

A formális tanulás pozitív és negatív hatásai a felnőttek társas kapcsolataira egy kutatás eredményei alapján

© Kispálné Horváth Mária

**Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai
Szolgáltató és Kutató Központ**

mkispal@pszk.nyme.hu

Az elmúlt évtizedekben az euro-atlanti centrum országaiban – így hazánkban is – radikális változások történnek mind a gazdaságban, mind a munkaerőpiacon. Ezen változások természetesen hatással bírnak a társadalmi tényezőkre, az emberek életmódjára és közérzetére. A „minden nem biztos” világában a felnőttek számára jól-létük, komfortérzésük növelése központi jelentőségű, melyhez a felnőttkori tanulás különféle formái is hozzá tudnak járulni. Az olvasatom szerint a komfortérzés egy komplex jelenség, ernyőfogalom, mely – összefüggésben egyrészt az elmúlt évtizedek gazdasági, foglalkoztatási, társadalmi változásaival, másrészt a felnőttkori tanulással – a következő dimenziókból áll: egzisztenciális biztonságérzet, mentális biztonságérzet, időszerkezet, társas kapcsolatok, tudás/informáltság.

Tanulmányomban a komfortérzés egyik dimenziójára fókuszálok, a felnőttkori tanulásnak a társas kapcsolatokra gyakorolt pozitív és esetleges negatív hatásait mutatom be egyrészt szakirodalmi áttekintés, másrészt egy, a témában végzett empirikus kutatás néhány eredményének ismertetésén keresztül.

Szakirodalmi áttekintés a felnőttkori tanulás társas kapcsolatokra gyakorolt hatásairól

Pozitív hatások

A tanulás – individuális volta ellenére – leggyakrabban közvetlen és közvetett emberi kapcsolatok hálójában, társadalmi közegben valósul meg. (Csoma, 2003) Ezáltal a felnőttkori tanulás révén az egyénnek nemcsak az emberi és a kulturális tőkéje, hanem a társadalmi és a kapcsolati tőkéje is növekedhet, hiszen a felnőttképzésben való részvételnek a közösségi hozadéka is jelentősek lehetnek. (Engler, 2011, 2012)

A felnőttképzés a tanulók számára új – és sokuk számára akár meghatározó – közösségi színtért jelent. A felnőttképzésben a társas kapcsolatok bővülése lazább formájának minősül, amikor a tanulók tanulmányi szerveződések hoznak létre. Ezek lényege, hogy a tanulás és a különféle megmértetésekre – például formális képzéseknél vizsgák, egyes nem formális tanulási formáknál koncertek, kiállítások – való felkészülés során számos módon segítik egymást,

például rendszeresen információkat, jegyzeteket, eszközöket cserélnek, közösen utaznak az órákra (Engler, 2012; Kispálné Horváth, 2007b).

A kapcsolatok kialakításának és ápolásának szorosabb formája, amikor a képzésben résztvevők között új szakmai és baráti viszonyok születnek, melyek egy része tartóssá válik, a képzés befejeződése után is megmarad, ezáltal az érintettek új kapcsolathálókat tudnak kialakítani, melyek a későbbiekben társadalmi tőkeként funkcionálhatnak (Engler, 2012; Kerülő, 2010). Fontos tényező a felnőtt tanuló társadalmi tőkéjének gyarapodásában, hogy tanulása hatására nemcsak a kapcsolati hálója terjed ki, hanem – a társadalmi tőke multiplikációs hatásának következtében – a vele szoros kapcsolatot ápoló jelenlegi és volt tanulótársak által birtokolt különféle tőketípusok (kulturális, szimbolikus, gazdasági) is a rendelkezésére állhatnak (Bourdieu, 1997). A volt csoporttársakkal való kapcsolattartásnak és egymás segítségének számos formája lehetséges a szakmai és a magánéletben is, például napi ügyek intézésében, szakmai kérdések megoldásában, álláskeresés, munkahely-váltás során és újabb tanulmányok megkezdésekor (Engler, 2012). A felnőttek társadalmi tőkéjének gyarapodásához természetesen nemcsak a tanulótársakkal, hanem az oktatókkal kialakuló új kapcsolati formák is hozzájárulhatnak (Engler, 2011).

