

Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban

Óvodapedagógusok és tanítók vélekedésének vizsgálata kvalitatív módszerrel

TAKÁCS NIKOLETT

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola

Az élethosszig tartó tanulás (LLL), mint oktatáspolitikai cél már az ezredforduló idején megjelent a köznevelés területén is, mely kitér arra, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve olyan kompetenciákkal, képességekkel, és attitűdökkel szükséges felruházni a gyermekeket, amik lehetővé teszik számukra a jövő kihívásaihoz való alkalmazkodást (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013). A kutatás ezen szakaszában óvodapedagógusokat (N=43), valamint tanítókat (N=41) kérdeztem meg arról, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz a tanulás bizonyos dimenzióin hogyan segítik hozzá a gyermekeket. Ennek alapjául az akció-kutatásban Klug és mtsai. (2014) interjú struktúráját használtam fel nyílt végű kérdések segítségével online kérdőív formájában. Kutatási kérdéseimben arra kerestem a választ, hogy a szakirodalom és oktatáspolitikai dokumentumok alapján felállított tényezőkkel összhangban, vagy épp ezektől eltérően hogyan támogatják a pedagógusok a gyermekek élethosszig tartó tanulásának megalapozását (K1), valamint, hogy van-e ebben különbség az óvoda és az általános iskola szintjén (K2). Az eredmények rámutatnak arra, hogy többségében megegyezett a pedagógusok vélekedése a szakirodalom és az elméleti keretrendszer alapján felvázoltakkal, csupán néhány érdekes különbség volt felismerhető (pl.: a szociális kompetencia fejlesztésének fontosságáról).

Kulcsszavak: élethosszig tartó tanulás, óvodapedagógusok, tanítók, kvalitatív kutatás, pilot vizsgálat

Bevezetés

A globalizáció következtében létrejövő nagyléptékű változások a társadalmi élet több színterén is számos olyan reformot vontak maguk után, amelyek az oktatási rendszer szabályozására is jelentős mértékű befolyással voltak.

Az élethosszig tartó tanulás (*lifelong learning*, LLL) mint oktatáspolitikai cél, és mint a globalizáció kihívásainak egy lehetséges megoldása, már az ezredforduló idején megjelent a közoktatás területén is. Ennek célkitűzései között szerepelt, hogy olyan kompetenciákkal, képességekkel, attitűdökkel ruházza fel a tanulókat, amelyek lehetővé teszik számukra a jövő kihívásaihoz való alkalmazkodást (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013).

Bár a kezdő szakasz (az óvodás és kisiskolás kor) az élethosszig tartó tanulás megalapozásában meghatározó szerepet játszik, a

gyakorlat mégis azt mutatja, hogy a jelenlegi reformok erőteljesen a felnőttképzés köré fűződő nonformális és informális tanulási tevékenységekre fókuszálnak (az elmúlt évtized fejlesztései is e köré koncentráltak hazánkban) (Szabó, 2005; Samuelsson & Kaga, 2008; Magyarország Kormánya, 2014).

Mivel a hazai neveléstudomány egyelőre nem rendelkezik adatokkal arról, hogy az élethosszig tartó tanulás korai szakaszában hogyan támogatják pedagógusaik a gyermekeket, vizsgálatomban arra vállalkozom, hogy egy akciókutatás segítségével, kvalitatív módon tárjam fel az óvodapedagógusok és tanítók ebben való vélekedését. A tanulmányban részletezett vizsgálat egy nagyobb volumenű kutatás részeként, mintegy iránymutató pilot vizsgálatként értelmezhető, amelynek későbbi fázisaiban sor kerül majd a téma kvantitatív, nagymintás mérésére is.

Jelen vizsgálat kutatási kérdéseiben arra kerestem a választ, hogy a megkérdezett pedagógusok az élethosszig tartó tanulás támogatására milyen módszereket, eljárásokat alkalmaznak (K1), valamint hogy vannak-e eltérések óvodapedagógusok és tanítók között abban a tekintetben, hogy jellemzően hogyan támogatják a gyermekek tanulását (K2).

Ezen kérdések megválaszolására óvodapedagógusokat (N=43) és tanítókat (N=41) kérdeztem meg online kérdőíves formában, nyílt végű kérdések segítségével. Az elemzést a kvalitatív elemzési eljárások közül a „Grounded theory” módszerével végeztem el három szinten, amelyet követően a kialakult kategóriákat és elemeket az elméleti keret által létrehozott struktúrában rendeztem el (Mitev, 2012).

1. Élethosszig tartó tanulás az oktatáspolitikai és neveléstudományi forrásokban

1.1. Az élethosszig tartó tanulás értelmezési keretei

Ahogy a 21. század a globalizáció jelenségével robbanásszerűen változtatta meg a gazdaság és a munkaerőpiac működését az egyes társadalmakban, a világ vezető oktatáspolitikai szervezetei is felismerték, hogy a tanulásfelfogáson is gyökeresen változtatniuk kell annak hatékonysága érdekében. Bár a „lifelong education” fogalma az 1960-as években jelent meg nemzetközi tanulmányokban, a *Delors jelentés* (1996) és az *OECD: Lifelong learning for all* (1996) kiadványa már egyértelműen a napjainkban is széleskörűen elterjedt, megváltozott tanulási paradigmát kínálja olvasói számára. Ebben hangsúlyozzák a tanulás sokszínű kontextusát és szorosan összekapcsolják a koncepciót azokkal a társadalmi, kulturális és környezeti kihívásokkal, amelyeket a 21. század rejteget.

A lifelong learning fogalmának megszületése óta azonban számos változáson ment át, noha már az első értelmezési keretek is kitérnek arra, hogy a gyermekek tanulási tevékenysége is fontos szerepet játszik ebben a folyamatban (Faure et. al., 1972; Aspin &

Chapman, 2000). A kutatás szempontjából érdemes megkülönböztetni ugyanakkor két egymással gyakran szinonimaként használt fogalmat: a *lifelong education* és a *lifelong learning* kifejezéseket.

