

Eszterházy Károly Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskola vezetősége: Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc, egyetemi tanára

Visztervelt Andrea

A felnőttképzésben résztvevő alacsony iskolai végzettségű személyek tanulási szokásainak vizsgálata Heves és Nógrád megyében

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető: dr. Simándi Szilvia egyetemi docens

Bevezetés

A tudás alapú társadalmakban az emberi erőforrás központi szereppel rendelkezik, ezért annak folyamatos fejlesztése objektív módon meghatározható gazdasági, össztársadalmi érdek. A fejlett államok munkaerőpiacán egyre inkább felértékelődik a megfelelő szakképesítéssel rendelkező, kompetens, gyorsan alkalmazkodó munkaerő, amelynek további jellegzetessége a mobilitás, valamint a proaktivitás. Az Európai Unió tagállamaiban megjelent a stratégia az élethosszig tartó tanulásról, képzési akciótervek, oktatási reformok és paradigmák jelölik ki a kívánatos utat, nem csupán a gyermekek oktatásának- nevelésének színterén, hanem az andragógiai célrendszerekben is. Európai szinten prioritássá vált az élethosszig tartó tanulás, az ehhez kötődő képességek fejlesztésének szükségessége a gazdasági versenyképesség növelése érdekében (Commission, 2008). Egy nemzet teljesítőképességét, gazdasági eredményességét determinálja az egyének esélyegyenlőségének szintje is, amely bár közvetett módon, de hozzájárul az életminőség magas színvonalának kialakításához, fenntartásához. Statisztikai adatok (Mikrocenzus, KSH 2016) alátámasztják, hogy az iskolai végzettség a munkavállalás esélye és eredményessége szempontjából kulcs szereppel bír. A végzettség növekedésével együtt jár a foglalkoztatottak arányának növekedése, illetve a munkanélküliek arányának csökkenése is (KSH, 2016). Amíg a 8 osztálynál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező személyek foglalkoztatási rátája 27%, az érettségivel rendelkező személyeké 69,3%, addig a diplomás munkaképes korú populáció esetében ez a szám 83,4%- ot tett ki.

A kulturális művelődéshez, oktatáshoz és tanuláshoz való joghoz való alapvető hozzáférést az Alaptörvényünk tartalmazza (Magyarország Alaptörvénye VII. cikk, IX. cikk, XXIX. cikk.14.; XV. cikk (2) bekezdése. 15; X. cikk (1) bekezdése). Ezen felül a Felnőttképzési törvény (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) mondja ki, hogy „annak érdekében, hogy a hazánkban élő személyek meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, eredményesen kapcsolódhassanak be a munka világába, sikeresek lehessenek életük során, és a felnőttkori tanulás és képzés segítségével az életvitel minősége javulhasson, szükség van a szakmai, a nyelvi és a támogatott képzések szerveztségének növelésére, tartalmuk minőségének és megvalósításuk ellenőrzésének erősítésére” (2013. évi LXXVII. törvény a

felőttkėpzésről). A vizsgálatok eredményei egybehangzóan felhívják a figyelmet arra, hogy hazánkban a tudástársadalom munkaerőpiacáról kiszoruló felnőttek közül a legtöbbbe sem kerülnek a felőttkėpzési folyamatokba (Ábrahám, 2014). Az Európai Unió statisztikáit vizsgálva a felnőttek képzése területén hazánk elmaradása jelentős, hiszen a 15- 64 éves korcsoportban a felőttkėpzés tekintetében a lemaradásunk az uniós átlaghoz (11.2%- EU 28, 2020. január) képest mindössze 6 %- ot tesz ki. Svédország jár az élen 31.4%- os részvétellel, a sereghajtó pedig Románia az 1.2%- os rendkívül alacsonynak tekinthető mutatóval (Eurostat, 2019).

Témaválasztás indoklása

Témaválasztásom háttérét több tényező indokolta. Emberi erőforrás tanácsadóként másfél évtizede veszek részt alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek munkaerőpiaci helyzetének javítását célzó projekteken hazai és nemzetközi szinteken egyaránt. Különböző, a munka- pályatanácsadáshoz kötődő humánszolgáltatások biztosításán keresztül egyéni, vagy csoportos formában támogatom azokat a munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű személyeket, akik esetében a szervezett képzések, személyiségfejlesztő strukturált csoportos foglalkozások a foglalkoztathatóságot segítik elő, az egyéni pályafutás rendszerét javítják, alakítják ki. Munkám során megtapasztaltam, hogy a felnőttek esetében a tanulás, a személyiség fejlődése nem minden személynél egyéni, belső igény, önként, örömmel vállalt tevékenységként határozható meg, mint inkább egy nehéz élethelyzetből (pl. állás elvesztése, gyermekgondozási időszak utáni visszatérés szükségessége) fakadó, kötelező feladat, amelyet a munkavállalás nehézségei okoznak, s amelyet egy külső rendszer erőltet rájuk. Ugyanakkor találkoztam olyan képzésben résztvevő csoporttagokkal is, akik érdeklődésüknek, munkaértékeiknek megfelelően választhattak szakmai képzést, esetleg felnőttképzést kiegészítő tevékenységként életpálya tanácsadást, s így egyéni életútjukban a tanulást követően a munkavégzés örömforrássá vált, a szakképzettség hivatássá emelkedett, támogatva ezzel az egyén és mikrokörnyezete alkalmazkodását, társadalmi beilleszkedését. Mindezek a személyes tapasztalatok, megfigyelések vezettek arra, hogy a szakmai végzettséggel nem rendelkező, felnőttképzésbe bevont személyek tanulási igényeit, szokásait tudományosan, objektív módon is megvizsgáljam.

A dolgozat céljai, felépítése

Az értekezés elsődleges célja, hogy a felnőttképzésbe vont, alacsony iskolázott, szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező személyek tanulással, egyéni fejlődéssel összefüggő igényeit, motivációit térképezze fel, kiemelt figyelmet fordítva a tanuláshoz, munkavállaláshoz kötődő értékekre. Az alacsony iskolai végzettségű személyek felnőttképzésben való részvételével kapcsolatos kérdések, feltételezések jelennek meg a disszertációban, előtérbe helyezve az olyan feltáró kutatási módszereket, amelyek mentén a nevezett csoport eredményes munkaerőpiaci integrációja a felnőttképzésbe való nagyobb arányú részvétel, kisebb mértékű lemorzsolódás révén realizálódhat. Alacsony iskolai végzettségű, szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező célcsoportokat vizsgálunk a kutatás empirikus részében, akik feltételezésink szerint sajátos tanulási szokásokkal, motívumokkal rendelkeznek. Ebben a tekintetben Kenderfi (2006) definíciója adja a keretet, mely kimondja, hogy alacsony iskolai végzettségűnek tekinthetjük azokat, akik az általános iskolát sem fejezték be, vagy rendelkeznek ugyan 8-12 osztállyal, de a munkaerőpiacon konvertálható, versenyképes szakképzettséggel, érettségi bizonyítvánnyal nem (Kenderfi, 2006).

A felnőttképzés lehetőséget nyújt az iskolarendszerű képzés anomáliáinak korrigálására, lehetőségeket nyújtva a gyorsan változó gazdasági és technológiai feltételekhez való alkalmazkodás folyamatában (Mayer, 2000). A témában született korábbi hazai kutatások (Tót, 2000; Berde 2002;) általános összefoglalást adnak a magyarországi felnőttképzés hatékonyságáról, a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat által lebonyolított munkaerőpiaci képzésekről, a szakmaszerzéshez, általános kompetenciafejlesztéshez, nyelvi programokhoz kapcsolódó eredményekről, azonban a vizsgálatok nem foglalkoznak mélyen az egyes hátrányos helyzetű csoportok speciális motivációjának kérdéseivel, esetleges problémáival a tanulás folyamatához kapcsolódóan.

