

---

SIMÁNDI SZILVIA

---

## ÖNKÉPZŐKÖRÖK, TANULÓKÖRÖK ÉS AZ INTERGENERÁCIÓS TANULÁS

Napjainkban egyre többször esik szó a permanens (Lifelong Learning – LLL), és az élet minden területére kiterjedő tanulásról (Life Wide Learning – LWL), hiszen az „érvényesnek nevezhető tudás” a fejlődés gyorsulása miatt jelentős mértékben változik. (Csapó, 2003.) Az egész életen át tartó tanulás kifejezés az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, az élet teljes körére kiterjedő megfogalmazás pedig már erőteljesebben kidomborítja a különböző tanulási terek egymást kiegészítő jellegét: a tanulás történhet a szabadidőben, a közösségben végzett tevékenység keretében, munkavégzéshez kötődően, és eredményét a munka világában, a hétköznapiakban, vagy akár egy-egy hobbihoz is kötődően kamatoztatni lehet. (Memorandum, 2000; Németh, 2015.)

Az elmúlt években számos kezdeményezés indult a tanulás támogatására. A vonatkozó dokumentumok és ajánlások hangsúlyozzák például az új technológiákban rejlő tanulástámogató lehetőségek kiaknázását, a tanuláshoz való hozzáférés biztosítását, az egymástól való és a generációk közötti tanulás fontosságát, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés szükségességét, valamint a nem-formális és informális tanulási eredmények elismerését (vö. Miklósi és Oszlanczi, 2010.). Többek között a GRALE 3 (Global Report on Adult Learning and Education) jelentés a felnőttkori tanulás három kulcsterületét azonosítja: az alapkészségek, alapkompenciák megszerzését; a szakmai továbbképzés területét és az aktív állampolgárság támogatását, mely többek között magában foglalja a szabad tanulást és a közösségi tanulást is. Az aktív állampolgárságra való törekvés egyúttal az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést, és annak a gyakorlati megvalósítását is szorgalmazza. Az említett jelentés többek között foglalkozik a felnőttkori tanulás egészségre, életmódra, munkaerőpiacra, valamint a társadalmi, civil és közösségi életre gyakorolt hatásával, amely történhet önmegvalósítás céljából, szakmai érdekből, az elhelyezkedés vagy jobb munkavállalási lehetőségeknek a megteremtéséért, de a közösséghez való tartozás is motiválhatja az egyént. Az életkor előre haladásával a formális képzéseken való részvétel egyre inkább csökken, a felnőtt lakosság körében főként a nem formális tanulási környezet kerül előtérbe. (Forray és Juhász, 2008.)

Magyarországon is kiemelt prioritásként jelenik meg a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása a demográfiai változásoknak köszönhetően minden életszakasz számára, akár a lakóhelyhez közel, vagy az új információs és kommunikációs technológiák lehetőségeinek a kiaknázásával, mely új lehetőséget

hordoz a generációk közötti tanulás dimenziójában is. (Swindell, 2009.) A felmérések azt mutatják, hogy az idősebb korosztály is egyre nagyobb arányban válik digitális írástudóvá. Egy 2016-os statisztika szerint mind a fiatalabb, mind az idősebb korosztály jelentős része például aktív közösségi oldal felhasználó (2.670.000 regisztrált felhasználó a 35 év alatti korosztályból, 2.590.000 felhasználó a 35 év feletti korosztályból és 720.000 55 évnél idősebb felhasználót jegyzett). (Lévai, 2017.) Az időskori tanulásnak számos motivációja lehet: kommunikációs szükséglet, közösséghez való tartozás, a szabadidő hasznos eltöltése, akár már régóta tervbe vett, de idő hiányában elmaradt dolgokkal való foglalkozás, egészségügyi okok: életmód átalakítása, vagy a technikai eszközökkel való lépéstartás. Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a nők gyakrabban vesznek részt időskorban különböző művelődési, tanulási tevékenységekben, alkalmakban, a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából. (Jászberényi és Bajusz, 2013.)

