

Engler Ágnes

Felnőttek a felsőoktatás világában

Bevezetés

A Debreceni Egyetemen működő CHERD kutatóközpont *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatásában¹ a tanulás különböző módozatait vizsgálja a tanuló régió összefüggésében. Tanulmányunkban az intézményi tanulás felnőtteket érintő jellegzetességeit tekintjük át, különös tekintettel a felsőoktatásban részidős képzésben tanuló hallgatókra. A felnőttek oktatása több, mint megszervezett tanulási-tanítási folyamat, mivel a megszerzett képzettség nemcsak a munkavégzésre kvalifikál, hanem az élet egyéb területeire is hatással van. A birtokolt végzettség, a foglalkozás ugyanis az egyén „profiljához” tartozik (a bemutatkozáskor például az első információk között hangzik el), elvárásokat támaszt a munka világán kívül is (Schulze 2005). Ezt továbbfűzve Breloernél (2001) jelenik meg az a gondolat, hogy a felnőttek azonosulnak az általuk látogatott intézménnyel, egyfajta új értelmiségi szerepkört alakítanak ki, amit a szűkebb és tágabb környezetükben büszkén vállalnak. Az oktatási kínálat és a tanulói igények szerencsés találkozásaképpen kialakuló tanulási-tanítási folyamat néhány szegmensére figyelünk a következőkben: a nem hagyományos hallgatók jellemzőit, a felnőttek tanulási aktivitását, valamint a felsőoktatási intézményeknek a nem hagyományos hallgatóihoz való viszonyát vizsgáljuk meg.²

Nem tradicionális tanulók a campusokon

A vizsgálatunkban használt alapfogalmak, úgymint a felnőtt, a felnőtt tanuló, a nem tradicionális hallgató értelmezésére számos példát látunk az oktatás kontextusában. Az oktatás világában az elmúlt évszázad utolsó harmadában fokozatosan megjelentek olyan hallgatói csoportok, akiket korábban negatív töltettel neveztek nem hagyományos tanulóknak, ilyenek voltak a nem elit, értelmiségi háttérből származók, a nem akadémiai úton (egyenesen az érettségit követően) bekerültek, az etnikai kisebbséghez tartozók, a munkásosztály képviselői,

¹ *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás (2011-2014), OTKA (K-101867). A kutatás vezetője Prof. Dr. Kozma Tamás.

² A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

korábban a nők. A huszadik század végére egyes hallgatói kisebbségekből lett az „új többség”, gondoljunk például a nők beáramlására. Fulton (1984) meglátása szerint a nők jellemzően kisebb presztízsű intézményekben és karokon tűnnek fel, ami valószínűleg összefügg kedvezőtlenebb munkaerő-piaci helyzetükkel. A felnőttek továbbtanulását Fulton általában véve különböző okoknak tulajdonítja, úgyismint a szakmai fejlődés igénye, meglévő karrier építése, új szakma megszerzése, nyitás egy új karrier irányába, vagy egyszerűen saját kedvtelésből történő tanulás. A nem hagyományos csoportok bekapcsolódását kapcsán Schuetze és Slowey (2002) az esélyegyenlőségi, illetve az életciklus elmélettel magyarázza. Az előbbi a korábban hátrányos helyzetű nemi és vallási kisebbségek, a migránsok, a nemzeti kisebbségben élők teljes jogúvá válását jelenti a hallgatói társadalomban, az utóbbi szerint a korábban klasszikus pálya (képzést követő munkavállalás) esetenként módosulhat (pl. a képzettség megszerzését munkatapasztalat előzi meg). Hazai vizsgálatokban az első elméleti megközelítéshez hasonlóan Pusztai (2011) olyan felsőoktatási térségben vizsgálódik, ahol a gazdasági és társadalmi jellemzők miatt meghatározó a hátrányos helyzetből, alacsony társadalmi háttérből érkező fiatalok aránya. A továbbiakban az életciklus-elmélet elgondolását követve a nem hagyományos hallgatóság köréből a felnőtt tanulókat emeljük ki.

