régió. In Juhász Erika (2006, szerk.): Régió és oktatás – A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. (25-41. pp.)
162. Süli-Zakar István (2008): A Partium régió esélyei a csatlakozás után. In Juhász Erika (2010, szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és oktatás sorozat V. kötet. CHERD, Debrecen. (15-24. pp.)
163. Szabó Edit (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar három szervezeti egységében tanuló levelezős hallgatók

- motivációjának, véleményének, tanulási szokásainak felmérése. Debrecen, Debreceni Egyetem. Andragógia és Művelődéstudományok Tanszék. *Kézirat*.
164. Szabó Ildikó - Fényes Hajnalka (2013, szerk.): A campus világa. Csoportok, csoportkultúrák a Debreceni Egyetemen.
 165. Szemerszki Marianna (2006): Hallgatók a tömegesedés időszakában. In *Educatio* 15. évf. 4. sz. (736-752. pp.)
 166. Szikszai Mária (2010, szerk.): Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához. A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága, Kolozsvár.
 167. T. Kiss Tamás (1999): Felnőttoktatás-történet Magyarországon. In *Educatio*, 7. évf. 1. sz. (3-13. pp.)
 168. Takács-Miklósi Márta (2009): Minőségirányítás és akkreditáció a felnőttképzésben. Az Észak-alföldi intézmények esete. Doktori (Ph.D.) értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen. *Kézirat*.
 169. Teperics Károly (2006): A Partium régió felsőoktatásának demográfia háttere. In Juhász Erika (2006, szerk.): A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. (337-345. pp.)
 170. Teperics Károly (2010): A Partium régió történelmi gyökerei. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (2010, szerk.): Régió és oktatás: a Partium esete. CHERD-H, Debrecen.
 171. Tonk Sándor (2002): A magyar nyelvű felsőoktatás Romániában. In *Educatio*, 10. évf. 9. sz. (406-412. pp.)
 172. Török Balázs (2006a): Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
 173. Török Balázs (2006b): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. In *Educatio*. 14. évf. 2. szám. (333-347. pp.)
 174. Trichaud, Lucien (1968): L'éducation is populaire en Europe. (Az európai népművelés.) Paris. (k.n).
 175. Trow, M. (1974): Problems in transition from elite to mass higher education. Policies for higher education, OECD, Paris.
 176. Veroszta Zsuzsanna (2013a): Diplomás Pályakövetési adatok 2011. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest.
 177. Veroszta Zsuzsanna (2013b): Diplomás Pályakövetési adatok 2012. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, Budapest.
 178. Vroom, V. (1964): Work and motivation, New York, Wiley.
 179. Yan-Fung, Mok – Tsz-Man, Kwong (1999): Social – Influence Factors and Motivations of Participation in Adult Higher Education. In *Education Journal*. Vol. 27. No. 2. (83-101. pp.)
 180. Zrinszky László (1996): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. OKKER Oktatási Iroda. Budapest.

181. Zrinszky László (2002a): A tudás mint andragógiai probléma (Tanulás az egész életen át). In *Magyar Pedagógia* 102. évf. 2. szám (131–144. pp.)
182. Zrinszky László (2002b): Felnőttképzés. In Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (szerk.): Felnőttoktatási- és képzési lexikon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
183. Zrinszky László (2005): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Oktatási Kiadó és Kereskedelmi Rt., Budapest.

Jogszabályok (Az adatfelvétel időpontjában aktuális törvények)

1. 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről – Magyar Közlöny 2001/153. szám
2. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról – Magyar Közlöny 2005/160. szám

Honlapok

1. Adattár Alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR) Elérhetőség: <http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/avir/fogalomtar> (2011-11-01)
2. Debreceni Egyetem honlapjai: www.unideb.hu és <http://www.unideb.hu/portal/node/5425> (2011-11-01)
3. Debreceni Egyetem Tanulmányi és Vizsgaszabályzata Elérhetőség: http://www.unideb.hu/media/17_203.pdf (2011-11-01)
4. DEHÍR Elérhetőség: <http://www.dehir.hu/debrecen/debreceni-hirek/2011/06/27/163843/hianyzo-nyelvvizsga-a-vegzett-hallgatok-negyede-nem-kapja-meg-a-diplomajat> (2011-07-26)
5. Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2009 Elérhetőség: <http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/statisztika/oktatasi-statisztikak> (2011-11-01)
6. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola honlapja: <http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php>
7. Központi Statisztikai Hivatal (KSH) Elérhetőség: www.ksh.hu (2011-11-01)
8. Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja: <http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2008/fejlesztes> (2011-11-01)
9. Országos Felsőoktatási Információs Központ Elérhetőség: www.felvi.hu (2011-11-01)
10. Tudást Mindenkinnek Cselekvési Program 2006-2010 Elérhetőség: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/ukh_06_01.pdf (2011-11-01)

