



FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

# Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának vizsgálata kérdőíves módszerrel magyar és német pedagógusok körében<sup>1</sup>

TANULMÁNYOK

## ÖSSZEFOGLALÁS

Sok más területhez hasonlóan az élethosszig tartó tanulókkal kapcsolatban is születtek olyan nemzetközi szintű összehasonlító vizsgálatok, amelyekben az országokat egy objektív adatbázisok alapján konstruált index segítségével értékelték (Kim és mtsai, 2016). Jelen tanulmányban egy nemzetközi felmérést alapul véve egy, a GLLI (*Global Lifelong Learning Index*) szerint sikeres ország, Németország és a középmezőnyben teljesítő Magyarország összehasonlítása történik meg kétféle szempontból: (1) a két ország keretstratégiájának összehasonlítása az élethosszig tartó tanulás szemléletében, valamint (2) magyar és német óvodapedagógusok és tanítóknak kiadott, az élethosszig tartó tanulás megalapozásával kapcsolatban összeállított kérdőív eredményeinek elemzésén keresztül ( $N_{Mó} = 46$ ,  $N_{Mt} = 20$ ;  $N_{Nó} = 45$ ,  $N_{Nt} = 19$ ). A kutatásban alkalmazott ötfokú Likert-skálákból álló kérdőív Magyarországon kipróbált és bemért eszköz (Takács, 2019), amelynek német nyelvre fordításában két szakértő vett részt. A vizsgálat célja volt feltárni, hogy a kérdőív megbízhatóan mér-e mindkét részmintán (K1), valamint, hogy feltárja, van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók részmintáin az élethosszig tartó tanulás megalapozásában a német és magyar pedagógusok között (K2). Az eredmények rámutattak arra, hogy a kérdőív megbízhatósági adatai a két részmintán megfelelőek (Cronbach  $\alpha_{M} = .930$ ; Cronbach  $\alpha_{N} = .918$ ), valamint hogy egyaránt fellelhetőek különbségek a magyar és német, az óvodapedagógus és a tanító részminták között. A vizsgálat során úgy találtuk, hogy a tanulás alatti tevékenységeket illetően a magyar és német eredmények nagyon hasonlóak voltak, ugyanakkor a tanulási tevékenységek háttérben álló módszertani megfontolások terén a német részminták értékei magasabbak, a tanulás előtti és utáni tevékenységekben pedig a magyar pedagógusok eredményei. Tekintve, hogy a vizsgálat akciókutatás volt, a jövőben mindenképpen érdemes lenne nagyobb mintán feltérképezni a jelenséget és kvalitatív kutatás segítségével rámutatni a különbségek háttérben lehetséges okokra.

**Kulcsszavak:** akciókutatás, óvodapedagógusok, tanítók, kérdőív, egész életen át tartó tanulás

<sup>1</sup> A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3-SZTE-293 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

## BEVEZETÉS

Az élethosszig tartó tanulás jelentősége napjainkban már megkérdőjelezhetetlen, legyen szó oktatáspolitikai dokumentumokról vagy a gyakorlatról. Az 1996-os *Lifelong Learning for All* (OECD, 1996), valamint a *Delors-jelentés* (UNESCO, 1996) megjelenésével az élethosszig tartó tanulás egyre nagyobb teret hódított az EU tagállamok között és világszerte is. Az ezredforduló környékén a tagállamok kidolgozták az EU célkitűzéseinek megfelelően saját oktatáspolitikájukat, keretstratégiájukat az egész életen át tartó tanulás megsegítésére (*Magyarország Kormánya*, 2014; *Bund-Länder-Kommission*, 2004).

Ennek megfelelően konkrét célkitűzések születtek annak meghatározására, hogy az egyén egyes életszakaszaiban hogyan tudja egy nemzet oktatási rendszere hozzásegíteni a tanulókat, dolgozókat ehhez a szemlélethez. A szabályozó dokumentumokat és a neveléstudomány aktuális publikációit áttekintve azonban kitűnik, hogy miközben az alapozó szakasszal kapcsolatos elvárások részét képezik ezeknek a koncepcióknak, a gyakorlati implementáció szintjén már nem találunk ajánlásokat.

Ahogy minden más területen, úgy az élethosszig tartó tanulásban is vannak eltérések az egyes országok intézkedései, illetve azok hatékonysága között. Jelen tanulmányban egy nemzetközi felmérést alapul véve egy sikeres és egy középmezőnyben teljesítő ország, Németország, illetve Magyarország

összehasonlítása történik meg kétféle szempontból: a két ország keretstratégiájának és képzési követelményeinek összehasonlítása az élethosszig tartó tanulás szemléletében, valamint magyar ( $N_{M_0}=46$ ,  $N_{M_t}=20$ ) és német ( $N_{N_0}=45$ ,  $N_{N_t}=19$ ) óvodapedagógusok és tanítók felmérése az élethosszig tartó tanulás megalapozásával kapcsolatban, kérdőíves módszerrel.

A kérdőív adaptálásának és fejlesztésének alapja egy német kutatócsoport kvalitatív akciókutatása, amelyben a szerzők interjúk segítségével vizsgálták meg, hogy középiskolai tanárok hogyan támogatják tanulóikat az élethosszig tartó tanulásukban (*Klug és mtsai*, 2014). A *Klug*-féle vizsgálat alapján fejlesztett kérdőív első, nyílt kérdésekből álló változatát magyar részmintán ( $N=110$ ) próbáltuk ki (*Takács*, 2019), majd a jelen kutatásban is alkalmazott, intenzitás-skálákat tartalmazó változatot nagymintán ( $N=603$ ) teszteltük és validáltuk Magyarországon.<sup>2</sup> Abból kiindulva, hogy a kérdőív megalkotásának alapjául szolgáló modellt német nyelven írták és így próbálták ki, azt feltételezzük, hogy az ez alapján fejlesztett kérdőív nemcsak a magyar, de a német részmintán is

megbízható eredményeket mutat majd (H1).<sup>3</sup> Mivel az élethosszig tartó tanulás megalapozása mindkét ország állami keretstratégiájának

szerves része, a tanulmányban bemutatjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozása hogyan jelenik meg ezekben a szabályozó dokumentumokban, valamint megvizsgáljuk, hogy ehhez képest a kutatásban részt vevő 130 pedagógus válaszai alapján hogyan valósulnak meg

<sup>2</sup> A kérdőívfejlesztés folyamatáról bővebben: *Takács*, 2019.

<sup>3</sup> A hipotéziseket a bevezető és elméleti fejezetekben gyűjtjük össze, majd *A kutatás módszerei és mintája* fejezet elején összefoglaljuk.

a célkitűzések a megkérdezett pedagógusok munkájában.

## AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS KEZDŐ SZAKASZÁNAK JELLEGZETESSÉGEI ÉS MODELLJEI

Ugyan az élethosszig tartó tanulás (LLL) nem újkeletű fogalom a hazai és nemzetközi oktatáspolitikában, mégis azt láthatjuk, hogy a kezdő szakasszal lényegesen kevesebb nemzetközi kutatás foglalkozik (*Aspin, és Chapman, 2000*). Noha elfogadott tény, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozásában az egyén korai életéveinek időszaka az egyik legmeghatározóbb szakasz (*Európai Bizottság, 2011*). Ezt a kezdő szakaszt a szabályozó dokumentumok megközelítőleg 3–12 éves kor közé helyezik el (*Majzikné, 1997; Magyarország Kormánya, 2005*).

Az óvodai, de még inkább az általános iskolai nevelés feladataival elsősorban hazai és nemzetközi szabályozó dokumentumokban találkozunk, ezek közül is viszonylag szűk azoknak a köre, amelyek már óvodáskortól érintik a témát. Az OECD kiadott egy nyolc kötetes sorozatot *Mi az, ami működik az oktatási innovációban* címmel, amely az élethosszig tartó tanulás támogatását célzó jó gyakorlatokat sorakoztatja fel. *Ránki Lantos Júlia* (2002) a gyűjtemény elemzését követően a következő, kezdő szakaszban hatékony lépéseket emeli ki pedagógiai aspektusból:

- csoportmunkában elvégezhető feladatok;
- problémaközpontú feladatok;

- az értékelésben egyéni fókuszú mérési és értékelési technikák alkalmazása;
- mindenki a saját tempójában haladhaszon, gazdálkodjon saját tanulási idejével;
- felkészítés a célirányos erőfeszítésekre.

Ezek a feladatok és kihívások jól láthatóan inkább az általános iskola alsó tagozatától alkalmazhatóak, az óvodai nevelésre egy részük viszonylag nehezen átültethető. *Ránki* (2002) ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy az élethosszig tartó tanulásra akkor motiválható igazán hatékonyan a gyermek, ha tanárai is pozitív attitűdökkel rendelkeznek a tanulással, tanítással kapcsolatban, de ugyanítt megemlíti a szülők hatásának fontosságát is.

Ezek a tényezők fellelhetőek az alapozó szakasz jellegzetességei között is a helyi szintű szabályozó dokumentumokban, amelyek az OECD és az Európai Bizottság által kiadott közlemények és a keretstratégiára reflektáló kritériumok (*Magyarország Kormánya, 2005, 2014; Európai Bizottság, 2011; European Commission, 2017, 2018; European Council, 2000; NAT, 2012; ONOAP, 2012; OECD, 2007*) alapján születtek.

