

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatáselmélet Doktori Program

FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

**AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÓVODÁS-, ÉS
KISISKOLÁSKORI MEGALAPOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA**

PhD értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. habil Hercz Mária
egyetemi docens



Szeged, 2021

A KUTATÁSI PROBLÉMA ÉS AZ ÉRTEKEZÉS SZERKEZETÉNEK BEMUTATÁSA

A 21. században a globalizáció okozta változások gyökeresen alakították át a tanulásról való gondolkodásunkat. Társadalmi, kulturális, gazdasági és technológiai innovációk együttesen vezettek oda, hogy a hagyományos oktatási rendszerek már nem bizonyultak célravezetőnek (Jármai, 2008). Az információs, tudásalapú társadalmak megkövetelték, hogy az egyén tanulása interaktív részévé váljon a gazdasági, munkaerőpiaci, társadalmi folyamatoknak (Berman, 1984; Csapó, 2005; Kraiciné, 2009; Kálmán, 2009; Fleming, 2011).

Az új kihívásokra reagálva megjelent az egész életen át tartó tanulás szemlélete és az ezredfordulóra a nemzetközi és hazai szabályozó dokumentumok szintjén is beépítve pedagógiai paradigmává nőtte ki magát (Óhidy, 2006; Németh, 2007). Nemzetközi és hazai tudományos munkák, valamint a köznevelési szabályozás dokumentumai egyaránt hangsúlyozzák az alapozó szakasz: az egyén első 12 évének jelentőségét az élethosszig tartó tanulásban (Berman, 1984; Kraiciné, 2009; ÓNOAP, 2012; NAT, 2012). Korai fejlesztésének lehetőségeivel azonban lényegesen kevesebb kutatás foglalkozik (Berman, 1984).

Értekezésünk segítségével ezt az űrt szeretnénk betölteni. Egyrésztől átfogó képet szeretnénk nyújtani a szemlélet és azon belül is az alapozó szakasz pedagógiai aspektusának elméleti háttéréről és a terület kutatási tendenciáiról. Másrésztől pedig empirikus kutatásunk során célul tűztük ki, hogy kombinált kutatás segítségével feltárjuk, hogy az óvodai és kisiskolás kori nevelésben hogyan támogatják a pedagógusok a gyermekeket élethosszig tartó tanulásukban, valamint, hogy az óvodapedagógusok és tanítók hogyan vélekednek az élethosszig tartó tanulásról. Kutatásunk eredményei ilyen módon a jövőben a pedagógiai gyakorlat segítségére válhatnak az új módszertani kultúra megismerése és terjesztése által.

Az értekezés első fejezetében a téma elméleti háttérét mutatjuk be. Ezen belül a paradigma kialakulásának és általános ismertetésének bemutatásától az értelmezési keretet folyamatosan szűkítve jutunk el az alapozó szakasz fejlesztésének pedagógiai megközelítéséhez és a témában megjelent kutatások bemutatásához. A fejezetet a paradigma kialakulásának bemutatását követően a koncepció különböző definiálási megközelítéseivel (egy-, és többdimenziós megközelítések), majd inter-, és transzdiszciplináris kontextusban való elhelyezésével és a fogalom oktatáspolitikai és tudományos definiálásával nyitjuk. Ezt követően specifikusan az alapozó szakaszra térünk ki, amelyben a keretstratégiai és szabályozó dokumentumok által deklarált fejlesztési feladatokat mutatjuk be, majd kitérünk arra, hogy ezek megvalósításához az adott életkori csoport milyen fejlődéslélektani háttérrel rendelkezik és hogy ehhez igazodva milyen új pedagógiai módszertani kultúra segíthet a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozásához. Az szakirodalmi áttekintés fejezetét a témában megjelent kutatások áttekintésével, azok korlátainak és lehetőségeinek felvázolásával zárjuk, ezzel is előkészítve kutatásunk módszertani megalapozottságát.

A szakirodalmi áttekintésre alapozva a második fejezetben bemutatjuk értekezésünk elméleti keretrendszerét, amely alapjául szolgál majd a kombinált módszerű kutatásunk vizsgálatainak. Ezt követően a kutatás céljának elérése érdekében megfogalmazott kutatási kérdések és kutatási hipotézisek felsorolásával folytatjuk a fejezetet, majd a felderítő és értelmező szekvenciális fázisokon belül az egyes vizsgálati módszerek, eszközök és minta jellemzésével zárjuk azt (Sántha, 2013; Géring et al., 2014).

Az eredmények bemutatása a kutatási kérdések mentén történik, minden esetben a fő kutatási módszer, a kérdőív eredményeinek közlésével kezdve, majd a módszertrianguláció értelmében az azt alátámasztó és kiegészítő kvalitatív vizsgálatok eredményeit közöljük. Minden kutatási kérdés esetén külön összegezzük a részeredményeket, végül egy átfogó összegzéssel zárjuk disszertációnkat, amelyben az eredmények összegzésén túl kitérünk a kutatás limitációira és lehetséges további kutatási irányaira is.

Értekezésünk a témában hiánypótlónak tekinthető, amely során jelentős új eredményekre tehetünk szert az élethosszig tartó tanulás óvodai és kisiskoláskori megalapozását illetően. Kutatásunk során validnak és megbízhatónak bizonyultak a saját fejlesztésű módszerek, így azok további kutatási lehetőségek felé nyitják meg az utat. Emellett a kutatás pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy eredményeink igazolják annak szükségességét és igényét, hogy pedagógusképzés, illetve továbbképzés keretében az alapozó szakasz pedagógusai számára szemléletformáló és az új módszertani kultúra elsajátítását célzó kurzusok születhessenek.

A TÉMA ELMÉLETI HÁTTERE

A lifelong learning paradigma a világgazdasági kihívásokra és oktatási világválságra reagálva, az oktatáspolitikai keretein belül látott napvilágot, és hosszú utat tett meg, amíg a pedagógia szintjén is értelmezhető és alkalmazható szemléletté nőtte ki magát (European Commission, 1996; Óhidy, 2006a; Németh, 2007). A szemlélet előfutárai, a *permanens* és *rekurrens* oktatás egyaránt az egyén felnőttkori tanulására koncentráltak, melynek fókuszában az esélyteremtés állt a felnőtt tanulásában a közoktatás keretein túl (European Council, 1970; Kallen & Bengtsson, 1973; Skolverket, 2000; Óhidy, 2006b). Az „élethosszig tartó tanulás” vagy „egész életen át tartó tanulás” kifejezés eredeti, angol nyelvű formája jól tükrözte a szemlélet korai szakaszában annak tanításközpontúságát [*lifelong education*], majd a paradigma fejlődésével a *lifelong learning* megnevezés terjedt el, ami árulkodott a fogalomban történő szemléletváltásról is (Cropley, 1979; Aspin & Chapman, 2000).

