



AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MÉRÉSÉNEK KIHÍVÁSAI ÉS A JELENSÉG KUTATÁSÁNAK JELLEGZETESSÉGEI A NEMZETKÖZI KUTATÁSOKBAN

Flick-Takács Nikolett

*Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola;
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-, és Óvóképző Kar*

Az ezredfordulót követően az élethosszig tartó tanulás szemléletének terjedésével és kiszélesedésével egyre nagyobb figyelmet kapott a köznevelés kezdő szakasza – az óvoda és általános iskola alsó tagozata – is, mely időszakban a gyermek önálló tanulása alapozódik meg (OECD, 2007; Szabó, 2005, p. 80). Számos hazai és nemzetközi szabályozó dokumentum hangsúlyozza az erre való felkészítés szükségét, melyek ugyanakkor legjobb esetben is csak általános célkitűzéseket tartalmaznak (European Commission, 2017, 2018; European Council, 2000; Magyarország Kormánya, 2005, 2014; NAT, 2012; ONOAP, 2012; OECD, 2007, p. 4). Azonban arról, hogy ez a gyakorlatban ténylegesen hogyan valósul, illetve valósulhatna meg, már lényegesen kevesebb forrást találhatunk, empirikus munkát pedig gyakorlatilag egyáltalán nem (Aspin & Chapman, 2000, p. 2).

Laal & Laal (2012) szakirodalmi áttekintő tanulmányukban számos olyan akadályra mutat rá, amelyek az élethosszig tartó tanulás megvalósításának útjába állhatnak oktatáspolitikai, gazdasági vagy munkaerőpiaci szinten. A szerzők tanulmánya pedig azt is jól sejteti, hogy amint a gyakorlatban, úgy a terület kutathatóságában is lesznek kihívások a neveléstudósok számára.

Az oktatási rendszerükben fejlettebb országok körében a 21. századi, tudásalapú társadalmak korában bevett és működő gyakorlat, hogy a köznevelés hatékonyságának fejlesztése érdekében reformjaikat kutatási eredményekre alapozzák (Csapó, 2008; 2015). Ennek hiányában már aligha tudnánk hitelesen elvárásokat megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy miként kell „jól” csinálni az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést. Joggal merül fel tehát a kérdés, hogy miért nem találunk az élethosszig tartó tanulás korai szakaszát érintő tudományos cikkeket, a gyakorlatot támogató eredményeket.

Szakirodalmi áttekintő tanulmányunkban arra mutatunk rá, hogy az élethosszig tartó tanulás kutatásában milyen nehézségek és akadályok merülnek fel, valamint ezekkel összefüggésben miért nincsen a neveléstudomány nemzetközi és hazai repertoárjában kész segédanyag a pedagógusok számára ennek hatékony gyakorlására. A terület vizsgálatával kapcsolatos kihívásokat két főbb csoportban tárgyaljuk: elsőként a fogalom jellegéből, definiálásából adódóakat ismertetjük, majd a jelenség kutathatóságának akadályait tárjuk fel.

Az első kihívás: a fogalom definiálása

Az élethosszig tartó tanulás fogalmi fejlődése és értelmezése a 21. századi neveléstudományban

Már az ezredforduló előtt nyilvánvalóvá vált, hogy a hagyományos tanulásfelfogás nem jövődolgozó többé a jövő oktatási rendszerei és közvetetten a gazdaság számára sem. Az oktatás társadalmi szerepe mellett egyre explicitebbé vált annak gazdasági jelentősége is, valamint megjelent az igény az elszámoltathatóság és a kutatás és fejlesztés irányába (Alexander, 2000, p. 411).

Bár a „*lifelong education*” fogalmának megszületése óta az már számos változáson ment keresztül, azonban már az első interpretációk is kitérnek arra, hogy a gyermekek tanulási tevékenysége is fontos szerepet játszik ebben a folyamatban (Aspin & Chapman, 2000, p. 3; Faure et. al., 1972;). Aspin & Chapman (2000) a fogalom fejlődését tárgyaló tanulmányukban négy, egymástól jól elkülöníthető irányzatot vázol fel a „*lifelong education*” és a „*lifelong learning*” értelmezésében. Ennek egyike az egyén élethosszig tartó tanulásra való *felkészítése* (White, 1982, as cited in Aspin & Chapman, 2000, p. 3), az oktatás *időben való kiterjesztése* a felnőtt kort követően (Kulich, 1982 as cited in Aspin & Chapman, 2000, p. 3), az egyén *élettapasztalatai* (formális oktatáson kívül is) mint tanulási lehetőségek (Pena-Borrero, 1984, as cited in Aspin & Chapman, 2000, p. 3), valamint a tanulás értelmezése az egyén teljes *életének alakulásával*, alakításával (Lengrand, 1979 as cited in Aspin & Chapman, 2000, p. 3). Ez a négy alapvető kategória megalkotásuk óta egymás mellett, gyakran összemosva él a köztudatban és a neveléstudományban is, ami nem könnyíti meg a fogalom és a jelenség vizsgálatát.

A „*lifelong education*” és a „*lifelong learning*” fogalma

A neveléstudomány szakirodalmi forrásaiban ugyan könnyedén ütközhetünk a fogalom értelmezésében akadályokba, és találkozhatunk egymásnak ellentmondó definíciókkal is, azonban, amennyiben a nemzetközileg elfogadott oktatáspolitikai szabályozó dokumentumok fogalom meghatározásaira támaszkodunk, már sokkal tisztábban tudjuk a fogalom fejlődéséből adódóan annak különböző jelentéseit meghatározni.