A *Delors-jelentés* (1997) egyik hazai recenziója a kisgyermekkorai nevelésben (iskolai oktatás előtt) négy fő irányt jelöl meg az élethosszig tartó tanulás megalapozása érdekében:

- szocializációs szerep;
- iskolába lépés előkészítése;
- iskolaelhagyás preventív bázisa (azok a gyermekek, akik részesülnek óvodai nevelésben, sokkal kisebb eséllyel lesznek iskolaelhagyók);
- esélyegyenlőség biztosítása (*Majzikné, 1997*).

---

ha tanárai is pozitív attitűdökkel rendelkeznek

---

A hazai neveléstudományi munkák nagy része a korábban is ismertetett oktatáspolitikai dokumentumok kritikai elemzésén, azok értelmezésén alapul. Ennek megfelelően *Maróti* (2002) is felsorakoztat olyan fejlesztési területeket, melyek segítségével a gyermekek elindíthatók lehetnek az élethosszig tartó tanulás útján:

- önálló gondolkodás fejlesztése;
- problémaalapú tanulás;
- értelemgazdag tanuláshoz szükséges (kognitív) képességek fejlesztése;
- kommunikáció és együttműködés a hétköznapi élet problémáira koncentrálva;
- kritikai gondolkodás fejlesztése;
- nyitott, divergens gondolkodás;
- a szociális hátrányok kompenzálása (*Maróti*, 2002).

*Harangi* (2009) ezeken felül még kiemeli a tanuláshoz való pozitív viszony kialakítása, a pozitív énkép és a tanulóközpontú módszerek jelentőségét a kezdő szakaszban.

Alapvetően tehát azt láthatjuk, hogy az oktatáspolitikai dokumentumok és a neveléstudomány hazai elméleti munkái egyaránt úgy tekintenek az óvodás és alsó tagozatos korosztály fejlesztésére az élethosszig tartó tanulásban, mint egy bevezető fázisra, amely elsősorban a tanulásra, annak hatékony módjára készíti fel a gyermeket, illetve ami a tanuláshoz fűződő pozitív attitűdök kialakításában, a közösségi életbe való bevezetésben is fontos szerepet kap.

Az oktatáspolitikai gyökerű dokumentumokkal párhuzamosan számos pedagógiai, pszichológiai modell van érvényben, amelyek az élethosszig tartó tanulás egyén-központú komponenseit tárják fel. Ezek közül most csupán néhány irányt mutatunk be,

amelyek a kutatás szempontjából is relevánsnak tekinthetők. Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a pszichológiai, szociológiai, pedagógiai fókuszú modellek többségükben

a felnőttkori tanulat helyezik középpontba, így annak értelmezése a kisgyermekkor és kisiskolás kori fejlesztésben csak korlátozott mértékben lehetséges.

Az élethosszig tartó tanulás kutatásában számos megközelítési móddal találkozhatunk a legújabb kutatási trendekben. Ezek közül egyedülállóan mondható *Kim* (2016) metaanalízis jellegű kutatása, amelyben túlnyomórészt az Eurostat adatbázisban megtalálható információkat használta fel a szerző, hogy az országok LLL-ben való sikerességét egy elméleti modell alapján megalkotott index segítségével összehasonlítsa.

A neveléstudományi vizsgálatok második, nagyobb részalmeza a kérdőíves felméréssel dolgozó kutatók, kutatócsoportok munkáit foglalja magában, amelyek skálák segítségével mérik az élethosszig tartó tanulás vélt kompetenciáit, jellemző személyiségjegyeit, az abban való aktivitást vagy az ahhoz fűződő attitűdöket (*Crick* és mtsai, 2002; *KSH*, 2004; *Coşkun* és *Demirel*, 2010; *Sahin*, *Akbasli* és *Yelken*, 2010; *Kirby* és mtsai, 2010; *Uzunboylu* és *Hürsen*, 2011; *Lüftenecker* és mtsai, 2012; *Günüc* és mtsai, 2014; *Feng* és *Ha* 2016; *Hürsen*, 2016; *Tezer* és *Aynaz*, 2018; *Selcuk* és mtsai, 2018; *Lawthong* és *Kanjanawasee*, 2018).

Kvalitatív módszereket a kutatók elsősorban interjúk alkalmazásával (*Klug* és mtsai, 2014; *Hürsen*, 2014) vagy fejlesztő programok hatásvizsgálatával (*Finsterwald* és mtsai, 2013) alkalmazzák. Több ilyen jellegű német és osztrák szerzőségű tanulmány is olvasható a neveléstudományi folyóiratokban.

---

kiemeli a pozitív énkép és a tanulóközpontú módszerek jelentőségét

---

Lüftenegger (2012) a nemzetközi szakirodalmat áttekintve az élethosszig tartó tanúlással foglalkozó kutatásokat illetően két olyan fókuszot emel ki, amely a legtöbb modellben megfigyelhető: a *tanulási szándék* egyes tényezői, valamint a *tanulási képességek* – specifikusan az egész életen át tartó tanulás nézőpontjából. Finsterwald és mtsai (2013) ezzel összhangban kiemelik,

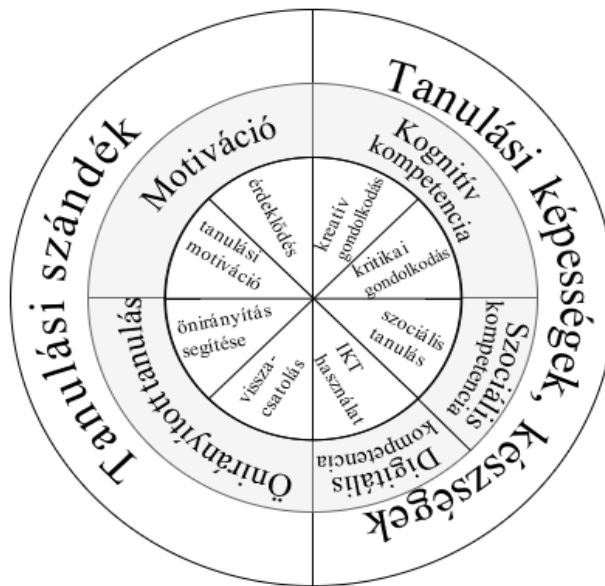
hogyan a két leghangúlyosabb tényező a fentiekben belül a tanulási motiváció, valamint az önirányított tanulás, amelyek közül az előbbi a magyar keretstratégia hangsúlyos elemeként megfigyelhető, utóbbi pedig a németországi dokumentum kiemelt

interjúk alkalmazásával vagy fejlesztő programok hatásvizsgálatával

célkitűzései között szerepel (Magyarország Kormánya, 2014; Bund-Länder-Kommission, 2004; 1. ábra).

### 1. ÁBRA

Az élethosszig tartó tanulás támogatásának főbb komponensei



FORRÁS: saját szerkesztés, Finsterwald és mtsai. (2013) és Lüftenegger és mtsai (2012) alapján

A következőkben bemutatom a *Global Lifelong Indexet* (Kim, 2016), amely a két ország LLL-ben való sikerességének összehasonlítási alapjaként szolgált a kutatásunkban, valamint összehasonlítom

Németország és Magyarország Lifelong Learning-koncepcióját. Ezek segíthetik a kvantitatív kérdőíves kutatásunk eredményeinek értelmezését is.

## Az élethosszig tartó tanulásban való hatékonyság összehasonlító vizsgálata

Magyarország és Németország nem csupán a GLLI listáján elfoglalt helyük okán (2. táblázat) alkalmas az összehasonlításra, de Óhidy (2012) tanulmánya alapján számos egyéb oksági tényező is igazolja a két ország eltérő fejlesztési irányát oktatási rendszerükben, ahogy az élethosszig tartó tanulásban való fejlettségükben is (Óhidy, 2012). Bár (oktatás)politikai és társadalmi különbségeik is számottevőek, jelen összehasonlítás szempontjából talán az egyik legmeghatározóbbnak az oktatási rendszerek strukturális jellegének különbözősége számít: míg Németország föderális szervezettségű oktatási rendszert mű-

ködtet, Magyarországon centrális jellegű közoktatásról beszélhetünk (Óhidy, 2012).

Kutatásunk szempontjából ez azért is érdekes háttérinformáció, mert a pedagógusok LLL-szemléletére is hatással lehet a szabályozási keret.

### Magyarország és Németország összehasonlítása keretstratégiájuk és a GLLI index alapján

Kim (2016) nemzetközi metaanalízisében a világ több mint 80 országának sikerességét hasonlította össze az élethosszig tartó tanulásban. A kutatás elméleti keretként a *Delors-jelentésben* (1996) felvázolt négy alappillért használták fel, amelyekhez az Eurostat, a PISA eredményei és más nemzetközi szintű adatbázisok alapján indikátorokat rendeltek.

#### 1. TÁBLÁZAT

A GLLI elméleti keretétől szolgáló négy alappillér

Megtanulni <i>tanulni</i>	Tanulás a formális oktatási rendszerben (óvodától felnőttképzésig)
Megtanulni <i>dolgozni</i>	Szakképzések, továbbképzések szakmákhoz kapcsolódóan
Megtanulni <i>együtt élni</i>	Tanulás a szociális kohézió tükrében
Megtanulni <i>élni</i>	Személyes fejlődésünkért, annak érdekében tanulni

FORRÁS: Kim és mtsai, 2016

Az index megalkotása során, nemzetközi szintű együttműködés keretében, több szakértőt is bevontak a fejlesztésbe, és több lépésben dolgozták ki a végleges mérőszöveget. Ennek eredményeképpen született meg végül a 2016-os publikációban is megtalálható ranglista, amelyen Magyarország az ELLI (*European Lifelong Learning Index*) és GLLI összehasonlító táblázata alapján a 20., Németország pedig az 5. helyen végzett a 22 tételes ranglistán.

