

Megjelent: az ELTE Pedagógikum támogatásával.

az iskolakultúra 2010/4 melléklete

Az élethosszig tartó tanulás jelentősége a 40–50 éves korosztály életútjában

A 20. század második felétől az andragógia tudományának térnyerésével és az élethosszig tartó tanulás fogalmának paradigmává válásával párhuzamosan az oktatásszociológiai és andragógiai kutatások egyik fő irányává a felnőttkori tanulás vizsgálata vált (Castells, 1996; Benedek, 2008; Harangi, Hinzen és Sz. Tóth, 1998). Ezek a kutatások rámutattak arra, hogy globalizáció és a tudástársadalom kialakulásának hatására bekövetkező gazdasági-társadalmi változások átszövik a magánéletet, a hétköznapok részévé válnak és a munkaerőpiaci folyamatokra is hatással vannak. A tudás megszerzése, megújítása, vagyis a „tanulás egy életen át” (Benedek, 2008) meghatározza az életút sikerességét, befolyással bír az életvitel kialakítására, a személyiség formálódására, hatása megfigyelhető a személyes kapcsolatok, a szabadidős szokások, de akár az egészségmegőrzés vizsgálatán keresztül is.

Míg a nemzetközi szakirodalom egyre nagyobb szerepet szán az élethosszig tartó tanulás szakmai aspektusainak bemutatására (Jarvis, 2004; OECD, 2001; Delors, 1997), hazánkban az egész életen át tartó tanulás szemlélete a köztudatban nem vált általánossá (Maróti, 2002), a felnőttkori tanulásban való részvétel nemzetközi kontextusban vizsgálva rendkívül alacsony. Ennek ellenére a magyar társadalomban is megfigyelhető egy felnőttként is tanuló réteg, mely számára a tanulás és művelődés az érvényesülés természetes eszköze, azonban a számadatok azt mutatják, hogy a legtöbb felnőtt el sem jut addig a gondolatig, hogy egy életviteli probléma megoldásaként a képzés, önművelés lehetőségét válassza (Kovács, 2004). Feltételezhető, hogy ennek háttérében a tanulás iránti késztetés hiánya áll, hiszen az egyéni motiváció függ a kulturális és szociális környezettől, a meglévő iskolai végzettségtől és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyzettől egyaránt. A motiváció hiánya mellett azonban létezhet egy olyan negatív hatásrendszer is, mely információ és a támogatási lehetőségek hiányában jelentkezik.

Ennek vizsgálata azért is indokolt, mert a gazdasági változásokat és a recesszió hatásait elemezve megállapítható, hogy a hazai munkaerőpiacra is érvényes az a foglalkoztatási tendencia, mely egyre kevésbé igényli a képzetlen munkaerőt (KSH, 2008).

Erre vonatkozóan számos, közelmúltban indított andragógiai kutatás irányult a felnőttképzési programok kialakításának, az élethosszig tartó tanulás ismertségének és az abban részt vevők viszonyulásának, tanulási motivációjának vizsgálatára (Györgyi, 2003; Hunyadi, Dudás és Székely, 2006; Sz. Molnár, 2005; Lada, 2007; Kálmán, 2009). A vizsgálatok eredményei egybehangzóan felhívják a figyelmet arra a jelenségre, hogy hazánkban a tudástársadalom munkaerőpiacáról kiszoruló felnőttek közül a legtöbben be sem kerülnek az andragógiai folyamatokba.

Ebben a tanulmányban egy hasonló tartalmú kutatás részeredményeit ismertetem, melynek keretében arra kerestem a választ, hogy miért tanulnak a felnőttek, milyen hatással van az élethosszig tartó tanulás a magyar társadalom egy meghatározott korosztályának, nevezetesen a 40–50 év közöttieknek az életére.

Kutatásomban a korosztály kiválasztása során némiképp eltértem az európai kutatási gyakorlatban időskori munkavállalóként definiált 45–55 életkori átlagtól (*Gruber, 1995; Sz. Molnár, 2005*). Ennek oka, hogy az általam vizsgált 40–50 év közötti korosztály Magyarországon és Kelet-Közép-Európában sajátos helyzetet képvisel. Mint úgynevezett „rendszerátló nemzedék” a szocializmus iskolarendszerében szocializálódott és az 1980–90-es évtizedben vált felnőtté. A rendszerváltás idején fejezte be iskoláit, munkába állt és a munkaerőpiacon pályakezdőként találkozott szembe a munkanélküliség hazánkban addig ismeretlen jelenségével. Tehát ez az első olyan, a mai munkaerőpiacon jelen lévő generáció, melynek munkaerőpiaci aktivitása egybeesik a piacgazdaság megjelenésével és a tudásgazdaság kialakulásával.

A vizsgált korosztály szülői szerepe szerint is meghatározó, hiszen életkora alapján napjaink tizen- és huszonéves generációjának szocializációjában, művelődési motivációjában meghatározó szerepet játszik. Életkora miatt a munkaerőpiacon részben hátrányos helyzetűnek tekinthető, ez a kitétel azonban csak az alacsonyabb képzettségű munkavállalókra igaz (*Sz. Molnár, 2005*), hiszen a magasabb iskolai végzettséggel, ezen belül diplomával rendelkezők tartósan munkaviszonyban állnak, és sokan közülük vezetői pozíciót töltenek be.

A célcsoport kiválasztását indokolta, hogy az a gazdaságilag aktív népesség körében meghatározó, viszont a felnőttképzésben való részvétele alulreprezentált. Adler Judit (2004) kutatásai szerint a mai magyar népesség öt éves korcsoportonkénti megoszlásában az egyik legnépesebb. A korcsoport számszerű értéke a népességfogyás miatt nem csökken, aránya mégis az eltelt évtizedekben emelkedett a korábbi időszakokhoz képest. Ezzel párhuzamosan a korcsoport részvétele a munkaerőpiacon is jelentősnek tekinthető, az összes foglalkoztatott 33,6 százaléka, bár ez az aránya az EU-27 tagországok 43,5 százalékos átlagával összehasonlítva mégis alacsonynak mondható.