Az 1970-es évek óta az UNESCO, valamint az OECD az élethosszig tartó tanulás fogalmát többször és több módon definiálta annak érdekében, hogy egyértelmű célokat tűzessen ki ebben a szemléletben, mind a fejlett, mind a fejlődő országok számára. Ezen definíciók gyökere a „*lifelong education*” kifejezés volt, amely eredeti, angol nyelvi megfogalmazásában egyértelműsíti is, hogy ez a korai megközelítés még elsősorban a tanulás formális, intézményes keretek között zajló formáira korlátozódott (Faure, 1972; UNESCO, 2016, p. 4). A fogalom fejlődésének első fázisában az élethosszig tartó tanulás az oktatáspolitikai intézményei számára köznevelési és képzési intézmények célkitűzéseit érintette abból a célból, hogy az oktatást elérhetővé tegye anyagi háttértől és kortól függetlenül mindenki számára (UNESCO, 2016, p. 5). Az ezredfordulóhoz közeledve az

UNESCO, valamint az OECD új dimenziókat nyitott az élethosszig tartó tanulás definiálásában, amikor annak célkitűzéseibe és feladatkörébe beemelte a munkaerőpiaci és gazdasági igényekre való reagálást az oktatási intézmények számára. Ám ezek a dokumentumok hangsúlyozták a tanulás sokszínű kontextusát, és szorosan összekapcsolták a koncepciót (amely már „*lifelong learning*” és nem „*lifelong education*” volt, utalva annak tanulóközpontúságára) a társadalmi, kulturális és környezeti kihívásokkal is, amelyekkel a 21. század társadalmi szembesülnek (Delors, 1996; OECD, 1996). Az EU célkitűzésein alapulva a 2000-es évektől újabb fordulatot vett az élethosszig tartó tanulás értelmezése, amely során az oktatás és képzés területeit beemelték az EU szakpolitikai stratégiái közé, irányt mutatva az európai országok számára. Ennek következtében minden EU-tagállamnak saját stratégiája született az élethosszig tartó tanulás segítésére (Magyarország Kormánya, 2005, 2014; UNESCO, 2016).

A dokumentumokat áttekintve azt láthatjuk, hogy szabályozás szintjén hazánkban az EU célkitűzéseinek megfelelően megszületett dokumentumban (Magyarország Kormánya, 2005; 2014), valamint a köznevelés szabályozó dokumentumaiban (NAT, 2012, ONOAP, 2012) egyaránt megjelenik az igény az élethosszig tartó tanulás megalapozására, azonban, ahogy arra a Magyarország Kormánya által kiadott stratégiai dokumentum is utal, ezek a gyakorlatban nem jutottak el a megvalósítás szintjéig, illetve ellenőrizve sincsenek (Magyarország Kormánya, 2014). Az óvodai nevelést tekintve megemlíti a dokumentum, hogy annak szerepe kulcsfontosságú, azonban a megvalósítást tekintve egyetlen szempontot emel ki: „habár pozitív törekvések is láthatók a tolerancia és előítélet-mentesség fejlesztésével kapcsolatban az óvodai nevelésben, a köznevelésben és a pedagógusképzésekben, [...] ezek eredményessége a gyakorlatban még nem látható” (Magyarország Kormánya, 2014, p. 77).

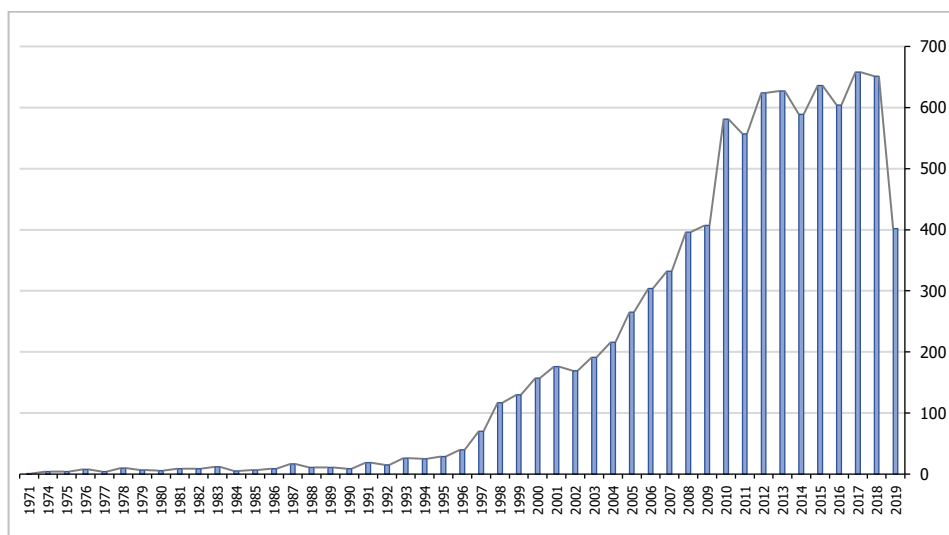
Az élethosszig tartó tanulás alapozó szakaszának következő lépcsőfokaként az általános iskola alsó tagozatán történő alapismeretek átadását, valamint képességek és kompetenciák fejlesztését emeli ki célként a dokumentum, amelyek eredményességéről és feladatairól szintén nem kapunk bővebb betekintést: „problematikus, hogy a hazai iskola-rendszerben az általános iskola első négy évfolyamán nem történik meg kellő figyelemmel és alaposítással az alapkészségek fejlesztése és elmélyítése” (Magyarország Kormánya, 2014, p. 78).

Jól látható tehát, hogy bár az igény és a cél adott annak érdekében, hogy az egyén élethosszig tartó tanulását országos szinten (ennek következtében pedig az óvodában csoport- és osztálytermi szinten is) támogassa a köznevelés minden szereplője, azonban részben a fogalom tág értelmezhetősége miatt a célkitűzések és a megvalósítás is felületes az alapozó szakasz szintjén, az ellenőrzés és ellenőrizhetőség pedig egyelőre elmaradt.

A második kihívás: a jelenség kutathatósága

Az élethosszig tartó tanulás kutatása nemzetközi kontextusban

A „lifelong learning” fogalom tág értelmezési keretei, valamint a jelenség komplexitása egyszerre hordoz magában számos lehetőséget és korlátot a jelenség kutatásával kapcsolatban. A témával foglalkozó tudományos cikkek száma jól láthatóan évről évre nő a Scopus adatbázisa alapján, ami annak népszerűségéről tanúskodik. Az adatbázis átvizsgálása során minden olyan találatot elfogadtunk, amelyek tudományos folyóiratban jelentek meg, tudományterületi besorolástól függetlenül (hiszen a vizsgálat is rámutatott arra, hogy a lifelong learning paradigma kutatásával több tudományterület is foglalkozik, noha interdiszciplináris jellege még nem tűnt kiforrottnak). Ennek köszönhetően a 2019-es évvel bezáróan már összesen 1791 olyan dokumentumot találtunk, amely valamely aspektusból az élethosszig tartó tanulás témakörét tárgyalja, és az éves lebontásban jól látható, hogy 2017-re már évente 600-700 tanulmány is megjelent a témában (1. ábra).

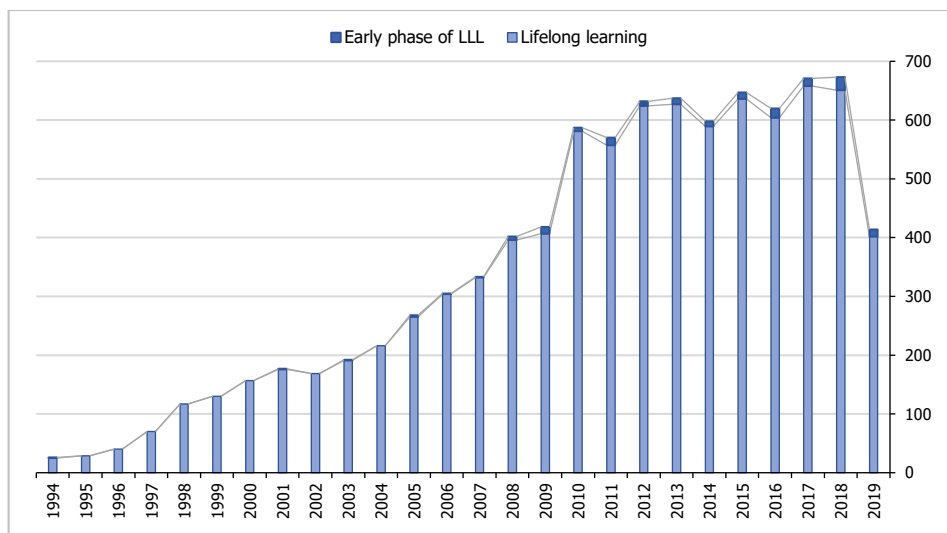


1. ábra

Az élethosszig tartó tanulóval foglalkozó tudományos cikkek száma a Scopus adatbázisa alapján (Scopus, 2019)

Ugyanakkor az látható (2. ábra), hogy amennyiben specifikusabban, az élethosszig tartó tanulás gyermekkori fázisával foglalkozó tanulmányokat szeretnénk megvizsgálni, ezek száma már lényegesen kevesebb. A „lifelong learning” kifejezéseket tartalmazó tanulmányok (N=1791) találati listáját a kora gyermekkorral kapcsolatos kulcsszavakra („primary school education”, „elementary school”, „pre-school education”) megsűrve csupán 143 dokumentum található az adatbázisban. Ezek döntő többsége az elmúlt egy

évtizedben született, ami akár biztató előjele is lehet annak, hogy a kezdő szakasz kutatása egyre népszerűbb lesz a társadalomtudományok terén.



2. ábra

Az élethosszig tartó tanulás gyermekkori aspektusát tartalmazó tanulmányok száma az évek során a Scopus adatbázisa alapján (Scopus, 2019)

Közelebbről szemügyre véve a találati listát (2. ábra), azok között összesen 39 olyan dokumentum található, amely a pedagógusok vagy pedagógusjelöltek élethosszig tartó tanulásával, illetve annak fejlesztésével foglalkozik, és 31 szakirodalmi áttekintő jellegű tanulmány pedig egyáltalán nem tartalmaz empirikus részfejezeteket. Tudományterületüket tekintve a társadalomtudományok (35) és a pszichológia (11) folyóirataiban jelentek meg legnagyobb számban tanulmányok ebben a témában (Scopus, 2019. október 10-i keresés analitikai adatai alapján). Azonban olyan dokumentumokat, amelyek valamilyen skálát, illetve egyéb kvantitatív mérési eljárást is tartalmaznak az élethosszig tartó tanulásról, vagy ahhoz kapcsolódóan valamely kompetenciák vagy kompetenciacsoportok vizsgálatára, a teljes találati listán is szinte elenyésző mennyiségben (47) találunk, és ezek is jórészt inkább az egyetemisták és tanárok tanulását – tehát a lifelong *learning* helyett a lifelong *education* – vizsgálják, többnyire más tényezőkkel (pl. iskolai sikeresség, énhatékonyság, egyetemi képzés hatása) való összefüggésben (Feng & Ha, 2016; Selcuk, Aydin, & Cakmak, 2018; Tezer & Aynas, 2018).

Az is árulkodó a kulcsszavas keresés eredményei alapján, hogy a találati lista dokumentumaiban leggyakrabban előforduló kifejezések között az „education” (oktatás) fogalom 19 találattal szerepel, míg a „learning” (tanulás) csupán 16-tal. Gyakran előforduló elem a „curriculum/curricula” (tanterv) (14), ami arra enged következtetni, hogy ezek a tanulmányok tantervelemzést (is) tartalmaznak.

Tehát hiába jelenik meg oktatáspolitikai szinten nemzetközi és hazai szinten is az igény, hogy a gyermekeket már a legkorábbi életszakasztól fel kell készíteni az élethosszig tartó tanulásra (sőt ezek az évek tekinthetők a legmeghatározóbbnak az élethosszig tartó tanulás sikeressége szempontjából) (European Commission, 2018, p. 84), a neveléstudományi kutatásokat áttekintve azt látható, hogy legkorábban középiskolás kortól foglalkoznak ennek vizsgálatával. Ez is azt mutatja, hogy a fogalom értelmezésében továbbra is inkább a „*lifelong education*” felfogás maradt népszerű, noha az elmúlt években tapasztalható kismértékű növekedés az élethosszig tartó tanulás gyermekkori kontextusát tárgyaló tudományos munkákban egy ígéretes terület előtt nyithatja meg a kutatók számára az utat (2. ábra).

Összességében az EU célkitűzései által deklarált fogalomértelmezés és a neveléstudomány által leggyakrabban használt interpretáció egymáshoz képest – a kutatások leggyakrabban megjelölt fókuszát tekintve – némileg csúszásban van. A Scopus tudományometriai táblázatainak elemzése során azt a következtetést vonhatjuk le, hogy bár a kitűzött cél viszonylag jól körülhatárolható az oktatáspolitikai döntéshozás szintjén, a tudomány szempontjából mégis olyan komplex fogalomkör jött létre, amelynek empirikus vizsgálta a kiterjedtebb, sokdimenziós modellt még nem volt képes utolérni.

