

Engler Ágnes

Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai

A felnőttek formális tanulásának különböző szinterei közül a felsőoktatás részidős képzéseit vizsgáljuk meg a tanuló egyén, az intézmény és annak környezete összefüggésében.¹ A felsőoktatásban tanulók életkorukat tekintve felnőttek számítanak, függetlenül a képzés formájától. A teljes idejű képzésben résztvevőket azonban – általában a gazdagági értelemben vett inaktív státuszuk miatt – nem soroljuk a felnőttoktatás részesei közé, sokkal inkább a részidős képzések hallgatóit. A felnőtt hallgatókat nem hagyományos hallgatóknak tekintjük, mivel nem a tipikus akadémiai úton érkeznek a felsőoktatásba, a különböző társadalmi háttérből érkezők korábban jellemzően nem tartoztak az akadémiai szférába. (Ladányi 1994, Kozma 2004, Nagy 2006, Hrubos 2007)

Nem tradicionális hallgatók motívumai

A nem tradicionális hallgatókat definiálók általában a megelőző végzettséget, az életkort, a társadalmi hátteret és származást használják fel csoportjaik megalkotásához. Ez érhető tetten Bron és Agélii (2000) felosztásában is, akik a svéd tanulókat hét csoportra osztják: a 25 év feletti érettségizettek, munkás osztály gyermekei, részidős képzésűek, más etnikai hovatartozásúak, népfőiskolákról érkezők és különleges szükségletű hallgatók. Pechar és Wroblewski (2000) egyéb szempontok alapján is vizsgálja a nem hagyományos hallgatókat, a korábban említett életkor és társadalmi hovatartozás mellett figyelembe veszi a munka világában betöltött pozíciót, a munkaformát és a végzett munka jellegét.

A tanítási-tanulási folyamat kapcsán a különböző tanulási formában, minden oktatási szinten és típusban központi kérdés a tanulók motivációja és aktivitása. A felnőtt tanulók kapcsán Morstain-Smart (1977) korábbi felosztását szokás idézni, amely alapjául szolgált számos nemzetközi kutatásnak is. Összesen hat különböző motivációs faktort különítettek el, ezek a következők: társadalmi kapcsolatok (személyes találkozások igényét, a csoporthoz való tartozást, új barátságok keresése); külső elvárások (személyek, munkahely); professzionális fejlődés

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

dés (magasabb státuszok elérése); társadalmi jólét (közösség szolgálata); unalom elleni stimuláció (esetleg a mindennapi kötelezettségek elől menekülés); kognitív. Hagyományosan két alapcsoportját különböztetjük meg a tanulási indítékoknak, ez a belső (primer) és külső (szekunder) motiváció. A felnőttek belső tanulási motívumai közé sorolható az érdeklődés, a művelődés öröme, a tudás fejlesztésének öröme, a lemaradástól való félelem (Radnai 1963), a kitartó kedv és elhatározás (Kiss 1963), a tudásvágy, a kíváncsiság, a becsvágy, az elismertség iránti vágy, de ide tartozhat a a magányból vagy a kommunikációs hiányból származó tanulási vágy (Zrinszky 1996).

A közösséghez való tartozási szándékot ugyan tekinthetjük külső indítéknak is, azonban a tanulói közösség által gerjesztett hatások elsősorban az egyénre hatnak pozitív módon (Durkó 1998, Prins et al. 2009). A tanulói csoportokban kialakított és felhalmozott társadalmi tőke érdekvezérelt is lehet, ami a társadalmi boldogulásban segíti az egyént, és a kialakításban is ezek az indítékok dominálnak. (Bourdieu 1998) Pusztai (2011) a felsőoktatásban létesült hallgatói kapcsolatokat coleman-i értelemben aposztrofálja, és a tanulási eredményességgel veti egybe. Érdekes kérdés, vajon a teljes és a részidős képzések hallgatóinak motivációjában akad-e eltérés. Wolfgang és Dowling (1981) ezt vizsgálva azt találta, hogy a teljes időben tanulók a társas kapcsolatokat és a kívülről érkező elvárásokat tartják fontosnak, még a részidős hallgatók a tudás megszerzésért tanulnak.