Az intergenerációs tanulásra számos jó gyakorlat létezik a szabadidős tevékenységek körében: idős felnőttek mentorálnak fiatalokat, miközben a fiatalok az időseknek az új technikai eszközök használatát tanítják; közösen dolgoznak például környezetvédelmi projektekben; vagy együtt játszanak egy színdarabban stb.. Például lásd: Generációk közötti tanulás a fenntarthatóság jegyében – Kicsik és nagyik program, Generációk Közötti Párbeszéd Program, Idősek és gyerekek együtt a természettel, Fiatalok az idősekért stb.). A fiatalabb és az idősebb résztvevők olyan környezetben tevékenykedhetnek együtt, ahol lehetőség nyílik a közös tanulásra és tudásmegosztásra. Sokszor nem is magán a tanulási tevékenységen van a hangsúly, hanem az együtt töltött időn és társas tevékenységeken egy közös cél érdekében. (Forray és Juhász, 2008; Tengely 2010; Jászberényi és Bajusz, 2013.)

Az intergenerációs tanulás a fiatalok és idősek közötti kölcsönös tanulási kapcsolatként és interakcióként definiálható. Az intergenerációs tanulás során azok az együtt végzett közös tevékenységek válnak meghatározóvá, amelyek kifejezetten különböző életkorúak és generációk eltérő tapasztalatain alapulnak. A tanulás magára a tapasztalatcserére épül, így kiaknázhatóak az egyes generációkra jellemző tudások és jártasságok is. (Ludescher és Waxenegger, 2008.) Kolland (2008) szerint önmagában az, hogy heterogén összetételű csoportról beszélünk még nem nevezhető intergenerációs tanulásnak, mint ahogyan az egyirányú tudásmegosztást sem tekinthetjük önmagában annak. Az intergenerációs tanulás három alapelve ugyanis Kolland meghatározásában: az együtt tanulás (kommunikatív tanulás), az interdiszciplináris tanulás és az egymástól való tanulás (dialogikus tanulás), valamint az intergenerációs kapcsolatnak két dimenziója figyelhető meg: egy kronológiai és egy összekötő. Az első dimenzió a kulturális és szociális normák átadására, a második pedig eltérő társadalmi helyzetben élők megértésére vonatkozik. A társadalmi tőkével kapcsolatban számos tanulmány látott napvilágot,

kiindulópontként a szakirodalom általában Pierre Bourdieu, James Coleman és Robert Putman munkásságára hivatkozik. Putman (2000) társadalmi tőke elméletében kiemeli többek között az informális jellegű, rendszeres és valódi interakciókon alapuló kiscsoportok: olvasói körök, támogató csoportok, tanulókörök szerepét és az együttműködésen alapuló kapcsolatok jelentőségét.

Több tanulmány is kimutatta az intergenerációs programok pozitív hatását a fiatalokra és az idősekre egyaránt, kölcsönös haszon formájában. Mindeközben azt tapasztaljuk, hogy egyre inkább lazulnak a generációk közötti kapcsolatok, és a találkozóhelyek vonatkozásában is igaz, hogy egyre kevesebb lehetőség van intergenerációs találkozásokra. (Ludescher és Strempl 2008.) Egy-egy település életében például a helyi nyilvánosság eszközei a különböző korosztályok elérhetőségének figyelembe vételével (a helyi honlap, a helyi közösség online csoportja, a helyi újság, a kábeltévé és a közösségi rádiózás stb.) hatékonyan támogathatják a közösségi és generációk közötti tanulásra való felhívást, akár online tanulási környezetben is. Egyetértünk azzal, hogy „vannak bizonyos félelmek, hogy az internet használata kizárhatja az idősebb embereket a kommunikáció egy részéből. Fontos tehát, hogy az internet használatának elősegítése, különösen az idősebb emberek számára, az intergenerációs program tervének része legyen.” (Vavřín és Halvorson, 2008.)