X. A PHD ÉRTEKEZÉS ALAPJÁUL SZOLGÁLÓ KÖZLEMÉNYEK



DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR
PUBLIKÁCIÓK



Iktatószám: DEENKÉTK/214/2014.
Tételszám:
Tárgy: Ph.D. Publikációs Lista

Jelölt: Tőzsér Zoltán
Neptun kód: EBFIDA
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
Mtmt azonosító: 10031273

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészlet(ek) (2)

1. **Tőzsér Z.:** Részdíós hallgatók az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményében: Trendek és magyarázatok.
In: Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia (2.)(2014)(Nové Zámky)Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szak módszertani konferencia. Szerk.: Torgyik Judit, International Research Institute, Komárno, 93-99, 2014. ISBN: 9788089691050
2. **Tőzsér Z.:** Részdíós hallgatók továbbtanulási tervei.
In: Tanuló közösségek, közösségi tanulás : A tanuló régió kutatás új eredményei. Szerk.: Juhász Erika, CHERD, Debrecen, 131-147, 2014. ISBN: 9789634737063

Magyar nyelvű tudományos közlemény(ek) hazai folyóiratban (7)

3. **Tőzsér Z.:** Ki fizeti a részdíós hallgatók felsőoktatási tanulmányait?
Educatio. 22 (1), 154-160, 2014. ISSN: 1216-3384.
4. **Tőzsér Z.:** Résztvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében.
Iskolakultúra. 23 (2), 34-43, 2014. ISSN: 1215-5233.
5. **Tőzsér Z.:** Akadályok a felnőttkori tanulásban.
Neveléstudomány. 1, 55-67, 2014. ISSN: 2063-9546.
6. **Tőzsér Z.:** Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban?
Képz. gyak. 12 (1-2), 57-72, 2014. ISSN: 1589-519X.



Cím: 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. □ Postacím: 4010 Debrecen, Pf. 45. □ Tel.: (52) 518-600
E-mail publikaciok@lib.unideb.hu □ Honlap: lib.unideb.hu



DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR
PUBLIKÁCIÓK



7. **Tózsér Z.**: Intézményválasztási döntések a részdíós hallgatók körében.

Iskolakultúra. 22 (7-8), 84-101, 2013. ISSN: 1215-5233.

8. Engler Á., **Tózsér Z.**, Szilágyi G.: A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihar tanulórégióban, 1990-2010.

HERJ. 2 (1), 10-28, 2012. ISSN: 2062-9605.

9. **Tózsér Z.**: A "nem-tradicionális" hallgató: A nemzetközi szakirodalom tanulságai.

Iskolakultúra. 22 (1), 89-94, 2012. ISSN: 1215-5233.

Magyar nyelvű tudományos közlemény(ek) külföldi folyóiratban (1)

10. **Tózsér Z.**: Részdíós hallgatók a felsőoktatásban.

PedActa. 3 (2), 27-38, 2013. ISSN: 2248-3527.

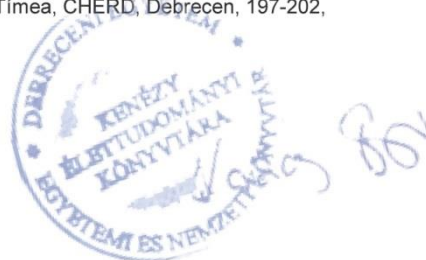




További Közlemények

Magyar nyelvű könyvrészlet(ek) (6)

11. Erdei G., Kozma T., Teperics K., **Tózsér Z.**: Az élethosszig tartó tanulás mérése: A tanulórégió vizsgálatának lehetőségei.
In: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány : A múlt értékei és a jövő kihívásai.
Szerk.: Kozma Tamás, Perjés István, MTA Pedagógiai Bizottsága : ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 189-211, 2012.
12. Ábrahám K., **Tózsér Z.**: Egyetemisták a felnőttképzésben.
In: Új kutatások a neveléstudományokban : törekvések és lehetőségek a 21. század elején.
Szerk.: Kozma Tamás, Perjés István, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 175-189, 2011.
13. Andl H., Bordás A., Ceglédi T., Dominek D.L., Molnár-Kovács Z., **Tózsér Z.**: Az ONK mint szakmai tanuló közösség: Az "ONK 2010" kutatás eredményeinek összefoglalása.
In: Új kutatások a neveléstudományokban : törekvések és lehetőségek a 21. század elején.
Szerk.: Kozma Tamás, Perjés István, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 345-364, 2011.
14. **Tózsér Z.**, Erdei G.: Az OKJ vizsgarendszerének változása: Egy országos kutatás tanulságai.
In: A Partium esete. Szerk.: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 197-202, 2010. ISBN: 9789634734093
15. **Tózsér Z.**: Munkahelyi tanulás: Új irány az andragógiai kutatásokban.
In: Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek : VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia.
Szerk.: Buda András, Kiss Endre, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézete, Debrecen, 506-514, 2010. ISBN: 9789634734109
16. Ábrahám K., **Tózsér Z.**: A felnőttképzésben résztvevő partiumi hallgatók munkaerőpiachoz való viszonya.
In: A Partium esete. Szerk.: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea, CHERD, Debrecen, 197-202, 2010. ISBN: 9789634734093





DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR
PUBLIKÁCIÓK



Magyar nyelvű közlemény(ek) hazai folyóiratban (3)

17. Kozma T., Teperics K., **Tőzsér Z.**, Kovács E.: Lifelong Learning in a Cross-Border Territory: The case of Hungary and Romania A quest of concepts, data and research.
HERJ. 1 (Special Issue), 163-180, 2012. ISSN: 2062-9605.
18. **Tőzsér Z.**: Nyugat-európai orientációjú oktatáspolitikai a két világháború között: A sárospataki Angol Internátus és a pannonhalmi olasz gimnázium.
Zempléni múzsa. 12 (3), 21-31, 2012. ISSN: 1585-7182.
19. Erdei G., Kozma T., Teperics K., **Tőzsér Z.**: A társadalmi tanulás mérése: Egy határokon átnyúló térség (Bihar-Bihor Eurorégió) esete.
Magyar Pedagóg. 111 (3), 189-206, 2011. ISSN: 0025-0260.

Idegen nyelvű közlemény(ek) hazai folyóiratban (1)

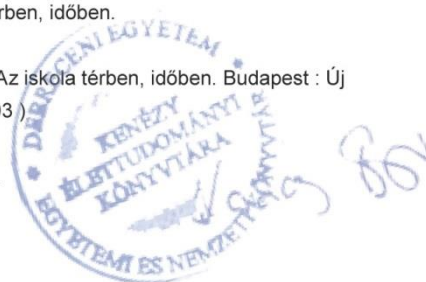
20. Ábrahám, K., **Tőzsér, Z.**: Graduating students' participation in adult education with special regard to their relation to the labour market.
Pract. Theory Syst. Educ. 5 (2), 177-184, 2010. ISSN: 1788-2583.

Idegen nyelvű közlemény(ek) külföldi folyóiratban (1)

21. Kozma, T., **Tőzsér, Z.**: A forgotten moment in educational policy: A Hungarian-Swedish case study from the early 1970s.
CEPS Journal. 2 (2), 55-69, 2012. ISSN: 1855-9719.

Nem tudományos folyóiratközlemények (6)

22. **Tőzsér Z.**: Forray R. Katalin, Kozma Tamás: Az iskola térben, időben.
Debr. szle. 20 (1-2), 73-74, 2012. ISSN: 1218-022X.
(Ismertetett mű : Kozma Tamás, Forray R. Katalin : Az iskola térben, időben. Budapest : Új Mandátum Kiadó, 2011, 289 p. ISBN: 9789632870403)
23. **Tőzsér Z.**: A pragmatista nevelésfilozófia és iskolakritika.
Juvenelia. 3, 370-384, 2010. ISSN: 1788-6848.





DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR
PUBLIKÁCIÓK



24. **Tózsér, Z.:** Improving Workplace Learning.
JSRP. 1 (1), 177-179, 2010. ISSN: 2067-2640.
(Ismertetett mű : Karen Evans, Phil Hodgkinson, Helen Rainbird, and Lorna Unwin (ed.) :
Improving Workplace Learning. New York : Routledge, 2006, 210 p. ISBN: 9780415371193)
25. **Tózsér, Z.:** Improving Workplace Learning.
Eur. Educ. 42 (3), 97-99, 2010. ISSN: 1056-4934.
(Ismertetett mű : Karen Evans, Phil Hodgkinson, Helen Rainbird, and Lorna Unwin (ed.) :
Improving Workplace Learning. New York : Routledge, 2006, 210 p. ISBN: 9780415371193)
26. **Tózsér Z.:** Evangélikus tanítók és iskolák.
Ped. Műh. 34 (3), 110-111, 2009. ISSN: 0133-8951.
(Ismertetett mű : Csoma József : Evangélikus tanítók, iskolák, tanítóképzés Nyíregyházán a
XIX. században. Nyíregyháza : M-Kira Bt, 2008, 252 p.)
27. **Tózsér Z.:** Láthatáron egy "rejtőzködő" diszciplína.
Educatio. 17 (4), 555-557, 2009. ISSN: 1216-3384.
(Ismertetett mű : edited by Elena Antonacopoulou, [et al.] : Learning, Working and Living :
Mapping the Terrain of Working Life Learning.. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2006, 260
p. ISBN: 1403947678)

A közlő folyóiratok összesített impakt faktora: 0

A közlő folyóiratok összesített impakt faktora (az értekezés alapjául szolgáló közleményekre): 0

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2014.09.08.