A KSH iskolai végzettséget vizsgáló adatsorait elemezve megállapítható, hogy az össznépességben belül az adott korosztály 14,7 százaléka felsőfokú, 42,6 százaléka középfokú, míg 42,2 százaléka általános iskolai, 0,5 százaléka pedig ennél alacsonyabb végzettséggel rendelkezik. A célcsoport kiválasztásának szempontja tehát az a feltevés volt, hogy a vizsgált korosztály hazai munkaerőpiaci státusza a képzettek és továbbképzésben részt vevők vonatkozásában magas szinten biztosított, ugyanakkor a tanulásból kimaradók körében veszélyeztetett. Vizsgálatom kitér a tanulási képességek és a motivációs háttér elemzésére, a választott korosztály képzési és munkaerőpiaci aktivitásának bemutatására, valamint a felnőtt tanulók tanulásban való részvételének, önművelődési szokásainak, tanulási motivációjának feltárására. Vizsgálom a tanuló felnőttek társadalmi és családi háttérét, szak- és alapképzettségét, munkaerőpiaci helyzetét, valamint a tartós tanúlással kapcsolatos tájékozódásának jellemző forrásait.

Tanulási képesség és tanulási motiváció felnőttkorban

A pszichológia korai történetében elterjedt volt az a nézet, mely a közgondolkodásban is teret kapott, hogy az emberi elme fejlődése a fiatal felnőttkorra befejeződik, ezután a tudás és a személyiség nem esik már át lényeges változáson, és a képességek lassú, majd a növekvő életkorral fokozatosan gyorsuló romlást mutatnak. William James (1950) például úgy tartotta, hogy az ember pszichés fejlődése 25 éves kor körül befejeződik, és ezek után már csak lassú hanyatlás figyelhető meg. A pszichológia mára már túllépett ezen a meglehetősen szélsőséges véleményen, de a közhiedelemben a mai napig tartja magát az a nézet, hogy

a felnőttkor megmerevedést és a képességek lassú romlását, az öregkor pedig elbutulást, szellemi leépülést hoz magával. Bár ezek az állítások nem feltétlenül állják meg a helyüket, tény, hogy a kognitív működés zavaraival összefüggő betegségek lényegesen gyakoribbak időskorban (Stuart-Hamilton, 2006). Azonban észre kell vennünk, hogy ezek a betegségek nem képezik részét a normális fejlődésnek, és viszonylag kis populációt érintenek, így nem tekinthetők az időskori kognitív működés tipikus tendenciájának. Melyek tehát az agyi fejlődés és változás azon tendenciái, amelyek természetesnek tekinthetők a bevezetőben áttekintett életkor után, azaz 20–25 évtől az időskorig?

Általánosságban azt mondhatjuk el, hogy 20 éves kor után a neuronok száma lassú csökkenésnek indul (Marner, Nyengaard, Tang és Pakkenberg, 2003, 144–152. o.), mely együtt jár a szürkeállomány tömegének szintén lassú, lineáris csökkenésével. A kognitív képességek tehát valóban kimutatható változásokon mennek át az életkorral, ám ezek a változások csak 60–65 éves korra válnak kifejezetté (az áttekintés Stuart-Hamilton, 2006 nyomán).

Az intelligencia életkori változásainak mérése – többek között a kohorszhatás és az életkorral járó életmódváltozás hatása miatt – komoly technikai nehézségekbe ütközik, ezért az ezzel kapcsolatos eredmények ellentmondóak. Az egyéni különbségek ennek mértékében azonban rendkívül jelentősek. A felnőttkori kognitív változások talán legtöbbet kutatott területe az emlékezet. A munkaemlékezet és az új információk kódolása jól kimutatható deficitet szenved az életkorral (Hedden és Gabrieli, 2004, 87–97. o.). A károsodás azonban nem érinti ugyanúgy az emlékezet valamennyi területét: elsősorban az újonnan szerzett információk kódolása és előhívása sérül (Johnson, Hashtroudi és Lindsay, 2002, 64–67. o.). A felnőttkori tanulásra vonatkozó kutatások másik fontos területe a figyelem és annak fenntartási képessége. Ezek a vizsgálatok, kutatások (Eysenck és Keane, 1997) azt bizonyítják, hogy a 40-es évtizedben még nem kell fokozott figyelemromlással számolnunk, annak értéke még az optimális 82 százalék, a dekoncentrátságot inkább az okozza, hogy az egyén jól begyakorlott és túltanult motoros programokat futtat le.

Semmiképpen nem mondhatjuk tehát, hogy a gyors gyermek- és ifjúkori érés után az agy és az elme azonnal lassú, fokozó ütemű, vagyis progresszív hanyatlásnak indul. Az agyi változások viszonylag lassúak, és csak idős korban vezetnek deficithez, sok változás nem kvalitatív, hanem kvantitatív (azaz nem rosszabb, csak más működést eredményez), a kognitív képességek hanyatlása pedig még az idős, hetven-nyolcvan éves személyeknél sem univerzális.

A felnőttkori elme funkciója tehát már nem az, hogy plaszticitása révén az adott környezetben adaptív működésre álljon be – hiszen ez már az agy érésének időszakában megtörtént –, hanem hogy a már létrejött struktúrák megszilárdítása révén egy kevésbé plasztikus, viszont specializált és egyedi kognitív rendszert hozzon létre. Ez az elképzelés érdekes párhuzamot mutat azzal a konstruktivista gondolattal, hogy az ember pszichés érésének része a világ egyedi felfogásának és személyre szabott értelmezésének

*A gazdaságilag nem aktív
15–65 éves népesség száma
2009 elején 2 616 ezer fő volt,
ez a szám rendkívül magas és
növekvő tendenciát mutat. Az
inaktív népesség 60 százaléka
nő, 41 százaléka rokkantnyug-
díjas, 11 százalék gyermekgon-
dozási segélyen van, további 2
százalék ápolási díjra jogosult.
A foglalkoztatottak száma 43,5
ezer fővel csökkent egy év alatt,
ezeknek a munkavállalóknak a
nagy része – főként a nyugdíja-
zások miatt – kivonult a mun-
kaerőpiacról, kisebb részük
munkanélküli lett.*

kialakítása. Ilyen módon tehát – ha teret engedünk némi filozófiai spekulációnak – a fenti eredményeket úgy is értelmezhetjük, hogy az elme felnőttkori fejlődésének lényege egy minőségileg más kognitív működés, és ezzel összefüggésben egy, az egyéni tapasztalatokat is tükröző, személyre szabott világgép kialakítása.

