OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET

TANULÁSI ATTITŰDÖK, TANULÁSI STRATÉGIÁK

Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák

SZERKESZTETTE:
FEHÉRVÁRI ANIKÓ – GYÖRGYI ZOLTÁN

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET
BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, *„XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz”* című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Írta
GYÖRGYI ZOLTÁN, SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS, TÓT ÉVA

Szerkesztette
FEHÉRVÁRI ANIKÓ, GYÖRGYI ZOLTÁN

Lektor
ERDEI GÁBOR

Olvasószerkesztő
KOCSIS LILLA

Sorozatterv, tipográfia
KISS DOMINIKA

Tördelés
PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv
KISS DOMINIKA

Borítófotó
© GYÖRGYI ZOLTÁN

© Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Szabó Zoltán András, Tót Éva, 2015

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-889-9

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.
www.ofi.hu

Felelős kiadó
KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés
PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető
ORGOVÁN KATALIN

Tartalom

BEVEZETÉS 7

I. RÉSZ 9

Tót Éva:
EURÓPAI ÉS HAZAI TRENDEK A TANULÁSI STRATÉGIÁKBAN 11

II. RÉSZ 45

Györgyi Zoltán:
TANULÁS FELNŐTTKORBAN – VÁLTOZÁSOK EGY ÉVTIZED ALATT 47

Szabó Zoltán András:
SZÍNVONAL – INTÉZMÉNYRENDSZER – CENTRALIZÁCIÓ 64

SUMMARY 83

LEARNING ATTITUDES, LEARNING STRATEGIES 83

BEVEZETÉS

A tanulás felértékelődése, élethosszig tartó terjedése világjelenség, amellyel az utóbbi évtizedek szakirodalma bőségesen foglalkozik, s elemzi nagyon különböző aspektusokból. Kötetünk egy magyarországi, a felnőtt lakosság sok jellemzőjére reprezentatív kérdőíves kutatás kapcsán foglalkozik e kérdéskörrel. Az írások kettős céllal születtek, egyrészt a magyarországi tanulással kapcsolatos megítélések nemzetközi térben való elhelyezése, másrészt a hazai helyzetkép elemzése, annak időbeni változásával együtt.

A könyv első része, *Tót Éva* tanulmánya áttekintést ad a témakör korábbi nemzetközi és magyarországi kutatásairól. A tanulmány a tanulással kapcsolatos attitűdöt és motivációt a hagyományos pedagógiai megközelítéstől eltérően értelmezi: azt érti alatta, hogy a diákok és szüleik miként viszonyulnak az iskolához, a tanuláshoz, miként illesztik ezt életcéljaikhoz, s hogyan kalkulálnak az iskolai képzéssel mint befektetéssel. Ebben az összefüggésben mutatja be az attitűdök változását az oktatási expanzió és az élethosszig tartó tanulás hangsúlyossá válásának tükrében, támaszkodva különböző európai felmérésekre, egységesen kezelve a formális és a nem formális keretek közötti tanulást. Kitér az informális tanulás mérhetőségére, bemutatva az eddigi méréseket, mérési kísérleteket, s az ezek mögött álló megfontolásokat, megközelítéseket, s kitér a tanulás munkaerő-piaci összefüggéseire is. Összességében megállapítja, hogy a magyarországi felnőttképzés egészéről csak igen töredékes kép alkotható, mert nem állnak rendelkezésre megbízható adatforrások, nincs elemzésre alkalmas adatgyűjtési rendszer. A szerző azt is kiemeli, hogy a felnőttképzés fontos eszköze lehetne a társadalmi integrációnak, de egyelőre ezt a lehetőséget az oktatáspolitika nem hasznosítja. Nemzetközi viszonylatban a tanulásban való részvétel alacsony aránya tartós lemaradást okozhat Magyarország számára.

A kötet második része a fent jelzett, 2014 őszén lebonyolított lakossági felmérést elemzi. A felmérés része az Országos Közoktatási Intézet 1990-ben elindított, majd az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által folyatott felméréssorozatának, amely követte az oktatás változásait, de időről időre ugyanolyan módon, ugyanolyan tartalommal feltett kérdései hosszú távú összehasonlításra is lehetőséget adnak, amellett, hogy pillanatnyi visszajelzést adnak a mindenkori szakpolitikai intézkedések fogadtatásáról.

Györgyi Zoltán a lakosság felnőttképzésben való részvételét vizsgálja, összevetve egy korábbi, 2002-ben zajlott felmérés adataival. Az adatok a tanulási intenzitás csökkenését jelzik, sok tekintetben – ha nem is azonos arányok mellett – ismétlődnek az előző felmérés tapasztalatai: nagy a különbség a tanulási szándék és a tényleges tanulás mértéke között, különösen igaz ez a nyelvtanulás kérdésében. A felmérés arra utal, hogy a felnőttkori tanulást ma kevésbé a jól megfogható akadályok gátolják, sokkal inkább egy tanulást kevésbé preferáló attitűd lehet a háttérben. A felmérést elemző másik tanulmányban *Szabó Zoltán András* az oktatási rendszer egészének helyzetével, makroszintű jellemzőivel, valamint annak nagyobb szegmenseivel, intézményrendszerével szembeni attitűdök változásait tekinti át a 2014-es és egy 2009-es felmérés adatainak egybevetésével. Különös jelentőséget ad a kérdéskörnek, hogy a két időszak között alapvetően megváltoztak a kormányzat oktatásirányítási törekvései, az oktatás helyi közszolgáltatásból állami feladattá vált, az állam fenntartóként az oktatás részleteit érintő intézkedések sorát hozta, szűkült a (társadalmilag) hátrányos helyzet értelmezése, s a korábbitól eltérő pedagógiai és intézményi megoldások körvonalazódnak

a diákok sikeres iskolai pályafutása érdekében. Az ilyen jellegű felmérések, amellett hogy hozzájárulnak az állam által működtetett rendszerek átláthatóságához, ami a modern államigazgatás nélkülözhetetlen része, fontos visszajelzést is adnak az oktatáspolitika formálóinak. Nem csak azt jelzik, hogy az általuk bevezetett intézkedések milyen fogadtatásra találnak a lakosság egésze és egy-egy rétege körében, hanem azt is, hogy az oktatáspolitikai üzenetek elérték-e az érintetteket. Ha ugyanis nem, vagy nem minden lakossági réteget, akkor az intézkedések és a mögöttük álló célok is könynyen csorbát szenvedhetnek: az érintettek olyan lehetőségeket keresnek maguk és gyerekeik számára, amelyek ellentétesek a szakpolitika szándékaival. Az elmúlt húsz–huszonöt év számtalan példát szolgáltatott erre.

A szerkesztők

I. rész

TÓT ÉVA: EURÓPAI ÉS HAZAI TRENDEK A TANULÁSI STRATÉGIÁKBAN

ALAPVETÉS

Az alábbi írás célja, hogy a nemzetközi – döntően európai – trendekkel összefüggésben áttekintse a tanulási stratégiákat érintő kutatásokat. A szerző a releváns magyar és angol nyelvű szakirodalom alapján összefoglalja a felnőttek, illetve a tanköteles korúak (és szüleik) tanulásra vonatkozó attitűdjeiről, motivációiról rendelkezésre álló kutatási eredményeket.

A VIZSGÁLT KÉRDÉSEK

A tanulással kapcsolatos választásokat érintő adatok bemutatása mellett a szerző kiemelt témaként kezeli a tanulás általános (főként a társadalomtudományi vizsgálatokban érvényesülő) értelmezésében az elmúlt évtizedekben végbement változásokat.

Az elérhető adatok alapján bemutatja a részvételi arányokon túl a legjellemzőbb tanulási formákat, és e formák (formális, nem formális, informális) szerepének alakulását. Ismerteti az informális tanulással kapcsolatos eddigi empirikus vizsgálatok megközelítési módját, a módszereket és eredményeket. A tanulásban való részvétel kvantitatív jellemzőinek bemutatása, és a tanulási formák szerepének értelmezése mellett – tényekre támaszkodva – tér ki a tanulás munkaerő-piaci összefüggéseire.

Az írás – műfaját tekintve – nem a felnőttképzési politikát vagy annak eredményességét vizsgálja, bár a bemutatott kutatási eredményekben ez óhatatlanul számszerűen is visszatükröződik. Nem is a felnőttképzés ellátórendszerét és intézményes viszonyait elemzi, hanem az elérhető tanulási formákban való részvétel mértékét, illetve a tanulástól való távolmaradás azonosított motívumait. A téma eddigi kutatásának megközelítéseit és eredményeit tekinti át, a tartalmi mellett módszertani szempontból is. Fő célja, hogy az eltérő megközelítések feltárásával és értékelésével hozzájáruljon a témában végzendő további empirikus vizsgálatok megalapozásához.

AZ ALAPFOGALMAK ÉRTELMEZÉSE

A motivációt többféle megközelítésben is használja a szakirodalom. A fogalom pedagógia értelmezése arra irányul, hogy – alapvetően a szervezett oktatás keretében – hogyan kelthető és tartható fenn az érdeklődés konkrét tárgyak, témák megtanulása iránt, illetve elvárt teljesítmények elérésének érdekében. A motiváláshoz ajánlott számos eszköz, technika (például a választás lehetőségének bővítése, a támogató magatartás, a folyamatos megerősítés, példaképek állítása, a tanulók érdeklődéséhez igazított témaválasztás stb.) mind azt a célt szolgálják, hogy támogassák a tanárokat abban, hogy bent tartsák a diákokat a képzőintézményben, vagy az adott képzési programban.

A motivációt az alábbiakban ettől eltérően értelmezzük. A tanulással kapcsolatos attitűd és motiváció arra utal, hogy a diákok és szüleik hogyan értelmezik az iskolát, az iskolai képzést egyéni életcéljaik elérése érdekében, hogyan kalkulálnak az iskolai képzéssel mint befektetéssel. Természetesen lehetséges, sőt jellemző mértékű az el-

térés aközött, hogy a kérdezettek (a felkínált válaszlehetőségek szerint) hogyan fogalmazzák meg a tanulással kapcsolatos véleményüket, és miként cselekszenek a tényleges választások során (azaz hogyan választanak iskolát, képzési programot maguknak, illetve gyermekeiknek, és milyen mértékű anyagi és szellemi erőfeszítést vállalnak a sikeres tanulás érdekében).

A képzési típus, iskolázási útvonal választásokban a szülők társadalmi-kulturális tőkéje, iskolázottsági szintje, tanulással kapcsolatos élményei, és az azok nyomán formálódó attitűdjei, illetve az adott társadalmi környezet elvárásai, mintái meghatározóak. Valójában inkább családi szinten lehet az iskolázási stratégiát értelmezni (erre azonban az individuális megkérdezésen alapuló adatfelvételek ritkán adnak alkalmat). Természetesen a környezeti adottságok (lakóhely, lokális munkaerőpiac, közlekedés, iskolaválasztási lehetőségek) is fontos befolyásoló tényezőt jelentenek a döntésekben. Persze a szülők nem mindegyike rendelkezik átgondolt iskoláztatási stratégiával, de ők is hoznak döntéseket a továbbtanulásról.

A tanuláshoz való viszonynak két alapvető irányultsága azonosítható:

1. Pragmatikus, instrumentális viszony, amikor a tanulás, az iskolázás egy adott cél (például adott társadalmi státusz) elérése érdekében vállalt erőfeszítés.
2. A tanulást önmagában vett értékként, örömforrásként, a személyes fejlődés lehetőségeként választják az érintettek.

Nyilvánvaló, hogy az iskola vagy képzési típus választása valamilyen – nem mindig explicit módon megfogalmazott – törekvést fejezi ki, s a képzésben való részvétel eredményességének is számtalan tényezője van. A fejlett országokra jellemző iskolai rendszerek részletes és szabványos tanterveken, az életkor szerint megszervezett osztályokon, rögzített és szoros órarendeken, a tanárok irányítási kompetenciáján, az előírt tanulnivalók memorizálásán alapulnak, és ezek a jellemzők részben a felnőttképzési intézményekben is tetten érhetők. Az ebbe a rendbe történő beilleszkedés és eredményes tanulás azonban egyre kevésbé áll összhangban azokkal a törekvésekkel, értékekkel, és motiváló ingerekkel, amelyek között a fiatalok és idősebbek ma mindennapjaikat élik.

A választott utak sikerességét, illetve sikertelenségét jellemzi, hogy az úgynevezett fejlett országokban a fiatalok közel ötöde képesítés megszerzése nélkül kerül ki a kötelező közoktatás szakaszából (Equity and Quality... 2012).

A kötelező iskolázás és a szervezett felnőttkori tanulás (felnőttoktatás és felnőttképzés) komplementer rendszerek. A tanulók lemorzsolódását többnyire a tanulási motiváció alacsony szintjével, és a tanulással kapcsolatos negatív attitűddel szokták összekapcsolni. Azonban az olyan rugalmas képzési rendszerekben, ahol a tanulóknak különösebb gond nélkül módjuk van félbehagyott tanulmányaikat később, valamilyen felnőttképzési mechanizmusban befejezni, más stratégia alakulhat ki, mint ott, ahol merevek a tanulási útvonalak. Ma már az iskolarendszeren belül is lehetséges pályakorrekció. A tanulók és szüleik többnyire tisztában vannak azzal, hogy a kötelező közoktatásban megszerzett végzettség/képesítés mekkora jelentőséggel bír a további életút szempontjából, és fontos lenne, hogy az érintettek tudják, milyen alternatív útvonalak kínálkoznak a későbbi módosításra.

A szülői választásokban, illetve a már idősebb diákok saját döntéseiben is jelen vannak tudatos, vagy kevésbé tudatos „kalkulációk” a képzésbe való befektetés és az

1. táblázat: A tanulással kapcsolatos költségek és nyereségek

KÖLTSÉGEK	NYERESÉGEK, HASZNOK
Az egyének szintjén	
Direkt költség: tandíjak, közlekedés, taneszközök Indirekt költség: kieső kereset, kieső szabadidő	Magasabb bérek, nagyobb esély a foglalkoztatottságra, nagyobb mozgástér a munkaerőpiacon
A munkaadók nézőpontjából	
Direkt költség: ugyanaz, mint az egyéneknek, ha a munkaadó viseli a költségeket Indirekt költség: a képzés ideje alatt kieső idő a termelésből	A termelékenység növekedése (ha az nagyobb mértékű, mint a bérnövekedés) A képzettebb alkalmazott rugalmassága növekszik
Kormányzati szinten	
A kurzusok finanszírozása, a tanulmányok idejére folyósított támogatások	Magasabb adóbevételek, a rugalmasabb (sokoldalúbb), termelékenyebb munkaerő révén nyert általános gazdasági hasznok

Forrás: Education Policy Analysis 2003 (OECD) 85. oldal

elérhető haszon viszonyáról, arányáról. Az *1. táblázat* a tanulással kapcsolatos költségeket és nyereségeket az egyének, a munkaadók és a kormányzat nézőpontjából mutatja be.

Az OECD az ezredforduló óta ennél is tágabb perspektívában, számszerűen (többféle számítási módot alkalmazva) vizsgálja a képzés/tanulás társadalmi hasznosulását.[1]

Nemzetközi összehasonlító elemzések[2] megkísérelték azonosítani, illetve mérhetővé tenni a társadalmi hasznok körét, például a magasabban képzett állampolgárok amellett, hogy magasabb béreikből több adót fizetnek, az átlagnál egészségtudatosabb életmódjuk révén kevésbé terhelik az egészségügyi rendszert, kisebb mértékben érintettek a bűnözésben, aktívabb állampolgárok (mint szavazók, és mint önkéntes, civil tevékenységet végzők is). Ezeket az összefüggéseket mutatta be az *Education at a Glance 2012*-es kötetének A11-es indikátora (Education at a Glance 2012:202–212). A fenti tényezők az egyén szintjén a jobb életminőséggel, a nagyobb társadalmi biztonságérzettel azonosíthatók, és ezen előnyökkel a gyermekeik iskoláztatásáról tudatosan és felkészülten gondoskodó szülők is többé-kevésbé tisztában vannak.

AZ ADATFORRÁSOKRÓL

A jelen tanulmányban felhasznált adatforrások különböző vizsgálatokból származnak, olykor az azonos tárgyat illetően is eltérő szemléletet tükröznek, emiatt a bennük foglalt számok egyszerű összehasonlítása nem mindig vezetne megalapozott követ-

1 Látványos mozgóképes grafikon is készült az egyéni és társadalmi befektetések és hasznok bemutatására. http://visualizing.org/full-screen/44104

2 Hazai szerzők is foglalkoztak a témával (Varga 1998).

keztetésekhez. Az alábbiakban a felnőttkori tanulásra vonatkozó adatforrásokat két alapvető csoportba soroltam.

1. Rendszeres statisztikai adatfelvételek, amelyek azonos módszerekre, és azonos eszközökre alapozva lehetővé teszik az idősorok felállítását.

a) Az Európai Unió statisztikai intézménye, az Eurostat által irányított, uniós szinten harmonizált negyedévenkénti adatfelvételen alapuló adatforrása a *Labour Force Survey* (EU-LFS), magyarul Munkaerő-adatfelvétel, amelynek során 28–30 ezer háztartást érintő adatgyűjtés folyik. Az adatfelvételnek (EU-LFS) egy blokkja érinti a képzésben való részvételt is.[3]

b) Az *Education at a Glance* (Pillantás az oktatásra) az OECD ma már évente megjelenő, és Európában etalonnak tekintett nemzetközi összehasonlító statisztikai évkönyve, amely az oktatás és képzés teljes vertikumát és számos társadalmi összefüggését képzéspolitikai nézőpontból elemzi. Magyarország 1996 májusában vált az OECD tagjává, azt megelőzően csak szórványos volt az adatszolgáltatás az egyes témákban.

2. Ad hoc, azaz egyszeri, csak időszakosan elvégzett adatfelvételek (amelyek olykor ugyanazon téma eltérő megközelítésén alapulnak).

a) A fentiekben említett EU-LFS rendszeres, azonos módszertannal folyó adatgyűjtésnek volt része 2003-ban egy úgynevezett ad hoc, egyszeri kérdezés az egész életen át tartó tanulásról.

b) A *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS) elnevezésű, a folyamatos szakmai továbbképzésre vonatkozó nemzetközi adatfelvétel többek között bemutatja a cégek saját alkalmazottaik képzésére fordított erőforrásait. Az eddigi adatfelvételek: 1993, 1999, 2005, 2010, a következő adatfelvételre 2015-ben kerül sor.

c) Az *Adult Education Survey* (AES) az Európai Unió egész életen át tartó tanulásra vonatkozó statisztikai rendszerének része. A felvétel a képzésben való részvétel mellett a tanulás néhány sajátos jellemzőjére is kitér (a képzés munkához kapcsolódása, a részvételi szándékok, illetve akadályok).

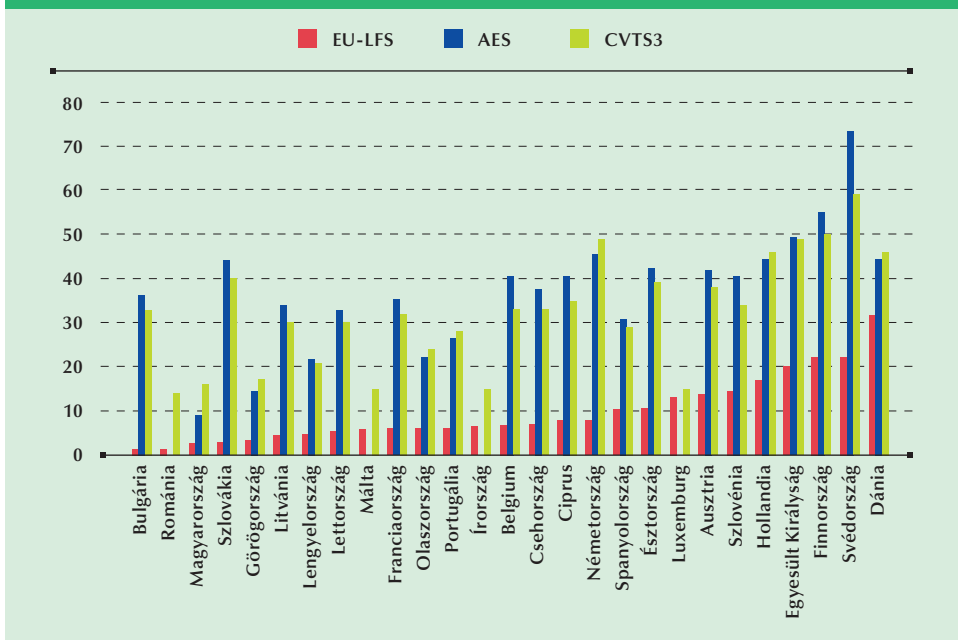
d) Az *International Adult Literacy Survey* (IALS), magyarul Nemzetközi felnőtt írás-olvasás mérés 1994–1998 között az OECD és a kanadai statisztikai szervezet irányításával, kísérleti jelleggel indult. A második hullám 2003 és 2008 között zajlott *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL) néven.

e) A *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) az OECD égisze alatt szervezett nemzetközi vizsgálat, amely a felnőttek alapkészségeinek felmérését és összevetését tűzte ki célul. Jelenleg a kísérleti fázis zajlik (Magyarország elkötelezte magát a részvétel mellett, de a tesztelési fázisba eddig nem kapcsolódott be).

3 http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/overview

A nemzetközi adatforrások a vizsgált témakör különbségei miatt olykor egymástól nagyban eltérő eredményekre juthatnak. Éppen ezért fontos jelzés, ha a különféle adatfelvételek egy irányba mutató eredményre jutnak. Magyarország mindhárom vizsgálat szerint igen alacsony részvételi aránnyal jellemezhető a felnőttek képzését illetően (lásd *1. ábra*).

1. ábra: A felnőttképzésben részt vevők aránya az EU-LFS,* AES,** CVTS3*** adatfelvételek szerint, 2005 és 2007 (%)



Forrás: Developing the adult education sector (nemzetközi projekt) workshopja számára készült összeállítás az Eurostat adatbázisa alapján (FiBS, DIE), 2012
* *EU-LFS, Labour Force Survey 2007*
** *AES, Adult Education Survey 2007*
*** *CVTS3, Continuing Vocational Training Survey 2005*

AZ ADATOKBÓL KIOLVASHATÓ TRENDEK

A fejlett országokban fokozatosan nő az iskolában töltött időtartam. Általánossá, szinte normává vált a középfokú iskola elvégzése (tízből több, mint nyolc fiatal befejezi). Az OECD tagországaiban a 15–19 évesek körében az elmúlt 15 évben átlagosan 10 százalékponttal nőtt a formális képzésbe beiratkozottak aránya. A lakosság befejezett iskolai végzettségét bemutató adatokból látható, hogy a fiatalabb generációk körében nagyobb a magasabb szintű iskolázottsággal rendelkezők aránya. E tekintetben Magyarország a középmezőnyhöz tartozik, az értékek az OECD átlaga fölött vannak és gyorsabb ütemben nőttek, mint a legtöbb országban (Education Today 2013:45).

Ezzel egyidejűleg a lemorzsolódás még mindig jelentős mértékű. Hazánk a nemzetközi mezőnyben azok közé az országok közé tartozik, ahol a kötelező iskolázás időszakában 10% körül mozog a tanulmányaikat be nem fejezők aránya (Education Today 2013:28).

Az iskolában töltendő várható időtartam fokozatosan növekszik, a nők körében valamivel nagyobb mértékben, mint a férfiak között. Míg Magyarországon a 15 évnél idősebbek átlagosan 9,1 évet töltöttek a formális oktatásban, ez a ma 5 éves népességre vonatkozó számítások szerint – a jelenlegihez képest változatlan feltételekkel számolva – várhatóan 16,4 év.[4]

A formális oktatásban töltött – a társadalmi, gazdasági változások nyomán egyre inkább szükségessé váló – meghosszabbodott idő a korábbitól eltérő iskoláztatási stratégiákra utal. A végzést követő, a korábbiakhoz képest (egyéni igények alapján) elnyújtott idő a helykeresés mellett a munkaerő-piaci lehetőségek kiszámíthatatlanságát is tükrözi. Az iskolázási stratégia részévé vált, különösen felsőfokon a szándékosan meghosszabbított tanulmányi idő, a munkatevékenységgel vagy más országokban végzett tanulmányokkal megszakított tanulmányi időszak, illetve a szak- vagy intézményváltás.

Bár a felsőoktatásban jelentős expanzió ment végbe Magyarországon a 90-es években, azonban a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők arányát tekintve még mindig a fejlett országok mezőnyének utolsó harmadában foglalunk helyet (az OECD országok átlaga alatti értékekkel), annak ellenére, hogy a 25–34 éves korcsoportban érzékelhető a diplomások számának növekedése. Ráadásul a nemzetközi mezőny egészében és Magyarországon is egyaránt magas a tanulmányaikat be nem fejezők, a diplomához nem jutók aránya (a nem felsőoktatásnak számító post-secondary programokban még a közel egyharmados egyetemi aránynál is magasabbak ezek az értékek).

ÚJ IRÁNYOK A TANULÁS MEGKÖZELÍTÉSBEN

A tanulásról alkotott képünket nem csupán a tényszerű változások alakítják, így ezek bemutatása mellett hasonlóan fontosnak tűnik az oktatásról, tanulásról való gondolkodás elmúlt évtizedekben végbement átalakulásának felvázolása.

PARADIGMAVÁLTÁS – TANULÁS EGY ÉLETEN ÁT

Nagyjából a 90-es évekre fogalmazódott meg explicit módon Európa-szerte (országonként jelentős eltérésekkel), hogy a formális iskolázás idejének megnyújtása sem teszi elérhetővé mindenki számára a társadalmi beilleszkedéshez, a sikeres életpályához szükséges tudások megszerzését.

Az, hogy ma jóval kiterjedtebbnek látjuk a tanulási tevékenységet, nem egyszerűen abból fakad, hogy a vizsgált sokaság többet tanul. A valóság megközelítésének

4 http://www.nationmaster.com/graph/edu_exp_dur_of_edu_for_all_stu-education-expected-duration-all-students

módját illetően is jelentős változások mentek végbe az elmúlt évtizedekben. A vizsgálatok kérdésfelvetései tükrözik a szemlélet átalakulását. A megváltozott vizsgálódási szempontok a korábbitól eltérő képet rajzolnak az iskolázás, illetve a tág értelemben vett tanulás világáról. Az iskolarendszerű képzésen kívüli tanulás jelenségeinek beemelése a vizsgálódások körébe, az egész életen át tartó tanulás mint szemléleti keret megjelenés paradigmaváltásnak nevezhető a téma kutatásában is.

Az iskolázást követő folyamatos újratanulás szükségessége már a 70-es években[5] megfogalmazódott, de csak a 90-es években kezdett következetesen kormányzati, illetve európai uniós szinten politikává formálódni. Ebben a folyamatban Európában főként az OECD, a fejlett országok „agytrösztje" által készített elemzések, valamint az Európai Unió által elindított politikaformálási törekvések játszottak szerepet.

Az egész életen át tartó tanulás eszméjének megfogalmazása és előtérbe állítása a tanulás folyamatának időben történő kiterjedtségét tudatosította. Emellett kiemelté vált a tanulási környezet sokféleségének a felismerése (az angol nyelvű szakirodalomban ezt fejezte ki a „lifewide learning"[6] fogalom használata). Megfogalmazódott az eltérő tanulási környezetek egyenrangúságának elismerése mint cél. Újonnan a figyelem középpontjába kerülő tanulási környezetként azonosították a munkahelyet, a lakókörnyezetet, a társadalmi szervezeteket, a médiát, vagy akár a virtuális tanulási környezetként kezelt világhálót.

Az egész életen át tartó tanulás rendkívül képlékeny általános eszme, amelynek több, egymás mellett létező, és egyaránt érvényes interpretációja létezik. Ezeket az értelmezéseket más-más szereplők képviselik, ezért egymás mellett létezésük miatt olykor az a kép alakulhat ki, mintha maga az alapfogalom nem lenne kellőképpen definiált. Ezek az interpretációk röviden a következők:

a) Az egész életen át tartó tanulás időszerűségét és szükségszerűségét lehetséges a gazdaság felgyorsult fejlődésével és az abból fakadó szükségletekkel alátámasztani, elsősorban a munkavégzéshez nélkülözhetetlen kompetenciák megszerzésére és ezáltal a versenyképesség megalapozására összpontosítva, az egyéni boldogulást is egy versengő környezetben értelmezve, és hangsúlyozva, hogy a tömegtermelés korából kilépve már nem elégséges többé az iskolázás nyújtotta tudásra építkezni. Ebben az interpretációban a tanulás a gazdaságpolitikai dimenzióban nyer értelmet, és instrumentális jellegű. Az OECD elemzéseire a 90-es évekig jellemző volt ez a megközelítés.

b) Egy ettől némileg eltérő megközelítésben mindenfajta tanulás önmagában is értéknek minősül, nem elsősorban a társadalmi méretű vagy egyéni boldogulás eszköze, mert alapvetően azt szolgálja, hogy az egyén az őt körülve-

5 Edgar Faure, volt francia miniszterelnök már 1972-ben javasolta, hogy az elkövetkező években az egész életen át tartó tanulás legyen az oktatási irányelvek fő meghatározója (Faure et al. 1972).