Egy terjedelmesebb, a GLLI eredményeit közlő mellékletben ugyanakkor találunk részletes adatokat is az egyes alappillérek szerint lebontva. Itt Magyarország a 39., Németország a 12. helyen végzett az összesen 88 tételes ranglistán, arányaiiban tehát ebben a formában a szerző által megállapított „közepes”, valamint „erős” kategóriákba sorolható a két ország teljesítménye (2. táblázat).

Az index egyes indikátorait áttekintve azt láthatjuk, hogy az értékek átlagosan

a „Megtanulni együtt élni” és „Megtanulni élni” kategóriákban magasabbak, míg értelemszerűen a „Megtanulni dolgozni”, valamint a „Megtanulni tanulni” indikátoroknál alacsonyabbak (ez utóbbi esetében

pedig a szórás is sokkal nagyobb, mint a többi indikátor esetében). Hasonlóan alakulnak az arányok a két összehasonlításra kiválasztott ország esetében is.

## 2. TÁBLÁZAT

A GLLI részletes eredményei néhány országra nézve

Elért pontszámok országonként (max. 7 pont)					
	<i>GLLI pontszám</i>	<i>Megtanulni tanulni</i>	<i>Megtanulni dolgozni</i>	<i>Megtanulni együtt élni</i>	<i>Megtanulni élni</i>
Norvégia (1)	5,70	5,74	4,90	6,52	5,65
Ausztrália (2)	5,66	6,24	4,18	6,15	6,09
Izland (3)	5,64	5,73	4,58	6,22	6,06
Németország (12)	5,30	5,36	4,51	6,11	5,21
Magyarország (39)	4,52	5,03	3,01	5,53	4,53
Banglades (79)	3,06	2,22	3,53	4,18	2,32
Pakisztán (80)	2,73	1,78	3,04	4,00	2,10
Nigéria (81)	2,71	1,37	3,20	3,81	2,47

FORRÁS: saját szerkesztés Kim (2016) munkája alapján

A táblázatot áttekintve egyértelműen láthatjuk, hogy Magyarország és Németország között a különbség mind a négy alappillér eredményeiben megközelítőleg azonos mértékben jelentkezik. A legkisebb mértékű különbség a „megtanulni tanulni” pillérén, tehát a formális oktatás szintjén jelentkezik, amelyben Magyarország az elérhető maximális 7 pontból 5.03 ponttal erősnek mondható eredményt ért el. Ehhez képest lényegesen gyengébb eredményeket kaptunk a „megtanulni dolgozni” dimenziójában nem csak Németországhoz képest, de a listán leggyengébben teljesítő országokhoz képest is, ami arra engedhet következtetni, hogy a szakképzési rendszer, valamint a munkához kapcsolódó informális tanulási lehetőségek és képzetek terüle-

tén nagyobb figyelemre van szükség az élethosszig tartó tanulás megvalósításában. Ehhez képest a „megtanulni együtt élni”, más országokhoz hasonlóan, hazánkban is a négy alappillér közül a legmagasabb pontszámot kapta, azonban továbbra is kis mértékben a németeké alatti értékben (2. táblázat).

A táblázatból, és még inkább az eredeti adatbázisból (Kim, 2016) még számos izgalmas információ várhat értelmezésre. Annyit már most megállapíthatunk, hogy az összehasonlításra kiválasztott „erős” harmadban található Németországhoz képest a „közepes” harmadban elhelyezkedő Magyarország mind a négy alappilléren alacsonyabb pontszámokat ért el. Ami azonban jelen tanulmány szempontjából

az egyik leglényegesebb: a legnagyobb deficittel a „megtanulni dolgozni” kategóriáján rendelkezünk, amelyhez egyébként szorosan köthető a pedagógusképzés is. Ennek tükrében mindenképpen indokolt lesz a későbbiekben ezen a téren is összehasonlítani a két országot. Tekintve, hogy a formális tanulás szintjén tapasztalható a legkisebb mértékű, 0,33 pontnyi különbség, feltételezhetjük, hogy a kvantitatív, kérdőíves kutatás során tapasztalhatóak lesznek a pedagógusok LLL értékeiben különbségek a német rész minta javára, de ezek nem lesznek számottevők (H2).

### Magyarország és Németország keretstratégiai célkitűzései

Óhidy (2012) vizsgálata és az áttekintett dokumentumok alapján előrevetítve elmondható, hogy alapvetően a két ország koncepciója az élethosszig tartó tanulásban nagyon hasonló, csupán egyes részelemekben térnek el, mint az egyes életkori szakaszok értelmezése, azok konkrét feladatokkal való ellátása, valamint a formális, informális és nemformális tanulási formák fókusza.

A jelenleg érvényben lévő keretstratégiai dokumentumok célkitűzéseit áttekintve ugyancsak kisebb eltéréseket tapasztalhatunk. Magyarország keretstratégiai dokumentuma például megemlíti, hogy óvodai nevelés szerepe kulcsfontosságú, azonban a megvalósításra reflektálva egyetlen szempontot emel ki:

*„Habár pozitív törekvések is láthatók a tolerancia és előítélet-mentesség fejlesztésével kapcsolatban az óvodai nevelésben, a köznevelésben és a pedagógusképzésekben,*

*[...] ezek eredményessége a gyakorlatban még nem látható” (Magyarország Kormánya, 2014, 77. o.).*

Az élethosszig tartó tanulás alapozó szakaszának következő lépcsőfokaként az általános iskola alsó tagozatán megvalósítandó célként az alapismeretek átadását, valamint képességek és kompetenciák fejlesztését emeli ki a dokumentum. Ennek eredményességével kapcsolatban egy meglehetősen negatív helyzetképet láthatunk, a fejlesztés feladatait tekintve azonban nem kapunk bővebb betekintést:

*„Problematikus, hogy a hazai iskolarendszerben az általános iskola első négy évfolyamán nem történik meg kellő figyelemmel és alaposággal az alapkészségek fejlesztése és elmélyítése” (Magyarország Kormánya, 2014, 78. o.).*

Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy hazánkban ugyan megszülettek a kötelező dokumentumok, amelyek valóban keretként volnának értelmezhetőek a gyakorlat számára, azonban a megvalósításra nem történtek konkrét intézkedések, és egyelőre olyan visszacsatolási rendszer sem működik, amely a hatékonyságot segíthetné.

Ugyan Németország egyes tartományai más

és más megközelítéssel rendelkeznek a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban, mindegyikre jellemző, hogy az EU által kiadott keretstratégiát veszik alapul (Bund-Länder-Kommission, 2004).

A következő táblázat Magyarország és Németország keretstratégiai dokumentumainak főbb célkitűzéseit összegzi az élethosszig tartó tanúlással kapcsolatban (3. táblázat).

---

a legnagyobb deficittel  
a „megtanulni dolgozni”  
kategóriáján rendelkezünk

---



## 3. TÁBLÁZAT

Magyarország (2014) és Németország (2004) keretstratégiájának főbb célkitűzései az élethosszig tartó tanulásban

Magyarország keretstratégiájának főbb fejlesztési céljai	Németország keretstratégiájának főbb fejlesztési céljai
tanulás az életen át („a tanulás nem ér véget a formális iskolarendszertől való kilépéskor”) (Magyarország Kormánya, 2014; 9. o.)	informális tanulás támogatása és elfogadása
	önirányított tanulás
életkori sajátosságoknak megfelelő készség- és képességfejlesztés	készség- és képességfejlesztés
	hálózatépítés
	moduláció
a tanuló egyéni szükségleteihez való növekvő alkalmazkodás	tanulástámogatás
új tanulási és innovatív pedagógiai kultúra elterjesztése	új tanulási kultúra, a tanulás népszerűsítése
tanulási motiváció felkeltése, második esély biztosítása	a tanulás hozzáférhetővé tétele mindenki számára
tanulási lehetőségek biztosítása reagálva az új tanulási igényekre	

FORRÁS: saját szerkesztés

A táblázatra tekintve jól látható, hogy a két célrendszernek vannak olyan egységes elemei, amelyek minden bizonnyal univerzálisnak tekinthetők az élethosszig tartó tanulás támogatásában:

- az informális tanulás támogatása a formális iskolarendszertől túl;
- az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges alapvető készségek és képességek fejlesztése;
- az egyénre szabott tanulástámogatás és fejlesztés;

- a tanulás népszerűvé tétele a tanulási kultúra megalapozásával;
- a tanulás lehetőségének biztosítása minden gyermek és felnőtt számára.

Ugyanakkor vannak olyan célkitűzések is, amelyek eltérnek a két ország stratégiájában: Németország hangsúlyozza a hálózatépítés szükségességét az élethosszig tartó tanulás szemléletében, amelynek keretein belül az óvoda és az iskola, illetve az általános iskola és a középfokú intézmények egymással szorosan együttműködve építhetnek egymás munkájára és a kommunikációra.

Emellett a német dokumentumban külön célként fogalmazódik meg az önrányított tanulás támogatása, valamint a tanulási, tanítási tartalmak modulálása, amelyet a későbbiekben a „fiatal felnőttek” korcsoportjához társít, mint reális célt az élethosszig tartó tanulás szemléletében.

