

Élethosszig tartó tanulás a nemzetközi statisztikák és
felmérések tükrében

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	2
1. Bevezetés	4
2. Az élethosszig tartó tanulás Európában	6
2.1. Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának fejlődése a 20. században	6
2.2. A kétezres évek első évtizedének európai oktatáspolitikáját alapvetően meghatározó mű: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról	9
2.3. A lisszaboni stratégia és az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram	11
2.4. Oktatás és képzés 2020 munkaprogram	14
3. Az élethosszig tartó tanulás különböző aspektusaival foglalkozó nemzetközi kutatások és felmérések	18
3.1. European Lifelong Learning Indicators.....	19
3.2. Az Eurostat oktatási statisztikái.....	21
3.3. Az OECD kiadványa: Education at a Glance	22
3.4. PISA – Programme for International Student Assessment	23
3.5. TALIS – Teaching and Learning International Survey.....	24
3.6. The Survey of Adult Skills (PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies).....	29
4. Az európai országok által mutatott eredmények a nemzetközi statisztikák és felmérések alapján	34
4.1. Az európai országok teljesítménye az élethosszig tartó tanulásban való részvétel terén.....	35
4.2. A tanulási teljesítményt befolyásoló gazdasági tényezők.....	41
4.3. A tanulási tevékenységet befolyásoló nem gazdasági tényezők.....	45
4.4. Az európai országok által mutatott teljesítménye a lakosság kompetenciaszintjét vizsgáló felméréseken	47
4.5. Az európai országok teljesítménye a tanárokat és a tanári munkát vizsgáló TALIS kutatásban.....	52
5. Összegzés	58

Felhasznált irodalom	62
Ábrák jegyzéke.....	65
Táblázatok jegyzéke.....	66
Mellékletek.....	67
1. számú melléklet: Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által meghatározott stratégiai keretrendszer négy stratégiai célkitűzése	67
2. számú melléklet: Az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által kitűzött referenciaszintek.....	68
3. számú melléklet: Az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által meghatározott, az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés kiemelt területei	69
4. számú melléklet: Oktatás és képzés az intelligens, fenntartható és befogadó Európában című időközi jelentés az Oktatás és képzés 2020 munkaprogramhoz	72
5. számú melléklet: OECD Skills Strategy	74
6. számú melléklet: A The Survey of Adult Skills felmérés során használt módszer	75
7. számú melléklet: BeLL – Benefits of Lifelong Learning.....	76

1. Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulás a társadalmi és gazdasági fejlődés egyik motorja, éppen ezért a terület fejlesztése és a részvételi arányok növelése társadalmi érdek. Ez a fejlesztés viszont csak úgy valósítható meg, ha figyelembe vesszük a területtel kapcsolatban felmerült problémákat és igényeket és a visszajelzéseknek megfelelően fejlesztjük az élethosszig tartó tanulást kiszolgáló képzési és művelődési rendszert.

Az oktatás az 1992-es maastricht-i szerződés óta az Európai Unióban a közös szakpolitikák körébe tartozik és konkrét, kitűzött célokkal és referenciaértékekkel rendelkezik, amelyek teljesítése a tagállamok feladatai közé tartozik.

A területtel – vagyis az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolható oktatási és tanulási tevékenységek vizsgálatával – foglalkozó nemzetközi adatbázisok és felmérések egyrészt segítenek az eredmények nyomon követésében, másrészt a fejlesztések eszközei lehetnek. Ezen kívül pedig a jó gyakorlatok megfigyelése is segítheti az előrelépést.

Dolgozatom céljai közé tartozik az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó európai politika megismertetése, a téma legfontosabb európai dokumentumainak bemutatása, különös tekintettel a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról című dokumentumra, illetve az Oktatás és képzés 2010, valamint az Oktatás és képzés 2020 munkaprogramokra, mivel ezek a dokumentumok gyakorolták a legnagyobb hatást az Unió oktatáspolitikája alakulására. Az oktatás és képzés, azon belül is kiemelten a felnőttképzés és az élethosszig tartó tanulás kutatása során felhasználható nemzetközi statisztikai adatbázisok és felmérések feltérképezése, ezen adatbázisok bemutatása – kitérve arra, hogy pontosan mit vizsgálnak, milyen célcsoporttal és módszerekkel dolgoznak. Az általuk mutatott eredmények bemutatása, elemzése és értelmezése és a tanulás különböző aspektusaiban jól teljesítő országok azonosítása és a jó teljesítmény lehetséges okainak azonosítása.

A kutatás megkezdésekkor a következő előfeltevésekkel rendelkeztem:

- A jó teljesítményt nyújtó országok a tanulás legtöbb dimenziójában jól teljesítenek, vagyis az összes – vagy legalábbis az adatbázisok és felmérések többsége szerint a vezető csoportban szerepelnek.
- Az országok jó teljesítménye állandónak mondható, több évre visszamenően megfigyelhető.
- A lakosság iskolázottsági szintje pozitív hatással van az élethosszig tartó tanulásban való részvétel szintjére.

- Az országok különböző gazdasági mutatói (egy főre jutó bruttó hazai termék, oktatásra fordított kiadások) kihatnak az ország felnőttképzési területen nyújtott teljesítményére.

A kutatás során vizsgált nemzetközi adatbázisok és felmérések a következők voltak:

- az *ELLI*, vagyis a European Lifelong Learning Indicators,
- az *Eurostat* adatbázisában fellelhető oktatással és tanulással kapcsolatos adatok,
- az *Eurydice* hálózat által szolgáltatott adatok, azon belül is az *Eurypedia* adatbázis, mely az országok oktatási rendszerének struktúrájáról szolgáltat adatokat,
- az OECD által évente megjelentetett és az oktatás különböző aspektusait vizsgáló *Education at a Glance* kiadvány,
- a szintén az OECD által koordinált és a 15 éves tanulók kompetenciaszintjét vizsgáló *PISA* felmérés (Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program)
- a tanárokat és a tanítás körülményeit vizsgáló TALIS kutatás (Teaching and Learning International Survey – Tanítás és Tanulás Nemzetközi Felmérés),
- a felnőttek kompetenciáit vizsgáló *Survey of Adult Skills* (PIAAC) (Felnőttek Kompetenciafelmérése),
- valamint az élethosszig tartó tanulás hasznosságának feltérképezését célul kitűző *BeLL*, vagyis *Benefits of Lifelong Learning* (Az élethosszú tartó tanulás előnyei) kutatás.¹

Dolgozatomban röviden felvázolom az élethosszig tartó tanulás koncepciója kialakulásának és nemzetközi oktatáspolitikát meghatározó elvvé válásának menetét, a huszadik század elején az európai oktatáspolitikát meghatározó elveket és dokumentumokat. Az élethosszig tartó tanulás különböző területeit vizsgáló statisztikai adatbázisok és nemzetközi felmérések bemutatása után, az általuk mutatott eredményeket mutatom be, értelmezem és elemzem.

¹ A BeLL kutatás, mivel részlegesen kapcsolódik a témánkhöz, mellékletbe került, részletes bemutatása a 7. számú mellékletben található.

2. Az élethosszig tartó tanulás Európában

A 20. század derekán meginduló társadalmi és gazdasági változások (például a nyugati társadalmakra egyre inkább jellemzővé váló öregedő társadalom, a század közepétől gondokat jelentő gazdasági problémák, a munkanélküliség emelkedése a fejlett országokban, valamint az egyre gyorsabb technológiai változások) szükségessé tették egy újfajta oktatási koncepció életre hívását. Mivel a klasszikus iskolarendszer már nem tudja hatékonyan felkészíteni az egyént a munka és az élet egyéb területein betöltendő sokféle és gyorsan változó szerepeire, és mivel a lineáris tanulási utak már nem (vagy nem teljes mértékben) felelnek meg az elvárásoknak, egyre gyakrabban válik szükségessé a gyermek és fiatalkorban megszerzett tudás, valamint a közép- és felsőfokon szerzett szaktudás frissítése, korszerűsítése. Ebből adódóan az egyénnek életpályája során többször is át kell lépnie a munka és az iskola világának határát.

A kihívások kezelésére új iskolarendszer kialakítására van szükség. A követelményeknek leginkább az élethosszig tartó tanulás koncepciója felel meg. A lifelong learning „olyan kora gyermekkortól késő öregkorig tartó kognitív folyamat, amely magába foglalja a formális, azaz az iskolai oktatást éppen úgy, mint a non-formális (bizonyítványt nem adó, kötetlen, öntevékeny szervezetek keretei között végbemenő, nálunk a közművelődési jellegű), valamint az informális (családi, munkahelyi, a széles társadalmi környezetben történő) tanulást” (Harangi, 2003. 225. o.). Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra válása című Európai Unió dokumentum meghatározása szerint „minden, az életben vállalt olyan tanulási tevékenység, amelynek célja az ismeretek, a készségek és jártasságok fejlesztése személyes, polgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból” (Európai Bizottság, 2001).

2.1. Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának fejlődése a 20. században

A felnőttkori tanulás és a folyamatos tanulás fontossága az ókortól kezdve folyamatosan jelen volt a tanulással, oktatással foglalkozó (többnyire filozófusok, politikusok) személyek gondolkodásában. Eltérő célokkal ugyan, de minden korban megjelent valamilyen módon a felnőttek képzésének fontossága (például a műveltség növelése, politikai célok megvalósítása, de a felvilágosodás kori Franciaországban megjelenik a társadalmi rétegek közti különbségek felszámolását célzó látásmód is). Az első ipari forradalom nyomán végbemenő gazdasági változások, melyek során a korábbi feudális alapokon nyugvó gazdaság átalakul, az iparosodás

megkezdődésével (gyárak kialakulása) változnak a munkaerővel kapcsolatos követelmények. A munkába álláshoz új képességekre, kompetenciákra van szükség. Erre az újfajta tudásra való tömeges igény is hozzájárul a felnőttképzés kialakulásához. A 19. század folyamán tovább fejlődött a felnőttek oktatása, de a tudatos szervezés, a szabályozott keretek és a nemzetközi együttműködés csak a 20. században jelent meg a területen. A század első felében kezdett el fejlődni az európai országok saját felnőttoktatási rendszere, azonban ekkor még nagy különbségekkel (például a skandináv és az angolszász térség már ekkor is fejlettebb volt ezen a téren, mint Európa többi része).

Az Európa legtöbb országát érintő két világháború váltotta ki a nemzetközi kapcsolatok rendezésének szükségességét és azt a felismerést, hogy a társadalmi, politikai és világnézeti kérdések mély megértéséhez a felnőttek élettapasztalat és tudásbeli többlete szükséges, éppen ezért ezeknek a témáknak a megértése nem korlátozódhat csupán a gyermekkorra, és nem hárulhat csakis a gyermekkori nevelésre-oktatásra (Maróti, 2010).

Nem véletlen, hogy ekkor alakult meg az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete), vagyis az Egyesült Nemzetek nevelési, tudományos és kulturális fejlesztés érdekében tevékenykedő szervezete. A nemzetközi szervezet többek között felnőttképzési világkonferenciák szervezésével segíti a felnőttképzés fejlesztését. Az első ilyen konferenciát 1949-ben, Helsinkiben rendezték, melynek keretében a nemzetközi szakemberek az analfabetizmus világszintű felszámolásának szükségességéről és lehetőségeiről értekeztek. A második tanácskozást 1960-ban a kanadai Montrealban tartották, melynek fő témája már az oktatás kiterjesztése volt az iskolai oktatáson túl a felnőtt társadalom egészére, megjelent a permanens nevelés fogalma. Ebben az időszakban a változások gyorsulása már rámutatott a gyermekkori oktatás hiányosságaira: többé nem képes az életre nevelni, mert senki nem tudja, hogy milyen lesz az az élet, amiben a fiatalok évtizedekkel később élni fognak. Paul Lengrand hívta fel a figyelmet arra, hogy a régi felfogás mely szerint az élet kettéosztható a fiatalkorra, amelyben tanulunk és a felnőttkorra, melyben dolgozunk már nem tartható. A tanulásnak a felnőttkorra is ki kell terjednie, azért hogy megfeleljen a felnőttkor sajátos szükségleteinek (Maróti, 2010). Ezt követően 12 évente rendeztek felnőttképzési világkonferenciákat különböző városokban, változatos témákban.

Magának a lifelong learning fogalmának a kialakulás is a II. világháborút követő évtizedekre tehető. Az első mű, amely átfogóan foglalkozott az alapfokú oktatás problémáival, a munkaerőpiac elvárásainak való megfeleléssel (illetve meg nem feleléssel) és a felnőttkorban is szükséges folyamatos tanulással az 1968-ban megjelent Philipp H. Coombs által írt *Az oktatás*

világválsága című könyv (mely eredetileg egy 1967-es, a virginiai Williamsburgban tartott, az oktatás válságáról szóló konferenciára készült munkaanyag). A mű szerint az oktatásban válság tapasztalható, mely abból adódik, hogy az oktatási rendszerek nem igazodtak kellőképpen környezetükhöz – vagyis az iskolarendszer által kibocsátott munkaerő nem felel meg a munkaerőpiac által támasztott igényeknek, sem létszám, sem szakmai megoszlás szerint (vagy ha meg is felel, a gazdaság nem jól használja fel). Pedig az az elv, hogy az oktatás jó befektetés a nemzet fejlődése szempontjából, csak akkor teljesülhet, ha ezek a különbségek eltűnnek (Coombs, 1971). A szerző megoldási javaslatokat is tesz, melyek között szerepel a mű által „iskolán kívüli oktatás”-nak nevezett felnőttkori tanulás előtérbe helyezése. Külön kiemeli a gazdaság fejlődését elősegítő tanulást, valamint a hiányos iskolai végzettséggel rendelkezők oktatását (Coombs, 1971). A műben Coombs tulajdonképpen megfogalmazza az élethosszig tartó tanulás lényegét: fontos hogy kialakuljon a formális és nem-formális oktatási rendszer összefüggő szemlélete, a két részt egységként kell kezelni, ezáltal hatékonyabbá válik az oktatás, ugyanis az iskolán kívüli oktatás kiegészíti az iskolarendszerűt, alkalmas arra, hogy ellensúlyozza a formális rendszer hibáit. Ezen kívül a szerző több helyen is hangsúlyozza, hogy az iskolarendszerű oktatásnak elsősorban az a feladata, hogy megtanítsa az embereket tanulni, az iskolarendszer nem bocsáthat ki olyan embereket, akiknek képzése befejeződött, ehelyett olyan embereket kell kibocsátaniuk, akik „képesek egész életükön át tanulni” (Coombs, 1971). Ezen mű nyomán új oktatáspolitikai koncepciók születtek. Paul Lengrand 1970-es *Introduction to life-long learning* című jelentésében alkotta meg magát, az élethosszig tartó tanulás fogalmát. Majd a két évvel később megjelent, az UNESCO által felállított 7 fős szakértői bizottság által megírt mű lefektette a koncepció alapjait. Az Edgar Faure által vezetett bizottság szerint az ember hiába válik felnőtté, befejezetlen, az egész létezés egy végtelen tanulási folyamat, az embernek muszáj állandóan tanulnia a túlélés és a fejlődés érdekében. A mű nagy hangsúlyt fektet a felnőttképzés fontosságára, mivel az egyének itt pótolják a kihagyott alapoktatást, illetve kiteljesítik azt, reagálnak a környezetük által támasztott igényekre, és itt található meg a személyes fejlődés lehetősége is. A felnőttoktatás nem maradhat „szélső” ágazat, megfelelő helyre kell kerülni az oktatási politikákban és a költségvetésben, az iskolai és az iskolán kívüli oktatást pedig össze kell kapcsolni (Faure, 1972).

2.2. A kétezres évek első évtizedének európai oktatáspolitikáját alapvetően meghatározó mű: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról

A kétezres években a nemzetközi oktatáspolitikai irányvonalait jellemzően egy mű határozta meg Európában: A memorandum az egész életen át tartó tanulásról című, 2000 októberében napvilágot látott Európai Unió munkanyag. A dokumentum kiemeli, hogy az élethosszig tartó tanulás már nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusát kell, hogy jelentse, hanem irányító elvvé kell válnia a tanulás teljes folyamatában, mind elméleti, mind pedig gyakorlati téren (*Európai Bizottság*, 2000). Ennek megvalósulás több ok miatt is kiemelten fontos: Európa a 21. századba lépve hatalmas változásokon megy keresztül. A változásnak mind társadalmi, gazdasági és technológiai aspektusai is vannak. Ezek a változások alapjaiban alakítják át az emberek életmódját (mint például a digitális technológiák, a világméretű kereskedelem és kommunikáció vagy a modern életvitel előre törése). Emellett az Európa országaira jellemző öregedő társadalom megváltoztatja a munkaerő összetételét és a szociális, egészségügyi és oktatási szolgáltatások iránti kereslet formáit (*Európai Bizottság*, 2000). Ezek a változások a tudás társadalmába való fokozatos átmenet részeit képezik, mely társadalom főszereplői maguk az emberek, a naprakész információ, a tudás és a készségek pedig a legértékesebb „áru”. A változások gyorsaságából és széles körűségéből következik, hogy az ilyen társadalomban élő egyének számára már nem lesznek egész életükre elegendőek a családban, a formális oktatásban, a főiskolán vagy egyetemen elsajátított készségek és ismeretek. Az egyéneknek folyamatosan fejleszteniük kell tudásukat, újra és újra átlépve a tanulás és a munkavégzés közti határvonalat. Ahhoz viszont, hogy a tanulási tevékenységüket céltudatosan és konzisztensen tervezni tudják egész életük folyamán, ahhoz elengedhetetlen, hogy az emberek akarjanak tanulni. A dokumentum ezek alapján kiemeli, hogy az élethosszig tartó tanulás sikerének két alapvető kulcsa az egyéni motiváltság és a tanulási lehetőségek széles skálája. Emellett az élethosszig tartó tanulás két, egyformán fontos cél megvalósításának alapját képezi: a tevékeny állampolgári magatartás és a foglalkoztathatóság elősegítését. Ez a két dolog egyaránt a megfelelő és naprakész tudás és készségek függvénye.

Ennek megfelelően a dokumentum hat kulcsfontosságú üzenetet emel ki, mely üzenetek strukturált keretet kínálnak az egész életen át tartó tanulásról szóló vita számára.

A hat üzenet a következő:

1. *új ismeretek és készségek biztosítása mindenki számára*, a tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés biztosítása a tudás társadalmában való fenntartható részvételhez szükséges ismeretek és készségek megszerzése és megújítása céljából,

2. *több befektetést az emberi erőforrások területén*, érzékelhető módon növelni kell az emberi erőforrásokba történő befektetés szintjét, elsőbbséget biztosítva Európa legfontosabb tőkéje - az ember – számára,
3. *innováció az oktatásban és a tanulásban*, hathatós oktatási és tanulási módszerek és feltételrendszerek kifejlesztése az egész életen át tartó és az élet teljes körére kiterjedő tanulás folyamatossága érdekében,
4. *tanulás értékelése*, jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain, különösen a nem formális és informális tanulás területén,
5. *orientáció és tanácsadás újragondolása*, mindenki számára, az élet minden szakaszában könnyen elérhető minőségi információ és tanácsadás biztosítása az európai tanulási lehetőségekről,
6. *közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz*, az egész életen át tartó tanulás lehetőségeit a lehetőlegközelebb kell vinni a tanulókhoz és lakóhelyi közösségeikhez, valamint szükség szerint fejleszteni kell az IKT-alapú szolgáltatásokat (*Európai Bizottság, 2000*).

A dokumentum célja vita kezdeményezése volt az élethosszig tartó tanulás elméletének gyakorlatba való átültetésének lehetőségeiről a tag- és tagjelölt országokban. A lefolytatott vita következtetéseit a 2001-ben kiadott Bizottsági Közlemény *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása* című műben összegezték. A Közlemény a Memorandum által indított vita következtetéseit tartalmazza. A tagok és a tagjelölt országok mindegyike lefolytatta a saját egyeztetését. Európai szinten a Bizottság egyeztetett a szociális partnerekkel, az Európai Parlamenttel, a Gazdasági és Szociális Bizottsággal, valamint olyan nemzetközi szervezetekkel, mint az Európa Tanács, az OECD és az UNESCO. Összesen mintegy 3000 beadvány érkezett a Bizottsághoz, és közel 12 000 polgár vett részt a folyamatban. A dokumentum már nem csak elméleti síkon foglalkozik a problémákkal, hanem konkrét megoldásokat vezet elő és megvalósítandó célokat tűz ki az EU és a tagállamok elé.

A Memorandumban felsorolt potenciális előnyökkel és kihívásokkal bíró változások veszélyeket is rejtenek magukban, ugyanis nagyobb mértékű esélyegyenlőtlenség és társadalmi kirekesztődéssel fenyegetnek. Épp ezért az élethosszig tartó tanulásnak nem csak gazdasági célokat kell szolgálnia, hanem társadalmi célokkal is rendelkeznie kell, egyrészt hogy megóvja a társadalmat ezektől a veszélyektől, másrészt segítenie kell a polgároknak abban, hogy toleránsabbak, prosperálóbbak és demokratikusabbak legyenek (*Barta, 2013*).

2.3. A lisszaboni stratégia és az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram

Közben a Memorandum alapját is biztosító 2000 márciusában az Európai Tanács által elfogadott, a foglalkoztatásra összpontosító lisszaboni stratégia jegyében is megindult a konkrét, gyakorlati munka. A stratégia által kitűzött cél, hogy az EU 2010-re a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb ismeretalapú társadalmává váljék. A lisszaboni stratégia jegyében a Bizottság megbízást adott, egy az oktatás és képzés terén való célkitűzésekről, veszélyekről és prioritásokról szóló jelentés megírására. "Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni célkitűzései" című jelentést az Oktatási Tanács 2001. február 12.-én fogadta el, majd pedig márciusban a Tanács elé terjesztette. A jelentés felsorolja azokat a kihívásokat, amikkel az elkövetkezendő évtizedben az EU-nak szembe kell néznie (Barta, 2013). Ezen kihívásokra való tekintettel a jelentés a következő célkitűzéseket fogalmazza meg: az EU oktatási és képzési rendszerei minőségének és hatékonyságának fokozása, az oktatási és képzési rendszerek mindenki számára való elérhetőségének elősegítése, valamint az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a tágabb világ felé (Barta, 2013).

A jelentés 2001 márciusában, a stockholmi ülésen került az Európa Tanács elé. Ezen az ülésen megfogalmazódott a célkitűzésekkel kapcsolatos munka megvalósításának, illetve egy munkaprogram elkészítésének igénye.

A 2002 februárjában kiadott Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram az "Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni célkitűzései" című jelentés által meghatározott 3 stratégiai célkitűzéseket és a 13 kapcsolódó célkitűzés részletes kifejtését tartalmazza, valamint minden célkitűzéshez kapcsolódóan meghatározza a kulcsfontosságú elvégzendő feladatokat, valamint meghatározza, az előremenetel nyomon követéséhez szükséges mutatókat és indikátorokat. Ezen kívül megszabja a célkitűzés megvalósításának kezdetét (Barta, 2013).

A 3 stratégiai célkitűzés és a hozzájuk kapcsolódó 13 célkitűzés a következő:

1. stratégiai célkitűzés: Az EU-s oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása
 - a. A tanárok és oktatók oktatásának és képzésének fejlesztése
 - b. A tudás alapú társadalom által megkívánt ismeretek fejlesztése
 - c. Az információs és kommunikációs technológiákhoz (IKT) való hozzáférés biztosítása mindenki számára
 - d. A tudományos és műszaki tanulmányokat folytató diákok számának emelése

- e. Az erőforrások legjobb kihasználása
- 2. stratégiai célkitűzés: Az oktatási és képzési rendszerekhez való hozzáférés biztosítása mindenki számára
 - a. Nyitott tanulási környezet
 - b. A tanulás vonzóbbá tétele
 - c. Az aktív állampolgárság, az egyenlő esélyek és a társadalmi kohézió támogatása
- 3. stratégiai célkitűzés: Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé
 - a. A kapcsolódási pontok megerősítése a munka és a kutatás világával, valamint a társadalommal általában
 - b. A vállalkozó szellem fejlesztése
 - c. Az idegennyelv tanulás fejlesztése
 - d. A mobilitás erősítése
 - e. Az európai együttműködés erősítése

A munkaprogramban több területen is meghatároznak pontos – statisztikailag mérhető- célokat. A 18 és 24 év közötti alsó középfokú lakosság körében az adott pillanatban oktatásban nem részesülők aránya esetében ez a cél 10%; a matematikai, természettudományos és műszaki felsőoktatásban (ISCED² 5 és 6 szinten) végzettséget szerzők arányát az Unióban 680 ezerre, a csatlakozó országokkal együtt 775 ezerre kellene növelni. A legalább felső középfokú végzettséggel rendelkező 22 éves fiatalok esetében 85% az elérendő cél, az egész életen át tartó tanulásban való részvétel esetében a 25-64 éves korosztályban a 12,5%-os részvételi arány lenne az ideális (Barta, 2013).