Az élethosszig tartó tanulás kutatása empirián alapuló módszerekkel

Tekintve a fogalom komplexitását, az élethosszig tartó tanulást számtalan aspektusból megközelítve lehet kutatni, amelyet a következő táblázatban szereplő 14 kutatás is jól példáz (1. táblázat).

1. táblázat. Az élethosszig tartó tanulást vizsgáló empirikus kutatások időrendi sorrendben

Mérőeszköz	Szerző, év	Ország	Minta	Itemek száma
Effective Lifelong Learning Inventory	Crick, Broadfoot, & Claxton, 2002	Nagy-Britannia	középiskolás tanulók (n=1064)	97→71→65 item (7 faktor)
[national assessments of LLL]	KSH, 2004	Magyarország	15–74 év közötti lakosok (n=1600)	22 item (3 faktor)
Lifelong Learning Tendency Scale	Coşkun & Demirel, 2010	Törökország	egyetemi hallgatók (N=642)	74 item (3 faktor)
Scale of Key Competences for Lifelong Learning	Sahin, Akbasli, & Yelken, 2010	Törökország	tanárjelöltek (n=415)	23 item (8 faktor)
Lifelong learning scale	Kirby, Knapper, Lamon, & Egnatoff, 2010	Kanada	főiskolai és egyetemi hallgatók (n=309)	14 item (4 faktor)
Lifelong learning competence scale	Uzunboylu & Hürsen, 2011	Észak-Ciprus	középiskolai tanárok (n=300)	51 item (6 faktor)

Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban

1. táblázat folytatása

Mérőeszköz	Szerző, év	Ország	Minta	Itemek száma
Autonomy and self-regulation in LLL	Lüftenegger et al., 2012	Ausztria	5–6. osztályos tanulók (n=2266)	30 item (6 faktor)
TALK (fejlesztőprogram)	Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger, & Spiel, 2013	Ausztria	középiskolai tanárok	4 faktoros elméleti keret
[interviews: teachers' promotion in LLL]	Klug, Krause, Schober, Finsterwald & Spiel, 2014	Ausztria és Németország	5–12. osztályban tanító tanárok (n=9→4→40)	8 kategória
Effective Lifelong Learning Scale	Günüc, Odabasi, & Kuzu, 2014	Törökország	tanárjelöltek (n=742)	48 item (4 faktor)
[interviews: are teachers lifelong learners?]	Hursen, 2014	Észak-Ciprus	középiskola, szakiskola tanárok (n=30)	2 nyílt kérdés
Information literacy & lifelong learning & school effectiveness subscales	Feng & Ha, 2016	Kína	egyetemi hallgatók (n=276)	- (3 faktor)
Lifelong Learning Attitude Scale	Hursen, 2016	Ciprus	tanárok (n=300)	19 item (4 faktor)
European Lifelong Learning Index → Global Lifelong Learning Index	Kim, 2016	23 ország	EuroStat adatbázis országokra lebontott adatai	32 indikátor
The effect of university education on lifelong learning tendency scale	Tezer & Aynas, 2018	Törökország	tanárok (n=263), és tanárjelöltek (n=285)	33 (3 faktor)
Self-efficacy belief scale & lifelong learning competency beliefs	Selcuk, Aydin, & Cakmak, 2018	Törökország	tanárok (n=1242)	51 item (6 faktor)
Thai Lifelong Learning Inventory	Rittilun, Lawthong, & Kanjanawasee, 2018	Thaiföld	középiskolai tanulók (n=1939)	70 item (3 és 4 faktoros modell)

Az 1. táblázatban szereplő kutatások jellegüket, kutatás-módszertani hátterüket tekintve négy kategóriába sorolhatóak: (1) „data-mining” típusú, metaanalízis (Kim, 2016); (2) kérdőívek (Coşkun & Demirel, 2010; Crick et. al., 2002; Feng & Ha 2016; Günüc et al., 2014; Hursen, 2016; Kirby et. al., 2010; KSH, 2004; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Lüftenegger et. al., 2012; Sahin, Akbasli, & Yelken, 2010; Selcuk et. al., 2018; Tezer & Aynaz, 2018; Uzunboylu, & Hürsen, 2011); (3) interjúk (Hursen, 2014; Klug et. al., 2014); (4) fejlesztőprogram(ok) (Finsterwald et. al., 2013).

Arányait tekintve lényegesen több a kvantitatív, kérdőíves jellegű kutatás a témában, ezek többsége a megkérdezetteket egy-egy elméleti modell alapján próbálta bizonyos szempontok alapján felmérni az élethosszig tartó tanulásban való sikerességük, vagy ehhez kapcsolódó attitűdjeik kapcsán (Coskun & Demirel, 2010; Crick et. al., 2002; Günüc et. al., 2014; Hursen, 2016; Kirby et. al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin & Yelken, 2010; Tezer & Aynas, 2018; Uzunboylu & Hursen, 2011). Jól látható a táblázatban szereplő kutatások között, hogy a téma empirikus vizsgálata a 2000-es évektől lett népszerű nemzetközi szinten, mely tendencia az élethosszig tartó tanulást taglaló összes tudományos tanulmány évek szerinti megoszlásában is megfigyelhető volt (1. ábra, 1. táblázat).

Akár kvalitatív, akár kvantitatív kutatásról van szó, megfigyelhető, hogy a témában javarészt tanárokat (Klug et. al., 2014; Hursen, 2014, 2016; Lüftenegger et. al., 2012; Selcuk et. al., 2018; Tezer & Aynas, 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011) vagy egyetemi hallgatókat (Coşkun & Demirel, 2010; Feng & Ha, 2016; Kirby et. al., 2010) kérdeztek meg, de népszerű a tanárjelölteket célzó mintaválasztási stratégia is (Günüc et. al., 2014; Sahin & Yelken, 2010; Tezer & Aynaz, 2018). Ennek oka az lehet, hogy a legtöbb országban a kötelező köznevelési időszakon felül a fiatalok a felsőoktatásban kezdik meg tanulmányaikat a „lifelong education” jegyében, így ez a célpopuláció könnyedén elérhető és jól vizsgálható. Ugyanakkor a szerzők a tanárok kutatásának fontosságát társadalmi szerepvállalásukban, az élethosszig tartó tanulásra való attitűdformálásban látják (Hursen, 2014; 2016).