Az OECD 1987-ben megfogalmazza a nem tradicionális tanulók ismérveit, miszerint nem az oktatás világából érkeznek, hanem tanulói pályájukat megszakítva, későbbi életszakaszban lépnek a felsőoktatás világába. Kasworm (1993) ehhez adoptálja saját értelmezését a felnőtt tanulókkal kapcsolatban, miszerint ők hosszabb szünet után térnek vissza a formális oktatás világába, de a felnőtt hallgató meghatározható életkori csoportok szerint is (21, 25 vagy 30 év feletti).

A felnőtt tanuló attitűdjében és tanulói magatartásában az életkor mellett szerepet játszhat az érettség, az alapképzettség, a társadalmi háttér, a tapasztalat, a munkából vagy családból származó felelősség. Általában véve ezek azok a főbb jellemzők, amelyek mentén megkísérlik a felnőtt tanulói csoportok tipizálását. Így alkotja meg Bron és Agélii (2000) a svéd tanulói típusokat: az átlagtól fiatalabb belépők, a 25 év feletti érettségizettek, munkás osztályból származók, részidős képzésben résztvevők, más etnikai hovatartozásúak, népfőiskolákról érkezők és a speciális igényű hallgatók. Pechar és Wroblewski (2000) számára a gazdasági aktivitás is döntő, akár csak a beosztás vagy a munkaforma. A németországi hallgatókat Wolter (2000) hat kategóriába sorolja, ahol az első csoportba tartozók a *második képzési utat* járják be: a szakmaszerzést követően az érettségit esti vagy levelező tagozatosként szerzi meg, akár csak később a diplomát. A második csoport a *harmadik utasoké*, akik a szakmaszerzést követően különbözeti vizsgával (tulajdonképpen

érettségi) kerülnek a felsőoktatásba. A *dupla kvalifikáció* során az érettségi és a diploma közé szakmaszerzés ékelődik. A negyedik csoportba hallgatóinak minden feltétel adott volt az azonnali továbbtanulásra, de mégsem ezt választották. A professzionizálódók csoportjába a többedik diplomájukat szerzők tartoznak, a szeniorok pedig nyugdíjas tanulók.

Természetesen nem kerülhetjük meg azt a kérdést, kiket is nevezünk felnőtteknek, hol húzódik a határ hallgató és hallgató között a felnőttiséget tekintve. A felnőtt létet megragadhatjuk jogi szemszögből, magyarázhatjuk pszichológiai vagy biológiai tényezőkkel, közös jellemzőjük, hogy az emberi életút egy-egy állomásához kapcsolódva ragadja meg a felnőttiség kritériumait. A korábbi lineáris, jól kiszámítható életutak és életszakaszok azonban nagy mértékben differenciálódtak az elmúlt évtizedekben, az egyéni életút elvált a biológiai életciklustól (Rossi 2009). Emellett a megváltozott szerepek kapcsán az ifjúság késői szakasza elhúzódik, a felnőttek világának elvárásához igyekeznek igazodni az erősebb kontroll által (Zinnecker 1993). A felnőtté válás lineáris modelljének átvizsgálása (Wyn – Dwyer 2006) nem tartozik szorosan véve a felnőttoktatás tárgyához, de a későbbi életkorban tanulni vágyó (vagy tanulni kötelezett) egyén életszakaszainak mintázatát figyelembe kell vennünk, mivel a korábbi, kiszámítható életciklusok egymásutánisága megszűnt (Kohli 1990).

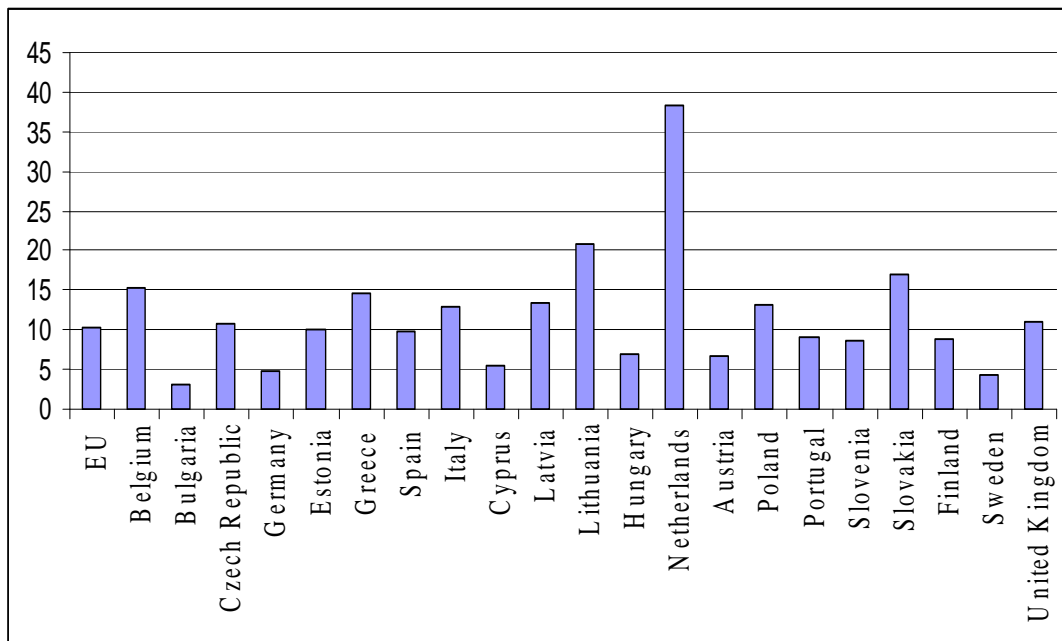
A felsőoktatásban megjelenő hallgatóság tekintetében egyfajta konszenzusként jelenik meg a teljes idejű (hagyományos) hallgatóság és a részidős képzésben résztvevő (nem hagyományos) hallgatók besorolása: az előbbiek inkább fiatal felnőttek, akik számára pedagógiai eszköztárat kínál az oktatás, a levelezős és esti tagozaton helyet foglalók már felnőttek, akik andragógiai megközelítést igényelnek. A korábban felsorolt jellemzők mentén kialakított határok könnyen elmosódnak. Az életkort tekintve például előfordul, hogy ötvenhatvanéves hallgatók tanulnak teljes idejű képzésben, még huszonévesek levelező tagozaton. A munkatapasztalat sem differenciál egyértelműen, a nappali tagozaton munkát végzők aránya egyre növekszik, ugyanakkor a részidős képzésben résztvevők között találunk álláskeresőket vagy tartósan munkanélkülieket is. Győrfiné (2012) a diák kontra felnőtt hallgató dilemma kapcsán nemcsak módszertani kérdésekre keresi a választ, hanem tudományos megközelítés (ti. pedagógia és andragógia) rendszerszemléletére is. A fogalmi kérdések végső állásfoglalásától eltekintve a felnőttek tanulási aktivitásának vizsgálata mentén haladunk tovább.

Felnőtt tanulók jellemzői és tanulási aktivitása

A következőkben a felnőtt tanulók tanulási hajlandóságát és jellemzőit vizsgáljuk meg statisztikai adatok elemzésével olyan módon, hogy az intézményes tanulás kapcsán szűkítjük a vizsgáltak körét a felnőtt tanulótól a diplomát szerző felnőttekig. Vizsgálatunk célja a ma is „nem hagyományos” hallgatóságnak nevezett tanulók körülírása, amely számarányait tekintve időközben elvesztette nem tradicionális jellegét, miközben összetételét és jellemzőit figyelembe véve továbbra is megőrizte azt. Feltételezzük, hogy ennek a tendenciának az ellentmondásait az oktató-képző intézmények részben kezelik, az intézményi hagyományoknak megfelelő stratégiák mentén.