Magyarország keretstratégiai dokumentuma mindazonáltal többlépcsős célként említi meg a német szabályozáshoz képest, hogy a folyamatosan felmerülő új igényekre válaszképpen a tanulási lehetőségeknek is bővülniük kell, hogy mindenki azonnal hozzájuthasson a számára szükséges új képességekhez, készségekhez és ismeretekhez. Mindemellert a magyar dokumentum fogalmazza meg egyértelműen a tanulási motiváció szükségességét, a németországi keretstratégiában erre mindössze utalásokat találhatunk.

A két ország keretstratégiai dokumentumát áttekintve az LLL neveléstudományi elméleti modell két tényezőjét illetően azt feltételezzük, hogy a kérdőíves kutatás során az önrányított tanulás és a tanulási képességekhez köthető tényezők terén a német rész minta értékei lesznek magasabbak (H3), míg a tanulási motivációval kapcsolatos tényezők a magyar rész mintán kapnak nagyobb hangsúlyt (H4) (1. ábra).

Az oktatáspolitikai szabályozó dokumentumok mellett a neveléstudomány területén is megjelent a két ország tudományos publikációiban az egész életen át tartó tanulás témája.

*Óhidy* (2012, 2014)

szakfolyóiratokban megjelent tudományos cikkek összehasonlítása segítségével térképezte fel hazánk és Németország Lifelong Learning-konceptiójának értelmezését és megvalósítását. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a két ország nemzeti szintű szakfolyóirataiban megközelítőleg hasonló

mennyiségű olyan cikket találhatunk, amelyek valamilyen szempontból az élethosszig tartó tanulás koncepciójával foglalkoznak ( $N_N=24$ ;  $N_M=25$ ). Ugyancsak jelentős hasonlóság a két ország szemléletében, hogy mindkét nemzet alapvetőnek és szükségszerűnek tekinti a paradigmát az oktatáspolitikai és a gyakorlat számára, valamint definíciójukban is megközelítőleg azonos értelmezési keretet használnak a vizsgált rész minták. A témával foglalkozó tanulmányok jellege azonban más a két területen: míg Magyarországon inkább az oktatáspolitikai dokumentumok értelmezése és bemutatása volt népszerű, addig Németországban gyakoribbak a neveléstudományi kutatások bemutatását célzó munkák. A különbségek elsősorban a két ország oktatáspolitikai hozzáállásának, eltérő oktatáspolitikai fejlődésének, valamint oktatási rendszerük különbségeinek tudhatók be (*Óhidy*, 2014).

## A KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS MINTÁJA

A kutatás mérőeszközeként egy Magyarországon fejlesztett és kipróbált 88 itemes kérdőívet használtunk. A kérdőív egy né-

met kutatócsoport akciókutatásának interjústruktúrájára épült, amelyben németországi és ausztriai középiskolai tanárokat kérdeztek meg arról, hogy hogyan tá-

mogatják tanulóikat az egész életen át tartó tanulásban (*Klug és mtsai*, 2014). A kérdőívfejlesztés során a kérdőív struktúrája megtartotta az eredeti szakaszolást, azonban az életkori sajátosságokra való tekintettel kisebb módosításokat tettünk az adaptálás és fejlesztés folyamatában.

inkább az oktatáspolitikai dokumentumok értelmezése és bemutatása volt népszerű

Az adatfelvétel először Magyarországon, 2019 decemberében történt online formában, e-mailben történő megkeresés alapján. A hazai validálás során összesen 603 fő kitöltőtől kaptunk válaszokat, majd ebből a nagymintából szűrtük le a kutatásunkhoz a kiválasztás szempontjainak megfelelő eseteket. A kérdőív német nyelvre fordításában két szakértő segítségével annak kritikai szempontú vizsgálatával, így erősítve a kérdőív validitását a szakértői véleményezés (experts' view) segítségével. Míg az egyik szakértő pedagógiai szemszögből tekintette át és korrektúrázta a kérdőív fordítását, a másik szakértő kutatói szemmel vizsgálta meg és látta el javaslatokkal a dokumentumot. Ezt követően 2020 áprilisában történt a németországi adatfelvétel, szintén online formában, azonban a koronavírus-járvány okozta korlátozások miatt többségében inkább a közösségi média platformjait használva.<sup>4</sup>

A kérdőívet összesen 64 német pedagógus ( $N_{N_0}=45$ ,  $N_{N_1}=19$ ) töltötte ki, ehhez 66 magyar esetet ( $N_{M_0}=46$ ,  $N_{M_1}=20$ ) illesztettünk a nagyobb, 603 fős adatbázisból a kitöltők életkori eloszlása alapján, ügyelve arra, hogy az arányok megközelítőleg azonosak legyenek a két részmintán. Az adatokat az SPSS 25 szoftver segítségével elemeztük leíró statisztika, valamint kétmintás t-próbák és Welch-féle d-próbák segítségével.

A korábbiakban bemutatott szakirodalmakhoz és oktatáspolitikai dokumentumokhoz kapcsolódóan a következő kérdésekre kerestük a választ, az alábbi hipotézisek mentén:

*K1: Megbízhatóan mér-e mindkét részmintán a kérdőív?*

(H1) A kérdőív német és magyar részmintán egyaránt megbízhatóan mér.

*K2: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók válaszaiban az élethosszig tartó tanulás megalapozásában a német és magyar részmintán?*

(H2) A magyar és német részmintán eredményei között kis mértékű eltérés mutatható ki a németországi részmintán javára.

(H3) Az önművelődést célzó tanulás és a tanuláshoz fűződő képességek terén a német pedagógusok jeleskednek nagyobb mértékben.

(H4) A tanulási szándék és a tanulási motiváció területén a magyar pedagógusok értékei lesznek magasabbak.

mind magyar, mind német  
részmintán megbízhatóan  
bizonyult

A következőkben ezeket a hipotéziseket vizsgáljuk meg a fentiekben említett módszerek segítségével.

## AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA A KUTATÁSI KÉRDÉSEK MENTÉN

### K1: Megbízhatóan mér-e mindkét részmintán a kérdőív?

A kérdőív egyes faktorait és a mérőeszköz teljes egészét egyaránt megvizsgáltuk megbízhatósági szempontból. Ennek során a kérdőív mind magyar, mind német részmintán megbízhatóan bizonyult (4. táblázat).

<sup>4</sup> A koronavírus-járvány okozta korlátozások miatt e-mailes formában a legtöbb intézmény nem volt elérhető, vagy nem reagált a megkeresésekre.

Az egyes faktorokon minden vélt módszert, tényezőt két szempontból vizsgáltunk: a) milyen gyakran végzi az adott tanulást segí-

tő tevékenységet a pedagógus, illetve b) milyen gyakran végezné ezt a tevékenységet, ha minden lehetőség adott lenne hozzá.

#### 4. TÁBLÁZAT

A kérdőív megbízhatósági adatai

Faktorok	Itemek száma	Magyar részminta ( $N_M=66$ )	Német részminta ( $N_N=66$ )
Megbízhatóság (Cronbach $\alpha$ )			
Tanulás előtt	14	.809	.726
Tanulás alatt	18	.770	.783
Tanulás után	12	.796	.813
Tanulási forma	14	.822	.739
Tanulás módszertani bázisa	12	.766	.733
Tanulási környezet	12	.845	.753
Összesen	82	.930	.918

FORRÁS: saját szerkesztés

Az első hipotézisünk tehát beigazolódott, mely szerint a mérőeszköz megbízható nemcsak a magyar, de a német részmintán is. Ennek eredményeképpen váltak elvégezhetővé az összehasonlító vizsgálatok.

### **K2: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók válaszai alapján az élethosszig tartó tanulás megalapozásában a német és magyar részmintán?**

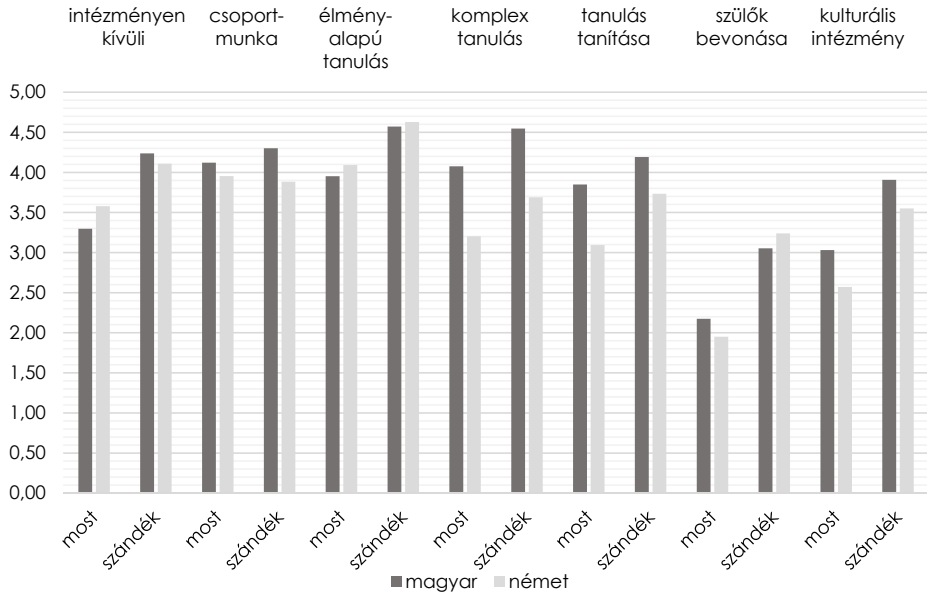
A következőkben először a magyar és német részminta ( $N_M=66$ ;  $N_N=64$ ) különbségeit mutatjuk be a tanulási tevékenységek egyes fázisaiban, majd ezt követően kétmintás t-próbák, valamint Welch-féle

d-próbák segítségével hasonlítjuk össze, hogy a tanítói, illetve az óvodapedagógus-részmintán találhatóak-e szignifikáns eltérések a magyar és német pedagógusok választai között.

A 2. ábrán a tanulás formája szerinti tanulást segítő tényezők, módszerek és eljárások átlagértékeit láthatjuk a magyar és német részminta szerint lebontva. A „most” jelzésű oszlopok azt jelölik, hogy az adott eljárást, módszert milyen gyakran alkalmazzák jelenleg a megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók, míg a „szándék” felett található oszlopok azt szemléltetik, hogy ha minden lehetőségük adott lenne, milyen gyakran alkalmaznák a pedagógusok az adott módszereket, eljárásokat a munkájuk során.

2. ÁBRA

A tanulás formája szerinti tanulástámogatás az LLL szemléletében magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. ábra alapján azt láthatjuk, hogy a tanulás legtöbb formájában magasabb pontszámot jelöltek meg a magyar pedagógusok az egytől ötig terjedő skálán az alkalmazás gyakoriságában. Ez alól az élményalapú tanulás, valamint az intézményen kívüli tanulás a kivétel, amelyek esetében a német pedagógusok vélték úgy, hogy ők gyakrabban élnek ezzel a lehetőséggel. Érdekes különbség ugyanakkor, hogy bár önbevallásos felmérésünk alapján sem a magyar, sem a német pedagógusok nem vonják be gyakran a szülőket a gyermekek tanulásának folyamatába ( $A_{v_m}=2,17$ ;  $A_{v_n}=1,95$ ), úgy tűnik, hogy a német pedagógusok szívesebben élnének ezzel a lehetőséggel, mint a magyarok. A keretstratégiai dokumentumokra visszatekintve azt láthatjuk, hogy a hálózatépítés szempontjából

ez a szándék tükröződik a megkérdezett német pedagógusok válaszaiban, valamint annak ténye is párhuzamba állítható a keretstratégiai célkitűzéssel, hogy az élményalapú tanulás, valamint intézményen kívüli tanulás mint informális tanulási lehetőségek valóban jobban előtérbe kerülnek a német pedagógusok tevékenységeiben.

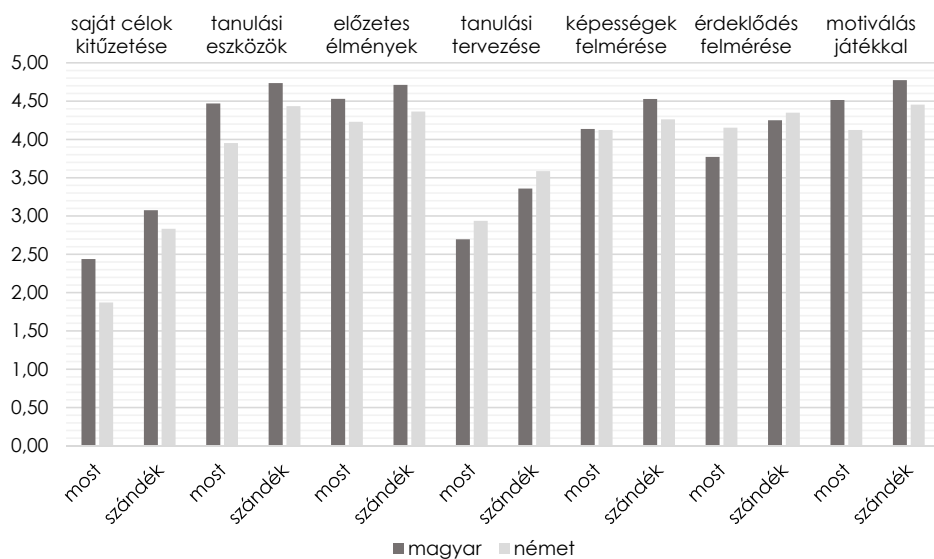
A tanulás előtti tevékenységek Klug és mtsai (2014) modelljében kétféle okból is jelentőségesebbek voltak: egyrészt a tanulási motiváció megteremtése céljából, másrészt pedig a tanulás megtervezetése, a célkitűzések megalkotása, ehhez köthetően pedig az önirányított tanulás előkészítése szempontjából. A következő diagramon azt láthatjuk, hogy ebben a fázisban a tanulás tervezése ( $A_{v_m}=2,70$ ;  $A_{v_n}=2,94$ ), valamint a gyermekek érdeklődésének előzetes

felmérése ( $Av_m = 3,77$ ;  $Av_n = 4,15$ ) terén emelkednek el a német pedagógusok válasza a magyar eredményektől, ezek a tényezők pedig az önirányított tanulás igen fontos mozzanataiként értelmezhetőek (3. ábra). Ennek értelmében a 3. hipotézisünket részben tekintjük igazoltnak, hiszen a különbség nem jelentős, és nem jelentkezik minden, az önirányított tanuláshoz köthető esetben (H3). A magyar pedagógusok

ugyanakkor úgy ítélték meg, hogy gyakrabban élnek az előzetes élmények felidézésének lehetőségével ( $Av_m = 4,53$ ;  $Av_n = 4,23$ ), valamint a játékokkal és játékos feladatokkal való motiválással is ( $Av_m = 4,52$ ;  $Av_n = 4,12$ ), amely, úgy tűnik, mindkét rész-minta esetében az egyik leghangsúlyosabb mozzanatnak tekinthető a tanulás előtti tevékenységek közül.

### 3. ÁBRA

A tanulás előtti tevékenységekben történő tanulástámogatás az LLL-ben a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

Ebben a formában a negyedik hipotézisünk részben igazoltnak tekinthető, hiszen valóban magasabb átlagértékeket látunk a tanulási motiváció kategóriáján a magyar rész-minta esetében (H4).

az önirányított tanulás igen fontos mozzanataiként értelmezhetőek

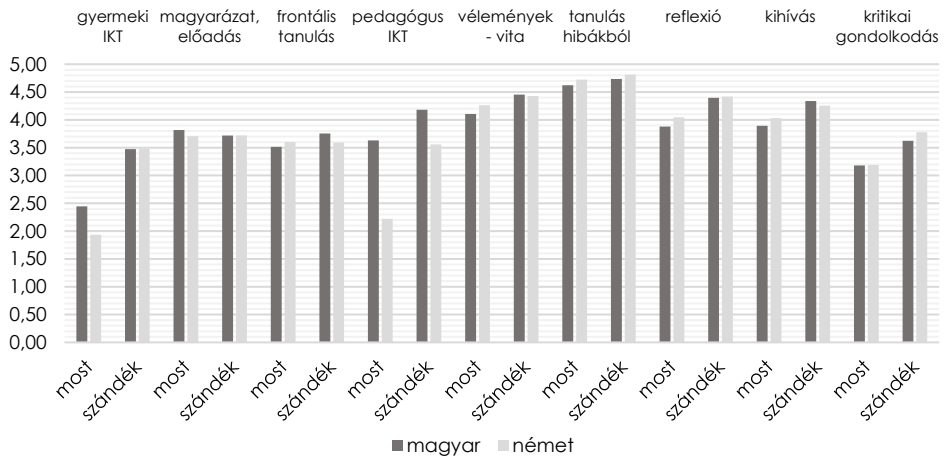
A tanulás alatti tevékenységeket illetően (4. ábra) a legtöbb esetben a magyar és a német rész-minta eredményei egymással nagyon szorosan együtt mozognak, ami azért is érdekes eredmény, mert azt sugallja, hogy a peda-

gógusok nem a konkrét tevékenységek *alatt* tudnak érdemben különböző módon hatni az óvodás és kisiskolás korú gyermekek élethosszig tartó tanulására, hanem az azt

megelőző fázisban, a tanuláselőkészítés során (lásd 3. ábra), valamint a tanultak továbbélése, hasznosítása és reflektív visszacsatolása során (lásd 5. ábra).