6 A kifejezés szó szerint az élet teljes „szélességében" való tanulást jelenti, azaz a tanulásnak egy olyan megközelítése, amely számot vet az iskolától független sokféle tanulási környezettel, és azok szerepével (főként a munkahely, a média, az internet, illetve a hétköznapi társas tanulási helyzetek kerültek előtérbe). Az utóbbi években megjelent a „life deep learning" kifejezés is (Banks et al. 2007), amely az élet teljes mélységét érintő tanulást jelenti. Ez utóbbi az idődimenziót és a tanulás színtereit jelölő fenti kifejezések kiegészítéseként a tanulás tartalmára vonatkozik. Arra utal, hogy a különféle tudások, amiket az egyén egész életén át folyamatosan sajátít el, átfogják a lehetséges tudások teljességét, a környező világra vonatkozó ismereteken túl a tanuló egyén saját személyiségének, világnézetének, értékeinek és kultúrájának megértését is.

vő világot és benne önmagát képes legyen új szemszögből látni. Ezt az emberközpontú megközelítést leginkább az Unesco képviselte, de megjelent a Jacques Delors nevével fémjelzett sokszor hivatkozott jelentésben is (Delors et al. 1997).

c) A harmadik, főként társadalomtudományi elemzésekben megjelenő megközelítés azon az előfeltevésen alapszik, hogy az oktatás, illetve a tanulási lehetőségek hozzáférhetővé tétele és a tanulás támogatása éppen olyan alapvető közszolgáltatás, mint az egészségügy, a jóléti és szociális szolgáltatások vagy a jogrendszer, és része annak az infrastruktúrának, amely lehetővé teszi a társadalom tagjainak együttélését és együttműködését.

Az OECD kezdetben – az emberi tőke fogalma köré rendezve – markánsabban képviselte a tanulás gazdasági szempontból releváns funkcióinak előtérbe helyezését, de az elmúlt két évtizedben fokozatos átalakulásokon ment át a szervezet (illetve szakértői) által képviselt koncepció egésze. Hasonló módon folyamatos változás jellemezte az Európai Bizottság megfogalmazásait is, amelyek egy idő után a gazdasági versenyképesség hangsúlyozása mellett a társadalmi kohéziót mint célt is integrálták az egész életen át tartó tanulás eszméjébe.

Mindezek nyomán az egész életen át tartó tanulás a 90-es évektől az oktatás és képzés jövőjéről folytatott nemzetközi szakmai párbeszéd általánosan elfogadott szemléleti keretévé vált, és a viták nyelvezetét is meghatározták az ahhoz tartozó alapfogalmak.

A tanulási stratégia is másként értelmezendő, ha a szemléleti keret nem csupán maga a formális képzés, az iskolázás/iskoláztatás szakasza, hanem egy tanulási életpálya egésze, illetve annak alakítása.

ISKOLAI VÉGZETTSÉG ÉS KOMPETENCIÁK

A tanulásra vonatkozó empirikus vizsgálódások következtetéseiből egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az egyén életpályája nem értelmezhető a közoktatásban megszerzett képesítések alapján, és ma már nem azonosítható az iskolai pályafutással.

Az előző fejezetben tárgyalt paradigmaváltás részeként jelentős változásként azonosítható, hogy az iskolázottság, az iskolában töltött évek számának vizsgálata mellett fokozatosan előtérbe került a megszerzett kompetenciák vizsgálata. Emellett a bemeneti szemléletű megközelítések, amelyek az oktatás világát a ráfordításokkal, az infrastruktúrával, létszámokkal jellemezték, lassan kibővültek azokkal a vizsgálódásokkal, amelyek a kimeneti tényezők mentén, az elért hatások, a képességfejlesztésben mutatott teljesítmény felől kísérelték meg az oktatási rendszereket jellemezni, értékelni.

A szakmai zsargonban „proxy"-ként használják, azaz helyettes, közelítő értéknek veszik az iskolai végzettséget az egyéni „tudástőke", tudáskészlet azonosításakor. Ez azonban egyre pontatlanabb mérőeszköz, hiszen az iskolai végzettség szintje nem ad kellő információt az egyén ténylegesen megszerzett tudásáról, kompetenciáiról, foglalkoztathatóságáról, munkaerő-piaci esélyeiről. A tényleges tudás mérésére jelenleg direkt kompetencia vizsgálatok szolgálnak, azaz olyan adatfelvételek (pl. az Országos kompetenciamérés, a PISA vagy a PIAAC), amelyek minden kérdezett esetében kü-

lön e célra kifejlesztett mérőeszközökkel (tesztekkel, illetve feladatokkal) vizsgálják a meglévő tudás szintjét.

A fejlett országok jelentős részében ma már nem az iskolázottsági szint növelése fogalmazódik meg elsődleges célként, hanem a munkaerő-piaci kompetenciák iránti kereslet és kínálat összhangjának elérése. Az új megközelítés két kulcskifejezése a „skill demand"[7] (a kompetenciák iránti kereslet) és a „skill supply" (a kompetencia kínálat). Az OECD két éve megjelent *Towards an OECD Skills Strategy* című kiadványa jól tükrözi ezt az újfajta szemléletet. A rendelkezésre álló statisztikák azonban továbbra is az iskolázottságot mérik, így részben annak átértelmezésével fogalmazódnak meg az újfajta elemzések.

Jelenleg más szempontból sem kellően informatív az egyének iskolai végzettségi szintjükkel való azonosítása. A felnőtt lakosság körében egyre jellemzőbb tendencia a többféle végzettség megléte. A munkaerőpiac kikényszeríti a szakmaváltást, a kompetenciakészlet kibővítését, ami sokszor a formális képzésbe történő visszalépést, új végzettségek megszerzését igényli, vagy a (nem formális képzést nyújtó) képzési piac igénybevételét. Ez is egyfajta képzési stratégiaként értelmezhető, hiszen az érintettek tudatosan alkalmazkodnak a megváltozott körülményekhez. Ezeket a változásokat azonban nagyon ritkán vagy alig képezik le a statisztikai adatfelvételek, sőt az ad hoc vizsgálatok is kevés figyelmet fordítanak az egyéni tudáskészlet alakításának e vonatkozására.

A KÉPZÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK MÉRÉSE

A képzés bemeneti szemléletű megközelítését egyre inkább kiegészíti az eredményesség, hatékonyság szemszögéből történő értékelése.

Amíg a közoktatást érintően a tanulók képességvizsgálata általánosan elfogadott módon alkalmasnak tűnik az intézmények, illetve közvetve a rendszer teljesítményének értékelésére, addig a felnőttek körében végzett képességvizsgálatok esetében az összefüggés jóval bonyolultabb. A felnőtt népesség képességvizsgálata retrospektíve utal az iskolarendszerű képzés hatékonyságára. Ezek a felmérések azonban képet adnak a tudások és kompetenciák egy nagyon fontos, sokszor elhanyagolt, vagy kevéssé elemzett aspektusáról, az iskolában megszerzett tudások és képességek amortizációjáról, azaz a nem használt készségek leépüléséről. Megmutatják, hogy az iskolázásból kilépve a felnőtt lakosság körében milyen mértékben őrződnek meg, illetve kopnak meg az alapképességek, ezek közül elsődlegesen a tanuláshoz alapvetően szükséges olvasási képesség.

A 90-es évektől a felnőttekre vonatkozóan két nagy nemzetközi adatfelvétel szerveződött (IALS; ALL). Az OECD irányítása alatt 2008 óta folyik a 16–65 év közötti felnőttek képességeinek vizsgálatára tervezett legújabb vizsgálatsor előkészítése (PIAAC). A felmérés több modulból áll, ezek egyike egy 60 perces direkt kompetenciamérés, amelyben a szöveghasználati képességet, a hétköznapokban szükséges matematikai képessé-

7 Az angol nyelvű szakirodalom a „skills" és a kompetencia fogalmát ebben az összefüggésben tudatosan szinonimaként használja.

get és az informatikai környezetben szükséges szöveghasználati képességet vagy – ha szükséges, mert erre utal a szintbemérő első detektáló teszt – az elemi olvasási készséget mérik. A tervek szerint több lépésben, szakaszosan kerül sor az adatfelvételre országonként 5000 fős mintán.[8] A jelenleg kipróbálási szakaszban tartó adatfelvétel fontos jellemzője, hogy már maga a vizsgálat módja is erősen szét fogja választani a vizsgáltak körét két nagy csoportra, mivel alternatív módon lehetőség lesz számítógépes kitöltésre is, azok esetében viszont, akik nem rendelkeznek az ehhez szükséges kompetenciával, a papíralapú kérdőív kitöltését kérik. A 24 részt vevő ország körében próbaszakaszban végzett felmérés eredményeit 2013 októberében tették közzé (OECD Skills Outlook 2013). Hazánk végül nem vett részt a programnak ebben az első, kísérleti szakaszában, annak ellenére, hogy az előkészületeknek sokáig résztvevője volt.

Magyarország egy területen (már egy ideje) bizonyosan elszakadóban van a nemzetközi tendenciáktól, s ez a rendszerek átláthatóságának kérdése. Amíg a közoktatásra, és nagyobbrészt a felsőoktatásra vonatkozó rendszeres adatfelvételek általános képet adnak a szektor állapotáról és a változások irányáról (bár sohasem a kutatók által – az elmélyült elemzéshez – kívánatosnak tartott mélységben), addig a felnőttkori tanulást illetően rendkívül kevés a megbízható adatforrás, a meglévők nem alkalmasak átfogó kép kialakítására, és az elvégzett felmérések egymással nem, vagy alig összevethetők.

A képzések részvételi adataiból és egyéb statisztikákból arra lehet következtetni, hogy néhány kulcskompetencia kapcsán a magyar felnőttek esetében a PIAAC jelentős kompetencia deficitet tárna fel. A 2011. évi népszámlálás adatai szerint például a felnőtt lakosság háromnegyede nem beszél semmilyen idegen nyelvet, és ezzel Magyarország Európában a sereghajtók között van. Ezt erősíti a 2012-ben végzett Eurobarometer adatfelvétel, amelynek keretében a magyar válaszadók 65%-a jelezte, hogy egyetlen nyelvből sem rendelkezik olyan tudással, hogy egy beszélgetésbe be tudna kapcsolódni, és ezzel a lista végén állunk. A nyelvet nem beszélők aránya jóval magasabb, mint az EU átlaga (54%), ráadásul Magyarország esetében az adatok romló tendenciát jeleznek a 2005-ös felméréshez viszonyítva (Europeans and their languages 2012:5, 15).

NEMZETKÖZI VIZSGÁLATOK

Az alábbi két fejezetben a nemzetközi adatfelvételek és a hazai vizsgálatok eredményeit kíséreljük meg összevetni.

Ami az iskolai végzettségi szintet illeti, a 25–64 évesek körében az OECD adatai szerint a magyar népesség valamivel magasabb arányban rendelkezik középfokú végzettséggel az EU 27 átlagánál. A 2000-es évben 55%, 2011-ben 61% volt ez az arány. Az EU 27 átlaga 2000-ben és 11 évvel később is 44% (természetesen ezen belül meglehetősen nagy a szórás). Ezzel szemben az ún. harmadfokú képzési szinten érzékelhető a magyar népesség megfelelő korcsoportjának lemaradása az EU átlagához képest (lásd *2. táblázat*).

8 http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm

2. táblázat: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya korcsoportok szerint, Magyarország és az EU-21 átlag (%)

KORCSOPORT	MAGYARORSZÁG		EU-21 ÁTLAG	
	2011	2000	2011	2000
25–64 évesek	21	14	28	20
30–34 évesek	28	–	37	–
25–34 évesek	28	15	36	24
55–64 évesek	16	12	21	14

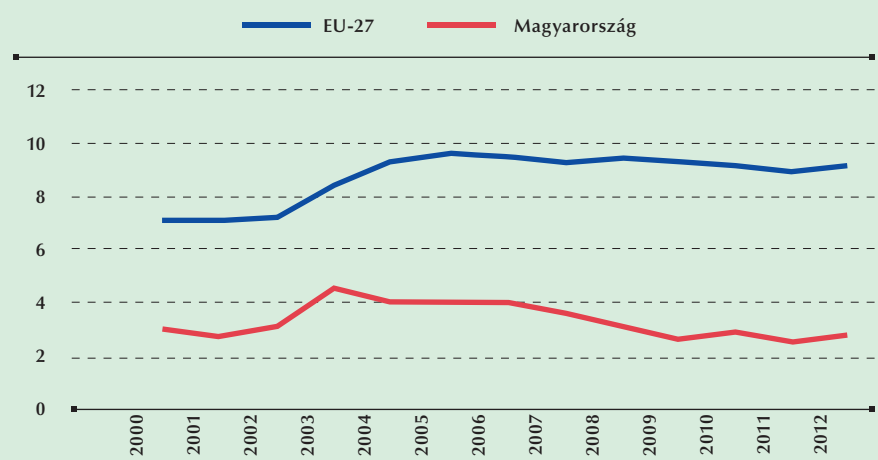
Forrás: Education at a Glance 2013 – Hungary – Country note (OECD) http://www.oecd.org/edu/Hungary_EAG2013%20Country%20Note.pdf

Az iskolázást követő tanulásra vonatkozóan a témával foglalkozók körében jól ismert és dokumentált általános, azaz valamennyi országban érvényes tendencia, hogy

- a felnőttkori tanulásban való részvétel az életkor növekedésével párhuzamosan csökken, illetve
- a magasabb képzettségi szinttel rendelkezők jellemzően nagyobb arányban részesülnek a tanulási lehetőségekben, mint az alacsony iskolai végzettségűek, bár a magyar népességen belül az iskolázottabbak is jóval kisebb arányban tanulnak, mint európai társaik.

Az adatokban ez a két tendencia világosan azonosítható. Az uniós tagországokhoz képest tartósan jóval alacsonyabb részvételi arányt mutatnak az adatfelvételek (lásd *2. ábra*).

2. ábra: A 25–64 év közötti népesség részvételi aránya az oktatásban és képzésben, Magyarország és az EU-27 átlag, 2000–2012 (%)



Forrás: Az Eurostat adatbázisából a szerző saját feldolgozása http://ec.europa.eu/eurostat/data/database

3. táblázat: A 25–64 év közötti felnőttek képzésben való részvételi arányára vonatkozó uniós célindikátorok 2010, 2020 és a tényszámok 2000, 2009, Magyarország és az EU (%)

MAGYARORSZÁG		UNIÓS ÁTLAG		UNIÓS REFERENCIAÉRTÉK	
2000	2009	2000	2009	2010	2020
4,5	2,7	8,5	9,3	12,5	15,0

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 20. oldal

Emellett a magyar adatok a felnőttek képzésben való részvételére vonatkozó uniós célkitűzések tekintetében is igen alacsony megvalósítási szintet mutatnak (lásd *3. táblázat*).

A felnőtt korúak tanulásban való részvételi arányának alacsony szintjét tükröző – olykor módszertani okokra hivatkozva vitatott – statisztikai adatok az alapvető megközelítést illetően is különbséget takarnak, azaz nemcsak a tényleges létszámok tértek el jelentős mértékben, hanem mögöttük sejthetően fogalomértelmezési különbségek is jelen voltak (kérdezőké és kérdezetteké). Ilyen, látszólag módszertani különbség volt, hogy az EU-LFS – Munkaerő-adatfelvétel – során eleve úgy kérdezték a résztvevőket, hogy a megelőző négy hétben részt vettek-e bármilyen képzésben. Nemleges válasz esetén a kérdezés nem is folytatódott, márpedig a képzés szó nyilvánvalóan a szervezett tanulásra utal. Jól érzékelhető változást mutat e téren az *Adult Education Survey* (AES) 2011-es adatsora. Míg a 2007-es adatok szerint a nem formális képzésben való részvétel aránya ötöde az EU tagországok átlagának, a négy évvel későbbi adatok már valamivel fölötte is vannak ugyanennek a viszonyítási értéknek (lásd *4. táblázat*). A magyar adatfelvételben azonban, ahogy azt a módszertani jegyzetek is jelzik az Eurostat adatbázisában, úgynevezett törés *(break)* van. Már a kérdezés is másképpen történt, mint négy évvel korábban, és szigorúan szakmai szempontból a két adatfelvétel összevethetetlen. Időközben ugyanis Magyarországon belekerültek a nem formális képzés értelmezésébe olyan elemek, mint a kötelező munkahelyi munkavédelmi oktatás, amely lényegében minden munkába belépőnek, illetve évente az aktív munka-

4. táblázat: A nem formális képzésben való részvétel aránya iskolai végzettség szerint, Magyarország és az EU-27 átlag, 2007 és 2011 (%)

ISKOLAI VÉGZETTSÉG	2007		2011	
	EU-27 ÁTLAG	MAGYARORSZÁG	EU-27 ÁTLAG	MAGYARORSZÁG
8 osztály	13,6	2,3	20,1	23,6
Középfokú és post-secondary végzettség	30,0	6,3	34,4	36,2
Felsőfokú végzettség	51,5	14,6	56,0	52,8
Összes	31,3	6,8	36,8	37,6

Forrás: Az Adult Education Survey nyilvánosan elérhető adatbázisából a szerző által szerkesztett adattábla

erő-állomány minden tagjának kötelező. A magyar részvételi arányokban mutatkozó ugrásszerű növekedés mögött ez a tényező áll.

Az alábbi táblázat a témával kapcsolatos adatforrások jellemzőiről ad áttekintést (lásd *5. táblázat*).

5. táblázat: Áttekintés az adatforrásokról

KI/MELYIK SZERVEZET	MIKOR/ JELLEG	FŐ KÉRDÉSEK	EREDMÉNYEK	MAGYARORSZÁG RÉSZVÉTELE	MEGJEGYZÉSEK
Eurostat AES Adult Education Survey (AES)	2007 – pilot, 2011	Minden (tudatos, szándékolt) tanulási tevékenység (de önképzés nem)		Igen	2005–2008 között 29 országban
OECD	Education at a Glance	Részvétel az oktatásban, felnőttképzésben	Idősoros adatok is	1997 óta	Képzéspolitikai fókusz
EU-LFS	Rendszeres (negyedévenkénti) lakossági adatfelvétel	Munkaerőpiaci státusz, képzésben részvétel 2003-ban ad hoc LLL adatfelvétel	Informális tanulásra vonatkozó adatok (aggregáltan: *non-formal and informal*)	1992 óta Részvétel az LLL felmérésben	Módszertan, és az informális tanulás értelmezése szempontjából leszűkített
Európai Bizottság Eurobarometer	1973 óta rendszeres közvélemény-kutatás az Európai Bizottság számára	Tematikus 2003: Lifelong learning	15 évesnél idősebbek kérdezése a 2004 előtti tagországokban	Nem, de a kérdések alapján 2005-ben hazai adatfelvétel történt	Az informális tanulás értelmezése eszközcentrikus
Continuing Vocational Training Survey (CVTS2 és CVTS3)	1999 2005 2010 A 10 főnél nagyobb gazdálkodó szervezetek körében	A munkaadók által finanszírozott képzések		Igen	
Oktatáskutató Intézet – Medián	2001–2002 Lakossági adatfelvétel	1200 fős adatfelvétel: A felnőttkori tanulással kapcsolatos igények, akadályok	Tanulás az elmúlt 3 évben	Egyszeri hazai vizsgálat	A feldolgozás státuszcsoportok alapján történt
Európai Bizottság	2005. december 1200 fős reprezentatív minta: Az egész életen át tartó tanulás, lakossági csoportok megkérdezése	Általános + inaktív nők helyzetéhez illeszkedő kérdések	Kitér az informális tanulásra is	Egyszeri hazai adatfelvétel	Az Eurobarometer LLL vizsgálatából merített kérdések
Magyar Népfőiskolai Társaság	2009 tavaszán végzett empirikus adatfelvétel: A tanulás sokfélesége	Felnőttek tanulással kapcsolatos értékei	Egyéni kérdőív (1215 fő)	Hazai vizsgálat	Fókuszcsoportos interjúk (815)

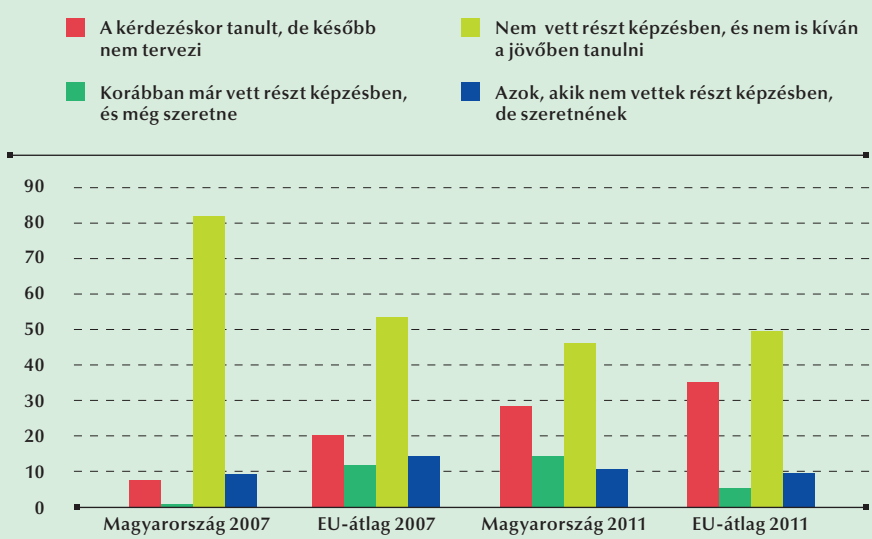
Forrás: A szerző saját összeállítása

A felnőttképzésben a magyar népességre jellemző alacsony részvételi arányt némileg árnyalja, hogy a képzések ideje az átlagnál valamivel hosszabb, a 25–34 éves korosztályt tekintve a harmadik leghosszabb a mezőnyben. Azaz míg a legtöbb országban a sok rövid idejű képzés (workshop, konferencia) a domináns forma, a magyar felnőttek körében kevesebben tanulnak ugyan, és ők is nagyrészt az iskolázottak csoportjába sorolhatók, de hosszabb idejű képzési programokban vesznek részt (Education at a Glance 2012:C6.8 tábla). Bár a tényleges részvételi adatok hitelesebben tükrözik a tanulással kapcsolatos szándékokat, mint a tanulással kapcsolatos vélemények, a tanulásra vonatkozó véleményvizsgálatok hasonló eltéréseket tükröznek.

A felnőttképzési adatfelvétel (AES) részeként a tanulási hajlandósággal kapcsolatos kérdés is szerepelt. A magyar adatfelvételben kiugróan magas azok aránya, akik a kérdezéskor nem vettek részt képzésben, és úgy nyilatkoztak, hogy nem is kívánnak tanulni a későbbiekben (lásd *3. ábra*). Ez az arány jelentősen csökkent a négy évvel későbbi vizsgálat idejére. Azok aránya is nőtt, akik 2007-ben még elenyésző mértékben nyilatkoztak úgy, hogy most tanulnak, és szeretnének később is. Ők nevezhetők az „aktív tanulók" csoportjának. Ugyanakkor az „alkalmi" tanulók aránya is nőtt, ők azok, akik a kérdezéskor ugyan tanultak, de a későbbikben nem terveznek további tanulást.

A tanulásban való részvétel motívumainak azonosítása az európai adatfelvételekben rendkívül szerteágazó, az Eurobarometer 2003-as *Lifelong learning* adatfelvétele is a „mixt" jelzővel illeti ezeket. A kérdezés módja is igen sokféle. Megkülönböztetik a privát és a munkához kapcsolódó motívumokat, és a tanulás célját illetően is hasonló módon szétválaszthatók a privát és a munkavégzéshez kapcsolódó „hasznok". Másképp vélekednek ezekről az előnyökről azok, akik ténylegesen részt vesznek a képzés-

3. ábra: A tanuláshoz való viszony, Magyarország és az EU-átlag, 2007 és 2011 (%)



Forrás: Az Adult Education Survey 2007-es és 2011-es adatfelvétele alapján a szerző által szerkesztett ábra
http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult_education_survey

ben, és azok, akik nem. Jellemző motívum lehet egy végzettség megszerzése, a munkavégzés hatékonyságának növekedése, az általános tudásszint növelése, a személyes elégedettség javítása. Megkülönböztetik ettől azokat a tényezőket, amelyek a képzésben való részvétel melletti döntést meghatározták, vagy befolyásolták. Ezek lehetnek belső vagy külső tényezők (például a munkanélküliségből, vagy speciális kötelezettségekből adódó kényszer). Olykor azonosítják azokat, akik tanácsára a részvétel mellett döntöttek (munkaügyi tanácsadó, kollégák, barátok, családtagok). A szerzők szerint azonban ezek a tényezők nem mutatnak jellegzetes eltéréseket az európai uniós tagországok között (Chisholm et al. 2004:118).

A téma, azaz a felnőttkori tanulásban való részvétel motívumai, illetve a távolmaradás indokai rendkívül komplex kérdéskör, amelynek gazdag irodalma van. A jelen írás a vizsgálatokban felbukkanó tényezőkre koncentrál. Ezek az idézett vizsgálódások a tanulásba való bekapcsolódás akadályai között megkülönböztetik a privát jellegűeket (családi kötelezettségek, szabadidő hiánya), illetve a munkához kapcsolódóakat (munkahelyi kötelezettségek).

A HAZAI KUTATÁSOK

A hazai empirikus vizsgálatok egy része magával a felnőttképzési rendszerrel, a szolgáltatás működésével, a képzési piac témakörével foglalkozik (Borsi–Füleki–Kiss 2009), és viszonylag kevés a felnőttképzést használók szempontjait elemző adatfelvétel.

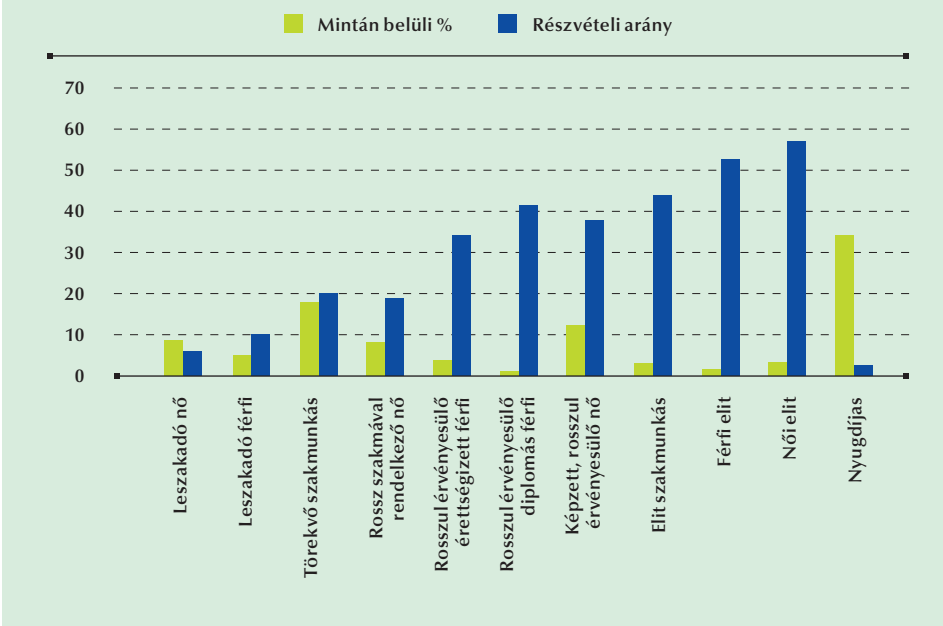
Felnőttképzési szakemberek különbséget tesznek a felnőttkori tanulás vállalását és megkezdését motiváló tényezők, és a képzés tartama alatti tanulási motiváltság között – bár ezt a megközelítést nem kapcsolták össze empirikus vizsgálódásokkal (Sz. Molnár 2005:79).[9]

Az akadályok azonosítása sok esetben az ellentétes oldalról fogalmazza meg a tanulási motivációt, azaz a demotiváltság tényezőit tárja fel. A 2001/2002-es év során 4800 fős mintán szerveződött adatfelvétel a felnőttkori tanulás jellemzőinek feltárására. A kutatási összefoglaló egyik sajátossága volt, hogy a válaszok feldolgozásához 10 státuszcsoportot alakított ki,[10] és ezek mentén értékelte a részvételi adatokat. A *4. ábra* jelzi, hogy a legkisebb létszámú elit csoportokban a részvételi arány sokszorosa az alacsony státuszú csoportokénak. Ez tendenciájában megegyezik a nemzetközi adatfelvételek értékeivel. Ugyanakkor az a tény, hogy az adatfelvétel a tanulásban való részvételt a megelőző 3 éves időtartamra vonatkozóan kérdezte, nem összevethető semmilyen nemzetközi adatfelvétellel, ahol a képzésben való részvételt a megelőző 4 hétre, fél évre, illetve egy évre vonatkozóan mérik. Ez az eltérés is oka annak, hogy a részvételi arányok a többi adatfelvételhez képest magasabbak.

9 Az NSZFI égisze alatt 2005–2006-ban számos tanulmánykötet látott napvilágot a „Felnőttképzési Kutatási Füzetek" sorozatban, amelyek közül ez a kötet többek között a 45 év felettiek tanulási hajlandóságának ösztönzését tárgyalta. A vizsgálódás során nem az érintett felnőtteket kérdezték, hanem a képzőközpontokban dolgozókkal készült 30 interjú. Lásd még ehhez a témához Bajusz Klára, illetve Kerülő Judit írásait: http://epa.oszk.hu/01300/01306/00038/kerulo_judit.htm

10 A kialakított státuszcsoportok: leszakadó nő; leszakadó férfi; törekvő szakmunkás; rossz szakmával rendelkező nő; rosszul érvényesülő érettségizett férfi; rosszul érvényesülő diplomás férfi; képzett, rosszul érvényesülő nő; elit szakmunkás; férfi elit; női elit; nyugdíjas (Györgyi 2003).