Az értekezés felvonultatja mindazokat a releváns témaköröket, amelyeket a vizsgálat szempontjából fontosnak tartottunk elemezni, így az alábbi felépítést követi a munka: az első elméleti fejezetben a felnőttképzés fogalomrendszerével, a felnőttképzés funkcióival, a felnőttképzés megtérülési mutatóival és a felnőttképzésben való részvétellel, illetve a lemorzsolódás témakörével foglalkozunk, kitérve a hátrányos helyzet és az

alacsony iskolai végzettségűek felnőttképzését érintő irodalmakra. A második fő fejezet a tanulás folyamatát járja körül, a tanuláselméletek, az önszabályozó tanulás, a felnőtt mint tanuló vizsgálatán keresztül. Ebben a fejezetben írjuk le a tanulási motivációhoz kapcsolódó modelleket, valamint az értékek fogalomrendszerét. A munka következő része a hipotéziseket mutatja be, majd pedig a vizsgálati módszerek, a vizsgálat helyszínének, mintájának leírása következik, amelyet a kutatásunk eredményei követnek. Kutatási eredményeink összefoglalásával együtt írjuk le a tipológiát, amelyet az összefoglaló fejezet zár le.

A dolgozat hipotézisei, kutatási módszerek

Hipotéziseink megalkotása során abból a megállapításból indultunk ki, hogy a munkaerőpiaci igények, és a felnőttképzésben elérhető képzések, valamint a képzésbe vonható, munkaképes korú egyének sajátos igényeinek harmonizációja ritkán valósul meg (Köllő, 2009).

Munkánkban négy hipotézist fogalmaztunk meg:

H1: Feltételezzük, hogy a célcsoport általános iskolai pozitív és negatív tanulási tapasztalatai és a felnőttkori tanuláshoz való viszonya között kapcsolat mutatható ki.

H2: Feltételezzük, hogy az auditív, globális tanulási stílus jellemzi a vizsgált mintát, melynek háttérben a tanulási stratégiák alkalmazásának hiányossága húzódik meg.

H3: Feltételezzük, hogy a képzést megelőzően biztosított, felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatások elégségesek ahhoz, hogy a képzésben résztvevők rendelkezzenek megfelelő mennyiségű releváns információval a képzés tartalmát, annak munkaerőpiaci értékét illetően.

H4: Feltételezzük, hogy a munkával kapcsolatos biztonság értéként jelenik meg a vizsgált mintában, mely motivációként hat a tanulási folyamatban.

A vizsgálat két módszerrel került lebonyolításra. A kérdőíves kutatásban a Heves megyében és Nógrád megyében élő, a kutatás időpontjában legfeljebb 12 osztállyal, de szakképzettséggel és érettségi bizonyítvánnyal nem rendelkező, munkaképes korú (15-64 éves) személyek vettek részt. A kutatás idejében a mintába véletlenszerűen bekerült megkérdezett személyek valamely felnőttképzési programban, érvényes felnőttképzési szerződéssel rendelkezve, de még a szakképesítés megszerzése előtt jelentek meg válaszadóként. A kérdőíves lekérdezés menete a két megyében jelen lévő felnőttképzést folytató intézmények felkeresésével indult, melyhez az adott megye kormánybiztosainak megszólításával kezdtünk hozzá, akik támogatásukkal nagymértékben segítették a kutatás eredményességét. A kormánybiztosok által kijelölt felnőttképzést folytató szervezetek személyes felkeresésével indult a mintavételi eljárás folyamata, melynek további jellegzetessége, hogy az adott szervezet által meghatározott (a kutatási céloknak megfelelő célcsoporttal rendelkező), a

megyében elérhető OKJ-s képzések résztvevőit szólíthattuk meg személyesen, tehát összességében a mintavétel az elérhetőség elvén alapult.

A kvalitatív kutatómódszertani eszköz, a strukturált interjú esetében az alanyok száma összesen 9 fő volt. Kiválasztásuk szintén elérhetőségi alapon valósult meg, felkeresésük, és a kutatásban való részvételre való felkérésük személyes meghívással történt, kiválasztásuk szempontjai között elsődleges szempont volt, hogy legalább tíz éves releváns szakmai tapasztalattal rendelkezzenek a vizsgált alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek felnőttképzési folyamataival, tanulási szokásainak megfigyelésével összefüggésben, és elsősorban a kutatás földrajzi lehatárolásának két megyéjében végezzék szakmai munkájukat.

Tudományos kutatási eredmények a hipotézisek tükrében

Empirikus vizsgálatunkban a hazai és nemzetközi szakirodalmak tanulmányozása, saját szakmai tapasztalataink alapján az alábbi jellegzetességekre hívjuk fel a figyelmet az egyes hipotetikus állítások igazolásával, vagy elvetésével összefüggésben:

H1: Feltételezzük, hogy az általános iskolai tanulási tapasztalatok és a felnőttkori tanuláshoz való viszony között kapcsolat mutatható ki.

A közoktatásban korábban szerzett kudarcok (évismétlés, osztálytársakkal, pedagógusokkal való konfliktusos kapcsolat) negatív, ugyanakkor a pozitív érzelmek (pl. iskolai versenyen elért sikerek) támogató hatással vannak a későbbi, felnőttként folytatott tanulási folyamatokra. Kontraszelekció jellemzi a hazai felnőttképzés rendszerét, hiszen elsősorban azok a személyek vesznek részt a képzésekben, akik eleve rendelkeznek valamilyen szakmai végzettséggel. Azok a felnőtt tanulók profitálnak leginkább a képzésekből, akik a középiskolai és felsőoktatási rendszerben is megjelentek már, tehát a tanulási motivációik, tapasztalataik hozzásegítik őket a további ismeretek hatékony megszerzéséhez. A felnőttkori tanulás függ a korábbi (gyermek- és ifjúkori) tanulás tartalmától és formájától. A tanulás minden előző állomása befolyásolja a következő állomás „minőségét”. Minél több idő telik el a befejezés és az újrakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okozhat (Csoma 2005). Ezzel összefüggő hipotézisünk nem nyert igazolást. A kérdőívünkben megkérdezett egyének 51,3%- ra volt jellemző, hogy az általános iskolai tanulmányok folytatása alatt tanulási nehézségekkel küzdött, ám ennek ellenére a lekérdezés időszakában zajló OKJ- s képzésből való kilépésről nem gondolkodik csupán 11,5%- a ennek a csoportnak. Ugyanakkor egy következő keresztábra elemzés rámutatott arra, hogy a korábban tanulási nehézséggel küzdő személyek újabb képzésbe való jelentkezésére kisebb az esély, hiszen a válaszadók 53,3%- a jelölte válaszában azt, hogy nem szeretne új képzésben részt venni. A vizsgált minta esetében 62 fő nem adott választ a pozitív iskolai élményekkel kapcsolatosan, ami azt feltételezi, hogy ezek a személyek nem rendelkeztek kellemes élményekkel az általános iskolai tanulási folyamataikban, 95 főnek kedvenc tartárgya sem volt. A mintánkat képező 187 személy közül 46 fő (24,6%) évismétlésre kényszerült az általános iskola alsó vagy felső tagozatának valamelyik osztályában. Ezen csoporton belül 11 személyre volt igaz, hogy

mindkét iskolai időszakban kellett évet ismételnie tantárgyi bukás következtében. Ezt a csoportot külön is elemeztük, s azt találtuk, hogy ők még kevésbé látják reálisnak egy új képzésbe való bekapcsolódásukat (58,7% nem választ adott), illetve a számonkéréstől való félelmekkel kapcsolatban is (37% fél) magasabb arányokat jelöltek meg, mint azok, akik nem kényszerültek évismétlésre (28% fél). Az interjúknak kapott válaszok értelmében szintén azt állapíthatjuk meg, hogy a megkérdezett szakértőink jellemzően nem tapasztaltak összefüggést az általános iskolai tanulási sajátosságok és a felnőttképzés eredményessége között. Többen találkoztak szakmai útjukban azzal a jelenséggel, hogy inkább az életkori sajátosságok játszanak szerepet abban, hogy a felnőttként tanuló személy milyen viszonyrendszerben (értékek, motívumok) gondolkodik egy szakma megszerzéséről. „Ez attól is függ, hogy milyen korban lép be az egyén a felnőttképzésbe. Ha nem sokkal az általános iskola befejezése után, akkor sok esetben hasonló eredményeket produkál. Ha már kissé érettebb fejjel ül vissza az iskolapadba, akkor talán motiváltabb, érettebb, ezért jobban képes teljesíteni, vagy éppen az ellenkezője, ha nem belső motiváltságból, hanem valamilyen külső (esetleg kényszerítő) hatásra kezdi el a képzést. Ebben a második esetben már kisebb az összefüggés az általános iskolai eredmények és a felnőttképzés eredményei között.” (‘E’ interjú alany)

H2: Feltételezzük, hogy az auditív, globális tanulási stílus jellemzi a vizsgált mintát, melynek háttérben a tanulási stratégiák alkalmazásának hiányossága húzódik meg.

A tanulási stratégiák a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek, amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását, és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba. Az ilyen tervszerű megközelítést azonban csak azok a személyek tudják alkalmazni, akik a saját értelmi működésükre vonatkozóan megfelelő szintű tudással rendelkeznek, és képesek azt irányítani. Ezt nevezzük metakogníciónak: olyan kogníció, amely egy szinttel felette van a szokásos gondolkodásnak. Ahhoz, hogy az egyén a saját értelmi folyamatait tanulmányozás tárgyává tegye, elvont gondolkodás szükséges. Emiatt kijelenthető, hogy a metakogníció csak az értelmi fejlődés legmagasabb szintjén, a formális gondolkodás szakaszában jelenik meg. Hipotézisünk részben a tanulási képességek vizsgálatára vállalkozott, amikor a vizsgálatunkban a különböző tanulási módszerek alkalmazásának körülményeit figyeltük meg. Vizsgálatunk eredményei

alátámasztották hipotetikus állításunkat. Kérdőíves vizsgálatunk alapján a mintánkat tekintve a legmagasabb értéket az auditív tanulási stílus kapta, mely összesen 309 alkalommal jelent meg a válaszok között, mint az egyénre jellemző tanulási stílus. Ezt követte 277 jelöléssel a mozgásos stílus, majd 267 alkalommal jelölték meg a válaszadók a csend stílusát. (Stílusonként 2 állítást vonultattunk fel.) Az auditív stílus jellegzetessége, hogy elsősorban a hallott információkra támaszkodik, ezért a tanulási folyamatban alkalmazott jegyzetelési technikák alkalmazása is esetleges marad. A 187 fős mintánkban a színes filcek, a vizualitást támogató szövegkiemelők mindössze 96 fő esetében jelentek meg a felkészülés idejében, s még ennél is kevesebben, mindössze 51 esetben jelölték meg a tanulók azt, hogy cetlikkel próbálják meg támogatni saját ismeretsajátítási folyamataikat. A korábbi kutatások (Mező, 2007; Rétaallérné, 2009, Bernáth, 2013) arra világítottak rá, hogy a vizuális stílus preferenciája érhető tetten a leggyakrabban, illetve, hogy a kognitív képességek folyamatos fejlesztésének eredményeképpen, az önreflektív gondolkodás megerősödésével az egyre komplexebb technikák kerülnek előtérbe. A szakirodalmakban megismert, idevágó eredmények szerint a közoktatásban alkalmazott oktatási módszereknek is van abban szerepe, hogy mely tanulási stílust részesítik előnyben a tanulók, hiszen a gyakran alkalmazott frontális oktatási módszerek elsősorban a vizuális és az auditív stílust támogatják. Hipotézisünk igazságát továbbá azt is alátámasztja, hogy a kérdőívünk nyitott kérdéseiben, amikor személyes példákat kértünk az egyes tanulási stílusokhoz kapcsolódóan, mindössze az auditív (meghallgatom, felmondom) és a vizuális (ábrát rajzolok) stílusokhoz adtak meg válaszokat a felnőttképzésbe bevont személyek. A hatékony kognitív stratégia alkalmazásának hiányával összefüggésben a modulzáró vizsgákra való felkészülés folyamatának vizsgálata, valamint a definíciók megtanulásának módja is felhívja a figyelmünket. Ennek elemzése során azt kaptuk, hogy a legnagyobb arányban a „magolás”, mint elsajátítási tevékenység jelent meg, a válaszadók esetében, közel 36%- a válaszolt eszerint. Nagyon beszédes a válaszadás mellőzése, mint adat, hiszen a kérdéssel összefüggésben üresen hagyott válasz azt feltételezi, hogy a válaszadó nincs annak tudatában, hogy miként tanul meg egy definíciót. Az olvasás, mint elsajátítási módszer mindössze 10 esetben jelent meg a válaszok között, értelmezéssel (7 fő), vagy a szöveg leírásával (6 fő) pedig még ennél is kevesebben próbálkoznak a tanulók. A vizsgákra való felkészülés módszereinek megismerése is fontos eredménye a kutatásnak.

A „tanulás” kulcsszót adta meg a minta 40,6%-a. Semmilyen választ nem adott a megkérdezettek közül 62 fő, azaz 33,1%. Mindössze 3,7% azoknak az aránya, akik jegyzet vagy vázlat készítéssel készülnek fel a megmérettetésre, és csupán egy személy írta le a „szövegkiemelés, aláhúzás” szavakat. Az interjúkból kapott válaszok alapján szintén elmondható, hogy az oktatói tapasztalatokkal rendelkező szakértők szerint is a legjellemzőbb tanulási stratégia a mechanikus stratégia, amely a hallás („odafigyelek az órán”) preferenciájára helyezi a hangsúlyt az ismeretsajátítási folyamatban. „Legjellemzőbb sajnos a magolás, a megértés nélküli tanulás kizárólag a vizsgán való megfelelés céljából. Kisebb csoportoknál előfordul, hogy egymással, közösen próbálják értelmezni a tananyagokat.” ('B' interjú alany).

H3: Feltételezzük, hogy a képzést megelőzően biztosított humán szolgáltatások elégségesek ahhoz, hogy a képzésben résztvevők rendelkezzenek megfelelő mennyiségű releváns információval a képzés tartalmát, annak munkaerőpiaci értékét illetően.

Kutatásunkban a minta elérésével összefüggésben fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a kérdőívünk adatszolgáltatásához hozzájáruló, felnőttképzésbe bevont, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek kivétel nélkül a Heves megyei és a Nógrád megyei kormányhivatalok által koordinált foglalkoztatási és képzési projekteknél célcsoporttagként regisztrált egyének voltak, lekérdezésükben a kormányhivatalok munkatársai és az adott, felnőttképzésre szerződött intézmények kollégái adtak személyes támogatást. A 187 fős mintát tekintve elmondható, hogy a legtöbb személyt, 139 főt a kormányhivatal munkatársa vonta be a képzésbe, csupán 13 személy válaszában jelent meg a képzési szakértő, mint támogató személy a bevonás fázisában. A kapott információk és szolgáltatások tekintetében azt találtuk, hogy a képzés tartalmát 129 esetben, míg a követelményeket 119 esetben ismertették a tanulni vágyókkal, amely a legtöbb esetben papír alapon történt, tehát az adott szakember egy előre kinyomtatott dokumentumot adott át a jelentkezőknek. A tanulók képzéssel, annak munkaerőpiaci értékével kapcsolatos információkat önálló módon jellemzően nem szereztek, 39%-ban vannak jelen azok a válaszadók, akik önként utánanéztek az adott képzéssel kapcsolatosan a háttér információknak. Ennek hátterében a kapott tudnivalókkal kapcsolatos igények magasabb szintje állhat. Vizsgáltuk azt is, hogy a képzésen résztvevő személyek milyen