A tanulókört értelmezésünkben olyan rendszeres tanulás- és résztvevő-központú kis létszámú művelődési formának tekintjük, mely a résztvevők munkamegosztására és együttműködésére épül a téma kiválasztásától, tervezésétől a feldolgozásán át, az elért eredmény értékeléséig. (Benedek et al, 2002.)

A tanulóköröket tekinthetjük önszerveződő intergenerációs programoknak is, olyan tanulási formának, melyben egy facilitátor segítségével a különböző életkorú résztvevők a csoportban közösen fogalmazzák meg, mit és hogyan szeretnének tanulni. A különböző tudással és tapasztalattal érkező fiatalok és idősek egyaránt profitálnak a csoportmunka során szerzett tapasztalatokból, az egyes témakörök különböző szemszögből történő megvilágításából. (Ludescher és Waxenegger, 2008.)

A tanulókörök arra is módot kínálhatnak, hogy a fiatal és az idősebb korosztály nem formális tanulási környezetben együttműködhessen és eszmecserét folytathasson. Az intergenerációs tanulás alapját ugyanis a párbeszéd alapú tanulás képezi, az egyes generációk közötti kommunikáció, és a tanulási folyamat során keletkező tapasztalat- és tudáscsere többlet a tanulási élmény részét képezi. (Kolland, 2008.)

A személyes jelenlétre építő tanulókörök esetében a módszertani útmutató (Kindström, 2010; Larsson és Nordvall, 2010) a hely és az idő vonatkozásá-

ban azt javasolja: „fontos, hogy olyan helyszínt válasszunk, ami mindenkinek kényelmes, és nem kerül senkinek sem túl hosszú időbe odajutnia.” (Uo. 16.) Mindemellett a találkozások időtartamára és gyakoriságára vonatkozóan is olvashatunk tanácsokat: az egyes találkozók két óránál tovább ne tartsanak, és hetente egyszer, maximum kétszer célszerű találkozót szervezni. A hivatkozott tanulókörök esetében akár problémaként is jelentkezhet az az intergenerációs tanulás szemszögéből, hogy a különböző korcsoportok különbözőképpen osztják be napjaikat, hiszen más-más szabadidővel rendelkeznek a fiatalabb résztvevők, az aktív keresők és a nyugdíjasok.

Online tanulási környezetben viszont a tér és az idő rugalmasan alakítható, köszönhetően a szinkrón és aszinkron kommunikációt lehetővé tevő eszközöknek és alkalmazásoknak, és a tér szerepe is jelentősen megváltozik, a fizikai és a földrajzi távolság szerepe csökken, ezáltal lehetőség nyílik akár egy másik kontinensen élővel is beszélgetni, másrészt a szociális tér is kitágul: rövid időn belül vagy párhuzamosan több emberrel lehet kapcsolatba lépni. (Ujhelyi és Kende, 2014.)

Az ADD LIFE Projekt Eszköztár (ADD LIFE European Tool Kit) (Waxenegger et al, 2008) egyik kezdeményezése kifejezetten intergenerációs oktatási programok fejlesztésére irányult a felsőoktatás területén. (A konzorcium többek között osztrák, cseh, angol, finn, magyar, észt, belga, német partnerekből állt). A nemzetközi projektben többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogyan tudnak az egyetemek új és innovatív tanulási lehetőségeket kidolgozni, kikísérletezni az intergenerációs tanulás megvalósítására az egyetem falain belül és kívül is.

A felsőoktatás világában is egyre inkább figyelmet kap az intergenerációs tanulás kérdése, mely a heterogén hallgatói összetétellel magyarázható. Az élethosszig tartó tanulás felértékelődésének, a munkaerőpiacon végbe menő folyamatoknak eredményeként az utóbbi években, évtizedekben a hallgatók összetétele is megváltozott, még inkább heterogénné vált: többek között az életkor, az eltérő előzetes tudásszint vagy a munkaerő-piaci helyzet stb. szemszögéből. Gondolhatunk a demográfiai változásokra is, például a felsőoktatásban résztvevők korösszetételének alakulására, az „előbb a tanulás, azután a munkába állás” ma már nem feltétlenül egymást követő sorrendjére, valamint a vissza-visszatérő formális képzésben való részvételre (vö. Mogyorósi és Virág, 2015).