Ezek a társas viszonyokkal kapcsolatos pozitív irányú folyamatok értelemszerűen a bizalmat és a kölcsönösséget is erősítik az érintetteknek. A felnőttkori formális és nem formális tanulás hozzájárulhat a bizalmi háló újraszövéséhez, ezért – Meleg Csilla kifejezésével élve – bizalom-szigeteknek (Meleg, 2012) is tekinthetjük a különféle felnőttképzési csoportosulásokat. A tanulás során a bizalom erősítésében központi funkciója van a megfelelő szociális környezetnek, melynek megteremtésében fontos szerepet kap a pozitív légkör, a személyközpontúság, a barátságosság, a jóakarát, a kölcsönös tisztelet, a mások iránti nyitottság, az együttműködés és egymás támogatása (Balázs, 2004; Galbraith, 1992; Kálmán, 2009).

A leendő új társas kapcsolatok a tanulás iránti motivációban, a tanulás megkezdésében is jelentősek a felnőtteknél. Ezt bizonyítja, hogy a Roger Boshier által kidolgozott és széles körben használt tanulási részvételt mérő eszköz (Education Participation Scale, EPS) hat faktora közül három a társas viszonyokkal kapcsolatos. Az első a társas kapcsolatok keresése, amely azokra a felnőttekre jellemző, akik szeretnek másokkal együtt, csoportban tanulni. A második a társas ösztönzés keresése, melynek lényege az egyedüllét vagy az unalom leküzdése a másokkal való tanulás segítségével. A harmadik a közösségi munka, amely azokra vonatkozik, akik a társadalmilag hasznos tevékenységeiket egy közösség tagjaként szeretnék még hatékonyabban végezni (Szabóné Molnár, 2009a, Cross, 1982) Más – felnőttkori tanulási motivációval kapcsolatos – elméletek is kiemelik a társas kapcsolatok meghatározó szerepét. A személyközi energiát fontosabbnak vélik a külső tényezőkkel szemben (Brundage-re és MacKeracherre, 1980 hivatkozik Szabóné Molnár, 2009a); a tanulási környezet kedvező pszichoszociális légkörének – empátia, elfogadás, kongruencia, bizalom – motiváló erejét emelik ki (Szabóné Molnár, 2009a); valamint a csoport támogató szerepéről, pozitív ingerlő hatásáról írnak (Maróti, 1992).

Bizonyos rétegek számára a komfortérzésük növelése érdekében különösen fontosak a tanuláskor során születő új kapcsolatok. A kisgyermeküket nevelő anyák számára a képzés az otthonlétből fakadó zártság feloldását jelentheti (Engler, 2011, 2012). Az egyedülállók esetében a magány és a kommunikációs hiány leküzdéséhez tudnak hozzájárulni a különféle tanulási formák. Az időseknek megelőzhetőek a negatív időskori elváltozások, a fölöslegesség és a kiszolgáltatottság érzésének valamint a szociális izoláció veszélyének erősödése a nem formális tanulás és művelődés által (Bajusz, 2008; Boga, 1999; Cross, 1982; Sipos, 2011; Szabóné Molnár, 2009b). A marginalizálódott társadalmi rétegek esetében különösen jótékony hatásai lehetnek a tanulói közösségeknek.

A nem formális felnőttkori tanulási formák – például hobbikör, művészeti tanfolyam, gerinctorna, kismamaklub – esetében az új társas kapcsolatok kialakítását és ápolását megkönnyíti a közös érdeklődési kör, a hasonló élethelyzet és életszemlélet (Hidyné, 2006, Torgyik, 2013). Ezeknek a tanulási mintáknak a jelentős része önkéntes kezdeményezéseknek, klasszikus másodlagos társulásoknak tekinthető, melyeknél a fő tevékenységek részeként vagy azok melléktermékeként fontos szereppel bír a társas támogatás erősödése, a kapcsolatháló bővülése, a társadalmi tőke és a bizalom építése és ezek hatására az erőforrások és az esélyek gyarapodása, az életminőség javulása. Az önkéntes társulásokban a tanulás interakcióban, közös tevékenységek formájában zajlik. A tagok ezek során társas támaszt kapnak a többi csoporttagtól – ami lehet például pozitív társas interakció típusú támasz, információ, a megbecsültség érzete vagy érzelmi támasz, –, ami elősegíti a tágabb helyi társadalomba való integrálódásukat is. A társas támasz mellett jelentős megerősítő hatása van a közös munkának, alkotásnak, az együttes élménynek is (Puskás-Vajda, 2008).

Negatív hatások

A főként tartós (akár többéves) és kötött formális képzésben való részvétel negatívan is hathat a felnőtt tanuló – tanulótársakkal, oktatókkal, családtagokkal, barátokkal, munkatársakkal kialakított – társas kapcsolataira.

A képzés során a tanulótársakkal kialakuló konfliktusok legfőbb okai a tanulói csoportban meglévő túlzott versenyszellem, az intoleráns teljesítménycentrikus légkör, az esélyegyenlőtlenség és a vitakultúra hiánya (Cserné Adermann, 2001; Török, 2002; Zrinszky, 1996). További feszültséget okozhat és a tanulók közötti együttműködést nehezítheti, hogy a felnőtt tanulók esetében az előképzettséget tekintve gyakori a heterogenitás, még azonos képzési bemeneti követelmények mellett is. Nemcsak az előzetes tudásban lehetnek jelentős – akár az egymás megítélését is befolyásoló – eltérések, hanem az életkorban, a motiváltságban, a tanulásban szerzett jártasságban és rutinban, a morális tulajdonságokban (pl. segítőkészség, felelősségtudat), a személyiség tanulásra ható jegyeiben (pl. önbizalomhiány, gátlásosság), a családi háttérben, az életmódban, a fizikai és egészségi állapotban, a betöltött munkakörben, a jövedelemben és az időstruktúrában is (Csoma, 2002; Harangi, 2002).

Az oktatókkal kialakuló konfliktusok lényegi oka – a tanulói csoportok heterogenitásának helytelen kezelése mellett –, ha a felnőttek úgy érzik, hogy a tanárok gyerekszerepbe kényszerítik őket, nem egyenrangú partnerként tekintenek rájuk, ha az oktatói munka tekintélyelvű, esetleg fölényességgel és a felnőtt tanulók megszegésével párosul (Cseke, 2007; Jarvis, 2004; Kálmán, 2009; Klein, 2006; Maróti, 1996; Török, 2002; Zrinszky, 1996). A felnőttek elvárják, hogy felnőttként bánjanak velük, például nem kedvelik a leereszkedő hangvételt, a burkolt célozgatást, illetve ha gúnyolják, zavarba hozzák vagy rendreutasítják őket (Kálmán, 2009). További konfliktusok forrása lehet a két fél között a felnőtt tanulók és a felnőttképzők személyiségéből adódó problémák. Egyes tanulótipusok – például a mindentudók, a mindennel elégedetlenek, a szorongó eminensek, a szerepelni vágyók – magatartásukkal váratlan és nehezen megoldható helyzeteket idézhetnek elő. Az andragógusoknál pedig a szereptévesztés, a tradicionális tanárszerephez való ragaszkodás okozhat komplikációkat, például a tanulókkal kialakított kommunikációs formák vagy az értékelés során (Cserné Adermann, 2001).

A felnőttek eredményes tanulását hátráltathatja, illetve a kapcsolataikat is negatívan befolyásolhatja, ha a családi vagy munkahelyi környezet nem támogatja a képzésben való részvételt, esetleg értelmetlennek véli azt (Szabóné Molnár, 2009a). A formális képzésben, munka mellett tanulóknál megnőhet a munkahelyi és a családi konfliktusaik száma egyrészt a nem támogató légkör, hozzáállás miatt, másrészt a felnőtt tanulók minimum hármas (család, munka, tanulás) megfelelési kényszer miatt (Kispálné Horváth, 2007a).

A tanulás hatására a családban betöltött szerepek átmenetileg módosulhatnak, mely a tanuló és a családtagjai közötti viszonyban feszültségeket okozhat. Ez a probléma főként a képzések első felében jelentkezik, mivel a képzések második felére általában a családtagok már alkalmazkodnak a tanuló felnőtt megváltozott időbeosztásához, és ideális esetben inkább segítik, mint nehezítik a tanulását (Kerülő, 2008, 2010). A felnőttkori tanulás nemcsak a családtagokkal, rokonokkal lévő kapcsolatokat ápolását nehezítheti, hanem a barátokkal, egyéb ismerősökkel lévőket is az időhiány és a többrétű lekötöttség miatt.