4. ábra: Felnőtt státuszcsoportok részvétele a nem formális képzésben 3 évre visszamenőleg, 2001/2002 (%)



Forrás: Györgyi Zoltán (2003) Tanulás felnőttkorban című vizsgálat adatai alapján

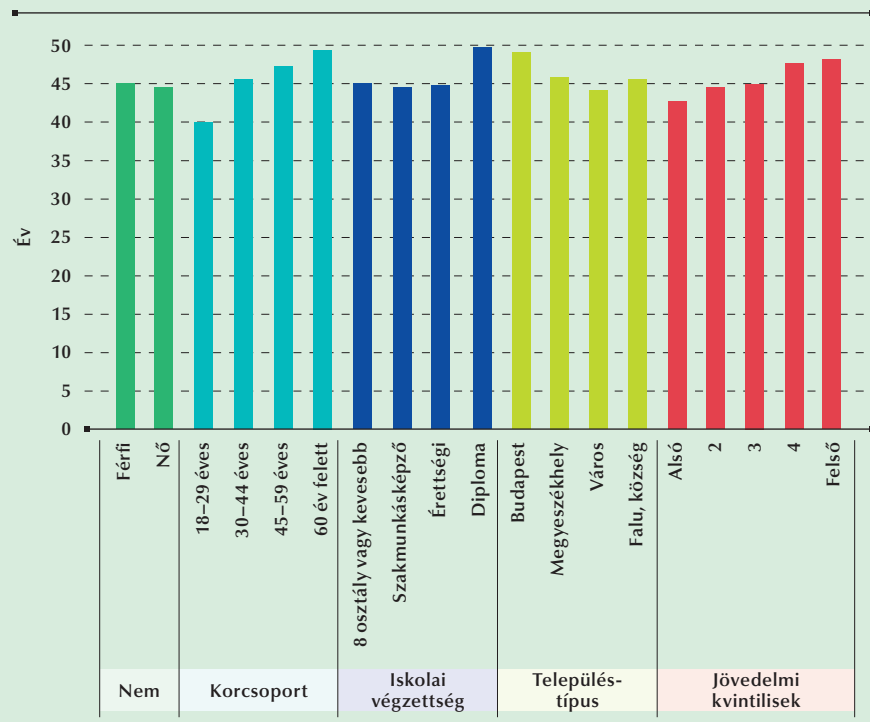
Mindenesetre ez az adatfelvétel is jól mutatja a képzettség szerint eltérő csoportok közötti nagymértékű részvételi különbséget (például a leszakadó és elit női csoport közötti több mint kilencszeres aránykülönbséget).

A felnőttkori tanulás egyik jellegzetes kérdése, hogy hány éves korig érdemes, szükséges, vagy lehetséges tanulni. A válaszok összefüggnek azzal, hogy a válaszadók hogyan gondolkodnak a tanulás természetéről (például eszköznek tekintik a munkahely elérésére/megtartására, vagy az életminőséget javító tevékenységként értékelik).

Az Ecostat 2008 végén 1002 fős reprezentatív mintán kérdőíves közvélemény-kutatást végzett az élethosszig tartó tanulással, valamint a felnőttkori képzéssel kapcsolatban. A vizsgálat során az elmúlt 10 éves időtartamra vonatkozóan kérdezték a részvételt (ez semmilyen nemzetközi vizsgálattal nem összevethető), így közel 50%-os részvételi arányt kaptak, azaz a válaszadók fele számít tanulásban részt vevőnek. A válaszadók magasra értékelték a felnőttkori tanulás szükségességét, egy 5 fokú skálán 4,1-es értéket mutatott a teljes mezőny válaszainak átlaga.

Arra a kérdésre, hogy hány éves korig érdemes tanulni, új szakmát, ismeretet szerezni (bár a kérdezés módja erősen összekapcsolta a tanulást a munkavégzéssel) a válaszok nem mutatnak nagy szórást, hozzávetőleg a 45 éves kort tekintik ilyen „szakaszhatárnak". A nemzetközi adatok is nagyjából ebben az életkorban mutatnak esést a részvételi adatokban, tehát a vélekedés és a tényleges viselkedés ez esetben összhangban áll egymással. A legképzettebbek esetében ez az életkori „határ" magasabb,

5. ábra: A válaszadók véleménye aszerint, hogy hány éves korig érdemes tanulni, új szakmát, ismeretet szerezni, 2008
(szociodemográfiai csoportok szerinti átlagértékek)



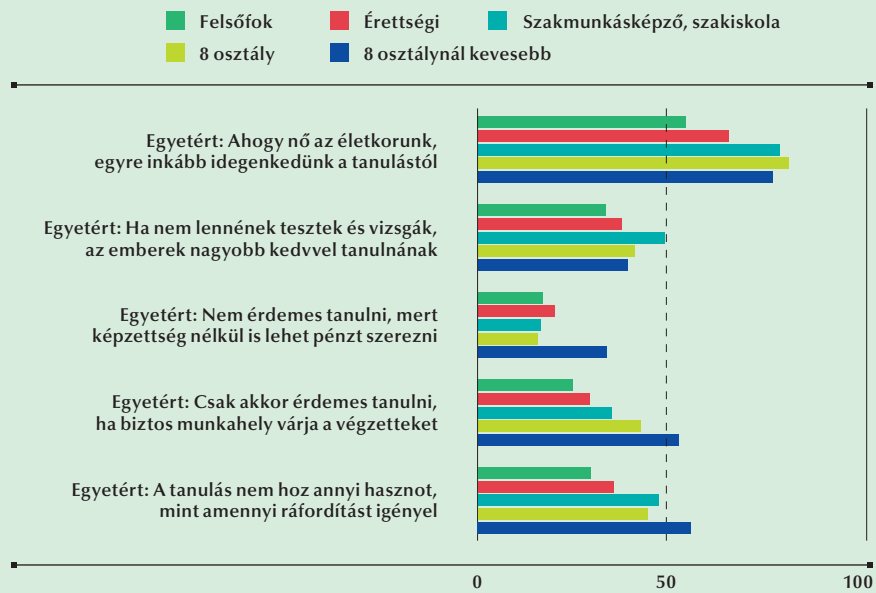
Forrás: Széll Krisztián (2009) Ecostat adatfelvétel, 8. oldal

A feltett kérdés: *„Véleménye szerint hány éves korig érdemes tanulni, új szakmát, ismeretet szerezni?"*

közelíti az 50 évet. A nagyvárosi népesség, és a magasabb jövedelműek szintén magasabbra teszik azt az életkort, amikor még érdemes újat tanulni, azonban statisztikai értelemben szignifikáns összefüggést csak a válaszadók életkora és iskolázottsági szintje mutatott (lásd *5. ábra*).

Közel ugyanabban az időben, 2009-ben lakossági közvélemény-kutatás keretében vizsgálták a tanulásról alkotott véleményeket. Észrevételként meg kell jegyezni, hogy a kérdések mindegyike „tanulás-szkeptikus" stílusban fogalmazódott meg. A tanulástól való idegenkedés, ha nem is kivétel nélkül minden esetben, de többnyire követi az iskolázottsági jellemzőket, és nem meglepő módon legkevésbé a felsőfokú végzettségűek körében fordul elő (lásd *6. ábra*). Valamennyi csoportra jellemző, hogy tagjai a legkisebb arányban azzal a véleménnyel azonosultak, hogy a tanulás felesleges, mert anélkül is lehet pénzt szerezni. A tanulásba történő befektetés meg nem térülését éppen azok választották a legtöbben, akik a legkevesebbet fektettek be a képzettség megszerzésébe (természetesen ilyen helyzetekben az önigazoló ideológiák is működésbe lépnek).

6. ábra: A válaszadók tanulásról alkotott véleménye iskolai végzettség szerint, 2009 (%)



Forrás: Györgyi Zoltán – Kállai Gabriella (2009) Oktatás a közvélemény tükrében. Lakossági közvélemény-kutatás, 32. o.

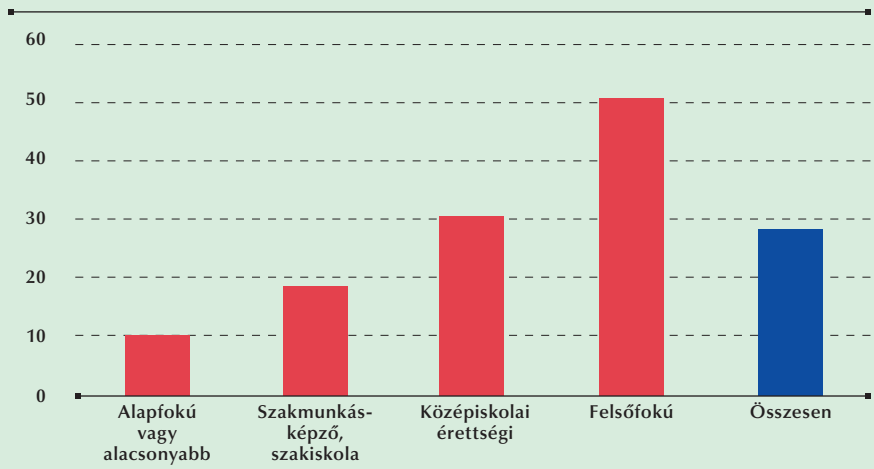
2012-ben a Központi Statisztikai Hivatal a 25–64 éves felnőtt népesség körében 7000 fős (háztartási) mintán végzett önálló felmérést az oktatásban, képzésben való részvételről[11] (lásd *7. ábra*). Az adatfelvétel a korábbi évekhez képest nagy különbséget mutat a részvételi arányok teljes mezőnyre vonatkozó átlagában (a korábbi évek 3-5% körüli értékeihez képest 27,2%), ám az is világosan kiolvasható az adatokból, hogy a legképzettebbek és a legkevésbé képzettek közötti részvételi aránykülönbség ötszörös.

Más forrásból is nyerhetünk adatokat a képzésben való részvételről, bár ezek olyan, a rendszer működését leképező adatok, amelyek esetében a nemzetközi összevethetőség eredendően nem is cél. Az úgynevezett iskolarendszeren kívüli (felnőtt) képzésben az OSAP adatbázis szerint 2013-ban több mint 63 ezer tanfolyamon, több mint 748 ezer fő vett részt (lásd *6. táblázat*).

Sajnálatos módon ez az adatbázis sem ad teljes képet a részvételről, mivel a képzőcégek nem mindegyike teljesíti adatszolgáltatási kötelezettségét. Az idősoros adatok összeállítása azért nem lehet megbízható alapja egy elemzésnek, mert az abban szereplő adatok ugyan növekvőek, de a növekmény nem a felnőttek részvételi hajlandó-

11 Módszertani okokból az eredmények összehasonlíthatósága a 2006-ban és 2009-ben végzett hasonló témájú adatfelvételből származó információkkal nem lehetséges.

7. ábra: Oktatásban, képzésben való részvétel a legmagasabb iskolai végzettség szerint, 2012 (%)



Forrás: KSH (2013) Felnőttoktatás, -képzés. Statisztikai tükör http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatas.pdf

6. táblázat: Az iskolarendszeren kívüli képzésbe beiratkozottak száma, és a tanfolyamok száma a képzés jellege szerint a 2013. évi adatszolgáltatások alapján (fő, db)

KÉPZÉS JELLEGE	ÖSSZESEN (FŐ)	FÉRFI (FŐ)	NŐ (FŐ)	TAN-FOLYAMOK SZÁMA (DB)
Szakmai továbbképző	208 505	81 721	126 784	11 816
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó	152 017	97 396	54 621	10 056
Nyelvi képzés	128 219	52 309	75 910	22 650
Általános felnőttképzés	85 602	34 474	51 128	6 282
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	56 594	35 746	20 848	3 863
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	51 256	43 991	7 265	3 339
Informatikai képzések	46 308	19 128	27 180	4 147
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	8 904	4 143	4 761	592
Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	3 772	1 602	2 170	370
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	5 019	1 461	3 558	310
Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	827	440	387	27
Bemeneti kompetenciára felkészítő	559	204	355	43
Összesen	747 582	372 615	374 967	63 495

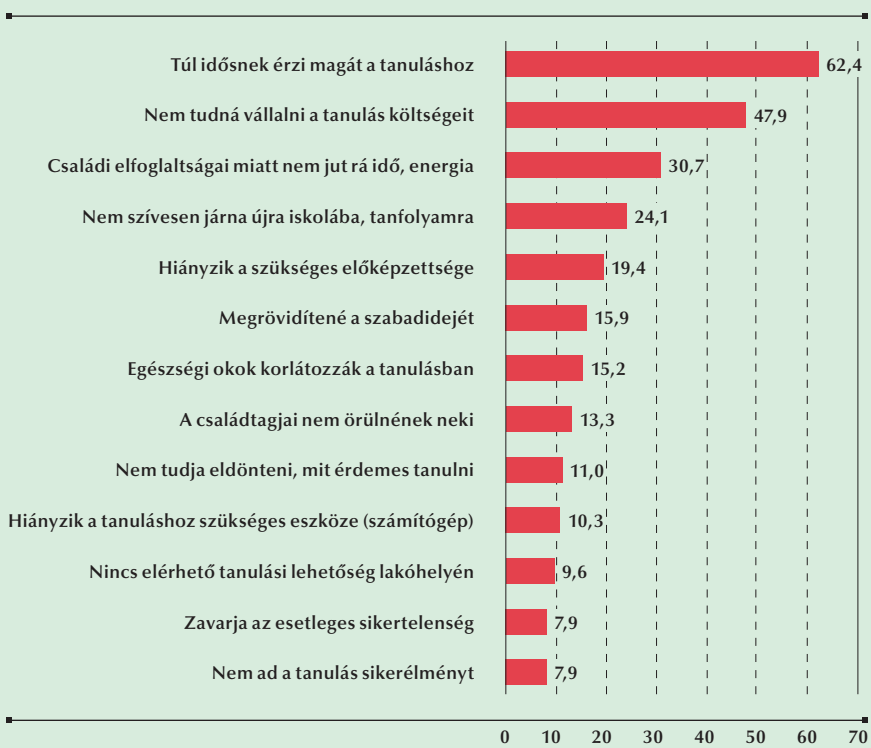
Forrás: OSAP adatbázis, https://statisztika.nive.hu (Lekérdezés ideje: 2014. 12. 17.)

ságának növekedéséből származik, hanem – nem ismert mértékben – az adatszolgáltatási fegyelem javulásából.

A hazai vizsgálatok jelentős teret szenteltek a felnőttkori tanulás akadályainak azonosítására. A legjellemzőbb, hogy az életkort jelölték meg, azaz idősebb korban nem látják a tanulás hasznosulását. Komoly korlátozó tényező a képzés ára is, és a munkahelyi elfoglaltságok, azaz a tanulásra fordítható idő hiánya. A családi kötelezettségek elsősorban a nők részéről fogalmazódtak meg akadályként. A többi tényezőt (utazási nehézségek, a munkaerő-piaci hasznosíthatóság hiánya és a betegség) jóval kisebb arányban jelölték meg a tanulás akadályaként (Györgyi 2003:21–22).

A 2005-ben megkérdezett 18 év felettiek 44,9%-a állította, hogy valamilyen akadályba ütközne, ha tanulnia kellene (az egyes akadályok arányát a *8. ábra* mutatja). Az akadályok között a nemzetközi példákhoz hasonló, bár más szerkezetben és megfogalmazásban megjelenő elemek találhatók, amelyek között legfeljebb csoportosítva azonosíthatók a „külső", és a „személyes" akadályozó tényezők. Leginkább itt is az életkort jelölték meg demotiváló tényezőként, és szintén második helyen állnak a tanulási költségek. Fontos tényezőnek tűnik a hiányzó előképzettség említése, amely a hasonló adatfelvételekben nem szerepel.

8. ábra: A tanulás akadályai, 2005 (%)



Forrás: Török Balázs (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján, 53. oldal

AZ INFORMÁLIS TANULÁS MÉRHETŐSÉGE

Az informális tanulás az egész életen át tartó tanulás eszméjéhez kapcsolódik, annak kontextusában értelmezhető. Teljesen hétköznapi jelenségről van szó, azonban az értelmezést illetően még sok a vita. Lényegében a tanulás „eredeti", nem intézményesült és nem szervezett formája, jelentősége az egyén tudáskészletének alakulásában meghatározó. A téma az utóbbi másfél évtizedben az empirikus kutatásokban, adatfelvételekben is megjelent. Szemben a formális és nem formális tanulással, valójában csak az informális környezetben folyó tanulásra jellemző, hogy születésünk pillanatától lényegében életünk végéig tart.

Megállapítható, hogy a méréshez szükséges pontos definiálás többnyire hiányzik az adatfelvételekből. Az e fejezetben hivatkozott, illetve bemutatott adatsorok is tükrözik a méréssel kapcsolatos megközelítések átalakulását.

Az empirikus vizsgálatok elsősorban azt igyekeztek feltérképezni, hogy a tanulást eredményező egyes tevékenységi formákban milyen arányban vesznek részt a kérdezettek, illetve milyen különbségek mutatkoznak a (többnyire iskolai végzettségen alapuló) társadalmi, és az életkor alapján képezhető csoportok között abban, hogy élnek-e ezekkel a tanulási lehetőségekkel.

A témával foglalkozó anyagok nagy része az Európai Bizottság 2000-ben megfogalmazott, az egész életen át tartó tanulásról szóló Memorandumában olvasható „definíciót" használja. Az abban szereplő meghatározási kísérlet célja, hogy elhatárolja egymástól a három fogalmat, azaz egymástól elkülönített halmazként kezelje a „formális", „nem formális" és „informális" tanulást. Ehhez több osztályozási szempontot vesz fel: intézményhez kapcsolódás (a szervezettség foka), a tanulás színtere, illetve hogy a tanulás vezet-e formális végzettség megszerzéséhez. Ez utóbbi jellemző meghatározása azonban kétértelmű. A nem formális tanulás esetében, az „általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal" állítás ambivalens, mert nem zárja ki, hogy a tanulás bizonyítvány megszerzéséhez vezessen. Hasonló a helyzet a tudatosság kritériumával. A szöveg szerint az informális tanulás „nem feltétlenül" tudatos tevékenység, azaz bizonyos esetekben lehet tudatos is. Az eredeti angol szövegben egyébként az „intentional" kifejezés szerepel, amely inkább szándékoltságként fordítható, azaz azt a kritériumot emeli be a meghatározásba, hogy az adott tevékenység szándékoltan valaminek a megtanulására irányul, vagy a tanulás csupán mellékterméke egy adott tevékenységnek. (Ez nem teljesen azonos a tudatossággal – hisz az érintett tudatában lehet annak, hogy a tanulás nem az adott tevékenység célja volt.)

A széles körben elterjedt hármas felosztástól alapvetően eltérő megközelítést képvisel egy angol kutatócsoport (Colley–Hodkinson–Malcolm 2003). A kutatócsoport kiterjedt szakirodalmi áttekintésre alapozva szakít a fenti hármas felosztással, sőt egyenesen úgy fogalmaz, hogy a tanulás hármas felosztása „formális", „nem formális" és „informális" tanulásra alapvetően a tanulás természetének félreértelmezéséből fakad. Számos szerző művének elemzése alapján veszik leltárba azokat a részben egymást átfedő kritériumokat (összesen húszat), amelyek alapján az egyes szerzők a tanulás módjait egymástól elhatárolni törekednek. Azt is feltárják, hogy valamennyi elemzett írás egy adott kontextusban (például felnőttképzés, vagy munkahelyi tanulás) értelmezi, és ahhoz köti a jellemzők azonosítását, amelyek emiatt nem használhatók általános érvényű kritériumként.

A tényleges tanulási helyzetek vizsgálatakor egyértelművé válik, hogy a formális, nem formális és informális tanulási tevékenységek összekapcsolódnak, egymásba ágyazódnak. Emellett fontos szempont lehet, hogy a tanulás az egyén szempontjából tekintve lehet additív, azaz a már meglévő ismeretek és készségek bővülése, de lehet olyan is, amely alapvetően új értelmezési keretbe helyezi a korábbi tudásokat.

Következésképpen az informális tanulás maga is gyűjtőfogalom, a tevékenység számtalan konkrét formát ölthet. Schugurensky (2000) az informális tanulás belső tagoltságának felvázolásához két kritériumot használ, hangsúlyozva, hogy ez csupán egyike a lehetséges megközelítéseknek, és nem írja le a maga teljességében az alapfogalom által jelölt tartalmat. A két kritérium a szándékoltság és a tudatosság, amelyek jelenlétét vizsgálva az informális tanulás három alapvető formája írható le.

1. Az önirányított tanulás *(self-directed learning)* esetében mind a tudatosság, mind a szándékoltság azonosítható. A kifejezés egy személyes tanulási „program", konkrét célkitűzés megvalósítására utal (amely lehet csoportos vagy egyéni). A tanulás jellemzője, hogy nem tanári támogatással megy végbe, noha lehetséges, hogy olyan szereplő is jelen van, aki bár nem tekinti magát „tanárnak", de meghatározott tudása „forrás" a jelenlévők számára. A résztvevők meg akarnak tanulni valamit, célként tűzik maguk elé a tanulást, és tudatában is vannak, hogy megtanultak valamit. Az általa említett példák: egy kisgyerek meg akarja tanulni, hogy hogyan húzza fel a cipőjét egyedül, és szorgos ismételgetéssel eléri célját. Egy középiskolába járó baráti társaság, mivel az iskolában nem tanulhat bizonyos dolgokról, délutánonként összejön, és megvitatják az adott témáról olvasottakat. Egy történelem iránt érdeklődő személy múzeumokba járhat, könyveket olvashat, vagy filmeket nézhet az őt érdeklő korszakokról.
2. A véletlenszerűen végbemenő tanulás esetében *(incidental learning)* a szándékoltság ugyan hiányzik, de az érintett a tudatában van/lehet annak, hogy tanult valamit. A szerző példái: a kisgyerek véletlenül érint meg egy forró tárgyat, és a kellemetlen tapasztalat alapján a továbbiakban igyekszik elkerülni a hasonló helyzetet. Egy szokványos felkészítést kapott tanár új, haladó szemléletű, modern iskolába kerül, ahol olyan környezet veszi körül, amely saját tanári felfogásának és eszköztárának újraértelmezésére készteti.
3. A szocializáció esetében sem a szándékoltság, sem a tudatosultság nincs jelen. Az egyén nem fogalmaz meg tanulási célt, és nem is tudatosul benne, hogy új tudás birtokába jutott. Ilyen módon tanulja meg egy gyermek az anyanyelvét, esetleg egy környezete által használt másik nyelvet, vagy sajátítja el az adott kultúra étkezési szokásainak egy részét. Egy általános iskolai tanár eltérő módon kezeli a fiú és lánytanulókat, nem azonos elvárásokkal fordul feléjük. Sem a tanár, sem a tanulók nincsenek tudatában, hogy a nemi szerepek szocializációja a rejtett tanterv keretében valósul meg. Természetesen a tudatosultság hiánya magára a tanulás időszakára vonatkozik, hisz egy későbbi időpontban az egyén utólag felismerheti, hogy az adott cselekvés, esemény számára tanulást eredményezett (Schugurensky 2000). Ez történik például egy tanulással kapcsolatos életútinterjúban.

A hármas tagolás helyett jelen írás szerzője a tanulási módokat egy képzeletbeli kontinuumon helyezné el, amelynek az egyik végpontján a formális keretek között folyó (iskolarendszerű) tanulás helyezkedne el, a másik végén pedig az informális

környezetben folyó tanulás (a közép irányából a végpont felé haladva az önirányított tanulás, a véletlenszerű tanulás és végül a szocializáció).

Így a kontinuumon elhelyezhető lenne minden tanulási környezet (szem előtt tartva, hogy a megnevezésekben a tanulás sokféle ismérve közül alapvetően a szervezettség foka fejeződik ki). Ez egyúttal azt is jelentené, hogy ezen tulajdonságok egymáshoz képest lennének jellemezhetők.

Az amerikai egyetemek kutatási társulásaként 2004-ben létrehozott „The LIFE *(Learning in Informal and Formal Environments)* Center" kutatói megkísérelték számszerűsítve ábrázolni a különféle tanulási környezeteket. Ehhez az időfelhasználásra vonatkozó statisztikák alapján kiszámolták, hogy az éberen töltött napi 16 órán belül mennyi időt tölt egy átlagember élete egyes szakaszaiban szervezett képzésben, és ez alapján készítettek becslést. Az elkészült ábra érzékletesen mutatja azt az ismert tényt, hogy nagyságrendekkel több időt töltünk a formális tanulási környezeten kívül (a szerzők csak a formális és informális tanulás kategóriáit használják). A becslés vizuális ábrázolásakor Stevens és Bransford (2005) a jéghegy metaforához hasonlóan érzékelteti az informális tanulás időbeli kiterjedtségét, s mutatja, hogy még iskolás korban is csupán az ébren töltött idő 18,5 százaléka telik formális tanulási környezetben, a későbbi életszakaszokban pedig ez az arány meredeken csökken.[12]

A tanulás általában, az informális tanulás pedig különösen mást és mást jelent az egyes társadalmi csoportokban. A dolog természetéből adódóan mindenki tanul informálisan, de a tanultak társadalmi értékelése, és ebből fakadóan például a munkaerő-piaci értéke rendkívül eltérő. Nyilvánvalóan másképp hasznosul egy tervezőirodában team-munkában eltöltött néhány év alatt a munkatársaktól megszerzett komplex tudás és munkatapasztalat, mint az, amit egy háztartásbeli a rokonoktól, szomszédoktól a kertművelésről, gyermeknevelésről ugyanennyi idő alatt megtanul.

Az informális tanulás meghatározott szubkultúrákhoz kapcsolódó jellemzőinek kutatására irányult az a hazai empirikus vizsgálat, amely során az életútinterjúkban felbukkanó tanulási alkalmak (családtagok közös kertművelése vagy házépítés, családtag ápolása, szomszédoktól vagy munkaadótól ellesett ismeretek) tipikus jegyeinek azonosítására tettek kísérletet. A vizsgálódás alapfeltevése volt, hogy minden társadalomban létezik az informális tanulásnak egy jellegzetes mintázata. A kutatás szerény léptékű volt, ám a mintegy hatvan élet- és tanulástörténetből is kirajzolódtak a magyar társadalomfejlődéshez köthető speciális jegyek (Tót 2006).

Értelemszerűen más módon tanul informális környezetben egy iskolázott ember, aki az iskolai képzésben tanultakra támaszkodhat (olvasáson alapuló, a fogalmi gondolkodáshoz kapcsolt megértési, megismerési és kommunikációs sémákat használ), mint egy kevéssé vagy egyáltalán nem iskolázott személy, aki döntően a szűkebb környezetében előkre számíthat a tapasztalati tanulásban.

Az informális tanulás tehát mindenki életében folyamatosan jelen van, intenzitása eltérhet, de a tanulásnak ez a módja leginkább a társadalmi környezet és kultúra szerint ölt más és más formát. Ugyancsak nagyok a különbségek abban, hogy a képzettségtől és szemlélettől függően mennyire tudatosul a tanulás ténye. Azaz mennyire képes a kérdezett számot adni arról, hogy egy adott tevékenységgel kapcsolatosan

12 http://life-slc.org/about/citationdetails.html

7. táblázat: A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája szerint az egyes korcsoportokban,* 2003 (%)

KORCSOPORT	ISKOLARENDSZERŰ OKTATÁS (FORMÁLIS)	ISKOLARENDSZEREN KÍVÜLI OKTATÁS (NEM FORMÁLIS)	INFORMÁLIS TANULÁS
15–24 évesek	92,5	9,5	18,9
25–34 évesek	40,7	36,8	41,0
35–44 évesek	17,9	48,6	51,8
45–54 évesek	6,6	44,3	64,1
55–64 évesek	1,1	29,9	85,2
65–74 évesek	0,0	7,6	95,7
Összesen	63,9	22,1	33,3

Forrás: KSH (2004) Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning, 9. oldal alapján
** A táblázat halmozottan mutatja a képzésben részt vevők megoszlását, aki többféle képzésben vett részt, mindegyik típusban szerepel.*

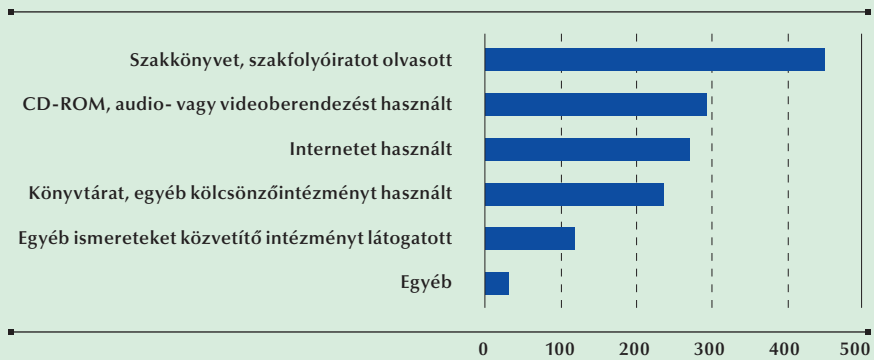
abból tanult-e. A KSH 2003-ban végzett adatfelvétele alapján az egyes életkor szerinti csoportok körében jelentős eltérést mutathat az informális tanulásban való részvétel (lásd *7. táblázat*).