A statisztikai adatok alapján jól mérhető formális tanulás objektív képet ad a felnőttek intézményi tanulásáról, adathibákon vagy adatszolgáltatási problémákon túl nem feltételezhetünk hiányosságokat a kimutatásokban (ellentétben például a nehezen megragadható informális és autonóm tanulást érintő felmérésekben, ld. erről többek között Forray-Juhász 2009). Ezért is meglepő az 1. ábrán kirajzolódó kép. A felnőttek tanulási aktivitása általában egész Európában alacsonynak mondható, egyedül Hollandia magaslik ki az országok közül. A 10 százalékos Európai Unió átlag felett van Litvánia, Belgium, Görögország. Több posztoszocialista ország, mint Szlovákia vagy Lengyelország is aktívnak mondható, még hazánk a sereghajtók között található (6,5 százalék). A tanulási aktivitást a meglévő képzettségi szint jelentősen befolyásolja, a legtöbb országban, így hazánkban is a legalább érettségivel, de még inkább a diplomával rendelkezők vesznek részt a felnőttoktatásban. Több vizsgálat eredményét összevetve elmondható, hogy a képzetlenebb rétegek akkor is hajlamosabbak a tanulásba beruházni, ha nincs közvetlen céljuk, viszont az inkább magasabb végzettségűeknek szóló képzési kínálat is árnyalja ezt a képet. (Györgyi 2012)

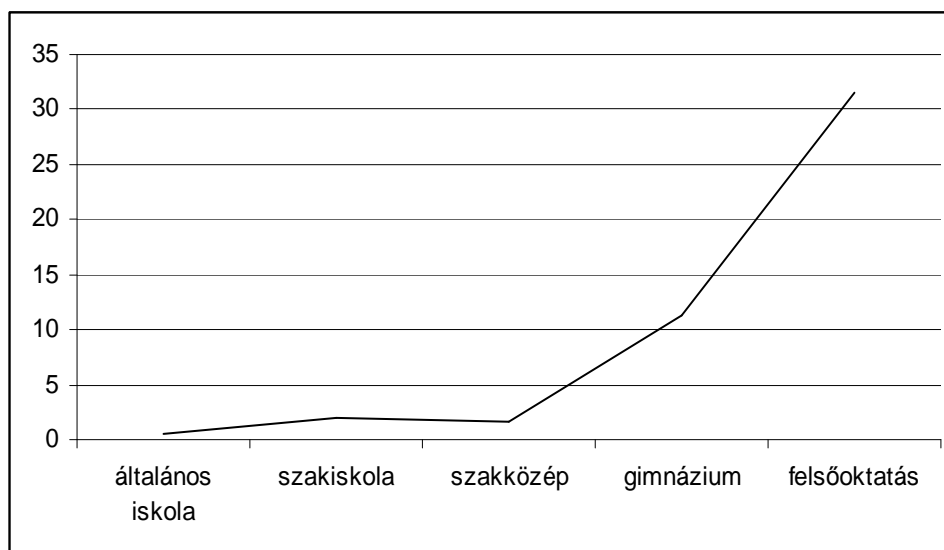
1. ábra A formális oktatásban résztvevők aránya a 25-64 éves korosztályon belül az EU adatközlő tagállamaiban, százalék



Forrás: Eurostat adatok alapján saját szerkesztés

Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szintek növekedésével párhuzamosan növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben. Idősoros adatok (Oktatási évkönyv 2011) tanulsága szerint a népesség iskolázottságának javulásának következményeként az alsófokú közoktatási intézményekben határozottan csökken a beiratkozott felnőttek száma. Középszinten az esti tagozaton érettségit adó gimnáziumok keresettek a tanulmányaikat korábban megszakítók számára. A felsőoktatásban zajló változások (expanzió, bolognai folyamat) hatással voltak ugyan a felnőtt hallgatók jelentkezési tendenciájára, de az oktatási intézmények közül a főiskolák és az egyetemek által kínált levelező munkarend továbbra is a legvonzóbb a tanulni vágyók számára. A különböző oktatási szinteken megjelenő felnőttek részvételi arányát a 2. ábra szemlélteti. A 2010-ben kirajzolódó állapot természetesen hosszan elhúzódó folyamat következménye, amikor is az expanszió hullámai telítették a közép- majd a felsőfokú intézmények padjait, előbb a tradicionális, akadémiai úton érkező, majd a nem hagyományos tanulókkal. (Kozma 2004)

