



A FELNŐTTKÉPZÉS NEMZETKÖZI PROFESSZIONALIZÁCIÓS FOLYAMATAIRÓL

Feketéné Szakos Éva

Kulcsfogalmak: a felnőttképzés professzionalizációja; szerepek és karrier fokozatok.

Hazánkban a felsőoktatási andragógia szakok indítása után egyre gyűlnek a tapasztalatok és a kérdések is a végzett hallgatók karrier kilátásairól. Ezért van különleges aktualitása annak, hogy milyen nemzetközi szakmai környezetbe illeszkedik a felnőttképzés hazai professzionalizálódási folyamata. Mivel az utóbbi években a nemzetközi diskurzusban is felerősödtek a felnőttképzés szakmásozásával foglalkozó viták (*Merriam és Brockett 2007; Ostrom, Martin és Zacharakis 2008; Grace, Rocco és mtsai, 2009; Siebert, 2009; Knox és Fleming 2010*), érdemes áttekinteni ezek újabb fejleményeit és impulzusokat keresni a hazai professzionalizáció modellalkotásához.

Amerikai példák

Az 1970-es évek előtt a professzionalizációs mozgalom kezdeményeit mind Amerikában, mind Európában még az „amatőrizmus lelke” (*Grace, Rocco és mtsai, 2009. 123. o.*) hatotta át. A mozgalom célja a felnőttképzés marginális helyzetének javítása, a területen tevékenykedők biztonságának növelése és fejlődésük elősegítése volt mind a felsőoktatási, mind a széles társadalmi szférában. Mégis voltak és vannak ellenzői ennek a jelenségnek, akik a felnőtt tanulók és a tanulást segítők szabadságát féltik a formalizált oktatástól. A tanulás szabadságát, választhatóságát és függetlenségét látják veszélyeztetve, ami a felnőttkori tanulás lényege. Ezért ütköztek a nézetek a tanulás és képzés filozófiai megközelítéseiről alapvetően két tábor, a formalizált illetve a decentralizált tanulás/képzés hívei között (*Knox és Fleming, 2010*). A Magyarországon is ismert Alan B. Knox és Jean E. Fleming azt kifogásolják, hogy a viták nem az individuális, szociális és globális problémák megoldására irányulnak. Ők inkább a felnőttképzésben tevékenykedők elköteleződését szeretnék elmélyíteni olyan irányban, hogy tudományos műveltségüket a terület energiáinak fokozására használják. A szerzőpáros jól körülhatárolható szerepeket, stádiumokat és karrier utakat tematizál azok számára, akik a legkülönbélebb módokon segítik a felnőttek tanulását. Itt szükséges azonban rámutatnunk egy, a professzionalizáció folyamatával ellentétes, laicizálódási folyamatra is, amelyre a hazai andragógiában *Szabóné Molnár Anna (2003)* hívta fel a figyelmet. Ez utóbbi jelenség abból adódik, hogy az andragógusi szereppozíciók a legtöbbször nem vagy nem tisztán andragógiai profilú intézményekhez kötődnek, hanem a szerepet betöltő személyeknek a már birtokolt szakmai szerepük további tagolásával kellene kialakítaniuk andragógusi alszerepüket, amelyre azonban nem vállalkoznak, és erre külső hatások sem ösztönzik őket. A folyamatot „erősítheti” a szerephatárok tisztázatlansága, bizonytalansága is, amely viszont a professzionalizáció tudatosítását, kutatását és gyakorlati elősegítését sürgeti. A társadalom szempontjából ugyanis esszenciális jelentősége lenne annak, hogy folyamatosan megvizsgáljuk azok andragógiai felkészültségét és teljesítményét, akik a felnőttek, mint családtagok, dolgozók vagy állampolgárok változásainak támogatásával, megkönnyítésével (facilitálásával) foglalkoznak.





A felnőttek képzésével foglalkozó hivatásos vagy nem hivatásos személyek száma az Amerikai Egyesült Államokban több mint egy millióra tehető (*Merriam és Brockett, 2007*), de ebből a felnőttképzés terén szerzett képzettséggel csak kb. 20% rendelkezik (*Knox, 2010* szóbeli közlés). Mivel hozzávetőlegesen a felnőtt lakosság fele vesz részt évente legalább egy alkalommal valamilyen képzési célú tevékenységben (*Knox és Fleming, 2010*), a felnőttképzők száma relatíve nem is tűnik magasnak. A felnőttképzők kategóriájába azonban nemcsak az oktatók értendők bele, hanem a felnőttképzés decentralizált rendszeréhez a legkülönbözőbb szerveződési formákban kötődő személyek is. Ezek a tanárokon, oktatókon kívül lehetnek tanácsadók, szervezési, adminisztrációs feladatokkal foglalkozók, programtervezők és szaktudományos feladatokat ellátók (pl. kutatók, oktatási vezetők) is. A felnőttképzés professzorainak száma néhány százra tehető (*Merriam és Brockett, 2007*). *Knox és Fleming (2010)* szerint a felnőttképzők foglalkozásához leginkább hasonlító foglalkozások a szociális munkás, a könyvtáros, az újságíró, a lelkipásztor és a színész. A szerzők professzionalizálódás szempontjából a felnőttképzési területen tevékenykedőknek háromféle szerepét különböztetik meg: a gyakorlati feladatokat ellátó, a szaktudományos szerepet és az úgynevezett külső szerepet. A szerepátmenet (*role transition*) sem ritka: például egy előadó koordinátorra válik, vagy egy gyakorlati munkát végző személy szaktudományos szerepbe kerül. Tipikusan *gyakorlati* szerepek az előadói, a tanácsadói és az adminisztrációs, beosztotti szerepek például a nagy szervezetek és vállalatok képzési tevékenységéhez kötődően. Hatással lehetnek a gyakorlati szakemberek teljesítményére, és ösztönözhetik a szerepátmenetet a helyi elvárások, feltételek és a gyakorlati szakemberek együttműködése, valamint a képzési tevékenységgel kapcsolatba kerülő, szaktudományos szerepet betöltő szakemberek, vagy külső gazdasági stb. szakemberek is.

A *szaktudományos szerepet* a kutatás, az értékelés és a gyakorlati szakemberek felsőfokú képzésében való részvétel iránti elhivatottság jellemzi. A kutatás, az elmélet és a gyakorlat közötti együttműködő kapcsolat előmozdítása fontos, de nehezen megvalósítható az Egyesült Államokban is (*St. Clair, 2004*). A felsőoktatás szakirányú képzéseiben szaktudományos műveltséget szerző, a felnőttképzés gyakorlatából érkező hallgatók végzettségük birtokában vezetőkké válhatnak, illetve megoszthatják a képzés során kialakult tudásukat a felnőttképzés múltjáról, jövőbeli perspektíváiról és jelen kérdéseiről azokkal a gyakorlatban tevékenykedő munkatársaikkal, akik ilyen megalapozással és rálátással nem rendelkeznek.

A szakma professzionalizálódása szempontjából fontos még azoknak a *külső* személyeknek a szerepe is, akik kívül vannak a felnőttképzés gyakorlatán és tudományának művelésén, de akik nézetei mégis jelentősen befolyásolják a szakterület kívülről való megítélését és a területen belül dolgozókat is. Ilyen külső szerepet töltenek be azok, akik például az államigazgatáshoz, alapítványokhoz, „anyaszervezetekhez”, (mint Magyarországon a Magyar Pedagógiai Társaság,) „anyaintézményekhez”, vagy a médiához stb. tartoznak. A törvényhozásban működők például hatással vannak a felnőttek élethosszig tartó tanulására a továbbképzések szabályozásának vonatkozásában, vagy az oktatási intézmények (iskolák, egyetemek) vezetői azzal, hogy intézményükben prioritást biztosítanak a felnőttek tanulásának, és ehhez mozgósítják a felnőttképzés területén az adott intézményben felhalmozódott szakértelmet is.





Egy adaptálásra érdemes pályafejlődési modell

Merriam és Brockett (2007) valamint Knox és Fleming (2010) alapján a pályafejlődés folyamatának négy fokozatát különböztethetjük meg.

1. Az első a belépés stádiuma

Nem mindegy, hogy ki, milyen módon kerül kapcsolatba a felnőttképzéssel, mint szakterülettel. Az USA-ban, mint ahogy ma még feltehetőleg nálunk is, a legtöbben tapasztalataik és érdeklődésük révén, és nem előzetes képzés vagy elismertetési rendszer alapján lépnek be a felnőttképzésbe. Tapasztalataik mellett hatékony interperszonális kapcsolataik és a tanulás iránti érdeklődésük jelentősen hozzájárulhat kezdeti eredményességükhöz. Hazánkban az andragógia felsőoktatási szakokon –különösen az egyszakos, nappali tagozatokon – végzett hallgatók belépési paraméterei (például előzetes tudása) nyilvánvalóan lényegesen eltérnek a más területről „idetévedt” belépőktől.

2. A kreatív fokozat

Azokat, akik a pályán maradnak, és szélesebb perspektíva reményében előrehaladást mutatnak a kreatív és önirányított tanulásban, a gyakorlat helyi kultúrája és közössége is ösztönözheti a továbbhaladásra. Perspektívájuk kibontakozását és erőfeszítéseik értelmének tudatosítását tovább gazdagíthatja a konferenciákon való részvétel, a nyomtatott és elektronikus szakmai anyagok, mint például folyóiratok és hírlevelek olvasása. A gyakorlatban tevékenykedők karrierüknek ebben a kreatív stádiumában felismerik a lehetőségeiket és a befolyásoló tényezőket, és szakmai pályájuk a pusztán megélhetésnél, túlélésnél és technikai kérdések mechanikus megoldásánál *többet* jelent a számukra.

1. Transzformatív fokozat

A transzformatív karrierszakaszban a gyakorlatban dolgozók személyes tapasztalataikat és szemléletmódjukat összeegyeztetik az *andragógiai alapkoncepciók* egyre alaposabb ismeretével, amely lehetővé teszi számukra, hogy reflektáljanak előzetes elképzeléseikre és döntéseik lehetséges következményeire. Ilyen alapkoncepciók a felnőttek fejlődése és tanulása, a felnőttkori tanulás segítése, a programfejlesztés és –értékelés, a programok vezetése és koordinálása, a szakterület trendjeinek és megoldandó kérdéseinek ismerete. Ezek az ismeretek a szakmai képzésben is elsajátíthatók. Aki a kiképzése mellett a gyakorlatban is dolgozik, szakmai műveltséget szerző, már praktizáló szakembernek számít.

2. Transzcendentális fokozat

Mind a társadalom, mind a felnőttképzés számára döntő fontosságú lenne a pályájuk transzcendentális fokozatában lévő, praktizáló és ugyanakkor a szaktudományos műveltséggel is foglalkozó szakemberek számának növelése. Az amerikai professzionalizációt kutató szerzők rámutatnak arra, hogy korunkban az Egyesült Államok lakossága egy sor, a felnőttképzés szempontjából is releváns, egyre nagyobb jelentőségű közügynek számító kérdéssel kerül szembe. Ezek túlnyomó része kisebb-nagyobb mértékben a Föld legtöbb országában, így Magyarországon is jelentkezik. Ilyenek például a *háború/béke/terrorizmus; a globális gazdasági*



válság /munkanélküliség; az egészség/tulajdon; a fenntarthatóság/energia; a társadalmi igazságosság; az oktatás; a korrekció; a közlekedés/infrastruktúra; a bevándorlás kérdései. Gondoljunk csak a globális közügygé vált japán földrengésre és fukushimai atomerőművi balesetre! Az ilyen és hasonló kérdések megoldásában való előrehaladás folytonos tanulást és változást igényel minden felnőttől. Az előrelátó vezetők sok szakterületen felismerik, hogy a problémák megértése, tanulás és támogatás szükséges ahhoz, hogy konstruktív változás következzen be. A felnőttképzés összes szegmensének transzcendentális vezetői egyesíteni tudják erejüket az ilyen fontos kérdések megoldásában iránymutató intézkedések kidolgozóival. Az egymással összefüggő kérdések megoldásához a szakterület jövőorientált és globális szemlélettel rendelkező vezetőinek együttműködése szükséges ahhoz, hogy szerepre és korra való tekintet nélkül minden felnőttben kialakuljon az interdependenciára (kölcsonös függőségre), együttérzésre és bölcsességre épülő közfelfogás. Az összefogás víziójával rendelkező, transzcendentális karrierszinten lévő gyakorlati és elméleti felnőttképzési szakemberek a szakmai egyesületektől, a publikációkból és a felsőoktatási programokból kapnak segítséget, amelyek ellátják őket információkkal, hogy támogatni tudják azoknak a felnőttképzésben dolgozó embereknek a hatalmas tömegét, akik ilyen, az egész szakterületet átfogó szemlélettel nem rendelkeznek. Mivel ahhoz járulnak hozzá, hogy az univerzális tendenciák helyi „ügyekké” váljanak, a felnőttképzés hasznát és előnyét is demonstrálják, ami növeli a szakterület általános elismertségét és támogatottságát. A szakmai konferenciákon való részvétel, illetve azok az aktuálisan megjelenő kiadványok, amelyek az élethosszig tartó tanulás megnövekedett jelentőségére hívják fel a figyelmet, lehetőséget adnak a transzcendentális fokozatban lévő szakembereknek, hogy a saját, konkrét területükön, egyéni, hozzáadott értékeikkel hozzájáruljanak az élethosszig tartó tanulás terjedéséhez.

A felnőttképzési karrier-fokozatok itt klasszifikált rendszerével kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy Magyarországon a *transzcendentális* jelző valószínűleg szokatlanul hangzana ebben a kontextusban, mivel nálunk a szónak elsősorban „az érzékelhető valóságon túli” jelentése él a köztudatban és a tudományos nyelvben egyaránt. A karrier-fokozatokba sorolás azt is sugallja, mintha a transzcendentális a legmagasabb szintű, „legfelsőbb rendű” karrierállapot lenne. Egy hazai, adaptált rendszerben inkább az *elkötelezett* jelző meghonosítását javasolnánk.

Az eddig tárgyaltakat összegezve, a felnőttképzési szakmai karriert a következő tényezők befolyásolják:

- A felnőttképzés számára releváns, globális és lokális közügyeknek számító kérdések, problémák;
- A szakterület expanziója és diverzifikációja;
- A felnőttképzői szakmatanulás lehetősége a felsőoktatásban;
- A felnőttképzési szakmai szervezetek;
- A szakterületen dolgozók adottságai és erőfeszítései (teljesítménye);
- Külső befolyás pl. anyaszervezetek, szakmai anyagok és imázs.



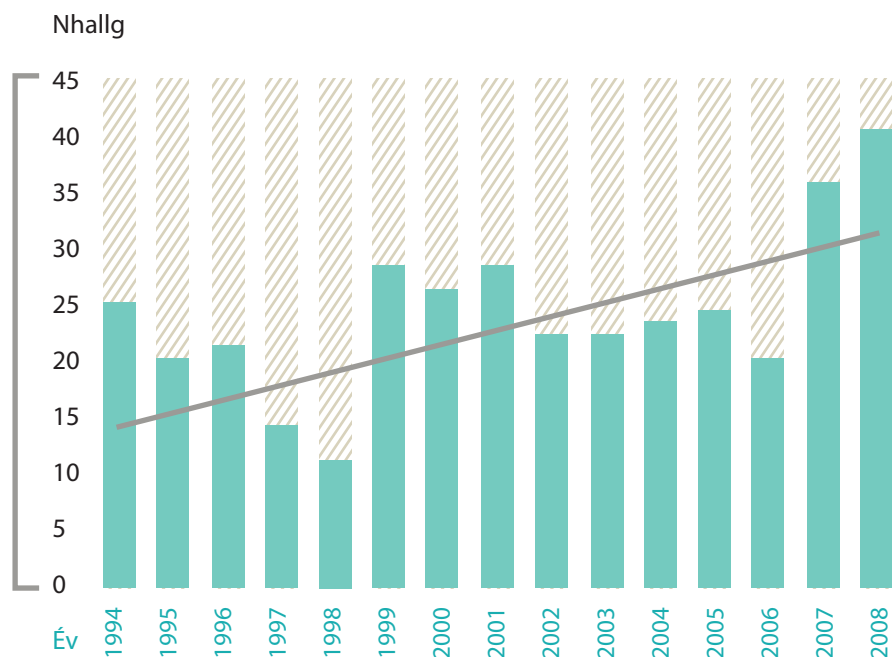
A felnőttképzési gyakorlat expanziója és diverzifikációja szükségessé teszi az egyre nagyobb számú szakember felsőoktatási kvalifikációs szinten is megfelelő szakmai felkészítését. Ehhez meg kell erősíteni a gyakorlat és a szakmai műveltség közötti kapcsolatot. Az elméleti és a gyakorlati szakemberek felkészítésében a felsőoktatási programok és a szakmai szervezetek szerepe a legjelentősebb. E két szegmens részben átfedi egymást, és a kutatás, valamint a publikációk legfőbb forrását adják. Az Egyesült Államokban az 1970-es években már csaknem száz, a felnőttképzéssel kapcsolatos mester és doktori program működött. Ott alapképzésben (bachelor szinten) nem, hanem kizárólag felsőoktatási mesterszakon, valamilyen (például egészségügyi) alapszakon szerzett végzettségre építve lehet diplomát szerezni felnőttképzési ismeretekből, nagyjából nem nappali, hanem esti (levelező), nyári stb. részidős felsőoktatási képzésformákban. Ezek legtöbbször az iskolai adminisztrációval-vezetéssel, a felsőoktatással és a tanácsadással összekapcsolódó programok (Merriam és Brockett, 2007).

További nemzetközi trendek

Európára tekintve, a magyarországihoz némileg hasonló helyzetű Ausztriában például a többi országhoz (főként Németországhoz) képest a szakmai közösség diszkrepanciaként élte meg, hogy mialatt nemzetközi szinten önálló felnőttképzési/továbbképzési szakok létesültek, az osztrák felsőoktatásban csak más, neveléstudományi szakokba ágyazottan lehetett felnőttképzést tanulni. A bolognai folyamat keretében, a 2006/2007-es tanév őszi félévében indulhatott el az első önálló *Továbbképzés - életet végigkísérő képzés* mesterszak a Grazi Egyetemen, majd 2009/2010-ben a *Felnőtt- és továbbképzés* mesterszak a Klagenfurti Egyetemen. Az utóbbi intézményben, 2002-ben nevezték ki a felnőtt- és továbbképzés első professzorát (Gruber, 2009).

A németországi Bambergi Egyetemen is lehet felnőttképzési mesterszakra szakosodni, de már a pedagógiai alapképzésben is integráns tantárgy a felnőttképzés. Az andragógiai szakirány a végzetek számát és elhelyezkedési lehetőségeit tekintve látványos sikereket könyvelhet el (ld. az ábrát). Az említetteken kívül számos más európai országban (pl. Angliában, Finnországban, Görögországban, Cipruson, Spanyolországban), továbbá a közép-európai országok közül Szlovéniában több évtizede folyik andragógusképzés. Nagy hagyományokkal rendelkeznek a brit Open University és más brit egyetemek felnőttoktatási intézetei (pl. University of Surrey, School of Educational Studies; University of Leeds; University of Warwick; University of Nottingham), amelyekben nemcsak kutatókat, hanem iskolarendszerű, vagy nem iskolarendszerű keretek között működő, a felnőttek oktatásával foglalkozó szakembereket is képeznek (MAB, 2004. 9. o.).





1. ábra: A Bambergi Egyetemen diplomázó andragógus-hallgatók számának alakulása 1994 és 2008 között (Forrás: Reischmann, 2009. 11. o.)

Amerikában a teljes felnőttképzési szakterületet átfogó együttműködés szép példája a tízévente megjelenő, *A felnőtt- és folyamatos képzés kézikönyve (Handbook of Adult and Continuing Education)* című, egyik legrangosabb szakmai-tudományos kiadvány, valamint a negyedévente megjelenő *Felnőttképzés* és a *Felnőtt tanulás* című szakmai folyóiratok megjelentetése. Hasonló célt szolgálnak *A Felnőttképzés Kutatási Konferenciái* és a regionális szintű, *Kutatás a Gyakorlat Számára* elnevezésű konferenciák. Nemzetközi szakmai együttműködés keretében jött létre a *Nemzetközi Felnőtt- és Folyamatos Képzés Hírességeinek Csarnoka* is, amelynek magyar „lakói” Koltai Dénes és Sz. Tóth János.

A felnőttképzésben dolgozók több mint 50 *szakmai szervezetbe* tömörülnek Amerikában. Ezeknek közelítőleg a fele a folyamatos szakképzéshez kapcsolódik. A többi a felnőtt elemi és általános iskolákhoz, a közösségfejlesztéshez, az információs-kommunikációs technológiához, a folyamatos felnőttképzéshez és a vállalatok humán erőforrás-fejlesztési programjaihoz tartozik. Ezek a fenntartó/szolgáltató szervezet küldetésében, a klientúra sajátosságaiban és a releváns tartalomban különböznek egymástól. 1926 óta segíti a felnőttképzés „ügyét” a *Felnőttképzés Amerikai Szövetsége*. Sok szakember egy személyben áll kapcsolatban mind a felsőoktatásban folyó szakemberképzéssel, mind a szakterületet átfogó, nagy felnőttképzési szervezetekkel. Így például az *Amerikai Felnőtt- és Folyamatos Képzés Szövetségének* (AAACE) vezetőségében aktívan dolgoznak egyetemi tanárok és volt hallgatók illetve egykori doktoranduszok. Knox és Fleming (2010) szerint mára a karrierjük transzcendentális szintjére jutott szakemberek száma eléri azt a kritikus tömeget, amely elegendő a transzformatív és a transzcendentális szinteken lévő szakterületi professzionalizációjának felgyorsítására.



Jövőperspektívák

Knoxék modellje (*Knox és Fleming 2010*) és a nemzetközi trendek alapján a professzionalizációs folyamat elősegítésére a következő jövőbeli fejlesztési irányok jelölhetők ki:

- Az együttműködési stratégia erősítése a képzési lehetőségeket biztosító, különböző típusú szolgáltatók/fenntartók között.
- A fontos közügyeknek számító, komplex kérdésekről szóló médiatudósítások kiegészítése, mivel a média gyakran egyszerűsít, polarizál és a legtöbb embert meghagyja abban a tudatban, hogy nem ért ezekhez a kérdésekhez. A helyi képzési programok és az információs kommunikációs technológia alkalmazása alkalmassá teheti a felnőtteket arra, hogy elkötelezzék magukat a bölcs, demokratikus cselekvés iránt.
- A közös erőfeszítések és a szakterület felvilágosult vezetői erősíthetik a felnőttképzés kollektív hatását a társadalom minden részében. A szakterület professzionalizációjának fokmérője a lokális tanulás és a globális kérdések összekapcsolásának víziója (*Kasworm és Hemmingen, 2007*).
- A felsőoktatásban folyó szakemberképzés és a szakterületet átfogó szervezetek professzionalizációs erőfeszítéseinek kell fölvezetnie a felnőtt- és folyamatos képzés jövő orientált vízióját és különleges globális küldetését, amely a széles társadalmi elköteleződés és támogatás alapja lehet.
- Külön figyelmet kell fordítani a professzionalizáció szempontjából azokra a felnőttképzésben működő gyakorlati szakemberekre, akik részmunkaidőben vagy önkéntesként dolgoznak a felnőttképzésben, és nem valószínű, hogy tapasztalataik elismertetésére vagy felsőoktatási tanulmányok folytatására töreksszenek.
- Jobban be kell vonni az egyetemeket a professzionalizáció folyamatába, ehhez forrásokra kell felkutatni és javítani kell a kapcsolatokat a felsőoktatásban folyó felnőttképzési szakemberképzés, az ahhoz kapcsolódó más diszciplínák és az egyetemi prioritások között. Növelni kell az együttműködést a szakterület ernyőszervezetei és a felnőttképzés különböző szegmensei között.

Amerikában a felnőttképzésben tevékenykedők több mint egy évszázada szolgálják a felnőtt tanulókat, szervezeteket és közösségeket. A kezdeti időkben még mindezt anélkül tették, hogy tudatában lettek volna az élethosszig tartó tanulás és változás fontosságának. Mára az élethosszig tartó tanulás létező valósággá vált. A professzionalizációt tekintve *Knox és Fleming (2010)* szerint jelenleg az jelenti a kihívást, hogy egy magasabb platóra kell feljutni a szakértelem és az elköteleződés fokozásával a felnőtt tanulás segítségével és a programkoordinációban, a transzformatív és a transzcendentális karrier-fokozatok haladóbb szintjeire emelkedve. Ezt az elmozdulást segítheti a vezetés, a jövőképek megosztása és az együttműködés.





A professzionalizációt más kontextusban, például a minőségfejlesztéssel összefüggésben is vizsgálhatjuk, kitérve például a felnőttképzésben dolgozók helyzetére, feladatterületeire, tevékenységeire, kompetenciáira és rendszeres továbbképzésük rendszerére. Mivel ez a terület az elmúlt években mind a nemzetközi, mind a hazai felnőttképzés egyik legkutatottabb témája és egyre bővülő magyar nyelvű andragógiai szakirodalma is hozzáférhető a kutatók számára, itt csak két nagyszabású nemzetközi kutatás eredményeire hívjuk fel a figyelmet. Az egyik a Német Felnőttképzési Intézet által végzett, nagy empirikus adatbázist feldolgozó, és innovatív osztrák, valamint svájci modelleket is elemző kutatás (*Kraft, 2006*), a másik egy még nagyobb szabású, az Európai Unió országaira kiterjedő kutatás. Ez utóbbi, uniós támogatással végzett vizsgálat keretében 32 európai ország elismert felnőttképzési szakértőit kérdezték meg (kérdőíves felmérés és interjúk segítségével) a korábban Andragológiai Tanszékkal is rendelkező Leideni Egyetem kutatói az úgynevezett ALPINE projektben (*Research voor Beleid, 2008*) az európai felnőttképzési személyzet helyzetéről.

A felnőttképzés professzionalizációjának nemzetközi trendjeit áttekintve, összegzően megállapíthatjuk, hogy a szakirodalmi források világszerte egységesen egy tudományosodási tendenciáról számolnak be, amely a felnőttképzés, mint tudomány vagy résztudomány helyzetét erősíti. A tudományos közlemények egyre világosabban artikulálják a felnőttképzés innovatív társadalmi és gazdasági szerepét, a benne munkálkodók karrier kilátásait és a professzionalizáció fejlesztési irányait az élethosszig tartó tanulás kontextusában. A professzionalizáció során az egyre magasabb szinten történő, a felnőttképző (andragógus) és a társadalom számára egyaránt hasznos és szükséges élethosszig tartó tanulás a legújabb uniós irányelvekkel összhangban hozzájárul a válságkezelésben hatékonyan ígérkező, intelligens növekedéshez, azaz a tudáson és innováción alapuló gazdaság és társadalom kialakításához.





Irodalom

- Grace, A. P., Rocco, T. S. és mtsai (2009): *Challenging the professionalisation of adult education: John Ohliger and Contradictions in Modern Practice*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Gruber, E. (2009): Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. 2009. 7/8. 02 2-02 15.
- Kasworm, C. E. és Hemmingen, L. (2007): Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 54/3. 449-468.
- Kasworm, C. E., Rose, A. D. és Ross-Gordon, J. M. (2010, szerk): *Handbook of Adult and Continuing Education*. SAGA Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington 2010.
- Knox, A. B. és Fleming J. E. (2010): Professionalisation of the Field of Adult and Continuing Education. In: Kasworm, C. E., Rose, A. D. és Ross-Gordon, J. M. (szerk.) 125-135.
- Kraft, S. (2006): *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente>
- Magyar Akkreditációs Bizottság (2004): *Kérelem az andragógia alapszak létesítésére*. 2004/3/II/3. sz. www.mab.hu
- Merriam, S. B. és Brockett, R. G. (2007): *The profession and practice of adult education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Ostrom, C., Martin W. és Zacharakis J. (2008): Autopoiesis and the cosmology of postmodern adult education. *Adult Education Quarterly*. 58/4. 299-317.
- Reischmann, J. (2009): *Andragogik? Andragogik! Abschiedsvorlesung*. <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg>
- Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult learning Professions in Europe. A study of the current situation trends and issues <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc>
- Siebert, H. (2009): Theorien der Erwachsenenbildung. Phasen – Richtungen – Kontroversen. In: Zeuner, C. (2009, szerk.) 1-33.
- St. Clair, R. (2004): A beautiful friendship? The relationship of research to practice in adult education. *Adult Education Quarterly*. 54/3. 224-241.
- Szabóné Molnár Anna (2003): *Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei*. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
- Zeuner, C. (2009, szerk.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag Weinheim, München. DOI 10.3262/EEO16090002 1-33.