A fenti eredmények arra utalnak, hogy bár a kognitív képességek mély és átfogó változásokon mennek át az életkorral, ezek a változások az agy természetes érési folyamataival, és nem hanyatlásával függenek össze. Azt, hogy a felnőtt személyek, ha a fiatalabbaknál kevésbé hatékonyan is, de képesek új ismereteket elsajátítani, már Thorndike (1928) klasszikus kísérlete is illusztrálta *Adult Learning* című munkájában. Thorndike kísérleti eredmények alapján megállapította, hogy a felnőttek számára „minden tanítható egészen 50 éves korig”. Megállapította, hogy bár a tanulás optimuma a 25. életév körüli életszakaszra esik, és ezt követően lassú hanyatlás következik, de a hanyatlás mértéke 50 éves korig legfeljebb 0,5 százaléknyi, és még akkor is összességében olyan teljesítményszintű, mint serdülőkorban volt. Igaz, hogy 50 éves kor után felgyorsult ütemű hanyatlás következik be, viszont Thorndike nyomdokain haladó kutatók felhívták a figyelmet arra, hogy az 50. életév utáni hanyatlás első szakaszai még mindig csupán a korábbi életszakaszok szintjére esnek vissza, amikor a tanulás cáfolhatatlanul lehetséges és eredményes volt. Az általános tendenciát Thorndike „a tanulási képességeket mint az életkor függvényét mutató görbét”-vel ábrázolta.

Ezek az eredmények kiegészítik Piaget szakaszos fejlődésről szóló elméletét, kiterjesztve azt a felnőttkori tanulásra: a tanulás tartalma ennek megfelelően a cselekvés révén interiorizálódik (Piaget, 1997), és egy folyamatnak, az emberi fejlődés részének tekinthető.

A felnőttkori tanulás motivációja

A felnőttkorú ember, ezen belül különösen a 40–50 éves korosztályba tartozók tanulás iránti képességét a fentiekben bemutatott neurológiai-pszichológiai megközelítések, úgy vélem, megfelelő módon igazolták. A felnőttkori tanulási képesség témakörét azonban hiba lenne ezen eredmények alapján lezárni, hiszen bár a tanulás neurológiailag adott lehetőség, az adatok azt bizonyítják, hogy a tanulásban való részvétel mégsem általános. Ennek a problémának a vizsgálata során szoros összefüggést találunk a társadalmi hatásokkal, elvárásokkal, melyek a tanulás iránti motiváció alapjául szolgálnak.

A tanulás andragógiai megközelítései ezért a tanulási képességet és a tanulás iránti motivációt mint összefüggés-rendszert vizsgálják.

A tanulási motiváció a tanulás iránti késztetésnek, indítéknak és szükségletnek tekinthető, mely a tanulási tevékenységet indikálja. Az erősebb késztetés nagyobb cselekvési készséggel párosul.

Maslow a motiváció elméletei között klasszikusnak számító kategóriarendszerében az elsődleges biológiai motívumok mellett számos olyan is van, amely tanulás és szocializáció eredménye (például az elfogadás, elismerés, együttműködés igénye). A motiváció ebben az esetben is az emberben fellépő feszültségi állapot csökkentésének igényéből fakad (Morgan, 1935), ezek a motivációk nemegyszer erősebbek a biológiai motívumoknál.

A másodlagos, vagyis magasabb rendű motívumok csak akkor válnak fontossá, ha az alapvető szükségletek már kielégülést nyertek. Maslow elmélete szerint az egyik szinten lévő szükségleteket legalább részben ki kell elégíteni, mielőtt a felette lévő szint szükségletei a cselekvés meghatározóivá válnának. A motivációs hierarchiában a motiváció a frusztrációval ellentétes irányba ható folyamat (Bábosik és Mezei, 1994), mely a tevékenység során a szükségleteket érvényesülni engedi.

A szükséglethierarchiában a tanulás iránti késztetés a másodlagos, vagyis magasabb rendű szinten, a pszichogén szükségletek csoportjában szerepel. Bábosik és Mezei (1994) kategóriarendszerében a pszichogén szükségleteket az intellektuális, az új infor-

mációk iránti, az esztétikai alkotás iránti, a változatosság, a látványosság, a szabadság és a rend, az eredményesség, a szakmai tevékenység, a gyűjtés, a fantáziálás, a szenzáció és a belső feszültség iránti szükségletek alkotják. Tanulási szempontból ezen motivumcsoporton belül különösen jelentős a habituális motiváció, mely az adott tárgy iránti általános érdeklődést mutatja, illetve a kompetenciák megszerzésére irányuló aktuális motiváció, mely azt jelzi, hogy az egyén készen áll-e az együttműködésre, hajlandó-e erőfeszítések megtételére. Felnőtt tanulók esetében gyakran megfigyelhető a primér motiváció is, melynek sajátossága, hogy abban elsősorban a tanulási cél fejt ki motiváló hatást.

A motiválás pedagógiai alkalmazása során gyermekkorban inkább az affektív tényezők a meghatározóak, de az ifjúkortól kezdve egyre fontosabb szerepet kapnak abban kognitív elemek, anélkül, hogy a motiváció alapvető affektivitása megszűnne (*Barkóczi és Putnoki, 1980*). A tanulás eredményességét, hatékonyságát az adott tantárgyhoz kötődő érzelmi (affektív) vonások döntően befolyásolják. A pozitív érzelmi szint, például az érdeklődés és a megfogalmazható célok emelik a teljesítményszintet (*Ballér, 1978*), ugyanakkor léteznek negatív tanulási motívumok, vagyis olyan ösztönző hatások, amelyek büntető jellegűek, vagy büntetést helyeznek kilátásba, például a munkahely elvesztésének vagy fizetési kategória romlásának lehetőségét. Az érzelmek tehát a felnőttkori motivációban is jelentős szerepet játszanak. Erősíthetik a tanulás iránti késztetést, de a rossz tanulási tapasztalatok, kudarcélmények a tanulóval szembeni erőteljesen negatív attitűdöt alakíthatnak ki.

A tanulási elméletek (*Bábosik és Mezei, 1994*) a motiváló tanulási környezet biztosítását is fontosnak tartják, ilyen például a valós munkakörnyezet, ahol lehetőség van az elsajátított ismeretek gyakorlatban való kipróbálására, az azonnali visszacsatolásra.

Értelmezésünkben a fogalom azt jelenti, hogy az egyén biztonságot érezzen a kitűzött cél elérhetőségében, vagyis a reálisan kitűzött cél a szubjektív nyereség érzetét kelti. Fontos, hogy kialakuljon az önszabályozás képessége, mely a célkitűzésre, a kontrollálásra és a visszacsatolásra egyaránt kiterjed (*Pintrich, 2001*).