Csoma (2005) egzisztenciális motívumoknak nevezi a munka világával kapcsolatos indítékokat, ilyen például a munkahely-megtartó képesség, egy új állás megszerzésére való törekvés. Maróti (2002) felosztásában elkülöníti a munka természetéből fakadó hatásokat (pl. a munka érdekessége, változatossága), a munkakörülmények ösztönző hatásait (pl. munkatársak, a szervezet hatásai), munkát értékelő hatások (pl. jutalom, dicséret). Az 1. táblázatban Sinnet (1993, idézi Kálmán 2008) különböző szempontok szerint csoportosítja a felnőttek tanulásának motivációit.

1. táblázat A felnőtt tanulás motivációja és korlátai

(Forrás: Sinnett 1993 alapján, idézi Kálmán 2008)

A felnőtteket a tudatos tanulási céljaik motiválják leginkább – a részvétel okai

Cselekvés és/vagy tudás- vágy	Készségfejlesztés szemé- lyes érdeklődésből és/vagy munkaérdekből	Társaságkeresés
Tájékozottabbá válás	Munkahelyi előremenetel	A munkaadó elvárásainak való megfelelés
Munkát szerezni	Vállalkozás indítása	Versenyképessé válás
Munkát változtatni	Adott probléma megoldása	Az élet új oldalainak meg- ismerése
Megfelelni a képzettségi követelményeknek	A rutin megszakítása egy időre	Boldogabb emberré válás
Új emberekkel találkozni	Kíváncsiság kielégítése	Saját kultúra megismerése
Jobb szülővé, házastárssá válás	Érdeklődés, hobby fejlesztése	
Valahová tartozás igénye		

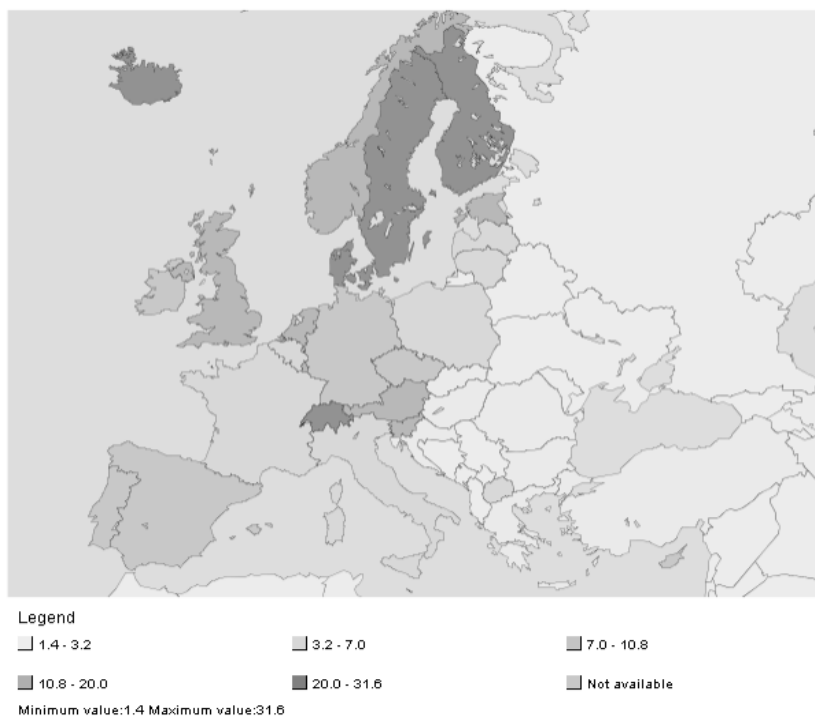
Sinnett modelljéből kitűnik, hogy a hagyományosan belső és külső motivációk mellett hangsúlyos szerepet kapnak az emberi kapcsolatok. Engler (2011) felsőoktatásban tanuló felnőtteket vizsgálva hasonlóan kiemelt területen említi a közösségben történő tanulás nagyfokú hozadékait, amelyek kimutathatóan tovább élnek az abszolutoriumot követően. A felnőttek tanulása esetén különösen lényeges a tanultak közös feldolgozása, a hozott tudás közös értelmezése, a problémafelvetést követő közös megoldás keresése. Habár a meglévő tapasztalatok és képességek elismertetése a felsőoktatásban még megoldandó feladat (Derényi-Tót 2011), a tanítási gyakorlatban kiválóan működhet. Leathwood (2006) az önvezérelt, független hallgatók vizsgálatánál különösen a férfiak esetében figyelte meg, hogy a nagyfokú célirányultság, sikerorientáltság és ambíció miatt igénylik az önállóságot és a csoportkooperációt. Érdeemes felfigyelni a család és szülői szerepekkel kapcsolatos motívumra, amely a nyugati országokban elterjedt ismeretterjesztési, képzési alkalmak népszerűségének köszönhető (például a szülők iskolája). A családi élettel kapcsolatos kutatások és eredmények több területen megjelennek az oktatásban és felnőttoktatásban is (ld. pl. Brillinger - Brundage 1989).