Az adatfelvétel a téma kutatásának viszonylag kiforratlan szakaszában szerveződött, szemléletét jellemzi, hogy a táblázat címe is képzésről és az oktatás formájáról szól (amit az informális tanulásra is használ). Az adatokból első pillantásra akár azt a következtetést is levonhatnánk, hogy minél idősebb valaki, annál inkább jellemző rá az informális tanulásban való részvétel (mint egyfajta tükörképeként annak, hogy a formális képzésben az idősebbek meredeken csökkenő arányban vesznek részt). A táblázatban szereplő adatokat azonban úgy kell értelmezni, hogy egy adott korcsoporton belül az összes tanulási mód közül milyen arányú volt a formális, nem formális és informális tanulás. A legidősebb korcsoportokban alig vagy már nincs iskolarendszerű és nem formális környezetben való tanulás, ezért az a kevés aktivitás, ami van, az szinte teljes egészében az informális tanulás kategóriájába sorolható (ez az oka a magas százalékértékeknek). A KSH kiadványának részletes adattábláiból kiderül, hogy a két legidősebb korcsoport aktivitása az informális tanulást tekintve is alacsony szintű (KSH 2004:52). Ez tendenciáját tekintve összhangban áll az Eurobarometer vizsgálatban közölt adatokkal (Chisholm et al. 2004:46). Következésképp nem az történik, hogy az idősebbek több szabadidejüket használva aktívabbak az informális tanulásban, hanem a formális és nem formális tanulási alkalmak eltűnésével a korábbi tevékenység relatív aránya csoportjukban értelemszerűen megnő.

A válaszok persze alapvetően a felkínált választási lehetőségektől függnek. Ha megnézzük a kérdezésben azonosított tanulási módokat (lásd *9. ábra*) látható, hogy azok az informális tanulás jellegzetes módjai közül csupán néhányat, és azon belül is az iskolázott társadalmi csoportokra jellemző formákat sorolják fel (azokat, amelyek az írott tudásközvetítők használatán alapulnak, vagy informatikai eszközök rutinszerű kezelését feltételezik), emellett nehezen azonosítható „ismeretközvetítő" szervezetekre (azaz inkább a nem formális tanulási környezet igénybevételére) is utalnak.

Az „informális tanulmányokat folytatók" kifejezés is utal a témával kapcsolatos még kiforratlan terminológiára.

9. ábra: Az informális tanulmányokat folytatók száma* a tanulmányok jellege szerint (ezer fő)



Forrás: KSH (2004) Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning, 19. oldal
** Több válasz is megadható volt.*

Ugyanabban az évben, 2003 elején szerveződött az Eurobarometer *Lifelong learning* vizsgálata, amely többek között azt elemezte, hogy az európai polgárok (15 európai uniós tagország, valamint Izland és Norvégia polgárai) hogyan vélekednek általában a tanulásról, milyen kompetenciákat tartanak fontosnak, milyen környezetben szeretnek leginkább tanulni, illetve mi motiválja vagy akadályozza őket a felnőttkori tanulásban. Tartalmaz a vizsgálat egy olyan kérdést és annak feldolgozását, amely az addig megszokottól eltérően közelíti a tanulási módokkal kapcsolatos viszonyt. A kérdés nem megszokott konkrét helyzeteket, hanem helyzettípusokat azonosít. Azt a kérdést tették fel, hogy melyek voltak azok a helyzetek, amelyek a legjobb lehetőséget kínálták ahhoz, hogy új dolgokat tanuljon (életszférák szerint elkülönítve, azaz megkülönböztetve a privát és a nem privát élettereket). A következő elemeket kínálták választásra:

- megpróbálni váratlan helyzeteket megoldani;
- különféle helyzetek megfigyelése és elemzése;
- új dolgokat csinálni;
- megfigyelni, mások hogyan csinálnak valamit, és utánozni őket;
- információk keresése valamiről, ami érdekelte;
- kapcsolatba kerülni valakivel, akinek mások a tapasztalatai és a kompetenciái;
- együtt megvalósítani dolgokat barátokkal/kollégákkal;
- más embereket tanítani vagy irányítani (menedzselni);
- megpróbálni megvalósítani egy adott célt;
- a hibákból/tévedésekből tanulni (azok elkerülésére törekedni). (Chisholm et al. 2004.)

A 10 válaszlehetőségből a legtöbben (tíz válaszadóból négyen) a „megpróbálni váratlan helyzeteket megoldani" és „a hibákból/tévedésekből tanulni (azok elkerülésére törekedni)" elemeket jelölték meg tanulási lehetőségként – mindkettőt a privát szfé-

rában nagyobb arányban. Ez volt az a terület, ahol az országok közötti különbségek elhanyagolhatók voltak, alapvetően az életkornál és az iskolázottságnál mutatkozott érdemi eltérés. Az idősebb és alacsony végzettségű csoportokra nem volt jellemző, hogy őket érdeklő témáknak utánajártak volna (könyvtárban/interneten), vagy másokkal (együttes tevékenység során) tanultak volna új dolgokat.

A két évvel később, 2005 decemberében végzett hazai adatfelvétel több kérdést is átvett a 2003-as Eurobarometer adatfelvételből. Az összes kérdezett felnőtt 6,5%-a vett rész iskolai képzésben, 3,8%-uk nem iskolai, de szervezett formában (pl. tanfolyamon). Az arra a kérdésre adott válaszokból, hogy milyen tanulási aktivitásban vett részt a megelőző 12 hónapban, képet kaphatunk az egyes tanulási formák előfordulásáról (lásd *8. táblázat*). Az összes kérdezettre vonatkozó „rangsorban" a klasszikus művelődési forma, az olvasás áll az élen. A második helyen a társas együttlét szerepel, és a munka közbeni tanulás csak a harmadik a rangsorban. Némely tevékenységi formák, mint például az utazás, hangszeres zenélés, közéleti tevékenység erőteljesen

8. táblázat: Tanulási aktivitás a kérdezést megelőző 12 hónapban iskolai végzettség szerint, 2005 (%)

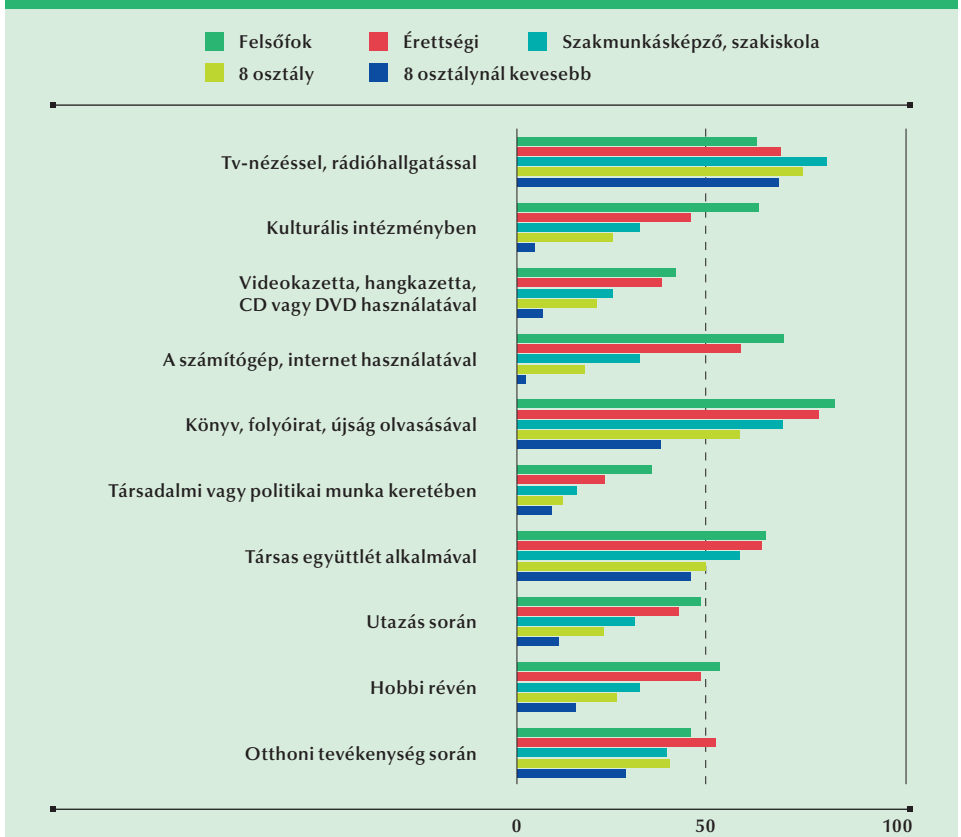
	ÖSSZES KÉRDEZETT %-A	A VÁLASZADÓK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE				
Tanulási aktivitás		**0–7. osztály**	**8 általános**	**Szakmunkás**	**Érettségizett**	**Főiskola, Egyetem**
Könyv, folyóirat, újság olvasásával	49,3	17,9	33,2	50,3	66,7	72,1
Társas együttlét alkalmával, például: barátokkal, ismerősökkel beszélgetés során	35,8	18,7	25,4	36,9	47,0	47,1
Munkavégzés közben	31,2	5,7	19,8	30,9	42,4	55,1
Hobbi révén	18,4	3,2	10,3	17,1	28,0	30,7
Házimunka végzésével	16,8	11,4	17,1	12,8	22,3	20,6
Kulturális intézményben, például múzeumban, könyvtárban vagy teleházban	16,2	1,6	6,7	8,9	28,0	40,4
Videokazetta vagy hangkazetta vagy CD használatával	15,8	1,6	4,8	9,1	19,7	24,3
Vásárlás vagy árucikk keresése alkalmával	14,9	4,9	11,2	17,4	19,7	15,4
Az internet használatával	14,7	0,8	4,0	9,7	24,6	39,7
Gyerekgondozás során	10,7	5,7	7,1	13,7	12,6	11,8
Külföldi tartózkodás alkalmával	7,7	0,8	1,6	6,6	11,0	22,1
Utazás előkészítésével	7,6	0,8	4,0	5,1	9,1	23,5
Társadalmi vagy politikai munka keretében, (egyházi élet, pártélet, civil szervezetek)	5,3	2,4	2,8	3,1	7,2	14,0
Hangszeres zenélés, éneklés alkalmával	3,5	0,8	2,4	2,3	5,0	8,0

Forrás: Török (2006) Az egész életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján. A szerző összeállítása az eredeti adatfelvétel adatai alapján.

kapcsolódnak a kulturális (iskolázottsági) különbségekhez. Az egyes tanulási formák esetében jellegzetes mintázat mutatkozik, szinte minden kérdésnél egyenes vonalú az emelkedés az alacsony iskolai végzettségű csoportoktól a legmagasabb szintű végzettséggel rendelkezők felé. Ahol a „vonal" megtörik, például a házimunka esetében, érzékelhető, hogy a két nem tevékenységi szerkezete közötti különbség áll a háttérben, a szakmunkás végzettségűek többnyire férfiak, akik vélhetőleg kevésbé végeznek házimunkát, és azt nem tartják tanulást eredményező tevékenységnek. Ez alól kivétel a gyerekgondozás, ahol a magas iskolai végzettségűek kevésbé jelölték ezt a tanulási lehetőséget.

Bár a fenti kérdés nagy arányban tartalmaz hasonló elemeket, mint az Eurobarometer 2003-as *Lifelong learning* vizsgálata, a kérdés szerkezete (a felsorolt lehetőségek sora) azonban mégis olyan fokon eltérő, hogy a kapott hazai adatok nem összevethetőek (Chisholm et al. 2004:57). A 2009-es lakossági adatfelvétel (lásd *10. ábra*)

10. ábra: Jellegzetes informális tanulási módok igénybevétele a kérdezést megelőző 12 hónapban iskolai végzettség szerint, 2009 (%)



Forrás: Györgyi Zoltán – Kállai Gabriella (2009) Oktatás a közvélemény tükrében. Lakossági közvélemény-kutatás.
A feltett kérdés: *„Az elmúlt 12 hónapban tanult-e valamit…?" (az ábrában szereplő válaszlehetőségek szerint)*

is felsorolja a jellegzetes informális tanulási módokat, de nem ugyanazokat, mint a 2005-ös adatfelvétel, ezért az összevetés nem lehetséges. A 2003-as KSH adatfelvételhez képest a tanulási formák körét kibővíti (emiatt azzal sem összevethető).

Az ábrából kiolvasható, hogy a felsoroltak közül a két legjellemzőbb tanulási forma az olvasás, amelyben a legképzettebbek járnak az élen, és a tévézés (rádiózás), amelyben a szakmunkás végzettséggel rendelkezők a legaktívabbak, de az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők is viszonylag nagy szerepet tulajdonítanak annak, hogy ezen a „csatornán" keresztül jutnak tudáshoz (szemben az aktivitást igénylő hobbival). Vélelmezhető, hogy a képzettebb csoportok tudatosabban is viszonyulnak a tanulás tényéhez (erre utal, hogy a legalacsonyabb végzettségű megkérdezettek valamennyi kategóriában a sor végén állnak). Az érettségivel rendelkezők a leginkább az otthoni tevékenységek és a társas együttlét alkalmait érzékelik új tudást eredményező tevékenységként.

A TANULÁS MUNKAERŐ-PIACI ÖSSZEFÜGGÉSEI

A nemzetközi adatfelvételekből régóta közismert, az az adatokkal jól alátámasztott összefüggés, hogy a magasabb iskolai végzettség „véd" a munkanélküliséggel szemben. Ez az OECD által készített összeállításból származó adatokból is kiolvasható (lásd *9. táblázat*). Amíg a középfoknál alacsonyabb végzettségűek körében 2011-ben Magyarországon 23% feletti munkanélküliséget mértek, addig a diplomások körében ez az arány alig 4% körül mozgott. A tendencia – kisebb százalékarányok mellett – hasonló az európai uniós országokban is. A számok tükrében Magyarországon ez a védőhatás valamivel jelentősebben érvényesül, azaz a magasabb végzettség arányosan erőteljesebben mérsékeli a munkanélküliséget. Hasonlóan kiemelkedő a diploma hatása a kereseti előnyök terén is a diplomások és az alacsonyabb végzettségűek között. Mindez azt jelenti, hogy a hazai körülmények között a felsőfokú végzettség megszerzése komoly privát előnyöket biztosító befektetés.

9. táblázat: A 25–64 éves munkanélküliek (férfiak és nők együtt) aránya iskolai végzettség szerint, Magyarország és az EU-21 átlag, 2008 és 2011 (% és rangsor)

ISKOLAI VÉGZETTSÉG	MAGYARORSZÁG		EU-21 ÁTLAG		RANGSORBAN ELFOGLALT HELY A TELJES MEZŐNYBEN
	2011	2008	2011	2008	
Középfok alatti végzettség	23,1	17,3	15,6	10,4	4/35
Középfokú és post-secondary (nem felsőfokú) végzettség	9,6	6,3	8,5	5,2	8/36
Felsőfokú végzettség	3,9	2,3	5,2	3,2	19/36

Forrás: Education at a Glance 2013 – Hungary – Country note (OECD)
http://www.oecd.org/edu/Hungary_EAG2013%20Country%20Note.pdf

Valójában nemcsak az iskolai végzettség befolyásolja közvetlenül a foglalkoztathatóságot, hanem a munkahelyek által használható kompetenciák megléte vagy hiánya is. Az IALS *(International Adult Literacy Survey)* vizsgálat adataira támaszkodó közgazdasági elemzés rámutatott az alacsony szintű hazai foglalkoztatás és az alapkészségek alacsony szintje közötti szoros kapcsolatra (Köllő 2009). A szerző szerint a volt szocialista országokban évtizedekig nagy tömegben működtek olyan munkahelyek, amelyek nem igényelték az írás-olvasási képesség karbantartását, a gazdasági átalakulás következtében azonban ma már az alapkészségeket karbantartó munkatapasztalat hiánya komoly mértékben korlátozza az alacsony iskolai végzettségűek munkaerő-piaci részvételét.

A munkahely rendkívül fontos helyszíne mind a nem formális (pl. a munkahely által szervezett tanfolyami), illetve az informális tanulásnak (a munkavégzés során szerzett tapasztalatok vagy a munkatársaktól történő tanulás révén). Azok, akik munkanélküliek, vagy más okból nem vesznek részt szervezett munkában, ebből a tanulási lehetőségből kimaradnak. Magyarországon az alacsony foglalkoztatási szint egyik keveset elemzett következménye, hogy a munkahellyel nem rendelkezők a munkavégzéshez kapcsolódó szervezett, illetve informális tanulásból is tömegesen kimaradnak. A szervezett képzésben alulreprezentáltak azok a munkaerőpiacon hátrányos helyzetben lévő rétegek, amelyeknek legnagyobb szükségük lenne a kompetenciáik fejlesztésére.

Bár igen szofisztikált és részletes nemzetközi adatfelvételek állnak rendelkezésre, mint például a munkakörülményekről ötévente készülő nemzetközi felmérés,[13] azonban az adatforrásokhoz, illetve a részletes feldolgozáshoz való hozzáférés korlátozott.

A leginkább hozzáférhető adatforrás az úgynevezett CVTS *(Continuing Vocational Training Survey)* adatfelvétel sorozat. A KSH 2011-ben (1999 és 2005 után) harmadik alkalommal hajtotta végre a vállalkozások szakmai képzési tevékenységére vonatkozó adatfelvételét az Európai Unió szintjén harmonizált módszertan alapján (KSH 2012).

A 30 000 vállalkozást vizsgáló reprezentatív adatgyűjtés megállapításai szerint az, hogy a dolgozók képzéséhez nyújtanak-e támogatást, alapvetően a vállalkozások méretétől függ. 2005-ben és 2011-ben a nagyvállalatok csaknem mindegyike, a középvállalkozások közel háromnegyede, és a kisebb (10–49 főt foglalkoztató) cégek 43%-a támogatott valamilyen képzést. A képzésben részt vevők aránya az összes foglalkoztatotthoz viszonyítva 19%, azaz 3%-kal magasabb, mint a megelőző 2005-ös adatfelvételkor. Azok a cégek, ahol nem folyik képzés, ennek okáról 73%-ban úgy nyilatkoztak, hogy a dolgozók képzettsége megfelelő, 30%-ban pedig úgy, hogy a képzés helyett inkább új, már képzett munkaerőt keresnek.

A felmérés adataiból kiolvasható egy hagyományos és egy új típusú vállalati képzési kultúra. A hagyományos képzések: informatikai készségfejlesztés; vezetői készségfejlesztés; csapatmunkára felkészítés; ügyfélkezelési rutinok kialakítása; prob-

13 A *European Working Conditions Observatory* (EWCO) weboldalán lehet informálódni az 1990 óta ötévenként sorra kerülő felmérésről, amely részletesen vizsgálja a munkavégzés körülményeit, köztük a tanulási lehetőségeket, és a munkaadók képzéshez való viszonyát. A felmérés kérdőíve magyar nyelven is elérhető a világhálón: http://www.eurofound.europa.eu/docs/ewco/5EWCS/questionnaires/hungary_hu.pdf

lémamegoldó készségek fejlesztése; irodai, adminisztrációs készségek fejlesztése; idegen nyelv oktatása; kommunikációs tréning és műszaki, gyakorlati, munkaspecifikus készségek fejlesztése. A „nem hagyományos" képzést folytató vállalkozásoknál kínált tanulási formák: a munkaszituációban folyó képzés, a munkaposztok rotációja; tanulmányi látogatások; tanulócsoportos-képzés; önképzés és konferenciákon való részvétel. Mindez azt jelenti, hogy az új munkaerő-piaci igényeknek megfelelően a felkészítés formái is változnak, és minél inkább korszerű nagyvállalati környezetben dolgozik valaki, annál nagyobb esélye van arra, hogy a munkaerőpiacon jól értékesíthető kompetenciákat szerezzen.

KÖVETKEZTETÉSEK, TANULSÁGOK

A felnőttképzés a társadalmi integráció eszköze, vagy a másik oldalról szemlélve a kirekesztődés ellenszere lehet. Ezért a felnőttképzésnek nemcsak az egyén foglalkoztathatóságát, hanem személyiségének fejlesztését is szolgálnia kell. A részvételi adatokat ebből a szemszögből is szükséges értelmezni. E téren a magyar felnőttképzési rendszer gyengén teljesít. Ezért is fontosak azok a kezdeményezések, mint például az informális módon megszerzett tudás elismerése, amelyek a szervezett képzésen kívül rekedtek sokféle tudását tárják fel, teszik láthatóvá, esélyt adva ezzel a kirekesztődés csökkentésére.

A „tanulás gazdagjai és szegényei", azaz a magas iskolai végzettséggel rendelkezők és az iskolázatlanok közötti szakadék nemzetközi szinten is jelentős, és nem mutat csökkenő tendenciát, fokozottan érvényes ez a magyar helyzetre.

A felnőttek tanulásával foglalkozó hazai empirikus vizsgálatok egyik sajnálatos jellemzője, hogy egymással és a nemzetközi adatfelvételekkel való összevethetőségük rendkívül korlátozott. Eltérőek a részvételre vonatkozó időintervallumok. Az adatfelvételek átvesznek kérdéseket a nemzetközi vizsgálatokból, de azokból elhagynak „item"-eket, vagy éppen kiegészítik azokat, ezért nincs lehetőség az összehasonlításra. Ami még problematikusabb, hogy a hazai adatfelvételek egymással sincsenek összhangban, ezért csak rendkívül bizonytalan módon használhatók a változások nyomon követésére.

A hazai felnőttképzés egészéről csak igen töredékes kép alkotható, hiszen a változások megítéléséhez nem állnak rendelkezésre megbízható adatforrások, nincs elemzésre alkalmas adatgyűjtési rendszer.

Fontos kiemelni azt az összefüggést, hogy Magyarországon az alacsony foglalkoztatási szint velejárója a munkahellyel nem rendelkezők tömeges kimaradása a munkavégzéshez kapcsolódó szervezett, illetve informális tanulásból.

Bár a megkérdezett felnőttek többféle okot és indokot megneveznek, amelyek alapján azonosíthatók a tanulásban való részvétel akadályai, a valóságos akadályok azonban ennél komplexebbek, azaz nem „egyténYezősek". A részvétel alacsony aránya (a módszertani eszközökkel magasabbra tornázott adatok ellenére) hosszú távú lemaradást prognosztizál a nemzetközi versenyben.

IRODALOM

2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok (2013): Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf

A felnőttképzés hasznosulása a foglalkoztatásban (2010): „A partnerség és a párbeszéd szakmai hátterének megerősítése, közös kezdeményezések támogatása" című TÁMOP 2.5.2. program, FSZH, III/III. rész, Primárius Bt.

Adult and continuing education in Europe – Using public policy to secure a growth in skills (2013): European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Állami Számvevőszék (2010): *Jelentés a felnőttképzés feltételrendszerének, eredményességének, a gazdaság munkaerőigénye kielégítésében betöltött szerepének ellenőrzéséről.* 2010. december.

Bajomi Iván – Szabó László Tamás – Tót Éva (1996): *Les caractéristiques du champ de la Formation Professionnelle Continue en Hongrie.* /Kutatás közben; 215./ Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Banks, James A. et al. (2007): *Learning in and out of school in diverse environments – Life-long, life-wide, life-deep.* Seattle: The LIFE Center. http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf

Better Skills, Better Jobs, Better Lives: Highlights of the OECD Skills Strategy (2012): OECD, Paris.

Boateng, Sadiq Kwesi (2009): Significant country differences in adult learning. Eurostat. *Statistics in Focus,* 44/2009.

Borsi Árpád – Füleki Katalin – Kiss Paszkál (2009): A hazai felnőttképzés dilemmái – Egy empirikus kutatás tanulságai. *Felsőoktatási Műhely,* 4. sz. 59–78.

Changes over time – First findings from the fifth European Working Conditions Survey (2010): http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2010/74/en/3/EF1074EN.pdf

Chisholm, Lynne – Larson, Anne – Mossoux, Anne-France (2004): *Lifelong learning: citizens' views in close-up – Findings from a dedicated Eurobarometer survey.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Colley, Helen – Hodkinson, Phil – Malcolm, Janice (2003): *Informalitiy and formality in learning*: a report for the Learning and Skills Research Centre. Lifelong Learning Institute. University of Leeds.

Confintea (2008): *A felnőtt-tanulás és oktatás fejlődése és helyzete. Magyarország nemzeti jelentése.* Készítette a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, 2008. március.

Csoba Judit – Nagy Zita Éva (2011): A magyarországi képzési, bértámogatási és közfoglalkoztatási programok hatásvizsgálata. In: Fazekas Károly – Kézdi Gábor (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2011.* Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.

Delors, Jacques et al. (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről.* /UNESCO könyvek/ Budapest: Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság.

Developing the adult education sector (nemzetközi projekt) workshopja számára készült összeállítás (2012): Kézirat. Berlin.
Education at a Glance (2012): OECD Indicators, OECD Publishing.
Education at a Glance (2013): OECD Indicators, Hungary – Country Note, OECD Publishing.
Education Policy Analysis (2003): OECD Publishing, Paris.
Education Today (2009): The OECD Perspective. OECD Publishing, Paris.
Education Today 2013. The OECD Perspective (2012): OECD Publishing, Paris.
Employer-provided vocational training in Europe. Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey (2010): /Cedefop Research paper No 2./ Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools (2012): OECD Publishing.
Europeans and their languages (2012): Report /Special Eurobarometer 386/ European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
Faure, Edgar et al. (1972): *Learning to be: The world of education today and tomorrow.* Paris: UNESCO.
Fehérvári Anikó (2011): *Szakiskolai tanulók tervei és motivációi.* Kézirat. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2009): *A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés.* OTKA 63555 beszámoló. http://nyilvanos.otka-palyazat.hu/index.php?menuid=930&lang=HU&num=63555
Györgyi Zoltán (2003): *Tanulás felnőttkorban.* /Kutatás közben; 241./ Budapest: Oktatáskutató Intézet.
Györgyi Zoltán (2004): *A magyarországi felnőttképzés.* Kézirat. Budapest: Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet.
Györgyi Zoltán – Kállai Gabriella (2009): *Oktatás a közvélemény tükrében. Lakossági közvélemény-kutatás. Gyorsjelentés.* Kézirat. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
Key data on education in Europe (2012): European Commission. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/978-92-9201-242-7/EN/978-92-9201-242-7-EN.PDF
Kindström, Carina (2010): *A tanulókörök módszerének bemutatása.* /Népfőiskolai füzetek; 2./ Szentendre: Budapest környéki Népfőiskolai Szövetség.
Kocsis Éva – Szabó Katalin (2000): *A posztmodern vállalat – Tanulás és hálózatosodás az új gazdaságban.* Budapest: Oktatási Minisztérium.
Köllő János (2009): *A pálya szélén. Iskolázatlan munkanélküliek a posztszocialista gazdaságban.* Budapest: Osiris Kiadó.
KSH (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning.* Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
KSH (2012): Munkahelyi képzések. *Statisztikai tükör,* 16. szám. 2012. március 19.
KSH (2013): Felnőttoktatás, -képzés. *Statisztikai tükör,* 17. szám. 2013. március 5.

Livingstone, David W. (1999): Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education,* 13(2) 49–72.
Motivating students for lifelong learning (2000): OECD, Paris.
[„A tanulók motiválása az egész életen át tartó tanulásra" címmel magyarul is megjelent 2001-ben az Oktatási Minisztérium gondozásában.]
OECD Skills Outlook (2013): First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing.
Pulay Gyula (szerk.) (2009): *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban.* Budapest: Állami Számvevőszék Kutató Intézete. http://www.asz.hu/tanulmanyok/2009/a-felnottkepzesi-rendszerek-hatekonysaga-nemzetkozi-osszehasonlitasban/t312.pdf
Részvétel a felnőttképzésben (2010): *Statisztikai Tükör,* 87. szám, 2010. augusztus 05. KSH.
Schugurensky, Daniel (2000): *The forms of informal learning – Towards a conceptualization of the field.* Toronto: Centre for the Study of Education and Work.
Simonyi Ágnes (1997): Gazdasági szervezetek és a szakmai képzés. *Educatio,* 2. sz. 209–223.
Stevens, Reed – Bransford, John – Stevens, Anne (2005): *The LIFE Center Lifelong and Lifewide Learning Diagram.* http://life-slc.org
Sz. Molnár Anna (2005): *Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Kutatási zárótanulmány. Háttértanulmányok.* / Felnőttképzési Kutatási Füzetek/ Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
Szabó Katalin (2008): Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio,* 2. sz. 218–231.
Széll Krisztián (2009): *Az egész életen át tartó tanulás folyamata lakossági szemmel.* Kézirat. Ecostat Műhely.
Szigeti Tóth János (szerk.) (2009): *A tanulás sokfélesége. Kutatás a felnőttkori tanulás indítékairól és akadályairól. Záró Tanulmány.* Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság.
Thorn, William (2009): *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region.* /OECD Education Working Papers; No. 26./ OECD Publishing.
Towards an OECD Skills Strategy (2011): OECD, Paris.
Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás.* /Kutatás közben; 273./ Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
Tót Éva (2012): Rendszerértékelés a felnőttképzésben. *Educatio,* 3. sz. 423–437.
Török Balázs (2006): *Az egész életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján.* Kézirat. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
Understanding the social outcomes of learning (2007): OECD – CERI, Paris.
Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan.* Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
Werquin, Patrick (2010): *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices.* OECD, Paris.

II. rész

GYÖRGYI ZOLTÁN: TANULÁS FELNŐTTKORBAN – VÁLTOZÁSOK EGY ÉVTIZED ALATT

BEVEZETÉS

Az azóta megszűnt Oktatáskutató Intézet 2002-ben csaknem ötezer felnőtt megkérdezésével hiánypótló módon foglalkozott a felnőttkori tanulással: a részvétellel, a tanulási elképzelésekkel, a részvétel akadályaival, s mindezek társadalmi összefüggéseivel (Györgyi 2003). Akkoriban, vagyis az első felnőttképzési törvény elfogadása idején a „felnőttképzés", amelynek egységes definíciója ma sincs, felértékelődőben volt, ugyanakkor erre vonatkozóan kevés megbízható információ állt a szakemberek rendelkezésére, mert a hazai statisztikák sokáig erősen hiányosak voltak.