A következőkben az ADD Life Eszköztár (Waxenegger et al, 2008) tapasztalatait is figyelembe véve, néhány gyakorlatias irányelvet fogalmazunk meg az intergenerációs tanulókörök tervezéséhez és szervezéséhez nem formális tanulási környezetben:

- Az intergenerációs tanulás alapvetően akkor valósulhat meg, ha a csoportokban a különböző generációkat képviselők száma egyensúlyban van, és a csoport minden résztvevője fontosnak érzi magát.
- A tanulóköri munka az egyén érdeklődési körére épül, ezért fontos, hogy olyan téma kerüljön feldolgozásra, amely több korosztály számára is élvezetes lehet.
- Javasolt arra is figyelni, hogy a nyelvhasználat „generációérzékeny” legyen, az egyes résztvevők elvárásaihoz és igényeihez igazodjon. „A kulturális különbségek akadályozhatják az intergenerációs tanulást. A tanulók kritikus szemmel vizsgálják meg saját kulturális hátterüket és legyenek képesek megérteni más megközelítési formákat is. Különböző kulturális kódok magukban rejtik a félreértéseket, és adott esetben problémás kommunikációs helyzetekhez vezethetnek.” (Kolland, 2008. 2. o.)
- Mind az intergenerációs tanulás, és mind a tanulókörök vonatkozásában igaz, hogy nagy csoportlétszámmal nem hatékony a tanulás. A svéd tanulóköri tapasztalatok azt mutatják, hogy a tagok létszáma akkor ideális, ha legalább ötven, maximum 15-en vesznek benne részt. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül. A tanulókörökben zajló munka ugyanis a tagok aktív részvételén és együttműködésén alapul. A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, így a csoport minden tagja kommunikációs kapcsolatba kerülhet a többiekkel, illetve lehetőség nyílik tapasztalat- és véleménycserére is. (Kindström, 2010; Larsson és Nordvall, 2010.)
- Annak érdekében, hogy a tanulóköri munka során a generációk közötti tanulás minél markánsabban megjelenjen, építsünk a résztvevők eltérő előzetes tudására, tapasztalataira és képességeire.
- A résztvevő-központú módszerek alkalmazásával, pár- és csoportmunkával ösztönözhetjük az intergenerációs együttműködést.
- Javasolt az egyes résztvevő-központú módszerek esetében (például a vita módszere) felhívni a résztvevők figyelmét, hogy „nincs egy igazság, több egymással szembenálló elmélet létezik.” Ösztönözheti „a kritikus gondolkodásmódot, rámutat a sztereotípiák látókörgyengítő tulajdonságaira; azaz kiemeli: emberek között individuális eltérések vannak, az általánosítás soha nem pontos.” (Kolland, 2008. 2. o.) Ezért fontos annak a biztosítása is, hogy minden álláspont napvilágra kerülhessen, így az eltérő vélemények vagy megközelítések is.

- A tanulóköri munka során elsősorban a formatív értékelés jelenik meg, mely ebben az esetben a közös munkában résztvevőktől érkezik. A fejlesztő értékelés, a folyamatos visszacsatolás, megerősítés a tanulási folyamat meghatározó részét képezi. A tanulási folyamat során legyen rendszeres az ösztönzés és a bátorítás, továbbá minden résztvevő számára biztosítson hozzászólási lehetőséget, mind a tanulási folyamat, mind az értékelés során (vö. Kolland, 2008; Ludescher és Waxenegger, 2008; Pavluska, 2008.; Virág, 2013.).
- A tanulóköri munka általában valamilyen produktummal zárul, és nem a lexikális tudás mérésére irányul, az értékelés módja és filozófiája a tanulókörben résztvevők életkori sajátosságaihoz igazodjon.