XI. MELLÉKLETEK

1. melléklet – A vizsgálat kérdőívei³⁸

**Kérdőív a Debreceni Egyetem
levelező, esti, távoktatás tagozatos hallgatóinak vizsgálatához**

*Ez a kérdőív a felsőoktatásban való részvételt befolyásoló,
illetve nehezítő tényezőket vizsgálja.*

*A kutatás eredményei nem kizárólag a doktori disszertációmban nyernek hasznosulást,
hanem az egyetem élethosszig tartó tanulása (LLL) stratégiájának kidolgozásában is.
Ezért kérem, segítse a kutatás eredményességét válaszadásával!*

*A válaszadás név nélkül és önkéntesen zajlik.
A kérdőív kitöltése 15-20 percet vesz igénybe.
Köszönöm a segítségét!*

1. kérdéscsoport

Szociológiai és demográfiai háttérváltozók

1. Neme:

- 1. férfi
- 2. nő

2. Életkora: _____ év

3. Állampolgársága: (Ha kettős állampolgár, kérem mindkettőt írja ide!)

4. Etnikum/nemzetisége:

5. Melyik településen van az Ön állandó lakóhelye?

6. Mi az Ön családi állapota jelenleg?

- 1. egyedülálló
- 2. élettársammal / párommal élek
- 3. házas
- 4. elvált
- 5. özvegy
- 6. egyéb:

7. Van-e gyermeke?

- 7. Van
- 8. Nincs

8. Mi az édesapja / nevelőapja legmagasabb iskolai végzettsége? (aki legtovább nevelte Önt)

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1- 8 általánosnál kevesebb | 6- technikum |
| 2- 8 általános | 7- felsőfokú szakképzés |
| 3- szakmunkásképző | 8- főiskola |

³⁸ Az empirikus vizsgálat lefolytatása során a határon inneni és túli felsőoktatási intézményekben ugyanazt a kérdőívet kérdeztük le, azzal a különbséggel, hogy bizonyos kérdésekre adható válaszlehetőségek eltértek. Ilyen eltérés volt például az intézmény kara, képzési formája, vagy a tandíj mértéke. Az intézményválasztási szempontoknál a megfogalmazáskor egyetem vagy főiskola szerepel az adott intézménynek megfelelően.

4- szakközépiskola
5- gimnázium

9- egyetem
10- tudományos fokozat

9. Mi az édesanyja / nevelőanyja legmagasabb iskolai végzettsége? (aki legtovább nevelte Önt)

1- 8 általánosnál kevesebb
2- 8 általános
3- szakközépiskola
4- szakközépiskola
5- gimnázium

6- technikum
7- felsőfokú szakképzés
8- főiskola
9- egyetem
10- tudományos fokozat

10. Kell-e Önnek nyelvvizsgát tennie a jelenlegi diplomája / felsőfokú végzettsége megszerzése érdekében?

1. Igen
2. Nem → UGRÁS a következő kérdésre!

11. A jelentkezéskor megvolt-e a diplomához szükséges nyelvvizsgálója?

1. Igen
2. Nem → UGRÁS a következő kérdésre!

12. A képzés közben teljesítette-e a szükséges nyelvvizsgát?

1. Igen, sikerült teljesíteni.
2. Nem, még nem.

2. kérdéscsoport

Felsőfokú tanulmányok

13. A Debreceni Egyetem melyik karán tanul? (Ha több karra jár, mindegyiket jelölje!)

1. Állam- és Jogtudományi Kar
2. Általános Orvostudományi Kar
3. Bölcsészstudományi Kar
4. Egészségügyi Kar
5. Fogorvostudományi Kar
6. Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar
7. Gyógyszerésztudományi Kar
8. Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
9. Informatikai Kar
10. Közgazdaság-és Gazdaságtudományi Kar
11. Műszaki Kar
12. Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar
13. Népegészségügyi Kar
14. Természettudományi és Technológiai Kar
15. Zeneművészeti Kar

***13. A Nyíregyházi Főiskola melyik karán tanul?** (Ha több karra jár, mindegyiket jelölje!)

1. Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
2. Gazdasági és Társadalomtudományi Kar
3. Pedagógusképző Kar
4. Természettudományi és Informatikai Kar
5. Műszaki és Mezőgazdasági Kar

***13. A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat melyik karán tanul?** (Ha több karra jár, mindegyiket jelölje!)

1. Pszichológia és Neveléstudományi Kar
2. Egyéb

***13. A Partiumi Keresztény Egyetem melyik karán tanul?** (Ha több karra jár, mindegyiket jelölje!)

1. Bölcsészettudományi Kar
2. Közgazdaságtudományi Kar
3. Művészeti Kar

***13. A Kárpátaljai Magyar Főiskola melyik karán tanul?** (Ha több karra jár, mindegyiket jelölje!)

1. Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék
2. Pedagógia és Pszichológia Tanszék
3. Filológiai Tanszék
4. Matematika Tanszék
5. Biológia Tanszék
6. Földtudományi Tanszék
7. Felnőttképzési Központ

14. Milyen szakon, illetve szakokon tanul Ön? _____

15. Melyik tanévben kezdte el jelenlegi levelező/esti/távoktatás tagozatos tanulmányait?

.....