A szervezett körülmények között történő felnőttkori tanulásnak két nagy területét lehet elhatárolni: az iskolarendszerű felnőttoktatásban való részvételt, és a szűk értelemben vett felnőttképzést.[1] Az előbbi meghatározása egyértelmű, működése lehatárolható, az ott tanulókra vonatkozó alapstatisztikák az oktatási statisztikai rendszer részét képezik régóta. A felnőttképzést a 2001-es és a 2013-as felnőttképzési törvény szabályozza,[2] de különböző definíciót használnak. 2005 óta, amióta az OSAP 1665 rendszer[3] tartalmazza az adatokat, ezek lényegesen pontosabbak, de az ott regisztrált számszerű növekedés hektikus ingadozásai alapján feltételezhető, hogy a regisztrált képzések köre változik, számukat a képzési támogatással összefüggő érdekek befolyásolják.

A felnőttoktatással és a felnőttképzéssel összefüggő statisztikák tanfolyamközpontúak, azaz csak tanulási eseteket rögzítenek, de nem látható belőlük az érintettek száma, és még kevésbé a demográfiai és társadalmi mutatóik.

A „felnőttkori tanulás" tágabb fogalom a felnőttoktatásban és a felnőttképzésben való részvételnél, tartalmaz más szervezett körülmények között folyó tanulási tevékenységet is (pl. munkahelyi tanulás), illetve idesorolható az informális tanulás is.

A következőkben a szervezett keretek között folyó tanulást vizsgáljuk a felnőttoktatás és a felnőttképzés együttesének értelmezési tartományához közelítve. Az ezekre vonatkozó részvételi adatok, ha pontatlanul is, de rendelkezésünkre állnak, a részletek viszont csak célzott felmérésekkel tárhatók fel. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben erre törekedtünk, amikor a *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák* című kutatás keretében a 2002-es felméréshez, kutatáshoz igazodva, annak kérdéseit részben megismételve az eltelt több mint egy évtized alatt bekövetkező változásokat vizsgáltuk.[4]

Tanulmányunkban e felmérés legfontosabb tapasztalatait ismertetjük, értelmezzük összehasonlítva (ahol lehet) a 12 évvel korábbiakkal. Mindkét kutatás a felnőtt (18 éven felüli) lakosság szokásos szociológiai jellemzőire nézve reprezentatív, ugyanakkor a jelenlegi felmérés erős korlátját jelenti a minta nagysága, amely a korábbi egyötöde csupán – ezernél némileg több megkérdezés. Tekintettel arra, hogy a kuta-

1 A felnőttképzésnek korábban elterjedt volt egy széles értelemben vett definíciója is (Györgyi 2004), amely magában foglalta az iskolarendszerű felnőttoktatást, amit ma már egyre ritkábban használunk.
2 2001. évi CI. törvény, illetve 2013. évi LXXVII. törvény.
3 https://statisztika.nive.hu/
4 A felmérés 2014 végén a Psyma Hungary Kft. közreműködésével zajlott.

tás fókuszpontjai közül az egyik, a „felnőttkori tanulásban való részvétel" a lakosság mindössze kis részét érinti, a tanulókra vonatkozó tapasztalatok csak a minta töredékén vizsgálhatók, ami finomabb elemzésre kizárólag erős korlátok mellett alkalmas. Mindez a másik két fókuszpont, vagyis a „tanulási elképzelések" és a „tanulás előtt álló akadályok" esetében nem jelent korlátozást, ott a teljes minta adataival tudtunk dolgozni.

E tanulmány keretei között nem kívánunk definíciós kérdéseket feszegetni, csupán utalni szeretnénk rá, hogy nem a felnőttképzéssel, hanem a *felnőttkori tanulással foglalkozunk*, ami csak közelítőleg felel meg a felnőttképzésben részt vevőkkel. Egyrészt, mert elterjedtebb a felnőttképzésnek a szűk, mégpedig az iskolarendszeren kívüli képzéssel azonos értelmezése, kizárva a – hazai terminológia szerinti – iskolarendszerű felnőttoktatást, másrészt viszont a felnőttképzésben részt vevők egy része a szó jogi értelmében nem felnőtt, hanem 18 év alatti fiatal.

FELNŐTTKORI TANULÁS MAGYARORSZÁGON A STATISZTIKÁK TÜKRÉBEN

Mind a hazai, mind a nemzetközi, a felnőttkori tanulásra vonatkozó statisztikák óvatosan kezelendők, mert a kérdésfelvetés módja, sőt – mint e kötet másik tanulmányában (Tót 2015) olvasható – a kérdések értelmezése is, vagyis a kulturális különbségek befolyásolhatják a számba vett tanulási eseteket. Ez azonban elsősorban a nemzetközi összehasonlíthatóságot korlátozza, mert az egy-egy országon belüli, azonos módszertanú felmérések összevethetők egymással,[5] következésképp az időbeni változások megragadhatók.

A nemzetközi statisztikák két időtávot vizsgálnak: vagy a felméréseket megelőző egy hónapra, vagy pedig az utolsó 12 hónapra kérdeznek rá. Az előbbieket megjelenítő Eurostat adatbázis adatai összehasonlíthatók, az utóbbiakat közlő *Education at a Glance* kiadványsorozat viszont nem minden évre vonatkozóan foglalkozik a felnőttképzéssel. Felmérésünk kérdéseit úgy állítottuk össze, hogy mind a korábbi, oktatáskutató intézetbeli, mind pedig a nemzetközi gyakorlatban bevett felmérésekhez igazodjanak. Azaz három időtávval dolgoztunk, s az életkor tekintetében is tudunk alkalmazkodni a nemzetközi felméréseknél szokásos 25–64 éves korúakra vonatkozó, illetve a teljes idejű (nappali tagozatos) iskolarendszerben tanulókat is tartalmazó felmérésekhez.

Adataink az Eurostat által közölt adatok nagyságrendjéhez igazodnak, az ott közölt 2014-re vonatkozó adatoknál valamelyest magasabbak, feltételezhetően a kérdések némileg eltérő értelmezése következtében.[6] Az Eurostat adatok szerint a szervezett kö-

5 Jelen kötetben Tót tanulmányából látható, hogy időnként egy-egy országon belül is vannak töréspontok, vagyis változik a kérdés, változik a felmért tanulási cselekmény köre, így az időbeni összehasonlításnak is lehetnek korlátai.

6 Kérdőívünkben részletesen rákérdeztünk a különböző iskolai programokban való részvételre az általános iskolától kezdve a doktori képzésig, valamint – összevontan a tanfolyami és munkahelyi képzések esetén – a következőkre: hivatalos szakmát adó (OKJ) képzés; egyéb szakismeretet biztosító, munkakörre betanító képzés, továbbképzés; nem szakmai munkahelyi képzés, tanfolyam; informatikai képzés; nyelvi képzés; járművezetői tanfolyam; a magánéletben hasznosítható tudás megszerzésére irányuló képzés; kedvteléshez, hobbihoz kapcsolódó képzés; egyéb nem szakmai képzés.

rülmények közötti tanulásban való részvétel 3,2%-os, felmérésünk összehasonlítható adatai alapján viszont 5,4%-os – ebből töredékük (0,3%) nappali tagozatos oktatásban. Ugyanakkor az általunk mért értékek meg sem közelítik az *Adult Education Survey* jóval részletesebb kérdésfeltevés alapján mért adatait, amely szerint a tanulásban való, 2011-es évre vonatkozó részvétel 37% (felmérésünkben 5,0%). Adataink ugyancsak távol állnak a hazai, az iskolarendszeren kívüli képzést regisztráló OSAP 1665 adatbázistól, amely szerint 2014-ben 764 886 fő 25–64 éves résztvevője volt a rendszernek,[7] ami a népszámlálás adatai szerinti hasonló korú népesség (5 601 080 fő)[8] 13,7%-a – s ezek az adatok nem tartalmazzák az iskolarendszeren belüli tanulást.

Mint e kötet másik tanulmányában (Tót 2015) is olvasható, az Eurostat adatai alapján a felnőttkori tanulás a 2000-es évek elején gyorsan emelkedett ugyan, de ezt részben az adatokat megalapozó 2003-as felmérés módszertani változása okozta. Az ezt követő időszak, amelynek adatait már nem zavarta meg módszertani törés, lassú, de folyamatos visszaesést mutat. Mindez azonban ellentmond az európai országok átlagos tendenciájának, amelyre a hasonlóan gyors emelkedés utáni stagnálás a jellemző. Ennek megfelelően Magyarország elmaradása nőtt. A csökkenő részvétel – mint látni fogjuk – egyértelműen megjelenik a két felmérés összehasonlítása során is.

A továbbiakban már nem a nemzetközi statisztikákhoz, hanem a 2002-es felméréshez igazodó mintával dolgozunk. Erre egyrészt a két felmérés összehasonlíthatósága miatt van szükség, másrészt – a tanulásban részt vevők tekintetében – némileg nagyobb elemszámmal dolgozhatunk, ami bővíti a megfigyelési lehetőségeinket. Ennek megfelelően:

- a jogi értelemben vett felnőtt lakosság egészét bevonjuk,
- hároméves időtávra vonatkoznak a válaszaink, ugyanakkor
- nem vesszük figyelembe a nappali tagozatos iskolai, felsőfokú tanulmányokat.

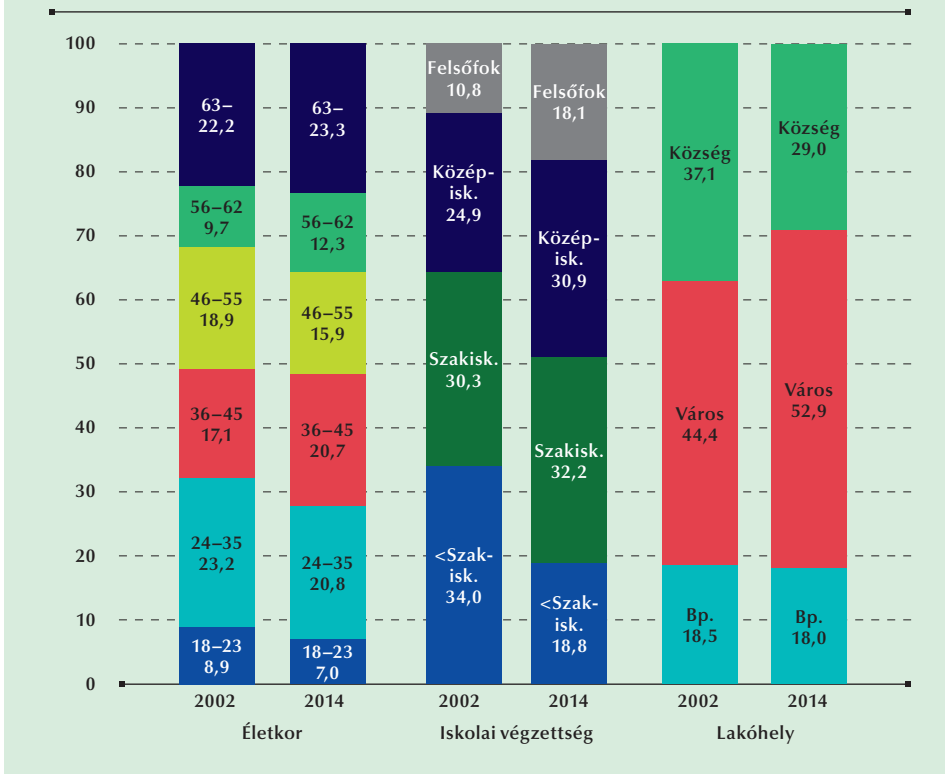
VÁLTOZÁSOK 2002 ÉS 2014 KÖZÖTT

A MINTA

Mintánk részletes leírását e kötet másik tanulmánya (Szabó 2015) tartalmazza. Itt csak utalunk rá, hogy mind a 2002-es, mind a 2014-es felmérésünk régió, településtípus, iskolai végzettség, nem és életkor szerint a felnőtt lakosság aktuális összetételét tükrözi. Ennek megfelelően mintánk összetételének változása a demográfiai és – településtípusok esetében – közigazgatási változásokhoz igazodik. A nemek szerinti összetétel változatlan, az életkori valamelyest módosult: a két legidősebb korcsoport, valamint a 36–45 évesek csoportjának aránya emelkedett, a többieké csökkent. Három településkategóriánk közül a városiasodás hatására a városi lakosság részaránya jelentősen nőtt, a községeké visszaesett, a fővárosé nem változott. A legjelentősebb változás az iskolai végzettség tekintetében figyelhető meg: a szakiskolánál alacsonyabb iskolai végzettségűek aránya drasztikusan visszaesett, a többi végzettséggel rendelkezőké

7 OSAP 1665 adatbázis. https://statisztika.nive.hu/
8 2011. évi népszámlálás. 4. Demográfiai adatok. KSH, 2013. 2.1.1. tábla. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_04_2011.pdf

1. ábra: A kérdezettek életkor, iskolai végzettség, valamint lakóhelyük településtípusa szerinti megoszlása a két mintában, 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

emelkedett, mégpedig minél magasabb a végzettség szintje, annál nagyobb az emelkedés (lásd *1. ábra*).

A minta összetételének változásából a felnőttkori tanulás intenzitására lehetne következtetni. Leginkább az iskolai végzettség emelkedése indokolná ezt, miután a magasabb iskolai végzettség a tanulásban való részvétel magasabb arányával párosul. Erre utalnak a 2002-es adataink, és ezt jelzik a különböző nemzetközi statisztikák is. Kisebb mértékben, de hasonlót tapasztaltunk 2002-ben a község–város–főváros tekintetében is (a főváros irányába nőtt a tanulási részvétel), ugyanakkor az ezzel kapcsolatos arányeltolódás alapvetően adminisztratív intézkedések következménye,[9] vagyis nem jelenti feltétlenül a városi értékek, minták, szokások (és így a fokozottabb felnőttkori tanulás) átvételét. Az életkori összetétel változásának hatása nehezebben értelmezhető, mert bár nőtt az alig tanuló nyugdíjas korosztály aránya, de egyidejű-

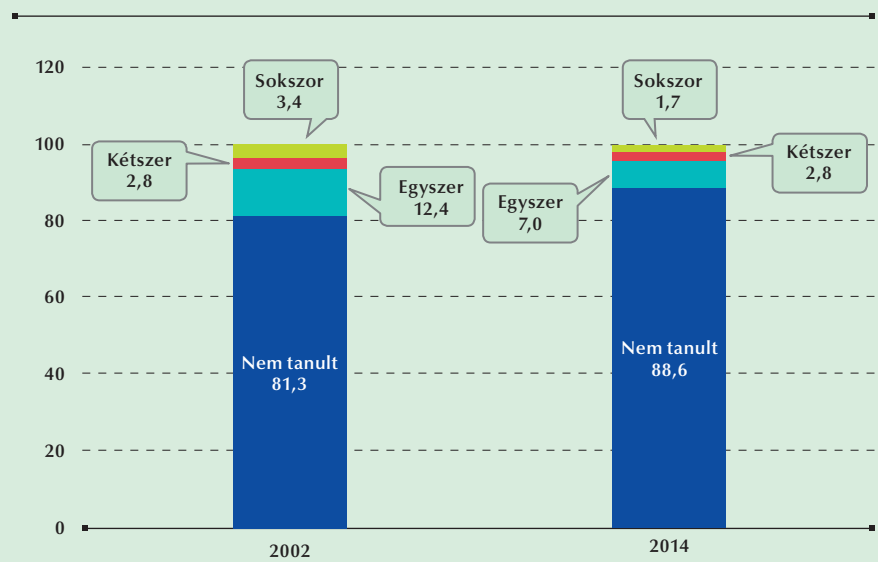
9 2002-ben a városok száma 252 volt, 2014-ben már 346. KSH adatbázis. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd005.html (Letöltés ideje: 2015. 06. 01.)

leg a viszonylag sokat tanuló 36–45 éves korcsoporté is. Összességében e tényezőnek inkább a tanulás csökkenését kellene eredményezni – feltéve, ha statikusnak lehetne tekinteni az egyes korcsoportok tanulásban való részvételét.

RÉSZVÉTEL A TANULÁSBAN 2002 ÉS 2014 KÖZÖTT

A tanulásban való részvételre nem teljesen azonos kérdéssor mentén kérdeztünk a két vizsgálatban, ugyanakkor a későbbi vizsgálat részletesebb kérdéssora alapján a tanulási tevékenység korábbinál teljesebb számbavétele valószínűsíthető. Ennek ellenére az adatok számottevő 37%-os (az Eurostatban jelzett részvételi csökkenéssel összevethető)[10] csökkenést jeleznek. A korábbi 18%-hoz képest 2014-ben a hazai felnőtt lakosságnak csak 11,4%-a tanult (lásd *2. ábra*). Iskolarendszerben 4,2%-uk, iskolarendszeren kívül 9,7%-uk (értelemszerűen adódik, hogy 2,5%-uk mindkét típusú képzésben részt vett), s 40%-uk a vizsgált három év alatt többször is. A 2002-es felmérés alapján az látható, hogy nemcsak a tanulók száma, hanem a tanulás intenzitása (a többszöri tanulás) is érdemlegesen visszaesett.

2. ábra: A kérdezettek megoszlása három éven belüli, szervezett keretek között történt tanulásuk száma szerint, 2002 és 2014 (%)



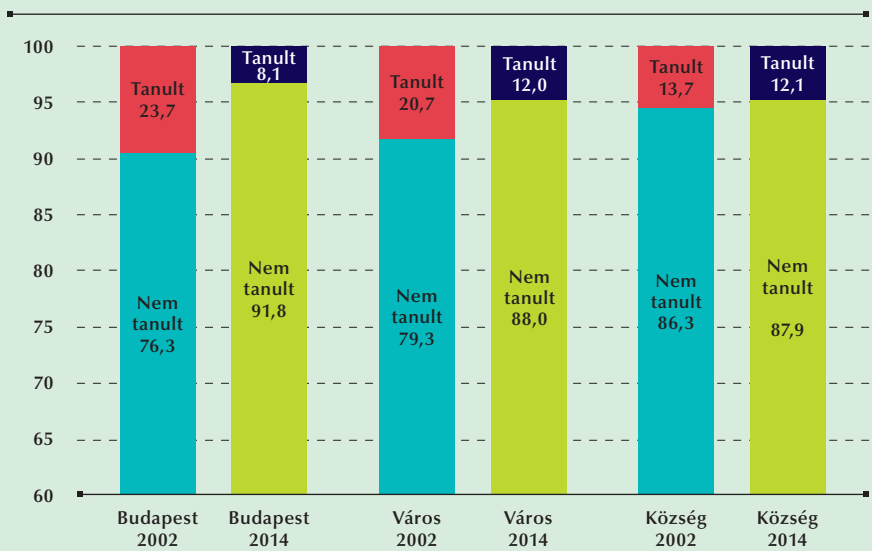
Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

10 Az Eurostat 2003-tól közöl a jelenlegihez hasonló tartalmú adatokat. Ezek szerint 2003-ban a 25–64 éves lakosság tanulása 4,5%-os volt, 2014-ben pedig csak 3,2%, ami mintegy 30%-os csökkenést jelent. Forrás: Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/data/database (Letöltés ideje: 2015. 06. 01.)

A korábbinál kevesebb tanulás hátterére a tanulást akadályozó tényezők kapcsán igyekszünk rávilágítani, de előtte meg kell néznünk, hogy a különböző lakossági rétegek tanulási tevékenysége miként változott. Az előző felmérésünkben matematikai módszerekkel 11 státuszcsoportot határoltunk le, amelyek mind a tanulási tevékenység tekintetében, mind társadalmi összetételük alapján viszonylag homogén csoportokat képeztek. E státuszcsoportok közül egy esetében (nyugdíjasok) az életkor volt a döntő csoportképző ismérv, a többinél az iskolai végzettség, de ez utóbbi mellett különböző mértékben felszínre került néhány más tényező is (a kérdezett neme, jövedelme, valamint legmagasabb iskolai végzettségének tagozata – nappali, illetve esti-levelező). Jelenlegi, kisebb mintájú vizsgálatunk korlátozottabb statisztikai lehetőségeket kínál, így a tanulás visszaesése mögött meghúzódó társadalmi tényezők tekintetében nem végeztünk cluster elemzést, hanem csak a különböző jellemzőkkel rendelkező társadalmi csoportok tanulásának változását hasonlítjuk össze.

Jelenlegi kereszttábláink nem minden esetben jeleznek szignifikáns (*) összefüggést a tanulásban való részvétel és a társadalmi csoportok között, ugyanakkor összességében egyértelműen jelzik az adatok, hogy a visszaesés főként a korábban sokat tanuló, tehát társadalmi és gazdasági pozícióját tekintve előnyös helyzetben lévő rétegek kisebb tanulási részvételére vezethető vissza. Elemzésünk azt sem támasztja alá, hogy a társadalmi középréteg ilyen értelmű visszaesése következett volna be, ezt határozottan majd egy további, részletesebb vizsgálat erősítheti, vagy cáfolhatja meg. A visszaesés elsősorban a fővárosi, másodsorban a városi lakosság tanulására jellemző (lásd *3. ábra*). Ennek hatására ma már nem a fővárosiak, hanem a községekben élők

3. ábra: Szervezett keretek közötti felnőttkori tanulásban való részvétel a kérdezettek lakóhelyének településtípusa szerint, 2002 és 2014 (%)



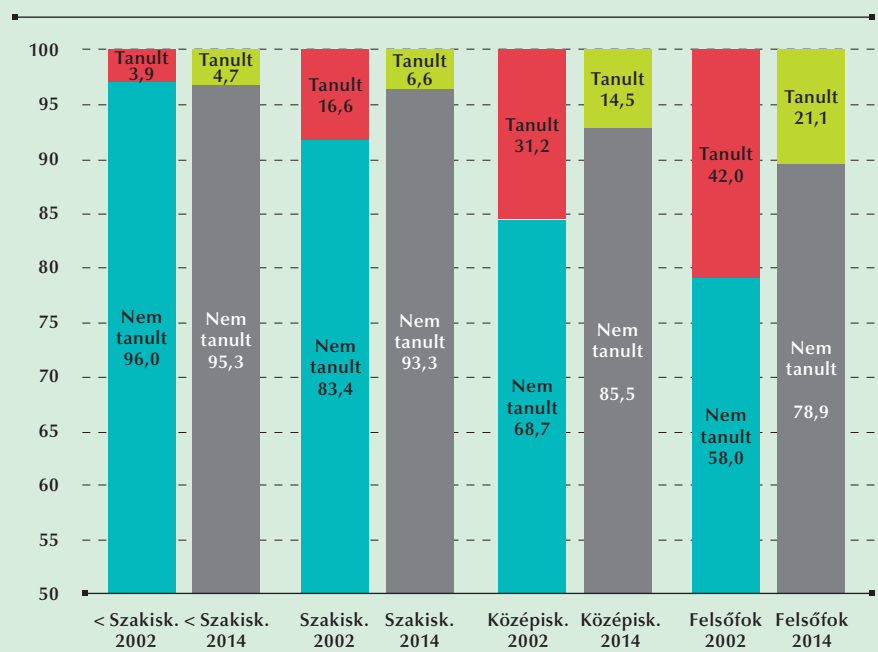
Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

tanulnak legtöbben, s legkevésbé a budapesti lakosok. Feltételezhető, hogy a fővárosi lakosság átlagosnál erőteljesebb öregedése ebben szerepet játszhatott, azonban önmagában semmiképpen nem magyarázza a jelenséget: a falvak lakosságának átlagéletkora egy évvel magasabb a fővárosiaknál, s a városi lakosság elöregedése a budapestinél is erőteljesebb volt.

A változások másik hátterét egyértelműen a magasabb iskolai végzettségű lakosság tanulásának visszaesése jelentette. Ez részben a korábbi adatokból egyértelműen következik, mivel a szakmunkás, szakiskolai végzettséggel sem rendelkezők esetében eleve olyan alacsony volt a tanulás, hogy onnan visszalépni már alig lehet. Az ennél magasabb iskolai végzettségűek esetében viszont az tapasztaljuk, hogy minél magasabb az iskolai végzettség, annál jelentősebb a visszaesés a tanulásban. A felsőfokú képesítéssel rendelkezők esetében 20 százalékpont feletti.

Változatlanul igaz, hogy a magasabb iskolai végzettség magasabb arányú tanulást jelent, de a két lakossági réteg közötti távolság lényegesen csökkent. Ezt a kiegyenlítődési folyamatot pozitívnak lehetne tekinteni, ha nem lefelé történt volna a nivellálás. Adataink azonban erre utalnak: az alacsony iskolai végzettségűek továbbra is elvétve kapcsolódnak be valamilyen képzésbe, a magasabb iskolai végzettségűek tanulása viszont határozottan csökkent (lásd *4. ábra*).

4. ábra: Szervezett keretek közötti felnőttkori tanulásban való részvétel a kérdezettek iskolai végzettsége szerint, 2002 és 2014 (%)



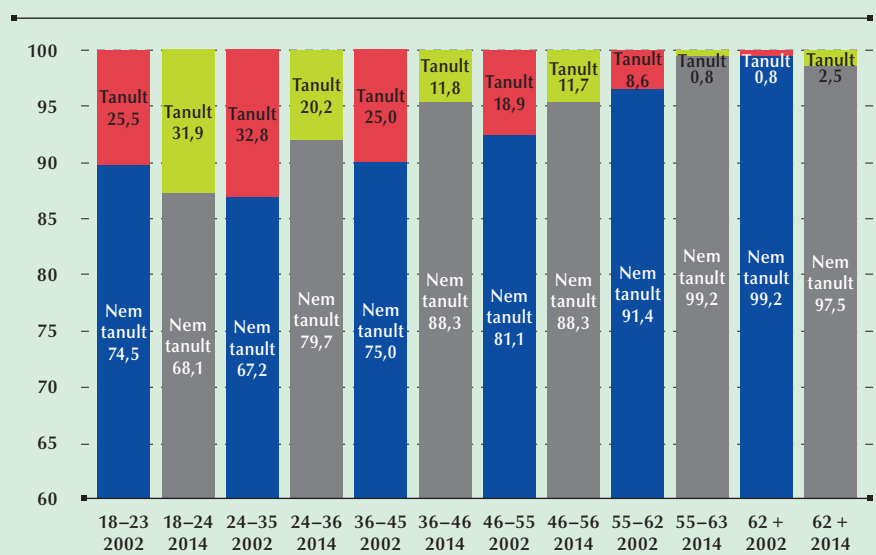
Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

2002-ben a férfiak és a nők között nem volt szignifikáns különbség a tanulásban, bár a nők egy kissé kevesebben tanultak. Az általános tendencia mindkét nemet érintette, ugyanakkor a férfiakat némileg jobban, így most megfordult a helyzet, ők tanulnak kevesebben (10%, nők 13%).

Az egyes életkori csoportok csaknem mindegyikében megfigyelhető az általános tendencia. Két kivételt tapasztalunk csupán: a legfiatalabb korosztályt, valamint a legidősebbeket. Ez utóbbiak esetében viszont elsősorban a nagyon alacsony bázis áll a háttérben, s a másfél százalékpontnyi javulás ellenére még mindig állítható, hogy a nyugdíjas korosztály távol tartja magát a tanulástól. A legfiatalabbaknál mind az iskolarendszerű, mind az azon kívüli tanulás számottevő, de még így is csak a többi korcsoporttal összevetve kedvező a helyzet: a hároméves megfigyelési időszakban mindössze egyharmaduk tanult a vizsgált képzésekben. Új, az élethosszig tartó tanulásban úttörő szerepet játszó generációról azonban aligha beszélhetünk, ugyanis két képzési típusban emelkedik ki arányuk más korcsoportokhoz képest: az egyik a hivatalos szakképzettségért történő tanulás, tehát a pályakezdéssel lehetnek kapcsolatosak ezek a tanulmányok; a másik pedig a járművezetői tanulás, amely nyilvánvalóan egyszeri alkalmat jelent.

A korábbi, vagyis 2002-es tapasztalat, miszerint minél idősebb a lakosság, annál kevésbé tanul, a jelenlegi felmérésből is kirajzolódik, de – leszámítva a legfiatalabb felnőtt korcsoportot – csökkentek a különbségek (lásd *5. ábra*).

5. ábra: Szervezett keretek közötti felnőttkori tanulásban való részvétel a kérdezettek életkora szerint, 2002 és 2014 (%)

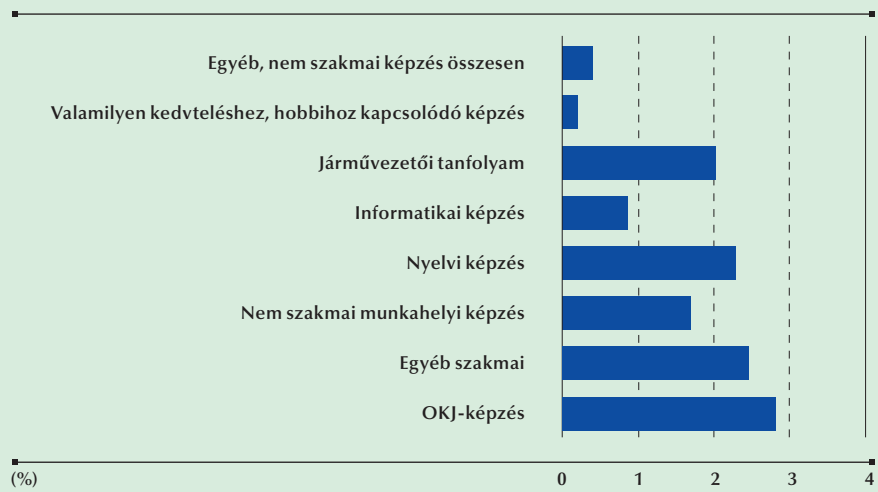


Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A TANULÁS JELLEMZŐI

A megfigyelt tanulási esetek jellemzőit a kérdezés előtti utolsó tanulmányok alapján tudjuk megrajzolni. E szerint ezek – a korábbiakhoz hasonlóan – jellemzően munkához, munkahelyhez kötődnek: vagy szakmai tartalmuk van, vagy a munkahelyen történő tanulásról beszélhetünk (együttesen a tanulások összes számához viszonyítva 55,7%-ot képviselnek). Határesetet jelentenek a nyelvi (18,3%) és az informatikai (6,1%) képzések, de ezek esetében is feltételezhető a munkaerő-piaci cél, vagyis a tanulások mintegy négyötöde sorolható ide. A tanulás hosszát tekintve a korábbinál nagyobb szerepet játszanak a rövid (egy hétnél rövidebb) tanfolyamok (az utolsó tanulási alkalmakat figyelembe véve 30%), de a legtöbben (46%) három hónapnál hosszabb, ám egy évnél rövidebb képzésben vettek részt. A *6. ábra* a különböző iskolarendszeren kívüli képzésekben részt vevők arányát mutatja a kérdezettek számához viszonyítva.