Aspin & Chapman (2000) a négy egymástól jól elkülöníthető irányzatot mutat be tanulmányukban a *lifelong education* és *lifelong learning* fejlődésében. Ezek az egyén életkori, valamint tanulási színterének dimenzióin különböztethetők meg. Ennek egyike az egyén élethosszig tartó tanulásra való *felkészítése* (*White*, 1982, idézve *Aspin & Chapman*, 2000), valamint az oktatás *időben való kiterjesztése* felnőtt kort követően (*Kulich*, 1982, idézve *Aspin & Chapman*, 2000). Ez utóbbiak a tanulás időben (az egyén életében) való kiterjesztését célozzák. Az egyén *élettapasztalatai* (formális oktatáson kívül is) mint tanulási lehetőségek (*Pena-Borrero*, 1984, idézve *Aspin & Chapman*, 2000), valamint a tanulás értelmezése az egyén teljes életének alakulásával, alakításával (*Lengrand*, 1979, idézve *Aspin & Chapman*, 2000) szintén egy-egy értelmezési keretként értelmezhető, amelyekben a korábban említett két kategóriával szemben a tanulás formái, szinterei kerülnek kiterjesztésre.

A fogalom fejlődését tekintve azt láthatjuk, hogy a „lifelong education” kifejezés eredeti, angol jelentését tekintve jól tükrözi annak értelmezési kereteit is, hiszen a fogalom a formális oktatás expanziója következtében ebben a formájában a tanulás felnőtt korra való kiterjesztését célozta meg, elsősorban formális és informális tanulási keretek között (*Kraiciné*, 2004). Tanulmányomban azonban a *lifelong learning* tágabb, napjainkban elterjedt értelmezését szeretném használni.

Az élethosszig tartó tanulás definícióját Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája (*Magyarország Kormány*, 2014) az Európai Unióban elterjedt és használt OECD definíciója alapján a következőképpen fogalmazza meg:

„Az egész életen át tartó tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem formális és informális tanulást. Tehát az egész életen át tartó tanulás fogalmába minden olyan

tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, állampolgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból. (Magyarország Kormánya, 2014. 9. o.)

Ennek értelmében tehát az egyén köznevelésben eltöltött első éveitől (a kötelező óvodáztatást követően hároméves kortól) egészen a nyugdíjas évekig bezárólag gyakorlatilag a tanulás mindenféle formáját ide érthetjük.

1.1. A kezdő szakasz speciális feladatai

A kezdő szakasz szerepe az élethosszig tartó tanulás megalapozásában kulcsfontosságú (Szabó, 2005). Ahogyan minden köznevelési szintnek megvan a maga oktatási, nevelési feladata, úgy az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepe is változó az egyén életében. Míg a középfokú oktatás feladata a tanulók felkészítése a munka világára, pályaorientáció, addig a kezdő szakasz feladata ennél sokkal komplexebb. Általános iskolában pedagógusai segítségével a gyermekek elsajátítják azokat a kulcskompetenciákat, amelyeket a későbbiekben rugalmasan tudnak majd alkalmazni a munka világában, valamint elmélyítik tanulási motivációjukat, amely elengedhetetlen alapját képezi az élethosszig tartó tanulásnak. Ezzel szemben az óvodai nevelés feladata az, hogy a tanulási tevékenységek felé egy pozitív attitűdöt alakítson ki a gyermekekben, és a közösségi életbe való bevonással pozitív énképet alakítson ki a gyermekben (Harangi, 2009; Magyar Köztársaság Kormánya, 2005).

Ugyanakkor a kezdő szakaszban megfelelően felkészített élethosszig tartó tanulásban elkötelezett tanulók szignifikánsan kisebb eséllyel lesznek későbbi tanulmányaik során iskolaelhagyók (Majzikné, 1997). Ehhez pedig a magyar óvodáztatási rendszer gyakorlata kiváló alapot jelent (Harangi, 2002).

A hazai köznevelést szabályozó dokumentumok kitérnek arra is, hogy az élethosszig tartó tanulásban mi a pedagógusok feladata, ez azonban az eltérő életkori jellegzetességek és igények miatt is más és más módon jelenik meg az ÓNOAP és a NAT dokumentumaiban is (ÓNOAP, 2012; NAT, 2012).

Az ÓNOAP (2012) összhangban Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiájával (Magyarország Kormánya, 2014) nagy hangsúlyt fektet az óvoda szociális, közösségi integráló feladatára a gyermek élethosszig tartó tanulásának megalapozásában, de a kötelező köznevelési időszak első lépcsőjeként az óvoda iskolaelőkészítő szerepére is nagy hangsúlyt fektet. Ezeken felül azonban konkrét utalást arra, hogy pedagógusnak mi a feladata a gyermek élethosszig tartó tanulásra nevelésében, már nem találunk (ÓNOAP, 2012).

Tekintve, hogy a NAT egy lényegesen terjedelmesebb és részletesebb, előíró dokumentum, ebben már konkrétabb utalásokat találunk az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben (NAT, 2012). A kezdő szakasz kiemelt feladatai közül a NAT megemlíti és előírja a gyermek számára a tanulás tanulásának segítségét és elsajátítását, valamint ezzel szoros összefüggésben az önirányított tanulóvá válás igénye is megjelenik a dokumentumban. A tanulás felé irányuló pozitív attitűdök kialakításával és a pályaorientáció segítségével a gyermekek számára szintén az élethosszig tartó tanulás szemléletét törekszik átadni a köznevelés ezen szakasza (NAT, 2012).

Az óvodapedagógusokra vonatkozó Képzési és Kimeneti Követelmény (KKK, 2016) szintén előírja az óvodapedagógusok és számára az élethosszig tartó tanulás szemléletében való nevelési-, oktatási tevékenységet:

„Tisztában van a koragyermekkor mint az egyéni életutat megalapozó fejlődési szakasz jelentőségével, a személyiség kibontakoztatásában és az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepével, továbbá a fejlődést támogató eljárásokkal.” (KKK, 2016. 159. o)

Érdekes, hogy bár az élethosszig tartó tanulás egyes részelei említésre kerülnek a tanítók számára előírt képzési és kimeneti követelményekben, a pedagógusok ezen rész-csoportja számára nincsen deklaratív módon megfogalmazva az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés (KKK, 2016).

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy bár az EU 2020 (European Council, 2010) célkitűzéseinek megfelelően a hazai köznevelést

szabályozó dokumentumokban megjelent az élethosszig tartó tanulás szemléletének kívánalma, de abban konkrét, a pedagógusok szintjén megjelenő feladatok már nemigen találhatóak meg (NAT, 2012; ÓNOAP, 2012).

1.3. Az élethosszig tartó tanulás vizsgálatának előzményei

Az élethosszig tartó tanulás komplex gondolkodásmód, paradigma és oktatási keretként számos kutatás forrása lehet, azonban kutatás-metodológiai lehetőségeit és kihívásait tekintve minden aspektusának megvannak a korlátai. Ezek közül szeretnék néhányat bemutatni, amelyek tapasztalatait jelen kutatásomba is beépítem.

A kutatások között jól elkülöníthető a LLL globális, nemzeti, illetve nemzetközi célként történő mérése, amelyben az egyes országok, illetve nagyobb egységek teljesítményének mérése történik (KSH, 2004; Kim *et. al.*, 2016), valamint azokat a kutatások, amelyek a *lifelong learninget* mint szemléletmód (*mindset*) vizsgálják, ennek tekintetében pedig elsősorban az attitűdöket, egyéni viszonyulást helyezik előtérbe (Klug *et. al.*, 2014). A két kategória között helyezhetők el valahol azok a kutatások, amelyek pedagógusok vagy más referenciaszemélyek aktivitását mérik a (Meerah *et. al.*, 2010).

Tekintve, hogy az élethosszig tartó tanulás egy igen komplex, többféle szempontból kutatható terület; paradigma, érdemes a nemzetközi szinten született vizsgálatokat ennek megfelelően egy viszonylag tágabb értelmezési keretben elhelyezni, kategorizálni, ha illet szeretnénk. Ennek alapjául a kutatás során is felhasznált elméleti keret megfelelő lehet, amely a tanulási folyamatok négy főbb fázisán vezeti végig az élethosszig tartó tanulás támogatását (Klug *et. al.*, 2014):

- Tanulási előtti fázis (tanuláshoz való pozitív viszony kialakítása)
- Tanulás tervezésének fázisa
- Tanulás alatti fázis
- Értékelés fázisa

Bár a kutatások döntő többsége nem a tanulás külső támogatását, sokkal inkább az egyén sikerességét, attitűdjeit vizsgálja a té-

mában, mégis mindegyik érinti a fenti kategóriák valamely elemét.

A tanuláshoz való pozitív viszony megteremtését, a tanulási motiváció megalapozását az élethosszig tartó tanulás egyik alappilléreként tekinthetjük. Erre ad bizonyosságot számos kutatás is, amelyek a motiváció (Óhidy, 2006; Coskun & Demirel, 2010; Klug *et. al.*, 2014, Güniuc *et. al.*, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018) mellett a feladathelyzetben való kitartás (Coskun & Demirel, 2010) és azok kihívó erejét (Lawthong & Kanjanawasee, 2018) is hangsúlyozzák, de találhatunk olyan tanulmányokat is, amelyek a pedagógus személyes példáját is megemlítik a szemlélet átadásának hogyanjaként (Samuelsson & Kaga, 2008).

Maróti (2002) felhívja a figyelmet, hogy a tervezés során a gyermekek családi háttérére kell alapoznunk, de az időbeli tervezés és tudatosság (Tezer & Aynas, 2018; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), mellett megjelenik a tanulási célkitűzés fontossága (Kirby *et. al.*, 2010; Hursen, 2016) és a fokozatos önállóságra nevelés a tanulásban (Güniuc *et. al.*, 2014).

Tanulás alatt az élethosszig tartó tanulásban való elköteleződés szempontjából az egyik legmeghatározóbb feltételnek a kutatásokban is sokat emlegetett tanulás tanulását tekinthetjük (Delors, 1996; Kirby *et. al.*, 2010; Sahin *et. al.*, 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011; Klug *et. al.*, 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), de nagy hangsúlyt kap a tevékenység alapú tanulás (Lawthong & Kanjanawasee, 2018), valamint az élethosszig tartó tanulás nemformális és informális keretein belül a tantermen, csoportszobán kívüli tanulás (Németh, 2005; Óhidy, 2006; Coolahan, 2007; Demirel, 2010). A szint kognitív aspektusán a divergens gondolkodás és kreativitás (Samuelsson & Kaga, 2008; Coskun & Demirel, 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), valamint a kritikai gondolkodás (Maróti, 2002; Samuelsson & Kaga, 2008) fejlesztése tekinthető alapvető fontosságúnak a neveléstudományi kutatások alapján.

Miután az oktatáspolitikai dokumentumok is rámutatnak, hogy a kezdő szakasz (és elsősorban az óvodai nevelés) elsődleges célja a szociális fejlesztés és integrálás az egyén

élethosszig tartó tanulóra nevelésében, a neveléstudomány ezzel összhangban a csoportmunka (Maróti, 2002; Szabó, 2005; Óhidy, 2006), a társaktól való tanulás (Lawthong & Kanjanawasee, 2018) és a kommunikáció fejlesztését (Maróti, 2002; Sahin et al., 2010) említi fontos tényezőként. Ezzel szoros összefüggésben az IKT-eszközök tanulási célú használata is jelentős szerepet kap mind az oktatáspolitikai dokumentumokban, mind a neveléstudományban (Sahin et al., 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011; Selcuk et al., 2018).

A tanulási folyamatok utolsó fázisaként az értékelésben az önértékelés (Óhidy, 2006; Kirby et al., 2010), valamint az önirányított tanulás elemei (Maróti, 2002; Kirby et al., 2010; Coskun & Demirel, 2010; Selcuk et al., 2018; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), a reflexió (Klug et al., 2014) és a tanuláshoz fűződő attitűdök, érzelmek megbeszélése (Samuelsson & Kaga, 2008) is megjelenik mint LLL-elem. Pedagógusként pedig a tanító, vagy óvodapedagógus a gyermek egyéni sajátosságainak figyelembe vételével (Óhidy, 2006; Ingrid & Samuelsson, 2008; Tezer & Aynas, 2018;), pozitív megerősítéssel (Óhidy, 2006) segítheti leginkább a gyermekek elköteleződését az élethosszig tartó tanulás felé.

1.1.1. A kutatás elméleti keretrendszerének kutatási előzményei

A nemzetközi kutatásokban és szabályozó dokumentumokban számos utalást találunk arra, hogy az élethosszig tartó tanulásban hatékony személyekre milyen kompetenciák és képességek (Kirby et al., 2010; Uzunbuylu & Hürsen, 2011; Güniuc et al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018), illetve attitűdök (Hürsen, 2016) jellemzőek.

A kvalitatív elemzés elméleti keretének fő kategóriáit Kirby és munkatársai (2010), valamint Uzunbuylu és Hürsen, (2011) skáláinak elemeiből állítottam össze; melyek közül előbbi a Lifelong learning scale egy 5-fokú Likert-skálát tartalmazó mérőeszköz az élethosszig tartó tanulásban való aktív részvétel mérésére önbevallásos módon, utóbbi pedig szintén az 5-fokú Likert-skálás megoldást alkalmazva Lifelong learning competency scale címmel a European Commission (2017) által meghatározott élethosszig tartó tanulás kulcs-kompetenciáit tartalmazó kérdőív. Mivel előbbi, összesen 14 itemével nem fedi le teljesen a kutatás témáját, utóbbi pedig 51 változójával túl terjedelmes, így a két kérdőívből összeállítva egy összesen 18 elemes keretrendszert dolgoztam ki, amelyben fontos szempont volt az is, hogy tartalmi elemei a szakirodalom más forrásai által is alá legyenek támasztva (1. táblázat).

Az adaptált, Klug és mtsai. (2014) által kidolgozott kvalitatív interjústruktúra főbb faktorai megfelelő alapot nyújtottak a kategorizálás során is (1. táblázat).

Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban

1. TANULÁSHOZ VALÓ POZITÍV VISZONY	
motiváltság	(Óhidy, 2006; Coskun & Demirel, 2010; Klug et al., 2014; Günüc et al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018)
kitartás	(Coskun & Demirel, 2010; Kirby et al., 2010)
kihívás	(Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018)
saját érdeklődés	(Óhidy, 2006; Uzunboylu & Hürsen, 2011)
2. TANULÁS TERVEZÉSE	
külső tanulásszervezés	(Kirby et al., 2010)
tanulási célkitűzés	(Kirby et al., 2010)
tanulási körülmények tervezése	(Kirby et al., 2010)
tudás hasznosíthatósága	(Delors, 1996)
3. TANULÁS ALATT	
előzetes tudás felmérése	(Maróti, 2002; Kirby et al., 2010)
tanulási technikák	(Delors, 1996; Sahin et al., 2010; Kirby et al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011; Klug et al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018;)
tevékenység alapú tanulás	(Kirby et al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018)
több megoldási lehetőség	(Kirby et al., 2010)
csoportmunka	(Uzunboylu & Hürsen, 2011; Szabó, 2005; Óhidy, 2006;)
IKT-használat	(Maróti, 2002; Sahin et al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011; Selcuk et al., 2018)
spontán helyzetek	(Kirby et al., 2010)
4. ÉRTÉKELÉS	
Reflexió	(Óhidy, 2006; Kirby et al., 2010)
Külső értékelés	(Kirby et al., 2010)
Hibajavítás	(Uzunboylu & Hürsen, 2011)

1. táblázat: A kvalitatív tartalomelemzéshez kialakított elméleti keretrendszer a nemzetközi szakirodalom forrásai alapján

Az elméleti keretet taglaló táblázat a következő részfejezetekben alapul szolgál a kutatás eredményeinek bemutatásához. Az eredmények bemutatása során pedig alkalmat ad az összehasonlításra a neveléstudomány és/vagy oktatáspolitikai által előírt, vagy kívánt tényezők és a pedagógusok (N=110) által említettek között.

2. A kutatás módszerei, mintája és a mérőeszköz bemutatása

A kutatás alapjául a Klug és mtsai (2014) által kidolgozott kérdőív struktúrát adaptáltam, amelyet első lépésben szakfordító segítségével fordítottam le, majd szakértői véleményezés segítségével módosítottunk az óvodapedagógusok és tanítók specifikus jellemzői alapján – az eredeti mérőeszköz ugyanis tanárok számára készült.

Az online platformon kiküldött kérdőív 3 blokkban összesen 10 nyílt végű kérdést tartalmazott (2. táblázat).

A kérdések tartalma	
I. Blokk	A tanulók érdeklődésének fenntartása
	A tanulók érdeklődésének felkeltése
	A tanulók ön-hatékonyosságának támogatása
II. Blokk	A hatékony tanulás-tervezés megtanítása a tanulók számára
	A tanulás-tervezés támogatása
	Tanulási stratégiák tanítása
	A tanulók ön-reflexiók képességének elősegítése
III. Blokk	Jövedelmező hatású attribúciók támogatása
	Egyedi referencia-keret elősegítése
	Visszacsatolás nyújtása

2. táblázat: Az adaptált interjú struktúra

A táblázatban látható 10 nyílt végű kérdés a kérdőívben magyarázattal kiegészítve jelent meg, helyenként szinonimákat használva, vagy körülírva a könnyebb érthetőség érdekében.

A kutatásban összesen 110 pedagógus vett részt, azonban az adatbázis tisztázása után 43 óvodapedagógus és 41 tanító válaszai kerültek elemzésre, amelynek módszere a Grounded Theory volt, ennek megfelelően három szinten kódolva és kategorizálva kerültek besorolásra a válaszok. Ezeket a következő részfejezetben részletezem a korábban ismertetett elméleti keret alapján.

A kutatás alapjául szolgáló kutatási kérdések a következők voltak:

K1) A nemzetközi és hazai szabályozási dokumentumok és neveléstudományi kutatások eredményei alapján felvázolt elvárásokkal összhangban van-e az óvodapedagógusok és tanítók élethosszig tartó tanulást megalapozó pedagógiai munkája saját válaszaik alapján?

K2) Van-e eltérés az óvodapedagógusok és tanítók által preferált élethosszig tartó tanulást segítő pedagógiai módszere, eszközök, technikák között?

Kutatási kérdéseim kifejtését és eredményeim bemutatását az elméleti keretben megállapított 4 részegységen keresztül mutatom be.

3. Eredmények

Az eredmények bemutatása során az egyes kulcsszavakat és kategóriákat a kérdőív kvalitatív szakaszának teljes terjedelméből gyűjtöttük össze, hiszen az elemzés során az volt látható, hogy az egyes szinteken a válaszadó pedagógusok gyakran ugyanazokat a technikákat, módszereket emelték ki. Tipikusan ilyen gyakran előforduló elem volt a motivációval kapcsolatos kifejezések megjelenése, valamint a tanulásirányítással kapcsolatos gondolatok is többször visszatértek a tervezés, a monitorozás, az értékelés szintjén.

pl.: „Azt kell kiaknázni, ami a gyereket érdekli. Azokra a képességekre támaszkodva, ami a gyerek erőssége.” (Ó46 válasza, motivációval kapcsolatos kérdés), valamint ehhez nagyon hasonló tartalmú válasz született a pozitív énkép kialakításával, énhatékonyság erősítésével kapcsolatban is:

„Folyamatos visszajelzéssel, olyan helyzetek kialakításával, ahol felismerheti az erősségeit, illetve ahol láthatja, hogy mennyire különböző képességekkel rendelkezünk.” (T110 válasza, énhatékonysággal kapcsolatos kérdés).

Az eredeti, nyolc, illetve tízfaktoros felosztáshoz ezen jelenségek miatt nem volt indokolt ragaszkodni, valamint a jövőre nézve fontos tanulság, hogy a monitorozás-értékelés-attribúciók dimenzióit, illetve a motiváció-énhatékonyság dimenziókat a pedagógusok nem tudták élesen elkülöníteni (hiszen itt nagyon azonos válaszok születtek). Ennek oka az is lehet, hogy koragyermekkorban ezek fejlesztése nem különül el élesen egymástól, valamint ezek a fogalmak eleve együtt is értelmezhetőek.

3.1. Az élethosszig tartó tanulás támogatása a motiváció fejlesztésével

A szakirodalom és a pedagógusok válaszaik alapján a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyt a motiváltság, a kitartás és kihívás, valamint a saját érdeklődésre alapozott tanulás alkategóriáira bontottam, amelyekben a kvalitatív szövegelemzés során kialakult kulcsszavak kaptak helyet.

Az alábbi táblázatban jól látható, hogy mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók számára a motiválás, és a meglévő motivációra építés volt a legnépszerűbb válasz (3. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)		
motiválás	11	motiváltság	14	motiválás
játékosság	16		18	játékosság
sikerélmény lehetősége	2	kitartás	6	sikerélmény lehetősége
koncentrációs készség	0		1	koncentrációs készség
jó példák bemutatása	5	kihívás	8	jó példák bemutatása
egyéni igények	3	saját érdeklődés	3	egyéni igények

3. táblázat: A tanuláshoz fűződő pozitív viszony kialakításának módja az óvodapedagógusok és tanítók szemszögéből

Látható ugyanakkor, hogy viszonylag kisebb mértékben jelent meg az egyéni igényekre való alapozás, a kitartás erősítése a gyermekekben, viszont igen gyakori a pedagógusok mintaadó magatartására hivatkozás is, a pozitív példák mutatása és az attitűdformálás affektív megközelítésből:

„a világ fokozatos tágításával, biztató, elfogadó pedagógiai hozzáállással, mintaadás-sal” (T25 válasza)

„Félelemmentes tanulási környezet megteremtése. Legyen természetes a közösségben az egymástól tanulás...” (T42 válasza)

A motivációs bázis megteremtésében a megkérdezett pedagógusok válaszai alapján azt mondhatjuk, hogy nincsen nagy eltérés az óvodapedagógusok és tanítók között, valamint látható az is, hogy összhangban az oktatáspolitikai és neveléstudományi dokumentumokkal,

a pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek a tanulási motiváció megalapozására.

3.2. Az élethosszig tartó tanulás támogatása a tervezés, szervezés szintjén

Az élethosszig tartó tanulás szempontjából a tudatos tervezés és az önirányított tanulóvá válás kulcsfontosságú feladat az egyén életében, amelyben az oktatáspolitikai dokumentumok és a neveléstudományi publikációk is egyetértenek.

A megkérdezett pedagógusok válaszai alapján azt láthatjuk ebben a tekintetben, hogy számos olyan fogás, és egyéni megoldás született ezek megteremtésére, amelyek specifikusan az óvodás-, és kisiskolás korú gyermekek igényeihez igazodnak (4. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)		
pedagógus célkitűzése	10	célkitűzés	8	pedagógus célkitűzése
időkeretek	7		4	időkeretek
önállóságra nevelés	4	tanulásszervezés	5	önállóságra nevelés
szokásrend	7		2	szokásrend
külső tanulásirányítás	6		4	külső tanulásirányítás
pedagógus személye	8	facilitálás	21	pedagógus személye
pedagógus a háttérből segít	5		12	pedagógus háttérből segít
hibázás engedése	1	érzelmi biztonság biztosítása	2	hibázás engedése
bizalmi légkör megteremtése	3		8	bizalmi légkör megteremtése

4. táblázat: Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a tervezés és szervezés szintjén az óvodapedagógusok és tanítók szemével

Célkitűzés terén azt láthatjuk, hogy az óvodapedagógusok ugyan némileg gyakrabban említették (Nó=10) a külső célkitűzés fontosságát, mint a tanítók (Nt=8), ennek oka egészen egyszerűen az lehet, hogy az óvodás korú gyermeknek még lényegesen több külső irányításra van szüksége, ebben az életkorban tehát az önállóságra nevelés (Nó=4, Nt=5) is kisebb hangsúlyt kell, hogy kapjon. A külső tanulásirányítás ehhez hasonlóan az óvodapedagógusok által preferált, gyermeket segítő fogás a pedagógus munkájában (Nó=6, Nt=4). Szintén nagyobb hangsúlyt fektetnek az óvodapedagógusok az időkeretek pontos meghatározására (Nó=7, Nt=4), amely kiszámítható tanulási tevékenységet tesz lehetővé a gyer-

mekek számára, és segíti őket a későbbi önálló tanulásban is, akárcsak a következetes szokásrend kialakítása és betartása (Nó=7, Nt=2), ahol szintén szembetűnő a különbség az óvodapedagógusok javára.

Meglepő ugyanakkor, hogy a tanítók lényegesen nagyobb arányban emelték ki a pedagógus személyének fontosságát (Nó=8, Nt=21) és ezzel együtt saját facilitáló (Nó=5, Nt=12) szerepüket is.

A tanulási körülmények, tanulási környezet tekintetében mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók az érzelmi biztonságot nyújtó légkört emelték ki kulcsmozzanatként az élethosszig tartó tanulás kora gyermekkori megalapozásában (Nó=3, Nt=8).

Míg a tanulási motiváció esetén kevésbé, addig a tervezés és a gyermek önálló tervezését segítő támogatás szintjén már annál inkább azt láthatjuk, hogy specifikus elemek is megjelennek, amelyek a kora-gyermekkorai nevelés sajátjaiként értelmezhetőek az élethosszig tartó tanulásra nevelésben. Az óvodáztatás szintjén ilyenek a szokásrenddel, külső tanulásszervezéssel, és a pedagógus által történő célkitűzéssel kapcsolatos elemek, míg a tanítókra inkább specifikus tényezőknél tekinthetők a facilitátori feladatok, a pedagógus példamutató személyiségének hatása, valami a tanulási környezethez fűződő, bizalmi légkör megteremtése.

3.3. Az élethosszig tartó tanulás támogatása a konkrét tanulási tevékenységekben

A konkrét tanulási tevékenységek alatt végzett támogató tevékenység az élethosszig tar-

tó tanulás megalapozásának egy igen fontos mozzanata, amelyre a kitöltő pedagógusok válaszai által is következtethetünk. Ezen a szinten a pedagógusok válaszai igen sokfélék és a szakirodalom és oktatáspolitikai szabályozó dokumentumok általános leíró jellege ellenére konkrét pedagógusi mozzanatok, feladatokat neveztek meg az egyes kategóriákon (például család bevonása, mesék, feladatok lépésekre bontása).

Arányaiban azt láthatjuk, hogy az élményalapú tanulás (Nó=10, Nt=6), az irányított kérdésekkel történő tanulássegítés (Nó=19, Nt=14), valamint a kommunikáció fejlesztése és segítése (Nó=20, Nt=18) és az egyéni és életkori sajátosságokra alapozott segítségnyújtás bizonyultak a leginkább népszerű válaszoknak a megkérdezettek körében (Nó=16, Nt=13) (5. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)	
élményalapú tanulás	10	saját élmények, érzések	6
mese	1		1
magyarázat/bemutató	6	tanulás tanítása	9
lépésekre bontás	8		
tanulási technikák	7		
tanulási környezet	5	tanulás intézményen kívül és belül	4
tevékenység alapú tanulás	2	tapasztalati tanulás	4
gyakoroltatás	3	tanultak a gyakorlatban	16
irányított kérdésekkel	19	kritikai gondolkodás	14
kritikai gondolkodás fejlesztése	6		6
tudatosság	1		1
alternatív lehetőségek	1	többféle megoldás	1
család bevonása	3	együttműködés	4
kooperatív és csoportmunka	8	csoportmunka	5
tanulás társaktól	3		4
kommunikáció	20	társak megfigyelése, megértése	18
egyéni és életkori sajátosságok	16	egyéni szabott tanulás	13

5. táblázat: Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a konkrét tanulási tevékenységek alatt óvodapedagógusi és tanítói szemmel

Azt láthatjuk ugyanakkor, hogy a szakirodalomban hangsúlyozott IKT-eszközök használata és bevonása egyáltalán nem jelent meg a 110 pedagógus válaszaiban, valamint a spontán tanulási helyzetekből adódó lehetőségekre sem fektetnek nagy hangsúlyt a pedagógusok. Emellett a csoportmunka és a társakkal való együttműködés is kisebb hangsúlyt kapott más elemekkel szemben, noha a köznevelési dokumentumok és a LLL-keretstratégiája szerint a kora-gyermekkori fázis egyik elsődleges feladata a motivációs bázis megteremtése mellett a szocializáció, a közösségben való tevékenykedtetés.

3.4. Az élethosszig tartó tanulás támogatása az értékelés segítségével

Az (ön)értékelés és reflexió szintén fontos alapja lehet az önirányított tanulásnak, és a későbbi tanulmányok folytatásában az élethosszig tartó tanulásnak is. A megkérdezett óvodapedagógusok és tanítók válaszai alapján azt láthatjuk, hogy ennek tekintetében a legfontosabb feladatok közé a pedagógus (külső), folyamatos visszajelzései tartoznak, amelyek konstruktívak (Nó=11, Nt=9), formatívak (Nó=19, Nt=27), valamint a tanulási motivációval szoros kapcsolatban az erősségek kiemelése, a pozitív megerősítés (Nó=20, Nt=24) az a pedagógusi tevékenység, amellyel a gyermeket leghatékonyabban hozzásegíthetik az élethosszig tartó tanuláshoz (6. táblázat).

Óvodapedagógusok (Nó=43)		Tanítók (Nt=41)		
konstruktív értékelés	11	képeségek/ ismeretek előzetes felmérése	9	konstruktív értékelés
háttértudás	2		2	háttértudás
képeségek előzetes felmérése	3		1	képeségek előzetes felmérése
önértékelés	2	(ön)reflexió	9	önértékelés
reflexió segítése	5		7	reflexió segítése
pozitív megerősítés	20	erősségek	24	pozitív megerősítés
ellenőrzés	6	hibajavítás	2	ellenőrzés
hibák és erősségek	6		6	hibák és erősségek
jutalmazás	1	visszajelzések	4	jutalmazás
társértékelés	2		2	társértékelés
dicséret	12		10	dicséret
formatív értékelés	19		27	formatív értékelés
változatosság az értékelésben	3		2	változatosság az értékelésben
szóbeli értékelés	4		1	szóbeli értékelés
szöveges értékelés	0		5	szöveges értékelés

6. táblázat: Az élethosszig tartó tanulás támogatása az értékelés szintjén óvodapedagógusok és tanítók szemével

Azt láthatjuk ugyanakkor, hogy az értékelés tekintetében a tanítók egyes elemeket gyakrabban emeltek ki óvodapedagógus társaiknál. Ilyenek az önértékelés (Nó=2, Nt=9), formatív értékelés (Nó=19, Nt=27), a pozitív megerősítés (Nó=20, Nt=24), valamint a szöveges értékelés (Nó=0, Nt=5). Szóbeli értékelésben ugyanakkor az óvodapedagógusok tartják hangsúlyosabbnak saját feladatukat (Nó=4, Nt=1), mely különbségnek elsődleges oka a nevelés és értékelési rendszer eltérése lehet (hiszen az általános iskolai nevelő-, ok-

tató munka során gyakrabban kapnak szöveges visszajelzést a szülők gyermekükről.

Egyes különbségek valószínűsíthetően a gyermekek fejlődése és életkori sajátosságai miatt jelenhettek meg (pl.: az önértékelés gyakorisága általános iskolai nevelésben), míg mások a korábban említett példából kiindulva (pl.: szóbeli vagy írásos értékelés) a képzés sajátosságai miatt jelenhettek meg.

Összességében azt láthatjuk, hogy a szakirodalmi elvárásokkal összhangban hangsúlyos formában (és talán hangsúlyosabban,

mint vélhetően egy középiskolai vagy felsőoktatási mintát célzó kutatás mintája esetén volna) jelennek meg bizonyos külső értékeléssel kapcsolatos tevékenységek, és láthatunk olyan válaszokat is, amelyek a reflexióra, valamint az önellenőrzésre, hibajavításra fókuszálnak.

4. Összegzés

Az élethosszig tartó tanulás mérése statisztikai eszközökkel a nemzetközi neveléstudományi tapasztalatok alapján valóban nagy kihívás, hiszen egy olyan jelenség vizsgálatáról van szó, amelyben nem csupán képességeket, vagy tudást, esetleg attitűdöket kell számításba vennünk, hanem komplex módon minden affektív és kognitív, valamint külső tényezőt is, amely hozzásegíti a gyermekeket ahhoz, hogy olyan kompetenciákat sajátíthasson el, amelyek a későbbi tanulmányai és munkája során az élethosszig tartó tanulás világában segítik majd boldogulni őt (*Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013*).

Kutatásom ezen szakasza egy nagy volumenű, országos szintű mérés pilot kutatása volt, amelyben óvodapedagógusokat (N=43), valamint tanítókat (N=41) kérdeztem meg arról, hogy az élethosszig tartó tanuláshoz a tanulás bizonyos dimenzióin hogyan segíti hozzá a gyermekeket.

Ennek alapjául *Klug és mtsai. (2014)* interjústruktúráját használtam fel, hiszen nemzetközi szinten ők voltak az első kutatócsoport, amelyik az élethosszig tartó tanulás támogatását szerették volna felmérni, akciókutatás segítségével, kvalitatív módon. Tekintve, hogy az adaptált kérdőív középiskolai tanároknak szólt, szükséges volt formai és tartalmi szempontból módosítani. A változtatások szakszerű voltát szakértői vélemény kikérésével támasztottam alá.

Kutatási kérdéseimben arra kerestem a választ, hogy a szakirodalom és oktatáspolitikai dokumentumok alapján felállított tényezőkkel összhangban, vagy épp ezektől eltérően hogyan támogatják a pedagógusok a gyerme-

kek élethosszig tartó tanulásának megalapozását (K1), valamint, hogy van-e különbség az óvoda és az általános iskola szintjén (K2).

Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy többségében megegyezett a pedagógusok válasza a szakirodalom alapján, az elméleti keretrendszerben felvázolt feladatokkal és támogató tevékenységekkel, csupán néhány érdekes különbség volt felismerhető. Az EU 2020 alapján felállított keretstratégiai vállalásokkal szemben ugyanis a megkérdezett pedagógusok nagyon alacsony arányban jelölték meg a társas tanulással kapcsolatos fogalmakat, valamint egyáltalán nem jelent meg a válaszok között az IKT-eszközök használata sem az óvodapedagógusok, sem a tanítók munkáját illetően. Mindezek ellenére számos olyan specifikus, korai szakaszra jellemző válasz érkezett az egyes kérdésekre, amelyek azt igazolják, hogy érdemes külön figyelmet fordítani a kezdő szakaszra az élethosszig tartó tanulásban. Ilyenek voltak pl.: élményalapú tanulás, mese, irányított kérdések, tanulás bevonása, valamint a motivációval kapcsolatosan is többször előfordult, hogy bár ezzel foglalkozni fontos, a gyermekkori motiváltság még természetes a pedagógusok szerint.

Az óvodapedagógusok és tanítók közötti különbségeket tekintve elmondható, hogy általánosságban véve nagyon hasonló arányban jelöltek meg bizonyos feladatokat, és támogató tevékenységeket. A néhány szembevetendő különbség (például szóbeli vs. írásos értékelés, külső irányítás, facilitálás, tanulási környezet jelentősége, élményalapú tanulás, magyarázat, irányított kérdések, formatív értékelési technikák) pedig valószínűsíthetően kétféle forrásból származhatnak:

- a) a gyermekek életkori sajátosságaiból (például külső irányítás szükségessége, élményalapú tanulás, a pedagógus facilitáló szerepe)
- b) a képzés, nevelő, oktató munka sajátosságai (például szöveges értékelés gyakorisága általános iskolában, formatív értékelési technikák alkalmazása az önálló és csoportos munkák során)

Összességében tehát elmondható, hogy néhány, fent említett eltéréstől eltekintve a pedagógusok vélekedése saját munkájukról

az élethosszig tartó tanulásban megegyezik a hazai és nemzetközi szakirodalom kívánalmaival. A két megkérdezett részminta eltérései ugyanakkor nagy valószínűséggel a gyermekek életkori sajátosságainak, valamint a képzési sajátosságoknak tudhatók be.

Jelen kutatásnak ugyanakkor vannak korlátai is, amelyek mindenképpen figyelembe veendőek az értelmezés és következtetések levonása során. Tekintve, hogy nemzetközi szinten sem kutatott a téma, a vizsgálat akciókutatás jellege, valamint a kvalitatív módszerválasztás és a viszonylag alacsony minta-elemszám mindenképpen további kutatásokat tesz szükségessé. A kutatás jövőbeli feladatai és kihívásai között egy nagymintás kvantitatív mérés szerepel, amelynek alapjául a kvalitatív kutatási eredmények és az elméleti keretrendszer szolgál majd.

Köszönetnyilvánítás

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-3-SZTE-293 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.”



Felhasznált irodalom

- 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.
URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=196922.325529
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of lifelong education*, 19. 1. sz., 2–19.
<https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Coolahan, John (2007): Tanárképzés és pedagógus karrier az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 5. sz., 93–107.
URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2010): Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5., 2343–2350.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.461>
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. & Geremek, B. (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
URL: <http://www.unesco.org/delors>
- Európai Bizottság (2010). EURÓPA 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel, COM(2010)
URL: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- European Commission (2017): *Developing Key Competences for all throughout life*.
URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/>
- European Commission Study Group on Education and Training (1997): *Accomplishing Europe through education and training. Report*.
URL: https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_-_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf
- Farkas, Éva (2013): *A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon*. SZTE JGYPK, Szeged,
<http://mek.oszk.hu/13300/13359/13359.pdf>
- Faure, E. et al. (1972): *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO, Paris.
- Günüç, S., Odabasi, H. F. & Kuzu, A. (2014): Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Egitim ve Bilim*, 39. 171. sz.
<http://search.proquest.com/openview/0e7a7b0374f96aa006f7837cd3fed08b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401>
- Harangi László (2002): *A Lifelong Learning paradigma és hatása a magyar közoktatásra*.
URL: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/lifelong-learning>
- 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.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v11i1.430>
- Kim, J. (2016): Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 17: 439+463
<https://doi.org/10.1007/s12564-016-9445-6>

- Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – lifelong learning*, KSH Életszínvonal- és Emberierőforrás-statisztikai Főosztályának Kultúrstatisztikai osztálya, Budapest.
URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf
- Lawthong, R. S., N. & 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.
<https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.05.009>
- M Meerah, T. S. M., Lian, D. K. C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z. H. & Soh, T. M. T. (2011): Measuring life-long learning in the Malaysian Institute of Higher Learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **18**., 560–564.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.082>
- Magyarország Kormánya (2005): *A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról*
URL: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415>
- Magyarország Kormánya (2014) *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra*.
URL: <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>
- Majzik, Lászlóné (1997): Oktatás–rejtett kincs. Delors-jelentés a XXI. Századi oktatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **47**. 11. sz., 3–17.
- Maróti, Andor. (2002): Lehet-e tanulni egy életen át. *Új pedagógiai szemle*, **52**. 7–8, 3–17.
URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Maroti-Lehet.html>
- Mitev, Ariel Zoltán (2012): Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research). *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, **43**. 1. sz., 17–30.
- NAT (2012): 110/2012 (VI. 4.) A Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, **68**., 10635–10848.
URL: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Németh Balázs (2005): *A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására*. Doktori értekezés.
URL: <http://www.idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/nemethbalazsphd.pdf>
- OECD (1996): *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD.
<https://www.voced.edu.au/content/ngv:25305>
- Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 9. sz., 109–120.
- 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, P. I. (2008): Introduction. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yosie Kaga (eds.) *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*, 9–17.
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf>
- 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.
- Szabó, Mária (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 3, 80–97.
- Tezer, M. & Aynas, N. (2018): The Effect of University Education on Lifelong Learning Tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **13**. 1. sz., 66–80.
<https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3314>
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011): Lifelong learning competence scale (LLLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **41**. 41. sz., 449–460.

Basing lifelong learning in kindergarten and primary school. A qualitative study of the perception of kindergarten and primary school teachers

Lifelong Learning (LLL) as being an important aim of Hungarian educational policy has already emerged in the field of public education at the turn of the millennium. It also addressed the need to equip children from the earliest stages of life with competences, abilities and attitudes that will enable them to cope with future challenges (Delors, 1996; Majzikné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2005; Farkas, 2013). The research presented in this study was a pilot study of a larger-scale study. In this study kindergarten teachers (N = 43) and primary school teachers (N = 41) were asked about how they support children in certain aspects of lifelong learning. The adaptation of the instrument is based on the work of Klug et al. (2014). In this action-research open-ended questions were used in an online questionnaire. In my research questions, I aimed to compare pedagogues' views on their work in LLL with the needs of basing LLL according to literature and education policy documents (K1) and also I wanted to find out whether there is a difference between kindergarten and primary school level in this question (K2). Results show that most of the respondents' views agreed with the content of the literature and the theoretical framework, there were only a few differences (e.g. the importance of developing social competence).

Keywords: *lifelong learning, kindergarten teachers, primary school teachers, qualitative study, pilot study*

Takács Nikolett (2019): Az élethosszig tartó tanulás megalapozása óvodás és kisiskolás korban. Óvodapedagógusok és tanítók vélekedésének vizsgálata kvalitatív módszerrel. *Gyermeknevelés*, 7. 2–3. sz., 156–169.