A tanulás hatására jelentkező munkahelyi konfliktusok jelentős hányada – a munkahely nem támogató hozzáállása esetén – a munkaidőben bekövetkező esetleges változásokkal kapcsolatos. Gyakran előforduló jelenség, hogy a tanuló felnőttet nem mindig engedik el munkahelyéről az órákra, konzultációkra, vizsgákra. Az is előfordul, hogy egyesek titkolják a munkáltatójuknál formális képzésben való részvételüket, mivel az akár állásuk elvesztésével is járhat (Kerülő, 2008). További munkahelyi konfliktusok forrása lehet, ha az adott munkavállaló tanulását a kollégái nem becsülik, vagy éppen ellenkezőleg irigység alakul ki bennük a tanulója, illetve a képzése befejezése utáni esetleges előnyei (például munkahelyi előrelépés, magasabb fizetés) miatt.

Kutatási eredmények a felnőttkori formális tanulás társas kapcsolatokra gyakorolt hatásairól

A kutatásban résztvevők rövid bemutatása

A 2013-ban folytatott kérdőíves kutatásban olyan Szombathelyen élő felnőttek vettek részt, akik az adatfelvétel idején legalább két hónapja valamilyen formális felnőttképzési forma keretében képezték magukat. Felük 4-12 hónapja tanult, azonban harmaduk több mint egy éve. Közel felük, 46%-uk szakmai – 30%-uk szellemi, 16%-uk fizikai – képzésben vett részt, 39%-uk a felsőoktatásban tanult részidejű képzésben levelező tagozaton, 8%-uk vizsgára is felkészítő nyelvtanfolyamot látogatott, míg 7%-uk érettségi bizonyítványt adó középiskolai részidejű képzésben tanult.

A 874 válaszadó kétharmada nő. Többségük fiatal, 47%-uk 30 év alatti, 27%-uk 30-39 éves, 22%-uk 40-49 éves. 52%-uk érettségizett, 32%-uk diplomás, 11%-uk szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezik, míg 5%-uk nyolc általános iskolai bizonyítvánnyal. Ugyan az adatfelvétel Szombathelyen történt, azonban a válaszadók 57%-ának nem ebben a városban van az állandó lakhelye. Túlnyomó többségük (93%-uk) családban él, 43%-uknak van gyermeke, főként kiskorúak. 71%-uk dolgozik, felük az állami, közel másik felük a piaci szférában, míg 5%-uk a nonprofit szektorban. A nem dolgozók 43%-a tanuló, 38%-a munkanélküli, 17%-a kisgyermeket nevel otthon. 16%-uk teljes mértékben az igényeinek megfelelő színvonalon él, további 54%-uk is inkább jónak értékeli az aktuális anyagi helyzetét.

Kapcsolat a tanulótársakkal

A formális felnőttképzésben részt vevő válaszadó felnőttek tanulási motívumrendszerében kevésbé lényegesek a társas motívumok, mivel harmaduknál jelennek meg inkább vagy nagyon fontos motívumként. (1. táblázat) Számukra az a döntő, hogy tanulásuk elősegítse a megfelelő munkaerő-piaci státuszuk megtartását illetve elérését. Esetükben a négy legerősebb tanulási motívum közül három az egzisztenciális helyzetükkel, biztonságérzetükkel kapcsolatos. További erős dominanciájú motívumnak tekinthető náluk az érdeklődési motívum, viszont a presztízs okokból történő tanulás – ugyanúgy, mint a közösségben való tanulás – többségük számára kevésbé lényeges.

1. táblázat. A formális felnőttképzésben résztvevők tanulási motivációinak fontosságával kapcsolatos válaszok átlagai és összevont kerekített relatív gyakoriságuk (N = 874)

| Formális tanulási motivációk | motivációk (domináns) típusa | 1, egyáltalán nem fontos 2, inkább nem fontos | 3, inkább fontos 4, nagyon fontos | átlag max. 4 |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| Megfelelő végzettséggel, tudással könnyebb állást találni. | egzisztenciális | 14% | 86% | 3,28 |
| Számomra fontos a tanulás, az önképzés, a művelődés. | érdeklődési | 15% | 85% | 3,24 |
| A (leendő) munkám miatt érdekel. | egzisztenciális | 19% | 81% | 3,20 |
| Várhatóan magasabb fizetés. | egzisztenciális | 22% | 78% | 3,08 |
| Régóta érdekel, amit most tanulok, amin most részt veszek. | érdeklődési | 26% | 74% | 3,03 |
| Szeretek mindig újat tanulni. | érdeklődési | 25% | 75% | 3,01 |
| Jobban meg akarom ismerni és érteni az engem körülvevő világot. | érdeklődési | 25% | 75% | 3,01 |
| Szeretném, ha (majd) a gyerekeim felnézzenek rám. | presztízis | 35% | 65% | 2,77 |
| Nagyobb lesz a társadalmi megbecsültségem. | presztízis | 39% | 61% | 2,66 |
| Jelenlegi munkakörömben elvárás a megfelelő végzettség, tudás. | egzisztenciális | 40% | 60% | 2,66 |
| Hasznosan szeretném tölteni a szabadidőmet. | érdeklődési | 43% | 57% | 2,58 |
| Jelenlegi munkahelyemen szeretnék előrébb lépni. | egzisztenciális | 49% | 51% | 2,47 |
| Pályát szeretnék módosítani. | egzisztenciális | 52% | 48% | 2,44 |
| Közösségben akarok tanulni. | társas | 62% | 38% | 2,17 |
| A barátaim többsége is továbbtanul, képezi magát. | presztízis | 67% | 33% | 2,11 |
| Társaságra vágyom. | társas | 68% | 32% | 2,05 |
| A családom, a szüleim, a társam várják el tőlem. | presztízis | 79% | 21% | 1,78 |

A válaszadó formális képzésben résztvevő felnőtteknél a társas kapcsolatok bővülésének lazább és szorosabb formája is megjelenik, bár más hangsúllyal. (2. táblázat) Az általuk létrehozott tanulmányi szerveződések elsősorban egymás tanulásának segítésében nyilvánulnak meg, hiszen 76%-uk rendszeresen vagy gyakran jegyzeteket, könyveket, eszközöket cserél egymással, és 69%-uk motiválást, biztatást ad, illetve kap. A szerveződések életében a számonkérésekre, vizsgákra való közös felkészülés kevésbé van jelen. A kapcsolatok ápolásának szorosabb formái csak részben jellemzőek a válaszadókra. 56%-uk rendszeresen vagy gyakran segíti egymást a tanuláson kívüli kérdésekben is, viszont csak 23%-uk vesz részt rendszeresen vagy gyakran képzésen kívüli közös programokban.

2. táblázat. A formálisan tanuló felnőttek közötti kapcsolattartás módjainak gyakoriságával kapcsolatos válaszok átlaga és relatív gyakoriságuk (N = 874)

| A kapcsolattartás módjai | soha | ritkán | gyak- ran | rend- szeresen | átlag max. 4 |
|-----------------------------------------------------|-------|--------|--------------|-------------------|--------------------|
| Odaadjuk egymásnak az anyagainkat. | 6,6% | 17,4% | 38,7% | 37,3% | 3,07 |
| Biztatjuk egymást a tanulásban. | 8,2% | 22,8% | 41,9% | 27,1% | 2,88 |
| A tanuláson kívüli kérdésekben is segítjük egymást. | 13,6% | 30,0% | 34,9% | 21,4% | 2,64 |
| Közösen készülünk fel a vizsgákra. | 32,3% | 38,5% | 21,0% | 8,2% | 2,05 |
| A képzésen kívül is szervezünk közös programokat. | 39,0% | 37,9% | 14,3% | 8,9% | 1,93 |

A megkérdezettek túlnyomó többsége, 78%-a úgy látja, hogy a tanulása során született új kapcsolatai egy része tartóssá válik, a tanulmányai befejezése után is megmarad. Ezeknek a felnőtteknek a 27%-a várhatóan két fővel, 26%-a három fővel, 14%-a négy fővel, 13%-a egy fővel, 12%-a öt fővel, 9%-a hat vagy több fővel marad rendszeres kapcsolatban a képzés vége után is.

A válaszadók 42%-ánál (874 főből 365 főnél) vannak konfliktusok a tanulócsoporthoz, átlagosan 1,25 okot megjelölve a lehetséges négyből. (3. táblázat) Esetükben a konfliktusok legfőbb oka a kölcsönösség hiánya, amely abban nyilvánul meg, hogy egyes tanulók elvárják a segítséget, de nem viszonzják azt. Ezt a konfliktusforrást az érintettek 55%-a jelölte meg. 30%-uk úgy látja, hogy egyesek túlságosan gyakori órai szereplése okoz feszültséget, míg 27%-uk szerint abból adódnak problémák, hogy egyesek nem akarnak a többiekkel együtt dolgozni. A csoportban meglévő túlzott versenyszellem viszont csak az érintett válaszadók 14%-a szerint okoz konfrontációt. A tanuló társakkal kialakuló konfliktusok miatti szorongás kismértékű, az összes formálisan tanuló felnőtt 15%-ára jellemző inkább vagy teljesen.

3. táblázat. A formális tanulócsoporthoz előforduló konfliktusok okaival kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága

| Formális tanulócsoporthoz előforduló konfliktusok okai | összes válaszadónál (N = 874) | azoknál, akiknél vannak konfliktusok (N = 365) |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Néhányan elvárják a segítséget, de nem viszonzják. | 22,8% | 54,5% |
| Néhányan túlságosan sokat szerepelnek az órákon. | 12,6% | 30,1% |
| Néhányan nem akarnak a többiekkel együtt dolgozni. | 11,2% | 26,8% |
| Tanulók közötti versengés. | 5,9% | 14,2% |

Kapcsolat a családtagokkal

A válaszadók túlnyomó többsége támogató családi környezettel bír, mivel családtagjaik közel kétharmada (65%-a) teljes mértékben, 22%-a inkább támogatja a formális tanulásukat. Csupán a felnőtt tanulók 3%-ára jellemző, hogy a családtagjai egyáltalán nem támogatják a képzésben való részvételét.

A támogató családi légkör ellenére a családok 54%-ában (874 főből 474 főnél) előfordulnak konfliktusok – átlagosan két okból a lehetséges kilencből – a felnőttkori tanulás miatt. (4. táblázat) Azoknál a válaszadónál, akiknek vannak családi konfliktusai, a leggyakoribb – minden második családot érintő – okok a családtagokra fordított kevesebb idővel és figyelemmel, valamint a felnőtt tanuló ingerültebbé, türelmetlenebbé válásával kapcsolatosak. Ezen családok harmadánál a házimunkára fordított kevesebb idő és energia miatt jelentkezik feszültség, míg negyedüknél a tanulás anyagi terhei miatt. A gyereknevelésre fordított kevesebb idő és figyelem miatti konfliktusok ezen családok 16%-ánál vannak jelen. A fennmaradó négy okból adódóan csak a családok 3-8%-ánál vannak problémák. A családtagokkal kialakuló konfliktusok miatti szorongás a válaszadók 28%-ára jellemző (21%-nál inkább, 7%-nál teljes mértékben jelen van).

4. táblázat. A formális tanulás miatti családi konfliktusok okaival kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága

| Formális tanulás miatti családi konfliktusok okai | összes válaszadónál (N = 874) | azoknál, akiknél vannak konfliktusok (N = 474) |
|---------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------|
| kevesebb idő és figyelem a családtagokra | 29,5% | 54,4% |
| felnőtt tanuló ingerültebbé válása | 26,7% | 49,1% |
| kevesebb idő és figyelem a házimunkára | 20,3% | 37,3% |
| tanulás anyagi terhei | 11,2% | 20,7% |
| kevesebb idő és figyelem a gyereknevelésre | 8,8% | 16,2% |
| rászorulás a nagyszülők rendszeres segítésére | 4,1% | 7,6% |
| rászorulás a nagyszülők anyagi támogatására | 3,2% | 5,9% |
| házastárs nem látja értelmét társa tanulásának | 2,9% | 5,3% |
| házastárs féltékenysége a tanulás miatt | 1,8% | 3,4% |

Kapcsolat a munkatársakkal

A munkaerőpiacon aktív válaszadók (621 fő) 62%-a szerint a tanulásuk sem pozitív, sem negatív hatásokat nem fejt ki a munkahelyi kapcsolataikra. A fennmaradó 235 fő harmada pozitív változásokat tapasztalt, 32%-ukat a főnöke, 35%-ukat a kollégái jobban megbecsülik, amióta tanul. 23%-uk szerint viszont irigység fogadta a tanulási szándékukat.

A dolgozók 32%-ánál (621 főből 196 főnél) alakulnak ki munkahelyi konfliktusok – átlagosan egy okot megjelölve a lehetséges hétből – a képzésben való részvétele miatt. (5. táblázat) Azoknál a munkavállalóknál, akiknél előfordulnak munkahelyi konfliktusok, a leggyakoribb konfliktusforrás a

kollégák féltékenysége a felnőtt tanuló leendő végzettsége miatt. Ezzel a helyzettel minden harmadik dolgozó szembesül. Ez a féltékenység kapcsolatban lehet a tanuló felnőtt majdani végzettségének bizonyos előnyeivel, hozadékaival, amelyek például munkahelyi előrelépés vagy magasabb jövedelem formájában nyilvánulnak meg. A második, harmadik és negyedik leggyakoribb munkahelyi probléma a munkaidőben és általa a munkavégzésben bekövetkező változásokkal kapcsolatos; például az érintett munkavállalót nem mindig engedik el az órákra, konzultációkra (20%-uknál), a helyettesítéséből adódnak problémák (16%-uknál) vagy a munkatársai nem nézik jó szemmel, hogy nem számíthatnak rá, úgy, mint régen (14%-uknál). Az egyéb konfliktusok – azoknál a dolgozóknál is, akiknél előfordulnak problémák a munkahelyi társas kapcsolatokban a tanulás miatt – az érintettek kevesebb, mint 10%-ánál vannak jelen. Az összes dolgozó negyedére jellemző a munkatársakkal kialakuló konfliktusok miatti szorongás. (19%-uk inkább, 6%-uk nagyon szorong emiatt.)

5. táblázat. A formális tanulás miatti munkahelyi konfliktusok okaival kapcsolatos válaszok relatív gyakorisága

| Formális tanulás miatti munkahelyi konfliktusok okai | összes válaszadónál (N = 621) | azoknál, akiknél vannak konfliktusok (N = 196) |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------|
| Munkatársaim féltékenyek rám a leendő végzettségem miatt. | 10,5% | 33,3% |
| Nem (mindig) enged el a főnököm az órákra. | 6,3% | 20,0% |
| Munkatársaimnak helyettem kell dolgozniuk. | 5,2% | 16,4% |
| Munkatársaim nem nézik jó szemmel, hogy nem számíthatnak rám, úgy, mint régen. | 4,3% | 13,8% |
| Több hibát vétek a munkám során. | 3,1% | 9,7% |
| Munkatársaim lenéznek azt, amit tanulok. | 1,6% | 5,1% |
| Munkatársaim féltékenyek rám a jobb munkavégzésem miatt. | 1,0% | 3,1% |

Összegezve a formális felnőttképzésben részt vevő felnőttek tanulás miatti konfliktusait, megállapítható, hogy a családban van a legtöbb, a munkahelyen a legkevesebb. A válaszadók 54%-ánál okoz problémát a családban a felnőttkori tanulás, átlagosan két okból. A tanuló társakkal előforduló konfliktusok a válaszadók 42%-ánál fordulnak elő, átlagosan 1 és negyed okból. A tanulás miatti munkahelyi konfliktusokról a dolgozó és egyben tanuló megkérdezettek 32%-a számolt be, átlagosan egy okból. Ez a sorrend csak részben egyezik meg a konfliktusok miatti szorongás erősségének sorrendjével. A családi konfliktusok miatt a felnőtt tanulók 28%-a, a munkahelyiek miatt a 25%-a, míg a tanuló társakkal kialakuló konfliktusok miatt a 15%-a inkább vagy nagyon szorong.

Irodalomjegyzék

- Bajusz Klára (2008). Az időskori tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 58 (3), 69-73.
- Balázs Tamás (2004). Gyakorlati tapasztalatok a felnőttképzésben. In: Soós Roland, Fedor László, Balázs Tamás (szerk.), *A non-formális tanulás térhódítása. A felnőttképzés módszertana. Szakirodalmi és módszertani gyűjtemény IV. kötet.* (pp. 104-118). Miskolc: Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ.
- Boga Bálint (1999). Az idős emberek és a felnőttoktatás. *Kultúra és Közösség*, 3 (1), 137-145.
- Bourdieu, Pierre (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok.* (pp. 156-177). Budapest: Új Mandátum.
- Cross, Patricia K. (1982). *Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning.* San Francisco – Washington – London: Jossey-Bass.
- Cseke Viktória (2007). Tanári személyiség a közoktatásban és a felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 8 (1), 37-43.
- Cserné Adermann Gizella (2001). Konfliktusok a felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 2 (1), 28-40.
- Csoma Gyula (2002). Felnőttoktatási sajátosságok. In Mayer József (szerk.), *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Csoma Gyula (2003). A tanulás értelmezése és funkciói. In Mayer József, Singer Péter (szerk.), *A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula 2002.* (pp. 79-97). Budapest: Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ.
- Engler Ágnes (2011). Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata. *Debreceni Szemle*, 19 (2), 243-256.
- Engler Ágnes (2012). A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka. In Juhász Erika, Chrappán Magdolna (szerk.), *Tanulás és művelődés.* (pp. 238-243). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Galbraith, Michael W. (1992). A hatékony segítő munka kilenc alapelve. In Maróti Andor (szerk.) (1997). *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából.* (pp. 63-68). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Harangi László (2002). Eltérő tanulói sajátosságok a felnőttoktatásban. In Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (főszerk.). *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* (pp. 121). Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság; OKI; Szaktudás Kiadó Ház.
- Hidy Pálné (2006). Tétlenül és tehetetlenül? A tanulás funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. *Felnőttképzés*, 4 (2-3), 20-25.
- Jarvis, Peter (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice.* London; New York: RoutledgeFalmer.
- Kálmán Anikó (2009). *Az oktatástól az önálló tanuláshoz.* Budapest: Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet.
- Kerülő Judit (2008). A felnőttek tanulási motivációi. In Juhász Erika (szerk.), *Andragógia és közművelődés.* (pp. 177-185). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kerülő Judit (2010). „Sosem gondoltam, hogy a tanulás hiányozni fog!” A felnőttkori tanulás örömei és terhei. In Csótiné Belovári Anita (szerk.), *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia kötete. 2010. szeptember 17.* (pp. 59-64). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara.
- Kispálné Horváth Mária (2007a). A felnőttek tanulási jellemzői I. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (9), 31-45.

- Kispálné Horváth Mária (2007b). A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, 57 (10), 3-23.
- Klein Sándor (2006). Egyenlő felek párbeszéde. A felnőttek tanulása a változó világban. *Felnőttképzés*, 4 (1), 6-9.
- Maróti Andor (1992). Résztevő-központúság a felnőttek tanításában. In Maróti Andor (2005). *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. (pp. 99-118). Budapest: Nyitott Könyv Kiadó.
- Maróti Andor (1996). Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? In Koltai Dénes (szerk.), *Andragógiai olvasókönyv I.* (pp. 248-259). Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Meleg Csilla (2012). A bizalom hálójában – társadalmi nézőpontok. *JURA*, 18 (1), 72-77.
- Puskás-Vajda Zsuzsa (2008). Önkéntes társulások, mint az esélyteremtés színterei. A helyi társadalom erőforrásai. In Kopp Mária (szerk.), *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. (pp. 146-152). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Sipos Mercédesz (2011). Az időskori motiváció kutatása. *Gerontoeducáció*, 1 (1), 4-21.
- Szabóné Molnár Anna (2009a). A tanuló felnőtt. In Golnhofer Erzsébet (szerk.), *A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma*, 7 (2-3), 199-220.
- Szabóné Molnár Anna (2009b). Tanulás időskorban. In Zrinszky László (szerk.) (2009). *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (pp. 174-183). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Torgyik Judit (2013). *A tanulás színterei felnőtt- és időskorban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Török Iván (2002). Negatív tanulási motívumok. In Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László (főszerk.). *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. (pp. 387-388). Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság; OKI; Szaktudás Kiadó Ház.
- Zrinszky László (1996). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: Okker Oktatási Iroda.