2010-ig két évente (vagyis 2004-ben, 2006-ban és 2008-ban) jelentek meg a munkaprogramhoz kapcsolódóan időközi jelentések. A jelentések beszámolnak az elért eredményekről minden célkitűzéshez kapcsolódóan és esetleg további javaslatokat fogalmaznak meg a fejlődés megkönnyítésének és ütemének gyorsítása érdekében. Az időközi jelentések adatai alapján, nyomon követhetőek a változások az adott területen.

Bár az adatok az összes célkitűzés esetében javultak, azonban a kitűzött célt egyik területen sem sikerült elérni 2010-re. A munkaprogramhoz kapcsolódó dokumentumokat olvasva nem is

² Az ISCED (International Standard Classification of Education), vagyis az oktatás egységes osztályozási rendszere, az oktatási programokra vonatkozó egységes nemzetközi osztályozás, mely az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlíthatóságát hivatott megkönnyíteni. A rendszer az oktatási és képzési rendszert 7 szintre osztja: 0. szint: iskola előtti (óvodai) oktatás; 1. szint: alafokú oktatás első szintje; 2.szint:alafokú oktatás második szintje; 3.szint: középfokú oktatás; 4. szint: nem felsőoktatás jellegű, poszt-szekunder oktatás; 5. szint: a felsőoktatás első szintje, mely közvetlenül nem vezet tudományos minősítés megszerzésével; 6. szint: a felsőoktatás második szintje, mely közvetlenül tudományos fokozat megszerzéséhez vezet.

egyszerű nyomon követni a fejlődést, bizonyos területeken ugyanis vagy már az elején nincs egyértelműen megfogalmazott célkitűzés, vagy az időközi jelentésenként változik, illetve nem minden időközi jelentésben térnek ki az összes célkitűzés pontos adataira. A változások legjobban az Eurostat által nyilvánosságra hozott statisztikai adatok alapján követhetők nyomon, viszont az általuk nyilvánosságra hozott adatok, nem minden esetben felelnek meg teljes mértékben a munkaprogramban szereplő kategóriáknak.

1. táblázat Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram által kitűzött célok területén megfigyelhető fejlődés az Eurostat adatai alapján

	2000	2002	2004	2006	2008	2010	Célkitűzés 2010-re
Iskolai lemorzsolódás (EU28)	17,6% (EU27)	17%	16%	15,3%	14,7%	13,9%	10%
Matematikai, természettudományos és műszaki diplomával rendelkezők (EU27)	n.a.	n.a.	23,5%	22,3%	21,9%	22,1%	15%-os növekedés
A felső középfokú tanulmányok befejezése (EU27)	n.a.	n.a.	64,7%	65%	65,1%	64,8%	22 éves korosztályba tartozók min. 85%-a rendelkezzen ilyen végzettséggel
Kulcskompetenciák (EU27)	19,8%	n.a.	20,8% (2003)	22,6%	n.a.	19,6% (2009)	alacsony olvasási kompetenciával rendelkező 15 évesek számának 20%-kal való csökkentése
Részvétel az egész életen át tartó tanulásban (EU28)	7,1% (EU27)	7,2% (EU27)	9,1%	9,5%	9,3%	9,1%	12,5%

n.a. : nincs adat

Forrás: Eurostat adatai alapján, saját szerkesztés

2.4. Oktatás és képzés 2020 munkaprogram

2010 és 2011 során dolgozták ki és fogadták el az Unió irányadó testületei a lisszaboni stratégiát felváltó új közös gazdasági és társadalmi stratégiát, illetve az ezen alapuló további dokumentumokat. 2009. május 12.-én elfogadták az "Oktatás és képzés 2020" munkaprogramot (*A Tanács következtetései a az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről*), amely elődjén, az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogramon alapul (Barta, 2013).

A dokumentum röviden reflektál az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramra és az elért eredményekre, kiemelve, hogy a munkaprogram keretein belül történő együttműködés hatására jelentős előrelépés történt az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos nemzeti reformok támogatása, a felsőoktatás modernizációja valamint a minőséget, az átláthatóságot és a mobilitást erősítő közös európai eszközök kialakítása terén. Az elért eredmények ellenére azonban továbbra is jelentős kihívásoknak kell megfelelni, annak érdekében, hogy Európa a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú gazdaságává váljon (*Európai Unió Tanácsa*, 2009). A dokumentum újból kiemeli, hogy az oktatásnak és a képzésnek kulcsszerepet kell játszania különböző társadalmi, gazdasági, demográfiai, környezetvédelmi és technológiai kihívások leküzdésében, valamint hogy a humántőkébe az oktatási-képzési rendszereken keresztül történő befektetések elengedhetetlenül fontosak a lisszaboni stratégia által központi célként kitűzött fenntartható, tudásalapú társadalom és gazdaság kialakításában és a foglalkoztathatóság növelésében.

A Tanács hangsúlyozza, hogy a létrejött együttműködés hatékonyságát növelni kell, ugyanakkor fontos, hogy az együttműködés kerete elég rugalmas maradjon ahhoz, hogy a jövőben felmerülő kihívások választ tudjon adni.

A 2020-ig terjedő időszakban az európai együttműködés elsődleges célkitűzése az európai oktatási képzési rendszerének fejlesztése úgy, hogy azok elősegítsék valamennyi polgár egyéni, társadalmi és szakmai kiteljesedését, a fenntartható gazdasági prosperitás és foglalkoztathatóság, a demokratikus értékek, a társadalmi kohézió, az aktív polgári szerepvállalás és a kultúrák közötti párbeszéd előmozdítását.

A 2020-ig terjedő időszakban az európai együttműködést egy olyan stratégiai keretrendszerben kell kialakítani, amelynek az egész életen át tartó tanulás elve képezi az alapját, és ennek a keretrendszernek a tanulás valamennyi szintjére és formájára ki kell terjednie (a kisgyermekkorai neveléstől a felnőttkori tanulásig; a formális, non-formális és informális tanulásra egyaránt).

A keretrendszernek elsősorban az alábbi négy stratégiai célkitűzéssel kell foglalkoznia³:

1. stratégiai célkitűzés: az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása
2. stratégiai célkitűzés: az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása
3. stratégiai célkitűzés: a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása
4. stratégiai célkitűzés: az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és képzés minden szintjén

Az európai együttműködést az egész életen át tartó tanulásra alapozva kell megvalósítani, a tagállamoknak az oktatási rendszereik tekintetében fennálló hatáskörét és az európai együttműködés önkéntes természetét tiszteletben tartva. Az együttműködés során közös referenciaszinteket és megközelítéseket kell alkalmazni. Fontos a társaktól való tanulás és a bevált gyakorlatok cseréje, valamint a rendszeres nyomon követés és jelentéstétel az elért eredményekről. Központi szerepet kell, hogy betöltsenek a közösségi programok, különösen az élethosszig tartó tanulás területén adódó lehetőségek teljes körű kihasználása.

A Tanács a 2020-ig terjedő időszakot 3 éves munkaciklusokra osztotta, és bizottsági javaslatra minden munkaciklusra elfogadta az együttműködés kiemelt területeit. Minden ciklus végén közös tanácsi-bizottsági jelentés készül, mely a ciklusra meghatározott tematikus területen elért eredményeket értékeli. A jelentések a tagállamok által készített nemzeti jelentéseken, valamint a meglévő információkon és statisztikai adatokon alapulnak.

Az európai átlagteljesítményekre vonatkozó referenciaszinteket pontosan meghatározza a dokumentum. A referenciaszintek a már meglévőkre, vagyis az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram által meghatározott referenciaszintekre épülnek. A dokumentum hangsúlyozza, hogy a referenciaértékek nem tekintendők az egyes országok által 2020-ra elérendő konkrét célértékeknek. A tagállamok felkérést kaptak a Tanácstól arra, hogy vizsgálják meg nemzeti prioritásaik és változó gazdasági körülményeik figyelembevételével, hogyan és milyen mértékben tudnak hozzájárulni az európai referenciaértékek együttes eléréséhez.⁴

2012 márciusában jelent meg a munkaprogramoz tartozó első időközi jelentés *Oktatás és képzés az intelligens, fenntartható és befogadó Európában* címmel. A jelentés először is kiemeli, hogy az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram kidolgozása óta a pénzügyi és gazdasági válság nyomán megváltozott a politikai és gazdasági helyzet Európában. Éppen ezért

³ A célkitűzések részletes kifejtése az 1. számú mellékletben található.

⁴ A referenciaértékek részletes ismertetése a 2. számú mellékletben, az egyes ciklusokra meghatározott kiemelt területek pedig a 3. számú mellékletben találhatóak.

a stratégiai keretet ki kell igazítani, hogy az alkalmazkodjon a megváltozott körülményekhez. A jelentés a 2012-2014-es időszakra új prioritásokat javasol, melyek az oktatás és képzés mobilizálására irányulnak.⁵

Bár a munkaprogramhoz kapcsolódó, 2014-re tervezett időközi jelentést még nem tették közzé, az elmúlt 2 évben elért fejlődésről és a kitűzött referenciaszintek felé való haladás üteméről képet kaphatunk az Eurostat adatai alapján.

2. táblázat Az Oktatás és képzés 2020 által kitűzött referenciaértékek felé való haladás az Eurostat adatai alapján

	2010	2011	2012	2013	Célkitűzés 2020-ra
A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban (EU28)⁶	9,1%	8,9%	9,0%	10,5%	15%
Az alapkészségek tekintetében gyengén teljesítők * (EU27)	19,6% (2009)	n.a.	n.a.	n.a.	15% alá csökkenteni
A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya⁷ (EU28)	33,6%	34,7%	35,9%	36,9%	40%
Az oktatást és képzést korán elhagyók⁸ (EU28)	13,9%	13,4%	12,7%	12,0%	10% alá csökkenteni
Kisgyermekkori nevelés⁹	92,9%	93,2%	93,9%	n.a.	95%

* az Eurostat adatai között csak az olvasás-szövegértési kompetenciára vonatkozó adatok érhetők el

n.a.: nincs adat

Forrás: Eurostat adatai alapján, saját szerkesztés

Az adatokból jól látszik, hogy a kitűzött célok felé való haladás, ha lassú ütemben is, de zajlik. A legtöbb célkitűzés esetében fejlődésről beszélhetünk, bár ez a fejlődés némely esetben igen kismértékű. Elmondható, hogy a fejlődés ütemét figyelembe véve – a felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban célkitűzés kivételével – a legtöbb referenciaszint elérése reális

⁵ Az időközi jelentés tartalmának ismertetése a 4. számú mellékletben található.

⁶ Azon 25-64 év közötti lakosok százalékos aránya, akik a felmérést megelőző négy hétben oktatásban és képzésben vettek részt.

⁷ Azon 30-34 év közöttiek aránya, akik sikeresen elvégezték felsőfokú vagy azzal egyenértékű tanulmányaikat ISCED 5-6. szinten.

⁸ Azon 18 és 24 év közöttiek aránya, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek (ISCED 0,1,2,3c) és a felmérést megelőző négy hétben nem vettek részt semmilyen oktatásban vagy képzésben.

⁹ Azon 4 év és az általános iskolai oktatásba lépési életkor (országoként változó) között lévők százalékos aránya, akik részt vesznek kisgyermekkori nevelésben.

célnak tűnik 2020-ra. Ez valószínűleg az európai együttműködés és a tapasztalatok cseréjének fejlesztő hatása és az Unió által biztosított források mellett köszönhető az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramhoz képest realisabb célkitűzéseknek. Az élethosszig tartó tanulásban való részvétel referenciaszintjéről elmondható, hogy a már 2010-re kitűzött 12,5% is irreális volt európai szinten és ezt nem is sikerült teljesíteni (2010-ben a 25-64 év közötti korosztálynak csak a 9,1%-a vett részt valamilyen képzésben), ennek ellenére 2020-ra még feljebb, 15%-ra emelték azt. Bár a 2020-as eredményeket célzó munkaprogramba már bekerült az a kitétel, miszerint a dokumentum által kitűzött referenciaértékek nem tekintendők az egyes országok által 2020-ra elérendő konkrét célértékeknek, azok eléréséhez nemzeti prioritásaik és változó gazdasági körülményeik figyelembe vétele mellett járuljanak hozzá.

3. Az élethosszig tartó tanulás különböző aspektusaival foglalkozó nemzetközi kutatások és felmérések

A lifelong learning koncepció előtérbe helyeződése a nemzetközi oktatáspolitikában, valamint a széles nemzetközi együttműködések szükségessé tették a különböző, oktatási rendszerekkel foglalkozó adatbázisok és statisztikai gyűjtemények és felmérések létrehozását. Az Európai Unió által megfogalmazott és kiadott, az oktatásra, a képzésre és az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó munkaprogramok (Oktatás és képzés 2010, Oktatás és képzés 2020) által kitűzött célok ellenőrzése is csak úgy oldható meg, ha rendelkezésre állnak olyan, egymással összehasonlítható és jól körülhatárolható adatok, melyek nem csak a múlthoz képest végbement fejlődést, előrehaladást (esetleg visszaesést) képesek kimutatni, hanem az egyes országok közötti különbségeket is. Az oktatás és a tanulás egészét átfogó, a tanulás legtöbb aspektusáról adatokat tartalmazó statisztikai adatbázisok a Bertelsmann Alapítvány által kifejlesztett European Lifelong Learning Indicators, vagyis az ELLI, az Európai Unió keretein belül működő és adatokat gyűjtő statisztikai intézet, az Eurostat, és az OECD által megjelentetett Education at the Glance kiadvány.

Az oktatás és tanulás vizsgálatával foglalkozó felmérések másik nagy csoportja a specifikus, az oktatás-tanulás meghatározott szereplőit, aspektusait vizsgáló kutatások. Ezekben a vizsgálatokban általában Európa legtöbb országa részt vesz, a kapott adatok így igencsak kiterjedtek, valamint az egységes módszertannak köszönhetően nagyon jól összehasonlíthatóak. Ilyen nemzetközi felmérések mások mellett a 15 évesek kompetenciáit mérő PISA (Programme for International Student Assessment - Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program); a formális oktatásban dolgozó tanárokat vizsgáló TALIS (Teaching and Learning International Survey); a felnőttek kompetenciáit mérő PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Felnőttek Kompetenciáinak Nemzetközi Felmérése Program); valamint az élethosszú tanulás előnyeit kutató BeLL (Benefits of Lifelong Learning (Az élethosszú tartó tanulás előnyei).

Ezek a felmérések segítenek áttekinteni az élethosszig tartó tanulás szinte minden aspektusát a kontinensen, így pedig az európai szintű fejlesztések alapjává válhatnak.

3.1. European Lifelong Learning Indicators

A CLI mintájára fejlesztették ki a német Bertelsmann Alapítvány (*Bertelsmann Stiftung*) kutatói a European Lifelong Learning Indicators-t, vagyis az ELLI-t.

Az első teljesen átfogó jellegű felmérés, mely az emberek tanulási aktivitását és szokásait méri, és alkalmas régiók, vagy akár különböző országok összehasonlítására is, kanadai kutatók dolgozták ki. A *Canadian Council of Learning* által kifejlesztett és 2006-ban útjára indított *Composite Learning Index* egy olyan rendszer, mely különböző indikátorok és mérőeszközök segítségével méri fel a kanadaiak iskolai, otthoni, munka közbeni és közösségben végzett tanulási szokásait. Alkalmas a tanulási aktivitás mérésére országos, regionális, kistérségi és települési szinten. A CLI az évente megtartott és 4500 településen lefolytatott felmérés adataiból dolgozik. A felmérést 17 indikátor és 24 speciális mérőeszköz szerint végzik, amelyek mindegyike az UNESCO által meghatározott négy alappilléren nyugszik: megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni és megtanulni létezni (*Kozma, Teperics, Erdei és Tőzsér, 2011*).

Az ELLI Európa első összehasonlító LLL indikátora, mely lehetőséget nyújt a lifelong learning helyzetének áttekintésére a kontinensen. 2008-ban hozták létre azzal a céllal, hogy átfogó felmérést végezzenek a tanulási aktivitásról különböző életszakaszokban és eltérő tanulási színtereken (iskola, közösség, munka és család). A CLI-hez hasonlóan a Delors-jelentésben meghatározott négy pilléren nyugszik a felmérés, 17 indikátorral és 36 speciális mérőeszközzel méri a tanulási aktivitást európai országokban. 23 ország adatai alapján lehetőséget biztosít arra, hogy az élethosszig tartó tanulás helyzetét össze lehessen hasonlítani a különböző országok, illetve - ahol arra lehetőség van - az egyes országok különböző régiói között. A felmérés adatai nyilvánosak, azokat bárki elérheti, használhatják munkájukhoz az oktatáspolitikai döntéshozói, civil szervezetek, munkaadók, állampolgárok és általában a civil társadalom (*Kozma és mtsai, 2011*).

A felmérésben meghatározott indikátorok hasonlóak a CLI-ben találhatóakhoz. A Delors-féle négy pillér jelenti az alapot, ezeken belül találhatók az indikátorok és a pontosan meghatározott mérőeszközök.

1. A *megtanulni tanulni* (learning to know) dimenziójában túlnyomórészt a fiatalok részvételét a formális oktatásban mérő indikátorok találhatók. Vizsgálják a bemeneti és kimeneti számokat, arányokat; az oktatásra való ráfordítást, valamint azt, hogy a középiskolai tanulók hogyan teljesítenek olyan készségek esetében, mint az olvasási

- (szövegértés), a matematikai és a természettudományi készségek – ezeket az adatokat a PISA-mérésekből (*Programme for International Student Assessment*) nyerik; a poszt-szekunder oktatásban végzők arányát; illetve azt is, hogy a 30-34 éves korosztályban hányan vesznek részt a felsőoktatásban (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).
2. *Megtanulni cselekedni* (learning to do): ebben a dimenzióban a részvételi arányoknak, a tanulási lehetőségekhez való hozzáférésnek és a munkához kapcsolódó készségekbe való befektetések mértékének vizsgálata kerül a középpontba. Elsősorban a munkához kapcsolódó tanulást vizsgálják, az indikátorok között van a formális szakmai képzés kimeneti adatait, a non-formális szakmai képzéseken való részvételt, a non-formális szakmai képzésekhez és továbbképzésekhez való hozzáférést és munkavégzés közben folytatott tanulási tevékenységet vizsgáló is (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).
 3. *Megtanulni együtt élni* (learning to live together): a szociális kompetenciákat mérő indikátorcsoport, mely az emberek nyitottságát, más kultúrákkal szembeni toleranciáját és a politikai és a közösségi életben való részvételi arányát vizsgálja. A mérőeszközök között találhatók politikai pártokban való tagságot, önkéntes munka arányát, idegen kultúrák és a bevándorlók irányába mutatott tolerancia mértékét, homoszexuálisokkal szembeni attitűdöt és a közösségi életben való részvételt mérők (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).
 4. *Megtanulni létezni* (learning to be) : ebben a dimenzióban a kulturális és közösségi tevékenységek során végbemenő informális tanulásra helyezik a hangsúlyt. Ebben az egységben találhatók az egész életen át tartó tanulást mérő indikátor mellett, a sport és szabadidős tevékenységek általi tanulást, a kulturális tevékenységek során való tanulást, a média felhasználásával végzett önirányított tanulást és az egyén életében a munka és a család egységét mérő indikátorok is (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).

Az előbbieken felsorolt, az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó mérőeszközökön kívül, a felmérésben különböző gazdasági és szociális mutatók is szerepelnek. Méri többek között az egy főre jutó GDP nagyságát az egyes országokban, a termelékenységet, a foglalkoztatottságot (ezzel együtt a munkanélküliség mértékét), különféle egészséggel kapcsolatos adatokat (például a születéskor várható élettartamot), az emberek elégedettségét, valamint a társadalmi kohézió és a demokrácia szintjét. Ezen gazdasági és társadalmi indikátorok és a „négy pillér” adatainak összessége segít differenciálni az országok teljesítményét, mivel így nem csak kizárólag a tanulásra vonatkozó adatokat használnak a sorrend felállítása során, hanem az azt befolyásoló tényezőket is figyelembe veszik. Ez alapján az adatok alapján képzik az ELLI

Indexet, mely segítségével összehasonlíthatók a különböző országok teljesítménye a tanulás terén (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).

A felmérés eredményeit megjelentető kiadványban az ELLI Index szerinti besorolás mellett külön-külön megjelennek az egyes pillérek mérőeszközei alapján megállapított eredmények is. Ezen kívül a kiadvány kapcsolatba hozza az országok lifelong learning terén elért teljesítményét a társadalmi jóléttel. Éppen ezért olyan, az Indexhez kapcsolódó, a társadalmi jóléttel kapcsolatban álló területekről is hoznak adatokat, mint a korrupció mértéke, az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés, valamint az ország globális versenyképessége. Az ezeken a területeken mért adatok szoros összefüggést mutatnak az ELLI Index eredményeivel.

A felmérésnek természetesen megvannak a korlátai is: nem alkalmas az egyes országok, régiók helyzetének alapos, részletekbe menő vizsgálatára, csak egy „pillanatfelvételt” mutat, amely egy mélyebb, részletes kutatás kiindulópontja lehet. Nem tár fel mélyebb összefüggéseket és okokat, csak összehasonlítja a rendelkezésre álló statisztikai adatokat. Ezen kívül az ELLI egy folyamatban lévő és fejlődő rendszer, mely meglévő adathalmazokból dolgozik, az adatok korábban lefolytatott kutatások, felmérések azon adatain alapszanak, melyeket a kutatók relevánsnak találtak a felmérés szempontjából (*Kozma és mtsai, 2011*).

3.2. Az Eurostat oktatási statisztikái

Az Eurostat, az Európai Unió statisztikai hivatala, székhelye Luxembourg. A szervezetet 1953-ban hozták létre az Európai Szén- és Acélközösség elvárásainak megfelelően, majd amikor 1958-ban megalakult az Európai Közösség, a Bizottság egyik Főigazgatóságává vált. Ma kulcsfontosságú szerepe van abban, hogy adatokat szolgáltatson a többi Főigazgatóság és a Bizottság felé, hogy azok megalapozott döntéseket hozhassanak, valamint ellenőrizhessék és elemezhessek a közösségi politikák végrehajtását (*Eurostat, 2014a*).

A szervezet feladata, olyan európai szintű statisztika felmérések lefolytatása és közzététele, melyek lehetővé teszik a különböző országok és régiók összehasonlítását. A nyilvánosságra hozott statisztikai adatok egyrészt segítik a döntéshozók munkáját, másrészt biztosítják a társadalom fejlődése ellenőrzésének lehetőségét, valamint a kitűzött célok felé való haladás nyomon követését (*Eurostat, 2014a*). Az Eurostat nem gyűjt adatokat, azokat a tagországok statisztikai hivatalaitól gyűjti be, majd ezeket a statisztikai adatokat konszolidálja és biztosítja azt, hogy a különböző országokban gyűjtött adatok összehasonlíthatóak legyenek. A szervezet együtt dolgozik a tagállamokkal egy egységes módszertan kialakításán, segít például abban,

hogyan az országok statisztikai hivatalai milyen módszerrel és milyen kérdések alapján gyűjtsek be az adatokat (*Eurostat*, 2014b).

Az összegyűjtött és feldolgozott statisztikai adatokat témák köré gyűjtik, ezek közül a népességet és a szociális körülményeket vizsgáló témakörben találhatók meg az oktatással és képzéssel foglalkozó statisztikák.

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos adatokat két felmérésből nyerik, az egyik az Adult Education Survey (AES), amely elsősorban a felnőttkori tanulásra koncentrál, míg a másik, a Labour Force Survey (LFS) a munkaerő-piaci helyzet szempontjából vizsgálja a lifelong learning témáját is.

Az AES az Európai Unió és az EFTA tagországokban méri a felnőttek tanulási aktivitását. A felmérés kiterjed az élethosszig tartó tanulás fogalmába tartozó tanulási tevékenységekre (formális, non-formális és informális tanulásra egyaránt), beleértve a munkához kapcsolódó tanulási tevékenységeket is. Vizsgálja a tanulási tevékenységek jellemzőit, az idegen nyelvi és informatikai készségeket, és különböző, a tanulást befolyásoló háttérváltozókat. A felmérés során mérik többek között a részvételt a formális, a non-formális és az informális tanulásban; a tanulásban való részvételt akadályozó tényezőket; a munkához kapcsolódó non-formális oktatásban való részvételt; a munkáltató által a képzésre fordított összegeket; illetve a lakosság társadalmi és kulturális életben való részvételét (*Eurostat*, 2014c).

Az LFS elsősorban a munkaerő-piacra koncentrál, a foglalkoztatás és a munkanélküliség adataira, de találhatók a felmérésben az élethosszig tartó tanulás szempontjából is fontos adatok. A felmérést negyedévente végzik, az EU összes tagállamában és az EFTA országokban (kivéve Liechtenstein). Ez a felmérés jelenti a fő információforrást a munkaerő-piaci helyzetről az Unióban. Az adatfelvétel során vizsgálják többek között az egyének demográfiai hátterét, a munkaerő-piaci helyzetet, a foglalkoztatás jellemzőit, a szakmai tapasztalattal rendelkező személyek helyzetét a munkaerő-piacon, a munkakeresés folyamatát és jellemzőit, a munkával kapcsolatos oktatást és képzést. A képzéssel kapcsolatban vizsgálják például az oktatásban és képzésben való részvételt az egyén munkaerő-piaci helyzete, az iskolai végzettsége mentén, vagy éppen annak tükrében, hogy teljes munkaidőben vagy rész munkaidőben dolgozik-e (*Eurostat*, 2014d).

3.3. Az OECD kiadványa: Education at a Glance

Az *Education at the Glance* az OECD által 1992 óta évente megjelentetett kiadvány. A benne található adatok megbízható forrásból eredő, pontos adatokat nyújtanak az oktatás helyzetéről

világszerte. A 2013-es kiadás összesen 44 ország adatait tartalmazza, és azok oktatási rendszerének szerkezetéről, finanszírozásáról és teljesítményéről szolgáltat adatokat. A kiadvány információkat nyújt az oktatásban felhasznált pénzügyi és humán erőforrások mértékéről és az oktatási és tanulási rendszerek működtetéséhez és fejlesztéséhez nyújt segítséget (OECD, 2013a).

Az *Education at the Glance* kiadványnál is használt adatok több forrásból származnak: egyrészt az UNESCO, az OECD és az Eurostat által évenként végzett felmérések adatait használják. Másrészt az ún. INES (*Indicators of Education Systems*) program adatait használják, valamint az OECD által koordinált PISA (*Programme for International Student Assessment*), TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) és PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) felmérések eredményeit is felhasználják. Ezen kívül ad-hoc felmérések, a tagországokban felvett adatait is közreadják (OECD, 2011).

A kiadványban megtalálható adatok felölelik az oktatás minden szintjét, az alapfokú oktatástól, a felsőoktatáson keresztül egészen a felnőttkori tanuláshoz, illetve különböző aspektusokból vizsgálja azt, gazdasági és társadalmi hatásait is.

3.4. PISA – Programme for International Student Assessment

A PISA felmérés, vagyis a Programme for International Student Assessment (Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) a 15 éves tanulók alkalmazásképes tudását mérő nemzetközi felmérés. Az OECD által 2000-ben indított kutatás során azt vizsgálják, hogy a tizenöt éves tanulók milyen mértékben képesek felhasználni a tudásukat életszerű helyzetekben megjelenő feladatok megoldására, és ezt hogyan befolyásolja a tanulók és iskoláik háttere. A fő mérési területek a szövegértés, az alkalmazott matematikai műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség (Oktatási Hivatal, 2013).

A 3 évente megrendezett felmérésben 2012-ben, az utolsó felmérés során 34 OECD tagország és 31 partnerország összesen több mint 500 000 tanulója vett részt. A célcsoportot azért a 15 évesek képezik, mert ez az a korosztály, amelyben a tanulók még minden egyes OECD tagországban a tanköteles korba tartoznak, de már közelednek a munkaerő-piacra és a felsőoktatásba lépéshez (Oktatási Hivatal, 2013).

A PISA-vizsgálatot azzal a céllal hozta létre az OECD, hogy az oktatási rendszerek teljesítményét és egyéb jellemzőit mérje oly módon, hogy a modern, tudás alapú munkaerőpiac szempontjából fontos képességek – a szövegértés, az alkalmazott matematikai, valamint az alkalmazott természettudományi műveltség területén - vizsgálja tanulók tudását (Balázs,

Ostorics, Szepesi és Vadász, 2013). A PISA felmérés nemzetközi dimenziója nyomán összehasonlítható adatokat mutat az egyes országok oktatási rendszerének:

- eredményességéről (a tanulók által elért eredmények)
- hatékonyságáról (a ráfordításokhoz képest milyen eredményeket értek el a tanulók) és
- méltányosságáról (mekkorák a különbségek a különböző csoportokhoz tartozó tanulók által elért eredmények között, megfelelő mértékben jutnak-e hozzá a tanulási lehetőségekhez és erőforrásokhoz a különböző csoportok tagjai) (*Oktatási Hivatal, 2013*).

A felmérés során a tanulók a három vizsgált területtel kapcsolatos tesztfüzetek feladatait oldják meg, a tesztfüzetek mellett pedig a tanulók, a szülők és az iskolaigazgatók a szociális, gazdasági és kulturális körülményekre, a tanulási szokásokra és attitűdökre, az iskolai légkörre és az oktatás egyéb tényezőire vonatkozó háttérkérdőíveket töltenek ki (*Oktatási Hivatal, 2013*).

A PISA három fő területe közül az egyik mindig hangsúlyosabban, több feladattal, részletesebb eredményekkel szerepel a vizsgálatban. 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudomány volt a kiemelt terület, majd 2009-ben újra a szövegértés, 2012-ben pedig a matematika volt a középpontban. 2012-ben a nyomtatott tesztek számítógépes mérésekkel is kiegészültek a komplex problémamegoldás, a matematika és a szövegértés területén (*Balázsi és mtsai, 2013*).

A teszten elért eredmény alapján a tanulók képességpontokat kapnak, ebből számítják az országok eredményeit is. A pontok alapján létrehozott képességskálát képességszintekre osztották, amelyek segítségével leírható, milyen feladatokat tudnak végrehajtani az egyes szinteken lévő tanulók (*Oktatási Hivatal, 2013*).

3.5. TALIS – Teaching and Learning International Survey

A TALIS, vagyis a Teaching and Learning International Survey egy, az OECD által kezdeményezett nemzetközi kutatás, mely a tanári pályán dolgozó pedagógusokat kérdezi meg a tanulás és a tanítás körülményeiről. A felmérés célja, hogy a résztvevő országokban összehasonlítható mutatókkal meg lehessen állapítani:

- a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit,
- a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit,

- a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és
- az iskolavezetés jellemző sajátosságait.

A TALIS felmérés átfogó célja, hogy idő- és költséghatékony módon, releváns és fontos mutatókkal nyújtson elemzést a tanárokkal és a tanítás folyamatával kapcsolatban, mely segíti az országokat vonatkozó szakpolitikájuk olyan irányba való fejlesztésében, mely megeremti a hatékony és eredményes tanítás alapjait. A felmérés nemzetközi dimenziója segít megtalálni azokat a kérdéseket, problémákat melyek több ország oktatási rendszerében is felmerülnek, illetve segít az országoknak a jó és bevált gyakorlatok egymástól való eltanulásában.

A TALIS által vizsgált témák és indikátorok igen szerteágazóak. A fejlesztés alatt a következő dimenziókat vették figyelembe:

- az oktatás színvonalának fenntartását támogató politikák,
- a tanári munkaerő rendszerszintű jellemzői,
- iskolai politikák, és azok ez előzmények, melyek hatással vannak a tanításra és a tanulásra,
- osztálytermi ökológia,
- tanulók jellemzői,
- tanári jellemzők és előélet,
- és oktatási és tanulási tevékenységek.

A kutatás fejlesztése során ezt a fogalmi keretet ültették át konkrét indikátorokba. Így alakult ki az az öt fő téma és az ezekhez kapcsolódó indikátorok, melyeket a kutatás során ténylegesen vizsgálnak (OECD, 2008).

3. táblázat A TALIS 2008 kutatás fő témái és indikátorai

Téma	A tanárokat a pályára vonzó tényezők
1. indikátor	A tanári pályán a munkaerő-kínálat és munkaerő-szükséglet megfelelése
2. indikátor	Pályakezdő pedagógusok
3. indikátor	Motiváció és tapasztalatok a pályakezdő tanároknál
4. indikátor	Toborzási és kiválasztási eljárások és ösztönzők hatékonysága
Téma	Tanárok szakmai fejlődése
5. indikátor	Tanárok oktatása és továbbképzése
6. indikátor	Továbbképzések gyakorisága és eloszlása
7. indikátor	Továbbképzések hatékonysága és a tanárok azzal kapcsolatos elégedettsége
Téma	A tanárok pályán tartása
8. indikátor	Pályaelhagyás
9. indikátor	Munkaelégedettség, humán erőforrás intézkedések
10. indikátor	Elismerés, visszacsatolás, értékelés és jutalom
Téma	Iskolavezetés és hatékonyság
11. indikátor	Iskolavezetés
12. indikátor	Munkakörnyezet, hangulat
Téma	Tanárok és tanítás jellemzői
13. indikátor	Tanítási gyakorlat, attitűd, meggyőződés
14. indikátor	Tanárok tulajdonságai (képesítés, tapasztalat, felelősség)
15. indikátor	Munkaidő, beosztás

Forrás: OECD, 2008. 26. o., saját fordítás

Ezek között az indikátorok között aztán prioritási sorrendet is felállítottak, a résztvevő országok segítségével. Ezek alapján választották ki azokat a témákat, melyek a felmérés során kiemelt fontosságúak lesznek.

A TALIS kutatást eddig kétszer folytatták le, az első felmérés adatfelvételére 2008 tavaszán, míg a második felmérés adatfelvételére 2012 őszén és 2013 tavaszán került sor (2012. szeptember-december az északi félteke országaiban, 2013. február-június a déli félteke országaiban). A 2008-as felmérésben 23 ország, a második körben pedig 34 országrész (Kanada esetében csak Alberta, az Egyesült Királyság esetében csak Anglia, Belgium esetében pedig csak Flandria) vett részt.

A fő témák a TALIS első körében (2008):

- 10. indikátor: elismerés, visszacsatolás, értékelés és jutalom
- 11. indikátor: iskolavezetés
- 13. indikátor: tanítási gyakorlat, attitűd, meggyőződés.

Magas pontszámmal rendelkezett továbbá az 5. , 6. , és a 7. indikátorok, vagyis a tanárok szakmai fejlődésére vonatkozó indikátorcsoport, illetve a 4. indikátor, így ezek szintén kiemelt témái lettek a felmérésnek a 3 fő témán túl. Ezek az indikátorok egyrészt szoros kapcsolatot mutatnak a 3 fő témával, másrészt így a felmérés az Európai Unió tagországaiban a lisszaboni

stratégia célkitűzései irányába való haladás ellenőrzésének eszközévé válhatott. A felmérésbe beemelték továbbá olyan, alacsonyabb besorolást kapott indikátorokat is, melyek fontos, kiegészítő értékkel rendelkeznek a fő témákkal kapcsolatban (ilyen a 9. , 12. , és 15. indikátor) (OECD, 2008).

A 2013-as felmérés előtt, nemzetközi egyeztetés során határozták meg azokat a témákat, melyek a 2008-ban megállapítottak mellett bekerültek az új kutatásba. A TALIS 2013 témáit az alábbi táblázat mutatja, kiemelve a 2008-as felméréssel megegyező témákat.

4. táblázat A TALIS 2013 fő kutatási témái

	Téma
1.	Iskolavezetés
2.	Tanítási gyakorlat, meggyőződés
3.	Tanárok oktatása és továbbképzése
4.	Iskolai környezet és etika
5.	Pályakezdő tanárok képzése
6.	Továbbképzések hatékonysága és a tanárok azzal kapcsolatos elégedettsége
7.	Elismerés, visszacsatolás, értékelés és jutalom
8.	Tanárok szakmai gyakorlata
9.	Motiváció és tapasztalatok a pályakezdő tanároknál
10.	Tanulók bevonása
11.	21. századi készségek: IKT
12.	Munkaelégedettség, humán erőforrás intézkedések
13.	Tanárok képzettsége
14.	Továbbképzések gyakorisága és eloszlása
15.	Innováció és kreativitás
16.	Munkaidő, beosztás
17.	Pályaelhagyás
18.	A tanári pályán a munkaerő-kínálat és munkaerő-szükséglet megfeleltetése
19.	Támogatás és útmutatás a tapasztalt pedagógusoknak
20.	Toborzási és kiválasztási eljárások és ösztönzők hatékonysága

Forrás: OECD, 2013b. 34. o., saját fordítás

Fő témák és indikátorok a TALIS második körében (2013):

- iskolavezetés
- továbbképzés és fejlődés/pályakezdő tanárok képzése
- értékelés és visszacsatolás
- iskolai környezet és etika
- tanárok pedagógiai meggyőződése
- tanárok pedagógiai gyakorlatai.

A módszer mindkét esetben ugyanaz volt: a véletlen mintavételen alapuló kérdőíves adatgyűjtés során 200 iskolát vizsgáltak minden országban, és minden iskolában 20 tanár és 1

vezető vett részt a kérdőívek kitöltésében. A kérdőíveket nemzetközi szinten standardizálták, az igazgatói és pedagógusi kérdőívekben azonos témakörök szerepeltek, esetenként azonos kérdések két különböző nézőpontból.

Eltérés volt viszont a vizsgált csoportok között. Míg a 2008-as vizsgálat során kizárólag az alsó-középfokon tanító pedagógusokat vizsgálták (tehát az ISCED 2. szinten tanítókat), addig a 2013-as felmérésnél már megadták a lehetőséget a résztvevő országoknak, hogy opcionálisan vizsgálhatják az alapfokon (ISCED 1. szint) és a felső-középfokon (ISCED 3. szint) tanító pedagógusokat (ezekben az esetekben a minta ugyanolyan volt, mint az alsó-középfokon tanítók esetében). A TALIS tanárként definiálja az olyan személyeket, akiknek elsődleges vagy másodlagos feladatuk az iskolában a tanulók tanítása, a tudás átadása a tanulók bevonásával. Az oktatás történhet teljes osztályban, kiscsoportban, esetleg egyéni oktatás keretében, hagyományos osztálytermi kereteken belül vagy azon kívül. A tanárok megoszthatják munkaidejüket több iskola között. Nem tartoznak a mintába azok, akik kiegészítő tevékenységet végeznek az iskolában, tehát: tanársegédek, pedagógiai támogató személyzet, egészségügyi vagy szociális személyzet. A vizsgálat szintén kizárja a helyettesítő vagy alkalmilag alkalmazott tanárokat és a csak felnőtteket tanítókat. Azonban a 2013-as vizsgálatban, a 2008-astól eltérően már vizsgálják a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató tanárokat is (OECD, 2013b).

A vizsgálat eredményei alapján jól kirajzolódnak a tanári munkával kapcsolatos problémák Európa szerte. Természetesen az eredmények igen sokrétűek, a kérdésekre adott válaszokat nagyban befolyásolják a kulturális különbségek és az egyéni preferenciák, de ennek ellenére is felismerhetők olyan problémák, amik a legtöbb, a vizsgálatban résztvevő országban megfigyelhetők. Az eredményeket természetesen némi fenntartással kell kezelni, mivel elég sok a vizsgálat módszeréből is adódó szubjektív elem. Az eredmények alapján a továbbképzések, a tanárok didaktikai felkészültsége, az újításokra való nyitottság és a kollégákkal való együttműködés sarkalatos pontoknak tűnnek a sikeres és eredményes tanári munka szempontjából. Ezen kívül megmutatkozik még, hogy a pedagógusoknak szükségük van a visszajelzésre, munkájuk folyamatos értékelésére, mert csak ennek nyomán valósulhat meg a tanítással kapcsolatos kompetenciák fejlesztése és javítása, és az egyéni szükségleteknek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatás.

A TALIS vizsgálat kiinduló pontot nyújt mind az európai, mind az országok saját oktatáspolitikájának fejlesztéséhez.

3.6. The Survey of Adult Skills (PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

A The Survey of Adult Skills, vagyis a Felnőttek Kompetenciafelmérése egy, az OECD által kezdeményezett és 33 ország részvételével folytatott nemzetközi felmérés a PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Felnőttek Kompetenciáinak Nemzetközi Felmérése Program) részeként. A felmérés elsődleges célja azon kognitív és munkához szükséges kompetenciák felmérése, melyek elengedhetetlenek az egyén számára a társadalmi életben való aktív részvételhez és a gazdaság fejlődéséhez. A felmérés arra összpontosít, hogyan fejlesztik az emberek képességeiket, hogyan használják azokat és alkalmazásukkal milyen előnyökre tesznek szert. A The Survey of Adult Skills nem csak feltérképezi a képességeket, igyekszik értékelni azok és az egyén, valamint az ország gazdasági és társadalmi sikerei közötti összefüggéseket (*Bunčák, Štrbiková, Mesárošová, Pathóová, Štěpánková, Sklenářová, Kuraj és Tomáš*, 2013). A felmérés lehetőséget nyújt az oktatási rendszerek és szakmai képzések teljesítményének értékelésére, eredményei segítenek az országok döntéshozóinak és a vonatkozó szakpolitikai irányítóinak abban, hogy oly módon fejlesszék a gazdasági, oktatási és szociális szakpolitikákat, hogy azok a felnőttek készségeinek fejlesztése irányába hassanak (*OECD*, 2015).

Az OECD keretein belül 2002-ben kezdték el a felnőttek képességeit vizsgáló adatok fejlesztését. Ennek keretében került kialakításra a The Survey of Adult Skills, melyet a szakemberek 2002-től 2007-ig fejlesztettek.

A vizsgálat első ciklusa 2008 januárjától 2013 októberéig tartott, mely két részre osztható. Az első ciklus első szakasza 2008 és 2013 között, a második szakasza 2012 és 2016 között zajlik, az első szakaszhoz képest további 9 ország részvételével. Így az első ciklusban összesen 28 ország vesz részt (két ország esetében azonban a vizsgálat nem terjedt ki az egész országra: Belgium esetében csak a flamand területek, Nagy-Britannia esetében pedig csak Anglia és Észak-Írország vett részt a vizsgálatban). A vizsgálat második ciklusára 2018 és 2023 között fog sor kerülni (*OECD*, 2013c).

A Survey of Adult Skills által vizsgált kompetenciák az OECD Skills Strategy-n nyugszanak.¹⁰

A vizsgálat konkrét célja, hogy ismereteket biztosítson a felnőtt népesség készségeiről és kompetenciáiról, és ezzel elősegítse olyan intézkedések bevezetését, melyek a készségek fejlesztését illetve azok jobb és hatékonyabb felhasználását teszik lehetővé.

A felmérés elsősorban a kognitív képességek 3 területére fókuszál:

¹⁰ Az OECD Skills Strategy ismertetése az 5. számú mellékletben található.

- olvasás-szövegértés¹¹
- matematika-számolási készségek¹²
- problémamegoldás technológiailag fejlett környezetben.¹³

Ezen készségek a 21. században a felnőttek szempontjából a különböző munkahelyi és társadalmi helyzetekben a leginkább relevánsak, szükségesek a teljes munkaerő-piaci integrációhoz, a munkaerő-piaci részvételhez, valamint a továbbképzésekben való részvételhez, a művelődéshez és a teljes értékű társadalmi és polgári létezéshez.

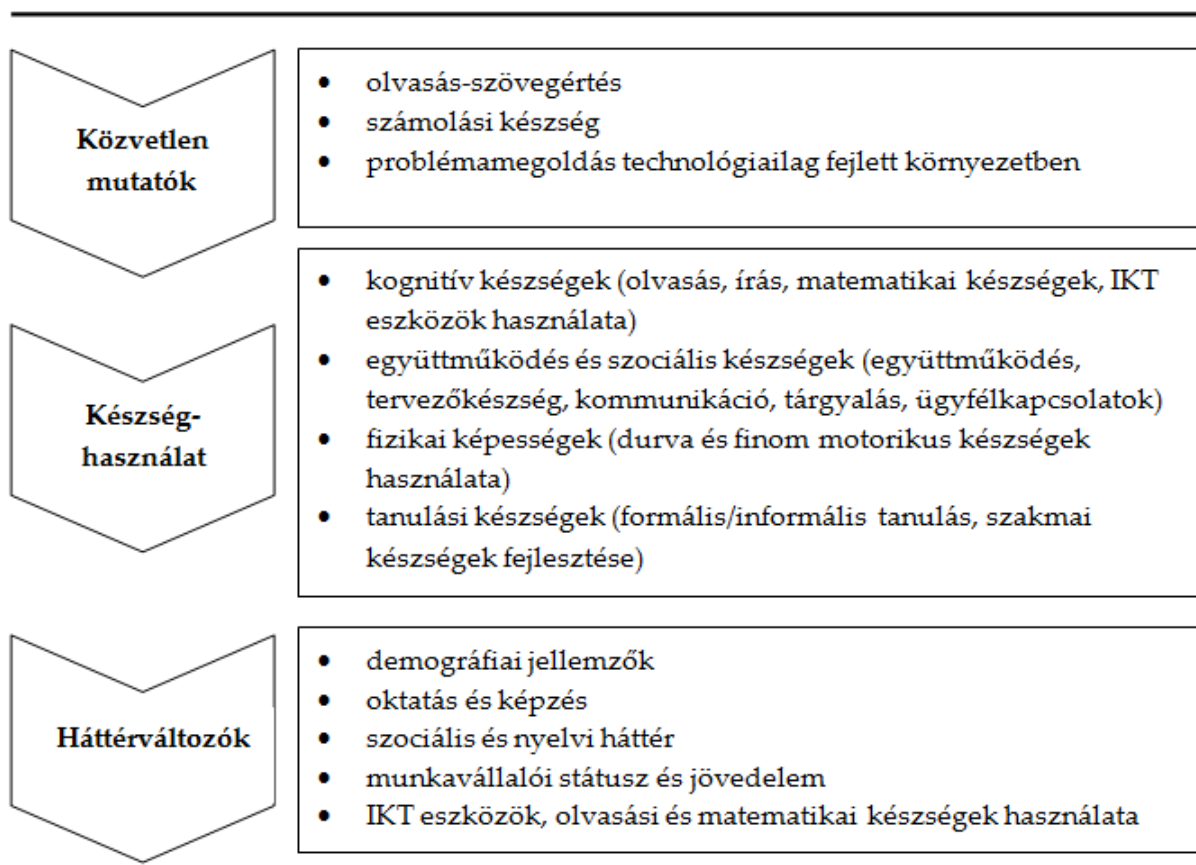
Ezen kompetenciák felmérése mellett egyéb, a téma szempontjából releváns információkat is felmér a vizsgálat. Olyan, különböző témakörhöz tartozó képességeket mér még, melyek elengedhetetlen fontosságúak a munka világában és a magánéletben is, mint például a kommunikációs képesség, együttműködés, fizikai képességek és tanulási képességek. Ezen kívül természetesen a vizsgálat az előbbiekre befolyással bíró háttérváltozókra is rákérdez, mint például demográfiai jellemzők, iskolai végzettség és szociális háttér.

