

## A TANULÓ FELNŐTT

**SZ. MOLNÁR ANNA**

Az ELTE PPK Andragógiai Tanszékének egyetemi docense  
molnar.anna@elte.ppk.hu

---

*A tanulmány célja áttekintést adni azokról, az andragógiában megjelent fontosabb megközelítésekről, amelyek a felnőtt tanuló jellemzőit mutatják be. A felnőttek fejlődésének leírására több modell is született, de a testi működések és a tanulás összefüggéseiről a felnőttkori tanulás speciális területein, például a fizikai munkafeladatok elsajátításának megértéséhez, az eddigieknél több ismeretre volna szükség. A test, különösen az agyműködés változásainak hatását az idősek tanulási képességeit tárgyaló szakirodalmak érintik alaposabban. A személyiséggel foglalkozó munkákban a felnőtt tanuló önképét tartják a legfontosabb sajátosságnak. A felnőtt tanulási motívumainak, valamint előzetes tudásának és tapasztalatainak tanulásra gyakorolt hatása már a korai andragógiai írásokban is kitüntetett figyelmet kapott. A mai kutatások egyik fő kérdése, hogyan válhat önirányítónak egy felnőtt tanuló, s ezzel szoros összefüggésben, illetve az új ismeretszerzési formák elterjedésével a kutatások fókuszába a felnőttek tanulási nehézségei kerültek.*

---

Az élethosszig tartó oktatás és az életen át tartó tanulás alanyi jog, valamint alapvető szükséglet minden civilizált társadalomban. Ezek érvényesítésével, érvényesülésével minden ember kielégítheti tanulási igényeit, kihozhatja magából a benne rejlő lehetőségeket és megtalálhatja helyét a társadalom egészében. Az életen át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését, amikor tanulmányait lezárja a formális oktatási struktúrában: a releváns tudás megszerzése – különféle formális és informális környezetben – az ember egész életén át folytatódik. A felnövekvő nemzedék nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, az iskola – ide értve a felsőoktatást is – már csak alapot adhat a további ismeretszerzéshez, a tanulás jelentősebb szakasza a felnőttkorra helyeződik át. Kiszélesedtek a tanulás formái is, többé már nem csak a formális keretek között zajló tevékenységként értelmezzük, a felnőttoktatás differenciálódott és diverzifikálódott. A lifelong learning már lifewide learning, vagyis az élet minden területét átfogó, a mindennapokban való eligazodást segítő nem formális és informális tanulás típusait is magában foglalja. A felnőttek tanulása, a tanuló felnőtt a társadalom igen széles jelenségvilágát reprezentálja és sajátosságainak megértése multidiszciplináris megközelítést igényel.

E tanulmány a felnőtt élet során végbemenő tanulás főszereplőjére, a tanuló felnőttre koncentrál, mivel az élethosszig tartó tanulásról született politikai irányelvek és dokumentumok tömegében elveszni látszik a tanulás gazdagsága és össze-

ettsége, valamint a tisztázatlan, ellentmondásos szóhasználat megfosztja emberi tartalmától a felnőttkori tanulás jelenségvilágát. A tanuló felnőtt témája igen összetett, az itt leírtak csupán rövid bemutatását adják.

### A felnőtt

A felnőtt és a felnőttiség az andragógia kulcskérdései, de a felnőttkori tanulás kutatása csak az utóbbi évtizedekben vált széles körűvé, és nyerte el az öt megillető helyet a gyermekek, a serdülők és az idősek fejlődésének tanulmányozása után. Az első jelentősebb szakirodalmi előzményekben (*Merriam*, 1984; *Knowles*, 1984) a felnőttek tanulását összekapcsolták a felnőttek fejlődési folyamataival. A felnőtt ember fejlődőképességének elismerése viszonylag új tudományos eredmény, ti. a múlt század közepéig a kutatók körében még elterjedt volt az a vélemény, miszerint az ember pszichoszomatikus fejlődése befejeződik 20–25 éves korban.

A megelőző történelmi korszakokban, áttekinthetőbb társadalmi viszonyok között a felnőttkori szerepek „készen” várták a fiatalokat. *Ma a fejlődés társadalmi elvárás*: a szerepminták és a szükséges magatartásmódok bizonytalanok, változékonyak, a követelmények és a feladatok nem láthatók előre, ezért a fiataloknak sokféle viselkedésmintát kell kipróbálni, újra és újra megtanulni, így az érett felnőttiség állapotának elérése kitolódott. A társadalom által biztosított haladékot *Jürgen Zinnecker* (1993) „pszichoszociális moratóriumnak” nevezi. A felnőttoktatás elindíthatja, védheti és erősítheti a személyiségfejlődés folyamatait. Az életen át tartó tanulás társadalmi követelménye állandó újraorientálódás, átképzés és kompetenciafejlődés – a felnőttiség velejárója.

A felnőttiség tehát nem egyszerűen életkori kategória, nem a felnövekvés utáni életszakaszt jelenti. Definiálása *szociokulturális konstrukció*, különböző kultúrák, történelmi korszakok, etnikumok, társadalmi rétegek gyakran máshol vonják meg a határvonalat. A felnőttiség az andragógiában a különböző sajátosságok együttese (*Zrinszky*, 2008): anatómiai, biokémiai, fiziológiai életkor; pszichikus életkor; szociális életkor; a két utóbbival szorosan összekapcsolódó morális, értékrendbeli érettség. A felnőttkor meghatározójának tekintik az egyes kutatók az egzisztenciális életkort is. *Malcolm Knowles* a felnőtteket a pszichológiai érettség és a társadalmi szerepek kritériumai alapján ítéli meg az oktatás szempontjából. Véleménye szerint az egyének képzési szempontból felnőttként kezelhetők, ha felnőttként viselkednek felnőtt szerepeikben, ha felnőtt mivoltuk része önképüknek, magukat felnőttnek tartják, és alapvetően önmagukat tartják felelősnek tanulásuk iránt (*Knowles*, 1980). A felnőttiség kritériumai napjainkban is változnak, a felnőtté válás egyéni különbségei egyre szembetűnőbbek, ezért a számos értelmezés közül a felnőttképzés gyakorlatában jól használható definíciónak tekintik *Ronald W. K. Paterson* meghatározását: felnőttek „azok az emberek (a legtöbb társadalom túlnyomó többsége), akiket felnőtt-státuszban lévőnek tekintünk, képesek az intellek-

tuális adottságoknak, fizikai erőknek, jellemző vonásoknak, hiedelmeknek, hajlamoknak, szokásoknak és viselkedéseknek legszélesebb lehetséges változatait tanúsítani, és tanúsítják is. Mi helyesen tartjuk őket felnőttnek az életkoruk alapján, s indokoltan várjuk el tőlük, hogy az érettség alapvető minőségeit mutassák. Azonban a felnőttek nem feltétlenül érettek. De feltételezhetően érettnak kellene lenniük (és képesek is volnának elérni az érettség állapotát), és ez az a szükséges feltételezés, ami az ő felnőttiségüket igazolja.” (Paterson, 1979, 13. o. idézi Merriam és Brockett, 2007, 5. o.)

A felnőtté válás tehát nem köthető a naptári életkorhoz, ám a felnőttoktatás jogi szabályai ezt az egyetlen tényezőt veszik figyelembe, különböző országokban más-más módon. Hazánkban a felnőttkori tanulás iskolarendszerű formáiban történő részvétel a kronológiai életkorhoz kötött, melyet iskolafokokként eltérően határoz meg az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény (Henczi, 2009).

A felnőttiség értelmezését árnyalhatja a felnőttoktatás nemzetközi definíciója és a felnőttkori tanulás formáinak áttekintése is. Nehezíti a felnőttkori tanulásról szóló eszmecserét az a tény, hogy a felnőttoktatásnak nincs nemzetközileg elfogadott definíciója. Egy 2001-ben zárult, 18 országra kiterjedő OECD összehasonlító vizsgálat során (OECD, 2002) a kutatók szembesültek azzal a problémával, hogy a szinte országonként eltérő terminológia miatt csak a leglényegesebb sajátosságokat, szempontokat lehet alkalmazni a definícióban:

- akár formális, akár nem formális rendszerben tanul valaki, azt minden bizonnyal meg lehet határozni, hogy mit tanul;
- azt is meg lehet állapítani, hogy személyes vagy szakmai indíttatásból tanul;
- teljes vagy részidejű programban vesz részt.

E három jellegzetesség mentén pedig – jelzik a szakértők – a tanuló felnőtt legfőbb kritériumai nemzetközileg is összehasonlítható módon megragadhatók (Mihály, 2003).

Érdemes röviden a felnőttkori tanulás kereteinek az OECD által ajánlott leírását is megadni.<sup>1</sup> A *formális tanulás* szervezett és strukturált intézményes rendben történik, a tananyag világosan körülhatárolható és bizonyítvány megszerzésével zárul. A *nonformális tanulás* során a tanulás tevékenysége nem határozható meg egyértelműen és kizárólagosan, de az adott személy aktuális aktivitásában jelentős összetevő a tanulás. Az *informális tanulás* a felnőttek esetében a mindennapi tevékenység során megszerzett, tapasztalatokra épülő tudást eredményez. Az informális tanulást a felnőttek saját maguk szervezik és irányítják, amelyben – egyéb források mellett – a rádiót, a televíziót és az információs-kommunikációs technikákat egyaránt igénybe vehetik. A *személyes* (és az ugyanebbe a kategóriába sorolha-

---

<sup>1</sup> A kötetben ezzel kapcsolatban lásd Halász Gábor tanulmányát.

tó szociális és rekreációs) *tanulás* alapvető jellemzője, hogy – a szakmai indíttatású tanulással ellentétben – nem kapcsolódik közvetlenül a munkához.

A fent említett OECD kutatás szakértői szerint – a tanulás bármelyik felsorolt módját választják is – a felnőtt tanulók olyan 25 és 64 év közötti felnőttek, akik már túljutottak a kötelező oktatás és képzés periódusán. A kutatásban gyakorlatias érdekek miatt a 64. életévnél határt szabtak a felnőtt tanulók értelmezésében. Az andragógia természetesen nem alkalmaz korlátozást, ahogy a továbbiakban mi sem: a felnőtt tanulók közé soroljuk a felnőttoktatás-művelődés időskorú résztvevőit is.

### A felnőtt tanuló

A felnőtttség nem egységes szakasza az emberi életnek, az eléréséhez vezető fejlődés befejeződése nem jelenti a változás teljes megszűnését; az ember további, sokszor jelentős változásokon megy keresztül élete során. A változásokat leíró újabb elméletek nem tekintik folyamatosnak az egyén alakulását és nem kötik konstans életkorhoz. A felnőttkori fejlődés megértésére napjainkig *Daniel J. Levinson* koncepciója hatott a legnagyobb mértékben. *Jungot* és *Eriksont* követi abban, hogy elfogadja az élethosszig tartó fejlődés elvét, felfogásának középpontjába a felnőttkori fejlődést helyezi, míg a gyermek- és a serdülőkort a felnőtt életre való előkészület idejének tartja. A felnőttek fejlődésének értelmezésében helyet ad a krízisnek, értelmezi azt, tárgyalja az élet gazdagodásának lehetőségeit és feltételeit. Integrálja a felnőttkori fejlődés különféle megközelítésmódjait és az individuális fejlődés biológiai, pszichológiai szociális aspektusait. A fejlődést az előbbi tényezők egymásra hatásának folyamatában képzei el (*Levinson et al., 1978*).

Az andragógiában a fejlődési szakaszokat elsősorban a tanulás, a tapasztalatszerzés és a társas kapcsolatok összefüggéseiben szemlélik. A fontosabb elméletek andragógiai szempontú ismertetését magyarul *Zrinszky Lászlótól* (*Zrinszky, 2008*) és *Durkó Mátyástól* (*Durkó, 1988*) olvashatjuk.

### A test

Amikor a tanulásról beszélünk, nem hanyagolható el a test, mint a személy alapvető „része”. A test természetével foglalkozó frissebb kutatások többsége (például *Shilling, 1993*) túlmutat a felnőttkori tanulás kérdésein, de eredményeik hasznosak lehetnek speciális területeken, így például a tevékenységek tanulásának, a fizikai munkafeladatok elsajátításának megértésében.

A test részeként az agy is jelentős változásokon megy keresztül az ember egész élettartama alatt, részben a tanulási tapasztalatokra történő reagálások folyamatában. Az agy plaszticitása, alkalmazkodóképessége és flexibilitása, vagyis az a tulajdonsága, hogy az ingerek hatására állandóan változtatja, alakítja és újjáalakítja

magát, – a tanulás szempontjából két igen fontos sajátosság (*della Chiesa*, 2008). A folyamatos és hosszú ideig tartó tanulás magát az agyat fizikai értelemben is módosítja, mivel a neuronok közötti új kapcsolódások kialakulását, növekedését eredményezi.

Az agyműködés kutatásának jelentőségét az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek feltárása, bővítése adja, s azon törekvés, hogy gondoskodni lehessen a természetes öregedés folyamatában az agyműködés és a tanulás megfelelő, kölcsönös, pozitív egymásra hatásáról. *Az agy megértése: útban egy új tanulástudomány felé* címmel az OECD egyik nemzetközi tudományos projektje (OECD, 2003) többek között arra irányult, hogy feltárja, miképpen lassítható az agyműködésnek a természetes életkori öregedéssel együtt járó hanyatlása és a betegségek során fellépő agyi hanyatlás. A program szakemberei szerint további kutatások célja lesz annak vizsgálata, hogyan lehet tanulni egy információ-alapú, ugyanakkor öregedő társadalomban, s miként lehet késleltetni az öregedés során fellépő hanyatlás folyamatát, megőrizni a tanulási képességet. A tanuló felnőttek szakszerű segítségének megalapozásához jelentős hozzájárulás lehet a felnőttkori tanulás értelmi mechanizmusainak és egyéni különbségeinek megértése, tekintettel az életkorra, az implicit és explicit tanulásra.

#### *A testi folyamatok hatása a tanulásra – tanulás idős korban*

A tanulásnak minden életkorban feltétele a megfelelő testi és szellemi egészség. A megismerési folyamatok alapjait és a felnőttek tanulási képességeit tárgyaló munkák az érzékelés és észlelés – különösen a látás és a hallás – épségét, a mozgás szabályozottságát, a jó reakcióidőt, a figyelmi folyamatok és a tudatműködés megbízhatóságát, a megfelelő emlékezeti teljesítményt emelik ki feltételként.

Tény, hogy az emberi szervezet nagyobb arányú romlásának kezdetét a tudomány 45–50 éves korra teszi. A „normál idősödés” jellegzetességei a testi működések vonatkozásában 30–90 éves kor között a következők: az izmok tömege és ereje 30 százalékkal csökken, az idegrostok ingerületvezetése 15–25 százalékkal lassul, az agy tömege mintegy 300 grammal kevesebb, a nyelven az ízlelőbimbók száma a fiatalkori 240–250 egységről 40–50 egységre csökken, a testen áramló vér mennyisége felére apad, 75 éves korra a tüdő vitálkapacitása felére csökken, a vese kiválasztó működése több mint felével csökken, a látás és a hallás romlása 70–80 százalékban érintett (*Iván*, 2002). Az észlelés, a figyelem, a memória, a problémafelismerés, az intelligencia, az elvont fogalomalkotás és más kognitív műveletek terén lehetnek nehézségeik, de nem lehet az életkor alapján minden idős embernél azonosnak tekinteni a tanulási képességet. A születés óta eltelt évek számával mérhető „kronologikus” életkor és a teljesítmények képességszintjével mérhető „funkcionális” életkor nem fedi egymást. A kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek közt teljesítményeik szempontjából igen nagy eltérések tapasztalhatók megelő-

zó életszakaszai tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményességétől függően. A tanulás életkori pszichikus kondíciói az öregedés és az öregség idején egyre jobban szűkülnek (bár ez a folyamat is viszonylagos és egyénileg változó intenzitású), de maga a tanulás nem szűnik meg, lehetőségei továbbra is adottak (Maróti, 2005). Az idősödés ismert kutatója, Paul B. Baltes (2005) hasonlóan derülátó nézete szerint az idősödéssel együtt egy új integráció, újfajta kogníciós lehetőség alakul ki, amit közkeletű kifejezéssel bölcsességnek neveznek.