16. Milyen képzési formában tanul? (DE, NYF) (Ha több képzési formában is tanul, mindegyiket jelölje!)

1. Alapképzés (BSc, BA képzés)
2. Mesterképzés (MSc, MA képzés)
3. Osztatlan képzés - egyetemi szintű
4. Osztatlan képzés - főiskolai szintű
5. Szakirányú továbbképzés
6. Felsőfokú szakképzés
7. Egyéb:

***16. Milyen képzési formában tanul? (Szatmárnémeti)** (Ha több képzési formában is tanul, mindegyiket jelölje!)

1. Távoktatás
2. Továbbképzés
3. Egyéb

***16. Milyen képzési formában tanul? (PKE)** (Ha több képzési formában is tanul, mindegyiket jelölje!)

1. Alapképzés
2. Magiszteri képzés
3. Felnőttképzés

***16. Milyen képzési formában tanul? (Kárpátalja)** (Ha több képzési formában is tanul, mindegyiket jelölje!)

1. BA (alapképzés)
2. Specialist (főiskolai)
3. Egyéb:

17. Melyik évben érettségizett?

18. Van-e diplomája/felsőfokú végzettsége?

1. Igen → UGRÁS a következő kérdésre!
2. Nem

19. Hányadik diplomáját / felsőfokú végzettségét szerzi jelenleg?

(EvaSys alapon → ha a másodikat/harmadikat stb. jelöli, akkor annyi újabb kérdés ugrik elő)

1. Első
2. Második
3. Harmadik

4. Negyedik
5. Ötödik

20. Kérem, adja meg

- melyik évben szerezte meg első diplomáját/felsőfokú végzettségét?
- melyik intézményben szerezte meg első diplomáját/felsőfokú végzettségét?
- milyen területen szerezte meg az első diplomáját/felsőfokú végzettségét?

21. Halasztott-e félévet?

1. Igen
2. Nem

22. Ha IGEN, kérem, írja ide, mi volt az oka?

.....

23. Melyik félévben halasztott?

.....

3. kérdéscsoport

A felnőttkori tanulás motivációi és akadályai

24. Kérjük, jelölje meg, hogy jelenlegi felsőfokú tanulmányaihoz milyen motivációk vezették el?

Kérjük, értékelje, hogy az alábbi állításokkal mennyire ért egyet!

24. A. A munkával, munkavégzéssel kapcsolatos motívumok

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagyr észt	Dönt ően	Nem tudja/ Nem válaszolt
1. nincs munkahelyem, a munka kereséséhez kell	1	2	3	4	0
2. csak így tarthatom meg a munkahelyemet	1	2	3	4	0
3. csak így tudom a munkahelyi pozícióm megerősíteni	1	2	3	4	0
4. csak így szerezhetek <u>új pozíciót</u> a munkahelyemen	1	2	3	4	0
5. csak így van esélyem <u>új munkahely</u> megszerzésére	1	2	3	4	0
6. a munkahelyen kötelező a továbbképzés	1	2	3	4	0
7. a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás	1	2	3	4	0
8. így szerezhetek magasabb fizetést, munkahelyi juttatásokat	1	2	3	4	0
9. szakmai érdeklődés, a korábban megszerzett szaktudás fejlesztésének belső igénye	1	2	3	4	0
10. egyéb 1.	1	2	3	4	0
11. egyéb 2.	1	2	3	4	0

24. B. Egyéni – személyes motívumok

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagyr szt	Döntő en	Nem tudja/ Nem válaszolt
1. a tanulás, az ismeretszerzés szeretete	1	2	3	4	0
2. a korábbi kedvező iskolai élmények/eredmények ösztönöznek	1	2	3	4	0
3. bizonyítás önmagamnak	1	2	3	4	0
4. fejlődési lehetőség	1	2	3	4	0
5. kiteljesedési lehetőség	1	2	3	4	0
6. presztízst tudok szerezni	1	2	3	4	0
7. kíváncsiság, érdeklődés	1	2	3	4	0

8. a szabadidő hasznos eltöltése	1	2	3	4	0
9. a témák napi aktualitását jobban tudom követni	1	2	3	4	0
10. jelentős életesemény miatt	1	2	3	4	0
11. egyéb 1.	1	2	3	4	0
12. egyéb 2.	1	2	3	4	0

24. C. Társas – közösségi motívumok

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagyré sz	Döntő en	Nem tudja/ Nem válasz olt
1. mindenki diplomás a családban rajtam kívül	1	2	3	4	0
2. a barátok, az ismeretségi kör hatása, ösztönzése	1	2	3	4	0
3. a páromnak/gyermekemnek való példamutatás	1	2	3	4	0
4. a kollégák/munkatársak hatása, ösztönzése	1	2	3	4	0
5. a társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése	1	2	3	4	0
6. úgy érzem általános társadalmi elvárásá kezd válni a diploma, a felsőfokú végzettség	1	2	3	4	0
7. hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban	1	2	3	4	0
8. azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni	1	2	3	4	0
9. így csoportban/közösségben vagyok	1	2	3	4	0
10. egyéb 1.	1	2	3	4	0
11. egyéb 2.	1	2	3	4	0

25. Mi okozza Önnek a legnagyobb nehézséget jelenlegi tanulmányai folytatása során?

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagyré észt	Dönt ően	Nem tudja/ Nem válaszolt
1. A tandíj előteremtése	1	2	3	4	0
2. A járulékos költségek (utazás, szállás) előteremtése	1	2	3	4	0
3. Messze van a képzés / Rossz a közlekedés	1	2	3	4	0
4. A tanuláshoz szükséges idő biztosítása	1	2	3	4	0
5. A tanuláshoz szükséges hely (szoba) biztosítása az otthonomban	1	2	3	4	0
6. A munkahely akadályozza (pl. szándékos pluszmunkák kiosztásával)	1	2	3	4	0
7. A munkahelyi feladataim nehezítik a tanulást	1	2	3	4	0
8. A családi feladatok (pl. háztartás vezetése) akadályoz	1	2	3	4	0
9. A gyermek elhelyezésének, felügyeletének nehézsége	1	2	3	4	0
10. Idős/beteg szülő/családtag ápolása akadályoz	1	2	3	4	0
11. A család nem támogatja, nem ösztönzi a tanulást	1	2	3	4	0
12. Betegségem, egészségügyi állapotom	1	2	3	4	0
13. Öregnek érzem magam	1	2	3	4	0
14. Fáradtság érzése a tanulás miatt	1	2	3	4	0
15. Az önbizalomhiány	1	2	3	4	0
16. Visszatérés a tanulás világába	1	2	3	4	0

17. Nem látom az értelmét a képzésnek	1	2	3	4	0
18. A félév közbeni számonkérésekre (pl. zárthelyi dolgozat) való felkészülés, tanulás	1	2	3	4	0
19. A félév végi vizsgákra, kollokviumokra való felkészülés	1	2	3	4	0
20. A tankönyvekhez, jegyzetekhez való hozzáférés	1	2	3	4	0
21. A konzultációk időpontjai	1	2	3	4	0
22. Rögzített a megengedett hiányzások száma	1	2	3	4	0
23. Információhiány a kurzusokról, a tantervekről, a követelményekről, a vizsgákról	1	2	3	4	0
24. Beilleszkedés a csoportba, új kapcsolatok teremtése	1	2	3	4	0
25. A nyelvvizsga megszerzése (ha nincs nyelvvizsgája)	1	2	3	4	0
26. Semmi nem akadályoz	1	2	3	4	0
27. egyéb 1.	1	2	3	4	0
28. egyéb 2.	1	2	3	4	0

4. kérdéscsoport

A munkavégzés és a tanulmányok kapcsolata

26. Dolgozik-e Ön jelenleg tanulmányai mellett?

1. Igen
2. Nem → Ugrás!

27. Ha IGEN, kérem, írja le mi a foglalkozása:

28. Hol dolgozik? (Kérem, adja meg a település nevét!)

29. Milyen beosztásban dolgozik?

30. Milyen szférában dolgozik?

1. állami (közalkalmazott, köztisztviselő)
2. magánszféra/versenyszféra
3. civil sféra (egyesületek, alapítványok stb.)
4. egyházi területen
5. egyéb

31. Milyen típusú munkaidőben foglalkoztatják Önt?

1. teljes munkaidőben
2. részmunkaidőben
3. távmunkában
4. egyéb:

32. Ön szerint a diploma megszerzése után képes lesz javítani jelenlegi munkaerő-piaci helyzetén?

- 1) igen Ugrás a következő kérdésre!
- 2) nem
- 3) nem tudom

33. Ha IGEN, milyen irányban szeretne változtatni/reméli a változást?

.....

Köszönöm! Ön kitöltötte a kérdőív 50%-át! Kérjük, folytassa tovább!

5. kérdéscsoport

Az intézményválasztás és az elérhetőség kérdései

34. Miért választotta a Debreceni Egyetemet?***34. Miért választotta a Nyíregyházi Főiskolát?*****34. Miért választotta a Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatot?*****34. Miért választotta a Partiumi Keresztény Egyetemet?*****34. Miért választotta a Kárpátaljai Magyar Főiskolát?**

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagyrés zt	Döntőe n	Nem tudja/ Nem válaszo lt
1. közel van, jól megközelíthető	1	2	3	4	5
2. a szüleim/testvéreim is ezen az egyetemen/főiskolán végeztek	1	2	3	4	5
3. a barátaimtól/ismerőseimtől sok jót hallottam róla	1	2	3	4	5
4. a munkatársaim ajánlották	1	2	3	4	5
5. az itt végzett hallgatók ajánlották	1	2	3	4	5
6. itt tanultam korábban	1	2	3	4	5
7. ezt a képzést meg tudom fizetni	1	2	3	4	5
8. itt indítanak olyan szakot, amelyet tanulni szeretnék	1	2	3	4	5
9. azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés	1	2	3	4	5
10. van doktori képzés az általam tanult területen	1	2	3	4	5
11. jók az elhelyezkedési lehetőségek az itteni diplomával	1	2	3	4	5
12. ez az egyetem/főiskola a munkaadók körében is (el)ismert	1	2	3	4	5
13. erről az egyetemről/főiskoláról tudtam a legtöbb információt	1	2	3	4	5
14. az egyetem/főiskola reklámtevékenységének hatására	1	2	3	4	5
15. az egyetemi/főiskolai életforma vonzott	1	2	3	4	5
16. egyéb 1.	1	2	3	4	5

35. A választásában befolyásolta a képzés helye, a város?

1. igen, nagymértékben
2. igen, de nem döntő mértékben
3. kismértékben
4. egyáltalán nem

36. Milyen közlekedési eszközzel utazik a képzésre, konzultációra? (több lehetőséget választhat)

1. vonat
2. busz
3. villamos
4. autó
5. csak gyalog
6. egyéb

37. Hány perc alatt ér lakóhelyéről az egyetemre?

8. kérdéscsoport
A képzés finanszírozása és megtérülése

38. Mennyi a tandíj egy félévben jelenleg az Ön szakján?

1. 1-100.000 Ft
2. 101.000-150.000 Ft
3. 151.000-200.000 Ft
4. 201.000-250.000 Ft
5. 251-300.000 Ft
6. 300.000 Ft felett

*38. Mennyi a tandíj egy félévben jelenleg az Ön szakján?

1. 0 RON
2. 1-1000 RON
3. 1001-2000 RON
4. 2001-3000 RON
5. >3001 RON

*38. Mennyi a tandíj egy félévben jelenleg az Ön szakján?

1. 0 UAH
2. 1-1000 UAH
3. 1001 – 1500 UAH
4. 1501 – 2000 UAH
5. 2001-2500 UAH
6. 2501 – 3000 UAH
7. 3001 – 3500 UAH
8. 3501 – 4000 UAH
9. 4001-4500 UAH
10. >4500 UAH

39. Mennyire terhelik meg Önt, illetve családját ezek a költségek?

1. Nagy mértékben
2. Közepes mértékben
3. Kis mértékben
4. Egyáltalán nem

40. Milyen az Ön, illetve családjának általános anyagi helyzete?

Jelölje az alábbi skálán, ahol az 1=nagyon rossz, az 5=nagyon jó, a köztes számok átmenetet jelölnek.

1 2 3 4 5

41. Milyen finanszírozási formában tanul jelenleg?

1. Államilag támogatott
2. Költségtérítéses
3. Egyéb (pl. ösztöndíj).....

42. Ki finanszírozza a tandíjat?

1. Teljes mértékben én fizetem
2. Teljes mértékben a munkahelyem fizeti
3. Részben a munkahelyem, részben én fizetem
4. Egyéb, éspedig:.....

43. Tervez-e bármilyen formában ezen kívül további felsőoktatási tanulmányokat?

Igen, mégpedig:
Igen, de még nem tudom mit
Nem.
Nem tudom.

44. Ha van olyan témakör vagy kérdés, amely nem szerepelt a kérdőívben, de úgy érzi, fontos lenne, kérem, írja ide!

.....
.....
.....
.....
.....

Amennyiben részt szeretne venni a kutatás folytatásaként az interjú megkérdezésben, kérem adja meg az e-mail címét vagy a telefonszámát!

Az Ön e-mail címe:

Az Ön telefonszáma:

A kutatás későbbi szakaszában, kontrollcsoportként szeretnénk megkérdezni olyan felnőtteket, akik ugyan tervezték a felsőfokú tanulmányok folytatását, de mégsem sikerült azt megvalósítaniuk. Ezért, ha ismer ilyen személyt, kérem adja meg az illető nevét és elérhetőségét.

Az Ön ismerőseinek neve:

Az Ön ismerőseinek az elérhetősége (tel. / e-mail):

Válaszait az „Elküld” gombra kattintva rögzítheti a rendszerben.
Ez az Internet sebességétől függően akár több percig is eltarthat.

Köszönöm, hogy időt szánt a válaszadásra, segítve ezzel a munkámat!

Tőzsér Zoltán
Debreceni Egyetem
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail cím: tozser1984@gmail.com

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívünket!

Válaszait az "**Elküld**" gombra kattintva rögzítheti adatbázisunkban.

Az adatok elmentése az internet sebességétől függően néhány másodpercig is eltarthat.
Kérjük, várja meg az adatmentés végét jelző üzenet megjelenését!

Interjúvázlat a részidős hallgatók vizsgálatához

I. ÁLTALÁNOS INFORMÁCIÓK

Kérem, mutakozzon be röviden!

(életkora, családi állapota, munkahelye, szülők iskolai végzettsége stb.)

II. A KÖZÉPISKOLA UTÁNI IDŐSZAK

Kérem, meséljen a középiskolai tanulmányok befejezését követő időszakról?

III. A KÖZÉPISKOLÁT KÖVETŐ ELSŐ DIPLOMÁS KÉPZÉS (HA VAN ILYEN)

Kérem, meséljen az első diplomája megszerzéséről!

IV. JELENLEGI DIPLOMÁS KÉPZÉS

Jelenlegi felsőfokú tanulmányait...

- milyen területen/karon,
- milyen szakon, illetve szakokon,
- milyen képzési formában,
- milyen tagozaton végzi?
- Mikor (melyik tanévben) kezdte el jelenlegi tanulmányait?
- **MILYEN OKOK** miatt döntött a felnőttkori felsőfokú tanulmányok mellett?
- Mennyiben volt ennek szerepe a...
 - munkájának,
 - a családjának,
 - a közösségi/társadalmi életének, szerepvállalásának
 - és általában a társadalmi elvárásoknak?
- Mi jelenti Önnek az **AKADÁLYOZÓ TÉNYEZŐK**et a tanulmányai során?
- Hogyan képes ezekkel megküzdeni?
- Milyen eredménnyel végezi jelenlegi tanulmányait?
- Halasztott-e félét? Ha igen, mi volt az oka?

V. A MUNKA ÉS A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT

- Jelenleg folytat-e kereső tevékenységet? Milyen beosztásban? Milyen szférában? Milyen területen?
- Hogyan jellemezné a tanulmányok és a munkavégzés kapcsolatát?
- A közvetlen vezetői/felettesei tudnak-e erről? Hogyan tudták meg?
- Mi a véleményük erről? Támogatják-e valamilyen formában?
- Akadályozzák-e az Ön tanulását? Elengedik-e a konzultációkra/ vizsgákra? Támadt-e emiatt konfliktusa a vezetőivel?
- Hogyan kezelte ezt a szituációt?
- A munkatársai tudnak-e az Ön felsőfokú tanulmányairól? Hogyan tudták meg?
- Mi a véleményük erről? Segítik, bátorítják, vagy inkább akadályozzák a tanulást? Miért?

VI. A CSALÁD ÉS A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT

- A családi feladatai hogyan tudja összeegyeztetni a tanulmányaival? Okoz(ott)- e ez konfliktust?
- A családja inkább ösztönzi, támogatja a tanulást, vagy gátolja? Változott-e bármilyen irányban a családjának a hozzáállása az Ön tanulásához?

VII. A KÖZÖSSÉGI ÉLET ÉS A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT

- Vállal-e valamilyen társadalmi/közösségi szerepvállalást (pl. hitéleti, önkéntes vagy civil szervezeti tevékenységet)?
- Ez milyen kapcsolatban van a tanulmányaival? Segíti, vagy inkább nehezíti a tanulmányait?

VIII. A KÉPZÉS FINANSZÍROZÁSA ÉS A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT

- Mennyi a tandíj az Ön szakján félévente?
- Milyen finanszírozási formában tanul jelenleg? (állami vagy költségtérítéses)
- A képzés költségeit (tandíjat és egyéb járulékos költségeket, pl. utazás, szállás, étkezés) ki fizeti?
- Mennyiben jelent ez nehézséget? Az Ön, illetve családjának kasszáját mennyire terheli meg?
- A munkahelye támogatja-e anyagilag a tanulmányait? Milyen mértékben? Mitől függ ez?
- Hogy érzi, megterültek ez a befektetés? Miért (nem)?

IX. A KÉPZÉS ELÉRHETŐSÉGE ÉS FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK KÖZÖTTI KAPCSOLAT

- Melyik településről van az Ön állandó lakóhelye?
- Milyen közlekedési eszközzel utazik a képzésre, konzultációra?
- Az intézmény melletti döntésben befolyásolta-e a képzés helye, a város?
- Miért a Debreceni Egyetemet választotta?

X. ZÁRÓ KÉRDÉSEK

- Az Ön véleménye szerint a jelenlegi képzés során megszerezhető 1.) tudásnak, vagy a 2.) végzettségnek van-e nagyobb szerepe a munkaerő-piaci érvényesülés során?
- Ha újra kezdhetné, ismét ezt az intézményt és szakot választaná?
- Tervez-e ezután további felsőfokú tanulmányokat?

1. melléklet - Patricia K. Cross-modellje (Forrás: Cross 1981: 124)