4. ÁBRA

A tanulás alatti tevékenységekben történő tanulástámogatás az LLL-ben a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

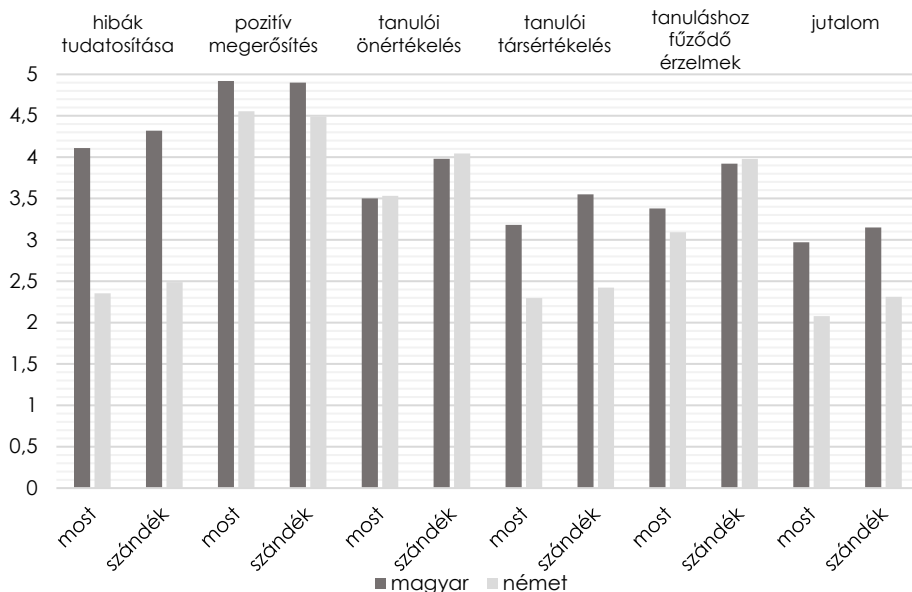
Ebben a fázisban ugyanakkor a német és magyar pedagógusok is a vélemények közös megvitatására ( $Av_m=4,1$ ;  $Av_n=4,26$ ) és a hibákból való tanulás lehetőségére ( $Av_m=4,62$ ;  $Av_n=4,72$ ) helyeznek nagyobb hangsúlyt, mindkét esetben a német pedagógusok értékei minimálisan magasabbak. Az egyetlen kiugró különbség az IKT használat területén tapasztalható a két rész minta között ebben a tanulási fázisban, amely szerint a tanulási tevékenység során mind a pedagógusok ( $Av_m=3,62$ ;  $Av_n=2,22$ ), mind a gyermekek ( $Av_m=2,44$ ;  $Av_n=1,94$ ) gyakrabban használják IKT

eszközöket a magyar mintában, mint a németben, noha még így sem számítanak gyakorinak ezek a tanulást segítő eszközök a megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók válaszai alapján.

A tanulás utáni tevékenységek közül mindkét rész mintán a pozitív megerősítés ( $Av_m=4,92$ ;  $Av_n=4,55$ ) mint a tanulási motiváció elősegítésének egy igen fontos eszköze magaslik ki (5. ábra), amelyben kis mértékben, de szintén a magyar pedagógusok pontszámai magasabbak, ezzel is alátámasztva a 4. hipotézisünket (H4).

## 5. ÁBRA

A tanulás utáni tevékenységekben történő tanulástámogatás az LLL-ben a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulás utáni tevékenységek között a hibák tudatosítása ( $Av_m=4,11$ ;  $Av_n=2,35$ ) – amely az élethosszig tartó tanulásban egyáltalán nem tekinthető szükséges lépésnek –, a tanulói társértékelés ( $Av_m=3,18$ ;  $Av_n=2,30$ ), valamint a teljesítmény jutalommal (érdemjeggyel, matricával vagy színes ponttal, szimbolikus eszközökkel) történő elismerése ( $Av_m=2,97$ ;  $Av_n=2,08$ ) terén mutatkozik meg nagyobb mértékű különbség a német és magyar részmintán, minden esetben a magyar pedagógusok javára.

Az eredeti, *Klug-féle* felosztáshoz képest új faktorokként tekinthetőek a tanulás formájával, annak módszertani, pedagógiai jellegzetességeivel, valamint a tanulási környezettel foglalkozó részegységek a kérdő-

ívben; ezek a kérdőívfejlesztés során az első pilot kutatás eredménye után, a kvalitatív válaszok kódolásával váltak a mérőeszköz részévé.<sup>5</sup>

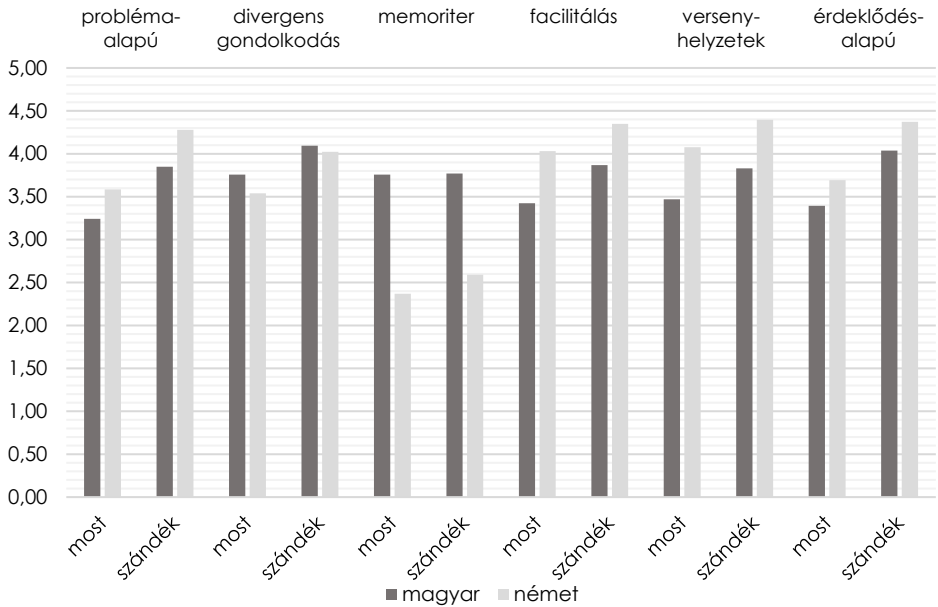
A tanulás módszertani, pedagógiai aspektusában többségében a német pedagógusok ítélték úgy, hogy bizonyos módszereket és eljárásokat gyakran (a magyar részmintánál gyakrabban) alkalmaznak (6. ábra). Ez alól a memoriter ( $Av_m=3,76$ ;  $Av_n=3,37$ ) és a divergens gondolkodás fejlesztése ( $Av_m=3,76$ ;  $Av_n=3,54$ ) volt kivétel; utóbbi során a pedagógusok rendszerint olyan feladatokat adnak a gyermekeknek, amelyeknek nem csupán egy jó megoldása létezik, ezzel fejlesztve kreatív gondolkodásukat is.

<sup>5</sup> A kvalitatív akciókutatás fázisának eredményeit egy korábbi publikációban közöltük (Takács, 2019).



6. ÁBRA

Tanulástámogatás az LLL-ben a tanulás módszertani, pedagógiai jellegzetességei mentén a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

A többi, a tanuláshoz szükséges készségek elsajátításához hozzásegítő módszer alkalmazásában a német pedagógusok érték el magasabb átlagpontszámokat. Ilyen a valós élet problémáin keresztül történő (problémaalapú) tanulás ( $Av_m=3,24$ ;  $Av_n=3,58$ ), saját érdeklődés alapú feladat- és tevékenységválasztás ( $Av_m=3,39$ ;  $Av_n=3,69$ ), valamint a pedagógus facilitátor funkciója ( $Av_m=3,42$ ;  $Av_n=4,03$ ).

Hercz (2013, 2019) tanulmányaiban rámutat arra, hogy a tanulást támogató légkör megteremtése elengedhetetlen annak érdekében, hogy a gyermekek erős motivációs bázist alakítsanak ki a tanulás irányába, valamint a jövőben sikeresek

lehessenek tanulmányaik folytatásában.

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy ebben az aspektusban is a magyar pedagógusok érték el magasabb átlagértékeket, és elmondásuk szerint jellemzőbb a munkájukra, hogy

külön figyelmet fordítanak a gyermekek tehetségfejlesztésére ( $Av_m=4,26$ ;  $Av_n=4,03$ ), az empatisuk légkör megteremtésére ( $Av_m=4,64$ ;  $Av_n=4,20$ ), ahol a gyermekek bátran elmondhatják azt is, ha egy tárgyval vagy szituációval kapcsolatban negatív érzéseik támadnának ( $Av_m=4,42$ ;  $Av_n=3,98$ ). Emellett a tantestülethez is szívesebben fordulnak jó gyakorlatok megismerése céljából a megkérdezett magyar

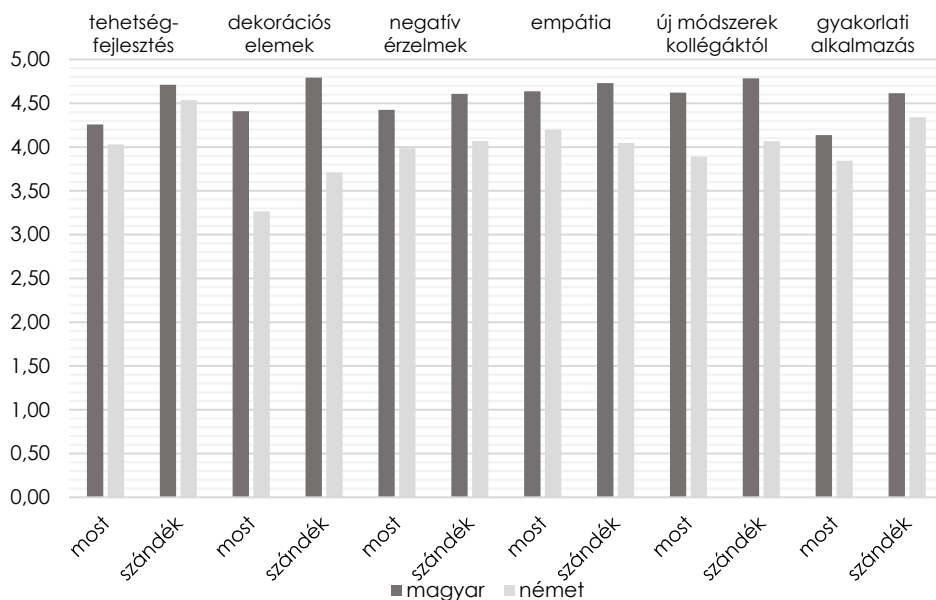
a tanulást támogató légkör megteremtése elengedhetetlen

pedagógusok ( $A_{v_m}=4,62$ ;  $A_{v_n}=3,89$ ). Érdekes különbség, hogy míg a hazai részmintát alkotók viszonylag fontosnak ítélik a tanulási környezet megteremtése szempontjából

a tanulást támogató esztétikus és funkcionális dekoráció elkészítését ( $A_{v_m}=4,42$ ;  $A_{v_n}=3,27$ ), a német pedagógusok kevésbé tekintenek erre fontos elemként (7. ábra).

## 7. ÁBRA

Tanulástámogatás az LLL-ben a tanulási környezet, tanulási légkör szintjén a magyar és német részmintán



FORRÁS: saját szerkesztés

Mindkét részmintáról elmondható azonban, hogy átlagosan igen magasra értékelték a tanulás ezen aspektusában végzett tevékenységüket (átlagosan négy felettire), amelyből arra következtethetünk, hogy a támogató tanulási légkör mind a német, mind a magyar részmintá pedagógusai számára fontos.

A következőkben külön az óvodapedagógus, illetve a tanító részmintát vizsgáltuk, és arra voltunk kíváncsiak, hogy vannak-e szignifikáns eltérések a két rész minta között abban, hogy a pedagógusok egyes módszereket, eljárásokat milyen gyakran alkalmaznak az élethosszig tartó tanulás korai fázisának támogatásában (5. és 6 táblázat).<sup>6</sup> Minden esetben csakis a szig-

<sup>6</sup> Ennek feltárására kétmintás t-próbákat végeztünk el Levene-teszttel, amelynek eredménye rámutatott arra, hogy az egyes változók esetében a Welch-féle d-próba, vagy pedig a kétmintás t-próba eredményeivel szükséges a továbbiakban dolgoznunk. Amennyiben a szórásnégyzetek közötti összefüggést szignifikánsnak találtuk a próba során ( $p < 0,05$  szinten), úgy a Welch-próba eredményeit közöltük a táblázatokban (ezt „W” betűvel jelöltük a változó neve mellett), ellenkező esetben a kétmintás t-próba eredményeit rögzítettük (5. és 6 táblázat)

nifikáns különbségeket jelöltük, az összes többi, nem szignifikáns esetet nem emeltük be a szemléltető táblázatokba.

Az óvodapedagógusi részmintán belül néhány kivételtől eltekintve (pl.: hibák tudatosítása, dekoráció) többségében

az aktív tanúláshoz köthető tevékenységek és eljárások között találtunk szignifikáns eltérést a magyar és német pedagógusok között, ezek pedig többségében a magyar részmintának kedveztek (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

Magyar és német pedagógusok közötti különbségek az óvodapedagógusi részmintán

	t	p (2-tailed)	Átlag		Szórás			
			N	magyar	N	német	magyar	német
Komplex	5.137	.000	46	4.39	46	3.30	.856	1.152
Tanulás tanítása	4.382	.000	46	4.13	46	3.15	1.002	1.135
Kulturális intézm.	2.282	.025	45	3.16	44	2.59	1.086	1.245
Tanulási eszköz <sup>w</sup>	3.183	.002	46	4.54	45	3.91	.690	1.145
Előzetes élmények <sup>w</sup>	2.499	.015	46	4.63	46	4.22	.610	.941
Motiválás játékkal <sup>w</sup>	3.367	.001	46	4.72	46	4.17	.621	.902
Pedagógus IKT <sup>w</sup>	3.839	.000	45	3.36	44	2.39	1.048	1.316
Hibák tudatosítása	6.013	.000	46	3.89	46	2.46	1.120	1.168
Pozitív megerősítés <sup>w</sup>	3.029	.004	46	4.96	46	4.67	.206	.598
Társértékelés	3.402	.001	46	3.09	45	2.31	1.092	1.083
Memoriter	6.053	.000	46	3.93	46	2.50	1.083	1.188
Facilitálás	-2.11	.000	46	3.54	46	3.96	.936	.942
Versengés	-3.78	.000	46	3.37	46	4.11	1.040	.823
Tehetségfejlesztés	2.040	.044	46	4.41	46	4.02	.805	1.022
Dekoráció <sup>w</sup>	5.484	.000	46	4.46	45	3.27	.721	1.268
Érzelmek megoszt. <sup>w</sup>	2.124	.037	46	4.48	46	4.07	.658	1.143
Új módszerek	3.938	.000	46	4.59	46	3.84	.580	1.127

FORRÁS: saját szerkesztés

Kivételt képezett ezek alól a facilitálás, valamint a versengés, amelyeket a megkérdezett német pedagógusok végeznek vagy alkalmaznak szignifikánsan magasabb gya-

korissággal elmondásuk szerint (5. táblázat). Az óvodai nevelés szintjén ez az eredmény érdekes. Akár okot is adhat arra, hogy további vizsgálatokban az vonatkozó pedagó-

giai tevékenységek konkrét módját feltárjuk, azonban erre a kutatásunk jelenleg nem tért ki. Az önirányított tanulás, önálló tanulóvá nevelés egyik fontos elemeként ugyanakkor a facilitátori szereppel való azonosulás fontossága a német részmintán jól illeszkedik a korábban tárgyalt dokumentumok tanulságaihoz, így a két eredmény együttesen jelezhet egyfajta szemléletbeli különbséget, amely mind a szabályozás, mind a gyakorlat szintjén tapasztalható.

Az óvodai nevelőkhöz képest a tanítói részmintán valamivel több olyan tanulási tevékenység vagy azt segítő eljárás mutatkozik a 6. táblázat eredményei alapján, amelyekben a német pedagógusok tevékenykednek

nagyobb gyakorisággal. Az önbevallásos kérdőív eredményei szerint a német tanítók szignifikánsan gyakrabban szerveznek foglalkozásokat az iskola falain kívül, és gyakrabban élnek az élményalapú tanulás lehetőségeivel, módszereivel. Szerepkörükben ők is fontosnak ítélik a facilitálást, a gyermek háttérből való folyamatos támogatását, valamint, hogy a gyermekek tanulási tevékenységeik alatt saját érdeklődésük alapján választhassanak a felkínált lehetőségek közül. Mindezek kétségkívül az önirányított tanulás eszközeiként értelmezhetőek a német részminta LLL-ben való támogatását illetően (lásd 1. ábra).

6. TÁBLÁZAT

Magyar és német pedagógusok közötti különbségek a tanítói részmintán

	t	p (2-tailed)	Átlag N	Átlag		Szórás		
				magyar	N	német	magyar	német
<i>Tanulás kint</i>	-2.73	.010	19	2.42	19	3.58	1.305	1.305
<i>Élményalapú</i>	-2.81	.008	19	3.26	19	4.21	1.195	.855
Célkitűzés	3.105	.004	20	2.75	18	1.72	1.020	1.018
Gyermek IKT	5.184	.000	20	3.55	19	1.63	1.276	1.012
Pedagógus IKT	7.390	.000	20	4.25	19	1.84	.851	1.167
Kritikai gondolkodás	2.359	.024	20	3.50	19	2.68	.827	1.293
Pozitív megerősítés <sup>w</sup>	2.129	.045	20	4.85	19	4.26	.366	1.147
Társértékelés	3.236	.003	20	3.40	19	2.26	.940	1.240
Jutalom <sup>w</sup>	6.314	.000	20	4.64	19	2.21	.587	1.584
Memoriter	3.433	.001	20	3.35	19	2.05	1.226	1.129
<i>Facilitálás</i>	-4.14	.000	20	3.15	19	4.21	.745	.855
<i>Érdeklődés alapú<sup>w</sup></i>	-2.29	.029	20	2.90	19	3.74	.968	1.284
Dekoráció <sup>w</sup>	2.760	0.10	20	4.30	19	3.26	.923	1.368

	t	p (2-tailed)	N	Átlag		Szórás		
				magyar	N	német	magyar	német
Empátia	2.949	.005	20	4.75	19	3.95	.639	1.026
Új módszerek <sup>w</sup>	2.465	.020	20	4.70	19	4.00	.571	1.106

FORRÁS: saját szerkesztés

A többi tényezőről azonban, amelyben a magyar pedagógusok tevékenysége bizonyult szignifikánsan gyakoribbnak, nem mondható el egyértelműen, hogy azok kizárólag a tanulási motivációhoz vagy a tanuláshoz szükséges képességek elsajátításához volnának köthetők. Sőt, a memoriter, valamint a teljesítmény jutalommal való értékelése nem is az élethosszig tartó tanulás támogatásához szorosan köthető pedagógiai módszer, így az ezekben való magasabb átlagértékek nem értelmezhetők az LLL-ben való sikeresség mutatóiként.

Ennek értelmében a kétmintás t-próbák egyértelműen igazolták, hogy a német rész minta az önirányított tanulásban magasabb átlagokkal szerepelt (H3), azonban a tanulási motivációhoz köthető pedagógiai eljárásokban a különbség nem volt szignifikáns a német és magyar rész mintán, még ha a magyarok abban magasabb átlagot is értek el (H4). A második hipotézisünket azonban, amely szerint kis mértékben, de összességében a német rész minta fog kiemelkedni az élethosszig tartó tanulás támogatásában, teljesen el kellett vetnünk, hiszen ennek épp az ellenkezője bizonyosodott be a kutatásunk tanulságai által a tanulás legtöbb fázisában és aspektusában (H2).

## ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az egész életen át tartó tanulás az oktatáspolitikai és neveléstudományi diskurzusok

egyik népszerű témája, valamit irányadó paradigma a 21. századi nevelési és oktatási folyamatokban. Ennek megfelelően konkrét célkitűzések és keretstratégiai dokumentumok határozzák meg, hogy az egyén egyes életszakaszaiban hogyan tudja egy nemzet oktatási rendszere hozzásegíteni a tanulókat, dolgozókat ehhez a szemlélethez. Az egyes szakaszok feladatait áttekinthetve azonban azt tapasztalhatja az olvasó, hogy az alapozó szakasszal kapcsolatos elvárások részeit képezik ezeknek a dokumentumoknak, a gyakorlati megvalósítás mikéntje azonban kódos homályba vész.

Ennek okán kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük, hogy a német és magyar óvodapedagógusok és tanítók hogyan támogatják a gyermekeket az élethosszig tartó tanulásuk korai fázisában. A kutatásban kérdőíves módszerrel vizsgáltunk meg összesen 130 pedagógus tevékenységét (NM=66; NN=64) ötfokú intenzitáskálák segítségével. Az állításokban azt vizsgáltuk, hogy az LLL-hez köthető egyes pedagógiai eljárások és módszerek közül melyiket milyen gyakorisággal használják, illetve, hogy milyen gyakorisággal szeretnék használni a válaszadók.

Az eredményeink rámutattak arra, hogy bár a közvetlen tanulási tevékenységek során a német és magyar pedagógusok nagyon hasonló eljárásokat és módszereket részesítenek előnyben, különbségek is mutatkoztak a két vizsgált csoport között. *A tanulást megelőző és az azt követő fázisokban a magyar pedagógusok gyakrabban*

használnak olyan pedagógiai fogásokat, amelyek az élethosszig tartó tanulás támogatásában hatékonyak lehetnek, a tanulás *módszertani hátterét* illetően pedig a német pedagógusok értékei mutatkoztak magasabbnak. Az önirányított tanulással kapcsolatos tevékenységekben egyértelműen kimutatható volt a német rész minta dominanciája, azonban a magyar rész minta feltételezett előnye a tanulási motivációban nem volt teljes mértékben bizonyítható.

A kutatás egyik igen érdekes tanulsága, hogy bár Németország előnye az élethosszig tartó tanulás terén gazdasági és nemzetközi összehasonlítás szempontból vitathatatlan, a formális oktatás szintjén (ahol a GLLI ranglistán nem volt számottevő különbség a két ország között) ez az előny már egyál-

talán nem nyilvánvaló, sőt számos aspektusból tűnt úgy, hogy a magyar rész minta jobban szerepelt. A kutatás természetéből adódóan az eredményekből – akciókutatás lévén – nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, azok csupán az adott rész mintán értelmezhetők. A jövőben ugyanakkor mindenképpen érdemes lenne nagymintás kutatás segítségével is feltérképezni ezt az eddig ismeretlen területet, amelybe akár több ország pedagógusai is bevonhatóak lennének, így átfogó képet kaphatnánk arról, hogy Európa-szerte hogyan valósul meg az LLL támogatása pedagógiai aspektusból. A nemzetközi vizsgálat gyakorlati, hosszú távú célja pedig akár a jó gyakorlatok megismerése és megosztása is lehet.

## IRODALOM

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000): Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, **19**, 1. sz., 2–19. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Bund-Länder Commission for Educational Planning and Research Promotion Secretariat (2004): *Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany. Materials on educational planning and research promotion*. 115. Bonn.
- Coşkun, Y. D. és Demirel, M. (2010): Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **5**, 2343–2350.
- Crick, R. D., Broadfoot, P. és Claxton, G. (2004): Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, **11**, 3. sz., 247–272.
- Delors, J. (1996): Learning: The treasure within-report to UNESCO of the International Commission. UNESCO.
- Eckhardt, T. (2017): *The Education System in the Federal Republic of Germany 2015/2016. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Eurydice, Bonn
- EMMI (2016): 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txrefereer=00000001.TXT](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=ffffff4&txrefereer=00000001.TXT) (2021. 01. 22.)
- Európai Bizottság (2011): Koragyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. COM(2011) 66, Brüsszel. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=HU> (2021. 01. 22.)
- European Commission (2017): Education And Training. Supporting education and training in Europe and beyond. Early childhood education and care. Letöltés: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en) (2021. 01. 22.)
- European Commission (2018): Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Commission Staff Working Document, Accompanying the document. Brussels. Letöltés: <https://>

- ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf (2021. 01. 22.)
- European Council (2000): Conclusions of the presidency. Lisbon. Letöltés: [http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_en.htm) (2021. 01. 22.)
- Feng, L. és Ha, J. L. (2016): Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, **12**. 6. sz., 1653–1663. Letöltés: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1575a>
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. és Spiel, C. (2013): Fostering lifelong learning—Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, **29**. 1. sz., 144–155. Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001357> (2021. 01. 22.)
- Günüç, S., Odabasi, H. F. és Kuzu, A. (2014): Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Eğitim ve Bilim*, **39**. 171. sz.
- Harangi László (2009): A „lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztály. OFI Tudástár. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning> (2021. 01. 22)
- Hercz Mária (2013): Motivated learning in positive school climate: “children’s voice” about their school and learning. In: Czékus, G. (2013, szerk.): *Motivation – Attention – Discipline: 7th International Scientific Conference, Subotica, Serbia*. 460–475.
- Hercz Mária (2019): Fialatok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *Létünk*, **49**. 1. sz., 39–58. Letöltés: [http://www.epa.hu/00900/00997/00050/pdf/EPA000997\\_letunk\\_2019\\_1.pdf#page=39](http://www.epa.hu/00900/00997/00050/pdf/EPA000997_letunk_2019_1.pdf#page=39) (2021. 01. 22)
- Hursen, C. (2014): Are the teachers lifelong learners? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **116**. sz., 5036–5040. Letöltés: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1069>
- Hursen, C. (2016): A Scale of Lifelong Learning Attitudes of Teachers: The Development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **11**. 1. sz., 21–37. Letöltés: <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i1.430> (2021. 01. 22)
- Kim, J. (2016): Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*. **17**. sz., 439–463 Letöltés <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9445-6>
- KKK (2016): 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffff4&txreferrer=00000001.TXT](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM&timeshift=fffff4&txreferrer=00000001.TXT) (2021. 01. 22)
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. és Egnatoff, W. J. (2010): Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, **29**. 3. sz., 291–302. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601371003700584> (2021. 01. 22.)
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M. és Spiel, C. (2014): How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, **37**. sz., 119–129. Letöltés: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.004>
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012): Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, **22**. 1. sz., 27–36. Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475211000430> (2021. 01. 22.)
- Magyarország Kormánya (2005): A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005). Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415> (2021. 01. 22.)
- Magyarország Kormánya (2014): Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> (2021. 01. 22.)
- Majzik Lászlóné (1997): Oktatás – rejtejt kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 11. sz., 3–17. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-ta-Majzik-Oktatas.html> (2021. 01. 22.)

- Maróti Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**, 7–8. sz. 3–17. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Maroti-Lehet.html>
- OECD (1996): *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. OECD, Paris. Letöltés: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305> (2021. 01. 22.)
- OECD (2007): *Lifelong Learning and Human Capital. Policy Brief*. Letöltés: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/OECD-Letter-LLL.pdf> (2021. 01. 22.)
- Óhidy Andrea (2012): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**, 2. sz., 5–22. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tartotanulas-paradigmaja-a-nemet-es-a-magyar-oktataspolitikaban> (2021. 01. 22.)
- Óhidy Andrea (2014): A Lifelong Learning-Paradigma a Németországi Neveléstudományi Vitában 1996–2005 Között. *Magyar Pedagógia*, **1**, 3-23. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/1\\_Ohidy\\_MP1141.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Ohidy_MP1141.pdf)
- Ránki Lantos Júlia (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**, 10. sz., 110–119. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanulok-motivalasa-az-elethosszig-tarto-tanulasra> (2021. 01. 22.)
- Rittilun, S., Lawthong, N. és Kanjanawasee, S. (2018): Construct validity of Thai lifelong learning inventory: Evidence from high-school students in Phrae, Kalasin, Prachin Buri, and Pangnga provinces. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, **39**, 2. sz., 207–214. Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315118302340> (2021. 01. 22.)
- Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010): Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, **5**, 10. sz., 545–556. Letöltés: [http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379625031\\_Sahin%20er%20al.pdf](http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379625031_Sahin%20er%20al.pdf) (2021. 01. 22.)
- Selcuk, G., Aydin, S. és Cakmak, A. (2018): Examining beliefs of preservice teachers about self-competency and lifelong learning competency via Canonical Correlation Analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **13**, 2. sz., 474–486. Letöltés: <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3232> (2021. 01. 22.)
- Takács Nikolett. (2019): Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat, **7**, 2. sz., 156–169. Letöltés: <http://ojs.elte.hu/gyermeknevels/article/view/521> (2021. 01. 22.)
- Tezer, M. és Aynas, N. (2018): The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **13**, 1. sz., 66–80. [doi: 10.18844/cjes.v13i1.3314; hiba esetén: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-University-Education-on-Lifelong-Tezer-Aynas/af297984cdca50290d74f146a89fe348b271ee2>
- Uzunboylu, H. és Hürsen, Ç. (2011): Lifelong Learning Competence Scale (LLLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **41**, 449–460.



*A magyar csoport a nemzetközi diákszínházi fesztiválon, Szicília, Olaszország*