A tanulókörök megvalósításához az előzőekben felsoroltakat az alábbi módon foglaljuk össze. (Vö. Kindström, 2010; Larsson és Nordvall, 2010.) A tanulókör facilitátora kompetens a tanulókör szervezésében, de nem szükségszerűen az adott téma szakértője. Tisztában van a csoportdinamika alapelveivel, és a résztvevők közötti párbeszéd kialakulását támogatja. A tanulókör vezetője erősíti a résztvevők önbizalmát, oldott hangulatot teremt, bátorítja az együttműködést és elejét veszi a versengésnek. A tanulási folyamat során szükség van a támogató visszajelzésre és formatív értékelésre: a folyamatos visszacsatolásra, illetve fejlesztő megerősítésre, amely a közösség többi tagjától egyaránt érkezik. Törekedjünk a részvétel módjának világos körvonalazására. Ösztönözzük a párbeszédet, a nézetek és a vélemények oldott hangulatú cseréjét. A nyelvhasználat legyen generációérzékeny. A tanulókör módszere segíthet a résztvevők önbizalmának megerősítésében is. Támogassuk a kihívást jelentő, de megvalósítható célok kitűzését.

**Előzetes tudás:** A tanulókörben a munka a résztvevők tapasztalataiból és ismereteiből indul ki, épít a résztvevők előzetes tudására és tapasztalataira (vö. tudáskonstrukció), és a résztvevők elvárásai is napvilágra kerülnek. Például (Kindström, 2010. 23. o.): „Mi az a legfontosabb dolog, amit a témáról meg szeretnél tanulni? Mit kívánsz/szeretnél a többi résztvevőtől célod eléréséhez?” Bátorítsuk a tapasztalatok megosztását, bevonását stb., törekedjünk a kapcsolat megteremtésére a téma és a résztvevők személyes élete, aktuális helyzete között.

**A tanulás tervezése és szervezése:** A tanulást tervezni és szervezni szükséges, a tanulókör résztvevői közösen döntenek a tanulás tervéről. A tervek menetközben rugalmasan alakíthatók, a résztvevők igényeihez igazíthatók. A tanulókörben folyó munka megtervezését és a célokat a résztvevők közösen vitatják meg, hagyják jóvá és tűzik ki, azaz a résztvevők aktív bekapcsolódása elengedhetetlen. A résztvevők a tanulóköri munka során akár az előzetes terveiket is megváltoztathatják, rugalmasan módosíthatják,

hiszen a tanulási tervet a tanulás eszközének tekintik. A tanulókör tagjai a felelősök azért, hogy miként működnek, és hogyan viszik véghez tanulási céljaikat. A tagok létszáma akkor ideális, ha nem túl kevesen, s nem is túl sokan vannak benne. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül. A tanulókörökben zajló munka ugyanis a tagok aktív részvételén és együttműködésén alapul. A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, azért, hogy a csoport minden tagja kommunikációs kapcsolatban legyen a többiekkel, és, hogy legyen lehetőség tapasztalat-, illetve véleménycserére is.

**Módszerek:** Törekedjünk a résztvevők figyelmének és érdeklődésének fenntartására, biztosítsuk a lehetőségét annak, hogy minden résztvevő be tudjon kapcsolódni. Ösztönözzük a kooperatív és a kollaboratív tanulást résztvevő-központú módszerek segítségével, például vita generálásával, gondolatterkép készítésével stb.

**Értékelés:** A tanulási tevékenység lezárásakor nyújtunk hasznos visszajelzést, legyen lehetőség az eredmények bemutatására, megvitatására és értékelésére. Kínáljunk lehetőséget a résztvevőknek arra, hogy olyan formában mutathassák be eredményeiket, amely kiemeli erősségeiket. Legyen lehetőség a reflektálásra és az önértékelésre is. Biztosítsunk pozitív lezárást, és szükség esetén nyújtunk konstruktív észrevételeket.

## Zárszó

Az intergenerációs tanulás elősegítheti a generációk közötti kapcsolatok megteremtését, kibővítheti, gazdagíthatja a társadalmi hálókat, pozitív hatást gyakorolhat az életminőségre, támogathatja a kulturális tapasztalatcserét, a hagyományápolást és az értékek megőrzését. (Coleman, 1994; Kolland, 2008.; Putman, 2000.) Az intergenerációs tanulás előnyének tekinthetjük, hogy a felnőtt korosztály előzetes tudása és élettapasztalata, illetve a fiatal korosztály életszemlélete egyidejűleg jelenik meg: egy-egy téma megvitatásakor a különböző korosztályok képviselői többféleképpen is megvilágíthatják az adott témát. Ezen felül a tanulóköri munkában való részvétel ösztönözheti a résztvevőket új területek irányába: kíváncsivá válhatnak a többi résztvevő további érdeklődési köre iránt is, mely az életkorok szóródásából is következhet. (Ludescher és Strempl, 2008.)



## Irodalom

- Coleman, James S. (1994): Társadalmi tőke. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Aula Kiadó. Budapest. 99-127.
- Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*. 48. 12. 1478-1485.
- Európai Bizottság (2012): *Tevékeny időskor és nemzedékek közötti szolidaritás – az EU támogatásával*. Európai Unió Kiadóhivatala. Luxemburg.  
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6920&type=2&furtherPubs=yes>.
- Forray R. Katalin és Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. 3. 62-68.
- Jászberényi József és Bajusz Klára (2013): Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*. 3. 59-66.
- Kindström, Carina (2010): *A tanulókörok módszerének a bemutatása*. Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség. Szentendre.
- Kolland, F. (2008): Was ist intergenerationelles Lernen im Hochschulkontext? In: Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (szerk.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz
- Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Altern. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 13, 2011. Wien. <http://bit.ly/2mWymYg>.
- Larsson, Staffan és Nordvall, Henrik (2010): *Tanulókörok Svédországban. Áttekintés a nemzetközi irodalom bibliográfiájával*. Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség. Szentendre.
- Lévai Richárd (2017): Közösségi kalandozások. <http://kozossegekikalandozasok.hu/2016/03/06/facebook-instagram-linkedin-magyarorszagon-2016-marciusban/>.
- Ludescher, Marcus és Strepfl, Hannes (2008): Moderierte Angebotsentwicklung mit Lernenden – Erfahrungen der Lehrenden. In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz
- Ludescher, Marcus és Waxenegger, Andrea (2008): Wie kann man gemeinsame intergenerationelle Lernprozesse sichern? In: Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30.



<http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf>.

Miklósi Márta és Oszlánczi Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések Magyarországon. In: Juhász Erika (szerk.) *Kulturális projektciklus menedzsment*: Elektronikus tananyag. Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke – TIT Jurányi Lajos Egyesülete. Nyíregyháza. 80-107.

Mogyorósi Zsolt és Virág Irén (2015): *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma*. Líceum Kiadó. Eger.

Németh Balázs (2015): Lifelong Learning for All Adults? A New Concept for UNESCO - Limits and Opportunities for a Changing Inter-Governmental Organisation. In: Marcella Milana és Tom Nesbit (szerk.): *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Palgrave Macmillani. London. 165-178.

Pavluska Valéria (2008): Wie kann man Methoden der Leistungsbeurteilung für intergenerationelle Lernende gestalten? In Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz

Putman, Robert D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon&Schuster. New York.

Swindell, Rick (2009): Educational initiatives for older learners. U3A Online. Brisbane. <http://bit.ly/2mf8Mcs>.

Tengely Adrienn (2010): A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek andragógiai tevékenysége a dualizmus kori Pécs példája alapján. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Center for Higher Education Research and Development. Debrecen. 385-390.

Ujhelyi Adrienn és Kende Anna (2014): Internet és pszichológia. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. 5-14.

Unesco (2017): The third Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III)/ A harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról.

<http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3-executive-summary.pdf>

Vavřín, Petr és Halvorson, Mary Claire (2008): Wie kann man intergenerationelle Gruppen ansprechen? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz

Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. EKF Líceum Kiadó. Eger.

Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (szerk.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz