

KISPÁLNÉ HORVÁTH MÁRIA<sup>1</sup>**Felnőttkori tanulás és mentális jóllét**

*A tanulmányban szakirodalmi áttekintést adok a felnőttkori formális és nem formális tanulás mentális jóllétre gyakorolt pozitív és negatív hatásairól. A pozitív tanulási hatások közül vizsgálom például a tanulás öröme, az önbizalom-növekedés, a sikerélményekhez jutás, a látókör-szélesedés, a pozitívabb életszemlélet kérdéskörét. A negatív tanulási hatások kapcsán többek között a tanulás miatti szerepkonfliktusokról, többoldalú kötelezettségekről, szorongásérzetről és megfelelési kényszerről írok.*

**1. Bevezetés**

A felnőttkori tanulóval kapcsolatos elméleti munkák és kutatási jelentések többsége a tanulás és az egzisztenciális jólét közötti viszonyrendszerrel foglalkozik, azaz arra koncentrálnak, hogy a felnőttként végzett – főként formális – tanulási tevékenységek milyen kapcsolatban állnak az egyének munkaerőpiaci helyzetével. A felnőttképzési funkciók többsége is – például kvalifikációs kompetenciát biztosító, pótló, intragenerációs társadalmi mobilitást elősegítő, stabilizációs funkció – a felnőttek egzisztenciális biztonságérzetének erősítésére, munkaerőpiaci státuszának javítására irányul.

A felnőttkori tanulás azonban nemcsak az egyének egzisztenciális biztonságérzetére, jólétére, hanem többek között a mentális biztonságérzetükre, jóllétükre úgyszintén számos pozitív hatást fejthet ki. Ezzel összefüggésben is számos olyan felnőttképzési funkciót ismerünk – például önfejlesztő, személyiségfejlesztő, rekreációs, életvezetési, közösségi-civil funkció –, melyek hozzájárulhatnak a felnőttek mentális biztonságérzetének erősítéséhez, életminőségük javításához. Tanulmányomban erre a kevésbé vizsgált kérdésre fókuszálok, azaz azt mutatom be a szakirodalom áttekintése alapján, hogy milyen pozitív és esetleges negatív hatásokat gyakorol a formális és nem formális tanulás a felnőttek mentális jóllétére. A hivatkozott munkák fő témája nem a felnőttkori tanulás és a mentális jóllét közötti kapcsolat, azonban a bennük olvasható egyes megállapítások, résztemák kapcsolatba hozhatók ezzel a kérdéskörrel. Tanulmányom célja ezen információk összegyűjtése és rendszerezése.

<sup>1</sup> PhD, főigazgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Savaria Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ; [kispalne.horvath.maria@srpszkk.elte.hu](mailto:kispalne.horvath.maria@srpszkk.elte.hu)

## 2. A mentális jólétre gyakorolt pozitív felnőttkori tanulási hatások

Maga a tanulás, az önművelés – mindenféle haszontól és érdektől függetlenül – meghatározó örömforrás lehet a felnőttek számára (Cross, 1982; Boga, 1999; Pléh, 2004; Óhidy, 2006; Engler, 2011). Az önmagában pozitív értékkel bíró tudás, a tudás önmaga jutalmaként való megjelenítése a napjainkban egyre meghatározóbbá váló pozitív pszichológia vezető gondolatainak egyike (Pléh, 2012). A tanulás során is megvalósulhat a flow, a tökéletes áramlat-élmény, hiszen tanulás közben is jelen lehet egyrészt a lehetőség, a feladat, a kihívás, az újdonság, a felfedezés, másrészt a képességek szintje, a teljesítmény érzése, a fejlődés (Csíkszentmihályi, 1997). A tanulás öröme, a flow élménye különösen hangsúlyosan jelentkezik a különféle nem formális tanulási formáknál, ahol a részvételben az önkéntesség és a választás szabadsága – amely vonatkozik a nem formális, szabadidős tanulási forma kiválasztására és megvalósítására is –, míg a motivációban az érdeklődés a meghatározó. Ezen tanulási tevékenységek legfontosabb – a tanulás örömjellegét is erősítő – jellemzői a kötetlen forma, a saját aktivitás dominanciája és a nyitottság perszonális, tartalmi és intézményes értelemben is. Esetükben gyakran megvalósul az oktatási és a szórakoztató formák funkcionális kombinációja (Hidy, 2006; Kryston, 2011).

Másik fontos mentális hozadéka lehet a tanulásnak a felnőtt tanuló önképére, önértékelésére gyakorolt pozitív kihatása is. A tanulás sikerélményekhez juttathatja a felnőtteket, hozzájárulhat önbizalmuk növekedéséhez, továbbá bizonytalanság- és kiszolgáltatottság-érzésüket is csökkentheti a munkaerőpiacon (Zrinszky, 1996; Jarvis, 2004; Kraiciné Szokoly, 2004; Striker, 2005; Kerülő, 2008, 2010; Torgyik, 2013; Knox, 2014). A sikerélmények, az önbizalom növekedése és a tanulás öröme között szoros, egymást feltételező kapcsolat van. Ha a felnőtt a tanulási eredményeiről külső megerősítést, elismerést kap – akár az oktatótól, akár a tanuló társaitól, akár más, számára fontos személyektől –, az megajándékozta őt a tanulás örömeivel, és növeli az önbizalmát. Mindez igénynívója emelkedéséhez és tanulási motivációja erősödéséhez vezethet, ami tovább növelheti tanulása sikerességét (Zrinszky, 1996). A tanulás mentális biztonságérzetre gyakorolt pozitív hatásai növelik a tanulási motivációt, emelik a teljesítményszintet, így a tanulási tevékenység elfogadhatóbbá, vonzóbbá válik, és mérséklődik vagy megszűnik az esetleges kényszerjellege (Ballér, 1978 hivatkozik Mócz, 2010; Bábosik I.– Bábosik Z., 2006).

A felnőtt tanuló által megszerzett magasabb iskolai végzettség, a tanulása hatására fejlődő kompetenciája, de különösen a hozzá vezető út vállalása és végigjárása követendő példa lehet

a családban élő gyermekek számára (Loránd, 2009; Engler, 2011; Knox, 2014;). A szülők tanulásának hatásrendszere nemcsak a gyermekek tanulásával kapcsolatosan – a tanulási motiváció, attitűd, eredményesség és a továbbtanulási aspiráció tekintetében – értelmezhető, hanem annál lényegesen tágabban is. Többek között hat a gyermekek önkifejezésének kultúrájára, a feltölthezésük kultúrájára – amely a szabadidő struktúrájával kapcsolatos – és az emberi viszonylatokban való eligazodási képességükre. „... a megszerzett többlettudás pontosan talán nem is nyomon követhető hajszalereken át beszivárog a következő generáció értelmi-érzelmi és akarati kultúrájába” (Loránd, 2009: 32). Mindez természetesen a tanuló felnőtt mentális állapotára is kedvezően hat.

Ezekből adódóan a felnőttkori tanulásnak – még a formális tanulási mintázatoknál is – nemcsak a „rövid időre” szerveződő, elsősorban az egzisztenciális biztonságérzetet növelő tanulási mintázatai léteznek, hanem a „hosszú időhöz” hozzájáruló, a mentális biztonságérzetet erősítő formái is (Scitovskyra, 1990 hivatkozik Meleg, 2006). A formális tanulmányok vállalásakor a felnőttek a kedvező munkaerőpiaci pozíció és jövedelem elérése mellett, és azzal összefüggésben további lényeges szempontnak tekintik – a „hosszú időhöz” hozzájáruló, a jövőre orientáló – szakmai előrelépés és fejlődés lehetőségeinek bővülését, a munka és a mindennapi élet könnyebbé, sikeresebbé válását, a személyes presztízs növekedését és az egyéni életperspektívák javulását, melyek a mentális biztonságérzetet is növelik (Zrinszky, 2002; Török, 2006; Engler, 2011). A nem formális felnőttkori tanulás elsődleges célja pedig – szintén összefüggésben a „hosszú idővel” – a humán műveltség és az ahhoz tartozó készségek fejlesztése, a szabadidő és az élet élvezetes eltöltése, melyek szintén szoros kapcsolatban állnak a mentális biztonságérzet növelésével (Scitovskyra, 1990; hivatkozik Meleg, 2006).

### **3. A mentális jólétre gyakorolt negatív felnőttkori tanulási hatások**

A felnőttek életében a többféle szerepben való helytállás kényszere gyakran vezet szerepkonfliktusokhoz. Ezt a helyzetet a felnőttkori formális tanulás tovább nehezíti, hiszen az amúgy is meglévő munkahelyi, családi és egyéb elvárások, normák és teendők mellett újabbakat – bizonyos esetekben (például munkahely által kötelezően előírt képzésben való részvétel során) ráadásul kényszertevékenységet – jelent. A különféle szerepkonfliktusok feloldása nehézségekkel járó feladat. A szerepek közötti ellentmondás megszüntetése valamelyik szerep leértékelésével oldható meg; egy adott szerepen belüli konfliktus az elvárások leértékelésével küszöbölhető ki; míg a személy és szerepe közötti konfliktus

megoldása érdekében az érintettnek el kell dönteni, hogy melyik szerepelvárásnak akar, illetve tud megfelelni. Bármilyen döntést is hoz a tanuló felnőtt az egyes szerepkonfliktusok feloldása érdekében, az a mentális biztonságérzetre hatást gyakorol (Zrinszky, 2006; Bodnár, 2009). További alapvető fontosságú tényező, hogy a felnőtt hogyan látja magát a tanuló-szerepkörben. Sokak számára a tanulószerep elfogadása nehézséget, énképüket veszélyeztető kihívást jelent (Szabóné Molnár, 2009).

A többrétű lekötöttség és a fáradtság a felnőtt tanuló pszichés diszpozícióira szintén negatívan hathat (Durkó, 1988; Magyar, 2008). Azoknak a felnőtteknek is, akik szeretnek tanulni, a tanulás a valóságban gyakran kellemetlen, fáradtságos és keserűes folyamat, ellentétben azzal a mítosszal, mely szerint a felnőttek lényegében élvezik a tanulást. Mindez akkor is így van, ha – Brookfield szerint – „... az ilyen kényelmetlenségi érzés az érdemleges tanulás előzménye és szükségszerű velejárója” (Brookfield, 1992: 90).

Magával a tanulással kapcsolatos tényezők is kifejthetnek negatív hatásokat a felnőttek mentális biztonságérzetére. Az életévek múlása, a testi erő és bizonyos képességek (pl. memória) fogyatkozása az életkor előrehaladtával, a kevés és rövid tanulási szakaszokból álló felnőttkori tanulási életút (vagy a korábbi felnőttkori tanulás teljes hiánya), a múltbeli tanulási kudarcok és rossz iskolai élmények, a helytelenül rögzült tanulási szokások, a kevésbé hatékony tanulási technikák mind-mind nehezíthetik a felnőttkori tanulást, a tanuláshoz való hozzáállást, és ezáltal negatívan hathatnak a felnőtt tanuló önképére (Mankó, 2005; Ahl, 2006; Magyar, 2008; Kálmán, 2009; Szabóné Molnár, 2009).

Azoknál a felnőtteknél is, akiknek nincsenek tanulási nehézségeik, gyakran jelentkezik megfelelési kényszer, valamint szorongás- és szégyenérzet a tanulásuk során. A megfelelési kényszer többrétű lehet; a felnőtt tanulók esetében megkülönböztethetünk önmaguknak, az általános munkaerőpiaci és a konkrét munkahelyi igényeknek, a társadalmi elvárásoknak, a családtagoknak, a tanulóársaknak, a tanároknak és a képzési követelményeknek való megfelelést (Mankó, 2005). A tanulási folyamatban, a számonkérésekre való felkészülés során és magukon a számonkéréseken a szorongás az egyik legjelentősebb felnőttkori tanulási gyengeség. A vizsgákon való szorongás a felnőtt tanulók jelentős hányadánál gyakran független az oktató személyétől, a vizsga tárgyától és formájától (például szóbeli vagy írásbeli) és a tanuló felkészültségi szintjétől, mivel magától a vizsgaszituációtól szoronganak (Török, 2006; Kispálné Horváth, 2007; Kerülő, 2010; Engler, 2011, 2012). A felnőttek tanulási motivációját, formális képzésbe való bekapcsolódásukat jelentősen befolyásolja – a szociokulturális helyzetük, az időhiányuk és a tanulásmódszertani hiányosságaik mellett – a szégyenérzetük, gátlásosságuk (Durkó, 1988; Koltai, 2003; Magyar, 2008). Ezen negatív érzésekkel

összefüggésben problémát jelenthet a felnőtt tanulók számára a stresszkezelési technikák hiánya (Szabóné Molnár, 2009).

További problémát jelenthet, ha a tanítási-tanulási folyamatban folyamatosan kudarcvisszajelzésekkel szembesülnek a tanulók, mivel ez a pszichogén és a szociogén szükségleteikre is kedvezőtlenül hat (Bábosik I. – Bábosik Z., 2006). A tanulásról kapott külső jelzések és következményeik közötti viszony kedvezőtlenül is befolyásolhatja az önbizalom és a motiváció alakulását. Ha a felnőtt a tanulási eredményeiről többnyire negatív visszajelzéseket kap, az csökkentheti tanulási kedvét és önbizalmát. Mindez igénynívója csökkenéséhez és tanulási motivációja gyengüléséhez vezethet, ami tovább ronthatja tanulmányi eredményeit. „Ez valóban »ördögi kör« lehet, mivel sokkal nehezebb kijutni belőle, mint kiesni a sikergörbéből” (Zrinszky, 1996: 33).

A felnőttképzésben ideális esetben partneri viszony van az oktatók és a felnőtt tanulók között. Ezen partneri viszony meghatározó eleme a kétirányú kommunikáció és tapasztalatcsere a két fél között. Ez a fajta kapcsolat azonban a formális képzésben nehezen tud megvalósulni, mivel a tanár szükségszerű értékelő szerepe a tanuló függőségérzését erősíti, ami szintén kedvezőtlen irányba befolyásolhatja a tanuló felnőtt mentális biztonságérzetét (Zrinszky, 1996; Bajusz, 2006; Cserné Adermann, 2006).

## BIBLIOGRÁFIA

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or an euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25. évf. 5. sz. pp. 385–405. doi: [10.1080/02601370600772384](https://doi.org/10.1080/02601370600772384)
- Bábosik, I. – Bábosik, Z. (2006). A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában. In: Koltai, D. – Lada, L. (Ed.), *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*, (pp. 105–111). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Bajusz, K. (2006). A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 7. évf. 3. sz. pp. 32–37.
- Bodnár, G. (2009). A felnőtt tanuló tanulási környezettel való aktív, hatékony kapcsolatépítésének feltételrendszere. In: Henczi, L. (Ed.), *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, (pp. 252–263). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Boga, B. (1999). Az idős emberek és a felnőttoktatás. *Kultúra és Közösség*, 3. évf. 1. sz. pp. 137–145.

- Brookfield, S. (1992). Miért nem tudom ezt megérteni? Mítoszok és realitások a felnőttek tanulásának segítésében. In: Maróti, A. (Ed.) (1997), *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*, (pp. 89–93). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cross, P. K. (1982). *Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco-Washington-London: Jossey-Bass.
- Cserné Adermann, G. (2006). Felnőtteket tanítani – a laikus tanításfelfogás csapdái. In: Feketéné Szakos, É. (Ed.), *Fókuszban a felnőttek tanulása*, (pp. 53–58). Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Durkó, M. (1988). *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Debrecen: Kossuth Könyvkiadó.
- Engler, Á. (2011). Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata. *Debreceni Szemle*, 19. évf. 2. sz. pp. 243–256.
- Engler, Á. (2012). A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka. In: Juhász, E. – Chrappán, M. (Ed.), *Tanulás és művelődés*, (pp. 238–243). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Hidy, P. (2006). Tétlenül és tehetetlenül? A tanulás funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. *Felnőttképzés*, 4. évf. 2–3. sz. pp. 20–25.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London-New York: RoutledgeFalmer. doi: 10.4324/9780203561560
- Kálmán, A. (2009). *Az oktatástól az önálló tanulásig*. Budapest: Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet.
- Kerülő, J. (2008). A felnőttek tanulási motivációi. In: Juhász, E. (Ed.), *Andragógia és közművelődés*, (pp. 177–185). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kerülő, J. (2010): „Sosem gondoltam, hogy a tanulás hiányozni fog!” A felnőttkori tanulás örömei és terhei. In: Csótiné Belovári, A. (Ed.), *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia kötete*, (pp. 59–64.), Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara.
- Kispálné Horváth, M. (2007). A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 10. sz. pp. 3–23.
- Knox, A. (2014): Comparing Adult Education in the United States and Other Countries. *Neveléstudomány*, 2. évf. 1. sz. pp. 6–19.
- Koltai, D. (2003). *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.
- Kraiciné Szokoly, M. (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

- Kryston, M. (2011). A felnőttek szabadidős képzése a nem formális oktatás integrált része. *Tudásmenedzsment*, 12. évf. 2. sz. pp. 32–41.
- Loránd, F. (2009). Gondolatok a felnőttképzés társadalmi dimenzióiról. In: Zrinszky, L. (Ed.), *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, (pp. 23–32). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Magyar, M. (2008). Pedagógiai jellemzők, tanulási tényezők a felnőttek tanulásában. *Felnőttképzés*, 6. évf. 2. sz. pp. 1–5.
- Mankó, M. (2005). *Tanulási technikák*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola.
- Meleg, Cs. (2006). *Az iskola időarcai*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Mócz, D. (2010). Az élethosszig tartó tanulás jelentősége a 40-50 éves korosztály életútjában. *Iskolakultúra*, 20. évf. 4. sz. 1. melléklet. pp. 3–15.
- Óhidy, A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 10. sz. pp. 114–125.
- Pléh, Cs. (2004). A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, 13. évf. 2. sz. pp. 195–215.
- Pléh, Cs. (2012). A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. In: Oláh, A. (Ed.), *A pozitív pszichológia világa*, (pp. 13–18). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Striker, S. (2005). Időskorúak képzési igényei Európában. In: Szabóné Molnár, A. (Ed.), *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*, (pp. 95–126). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szabóné Molnár, A. (2009). A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés*, 7. évf. 2–3. sz. pp. 199–220.
- Torgyik, J. (2013). *A tanulás szinterei felnőtt- és időskorban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Török, B. (2006). Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*, 15. évf. 2. sz. pp. 333–347.
- Zrinszky, L. (1996). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. Budapest: Okker Oktatási Iroda.
- Zrinszky, L. (2002). A tudás mint andragógiai probléma. Tanulás az egész életen át. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 2. sz. pp. 131–144.
- Zrinszky, L. (2006). Mi segíti a felnőttek tanulását? In: Feketéné Szakos, É. (Ed.), *Fókuszban a felnőttek tanulása*, (pp. 19–24). Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.

*KISPÁLNÉ HORVÁTH, MÁRIA*  
ADULT LEARNING AND MENTAL WELL-BEING

*In my study I provide an overview of professional literature about the positive and negative effects of formal and non-formal adult learning on mental well-being. I analyze for instance the joy of learning, the increase of self-confidence, the sense of success, the wider intellectual horizon and the more positive attitude to life out of some positive learning effects. As for the negative learning effects I write mostly about the role of conflicts, multilayer commitments, anxiety and the adequacy of pressure.*