6. ábra: A különböző iskolarendszeren kívüli képzésekben részt vevők aránya a kérdezettekhez viszonyítva, 2014 (%)

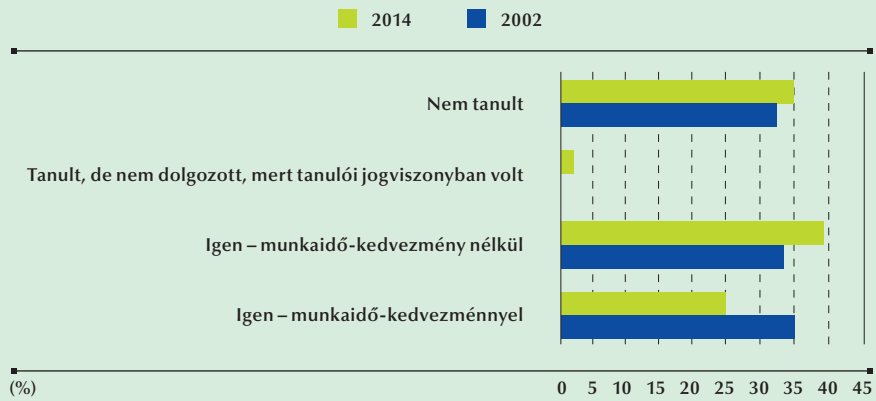


Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A korábbiakhoz képest kissé csökkent a munka melletti tanulás aránya. Ennél nagyobb jelentőségű, hogy ezen belül kevesebben kaptak munkaidő-kedvezményt a tanulásukhoz, vagyis a tanulás egyre inkább egyéni üggyé válik (lásd *7. ábra*). Ez összefügg a képzések tartalmával is: a viszonylag nagy súlyt képviselő járművezetői tanuláshoz nem lehet számítani ilyen kedvezményre. Épp ezért adataink alapján nem állíthatjuk, hogy a munkaidő-kedvezmény elmaradása játszhat szerepet a tanulás csökkenésében, de ugyanezt ki sem zárhatjuk. A *8. ábra* a tanulás körülményeit szemlélteti.

A finanszírozók tekintetében elmozdulás történt, bár a két felmérés adatai nem hasonlíthatók össze teljes mértékben. Visszaesett a munkaügyi központok és – különösen – a munkahelyek szerepe, némileg megnőtt a saját finanszírozásé, s markánsan

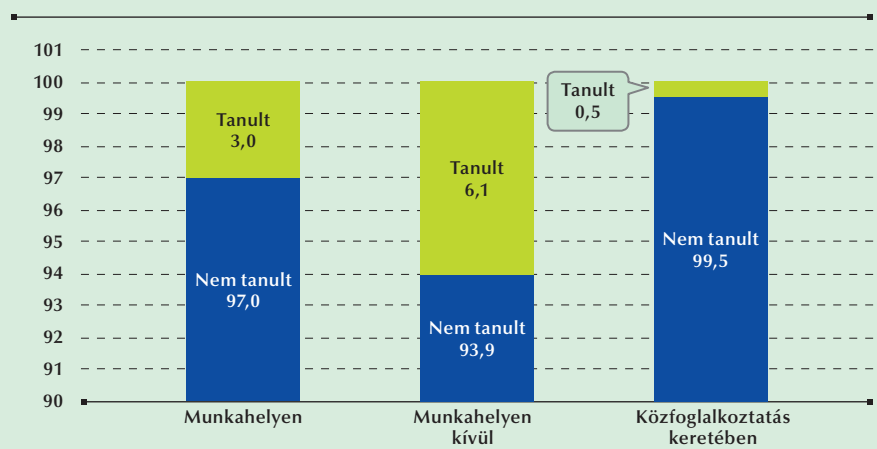
7. ábra: A szervezett keretek között történő utolsó tanulás ideje alatti munkavégzés, és feltételei,* 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Dolgozott-e utolsó, szervezett keretek között történő tanulása alatt, s ha igen, milyen feltételekkel?"*
* *Tanult, de nem dolgozott, mert tanulói jogviszonyban volt, 2002: nincs adat*

8. ábra: A tanulás körülményei, 2014 (%)

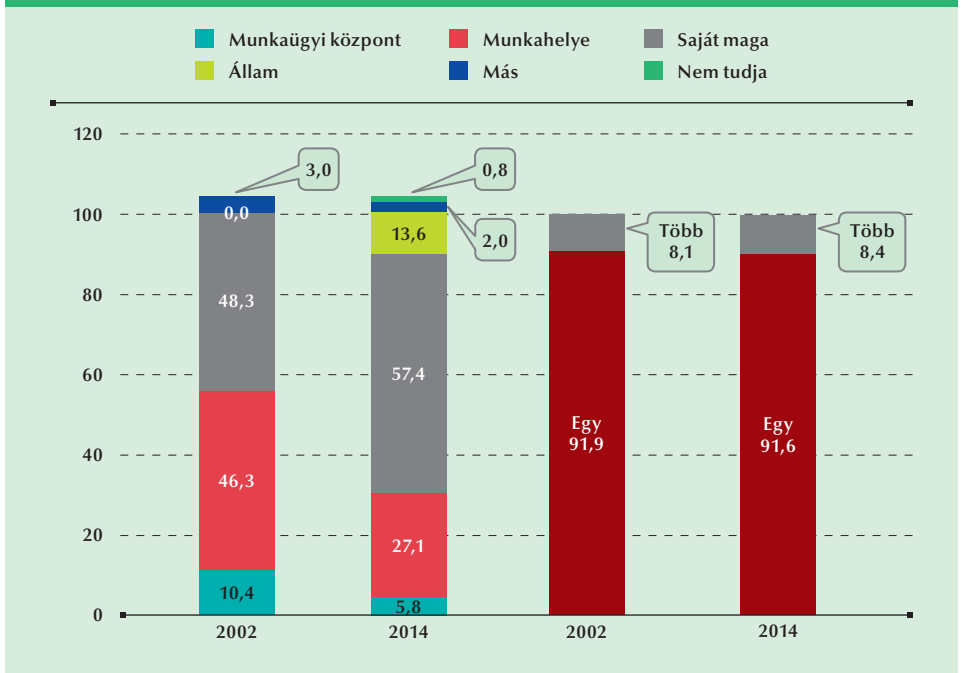


Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Milyen körülmények között tanult?"*

kirajzolódik az állami támogatásé, amire korábban explicit módon nem kérdeztünk rá. A munkahelyek támogató szerepének háttérbe szorulását feltételezhetjük az egyik fontos, tanulást akadályozó tényezőnek, még ha ez a tanulás előtt álló akadályokat nézve – lásd később – nem is rajzolódik ki egyértelműen. Továbbra is az egy finan-

9. ábra: A tanulmányok finanszírozói, illetve a finanszírozók száma (egy/több) a tanulók százalékában,* 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Ki fizette a tanulmányait; hány finanszírozója volt a tanulmányainak?"*
* *Több finanszírozót is megjelölhettek*

szírozós modell a jellemző, a tanulmányok kevesebb mint tizedrészénél fordult elő társfinanszírozás (lásd *9. ábra*). Utalnunk kell ezzel kapcsolatban arra, hogy már 2002-ben is ellentmondott ez a rendszer a lakossági elképzeléseknek, amelyek a tanulások nagy részénél hajlandónak mutatkoztak kisebb-nagyobb önrésszel beszállni a finanszírozásba. Ez a hajlandóság ugyan visszaesett, de még mindig jelentős.

TERVEZETT TANULMÁNYOK

A tervezett tanulmányok természetesen csak puha szándékok, amelyek mögött nem látni, hogy milyen erős elszántság húzódik meg. Az arányok tehát önmagukban semmitmondóak, azonban időbeni változásuk már értelmezhető, s összehasonlíthatók az egyes társadalmi rétegek is.

Összességében sokkal többen szeretnének tanulni, mint tették ezt a kérdezést megelőző három évben, de a mintán belüli arányuk jelentősen visszaesett. A tervezett tanulás szerkezete is módosult: szakmai képzésre alig vállalkoznának, nyelvtanulásra is kevesebben (lásd *1. táblázat*). Ezen a területen a két felmérés eltérő kategóriarendszere megnehezíti az időbeni összehasonlítást, de az általános képzés nem elhanyagol-

1. táblázat: A tanulás, képzés, tanfolyam jellegére vonatkozó elképzelések a kérdezettek száma és aránya szerint, 2002 és 2014 (fő és %)

	2002			2014	
	FŐ	%		FŐ	%
Általános	127	2,7	Általános iskolai tanulás	2	0,2
			Középiskolai tanulás	11	1,0
			Főiskolai, egyetemi szintű tanulás	27	2,6
Szakmai	999	20,8	Hivatalos szakmát biztosító képzés	23	2,2
			Hivatalos szakmát nem adó, de szakmai tudást biztosító tanulás	21	2,1
Nyelvi	643	13,4	Nyelvi képzés	108	10,5
			Informatikai képzés	28	2,7
Szabadidős	162	3,4			
			Járművezetői tanfolyam	21	2,0
Egyéb	100	2,1	Egyéb, nem iskolai képzés (pl. valamilyen hobbi tevékenységé)	17	1,6
Nincs válasz	61	1,7	Nem tudja	42	4,1
Tanulna összesen	2092	44,1	Tanulna összesen	300	29,0
Semmiképpen nem tanulna	2708	55,9	Semmilyen tanulási terve nincs	726	71,0
Mindösszesen	4800	100,0	Mindösszesen	1026	100,0

Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Ha anyagi lehetőségei, és szabadideje engedné, a közeljövőben milyen jellegű tanulásban, képzésben, tanfolyamon venne részt?"*

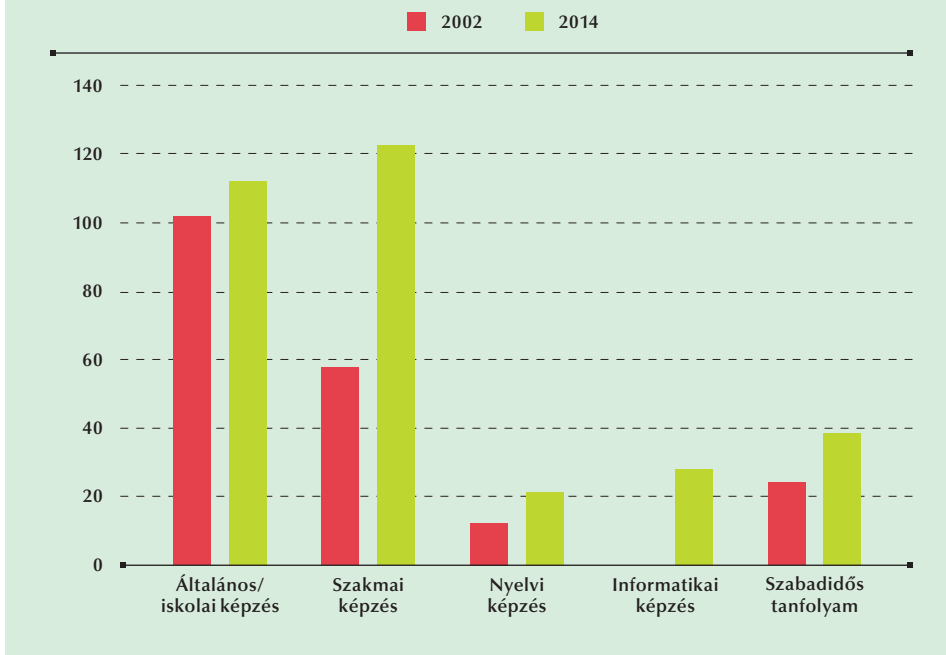
ható, s növekvőnek látszó súlya így is szembeötlő. A hátterében az húzódhat meg, hogy a munkaerőpiacon az iskolai bizonyítványnak még mindig kiemelkedő szerepe van, bár az általános képzésbe a kérdezettek nem csak az iskolai képzést sorolhatták be.

A fentieknek némileg ellentmondanak azok az adatok, amelyek kifejezetten az iskolai, illetve tanfolyami képzésre kérdeznek rá, s amelyek szerint az előbbi erőteljesen visszaszorult. Az ellentmondás feloldása arra a korábbi tapasztalatra vezethető vissza, miszerint 2002-ben sokan a szakmai tanulmányaikat is az iskolarendszeren belül képzelték el. Ez az elv, valamint a szakmai képzések iránti igény visszaesése magyarázhatja az iskolarendszerben történő tanulással kapcsolatos elképzelések háttérbe szorulását. S tegyük hozzá a távoktatás felértékelődését is: a korábbi 7% helyett a duplája, vagyis a tanulni szándékozók 15%-a tanulna ebben a formában, ami a csökkenő tanulási elképzelések mellett is – a teljes lakossághoz viszonyítva – másfélszeres emelkedést jelent.

A megvalósult és a tervezett képzések számának egymáshoz viszonyítása önmagában értelmezhetetlen jelzőszám (a konkrét számoknak nincs jelentése), ugyanakkor a különböző képzési programok tekintetében összehasonlításra ad lehetőséget: azt fejezi ki, hogy mely tanulási igények milyen mértékben tudnak megvalósulni. Az adatok arra utalnak, hogy míg az általános, illetve a szakmai képzéseknél viszonylag jó a helyzet (három év alatt több embernek sikerül tanulni, mint amennyien ilyen igényt

a jövőre nézve, a kérdezés időpontjában megfogalmaztak), addig a nyelvi képzések és a nem szakmai tanfolyamok tekintetében az igények és a tények között nagy szakadék lehet: lényegesen többen fogalmaznak meg igényt, mint ahányan tanultak. 2002 óta két nagyon fontos változás történt, a szakmai képzések kielégítettsége sokat javult (de mint láttuk ez nem a többlettanulással, hanem az igények visszaesésével magyarázható), s előrelépés történt a nyelvtanulás esetében is: ezt részben a csökkenő igények, részben pedig a nyelvet tanulók számának emelkedése magyarázza (lásd *10. ábra*).

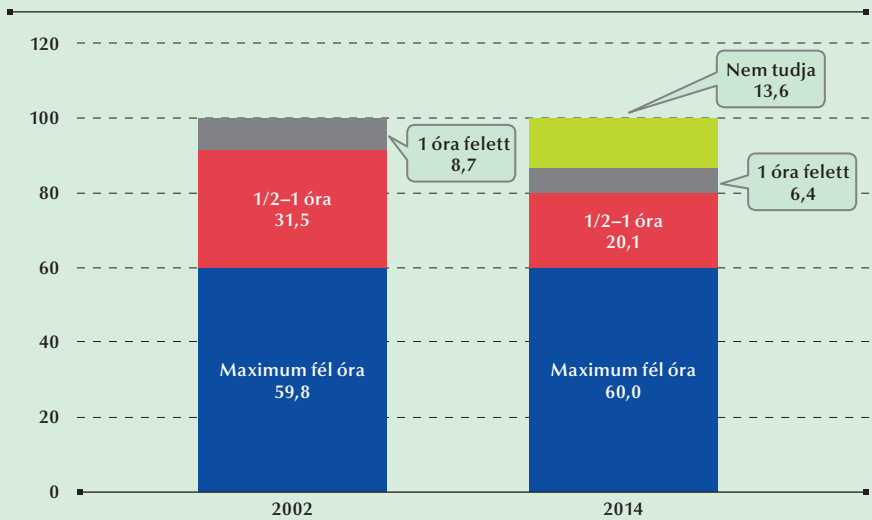
10. ábra: Tervek és a valóság: a tervezett képzések aránya a három év alatt megfigyelt képzésekhez képest, képzési típusonként,* 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014
** Informatikai képzés, 2002: nincs adat*

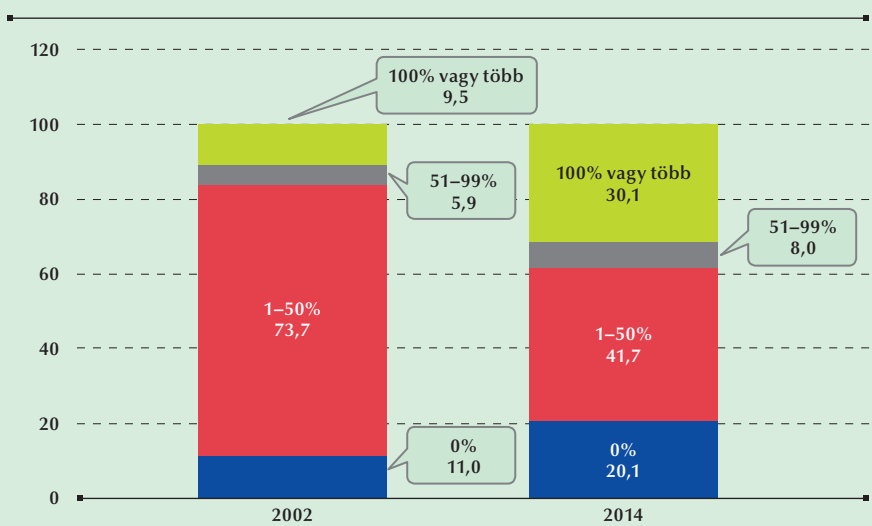
A tanulni vágyók négyötöde legfeljebb fél órát utazna a tanulás kedvéért, ebben nincs változás a korábbiakhoz képest (lásd *11. ábra*). A költségek vonatkozásában polarizálódás figyelhető meg: mind a tanulást önerőből is megvalósítók, mind a költségeket másra hárítók aránya növekedett, vagyis csökkent – de még mindig jelentős – azok aránya, akik a költségeket megosztanák (lásd *12. ábra*).

11. ábra: A tanulást tervező kérdezettek aszerint, hogy milyen hosszú utazást vállalnának a tanulás kedvéért egy-egy alkalommal, 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

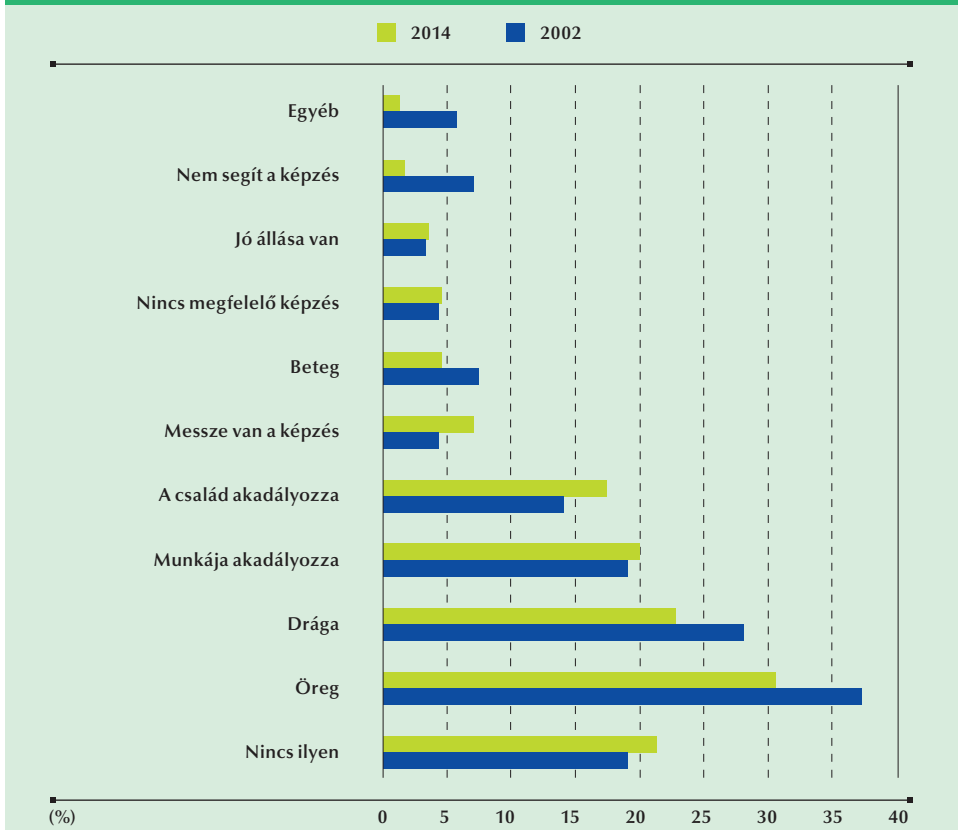
12. ábra: A tervezett tanulás költségeiből a különböző önrészt vállalók aránya, 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Mennyi önrészt vállalna a tervezett tanulás költségeiből?"*

13. ábra: A tanulást akadályozó tényezők,* 2002 és 2014 (%)

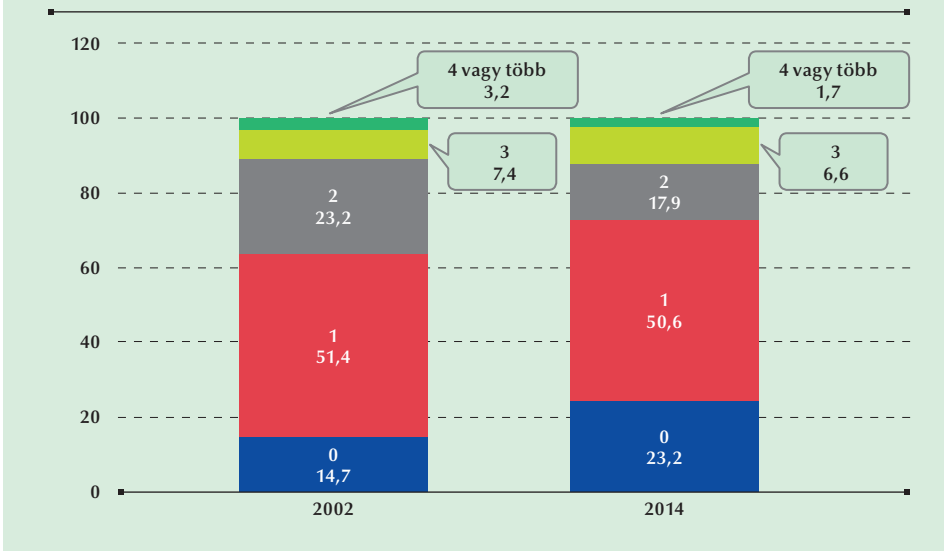


Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014
** Az egyes akadályokat megjelölők aránya a kérdezettekhez viszonyítva (%)*

Megváltozott az akadálystruktúra is: a költségek, a betegség, a kilátástalan munkaerő-piaci helyzet kevésbé, a tanfolyamra történő utazás időigénye és a családi elfoglaltság a korábbinál nagyobb mértékben játszik szerepet (lásd *13. ábra*). A helyzet megítélésével azonban óvatosaknak kell lennünk, mert a 2002-es felmérés arra mutatott rá, hogy az akadályok nem feltétlenül leküzdhetetlenek: a különböző képzettségű lakossági rétegek sok esetben közel azonos számú akadályt jeleztek, tanulásba való bekapcsolódásuk viszont jelentősen eltérhetett. E tekintetben még egy tényezőre kell felhívni a figyelmet: miközben a lakosság, s így a minta összetétele is az idősebb korosztályok fele tolódott el, lényegesen kevesebben jelölték meg az „öregséget" mint tanulást akadályozó tényezőt. Mindez arra utal, hogy a lakosság számára az időskori (idősebb kori) tanulás már elfogadható.

A tényleges és a tervezett tanulásokat tekintve megfigyelhető visszaesés ellenére a lakosság korábbinál nagyobb része nem lát akadályt a tanulása előtt, s különösen csökkent a több akadályt megjelölők aránya (lásd *14. ábra*). Ez egyértelműen a „ta-

14. ábra: A kérdezettek megoszlása aszerint, hogy hány akadályozó tényezőt látnak tanulásuk előtt, 2002 és 2014 (%)



Forrás: Felnőttképzési felmérés 2002; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

nulás igényének" visszaszorulását jelzi, vagyis miközben a média már évtizedek óta az élethosszig tartó tanulásról beszél, eközben a lakosság gondolkodása ettől alapvetően eltér.

ÖSSZEGZÉS

Felmérésünk egyértelműen jelzi, hogy a felnőtt lakosság tanulásának visszaszorulása alapvető szemléletbeli változásra vezethető vissza. Nem a tanulás költségei, nem a várható haszon elmaradása, nem a munkahelyi, családi kötöttségek növekedése okozza ezt elsősorban, hanem a tanulás mint igény elmaradása. A tanulás motorját mindig is (s most is) a munkaerő-piaci előnyök jelentették (jelentik), de a kettő összekapcsolása mintha háttérbe szorult volna, s ez okozza, hogy jóval kevesebben vállalkoznak, s vállalkoznának a jövőben tanulásra, miközben a tanulást konkrétan akadályozó tényezőket kevesebbet sorolnak fel a kérdezettek.

Természetesen a tanulás elmaradását nemcsak az akadályok száma, hanem a minősége is befolyásolja, elképzelhető, hogy egyik-másik akadályozó tényező ma már önmagában lehetetleníti el a tanulást. Vizsgálatunk adatai erre nem nyújtanak választ, az azonban látható, hogy még mindig jelentős számban van tanulási igény, amelynek megvalósulására – a jelenlegi feltételek mellett – három éven belül nincs esély. A meg nem valósult tanulási elképzelések egy része minden bizonnyal nem reális, s nehéz olyan feltételeket teremteni, amely mellett minden elképzelés megvalósítható. A felmérés mégis arra irányítja a figyelmet, hogy komolyan kell venni a jelzett akadályokat,

vagyis megoldást kell találni a tanulás munkával, családdal való összeegyeztetésének biztosítására, a költségek viselésére – a költségmegosztás máig alig működő, de a lakosság jelentős része számára elfogadható rendszerére. Ugyanakkor – amennyiben a felnőttkori tanulást komolyan gondoljuk – mindez már nem elég: a tanulási ambíciók felkeltése is egyre inkább cél kell hogy legyen.

FORRÁS

György Zoltán (2003): *Tanulás felnőttkorban.* /Kutatás közben; 241./ Budapest: Oktatáskutató Intézet.

György Zoltán (2004): *A magyarországi felnőttképzés.* Budapest: Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet. http://www.oktopusz.hu/domain9/files/modules/module15/6823BA5F92EF10C.pdf (Letöltés ideje: 2015. 04. 15.)

Szabó Zoltán András (2015): Színvonal – intézményrendszer – centralizáció. A magyarországi közoktatási rendszer iránti attitűdök változásai (2009–2014). In: Fehérvári Anikó – György Zoltán (szerk.): *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Tót Éva (2015): Európai és hazai trendek a tanulási stratégiákban. In: Fehérvári Anikó – György Zoltán (szerk.): *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

ADATBÁZISOK

2011. évi népszámlálás. 4. Demográfiai adatok. KSH, 2013. 2.1.1. tábla http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_04_2011.pdf

Eurostat http://ec.europa.eu/eurostat/data/database (Letöltés ideje: 2015. 06. 01.)

KSH adatbázis https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd005.html. (Letöltés ideje: 2015. 06. 01.)

OSAP 1665 adatbázis https://statisztika.nive.hu/ (Letöltés ideje: 2015. 04. 20.)

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS: SZÍNVONAL – INTÉZMÉNYRENDSZER – CENTRALIZÁCIÓ
A magyarországi közoktatási rendszer iránti attitűdök változásai (2009–2014)

BEVEZETÉS

Amint arra Halász (2011) is rámutat, a közoktatás iránti attitűdök jelentős átalakuláson mentek át a rendszerváltást követő húsz évben, melyben meghatározó szerepük volt az egyes kormányzatok oktatásügyi reformjainak. Mindezek ellenére – és különösképpen igaz ez az irányítással kapcsolatos kérdéskörökre (vö. Palotás–Jankó 2011) – a közoktatás rendszerszintű jellemzői lényegében változatlanok maradtak az 1990 és 2010 közötti időszakban. 2010-től kezdődően azonban a szektort átfogóan átalakították: az oktatásirányítás felső- és középszintű reformja, illetve a jogszabályi környezet és a finanszírozás átalakulása mellett az alsó szinten, az óvodai és iskolai működés mindennapjait érintő változtatásokat is bevezettek. Ezek a reformok – a korábbi országos attitűdvizsgálatok eredményeit alapul véve – feltételezhetően a magyar társadalom közoktatási rendszerrel szembeni viszonyára is kimutatható hatással voltak.

E változás feltérképezését segítheti az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2014 novemberében lezajlott *Tanulási attitűd, tanulási stratégiák* című kutatása, amely országos közvélemény-kutatás keretében mérte fel a magyar felnőtt (18 éven felüli) lakosság tanulás (ennek részeként a köznevelés) iránti attitűdjeit. A vizsgálat előzményeihez sorolhatóak az intézet, illetve elődjének (Országos Közoktatási Intézet) 1990 és 2009 közötti lakossági közvélemény-kutatásai, valamint a TÁRKI 2012-es, a korábbi mérőeszközök kérdéseit is alkalmazó felmérése (Lannert é. n.).

Jelen tanulmány törekvése kettős: elsődleges célja egy szelektív – az *Elemzési kulcsterületek* című fejezetben megadott területekre fókuszáló – gyorsjelentés készítése a 2014-es felmérés adatairól. Másodlagos célja az elmúlt évek változásainak bemutatása a kulcsszempontok mentén, a megelőző felmérés (2009), mint bázis mintaév segítségével. A tanulmány a közoktatás (illetve köznevelés) tágabban értelmezett – az óvodai neveléstől a középfokú képzés végéig tartó – definícióját alkalmazza.

A KUTATÁSOK MINTÁJA

A felmérések során többlépcsős, arányosan rétegzett, valószínűségi mintavételt alkalmaztak. Az így elkészült adatbázisok a magyar 18 éven felüli lakosságra nem, életkor, iskolai végzettség, településtípus és régió vonatkozásában reprezentatívnak tekinthetőek.[1] A 2009-ben végzett felmérés során 1006 háztartást kerestek fel sikerrel, 2014-ben pedig 1026 interjú készült (Györgyi–Kállai 2009, Polonyi 2015).

1 Eltérések a lakossági közvélemény-kutatásokra általában jellemző irányokban lelhetőek fel: mindkét adatbázisban kisebb – néhány százalékpontnyi – alulreprezentáltság mutatkozik a férfiak, a 30 év alattiak (emellett 2014-ben a 60 év felettiek), valamint az alapfokú végzettségűek esetében (Polonyi 2015).

A 2014-es felmérések kérdőívében több, a 2009-essel azonos megfogalmazású és válaszlehetőségű kérdés található. Ezek az ún. „hídkérdések" teszik lehetővé a két adatbázis értékeinek összehasonlítását.

ELEMZÉSI KULCSTERÜLETEK

Jelen tanulmány – a centralizációs folyamatokkal összefüggésben – a közoktatási (köznevelési) rendszer egészének helyzetével, makroszintű jellemzőivel, valamint annak nagyobb szegmenseivel, intézményrendszerével szembeni attitűdök változásait vizsgálja a 2009-es és 2014-es adatok elemzésének segítségével.

Elemzési kulcsterületek:

- *a közoktatás színvonalának változása és retrospektív értékelése;*
- *állami szabályozás az egyes életkori szakaszok (iskolafokok) függvényében*;
- *a centralizáció és decentralizáció kérdésköre (a szubszidiaritás elvével összefüggésben).*

A vizsgálatok során az alábbi háttérváltozókkal való kapcsolatokat tártuk fel (kérdésenként eltérő, mely háttérváltozókat, illetve mintákat elemeztük):

- *nem*
- *életkor:* e vizsgálati szempont esetében egy ordinális változót képeztünk a kérdezett születési évéből. Az életkori szegmenseket úgy alakítottuk ki, hogy azok differenciált értékelésre nyújtsanak lehetőséget, különösen a legfiatalabb korosztály (azaz a közoktatást potenciálisan elhagyók, a felsőoktatásban részt vevők, illetve a kezdő munkavállalók) esetében. Ez azonban a minta elaprózódását okozta, egyúttal nehezítette a különbségek kimutatását. Ennek okán – a differenciált beosztással (továbbiakban: *korcsoport*) párhuzamosan – egy összevont kategóriarendszert (továbbiakban: *korosztály*) alkalmaztunk. A két beosztás viszonyát az *1. táblázat* szemlélteti.
- *iskolázottság:* mind a 2009-es, mind a 2014-es vizsgálat során a legmagasabb iskolai végzettséget egy ordinális változó rögzíti. A 2014-es opciók azonban

1. táblázat: A születési évekből képzett korcsoportok és korosztályok viszonya

ÉLETKOR	KORCSOPORT	KOROSZTÁLY
18–24 év	1.	1.
25–29 év	2.	
30–39 év	3.	2.
40–49 év	4.	
50–59 év	5.	3.
60–69 év	6.	
70+ év	7.	

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

a korábbitól eltérő spektrumot fednek le, így az adatok csak korlátozottan összehasonlíthatóak. Emellett a differenciálás – hasonlóan a korcsoportok problémájához – elaprózottságot eredményez, ezért egy összevont kategóriarendszert alakítottunk ki:

1. *középiskola (érettségit adó intézmény) alatti végzettség*;
2. *középiskolai (érettségit adó) végzettség, illetve felsőfokú szakképesítés*;
3. *főiskolai vagy egyetemi végzettség, illetve tudományos fokozat*.

- *településtípus*: mindkét mintaév esetén négy kategóriába soroltuk a válaszadókat:
  1. Budapest;
  2. megyei jogú város;
  3. egyéb város;
  4. község/tanya.

ELEMZÉSI MÓDSZEREK

Az elemzés nominális változók esetében (jellemzően a két mintaév homogenitásának vizsgálatakor) Pearson-féle khi-négyzet-próbát (χ^2), ordinális változók esetében az (összehasonlítandó minták számától függően) Mann–Whitney-féle U-próbát vagy Kruskal–Wallis-féle H-próbát alkalmaz. Mivel függő változóként hasznosítható (teljes értékű, korlátozások nélkül felhasználható) intervallum- vagy arányskálát nem tartalmaznak az adatbázisok, ezért paraméteres eljárásokat nem alkalmaztam. Az attitűdöket mérő ötfokozatú Likert-skálák közül egy esetben kivételesen (az iskolai osztályozással való párhuzam okán) szemléltető jelleggel feltüntettem az átlagértéket is, ezt leszámítva azonban ordinális változóként kezeltem őket.

A tanulmány feltáró jellegéből adódóan több statisztikai próba eredményeit mutatja be, ami megnöveli az elsőfajú hiba elkövetésének valószínűségét. A másodfajú hibák mértékének csökkentése miatt azonban nem alkalmaztam korrekciót, így minden esetben a $p<0,05$ kritérium teljesülése esetén vetettem el a nullhipotézist. A konzervatívabb megközelítésnek is teret engedve, a *Függelékben* minden elvégzett statisztikai próba *p* értékét is feltüntettem, ami az adatok más szignifikancia szinten való mérlegelésére is lehetőséget ad. Az alfa-infláció kezelésében az egyetlen kivételt a H-próbák post hoc analízisei jelentették, ahol a Bonferroni-féle korrigált értékeket alkalmaztam.

Az adott próba sorszámát *(#)* jellel tüntettem fel a főszövegben, feloldását minden esetben a *Függelék* tartalmazza. Ahol egy bizonyos kérdés megítélésében a változás iránya (pl. a közoktatás színvonala) volt kérdéses, ott az alábbi jelrendszert alkalmaztam (lásd *2. táblázat*).

2. táblázat: Az attitűdváltozások irányának jelölése

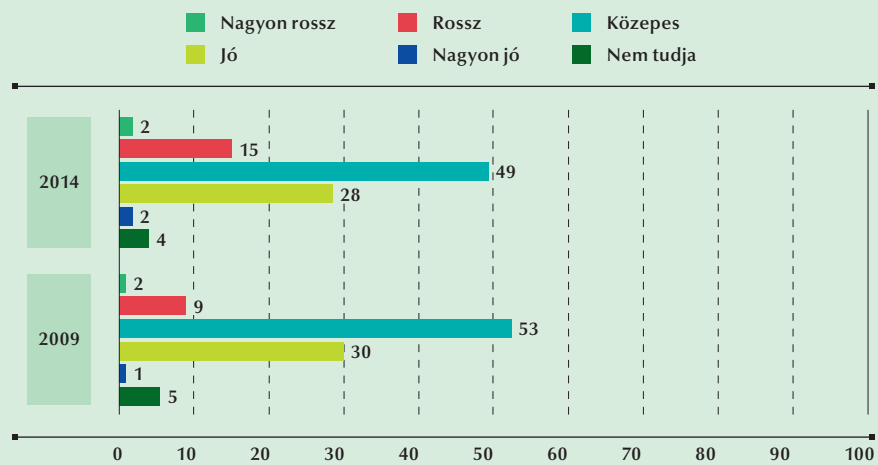
JEL	VÁLTOZÁS IRÁNYA
▲	Növekedett
◄►	Nem változott
▼	Csökkent

A KÖZOKTATÁS SZÍNVONALÁNAK VÁLTOZÁSA ÉS RETROSPEKTÍV ÉRTÉKELÉSE

A közoktatás színvonalának megítélése 2009-ben és 2014-ben

A felmérések során mindkét mintaévben a közoktatás színvonalának átfogó értékelésére kérték a válaszadókat. A legjellemzőbb választípus a *közepes* (53/49%) és a *jó* (30/28%) volt 2009-ben és 2014-ben is, melyek így a lakossági vélemények körülbelül négyötödét fedik le. A válaszadások belső struktúrájában a legjelentősebb változást a *közepes* érték csökkenése és a *rossz* opció növekedése hozta. Az U-próba különbséget mutatott a két év között *(#1)*, ami alapján a magyar népesség negatívabban értékelte a közoktatás színvonalát 2014-ben, mint 2009-ben (lásd *1. ábra*).

1. ábra: A közoktatás színvonalának megítélése a lakosság körében, 2009 és 2014 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Véleménye szerint milyen ma Magyarországon a közoktatás színvonala?"*[2]

A nemek között sem 2009-ben *(#2)*, sem 2014-ben *(#3)* nem mutatkozik különbség. A két mintaév összevetésekor a férfiak esetében nem jelentkezik differencia a színvonal értékelésében *(#4)*, a nők ellenben 2014-ben rosszabbnak vélték a közoktatás színvonalát, mint öt évvel korábban *(#5)*.

Az iskolázottság esetében a próba szignifikáns eredményt hozott a színvonal értékelésében *(#6)*. A post hoc elemzés rámutatott, hogy a közoktatás színvonalában a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkező réteg másik két csoporttól való elté-

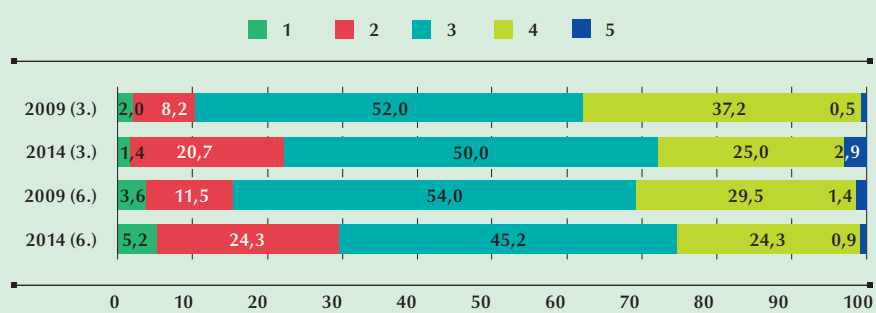
2 Megjegyzés: míg a 2009-es felmérésben az *„óvodai, általános iskolai és középiskolai nevelésről, oktatásról"* szóló véleményeket kérték, addig a 2014-es mérőeszközben az általános és középiskolákra, illetve a szakképzésre szűkítették a kört. Az összehasonlítást ezzel – az esetlegesen befolyásoló – kitétellel tettem meg.

rése adja a különbséget. A korábbi adatokkal ellentétben azonban ez a réteg 2014-ben pozitívabban értékeli a közoktatás színvonalát, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező lakosok.

A települések differenciáló hatása csökkent a két mintavétel között: míg 2009-ben az egyes típusok (Budapest, megyei jogú város, egyéb város és község/tanya) között különbség mutatkozott a közoktatás színvonalának megítélésében *(#7)* – amit *Budapest* és az *egyéb város* kategória különbsége okozott – addig ezt a 2014-es évben a H-próba nem tudta kimutatni *(#8)*. Mindez vélhetően a negatívabb attitűd homogenitásával magyarázható. A települések egyes szintjein belüli változások közül egyedül az *egyéb város* kategória mutatott különbséget a két mintaév között *(#9–#12)*. Az egyéb város kategóriában a válaszadás struktúrájában a legjelentősebb változást a *jó* válaszok arányának közel 10 százalékpontnyi csökkenése jelentette (37,3%-ról 27,6%-ra).

A korcsoportok esetében fordított a viszonyrendszer, mint a településtípusok esetében: míg 2009-ben a korcsoportok között nem mutatkozik különbség a közoktatás színvonalának megítélésében *(#13)*, addig 2014-ben már szignifikáns differencia észlelhető *(#14)*. A post hoc analízis alapján ezt a 60–69 éves korcsoport 18–24, valamint 25–29 évesekkel szembeni különbsége okozza: az idősebbek rosszabbnak ítélik a közoktatás színvonalát, mint a két fiatalabb korcsoport. A korosztályok között már csak 2014-ben mutatható ki különbség, itt azonban a 30 év alattiak kategóriája üt el a másik kettőtől, ők jobbra értékelik a közoktatás színvonalát, mint a két idősebb korosztály *(#15; #16)*. A két mintaév lakosságának korcsoportonkénti összehasonlítása esetében számos azonosság mellett a 3. (30–39 év) és a 6. (60–69 év) életkori csoportban volt különbség *(#17–#23)*, a korosztályok esetében azonban már csak a 2. osztályon belül általánosítható a negatívabb attitűd *(#24–#26)*. A 30–39 év közöttiek az újabb felmérésben több mint kétszer akkora arányban jelölték az attitűdskála negatív (1. és 2.) fokozatát, mint 2009-ben, és hasonló arányváltozás mutatkozik a 6. korcsoport esetében is (lásd *2. ábra*). Vagyis csoportnagyságtól függően a 30 és 39 év, valamint a 60 és 69 év közöttiek, illetve a 30 és 49 év közöttiek rosszabbra értékelik 2014-ben a közoktatás színvonalát, mint 2009-ben. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy ezekben

2. ábra: A közoktatás színvonalának megítélése a minták 3. (30–39 év) és 6. (60–69 év) korcsoportjaiban, 2009 és 2014 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Véleménye szerint milyen ma Magyarországon a közoktatás színvonala?"*

a harmincas-negyvenes korcsoportokban/korosztályban magasabb az óvodás, általános és középiskolás gyerekkel rendelkező szülők aránya, így ez az egyik leginkább érintett réteg a közoktatásban. A hatvanas korosztály negatívabb attitűdje pedig az alacsonyabb iskolázottság nagyobb arányával állhat – a korábbi felmérések adataival szemben meglehetősen ellentmondásos – összefüggésben.

Az egyes iskolafokok színvonalának megítélése 2009-ben és 2014-ben

A közoktatás színvonalának általános értékelése mellett az egyes iskolafokok nívójának megítélése is a vizsgálat részét képezte. A két mintaév különbségét a *3. táblázat* szemlélteti.

3. táblázat: A köznevelés egyes intézménytípusai megítélésének különbsége, 2009–2014

ISKOLAFOK	VÁLTOZÁS
Óvoda	▼
Általános iskola	▼
Gimnázium	◄►
Szakközépiskola	◄►
Szakiskola	▼

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

Jelmagyarázat: Nem változott ◄►; Csökkent ▼

A két mintaév között az óvoda, az általános iskola és a szakiskola színvonalának megítélése mutatott ki szignifikáns különbséget, mindegyik esetben csökkent az adott intézménytípus színvonalának rangszám átlaga *(#27–31)*.

A nemek esetében a férfiaknál egyedül az óvoda szintjén mutatkozott szignifikáns különbség, itt negatív irányban változott a megítélés *(#32–36)*. A nők esetében azonban már három képzési fokon is változás történt. A kapott eredmények nagyban hasonlítanak a lakosság mintázatához: az óvoda, az általános iskola és a szakiskola *(#37–41)* esetében mutatható ki a színvonal értékelésének csökkenése (mindkét nemet szemlélteti a *4. táblázat*).

4. táblázat: A köznevelés egyes intézménytípusai megítélésének változása nemek szerint, 2009–2014

ISKOLAFOK	FÉRFI	NŐ
Óvoda	▼	▼
Általános iskola	◄►	▼
Gimnázium	◄►	◄►
Szakközépiskola	◄►	◄►
Szakiskola	◄►	▼

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009; Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

Jelmagyarázat: Nem változott ◄►; Csökkent ▼

Amennyiben az egyes iskolafokok megítélését vizsgáljuk az életkor mentén, szembeötlő, hogy 2014-ben az általános iskola feletti szinten mutatkoznak különbségek, a post hoc analízis azonban egyik esetben sem hozott szignifikáns eredményt *(#42–46)*. Az összevont korosztályos vizsgálat *(#47–51)* nem mutatott különbséget az egyes életkori kategóriák között.

A településtípusok esetében minden intézményszinten belül különbség mutatható ki, azonban a belső struktúrák eltérőek *(#52–56)*. Az óvoda, az általános iskola, a gimnázium és a szakközépiskola esetében mindig Budapest, illetve egy vagy több másik településtípus között mutatkozik differencia (a budapesti lakosok negatívabb attitűdje miatt). Az óvodák és az általános iskolák esetén mindhárommal, a gimnázium esetében a megyei jogú városokkal és az egyéb városokkal szemben, míg a szakközépiskolák esetében a megyei jogú városokkal szemben van különbség. Az egyetlen kivétel a szakiskola, ahol a község/tanya és az egyéb város kategória között jelentkezik differencia, az egyéb város negatívabb attitűdjéből adódóan.

A közoktatás színvonalváltozásának retrospektív megítélése a 2014-et megelőző évekre

Látható, hogy mind a szűkebben értelmezett közoktatás általános megítélésekor, mind pedig a közoktatás egyes iskolafokainak (szintjeinek) értékelésekor stagnálás vagy csökkenés mutatkozik. A két kivételt a gimnázium és a szakközépiskola, vagyis a két érettségit adó középfokú intézmény jelenti.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy a 2014-es vizsgálat válaszadói összességében és az iskolafokok többségében is negatívabban értékelték a közoktatás aktuális állapotát, mint a 2009-es felmérés lakosai. Bár a mintavétel jellegéből adódóan a színvonalromlás érzékelése a teljes felnőtt magyar lakosságra kiterjeszthető, mégis jó összehasonlítási alapot jelenthet annak vizsgálata, hogy a megkérdezettek – visszatekintve a lekérdezés időpontját megelőző évekre – miként látják a közoktatás színvonalának változását.

A lakosság retrospektív színvonal-értékelése során – a „biztos válaszadók", azaz az ötfokú skála valamely értékét jelölők körében – 36% véli úgy, hogy a közoktatás nívója csökkent vagy nagymértékben csökkent, ezzel szemben mindössze 21,3%-uk látja úgy, hogy javult, vagy nagy mértékben javult. Az így létrejövő, a stagnálás (3) értékét alulmúló (2,81-es) átlag összhangban van a fentebb vázolt eredményekkel.

ÁLLAMI SZEREPVÁLLALÁS AZ ÉLETKOR FÜGGVÉNYÉBEN

Óvodáztatás

A véleményvizsgálatok során mindkét mintaévben felmérték az óvodáztatás 3 év (körüli) kezdésével szembeni attitűdöket. A kérdés megfogalmazásának – jogszabályi környezet változásából adódó – eltérése és a válaszopciók bővülése miatt nincs lehetőség a teljes értékű összehasonlításra. Azonban a 2009-es vizsgálat eredményeit, mint előzményt ebben az esetben is feltüntettem. A 2009-es vizsgálat során a kérdezettek több mint négyötöde (81,9%) helyeselte a gyerekek 3 vagy 4 éves korban való óvodába kerülését (lásd *5. táblázat*).

5. táblázat: A hároméves kori óvodáztatás elfogadottsága, 2009 (%)	
VÁLASZ	**ARÁNY**
Igen	81,9
Nem	16,8
Nem tudja	1,3

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009

A feltett kérdés: *„Jó lenne-e, ha a gyerekek 3 vagy 4 éves korukban óvodába kerülnének?"*

Ennek fő indoklása (44,7%) az a megállapítás volt, hogy „a gyermekeknek hároméves koruk körül már szükségük van más gyerekek társaságára is". Számottevő arányban (33,1%) jelent meg érvként, hogy „az óvodában sok fontos dolgot tanulhat meg a gyermek". Emellett fontos szempontot jelent az egykeresős családmodell problémaköre, azaz „ha az anyák nem tudnak munkát vállalni, sok család nem tud megélni egy keresetből" (18,4%). Ennek értékei mellett kifejezetten alacsony arányban (3,6%) jelent meg elsődleges okként, hogy „ez segítheti a nehéz sorsú gyermekek hátrányainak csökkentését".

A 2014-es felmérés során a 2009-eshez nagyban hasonlóan, azonban a jogszabályi környezet változásához igazodva történt a kérdés megfogalmazása: „Egyetért-e azzal a döntéssel, hogy 2015-től hároméves kortól kötelező a gyermekek óvodáztatása?" (lásd *6. táblázat*).

6. táblázat: A hároméves kori óvodáztatás elfogadottsága, 2014 (%)	
VÁLASZ	**ARÁNY**
Igen	67,2
Nem	24,3
Nem tudja	8,6

Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Egyetért-e azzal a döntéssel, hogy 2015-től három éves kortól kötelező a gyermekek óvodáztatása?"*

Az *igen* válaszok fő indoklása (38,8%) „a gyermekeknek hároméves koruk körül már szükségük van más gyerekek társaságára is" érv volt. A második (24,2%), valamint a harmadik (16,0%) leggyakrabban választott opció, miszerint „az óvodában sok fontos dolgot tanulhat meg a gyermek", valamint „az óvoda a gyerekek iskolába való beilleszkedését segíti" megerősíti az óvodák oktatási funkcióival szembeni elvárásokat. Ezt követi az anyák munkavállalási motivációja (12,6%), majd a nehéz sorsú gyermekek hátrányainak csökkentése (7,8%).

Bár a két felmérésben eltérő kérdések jelentek meg, megállapítható, hogy mind 2009-ben, mind 2014-ben (ha más-más okból is), de a lakosság számára fontos volt a gyermekek korai szocializációja és integrációja is, valamint az óvoda intézménye

által nyújtott tanulási lehetőségek (ami kifejezetten erősíti annak „előiskola" jellegét). Kevésbé gyakran jelenik meg elsődleges szempontként a munkavállalás, valamint a nehéz sorsú gyermekek hátrányainak csökkentése.

Férfiak esetében 67,5% ért egyet a hároméves kortól kötelező óvodáztatással, emellett relatíve magasnak mondható a *nem tudja* választ adók, azaz a bizonytalanok aránya (11,0%). A nők inkább támogatják a kötelező óvodáztatás kérdését (66,9%), azonban figyelmet érdemlő, hogy jóval alacsonyabb a bizonytalanok aránya a férfiakhoz képest (lásd a *7. táblázatban* a vastagon jelölt értéket). Ennek alapján megállapítható, hogy a nők határozottabb véleményalkotók a kérdésben, elsősorban valószínűleg a (határérték közeli) *nem* válasz javára *(#57)*.

7. táblázat: A két nem válaszainak megoszlása a kötelező óvodáztatás kérdésében, 2014 (%)

VÁLASZ	FÉRFI	NŐ
Igen	67,5	66,9
Nem	21,5	26,2
Nem tudja	11,0	6,9

Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Egyetért-e azzal a döntéssel, hogy 2015-től három éves kortól kötelező a gyermekek óvodáztatása?"*

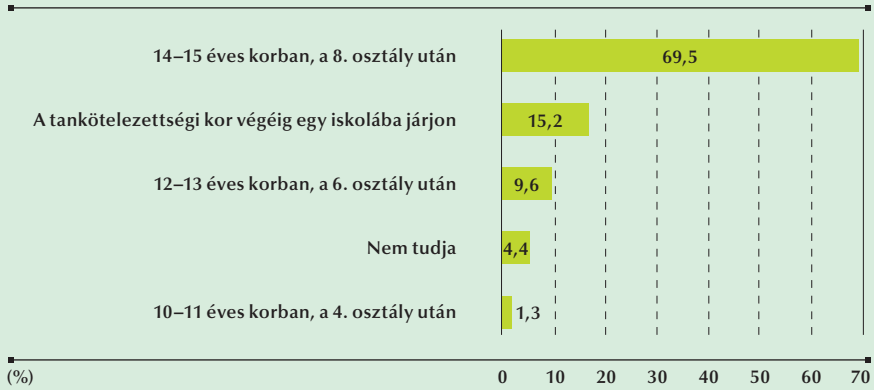
Az alap- és a középfok közötti átmenet

Az alap- és a középfok közötti átmenetet vizsgáló kérdés (vagyis hogy melyik életkorban lenne optimális a középiskolába lépés) esetében a 2009-es bővebb felvezetésű volt, de a konkrét attitűdre irányuló kérdés azonos maradt. 2009-ben a megkérdezettek abszolút többsége (53,0%) a tipikus életkort preferálta (14–15 éves korban, 8. osztály után). Meghatározó hányad (27,8%) választotta azt az opciót, hogy két évvel korábban menjen középiskolába a diák. Tehát a válaszadók több mint négyötöde 12 és 15 éves kor között látja ideálisnak a középfokú tanulmányok megkezdését. Ezzel szemben a két szélső pólust, vagyis a 12 éves kor alatti (azaz 10–11 éves, 4. osztály utáni), valamint a 15 éves kor feletti (18 éves korig egy intézménybe járjon) opciókat alacsony arányban jelölték.

A tankötelezettség 16 évre csökkentése a válaszopciókban is változást hozott, ezek 2014-es megoszlását az alábbi ábra szemlélteti (lásd *3. ábra*).

A 2014-es minta véleménye megegyezik a felmérés idejében jellemző életkorral. Ezzel szemben alacsony a 4. és a 6. osztály utáni váltással szimpatizálók aránya. A tankötelezettségi kor (a felméréskor 16 év) végéig egy iskolát preferálók aránya 15,2%. Arra a kérdéses pontra, hogy ez a tankötelezettségi korhatár konkrét értékével, vagy pedig a tankötelezettség és egy adott iskolafok összekapcsolásának gondolatával van összefüggésben, az alábbi alfejezet adhat választ.

3. ábra: Vélemények a középiskola-választás idejéről, 2014 (%)



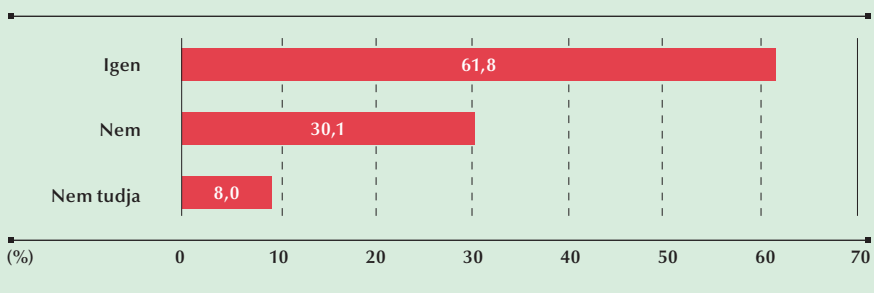
Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Véleménye szerint, ideális esetben hány éves korban kellene a gyerekeknek általános iskolából középiskolába menniük?"*

Tankötelezettség

A 16 éves korig tartó tankötelezettség esetében szintén nincs összevetési lehetőség a korábbi adatokkal, a kérdés jogszabályi környezethez igazodó változása miatt. Az érvényben lévő szabályozás preferenciája hasonló arányt mutat, mint a középiskola-választás esetében (lásd *4. ábra*).

4. ábra: A 16 éves korig tartó tankötelezettség megítélése, 2014 (%)



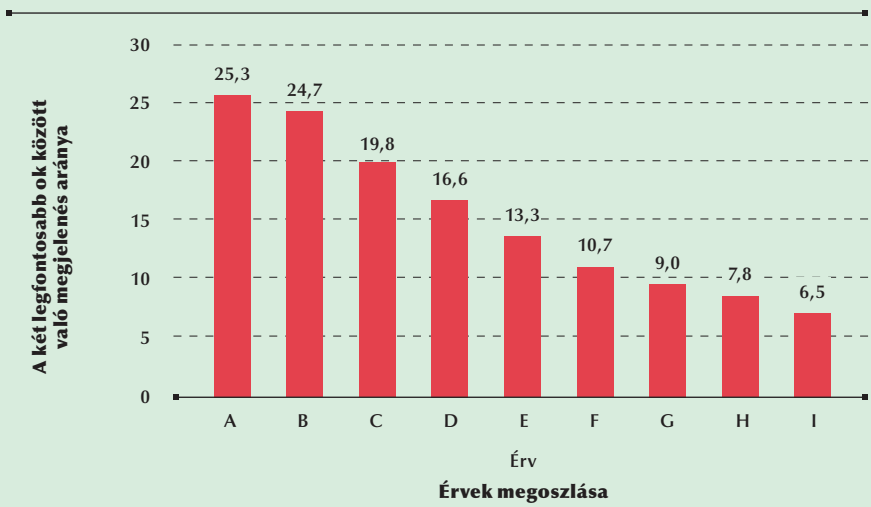
Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Egyetért-e azzal a döntéssel, hogy a gyerekek iskoláztatása tizenhat éves korig kötelező?"*

Az alábbi diagramok azt szemléltetik, hogy milyen *érvek* és *ellenérvek* húzódnak meg a 16 éves korig tartó tankötelezettség mögött (lásd *5., 6. ábra*).

Látható, hogy a munkavállalással (A és C), a társadalmi integrációval (B, E, F és H), valamint a tanulás értékével és a tanítás folyamatával (D és G) kapcsolatos érvek szórtan helyezkednek el, de az első csoport, vagyis a munkavállalási szempontok magasabb prioritást élveznek. Egyéb érvként jelenik meg a közösség, a „kallódás" elkerülése, a korai munkába állás veszélye, illetve hogy a fiatalok a kötelező érvény nélkül nem tanulnának, pedig egy „minimális" tudásszintre szükség van. További érvként jelenik meg a pályaorientáció kitolódása, valamint a továbbtanulás.

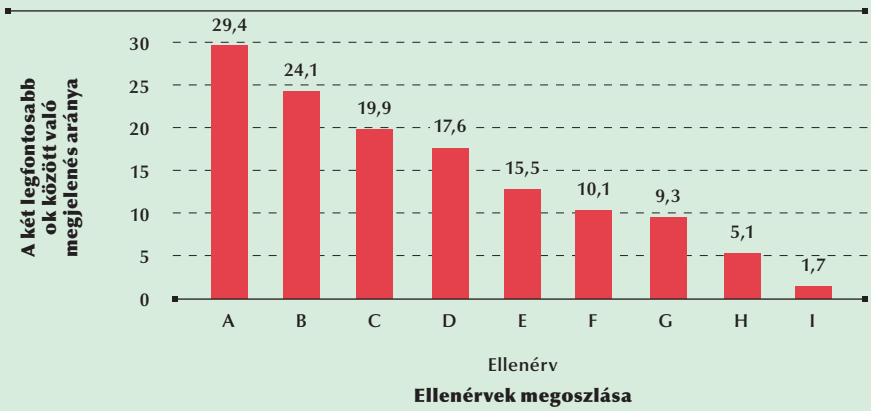
5. ábra: A 16 éves korig tartó tankötelezettség megítélése kapcsán az „igen" választ adók érveinek megoszlása aszerint, hogy hány százalékuk választotta az adott tényezőt a két legfontosabb ok közé, 2014 (%)



Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014
Jelmagyarázat:

A *A középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettséggel a munkaerőpiacon nem lehet elhelyezkedni.*
B *Az államnak felelősséget kell vállalnia minden állampolgáráért, ezért mindenkit ösztönöznie kell a középfokú végzettség megszerzésére (ami 16 éves korig nem szerezhető meg).*
C *A munkanélküliség helyett még mindig jobb a tanulás.*
D *Minél tovább jár iskolába egy fiatal, annál többet tanul.*
E *Ha valaki nem jár eleget iskolába, az felnőttként sem fog tudni tanulni, vagyis a társadalom joggal követeli meg ezt a minimális végzettséget és az ennek megfelelő tankötelezettségi határt.*
F *Minél tovább jár iskolába egy fiatal, annál nagyobb az esélye, hogy szorgalmas, becsületes állampolgár lesz.*
G *Nem engedhető meg, hogy kimaradjanak a középiskolából azok, akikkel a tanárok, az iskola nem tud mit kezdeni.*
H *A középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettséggel nem lehet a társadalomba beilleszkedni.*
I *Egyéb*

6. ábra: A 16 éves korig tartó tankötelezettség megítélése kapcsán a „nem" választ adók érveinek megoszlása aszerint, hogy hány százalékuk választotta az adott tényezőt a két legfontosabb ok közé, 2014 (%)



Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014
Jelmagyarázat:
A *Aki nem akar tanulni, az úgyis csak az idejét tölti az iskolában, anélkül, hogy komolyabban tanulna.*
B *Aki nem akar tanulni, annak szíve-joga abbahagyni azt ebben az életkorban.*
C *Aki inkább dolgozni akar, az dolgozzon tanulás helyett.*
D *A tanulni nem akarók csak a többieket, ill. a tanítást zavarnák.*
E *A tanulni nem akarókkal a pedagógusok nem tudnak mit kezdeni, zavarják a munkájukat.*
F *Nem kell erőltetni a tanulást, majd később, felnőttkorban úgyis sokan befejezik középiskolájukat.*
G *A tanulni nem akaróktól a többiek csak rossz példákat látnának, rossz hatással lennének a többiekre.*
H *Ennyi tanulás biztosan elég mindenkinek.*
I *Egyéb*

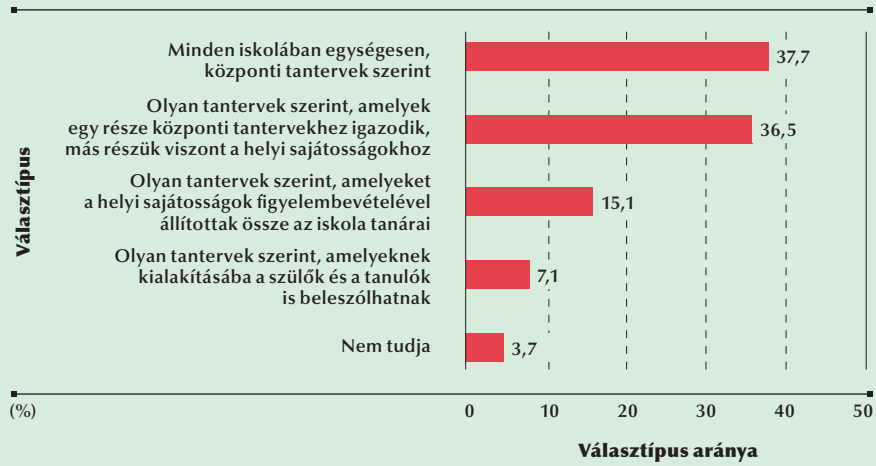
A 16 éves korig tartó tankötelezettséget ellenzők esetében elsősorban a tanulással kapcsolatos ellenérvek jelennek meg, főleg a felesleges időtöltés elkerülése (ehelyett munkába, szakmatanulásba való fektetése), illetve a döntés szabadsága. A további ellenérveket tartalmazó *Egyéb (I)* kategóriában már inkább keveslik a tankötelezettség 16 éves korhatárát, egy magasabb életkort (17–20 év között szórva) vagy fokozat elérését (pl. minimum főiskolai végzettség) ideálisabbnak tartanának a kategória válaszadói.

CENTRALIZÁCIÓ ÉS DECENTRALIZÁCIÓ

A centralizáció és decentralizáció kérdéskörét két irányból igyekszik bemutatni a tanulmány: az egyik a tantervek, a másik pedig a – szubszidiaritás elvével összefüggésben – az oktatási problémák megoldásának helyszíne (központi versus lokális szint) felől. Mindkét esetben a településtípusok és az iskolázottság szerinti bontás is a vizsgálat tárgyát képezi.

Bár a válaszopciók nem fedik teljesen egymást, annyi megállapítható, hogy a tantervek esetében mindkét mintaévben rendkívül magas, 40% körüli értéket vett fel a teljes centralizációt választók aránya, illetve szintén nagy a köztes megoldást választók aránya (lásd *7.*, *8. ábra*). Ezek a válaszopciók a teljes tartomány kb. háromnegyedét

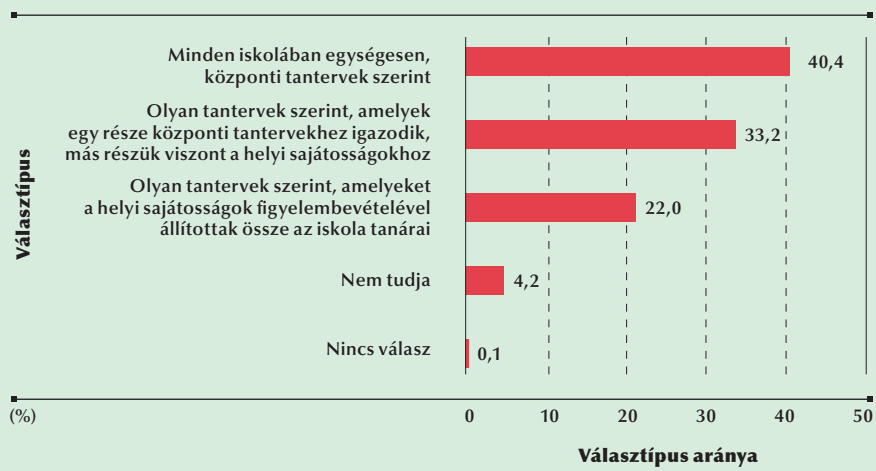
7. ábra: A tantervvel kapcsolatos attitűdök megoszlása, 2009 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2009

A feltett kérdés: *„Ön szerint hogyan kellene tanítani a gyerekeket az iskolában? Válassza ki az Ön véleményének megfelelőt az alábbiak közül! Kérjük, csak egyet válasszon!"*

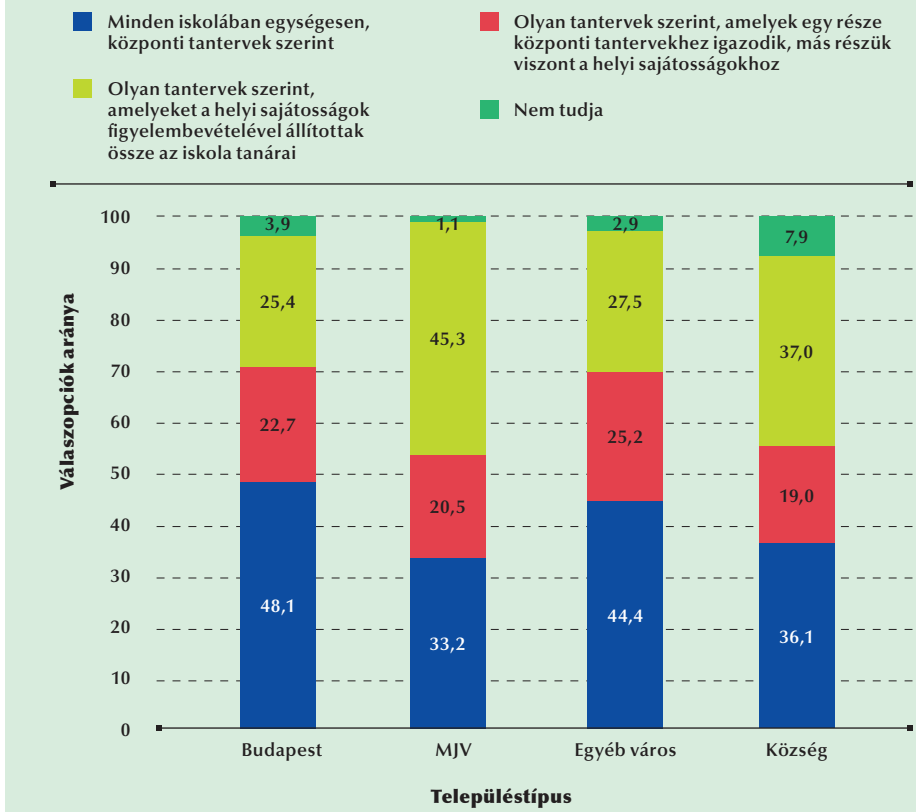
8. ábra: A tantervvel kapcsolatos attitűdök megoszlása, 2014 (%)



Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Ön szerint hogyan kellene tanítani a gyerekeket az iskolában? Válassza ki az Ön véleményének megfelelőt az alábbiak közül! Kérjük, csak egyet válasszon!"*

9. ábra: A tantervvel kapcsolatos attitűdök megoszlása településtípus szerint, 2014 (%)



Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

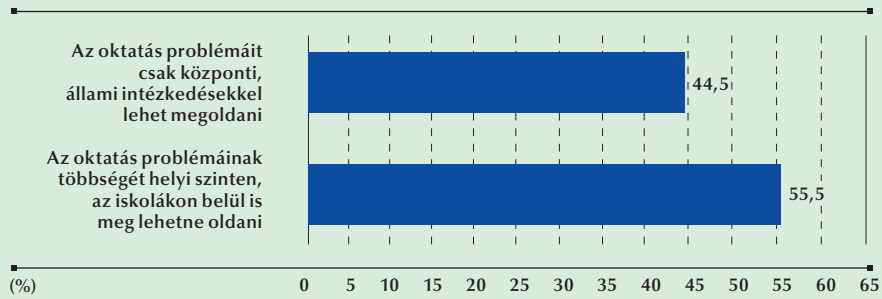
A feltett kérdés: *„Ön szerint hogyan kellene tanítani a gyerekeket az iskolában? Válassza ki az Ön véleményének megfelelőt az alábbiak közül! Kérjük, csak egyet válasszon!"*

lefedik. A lokális sajátosságokra tekintettel lévő, illetve más érdekcsoportokat (szülő) figyelembe vevő válaszlehetőségek aránya jóval kisebb. Mindezek településtípus szerinti bontását az alábbi ábra szemlélteti (lásd *9. ábra*).

Míg a budapestiek közel fele (48,1%) a teljes központosítás (vagyis az egységes tanterv) mellett van, addig a megyei jogú városok esetében hasonló arányban (45,3%) a helyi megoldást választották (mindkettő felülreprezentált a saját maga vezette kategóriában, emellett kölcsönösen alulreprezentáltak az ellentétesben). A településtípusok közül az egyéb város mutat még szignifikáns különbséget: alulreprezentált a helyi megoldások kategóriájában *(#58)*.

Az iskolázottság esetében a legalacsonyabb (alsó fokú végzettséggel rendelkező, vagy befejezett iskolafok nélküli) réteg esetében mutatkozik különbség: a központi, egységes tantervek felülreprezentáltak, a helyi megoldás pedig alulreprezentált körükben *(#59)*.

10. ábra: Az oktatás problémáinak kezelése, 2014 (%)



Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A feltett kérdés: *„Most egymással szemben álló véleményeket fogok felolvasni Önnek. Kérem, mondja meg, hogy az adott kettő közül melyikkel ért inkább egyet! Lehet, hogy néha nehéz lesz választania, mégis próbálja meg eldönteni, hogy melyik vélemény áll közelebb Önhöz!"*

Az oktatási problémák terén – a tantervvel szemben – nagyobb erővel jelenik meg a helyi szint (bár itt az ellentétpárokból való kényszerű választás miatt nem adódott lehetőség a köztes megoldások jelölésére). (Lásd *10. ábra*.)

Míg a budapesti lakosoknál – ha csak enyhén is – de az állami szerepvállalás felé tolódik a kérdés megítélése, addig a vidék esetében nagyobb szerepet tulajdonítanak a lokális szintnek. A legmarkánsabb különbség Budapest és a megyei jogú városok esetében mutatkozik (vastagon jelölve a *8. táblázatban*): a főváros esetében felülreprezentáltak a központi, állami intézkedéseket preferálók, egyúttal jóval alacsonyabb a helyi megoldást választók aránya, a megyei jogú városok esetében pedig a lokális megoldás igénye felülreprezentált *(#60)*.

8. táblázat: Az oktatás problémáinak kezelése az egyes településtípusok biztos válaszadói körében, 2014 (%)

TELEPÜLÉS	HELYI	KÖZPONTI
Budapest	46,7	53,3
Megyei jogú város	61,8	38,2
Egyéb város	54,2	45,8
Község, tanya	58,3	41,7

Forrás: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák c. kutatás 2014

A tanterv kérdésében tapasztaltakkal némileg ellentétes eredményt hozott az iskolázottság és az oktatási problémák megoldásának együttes vizsgálata: míg a legalacsonyabb iskolai végzettségűek – magas *nem tudja* válaszadásuk mellett – alul-, addig a 2. (elsősorban középfokú végzettségűek) iskolázottsági csoportja felülreprezentált a központi problémamegoldás kérdésében. Utóbbi csoport válaszadása a másik pólus preferenciájában is eltér az 1. és 3. iskolázottsági csoporttól – negatív irányban *(#61)*.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy a *közoktatás színvonalának* terén általános, átfogó attitűdromlás tapasztalható, ami intézménytípusokra vetítve három képzési fokon mutatható ki. 2014-ben a közoktatás pozitív (jó, illetve nagyon jó) megítélésének aránya a rendszerváltást követő felmérések legalacsonyabb értékét hozta (vö. Lannert é. n.). A negatívabb attitűd homogén jellegére utal, hogy a nemek között nem mutatkozott különbség, sőt a korábban differenciáló hatású településtípusok között sem jelentkezett eltérés. A főiskolai, egyetemi végzettséggel (illetve tudományos fokozattal rendelkezők) viszont pozitívabban értékelik a közoktatás színvonalát, ami ellentétben áll az eddigi eredményekkel. Vélhetően ennek tudható be, hogy az idősebb korcsoportok/korosztályok a 2014-es felmérésben a korábbinál rosszabb véleményt tanúsítanak a közoktatási rendszer egészével szemben: az idősebbek között ugyanis magasabb az alacsony iskolai végzettséggel (ennek okán pedig jellemzően pozitívabb vagy bizonytalan, de jelen esetben negatívabb attitűddel) rendelkezők aránya. Az adatok arra utalnak, hogy az attitűd megváltozásában 30 éves kor körül mutatkozhat a „fordulópont": a harmincas életkorú (30–39 éves) lakosok esetében tapasztalható legkorábban visszaesés. Ebben szerepe lehet annak is, hogy ebben a korcsoportban magasabb az iskoláskorú gyermekkel rendelkezők aránya, ami szorosabb (de jellemzően már nem résztvevői, és vélhetően kritikusabb hozzáállást hordozó) kapcsolatot eredményez a közoktatással. A 2010-től tapasztalható szektorális átalakulás, köztük átfogó közoktatásügyi reformok egyik legfőbb (indirekt) érintettjei tehát a fiatal középkorúak, akik – idősebbekhez képest pozitív, de érintettségük okán szenzitívebb – attitűdje csökkenést mutat a 2010 előtti időszakhoz képest.

Az egyes intézmények közül az érettségit adó iskolatípusok, azaz a gimnázium és a szakközépiskola kivételt jelentenek, de az óvoda, az általános iskola és a szakiskola már itt is negatívabb megítélést kapott. A szakiskola a legfiatalabb korcsoportban (18–24 éves) és korosztályban (18–30 éves) kapott az idősebbekhez képest pozitívabb megítélést, és hasonlóan speciális helyzetben van a településtípusok vonatkozásában is: ez az egyetlen iskolafok, ahol nem Budapest jelenti az eltérő attitűd másik pólusát.

Bár különböző kérdések mentén, de az óvodáztatás esetében 2009-ben és 2014-ben is a korai beléptetéssel szimpatizáltak a közvélemény-kutatás válaszadói. Érdekes jelenség – a más kérdésben kevésbé éles – nemi különbség: a nők határozottabb véleményformálók a kötelező óvodáztatás kérdésében. A 16 éves korig tartó tankötelezettség markáns támogatottságot mutat.

A centralizáció esetében a budapesti lakosok mind a tantervek, mind az oktatási problémák esetében felülreprezentáltak a központi összeállítást/megoldást preferálók körében. Ennek ellenpólusát a megyei jogú városok jelentik, amelyek alulreprezentáltak a központi tantervek kérdésében, és hasonló módon a lokális problémamegoldás preferálói. Az egyéb város kategória lakosai között azonban jóval kisebb (sőt, a várható értéktől ellentétes irányban eltérő) a helyi tantervek iránti igény, vagyis a megyei jogú városi státusz megkülönböztető jellege jól láthatóan érvényesül ebben a kérdésben. Az iskolázottság mindkét kérdésben a legalacsonyabb iskolai végzettségűek csoportjában mutat eltérést: azonban ez a tantervek esetében a központi, az oktatási problémák esetében pedig a helyi szint iránti preferenciában nyilvánul meg.

IRODALOM

György Zoltán – Kállai Gabriella (é. n.): *Oktatás a közvélemény tükrében. Lakossági közvélemény-kutatás, 2009. Gyorsjelentés*. Kézirat, h. n.

Halász Gábor (2011): Oktatáspolitika az első évtizedben. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 17–33.

Lannert Judit (é. n.): *TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében. A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése*. Kézirat. http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/oktatas_kutatas_lj_tarki_kozvelemeny-kutatasok.pdf (Letöltés ideje: 2015. 03. 15.)

Palotás Zoltán – Jankó Krisztina (2011): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 69–108.

Polonyi Gábor (2015): *A felnőttkori tanulás. Elemző tanulmány*. Kézirat, h. n.

FÜGGELÉK

Megjegyzés: Az adatok bemutatása a főszöveg, valamint *A kutatások mintája* és az *Elemzési kulcsterületek* című részek sorrendjét követi.

Mann–Whitney-féle U-próbák								
SORSZÁM (#)	**PRÓBA TÍPUSA**	**N_1**	**N_2**	**MR_1^***	**MR_2^***	**U**	**Z**	**P**
1	U	956	986	1001,33	942,57	442787	–2,550	0,011
2	U	364	592	460,87	489,34	101327	–1,736	0,083
3	U	401	585	499,94	489,09	114712	–0,641	0,522
4	U	364	401	385,44	380,78	72092,5	–0,324	0,746
5	U	592	585	615,57	562,11	157430	–2,971	0,003
9	U	179	174	182,82	171,01	14531,5	–1,173	0,241
10	U	176	183	182,55	177,55	15656	–0,500	0,617
11	U	268	337	320,4	289,16	40495,5	–2,416	0,016
12	U	333	292	319,82	305,22	46346,5	–1,136	0,256
17	U	59	74	65,03	68,57	2067	–0,581	0,561
18	U	70	81	74,46	77,33	2727,5	–0,446	0,656
19	U	196	208	218,13	187,77	17321	–2,858	0,004
20	U	178	224	209	195,33	18555	–1,351	0,177
21	U	188	222	204,28	206,53	20638,5	–0,213	0,831
22	U	139	115	135,93	117,31	6821	–2,181	0,029
23	U	124	62	96,73	87,04	3443,5	–1,274	0,203
24	U	129	155	138,98	145,43	9543	–0,731	0,465
25	U	374	432	427,53	382,70	71798,5	–3,029	0,002
26	U	451	399	437,59	411,84	84522,5	–1,678	0,093
27	U	898	934	968,11	866,88	373021	–4,398	0,000
28	U	936	955	977,09	915,53	417841	–2,646	0,008
29	U	835	914	880,64	869,85	376886,5	–0,485	0,628
30	U	820	921	885,17	858,39	365994	–1,195	0,232
31	U	804	927	897,23	838,92	347546,5	–2,592	0,010
32	U	331	370	374,08	330,36	53596,5	–3,057	0,002
33	U	358	384	382,27	361,46	64879	–1,429	0,153
34	U	319	366	344,41	341,77	57926,5	–0,188	0,851
35	U	315	370	344,4	341,81	57834,5	–0,183	0,855
36	U	311	377	353,07	337,43	55957	–1,096	0,273
37	U	567	564	593,96	537,90	144043	–3,110	0,002
38	U	578	571	594,74	555,02	153608,5	–2,190	0,028
39	U	516	548	536,52	528,72	139310,5	–0,452	0,651
40	U	505	551	540,6	517,41	133019,5	–1,334	0,182
41	U	493	550	544,00	502,28	124727,5	–2,399	0,016

Kruskal–Wallis-féle H-próbák és Pearson-féle khi-négyzet-próbák (χ^2)						
SOR-SZÁM (#)	**PRÓBA TÍPUSA**	**N**	**DF**	**χ^2**	**POST HOC (SZIGNIFIKÁNS MR* ÉS ASR** ÉRTÉKEK)**	**P**
6	H	986	2	12,503	1 (490,20) < 3 (558,49) és 2 (471,97) < 3 (558,49)	0,001
7	H	956	3	9,560	1 (437,12) < 3 (508,88)	0,023
8	H	986	3	5,497	–	0,139
13	H	954	6	5,237	–	0,514
14	H	986	6	18,925	1 (555,65) > 6 (440,03) és 2 (554,51) > 6 (440,03)	0,004
15	H	954	2	3,666	–	0,160
16	H	986	2	11,970	1 (555,11) > 2 (483,05) és 1 (555,11) > 3 (475,92)	0,003
42	H	1026	6	12,110	–	0,060
43	H	1026	6	11,228	–	0,082
44	H	1026	6	14,714	n. sz.***	0,023
45	H	1026	6	14,493	n. sz.***	0,025
46	H	1026	6	14,029	n. sz.***	0,028
47	H	1026	2	5,105	–	0,078
48	H	1026	2	3,213	–	0,201
49	H	1026	2	2,814	–	0,245
50	H	1026	2	4,649	–	0,098
51	H	1026	2	5,452	–	0,065
52	H	934	3	36,083	1 (366,14) < 2 (501,17), 1 (366,14) < 3 (504,17) és 1 (366,14) < 4 (459,6)	0,000
53	H	955	3	16,677	1 (403,08) < 2 (496,8), 1 (403,08) < 3 (490,3) és 1 (403,08) < 4 (494,32)	0,001
54	H	914	3	18,634	1 (387,13) < 2 (484,92) és 1 (387,13) < 3 (482,63)	0,000
55	H	921	3	10,652	1 (408,53) < 2 (493,22)	0,014
56	H	927	3	11,923	3 (439,6) < 4 (496,64)	0,008
57	χ^2	1026	2	7,049	Nők: nem tudja (–2,3)	0,029
58	χ^2	1025	9	43,146	Budapest: központi (2,3) és helyi (–2,5); MJV: központi (–2,3), helyi (3,9) és nem tudja (–2,4); Egyéb város: helyi (–2,8); község: nem tudja (3,8)	0,000
59	χ^2	1025	6	13,893	Alapfokú: központi (2,6) és helyi (–2,9)	0,031
60	χ^2	974	3	9,404	Budapest: helyi (–2,8) és központi (2,2); MJV: helyi (2,3)	0,024
61	χ^2	1022	4	10,849	Alapfokú: központi (–2,5) és nem tudja (2,0); Középfokú: helyi (–2,2) és központi (2,8)	0,028

* *MR: rangszám átlag*
** *ASR: adjusztált sztenderdizált reziduális*
*** *n. sz.: nem szignifikáns*

SUMMARY

LEARNING ATTITUDES, LEARNING STRATEGIES

The appreciation of learning and the spread of lifelong learning is a worldwide phenomenon that has been amply treated from a variety of aspects by international literature over the past few decades. This volume of papers addresses the issue in the context of a research project surveying a sample of the Hungarian adult population, representative in terms of many attributes. The papers serve a dual purpose: on one hand, they intend to position the Hungarian attitudes to learning in the international space; on the other hand, they analyse the Hungarian situation with its changes over the course of time.

The first half of the book (Éva Tót's paper) provides an overview of the international and Hungarian research on the topic. The researcher's interpretation of learning attitudes and motivation is different from the traditional pedagogical interpretation: her concept means the attitude of students and their parents to school and learning, how they align them with their goals in life, and to what extent they consider school-based education as an investment. In this context she presents attitudinal changes in the light of the advancement of education expansion and lifelong learning, relying on a variety of European research and handling formal and non-formal learning in a uniform fashion. The author also touches upon the question of measurability of informal learning, and presents the attempts at assessment and measurement up until now, together with the approaches and considerations in their background. She also discusses the relevance of learning in the labour market. She concludes that in the absence of reliable data sources and a data collection system suitable for analysis, Hungarian adult education and training lends itself to only a highly fragmented picture. The author also underscores that adult education and training could be an important tool for social integration – an opportunity as yet unexploited by educational policy. Low participation in learning could result in Hungary's permanent trailing behind international standards.

The second half of the volume is an analysis of the above mentioned survey conducted in the autumn of 2014. A so-called parents subsample could also be developed from the survey data. In his paper Zoltán András Szabó explores the change of attitude to the situation of education as a whole, and to its larger segments and institutional systems by comparing the data of the 2014 survey with a similar survey conducted in 2009. The special significance of the findings is that there has been a fundamental change in the government's educational control policy in the interim: from a local public service, education has become a state responsibility with the state as maintainer passing a series of measures regarding the details of education. The concept of the (socially) disadvantaged status has been narrowed, and novel pedagogical and institutional solutions appear to take shape to promote the successful school career of disadvantaged students. An interesting experience is that lowering the age limit of compulsory schooling by two years, a government measure accompanied by nationwide interest, was more favourably received by the general population than by parents. The other paper analysing the survey data (Zoltán Györgyi) explores the involvement of the population in adult education and training, comparing it to the

findings of a 2002 survey. The data indicate a drop in the intensity of learning, and the 2014 survey in some, if not all, respects reiterates the findings of the 2002 study: there is a big difference between the intent to learn and actual learning activity. This is particularly true for language learning. As regards financing, single-channel funding continues to dominate. On the other hand, extracurricular training and distance learning have become more widely accepted. The main obstacles to learning is still the price of training, as well as family and work engagements.

A tanulás felértékelődése, élethosszig tartó terjedése világjelenség, amellyel az utóbbi évtizedek szakirodalma bőségesen foglalkozik, s elemzi nagyon különböző aspektusokból. Kötetünk egy magyarországi, a felnőtt lakosság sok jellemzőjére reprezentatív kérdőíves kutatás kapcsán foglalkozik e kérdéskörrel. Az írások kettős céllal születtek, egyrészt a magyarországi tanulással kapcsolatos megítélések nemzetközi térben való elhelyezése, másrészt a hazai helyzetkép elemzése, annak időbeni változásával együtt.

A könyv első része (Tót Éva tanulmánya) áttekintést ad a témakör korábbi nemzetközi és magyarországi kutatásairól. A tanulmány a tanulással kapcsolatos attitűdöt és motivációt annak hagyományos pedagógiai megközelítésétől eltérően értelmezi: azt érti alatta, hogy a diákok és szüleik miként viszonyulnak az iskolához, a tanuláshoz, miként illesztik ezt életcéljaikhoz, s hogyan kalkulálnak az iskolai képzéssel mint befektetéssel.

Györgyi Zoltán tanulmánya a lakosság felnőttképzésben való részvételét elemzi, összevetve egy korábbi, 2002-ben zajlott felmérés adataival. Az adatok a tanulási intenzitás csökkenését jelzik, ugyanakkor a korábbinál elfogadottabb az iskolarendszeren kívüli képzés, valamint a távoktatás is. A felmérést elemző másik tanulmány (Szabó Zoltán András) az oktatási rendszer egészének helyzetével, makroszintű jellemzőivel, valamint annak nagyobb szegmenseivel, intézményrendszerével szembeni attitűdök változásait vizsgálja két lakossági felmérés (2009, 2014) alapján.

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE