

*Non-formal Education
Неформално образование*

УЧАСТИЕТО В НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕЙСКА СРАВНИТЕЛНА ПЕРСПЕКТИВА: СТИМУЛИРАЩИ И ОГРАНИЧАВАЩИ ФАКТОРИ

Петя Илиева-Тричкова

Институт за изследване на обществата и знанието – БАН

Резюме. Статията си поставя за цел, от една страна, да разкрие евристичния потенциал на подхода за способностите и възможностите за реализация (capability approach) за преосмисляне на ученето през целия живот и в частност на неформалното образование и за неговото емпирично изследване, а от друга – да анализира факторите, които обуславят участието в него. Тя прави вторичен анализ на данни за 17 страни от международното сравнително изследване „Изследване на образованието за възрастни“ (2011) и официалната статистика, като използва метода на групировките и регресионен анализ на две нива. Резултатите показват, че са налице големи различия в участието на възрастните в неформално образование в Европа и че участието в неформално образование е много повече от лична отговорност, а е резултат от редица фактори както на индивидуално ниво, така и на ниво на страната, в която хората живеят. Тези фактори могат както да ограничават, така и да способстват за повишаването на шансовете на младите възрастни да вземат участие в неформално образование. Сред определящите характеристики на ниво страна са нейният икономически климат, активните мерки на пазара на труда, които се предприемат в нея, разходите, които работодателите правят за обучение на своите служители, и най-вече нивото на иновации в нея.

Ключови думи: неформално образование; способност; юноши; Европейска сравнителна перспектива

Очертаване на проблема

Съществува богата литература, посветена на ученето през целия живот (УЦЖ) (Field, 2001; Crowther, 2004; Boyadjieva et al., 2012; Aspin et al., 2012; Milana & Holford, 2014). Концепцията доби популярност и поради наражданата през последните десетилетия несигурност в пазара на труда и ясно очерталата се необходимост от непрекъснато придобиване на нови знания и умения. Въпреки това дебатът около нея остава изключително остър – УЦЖ

е определяно не само като новата парадигма на образованието в съвременните силно динамични и рискови общества (Usher, 2001; Boyadjieva, 2006), като имащо потенциал да допринася за личностното и общественото развитие (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2018), но и като „част от новите, по-малко видими форми на управление на хората“, чийто „скрит дневен ред“ е изграждането на покорни, несвързани помежду си, дисциплинирани работници и граждани“ (Field, 2001; Crowther, 2004). Освен това УЦЖ може да функционира както като механизъм за възпроизводство на социални неравенства, така и като еманципираща сила на социално-групово и индивидуално ниво (Boyadjieva, 2018).

Превръщането на УЦЖ в реалност е една от целите на стратегическата рамка „Образование и обучение 2020“, както и на Националната програма за реформи в изпълнение на стратегия „Европа 2020“. За някои страни, като Швейцария, Швеция и Финландия, УЦЖ вече е реалност. За други страни обаче, сред които е и България, това е истинско предизвикателство. Така три години преди крайния срок, който гореспоменатата рамка поставя, едва 2,3% от населението на 25 – 64 г. у нас са участвали в УЦЖ през 2017 г.¹⁾, при национална цел за 2020 г. от 5% и 15% за Европейския съюз (ЕС) 28. За да постигне тази цел, един от основните приоритети на Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 г. е прилагането на подход, който подпомага развитието на всички учещи и допринася за изграждането на мислещи, можещи и инициативни личности, способни да се справят с промените и несигурността.

До голяма степен подходите и политиките в областта на образованието и на УЦЖ през последните десетилетия се базираха на теорията на човешкия капитал, според която инвестициите в образованието водят до по-високи доходи в индивидуален план и до икономически растеж в по-широк план. В рамките на този подход основната отговорност за (не)участието в УЦЖ се прехвърля върху отделния човек. В съвременните реалности на диверсификация на образователните възможности и на големи нива на социални неравенства тази теория не е достатъчен теоретичен ориентир как може икономическият растеж да е не само интелигентен, но и устойчив и приобщаващ. Това налага необходимостта от нейното обогатяване. С оглед на това, настоящата статия си поставя за цел, от една страна, да разкрие евристичния потенциал на подхода за способностите и възможностите за реализация за преосмисляне на същността и целите на УЦЖ и за неговото емпирично изследване, а от друга – да анализира факторите, които обуславят участието в него. Тъй като УЦЖ е хетерогенно по своя характер и има различни форми (формално, неформално и информално²⁾), статията се фокусира само на емпиричното изследване на неформалното образование.

Основни концепции и изследователски подход

Подходът за способностите и възможностите за реализация

Теоретична основа на настоящата статия е подходът за способностите и възможностите за реализация (*capability approach*). Този подход е разработен за първи път от носителя на Нобелова награда за икономика Амартия Сен, а по-късно е доразвит от политическия философ Марта Нусбаум, както и от други автори.

Изборът на подхода за способностите и възможностите за реализация като теоретична рамка на настоящия анализ се основава на следните неговии отличителни характеристики: а) той отчита, че хората имат различна способност да превърнат образователните възможности, които имат, в конкретни резултати; б) взема под внимание едновременно и активната роля на индивидите (което е особено важно, когато говорим за учене, което обхваща и периода след задължителната форма на обучение), и контекста, в рамките на който хората правят избори по отношение на образованието си; и в) отчита, че освен икономически ползи образованието има и социални ползи както за човека, така и за обществото.

По същество предложената от Сен теоретична рамка е преди всичко либерална. Затова и *свободата* заема изключително важно място в нея. Свободата е изведена и като основен информационен фокус за правенето на сравнения между начините, по които отделните хора направляват своя живот. Понятието за *свобода* (*capability*), което ползва Сен, се свързва с „нашата способност да постигнем различни *резултати/състояния* (*functionings*), които може да оценим и сравним едни с други през призмата на това какво ние осъзнато ценим (*have reason to value*)“ (Sen, 2009: 233). Така тази свобода има отношение към *възможностите и по-конкретно – към това по какъв начин човек постига резултатите, които цени*. От тази гледна точка са важни не толкова и не само постигнатите резултати, колкото свободата, с която разполагат отделните хора да ги постигнат. Тази свобода се изразява в *реалните способности, които човек притежава, както и във възможностите му за тяхната реализация*.

Всеки човек притежава специфичен набор от свобода (*capability set*), който се отнася до всички неща, които той може да направи или да бъде³⁾ и които всъщност определят неговите житейски избори. В този смисъл, подходът за способностите и възможностите за реализация е изключително чувствителен към „значението на формирането на способностите на личността за самостоятелни действия“, както и към „възприемането на хората като отговорни актьори/дейци“ (Sen, 1985: 203 – 204). Той способства за обвързването на способността на хората да действат самостоятелно и да избират свободно и структурите, в които осъществяват своята дейност и в рамките на които могат да правят избори посредством *факторите на превръщането* (Wilson-Strydom, 2015) (*conversion factors*)⁴⁾. Тези фактори се отнасят до раз-

личията между хората. Както се изразява Сен, „различията, свързани с пола, възрастта, генетичните дадености и много други характеристики, формират много различни способности за свободна реализация в нашия живот, дори и да разполагаме с един и същи набор от първични блага“ (Sen, 1992).

УЦЖ в перспективата на подхода за способностите и възможностите за реализация

Преобладаващата част от изследванията, които използват подхода за способностите и възможностите за реализация в областта на образованието, се фокусират върху формалното образование, и по-специално анализират неговата роля за човешкото развитие и благосъстояние (Saito, 2003; Walker & Unterhalter, 2007). Опитвайки се да измери свободата (capability), с която разполагат момичета в училищни условия, Воон (Vaughan, 2007) разграничава два вида свобода: а) свобода, свързана с участието в образованието (capability in education); и б) свобода *чрез* образованието (capability through education). Докато първият вид свобода се отнася до способностите и възможностите, които дадено дете има да участва пълноценно в образователния процес на учене в училище, вторият се отнасят до приноса на образованието в различни сфери на човешкия живот извън образованието.

Увеличаването на свободата, която има човек да учи във формално образование, може да е свързано и с осигуряването на по-добри възможности на хората за достъп до този тип образование. Така например може да се търси отговор на въпроси като дали има безопасен и редовен транспорт до най-близкото училище за децата и доколко всички хора може да си позволят ученето в училищни условия (Vaughan & Walker, 2012). Изследванията досега обаче показват, че структурата на формалното образование невинаги може да доведе до увеличаването на свободата, която имат хората, а може вместо това да има негативен ефект върху нея и да я размие (Unterhalter, 2013; Flores-Crespo, 2007; Walker & Unterhalter, 2007). С малки изключения (Walker, 2012; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2018) обаче е налице голяма празнота по отношение на изследванията, които прилагат подхода на способностите и възможностите за реализация в областта на УЦЖ, и в частност – по отношение на неформалното образование. Сферата на неформалното образование, от своя страна, обхваща предимно такива дейности, които развиват личността и които са естествено (вътрешно) приети от нея като необходимост, желание или интерес. Затова те най-често са доброволно и съзнателно избрани от включените лица, които притежават относително устойчива вътрешна мотивация за съ/участие и собствен принос (Nikolaeva, 2018). С други думи, това, което е специфично за неформалното образование, е, че участниците в него в много по-голяма степен са субекти на своите собствени действия и тяхното включване може да се случи като резултат на техния собствен личен избор.

Рубенсън и Десджардинс (Rubenson & Desjardins, 2009) инкорпорираят подхода за способностите и възможностите за реализация в модел, който наричат „ограничена активност“ (bounded agency). Техният модел предполага, че социалните политики могат да влияят на способностите и възможностите за участие на хората в образование за възрастни чрез начина, по който те конструират материалната, социалната и институционалната среда, като създават или преодоляват различни ситуационни, институционални или структурни бариери пред включването в УЦЖ и така влияят и върху готовността на отделния индивид (наличието на мотивационни бариери) да участва в образование за възрастни. Този модел е приложен от Роосмаа и Саар (Roosmaa & Saar, 2016) в сравнителен анализ на страни от Европа, като те са изследвали бариерите, които описват пред себе си възрастните, които не искат да участват в учене. Техните резултати потвърждават значението на включването на структурните и институционалните фактори в допълнение на индивидуалните характеристики при обяснението на бариерите пред ученето на възрастни и показват значителни различия между отделните страни по отношение на бариерите, пред които смятат, че са изправени. В нито едно от тези изследвания обаче не става дума конкретно за неформалното образование.

Потенциал на подхода за способностите и възможностите за реализация за изследване на неформалното образование

Определянето на спецификата на неформалното образование и на различията му с формалното образование е сериозна изследователска задача. Трудността идва от присъщите му характеристики, които са свързани с неговата висока степен на еластичност и отвореност към промяна, както и от неговата способност да се адаптира към население с разнороден състав и с много различни образователни нужди (Romi & Schmida, 2009).

Според една от първите дефиниции на неформалното образование⁵⁾ то се отнася до която и да е организирана систематична и програмна образователна дейност, която е осъществявана извън формалната образователна система и която е предназначена за различни групи от населението чрез избрани типове учене (La-Belle, 1981, 1982). Според по-съвременни дефиниции обаче става дума за паралелни елементи на обществената система „образование“, осъществяващи единна мисия и глобални цели, често използващи идентични инструменти, но в алтернативен контекст, който за неформалното образование се отличава със свои характерни особености (Nikolaeva, 2018). Неформалното образование обикновено се провежда по време на свободното време на неговите потребители, които участват в него по свой избор и воля (Schmida & Romi, 2007). То е базирано на допускането, че образователните и социалните цели могат да бъдат реализирани чрез гъвкавост при прилагането на неговите принципи, предмета, организациите и инструментите и че то трябва да бъде освободено от структурните и формални-

те условия, които обикновено присъстват в училище. Важна характеристика на неформалното образование е, че то не е еднородно по своя състав. Съществуват изключително много форми, като курсове, семинари, обучение на работното място и др., които изискват различна ангажираност от страна на учащите.

Неформалното образование цели повишаването на активното социално включване, което се осъществява в полза на общността и удовлетворява потребностите на хората, особено по отношение на дейностите през свободното им време, но също и във връзка с професионалната им реализация. В рамките на неформалното образование могат да се идентифицират условия и начини на организиране на образованието, които се отличават с уникални характеристики, специфично съдържание и характерна методология. В резултат на неговото успешно завършване обаче не се придобива призната квалификация, в смисъл на степен на образование. Дори и да се получи сертификат в края на обучението, той няма правна стойност (Boeren, 2016). Правейки преглед на дефинициите за неформално образование, Роджърс (Rogers, 2018) разграничава два критерия за оценка на формалността и неформалността на всяка образователна програма: *контекст* и *процес*. Ако за дефиниране на образователната програма се използва контекстът, тя може да е формална или неформална, но ако неформалното образование се дефинира като процес, то може да бъде разгледано като континуум и може да съдържа както формални, така и неформални елементи. Въпреки различните разбирания и особености на този тип образование трябва да се отбележи, че то притежава значима образователна сила в постмодерния свят (Romi & Schmida, 2009) и се очаква участието в него да се увеличава.

Тезата, която настоящата статия защитава, е, че подходът за способности и възможностите за реализация има несъмнен евристичен потенциал за изследване на неформалното образование, тъй като той е в синхрон с негови същностни характеристики и позволява те да бъдат ясно открити и по-цялостно осмислени. Тук ще акцентираме върху три такива характеристики. На първо място, това е активната роля на индивидите в осъществяването на неформалното образование. На второ място, подходът за способностите и възможностите за реализация позволява по-пълно да се разбере социалната и институционалната детерминираност на (не)участието в неформалното образование. На трето място, този подход легитимира и утвърждава многообразието от цели и функции на неформалното образование, които могат да бъдат както икономически, така и социални и личностно формиращи и да се проявяват както на индивидуално, така и на общностно ниво.

В свое изследване върху разширяването на участието във висшето образование Уолкър (Walker, 2007) говори конкретно за УЦЖ като специфична свобода (capability). Вземайки предвид това и потенциала на подхода за способностите и възможностите за реализация за изследвания в областта

на УЦЖ, последващият анализ се фокусира върху свободата, която имат хората да участват в неформално образование (*capability to participate in non-formal education*), и изследва факторите, които ѝ влияят. Подобно разбиране за участието в неформалното образование налага да се вземе предвид и това дали участието в неформално образование е резултат на ценностно обоснован рационален избор, или не.

Методология

Данни

Статията се основава на вторичен анализ на данни от международното сравнително изследване „Изследване на образованието за възрастни“, което е проведено през 2011 г. – Eurostat, 2011 г., и официалната статистика, като използва метода на групировките и логистична регресия на две нива за това⁶⁾. Трябва да се отбележи обаче, че една от особеностите на свободата (*capability*) е, че тя не е директно измерима. Поради тази причина повечето учени оценяват всъщност резултатите (*functionings*) и на тази база правят изводи за обхвата на тази свобода. Според А. Сен свободата (*capability*), която човек има, представлява набор от резултатите (*functionings*), докато отделният резултат е само точка от този набор. Вземайки предвид това и спецификите на данните от „Изследване на образованието за възрастни“, за целите на анализа свободата за участие в неформално образование се дефинира като отнасяща се до това дали даден човек е участвал в някаква форма на неформално образование и обучение с намерението да повиши знанието/уменията си в каквато и да е област (вкл. хобита) през последните 12 месеца, предшествващи интервюто. Това включва следните четири отличителни типа дейности: 1) курсове, 2) уъркшопи и семинари, 3) обучение на работното място, 4) частни уроци.

Променливи

За да се изследват факторите, които ограничават или разширяват способностите и възможностите за реализация на младите възрастни да участват в неформално образование, на първия етап бе разработен модел на логистична регресия на две нива, с който да се установи какви са шансовете даден човек с определени характеристики да участва в неформално образование. По-конкретно, зависимата променлива в този модел има две стойности: 1 – *участвал в някаква форма на неформално образование или обучение с намерението да повиши знанието/уменията си в каквато и да е област (вкл. хобита) през последните 12 месеца*, и 0 – *не е участвал*.

На индивидуално ниво са включени следните независими променливи: *пол* (0 – мъж, 1 – жена); *образователно ниво* (0 – ниско (МСКО⁷⁾ 0 – 2, т.е. основно и по-ниско образование), 1 – средно (МСКО 3 – 4, т.е. средно образование и след средно, но не висше), и 2 – висше (МСКО 5 – 6, т.е. висше образование); *образователен произход* (0 – с нисък образователен произход (вкл. лица, при

които нито един от родителите не е с висше образование), и 1 – с висок образователен произход (включва лица, които имат поне един родител с висше образование)); *статус на пазара на труда* (0 – работа на пълно работно време, 1 – работа на непълно работно време, 2 – безработен, и 3 – неактивен); *нетен месечен доход на домакинството*: в 10 децилни групи; *активност* (1 – търсил някаква информация за възможности за учене през изминалите 12 месеца, и 0 – не е търсил); *културен капитал*: (1 – висок (чел е книга през изминалите 12 месеца), и 0 – никакъв (не е чел)).

На ниво страна са включени следните независими променливи: *икономически климат* (икономически растеж за 2011 г. като процентна промяна спрямо миналата година в %) ⁸⁾; *активни политики на пазара на труда* (програми и мерки на пазара на труда (категории 2 – 7) ⁹⁾ като % от БВП за 2011 г.) ¹⁰⁾; *разходи за курсове от страна на работодателите* (разходи за курсове като % от общите разходи за труд (всички предприятия) към 2010 г.) ¹¹⁾; *ниво на иновации* (индекс на иновациите за 2011 г.) ¹²⁾; *публично финансиране на образованието* (% от БВП за образование към 2011 г.) ¹³⁾ *професионална ориентация на средното образование* (% на ученици, които са записани в програми на средно професионално образование за 2011 г.) ¹⁴⁾; *доверие в образователната система* (% на хората, които са казали, че в голяма или в много голяма степен имат доверие в образователната система към 2008 г.) ¹⁵⁾ За да има сравнимост между влиянието на факторите на ниво страна, те са включени в анализа като стандартизирани променливи, които имат средна „0“ и стандартно отклонение – „1“. Направеният корелационен анализ между променливите на ниво страна показва, че те не са силно корелирани, което позволява да ги включим като обяснителни променливи в регресионния анализ на две нива.

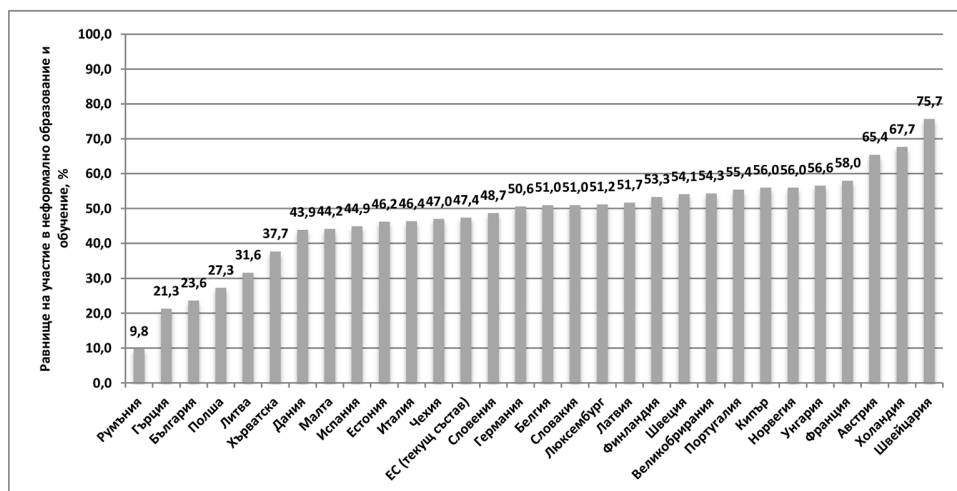
Ограничения на анализа

Статията се фокусира върху групата от млади възрастни 25 – 34 г., която е сравнително слабо изследвана до момента. Данните за тях се отнасят за 2011 г. Това е така, защото, макар и проведена през 2016 г., новата вълна от изследването не е достъпна за потребители. От нея са налице данни само на макрониво на сайта на „Евростат“. Именно от тях са данните за фигура 1. Освен това анализът се ограничава до страните, за които е налице пълен набор от данни на макрониво: общо 17 европейски страни. Това са Австрия, България, Германия, Гърция, Естония, Испания, Италия, Кипър, Латвия, Литва, Люксембург, Малта, Португалия, Румъния, Словения, Унгария и Финландия.

По начина, по който се мери участието в неформално образование в „Изследване на образованието за възрастни“ (2011), трудно може да оцени какви са причините за това участие. Ето защо на следващ етап бяха анализирани и причините за участие в него. За съжаление, това е въпрос, който предполага повече от един отговор и затова анализът на причините е единствено описателен.

Участието в неформално обучение в европейска сравнителна перспектива

Степента, до която младите възрастни участват в неформално образование, се различава значително между отделните европейски страни. То е под 30% в Румъния, Гърция, България и Полша и е над 60% в Австрия, Холандия и Швейцария (фигура 1).



Източник: Евростат, trng_aes_101, свалени на 09.09.2018.

Фигура 1. Равнище на участие в неформално образование и обучение, 25 – 34, 2016, %

Резултатите от логистичния регресионен анализ на две нива показват, че способността за участие в неформално образование се влияе значимо както от фактори на индивидуално ниво, така и на ниво страна. Нещо повече, според нулевия модел на логистичния регресионен анализ на две нива голяма част от разликите в зависимата променлива се дължат именно на това, че младите възрастни са групирани в отделни страни. По-конкретно вътрешногnezдовата корелация¹⁶⁾ е 0,162. Това означава, че 16,2% от различията в шансовете на младите възрастни да участват в неформално образование, са породени от различия между отделните страни. Този резултат, заедно с направените тестове за релевантност на модела на две нива в сравнение с обикновената логистична регресия (т.нар. likelihood ratio test), потвърждават, че използването на този модел дава по-коректни оценки в сравнение с обикновената логистична регресия.

На таблица 1 са представени шансовете за участие в неформално образование, изчислени за 17 страни, при референтна стойност – не е участвал.

Оценките¹⁷⁾ от модела показват, че при равни други условия колкото по-висока е степента на завършено образование, толкова по-големи са шансовете за участие в неформално образование. По-конкретно, шансовете на младите възрастни със средно образование да участват в неформално образование, са 43% по-високи от тези на младите възрастни с ниско образование, а тези на младите възрастни с висше образование – съответно 2,28 пъти по-високи. Високият образователен статус на родителите има положително влияние върху участието в неформално образование отвъд влиянието на придобитото ниво на образование. Налице са и различия по пол – жените имат 7% по-ниски шансове да участват в някаква форма на неформално образование, в сравнение с тези шансове при мъжете.

Статусът на пазара на труда оказва значимо влияние на шансовете на младите възрастни да участват в неформално образование. Противно на очакванията, хората, от които най-много се очаква да участват в неформално образование, за да се интегрират на пазара на труда, са именно тези, които имат най-ниски шансове да участват в неформално образование, а именно безработните и неактивните. Наетите на почасова работа също имат по-ниски шансове да участват в неформално образование, в сравнение с наетите на пълно работно време. Наблюдаваме и положително влияние на месечния доход на домакинството върху участието в неформално образование. Общо взето, колкото е по-висок той, толкова и шансовете за участие в неформално образование са по-високи. Анализът показва, че младите възрастни, които са имали проактивно поведение и са търсили информация за възможности за учене през изминалите 12 месеца, имат по-големи шансове да участват в неформално образование. Не на последно място при факторите, които влияят на индивидуално ниво, бе установена и асоциацията между културния капитал на младите възрастни и тяхното участие в неформално образование.

По отношение на факторите на ниво страна оценките от направения модел позволяват да се очертаят следните две тенденции. От една страна, икономическият растеж, активните мерки на пазара на труда, разходите за курсове, които се плащат от работодателите, и нивото на иновации в страната, в която живеят, влияят положително на шансовете, които имат младите възрастни да участват в неформално образование, а от друга – характеристиките, свързани с образователната система на страните, като: разходи за образование, професионална ориентация на средното образование и доверие в образователната система, нямат значимо влияние или влияят отрицателно върху тези шансове. Не на последно място, този модел има значителна обяснителна сила. В сравнение с нулевия модел, в който дисперсията на ниво 2 (17 страни) е 0,634, включените променливи на ниво страна успяват да обяснят много голяма част от тази дисперсия (81,82% от нея). Освен това вътрешногнездовата корелация пада до под 0,05.

Таблица 1. Резултати от логистична регресия на две нива, която оценява шансовете на младите възрастни (25 – 34 г.) да участват в неформално образование и обучение

<i>Fixed parameters</i>	Модел 0 е(б)	Модел 1 е(б)
<i>Образователно ниво: Реф. стойност: Ниско</i>		
Средно		1.43**
Високо		2.28**
<i>Пол: Реф. стойност: Мъж</i>		
Жена		0.93*
<i>Социален произход. Реф. стойност: Нито един от родителите е с висше образование</i>		
Поне един от родителите е с висше образование		1.13**
<i>Статус на пазара на труда. Реф. стойност: Работа на пълно работно време</i>		
Работа на непълно работно време		0.78**
Безработен		0.45**
Неактивен		0.36**
<i>Нетен месечен доход на домакинството. Реф. стойност: Под първи децил</i>		
Между първи и втори децил		1.18*
Между втори и трети децил		1.19*
Между трети и четвърти децил		1.15+
Между четвърти и пети децил		1.36**
Между пети и шести децил		1.39**
Между шести и седми децил		1.50**
Между седми и осми децил		1.48**
Между осми и девети децил		1.61**
Над девети децил		1.86**
<i>Търсил някаква информация за възможности за учене през изминалите 12 месеца Реф. стойност: Не</i>		
Да		2.75**
<i>Чел е книга през изминалите 12 месеца. Реф. стойност: Не</i>		
Да		1.50**
<i>Икономически растеж</i>		1.24*
<i>Програми и мерки на пазара на труда (категории 2-7) като % от БВП</i>		1.20+
<i>Разходи за курсове като % от общите разходи за труд (всички предприятия)</i>		1.36**
<i>% от БВП за образование</i>		1.16

Професионална ориентация на средното образование		1.01
Доверие в образованието		0.79+
Ниво на иновации (innovation index)		8.12**
Constant	- .392*	.089**
<i>Random parameters</i>		
Country-level variance	.634**	.115**
Explained variance at level 2		81.82%
Intraclass correlation	0.162	0.034
Log likelihood	-12376.94	-10936.93
N (individual level)	19,697	19,697

Източник: Изследване на образованието за възрастни (2011, собствени изчисления).

Бележки: e(b) = Експоненциални коефициенти; N (ниво страна) = 17.

Равнища на значимост: +p < 0.10 * p < 0.05, ** p < 0.01.

Както вече беше подчертано, разбирането на участието в неформално образование като свобода налага да вземем под внимание и дали то е резултат на ценностно обоснован рационален избор. За да се изследва този аспект, бяха анализирани причините за участие в неформално образование, които са посочени от най-много млади възрастни в избраните от нас страни (таблица 2).

Таблица 2. Причини за участие в първата дейност на неформално образование и обучение на младите възрастни (25 – 34 г.)

Причина	Страни (% посочилите тази причина от най-много хора в съответната страна)
Да извършвам работата си по-добре и/или да увелича възможностите си за развитие в кариерата	Германия (72.91), Естония (63.78), Испания (63.78), Финландия (62.35), Литва (69.77), Люксембург (65.13), Малта (72.22), Румъния (77.97), Словения (65.87)
Да повиша знанията и уменията си по предмет, който ме интересува	Австрия (80.72), Кипър (67.66), Гърция (79.17), Италия (72.17)
Бях задължен да участвам	България (49.66), Унгария (64.52)
Да придобия знания и умения, които да са ми полезни в ежедневието	Латвия (95.45), Португалия (92.05)

Източник: Изследване на образованието за възрастни (2011, собствени изчисления).

Резултатите в таблица 2 показват, че в повече от половината страни причината, посочена от най-много млади възрастни, е това те да извършват работата си по-добре и/или да увеличат възможностите си за развитие в кариерата. Далеч по-малък е броят на страните, в които младите възрастни са участвали

в неформално образование по свои лични причини: да повишат знанията и уменията си по предмет, който ги интересува, или за да придобият знания и умения, които да са им полезни в ежедневието. В две от страните обаче свободата на младите възрастни да участват в неформално образование, е сериозно ограничена: България и Унгария. В тези две страни най-много млади възрастни са казали, че са били задължени да участват в неформално образование, т.е. най-малко хора в тях са избрали да участват по свой личен избор, а под диктат на някого друго.

Дискусия на резултатите

Направеният анализ ясно показва, че участието в неформално образование и обучение е резултат от влиянието както на различни социално-демографски характеристики на младите възрастни, така и на различни аспекти на контекста, в който те живеят. Тези фактори могат както да ограничават, така и да способстват за повишаването на шансовете на младите възрастни да се включат в различни форми на неформално образование.

Така например хората със средно и висше образование имат много по-голяма свобода да участват в неформално образование. Това се отнася и за хората с висок образователен статус на родителите, както и за тези, които живеят в домакинства с по-високи доходи. По-голямата свобода в случая означава наличието на много повече способности и много повече ресурси, които благоприятстват включването в такъв тип образование. Бе установена и позитивна асоциация между културния капитал и активното поведение на младите възрастни, изразено чрез търсене на информация за неформално образование и участието в неформално образование. По-отношение на културния капитал е прието, че като цяло, възрастните, които принадлежат към средната класа, е по-вероятно да участват в УЦЖ, в сравнение с възрастни, които принадлежат към работническата класа (Voeren, 2016). Подобно допускане се прави и за хората с висок социален капитал, но с наличните данни това твърдение не може да бъде проверено.

До голяма степен представените резултати се съгласуват с предишни изследвания, макар и не специално насочени към младите възрастни и не конкретно за неформалното образование. Така например, ползвайки данни от Програмата за международно оценяване на компетенциите на възрастни (PIAAC) към Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР), Десджардинс (Desjardins, 2015) установява, че вероятността за участие в образование за възрастни за хората с по-високо образование и с по-висок образователен статус на родителите остава по-голяма дори и когато анализът на данните се контролира за влиянието на различни социално-демографски характеристики. В литературата са известни поне две обяснения за това (Groenez, Desmedt, & Nicaise, 2007): 1) от страна на предлагането – струва по-малко да се обучават хора, които вече са придобили високо ниво на човешки капитал в училище, а 2) от страна на

търсенето – всеки допълнителен обучителен курс предлага на обучаемия кумулативно преимущество в сравнителен план.

Анализът показва, че свободата за участие в неформално образование сред младите възрастни е най-ограничена при неактивните, но също така е значително ограничена и при безработните и работещите на почасова работа. Това е резултат, който също до голяма степен се съгласува с предишни изследвания. Обяснението е, че възрастните, които вече са заети, веднага могат да приложат своите нови умения на практика, докато безработните възрастни не са напълно наясно за ползите от обучението си, тъй като те нямат работа и първоначалните инвестиции в обучението за тях биха били по-големи, особено в случаи, в които не получават подкрепа (Boeren, 2016). Младите жени също имат по-ниски шансове да участват в неформално образование, спрямо мъжете на същата възраст. Възможна причина за това е, че обикновено в този период от живота си те прекарват голяма част от свободното си време в грижи за семейството и най-вероятно не им остават време и средства за това.

Сред стимулиращите фактори на ниво страна са нейният икономически климат, активните мерки на пазара на труда, които се предприемат в нея, разходите, които работодателите правят за обучение на своите служители, и най-вече нивото на иновации в нея. Тези резултати също до голяма степен се съгласуват с предишни изследвания. Така например в своя модел на възможното влияние на различни системни характеристики върху УЦЖ Гроенез и неговите колеги (Groenez, Desmedt, & Nicaise, 2007) предполагат, че икономическият растеж и активните мерки на труда ще влияят положително на УЦЖ. Редица изследвания потвърждават и положителния ефект, който имат иновациите върху участието в УЦЖ (Bassanini et al., 2007; Boeren, 2016; Groenez, Desmedt, & Nicaise, 2007) и който се съгласува с представените тук резултати. Наскоро публикуван доклад, който анализира участието във формално и неформално образование за редица уязвими групи, като ползва данни от Изследването на работната сила за 2016 г., показва, че хората участват по-често, когато работодателят плаща за неформално обучение или конкретно за обучение на работното място (Ilieva-Trichkova, P. & Stefanik, 2018) – резултат, който се съгласува и с изводите от настоящата статия.

Анализът показва също, че публичните разходи за образование нямат ефект върху участието в неформално образование, което се различава от предположенията на Гроенез и неговите колеги (Groenez, Desmedt, & Nicaise, 2007) за положително влияние на разходите за образование върху УЦЖ. Най-вероятно това се дължи на факта, че статията се фокусира само върху неформалното образование сред младите възрастни. До този момент няма официална статистика за публичните разходи, които се правят специално за неформалното образование. Не бе установен и никакъв ефект на професионалната ориентация на средното образование върху участието в неформално образование. Установен обаче бе негативен ефект на доверието в образователната система в дадена страна върху участието в

неформално образование. Този ефект може да се обясни с това, че ако доверието в дадена страна към формалната образователна система е високо, то очевидно, че тази система е сравнително добра и не би се налагало на младите възрастни да прибегват до неформално образование веднага след завършването.

Анализът на причините за участие в неформално образование показва, че в по-голямата част от страните те са основно инструментални, свързани с професионалната кариера на младите хора. Това се съгласува с резултати от анализ на Изследването на образованието за възрастни от 2007 г. (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2018). Резултатите от настоящото изследване очертаха и тревожна тенденция в две от страните – Унгария и България, където свободата за участие в неформално образование е значимо ограничена, тъй като много голям дял от младите възрастни са участвали в неформално образование, защото са били задължени да го направят.

Заключителни думи

Статията допринася към съществуващата литература, като: 1) прилага подхода на способностите и възможностите за реализация за концептуализирането на участието в неформално образование като свобода; 2) фокусира се върху специфична категория – младите възрастни от 25 до 34 г., които се намират в критичен етап от своя живот, но която до момента е обект на по-малко внимание в сравнение с младежите във възрастовата група 15 – 24; и 3) прилага регресионен модел на две нива, което позволява изследването на влиянието както на фактори на индивидуално, така и на макрониво. Наред с тези приноси статията се вписва в литературата, която защитава необходимостта от интегриран подход към участието в УПЖ, който инкорпорира в себе си влиянието на фактори на различни нива (Rubenson & Desjardins, 2009; Boeren, 2017). За разлика от тази литература обаче предложеният анализ се фокусира конкретно върху неформалното образование и демонстрира потребността от адаптиране на този подход специално към тази форма на УПЖ. Това е изключително важен извод от гледна точка на разработването на препоръки и политики за подобряването на участието в УПЖ. Така например според един от резултатите определени аспекти на системата на формалното образование (професионалната му ориентация, публичните разходи) не влияят върху участието в неформално образование. Друг извод показва, че в две от анализирани страни – България и Унгария, свободата за участие в неформално образование е много ограничена, защото в тях около и над половината от младите възрастни споделят, че са участвали в неформално образование, защото са били задължени да го направят, а не по личен избор, породен от лични или свързани с работата причини. Това изисква провеждането на самостоятелен анализ на мотивацията, с която младите възрастни участват във форми на неформално образование, и на вземането на специални мерки с цел преодоляване на ограничаването на свободата за участие в неформално образование и обучение в тези страни.