pályaelképzelésekkel rendelkeznek, véleményük szerint milyen munkakörökben, milyen szervezeteknél, intézményeknél lehetséges az elhelyezkedésük. Ennek elemzését természetesen az adott képzést tekintve vettük górcső alá. A kérdésre nem adott választ a minta 22,9%- a, 3,7% volt azoknak az aránya, akik a „nem tudom” választ adták, tehát 73,4%-ban releváns kulcsszavakat, gazdasági társaságok neveit adták meg. E témakörhöz kapcsolva megvizsgáltuk azt is, hogy a válaszadóinknak volt-e lehetősége az adott képzésbe való belépést megelőzően más képzést is választani. A minta 8%- a nem adott választ, 59,9% jelezte, hogy legalább két- három képzés közül választhatott, míg 32,1%-nak erre nem volt lehetősége. Az interjúkban is megjelent ez a témakör, szakértőink az alábbi válaszokat adták: „Nem kifejezetten van önkéntes tájékozódás, inkább a direkt, irányított információs folyamatok a jellemzőek a munkaerőpiaci szereplők részéről, képzők részéről. Saját motiváció alapján információkeresés minimális vagy egyáltalán nem jellemző.” (‘A’ alany). „Jellemzően személyesen, ill. ismerősökön, családtagokon keresztül tájékozódnak, általában kötelező megjelenés során, pl. Álláskeresőként a Foglalkoztatási osztályon való megjelenési kötelezettség teljesítési kényszerére reagálva.” (‘K’ alany). Mindezek értelmében hipotézisünket igazoltnak tekintjük, ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet még egyszer arra a tényre, hogy a válaszadóink kivétel nélkül olyan felnőttképzési program keretében tanultak, amely valamilyen támogatott, az Európai Unió által finanszírozott projekt tevékenysége volt, így ez torzító hatásként van jelen ebben a témakörben. További szempont ehhez kapcsolódóan az a tény, hogy a 100/2021. (II. 27.) számú Kormányrendelet a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról rendelkezik arról, hogy a regisztrált álláskeresőknek a rendeletben meghatározott szolgáltatásokat nyújtja. Ezek között megjelenik a 17. §-ban az információnyújtás, mely a foglalkozásokról, a térségben elérhető képzésekről, a régió, a megye, valamint a kistérség munkaerőpiaci helyzetéről, a munkaerő-kereslet és -kínálat helyi jellemzőiről, a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról és egyéb szolgáltatási formákról való tájékoztatást foglalja magában.

H4: Feltételezzük, hogy a munkával kapcsolatos biztonság értéként jelenik meg a vizsgált mintában, mely motivációként hat a tanulási folyamatban.

A felnőttkori tanulás függ az egyén tanulástörténetétől, tanulási szokásaitól, a problémamegoldási stratégiáitól, illetve a tanulás

megbecsülésétől, értékétől is a családi és baráti közösségekben (Balogh–Vidékiné, 2009). Az értékek vizsgálata során hatféle érték kategóriára (szellemi ösztönzés, irányítás, függetlenség, altruizmus, anyagiak, munkával kapcsolatos biztonság) vonatkozóan tettük fel kérdéseinket, mindegyik kategóriához két kérdést megfogalmazva. Azt találtuk, hogy a munkával kapcsolatos biztonság, az anyagiak és az altruizmus kategóriák jelentek meg a legtöbb esetben (341, 336, 314 válasz a gyakoriság tekintetében) a minta válaszaiban, míg az irányítás elutasított értékként jelent meg a megkérdezettek körében. Keresztábra elemzéseink eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy a munkával kapcsolatos biztonság, mint értéknek, kiemelt szerepe van a vizsgált mintában. Szignifikáns összefüggést találtunk a munkabiztonság, valamint a tanulásról való gondolkodás kapcsolatának vizsgálatánál: azoknak a személyeknek a 89,3%, akik számára fontos a biztos munkavégzés, igennel válaszoltak a tanulási értékeket tisztázó kérdéseinkre is. Az életkor tekintetében is szignifikáns összefüggést találtunk a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték kategória tekintetében. Az első korcsoportban a munkabiztonság 81,5%-kal van jelen, a második (25-34 évesek) csoportban teljes mértékben. A 41 (35-44 éves) válaszadó közül 40 fő számára volt ez az érték kiemelt, míg az idősebbek esetében 83,3%-ban fordul elő a munka biztonságának elismerése a tanulási értékek között. Továbbá azt is feltételeztük, hogy a válaszadóink szerint fontos a munkavállaláshoz a tudás, illetve, hogy az egyéni öt éves életpályaépítésre vonatkozó tervekben milyen elemek jelennek majd meg egyéni szinten. A tudás fontosságára vonatkozó kérdéseinkre 162 pozitív válasz érkezett, ami egyértelműen alátámasztja a feltételezésünket. Az okok elemzése során három fő kategóriát alakítottunk ki, amelyek az 'esély', a 'siker' és a 'munka' kulcsszavakkal írhatóak le. A kérdőívünk utolsó nyitott kérdésre, mely a jövőbeli életpálya tervekhez vonatkozott a válaszok legnagyobb arányát a 'Munka' szó (illetve ennek szinonimái, vagy az adott képzéshez rendelhető meghatározott munkakör megnevezése) teszik ki, 54 fő adott ebbe a kategóriába sorolható választ. A 'Siker', 'Sikeresség' szavak 39 esetben fordultak elő a válaszok között, míg a 'Vállalkozás', 'Nyugdíj', 'Nem tudom' kategóriák 9-9-9 esetben fordultak elő. Azoknak a személyeknek az aránya, akik valamilyen sikertelenséggel, kilátástalansággal kapcsolatos kulcsszót adtak meg, 12%-ot tett ki. Az interjúban kapott válaszok azonban árnyalják feltételezésünket, itt is

megfigyelhetőek a pozitív, a tudással összefüggő hajtóerők. Mindezek értelmében hipotetikus állításunkat igazoltnak tekintjük.

Összefoglalás

Legfontosabb eredményeink között azt találtuk, hogy az általunk vizsgált mintában a korábbi általános iskolai tapasztalatok, élmények nem hatnak ki a felnőttként folytatott, szakmaszerzéssel összefüggő tanulásra. A tanulási stratégiákhoz kapcsolódó hipotézisünkkel összefüggésben arra a következtetésre jutottunk, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező csoportok esetében felülreprezentált az auditív, vizuális, globális tanulási stílussal rendelkező személyek aránya, amelynek háttérben a tanulási stratégiák implementálásának hiánya húzódik meg. Kutatásunkban vizsgáltuk azt is, hogy a képzésbe vont személyek milyen humánszolgáltatásokban, felnőttképzést kiegészítő tevékenységekben részesültek, illetve, hogy a képzéssel kapcsolatos (bemeneti feltételek, képzés tartalma, vizsgakövetelmények stb.) tájékoztatást milyen formában vehették igénybe a felnőtt tanulók. Azt találtuk, hogy bár a tájékoztatás a legtöbb tanuló esetében megvalósult, de a résztvevők egyéb szolgáltatásokat nem vettek igénybe, illetve az önálló, a képzések tartalmával kapcsolatos egyéni információ keresés sem jellemezte a mintánkat. Értékezésünk legérdekesebb részeként a tanulók tudással, tanulással összefüggő értékeinek a tanulmányozására tekintünk, amellyel összefüggésben a keresztábra elemzések (Chi- négyzet próbával) eredményeképpen szignifikáns kapcsolatot találtunk a munkával kapcsolatos biztonság, mint érték és több más változó (eltartott gyermekek, életkor) tekintetében. Megállapítottuk, hogy a vizsgált mintánkban jellemző a munkával kapcsolatos biztonság értékének preferenciája, valamint az életpályaépítéssel összefüggő pozitív attitűd jelenléte. Jelen kutatáshoz kapcsolódó munkánk legnagyobb eredménye az az innovatív tipológia, amelyben az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező tanulói csoportok tanuláshoz való viszonya alapján határoztunk meg négy differenciált egységet, s amelyekhez a jellegzetességek feltárásán és összegzésén túl módszertani ajánlásokat is megfogalmaztunk azzal a céllal, hogy az eredményességet növelő, lemorzsolódást csökkentő képzési szolgáltatások megvalósításával támogassuk e hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó szakembereket, intézményeket. Veszélyeztetett, motiválatlan, alkalmazkodó és aktív csoportokat alakítottunk ki. A veszélyeztetett csoport tagjai számára az alap képességek fejlesztését, mentori támogatást javasoltunk, a motiválatlanok számára az öndefiníció fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt, az alkalmazkodó csoport tagjai

számára véleményünk szerint elsősorban a tanulásmódszertani fejlesztés lehet szükségszerű, míg az aktív személyek esetében a pályaszocializációhoz kötődő képességek fejlesztését javasolnánk. Amennyiben az oktatói, szakértői kvalitatív interjúk ajánlásait is figyelembe vesszük, úgy szükségesnek látjuk egy a felnőttképzés bemeneti szintjén releváns képességtükör alkalmazását, amely felhívja a képzés koordinátorainak, valamint a jelentkezőknek is a figyelmét az esetleges hiányosságokkal kapcsolatosan. Mindemellett kiemelt jelentőségűnek ítéljük meg az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező személyek esetében a folyamatos mentori támogatást, amely egyéni szinten nem csupán az eredményes tanuláshoz, a sikeres szakmaszerzéshez járul hozzá, de a képzésbe bevont személyek társadalmi integrációját is támogathatja. Vizsgálatunk objektív adatainak széleskörű elemzése alapján kijelenthető tehát, hogy mivel a tudás alapú társadalmakban a tanulási képességek fejlesztése még fontosabbá vált, társadalmi igényné lépett elő a tudás állandó megújítása, a személyek, közösségek és intézmények tanulási potenciáljának emelése, ezért a tanulási folyamatok tudatos szervezése, ellenőrzése kiindulási pontja kell legyen minden tanulási folyamatnak. A tanulási stratégiák kidolgozása és elsajátítása segíti a tanulást, tehát a tanításban is törekedni kell erre a tudatosságra, ezen módszerek releváns, a célcsoportok mentális jellegzetességeit mérlegelő alkalmazására.

A hipotéziseinkkel összefüggésben, azok egymáshoz való viszonyrendszerében a legfontosabbnak azt találtuk, hogy bár nem találtunk összefüggést a korábbi iskolai tapasztalatok és a felnőttkori tanuláshoz való viszony tekintetében, mintákat mégis az auditív tanulási stílus jellemzi, mely a komplex tanulási stratégia alkalmazásának hiányát tételezi fel. Érdekes eredménynek tekinthető, hogy azok a személyek rendelkeznek legkevésbé tanulástechnikai ismeretekkel, akik tantárgyi bukásról, évisméltélsről számoltak be. A szakirodalmakból megismert (Farkas, 2014) korábbi felnőttképzési szolgáltatások nyújtásával kapcsolatosan kutatásunk hasonló eredményekre hívta fel a figyelmet, hiszen vizsgálatunkban az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, mintánkba bevont személyekre is jellemző, hogy az információnyújtáson túl nem részesültek egyéb olyan humánszolgáltatásban, mely a képzés eredményes elvégzésében támogatta volna őket. Sem a tanulásmódszertani fejlesztés, sem az önálló munkaerőpiaci tájékozódás támogatása nem volt jellemző a képzés megvalósításának idejében. Kutatásunk negyedik

hipotézise értelmében a munkával kapcsolatos biztonság, a jövő orientáció, mint érték jelen van a vizsgált minta preferenciájában, mely erős motívumként is értelmezhető a tanulási folyamat eredményességét vizsgálva. Vizsgálatunk eredményeképpen egy olyan speciális, az alacsony iskolai végzettséggel bíró felnőttek tanulásának támogatására alkalmazható tipológiát alakítottunk ki, amely a vizsgált célcsoport tanulási folyamatainak alap funkcióiból kiindulva határoz meg különböző tanulói típusokat, amelyek eltérő sajátosságokkal (szociodemográfia, képességek, motívumok) rendelkeznek. Az összefoglaló táblázat a következő oldalon szerepel.

Tipus	Szociodemográfiai jellegzetességek	Tanulással összefüggő sajátosságok	Egyéb (életpálya építéssel összefüggő jellegzetességek, értékek)
Veszélyeztetett	Kistélephelyen él (hátrányos helyzetű térségek), tartósan álláskereső, több eltartott kiskorú gyermek a háztartásban, vagy 45 év fölötti életkor. Alacsony iskolai végzettség (7-8 osztály hiánya), munkatapasztalatában hangsúlyos a közfoglalkoztatás.	Tantárgyi bukás, évismétlés, tanulással összefüggő kudarcok, pozitívumok a társas kapcsolatok, főként auditív, mechanikus, impulzív stílus jellemzi. Saját tanulásában nem alkalmaz eszközöket (színek, cetlik), kevés időt szán a tanulásra, nem informálódik önállóan, nem tervez újabb képzést, kényszerként éli meg a tanulást, dühöt érez a tanulás kényszeréhez kapcsolódóan. Kilépése, lemorzsolódása reális veszély.	Kilátástalannak éli meg saját élethelyzetét, nem érték számára a tanulás, tudás. A képzésbe való bekapcsolódással összefüggő egyetlen motivációs tényező az anyagi juttatás (képzési támogatás)
Motiválatlan	Jellemzően községben él, életkora, családi állapot változó, általában 8 osztállyal rendelkezik.	A tanulási motivációt a kedvezőbb (adott szakképzettséget igénylő) munkaerőpiaci lehetőségek kismértékben erősítik, a szakképzettség megszerzésére a magasabb jövedelem elérése érdekében vállalkozik. Tanulási stratégiája nem megfigyelhető, globális, mechanikus tanulás jellemzi, önismerete alacsony szintű.	Életpályaépítéssel összefüggő terveit nincsenek, vagy csupán 1-2 évre szólnak. Értékpreferenciái között az anyagiak értékköre kiemelkedik.
Alkalmazkodó	Jellemzően nagyobb lélekszámú településen (kedvező tömegközlekedéssel) vagy városi környezetben él, befejezett 8 osztállyal rendelkezik, továbbtanulása gátja valamilyen korábbi családi, anyagi probléma. Háztartásában gyakran jelen van az általános iskolás korú eltartott	Kezdetleges tanulási stratégiák megfigyelhetők, látens módon ismeri a saját tanulási stílusát. Önismeretében vannak realiztikus elemek, ezek jelentőségét figyelembe veszi a képzési lehetőségek kiválasztása során. Tudásának fejlesztésével összefüggésben az okok között a kedvezőbb életfeltételek megteremtése mellett az eltartott gyermekeknek való példamutatás igénye is megfigyelhető.	Életpályaépítéshez kapcsolódó képességeiben, személyiségjellemzőiben (pl. döntési stratégiák) fellelhetők az önreflektív gondolkodás elemei, terveiben más képzés elvégzése is megjelenhet. Elfogadja, hogy a tudás, tanulás a magasabb életszínvonalat biztosító, komplexebb munkakörök ellátásával elérhető szakma pályafutás eszköze.
Aktív	Jellemzően városi környezetben él, mikrokörnyezetében jelen vannak az általános iskolás korú eltartottak, vagy a már háztartásból kilépő fiatal felnőtt gyermekek.	Tanulási stratégiája kialakult, releváns tanulási módszereket alkalmaz, proaktív módon reagál a munkaerőpiac által meghatározott kihívásokra, preferálja a piaci igényeknek megfelelő szakmai képzéseket. Szívesen részt vesz több képzésben. Önismerete átlagosan fejlett, érdeklődésének megfelelő képzést keres, önállóan dönt.	Proszociális viselkedés jellemzi, megfelelő mértékben motivált, hosszú távú célokkal rendelkezik, érték számára a tudás. Stratégiai tervezés jellemzi az életpályájának építésében, a metakognitív tevékenységek jelen vannak.

A tipológia további célja, hogy az egyes típusokhoz rendelt, elsősorban a tanulási stratégiákat, stílusokat elemző sajátosságok meghatározzák azokat a tanulást támogató módszertani eszközöket is, melyeket az adott típus támogatásával összefüggésben, véleményünk szerint alkalmazni érdemes,

annak elérésére, hogy a tanulás eredményes legyen, s ezzel együtt a lemorzsolódás esélye csökkenjen. Kutatásunk eredményei egyértelműen rávilágítottak arra, hogy az alacsony iskolai végzettséggel a felnőttképzésbe lépő személyek tanulási folyamatának támogatása különösen fontos az eredményességi mutatók (foglalkoztatás elősegítése, társadalmi esélyegyenlőtlenségek) javítása érdekében.

Irodalomjegyzék

1. Ábrahám K.: 2014. A felnőttképzés integrációs szerepe az alacsony képzettségűek körében az Észak-Alföldi Régióban. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Kerpely Kálmán Doktori Iskola, Debrecen
2. Allport G. V.: 1998. A személyiség alakulása, Kairosz, Budapest
3. Andorka R.: 2006. Bevezetés a szociológiába, Osiris, Kiadó, Budapest
4. Balázs Á.: 2011. A szegedi Hallgatói Mentorprog-ram. Taní-tani Online
5. Balogh L.: 1993. Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Debrecen, KLTE
6. Balogh L.: 2006. Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. URBIS Kiadó, Budapest.
7. Baranyi B.: 2013. Integrált területfejlesztés. Debreceni Egyetem, AGTC, Debrecen
8. Barkóczy I.-Putnoky J.: 1984. Tanulás és motiváció.3. kiad. Budapest, Tankönyvkiadó, 350p.
9. Benedek A.: 2003. Változó Szakképzés. Okker Kiadó, Budapest
10. Benedek A. - Csoma Gy. - Harangi L.: 2002. Felnőttoktatási és - képzési lexikon A-Z Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest
11. Benke M.: 2006. A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok intézkedésekre. NFI kutatási zárótanulmány Budapest 236 p.
12. Berde É.: 2002. A felnőttképzés jelenlegi helyzete. Résztanulmány. BKÁE Budapest
13. Bernáth L.: 2004. Tanulás és emlékezés. In: N. Kollár K.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó Budapest
14. Bernáth L.- Kollár K.- Németh L.: 2015. A tanulási stílus mérése. In: Iskolapszichológiai Füzetek 36. sz.
15. Blair C.- Calkins. S. és Kopp, L.: 2010. Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In: Hoyle, R. H. (szerk.): Handbook of personality and self-Regulation. Blackwell Publishing Ltd, United Kingdom
16. Blaug M.: 2001. What are we going to do about school leavers? Comment, Vocational
17. Boshier R.: 1982. Educational Needs and Opportunities as Antecedents of Job Satisfaction. Materials and Methods in Continuing Education. Canoga Park: Klevens Publishing Co.
18. Bourdieu P.: 1977. Outline of a Theory of Practice. Cambridge, U.K.:Cambridge University Press.
19. Bourdieu, P.: 1984. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.London: Routledge and Kegan Paul.
20. Bourdieu P.: 1986 The Forms of Capital. In: John G. Richardson (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 241-258.
21. Bourdieu P.: 1999. The Logic of Practice. Cambridge: Polity PressBourdieu, Pierre 1999: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 156-177.
22. Bükki E.: 2019. Vocational education and training in Europe: Hungary. A szakképzés Európában: Magyarország Cedefop ReferNet

23. Candy, P. C.: 1990. The transition from learner-control to autodidaxy: More than meets the eye. In Long, H. B. (Ed.): *Advances in research and practice in self-directed learning* (pp. 9–46). Norman, Oklahoma
24. Coleman, J. S.: 1998 A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. AULA, Budapest, 11-44.
25. Czigler I.: 2000. Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In: Czigler I. (szerk.): *Túl a fiatalságon*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 11-130.
26. Csapó B.: 2002. Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, 11-36.
27. Cserné A. G.: 2006. Tanulási stílusok és képzési stratégiák. In: *Andragógiai ismeretek* (Szerk.: Benedek András, Koltai Dénes, Szekeres Tamás, Vass László). Budapest Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, *Tanár-továbbképzési Füzetek III*.
28. Csoba J.- Nagy Z. É.: 2011. A magyarországi képzési, bértámogatási és közfoglalkoztatási programok hatásvizsgálata. In: Fazekas K- Kézdí G. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök*, MTA Közgazdaságtudományi Intézet- Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest, 113-145.
29. Csoma Gy.: 1995. A felnőttoktatás rendeltetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 3–15.
30. Csoma Gy.: 2005. *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Nyitott Könyv Kiadó, Budapest
31. Csoma Gy.: 2004. A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez. *Gondolatok tizenegy témában, kommentárokkal*. www.nfi.hu/folyoirat/2004_04/csoma_gy.pdf
32. Dávid M.: 2006 A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. In: *Alkalmazott pszichológia folyóirat*, 2006. VIII. évfolyam, 1. szám (51-64. p.)
33. Dewey, J.: 1990. *The School and Society: The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago
34. De Witte K.-López-Torres L.: 2017. Efficiency in Education. A review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 339–363.
35. Dweck C. S.: 1998. The development of early self-conceptions: Their relevance for motivational processes. In: Heckhausen, J. és Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press, New York, 257–281.
36. Elliot, A. J. és Harackiewicz, J. M.: 1996. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70. 461–475.
37. Erikson E. H.: 1991. Identitásválság önéletrajzi vetületben. In: Erikson: *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest 401–436.
38. Ester, P., Braun, M. & Vinken, H.: 2006 *Eroding Work Values?* In: Ester, P., Braun, M. & Mohler, P. (Eds): *Globalization, Value Change and Generations*. Leiden, Brill. 89–114
39. Falus I.: 2003. *Didaktika Elméleti alapok a tanulóhoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest
40. Farkas É.: 2004. *Felnőttoktatás és- képzés Magyarországon*. Kolumbusz Kiadó, Miskolc
41. Farkas É. – Farkas E. – Hangya D. – Kovács A.– Leszkó H.: 2012. *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*. Szegedi Tudomány Egyetem, Szeged
42. Farkas É.: 2013. *A láthatatlan szakma: tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiART Médiaműhely, Pécs.

43. Feketéné Sz. É.: 2014. Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
44. Ferge Zs.: 1981. A műveltségbeli egyenlőtlenségek kiegyenlítésének szerepe a társadalmi rétegek közelítésében (p. 73-83.) In: Szöveggyűjtemény az alapfokú klubvezetőképző tanfolyamokhoz. (szerk.) Pörös Géza - Rácz Éva. Bp., NPI, 1981. 297 p.
45. Flick U.: 2008. Designing Qualitative research. Focus Group
46. Forray R. K.- Kozma T.: 201. Az iskola térben, időben. Új Mandátum Kiadó Budapest
47. Friedman M.:1996. Kapitalizmus és szabadság – Akadémia Kiadó, Budapest, – MET Publishing Corp., Florida-Budapest
48. Galasi P.- Timár J.- Varga J.: 2001. Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén A. (szerk.) Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont Budapest 73–89. o
49. Granovetter, M.: 1994 A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In. Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Aula, Budapest, pp. 61-77.
50. Gyökér I.: 2000. Emberi erőforrás menedzsment. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
51. Györgyi Z. (szerk.): 2004. A magyarországi felnőttképzés. Professzorok Háza Felsőkutató Intézet Budapest
52. Halász G.: 2004. Tanulás és európai integráció. In: Mayer J.– Singer P. (szerk.): A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
53. Halász G.- Annási F.: 2011. Az oktatási rendszerek elméleti alapjai. Szegedi Tudományegyetem. Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged
54. Halmos Cs.:2005. A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre és régiókra. NFI Budapest
55. Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. és Thrash, T. M.: 2002. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. Journal of Educational Psychology, 94. 638–645.
56. Harbison F.-Myers A.: 1966. Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről. In: Illés Lajosné (szerk.): Az oktatás gazdaságossága, Tankönyvkiadó Budapest
57. Hidi S- Harakiewitz J.M.:2000. Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. Review of Educational Research, June
58. Hofer, B. K.: 2001. "How do I know what to believe?" Learning online: Epistemological awareness and Internet searching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
59. Honey, P. & Mumford, A.:1982. Manual of Learning Styles London: P Honey
60. Honigsfeld, A.: 2003 Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. Magyar Pedagógia. 103. évf. 2. sz. 175–187
61. Horváthné T. I.–Tóth K.: 2011. Tanulási motiváció hatása a felnőttkori tanulásra. Felnőttképzés. 3. szám
62. Huszár I.: 1982. A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In: Társadalomszerkezet és rétegződés. Szerk.: Halasy Tibor és Kolosi Tamás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest pp. 125-145.

63. Jarvis P.: 2004. Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Díszdoktori székfoglaló beszéd. Tudásmenedzsment, 1. sz. 8–17.
64. Kenderfi M.: 2006. Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációs esélyeinek új típusú támogatása. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola Budapest
65. Kemény I.: 1992. Szociológiai írások. Replika könyvek, Budapest
66. Kerülő J. : 2009. Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.) Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
67. Kerülő J.: 2010. Mikor szeretünk, vagy nem szeretünk tanulni? In Henczi Lajos (szerk.) Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
68. Kirby P. (1979): Cognitive style, learning style and transfer skill acquisition: Information series 195. OH: Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education, Columbus.
69. Knowles M.: 1984. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass.
70. Kozma F.: 1981. Az emberi tényező a gazdasági fejlődésben. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
71. Kozéki, B. - Entwistle, N. J.:1986. Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. Pszichológia, 2. sz. 271–292.
72. Kovátsné N. M.: 2000. Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón. Pécs, Comenius Bt, 159 p.
73. Kolb, D. A.:1984. The Process of Experimental Learning. In: Kolb D. A. (ed.): The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p. 288
74. Köllő J.: 2009. A pálya szélén – Iskolázatlan munkanélküliek a poszt-szocialista gazdaságban. Osiris Kiadó, Budapest.
75. Központi Statisztikai Hivatal: 2008.
76. Központi Statisztikai Hivatal: 2010. Részvétel a felnőttoktatásban. Statisztikai Tükör. IV. évfolyam 87. szám, 2010. augusztus 5
77. Központi Statisztikai Hivatal: 2011. Észak-Magyarország az Európai Unió régiói között.
78. Központi Statisztikai Hivatal: 2014. Felnőttoktatás, felnőttképzés
79. Központi Statisztikai Hivatal: 2016. Mikrocenzus.
80. Központi Statisztikai Hivatal: 2017. Magyarország számokban <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mosz/mosz17.pdf> letöltés ideje: 2020. 08. 08.
81. Központi Statisztikai Hivatal: 2019. Magyarország számokban https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002a.html letöltés ideje: 2020. 08. 10.
82. Kram K.: 1985. Mentoring at Work. Foresman, Boston, Scott.
83. Kuhl, J. :2000. A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of self-regulation. CA: Academic Press, San Diego. 111–170.

84. Kuhl J.: 2000. The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 7–8. sz. 665–704.
85. Kulcsár Zs.: 2009. Hálózati tanulás. In *Oktatás – Informatika*. (1.) 4-13. p.
86. Kulcsár Zs.: 2010. A konnektivizmus 9 alapelve. <http://crescendo.hu/2010/12/21/konnektivizmus-9-alapelve> (utolsó letöltés: 2019. 30.)
87. Lada L.:2004. Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya In: Koltai D. -Lada L. (Szerk.) *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*, Nemzeti Felnőttképzési Intézet Budapest pp 17-24
88. Lada L.: 2007. *Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon*. Tempus Közalapítvány, Budapest
89. Lappints Á.: 2002. *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius BT. Pécs
90. Lőcsei H.: 2010. A gazdasági világválság hatása a hazai munkanélküliség területi egyenlőtlenségeire. In: Fazekas K.- Molnár Gy. (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2010 közlélkép*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont- Országos Foglalkoztatási Közalapítvány Budapest 126-141.
91. Machlup F.: 1982. Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba, In: Schmidt Á - Kemenes E. (szerk.): *Változások, váltások és válságok a gazdaság-ban*. Tanulmányok Varga István emlékezetére. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest
92. Maróti A.: 2003. *A tanuló felnőtt*. Tankönyvkiadó Budapest
93. Mártonfi Gy.: 2011. *A 18 évesre emelt tankötelezettség teljesülése és (mellékes)hatásai*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet Budapest
94. Matthews, G. – Schwan, V. L. – Campbell, S. E. – Saklofske, D. H. – Mohamed, A. A. R.: 2000. Personality, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 171–209.
95. Mayer J.– Singer P. (szerk.): 2004. *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
96. McCarthy B.: 1996. *About Learning*. Excel Inc. Barrington, p. 450
97. Merriam S.B.- Brockett R.G.: 2007. *The profession and practice of adult education: An introduction*. John Wiley & Sons, inc. San Francisco
98. Merriam S. B. - Caffarella- Baumgartner: 2012. *Adult education theory 2012* Capella University
99. Mező F.: 2000. *A tanulás stratégiája*. Pedellus Kiadó Debrecen
100. Mihály I.: 2003 *Felnőttek tanulása –elméleti és gyakorlati tapasztalatok*. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz., 120-132 p.
101. Molnár É.: 2000. *Tanulmányok az önszabályozó tanulásról*. Iskolakultúra, 11. 2. sz. 101–103
102. Molnár É.: 2002. *Az önszabályozó tanulás*. Iskolakultúra, 9.sz. 3–17.
103. Murphy P. K.- Alexander P. A.:2000. *A Motivated Exploration of Motivation Terminology*. Contemporary Educational Psychology. Vol 25, N1.
104. Nagy J.: 2000. *A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége*. Iskolakultúra, 11. 9. sz. 22–38
105. Nagy J.: 2000: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest

106. Nagy J.: 2001. A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. Iskolakultúra
107. Nahalka I.: 1997. Konstruktív pedagógia – egy új pedagógia a láthatáron. In: Iskolakultúra, 1997/ 2-3-4.
108. Nahalka I.: 1999. Könyvtár és pedagógia. Módszertani lapok: könyvtárhasználatban, 5. évf., 4. sz., 6–13.
109. Nahalka I.: 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?: Konstruktivizmus és pedagógia Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 133-143. p.
110. Nahalka I.: 2002. A tanulás. Tanulmány. Megjelent Falus István (szerk.): Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához) c. könyvében, Nemzeti Tankönyvkiadó 117.-158.
111. Nyilas O.: 2018 Napjaink „tanulás kényszere” – felzárkóztató képzések a hátrányos helyzetű felnőttek körében ACTA MEDICINAE ET SOCIOLOGICA 9 : 26 pp. 15-21.
112. Ollé J.: 210. Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban. Magánkiadás Budapest
113. OSAP 2019. Képzésbe beiratkozottak száma <https://statisztika.mer.gov.hu/> letöltés ideje 2020. 07. 08.
114. OSAP 2019. Képzésből lemorzsolódók száma <https://statisztika.mer.gov.hu/> letöltés ideje 2020. 07. 09.
115. Óhidy A.: 2006. Lifelong Learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. Új Pedagógiai Szemle, 7–8.
116. Óry M.: 2005. Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon. Felnőttképzési kutatási füzetek, 1787-6982; 2
117. Pintrich P. R.: 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 452–503.
118. Pléh Cs.: 2008. Fejlődési szelekció, időzítés, plaszticitás „A biológia és a kognitív tudomány pedagógiai üzenete” Pedagógusképzés 2008 1-2.
119. Polónyi I.: 2002. Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
120. Pöggeler F.: 1957. Bevezetés az andragógiába.
121. Price G. E.: 1980. Which learning style elements are stable and which tend to change over time? Learning Styles Network Newsletter, 1. 3. sz. 1.
122. Pulay Gy.: 2009. A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Állami Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest
123. Réthy E.: 2003. Motiváció, tanítás, tanulás. Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest
124. Rókusfalvy P.: 1969. Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó Budapest
125. Rubinstein S. L.: 1964. Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest
126. Rudas J.: 1990 Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest
127. Ruddock R.: 1997. Társadalmi tényezők a felnőttoktatásban. In Maróti A. (szerk.): Andragógiai szövegyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, 18–27.

128. Sántha K.: 2009. Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó Budapest
129. Sántha K.: 2011. Abdukción a kvalitatív kutatásban: Bizonytalanság vagy stabilitás? Eötvös József Kiadó Budapest
130. Sántha K.: 2013. Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó Budapest
131. Sántha K.: 2015. Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó Budapest
132. Sári M.: 2004. A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionálisváltásai. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet 273p.
133. Simándi Sz.- Oszláneci T.: 2012. The Role of Previous Knowledge in Adult Learning. A Case Study in an Evening High School. In Juhász E. (szerk.), Education. In: Transition (pp. 216–222). Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom
134. Schultz T.W.: 1961. Investment in Human Capital. The American Economic Review, Vol. 51., No 1., 1-17.
135. Schultz T.W.: 1983. Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
136. Schultz T.W.: 1993. The economic importance of human capital in modernization, Education Economics1, Vol. 1. 13-19.
137. Schunk D.H.: 2000. Coming to Terms with Motivation Constructs. Contemporary Educational Psychology. Volume 25. N1.
138. Siebert H.: 1993. Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, Obb.
139. Siemens G.: 2005 Siemens' Connectivism: Learning as Network Creation, University of Twente
140. Suhajda Cs. J.: 2017 A pályorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra (PhD) értekezés, Pécs
141. Super E. D.: 1980. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. Journal of Vocational Behaviour 16, 282-298 p.
142. Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. Innovációs és technológiai Minisztérium, 2019.
143. Szilágyi K.: 2015. Munka-pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft., Budapest
144. Sztó, I.: 2005. A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2., Budapest, ELTE
145. Thorndike E.L.: 1929. Elementary principles of education. McMillen, New York
146. Tót É.: 2000. Az oktatás és a munka közötti átmenet folyamata és a felnőttképzés. Háttéranyag a "Jelentés a közoktatásról" c. kiadványhoz
147. Tóth L.:2000. Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Debrecen
148. Tózsér Z.: 2014. Résztvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében, Iskolakultúra 24. évf.2. sz., 34-43. p.
149. UNESCO (1975): General Conference of the united nations. Nairobi, UNESCO
150. UNESCO (1997): International Standard Classification of Education. Paris, UNESCO
151. Váriné Sz. I.: 1987. Az ember, a világ és az értékek világa. Gondolat Kiadó, Budapest

152. Varga J.: 1996. Rates of Return to Education in Hungary. Művelődési és Köznevelési Minisztérium–Világbank, Budapest.
153. Virág I.: 2013. Tanulásmódszertan és tanítási- tanulási stratégiák. Eszterházy Károly Főiskola nyomdájára Eger
154. Visztervent A., - Suhajda, C. J.: 2014 Lehetőségek a Társadalmi Megújulás Operatív programon belül a hátrányos helyzetű kistérségekben. In Az átalakuló, alkalmazkodó mezőgazdaság és vidék: tanulmányok (pp. 1627–1635).
155. Zachár L.: 2010. A felnőttképzés az OKKR kidolgozása tükrében. Iskolakultúra, 20 (5-6). pp. 141-170
156. Zimmerman B. J.: 1998. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33. 73–86.
157. Zimmerman B. J.: 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego, 13–42.
158. Zrinszky L.: 2008: A felnőttképzés tudománya. Okker Kiadó Budapest

Jogszabályok

159. Magyarország Alaptörvénye
160. Commission of the European Communities: 2008. Communication from the commission to the european Parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. New skills for new jobs, anticipating and matching labour market and skills needs, Brussel
161. Commission of the European Communities: 2020. Communication from the commission to the european Parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. New skills for new jobs, anticipating and matching labour market and skills needs, Brussel
162. A 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
163. 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról, illetve a képzések fejlesztésének támogatásáról
164. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
165. 100/2021. (II. 27.) Korm. rendelet a foglalkoztatást elősegítő szolgáltatásokról és támogatásokról
166. 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

A jelölt témában megjelent publikációi

1. Suhajda, C. J., Veresné, V. K., Vizstentvel, A., & Poór, J. (2020a). Internalization of higher education – students’ attitude and openness. In XVII. Nemzetközi Tudományos Napok [17th International Scientific Days] [XVII. Internationale Wissenschaftliche Tagung] (pp. 1043–1049).
2. Suhajda, C. J., Veresné, V. K., Vizstentvel, A., & Poór, J. (2020b). Internationalization of higher education – students’ attitude and openness. In XVII. Nemzetközi Tudományos Napok - Abstract Book (pp. 210–210).
3. József, P., Ineta, Ž., Csilla, J. S., Valentinyi, K. V., Kristóf, C., & Andrea, V. (2019). Migration and mobility issues in Hungary and Slovakia based on an empirical baseline research conducted in Hungary and in Slovakia. In *International Business in the Dynamic Environment* (p. 92).
4. József, P., Péter, K., Ildikó, É. K., Péter, F., Katalin, T., Csilla, J. S., ... Katalin, S. (2019). The Effectiveness of Training in Hungary in the Light of International Trends. *POLITISCHE PSYCHOLOGIE AKTUELL*, 2019(1), 87–110.
5. Vizstentvel, A., & Suhajda, C. J. (2018). Hungarian - Slovak Cross-Border Research on the Labour Market Opportunities of Disadvantaged Job Seekers. In *Smart Communities Academy* (pp. 47–48).
6. Budavári-Takács, I., Suhajda, C. J., & Vizstentvel, A. (2017b). Tudatos életpálya tervezés. In *Tudatos életvezetés - Projektszemlélet a magánéletben* (pp. 75–94).
7. Budavári-Takács, I., Suhajda, C. J., & Vizstentvel, A. (2017a). Életpályaszakaszaink, életfeladataink. In *Tudatos életvezetés - Projektszemlélet a magánéletben* (pp. 46–74).
8. F, O. S., Farkas, A., Lestyán, K., Suhajda, C. J., Vizstentvel, A., Nagy, A., ... F, O. S. (2017). Egy projekt több aspektusa. (O. S. F., Ed.).
9. Ildikó, C., József, P., Tímea, J., & Andrea, V. (2017). Flexible Employment Forms in Different Companies Located in Budapest. *JOURNAL OF ENGINEERING MANAGEMENT AND COMPETITIVENESS*, 7(1), 20–27.
10. Vizstentvel, A. (2017). A munka-, pályatanácsadó képzés története, sajátosságai Magyarországon. In *Tradicció és Innováció - 2016* (pp. 66–72).
11. Vizstentvel, A. (2016a). Aluliskolázottak a felnőttképzésben. In XIX. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia. Gondolkodási struktúrák és kreativitás. Tanulmánykötet (pp. 505–510). Széchenyi Istváni Egyletem Apáczai Csere János Kar.
12. Vizstentvel, A. (2016b). Needs of career starters in Hungary in 2015. In *Supporting career starters* (pp. 94–102).
13. Vizstentvel, A., & Suhajda, C. J. (2016). Supporting career starters. (A. Vizstentvel & C. J. Suhajda, Eds.). Gödöllő: Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft.
14. Simándi, S., & Vizstentvel, A. (2015). Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők. In *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre* (pp. 98–109).
15. Vizstentvel, A. (2015a). Felkészítik-e az álláskeresőket a különböző tréningek? In *Quid est veritas? (Jn 18,38) Teóriák, hipotézisek és az igazság viszonya [elektronikus dok.]* (pp. 68–73).
16. Vizstentvel, A. (2015b). Konstruktivizmus a felnőttképzésben. In “Tudomány és felelősség” [elektronikus dok.] (pp. 377–384).
17. Vizstentvel, A. (2014). Felnőttoktatás a hátrányos helyzetű álláskereső körében. In XVII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia. Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban. Tanulmánykötet (pp. 1–8).

18. Visztenvelt, A., Molnár, N., & Suhajda, C. J. (2014). The regional role of municipal ities in the integration of disadvantaged groups. In *Legal, Economic, Managerial and Environmental Aspects of Performance Competencies by Local Authorities* (pp. 1–8).
19. Visztenvelt, A., & Suhajda, C. J. (2014b). Romák a felnőttképzésben. *SZOCIÁLPEDAGÓGIA: NEMZETKÖZI SZAKLEKTORÁLT FOLYÓIRAT*, 2014(1–2), 11–18.
20. Visztenvelt, A., & Suhajda, C. J. (2014a). Lehetőségek a Társadalmi Megújulás Operatív programon belül a hátrányos helyzetű kistérségekben. In *Az átalakuló, alkalmazkodó mezőgazdaság és vidék: tanulmányok* (pp. 1627–1635).