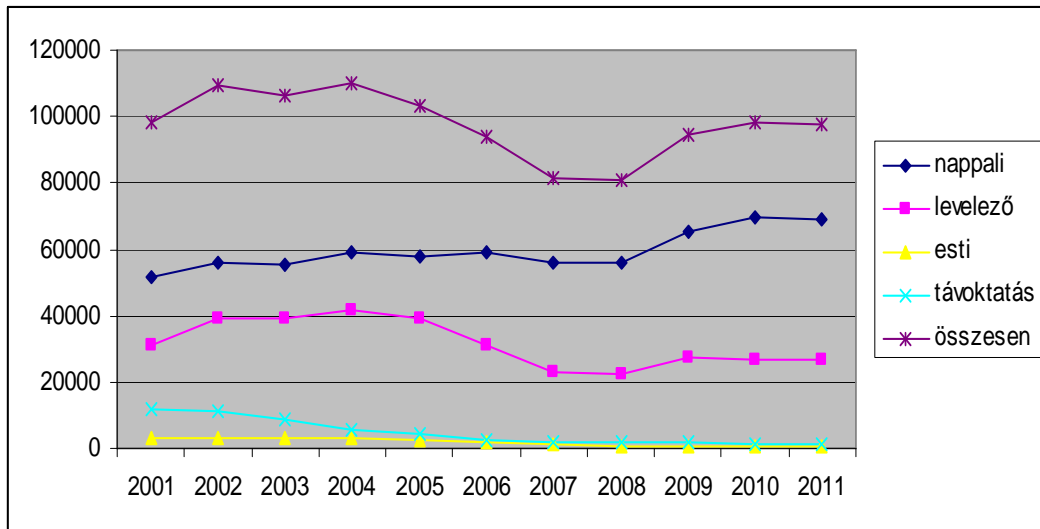
2. ábra A felnőttoktatásban résztvevők aránya az összes tanulók százalékában, 2010/2011



Forrás: Az Oktatási évkönyv 2010/11. adatai alapján saját számítás

A felsőfokú oktatás munkarend szerinti létszámadatainak elmúlt évtizedben végbement változásai a 3. ábrán láthatóak. A részidős képzéseken résztvevők leginkább a levelező tagozaton tanulnak, a felvettek száma (de a jelentkezők száma is) ingadozó, helyenként stagnáló volt. Ennek okait korábbi tanulmányunkban vizsgáltuk (Engler et al. 2012), többek között a Bologna-rendszer bevezetését, a gazdasági válság és a korábban továbbtanulásukat elmulasztók létszámának csökkenésének egybeesésével magyarázva a nappali tagozatosokhoz képest bizonytalanabb statisztikát. A felnőttek tanulási motivációjának irányultsága erőteljesen meghatározza a továbbtanulási és képzési tendenciákat. A tanulási szándék nemzetközileg talán leggyakrabban hivatkozott vizsgálatában Morstain és Smart (1974) hat motivációs faktort állított fel, amely a felnőtt tanulók indítékait vizsgálta: közösségi kapcsolatok („új barátokat szerezni”), külső elvárások („tekintélynek megfelelni”), társadalmi jólét („képességeim javítása az emberiség szolgálata érdekében”), szakmai előrehaladás („a professzionális fejlődés biztosítása”), menekülés vagy stimuláció („az unalom enyhítése), kognitív érdeklődés (a tanulás kedvéért”). A szerzők módszertanát részben felhasználva Wolfgang és Dowling (1981) felsőoktatásban tanuló 18-22 éveseket és ennél idősebb hallgatókat vizsgált. A nem hagyományos korú hallgatók kognitív motivációja sokkal erősebbnek bizonyult, még a közösségi kapcsolatok jelenléte fiataloknak volt meghatározó mértékű.

3. ábra Felsőoktatási intézménybe felvettek száma munkarend szerint, 2001-2011, fő



Forrás: A felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

Egy térség iskolázottsági mutatói természetesen nemcsak egy-egy adatsoron keresztül ragadhatók meg, hanem összetett indikátorok kialakítására is látunk példákat a különböző tanulói térképek kialakítása során. A Deutscher Lernatlas (DL) területi bontásban közli a felnőttek körében végzett kompetenciamérések eredményeit, a lemorzsolódási arányokat, a tanulmányaikat megszakítók számát, a tanulók iskolázottsági fokát. (Schoof at al 2011) Az atlaszban külön indikátorként jelenik meg a 25 és 34 év közötti, felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal lakosság, akik legnagyobb arányban a nagyvárosokban képviseltetik magukat. Másik vonatkozó indikátor a felsőoktatás képzési kínálata a régióban, ami maximum 75 km-es távolságban elérhető felsőoktatási intézményre utal. A kanadai Composite Learning Index *Learning to know* indikátorában jelenik meg az iskolai tanulás: alpműveltség (olvasás, matematika, természettudomány, problémamegoldás), lemorzsolódás a felsőoktatásban, felsőfokú továbbtanulás, egyetemi képzésbe történő beiratkozás, hozzáférés az oktatási intézményekhez minden szinten.

A Deutscher Lernatlasban, hogy a kvalifikált fiatal lakosság megtartására, a régió vonzóerejének növelésére a szabadidő eltöltésének színvonalára is hangsúlyt fektet a munkahelyi kínálat mellett. Hangsúlyozzák a fiatal értelmiségiek szakmai hálózatának fontosságát, ami a regionális kötődésüket erősíti (véleményünk szerint nemcsak fiatal hallgatóknál jelenhet meg az egymással és a régióban működő vállalkozókkal való kapcsolat, a helyi letelepedés). A regionális megtartóerő a fiatalok esetében különösen fontos, hiszen rugalmas és földrajzilag mobilis csoportról van szó. A DL külön hangsúlyt fektet a regionális

jellemzők esetében a felsőfokú intézmények jelenlétére. A német kutatók a nagy városok dominanciáját a népesség kvalifikációs mutatóiban természetesen a felsőfokú intézmények nagyvárosi koncentrálódásával magyarázzák, amely egyébként a környék kisebb településeire is kihat.

A hagyományos intézmények nem hagyományos hallgatói

A nem hagyományos hallgatók, különösen a részidős képzések hallgatói igen eltérő jellemzőkkel bírnak. Nemcsak a hagyományos hallgatókhoz képest, hanem az egymáshoz viszonyított különbözőségek miatt is heterogén társadalmat alkotnak az egyetemek és főiskolák falain belül (pl. eltérő életkor, foglalkozás, beosztás, munkatapasztalat, tanulói útvonal, egyéni háttér stb.) A megváltozott összetételű hallgatóság más miliőt kölcsönöz az egyetemeknek, különösen a nagy hagyományokkal rendelkező intézményeknek. Ugyanakkor Nagy (2006) vizsgálatai rávilágítanak arra, hogy a Humboldt-i egyetem krízisét nem a megváltozott egyetemre belépő népesség okozza elsősorban, hanem az egyetemi diplomások társadalmi helyzete.

Schuetze és Slowey (2002) vizsgálatában olyan intézményi faktorokat különít el, amelyek a felsőoktatási intézmények felnőtt hallgatóival kapcsolatosak. Ezek a tényezők a következők: rendszerbeli különbségek és koordináció (pl. különböző programok összehangolása, hallgatói választások segítése); intézményi vezetés és kontroll (autonómítás, rugalmasság); rugalmas vagy nyitott belépés (előzetes tudás beszámítása, megszerzett munka- és élettapasztalatok alkalmazása); a tanulás módja (campus-alapú intézkedések kiterjesztése, speciális igények figyelembe vétele); támogatások módja (anyagi jellegű, időbeosztás, gyerekelhelyezés); folyamatos tanulás megteremtése (rövidebb kurzusok indítása, képzések szélesítése).

A felsőfokú intézmények különböző módokon fogadják a megszokottól eltérő hallgatósgot. Előfordul, hogy bizonyos csoportokat nem engednek érvényesülni, a támogatások mértékét szűkkörűen mérik, nem tanúsítanak rugalmasságot az igényekkel szemben. Más, főleg kisebb intézmények rövidtávú, de sokszínű képzéskínálattal, egyénre szabott módszerekkel várják az új klienseket. A képző intézmények által figyelembe veendő, a felnőtt hallgatók részéről tapasztalt igények közé tartozik a hozott tudás beszámítása, különös tekintettel az informális tudásra, az önirányított tanulás, az információs és kommunikációs technológiai háttér. (Schuetze-Slowey 2000) Ugyanakkor a felnőttek munkatapasztalatból szerzett tudásának alkalmazása, a meglévő ismeretekhez való kötés, a

problémaközpontúság igénye, a komplexitás a felnőtt tanulók (és nem passzív hallgatók) sajátosságai közé tartozik, amivel a levelezős képzések megújításával számolni kell. (Maróti 2003)

A megszokottól eltérő heterogén hallgatóság, a széles társadalmi merítés kényszere nyomásként helyezkedik az egyetemekre, amelyeknek a főiskolák egyenrangúsodásával is meg kellett küzdeni a Bologna-rendszer következtében. Ennek hatására különböző effektusok részeseivé lettek, mint például a „McDonald’s effektus”, ahol a számok és a gyorsaság lényeges a minőséggel ellentétben. (Hrubos 2006). Kozma (2000) a főiskoláknak inkább előképző, alapozó funkciót tulajdonít, amelyektől sem a hallgatóság, sem a gazdaság nem várja el a tudás adott körülményekhez való aktualizálását. Hubig (2002) meglátása szerint a tudás dinamizálódása miatt az egyetemeknek is kialakult egy új profilja, ami a kompetenciák fejlesztését jelenti – ez nem absztrakt tudást takar, hanem a teljesítőképeség, a munkabírási (*Leistungsfähigkeit*) kialakítását.

A munkavállalói kompetenciák kialakításán túlmutató felelősséget is hordoz a felsőoktatásban folyó felnőttoktatás. Elm (2002) a globalizálódó és virtualizálódó világban a tudomány felelősségére hívja fel a figyelmet, az ismeretek egyéni szűrőkön való átáramlásának helyes irányba terelését. Az elméleti és módszertani tudás mellett az értékorientációt tartja az iskolarendszerű felnőttoktatás legnagyobb feladatának. Kérdés természetesen az, hogy az információk áradatában a tudományos érvelésnek és nézőpontnak valóban elegendő súlya van, vagy a diszciplínák mérlegén kevesen szándékoznak információt megmérni. Breloer (2001) véleménye szerint a felnőttek többsége autentikus válaszokat igényel a mindennapi kérdéseiben, például az egészség, életvezetés területén. Ezt a szemléletmódot a média is erősíti, amikor elismert szakembereket, kutatókat szólaltat meg egyes kérdésekben. Ez ugyanakkor az egyetemek presztízsét is erősíti, és következménye lehet, hogy a tanulni vágyókat az iskolarendszeren kívüli képzések felől a felsőoktatásba orientálja.

Összegzés

A nem hagyományos hallgatókat, ezen belül a részidős képzésben résztvevő felnőtt tanulókat vizsgálva tapasztaltuk, hogy a hosszú időn át a tradicionális hallgatóságra berendezkedett felsőoktatási intézmények számára nehezen integrálhatóak az eltérő háttérből

érkező, különböző mennyiségű és minőségű tapasztalattal, tudással és kompetenciákkal rendelkező tanulók. A problémák megjelennek a tudásanyag tartalmában, a tanítási módszerek alkalmazásában, az oktatókkal és hallgatótársakkal való kapcsolatban, a kompetenciafejlesztés igényében, a tanulás-szervezésben. A tapasztalatokkal rendelkező, nem hagyományos, általában idősebb korosztályba tartozó hallgatók csoportjainak vizsgálata szükséges ahhoz, hogy a felsőoktatásban folyó munka idomuljon a hallgatók tanulmányi jellemzőihez. Ez történhet a hagyományos (nappali képzésben résztvevő) és nem hagyományos (részidejű) hallgatók összehasonlításával (pl. Wolfgang-Dowling 1981), a nem tradicionális hallgatók csoportokba rendezésével (pl. Kasworm 1993), a speciális igényeik felmérésével (pl. Forray-Kozma 2009, Schuetze-Slowey 2002, Engler 2011). A felsőoktatásban tanuló felnőttek és a felsőoktatás gyakorlatának és szereplőinek egymásra találásában empirikus kutatások eredményei járulhatnak hozzá leginkább. Fontosnak tartjuk a hasonló vizsgálatok folytatását, ugyanakkor kívánatos, hogy a különböző kutatások eredményeit összehasonlítsuk, szintetizáljuk az intézményi felnőttoktatás fejlesztése érdekében.

A *Tanuló régiók* kutatás folytatásában ezekenek a ritkán vizsgált hallgatói csoportoknak jellemzőiről, eredményességéről és problémáiról igyekszünk többet megtudni. Elkezdődtek azok a regionális empirikus adatfelvételek, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a felsőfokú intézmények bővebb információval rendelkezzenek a nagyszámú részidős hallgatók tanulmányi háttéréről és tanulói életútjáról, az intézmények felé támasztott igényeiről.

"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)"

Hivatkozott irodalom

Breloer, Gerhard (2001). Subjektive Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium – Probleme und Chancen. In: Breloer, Gerhard – Evers, Reimund – Ladas, Hildegard – Levermann, Ursula (ed.) (2001). *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngeren Studierenden*. Berlin-New York-München, Waxmann Münster. 6-15.

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.

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.

Engler Ágnes (2011). *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat.

Engler Ágnes-Tózsér Zoltán-Szilágyi Györgyi (2012). A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihor tanulórégióban, 1990-2010. *Hungarian Educational Research Journal*, II. évf. 1. <http://herj.hu/category/abstracts-20123-szam/tan-20123/>

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2009). *Felnőttek a felsőoktatásban*. In: Zrinszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Budapest, Gondolat.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2009). *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Fulton, Oliver 1984. Needs, expectations and responses: new pressures on higher education. *Higher Education* vol. 13. 2. pp. 193-223.

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

Győrfyné Kukoda Andrea (2012) *Felsőoktatás: a pedagógia és az andragógia határán*. *Felnőttképzési Szemle* (6) 2. 15-24.

Hrubos Ildikó 2006. A 21. század egyeteme. *Educatio* 4: 665-683.

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.

Kasworm, Carol, E. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*, vol 25. No. 4. 411-423.

Kozma Tamás (2004). *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Kozma Tamás (2000) Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány* 49. 61-74.

Morstain, B.-Smart, J. (1974). Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. *Adult Education* 24. 83-98.

Maróti Andor (2003). *Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás?* In: „A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány”. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.

Nagy, Péter Tibor (2003). A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja, *Educatio*, 11(2), pp. 236-252.

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. pp. 28-47.

Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Rossi, Federico, M. (2009). Youth political participation: is this the end of generational cleavage? *International Sociology*, 4: 467-498.

Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schleiter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes (2011). *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011.* Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (2000). *Traditions and new directions in higher education.* In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (ed.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 3-24.

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. pp. 309-327.

Schulze, Gerhald (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart.* Frankfurt-New York: Campus Verlag.

Wolfgang, M.E.-Dowling, W.D. (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 52. 640-648.

Wolter, Andrea (2000). Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, Hans G.-Slowey, Maria (ed.): *Higher education and lifelong learners*. London and New York, Routledge-Falmer. 49-66.

Wyn, Johanna-Dwyer, Peter (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetinek kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged, 249-269.

Zinnecker, John (1993). A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága. 5-29.

Statisztikák, dokumentumok

Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2010. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2010.

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-CD-10-220

OECD (1987). *Adults in Higher Education*. Paris, OECD.
www.oecd.org/edu

Oktatási évkönyv 2010/11. Budapest, NEFMI, 2011.
<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/statisztika/oktatasi-statisztikak>

Statisztikai gyors tájékoztató a 2010/11. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól.
<http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/oktatasi-statisztikak/gyorstajekoztato-tanev-eleji-adatgyujtes-2010-2011>.