A Scopus adatbázisában fellelhető tanulmányok a témában néhány ország kutatóira szűkíthetők le, nagyobb számban Törökország és Ciprus területén születtek kérdőíves kutatások (Coskun & Demirel, 2010; Günüc et. al., 2014; Hursen, 2014; 2016; Sahin & Yelken, 2010; Selcuk et. al., 2018; Tezer & Aynas, 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011). Empirikus kutatásokra alapozott fejlesztőprogram az elmúlt évtizedben Ausztriában és Németországban jelent meg a szemléletben, szintén elsősorban a tanárookra fókuszálva, jellemzően egyetlen kutatócsoport kiterjedt munkásságára alapozva (Finsterwald et. al., 2013; Klug et. al., 2014; Lüftenegger et. al., 2012). A ciprusi kutatások szintén egyetlen, a téma iránt elhivatott szerzőtől, kutatócsoporttól származnak, így ebben a tekintetben nem érdemes mélyebbre ásni az okok után kutatva, azonban a törökországi kutatások más-más szerzőpáros, szerzők munkái. Az UNESCO ezredfordulót követő intézkedései hatására Törökország 2006-ban Driving Force for the Success of Turkey: Lifelong Learning Policy Paper (Buyuktanir, Duke, Karasar, Tileylioglu, & Toth, 2006) oktatáspolitikai, majd 2009-ben Lifelong Learning Strategy Paper stratégiai célkitűzésekkel kezdte meg az élethosszig tartó tanulás lehetőségeit megteremteni állami szinten (UNESCO, 2016, p. 22). Valószínűsíthetően ezen szabályozások és intézkedések mentén indulhatott el a terület intenzívebb kutatása is.

Az élethosszig tartó tanulás kutatásának kihívásai interjúkutatás esetén

A társadalomtudományokban elterjedt kutatási stratégia, hogy a korábban még nem vizsgált, új kutatási területeket kvalitatív módon tárják fel akciókutatások formájában

(Klein, 2012). Tekintve, hogy az élethosszig tartó tanulás mérésével az ezredfordulót követő első évtizedben kezdtek el foglalkozni, így Klug és munkatársai (2014) és Hursen (2014) akciókutatása is nagyon jól példázza, mennyi lehetőség rejlik a kvalitatív akciókutatásokban.

Hursen (2014, p. 5035) kutatásának alapja az a gondolat volt, miszerint „csakis azok a pedagógusok képesek a élethosszig tanuló gyermekeket nevelni, akik maguk is részesei a folyamatnak [...]”. Kutatásának célja az volt, hogy a köznevelés különböző szintjén dolgozó pedagógusok nézeteit, vélekedését megismerje az élethosszig tartó tanulóval kapcsolatban. Ennek érdekében összesen 30 tanárt (10 gimnáziumi, 10 szakközépiskolai és 10 felső tagozaton tanító pedagógust) kérdezett meg saját fejlesztésű („lifelong learning interview schedule”) interjú formában. A félig strukturált interjú a háttérkérdéseken kívül két főkérdést tartalmazott: (1) Hogyan lehetne fejleszteni a pedagógusok élethosszig tartó tanulási képességeit? (2) Milyen tényezők befolyásolják a pedagógusok élethosszig tartó tanulási magatartását? A szerző kutatási eredményei arra mutattak rá, hogy a megkérdezett pedagógusok szívesen fogadnának bármilyen olyan kezdeményezést, amely hozzásegítené őket az élethosszig tartó tanulásban való fejlődéshez. Valamint korábbi kutatások eredményeivel egybecsengően a szerző rávilágított arra, hogy a pedagógusok munkáját az aktuális oktatáspolitikai helyzet és a pedagógus neme is nagymértékben befolyásolja (Haugwitz, 2005; Kesici, Şahin, & Aktürk, 2009; Leathwood & Francis, 2006 as cited in Hursen, 2014). Újszerű eredménye volt Hursen (2014) kutatásának, hiszen a megkérdezett tanárok kiemelték, tanulóik is hatással vannak arra, hogy nekik pedagógusként milyen attitűdjeik vannak az élethosszig tartó tanulóval kapcsolatban (Hursen, 2014, p. 5039).

Mivel a kutatás csupán 30 fős mintán, szűk csoporton történt, a szerző is kiter arra, hogy további kutatások szükségesek a témában, mely során nem csupán nagyobb minta lenne kívánatos, hanem több stakeholder bevonására is szükség lenne (pl. szülők, az iskolai élet egyéb szereplői) (Hursen, 2014, p. 5040).

Klug és munkatársai (2014) ezzel szemben már a pedagógusok munkáját szerették volna megismerni a gyermek élethosszig tartó tanulásának támogatásában. A kutatásuk alapfelvetése itt is – akárcsak Hursen (2014) esetén – az volt, hogy a pedagógusnak erős befolyása van a tanulók élethosszig tartó tanulásának alakulására, ebben a folyamatban pedig konkrét tanítási, fejlesztési tevékenységük is tetten érhető lehet. Strukturált interjújukat több lépésben validálták, majd végső formájában 10 nyitott kérdés formájában vették fel az adatokat összesen 40 tanárral Ausztriában és Németországban. A megbízhatóságot a trianguláció módszerével biztosították, amely során az interjú mellett a megfigyelés és a szakértői értékelés módszerét használták (Klug et. al., 2014). Elméleti modelljük alapján három blokkban térképezték fel a pedagógusok élethosszig tartó tanulóval kapcsolatos tevékenységét a következő területeken: érdeklődés felkeltése/megtartása, énhatékonyság erősítése, tanulás tervezése/támogatása, tanulási stratégiák, önreflexió segítése, attribúciók, referenciakeret biztosítása, visszacsatolás (Klug et. al., 2014, p. 121).

A kutatás még mindig az akciókutatás fázisában van, aminek következtében számos további lehetőség (és ezzel együtt a jelenlegi kutatás limitációja is) felmerül. Mivel a mintavétel kényelmi mintavétel volt, és csak a környező intézményekben történt meg, a szerzők kiemelik, hogy a kutatás kiterjesztéséhez nagyobb minta és a kérdőív angol nyelvre történő fordítása is szükséges lenne. Kiemelik továbbá, hogy a jövőben egy nagymintás

méréshez a mérőeszköz továbbfejlesztése volna szükséges olyan formában, amely – az interjúval ellentétben – könnyebben és gyorsabban elérhető adatokhoz juttatja a kutatókat (Klug et. al., 2014, p. 128).

Látható tehát, hogy bár számtalan lehetőség rejlik az élethosszig tartó tanulás kvalitatív módszerekkel történő kutatásában, mégis több korláttal is szembe kell nézniük a kutatóknak, ha ezt a stratégiát választják. A szűk mintavételi kör miatt az eredmények általánosíthatósága, valamint a körülményes és időigényes elemzési procedúra miatt a korlátozott lehetőségek azok, amelyek elsősorban megnehezítik az élethosszig tartó tanulás kvalitatív módon történő vizsgálatát. Ugyanakkor számos olyan új információhoz hozzájuthatunk kvalitatív módszerek használatával, amelyek egy zárt, kérdőíves kutatás során talán rejtve maradnának. Érdekes a téma iránt érdeklődő kutatóközösség számára azt is fontolóra venni, hogy az élethosszig tartó tanulás korai szakaszának vizsgálatára valószínűleg megfelelőbb módszerek lehetnek a kvalitatív irányzat lehetőségei egyrészt a téma újszerűsége, másrészt a célpopuláció életkori sajátosságai miatt (pl. óvodás gyermekek kérdőíves vizsgálatának nehézsége). E nehézségek súlyos akadályai lehetnek a korai szakasz kutatásának.

Az élethosszig tartó tanulás kutatásának kihívásai kérdőíves kutatás esetén

Tekintve, hogy a témában több kérdőíves kutatás is született, így azok összehasonlítását ezúttal nem eredményeik, hanem a téma megközelítése, az elméleti keretek közötti különbségek és a módszertani háttérük alapján tesszük. A kérdőíves kutatás egyik nagy hátránya a kvalitatív, interjúval végzett vizsgálatokkal szemben, hogy korlátozott számú, illetve többségében zárt kérdések segítségével kell lefedni egy igen komplex témát. Ezt példázza az is, hogy a legtöbb kérdőív meglehetősen nagy itemszámmal bír (l. táblázat). Ugyanakkor a magas itemszám mellett a kutatót jelenség komplexitása mellett a kutatás pilot jellege is szólhat.

A legtöbb kutatás esetében a szerzők a Likert-skálák használatát vélték a leghatékonyabbnak (Coskun & Demirel, 2010; Crick et. al., 2004; Günüc et. al., 2014; Hürsen, 2016; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin & Yelken, 2010; Selcuk et. al., 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011). Ez utóbbiak közül Rittilun, Lawthong & Kanjanawasee (2018) kutatása a Likert-skála mellett szituációs modellt is használt kérdőívében, melynek elemzése során a megbízhatósági adatok a Likert-skálás modellt igazolták. A megbízhatóság mérésére szinte minden esetben a Cronbach- α adatokat alkalmazták, míg a validitás többségében a tartalmi és konstruktváliditás segítségével történt (Coskun & Demirel, 2010; Crick et. al., 2002; Günüc et. al., 2014; Hürsen, 2016; Kirby et. al., 2010; Meerah et. al., 2011; Sahin et. al., 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2011).

Mivel a neveléstudomány szakirodalmában még nem született egy egységesen elfogadott modell, ami lefedné az élethosszig tartó tanulás kritériumait, így ebben a tekintetben meglehetősen heterogén a fellelhető kutatások faktorstruktúráinak összetétele. Azonban a feltárt vagy előzetesen felállított faktorok között számos olyan elemet is találhatunk, amely visszatérő az egyes kutatások között: *önállóság/egyéni fejlődés* (Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Tezer & Aynaz, 2018); *tanulás tanulása* (Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Selcuk et. al., 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011); *önirányítás*

(Coskun & Demirel, 2014; Kirby et. al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Selcuk et. al, 2018): *motiváció* (Coskun & Demirel, 2014; Günüc et. al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018); *vállalkozói kompetencia/készségek* (Selcuk et. al., 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011); *IKT-használat* (Sahin et. al., 2010; Selcuk et. al., 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011); *tanulási stratégiák* (Coskun & Demirel, 2010; Crick et. al., 2004; Kirby et. al., 2010); *énhatékonyság* (Hürsen, 2016; Lawthong & Kanjanawasee, 2018).

Ugyanakkor a kutatások többségében (az említett példák között is) felfedezhetők a Delors-jelentésben (1996) megfogalmazott „learning to...” kezdetű kritériumok, valamint az OECD által előírt LLL-kompetenciák (OECD, 2005) egyes elemei is (Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin et. al., 2010; Selcuk et. al., 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011). A kutatások többségében ugyan kompetenciák és képességek (Günüc et. al., 2014; Kirby et. al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Uzunboylu & Hürsen, 2011) formájában térképezik fel a megkérdezettek élethosszig tartó tanulásban való aktív részvételét, de akad, ahol attitűdöket mérnek (Hürsen, 2016), illetve dichotóm orientációs skála is született a jelenség mérésére (Crick et. al., 2004)

Tekintve, hogy nincsen egységes elméleti keret, és az élethosszig tartó tanulás kompetenciái mellett számos egyéb komponens meglétét feltételezi (pl. affektív tényezők, külső tényezők), a nemzetközi kutatási kínálatban is találunk olyan vizsgálatokat, amelyek nem tudtak egyértelműen állást foglalni amellett, hogy pontosan milyen dimenzióját kutatják az élethosszig tartó tanulásnak. Günüc és munkatársai (2014) 48 ítemes kérdőíve például egymástól függetlenül egyaránt tartalmaz attitűdkomponenseket (pl. tanulás iránti pozitív attitűd), illetve képességeket (pl. tanulás tervezése). Ugyancsak a faktorok képzésében keresendő a probléma gyökere azon skálák esetén is, amelyekben a 4-5 változós faktorok mellett egyetlen változó is képez faktort (Kirby et. al., 2010). Ugyan ezek a szokatlan megoldások kutatás-módszertanilag megmagyarázhatók, azonban abból a szempontból, hogy a témát érintő jövőbeli kutatásokhoz alapul szolgáló mérőeszköz születhessen, a megismételhetőség mint a tudományosság kritériuma mindenképpen sérül, így érdemes ezeket a struktúrákat újra átgondolni egy esetleges adaptálás során.

Összegzés

Az élethosszig tartó tanulás kutatása nem csupán azért kihívás, mert egy meglehetősen új fogalomról van szó, de az is nagyban megnehezíti annak kérdőívvel vagy interjúval történő vizsgálatát, hogy maga a fogalom nem egységesen definiált a neveléstudomány és az oktatáspolitikai területén, valamint a neveléstudományon belül is több definíciója létezik. Mindamellett, hogy a tanulmányban elsősorban az élethosszig tartó tanulás kutatásának és kutathatóságának tágabb körű bemutatása történt meg, az egyes kihívások és nehézségek felsorakoztatása és alátámasztása során ismertettük a korai szakasz kutatását nehezítő és akadályozó tényezők sokaságát is, és ezzel részben indokolható az a paradoxon, amely a szabályozó dokumentumokban való népszerűség és a neveléstudományi írásokban való szerény előfordulás között észlelhető.

Az élethosszig tartó tanulás fogalmának megszületése óta számos kutatás született, amellyel mikro- vagy makroszinten, egyéni jellemzőket, illetve országos teljesítményeket mértek. E tanulmányban összesen 17 olyan nemzetközi folyóiratban megjelent tanulmányt hasonlítottam össze, amelyek az élethosszig tartó tanulást, vagy annak valamely aspektusát vizsgálták. Ezek alapján azt látható, hogy lényegesen több a kvantitatív kutatás a témában. Ezek a vizsgálatok kompetenciaalapú elméleti modellek (pl. Delors, 1996 vagy OECD, 2005) vagy attitűd-, esetleg képességszintek elemeit vizsgálták nagyrészt Likert-skálák segítségével (Crick et. al., 2002; Coskun & Demirel, 2010; Günüc et. al., 2014; Hursen 2016; Kirby et. al., 2010; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Sahin & Yelken, 2010; Tezer & Aynas, 2018; Uzunboyly & Hursen, 2011).

Az élethosszig tartó tanulás kutatását tehát a következő tényezők nehezítik a kutatói társadalom számára: (1) a fogalom definiálásával kapcsolatos kihívások: (a) a fogalom definiálása, abban való heterogenitás tudományterületen belül (a „lifelong learning” és a „lifelong education” összemosása); (b) a fogalom különböző értelmezhetősége az oktatáspolitikai dokumentumok és a neveléstudomány alapján; (2) a jelenség kutathatóságával kapcsolatos kihívások: (a) az élethosszig tartó tanulás komplexitásából adódó problémák: nincs egyetlen univerzálisan elfogadott elméleti keret; (b) a szerzők kiemelik, hogy az interjú kutatások akciókutatás jellegűek, ezek további kutatásokat tesznek szükségessé (Hursen, 2014; Klug et. al., 2014); (c) a kérdőíves kutatások nem fedik le teljesen zárt kérdéseikkel a jelenséget, ezért a témában született kérdőíves magas itemszámmal rendelkeznek (Coskun & Demirel, 2010; Crick et. al., 2002; Günüc et. al., 2014; Lawthong & Kanjanawasee, 2018; Selcuk et. al., 2018; Uzunboyly & Hürsen, 2010); (d) az univerzális elméleti keret hiányában összemosott, gyakran nem egységes keretrendszerben értelmezhető faktorstruktúrák születnek (Günüc et. al., 2014; Kirby et. al., 2010).

Összességében tehát azt látható, hogy bár jóval az ezredforduló előtt születtek már kutatások, melyekben megjelent az élethosszig tartó tanulás fogalma (Wolfe, 1963), intenzívebben a 2000-es évektől kezdtek el foglalkozni az élethosszig tartó tanulás mérésével, azonban annak tágabb értelmezése (amelyben a gyermekkori fejlesztés is helyet kaphatott) csak az utóbbi egy évtizedben keltette fel a kutatók figyelmét. Jelen tanulmánnyal arra mutattunk rá, hogy bár a köznyelvben és a köznevelést szabályozó dokumentumainkban gyakran emlegetett fogalomról van szó, a neveléstudomány számára még mindig tartogat néhány megoldandó feladatot ez a terület.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium UNKP-19-3-SZTE-293 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának Szakmai Támogatásával készült.

Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban

Irodalom

- Alexander, F. K. (2000). The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education. *The Journal Of Higher Education*, 71(4), 411–431. doi: [10.1080/00221546.2000.11778843](https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778843)
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19. doi: [10.1080/026013700293421](https://doi.org/10.1080/026013700293421)
- Aydın, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining beliefs of preservice teachers about epistemology and life-long learning competency via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13–24. doi: [10.24193/adn.11.1.2](https://doi.org/10.24193/adn.11.1.2)
- Buyuktanir, D., Duke, C., Karasar, N., Tileylioglu, A., & Toth, J. S. (2006). *Driving force for the success of Turkey: Lifelong learning policy paper*. Ankara: Labour Market Team SVET.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong Learning Tendency Scale: The study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343–2350. doi: [10.1016/j.sbspro.2010.07.461](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.461)
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247–272. doi: [10.1080/0969594042000304582](https://doi.org/10.1080/0969594042000304582)
- Csapó, B. (2008). A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: A tudás minősége. In K. Fazekas (Ed.), *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker* (pp. 113–131). Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. doi: [10.17543/iskult.2015.7-8.4](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.7-8.4)
- Delors, J. (1996). Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first-Century, Paris UNESCO 1996. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 24(1), 253–258.
- European Commission (2017). Education and Training. Supporting education and training in Europe and beyond. Early childhood education and care. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_en
- European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. Commission staff working document, Accompanying the document. Brussels. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- European Council (2000). Conclusions of the presidency, Lisbon. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_en.htm
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris, UNESCO.
- Feng, L., & Ha, J. L. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1653–1663. doi: [10.12973/eurasia.2016.1575a](https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1575a)
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning: Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144–155. doi: [10.1016/j.tate.2012.08.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009)
- Günüç, S., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Egitim ve Bilim*, 39(171). Retrieved from <http://search.proquest.com/openview/0e7a7b0374f96aa006f7837cd3fed08b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1056401>
- Hursen, C. (2014). Are the teachers lifelong learners?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036–5040. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.01.1069](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1069)

- Hursen, C. (2016). A Scale of Lifelong Learning Attitudes of Teachers: The Development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(1), 21–37. doi: [10.18844/cjes.v11i1.430](https://doi.org/10.18844/cjes.v11i1.430)
- Kim, J. (2016). Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 439–463. doi: [10.1007/s12564-016-9445-6](https://doi.org/10.1007/s12564-016-9445-6)
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291–302. doi: [10.1080/02601371003700584](https://doi.org/10.1080/02601371003700584)
- Klein, S. R. (2012). Action research: before you dive in, read this! In *Action research methods* (pp. 1–20). New York: Palgrave Macmillan. doi: [10.1057/9781137046635_1](https://doi.org/10.1057/9781137046635_1)
- Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119–129. doi: [10.1016/j.tate.2013.09.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.004)
- Központi Statisztikai Hivatal (2004). Az élethosszig tartó tanulás. Lifelong Learning. Budapest, KSH. Retrieved from <http://www.mek.oszk.hu/06300/06377/06377.pdf>
- Laal, M., & Laal, A. (2012). Challenges for lifelong learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 47, 1539–1544. doi: [10.1016/j.sbspro.2012.06.857](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.857)
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27–36. doi: [10.1016/j.learninstruc.2011.06.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.001)
- Magyarország Kormánya (2005). A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. Retrieved from <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415>
- Magyarország Kormánya (2014). Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. Retrieved from <http://www.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf>
- Meerah, T. S. M., Lian, D. K. C., Osman, K., Zakaria, E., Iksan, Z. H., & Soh, T. M. T. (2011). Measuring lifelong learning in the Malaysian Institute of Higher Learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 560–564. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.05.082](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.082)
- NAT (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz.
- NAT (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 68, 10635–10848. Retrieved from https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- OECD (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. Retrieved from <https://www.voced.edu.au/content/ngv:48358>
- OECD (2007). Lifelong learning and human capital. *Policy Brief*. Retrieved from <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/OECD-Letter-LLL.pdf>
- Rittilun, S., Lawthong, N., & Kanjanawasee, S. (2018). Construct validity of Thai lifelong learning inventory: Evidence from high-school students in Phrae, Kalasin, Prachin Buri, and Pangnga provinces. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), 207–214. doi: [10.1016/j.kjss.2018.05.009](https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.05.009)
- Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545–556.
- Selcuk, G., Aydin, S., & Cakmak, A. (2018). Examining beliefs of preservice teachers about self-competency and lifelong learning competency via Canonical Correlation Analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 474–486. doi: [10.18844/cjes.v13i2.3232](https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3232)
- Szabó, M. (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(3), 80–97.

Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban

- Tezer, M., & Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 66–80. doi: [10.18844/cjes.v13i1.3314](https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3314)
- UNESCO (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*. Background Paper Prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. ED /GEMR/MRT/2016/P1/23. Retrieved from <https://fdocuments.net/document/conceptions-and-realities-of-lifelong-learning-by-unesco-institute-for-lifelong.html>
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong Learning Competence Scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449–460.
- Wolfe, L. M. (1963). Lifelong learning and adjustment in the later years. *Adult Education*, 14(1), 26–32. doi: [10.1177/074171366301400108](https://doi.org/10.1177/074171366301400108)

Flick-Takács Nikolett

ABSTRACT

CHALLENGES IN ASSESSING LIFELONG LEARNING AND THE RESEARCH CHARACTERISTICS OF THE PHENOMENON IN INTERNATIONAL STUDIES

Nikolett Flick-Takács

Although the first study on lifelong learning was published in the 1960s, reviewing the science-metric database of Scopus shows that this concept began to gain popularity in science only from the 2000s (Wolfe, 1964). The reasons for this are probably the reforms at international levels of educational policy, which have declared the need to promote lifelong learning among OECD countries. (OECD, 2007). Although the concept has gone through some changes, and its interpretation has widened in regulatory documents since its inception, pedagogical practice and scientific research haven't caught up with these changes yet (Magyarország Kormánya, 2015; UNESCO, 2016). Taking a closer look at the scientific works in the Scopus database reveals that by the end of 2019, there are a total of 1,791 papers presenting research or theoretical work on lifelong learning. However, only a small proportion of these – 143 documents in total – goes beyond „lifelong education” and uses the broader concept of „lifelong learning” which also includes early phase development (Scopus, 2019). Most of these studies work with samples of teachers (Uzunboylu & Hürsen, 2011; Klug et. al., 2014; Hürsen, 2014; Hürsen, 2016; Tezer & Aynas, 2018; Selcuk et. al., 2018) or undergraduate students (Coşkun & Demirel, 2010; Kirby et. al., 2010; Feng & HA, 2016). Given that the early stages of lifelong learning have not yet been investigated thoroughly, in my study, I would like to point out some of the factors that may influence the research of the field, such as the characteristics of the definition of the concept and the researchability of the phenomenon. Challenges in defining the concept include the heterogeneity of different definitions in science and the differences between interpretations of education policy and education practice. Among the challenges of researchability, there are problems arising from the complexity of the phenomenon, the limitations of research with interviews (e.g.: action-research studies that would require further research), (Klug et al., 2014; Hürsen, 2014), as well as questionnaire research, which does not fully cover the phenomenon with closed questions and Likert scales, that's why most of the published studies working with questionnaires use so many items (Crick et. al., 2002; Coskun & Demirel, 2010; Uzunboylu & Hürsen, 2010; Günüc et. al., 2014; Selcuk et. al. 2018; Lawthong & Kanjanawasee, 2018). At the same time, due to the lack of a universal theoretical framework, factor structures are often interpreted in an indistinctly structured framework (Günüc et al., 2014; Kirby et al., 2010). All in all, we can see that although the topic of lifelong learning is very popular among researchers, according to the Scopus database, research starting out from a wider interpretation of the concept (including the early stages as well) is still the task of the future.

Magyar Pedagógia, 119(4). 313–328. (2019)
DOI: 10.17670/MPed.2019.4.313

Levelezési cím / Address for correspondence: Flick-Takács Nikolett, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.; Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-, és Óvóképző Kar, H-1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40.