Pedagógiai paradigmáról ezt követően beszélhetünk, amikor az egydimenziós értelmezéseket felváltották a többdimenziós szemléletek, és a tanításközpontúból tanulóközpontúvá vált a fogalom. Ezt a szemléletet tükrözte az OECD (1996) „*Lifelong learning for all*” és az Európai Bizottság (2000) „*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*” című kiadványa is (Óhidy, 2006, Németh, 2007).

Az egydimenziós megközelítésekkel szemben, amelyek a felnőttkori tanulás lehetőségeinek kibővítését célozták (*permanent learning*, *recurrent learning* és *lifelong education*), a többdimenziós szemlélet az egyén teljes életútján (*lifelong*, tehát születéstől a halálig) és annak minden formájában (*lifewide*, tehát formális, informális és nemformális módon) egyaránt értelmezi a tanulást (tehát immár *learning* és nem *education*) (Skolverket, 2000; Kálmán, 2005; Fleming, 2011). A szakirodalom áttekintése során azt tapasztaltuk, hogy az egydimenziós és a többdimenziós megközelítések a mai napig egymással párhuzamosan léteznek tudományos munkákban és a köztudatban egyaránt (Aspin & Chapman, 2000; Skolverket, 2000; Spiel et al., 2011; Schober et al., 2013).

A fogalom komplexitása nem csupán annak többdimenziós megközelítésére vezethető vissza, de annak inter-, és transzdiszciplináris jellegére is. A témával foglalkozó szakirodalomban találunk utalást a fogalom definiálásának szociálpolitikai és oktatáspolitikai

vonatára (Kálmán, 2009), valamint foglalkozik vele az andragógia (Fleming, 2011), filozófia, antropológia, gazdaságtudomány (Óhidy, 2006a), pszichológia (Clark, 2005; Fleming, 2011), szociálpszichológia (D Molnár, 2010) és a neveléstudomány is (Klug et, al., 2014). Értekezésünkben a modellt értelmezési kereteinek tisztázása céljából megemlítjük a különböző tudományterületekről származó ideológiai alapokat (humán erőforrás-modell, információs és tudásalapú társadalmak, humanisztikus nevelésfilozófia), azonban a fogalom értelmezésében megmaradunk a neveléstudományi értelmezésnél.

A szakirodalomban fellelhető oktatáspolitikai meghatározások és tudományos megközelítések mentén értekezésünkben úgy határoztuk meg a fogalom definícióját, hogy az egész életen át tartó tanulás neveléstudományi szempontból egy olyan komplex szemléletmód (Spiel et al., 2011), amely magában foglal minden olyan, az egyén születésétől haláláig tartó (Kraiciné, 2009; Fülöp, 2020) egyéni vagy szociális kontextusban, formális, nemformális vagy informális környezetben zajló (Berman, 1984; Jarvis, 2006) kognitív tevékenységet (Harangi, 2002, 2003), amelyben az egyén kezdeményezi, irányítja, szervezi, értelmessé teszi, valamint tudatosan figyelemmel kíséri saját tanulási folyamatait (Berman, 1984). Pedagógiai aspektusból ez azt is jelenti, hogy egész életen át tartó tanulóvá [*lifelong learner*] válni vagy nevelni valakit nem egy elérendő állapot, amely vagy sikerül valakinek, vagy nem. Sokkal inkább tekintendő ez egy fejlődési iránynak, egy ideális irányelvnek. Ennek tükrében úgy is értelmezhetjük, hogy valamilyen mértékig minden ember „*lifelong learner*”, hiszen ebben a folyamatban benne van már, azonban az ehhez szükséges készségei, képességei és hajlandósága mindenkinek fejleszthető (Cropley, 1981).

Oktatáspolitikai és tudományos munkák különböző szakaszokra bontják az egész életen át tartó tanulás folyamatát, amelyen belül minden egységhez új funkciókat rendelnek (Candy et al., 1994; Atkin, 2000; Harangi, 2002; Laal, 2011). Abban minden felosztás azonos a szakirodalomban, hogy elsőként az *alapozó szakaszt* jelöli meg, azonban aszerint, hogy ennek részét képezi-e az óvodáskor is, más és más életkori határokat rendelnek hozzá. Míg Candy és mtsai. (1994) és Atkin (2000) az alapozó szakaszt 0 és 16 éves kor közé teszik (ami egybeesik hazai a tankötelezettségi korról), addig Laal (2011) és Harangi (2002) külön szakaszként jelöli meg az iskoláskor előtti időszakot is, amely a 0-6 éves életkort öleli fel. A Delors-jelentés (Delors, 1996; Majzikné, 1997) az alapozó szakaszt az iméntiekhez képest hibrid módon 3-12 éves kor között tárgyalja. Értekezésünk szempontjából az alapozó szakaszt a Delors-féle felosztás szerint tárgyaljuk, hiszen fejlődéslélektani szempontból ezt az időszakot tekinthetjük szenzitívnek az egész életen át tartó tanulóhoz szükséges alapok elsajátításához is. Ekkor alakulnak ki ugyanis olyan kognitív és szocioemocionális készségek, amelyek az életben való boldoguláshoz szükségesek lesznek (Delors, 1996; Majzikné, 1997; Cole & Cole, 2006; Samuelsson & Kaga, 2008; Józsa, 2016; Kheyfets & Towfighian, 2019). Ugyanakkor fontosnak tartjuk a továbbiakban az óvodai és kisiskoláskori tanulás külön történő értelmezését is, hiszen a két intézmény között tanulás-felfogásukban és gyermekképükben is nagy különbségek vannak (Szabó, 2005).

A nemzetközi és hazai szakirodalom vizsgálata alapján az alapozó szakasz feladatai az *óvoda szintjén*:

- olyan alapismeretek, képességek, értékek, viselkedésformák átadása, amelyek az egyén megfelelő életminőségének megteremtéséhez lesznek szükségesek (Delors, 1996; Majzikné, 1997)

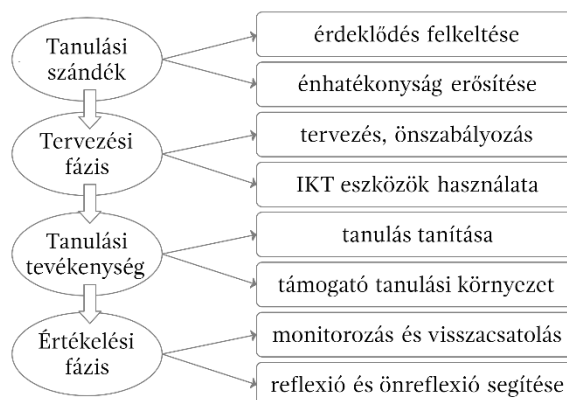
- szocializációs és iskola-előkészítő szerep (Delors, 1996; Majzikné, 1997; Harangi, 2002)
- esélyegyenlőség megteremtése (Delors, 1996; Majzikné, 1997)
- személyiségfejlesztés tanulóközpontú módszerekkel (Cropley & Knapper, 1983; Harangi, 2002; Szabó, 2005)
- pozitív énkép kialakítása a pozitív megerősítés segítségével (Harangi, 2002)
- tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakítása (Harangi, 2002; Bidokht & Assareh, 2011)

az általános iskola alsó tagozata szintjén:

- tanulási motiváció fenntartása és erősítése (Bidokht & Assareh; 2011)
- olyan alapkészségek (kulcskompetenciák) kialakítása, amelyek a tanuló későbbi tanulmányai, vagy a munkája során boldogulását segítik (Berman, 1984; Harangi, 2002; Szabó, 2005)
- énhatékonyság növelése iskolai sikerélmények által (Berman, 1984; Harangi, 2002)
- olyan pedagógiai módszerek alkalmazása, amelyek segítik az önirányított tanulást és a tudatos informális tanulást (Berman, 1984; Kálmán, 2009)
- társadalmi értékek közvetítése (Berman, 1984)

A szakirodalom alapján felsorolt feladatok között jól láthatóan számos átfedés van az óvodai és az általános iskolai nevelés szintjén (pl.: motiváció, alapkészségek, énkép és énhatékonyság), ami szintén azt támasztja alá, hogy a 3-12 éves kort egybefüggően a LLL alapozó szakaszának tekintjük.

Értekezésünkben bővebben kifejtjük, hogy az óvodai és általános iskolai nevelés szabályozó dokumentumaiban hogyan jelennek meg az imént említett feladatok, valamint felsorakoztatjuk a tudományos kutatások által is használati elméleti modelleket az élethosszig tartó tanuláshoz köthető komponensek tükrében. A nemzetközi kutatásokra alapozva a következőképpen határoztuk meg az élethosszig tartó tanulás támogatásának elméleti keretrendszerét (1. ábra).



1. ábra. A kutatás elméleti modellje (saját szerkesztés Klug et al., 2014 nyomán)

Az ábrán is látható nyolc faktoros felosztás Klug és mtsai. (2014) kutatásán alapszik, akik nemzetközi szinten egy akciókutatás keretén belül interjúk segítségével vizsgálták középiskolai és felső tagozatos tanárok körében, hogy hogyan segítik tanulók egész életen át tartó tanulását. A Klug-féle (2014) felosztást az alapozó szakasz életkori, fejlődéslélektani sajátosságai szerint módosítottuk. A Klug-féle vizsgálatához hasonlóan a nyolc faktort elhelyeztük a Rubicon-modell szerint a tanulás folyamatközpontú keretében is, amelynek értelmében a tanulásnak

nemcsak alapja, de szerves része is a folyamatos motiváció és önszabályozás a tanulási és egyéb tevékenységek során (Spiel et al., 2011; Heckhausen & Heckhausen, 2018).

A KOMBINÁLT KUTATÁS BEMUTATÁSA

A hazai és nemzetközi szakirodalmakat áttekintve láthattuk, hogy a hazai keretstratégiákban, valamint a pedagógusképzés és a köznevelés dokumentumaiban is egyre nagyobb hangsúlyt kap az LLL megalapozásának igénye (ÓNOAP, 2012; NAT, 2012,2020; Takács, 2018). A szabályozás szintjén megnövekedett figyelem az LLL iránt azonban a pedagógia gyakorlatában nem tapasztalható, a pedagógusok módszertani segítséget a gyakorlati implementációban nem kapnak (Kálmán, 2009; Óhidy, 2006b). Emiatt szükségserű, hogy a meglévő jó gyakorlatokat megismerjük és a későbbiekben azok megosztásával a pedagógiai tanítási-nevelési folyamatokba beépítsük azokat (Kálmán, 2009).

Kutatásunkkal tehát az imént említett űrt szeretnénk betölteni, hogy átfogó képet kaphassunk arról, hogyan vélekednek az óvodapedagógusok és tanítók az egész életen át tartó tanulás megalapozásáról óvodás és kisiskolás korban, valamint, hogy ennek érdekében milyen módszereket, eljárásokat alkalmaznak leggyakrabban.

Értekezésünkben öt kutatási kérdés mentén összesen 31 hipotézist vizsgáltunk, amelyek a következők (a hipotéziseket a

2. táblázatban fejtjük ki):

K1: Alkalmasak-e a kiválasztott eszközök a téma kutatására? (H₁-H₂)

K2: Hogyan jelenik meg a pedagógusok *tevékenységében* a LLL szemlélet? (H₃-H₁₂)

K3: Hogyan jelenik meg a pedagógusok *nézeteiben* a LLL szemlélet? (H₁₃-H₁₉)

K4: Hogyan függ össze a pedagógusok LLL szemlélete és tevékenysége? (H₂₀-H₂₃)

K5: Van-e különbség az óvodapedagógusok és tanítók között az egész életen át tartó tanulás támogatásában? (H₂₄-H₃₁)

Kombinált módszerű kutatásunk struktúráját tekintve egyaránt alkalmaztuk a felderítő, valamint az értelmező szekvenciális tervezés stratégiáját (Sántha, 2013; Géring et al., 2014). A téma új-szerűségének okán a nagymintás kutatások elvégzését megelőzően a felderítő szakaszban először egy kvalitatív eszközt, dolgoztunk ki a jelenség mérésére, túlnyomórészt nyílt kérdésekkel, amelynek alapjául a Klug-féle interjústruktúra és az a szakirodalom alapján felállított elméleti keretrendszer szolgált. Az előkutatás során összesen 110 pedagógust kérdeztünk meg online kérdőíves formában. Ez az eszköz volt az alapja az értelmező szekvenciális szakaszban is alkalmazott kérdőívünknek, amelyet kombinált kutatásunk fő módszereként használtunk, s ezt kiegészítendő és megerősítendő alkalmaztuk a módszertriangulációban a megfigyelést szelektív jegyzőkönyvek segítségével, valamint interjúk kikérdezést (1. táblázat)(Sántha, 2013, Géring, 2014).

A KUTATÁS MÓDSZEREINEK, ESZKÖZEINEK BEMUTATÁSA

Az egyes kutatási fázisok alapja egyaránt a korábban már bemutatott elméleti keretrendszer volt (1. ábra), azonban az egyes eszközök specifikumainak okán kisebb eltérések voltak azok között (1. táblázat).

A kutatásban az adattrianguláció szempontjait figyelembe véve minden fázisban más-más minta vett részt (Géring, 2014).

1. táblázat. A kutatásban használt eszközök jellemzői

	Kérdőív		Megfigyelés		Interjú	
	N _T =386	N _Ó =216	N _T =29	N _Ó =36	N _T =77	N _Ó =124
funkció	tevékenység és nézetek		tevékenység		nézetek	
adattfelvétel módja	online		személyes /megfigyelők/		személyes /kérdőbiztosok/	
ideje	2019. 10-12. hó		2019. 03-11. hó		2020. 02-05. hó	
struktúra	a) tanulási szándék b) tervezési fázis c) tanulási tevékenység d) értékelési fázis		a) tanuláshoz való pozitív viszony b) tanulás tervezése c) tanulás alatt d) tanulás után		a) óvodai/iskolai tanulás b) pedagógus véleménye a LLL-ről c) pedagógus véleménye saját szerepéről a gyermek fejlesztésében	
adatelemzés	SPSS 25; AMOS		Atlas.ti 9		Atlas.ti 9	

A kérdőíves vizsgálat

A kérdőív validálási folyamata során megtörtént az adatbázis tisztítása, amelyben az outlier [kilógó] esetek törlésre kerültek, valamint 11 itemet kizártunk a skálából gyenge faktorsúly, korreláció hiánya miatti alkalmatlanság és a megbízhatóság torzítása miatt. Ezt követően a kérdőív 603 fő kitöltővel (N_T=386, N_Ó=386) és a támogatás skálán összesen 8 faktorba rendezve 30 itemmel, valamint ezek nézet párjaival (szintén 30 itemmel), és 8 háttérkérdéssel nyerte el végleges formáját. A kérdőív validitását feltáró és megerősítő faktor-analízis segítségével teszteltük, amelyek igazolták az eszköz érvényességét, megbízhatóságát pedig a Cronbach-Alpha értékek faktoronkénti számításával vizsgáltuk, amely értékek szintén megfelelőnek bizonyultak.

A kérdőívet online platformon, a Jotform online kérdőívszerkesztő és megosztó oldalon tettük közzé 2019 októberétől decemberéig, majd a szakértői mintavételezés segítségével kértünk fel összesen 2710 intézményvezetőt e-mailes formában, akiket véletlenszerűen választottunk ki az Oktatási Hivatal oldalán elérhető köznevelési intézmények jegyzekéből. A minta jellemzőit illetően összességében elmondható, hogy a reprezentativitást nem érte el a kutatás mintája, azonban mind a nemek, mind a területi eloszlás terén ahhoz közeli értékeket kaptunk. A megkérdezett pedagógusok 100%-a volt nő kutatásunk óvodapedagógus részmintájában (N_Ó=216), ami az országos 99,58%-os arány mellett nem volt meglepő eredmény. Hasonlóan közeli arányokat kaptunk a nemek esetében a tanítók (N_T=386) részmintáján is, amelyben a kutatásunk 86,3 százalékát tették ki a nők, míg az országos átlag 86,06%.

Az adatok elemzésére az SPSS 25 és AMOS 24 szoftvereket használtuk, amelyekkel feltáró és megerősítő faktoranalízist, klaszter-elemzéseket, leíró statisztikai számításokat, kétmintás és páros t-próbákat, valamint Welch-féle d-próbákat, illetve korrelációs számításokat és regresszió analízist végeztünk.

Megfigyelési jegyzőkönyvek

A megfigyelések objektivitásának és számosságának maximalizálása érdekében a megfigyelésre végzős óvodapedagógus és tanító hallgatókat kértünk meg, hogy szelektív jegyzőkönyv formájában megadott szempontsor segítségével rögzítsék egy óvodapedagógus/tanító LLL-támogató tevékenységét. A szelektív jegyzőkönyvek megfigyelők általi alkalmazása előtt 9 tanórát figyeltünk meg az elsődlegesen kialakított megfigyelési szempontsor segítségével, hogy megtapasztalhassuk azok alkalmazhatóságát a gyakorlatban. A

kipróbálás tapasztalatai alapján egyes szempontok összevonásra kerültek (pl.: tehetségfejlesztés/differenciálás), míg mások a megfigyelt esetek gyakori előfordulása alapján (pl.: spontán tanulás) újként lettek beemelve a szempontsorba. Megfogalmazásában is kissé eltér a jegyzőkönyv tartalma a kérdőívvel a megfigyelők számára való könnyebb érthetőség érdekében (pl.: motiváció – tanulási szándék), azonban az összehasonlíthatóságot ez nem torzította, hiszen a tartalmi elemek megmaradtak.

Az adatfelvétel során megfigyelőink összesen 65 pedagógus ($N_0=36$; $N_T=29$) LLL támogató tevékenységét rögzítették egy-egy délelőttön vagy délutánon át (abban az időintervallumban, amelyben a megfigyelt pedagógus a gyermekek között volt). A minta eloszlását tekintve ebben a kutatási fázisban sem beszélhetünk reprezentativitásról. A kérdőíves vizsgálathoz képest plusz információkat is rögzítettünk a megfigyelések során úgy, mint a megfigyelt pedagógus gyermekcsoportjának korosztálya, valamint a tanulás formális, informális és nemformális jellegét is rögzíteni tudtuk.

A megfigyelési jegyzőkönyvek adatainak elemzésére az Atlas.ti 9 szoftvert használtuk, amelynek segítségével gyakorisági [groundedness], sűrűségi [density] adatok álltak rendelkezésünkre a kódolást követően. Ezek segítségével kód és kód-dokumentum konkurencia táblázatokat, Sankey-diagramokat, valamint logikai műveletek segítségével lekérdezéseket végeztünk.

Interjú vizsgálat

A megfigyelési jegyzőkönyvekhez hasonlóan az interjú kikérdezés során is pedagógusjelöltek segítségével történt az adatfelvétel, amelyet a lebonyolítással kapcsolatos részletes tájékoztatás előzött meg. Annak érdekében, hogy az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos pedagógusi nézetek minél szélesebb körben feltárhatóak legyenek a kutatás számára, a kikérdezést az interjú felmérés során nem szorítottuk oly módon keretek közé, mint a strukturált megfigyelés és a kérdőív zárt kérdései esetében, az előre meghatározott szempontoknak azonban ezen fázis adatainak deduktív irányzatú elemzése során volt fontos szerepe (Krippendorff, 1995; Kuckartz, 2014). Az interjú vizsgálat funkciója a kombinált kutatás keretein belül tehát egyrészt a kérdőíves felmérés eredményeinek alátámasztása, másrészt pedig a pedagógusok egész életen át tartó tanulással kapcsolatos nézeteinek komplexebb feltárása, esetleges oksági magyarázatok keresése a kérdőíves vizsgálatban feltárt eredményekkel kapcsolatban. A kutatás során a félig strukturált interjú módszerét használtuk, amelynek fő kérdéskörei a következők voltak:

1. Mi az óvodapedagógus/tanító véleménye az óvodai/iskolai tanulással kapcsolatban?
2. Hogyan vélekedik az óvodapedagógus/tanító az egész életen át tartó tanulásról?
3. Mi a pedagógus véleménye saját szerepéről a gyermek fejlesztésében, felkészítésében?

Az interjú vizsgálati fázisra 2020. február – április között került sor, amelyben kérdezőbiztosaink segítségével összesen 201 ($N_0=124$; $N_T=77$) pedagógus válaszait tudtuk rögzíteni. A három, tág kérdéskör válaszait az Atlas.ti 9 szoftverrel, a korábban már említett LLL komponensek deduktív szemléletű azonosításával vizsgáltuk.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Kutatási kérdéseink megválaszolására a kombinált kutatási módszert hívtuk segítségül, amely a trianguláció által a kutatás validitásának erősítését is célozta. Ehhez kapcsolódó első két hipotézisünk a kérdőív bemérése és a kutatási eredmények vizsgálatonkénti összevetése alapján

beigazolódott. A továbbiakban röviden összefoglaljuk legjelentősebb eredményeinket, majd táblázatos formában összegezve mutatjuk a hipotézisvizsgálatok eredményeit (2. táblázat).