¹¹ Azon képesség, amellyel az írott szöveget megértjük, tudunk vele dolgozni, meg tudjuk ítélni jelentését és képesek vagyunk az írott szöveg segítségével bekapcsolódni a társadalmi életbe, elérni általa céljainkat, valamint felhasználni ezt egyéni fejlődésünkre. Ez a felmérés mindössze az írott szöveg olvasását értékeli, nem vonatkozik sem a beszédértésre, sem a beszéd vagy írás képességére. E készség részének tekintendő viszont a digitális szövegek képernyőről való olvasása (OECD, 2013d)

¹² Azon készséget, amellyel képesek vagyunk matematikai információk és fogalmak megszerzésére, használatára, értelmezésére és közlésére a mindennapi életben felmerülő matematikai feladatok megoldása során (OECD, 2013d)

¹³ A digitális alkalmazások, kommunikációs eszközök és hálózatok használatának képessége az információk megszerzése, másokkal való megosztása, valamint gyakorlati feladatok megoldása céljából (OECD, 2013d)

1. ábra A The Survey of Adult Skills vizsgálat fő elemei



Forrás: OECD, 2014a, saját fordítás

A kutatásban 28 ország több mint 160 000 lakosa vett részt. A felmérés célcsoportja azok 16 és 65 év közötti felnőttek voltak, nemzetiségre, állampolgárságra és anyanyelvre való tekintet nélkül, akik az adatfelvétel ideje alatt a kutatásban résztvevő országban éltek. A mintának reprezentatívnak kellett lennie (többek között a kisebbségekre vonatkozóan is), és az alkalmazásban nem állókat is tartalmazta. A minta nagysága minimálisan 4500 válaszadó volt. A felmérés az adott ország hivatalos nyelvén folyt, de a kisebbségek esetében lehetőséget biztosítottak a teszt anyanyelvükön való kitöltésére.¹⁴

Az eredmények tanúsága szerint az összes résztvevő országban a 16 és 65 év közötti felnőtt lakosság egy relatíve nagy hányada alacsony szintű képességekkel rendelkezik a felmérés által vizsgált területeken. Egy kivétellel az összes országban minimum a résztvevők 10 %-a csak 1. vagy az alatti szintű eredményt ért el a szövegértési és matematikai készségek terén. Az ezen a képességszinten lévő egyén végre tud hajtani egyszerű szövegértési és matematikai feladatokat (például: fontos információ megtalálása rövid szövegben, vagy egyszerű, egy lépésből álló számolási feladat), de összetettebb feladatmegoldás már problémát jelent számára

¹⁴ Az adatgyűjtés módszerének részletes kifejtését a 6. számú melléklet tartalmazza.

(például: információ kivonása bonyolultabb és összetett szövegből, több lépést igénylő számolási feladat megoldása).

Ettől is rosszabb a helyzet az IKT technológiák használata terén. Az összes résztvevő ország eredményeit figyelembe véve 7 és 27 % között van azon felnőttek aránya, akik kevés tapasztalattal rendelkeznek a számítógép használat terén, vagy a legalapvetőbb számítógép használathoz szükséges készségekkel sem rendelkeznek (például: egérhasználat). A felnőttek túlnyomó többsége ezen készség tekintetében is csak 1. vagy az alatti szintet ért el, ami azt jelenti, hogy csak ismerős programok segítségével végrehajtandó, egyszerű, kevés lépésből álló feladatok megoldására képesek. A várakozásoknak megfelelően a fiatalabb korosztály jobban teljesített ezen a téren, mint az idősebbek.

A legtöbb országban a három készség együttes eredményeit tekintve a fiatalabb korosztályok jobban teljesítettek az idősebbeknél, de számos országban a szövegértési és matematikai képességeik az átlag szintjén vagy az alatt vannak. Az általános tendenciákat figyelembe véve, a már fiatal korban is alacsony szinten lévő szövegértési és matematikai képességek szintje az évek során tovább csökken. Így, ha csak nem történnek lépések a képességek fejlesztése irányában, a felnőtt lakosság képességszintje a következő évtizedekben valószínűleg csökkenni fog (OECD, 2013d).

Ezen kulcskészségek alacsony szintje kihatással van az egyénre és a társadalomra egyaránt, az alacsony képességszinten álló egyén nehezebben jut hozzá az alapvető szolgáltatásokhoz, a jobban fizetett és magasabban megbecsült munkakörökhöz, és kisebb valószínűséggel vesz részt felnőttkori tanulásban vagy továbbképzésben, ami pedig a képességszintek fenntartásának alapvető módja. Nemzeti szinten, ha a felnőtt lakosság magas hányada van hiányában az IKT technológiák alkalmazásának képességében és gyakorlatában, az akadályozza a termelékenységet javító technológiák bevezetését és elfogadtatását, ez pedig akadályozza a fejlődést és a gazdasági növekedést (OECD, 2013d).

A The Survey of Adult Skills felmérés eredményei is alátámasztották, hogy az iskolai végzettség szintje és a képességek szintje között szoros összefüggések vannak. Az oktatásban több időt eltöltött felnőttek jobban szerepeltek a felmérés mindhárom dimenziójában, mint alacsony iskolázottsági szinttel rendelkező társaik.

Kimutatható továbbá az összefüggés az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülő és az alacsony képességszint közötti összefüggés is.

Az alacsony készségszint természetesen összefüggésben van a foglalkoztatással is. A magasabb kvalifikáltságot, képzett munkaerőt igénylő munkakörökben dolgozók jobb eredményeket értek el a felmérés során, mint az „egyszerűbb” munkát végzők. Egy szabad versenyen alapuló

munkaerő-piacon a magasabb készségszinten álló munkavállalók foglalják el a magasabb tudásszintet igénylő munkaköröket (*OECD*, 2013d).

De a formális oktatás nem az egyedüli faktor, ami befolyással van a felnőttek készségszintjére. A felmérés kimutatta, hogy a munkahelyi környezet, munkahelyi feladatok, a felnőttképzésben vagy továbbképzésben való részvétel szintén nagyban befolyásolja az egyén teljesítményét. A felmérés által mért készségek elsajátítása és fejlődése nem fejeződik be az iskolai tanulmányok végével, mindennapi cselekvései és feladatai végzése közben is fejlődnek (például az az egyén, akinek mindennapi munkája során sokat kell olvasnia jobban teljesít a szövegértési kompetencia területén) (*OECD*, 2013d).

A felmérés eredményei alapján kijelenthető továbbá, hogy a magas készségszintek számos gazdasági és egyéb előnnyel járnak, mind egyéni mind társadalmi szinten. A magas készségszintek növelik az esélyét az aktív munkaerő-piaci részvételnek, magasabb bérek mellett. Ezen információ-feldolgozási készségek pozitívan befolyásolják a jóllét egyéb aspektusait is, úgymint az egészség, mások irányába való bizalom, önkéntes és civil tevékenységekben való részvétel (*OECD*, 2013d).

Összességében kijelenthető, hogy a felnőttek kompetenciafejlesztésébe való befektetéseknek jelentős haszna lehet, mind az egyén, mind a társadalom számára.

4. Az európai országok által mutatott eredmények a nemzetközi statisztikák és felmérések alapján

Az élethosszig tartó tanulás a társadalmi és a gazdasági fejlődés egyik motorja, így a terület fejlesztése közös társadalmi érdek. A megfelelő és hatékony fejlesztő tevékenység viszont csak úgy hajtható végre, ha ismerjük az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban felmerülő problémákat és igényeket, én ennek megfelelően foglalkozunk a területtel. Az élethosszig tartó tanulást kiszolgáló oktatási és tanulási rendszer hatékonnyá tételéhez szükség van annak pontos ismeretére, hogy melyik részterület működik megfelelően és melyik szorul még fejlesztésre, változtatásra.

Az élethosszig tartó tanulás különböző dimenziójával foglalkozó, azokat vizsgáló különböző statisztikai adatbázisok, felmérések és kutatások segíthetnek ezen problémák és igények feltárásában, felmérésében. A felmérések nemzetközi jellege, pedig segíthet az úgynevezett „jó gyakorlatok” beazonosításában és átvételében. Ezen kívül ezek a felmérések segítenek az elért eredmények és a fejlődés nyomon követésében, mely az európai országok számára az Európai Unió tagság miatt kiemelten fontos. A 2010-es években az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által kitűzött célok, referenciaértékek elérése a tagállamok feladatai közé tartozik.

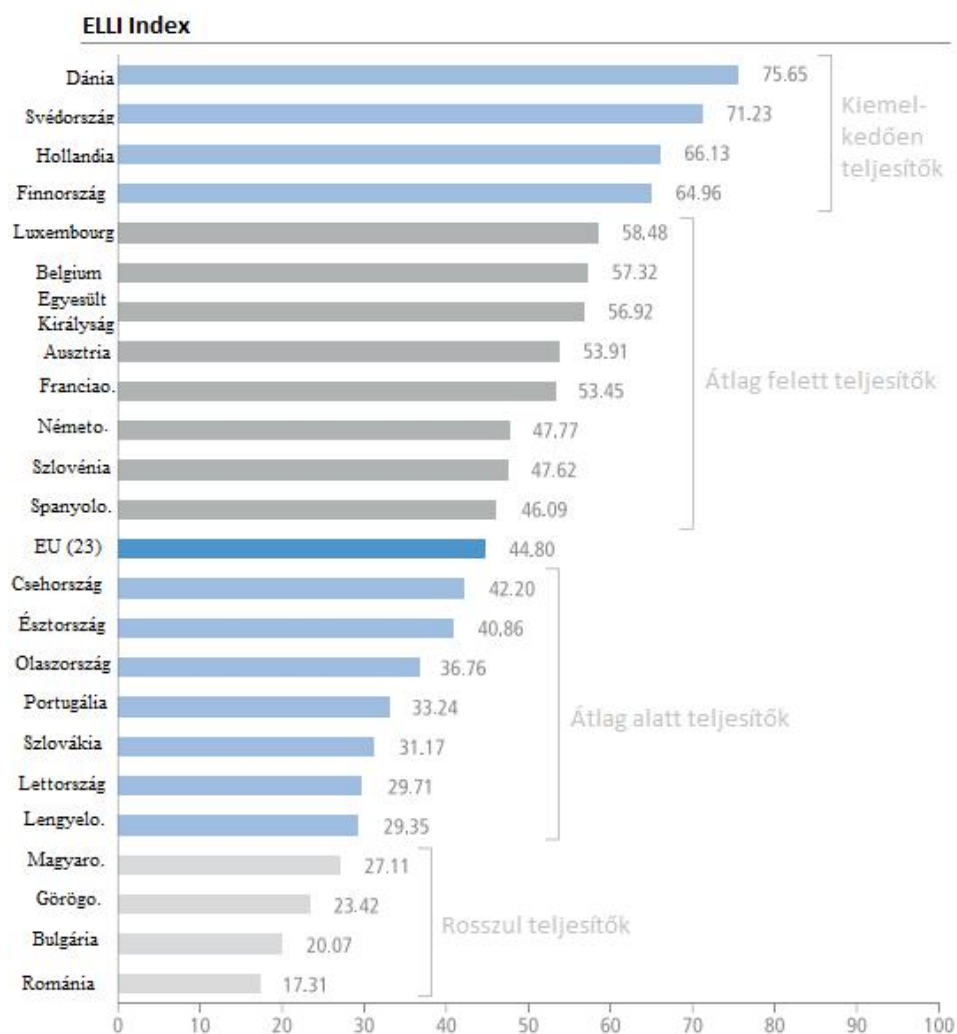
Ebben a fejezetben célom a korábban már bemutatott nemzetközi statisztikai adatbázisok és felmérések eredményei alapján bemutatni és elemezni az európai országok teljesítményét az élethosszig tartó tanulás különböző aspektusaiban.

Ehhez a már részletesen bemutatott statisztikai adatbázisok és felmérések adatait használom, melyek a bemutatásnál kifejtett módszertan alapján kerültek felvételre. A statisztikai adatbázisok és felmérések által szolgáltatott adatok egyrészt az országok statisztikai hivatalától kerülnek begyűjtésre (az Eurostat esetében), másrészt az országokban az egyes felméréseket lebonyolító szervezetek által, az adott felmérést koordináló szervezet (például a PISA esetében az OECD) által felügyelve. Kutatási problémámhoz ezen adatok másodelemzése a leghatékonyabb módszer, mivel az élethosszig tartó tanulás állapotának nemzetközi vizsgálata csak ezen, több országra kiterjedő statisztikai adatfelvételek és felmérések által szolgáltatott adatok elemzésén keresztül valósítható meg

4.1. Az európai országok teljesítménye az élethosszig tartó tanulásban való részvétel terén

Az országokat tanulásban való részvételi arányok és az azt befolyásoló tényezők alapján rangsoroló ELLI Index és az Eurostat az élethosszig tartó tanulásban való részvételi arányra vonatkozó adatai és az azok alapján az országok között fennálló sorrend hasonlóságokat mutat. A listát vezető és a sereghajtó csoportot mindkét esetben nagyjából ugyanazok az országok alkotják. A lista elején mindkét esetben az észak-európai országok találhatók: Dánia, Hollandia, Finnország és Svédország. Míg a sereghajtó csoportot is ugyanazok az országok alkotják mindkét mutató szerint: Görögország, Magyarország, Románia és Bulgária.

2. ábra Az ELLI Index által mutatott eredmények



Forrás: Hoskins, Catwright és Schoof, 2010. 39. o., saját fordítás

Az ELLI Index nem kizárólag a lakosság tanulási tevékenységben való részvételének arányát vizsgálja, az részvételre befolyással bíró gazdasági és társadalmi körülményeket is figyelembe veszi, és ez alapján rangsorolja a felmérésben résztvevő országokat. Az Index meghatározza a kiemelkedően teljesítő országok csoportját, ebbe a csoportba az észak-európai országok tartoznak, Dánia, Svédország, Hollandia és Finnország. A lista első felében találhatóak továbbá, vagyis az átlag felett teljesítők csoportjába tartoznak azok a jellemzően nyugat-európai országok, ahol a felnőttképzésnek kialakult hagyományai vannak (például Németország, Franciaország, Egyesült Királyság). Az átlag alatt teljesítők csoportjába és a sereghajtó csoportba a jellemzően közép- és dél-európában található, rosszabb gazdasági helyzetben lévő és nagyobb társadalmi egyenlőtlenségekkel sújtott országok (például Görögország, Portugália) valamint a demokratikus államberendezkedésre és a piacgazdaságra körülbelül két évtizede áttért, korábban a szocialista blokkhoz tartozó országok (például Lengyelország, Szlovákia) találhatóak. Az Index a rosszul teljesítők csoportjába sorolja Magyarországot, Görögországot, Romániát és Bulgáriát.

A jól teljesítő észak-európai országok esetében nehéz lenne megmondani, hogy mi okozhatja a kiemelkedő teljesítményt, mivel az országok teljesítménye sok különböző körülménytől függ. A skandináv országok esetében a jó gazdasági helyzet, a magas fokú demokrácia és a javak egyenlő elosztása szerepet játszhat a jó teljesítményben. A skandináv országok oktatási rendszereire jellemző az átfogó oktatás (iskolai szelekció és kiválasztás nélkül), magas fokú önállósággal rendelkező intézmények, az élethosszig tartó tanuláshoz tartozó tanulási formák és a non-formális oktatás nagy és hosszú időre visszanyúló hagyományai és az ingyenes felsőoktatás (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).

Az átlag alatt teljesítő országok esetében a rosszabb gazdasági helyzet és a kevésbé kifejlődött demokratikus rendszerek jellemzőek. Mind a poszt-szocialista országok, mind pedig Portugália és Görögország esetében elmondható, hogy ezek az országok csak pár évtizede tértek át a demokratikus államberendezkedésre és nagy társadalmi egyenlőtlenségek jellemzőek a legtöbbjükre (*Hoskins, Catwright és Schoof, 2010*).

Az ELLI által külön-külön mért, a Delors-jelentés által meghatározott négy alappillér tekintetében már árnyaltabb a kép, sok helyen változik a sorrend. A „megtanulni tanulni” pillér keretében, melyben elsősorban az alap- és középfokú oktatást, az alapkompenciákat és a felsőoktatásban való részvételt méri, Belgium, Hollandia és Nagy-Britannia felzárkózik a skandináv térség országaihoz, a legrosszabb adatokat pedig Szlovákia, Görögország, Bulgária és Románia produkálja.

A „megtanulni cselekedni” dimenzióban már kicsit változik a sorrend. Az első helyeken itt is a skandináv országok találhatók (Svédország, Dánia sorrendben), azonban a középmezőnyben már megtalálhatók az általánosságban nem olyan jól teljesítő, közép-európai országok: Szlovénia, Csehország vagy Szlovákia. Ezekben az országokban jellemző a munkahelyi képzéseken való magas részvételi arány. A leggyengébben teljesítők itt is a kelet-európai államok és Görögország.

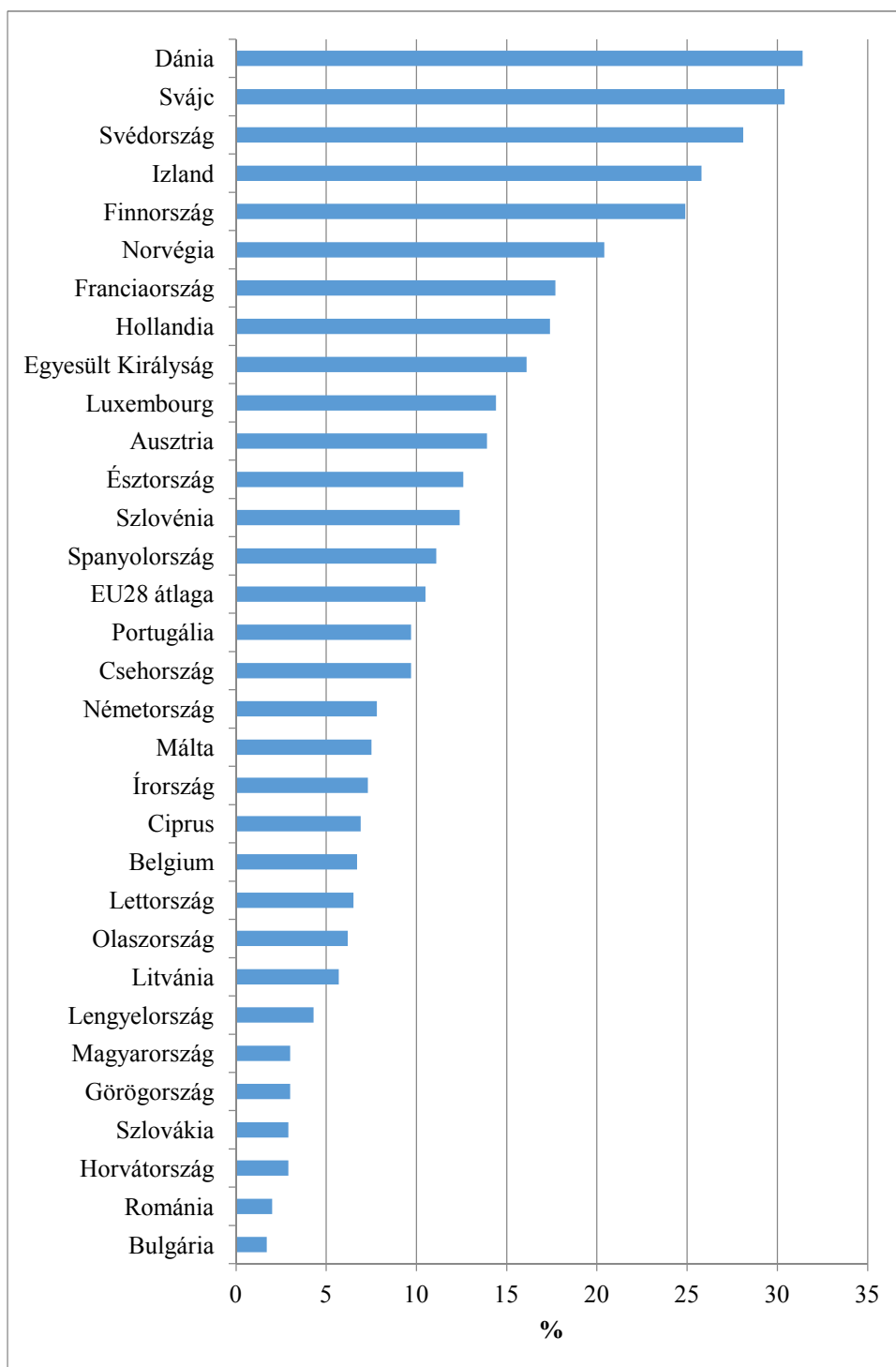
A „megtanulni együtt élni” dimenzió esetében szintén Dánia áll a vezető helyen, viszont itt az észak-európai országok mellett megjelenik Ausztria is a magas értékeket produkáló országok között. Az utolsó helyeken szintén a korábbi szocialista blokk országai találhatók, ennek oka lehet a már említett, a nyugat-európai országokhoz képest rövid múltra visszatekintő demokratikus berendezkedés. Mivel ebben a dimenzióban többek között az civil szervezetekben és politikai pártokban való aktivitást is mérik, és ezekben az országokban a rendszerváltozás előtt szinte semmilyen nemű politikai és civil szerveződés nem volt engedélyezett, a civil szféra még nem tart olyan fejlettségi szinten, illetve a polgárok gondolkodásában még nem tölt be olyan fontos szerepet a közéletben való aktív részvétel, hogy az elég lenne magas értékek eléréséhez. A legalacsonyabban Románia, illetve Magyarország teljesít.

Az elsősorban az önirányított és informális tanulást és a szabadidő eltöltését mérő „megtanulni létezni” dimenzióban, szintén Dánia, Svédország és Hollandia áll az élen, Finnország azonban csak a középmezőnyben található. Az általában rosszul teljesítő országok itt is csak a lista alján kaptak helyet, Románia és Bulgária található a két utolsó helyen (Barta, 2013).

Az Európai Unió statisztikai hivatalának, az Eurostat-nak az adatbázisában található az élethosszig tartó tanulásban való részvételre vonatkozó statisztikai adatai a felnőtt lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvételének arányát mutatja az Európai Unió országaiban. A statisztika azon 25-64 év közötti lakosok százalékos arányát mutatja, akik a felmérést megelőző négy hétben oktatásban és képzésben vettek részt. Az eredmények hasonló irányba mutatnak, mint az ELLI Index esetében. A legmagasabb és a legalacsonyabb részvételi arányokat mutató országok csoportjába ugyanazok az országok tartoznak, mint az ELLI Index esetében. Az összképen némileg változtat az Eurostat adatbázisában szereplő, az ELLI felmérésben viszont részt nem vett országok (mint például Norvégia, Svájc, Izland, Ciprus, Horvátország). A 2013-as adatok szerint az első helyeket az Eurostat adatai szerint is az észak-európai országok foglalják el, az ELLI Indexhez képest kiegészülve Svájccal, Izlanddal és Norvégiával. Ezen országok 20% fölötti részvételi aránnyal rendelkeznek, mely magasan az

uniós átlag fölött van (mely 2013-ban 10,5% volt). A listát Dánia vezeti 31,4%-os részvételi aránnyal.

3. ábra Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 közötti korosztályban¹⁵, 2013



Forrás: Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1>

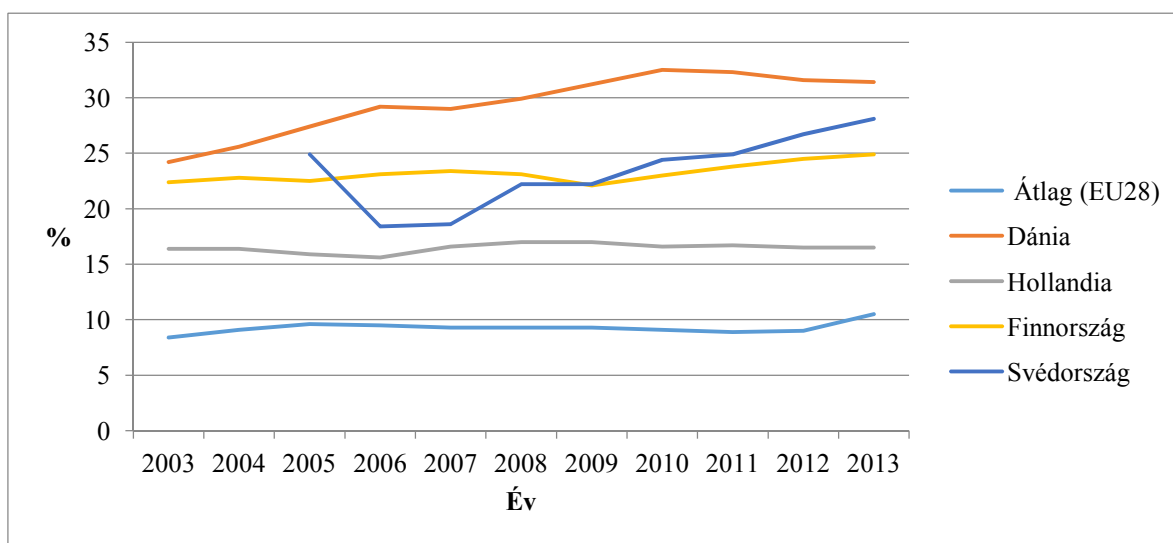
¹⁵ Azon 25-64 év közötti lakosok százalékos aránya, akik a felmérést megelőző négy hétben oktatásban és képzésben vettek részt.

Az utolsó helyeken az ELLI Index utolsó helyein található országok lehetők fel, vagyis Magyarország, Görögország, Románia és Bulgária kiegészülve Lengyelországgal, Szlovákiával és Horvátországgal. Ezek az országok 5%-os részvételi arány alatt teljesítenek, mely messze elmarad az Unió országok átlagától, illetve az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által kitűzött 12,5%-os céltól (de még az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram által 2010-re célként kitűzött 10%-tól is). A legalacsonyabb részvételi aránnyal Bulgária rendelkezik, mely 2013-ban 1,7% volt.

Természetesen az Eurostat adatai sem a valós képet mutatják, ugyanis a kulturális különbségek befolyásolhatják az eredményeket. Az Eurostat felmérése önbevalláson alapul és a tanulási alkalmakon való részvételt méri, melyet a különböző országok lakosai másként értelmezhetnek. Például míg egy skandináv ország lakosa, mely országokban nagy hagyományai vannak az általános célú és non-formális tanulási tevékenységeknek, tanulási alkalomként gondolhat például egy ismeretterjesztő előadásra, addig egy közép-európai ország állampolgára, ahol a felnőttképzés kisebb hagyományokkal rendelkezik, csak a több órás, és valamilyen típusú végzettséget biztosító tanfolyamokra gondol, mint tanulási tevékenység (éppen ezért ezeknél az országok esetében az általános témájú, rövid és non-formális tanulási alkalmak nem jelennek meg a statisztikában).

Idősoros adatokat vizsgálva azt láthatjuk, hogy az élethosszig tartó tanulásban való részvétel esetén magas részvételi arányt elérő országok, vagyis jellemzően az észak-európai országok, és az ELLI Index szerint is jól teljesítők, vagyis Dánia, Hollandi, Finnország és Svédország a 2003 és 2013 közötti időszakot vizsgálva magasan az átlag felett teljesít. Az európai átlag (EU28) ebben az időszakban 10% körül mozgott, csak 2013-ban lépi át a 10%-os határt (10,5%), míg az ezen országok közül a legalacsonyabb részvételi arányt produkáló Hollandia is 15% felett teljesít. Az ELLI Index adatai és a 2013-ra vonatkozó Eurostat által nyilvánosságra hozott adatok szerint is a legmagasabb részvételi arányt produkáló Dánia esetében megfigyelhető, hogy a kiemelkedő teljesítmény évekre visszanyúlik. A másik három ország esetében ezt a tendencia szintén megfigyelhető.

4. ábra Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 éves korosztályban, 2003-2013

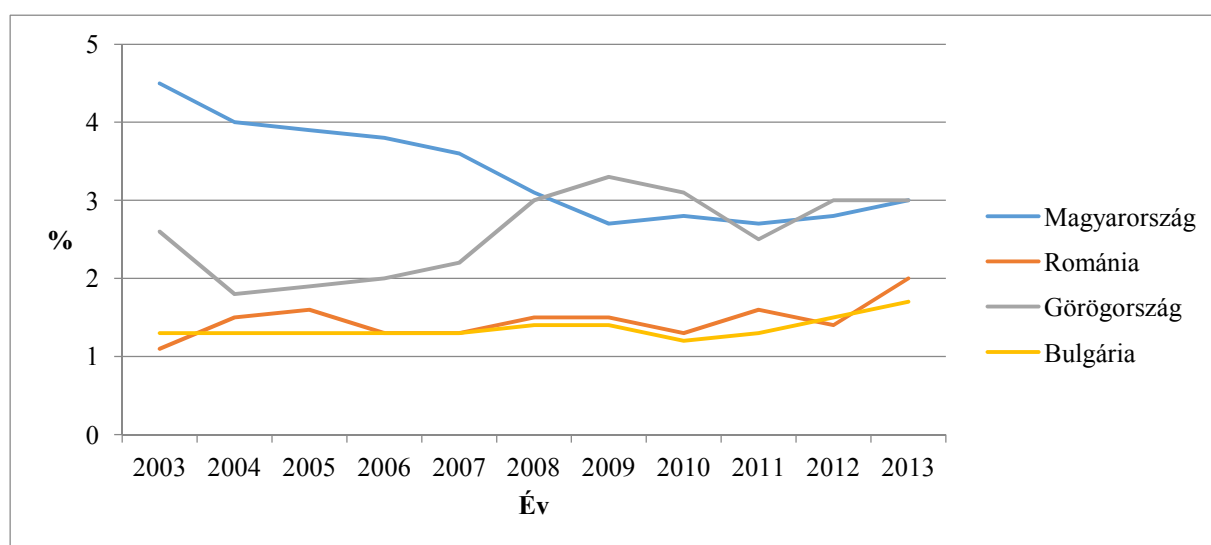


Forrás: Eurostat adatai alapján, saját szerkesztés

Az állandóság és stabilitás a részvételi arányok esetében szintén igaz ezekre az országokra, mind a négy ország esetében aránylag stabilak az arányok, egyedül Svédország esetében figyelhető meg egy kisebbfajta visszaesés a 2006 és 2007-es években, de ezen visszaesés okának beazonosításához a svéd oktatási rendszer mélyebb ismerete lenne szükséges. A visszaesés után a svéd részvételi arány is újra megközelíti az azt megelőző időszak eredményeit. Finnország és Hollandia esetében a részvételi arány viszonylag azonos szinten marad a vizsgált időszak alatt, míg Dánia esetében pedig emelkedésről beszélhetünk az adott időszakban. A 2003-as (már szintén elég magas) 24,2%-os arányhoz képest 2013-ra 31,4%-ra nő a felnőttek részvételi aránya az élethosszig tartó tanulásban.

Amennyiben az Eurostaton ezen országok tekintetében a legrégebbi adatokat vizsgáljuk, kitűnik, hogy a magas részvételi arány már az 1990-es években is jellemző volt ezekre az országokban. Dánia esetében a legrégebbi, 1992-es arány is 16,2%, az 1992 és 1999 közötti időszakban a részvételi arány 15,1% és 19,8% között változik, fokozatosan emelkedik. Hollandia esetében a legkorábbi adat szintén 1992-es, 15,1%-os részvételi arány, ami 1999-re ugyan 13,6%-ra csökken, de a 2000-es adat már újra 15% fölé van (15,5%), ezután pedig már folyamatos emelkedés figyelhető meg. Finnország és Svédország esetében az első adatok 1996-os évre vonatkoznak, ez Finnország esetében 16,3%, ami kis ingadozással, de emelkedik a továbbiakban. Svédország esetében az 1996-os részvételi arány 26,5%, ami az 1996 utáni időszakban aztán folyamatosan csökken.

5. ábra Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 közötti korosztályban II., 2003-2013



Forrás: Eurostat adatai alapján, saját szerkesztés

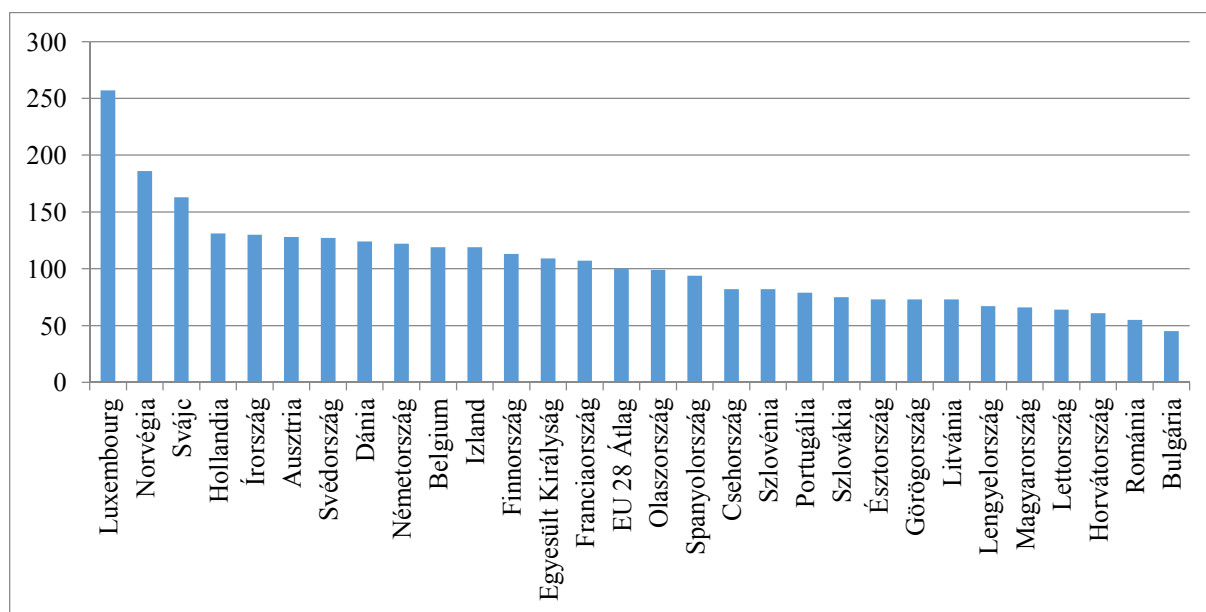
Az alacsony részvételi arányt mutató országok esetében az Eurostat adatai alapján azt láthatjuk, hogy az alacsony részvételi arány is hosszú évekre visszamenően nem változik jelentősen. Sőt, Görögország kivételével inkább a részvételi arányok stagnálása, Magyarország esetében pedig csökkenése figyelhető meg. A 2010-es években eddig egyik ország esetében sem lépte át a részvételi arány a 3%-ot. Ezekben az országokban évről évre nagy változások figyelhetők meg, valószínűsíthető, hogy az egy-egy évre jellemző nagyobb kiugrások háttérében, esetleg állami vagy uniós forrásokból finanszírozott, nagyobb tömegeket megmozgató képzési programok állhatnak (például, mint Magyarországon 2014-ben lezajlott TÁMOP 2.1.2. „Tudásod a jövőd!” program).

4.2. A tanulási teljesítményt befolyásoló gazdasági tényezők

Természetesen egy ország gazdasági jellemzői is nagyban befolyásolják lakóinak az élethosszig tartó tanulásban való részvételét. Ilyen gazdasági tényezők esetében befolyásoló az egy főre jutó GDP nagysága. A gross domestic product, vagyis a bruttó hazai termék „termelési oldalról számítva egyenlő az ágazatok vagy szektorok által előállított, alapáron értékelt bruttó hozzáadott értékek (azaz a kibocsátás és a folyó termelőfelhasználás különbségeinek) és az ágazatokra vagy szektorokra fel nem osztható termékadók és támogatások egyenlegének összegével” (Központi Statisztikai Hivatal, 2014). Az egy főre jutó GDP nagyságát az ország lakosainak életszínvonalának elemzésére használják. Az életszínvonal pedig természetes hatással van az emberek tanulási alkalmakon való részvételére. Ha a lakosság nem megfelelő

mértékben fizetőképes az egyénileg finanszírozott tanulási alkalmakat kisebb mértékben veszi igénybe. Ez esetben maradnak a munkáltató által finanszírozott képzések, de természetesen az ország gazdasági helyzete a munkáltatók fizetőképességére is hatással van.

6. ábra Egy főre jutó GDP vásárlóerő-standardban (PPS)¹⁶ kifejezve, 2013



Forrás: Eurostat adatai alapján, saját szerkesztés

Ha az országok egy főre jutó GDP-jének nagyságát vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy itt is megfigyelhetők összefüggések a részvétel mértékével. A magas részvételi arányt produkáló országok esetében az egy főre jutó GDP az Európa Uniós átlag fölött van. Bár az Európában a legmagasabb egy főre jutó GDP-vel rendelkező országok (például Luxembourg és Svájc) általában nem teljesítenek kiemelkedően az élethosszig tartó tanulásban való részvételt vizsgáló felméréseken. Bár ez esetben ki kell emelni, hogy ez a két ország a legtöbb, ezen dolgozatban bemutatott vizsgálatban nem vett részt, ez pedig az összefüggések feltárásának lehetőségét némileg torzítja. Az Eurostat felnőtt lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvételi arányát vizsgáló statisztikai adatbázisban viszont mind a két országról találhatunk adatokat. Ez alapján a Svájc kifejezetten magas részvételi aránnyal rendelkezik, 30,4%-os aránnyal az európai országok közül a második (csak Dánia előzi meg), és Luxembourg is az aránylag magas részvételi arányt mutató országok csoportjába tartozik, 14,4%-os részvételi aránnyal az uniós átlag fölött teljesít.

¹⁶ Az EU-n belüli összehasonlításokhoz a bruttó hazai terméket vagy annak főbb összetevőit egy speciális pénzegységben, az ún. vásárlóerő-standard-ban fejezik ki, amit PPS-sel (angolul Purchasing Power Standard) rövidítenek. A PPS egy olyan fiktív valutaegység, melynek vásárlóereje ugyanakkora, mint egy euróé az EU-ban átlagosan.

Azon országok, amelyek alacsony részvételi arányokat mutatnak, az egy főre jutó GDP esetében is a lista végén szerepelnek. Az alacsony részvételi arányt mutató országok esetében az egy főre jutó GDP nagyságában is megfigyelhető a lemaradás Európa fejlettebb országaihoz képest. A legalacsonyabb részvételi arányt mutató országok (Magyarország, Görögország, Szlovákia, Lengyelország, Horvátország, Románia és Bulgária) esetében az egy főre jutó GDP szintje alig haladja meg az uniós átlag felét, míg Bulgária esetében el sem éri. Az ország alacsony gazdasági teljesítménye több téren is kihatással lehet a tanulásban való részvétel szintjére. A lakosság alacsony életszínvonala a magánszemélyek és munkáltatók által finanszírozott tanulási alkalmakon való részvétel arányát befolyásolja, és valószínűsíthető, hogy ahol alacsony a gazdasági teljesítmény, ott a központilag támogatott tanulási programokra, illetve a tanulási-oktatási rendszer fejlesztésére is kevesebbet költenek.

Jelentős gazdasági mutató továbbá az oktatási kiadások az egy főre jutó GDP százalékában. Az oktatási rendszerekbe való befektetések elősegítik a gazdasági növekedést, a termelékenység növekedését, illetve a társadalmi fejlődést. Az oktatási kiadások GDP-hez viszonyított nagysága függ a különböző állami és magánszereplők által az oktatásra költött kiadásoktól, de elsősorban az állami költségvetésből az oktatásra fordított kiadásokat mutatja (OECD, 2013a). A kiadások szintjét természetesen befolyásolja például az ország tanköteles korú népességének nagysága, vagy a tanárok fizetése.

5. táblázat Oktatási kiadások a GDP százalékában

Ország/Év	1995	2000	2005	2010
Dánia	6,2	6,6	7,4	8,0
Izland	n.a.	7,1	8,0	7,7
Norvégia	6,9	6,8	7,5	7,6
Belgium	n.a.	6,1	6,0	6,6
Finnország	6,3	5,6	6,0	6,5
Egyesült Királyság	5,2	4,9	5,9	6,5
Svédország	6,0	6,3	6,4	6,5
Írország	5,2	4,4	4,5	6,4
Franciaország	6,6	6,4	6,0	6,3
Hollandia	5,4	5,1	5,8	6,3
OECD átlag	5,4	5,4	5,8	6,3
Észtország	6,7	6,2	5,8	6,0
EU21 átlag	5,3	5,2	5,5	5,9
Szlovénia	n.a.	n.a.	6,0	5,9
Portugália	4,9	5,2	5,5	5,8
Lengyelország	5,2	5,6	5,9	5,8
Ausztria	6,1	5,5	5,5	5,8

Spanyolország	5,3	4,8	4,6	5,6
Svájc	5,2	5,4	5,9	5,6
Csehország	4,8	4,0	4,5	4,7
Olaszország	4,6	4,5	4,4	4,7
Szlovákia	4,6	4,1	4,4	4,6
Magyarország	4,8	4,4	5,1	4,6
Németország	5,1	4,9	5,0	n.a.
Görögország	2,7	3,6	4,3	n.a.
Luxembourg	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Forrás: OECD, 2013a, 191. o.

Az Education at the Glance 2013 kiadványban megtalálható 2010-es adatok alapján azt figyelhetjük meg, hogy az élethosszig tartó tanulásban magas részvételi arányt mutató országok a lista első felében találhatók. Dánia vezeti a listát, itt eléri a 8%-ot az oktatási kiadások a GDP arányában. Jellemzően az észak-európai országokat találhatjuk a lista elején, mint Izland, Norvégia, Finnország és Svédország, illetve nyugat-európai országokat, mint Belgium és az Egyesült Királyság. A közép-európai és a volt szocialista blokk országai és a részvétel esetében a lista második felében található országok (Magyarország, Lengyelország, Szlovákia) és a mediterrán országok (Spanyolország, Portugália, Olaszország) az OECD és az EU21 átlag alatt teljesítenek. A részvétel terén alacsonyan teljesítő országok közül Magyarország a lista egyik utolsó helyén található, míg Görögország esetében csak 2005-ből származó adat áll rendelkezésre (ami bőven az akkori OECD átlag alatt van), míg Románia sajnos nem szerepel. Általánosságban elmondható, hogy a magasabb egy főre jutó GDP-vel rendelkező országok esetében az oktatásra költött kiadások is magasak, míg az alacsony GDP-vel rendelkező országoknál az oktatási kiadások is alacsonyabbak, így ezekben az országokban a lemaradás hatványozottan érződik, az alacsony szinten lévő forrásokból kis arányban fordítanak az oktatási-tanulási rendszer fejlesztésére és működtetésére.

1995 és 2010 között nőtt az oktatási kiadások átlaga az OECD országokban (5,45-ről 6,3%-ra), és ez az emelkedés a magas részvételi arányt mutató országok esetében is megfigyelhető (Dánia esetében például 1,8%-os emelkedésről beszélhetünk). Az alacsony részvételi aránnyal rendelkező országok esetében azonban már nem ez a helyzet, sok ország esetében vagy ugyanazon a szinten maradt az oktatásra fordított kiadások aránya, vagy éppen csökkent (Magyarország esetében például egy kis arányú emelkedés utána 2010-ben az 1995-ös szint alá csökkent a kiadások aránya).

4.3. A tanulási tevékenységet befolyásoló nem gazdasági tényezők

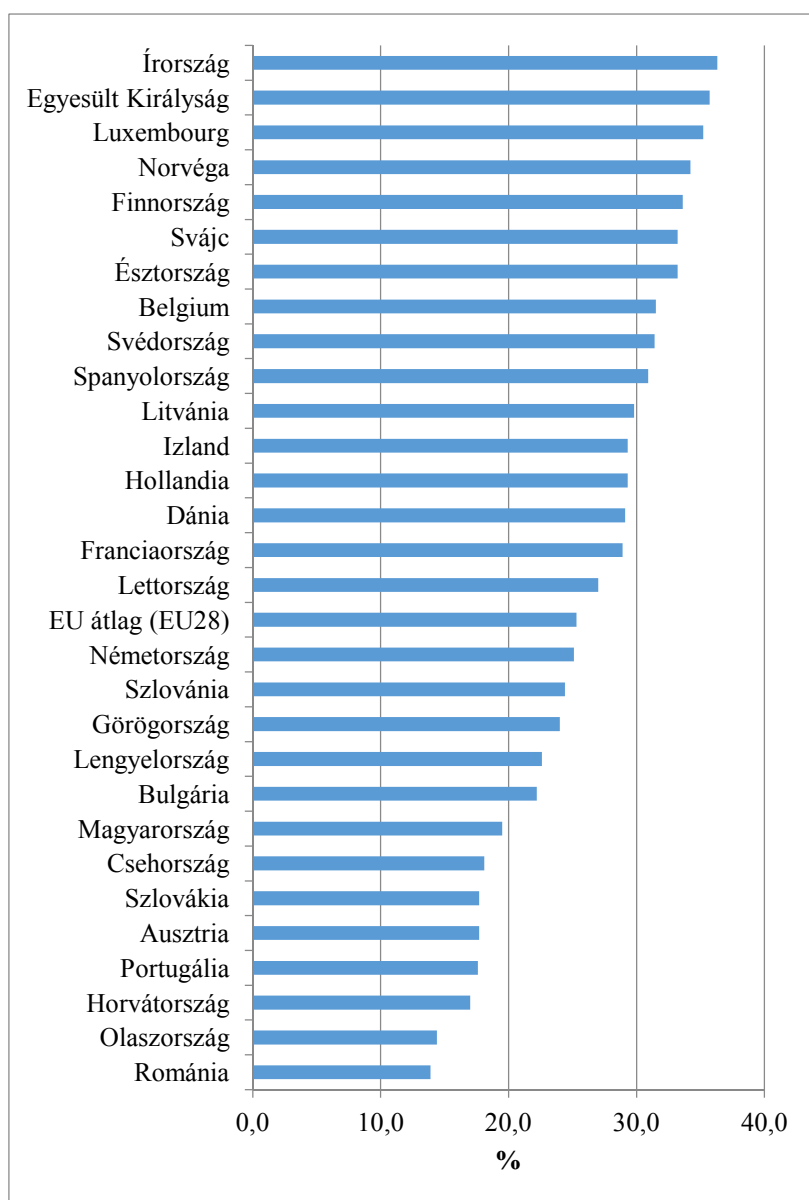
Vannak egyéb, nem gazdasági mutatók és körülmények, melyek szintén nagyban befolyásolják a felnőtt lakosság tanulással kapcsolatos beállítottságát és az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolódó tanulási tevékenységekben való részvételt. Többek között az ELLI Index összeállításánál is figyelembe vesznek ilyen tényezőket, melyek közül elkülöníthetünk az oktatáshoz kapcsolódó, de nem gazdasági jellegű mutatókat (például milyen arányban vesz részt a lakosság adott korcsoportja felsőfokú oktatásban) és az oktatáshoz és a tanuláshoz közvetlenül nem kapcsolható mutatókat (például a munkanélküliség és a produktivitás hosszú távú vizsgálata, a lakosság elégedettségének, egészségi állapotának vizsgálata).

Az egyik olyan tényező, mely nagymértékben befolyásolhatja a felnőtt lakosság részvételét a tanulási tevékenységekben a végzettségi szint. A statisztikák azt mutatják, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező felnőttek motiváltabbak a tanulási tevékenységek irányában, nagyobb rendszerességgel vesznek részt továbbképzéseken vagy nem-munkaerőpiaci képzéseken is. Az Eurostat adatai szerint az Európai Unió átlag 2013-ban a 25 és 64 év közötti korosztályban az élethosszig tartó tanulásban való részvételt tekintve az ISCED 0 és 2 szintű végzettséggel rendelkezők esetében 4,4%, az ISCED 3 és 4 szintű végzettséggel rendelkezők esetében 8,7%, az ISCED 5 és 6 szintű végzettséggel rendelkezők esetében pedig 18,6%. Ez a tendencia a tagállamok adatait vizsgálva is megfigyelhető.

Amennyiben megvizsgáljuk a 16 és 64 év közötti lakosságon belül azok arányát, akik ISCED 5 és ISCED 6 szintű, vagyis felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, azt láthatjuk, hogy a magas részvételi aránnyal rendelkező országok itt is a lista első felében találhatók. A magasabb végzettséggel rendelkező munkavállalók magas aránya több gazdasági és társadalmi előnnyel is jár, nem véletlenül szerepel a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram kiemelt céljai között is.

Az Európai Unió átlaga ezen a téren 25,3%. E fölött a szint fölött teljesítenek az észak-európai országok és a nyugat-európai országok nagy része. Az átlag alatt „szokásos” módon a közép-európai és a dél európai-országok teljesítenek. Érdekes módon a német nyelvű területek, vagyis Németország és Ausztria, mely országok az élethosszig tartó tanulásban való részvétel tekintetében a középmezőnyhöz tartoznak, ebben a tekintetben az átlag alatt teljesítenek. Németország esetében ez, az átlagtól való eltérés nem jelentős (mindössze 0,2%), Ausztria esetében azonban már bőven az uniós átlag alatti teljesítményről beszélhetünk.

7. ábra Azon 16 és 64 év közöttiek aránya akik ISCED 5 vagy ISCED 6 szintű végzettséggel rendelkeznek



Forrás: Eurostat adatai alapján, saját szerkesztés

Érdekes továbbá Spanyolország helyzete, amely ország a részvételi arányokat tekintve nem teljesít kiemelkedően, inkább a középmezőnyhöz tartozik (az Eurostat adatai alapján 2013-ban az élethosszig tartó tanulásban a 25 és 64 év közötti lakosság részvételi aránya 11,1% volt, ami épphogy, de az uniós átlag fölött van), addig a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya tekintetében magasan felülmúlja az uniós átlagot és a lista első felében található.

A listát vezető Írország és Egyesült Királyság szintén nem teljesítenek kiemelkedően a felnőttkori tanulásban való részvétel tekintetében, bár az Egyesült Királyság a felnőttkori tanulási tevékenységekben hagyományosan jól teljesítő országok közé tartozik, Írország

viszont jóval az uniós átlag körül teljesít (az Eurostat adatai alapján a 2013-as részvételi arány a felnőttkori tanulásban 7,3%).

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya esetében a lista alján szereplő országok a volt szocialista blokk országai, valamint a mediterrán országok (Olaszország és Portugália), melyek az élethosszig tartó tanulásban való részvétel esetében is alacsony részvételi arányt mutatnak.

A részvételi arányok és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya hasonlóságokat bár mutat, de konkrét összefüggés nem mutatható ki. Természetesen a tanulási alkalmakon való részvételt a végzettségi szinten kívül az oktatási-képzési rendszerek felépítése és a tanulási lehetőségekhez való hozzáférés, a különböző jogi szabályozások és a lakosság és a munkaadók fizetőképessége is befolyásolja.

4.4. Az európai országok által mutatott teljesítménye a lakosság kompetenciaszintjét vizsgáló felméréseken

Az iskolarendszeren kívül végzett tanulás alapvetően befolyásoló tényezője a tanuláshoz elengedhetetlen alapkompenciák megléte és azok magas szintje. A lakosság tanulással kapcsolatos kompetenciái szintjének vizsgálatával két, nemzetközi felmérés kapcsolódik, mindkettő az OECD koordinálása alatt folyik. A PISA (Programme for International Student Assessment – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program) felmérés a 15 éves tanulók alkalmazásképes tudását, a szövegértési, matematikai és természettudományos kompetenciáit méri. Ezek a kompetenciák elengedhetetlenek a modern, tudásalapú társadalomban és munkaerő-piacon való sikeres boldoguláshoz, illetve az élethosszig tartó tanulásban való részvétel sikerességének szempontjából is elengedhetetlen fontosságúak, főképp a szövegértés rendelkezik kiemelkedő szereppel.

6. táblázat A PISA 2012 eredményei

	Matematika	Olvasás	Természettudomány
Ország (rész)	Átlagpontszám PISA 2012	Átlagpontszám PISA 2012	Átlagpontszám PISA 2012
OECD Átlag	494	496	501
Finnország	519	524	545
Észtország	521	516	541
Liechtenstein	535	516	525
Lengyelország	518	518	526
Hollandia	523	511	522

Svájc	531	509	515
Németország	514	508	524
Írország	501	523	522
Belgium	515	509	505
UK	494	499	514
Ausztria	506	490	506
Csehország	499	493	508
Franciaország	495	505	499
Szlovénia	501	481	514
Dánia	500	496	498
Norvégia	489	504	495
Lettország	491	489	502
Luxembourg	490	488	491
Olaszország	485	490	494
Spanyolország	484	488	496
Portugália	487	488	489
Magyarország	477	488	494
Izland	493	483	478
Litvánia	479	477	496
Horvátország	471	485	491
Svédország	478	483	485
Szlovákia	482	463	471
Görögország	453	477	467
Szerbia	449	446	445
Románia	445	438	439
Bulgária	439	436	446
Montenegró	410	422	410
Albánia	394	394	397

Forrás: OECD, 2013e, saját fordítás

Az országok átlageredményeiként a táblázatban szereplő pontszámok egy tanulói minta eredményén alapuló becslés, melyhez bizonyos fokú bizonytalanság kapcsolódik, éppen ezért az országok nem rendezhetők egyértelműen rangsorba (*Balázs és mtsai*, 2013).

A PISA 2012 felmérés eredményeit tekintve az észak-európai országok jól teljesítenek, de előnyük nem mondható kiemelkedőnek. Finnország és Hollandia a lista elején találhatóak és mind a három területen felülmúlja az OECD országok átlagát. Dánia a lista első felében található, de csak a matematikai kompetencia terén múlja felül az OECD átlagot, szövegértés esetében éppen az átlag pontszámot éri el, míg természettudományos kompetenciák esetében az átlag alatt teljesít. Svédország pedig kifejezetten hátul található a PISA 2012 eredményeit összesítő listán, mind a három kompetencia esetében bőven az átlag alatt teljesít.

A mind a három kompetenciaterületen az OECD országok átlaga fölött teljesítő országok, vagyis Finnország, Észtország, Liechtenstein, Lengyelország, Hollandia, Svájc, Németország, Írország, Belgium és az Egyesült Királyság, a többi vizsgált felmérés és mutató esetében (Finnország és Hollandia) kivételével általában a középmezőnyben szerepelnek. Az ELLI Index esetében ezek az országok nagyrészt az átlag fölött teljesítők csoportjába tartoznak, kivéve Lengyelországot, mely éppen csak megelőzi a sereghajtó csoportot. Az élethosszig tartó tanulásban való részvételre vonatkozó Eurostat statisztika alapján felállított listán is inkább a középmezőnyben találhatók.

A gazdasági mutatók esetében az oktatásba való befektetések terén az átlag körül vagy alatt teljesítenek. Ezen adat alapján arra lehet következtetni, hogy ezekben az országokban hatékonyan működik az alap- és középfokú oktatás, ugyanis a nem túl magas befektetések ellenére a 15 éves tanulók kifejezetten magas kompetenciaszinttel rendelkeznek.

A PISA esetében és a hozzá hasonló nemzetközi felmérések esetében az egyes országok teljesítményének összehasonlítása természetesen komplex és bonyolult feladat. A PISA esetében ez azt jelenti, hogy a tanulók különböznek egymástól képességeikben, hozzáállásukban és szociális háttérükben, mely tényezők mind hatással vannak teljesítményükre. A különböző oktatási rendszerek összehasonlítását pedig nehezíti, hogy a tesztek különböző nyelveken kerülnek a tanulók elé, illetve az országok szociális, gazdasági és kulturális háttere gyakran nagyon különbözik egymástól. A tanuló iskolai teljesítményére nagy hatást gyakorol családja anyagi helyzete, ez a hatás azonban a különböző országokban különbözik egymástól. Ezen kívül az ország gazdasági helyzete is nagyban befolyásolja a teljesítményeket, van ahol a magasabb nemzeti jövedelem miatt többet költhetnek az oktatásra, míg ugyanezt az alacsonyabb nemzeti jövedelemmel rendelkező országok nem tehetik meg. Éppen ezért a teljesítmények értékelésekor, szem előtt kell tartani az adott ország gazdasági helyzetét és az oktatásra fordított összegek nagyságát is (*Balázs és mtsai*, 2013).

A felnőtt lakosság kompetenciái felmérését végzi a szintén az OECD által kezdeményezett The Survey of Adult Skills, vagyis a Felnőttek Kompetenciafelmérése, mely 33 ország részvételével zajlik a PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Felnőttek Kompetenciáinak Nemzetközi Felmérése Program) részeként. A felmérés elsődleges célja azon kognitív és munkához szükséges kompetenciák felmérése, melyek elengedhetetlenek az egyén számára a társadalmi életben való aktív részvételhez és a gazdaság fejlődéséhez. Ezen kompetenciák a szövegértés, a matematikai képességek és a problémamegoldás fejlett technológiai környezetben képessége. Ezen készségek a 21. században a felnőttek szempontjából a különböző munkahelyi és társadalmi helyzetekben a

leginkább relevánsak, szükségesek a teljes munkaerő-piaci integrációhoz, valamint a továbbképzésekben való részvételhez, a művelődéshez és a teljes értékű társadalmi és polgári léthez.

7. táblázat A The Survey of Adult Skills eredményei

Országok	Szövegértés (átlag pontszám, zárójelben a pontszámhoz tartozó készség szint)	Matematikai készségek (átlag pontszám, zárójelben a pontszámhoz tartozó készség szint)	Problémamegoldás fejlett technológiai környezetben (2. vagy 3. szintet elérők aránya,%)
OECD			
Országok			
Átlag	272 (2.)	268 (2.)	34
Hollandia	284 (3.)	280 (3.)	42
Finnország	287 (3.)	282 (3.)	42
Svédország	279 (3.)	279 (3.)	44
Norvégia	278 (3.)	278 (3.)	41
Flandria (Belgium)	275 (2.)	280 (3.)	35
Csehország	274 (2.)	275 (3.)	33
Dánia	270 (2.)	278 (3.)	39
Észtország	275 (2.)	273 (2.)	28
Szlovákia	273 (2.)	275 (3.)	26
Ausztria	269 (2.)	275 (2.)	32
Anglia/Észak- Írország (UK)	272 (2.)	261 (2.)	35
Németország	269 (2.)	271 (2.)	36
Lengyelország	266 (2.)	259 (2.)	19
Franciaország	262 (2.)	254 (2.)	n.a.
Írország	266 (2.)	255 (2.)	25
Olaszország	250 (2.)	247 (2.)	n.a.
Spanyolország	251 (2.)	245 (2.)	n.a.

Forrás: OECD, 2013d, 97. oldal, saját fordítás

Amennyiben a The Survey of Adult Skills felmérésben résztvevő európai országok eredményeit vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy ezen eredmények nagyban hasonlóságot mutatnak az élethosszig tartó tanulásban való részvétel arányait mutató rangsorokkal. Azokban az országokban ahol kifejezetten magas a felnőttkori tanulásban való részvétel aránya, a felnőttek átlagon felüli kompetenciaszinttel rendelkeznek. A négy észak-európai országon kívül jól szerepel még Belgium (annak is a Flamand része, mivel csak ez az országrész vett részt a

felmérésben), amely a problémamegoldás kompetenciaterületén kívül (melyben ugyanannyi pontot ért el, mint az OECD országok átlaga) az átlag fölött teljesít. A középmezőnyben található meg Csehország, Dánia Észtország és Szlovákia, mely országok az átlag körül teljesítenek az összes kompetenciaterület esetében.

Érdekes lehet Svédország teljesítménye, mely a 15 évesek kompetenciáit felmérő kutatásban alacsony szinten teljesített és az európai országok között a lista alsó felében kapott csak helyet, míg a felnőttek kompetenciáinak vizsgálata esetében a legmagasabb pontszámokat elérő három ország egyike, és minden kompetenciaterületen az átlag fölötti teljesítményt ért el. Ennek magyarázatára két eshetőség valószínűsíthető: a 15 évesek alacsony kompetenciaszintjének oka a svéd alap- és középfokú iskolarendszer hatékonyságának csökkenése az utóbbi években, illetve hogy a svéd lakosok nem az alap- és középfokú oktatás során szerzik meg magas kompetenciaszintjüket, hanem az azt követő időszakban, a felnőttkori tanulóhoz sorolható tanulási lehetőségek alkalmával (az első lehetőség tűnik valószínűbbnek).

A másik érdekes eredményt Dánia mutatja, amely bár nem teljesít alacsony szinten, de talán nem a felnőttkori tanulásban való kimagasló részvételi arány alapján várható magas teljesítményt nyújtja. Ez a nem annyira kimagasló teljesítmény azért érdekes, mert Dánia hosszú évekre visszamenően kimagaslóan a legnagyobb részvételi arányt mutatja a felnőtt lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvétele terén. Ennek haszna valamiért mégsem jelenik meg a felnőttek kompetenciájának vizsgálata során, pedig az általam is vizsgált BeLL kutatás is kimutatta, hogy az általános célú felnőttképzés (amely pedig Dániában tradicionálisan nagyon fejlett és nagy hagyományokkal rendelkezik) egyik legnagyobb kimutatható haszna, pontosan az, hogy segíti a felnőtteket az elsajátított alapkompenciák szinten tartásában, illetve fejlesztésében.

A felmérés által vizsgált kompetenciák, többek között közvetlenül befolyásolják az egyének aktív munkaerő-piaci részvételének esélyét. A megfelelő kompetenciák megléte és azok megfelelő szintje nagyban hozzájárul az egyének megfelelő életszínvonalához, illetve az ország gazdasági helyzetének fejlődéséhez. A megfelelő kompetenciák nélkül rendelkező személyek a társadalomban marginális helyzetbe kerülnek, nemzeti szinten pedig a technikai fejlődés nem alakul gazdasági fejlődéssé és az országok versenyképessége alacsony szinten marad a globalizálódó világpiacra (OECD, 2013d). A magasabb készségszinteknek a gazdasági előnyökön kívül számos egyéb pozitív hatása is van az egyén életére, mint például a magasabb szintű egészségtudatosság, a magasabb szintű önirányítás és önbizalom.

4.5. Az európai országok teljesítménye a tanárokat és a tanári munkát vizsgáló TALIS kutatásban

A TALIS kutatás a tanári munka vizsgálatával foglalkozó nemzetközi kutatás. Mivel az élethosszig tartó tanulás hatékonysága szempontjából fontos a megfelelő alap- és középfokú oktatás, az ezeken a szinteken tanító tanárok munkája nagy befolyással bír a későbbi tanulási tevékenységekre.

A kutatás eredményei alapján a sikeres tanári munkaszempontjából elengedhetetlenek a továbbképzések, a tanárok didaktikai felkészültsége, az újításokra való nyitottság és a kollégákkal való együttműködés. Ezen kívül megmutatkozik még, hogy a pedagógusoknak szükségük van a visszajelzésre, munkájuk folyamatos értékelésére, mert csak ennek nyomán valósulhat meg a tanítással kapcsolatos kompetenciák fejlesztése és javítása, és az egyéni szükségleteknek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatás.

A tanári munkára legbefolyásosabbnak tűnő dimenziókat vizsgálva azt láthatjuk, hogy a TALIS kutatásban elért eredmények némileg ellent mondanak az eddig vizsgált kutatások eredményeinek.

A kutatás eredményei alapján az iskolában uralkodó szakmai légkör nagy hatással van az intézményben zajló szakmai munkára és ez által a tanulók teljesítményére. Az iskolában uralkodó pozitív szakmai légkör pozitív hatással van mind a tanárok, mind a tanulók teljesítményére.

8. táblázat Szakmai légkör – kommunikáció, elvek és tapasztalatok megosztása a kollégák között

Azon alsó-középfokon tanító tanárok aránya, akik iskolaigazgatója állítása szerint ezek az állítások igazak a saját iskolájában

	Az iskola összes tanára hasonló elveket vall a tanítással kapcsolatban	Magas szintű együttműködés a jellemző az iskola és a helyi társadalom között	Nyílt párbeszéd jellemző a problémákkal kapcsolatban	A kollégák ötleteinek kölcsönös tiszteletben tartása a jellemző	Jellemző a sikerek megosztása
Ország	%	%	%	%	%
OECD Átlag	87,1	75,0	92,7	93,1	90,0
Lettország	96,2	85,1	95,6	96,7	97,4
Románia	93,6	97,7	99,2	99,1	97,6
Szlovákia	78,4	77,5	100,0	97,3	97,8
Anglia (UK)	96,0	87,5	90,2	96,7	96,2

Flandria (Belgium)	96,1	61,5	91,7	95,3	93,5
Csehország	91,6	75,5	92,3	93,9	89,0
Norvégia	87,1	40,8	96,7	97,5	86,0
Izland	86,3	81,0	95,1	90,6	93,1
Finnország	89,7	66,1	94,6	92,8	84,6
Észtország	95,2	75,4	89,3	92,7	84,4
Lengyelország	91,6	85,1	92,2	91,6	88,6
Portugália	89,9	86,7	88,8	92,0	84,2
Dánia	76,3	45,6	92,5	93,3	89,1
Bulgária	80,9	89,1	96,0	79,6	86,9
Olaszország	90,6	74,2	87,7	86,0	81,1
Franciaország	75,4	77,8	81,7	87,1	78,9
Horvátország	57,0	88,0	91,0	90,7	93,4
Szerbia	72,4	81,0	92,3	90,6	82,4
Svédország	80,5	33,5	94,3	87,1	76,3
Hollandia	72,2	21,2	79,0	87,5	75,5

Forrás: OECD, 2014b. 290. o., saját fordítás

A kollégákkal való együttműködést vizsgálatánál a felmérés az iskolában tapasztalható szakmai légkörre helyezi a hangsúlyt, vagyis a kollégák közti kommunikációra, a hasonló elvekre és a kollégák közti tiszteletre. Az adatok az iskolaigazgatók bevallásán alapulnak (jellemzők-e ezek az állítások az általa vezetett iskolában). Az eredményeket vizsgálva azt láthatjuk, hogy az eddig vizsgált kutatásokban a listák első felében szereplő országok, ebben a vizsgálatban nem elől szerepelnek, inkább a középmezőnyhöz tartoznak. Míg azok az országok, mint például Románia, akik minden más felmérés esetében az utolsó helyek egyikén szerepelnek, azok a TALIS kutatás eredményeiben a lista első helyein szerepelnek. Bár ezen adatok vizsgálata nehézségekbe ütközik, egyrészt a felmérés szubjektív jellege miatt, másrészt pedig a felmért adatok nem tényszerű volta miatt.

Az értékelés és a visszajelzés kiemelkedő szerepet tölt be a tanárok munkájában és annak fejlesztésében. Az értékes visszajelzés segít a tanároknak megérteni és a megfelelő irányba fejleszteni tanítási gyakorlatukat. Ezen kívül segít a tanároknak nyomon követni saját szakmai fejlődésüket és felismerni karrierjük során adódó előrelépési lehetőségeiket.

A visszajelzések változatos forrásokból érkehetnek, a résztvevő pedagógusok átlagosan majdnem 80%-ban arról nyilatkoztak, hogy a visszajelzéseket óralátogatás alapján kapják, kisebb részben pedig a tanulók teljesítménye alapján. A tanárok válaszai alapján az általuk kapott visszajelzések a tanítási munka számos különböző aspektusára vonatkoznak, de elsősorban a tanulók teljesítménye, a tanítási kompetenciák állnak a középpontban. A tanárok

túlnyomó többsége úgy nyilatkozott, hogy a megfelelő értékelés és visszajelzés pozitív változásokat eredményezett munkájuk során (OECD, 2014b).

9. táblázat Tanárok által kapott visszajelzések a visszajelzés formája szerint

	A visszajelzést szolgáltatja					
	Külső egyén vagy szervezet	Iskola- igazgató	Iskolavezetés tagjai	Kijelölt mentor	Kollégák, tanárok	Jelenlegi munkahelyén még soha nem kapott visszajelzést
	%	%	%	%	%	%
Anglia (UK)	28,9	41,9	85,2	28,9	51,1	0,9
Lengyelország	32,3	93,0	38,2	26,2	50,7	1,7
Bulgária	56,6	94,5	31,1	16,0	43,5	1,8
Románia	64,5	89,4	58,2	43,0	47,3	2,7
Lettország	34,2	61,3	89,8	6,5	57,5	2,9
Csehország	48,1	73,2	64,2	7,9	52,5	3,3
Szlovákia	32,3	65,2	72,4	14,1	54,6	3,6
Szerbia	34,5	70,2	30,1	12,0	37,5	4,4
Horvátország	36,4	74,3	52,5	14,4	31,7	5,6
Hollandia	18,1	26,4	80,7	19,1	57,0	6,1
Észtország	28,2	52,3	80,1	5,8	45,8	7,0
Flandria (Belgium)	33,8	69,8	19,6	18,2	19,7	14,3
Franciaország	70,3	43,1	18,2	6,1	20,7	16,1
Portugália	9,9	42,1	31,4	45,4	55,4	16,2
Norvégia	9,8	45,3	43,9	3,2	57,4	16,2
Dánia	19,2	43,7	14,9	5,6	58,2	22,3
Svédország	10,4	46,4	13,0	3,3	33,7	32,5
Finnország	18,5	42,4	6,6	0,7	43,0	36,9
Olaszország	21,9	27,8	15,2	2,4	39,2	42,8
Izland	11,8	21,0	31,8	4,6	23,8	45,4
Átlag	28,9	54,3	49,3	19,2	41,9	12,5

Forrás: OECD, 2014b. 357. o., saját fordítás

Az észak-európai országok ebben a dimenzióban is inkább hátul szerepelnek, Hollandia szerepel a legelőrébb a listában közülük, de így is csak a középmezőnyhöz tartozik. Románia itt is a legjobbak között szerepel Lettországgal, Csehországgal, Szlovákiával és Angliával együtt. Dánia és Finnország esetében megfigyelhető, hogy a kollégák közötti visszajelzések esetében jól, az átlag fölött teljesítenek. Érdekes, hogy az általában jól teljesítő észak-európai országok esetében a kutatás eredményei alapján a tanárok körülbelül egyharmada jelenlegi munkahelyén még semmilyen visszajelzést nem kapott munkájára vonatkozóan.

Az oktatás kiemelkedő fontosságából következik, hogy az azt végző szakemberek, vagyis a tanárok számára is fontos szakmai tudásuk fejlesztése. Szükség van arra, hogy a tanárok munkájuk során folyamatosan tudjanak reagálni a változó körülményekre és igényekre, fejlesszék szakmai tudásukat és ezt a tudást azonnal be tudják építeni mindennapi munkájukba. Így gyorsabban tudnak reagálni a változásokra és jobban tudnak igazodni a tanulók szükségleteihez. A tanárok tanítási kompetenciáinak és szakmai tudásának magas foka közvetlen kihatással van a tanulók teljesítményére. Ezek alapján fontos lenne az egész világon a tanároknak releváns és minőségi szakmai fejlesztő tevékenységek biztosítása. (OECD, 2014b). Éppen ezért a TALIS vizsgálat során vizsgálták a tanárok szakmai fejlesztő tevékenységben való részvételének mértékét (szakmai fejlesztő tevékenységek közé tartoztak tanfolyamok és workshopok, oktatási konferenciák vagy szemináriumokon való részvétel, intézménylátogatások, munkahelyen belüli képzéseken való részvétel, szakmai tanfolyamon való részvétel, szakmai körökben való részvétel, egyéni vagy csoportos kutatómunka, mentorálás vagy coaching tevékenységben való részvétel) (OECD, 2014b).

10. táblázat Szakmai fejlesztő tevékenységben való részvétel aránya az alsó-középfokon tanító tanárok körében

	Azon tanárok aránya, akik részt vettek valamilyen szakmai fejlesztő tevékenységben a felmérést megelőző 12 hónapban
	%
OECD átlag	88,4
Horvátország	96,8
Lettország	96,1
Lengyelország	93,7
Hollandia	93,2
Észtország	93,0
Szerbia	92,9
Anglia (UK)	91,7
Izland	91,1
Portugália	88,5
Flandria (Belgium)	88,2
Norvégia	87,0
Dánia	86,4
Bulgária	85,2
Spanyolország	84,3
Svédország	83,4

Románia	83,3
Csehország	82,5
Finnország	79,3
Franciaország	76,4
Olaszország	75,4
Szlovákia	73,3

Forrás: *OECD*, 2014. 336. o., saját fordítás

A szakmai fejlesztő tevékenységek vizsgálata esetén vegyes képet kapunk. Dánia, Norvégia és Svédország nem sokkal az átlag alatt teljesít, Hollandia viszont a lista tetején található. Az eddigiekben magasan az átlag fölött teljesítő Románia ebben a mutatóban jóval az átlag alatti eredményt ér el. Természetesen a szakmai továbbképzések száma és gyakorisága magában nem sokat jelent, annak hatékonysága nagyban függ a továbbképzés relevanciájától, hosszától és minőségétől. Másrészt a részvételi arányok is függnék a fejlesztő tevékenység támogatottságának módjától és mértékétől (az intézmény viseli-e a költségeket vagy maga a tanár, esetleg közösen), a fejlesztő tevékenység fajtájától, illetve maguktól a tanároktól is. A szakmai fejlesztő tevékenységekben való részvétel aránya magasabb volt azokban az országokban, ahol a tevékenységet nagyobb arányban nem a tanárnak magának kellett finanszíroznia. Sok esetben éppen a mindennapi szakmai munka akadályozza a fejlesztő tevékenységekben való részvételt: sok tanár úgy nyilatkozott a felmérés során, hogy a részvételt nehezíti a mindennapi munka időbeosztása, illetve az ösztönzés hiánya (*OECD*, 2014b).

Amennyiben a TALIS kutatás eredményeit összességében vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a többi kutatás és felmérés szerint általában jól teljesítő országok itt egyáltalán nem emelkednek ki, sőt inkább a középmezőnyhöz tartoznak, esetenként pedig jóval a felmérésben részt vevő országok átlaga alatt teljesítenek, és az országok teljesítményét rangsoroló listákon közepen, vagy pedig kifejezetten hátul találhatóak. Ellenben a többi vizsgált felmérés eredményei szerint a rosszabb teljesítményt elérő országok – mint például Románia és Bulgária – kifejezetten jó eredményeket mutatnak a TALIS kutatásban. A TALIS kutatás eredményei némileg ellentmondásban állnak a többi, általam vizsgált felmérés eredményével. Míg a hipotézisemnek megfelelően a többi statisztikai adatbázis és felmérés által mutatott eredmények kisebb-nagyobb eltérésekkel, de nagyrészt egy irányba mutatnak, és ugyanazok az országok nyújtanak magas teljesítményt a tanulás különböző aspektusaiban, addig a TALIS felmérés eredményei között merőben más sorrendet fedezhetünk fel. Azon országok, melyek a többi adat alapján hatékony oktatási rendszerrel rendelkeznek (elsősorban az észak-európai államok, melyek az élethosszig tartó tanulásban való részvétel esetében is magas arányokat produkálnak, gazdasági

helyzetük is jó, illetve a kompetenciaszinteket mérő felméréseken is jól szerepelnek) a TALIS kutatás szerint az oktatás hatékonyságára alapvető befolyással bíró mutatókban jóval a többi felmérés szerint alacsonyan teljesítő országok mögött kapnak helyet.

Érdekes lehet még Svédország esete, mely a 15 évesek kompetenciáit mérő PISA felmérés esetében a kifejezetten alacsony teljesítményt nyújtó országok közé tartozott. A szintén középfokú formális oktatás szereplőit, az ezen a szinten oktató tanárokat vizsgáló TALIS kutatásban hasonló eredményeket ér el, és az alacsonyan teljesítő országok között található.

A TALIS kutatás eredményeit viszont fenntartással érdemes kezelni, mivel egy önbevalláson alapuló felmérésről van szó, melyben nagyon sok a szubjektív elem, illetve a kapott eredményeket az országok közötti kulturális különbségek is befolyásolhatják.

5. Összegzés

A huszadik század második felében kialakult az élethosszig tartó tanulás koncepciója, és az egész világra kiterjedő, a nemzetközi oktatáspolitikát meghatározó elvvé vált. Később a nemzetközi összefogás is kialakult a területen, elsősorban az Európai Unió, az UNESCO és az OECD által koordináltan.

A 20. század derekán meginduló társadalmi és gazdasági változások (például a nyugati társadalmakra egyre inkább jellemzővé váló öregedő társadalom, a század közepétől gondokat jelentő gazdasági problémák, a munkanélküliség emelkedése a fejlett országokban, valamint az egyre gyorsabb technológiai változások) szükségessé tették egy újfajta oktatási koncepció életre hívását. Mivel a klasszikus iskolarendszer már nem tudja hatékonyan felkészíteni az egyént a munka és az élet egyéb területein betöltendő sokféle és gyorsan változó szerepeire, és mivel a lineáris tanulási utak már nem (vagy nem teljes mértékben) felelnek meg az elvárásoknak, egyre gyakrabban válik szükségessé a gyermek és fiatalkorban megszerzett tudás, valamint a közép- és felsőfokon szerzett szaktudás frissítése, korszerűsítése. Ebből adódóan az egyénnek életpályája során többször is át kell lépnie a munka és az iskola világának határát. Ezen újfajta kihívások nyomán alakult ki magának az élethosszig tartó tanulásnak a koncepciója, mely a legjobban megfelel az új körülmények által támasztott követelményeknek. Maga az élethosszig tartó tanulás „olyan kora gyermekkortól késő öregkorig tartó kognitív folyamat, amely magába foglalja a formális, azaz az iskolai oktatást éppen úgy, mint a non-formális (bizonyítványt nem adó, kötetlen, öntevékeny szervezetek keretei között végbemenő, nálunk a közművelődési jellegű), valamint az informális (családi, munkahelyi, a széles társadalmi környezetben történő) tanulást” (Harangi, 2003. 225. o.).

A második világháború után vált a koncepció nemzetközi szinten is meghatározóvá, ezen a téren az első jelentős lépést az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete), vagyis az Egyesült Nemzetek nevelési, tudományos és kulturális fejlesztés érdekében tevékenykedő szervezetének létrehozása jelentette, mely az első olyan szervezet, mely az oktatással, a tudománnyal és a kultúrával átfogó módon foglalkozik nemzetközi szinten. Ezen kívül fontos szerepet tölt be az élethosszig tartó tanulás nemzetközi dimenziójában az OECD, mely elsősorban gazdasági szervezet lévén inkább az oktatás gazdasági oldalát vizsgálja, és sokat tesz a terület fejlesztéséért. Európában az 1990-es évektől kezdve egyre inkább az Európai Unió vált az oktatás és ezzel együtt az élethosszig tartó tanulás koordinálása és

szabályozása terén. Miután az 1992-es maastrichti szerződés nyomán az oktatáspolitiká közös szakpolitikává vált az Unióban, egy sor olyan dokumentum jelent meg az élethosszig tartó tanulás jegyében, különböző iránymutatásokat és javaslatokat fogalmazva meg (mint például a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról). A 2000-es években pedig a lisszaboni stratégia jegyében már konkrét munkaprogramok és cselekvési tervek is kialakításra kerültek (Oktatás és képzés 2010, Oktatás és képzés 2020).

Mivel az élethosszig tartó tanulás a nemzetközi oktatáspolitikát átható koncepcióvá vált, illetve a társadalmi és gazdasági fejlődés motorjának tekinthető, a terület fejlesztése társadalmi érdeké vált, mely a területtel foglalkozó szakpolitikák egyik elsődleges feladatává vált. A területtel – vagyis az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolható oktatási és tanulási tevékenységek vizsgálatával – foglalkozó nemzetközi adatbázisok és felmérések egyrészt segítenek ebben a fejlesztésben, másrészt pedig az elért eredmények nyomon követésében is szerepet kapnak.

Az általam bemutatott adatbázisok és felmérések között szerepel az ELLI (European Lifelong Learning Indicators), az Eurostat adatbázisában fellelhető statisztikai adatok, az Eurydice hálózat által szolgáltatott adatok, az OECD által évente megjelentetett Education at a Glance kiadvány, 15 éves tanulók kompetenciaszintjét vizsgáló PISA felmérés, a tanárokat és a tanítás körülményeit vizsgáló TALIS kutatás, a felnőttek kompetenciáit vizsgáló Survey of Adult Skills (PIAAC), valamint az élethosszig tartó tanulás hasznosságának feltérképezését célul kitűző BeLL kutatás. Ezen adatbázisok és felmérések legtöbbjének részletes bemutatása és leírása, fontosságuk ellenére, magyar nyelven még nem történt meg.

Ezen statisztikai adatbázisok és felmérések különböző módszerekkel és az oktatás-tanulás különböző szereplőit és területeit vizsgálva átfogó képet adnak az élethosszig tartó tanulás helyzetéről az európai kontinensen. Éppen ezért fontos szerepet tölthetnek be a terület fejlesztésében, ennek ellenére részletes bemutatásuk és leírásuk, magyar nyelven még nem történt meg.

Ezen statisztikai adatbázisok és felmérések által mutatott eredményeket vizsgálva, azt tapasztalhatjuk, hogy általában ugyanazok az országok teljesítenek magas szinten a tanulás vizsgálatának legtöbb területén. Az eredményeket vizsgálva az mutatkozik meg, hogy az észak-európai, vagyis Dánia, Finnország, Hollandia és Svédország azok az európai országok, amik a legtöbb statisztika és felmérés eredményei szerint a vezető csoportban szerepelnek. Természetes a sorrend a tanulás különböző területeit vizsgáló felmérések nyomán sokszor differenciálódik, illetve egészül ki más országokkal (például Belgium és Litvánia került még be számos alkalommal az eredmények szerint a vezető csoportba), de alapvetően ezen észak-

európai országok fölénye figyelhető meg az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos felmérésekben. Az eredmények hasonlóságának tendenciájából egyedül a TALIS kutatás által mutatott eredmények „lógnak ki”. Ezen, a tanárokat és a tanítás körülményeit vizsgáló kutatás eredményei szerint éppen a többi felmérés eredményei szerinti listák utolsó harmadában található, jellemzően közép- és kelet-európai országok szerepelnek az élen, például az általam vizsgált dimenziókban Románia és Bulgária a vezető csoportba tartoznak.

Több évre visszamenően vizsgálva az élethosszig tartó tanulásban való részvétel arányát, azt láthatjuk, hogy mind a magas részvételi arányt mutató országok, mind az alacsony részvételi arányokat produkáló országok esetében, a jellemző teljesítmény stabilnak mondható és több évre (2003-2013) visszamenően megfigyelhető. A magas részvételi arányt mutató országok esetében (Dánia, Finnország, Hollandia és Svédország) a részvételi arány stabilan magas, illetve a vizsgált időszakban növekedés figyelhető meg. A legmagasabb részvételi aránnyal rendelkező Dánia esetében az adat végig 25% felett van, az időszak végére pedig átlépi a 30%-ot is. Az alacsony részvételi arányt produkáló országok esetében (Bulgária, Görögország, Magyarország és Románia) kilengések figyelhetőek meg, az részvételi arány évről évre változik, hosszútávon pedig stagnálás, esetleg csökkenés figyelhető meg. Románia és Bulgária esetében a részvételi arány a vizsgált időszakban végig 2% alatt marad, Magyarország esetében pedig ebben az időszakban körülbelül 1,5%-os csökkenés figyelhető meg.

Az országok különböző gazdasági mutatóit – elsősorban az egy főre jutó GDP nagyságát, valamint az oktatásra fordított kiadásokat – vizsgálva, nagyrészt ugyanazokat az országokat találjuk a lista első felében, mint az élethosszig tartó tanulásban való részvétel eredményeit mutató lista esetében. Míg a magas részvételi arányt produkáló országok esetében az egy főre jutó GDP magasan az Európa Unió átlag fölött van, addig legalacsonyabb részvételi arányt mutató országok esetében az egy főre jutó GDP szintje alig haladja meg az uniós átlag felét. Hasonló a helyzet az oktatásra fordított kiadások esetében is, a magas részvételi aránnyal és magasabb GDP-vel rendelkező országok a GDP magasabb százalékát fordítják oktatásra (Dánia az egyetlen ország ahol az oktatásra fordított kiadások a GDP százalékában elérik a 8%-ot), mint az alacsony részvételi aránnyal és alacsony GDP-vel rendelkező országok.

Nem gazdasági mutatót, a felnőtt lakosság iskolázottsági szintjét vizsgálva, az élethosszig tartó tanulásban való részvételi arányokkal való szoros összefüggés nem mutatható ki. Az iskolázottságra vonatkozó listát vezető Írország és Egyesült Királyság az élethosszig tartó tanulásban való részvétel tekintetében inkább a középmezőnyhöz tartozik, a részvételi arányok tekintetében középmezőnyben található. Ausztria az iskolázottsági szint alapján a lista alján található, míg az élethosszig tartó tanulásban alacsony részvételi arányt mutató Spanyolország

iskolázottság szempontjából az Unió átlag felett teljesít. Az észak-európai országok a két összevetett szempont (iskolázottság – egész életen át tartó tanulásban részvétel) európai átlag fölött teljesítenek.

Az oktatás és tanulás különböző területeit vizsgáló felmérések esetében az eredmények nagyrészt egy irányba mutatnak, a statisztikák alapján „jól” teljesítő országok itt is a listák első felében, az átlag feletti adatokat produkálva jelennek meg, míg a statisztikák szerint a listák alján található országok, jellemzően ezen felméréseken sem teljesítenek az átlag felett (kivételt képeznek ez alól a már említett TALIS kutatás eredményei).

A vizsgált statisztikai adatbázisok és nemzetközi felmérések által mutatott eredmények vizsgálatai több szempontból is hasznosak lehetnek. Egyrészt a nemzetközileg kitűzött közös célok felé való haladás mértékét mutatja, másrészt a terület fejlesztésének eszköze lehet. Valamint a „jól” teljesítő országok adatainak és intézményrendszereinek vizsgálata hasznos lehet az élethosszig tartó tanulásban kevésbé és fejlett állapotban lévő országok és térségek vezetői, oktatáspolitikusai számára. A fejlett országok jó példával járhatnak elől a kevésbé jól teljesítő országok számára, akik sokat tanulhatnak ezen államok által folytatott tevékenységekből és intézkedésekből és az általuk működtetett intézményekből.

Felhasznált irodalom

- 1) Balázs Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- 2) Barta Fruzsina (2013): *Felnőttképzés Európában*. Debreceni Egyetem, Debrecen. Szakdolgozat. <http://hdl.handle.net/2437/166537>
- 3) Bunčák Ján, Štrbiková Zuzana, Mesárošová Adriana, Pathóová Ildikó, Štěpánková Júlia, Sklenárová Iveta Árva, Kuraj Jozef, Faško Tomáš (2013): *Országjelentés: PLAAC Szlovákia, 2013. Felnőttek képesség- és készségmérése*. Národný ústav celoživotného vzdelávania. Bratislava.
- 4) Coombs, Philipp H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- 5) Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- 6) Európai Bizottság (2001): *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének valóra váltása (Bizottsági közlemény)*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- 7) Európai Unió Tanácsa (2009): *A Tanács következtetései az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”)*. Európai Unió Tanácsa, Brüsszel.
- 8) Európai Unió Tanácsa és Európai Bizottság (2012): *A Tanács és a Bizottság 2012. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020) - Oktatás és képzés az intelligens, fenntartható és befogadó Európában*. Európa Tanács, Brüsszel.
- 9) European Comission - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2008): *Benefits of Lifelong Learning – BeLL. Final Report*. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, Brussels.
- 10) Eurostat (2014a): *Overview*. <http://ec.europa.eu/eurostat/about/overview> (2015.01.05.)
- 11) Eurostat (2014b): *What we do*. <http://ec.europa.eu/eurostat/about/overview/what-we-do> (2015.01.05.)
- 12) Eurostat (2014c): *Adult Education Survey*. http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_esms.htm (2015.01.05.)
- 13) Eurostat (2014d): *EU Labour Force Survey - methodology*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_-_methodology (2015.01.05.)

- 14) Faure, Edgar et al. (1972) : *Learning to be - The world of education today and tomorrow*. UNESCO, Paris.
- 15) Harangi László (2003): A lifelong learning paradigma és hatása. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora*. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002. október 16–19. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest. 223.-235. o.
- 16) Hoskins, Bryony, Catwright, Fernando és Schoof, Ulrich. (2010): *The ELLI Index Europe 2010*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- 17) Kozma Tamás, Teperics Károly, Erdei Gábor és Tózsér Zoltán (2011): A társadalmi tanulás mérése. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 3. szám. 189-206.
http://ni.unideb.hu/learn/letoltes/Eredmenyek/01_Kozma_Teperics_Erdei_Tozser_Tarsadalmi_tanulas_merese.pdf (2013.04.04)
- 18) Központi Statisztikai Hivatal (2014): *Általános gazdasági mutatók*.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/modsz/modsz31.html> (2015.01.05.)
- 19) Manninen, Jyri és Meriläinen, Matti (2008): *Benefits of Lifelong Learning – BeLL Survey Results*. University of Eastern Finland, Joensuu.
- 20) Maróti Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 21) OECD (2008): *TALIS 2008 Technical Report*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf> (2014.11.15.)
- 22) OECD (2011): *OECD Indicators of Education Systems*, OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf> (2015.01.02.)
- 23) OECD (2013a): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- 24) OECD (2013b): *TALIS 2013 Technical Report*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf> (2015.01.05.)
- 25) OECD (2013c): *Technical Report of The Survey of Adult Skills (PIAAC)*. OECD Publishing.
- 26) OECD (2013d): *OECD Skills Outlook 2013: First result from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf) (2014.11.29.)
- 27) OECD (2013e): *PISA Snapshot of performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-snapshot-Volume-I-ENG.pdf> (2015.01.05.)

- 28) OECD (2014a): *PIAAC Main elements of the survey*.
<http://www.oecd.org/site/piaac/mainelementsofthesurveyofadultskills.htm>
- 29) OECD (2014b): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- 30) OECD (2015): *About the Survey of Adult Skills (PIAAC)*
<http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm> (2015. 01.05.)
- 31) Oktatási Hivatal (2013): *PISA 2012 tájékoztató – Jellemzők és eredmények*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Ábrák jegyzéke

1. ábra A The Survey of Adult Skills vizsgálat fő elemei	31
2. ábra Az ELLI Index által mutatott eredmények	35
3. ábra Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 közötti korosztályban, 2013	38
4. ábra Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 éves korosztályban, 2003-2013	40
5. ábra Részvétel az élethosszig tartó tanulásban a 25-64 közötti korosztályban II., 2003-2013	41
6. ábra Egy főre jutó GDP vásárlóerő-standardban (PPS) kifejezve, 2013	42
7. ábra Azon 16 és 64 év közöttiek aránya akik ISCED 5 vagy ISCED 6 szintű végzettséggel rendelkeznek	46
8. ábra Az előnyök „fejlődése”	79

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat Az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram által kitűzött célok területén megfigyelhető fejlődés az Eurostat adatai alapján	13
2. táblázat Az Oktatás és képzés 2020 által kitűzött referenciaértékek felé való haladás az Eurostat adatai alapján	16
3. táblázat A TALIS 2008 kutatás fő témái és indikátorai	26
4. táblázat A TALIS 2013 fő kutatási témái	27
5. táblázat Oktatási kiadások a GDP százalékában	43
6. táblázat A PISA 2012 eredményei	47
7. táblázat A The Survey of Adult Skills eredményei	50
8. táblázat Szakmai légkör – kommunikáció, elvek és tapasztalatok megosztása a kollégák között.....	52
9. táblázat Tanárok által kapott visszajelzések a visszajelzés formája szerint	54
10. táblázat Szakmai fejlesztő tevékenységben való részvétel aránya az alsó-középfokon tanító tanárok körében	55

Mellékletek

1. számú melléklet: Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által meghatározott stratégiai keretrendszer négy stratégiai célkitűzése

1. stratégiai célkitűzés: az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása
 - a. az LLL terén előrelépés szükséges a már folyamatban lévő kezdeményezéseket illetően és további kezdeményezések is szülehetnek az új kihívásoknak való megfelelés érdekében; erőfeszítéseket kell tenni a nemzeti képesítési keretrendszerek kialakítása és azok európai képesítési keretrendszernek való megfeleltetése terén, rugalmasabb tanulási utak kialakítása érdekében, a nagyobb nyitottság elérése érdekében a non-formális és informális tanulás iránt, valamint a tanulási eredmények jobb átláthatósága és elismerése terén.
 - b. a mobilitás az élethosszig tartó tanulás egyik lényeges eleme, nagyban hozzájárul az egyes emberek foglalkoztathatóságának és alkalmazkodóképességének javításához, éppen ezért elő kell segíteni a terjesztését, annak érdekében, hogy a külföldön töltött tanulmányi idő gyakorlattá váljon.
2. stratégiai célkitűzés: az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása
 - a. a hatékony, ugyanakkor méltányos és minőségi oktatási és képzési rendszerek kulcsfontosságúak Európa sikere és a foglalkoztathatóság szempontjából
 - b. nagyobb figyelmet kell fordítani az alapkészségek szintjének emelésére, a matematika, a természet- és műszaki tudományok vonzóbbá tételére és a nyelvi kompetenciák erősítésére
 - c. az oktatás magas színvonalának biztosítása szempontjából fontos a megfelelő tanári alapképzés, a tanárok és oktatók folyamatos szakmai fejlődése, valamint az oktató és képző intézmények irányításának és vezetésének fejlesztése
 - d. elengedhetetlen minőségbiztosítási rendszerek kialakítása és a rendelkezésre álló erőforrások hatékony felhasználása
3. stratégiai célkitűzés: a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása
 - a. az oktatás és képzés feladata, hogy mindenki, személyes, szociális vagy gazdasági körülményeitől függetlenül elsajátíthassa az alap- és kulcskompetenciákat

- b. az oktatás terén jelentkező hátrányokat elsősorban a magas színvonalú kisgyermekkorai neveléssel, valamint célzott támogatással és a befogadó oktatás előmozdításával kell kiküszöbölni
 - c. törekedni kell arra, hogy az oktatási és képzési rendszerek mindenki számára biztosítsák tanulmányaik elvégzésének lehetőségét (akár „második esély” típusú iskolák vagy személyre szabott oktatás biztosítása útján)
- 4. stratégiai célkitűzés: az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és képzés minden szintjén
 - a. Amellett, hogy segíti az egyéni kiteljesedést, a kreativitás az innováció elsődleges forrása (amely a fenntartható gazdasági fejlődés megteremtésének egyik fő hajtóereje)
 - b. éppen ezért központi jelentőségű, hogy minden polgár meg tudja szerezni az ezt elősegítő transzverzális kulcskompetenciákat (digitális kompetencia, a tanulás tanulása, kezdeményezőkészség, vállalkozói készségek és kulturális tudatosság)
 - c. fontos továbbá az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög teljes mértékű megvalósítása

2. számú melléklet: Az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által kitűzött referenciaszintek

- 1. A felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban
 - a. 2020-ra biztosítani kell a felnőttek átlagosan 15%-ának a részvételét az egész életen át tartó tanulásban (vagyis azon 25-64 év közötti lakosok százalékos aránya akik a felmérést megelőző négy hétben oktatásban és képzésben vettek részt)
- 2. Az alapkészségek tekintetében gyengén teljesítők
 - a. az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát 15% alá kell csökkenteni (OECD PISA felmérés alapján 1. vagy az alatti szint)
- 3. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya

- a. 2020-ra a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30-34 év közöttiek aránya érje el a legalább 40%-ot (azon 30-34 év közöttiek, akik sikeresen befejezték felsőfokú tanulmányaikat, ISCED 5-6. szint)
- 4. Az oktatást és képzést korán elhagyók
 - a. 2020-ra az oktatást és képzést korán elhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni (a 18–24 éves korosztályon belül azok aránya, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek és oktatásban, képzésben nem részesülnek)
- 5. Kisgyermekkorai nevelés
 - a. 2020-ig a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95 %-ának részt kell vennie a kisgyermekkorai nevelésben.

Továbbá a Tanács felkéri a Bizottságot, hogy további három területen – mobilitás, foglalkoztathatóság és nyelvtanulás- is folytassa a fejlesztéseket, illetve dolgozzon ki e területekre vonatkozó lehetséges referenciaértékeket.

3. számú melléklet: Az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram által meghatározott, az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés kiemelt területei

A dokumentum meghatározza azokat a kiemelt területeket, melyek a 2009-2011 első ciklus során előtérbe állítanak:

- 1. az egész életen át tartó tanulás és mobilitás célkitűzéshez kapcsolódóan:
 - a. folytatni kell a munkát az alábbi területeken: az egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáinak végrehajtása; valamennyi nemzeti képesítési keretrendszer megfeleltetése az európai képesítési keretrendszernek
 - b. az együttműködést fejleszteni kell az alábbi területeken: a tanulói mobilitás növelése
- 2. az oktatás és képzés minőségének és hatékonyságának növelése célkitűzéshez kapcsolódóan:
 - a. folytatni kell a munkát az alábbi területeken: nyelvtanulás fejlesztése (az állampolgárok anyanyelvükön kívül két másik nyelven is tudjanak kommunikálni); tanárok és oktatók szakmai továbbképzésének fejlesztése;

irányítás és finanszírozás (felsőoktatási modernizációs program előremozdítása, szakképzés és felnőttképzés minőségének fejlesztése)

- b. az együttműködést fejleszteni kell az alábbi területeken: alapkészségek szintjének fejlesztése az olvasás, a matematika és a természettudományok terén; „új munkahelyekhez szükséges új készségek” (a képzéssel kapcsolatos tervezési folyamatok során figyelembe kell venni a jövőbeli készségigények felmérését és a munkaerő-piaci igényeket)
3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás célkitűzéshez kapcsolódóan:
- a. folytatni kell a munkát az alábbi területeken: az oktatást és képzést korán elhagyók arányának csökkentése
 - b. az együttműködést fejleszteni kell az alábbi területeken: az iskola előtti nevelést igénybe vevők arányának növelése; a migráns háttérrel rendelkező tanulók oktatásának fejlesztése; sajátos nevelésű igényű tanulók esetében a befogadó oktatás és a személyre szabott tanulás előmozdítása
4. az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén célkitűzéshez kapcsolódóan:
- a. folytatni kell a munkát az alábbi területeken: a transzverzális kulcskompetenciák nagyobb mértékű figyelembe vétele a tantervekben, valamint az értékelések és a képesítések terén
 - b. az együttműködést fejleszteni kell az alábbi területeken: innovációbarát intézmények (a kreativitás és az innováció előmozdítása különleges tanítási és tanulási módszerek kialakítása révén); partnerség (partnerségek kialakítása az oktatást és képzést nyújtó intézmények, valamint a vállalkozások, a kutatóintézetek, a kulturális szereplők és a kreatív iparok között).

A tagállamok a nemzeti preferenciáik alapján kiválaszthatják a munka és az együttműködés azon területeit, melyben részt kívánnak venni a közös nyomonkövetési munka során. Amennyiben a tagállamok szükségesnek ítélik, a konkrét kiemelt területekkel kapcsolatos munka a későbbi ciklusokban is folytatódhat.

Az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés kiemelt területei a 2012-2014-es időszakra:

1. Az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása célkitűzéssel kapcsolatban:

- a. az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó stratégiák végrehajtása (az érdekeltekkel fenntartott partnerségre, az alacsonyan képzett felnőttek kompetenciáinak fejlesztésére, az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférés kiterjesztését célzó intézkedésekre és az egész életen át tartó tanulókkal kapcsolatos szolgáltatások integrálására koncentrálva)
 - b. nemzeti képesítési keretrendszerek és az Európai Képesítési Keretrendszer összekapcsolása
 - c. tanulási célú mobilitás elősegítése
2. Az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása célkitűzéssel kapcsolatban:
- a. Alapkészségek (írás-olvasás, matematika, tudomány és technológia) szintjének fejlesztése, nyelvtanulás ösztönzése
 - b. A tanárok, oktatók és iskolavezetők szakmai fejlődése (az oktatói és tanári kar által végzett munka minőségének javítása)
 - c. A felsőoktatás modernizálása és a diplomások számának növelése
 - d. A szakoktatás és -képzés vonzerejének és relevanciájának növelése
 - e. Hatékony finanszírozás és értékelés (a finanszírozási mechanizmusok és az értékelési rendszerek vizsgálata a minőség javítása céljából)
3. A méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása célkitűzéssel kapcsolatban:
- a. az általános oktatásban és a szakoktatásban és -képzésben tapasztalt korai iskolaelhagyás kezelését célzó nemzeti stratégiák végrehajtása
 - b. a kisgyermekkorai nevelésre és gondozásra vonatkozóan, az e szolgáltatásokhoz való széles körű és méltányos hozzáférés biztosítása a kínálat minőségének javításával egyidejűleg
 - c. méltányosság és sokszínűség (olyan inkluzív oktatási megközelítések alkalmazása, amelyek a sokféle háttérrel és oktatási szükségletekkel rendelkező tanulók számára lehetővé teszik, hogy kibontakozzanak; az idősebb felnőtteknek szóló tanulási lehetőségek és a nemzedékek közötti tanulás lehetőségeinek javítása)
4. Az innováció és a kreativitás fejlesztése – a vállalkozói készségeket is beleértve – az oktatás és a képzés minden szintjén célkitűzéssel kapcsolatban:
- a. partnerség a vállalatokkal, a kutatással és a civil társadalommal (a hálózatépítés hatékony és innovatív formáinak kifejlesztése, az együttműködés és a partnerség

támogatása az oktatási és képzési intézmények és az érdekeltek széles köre között)

- b. transzverzális kulcskompetenciák, vállalkozói ismeretek oktatása, elektronikus írástudás, médiaműveltség, innovatív tanulási környezetek alkalmazásának fejlesztése.

4. számú melléklet: Oktatás és képzés az intelligens, fenntartható és befogadó Európában című időközi jelentés az Oktatás és képzés 2020 munkaprogramhoz

A jelentés beszél a beruházások mértékéről az oktatás és képzés területén és kijelenti, hogy a legtöbb tagállamnak a jelenlegi helyzetben nehézséget okoz a kiadások jelenlegi szintjének fenntartása, azok növeléséről nem is szólva. Bár a kutatások azt mutatják, hogy az oktatásra fordított kiadások hosszú távon megtérülnek, serkentik a növekedést és a foglalkoztatást, egyes tagállamok mégis keveset (a GDP 4%-át vagy ennél is kevesebbet) költenek az oktatásra (az Unió átlag 2011-ben 5,25%). A válság hatására sok helyen ezt a kiadási szintet még lejjebb tolták, bár a tagállamok nem követtek egységes irányvonalat a kiadások konszolidálása terén. Volt ahol a személyzeti költségeket, máshol a karbantartásra, fejlesztésre fordított összegeket csökkentették, esetleg lassították vagy elhalasztották a reformok végrehajtását vagy például a diákok számára biztosított pénzügyi támogatást csökkentették. Pedig az oktatási költségek megnyirbálása káros lehet a gazdasági növekedés potenciáljára és a versenyképességre nézve. Épp ezért a Bizottság a jelentésben hangot ad azon meggyőződésének, hogy a tagállamoknak államháztartásuk konszolidálásakor a növekedést elősegítő szakpolitikákra (mint például amilyen az oktatás is) fordítandó kiadásokat kellene előnyben részesíteniük.

A továbbiakban a jelentés részletesen kifejti a korai iskolaelhagyások csökkentése és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők növelése célkitűzés terén elért eredményeket az első 2 éves ciklusban. A korai iskolaelhagyások esetében kijelenti, hogy a jelenlegi tendenciák folytatódása esetén a 2020-ra kitűzött, az iskolarendszert korán elhagyó 18 és 24 év közötti fiatalok arányának 10% alá való csökkentésére irányuló célkitűzés nem valósítható meg (a 2010-es EU28 átlag 13,9%, a 2011-es pedig 13,4% volt). A munkát segítő, még 2011-ben kiadott tanácsi ajánlás az országokat koherens, átfogó és tényekre alapozott stratégiák

végrehajtására szólítja fel, négy ország pedig (Ausztria, Dánia, Málta és Spanyolország) országspecifikus ajánlásokat is kapott.

A jelentés kiemeli, hogy a kompenzációs lehetőségek kizárólagos alkalmazása nem elegendő a probléma megoldásához, kezelésének és megoldásának kulcsa az okok felismerése, a korai beavatkozás és a megelőzés. Gondot jelent továbbá, hogy ha az országok be is vezetnek különböző intézkedéseket a helyzet javítása érdekében ezek nem állnak össze szükségszerűen átfogó stratégiává. Ezért fontos, hogy a különböző szakpolitikai területeken az ügy érdekében tevékenykedő feleknek szorosabbra kell fűzniük az egymással való együttműködést.

Végül a jelentés kiemeli, mivel Európa nem halad a megfelelő ütemben a kitűzött cél felé, sürgősen meg kell erősíteni a szakpolitikai megközelítést.

A felsőfokú vagy azzal egyenértékű végzettséggel rendelkezőkkel kapcsolatban a jelentés kiemeli, hogy a felsőfokú oktatás biztosítja Európa számára a kutatás és fejlesztés terén való előrelépéshez szükséges munkaerőt, lehetővé téve, hogy Európa megerősödve kerüljön ki a válságból. Éppen ezért az Oktatás és képzés 2020 munkaprogram célja, hogy a felsőfokú vagy azzal egyenértékű végzettséggel rendelkezők arányát 40%-ra növelje a 30 és 34 év közötti korosztályban. Természetesen itt is jelentős különbségek vannak a tagországok között. Ezen célkitűzés esetében is öt ország (Belgium, Csehország, Málta, Lengyelország és Szlovákia) országspecifikus ajánlást kapott. A Tanács által megfogalmazott javaslatok szerint az oktatás és kutatás színvonalának és relevanciájának megtartása (sőt, növelése) mellett növelni kell a felsőfokú végzettséget szerzők számát, valamint növelni kell az alulreprezentált csoportok részvételét. Meg kell könnyíteni a felnőttek bejutását a felsőoktatásba, valamint csökkenteni kell a lemorzsolódók számát. Ezen referenciaszint esetében az európai átlag 2010-ben 33,6%, 2011-ben pedig 34,7% volt.

Míg az előbbi két célkitűzés esetében Uniós szinten – ha gyengén is – de növekedés figyelhető meg, addig a felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban célkitűzés esetében csökkenés a jellemző. A 25-64 éves korosztályban a valamilyen oktatásban vagy képzésben résztvevők aránya csökkenő tendenciát mutat, 2009-ben 9,3% volt az Uniós átlag (EU28), 2010-ben 9,1%, 2011-ben pedig már csak 8,9%. Ez jóval alatta van a 2020-ra kitűzött 15%-nak – de még az Oktatás és képzés 2010 munkaprogramban 2010-re kitűzött 12,5%-os részvételi arálynak is. Ez a gyenge teljesítmény a válság miatt különösen nagy problémát jelent, ugyanis a fiatal munkanélküliek és az alacsonyan képzett felnőttek esetében hangsúlyosan fontos lenne, hogy a munkaerőpiacon való esélyeik növeléséhez az oktatásra és a képzésre támaszkodhassanak.

A további két célkitűzés esetében, vagyis az alapkészségek terén gyengén teljesítők számának csökkentését és illetve a kisgyermekkorai nevelésben résztvevők számának növelését célzó célkitűzések javulást mutatnak (bár a jelentés nem közöl konkrét számadatot).

A jelentés kitér még a tanulási célú mobilitás helyzetére, kiemeli annak fontosságát és hasznosságát, de kijelenti, hogy a jelenleg a tanulmányaik egy részét külföldön végző tanulók aránya nagyon alacsony (diplomások esetében ez az arány 10-15% körül mozog, viszont a szakmai alapképzést elvégzőknél mindössze 3%). Éppen ezért a Bizottság azt javasolja, hogy a következő 2014-2020 közötti költségvetési időszakban az ilyen oktatási és képzési programban résztvevő kedvezményezettek számát növeljék 400 ezerről 700 ezerre.

A jelentés jelentős problémaként említi a munkaerő készségei iránti változó igényt, valamint hogy a tudásalapú társadalomba való átmentet során a magas képzettséget igénylő munkahelyek száma növekszik, míg az alacsony végzettséget igénylő munkahelyek száma csökken. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy az európai előregedő társadalmak következtében a közeljövőben a munkaerő fogyásnak indul. Néhány tagállamban már most problémát jelent a magasan képzett szakembereket igénylő munkahelyek betöltése, éppen ezért 2012-ben számos tagállam kapott a munkaerőpiacon szükséges készségek fejlesztésével és az alacsonyan képzett munkavállalóknak nyújtott támogatásokkal kapcsolatos országspecifikus ajánlásokat.

A 2009-ben meghatározott négy stratégiai célkitűzés továbbra is érvényben marad, de a középtávú kiemelt területek 2009-ben elfogadott listája helyébe új lista lép, mely a növekedés és a munkahelyek támogatása érdekében az oktatás és képzés mobilizálására helyezi a hangsúlyt (*Európai Unió Tanácsa és Európai Bizottság, 2012*).

5. számú melléklet: OECD Skills Strategy

A Survey of Adult Skills által vizsgált kompetenciák az OECD Skills Strategy-n nyugszanak. A 2012-ben kiadott stratégia három olyan, kulcsfontosságú területet határoz meg, melyek fejlesztésre szorulnak ahhoz, hogy elősegítsék a hosszú távú és folyamatos fejlődést, a munkaerő-teremtést, és a jövedelmek és lehetőségek méltányos elosztásának elérését.

1. Lényeges készségek fejlesztése: az oktatás és képzés segítségével elő kell segíteni a kompetenciák megfelelő „keverékének” elsajátítását.
2. Készségek aktivizálása: egyrészt az emberek bizonyos tényezők hatására egyes képességeiket „nem viszik be” a munkaerő-piacra, azokat nem használják munkájuk

során; másrészt az inaktív emberek és az ő képességeik bevonása a munkaerő-piacra is új erőforrásokat jelentene.

3. Készségek hatékony használata: a készségek fejlesztésébe való egyéni és közösségi befektetések emeléséhez biztosítani kell, hogy a készségek valóban hasznosuljanak, illetve törekedni kell a kereslet-kínálat kiegyensúlyozására a kompetenciák terén is.

A Survey of Adult Skills elsősorban ezekre a területekre koncentrált, a vizsgálati területek kialakításakor ezeket a dimenziókat vették figyelembe, és a vizsgálat ezen területek jobb megértésének lehetővé tételét tűzte ki célul.

6. számú melléklet: A The Survey of Adult Skills felmérés során használt módszer

Az adatgyűjtést szakképzett kérdezőbiztosok végezték, a válaszadók otthonában, vagy más, előre megbeszélte és a kérdezőbiztos által jóváhagyott helyen. A tesztelés elsősorban számítógép segítségével történt, ún. CAPI módszerrel (computer assisted personal interviewing/számítógép által irányított személyes interjú). A háttérinformációkra vonatkozó és magánjellegű kérdéseket a kérdezőbiztos rögzítette hordozható számítógépen, a tesztek kitöltése esetében viszont a válaszadóknak lehetőséget biztosítottak – számítógépes ismereteik mértéke szerint – a papír alapú teszt kitöltésre is. (*Bunčák és mtsai, 2013*). A nagyon alacsony szövegértési kompetenciákkal rendelkező válaszadók esetében a felmérés nem a teljes szövegértési, matematikai és számítógépes kompetenciatesztet tartalmazta, ezek a személyek csak az alap szövegértési tesztet végezték el (*Bunčák és mtsai, 2013*).

A felmérés során megoldandó feladatokat nehézségi szintek szerint felosztották, a szövegértés és matematikai műveltség kérdéseit nehézség szerint 6, a fejlett technikai környezetben való problémamegoldás esetében pedig 4 kategóriába osztották. Az elért eredmények megjelenítése pontskálán történt. A szövegértés és a matematikai műveltség esetében a pontskála 5 intervallumra osztódott, a problémamegoldás esetében pedig intervallumra tagolódott. A skála minden intervallumára érvényes, hogy az abba eső pontszámot elért személy 67 %-os valószínűséggel old meg helyesen az adott intervallumnak megfelelő nehézségű feladatot (*Bunčák és mtsai, 2013*).

7. számú melléklet: BeLL – Benefits of Lifelong Learning

A BeLL, vagyis a Benefits of Lifelong Learning (Az élethosszú tartó tanulás előnyei) kutatás, egy, az Európai Bizottság által finanszírozott, több ország és szervezet részvételével készült felmérés, mely a felnőttképzés hasznosságának feltérképezését tűzte ki célul. A projekt 10 ország részvételével 2011 novemberétől 2014 januárjáig tartott. A résztvevő országok között volt Csehország, Finnország, Németország, Olaszország, Románia, Szerbia, Szlovénia, Spanyolország, Svájc és az Egyesült Királyság.

A projekt fő célja az ún. szabad felnőttképzés (liberal adult learning) hasznának feltárása, mind egyéni, mind társadalmi szinten, valamint, hogy kiterjesszék a szabad felnőttképzés elméleti alapját. A BeLL projekt újdonsága abban rejlik, hogy az egyéni és társadalmi hasznosulás széles skáláját vizsgálja. Az eddig a felnőttképzés hasznát kutató felmérések elsősorban a munkaerő-piaci és szakmai képzésekre koncentráltak, azoknak is elsősorban a gazdasági-pénzügyi hasznára, egyéni és társadalmi szempontból (magasabb elérhető bér, ezzel együtt magasabb befizetett adóösszeg). Ezzel szemben a BeLL a szabad felnőttképzésre koncentrál, mely alatt a non-formális, nem szakmai jellegű képzésekre fókuszál, melyre a résztvevő saját motivációjából, önkéntesen vesz részt.

A projekt céljai közé tartozik:

- szilárd elméleti keret létrehozása, az „haszon” pontos definíciójának megalkotása és kategorizálása,
- dokumentálni és értelmezni azokat a hasznokat, amelyeket a résztvevők észlelnek a szabad felnőttképzéssel kapcsolatban,
- differenciálni a kapott eredményeket a résztvevő nemére, korára, munkaerő-piaci státuszára és a képzés típusára és témájára tekintettel,
- felmérni a kapcsolatot a haszon fajtája és a tanfolyam jellegzetességei között (*European Comisson - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2008*).

A felmérés során használt módszer kombinált volt, egyrészt a felmérésnek volt egy kvantitatív adatfelvételi szakasza, mely során kérdőíveket töltettek ki a résztvevőkkel, másrészt egy kvalitatív adatfelvétel során interjút készítettek az alanyokkal.

A kvantitatív felmérés során egy, nagyrészt zárt kérdésekből álló kérdőívet töltöttek ki azok, akik a felmérést megelőző 12 hónapban részt vettek valamilyen szabad felnőttképzésben. A kérdőíveket a képzőhelyek segítségével jutatták el a résztvevőkhöz, papíralapon vagy

internetes felületen. Az adatfelvétel során összesen 8 646 érvényes kérdőívet sikerült felvenni. (*European Comisson - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, 2008).

A kvalitatív részben összesen 82 félig strukturált interjú készült, országonként 8 darab (Spanyolországban 10 interjú került felvételre). Az interjúk készítésének célja a következő volt:

- a kvantitatív vizsgálat kiegészítése további adatokkal, kiegészítő információk szerzése,
- a kvantitatív felmérés során feltárt hasznok mélyebb megismerése,
- a különböző előnyök közti kapcsolat feltárása,
- a képzés jellemzői és a tapasztalt előnyök közti kapcsolat felderítése.

Az interjú során olyan témákat vizsgált, mint például a képzés hogyan illeszkedett a résztvevő életútjába, milyen okok miatt döntött a részvétel mellett, valamint milyen változásokat és előnyöket tapasztaltak a képzés hatására. Az interjúk során az alanyok beszéltek tapasztalataikról és az életükben beállt változásokról. Ennek segítségével a kutatók mélyebb és árnyaltabb képet kaphattak a résztvevőkről és a tanulás előnyeiről (*European Comisson - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*, 2008).

A felmérés a tanulás által megszerezhető előnyöket 14 kategóriára osztotta:

- *kontrollhely*: az egyén milyen mértékben érzi magát felelősnek a cselekedetei kapcsán vele történt dolgokért
- *önhatékonyság*: az egyén mit gondol saját képességeiről
- *tolerancia*: az egyén megérti és elfogadja a sajátjától különböző viselkedést, véleményt, meggyőződést
- *bizalom*: általános bizalom, egyrészt az egyén mennyire bízik más emberekben, általánosságban, másrészt politikai bizalom, mennyire bízik a döntéshozókban
- *közösségi kapcsolatok*: az egyén kapcsolatai barátokkal, kollégákkal és más személyekkel, kapcsolatok kialakítása tanulótársakkal
- *céltudatosság*: az egyénnek vannak céljai az életben, pozitív beállítódás jellemző rá saját életével kapcsolatban
- *civil és társadalmi elkötelezettség*: politikai szerepvállalás és részvétel az civil életben
- *civil kompetencia*: azok a készségek és kompetenciák, melyek képessé teszik az egyént a civil életben való részvételre, beleértve a tudást a társadalmi és politikai fogalmakról és szerkezetéről, és aktív részvétel a demokratikus döntési folyamatokban
- *mentális jólét*: összetett állapot, mely az egyén mentális egészségéből, boldogságából, elégedettségéből és életminőségéből áll össze

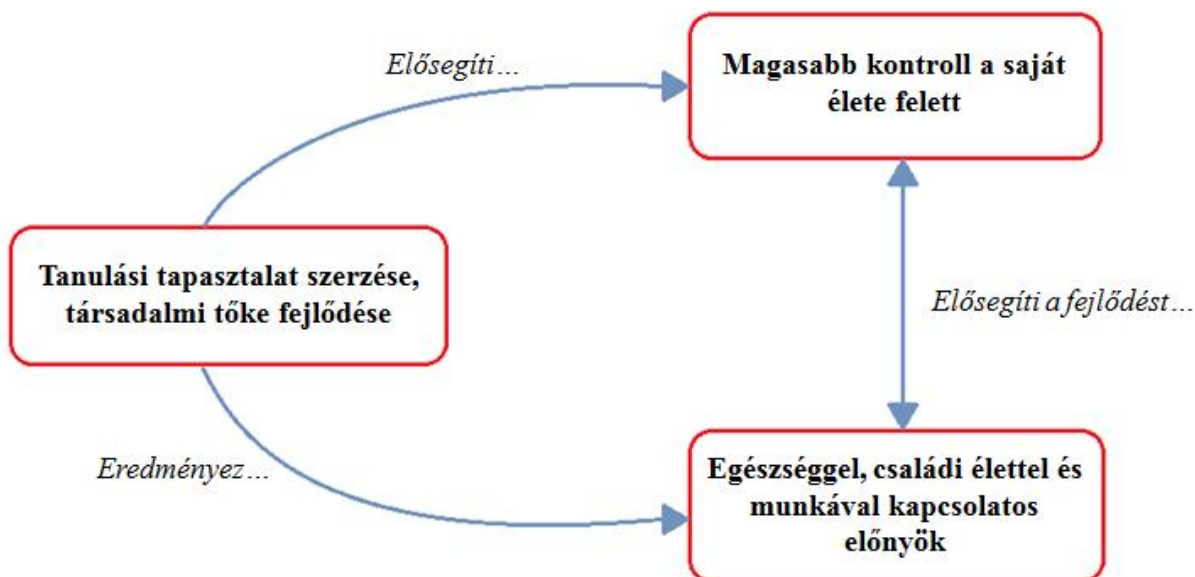
- *munkához kapcsolódó előnyök*: azok az előnyök, melyek segítenek az egyénnek abban, hogy új munkát kapjon, megtartsa munkáját, előre lépjen munkájában, magasabb keresethez jusson és ezen kívül bármilyen haszon és előny, amely a foglalkoztatáshoz kapcsolódik
- *fizikális állapot*: az egyén önbevallása alapján mennyire funkcionál jól fizikailag, mentálisan és társadalmilag
- *egészségtudatosság*: az egyén odafigyel egészségére, feladja káros szenvedélyeit
- *család*: az egyén által tapasztalt pozitív változások családi életével kapcsolatban
- *tanulási tapasztalat*: növekvő tanulási motiváció, magasabb önbizalom a tanulással kapcsolatban (Manninen és Meriläinen, 2008).

A felmérés eredményei kimutatták, hogy a szabad felnőttképzés sokféle és kiterjedt előnyökkel jár az egyén számára. Ezen előnyök kihatással vannak a résztvevő szűkebb környezetére is, úgymint családja, munkahelyi környezete és egyéb szociális kapcsolatai, valamint a nagyobb társadalmi egység szintjén is hatnak. A felmérésben résztvevők jelentős többsége tapasztalt pozitív változásokat az életében a képzések hatására, és ismerte fel azokat, a felmérés során pedig meg tudta nevezni és le tudta írni ezeket a változásokat. A résztvevők 70-87 %-a tapasztalta a tanulási motivációja, közösségi kapcsolatai, általános jólléte és elégedettsége pozitív irányba történő változását. Kisebb, de szintén jelentős arányban, a kérdőívet kitöltők 31-42 %-a tapasztalt munkájával és karrierjével, valamint aktív állampolgári részvételének növekedésével kapcsolatos pozitív változásokat (Manninen és Meriläinen, 2008).

Voltak eltérések a kimutatott előnyök mértékének tekintetében nem, kor, munkaerő-piaci státusz és a képzés típusa szerint, de ezen eltérések ellenére kijelenthető, hogy bár különböző mértékben, de a szabad felnőttképzésben való részvétel minden résztvevő életét pozitívan befolyásolta. A legszignifikánsabb különbségek a tapasztalt előnyök között az iskolázottsági szintet tekintve volt megfigyelhető: az alacsonyabban iskolázottak sokkal jobban érzékelték a pozitív hatásokat, a legmagasabb érték e tekintetben az ISCED 1 szintű vagy az alatti iskolai végzettséggel rendelkezők körében volt megfigyelhető. Ebből következik, hogy a szabad felnőttképzés csökkenteni tudja a gyermekkori iskolázottsági különbségek által okozott szakadékot a különböző társadalmi csoportok között. Ezen túl a szabad felnőttképzés hatékony „kiegyenlítő tényező” lehet az általános jóllét és a tanulási lehetőségek tekintetében, mivel az ilyen típusú képzésben való részvétel növeli a lehetőségét és valószínűségét a leendő részvételre, azoknál az egyéneknél is, akik alacsony szintű tanulási tapasztalattal rendelkeznek (Manninen és Meriläinen, 2008).

Az alacsonyabb végzettségűek által tapasztalt érzékelhetőbb pozitív hatásokhoz természetesen az is hozzá járul, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők eleve magasabb az önhatékonyságuk, egészségesebb életmódot folytatnak, stb., így az ő életükben nem képviselt akkora hozzáadott értéket a képzés által generált haszon, mint az alacsony végzettségűek (Manninen és Meriläinen, 2008).

8. ábra Az előnyök „fejlődése”



Forrás: Manninen és Meriläinen, 2008. 124. o., saját fordítás

Az eredményekből az is tisztán kiderül, hogy a szabad felnőttképzés által biztosított előnyök nem önmagukban állnak, összefüggésben vannak egymással. Kölsönösen hatnak egymásra így is többszörözve meg a tanulással nyomán létrejövő változások pozitív hatását.