БЕЛЕЖКИ

1. Източник: Евростат (code: trng_lfs_01), 29.09.2018. Данните са на базата на Изследването на работната сила, което отчита участие в УЦЖ през последните 4 седмици.
2. Това разграничение е първоначално предложено от ЮНЕСКО и е широко разпространено в сферата на УПЖ (вж. UNESCO, 1979 за повече информация за различията между тези термини).
3. Например от елементарни неща – да си добре нахранен, да си в добро здраве, да избягваш заболяемост и преждевременна смъртност, до по-сложни – да бъдеш щастлив, да изпитваш самоуважение, да участваш в дадена общност и т.н.
4. Факторите на превръщането отразяват способността на човека да превърне ресурсите или услугите, които ползва, в реален резултат. И. Робейнс разграничава три основни типа фактори: личностни, социални и такива, които се дължат на средата, в която живеем. За повече детайли вж.: Robeyns, 2005.
5. Вж. Bozhilova (2018) за появата на термина „неформално образование“.
6. За повече информация за тези модели вж. Rabe-Hesketh & Skrondal, 2012. Предимството на тези модели е, че позволяват дисперсията на резултата (в нашия случай различни измерители на свободата за участие в неформално образование да се раздели на два компонента – един, който се отнася за дисперсията между отделните клъстери (в нашия случай между страните) и дисперсията в рамките на отделните клъстери. При логистичната регресия обаче дисперсията е равна на $\pi^2/3$. Затова ще изчислим само дисперсията между отделните страни. Нещо повече, тези модели позволяват да моделираме едновременно характеристики, които се отнасят до ниво 1 (отделните индивиди, напр. пол), и до ниво 2 (отделните страни, напр. икономически растеж на страната към даден момент).
7. МСКО (Международна стандартна класификация на образованието), версия 1997.
8. Източник: Евростат, код: tesc00115. Данните са свалени на 26.10.2018.
9. Тези категории са: 2 – обучение, 3 – ротация на работни места и споделяне на работа, 4 – стимули за заетост, 5 – подкрепяне на заетостта и преустройство, 6 – създаване на нови работни места, и 7 – начални стимули. Тези мерки са насочени към повишаване на интеграцията на безработните или други уязвими групи (За повече информация вж. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Labour_market_policy_expenditure&direction=prev&oldid=53466).
10. Източник: „Евростат“, код: lmp_expsumm. Данните са свалени на 17.09.2018.
11. Източник: „Евростат“, код: trng_cvts16. Данните са свалени на 19.04.2018.
12. Източник: European commission, 2012: 70.
13. Източник: „Евростат“, код: gov_10a_exp. Данните са свалени на 29.09.2018.
14. Източник: ЮНЕСКО. <http://data.uis.unesco.org>. Данните са свалени на 22.02.2018.

15. Източник: Европейско изследване на ценностите: <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/wereld.php?ids=207&year=2008>
16. В литературата е прието, че има смисъл да се правят модели на няколко нива, ако тази корелация е над 0.05.
17. Оценките над 1 за категориите независими променливи показват с колко процента шансовете за случването на дадено събитие (напр. на участие в неформално образование) на дадена категория са по-високи от тези на категория, избрана за референтна, а тези под 1 – с колко процента тези шансове са по-ниски.
18. Cabus, S. J., Ilieva-Trichkova, P. & Stefanik, M. (2018). ENLIVEN Deliverable D4.1: Analytical report of the associations between system characteristics and lifelong learning participation with particular concern for disadvantaged groups and youth at risk of exclusion: <https://h2020enliven.files.wordpress.com/2019/02/enliven-d4.1.pdf>
19. European Commission (2012). Innovation union scoreboard 2011. Research and innovation union scoreboard. https://ec.europa.eu/eip/ageing/library/innovation-union-scoreboard-2011_en.
20. Eurostat (2011). Adult Education Survey, 2011. Research Proposal № 124/2016-LFS-AES-CVTS-CSIS.
21. Groenez, S., Desmedt, E. & Nicaise, I. (2007). Participation in lifelong learning in the EU – 15: The role of macro-level determinants, Paper for the ECER Conference, Ghent, Belgium, September 19 – 21, 2007.
22. UNESCO. (1979). Terminology of adult education. Paris: UNESCO.

ЛИТЕРАТУРА

- Aspin, D. N., Chapman, D. J., Evans, K. & Bagnall, R. eds. (2012). *Second international handbook of lifelong learning*. London: Springer.
- Bassanini, A. et al. (2007). Workplace training in Europe. In: Brunello, G., Garibaldi, P. & Wasmer, E. (Eds.), *Education and training in Europe*. (pp. 143 – 309). Oxford: Oxford University Press.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39 (2), 161 – 175.
- Бояджиева, П. (2018). Ученето през целия живот или за „и“-то на втората модерност. В: *Антология неформално образование*, (с.с. 73 – 96). София: Св. Климент Охридски.
- Boyadjieva, P. (2006). Lifelong learning or about the “and” of the second modernity. In: Grekova, M. & Kabakchieva, P. (Eds.), *Beyond disciplinary (self)limitations*. (pp. 84 – 105). Sofia: Sofia University Publishing House.

- Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2018). Lifelong learning as an emancipation process: A capability approach. In: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. & Jarvis, P. (Eds.), *Handbook of adult and lifelong education and learning*. (pp. 267 – 288). New York: Palgrave MacMillan.
- Boyadjieva, P., Milenkova, V., Gornev, G., Petkova, K. & Nenkova, D. (2012). *The lifelong learning hybrid: Policy, institutions and learners in lifelong learning in Bulgaria*. Sofia: Iztok Zapad.
- Божилова, В. (2018). Формално, неформално и информално учене – същност, съдържателни параметри и взаимозависимости (теоретико-аналитичен обзор). В: *Антология неформално образование*, (сс. 48 – 72). София: Св. Климент Охридски.
- Crowther, J. (2004). 'In and Against' lifelong learning: Flexibility and corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125 – 136.
- Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: evidence from PIAAC and policy trends in selected countries – background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Los Angeles: University of California.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 3 – 15.
- Holford, J. & Milana, M. (2014). Introduction: European adult education policy in question. In: Milana, M. & Holford, J. (Eds.), *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives*, (pp. 1 – 13). Rotterdam: Sense Publisher.
- La-Belle, T.J. (1981). An introduction to the non-formal education of children and youth. *Comparative Education Review*, 25 (3), 313 – 329.
- La-Belle, T. J. (1982). Formal, non-formal and nonformal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII, 159 – 175.
- Николаева, С. (2018). Да поговорим формално за неформалното образование. В: *Антология неформално образование*, (сс. 41 – 47). София: Св. Климент Охридски.
- Rabe-Hesketh, S. & Skrondal, A. (2012). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata* (3rd Edition). College Station, TX: Stata Press.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93 – 117.
- Роджърс, А. (2018). Обучение на учители за неформално образование: Програмата за ограмотяване. В: *Антология неформално образование* (сс. 825 – 843). София: Св. Климент Охридски.
- Romi, S. & Schmida, M. (2007). Non-formal educational research in Israel. In: Romi, S. & Schmida, M. (Eds.), *Nonformal education in a changing reality* (pp. 185 – 191). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

- Romi, S. & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 257 – 273.
- Roosmaa, E. & Saar, E. (2016). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (3), 254 – 277.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187–207.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), 17 – 33.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82 (4), 169 – 221.
- Sen, A. (1992). *Inequalities reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Usher, R. (2001). Lifelong learning in the postmodern. In: Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (Eds.), *International handbook of lifelong learning* (pp. 165 – 182). London: Springer.
- Walker, M. (2012). Egalitarian policy formulation in lifelong learning: Two models of lifelong education and social justice for young people in Europe. In: Aspin, D.N., Chapman, D.J., Evans, K. & Bagnall, R. *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 181 – 194). London: Springer.
- Walker, M. & Unterhalter, E. eds. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, 69 (1), 143 – 155.

REFERENCES

- Aspin, D. N., Chapman, D. J., Evans, K. & Bagnall, R. eds. (2012). *Second international handbook of lifelong learning*. London: Springer.
- Bassanini, A. et al. (2007). Workplace training in Europe. In: Brunello, G., Garibaldi, P. & Wasmer, E. (Eds.), *Education and training in Europe*. (pp. 143 – 309). Oxford: Oxford University Press.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39 (2), 161 – 175.

- Boyadjieva, P. (2018). Ucheneto prez celiya jivot ili za “i” to na vtorata modernist. V: *Antologiya neformalno obrazovanie*, (pp. 73 – 96). Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Boyadjieva, P. (2006). Lifelong learning or about the “and” of the second modernity. In: Grekova, M. & Kabakchieva, P. (Eds.), *Beyond disciplinary (self)limitations*. (pp. 84 – 105). Sofia: Sofia University Publishing House.
- Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2018). Lifelong learning as an emancipation process: A capability approach. In: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. & Jarvis, P. (Eds.), *Handbook of adult and lifelong education and learning*. (pp. 267 – 288). New York: Palgrave MacMillan.
- Boyadjieva, P., Milenkova, V., Gornev, G., Petkova, K. & Nenkova, D. (2012). *The lifelong learning hybrid: Policy, institutions and learners in lifelong learning in Bulgaria*. Sofia: Iztok Zapad.
- Bozhilova, V. (2018). Formalno, neformalno i informalno uchene – syshtnost, sydyrjatelni parametric i vzaimozavisimost (teoretiko-analitichen obzor) . V: *Antologiya neformalno obrazovanie* (pp. 48 – 72). Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Crowther, J. (2004). ‘In and Against’ lifelong learning: Flexibility and corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125 – 136.
- Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: evidence from PIAAC and policy trends in selected countries – background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Los Angeles: University of California.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (1/2), 3 – 15.
- Holford, J. & Milana, M. (2014). Introduction: European adult education policy in question. In: Milana, M. & Holford, J. (Eds.), *Adult education policy and the European Union: Theoretical and methodological perspectives*, (pp. 1 – 13). Rotterdam: Sense Publisher.
- La-Belle, T.J. (1981). An introduction to the non-formal education of children and youth. *Comparative Education Review*, 25 (3), 313 – 329.
- La-Belle, T. J. (1982). Formal, non-formal and nonformal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII, 159 – 175.
- Nikolaeva, S. (2018). Da pogovorim formalno za neformalno obrazovanie. V: *Antologiya neformalno obrazovanie*, (pp. 41 – 47). Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Rabe-Hesketh, S. & Skrondal, A. (2012). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata* (3rd Edition). College Station, TX: Stata Press.

- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93 – 117.
- Rogers, A. (2018). Training teachers for non-formal education: The letter programme. V: *Antologiya neformalno obrazovanie* (pp. 825 – 843). Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Romi, S. & Schmida, M. (2007). Non-formal educational research in Israel. In: Romi, S. & Schmida, M. (Eds.), *Nonformal education in a changing reality* (pp. 185 – 191). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Romi, S. & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 257 – 273.
- Roosmaa, E. & Saar, E. (2016). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (3), 254 – 277.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, 59, 187–207.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), 17 – 33.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82 (4), 169 – 221.
- Sen, A. (1992). *Inequalities reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Usher, R. (2001). Lifelong learning in the postmodern. In: Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (Eds.), *International handbook of lifelong learning* (pp. 165 – 182). London: Springer.
- Walker, M. (2012). Egalitarian policy formulation in lifelong learning: Two models of lifelong education and social justice for young people in Europe. In: Aspin, D.N., Chapman, D.J., Evans, K. & Bagnall, R. *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 181 – 194). London: Springer.
- Walker, M. & Unterhalter, E. eds. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, 69 (1), 143 – 155.

PARTICIPATION IN NON-FORMAL EDUCATION IN AN EUROPEAN COMPARATIVE PERSPECTIVE: ENABLING AND RESTRICTING FACTORS

Abstract. The article's purpose is twofold. First, it aims at demonstrating the heuristic potential of the capability approach in rethinking the lifelong learning and in particular the non-formal education. Second, it aims at exploring the factors which influence the participation in non-formal education among the group of young adults in a European comparative perspective. At a theoretical level, it applies the capability approach framework to the conceptualizing non-formal education as a capability. At a methodological level, it makes a secondary data analysis on Adult Education Survey (2011) and the official statistics by using descriptive statistics and multilevel modeling for 17 countries. The results show that there are considerable differences in the participation in non-formal education between the European countries and that the participation in non-formal education is much more than personal responsibility and is, in fact, a result of a wide range of factors both at individual and country level. These factors may constrain but also enable the chances which young adults have to participate in non-formal education. Among the factors which are identified as important at the country level are the economic climate, the active labour market measures, the expenses paid by the employers for training and the level of innovation.

Keywords: non-formal education; capability; young adults; European comparative perspective

✉ **Dr. Petya Ilieva-Trichkova**

Institute for the Study of Societies and Knowledge

Bulgarian Academy of Sciences

Sofia, Bulgaria

E-mail: petya.ilievat@gmail.com