Az élethosszig tartó tanulás támogatásában végzett pedagógusi tevékenységet érintően K-közép klaszteranalízis segítségével a LLL támogatásában aktív és kevésbé aktív részmintákra bontottuk az eseteket. A nézetekkel összefüggésben úgy tapasztaltuk, hogy a két részminta szemlélete is eltér, így a szakirodalom meghatározása szerint a LLL-támogatásban aktívabb, maximalista szemléletű pedagógusokat LLL-pedagógusoknak tekintettük ($N_{\text{hagyományos}}=205$; $N_{\text{LLL}}=387$) (Selvi, 2011).

Annak érdekében, hogy egy átfogó összehasonlítási alapot kapjunk, bevezettük a LLL-indexet is, amelyet a LLL-támogató tevékenység 30 itemére számítottunk minden pedagógus válaszai alapján. Az egész életen át tartó tanulás támogatásában közepesen erős-erős ($M=3,72$ az ötfokú intenzitás-skálán) szintűnek tekinthetők a kapott eredményeink, amelyek konvergálnak a Kim (2016) féle nemzetközi kutatás eredményeivel is, ahol Magyarország összesen 4,52 pontot ért el a Global Lifelong Learning Indexen a szerzhető 7-ből és 5,03-at a tanulás tanulása dimenzión (ezen a dimenzión taglalta a szerző a közneveléssel kapcsolatos teljesítmények indikátorait), amely arányok a közepesen teljesítő országok közé sorolták hazánkat.

Általánosságban véve elmondható, hogy a megkérdezett és megfigyelt pedagógusok a tanulási motiváció szintjén alkalmaznak leggyakrabban a LLL-támogatásában hatékony módszereket, eljárásokat. A kvalitatív vizsgálat arra is rávilágított, hogy ezek elsősorban a pozitív megerősítés, dicséret és játékos feladatok formájában valósulnak meg. Ez az eredményünk jól összecseng a tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakítása és a tanulási motiváció fenntartása az alapozó szakasz egyik legfontosabb feladatának tekinthető (Harangi, 2002; Bidokht & Assareh, 2011). A pozitív megerősítés és a motiválás ugyanakkor mind a hagyományos szemléletű, mind a LLL-pedagógusok körében fontos pedagógusi módszernek bizonyult, a kérdőíves kutatás pedig arra is rámutatott, hogy az énhatékonyság erősítésén állt egymáshoz legközelebb a pedagógusok nézet-és tevékenységrendszer.

A tanulási tevékenységek alatti LLL-támogatás terén átlagosan 3,92 értéket értek el a megkérdezett pedagógusok, ami azt jelzi, hogy nagyobb figyelemre tanulási tevékenység előtti és utáni fázisokra van szükség az élethosszig tartó tanulás támogatásában.

A legalacsonyabb átlagértékeket ugyanis a kérdőíves kutatás során a tervezés fázisán kaptuk és az értékelés fázisán tapasztaltuk a legnagyobb átlagkülönbségeket a hagyományos és LLL-pedagógusok között. Megfigyeléseink is igazolták, hogy a tanulási tevékenység előtti és utáni fázisokban tapasztalható legritkábban a gyermekek élethosszig tartó tanulásának támogatása. A gyermek önszabályozó tanulásának segítése azonban ehhez a két fázishoz köthetően a LLL kétdimenziós felosztásának a tanulási motiváció mellett a másik alappillére, ezért kutatásunk arra világít rá, hogy a gyermek önálló tanulásának fejlesztésére nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni (Spiel et al., 2011; Schober et al., 2013).

Ezen a két fázison tetten érhető volt a pedagógusok tanárközpontú szemlélete is, hiszen eredményeink arra mutattak rá, hogy a pedagógusok IKT használatára a frontális, szemléltetés célú használat jellemző, értékelésük pedig inkább diagnosztikus, mint formatív. Ezzel összhangban a LLL-nézetekkel kapcsolatban is azt tapasztaltuk, hogy inkább az egydimenziós szemlélet jellemző a megkérdezett pedagógusokra. Ezt a képet a kvalitatív interjú kutatásunk árnyalta, amely arra világított rá, hogy azokban az esetekben jellemző inkább az egydimenziós szemlélet, ahol a pedagógusoknak feltett kérdésekben az „egész életen át tartó tanulás” vagy

„élethosszig tartó tanulás” kifejezések is elhangoztak, ahol elsősorban a „tanulás” kifejezés volt félrevezető a megkérdezettek számára. Tanítási-nevelési szemléletükben azonban kétségkívül a maximalista megközelítést tudtok nagyobb arányban azonosítani. E tekintetben tehát egyfajta disszonanciát is tapasztaltunk a nézetek és tevékenység között, ami valószínűleg a fogalom félreértelmezésére vezethető vissza, hiszen több tanulmány is igazolta, hogy az élethosszig tartó tanulás fogalmát a pedagógusok nem, vagy nem jól ismerik (Óhidy, 2008; Takács, 2018b, 2019).

A megfigyelések során azt tapasztaltuk, hogy az aktív, tanulóközpontú szemléletű tanulási helyzetek viszonylag ritkán fordultak elő, azonban gyakrabban fordult elő induktív, indirekt tanulási helyzet. A formális-informális dimenzió pedig elsősorban a formális tanulási szituációk kerültek előtérbe, amelyekben a pedagógus irányításával történt legnagyobb arányban a feladatvégzés.

Kérdőíves és megfigyeléses vizsgálataink egyaránt arra mutattak rá, hogy sem a pedagógusok LLL-tevékenységére, sem pedig azzal kapcsolatos nézeteire nincs jelentős hatással szakmai tapasztalatuk. Annál nagyobb jelentőségét találtuk a nézeteknek. Ahogy arra számos kutató felhívta már a figyelmet, kutatásunkban is igazolást nyert, hogy (e tekintetben is) fontos szerepe van a nézeteknek, hiszen a kérdőíves kutatás során úgy tapasztaltuk, hogy a LLL-tevékenységekhez köthető nézetek 33%-ban meghatározzák a pedagógusok LLL-támogató tevékenységét (Nahalka et al., 1999; Falus, 2001; Hercz, 2002, 2019; Iuga-Gombos, 2019). Ez pedig azt támasztja alá, hogy amennyiben a pedagógusok számára lehetőséget teremtenénk, hogy a gyermekek tanító-nevelő munkájában LLL-tudatosak legyenek, úgy lényegesen hatékonyabban készíthetnék fel a gyermekeket a jövőben eléjük táruló oktatási és munkaerőpiaci kihívásokkal való megküzdésre.

Az óvodai és kisiskolás kori LLL-támogatás terén is tapasztaltunk eltéréseket. A korábban már említett kétdimenziós modell szerint jól láthatóan elkülöníthető a 3-6 és 6-12 éves korosztály LLL-támogató nevelése (Spiel et al., 2011; Schober et al., 2013). Míg óvodában hangsúlyosabbnak találtuk a tanulási motiváció erősítését a LLL támogatásában, addig a tanítók tevékenységében az óvodapedagógus részmintánál magasabb átlagértékekkel szerepelt az önszabályozó tanulás fejlesztése. Kvalitatív kutatásunk eredményei komplexebb képet festettek számunkra erről a különbségről, hiszen a megfigyelések is arra mutattak rá, hogy minőségében is más a gyermekek LLL-támogatása ezeken a faktorokon. Míg óvodában a tanulási motiváció erősítésére a játék, a sok és változatos eszköz, valamint az élményalapú tanulás fordult elő leggyakrabban, addig a kisiskoláskori motiválás sokkal inkább szimbolikus formákban történt (pl.: piros ponttal, matricával). A tanulás tanítása és az önszabályozás terén is minőségbeli különbségeket tapasztaltunk. Az óvodai nevelés során az önállóságra nevelés az önellátás terén nyilvánult meg és elsősorban a memorizálást segítő technikák alkalmazása történt (ismeret dalba, mondókába foglalása), valamint az ismeretek több csatornán történő rögzítésére helyeztek nagy hangsúlyt (pl.: auditív és motoros csatornán mozgássorozattal kísért vers). A kisiskolás kori tanulásra már sokkal inkább jellemzőek voltak az értelemgazdag tanulási technikák, módszerek, pl.: vázlatírás, gondolattérképek, ábrakészítés (D Molnár, 2010). De az önszabályozó tanulás segítésére is gyakran előforduló példa volt a házi feladat saját ütemezése és tervezése is, amelyben a gyermekek saját szempontjaik alapján osztották be idejüket.

Eredményeink alapján tehát az alapozó szakasz több szempontból fontos egységként kezelhető, azonban az óvodai és kisiskolás kori nevelés terén is sajátos funkciókat tapasztaltunk az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.

2. táblázat. A hipotézisvizsgálatok eredményei

	Hipotézisek	Igazolt?	
		K	M/I
H ₁	A kérdőív reliabilitása és validitása megfelelő.	✓	
H ₂	A trianguláció igazolja a három eszköz alkalmasságát.		✓
H ₃	Az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszában a pedagógusok a gyermekek tanulási motivációjára, érdeklődésük felkeltésére pozitívan ható módszereket és eljárásokat alkalmaznak leggyakrabban.	×	✓
H ₄	A tanulási szándék erősítésében a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva kiemelkedő a tevékenységközpontú tanulási szemlélethez köthető módszerek és eljárások alkalmazása.	×	✓
H ₅	A nemformális tanulás támogatása nem jellemző az egész életen át tartó tanulás alapozó szakaszában.	✓	✓
H ₆	A szervezett pedagógiai szituációk során ritkán kerül sor az informális tanulási lehetőség kihasználására.		✓
H ₇	Az óvodai és iskolai tanulásra kevésbé jellemző az induktív tanulási szemlélet, indirekt tanulási helyzeteket kisebb gyakorisággal alkalmaznak a pedagógusok.	✓	✓
H ₈	A tanulóközpontú szemléletű, aktív tanulási formákat ritkán alkalmazzák a pedagógusok.	✓	✓
H ₉	A szakmai tapasztalat mértéke hatással van a pedagógusok élethosszig tartó tanulóval kapcsolatos tevékenységére	✓×	✓×
H ₁₀	A pedagógusok az egész életen át tartó tanulás megalapozása során a tanulás értékelési folyamataira fektetnek legkisebb hangsúlyt.	✓×	✓×
H ₁₁	Az óvodai és iskolai tanulás-támogató tevékenységen belül is észlelhetők különbségek az egyes korcsoportok LLL-re való felkészítésében.		×
H ₁₂	Azok a pedagógusok, akik a LLL támogatásában aktívabbak, szignifikánsan több időt töltöttek tanulóval, mint azok, akik kevésbé aktívak a LLL segítésében.	×	
H ₁₃	A pedagógusok nézetrendszere az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatban alapvetően pozitív.	✓	✓
H ₁₄	Az óvodapedagógusok és tanítók úgy vélik, hogy nem az ő feladatuk a gyermekek egész életen át tartó tanulásra való felkészítése	×	×
H ₁₅	A megkérdezett pedagógusok a gyermek általános fejlesztésében, szemléletformálásában fontosnak tartják példaadó szerepüket		✓
H ₁₆	A pedagógusok felfogásában az egész életen át tartó tanulás egydimenziós értelmezése jelenik meg.	✓	×
H ₁₇	A szakmai tapasztalat mértéke hatással van a pedagógusok élethosszig tartó tanulóval és annak támogatásával kapcsolatos nézeteire.	×	×
H ₁₈	A pedagógusok úgy vélik, hogy LLL-támogató tevékenységükben akkor lennének hatékonyabbak, ha több szakmai továbbképzés állna rendelkezésükre a témában.	✓	
H ₁₉	Szignifikáns különbség mutatható ki az LLL támogatásához elvárt ösztönzők tekintetében azok a pedagógusok között, akik úgy vélik, hogy az egész életen át tartó tanulás megalapozása már saját intézményük szintjén fontos feladat és azok között, akik nem érzik magukénak a feladatot.	×✓	
H ₂₄	Az óvodapedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnek tevékenységeikben a motiváció megerősítésére, mint a tanítók.	✓	✓
H ₂₅	A tanítók az önszabályozó tanulás terén nagyobb mértékben segítik a gyermekeket, mint az óvodapedagógusok.	✓	✓
H ₂₆	Az óvodapedagógusok lényegesen ritkábban alkalmaznak IKT eszközöket, mint a tanítók.	✓	✓
H ₂₇	Míg óvodában jellemzőbb a külső motiváció (pl.: pozitív megerősítés), általános iskolában inkább a belső motiváció fejlesztése kerül előtérbe (pl.: élmény alapú tanulás, saját érdeklődés alapú tanulás).	×	×
H ₂₈	Az óvodai a tanulásban nagyobb szerepet játszanak a manipulációs eszközök, ezért nagyobb hangsúlyt kapnak az eszközök itt, mint a tanítók munkájában.	✓	✓
H ₂₉	Az óvodapedagógusok úgy gondolják, hogy a tanítók szerepe hangsúlyosabb az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.	✓	×
H ₃₀	A tanítók úgy gondolják, hogy az óvodapedagógusok szerepe hangsúlyosabb az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésben.	×	×
H ₃₁	Míg az óvodai tanuló támogatás során a gyermekek inkább a memorizálást segítő tanulási technikákat alkalmaznak, addig általános iskolában az értelemgazdag tanuló segítő technikákat sajátítanak el a gyermekek.		✓

A kutatás relevanciája, limitációi és kitekintés

Kutatásunk alap kutatás jellegéből kifolyólag az eredmények számos új, a pedagógia gyakorlata számára hasznosítható eredménnyel szolgált, többek között az élethosszig tartó tanulás koncepciójának értelmezésével kapcsolatban, ami új utat jelölhet ki a pedagógusok LLL-tudatosságára való felkészítésében is. A kutatásunkban résztvevő pedagógusok több, mint fele ($N_{KA}=205$; $N_A=387$) LLL-pedagógusnak tekinthető a kérdőíves vizsgálatban feltárt szemlélete, valamint a LLL-támogató tevékenysége alapján, amelyet számos szemléletes példával igazoltak a megfigyelési jegyzőkönyvek és az interjúk is. Amennyiben a pedagógusok munkásságában tudatos szintre tudnánk emelni az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés igényét, ezáltal arra sarkallva a pedagógusokat, hogy még gyakrabban éljenek a tanulóközpontú, aktív tanulási lehetőségekkel, az indirekt tanulási megközelítést megragadva, akkor ez az arány bizonyosan még ennél is magasabb lehetne és remélhetőleg a gyermekek tanulásra való motiváltsága sem csökkenne le drasztikusan felső tagozatra.

Az óvodapedagógusok és tanítók összehasonlításának eredményeire alapozva, az egész életen át tartó tanulás szellemében különösen indokolt volna a két intézménytípus képviselőinek kommunikációja és kooperációja akár a jó gyakorlatok megosztása terén, akár a gyermekek fejlődésének nyomon követése szintjén.

Fontos kiemelnünk, hogy kutatásunk eredményeinek értelmezése nem általánosítható országos szinten, hiszen a kombinált kutatás egyik fázisa sem tekinthető reprezentatívnak. A kérdőívkitöltés önkéntessége és az online platform használata szintén lehetséges torzító tényezők lehetnek. Az interjú és megfigyelési jegyzőkönyves adatrögzítésnél az objektivitást törekedtünk erősíteni azáltal, hogy kérdezőbiztosok segítségét kértük, így az adatfelvétel és az adatok elemzése nem azonos személy által történt. Az interjú vizsgálatnál ennek előnye, hogy többféleképpen körbe lehetett járni a témát, és ezáltal fény derülhetett a koncepció félreértésének valószínűsíthető okára is a „tanulás” ismeretátadó funkcióval való azonosítása által. Ugyanakkor több olyan interjú is készült, amiben több, a kutatás szempontjából nem releváns információ is megtalálható volt, akár a fő témák rovására is, ezért erősen szűrnünk kellett azokat. A megfigyelési jegyzőkönyvek esetében pedig egyes esetekben a megfigyelt jelenségek nem kellően részletes kifejtése okozott gondot.

A három vizsgálatban három különböző mintát mértünk fel, ami a kutatásunk validitását volt hivatott erősíteni az adattrianguláció segítségével, azonban érdemes lenne a témát olyan szempontból is komplexen megvizsgálni, hogy egy-egy pedagógust mindhárom módszerrel felmérve megismerhessük, hogy személyen belül mennyire működik konzekvensen a LLL-hez kapcsolódó nézetek és a tevékenység egysége.

Kutatásunkat nem tekintjük lezártnak, hiszen a disszertációban feltárt jelenségek számtalan új kérdést vetnek fel bennünk, amelyek arra sarkallnak, hogy mélyebbről megismerjük az élethosszig tartó tanulás támogatásának pedagógiai lehetőségeit. A kutatás területi kiterjesztésében megtörténtek az első lépések a kérdőív német nyelvre fordításával és kipróbálásával (Flick-Takács, 2021). Kutatásunk pedagógiai gyakorlati hasznosítása érdekében pedig az élethosszig tartó tanulás szemléletében, az önálló és reflektív tanulást támogatva egy online egy, a 21. századi gyermeknevelést célzó MOOC kurzuson belül indítottuk útjára a LLL-szemléletformáló modulunk interaktív tananyagtartalakkal.

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Atkin, C. (2000). Lifelong learning-attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. *International Journal of Lifelong Education*, 19(3), 253-265. <https://doi.org/10.1080/026013700293296>
- Berman, L. M. (1984). Educating children for lifelong learning and a learning society. *Childhood Education*, 61(2), 99-106.
- Bidokht, M. H., & Assareh, A. (2011). Life-long learners through problem-based and self directed learning. *Procedia Computer Science*, 3, 1446-1453. <https://core.ac.uk/download/pdf/82339613.pdf>
- Candy, P. C., Crebert, R. G., & O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Australian Government Pub. Service
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence?. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797638.pdf>
- Cole, M. & Cole, S. R. (2006). Gondolkodás kisgyermekkorban – A kompetencia szigetei. In: Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan. Második, átdolgozott kiadás*. Osiris Kiadó, Budapest. 470-505. o.
- Cropley, A. J. (1979). *Lifelong Education: A Stocktaking. UIE Monographs*, 8. Unesco Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 58, D 2000 Hamburg 13, Federal Republic of Germany (DM 3.50). <https://eric.ed.gov/?id=ED178692>
- Cropley, A. J., & Knapper, C. K. (1983). Higher education and the promotion of lifelong learning. *Studies in higher education*, 8(1), 15-21. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075078312331379081>
- Csapó, B. (2005): Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *Ismeretek és képességfejlesztés. A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5-21.
- D Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3-16.
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first-Century, Paris UNESCO 1996. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 24(1), 253-258.
- Európai Bizottság (2000). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel, SEC(2000) 1832. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas>
- European Commission (1996). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning: towards the learning society*.
- European Council (1970). *Permanent Education: A Compendium of Studies Commissioned by the Council for Cultural Co-operation, a Contribution to the United Nations' International Education Year*. Council of Europe.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21-28.
- Fleming, T. (2011). Models of lifelong learning: An overview. In M. London (Ed.). *Oxford Handbook of Lifelong Learning* (pp. 29-39). New York: Oxford University Press.
- Fülöp, T. (2020). Online kulturális tartalmak a tudásalapú társadalom és az élethosszig tartó tanulás szolgálatában= Online Cultural Content to Support Knowledge-Based Society and Lifelong Learning. *GRADUS*, 7(2), 316-323. http://real.mtak.hu/111415/1/2020_2_ART_002_Fulop.pdf
- Géring, Zs., Király, G., & Dén-Nagy, I. (2014). Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*, (2.), 95-104. <http://publikaciotar.repozitorium.uni-bge.hu/613/>