Ez azonban nem csak azt jelenti, hogy a tanuló felnőtt vállalja a tanulási tevékenységet, hanem Réthy Endréné (2003) megfogalmazása szerint azt is, hogy a felnőtt képes legyen önszabályozó tanulásra, mely kognitív és motivációs önregulációt is magában foglal. Ezt a képességet Réthy Endréné metakogníciónak nevezi, melynek alapja „a személy saját kognitív folyamatairól, annak eredményeiről és befolyásolási lehetőségeiről való tudása”. Ezáltal képes a tanulási környezetének és tanulási folyamatainak önálló alakítására, saját tevékenységének tudatos kontrollálására. Ennek az öntevékenységnek a kialakításában nagy szerepe van az egyént körülvevő kulturális közegnek, a társas kapcsolatoknak, valamint a vonatkoztatási csoportoknak (*Réthy, 2003*). A tanulási tevékenység háttérben mindig akarati kontroll áll, az önkontroll pedig a megfogalmazott, szubjektív és változó célok (*Pintrich, 1999*) elérésére sarkallja az egyént. A megvalósítani kívánt célok háttérben azonban szubjektív képzetek állnak.

A tanuló maga alakítja ki saját motivációs struktúráját, de a kedvezőtlen elvárások az egyéni erőfeszítések akadályaként működnek és önbizalomhiányhoz vezetnek.

A fentiek alapján látható, hogy az élethosszig tartó tanulásban való részvétel az egyén társadalmi és szociális státuszát és életvitelét egyaránt meghatározza. Az egész életen át tartó tanulás egy olyan kompetenciafejlesztő tevékenység, mely meghatározza a tanulásban való részvételt.

Az élethosszig tartó tanulás hazai helyzetképe

A felnőttképzés gazdasági jelentősége hazánkban az utóbbi évtizedekben, a rendszer-váltásnak és a piacgazdaság kialakulásának következményeként vált hangsúlyossá.

Miként erre a bevezető gondolatok között is utaltam, az 1990-es évtizedtől kezdődően a hazai piacgazdaság kialakulásának következtében a magyar gazdaság és foglalkoztatá-

si szerkezet teljesen átalakult. A változások meghatározóan befolyásolták a felnőttnevelés, ezen belül a felnőttoktatás és közművelődés tartalmát. Nem hagyhatók ugyanakkor figyelmen kívül a demográfiai változások sem, vagyis az idősebb korosztály egyre markánsabb jelenléte a társadalomban és a munkaerőpiacon, melynek oka együttesen a születéskor várható élettartam növekvése és a születések számának folyamatos csökkenése.

A KSH 2008. évi adatokat tartalmazó, összesített adatsora alapján Magyarország lakónépessége 2009. január 1-én 10 000 310 fő volt, 0,1 százalékkal kevesebb, mint egy évvel korábban. Ezen belül 4.761 ezer férfi és 5.270 ezer nő élt hazánkban az adatfelvétel pillanatában.

A magyar munkaerőpiacon a gazdaságilag aktív népességből a KSH 2009. augusztusi gyorsjelentése alapján közel négymillióan dolgoztak, a foglalkoztatottak száma 3.797 ezer fő volt, amely 88 ezerrel kevesebb (3,2 százalék), mint az előző évben.

Megfigyelhető, hogy a regionális különbségek az országon belül szignifikánsak és tovább nőnek. Az EU-27 tagországok átlagával összehasonlítva a foglalkoztatottság lemaradása 6,2 százalékról 9,2 százalékra nőtt.

A lemaradást hazánkban leginkább az alapfokú végzettségűek alacsony mértékű foglalkoztatása okozza, közülük 27 százalék állt munkaviszonyban, szemben az EU-átlag 48 százalékos foglalkoztatásával. A munkanélküliek száma 402 ezer főt tett ki 2008-ban, ez 17 ezerrel magasabb, mint egy évvel korábban, így a munkanélküliségi ráta 9,6 százalékra emelkedett. Az utóbbi évben a legnagyobb létszámcsökkenés az ipari ágazatban 35 ezer fő és a mezőgazdaságban 9 ezer fő volt. Napjainkban a foglalkoztatottak 88 százaléka alkalmazottként dolgozik.

A gazdaságilag nem aktív 15–65 éves népesség száma 2009 elején 2 616 ezer fő volt, ez a szám rendkívül magas és növekvő tendenciát mutat. Az inaktív népesség 60 százaléka nő, 41 százaléka rokkantnyugdíjas, 11 százalék gyermekgondozási segélyen van, további 2 százalék ápolási díjra jogosult. A foglalkoztatottak száma 43,5 ezer fővel csökkent egy év alatt, ezeknek a munkavállalóknak a nagy része – főként a nyugdíjazások miatt – kivonult a munkaerőpiacról, kisebb részük munkanélküli lett. Az inaktív rétegben a vizsgált korosztályba tartozók magas szinten reprezentáltak. Benke (2005) hívja fel a figyelmet arra a veszélyre, hogy miközben a magyar gazdaság legalább húszéves lemaradásban van a fejlett országokhoz képest, a dolgozók által eltartottak arányában viszont már jó ideje kimagaslunk a mezőnyből.

Magyarországon a foglalkoztatási arány javítását szolgáló központi állami források elsősorban a munkanélküliek és az alacsony képzettségűek felé irányulnak. E forrásfelhasználás indokoltságát támasztják alá azok a becslések, melyek szerint a munkaképes lakosság jelentős része, közel 1,4 millió ember nem rendelkezik a munkaerőpiacon konvertálható tudással (*Semjén és Tóth, 2009*).

Magyarországon az úgynevezett strukturális munkanélküliség jellemző. *Tímár* értelmezésében ez azt jelenti, hogy a munkanélküli ráta nagyságától függetlenül mindig található betöltetlen álláshelyek (*Polónyi és Timár, 2004*). Hazánkban folyamatosan 30 ezer álláslehetőség betöltetlen (*Semjén és Tóth, 2009*).

Részvétel a felnőttkori tanulásban

A felnőttkori tanulásban való részvétel Magyarországon társadalmi csoportonként nagyon eltérő és összességében alacsonynak mondható. Az alacsony részvétel ellenére, a KSH 2008. évi adatai alapján 1999 és 2008 között 3 százalékról 6 százalékra emelkedett, vagyis megduplázódott a 25–64 év közöttiek körében a szervezett képzésben részt vevők aránya. Ez azonban még mindig messze elmarad az EU által ajánlott 12 százalékos részvételi aránytól. Pozitív tendencia, hogy folyamatosan növekszik a népesség általános iskolai végzettsége. Ma már a magyar gazdaságban dolgozók több, mint 80 százaléka

legalább általános iskolai vagy magasabb végzettséggel, illetve szakképzettséggel rendelkezik. Az eredmények ellenére Magyarországon problémát jelent a munkaerőpiac igényeinek nem megfelelő képzési szerkezet (Koltai, 2003; Benedek, 2008).

Az élethosszig tartó tanulás jelentősége a 40–50 éves korosztály életútjában

Ebben a vizsgálatomban száz, a vizsgált korosztályba tartozó, a felmérés időpontjában képzésben részt vevő felnőtt megkérdezése alapján az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

A válaszadók tudatában vannak-e kompetenciáiknak, illetve azok hiányának?

Rendelkeznek-e információval az élethosszig tartó tanulásról és az ehhez kapcsolódó lehetőségekről?

Milyen módon tájékozódnak az érintettek a képzési, művelődési lehetőségekről?

Mennyire tudatos, vagy éppen ellenkezőleg, mennyire külső kényszerből fakad a tanulási tevékenység, milyen perspektívát jelent az megkérdezettek számára a tanulás?

A vizsgálati mintába kerülés feltétele az volt, hogy a válaszadó képzésben vegyen részt, melynek jellege, időtartama és a képzés végén megszerezhető képesítés nem volt meghatározva.

A megkérdezés során nem volt szempont, hogy a válaszadók aktív munkavállalók legyenek, mégis elenyésző, mindössze 1 százalék volt az első lekérdezést követően az inaktív státuszú. Ezért a felmérés az első adatrögzítést követően kiegészítésre szorult, és a felmérés első szakaszához kapcsolódóan az adatgyűjtés munkanélküliek megkérdezésével egészült ki. Nem szerepeltek a mintában hátrányos helyzetű, kiemelten támogatott képzésekben részt vevő személyek, mivel az ő speciális helyzetük, képzési nehézségeik, motivációs és életvezetési problémáik, úgy véltem, torzítanák az eredményeket.

A továbbképzés, tanulás motivációjának vizsgálatakor fontos kérdésnek tartottam, hogy mit gondolnak a megkérdezettek arról, hogy a tanulás, a műveltség megszerzése miként segít egyéni karrierjük és életvitelük kialakításában. Legtöbben esélyeik megnövelését várják a tanulástól (41 százalék), ezt a fizetés emelkedése, a tanulás életviteli és személyiségformáló szerepe követi, de sokkal kisebb arányban (13 százalék). A többi állást, vagyis végzettség megszerzését, de közvetlen fel nem használását nagyon kevesen, mindössze 2,6 százalékban választották.

Eredmények

A vizsgálatban nagyobb számban vettek részt képzésben lévő nők, mint férfiak, különösen jellemző ez a különbség a 45 éven felüli korosztályra.

A tanuló férfiak között elsősorban azok jelennek meg, akik szakmai profilváltás vagy vállalkozás indításának érdekében szeretnének képesítést szerezni. Feléleltem, hogy a 40 évhez közelebbieket nyitottabbak a képzésre. A feltevés csak részben igazolódott, és a szakképzésben részt vevők országos adataival összehangban áll, hogy az aktivitás nem mutat számottevő különbséget a 45 éven felüli és az alatti népesség körében (1. táblázat).

1. táblázat. A minta életkor-csoportonkénti és nemenkénti százalékos megoszlása (%)

| Életkor-csoportok | Nem | | A minta %-ában |
|-------------------|-------|------|----------------|
| | férfi | nő | |
| 45 év alattiak | 31,0 | 69,0 | 53,8 |
| 45 év felettiak | 16,7 | 83,3 | 46,2 |
| A minta %-ában | 75,6 | 24,4 | 100 |

Lakóhely

A 2. táblázat adataiból kitűnik, hogy a lakóhelynek nem volt különösebb jelentősége a tanulási aktivitásban. Erre inkább a munkáltatói elvárások és az átképzési, karrierépítési igények gyakoroltak hatást, melynek feltárása a vizsgálat második, kvalitatív szakaszában történt meg.

2. táblázat. A minta megoszlása településtípusonként és lakásuk típusa szerint (%)

| Lakás típusa | Településtípus | | | | A minta %-ában |
|-----------------|----------------|-------|-------------------|----------|----------------|
| | község | város | megyei jogú város | Budapest | |
| nem él önállóan | 1 | 0 | 1 | 0 | 1,4 |
| albérlet | 0 | 0 | 4 | 0 | 3,9 |
| saját lakás | 0 | 14,0 | 33,0 | 55,0 | 33,2 |
| családi ház | 32,6 | 39,5 | 7,0 | 20,9 | 61,5 |
| A minta %-ában | 19,2 | 28,8 | 17,8 | 34,2 | 100,0 |

A lakás típusára vonatkozó kérdésre adott válaszok azonban arra engednek következtetni, hogy a vizsgált mintában a közepes vagy jó, de mindenképpen stabil egzisztenciális körülmények között élő személyek voltak a válaszadók, hiszen a megkérdezettek 61 százaléka családi házban, 33,2 százaléka önálló lakásban él, és a válaszadóknak mindössze 1,4 százaléka nem él önállóan, albérletben négyen lagnak, ők valamennyien munkanélküliek.

A válaszadók között lakhelyüket tekintve a legtöbben budapestiek (34,2 százalék), legkevesebben (19,2 százalék) községben élnek, de ez az arány megfelel a felnőttkori tanulásban részt vevők hazai összetételének. A lakóhely és a képzési aktivitásra, a választott képzés típusára vonatkozó összefüggések arra hívják fel a figyelmet, hogy a vidéken élők képzési hajlandósága általában alacsonyabb, a mintában magasan reprezentált a Budapesten és más városban élő felnőttek száma, akik hasonló mértékben választják az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzéseket.

Iskolai végzettség

A válaszadók iskolai végzettsége alapján az tűnik ki, hogy ebben a mintában a jelenleg képzésben lévő megkérdezettek közel fele középfokú végzettséggel rendelkezik, jelentős részük felsőfokú, és mindössze 11 százalék szakmunkás képzés birtokában vesz részt jelenleg tanulmányokban. Általános iskolai végzettséggel csupán 3 fő rendelkezik. Ők valamennyien általános és szakmai képzésen vesznek részt. Érdekes, hogy az érettségizettek aránya a munkanélküliként képzésben lévők között is a válaszadók felét teszi ki. Kizárólag a munkanélküli válaszadók eredeti végzettségét vizsgálva azonban megállapítható, hogy ebben a csoportban a résztvevők összességében alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, a válaszadók 30 százaléka szakmunkás végzettségű.

Az eredetileg megszerzett szakképzés, a jelenlegi foglalkoztatás és az iskolai végzettség erős korrelációt mutat. Legtöbben ugyan a középfokú végzettség birtokában

dolgoznak eredeti képzettségüknek megfelelő munkakörben, azonban az érettségizettek aránya általában is magasan reprezentált a mintában. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők nagyobb mértékben voltak képesek eredeti munkakörüket megtartani.

A megkérdezettek jelentős része, 67,9 százalék alkalmazottként dolgozik. Az ő képzési aktivitásukat egyrészt a munkáltatói elvárások, másrészt a szakmai előmenetel szándéka, illetve a munkahely megtartásának igénye vezérli. A vállalati szférában a tanulási aktivitás nem mutat szignifikáns különbséget a vállalat nagysága és a tanulási motiváció között, a legnagyobb különbséget a mikro- és kisvállalkozásokban dolgozók és a nagyvállalatok alkalmazottainak mintegy 10 százalékot kitevő aktivitási különbsége mutatja. Ennek oka, hogy a nagyvállalati szféra gyorsabban fogalmazza meg kompetenciaigényét és más, személyes alkalmasságban rejlő szempontok, nem csak a meglévő bizonyítványok döntenek a munkatársak alkalmasságáról. Az alkalmazottak ezt érzékelik: számos helyen teljesítményértékelés és egyéni karriertervek készítése alátámasztja és egyértelműsíti a munkáltató képzésre, továbbképzésre vonatkozó elvárásait. A mikro- és kisvállalkozásokban a foglalkoztatottak alacsony száma miatt nehézségekbe ütközik az alkalmazott tanulmányi részvételének biztosítása, ezért ott inkább a már szakképzett munkatársak felvételét preferálják. Különbséget képeznek azonban azok a kisvállalkozások, ahol a tulajdonos vagy családtagja egyben a tanuló munkavállaló.

Képzési programok jellemzői

A Nemzeti Szaképzési és Felnőttképzési Intézet országos 2008. évi adatbázisa alapján a képzésben részt vevők 68 százaléka szakmai, 14 százaléka általános és 18 százaléka nyelvi képzésben vesz részt (a szakmai képzés nem a szakképzéssel azonos, a szakképzés mellett egyéb munkáltató által szervezett szakmai képzést, továbbképzést is tartalmaz). Ebben a vizsgálatban a választott képzésekkel kapcsolatban kapott eredmények az országos helyzettel csak részben mutatnak korrelációt. Ennek oka, hogy az országos mintában a teljes felnőttképzésben részt vevő populáció képzési adatai szerepelnek, míg ebben a kérdésben csak egy korosztály adatai kerültek felmérésre. A felmérésben kapott adatok azt mutatják, hogy a válaszadók túlnyomó többségben diplomát (44,9 százalék), illetve szakképzettséget (23,1 százalék, együttesen 68 százalék) szeretnének a képzés végén megszerezni.

A nyelvi képzés iránti alacsony érdeklődést magyarázza, hogy míg a mintában a diploma megszerzése iránti igény jelentős, de ahhoz a felsőoktatási törvény értelmében 40 év felett már nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése nem szükséges.

A válaszok alapján nem mutat döntő eltérést az iskolarendszerű (52,6 százalék) vagy iskolarendszeren kívüli (44,9 százalék) programban tanulók aránya. Mégis jól látható, hogy a megszerzhető végzettség döntő a képzés kiválasztásában. Az országos adatokkal összevetve, hogy az iskolarendszerű képzések között a középfokú végzettséget nyújtó programokat kevesen, mindössze 6,4 százalék választotta, közülük is többen távlati célként diploma megszerzését jelölték meg. A tanúsítványt kínáló programok általában a munkahely által szervezett szakmai képzések. Elenyésző (3,8 százalék) és főleg nyelvi képzést jelent a végzettséget nem nyújtó programokban való részvétel. A képzés típusának kiválasztása és a lakóhely között nem mutatható ki összefüggés.

A választott képzés további jellemzője lehet az oktatás munkaformája a képzési tagozat tekintetében, a hagyományos esti és levelező programokban való részvétel (69,2 százalék). Viszonylag kevesen, mindössze 11,5 százalék tanul távoktatásban. Ennek oka azonban nem feltétlenül a módszertől való elhatárolódás, hanem inkább az a tény, hogy a preferált programok közül még kevésnek dolgozták ki a távoktatásos változatát.

A képzések finanszírozása

Lényegi kérdés természetesen az is, hogy a tanuló felnőtt mennyiben számíthat munkáltatójának támogatására a képzés finanszírozása során. A válaszadók közel fele saját maga finanszírozta tanulmányait, azonban ehhez 11,5 százalék részben kapott munkáltatói segítséget. Magas azoknak az aránya is (34,6 százalék), akiknek tanulmányait teljes egészében a munkáltató támogatta. Igazán alacsonynak (6,4 százalék) az egyéb forrást igénybe vevők száma mondható. A tanulásra felvehető hitelkeretek kidolgozatlansága vélhetően kiszorítja a felnőttképzési piacról a saját forrást és munkáltatói támogatást felmutatni nem tudókat, és az élethosszig tartó tanulásban való nemzetközi szinten alacsony részvételnek egyfajta magyarázatát adja.

Fontos összefüggésnek tűnt annak vizsgálata, hogy milyen iskolai végzettséggel rendelkezők számíthatnak elsősorban munkáltatójuk támogatására, ezért összevettem a finanszírozás módjának és az iskolai végzettségnek a kapcsolatát, melynek alapján megállapítható, hogy mindhárom képzettségi kategóriában a legtöbben saját forrás felhasználásával tanulnak. A képzés költségeinek teljes körű munkáltatói átvállalása a legmagasabb az érettségizettek körében, de a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében is jellemző. A felsőfokú végzettségűek esetében a legnagyobb mértékű a munkáltató és az egyén közös költségmegosztása is. A Munkaügyi Központ támogatása egyik csoport esetében sem meghatározó.

Szakmai programokon, továbbképzésen való részvétel

Ezzel a kérdéssel elsősorban a nonformális tanulási aktivitást kívántam feltárni, mivel feltételezem, hogy az informális területre inkább a szabadidős szokásokra rákérdezve kapok választ. A 3. táblázatban a különböző formákban való részvétel számadatait foglaltam össze.

3. táblázat. A képzés finanszírozása, valamint továbbképzéseken való részvétel (%)

| A képzés finanszírozója | | Szakmai programokon, továbbképzésen való részvétel az utóbbi időben | |
|-------------------------|----------------|---|----------------|
| | A minta %-ában | | A minta %-ában |
| saját maga | 47,4 | továbbképzés | 28,2 |
| munkáltató | 34,6 | nem vett részt | 35,9 |
| részben munkáltató | 11,5 | tanfolyam | 25,6 |
| egyéb (munkaügy, hitel) | 6,4 | konferencia | 12,5 |
| összesen | 100 | tanulmányút | 6,4 |
| | | nem válaszolt | 3,3 |

Az adatokból látható, hogy a válaszadók jelentős része, 64,1 százaléka részt vett szakmai továbbképzésen, tanulmányúton vagy konferencián, bár ezt nem képzésnek, hanem a munka részének tekintik. A programokon való részvételt a munkáltató támogatja, sőt legtöbbször kötelezővé teszi, hiszen az ott szerzett információk a közvetlen munkavégzéshez kapcsolódnak. Az ilyen programokat leginkább támogató munkáltatók elsősorban a nagyvállalatok, illetve az önkormányzati intézmények.

Informatikai és idegen nyelvi kompetenciák

A kompetenciák meglétével kapcsolatban a kérdőíves felmérés során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy mennyire elterjedt az idegen nyelv és a számítógép használata a

válaszadók körében, feltételezve, hogy a legtöbben nem rendelkeznek ezen ismeretekkel. A kompetenciák alkalmazását külön vizsgáltam a munka és szabadidő során.

Az adatokból megállapítható, hogy munkaidőben idegen nyelvet a megkérdezettek 33,3 százaléka használ, a legtöbben ezt kapcsolattartás érdekében teszik. Miként ez a válaszokból kiderült, erre különösen a külföldi tulajdonú nagyvállalatoknál van szükség. Ennél magasabb, 38,5 százalék a szabadidőben idegen nyelvet használók aránya, a nyelvet jelentős mértékben itt is kapcsolattartásra használják, igaz, a válaszadók véleménye alapján ennek szintje nem éri el az alapfokú nyelvvizsga követelményeinek való megfelelést, azonban a hétköznapi életben „elboldogulnak vele”. Vagyis a tanuló felnőttek nyelvi kompetenciája ezen felmérés eredményei alapján magasabb, mint a korosztályi átlag, ez a tény a felnőtt életkorra eső nyelvtanulási tevékenységekre enged következtetni.

A mintában magas a számítógépes ismerettel rendelkezők aránya, különösen jellemző ez a szabadidős tevékenységek között (88,5 százalék), ahol majdnem azonos mértékben használják információszerzésre, szórakozásra és kapcsolattartásra ismereteiket, jellemzően az internet segítségével. Nincs különbség e tekintetben a munkanélküliek és aktív dolgozók között, vagyis ezen adatok alapján azt mondhatom, hogy a tanulásban részt vevő felnőttek elektronikus úton elérhetőek és képesek informatikai ismereteiket tanulmányi célokra is hasznosítani.

Információk a képzésekről és az egész életen át tartó tanulásról

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos információk megszerzése érdekes megoszlást mutat. Míg az élethosszig tartó tanulás fogalmáról a válaszadók általában iskolai végzettségtől függetlenül hallottak, az ehhez kapcsolódó programokról, támogatási lehetőségekről már kevésbé, csupán 16,7–19,2 százalék között rendelkeztek információval.

Ha az információszerzés jellemző forrásait az iskolai végzettséggel összefüggésben vizsgáljuk, láthatjuk, hogy mind a szakmunkás vagy alacsonyabb végzettségűek, mind az érettségizett és felsőfokú végzettséggel rendelkezők elsősorban az internetet és az újságot, szórólapot tekintik elsődleges információforrásnak. Ha azonban az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos ismertséget képzési forma és a válaszadó nemének kontextusában vizsgálom, akkor megállapítható, hogy erre vonatkozóan információval leginkább az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevő nők rendelkeznek.

Különösen magas az internetet használók aránya a magasabb végzettségűek körében. Azonban míg a szakmunkás vagy alacsonyabb végzettségűek esetében fontos szerepet tölt be a tájékoztatásban a munkahelyi vezető, addig a magasabb végzettséggel rendelkezők között megjelenik a közlönyök és szakfolyóiratok által közvetített információ is.

A továbbképzés, tanulás motivációja

A továbbképzés, tanulás motivációjának vizsgálatakor fontos kérdésnek tartottam, hogy mit gondolnak a megkérdezettek arról, hogy a tanulás, a műveltség megszerzése miként segít egyéni karrierjük és életvitelük kialakításában. Legtöbben esélyeik növelését várják a tanulástól (41 százalék), ezt a fizetés emelkedése, a tanulás életviteli és személyiségformáló szerepe követi, de sokkal kisebb arányban (13 százalék). A több lábon állást, vagyis végzettség megszerzését, de közvetlen fel nem használását nagyon kevesen, mindössze 2,6 százalékban választották.

A problémákat, nehézségeket elemző válaszok eredményei

A válaszadók szinte teljes körűen két problémacsoportra hívták fel a figyelmet, melyek a szabadidő hiánya és az anyagi nehézségek voltak. Ezek a válaszok teljesen összecseng-

nek a szakirodalom ez irányú megállapításaival. További kategóriaként a felmerülő nehézségek között a munkáltatói magatartását és a közlekedési nehézségeket, valamint a tanulás nehézségeit említik nagy számban. Csak kevesen panaszkodnak a képzés tartalmi problémáira, ezen belül az oktatásszervezés és a tanárok felkészületlensége kerül megemlítésre egy-két esetben.

Összegzés

A 40–50 év közötti felnőttek élethosszig tartó tanulására vonatkozó vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy ebben a korosztályban jól körülhatárolható az a törekvő, közepes vagy jó munkaerőpiaci pozícióban lévő réteg, mely felismerte, hogy egyéni karrierterveinek megvalósításában a legmegfelelőbb eszköz az élethosszig tartó tanulás. Ennek érdekében anyagi áldozatot hoznak, vállalják a szabadidőhiány okozta családi nehézségeket, a baráti kapcsolatok és a szabadidős tevékenységek csökkenését.

A felmérés tanulsága, hogy ez a réteg nem csak magas képzettséggel és jövedelemmel rendelkező vezetői pozícióban lévő munkavállalók köréből kerül ki, hanem ebben a csoportban meghatározó mértékben jelen vannak a középfokú végzettséggel rendelkezők is.

A választott képzések döntő mértékben az iskolarendszeren kívüli képzési területhez kapcsolódnak, de nagyon magas a diploma megszerzésének szándéka miatt a felsőoktatás levelező tagozatain tanulók aránya is. Az eredmények alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy az élethosszig tartó tanulás iránt leginkább nyitott, a munkaerőpiaci stabilitását éppen a tanulási tevékenység eredményeképpen megőrző réteg nem kap a tanulásához megfelelő állami vagy munkahelyi támogatást. Ez a támogatás szabadidő biztosítását és anyagi segítséget egyaránt jelenthetne. Feltételezhető, hogy ennek hiánya zár ki számos motivációval rendelkező felnőttet az élethosszig tartó tanulásból. A vizsgálat során nem igazolódott az a feltevés, hogy a korosztályba tartozó felnőttek nem rendelkeznek a tanúláshoz vagy informálódáshoz szükséges idegen nyelvi és informatikai kompetenciákkal. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek használják és igénylik az internetes tanulás és információszerezés lehetőségét.

Úgy vélem, az élethosszig tartó tanulás sajátosságainak vizsgálata a különböző korosztályok vonatkozásában más-más jellegzetességeket mutat. Ezért különösen indokolt az andragógiai kutatások keretében a különböző korosztályok sajátos helyzetének feltárása, majd ezt követően a problémák kezelésére alkalmas programok kidolgozása.

Irodalom

- Adler Judit (2004): *A 45 éven felüliek foglalkoztatási helyzete*. Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, 2007. 07. 05-i megtekintés, http://www.ofakht.hu/index/index.php?mode=listazo&ev=2004&id=3&table=km_kut&title=Kutat%E1sok
- Ballér Endre (1978): Az iskolai tanulás és az emberi adottságok. Bloom tanulásmélete. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1135–1138.
- Barkóczy Ilona és Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benedek András (2008, szerk.): *Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Castells, M. (1996): *The Information Age: Economy, Society and Culture The Rise of the Network Society*. I–II. Blackwell Publishing, Oxford.
- Csernák Mariann Natália, Janák Katalin és Zaláné Olbrich Anikó (2004, szerk.):
- Bábosik István és Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Galasi Péter (2004): Túlképzés, alulképzés és bérhözam a magyar munkaerőpiacon 1994–2002. *Közgazdasági Szemle*, 5. sz. 449–471.
- Gruber, E. (1995): Bildung und Weiterbildung in der Europäischen Union. In Gruber, E. és Rosc, R.

- (szerk.): *Informieren, Lernen, Fördern*. ÖBV Pädag, Wien.
- Györgyi Zoltán (2003): *Tanul-e a magyar társadalom?* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2010. 01. 18-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-13-Gyorgyi-tanul>
- Harangi László, Hinzen, H. és Sz. Tóth János (1998, szerk.): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet, Budapest.
- Hedden, T. és Gabrieli, J. D. E. (2004): Insights into the ageing mind: A view from cognitive neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 5. sz. 87–97.
- Hunyadi Zsuzsa, Dudás Katalin és Székely György (2006): Élethosszig tartó tanulás, közvélemény-kutatás a munkanélküliek, a Foglalkoztatási szolgálat és a lakosság körében. In: Lada László (szerk.): *Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. 7–18.
- James, W. (1950): *The principles of psychology*. Dover Publications, Mineola.
- Jarvis, P. (2004): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Diszoktori székfoglaló beszéd. *Tudásmenedzsment*, 1. sz. 8–17.
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S. és Lindsay, D. S. (1993): Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114. sz. 3–28.
- Kálmán Anikó (2009): *Az oktatástól az önálló tanulásig*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Kovács István Vilmos (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 153–174.
- Lada László (2007): *Andragógia és a felnőttkori kompetenciák*. In: Zachár László (szerk.): *Tanár-továbbképzési konferenciák*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest. 107–125.
- Maróti Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–17.
- Marnier, L., Nyengaard, J. R., Tang, Y. és Pakkenberg, B. (2003): Marked loss of myelinated nerve fibers in the human brain with age. *The Journal of Comparative Neurology*, 2. sz. 144–152.
- Morgan, C. D. és Murray, H. A. (1935): A method for investigating fantasies. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 34. sz. 289–306.
- OECD CERi (2001): *Competencies for the knowledge economy. Summary. Education policy analysis. Education and skills*. 2009. 12. 10-i megtekintés, [http://books.google.hu/books?id=IBzt5att1acC&pg=PT97&lpg=PT97&dq=Competencies+for+the+knowledge+economy.+&source=bl&ots=gsbMH9eBEq&sig=-XMzBc8g1EXQhxpHB769DSFzWGs&hl=hu&ei=65thS7Krm5iL_AawyZCmBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAwQ6AEwAA#v=onepage&q=Competencies%20for%20the%20knowledge%20economy.%20\(Summary\)%20Education%20policy%20analysis.%20Education%20and%20skills.&f=false](http://books.google.hu/books?id=IBzt5att1acC&pg=PT97&lpg=PT97&dq=Competencies+for+the+knowledge+economy.+&source=bl&ots=gsbMH9eBEq&sig=-XMzBc8g1EXQhxpHB769DSFzWGs&hl=hu&ei=65thS7Krm5iL_AawyZCmBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAwQ6AEwAA#v=onepage&q=Competencies%20for%20the%20knowledge%20economy.%20(Summary)%20Education%20policy%20analysis.%20Education%20and%20skills.&f=false)
- Piaget, J. (1997): *Az értelem pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Pintrich, P. R. (1999): *The Role of Multiple Goals and Self-regulated Learning in the Classroom. Motivating students to take advantage of the present and to care about the future*. Előadás: 8th EARLI Conference, Göteborg.
- Polónyi István és Timár János (1996): Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarországon a rendszerváltás után. *Közgazdasági Szemle*, 11. sz. 1065–1072.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Semjén András és Tóth István János (2009, szerk.): *Rejtett gazdaság: be nem jelentett foglalkoztatás és jövedelemeltitkolás, kormányzati lépések és gazdasági szereplők válaszai*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Stuart-Hamilton, I. (2006): *The Psychology of Ageing*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Sz. Molnár Anna (2005): *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Kutatási zárótanulmány. Háttéranyagok*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Thorndike, E. L. (1929): *Adult learning*. Macmillan, New York.