Tanulás mint életstratégia egy életen át

A tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása, a megfelelő tanulási attitűd folyamatos-sága, az önképzés belső és külső igénye optimálisan permanensen jelen van az emberi életút-ban. A hetvenes években megjelenő egész életen át tartó tanulás fogalma (Faure 1972) a ki-lencvenes években új társadalmi-gazdasági körülmények között éledt újjá. Az 1996-ban ki-adott Delors-jelentés (1996) az oktatás feladatának az egész életen át tartó dinamikus ismeret-szerzés lehetőségének biztosítását látja, a munka világában való előremenetel azonban még nem jelent meg a prioritások között. A tanulás iránti helyes beállítódásért a megelőző éveket teszi felelőssé, az alapoktatásban szerzett tapasztalatok ugyanis végigkísérik az egynek életét. A Fehér könyvben (1997) már megjelenik az egyén önmegvalósítási törekvése az egész életen át tartó tanulásban, és szintén hangsúlyozott az egyenlő esélyek biztosítása a tanulóhoz való hozzáférésben. A Memorandum (2000) az élethosszig tartó tanulást összekapcsolja a tudás-alapú gazdaságba és társadalomba való átmenettel, ahol a cél a tudás, készségek, kompetenci-ák folyamatos fejlesztése annak érdekében, hogy a cselekvő állampolgári magatartás és a fog-lalkoztathatóság előremozduljon.

A Memorandum második kulcsüzenetében az emberi erőforrásokba történő befektetések nö-velésének lehetséges módjait összegzi. Az egyén szintjén megvalósítható befektetéseket első-sorban az anyagi tőkebefektetések oldaláról közelíti meg: ösztönző intézkedést javasolja az ún. egyéni tanulási folyószámlák bevezetését, az egyéni megtakarításokból és egyéb források-ból (pl. vissza nem térítendő köztámogatás) származó összeget a munkavállalók saját képzé-sükre fordítanának. A tanulás iránti igényt és a kínálatot egyszerre kell növelni, és mindenki számára lehetővé kell tenni, hogy nyitott tanulási pályát járjon be, ennek érdekében az oktatá-si rendszernek az egyéni szükségletekhez kell alkalmazkodni. A dokumentum meghatározza a formális tanulás fogalmát: oktatási intézményekben megvalósuló, oklevéllel és szakképesítés-sel záródó tanulási forma, a legnagyobb forgalmi értékkel rendelkezik a munkaerőpiacon. A nem formális tanulást ezzel szemben általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal, szervezői lehetnek a munkahelyek, civil szervezetek, vagy formális rendszert kiegészítő szer-vezetek. Az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, a mindennapi élet természetes velejárója.

1. ábra A 25 és 64 év közötti lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvétele, 2012
Forrás: Eurostat



Az 1. ábra alapján jól látszik, hogy Európában az élethosszig tartó tanulás koncepciója különböző mértékben valósul meg. A sötét színnel ábrázolt területeken magas a tanuló felnőtt lakosság aránya, jellemzően az északi országokban találunk aktív tanuló felnőtteket (Dániában 32%, a többi skandináv országban 30% körüli). Nyugat-Európában Hollandia emelkedik ki a maga 17%-ával, a többi nyugati államban általában 10%-os az aktivitás, a lisszaboni célkitűzésnek megfelelő szint alatt teljesítve. Hazánkban 2,5%-ot mértek 2012-ben, ennél rosszabb mutatóval már csak Románia és Bulgária rendelkezik.

A magyar lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvételéről 1997-től regisztrálnak adatokat. A KSH adatfelvételének eredményeit tekintve elmondható, hogy a formális tanulás népszerűsége az életkor előrehaladtával jelentősen csökken. (Csernyák et. al. 2004), akár korrekciós, akár rehabilitáló funkcióról beszélünk (Mayer 2000). Az iskolai végzettség minden tanulási formában meghatározó, az alacsonyán kvalifikáltak igen alacsony arányban kapcsolódnak be tanulási folyamatokba. A felsőoktatás által kínált részidős képzésekben jellemzően 35

évesnél fiatalabbak vesznek részt, mégpedig társadalomtudományi, gazdasági és a jogi fakultásokon. Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szinteken felfelé haladva növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben (ld. Oktatási évkönyvek adatai).

A diplomaszerezésre törekvő felnőtt hallgatók számának növekedése – az összes diplomás arányának emelkedéséhez hasonlóan – felveti a diplomás munkanélküliség kérdését, egyrészt a piaci túlkínálat miatt, másrészt a diplomások által kiszorított alacsonyabb iskolai végzettségűek fenyegetettsége végett. Egyes vizsgálatok azonban kimutatták, hogy a megnövekvő értelmiségiek száma nemcsak túlkínálatot teremt a munkaerőpiacon, hanem egyúttal gerjeszti is a keresletet azzal, hogy diplomások által betöltendő új állások keletkeznek (Kertesi-Köllő 2006)

A foglalkozási struktúra képzettségigénye az egész rendszerre kihat oly módon, hogy a magasabb végzettségűek kiszorítják az egy fokkal alacsonyabb iskolai végzettségűeket az állásaikból, akik beáramlanak a hierarchiában alattaik álló szintekre. A diplomások alacsonyabb szinten realizálódó túlkínálatához hasonló jelenség az alacsonyabb státuszú munkahelyek feltöltése, amely szintén a diplomások rejtett túlképzéséhez vezet. Ezekben az esetekben a fiatal diplomások egyéb lehetőség híján elfogadják a végzettségűknél alacsonyabb szintű munkaköröket, s megrekednek ezekben, egyes felmérések szerint a fiatalok több mint húsz százaléka tartozik ide. (Falusné 2001, 957). Györgyi (2012) felhívja a figyelmet arra, hogy a diplomás munkaerő-kínálat és a munkaerőpiac kapcsolatát meghatározza, hogy a klasszikus tanulmányi utak diverzifikálódtak, a tanulásból a munka világából való átmenet jelentősen megnőtt (pl. tanulás alatt végzett munka, a részidős munka, tanulmányok megszakítása és visszatérés).

A lakosság iskolai végzettség szerinti összetétele, a diplomások száma és jellemzői lényeges mutatója egy régiónak vagy országnak. A Német tanulói atlasz (Deutscher Lernatlas) intézményi tanulásra vonatkozó fejezetében található vizsgálati dimenziók közül több a felnőttek tanulására is kiválóan alkalmazható. (Schoof et al 2011) Ide tartoznak többek között a kompetenciamérések eredményei (szövegértés stb.), a lemorzsolódás adatai, a tanulmányaikat megszakítók aránya, a tanulók iskolázottsági foka. A kanadai Összetett tanulói index (Composite Learning Index, 2010) hasonló tényezők mentén mér: alpműveltség (olvasás, matematika, természettudomány, problémamegoldás), lemorzsolódás a felsőoktatásban, felsőfokú továbbtanulás, egyetemi képzésbe történő beiratkozás, hozzáférés az oktatási intézményekhez minden szinten.

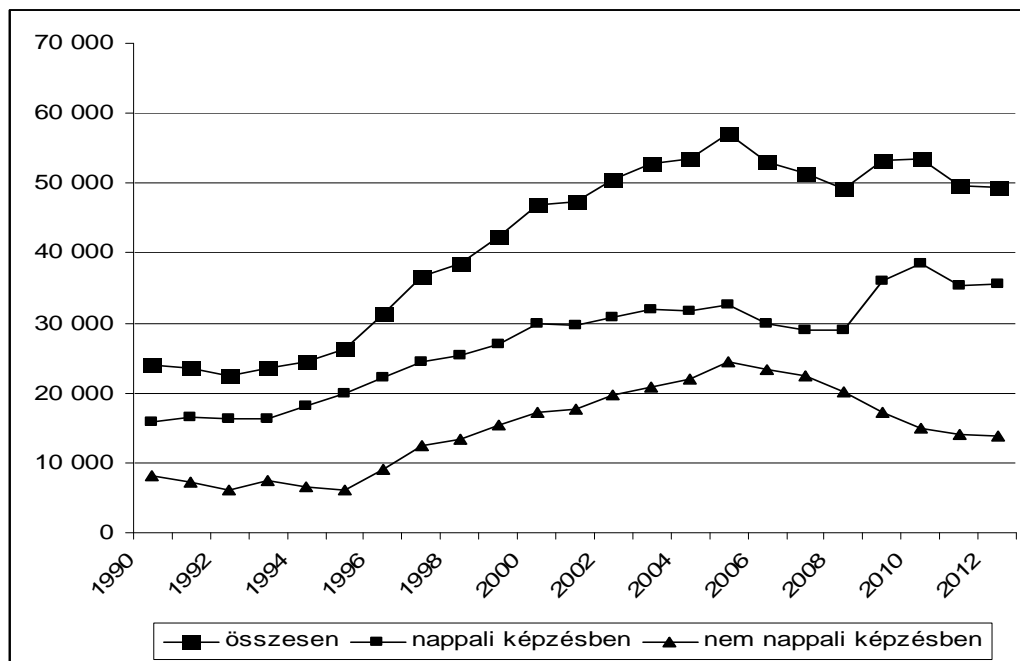
A Német tanulói atlaszban külön indikátorként jelenik meg a 25 és 34 év közötti, felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal lakosság, akik legnagyobb arányban természetesen a nagyvárosokban jelennek meg. Másik vonatkozó indikátor a felsőoktatás képzési kínálata a régióban, ami maximum 75 km-es távolságban elérhető felsőoktatási intézményre utal. A tanulmány rámutat a fiatal értelmiségiek szakmai hálózatának fontosságára, ami a regionális kötődésüket erősíti (véleményünk szerint nemcsak fiatal hallgatóknál jelenhet meg az egymással és a régióban működő vállalkozókkal való kapcsolat, a helyi letelepedés). Érdekes elem a tanulmánykötetben, hogy a kvalifikált fiatal lakosság megtartására, a régió vonzóerejének növelésére a szabadidő eltöltésének színvonalára is hangsúlyt fektet a munkahelyi kínálat mellett. A regionális megtartóerő a fiatalok esetében különösen fontos, hiszen rugalmas és földrajzilag mobilis csoportról van szó.

A Német tanulói atlasz külön hangsúlyt fektet a regionális jellemzők esetében a felsőfokú intézmények jelenlétére. A német kutatók a nagy városok dominanciáját a népesség kvalifikációs mutatóiban a felsőfokú intézmények nagyvárosi koncentrálódásával magyarázzák, amely egyébként a környék kisebb településeire is kihat.

Felsőoktatásba vezető tanulói utak és intézményi gyakorlatok

A lifelong learning elképzelése kiemeli a minőségi oktatás kérdését is, amelyhez mindenkinek egyenlő esélyekkel kell hozzájutnia. (Europe in Figures, 2008) A nappali képzésben tanulók általánosságban nagyobb eséllyel fejezik be tanulmányukat, hazánkban öt hallgatóból egy abszolvál és kap diplomát a képzési idő befejeztével. (Education at a Glance 2013) A részidős képzésekben tanulók létszámának alakulása követte a nappali tagozaton tanulók expanziós görbáját, 2008 után azonban jelentősen visszaesett, és elmaradt a teljes képzés felvételi tendenciájától. (2. ábra)

2. ábra A magyarországi felsőoktatási intézményekben végzettek tagozat szerint 1990 és 2012 között, fő
(KSH adatai alapján saját szerkesztés)



McGivney (1990) hét különböző okot határozott meg, amelyek elősegítik a formális oktatásba való visszatérést: tudás megszerzése, az egyén szakmai és személyi fejlesztése, a munkaadók elvárásainak való megfelelés, új emberekkel történő megismerkedés, a társadalom számára hasznossá válás, vallásos igények betöltése, új utak megtalálása, stimuláció. (Idézi Blair 1995, 633) Schuetze és Slowey (2002) keresi annak magyarázatát, miért teltek meg a felsőoktatás részidős képzései az elmúlt évtizedekben. Véleményük szerint ez egyrészt az esélyegyenlőség növekedésével, másrészt az életszakaszok módosulásával magyarázható. Az oktatási intézményeknek mindenesetre számolniuk kell a megváltozott összetételű hallgatóság kapcsán felmerülő oktatási gyakorlatok megújításával.

A felsőoktatásban megvalósuló formális képzés kapcsán felmerül a felsőoktatási intézmények megváltozott szerepe. Koltai szóhasználatával élve a „vállalkozó egyetem filozófiája” alapján szerveződik az egyre több felnőttet oktató felsőoktatás, ahol az intézmények szavatolják a minőséget és a korszerű tudományos eredményeket. (Koltai 1994, 131) Többek között Duke

(1996) utal rá, hogy a felnőttek oktatását mindinkább felvállaló felsőoktatásnak és a felnőttoktatásnak hagyományosan más a céljuk és feladatuk, mivel a felsőoktatási intézmények – különösen az egyetemek – kis létszámú elit képzésére és kutatómunkára voltak berendezkedve, a felnőttoktatásnak viszont olykor hátrányos helyzetű csoportoknak, de mindenképpen gyakorlatorientált képzést kell nyújtaniuk. Véleménye szerint az újjá alakult, tömegképzésre áttért egyetemek új fejlődés részét képezik, más megfogalmazásban az iskolarendszerű felnőttoktatás korábbi funkciói – korrekciós és rehabilitáló (Mayer 2000) – mellett megjelent a felnőttoktatás szakképző, továbbképző funkciója (Benő, 1996).

A felnőttek az életükben felmerülő különböző problémákra, kérdésekre autentikus válaszokat várnak, megbíznak a tudományban. Breoler és munkatársai (2001) vizsgálatában a felsőoktatás felnőttek által látogatott stúdiumaiban számos olyan hallgató foglal helyet, akik mindennapi kérdéseikben (világnézet, gyereknevelés, életmód stb.) fordultak a tudomány világa felé. A kurzusoktól azt várják, hogy olyan lényeges témákról hallanak, amelyek személyes és társadalmi kérdéseket érintenek, és saját életükben alkalmazni tudják az elsajátított ismereteket, készségeket.

Hubig (2002) meglátása szerint az egyetemeknek „új profilra” van szüksége ahhoz, hogy a tudás dinamizálódása miatt felmerülő új igények, a kompetencia előállítása és közvetítése végbe menjen. Különböző kompetenciákra gondol a „megszokott” képességek (kommunikációs készség, döntéshozó kompetencia stb.) mellett, mint például a módszertani kompetencia, az értékkompetencia, a kreativitás vagy az interkulturális kompetencia. Elm (2002) további készségekkel bővíti a sort: hermeneutikus-reflexív-kulturális kompetencia, hermeneutikus-kommunikatív-interkulturális készség, és természetesen megjelenik az információs és kommunikációs technológiai képesség.

Jakobi (2009) szerint a felsőoktatásban folyó felnőttképzésnek el kell távolodnia a hagyományos akadémiai képzéstől, mivel a hallgatók új klientúrája az akadémiai és a posztgraduális képzések együttesét igényli, nagyobb hangsúlyt fektetve az utóbbira. Graessner és Bade-Becker (2009) ugyanakkor a felsőoktatás legfőbb feladatának a tudományos képzést és a kutatómunkát tartják, amelyekhez a felnőttképzés struktúráját úgy kell illeszteni, hogy a felsőoktatás profilja ne változzon, ugyanakkor vonzó területe legyen az oktatási kínálatnak. A felsőoktatás széles képzési kínálatát tartják egyik fontos elemének, ami megkülönbözteti az egy-egy célcsoportra fókuszáló piaci képzésektől az egyetemi és főiskolai képzési rendszert.

A tudományos szegmens hangsúlyozását támasztja alá, hogy a felsőoktatásban folyó felnőttképzések, továbbképzések kapcsán a szerzőpáros nemcsak a megszokott kívánalmakat említi (piacképes tudás, átjárhatóság, élethosszig tanulás), hanem kiemeli a kutatást, az eredmények publikálását. Felhívják a figyelmet az oktatás környezeti szemléletére, miszerint az intézményt körülvevő vállalatok, civil szervezetek stb. bevonása elősegíti a kutatási innovációkat is. Hrubos (2007) tanulmányában végigvezeti azokat a folyamatokat, amelyek elvezettek a „tudomány templomától” a felsőoktatás intézményrendszerének megrendüléséig, az akadémiai professzió gyengüléséig. Az „akadémiai kapitalizmus korszaka” különböző átalakulásokon keresztül köszöntött be a felsőoktatásba, ezek közé tartozik az expanzió, a mobil tanárok és hallgatók arányának növekedése, a megnövekedett kereskedelmi elemek a felsőoktatásban. Schuetze és Slowey (2002) olyan intézményi faktorokat különítenek el, amelyek a felsőoktatási intézmények felnőtt hallgatói számára elősegítő vagy hátráltató tényezők lehetnek. Ilyen meghatározó szegmens az intézményi vezetés és kontroll, amely autonomitást és rugalmasság egyaránt gyakorolhat. A rugalmas (nyitott) belépés során figyelembe vehetik a munka- és élettapasztalatok sorát, beszámíthatják az előzetes tudást. A rendszerszintű koordináció a különböző programok összehangolását, a hallgatói választásokat segíti elő. Lényegesen elősegítheti a részidős képzésben résztvevők tanulását, ha a campus-alapú intézkedéseket kiterjesztik rájuk, figyelembe veszik speciális igényeiket. A támogatások mértéke és jellege (pl. gyerekelhelyezés) is alkalmazkodhat a felnőttek életviteléhez, de ide tartozik a folyamatos tanulás megteremtése például rövidebb kurzusok meghirdetésével.

Újabb lehetőségek a felnőtt hallgatók vizsgálatában

A felnőtt hallgatók további, empirikus vizsgálata alapvetően három nagy területen valósulhat meg. A három terület – tanuló egyén, felsőoktatási intézmény, régió – szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban áll, kohézióját a tanulás kapcsán a tudás és kompetenciák teremtik meg. A Tanuló régiók Magyarországon elnevezésű kutatásban célunk, hogy a tanuló felnőtt és a képzést kínáló intézmények beágyazottságát figyeljük meg az adott régió gazdasági-társadalmi körülményei között.

A felnőtt hallgatót érintő legfontosabb vizsgálati szempontok a tanulói életút feltérképezése (elvégzett iskolák típusa és foka, tanulási folytonosság időben), a tanulmányi eredményesség mérése (bizonyítvány minősítése, évhalasztás, lemorzsolódás, bukás, nyelvtudás), a társadalmi háttér felvázolása (szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, település típusa, család eg-

zisztenciális háttére). Fontos minél több információt szerezni a megelőző tanulói életúttal kapcsolatos élményekről, módszerekről és stratégiákról, nem elhanyagolva a tanulói és egyéni életszakaszok párhuzamosságának vizsgálatát. Természetesen fényt kell deríteni az egyén tanulói motivációira és akadályaira, és azok munkaerő-piaci kötődéseire.

A következő pillér, a felsőoktatási intézmény kutatása során figyelni kell a képzési kereslet és képzési kínálat viszonyának alakulására (meghirdetett szakok, oktatási tendenciák, jelentkezők és kilépők, lemorzsolódók, rangsorok), a felsőoktatás szolgáltatásaira (hallgatói igényfelmérések, tehetséggondozás, gyakorlati helyek biztosítása, munkaerő-piaci kapcsolat, jogi/szociális stb. szolgáltatások) Érdemes megvizsgálni az intézmény validációs gyakorlatát, továbbá nyitottságát és visszacsatolási törekvéseit (hallgatói visszajelzések mérése, munkaerő-piaci visszajelzések mérése, utánkövetés, alumni szervezetek). Végül a régió aspektusából kiemelendő a felsőoktatási kínálat, ami továbbtanulásra készítheti a lakosságot. Lényegei elem a terület regionális kötődés kialakításának törekvései, amelyekkel megtartja a helyben kiképzett munkaerőt, amely – elérve ismét a tanuló egyént – az adott régióban fejleszti tovább tudását és képességeit.

"A tanulmány/ az előadás az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)"

Felhasznált irodalom

BENŐ Kámán (1996): A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák. In: KOLTAI Dénes (szerk.): Andragógiai olvasókönyv I., Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem. 78-95.p.

BLAIR, A., MCPAKE J., MUNN, P. (1995): A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. British Educational Research Journal, 21, 5. 629-644.p.

BOURDIEU (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: LENGYEL Gyögy-SZÁNTÓ Zoltán (szerk.): Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 99-129.p.

BRELOER, Gerhard (2001): Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: BRELOER, Gerhard – EVERS, Reimund – LADAS, Hildegard – LEVERMANN, Ursula (ed.). Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngeren Studierenden. Berlin-New York-München, Waxmann Münster. 6-15.p.

BRILLINGER, M.E.-BRUNDAGE, D.H. (1989): Family-life education. In: Titmus, Colin J. (ed.) Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press, Oxford. 121-124.p.

BRON, Agnieszka – AGÉLII, Karin (2000): Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: SCHUETZE, Hans G.-SLOWEY, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer. 83-100.p.

CSENYÁK Mariann-JANÁK Katalin-ZALÁNNÉ Olbrich Anikó (2004): Az élethosszig tartó tanulás. Budapest, KSH.

CSOMA Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott könyv.

DERÉNYI A., TÓT É. (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

DUKE, Chris (1996): Fejlődésorientált felnőttoktatás az új felsőfokú oktatási rendszerben. In: Hinzen, Heribert (szerk.): Fejlődésorientált felnőttoktatás. Budapest, Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.

DURKÓ Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelélmélet. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

ELM, Ralf (2002): Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit von Wissenschaft als Lebensform und von (inter)kulturellen Kompetenzen. In: ELM, Ralf (ed.). Universität zwischen Bildung und Business, Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik. Bochum, Projekt Verlag. 9-37.p.

ENGLER Ágnes (2011): Kisgyermekes nők a felsőoktatásban. Budapest, Gondolat.

FALUSNÉ Szikra Katalin (2001): Munkanélküliség és diplomás túltermelés. Közgazdasági Szemle, XLVIII. évf., 2001. november 950–964. p.

GRAESSNER, Gernot - BADE-BECKER, Ursula-GORYS, Bianca (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: TIPPELT, Rudolf-HIPPEL, Aiga (eds.): Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften. 543-557.p.

GYÖRGYI Zoltán (2012): A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

HRUBOS Ildikó (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. *Educatio* 15. 3. 353-363.p.

HUBIG, Christof (2002): Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten? In: ELM, Ralf (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business, Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Bochum, Projekt Verlag. 37-49.p.

JAKOBI, Anja P. (2009): Die Weltweite Institutionalisierung lebenslange Lerner. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: KOCH, Sascha-SCHEEMANN, Michael (eds.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften. 172-190.p.

KÁLMÁN Anikó (2008): A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In: Benedek András (szerk.): *Tanulás életem át Magyarországon*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 126-152.p.

KERTESI Gábor-KÖLLŐ János (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle* LIII. 3. 201-225.p.

KISS Árpád (1963): *A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása*. Budapest, Akadémia Kiadó.

KOLTAI Dénes (1994): A felnőttképzés funkcióváltása. *Társadalmi Szemle* 7. 74-84.p.

KOZMA Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

LADÁNYI János (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Budapest, Educatio.

MARÓTI Andor (2002): Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: „A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány”. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

MAYER József (2000): Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. Új Pedagógiai Szemle, 11. 13-23. p.

MCGIVNEY, V. (1990): Education's for Other People: access to education for non-participant adults. Leicester, National Institute of Adult and Continuing Education.

MORSTAIN, Barry R. – Smart, John C. (1974): Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. Adult Education 24. 83-98.p.

NAGY Péter Tibor (2006): A humboldti és poszt-humboldti egyetem diplomásai a magyar társadalomban. Educatio 14. 4. 703-718.p.

PECHAR, Hans – WROBLEWSKI, Angela (2000): The enduring myth of the full-time student: an expolation of the reality of participation patterns in Austrian universities. In: SCHUETZE, Hans G.-SLOWEY, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer. 28-47.p.

PRINS, Esther-TOSO, Blaire W.-SCHAFT, Kai A. (2009): "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. Adult Education Quarterly. 59. 335-352.p.

PUSZTAI Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

RADNAI Béla (1963): A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó.

SCHOOOF, Ulrich – BLINN, Miika – SCHLEITER, André – RIBBE, Elisa – WIEK, Johannes (2011): Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

SCHUETZE, Hans G. – SLOWEY, Maria (2002): Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education Vol. 44. 3-4. 309-327.p.

WOLFGANG, Mary E. – DOWLING, William D. (1981): Differences in motivation of adult and younger undergraduates. The Journal of Higher Education, 52. 640-648.p.

ZRINSZKY László 1996. A felnőttképzés tudománya. Budapest, OKKER.

Dokumentumok

FAURE, Edgar et al. (1972): Learning to be. The world of education of today and tomorrow, UNESCO, Paris.

Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels European Commission SEC 2000, 1832.

Learning: the treasure within (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

White Paper on Education and Training (1996). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. European Commission, Brussel,

Statisztika

Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. Letöltve: 2012.06.30.

Eurostat statisztikák, oktatás

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables

Letöltve: 2013.09.18.

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2008. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

KSH statisztikák, oktatás

http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html

Letöltve: 2013.09.05.