Az egészségpszichológia (Czigler, 2000) az egyén „megküzdőképességét”, a kontroll-funkciók fontosságát hangsúlyozza. Az idősödéssel járó nehézségek elviselésében központi szerepet játszik az aktív életmód, a helyes táplálkozás, a meglévő tudás, képességek, a szellemi és fizikai funkcióképesség gyakorlás segítségével történő megtartása, és az öregedéshez való pozitív attitűd kialakítása.

Az időskori kognitív teljesítmény romlásának egyik oka, ami az öregedéssel kapcsolatos legalapvetőbb pszichológiai tapasztalat is, hogy a meghatározó mentális működések valamivel lassúbbak, mint a megelőző időszakban. Minél bonyolultabb, több részfolyamatból álló működésről van szó, annál inkább halmozódik a lassulás, annál nagyobb a különbség idősök és fiatalok között. A kognitív teljesítmény csökkenésének másik oka a végrehajtó rendszer működésében mutatkozó változás, ti. a személy a célok elérése érdekében kevésbé képes összerendezni, koordinálni viselkedését, romlik a döntéshozatal minősége, nehezebb a cselekvések előretervezése, nehezebb a figyelmet megosztani.

Az idős emberek bölcsessége viszont nem az alapvető műveletek sebességével függ össze. A változások értelmezésében jól hasznosíthatóak a fluid és a kristályos intelligenciával kapcsolatos megállapítások (Cattell, 1971). A részletes bemutatás helyett itt csak röviden jelezzük, hogy a fluid intelligenciát gondolkodási képességnek is szokták nevezni, a kristályos intelligenciát, amelyben a nyelvi intelligenciának kitüntetett szerepe van, kognitív kommunikatív képességeknek (olvasás, beszédértés stb.) is (Nagy, 1998). Időskorban – bizonyos elméleti megfontolások szerint – hanyatlak a fluid intelligencia, s ezzel egyidőben a kristályos intelligencia magas dominanciája érvényesül. Erre utal a fent már említett „öregkori bölcsesség” fogalma. Peter Bednorz és Martin Schuster (2006) felhívja a figyelmet arra is, hogy azon általános tudáselemek, amelyeknek az érvényessége az élet során nem változik, időskorra kumulálódnak, más tudáselemek érvényessége viszont változik, miközben az adott személy tudásalapjában érintetlenül maradnak. „Így adódhat, hogy a világ szerkezete és a tudásszerkezet között időskorban szakadék tátong.” (Bednorz és Schuster, 2006, 303. o.) Ezt a jelenséget a kutatók a „változások tudatának” időskori hanyatlása elnevezéssel illetik.

Az időskori tanulási jelenségeik alapját képező neurobiológiai folyamatok tárgyalása meghaladná e tanulmány kereteit, mégis szükséges röviden utalni arra, hogy – bár az idegrendszeri regeneráció és plaszticitás az életkor növekedésével beszűkül –, számos állatkísérlet és az emberi patológiás eseményeket követő longi-

tudinális vizsgálat igazolta, hogy „felnőttkorban, sőt öregkorban is lehetséges a morfológiai és funkcionális átstrukturálódás, a neuronális hálózatok bizonyos fokú regenerációja.” (Lénárd, Jandó és Karádi, 2005, 10. o.). Az idegtudományok újabb eredményeit áttekintő szerzők alátámasztják – a szellemi teljesítményromlás megelőzésére – az andragógiában már elfogadott felismeréseket: fontos szerepe van a tanulási képesség megőrzésére szolgáló művelődésnek, a tanulás időskori folytatásának, s javasolják a „kognitív stimulációt”, egyszóval a nyitott, érdeklődő életvezetést (Hippel és Tippelt, 2008, 95. o.).

Jelenlegi tudásunk szerint feltételezhető, hogy a humán fejlődés genetikai alapját képező belső kódot a felnőttek tanulása nem képes megváltoztatni, de annak megértésével alkalmazkodhatunk hozzá, kihasználhatjuk, amikor kívánatos és kompenzálhatjuk, amikor szükséges. Például nem sokat tehetnek a tanárok a fiziológiai öregedés ellen, de a folyamat ismeretében hasznosíthatják a kristályos intelligencia korral járó erősödését, vagy építhetnek az érdeklődés átalakulására, hiszen például az idősödők körében növekszik az érdeklődés az egészséggel összefüggő témák iránt. A tanárok kompenzálni tudják a reakcióidőben mutatkozó hanyatlást is azzal, hogy a hangsúlyt a tanulás eredményességére és nem a gyorsaságra helyezik. Gyakorlati példaként említhetőek a nyelvtanulásban szervezett szenior csoportok, ahol az idősebbeknek hosszabb idő alatt tanítják egy adott nyelvi anyagot, mint a „normál” haladású csoportoknak.

A tanítási-tanulási folyamat megtervezésekor a felnőtt tanuló testi, egészségi állapotát, fizikai terhelhetőségét nem csupán az életkori változások miatt kell figyelembe venni. A tananyagok, a taneszközök, a módszerek megválasztása során, a tanulási környezet kialakításában számolni kell azzal a ténnyel is, hogy a felnőttek leggyakrabban munka után vesznek részt a képzéseken, vagy kezdenek a tanulnivalóval foglalkozni.

#### *A személyiség*

Magától értetődő, hogy a felnőttoktatásban a tanulót egyénnek tekintjük. Olyan egyedi és megismételhetetlen embernek, aki rendelkezik az ember általános tulajdonságaival, azaz meghatározott szervezete van, amely lelki tulajdonságainak is hordozója. Így minden tanuló olyan személy is, aki sajátosan csak rá jellemző fizikai és lelki sajátosságokkal rendelkezik. E tulajdonságokban megmutatkozó egyéni eltérések különböztetik meg őket más egyénektől. Ha a felnőtt tanulóról, mint személyiségről beszélünk, tartós lelki tulajdonságaira gondolunk.

A felnőttek tanulásának humanisztikus megközelítésében az elmélet középpontjában az önkép áll (Brundage és MacKeracher, 1980; Jarvis, 2004). A felnőtt

tanuló önképét<sup>2</sup>, az ember szubjektív önértékelését tartják a legfontosabb személyiségvonásnak a tanulás eredményességével összefüggésben:

- Azok a felnőttek tanulnak jól, akik becsülik saját tapasztalataikat és önmagukat, mint tanulási erőforrást.
- A mások által meghatározott céloknak és feladatoknak való megfelelés helyett, inkább az foglalkoztatja őket, hogyan változhatnak saját idealizált énképük irányába, vagyis miként érhetnék el azokat a jellemzőket, amelyekkel rendelkezni szeretnének.
- Akkor tanulnak jobban, ha bevonják őket a tanulási feladatokba, például a programok tervezésébe, kidolgozásába, és feladataik összhangban vannak önképükkel, felnőttes felelősségadatukkal.
- Könnyebben elfogadják a változást azok, akiknek nagyobb az önbecsülésük, vagyis pozitív érzéseket táplálnak önmagukkal szemben, mivel nem érzik túl kockázatosnak a tanulással járó változást.
- A tanulás szempontjából talán a legfontosabb: hogyan látja magát a felnőtt a tanuló szerepében. Az egész életen át tartó tanulás szükségességét talán könnyebben megértik a felnőttek, de a tanulói szerep gyakorlatban történő elfogadása sokaknak énképüket veszélyeztető kihívást, nehézséget jelent.

A felnőttoktatásban a tanulók pszichés sajátosságainak hangsúlyozása azért lényeges, mert a tanulás, a tanítás folyamatában a felnőtt teljes személyiségével vesz részt, teljes személyisége érintettségével (*Maróti, 2005*), azaz „nem a fej, hanem az ember képződik” (*Siebert, 1993, 74. o.*). A magyar andragógiai diszciplínában *Durkó Máttyás* kiemelkedően fontos feladatnak tekintette a felnőttnevelés megújításában a teljes személyiség gondozást és az egyéniség fejlesztését (*Durkó, 1999*).

Napjaink felnőttoktatásában felerősödött – legalábbis az andragógia deklarált elveiben – a holisztikus személyiségfejlesztés igénye. Bár a gyakorlatban még nem vált általánossá, de erősödő tendencia a kognitív-rationális képességeken túl az érzékelő-érzelmi képességek, vagy például a gyakorlati készségek fejlesztésének szándéka. Az utóbbi évtizedekben háttérbe szorultak a felnőttoktatás általános művelődési céljai és tartalmi, nagyobb hangsúlyt, támogatást és több forrást kapott a szakmai képzés. Ugyanakkor egyoldalúan a szakmai ismeretekre fókuszáló és a kompetenciák fejlesztését elhanyagoló szakképzések problémái, korlátai egyre nyilvánvalóbbá váltak, ezért mind szélesebb körben fogalmazódik meg a személyiségfejlesztés igénye is. Például különféle munkahelyek továbbképzési programjaiban megjelennek a személyiségfejlesztő és/vagy kommunikációs tréningek a kompetenciák, készségek fejlesztése, gyakorlása céljából.

---

<sup>2</sup> E témával, illetve fogalmak értelmezésével kapcsolatban lásd *Katona Nóra* és *Gaskó Krisztina* tanulmányát a kötetben.



## A felnőtt tanuló jellemzői

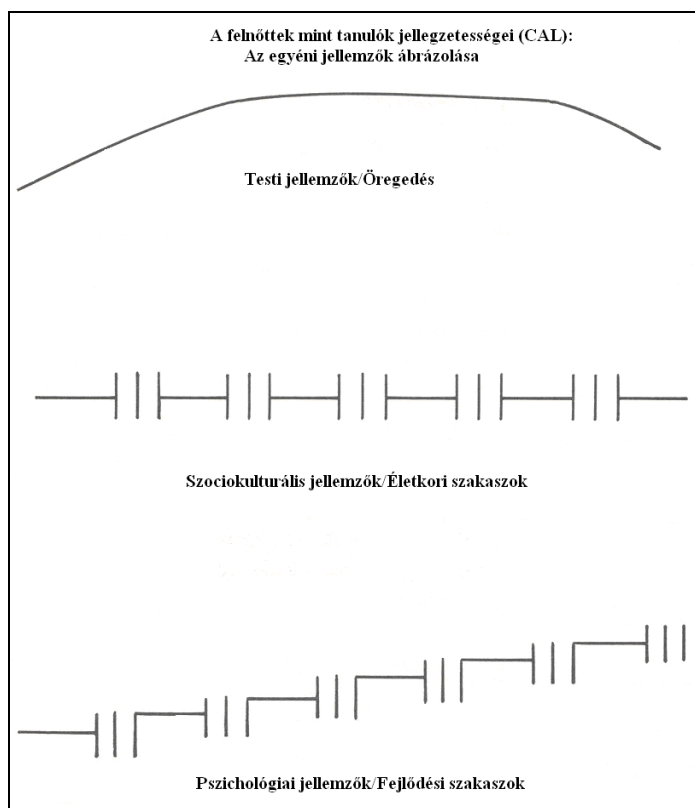
### *A CAL modell*

K. Patricia Cross (1988) a felnőttekről, mint tanulókról írott könyvében, összegezve a témában született kutatási eredményeket, megalkotta a felnőtt tanulók jellemzőinek egyik ismert rendszerét, a CAL modellt – Characteristics of Adults as Learners. A modellben kísérletet tett arra, hogy a felnőttek tanulásával foglalkozó jelentősebb elméleti koncepciókat egyesítse: az andragógia felfogását (lásd: Knowles megközelítését), a tapasztalati tanulás elméletét (lásd Rogers munkáit) és az életen át tartó tanulás pszichológiájának különféle meglátásait.

A változókat két osztályába sorolta: a tanulókat leíró *személyes jellemzők* és a tanulás feltételeit meghatározó *szituációs jellemzők*. A szituációs jellemzők élesen elkülönítik a felnőtteket a felnővekvőktől a tanulást illetően: a felnőttek nem nappali tagozaton, hanem részidejű képzésben tanulnak, a tanulásban való részvételük önkéntes, míg a felnővekvők nappali, teljes idejű és kötelező képzésben részesülnek. A személyes jellemzők az előbbiekkal ellentétben nem dichotomikusak, majdnem mindig folyamatosan változnak tekinthetők, és a személy fejlődését írják le három dimenzió mentén: – a fizikai változások, vagyis az idősödés, az életfázisok szociokulturális sajátosságai és a pszichológiai fejlődés szakaszai. E három dimenzió különböző jellegzetességeket mutat az élethosszig tartó tanulás tekintetében. Az idősödés a szenzomotoros készségek (látás, hallás, reakcióidő) romlásában mutatkozik meg, míg az értelmi képességek (például a döntéshozatal készsége, a következtetés és a szókincs) fejlődést mutatnak. Az életfázisok és a fejlődési szakaszok (például házasság, munkahelyváltogatás, nyugdíjazás) platók és átmenetek sorozatát foglalja magába, melyek nem feltétlenül függenek össze az életkorral.

A CAL modellben minden egyes személyes jellemző folyamattartománynak jellegzetes alakja van az oktatás szempontjából. A fiziológiai öregedés és az életfázisok egyaránt a kronológiai korhoz kötődnek, de a fiziológiai változások görbéje enyhe emelkedő ívet mutat körülbelül a 20-as évekig, egy lassan ereszkedő ívet a 60. év környékéig és egy még inkább csökkenő ívet a továbbiakban. Természetesen az ív alakja attól is függ, hogy melyik működést ábrázoljuk, például a látás és hallás grafikonja nagyon hasonló. Az egymást követő fázisok egymásba olvadnak, ugyanakkor a következő fázis nem jobb vagy értékesebb, mint az azt megelőző, csak jobban megfelel az adott életkornak. Az életfázis kontinuum tehát alapvetően horizontális. A fejlődési állapotok a mostani kutatók szerint nem feltétlenül kötődnek életkorhoz, mert egyénenként változó a pszichológiai érettség elérésének ideje és a folyamat dinamikája, de – az életfázisokhoz hasonlóan – platók és átalakulások mintáját mutatják. Noha ebben az esetben a következő állapot magasabb, mint a megelőző állapot, vagyis nagyobb érettséget, fejlődést mutat, így a fejlődési álla-

pot platóinak és átalakulásainak van egy vertikális dimenziója is. A három folyamat alakja az 1. ábrán látható:



1. ábra: Az életfázisok ábrája (Cross, 1988, 237. o.)

A CAL modell a felnőtt tanulási programoknak kíván iránymutatást adni. Nem rendelkezik mély magyarázó erővel, de a gyakorlati szakembereknek hasznos értelmezési keretet, illetve vizuális szemléltetést nyújt a tanuló felnőttek meghatározó jellemzőiről. A modell szerint a személyes és helyzeti jellemzők közti különbség minden felnőtt tanuló esetében eltérő tanítási-tanulási stratégiát tesz szükségessé.

A modell alapján a felnőttek tanulásának hatékonyabb segítéséhez a következő alapelveket érdemes figyelembe venni: 1. a felnőtt tanulási programoknak hasznosítaniuk kell a résztvevők tapasztalatát; 2. alkalmazkodni kell a résztvevők életkorából adódó korlátokhoz; 3. a felnőtteket arra kell ösztönözni, hogy személyes fejlettségük magasabb szintjére lépjenek; 4. a felnőtteknek az elérhető tanulási programhoz a lehető legtöbb választási lehetőséget kell biztosítani.

*A tanuló felnőtt, mint „tanuló személyiség”*

Azt az andragógiai törekvést, amely a felnőtt tanulót személyiségként értelmezi és a személyiség egészének fejlesztésére irányul, a szakirodalomban *identitáselméleti irányként* kezelik (Siebert, 1993). Mint a felnőtt tanulót leíró legtöbb andragógiai koncepció, ez is multidiszciplináris megalapozású, amelynek lényeges elemeit, vonásait Siebert munkája alapján foglaljuk össze.

A pszichológia hozzájárulását főként Knowles, Maslow, Rogers munkássága adja, akik kiemelik, hogy az én (self) döntések és választások sorozatában mind jobban tisztázza viszonyát az őt körülvevő világgal, s e folyamat alapja az élmények feldolgozása, a korábbi tapasztalatok újraértelmezése. Az önalakítás, az individuáció (Jung) az egyén haláláig folyik. Ismeretelméleti vonatkozásban Gadamer hermeneutikai megközelítését jelölhetjük meg, mely a társadalomtudományban végbement „interpretatív fordulat” hatására a társadalmi kommunikáció szimbólumait, a cselekvések jelentéseit és interpretációit állítja középpontba. Társadalomelméleti nézőpontból a pluralizálódás és az individualizáció jelenségeit, valamint a szociális védőrendszerek elvesztését kell említeni. Antropológiai összefüggésben Siebert az identitást veszélyeztető kríziseket, kockázatokat, bizonytalanságot hangsúlyozza: az életút nehezen tervezhető, nem támogatják már egyértelműen a hagyományos társadalmi szerepek. Az énazonosság biztosítása egyre inkább az egyén állandó tanulási feladatává válik. Tanuláselméleti szempontból kiemeli, hogy az identitás tanulását, az egyén önmegismerését támogató programokat a résztvevők egyéni érintettségük alapján választják. Személyes témákat beviszik a kurzusokra, reflektálnak saját tapasztalataikra. Siebert ugyanakkor arra is figyelmeztet, hogy a tanulás „nem merülhet ki az önreflexióban és öntematizálásban”. Az identitás fogalmához nemcsak a szubjektíve fontos, hanem a társadalmilag releváns tapasztalatok és tudástartalmak is hozzátartoznak. Az identitás normatív kategória is, tehát a felnőttoktatásban részt vevők számára az önmagukkal való foglalkozás nem lehet öncél. A CAL modellben minden egyes személy gyarapodása tudásban, készségekben, meggyőzésekben és viselkedésben csak akkor számít fejlődésnek, ha megfelel a társadalmi normáknak.

Az identitás egyensúlyának fenntartásában a szervezett felnőttképzés lehetőségei a felnőttlét „átkapcsolási pontjaihoz” illeszkednek (Siebert, 1993, 72. o.). Cross modelljében ezek az életfázisplatók közötti átmeneteknek megfelelő állomások. A szocializációs folyamat kritikus pontjait jelzik, amikor az identitás újrafogalmazására van szükség. A kritikus pontok jellemzői Siebert szerint:

- a társadalmi szerep és státusz megváltozik, például a családi kapcsolatok átalakulásával, munkába lépéssel vagy a munka elvesztésével,
- az interakciók módosulnak például egy referenciaszemély halálával,
- az életútról a továbbiakat illetően dönteni kell.

Az identitás változásai új orientációkat, a képzések, a tanulás igényét hozhatják, azaz a tanulási motivációk alapjai lehetnek. A kérdés azonban az, vajon tanulható-e az identitás, és a szervezett felnőttoktatás ehhez kínálhat-e programokat, anélkül, hogy egyéni terápiává, vagy tanácsadássá válna. *Siebert* szerint a felnőttoktatásban az identitáskrizisekkel való munka inkább funkciónak tekinthető, mintsem a programok tervezhető és irányadó céljának. Az identitás irányítottan nem tanulható és nem tanítható. Például az időseknek szóló programokat tervezőik az életkor előrehaladtával felmerülő pszichés problémák megelőzésére is szánják, de nem ajánlják és nem hirdetik a „válságkezelés” direkt céljával és jelszavával. A programokon való részvétel társas élményekhez juttathatja az egyént, hozzájárulhat az identitáskrizisek legyőzésében nagy fontosságú, *Oskar Negt* által „társadalmi kulcsképessegeknek” nevezett képességek elsajátításához (idézi *Siebert*, 1993, 68. o.). A felnőttoktatásban egyre népszerűbb személyiségfejlesztő módszereket és a terápiából átvett eljárásokat sok csoportvezető alkalmazza a hagyományos módszerekkel kombinálva (*Smith*, 1989).

Az identitáselméleti megközelítés aktualitását a felnőttkori tanulás átalakulása adja. A felnőtt tanulóról folyó vizsgálatok felhívják a figyelmet az új tanulási stratégiákra, melyekben a személyiség belső erőinek, komponensrendszerének nagyobb szerepet tulajdonítanak, ti. a hagyományos tanulási környezet megváltozásával a külső hatások, a környezeti meghatározók mellett megnő a személyiség belső erőinek a szerepe (*Réthyné*, 2003; *O'Neil* és *Drillings*, 1994/1999).

A felnőtt tanulási motívumai

A felnőttoktatási kutatások területén évtizedekig széles körben vizsgálták a tanulásban való részvételt és annak korlátait, az újabb tanulási motivációval foglalkozó kutatások is főként a formális tanulásra koncentrálnak.

*Cyril O. Houle* (1961) alapozó munkájában cél-, tevékenység- és tanulásorientált tanulókat azonosított. *Roger Boshier* (1982) kidolgozta a tanulási részvételt mérő eszközt (EPS Education Participation Scale), mely azóta is széles körben használatos. A részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított:

1. *Társas kapcsolatok keresése*: azokat a felnőtteket jellemzi e motívum, akik szeretnek csoportban, másokkal együtt tanulni.
2. *Társas ösztönzés keresése*: sokan azért kapcsolódnak be valamilyen tanulási programba, mert magányosak, vagy unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak.
3. *Szakmai előrelépés*: e tényező azoknak fontos, akik meg akarják tartani munkahelyüket, esetleg jobb munkát vagy előléptetést szeretnének.
4. *Közösségi munka*: a társadalmilag hasznos tevékenységért elkötelezettek fordulnak elő magas számban e tényező mentén, azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék.

5. *Külső elvárások*: e kategóriába azok tartoznak, akik a családból vagy a munkahelyről eredő nyomás hatására vesznek részt képzéseken, és tanulásukat egyáltalán nem érzik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg;
6. *Tudásvágy*: sokan a tanulás kedvéért tanulnak, nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága.

Az évek során az EPS-t finomították és olyan változatai is készültek, melyek speciális populációkra irányultak (például idősek, felnőttek alacsony írás- és olvasási készséggel).

Az OECD 1999 júniusától 2001-ig zajlott, 18 országra kiterjedő kutatásában a következő tanulásra készítő tényezőket azonosították különböző programokon részt vevő felnőtt tanulók körében:

- a munkahely szakmai képzést vagy átképzést követel meg;
- felébred a „második esély” iskolái által nyújtott lehetőségek megragadása iránti igény;
- magasabb képzettség elérésével javítani szeretne alacsonynak tartott fizetésén;
- kis cégnél dolgozik, ahol nem jut hozzá szervezett munkahelyi képzésekhez, mint amilyeneket nagyvállalatok rendszeres indítanak a dolgozóiknak;
- bevándorlóként másként nem jutna munkához;
- fogyatékosként speciális munkakörben szeretne elhelyezkedni (*Mihály, 2003*).

Még nem készült a motivációkról olyan átfogó tipológia, melyben integrálható az egyes régiók társadalmi, kulturális és gazdasági különbségei által determinált összes tanulási indíték, de többen törekedtek a főbb jellegzetességek leírására. *Peter Jarvis* (2004) a részvételi motivációval foglalkozó kutatások eredményei alapján a következőket állapította meg:

- A felnőttoktatásban részt vevők motivációi különböző csoportokra oszthatóak, s bár a különböző kutatók különböző elnevezéseket használnak, e csoportok elég hasonlóak.
- Különbség van a férfiak és a nők tanulása között: a férfiak szerint a legfontosabb, hogy az oktatás eszköz az életben való boldoguláshoz, a nők erre kisebb hangsúlyt fektetnek.
- Tipikus motívumok: új munkára készülés, segítség a jelenlegi munkában; jól informáltnak lenni; szabadidős tevékenység keresése, otthon központú tevékenység végzése, más mindennapos feladatok ellátása; külső elvárásoknak történő megfelelés; új emberek megismerése; menekülés a napi rutin elől. E felsorolt tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges.

- A tanuláshoz való hozzáállás megértéséhez, szükséges megvizsgálni a tanulók életkörülményeit. Ezt támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, amelyek az átmeneti időszak, a különleges élethelyzet (például munkahelyváltás) jelenik meg tanulási motivációként.
- A tanulási célú programokon történő részvétel és a tanulás nem azonosítható. A tanulás motívumai a viselkedésből, a szükségletekből származnak, forrásai továbbá az ösztönzés, az érzelmek, a kompetencia és a megerősítés.

Az andragógia humanisztikus irányzata a tanulásra ösztönző erők közül a személyközi, interperszonális energiát tarja a legfontosabbnak, nem pedig a külső irányítás, a jutalom, vagy a szankciók hatását (*Brundage és MacKeracher, 1980*). A felnőtt tanulót motiválja a tanulási környezet kedvező pszichoszociális légköre, melyet empátia, elfogadás, kongruencia, bizalom jellemez (*Rogers, 1983*). A tanulás hatékonyabb, ha a felnőtt a tanár részéről támogatást, megértést, kevés szervezést és kevés jelentéstulajdonítást tapasztal (*Rudas, 1990*).

Felnőttek számára a csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek motiváló hatásúak, mert a csoport támogatást, kihívást, pozitív ingerlő hatást jelenthet számukra (*Niggeman, 1969; Maróti, 2005*).

A motívumok szerepét a felnőttképzésben kiindulópontnak tekintik, felkeltésükre erőfeszítéseket tesznek (főként deficit esetében), de nem foglalkoznak a fenntartásukkal. A felnőttek tanulásában gyakran nem a motiváció felkeltése a legfontosabb andragógiai feladat, hanem az ellenható motivációk legyőzése, azaz segíteni a felnőttet az akadályozó tényezőkkel való megküzdésben. A munka melletti tanulás, a különféle szerepekben való helytállás kényszere gyakran vezet szerepkonfliktusokhoz, amelyeknek felismeréséhez, kezeléséhez a felnőttnek tanácsra, eligazításra, „a tanulás könnyítésére” van szüksége (*Zrinszky, 2008, 34. o.*).

*Zrinszky László (2008)* és *Maróti Andor (2005)* egyaránt figyelmeztetnek a következőkre: bármilyen szükséglet, motívum vagy ok által vezérelve tanul a felnőtt, a döntő tényező mégis a felnőtt saját tanulásáért vállalt felelőssége és az képessége, hogy egyéni tanulási céljainak megvalósítása érdekében gondolkodását, érzelmeit, akaratát és cselekvéseit mozgósítsa. Alapvető eszköz e folyamatban a metakogníció, azaz a felnőttet tanulásra ösztönző külső és belső tényezők tudatosítása, a személyes tapasztalatokra, a saját tanulástörténetre, tanulási sajátosságokra történő reflektálás, tudatos gondolkodás az információszerzés, feldolgozás egyéni módjairól, az emlékezeti működésről és az információk alkalmazásának jellemzőiről. A tanulási motivációt ilyen értelemben az egyén önszabályozó folyamatainak részeként kell szemlélnünk, amelyben a tanuló metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját tanulási folyamatának (*Réthyné, 2003*).

A tanulásban való részvétel okainak kutatása értékes hozzájárulást ad a felnőttoktatás megismeréséhez, mert feltárja azt a nagyszámú és igen sokféle okot, melyek a felnőtteket tanulásra ösztönzik. Ezeknek a megértése pedig létfontosságú

az olyan jövőbeni hatékony fejlesztési projektek kidolgozásához, megvalósításához, amelyek közvetlenül szolgálhatják a leendő tanulók igényeit.

#### *A felnőtt előzetes tudása és tapasztalatai*

A felnőtteknek széles körű élettapasztalatuk van, amelyek főként a gyakorlatból erednek, nem vezetnek jelentős általánosításokhoz, s inkább gyakorlati problémák megoldására használják. Implicit (személyes, naiv, laikus) elméleteknek is nevezett elgondolásaikat a tapasztalat során a siker, a beválás inkább igazolja, mint bármi más. Az andragógiában *Jack Mezirow* (1991) transzformatív tanulási elméletében leírja, hogy a felnőtt tanulás generikus struktúrákból, elemekből és folyamatokból áll. A kultúrák és a szituációk határozzák meg, hogy e struktúrák, elemek és folyamatok közül melyek hatnak és jutnak szóhoz. Álláspontja szerint a tanulás szempontjából az értelmezés, tehát az az út a lényeges, amely révén a tanulók interpretálják, illetve újra feldolgozzák, amit értelmük tapasztal. A múltbeli tapasztalatok jelenségtartalmainak, készségeinek átalakítása komoly energiát igényel, ugyanis az emberi szervezet nagy energiákat fordít a kialakított formák fenntartására. Előbb ezeket az energiákat kell legyőzni. A változás ellen ható energiáknak erős érzelmi töltése is van: annál erősebb, minél több érték kötődik az adott átalakítható területhez (ideálok, világnézet, vallás stb.). Tehát az átalakítás időigényes. Ezért úgy véli *Mezirow*, hogy a felnőtt az új ismeretet, viselkedést először biztonságos környezetben próbálja ki, tesztelje, mielőtt azt a mindennapi életében alkalmazza. Így csökkenthető az énnel szembeni potenciális fenyegetés.

A hazai andragógiai kutatásokban először *Maróti Andor* (1992) ismertette a fentiekkel rokon elgondolásokon alapuló résztvevő-központú koncepcióját, és ehhez kapcsolódóan joggal bírálta a felnőttoktatás hagyományos felfogását egyoldalú tananyagközpontúságáért, illetve azért, mert elhanyagolja a tanulók motivációit, előzetes tudását, tapasztalatait. A tanuló magára marad esetleges megértési nehézségeivel és az új ismeretek által okozott egyensúlyvesztéssel, elbizonytalanodással. A résztvevő-központú felnőttoktatás ezzel szemben nem hagyja magára tanuló az információk feldolgozásának folyamatában, a befogadás folyamataira összpontosít, de úgy, hogy hangsúlyozza, a tudás nem lenyomata a tananyagnak, hanem személyes értelmezése. Segíti a tapasztalatokra reflektáló tanulást és az új tudásnak a meglévő tapasztalatokkal való összekapcsolását.

A konstruktivista felnőttoktatás-elmélet a tanulásáról vallott új felfogásával, a felnőttek előzetes tapasztalataira, tudására vonatkozó megállapításaival jelentős hozzájárulást adott a tanuló társadalom eszméjének megvalósításához. A világ felgyorsult változásaiban az ember túléléséről szóló mondanivalója, ismeretelmélete releváns az andragógiai diszciplína számára. A magyar nyelvű neveléstudományi

és andragógiai szakirodalomban *Nahalka István* (1998)<sup>3</sup> és *F. Szakos Éva* (2002) munkássága jelentős a konstruktivizmus megismertetésében. E paradigma lényeges megállapításai közül csak néhány:

- az emberi elme a valóságról modelleket épít fel magában, azaz a tanuló nem leképezi a valóságot, hanem konstruálja;
- kognitív műveleteink sikere az adott feladat megoldásához szükséges előzetes ismeretektől, a szükséges tudás mennyiségétől és szervezettségétől függ, vagyis az elme tudásterület-specifikusan szerveződő, információfeldolgozó apparátusok segítségével működik,
- a tanulás a tanuló világról alkotott szubjektív modelljeinek gazdagodása, átalakulása (gyakran konceptuális váltás), mely a környezettel való kapcsolatban (új tapasztalatok) és a személyes konstrukciók kölcsönhatásában történik.

*Siebert* konstruktivista didaktikai felfogása szerint a felnőtt tanulóról a következők mondhatók el (*Siebert*, 1997; *F. Szakos*, 2002): a tanuló felnőtt relatíve önalkotó, önépítő (autopoetikus) rendszer, tanulása önszervező jellegű, nem tanítható akarata ellenére. A külvilágból érkező információkat a szelektív észlelés folyamatában a már meglévő tapasztalataira vonatkoztatja, ha azok nem illeszkednek tapasztalataihoz, vagy ha a tanuló nem talál megfelelő magyarázatot arra, hogyan illeszthetők az új ismeretek a meglévő tapasztalatokhoz, akkor vagy átértelmezi, vagy megtartja, vagy visszautasítja. A múltbeli tapasztalat és a vele együtt járó magyarázat – mint kognitív séma – könnyen ellenállhat a változásnak, ha az oktatás nem támaszkodik ezeknek a tapasztalatoknak (sémáknak) a bevonására, felidézésére. *Nahalka István* (1997) figyelmeztet arra, hogy a felnőttek esetében a metakogníció kialakultabb, rögzítettebb volta lehet elősegítője, de jelentős gátja is a tanulásnak. A tanulásra történő reflexió szükséges, lényegesen elősegíti a tanulási folyamatokat. A reflektáló tanulás az egyik leghatékonyabb eszköz a tanuló felnőtteknek meglévő valóságkonstrukcióik átalakítására. A tudás rekonstrukcióját, a régi tudás újjal történő felcserélődését hatékonyan segíthetik elő a társas tanulási folyamatok, a tanárral és a tanulótársakkal történő együttműködés, megbeszélések, viták, a nézetek egyeztetése.

#### *Az önirányító tanuló*

A korai andragógiai szakirodalomban, a felnővekvők és a felnőttek tanulása közötti különbségek meghatározására, legfőképp a felnőtt önálló tanulására való képességét említik, hangsúlyozva, hogy a felnőtt ember autonóm lény, akit a tanulásban saját szükségleteinek a kielégítése vezérel, maga választja ki az érdeklődésének megfelelő tematikát, illetve azt a helyszínt, ahol tanulni fog. Egyre növekvő mértékben

<sup>3</sup> A tanulás pedagógiai értelmezéséről a kötetben lásd még többek között *Nahalka István* tanulmányát.



képes a saját tanulási jellemzőinek leginkább megfelelő tanulási módszereket megválasztani és hasznosítani. Nem szereti, ha gyermekként bánnak vele a tanárok; közvetlenül hasznosítható tudást keres (Lowe, 1983).

Az andragógia területén a téma első kutatói *Malcom Knowles* és *Allen Tough* voltak az 1970-es években, majd *Rogers* az önirányító tanulásról kifejtett álláspontja hatott a tanulói önállóság elfogadására<sup>4</sup>. Egyre szélesebb körben vált természetessé az a kíváncsi, hogy a felnőttoktatási folyamatban a tanuló felnőttnek a tanárral egyenrangú szerepet kell biztosítani, mert a tanulásban a legfontosabb a tanulás szubjektív folyamatainak megértése.

A felnőtt tanulás önszabályozásának kutatását az 1990-es években sajátos elemekkel bővítették: önszabályozó tanulás, önkontroll, önmenedzselés. E folyamatokban a személyes érdek és a jövőkép vonzása érvényesül, melyek összehangolódhatnak a társas-társadalmi indítékokkal, harmóniájuk elősegítheti az intenzív, folyamatos motivációs állapotot.

Az információszerzés új módjai és a tanulás általános igénye miatt újabban az önálló tanulás kérdése került a kutatók érdeklődési körébe. Az elektronikus és a papír alapú információk növekedése vetette fel azt a kérdést a tanulni szándékozó felnőttnek, hogy szervezett keretekben, tanárok vezetésével vagy önállóan tanuljon-e. Napjainkban az önálló tanulás, az önállóan tanulók segítése a távoktatás, az e-learning elméleti és gyakorlati kérdéseiben kiemelt hangsúlyt kap.

Az önálló tanulás folyamatosan alakuló területe az andragógiának, rokon fogalmi között nem könnyű eligazodni. A rendszerezés szándéka nélkül, csupán a jelenség érzékeltetésére néhány nemzetközi és magyar kifejezést sorolunk fel: self-directed learning, self-planned learning, autonomos learning, autodidaxy, self-education, open learning, empowerment, self-instruction, self-access, self-study, out-of-class learning, distance learning, továbbá: önirányított tanulás, autonóm tanulás, önálló tanulás, autodidakta tanulás, önfejlesztés, önkéntelen tanulás, önképzés, önművelés, önnevelés, nyitott képzés.

A terminológiai változatosság ellenére, vagy éppen amiatt, hazánkban nem eléggé ismert és kevésbé jól értelmezett fogalom, jelenség az önálló tanulás a tanulók körében. A nem szervezett, formális tanulás keretein kívül eső művelődést, tanulást, információszerzést a magyar felnőttek nem tekintik tanulásnak, amint az a Központi Statisztikai Hivatal 2004-ben folytatott országos reprezentatív vizsgálatából is kiderül. A kutatók az önálló tanulás fogalmának ismeretlen mivoltával indokolják, hogy a vizsgálatban részt vevők 7 százalékánál tudtak kimutatni az informális tanulás területén értelmezhető autonóm tanulást (*Adler, 2004; KSH, 2004, 9. o.*).

Az önálló tanulás az andragógiában ma azt jelenti, hogy a felnőtt a tanulást saját maga kezdeményezi, és önállóan irányított tanulási programot valósít meg. El-

---

<sup>4</sup> Az önszabályozó tanulás pszichológiai, pedagógiai problémáiról a kötetben lásd még *Katona Nóra* és *Gaskó Krisztina* tanulmányait.

lenőrzí meglévő ismereteit, utánajár olyan dolgoknak, amelyeket nem tud, melyekre nem jól emlékszik, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az önálló, más elnevezéssel autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munkájához vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbijához.

Az önálló tanulás nem egészen individualizált tevékenység, csak abban az értelemben, hogy kívül áll a szervezett oktatás alkalmain. Nem mondható azonban, hogy a szervezett oktatásban nincs jelen az önálló tanulás, hiszen a formális oktatásban kialakuló tanulás is csak akkor igazán eredményes, ha túllép a kötelezően előírt tananyag „megtanulásán”, és a tapasztalatok aktivizálásával, kritikai elemzésével, gondolati kiegészítésével és a szakirodalmi források feldolgozásával önálló szellemi munkát is tartalmaz.

Gyakorlati szempontból értelemszerűen az informális és nem formális tanulás körébe tartozik, mivel nem kötődik semmilyen képzési formához, iskolarendszerhez. Bár léteznek – főként külföldön – segítséget nyújtó intézmények, például konzultációs központok, tanulási tanácsadás rendszerek, de a tanulást a tanuló maga irányítja, ő tűzi ki a célt és dolgozza ki, az adott cél eléréséhez szükséges különböző megoldási stratégiákat.

Az andragógiai források általában bizonyos kritériumokhoz kötik az önálló tanulást, így a tanulónál számos, közöttük elsősorban nem kognitív tulajdonság, képesség meglétét feltételezik. Ezek közül talán a legfontosabb, hogy intenzitásban erős, irányultságában határozott tudás iránti igény jellemezze a tanulót és tudja, hogy tisztázni kell tanulási célkitűzéseit, azt, hogy mit szeretne tanulni. Az önálló tanulás akkor eredményes, ha erre a tanuló maga is törekszik, ha pozitív tanulási attitűdökkel rendelkezik, ha a feladatokat teljesíthetőnek ítéli meg, különben önállóságát magárahagyatottságként éli át. A felnőtt tanulónak magának is igényelnie kell, hogy önálló tanulásra képes tanulóként kezeljék, hogy ismerje önmagát (önismeret), saját tanulási stílusát, előzetes tudását, személyes erőforrásait és az akadályozó tényezőket is. A felnőtt önálló tanulási vállalkozása sikeresebb lehet, ha konkrét probléma, élethelyzet megoldását reméli a tanulástól, mintha valamilyen általános cél lebegne a szeme előtt. Más szerzők más fogalmi keretben gondolnak, és a fentiekkel több szálon összekapcsolódó, azonos vagy hasonló személyes tulajdonságokat említene: önértékelés, énkép, megküzdési képességek, attribúciók, önhatékonyági meggyőződések, különböző önészlelések, önértékelés, önreflexió, felelősségtudat, kreativitás, az önmegvalósítás iránti igény.

Természetesen nem minden felnőtt rendelkezik az önálló tanuláshoz szükséges tulajdonságokkal és képes a tanuláshoz ezt a minőségét elérni. Leggyakoribb akadályként a mechanikus tanulást, az információk reprodukálását, a felszínes megértést, az összefüggések fel nem ismerését, a részinformációk önmagukban való megítélését említi a szakirodalom. Hiba, ha az önálló tanulást vállaló személy túlságosan gyorsan akar előre haladni, és nem veszi figyelembe, hogy az alapfogalmak, alapelvek és alapvető összefüggések nélkül a folytatás sem lehet eredmé-

nyes. A tanulási módszerek elégtelensége, a szétszórtság, a rendszeresség hiánya is kudarchoz vezethet.

#### *A felnőttek tanulás nehézségei*

A felnőttek eredményes tanulását sok tényező nehezítheti, ezek jó része a tanulón kívülről származhat, például tanulását nem támogatja közvetlen családi vagy munkahelyi környezete. A nem megfelelő oktatási környezet is számos nehézség forrása lehet: az intézmény légköre nem támogató, nem segíti a hiányzó előzetes ismeretek pótlását, a felzárkóztatást, nem flexibilisek az oktatásszervezés formái, a felnőtt nem tud alkalmazkodni, nincs választási lehetősége. Külső nehezítő tényező lehet a nem megfelelő tanári, oktatói munka, az andragógiai ismeretek és kompetenciák hiányos volta, a tanárok elutasító attitűdje stb. Érdemes megjegyezni, hogy e tényezők hatása erősen függ attól, hogy a tanulóknak milyen fejlett a nehézségekkel történő megküzdési képessége.

A tanulást nehezítő hatások másik csoportja inkább magából a tanuló felnőttből ered. Gyakori, hogy korábban rögzült szokások és hiedelmek akadályozzák a tanulást, különösen a tanuló önképét negatívan befolyásoló felfogások, mint például a gyakran elhangzó „én ezt már nem tudom megtanulni” meggyőződés. Az életkor előrehaladtával a képességek, a testi erő fogyatkozásával csökken a felnőttek tanulói önbizalma, alábecsülik képességeiket, túlságosan sokat aggódnak teljesítményük miatt. Erős gátja a felnőttkori tanulásnak a megszügyenüléstől való félelem, valamint a korábbi rossz iskolai élmények hatása. A negatív érzések mellett a stressz, illetve a stresszkezelési technikák hiánya a felnőtt tanuló nagy problémája. A felnőtt, ha hosszú ideig stressz állapotban van, csökken a kommunikációs képessége, rosszabb tanulási teljesítményt mutat.

A korábbi tanulási technikák fejletlenségével függ össze a meglévő tudás és az új ismeretek összekapcsolásának nehézsége. Nem mindig, vagy csak segítséggel sikerül felidézni a korábban már tanultakat. A nehézséget növeli, ha a felnőtt emlékezetében a meglévő tudás elkülönült elem, nehéz előhívni, összefüggések nélkül összekapcsolni, különösen akkor, ha a tanulási tapasztalatok és technikák nem eléggé fejlettek. Ennek egyik oka lehet, hogy fiatalabb életkorban a tanulás célja nem a teljesítőképes tudás megszerzése volt, hanem az ismeretelsajátítás.

A tanulási motiváció csökkenését eredményezheti, ha a felnőtt tanuló számára a tanulás értéke nem „itt és most” jelentkezik, ezért nem is vállalkoznak szívesen hosszú időtartamot felölelő tanulási programokra.

A tanulás idődimenzióival összefüggésben *Csoma Gyula* (2004) több problémára hívja fel a figyelmet. Gyakran nehézséget jelent a felnőtteknek, hogy a tanulási időt beillesztik az életrendjükbe, főként az otthoni egyéni tanulás időszükségletét nem tudják könnyen felmérni, illetve a többi napi teendő közé elhelyezni. Legtöbbször korlátozniuk kell a hivatalos munkaidőn kívüli, de munkával töltött,

szabadidős vagy a család megszokott elfoglaltságaikra szánt idejüket. „Az egyik kérdés az, hogy vajon az időszervezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszervezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (Csoma, 2003, 72. o.) Az időszervezés nehézségeire a felnőttek gyakran választják azt a (kényszer)megoldást, hogy a kurzus idején felül nem fordítanak több időt a tanulásra – még ha érdeklődőek és megfelelően motiváltak is.

Összességként elmondható, hogy a felnőttek sok erőforrással rendelkeznek a tanuláshoz, számos belső és külső hatás által támogatottan, esetenként korlátozva, de képesek – és egyre növekvő számban – készek is tanulni. Számos tudomány járul hozzá a felnőttek fejlődésének és tanulásának jobb megértéséhez, s ezzel erős fundamentumot építenek a gyakorlat számára. Mivel a felnőttoktatás multidiszciplináris alapon nyugszik, a felnőtteket oktató szakemberek, andragógusok, oktatás-, és képzésszervezők megtehetik, és meg is kellene tenniük, hogy sok irányban tájékozódjanak, hogy ismereteiket összevegyék saját tapasztalataikkal, és személyes megközelítést, saját elképzeléseken alapuló munkamódszert alakítsanak ki hallgatóikkal, a tanuló felnőttekkel.

## Irodalom

- Adler Judit (2004): *A 45 éven felüliek foglalkoztatási helyzete. Vezetői összefoglaló.*  
[www.ofa.hu/index.php?WG\\_NODE=WebPageReader&WG\\_OID=Pagefa9959790d415b838](http://www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebPageReader&WG_OID=Pagefa9959790d415b838), utolsó letöltés: 2009. 08. 24.
- Baltes, P. B., Smith, J., Staudinger, U. M. (2000): Bölcsesség és sikeres öregedés. In: Czigler István (szerk.): *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 137–170.
- Bednorz, P., Schuster, M. (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Boshier, R. (1982): *The Education Participation Scale.* Learning Press, Vancouver.  
<http://www.edst.educ.ubc.ca/faculty/boshier/> Utolsó letöltés: 2009. 01. 19.
- Brundage, D. H., MacKeracher, D. (1980): *Adult learning principles and their application to program planning.* Ontario Ministry of Education, Toronto.
- Cattell, R. B. (1971): *Abilities: Their structure, growth and action.* Houghton, Mifflin, Boston.
- Cross, K. P. (1988): *Adults as Learners.* (9. kiad.) Jossey – Bass, San Francisco.
- Czigler István (2000): Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In: Czigler István (szerk.): *Túl a fiatalságon.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 11–130.
- Czigler István (2005): Hogyan küzdünk meg az életkorral a megismerés terén? *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1328–1335.

- Csoma Gyula (2004): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia. Gyula, 2003. szept. 10–12. OKI Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest, 63–84.
- della Chiesa, B. (2008): *Long Live Lifelong Brain Plasticity!* Lifelong Learning in Europe, (XIII) 2. 78–85.
- Durkó Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és felnőttnevelés*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Henczi Lajos (szerk., 2009): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hippel, A., Tippelt, R. (2008): Lifelong learning and the brain in adulthood. *Lifelong Learning in Europe*, 2, 94–99.
- Houle, C. O. (1961): *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Iván László (2002): Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei. Az öregedés aktuális kérdései. *Magyar Tudomány*, 4. sz. 412.
- Jarvis, P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning*. RoutledgeFalmer, London, New York.
- Hodstock, T. L., Rogers, C. (1977): Person-Centered Theory. In: Corsini, R. J. (Ed): *Current Personality Theories*. Magyarul: Elekes Mihály (szerk., 1993): *Egy érintetlen dimenzió. Szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából*. Elekes M. kiad., Budapest, 5–70.
- Knowles, M. S. (1980): *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge.
- Knowles, M. S. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publ., Huston.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning*. KSH, Budapest.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B. (1978): *The Seasons of Man's Life*. Random House, New York.
- Lénárd László, Jandó Gábor, Karádi Zoltán (2005): Katecholamin rendszerek és plaszticitás. *Magyar Tudomány*, 1. sz. 10–17.
- Lowe, J. (1983): *A felnőttek oktatása – világperspektíva*. ELTE BTK Közművelődési Tanaszéki Szakcsoport, Budapest.
- Maróti Andor (1992): *A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében*. TIT Szövetségi Iroda, Budapest.
- Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. Nyitott könyv, Budapest.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merriam, S. B. (1984): *Adult Development: Implications for Adult Education*. Columbus, Ohio.

- Merriam, S. B., Brockett, R. G. (2007): *The Profession and Practice of Adult Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mihály Ildikó (2003): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 120–132.
- Nagy József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 10. 3–21.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–33.; 3. sz. 22–40.; 4. sz. 21–31.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117–158.
- Niggemann, W. (1969): A csoportmunka – mint a felnőttképzés intenzív formája. In: Maróti Andor (szerk., 1983): *Andragógiai szöveggyűjtemény. I.* Tankönyvkiadó, Budapest, 143–150.
- O’Neil, H. F. Jr., Drillings, M. (1994/1999): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Paterson, R. W. K. (1979): *Values, Education and the Adult*. Routledge and Kegan Paul, London, Boston.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers, C. R. (1983/1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. (Ford. Angster Mária) Kézirat. Szeged.
- Rudas J. (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Shilling, C. (1993): *The Body and Social Theory*. Sage, London.
- Siebert, H. (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn, Obb.
- Siebert, H. (1997): *Didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung*. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Smith, R. (1989): *Az új terápiák: a felnőttoktatáson belüli alkalmazásuk*. Ford. kézirat. Az eredeti megj.: Titmus, C. J. (Ed.): *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford, 236–237.
- OECD (2002): *Understanding the Brain. Towards the learning science*. OECD, Paris.
- OECD (2003): *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. OECD, Paris.
- Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Átdolgozott, bővített kiadás) OKKER Kiadó.
- Zinnecker, J. (1993): Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged, 29–49.