- Harangi, L. (2002). A lifelong learning” paradigma és hatása a magyar közoktatásra. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- Harangi, L. (2003). A lifelong learning paradigma és hatása. In: Mayer, J. & Singer, P. (szerk.): *A tanulás kora*. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 16-19.
- Hercz, M. (2002). A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24(2), 251-269. <https://akjournals.com/view/journals/0206/24/2/article-p251.xml>
- Hercz, M. (2019). Fiatalok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *Létünk*, 49(1), 39-58. http://www.epa.hu/00900/00997/00050/pdf/EPA000997_letunk_2019_1.pdf#page=39
- Iuga-Gombos, M. (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*. 17 (1). 3-15. http://epa.niif.hu/03900/03976/00001/pdf/EPA03976_magiszter_2019_01_003-015.pdf
- Jármai, M. E. (2008). A tanulásfelfogás új paradigmája vagy eleink pedagógiai gondolkodásának esszenciája nyer igazolást. *NyelvVilág*, 7(2008), 5-22. <http://www.bgf.hu/kvik/FOLYOIRATAINK/NYELVVILAG/KOTETEK>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning* (Vol. 1). Psychology Press. p. 134
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59-74.
- Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. OECD Centre for Educational Research and Innovation, Paris. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>
- Kálmán, A. (2005). *A felnőttoktatásban és-képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. <http://vmek.oszk.hu/06500/06501/06501.pdf>
- Kálmán, A. (2009). Az oktatástól az önálló tanuláshoz. *Tanulás támogatás útmutató füzetek*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest
- Kheyfets, I., & Towfighian, S. N. (2019). Establishing a Foundation for Lifelong Learning. *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa*.
- Kim, J. (2016). Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 439-463. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9445-6>
- Kraiciné Szokoly, M. (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra*, 19(12), 131-143.
- Krippendorff, K., Kállai, T., & Pléh, C. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative text analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software*. SAGE, London.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Majzik Lászlóné (1997). Oktatás-rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 3-17.
- Nahalka, I., Kotschy, B., Lénárd, S., Szivák, J., Golnhofer, E., Réthy, E., & Vámos, Á. (1999). A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása. *Iskolakultúra*, 9(9), 36-75.
- NAT (2012). 110/2012 (VI. 4.) A Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 68, 10635-10848. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

- Németh, B. (2007). A lifelong learning paradigma értelmezése. *OFA, Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara*. <https://www.pbkik.hu/download.php?id=7347>
- OECD (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial*
- Óhidy, A. (2006a). Lifelong Learning–Az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lifelong-learning-az-oktataspolitikai-koncepciotol-a-pedagogiai-paradigmaig>
- Óhidy, Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/9. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola>
- ÓNOAP (2012). 363/2012.(XII. 17.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*, 171, 28223-28232. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet>
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (Eds.). (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 1-136). Paris: Unesco.
- Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 13(2), 82-91.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2013). Facilitating lifelong learning in school-age learners. *European Psychologist*.
- Skolverket (2000) Lifelong learning and Lifewide Learning, Stockholm: The National Agency for Education. https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/32501/mod_glossary/attachment/10340/lifelong_and_lifewide.pdf
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen–eine Aufgabe der Schule. In *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (pp. 305-319). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94025-0_22
- Szabó, M. (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 80-97. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/>

AZ ÉRTEKEZÉSHEZ KÖTHETŐ SAJÁT KÖZLEMÉNYEK

Folyóiratban és tanulmánykötetben megjelent tanulmányok

- Hercz, M., Pozsony, F., & Flick-Takács, N. (2020). Supporting a Sustainable Way of Life-Long Learning in the Frame of Challenge-Based Learning. *DISCOURSE AND COMMUNICATION FOR SUSTAINABLE EDUCATION*, 11(2), 45–64.
- Flick-Takács, N. (2021). Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának vizsgálata kérdőíves módszerrel magyar és német pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*. 71 (1-2). *(megjelenés alatt)*
- Flick-Takács, N. (2021a). Does the secret of effective lifelong learning hide in the views of prospective kindergarten teachers? – Comparing German and Hungarian prospective kindergarten teachers' views on learning. *Journal of Pedagogy*. 12 (2). *(megjelenés alatt)*
- Flick-Takács, N. (2019). Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban. *Magyar Pedagógia*, 119(4), 313–328.
- Takács, N. (2019a). Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, 7(2), 156–169. <http://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/view/521>
- Takács, N. (2019c). Views of primary school and kindergarten teacher students about lifelong learning. In: Zagar, I. Z. & Mlekuz, A. (2019): *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Pedagoški inštitut, Ljubljana. (pp. 67–81). <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-311-0.pdf>

- Takács, N. (2019d). Kindergarten teachers' and primary teachers' good practices for the foundation of LLL. In: Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Silva, E. M., Patrício, M. R. (szerk.) 4th International Conference on Teacher Education (INCTE). Proceedings, Bragança: Instituto Politécnico. (pp. 649–661). <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19058>
- Takács, N. (2018a). Pre-service primary and pre-school teachers' views on lifelong learning. In: Borsos, É. (szerk.): *Book of selected papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's scientific conferences*. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty. Szabadka (pp. 321–332).

Absztraktkötetben megjelent konferenciaközlemények

- Takács, N. (2020a). Magyar és német óvodapedagógus-jelöltek tanulásról alkotott nézeteinek vizsgálata Verges-féle asszociációs mátrixok segítségével. In: *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia* (pp. 198–198).
- Takács, N. (2020b). Óvodás és kisiskolás korú gyermekek felkészítése az élethosszig tartó tanulásra Magyarországon és Németországban. In: *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 382–382).
- Takács, N. (2019b). Az élethosszig tartó tanulás vizsgálata kérdőíves módszerrel – Egy lehetséges mérőeszköz reliabilitási és validitási eredményei. In: *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok: Országos Neveléstudományi Konferencia*. Absztraktkötet (pp. 560–560).
- Takács, N. (2019d). Creating an instrument for measuring pedagogues' role in basing children's lifelong learning. In: Wosnitza, M. & Fränken, j. (2019). *18th EARLI. Thinking Tomorrow's Education: Learning from the past, in the present and for the future*. RWTH, Aachen University. (pp. 250–250).
- Takács, N. (2019e). Tanulás az élethosszig tartó tanulás szemléletében - kvalitatív kutatási eredmények óvodapedagógusok és tanítók tanulásképeről. In: *BölcsészFeszt 2019. SZTE - Bölcsészettudományi Kar, Szeged*
- Takács, N. (2019f). Learning in Kindergarten and Primary Level of School: Common Points and Differences From Teachers' View. In: *PÉK 2019 - XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. (pp. 92–92).
- Takács, N. (2018). Promoting the early phase of lifelong learning in Hungarian public education. In: *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia – Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. Budapest (pp. 469–469).
- Takács, N. (2018b). Pre-service primary and pre-school teachers' views on lifelong learning. In: *Migration Structure – Preserving Community – Education. 12th International Scientific Conference, 7th International Methodological Conference, 5th ICT in Education Conference*. Szabadka (pp. 43–43).
- Takács, Nikolett (2018c). Lifelong learning with the eyes of prospective teachers. In: *3rd Annual Scientific Conference Research In Education And Training*, Ljubljana (pp. 36–36).