

ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2012/4

AZ ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA ALAPÍTVÁNY – APA – FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1998

Megjelenik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
az Eötvös Loránd Tudományegyetem
és a Debreceni Egyetem együttműködésének keretében.

A szerkesztőbizottság elnöke

Prof. dr. Hunyady György
E-mail: hunyady.gyorgy@ppk.elte.hu

Szerkesztőbizottság

| | |
|-----------------------|-------------------|
| Demetrovics Zsolt | Faragó Klára |
| Jekkelné Kósa Éva | Juhász Márta |
| Kalmár Magda | Katona Nóra |
| Király Ildikó | Kiss Enikő Csilla |
| Molnárné Kovács Judit | N. Kollár Katalin |
| Münnich Ákos | Szabó Éva |
| Urbán Róbert | |

Főszerkesztő

Szabó Mónika
E-mail: szabo.monika@ppk.elte.hu

A szerkesztőség címe

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
1064 Budapest, Izabella u. 46.

Nyomdai előkészítés

ELTE Eötvös Kiadó
E-mail: info@eotvoskiado.hu

Kiadja

ELTE Eötvös Kiadó

ISSN 1419-872 X

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

SZERVEZETI KREATIVITÁS A KONSTRUKTÍV ÉS DESTRUKTÍV VERSENGÉS TÜKRÉBEN¹



LAUTER Adrienn
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
BME GTK Ergonómia és Pszichológia Tanszék Munka- és
Szervezetpszichológia MA
adrienn.lauter@gmail.com

POLNER Bertalan
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
polner.b@gmail.com

OROSZ Gábor
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet
gaborosz@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Az állandóan változó, erősen teljesítményorientált környezetben egy szervezet túlélési esélye akkor a legmagasabb, ha képes az innovációra. Az innováció viszont nem létezhet kreativitás nélkül. Kérdőíves kutatásunk célja egy kreativitást mérő eszköz, a KEYS magyar verziójának (Kreatív Munkahelyi Klíma Kérdőív) faktorstruktúrájának feltárása, valamint a versengési klíma és a kreativitást kialakító tényezők összefüggésrendszerének vizsgálata. A kérdőív faktorstruktúráját előbb feltáró, majd ellenőrző faktorelemzéssel vizsgáltuk 190 (nő = 99) munkavállaló adatain. Az eredmények szerint egy ötfaktoros (Hatékony vezető, Erőforrások elérhetősége, Időbeli nyomás, Facilitáló munkacsoport, Vaskalapos vezetés), 23 állítást tartalmazó modell értékei feleltek meg leginkább a modellilleszkedési kritériumoknak, jó belső konzisztencia mellett. Egy általunk kidolgozott skálán sikerült elkülöníteni a konstruktív és destruktív szervezeti versengési

¹ A tanulmány írása során a harmadik szerző az OTKA PD 106027 (projektvezető: Orosz Gábor) és az OTKA (K 77691) kutatási támogatásban részesült (projektvezető: Fülöp Márta). Ezúton szeretnénk köszönetet mondani Fábrián Elzának és Rea Barbarának a fordításban nyújtott segítségéért. Köszönjük a Center for Creative Leadership képviselőjében prof. Teresa Amabile-nak, hogy rendelkezésünkre bocsátotta a KEYS kérdőívet. Köszönet illeti Paulinusz Ágneszt az adatfelvételben nyújtott segítségéért.

klímát mérő dimenziókat. Az eredmények szerint mind a konstruktív, mind a destruktív versengés összefüggésben áll az öt kreativitási klímadimenzióval. Ezen felül az észlelt szervezeti kreativitás mértéke és a konstruktív versengés között közepes erősségű kapcsolat figyelhető meg. Az eredmények arra utalnak, hogy az észlelt versengési klíma – és főleg annak a konstruktív formája – fontos alkotóeleme lehet a kreativitás megteremtésének, különösen azért, mert a korábban feltárt, kreativitásért felelős dimenzióktól független módon áll kapcsolatban a kreativitás észlelt szintjével.

Kulcsszavak: kreativitás, KEYS, amabile, konstruktív és destruktív versengés, EFA, CFA

KREATIVITÁS ÉS INNOVÁCIÓ

A kiélezett piaci versenyben az innováció az egyetlen út a túléléshez, valamint ahhoz, hogy az állandóan és gyorsan változó környezetben egy szervezet sikeres legyen (Dess és Pickens, 2000; Tushman és O'Reilly, 1997). A szervezeti kreativitás az innováció talán egyik legfontosabb előfeltétele (Amabile és mtsai, 1996), hiszen az alkalmazottak ötletei alkotják az innovatív folyamatok alapanyagát. A kreativitás inkább a pszichológiai vizsgálatok tárgya, a szervezeten belül megnyilvánuló jelenség. Ezzel szemben az innováció inkább gazdaságtani fogalomnak tekinthető, lévén a szervezet és a külső környezet viszonyában valósul meg. Az innováció a kreatív gondolatok kidolgozása és megvalósítása, melynek eredménye lehet egy új termék, szolgáltatás, vagy folyamat (Coade, 1999), ami a szervezet számára nagyobb piaci részesedést eredményez, vagy hatékonyabb működést tesz lehetővé (Soo és mtsai, 2002).

Mit jelent kreatívnek lenni? A szakirodalomban tengernyi különböző meghatározással találkozhatunk, azonban mind egyetért abban, hogy a kreativitás az új, és egyben jól alkalmazható gondolatok megszületése, közlése vagy megvalósítása (Amabile, 1997). Isaksen és Lauer (2002) szerint a kreativitás az ismeretlen problémák megoldásának képessége. Cates (1997) megközelítése szerint a kreativitás a formális, fennálló gondolkodásmódot megtörni képes rugalmas megismerés. Wiles a kreativitást úgy írta le, mint egy képesség, mellyel különböző fogalmak, ötletek között új kapcsolatokat alakítunk ki (Chen és mtsai, 2011). Információ-feldolgozási perspektíva felől szemlélve a kérdést a kreativitás a már meglévő tudás-elemek új kombinációjának eredménye (Dietrich, 2004). Minél változatosabb és gazdagabb a tudás, annál nagyobb a kreatív gondolatok felbukkanásának valószínűsége (Simonton, 2003, 2010).

Mi határozza meg egy személy kreativitását? A kérdésre a kreativitás komponenseinek elmélete (Amabile és Pillemer, 2012) átfogó választ ad: a kreativitást három egyéni belüli, és egy külső tényező befolyásolja. A három fő egyéni belüli tényező a (a) *terület-specifikus tudás*, szakértelem, tehetség; (b) a *kreatív gondolkodási folyamatok*; és (c) a feladatvégzésre irányuló *intrinzik motiváció*. A modell szerint a legfontosabb külső tényező a társas környezet, melynek hatásai a motivációra összpontosulnak. Az intrinzik motiváció – empirikus vizsgálatok sokasága szerint (lásd Amabile és Pillemer, 2012) – a kreativitás egyik alappillérenek tekinthető. Az intrinzik motiváció egy tevékenységet önmagában, minden külső forrás nélkül

jutalomértékűvé tesz. Intrinzik motivációtól hajtva egy egyén elmélyül a feladatban, örömet leli benne, és kíváncsiságot él át (Amabile és Pillemer, 2012). Az intrinzik motiváció a kompetencia és az önmeghatározás szükségletén alapul (Reeve és Deci, 1996), így minden olyan tevékenység, mely az egyén számára személyes fejlődéssel kecsegtet, önmagában jutalomértékkel bír.

Woodman és munkatársai szerint a szervezeti kreativitás új és egyben hasznos termék, szolgáltatás, eljárás vagy folyamat létrehozása egy komplex, társas rendszerben (Woodman és mtsai, 1993). Bharadwaj és Menon (2000) a kreativitást befolyásoló tényezőket egyéni és szervezeti szintű mechanizmusokra osztották. Az egyéni mechanizmusok olyan tevékenységekben nyilvánulnak meg, amelyek az egyén kreatív képességeit fejlesztik. A szervezeti mechanizmusok pedig a kreatív viselkedés szervezeti szintű támogatása által fejtik ki hatásukat. Kutatásukban kimutatták, hogy azoknál a vállalatoknál figyelhető meg nagyobb innováció, ahol mind az egyéni, mind pedig a szervezeti mechanizmusok erőteljesek, hozzáátve, hogy a szervezeti szinten ható tényezők erősebb hatással bírnak az innovációra.

A MUNKAHELYI KREATIVITÁS KONCEPTUÁLIS MODELLJE

Az Amabile és munkatársai (1996) nevéhez fűződő kreativitás konceptuális modell a szervezet egyes szintjeinek az egyén kreativitására gyakorolt hatásait értelmezi és rendszerezi. A „serkentő skálák” által mért tényezők pozitív összefüggésben vannak a szervezeti kreativitással, míg a „gátló skálák” által mért tényezők negatív hatásúak. A kreativitásra való bátorítás megjelenhet (a) szervezeti, (b) felügyeleti/vezetői és (c) csoport szinten is. *Szervezeti szinten* fontos aspektus a (1) kockázatvállalásra és az ötletgenerálásra való bátorítás, valamint az innováció értékelése a vezetés legmagasabb és legalacsonyabb szintjéről (pl.: Cummings, 1965; Delbecq és Mills, 1985; Ettlie, 1983). Kimutatták, hogy a szokásostól eltérő gondolkodásra adott explicit utasítások is támogatóan hatnak a kreativitásra (Parnes, 1964; Parnes és Meadow, 1959). Fontos tényező a (2) szervezeti szintű bátorítás során az új ötletek támogató értékelése (Cummings, 1965; Kanter, 1983). Emellett a Deci és Ryan (1985) bizonyította, hogy informatív, támogató értékelés serkenti a belső motivációs állapotot, ami kreativitáshoz vezet. Ezen felül lényeges kiemelni a (3) kreativitás elismerésének és jutalmazásának (Abbey és Dickson, 1983; Cummings, 1965; Paolillo és Brown, 1978) pozitív hatását, illetve a (4) gondolatok szervezeten belüli szabad áramlásának, a participatív vezetés és az autonóm döntéshozatal (pl.: Allen és mtsai, 1980; Kanter, 1983) fontosságát is.

Számos kutatás rámutatott a már vezetők, így projektmenedzserek vagy a direkt felügyelet (1) világos célok meghatározásában (Bailyn, 1985) betöltött lényeges szerepére. Felügyeleti szinten fontos aspektus a (2) vezető és beosztottja közötti nyílt interakció (Kimberley, 1981; Kimberley és Evanisko, 1981) és a (3) vezetői támogatás (Delbecq és Mills, 1985; Orpen, 1990). Kreatív folyamatban törekedni kell a probléma definíálására (Getzels és Csíkszentmihályi, 1976). Amabile (1979; 1983) kutatásából kiderült, hogy a nyílt kommunikáció hiányában a beosztottakban kialakul a negatív kritikától való félelem, mely aláássa az alkotókészséget.

Csoportszinten a kreativitásra való bátorítás akkor következik be, ha a csoport tagjai kölcsönösen nyitottak egymás ötleteire, ha a csoporttagok hátterét illetően diverzitás figyelhető meg, továbbá ha a felek konstruktív módon próbára teszik egymás ötleteit (pl.: Albrecht és Hall, 1991; Andrews, 1979). Ez utóbbi jelenség a feladat iránti kölcsönös elköteleződésre utal, mely növeli az intrinzik motivációt (pl.: Amabile és mtsai, 1994).

Néhány kutatás kimutatta, hogy a kreativitást elősegíti, ha az egyén és a csapatok viszonylag nagymértékű önállóságot éreznek a mindennapi munkájukban, valamint kontrollt éreznek a saját ötleteik felett. Kreatívabb munkák születnek, ha az ember érzi, hogy megvan a szabadsága a munka kivitelezésének módjával kapcsolatban (pl.: Bailyn, 1985; King és West, 1985; Paolillo és Brown, 1978; Amabile és Gitomer, 1984). Az erőforrások kiosztásának módja is közvetlenül kapcsolatban áll a kreativitás szintjével. Az erőforrások extrém korlátozása az egyénre pszichológiai hatást gyakorol, befolyásolja a vállalt projektekkel kapcsolatos intrinzik motivációt (pl.: Delbecq és Mills, 1985; Kanter, 1983; Tushman és Nelson, 1990).

A kreativitás fontos befolyásoló tényezője továbbá a munkahelyi nyomás. Néhány kutatás arra mutatott rá, hogy habár a munkahelyi terhelés extrémítása aláássa a kreativitást, bizonyos mértékű nyomás pozitív hatással lehet, ha a felmerülő probléma szellemi kihívást jelent (Amabile, 1988). Andrews és Farris (1972) szerint a kutatás-fejlesztéssel foglalkozó tudósok esetében az optimális idői nyomás is serkenti a kreativitást. Ezek alapján Amabile és munkatársai (1996) a nyomás két formáját határozták meg: a túlzott munkaterhelést és a kihívást. Az elsőnek negatív hatása van a kreativitásra nézve, a másodiknak azonban pozitív. Az időbeli nyomást gyakran úgy definiálják, mint a fontos, sürgős projektek szükséges velejárója, azonban nézőpontváltással ez adhat egy olyan kihívást a feladatnak, melynek segítségével az időbeli nyomás, a belső motiváció és a kreativitás között pozitív kapcsolat alakul ki (Amabile, 1988).

A túlzott munkahelyi nyomás mellett előfordulnak szervezeti akadályok, melyek negatív hatással vannak a kreativitásra. Vizsgálatok kimutatták, hogy a belső harcok, konzervativizmus, a rigid, formális vezetési struktúra a szervezeten belül aláássa az alkotó folyamatokat (Kimberley, 1981; Kimberley és Evanisko, 1981). Mivel az egyének ezeket kontrolláló faktoroknak észlelik, így megnő az extrinzik motiváció, s csökken az intrinzik motiváció, mely szükséges a kreativitáshoz (Amabile, 1988; Deci és Ryan, 1985). A definíciók tárházához és a kreativitásra ható tényezők sokszínűségéhez hasonlóan a múltban számos mérőeszközt dolgoztak ki a szervezeti kreativitás vizsgálatára, illetve a kreativitásra hajlamosító munkahelyi klíma mérésével kapcsolatban. A következőkben ezeket mutatjuk be, majd rátérünk a jelen kutatás tárgyára, a KEYS-re.

KREATIVITÁST SERKENTŐ MUNKAHELYI KLÍMA MÉRŐELJÁRÁSAI

Az első komoly tudományos hatást gyakorló és a kreatív munkahelyi klímával kapcsolatba hozható kvantitatív mérőeszköz a WES (The Work Environment Scale: Insel & Moos, 1975), mely méri a beosztottak napi munkahelyi környezetével kapcsolatos percepcióját. Ezt követően került kidolgozásra az SSSI (The Siegel Scale of Support of Innovation: Siegel és Kaemmerer,

1978), amely a vezetéssel és az egyénnel kapcsolatos észrevételeket, a diverzitásra vonatkozó normákat, a fejlődést és az állandóságot méri. Az SSSI validálása iskolai mintán történt, így az üzleti szférában korlátozottan alkalmazható. Továbbá az SSSI pszichometriai mutatói gyengén dokumentáltak, a rendelkezésre álló adatok pedig a faktorstruktúra komoly gyengeségeire utalnak (Mathiesen és Einarsen, 2004). A CCQ (Creative Climate Questionnaire: Ekvall, 1996; Ekvall és mtsai, 1983) a kreativitást és innovációt serkentő-gátló szervezeti feltételek vizsgálatát célozza meg. Ekvall (1983; 1996) a munkahelyi klímát attitűdök, érzések, viselkedések szervezeten belüli összességéként határozta meg. A CCQ-ban megtalálható kérdések kitérnek a kölcsönös bizalomra, az ötletek támogatottságára, áramlására, motivációra és a szervezeten belüli önállóságra. Ennek kissé átalakított formája, az SOQ, (Situational Outlook Questionnaire: Isaksen és mtsai, 1999) mely struktúrájában tér el az imént tárgyalt CCQ-tól. A CCQ (és az SOQ) pszichometriai minőségéről szóló információ szegényes, a kapcsolódó publikációkból gyakran hiányoznak lényeges statisztikai mutatók (Mathiesen és Einarsen, 2004). Anderson és West (1998) létrehozták a TCI-t (Team Climate Inventory), mely a közvetlen munkacsoport innovációt elősegítő légkört vizsgálja. Elsődleges célja, hogy rendelkezésre álljon egy munkacsoportot feltérképező eszköz, mely lehetővé teszi az innovációt támogató szervezethez tartozó munkacsoport innovatív klímájának mérésére: validitását több, különböző típusú szervezetben végzett kutatás is megerősítette (Mathiesen és Einarsen, 2004). A KEYS kifejlesztését az a cél vezérelte, hogy legyen egy megbízható, érvényes mérőeszköz, mely lehetővé teszi a munkahelyi kreativitásra ható szervezeti tényezőkről alkotott egyéni észleletek vizsgálatát a szervezet több szintjén (Amabile és mtsai, 1996). Választásunk azért esett a KEYS-re, mivel az egy áttekinthető tanulmány szerint (Mathiesen és Einarsen, 2004) megfelelő validitási mutatókkal rendelkezik, sztenderdizálása nagy elemszámmal ($N = 12525$), és változatos szervezeti mintán történt. A TCI-vel szemben hatóköre nem korlátozódik a közvetlen munkacsoportra, a szervezeti légkörről alkotott benyomások széles spektrumára kérdez rá. Jelen kutatás tervezése során a versengéssel való alapos összevetés szándékától vezérelve fontos szempont volt, hogy a kreatív klíma mérése ne csupán a munkacsoport szintjén történjen. A KEYS további pozitívuma a gyakorlat-központúság, jól alkalmazható tréningek és szervezethez tartozó fejlesztés tervezésénél.

A KEYS ÁLTAL MÉRT SZERVEZETI DIMENZIÓK

Jelenleg a KEYS negyedik átdolgozott változata van használatban (<http://www.ccl.org/leadership/assessments/KEYSOversiew.aspx>). A kérdőív 78 itemből áll, melyből 66 a munkahelyi környezetet írja le, hat a kreativitást és hat a produktivitást. A 78 tétel tíz munkahelyi környezetre vonatkozó dimenziót alakít ki (Amabile és mtsai, 1996). Ebből négy a vezetési szokásokkal, kettő a kreativitásra vonatkozó szervezeti motivációval, további két dimenzió pedig az erőforrásokkal foglalkozik. A maradék kettő nem a munkahelyi környezetre vonatkozik, hanem a teljesítményről való percepciót vizsgálja, azaz, hogy az aktuálisan elvégzett munka a szervezetben mennyire volt kreatív és produktív. A négy vezetési szokásokkal kapcsolatos dimenzióba tartozik a szabadság (*freedom*), a kihívást jelentő munka (*challenging work*), a felső

vezetés felől érkező bátorítás (*managerial encouragement*) és a munkacsoport felől érkező támogatás (*work-group support*). A kreativitásra vonatkozó szervezeti motiváció dimenziójába sorolható a szervezet felől érkező bátorítás (*organizational encouragement*) és a szervezeti gátak hiánya (*lack of organizational impediments*). Az erőforrásokkal foglalkozó dimenzió alá tartoznak az elegendő erőforrások (*sufficient resources*), valamint a valós munkahelyi nyomás (*realistic workload pressure*). A teljesítmény dimenziójába a fent említett kreativitás (*creativity*) és a produktivitás (*productivity*) sorolható.

A szervezet és a felső vezetés felől érkező bátorítás, a munkacsoport felől érkező támogatás, az elegendő erőforrások, a kihívást jelentő munka, valamint a szabadság dimenziói azok, melyek létrehozzák a szervezeti kreativitást serkentő skálát (*stimulant scale*). A kreativitásra gátló módon ható skálát (*obstacle scale*) a valós munkahelyi nyomás, és a szervezeti gátak hiánya alkotja. A harmadik, úgynevezett kritérium skála (*criterion scale*) a kreativitásból és a produktivitásból tevődik össze.

KREATIVITÁS ÉS VERSENGÉS

A kreativitás konceptuális modellje kimerítően tárgyalja a szervezetek kreativitást befolyásoló pszichológiai dimenziókat. A versengés azonban csupán a konceptuális modell perifériáján jelenik meg, mint egy a kreativitást gátló szervezeti tényező, a KEYS tételei közül mindössze egy kérdez rá a versengésre. Figyelembe véve a versengésről jelenleg alkotott kép sokoldalúságát (Fülöp, 2008), a versengés jelentős motiváló erejét (Harackiewicz és mtsai, 1998), és a szervezeti életben betöltött meghatározó szerepét (Tjosvold és mtsai, 2006), izgalmasnak tartjuk a versengés modern tudományos szemléletének és a kreativitás szociálpszichológiájának integrációját.

Ellentmondások a versengés és a kreativitás viszonyáról alkotott képben

A kreativitás és a versengés eddigi vizsgálatai során ellentmondásos eredmények születtek. A következőkben röviden áttekintünk néhány tanulmányt, melyek a versengő helyzetekben megfigyelhető kreativitást vetették össze semleges, vagy együttműködő szituációkban mutatott teljesítménnyel. Amabile (1982) egyik gyakran idézett vizsgálatában azt mutatta ki, hogy a kompetitív szituációk hátráltatják a kreativitást. Abra (1993) szerint a kreatív munka a versengéstől és az együttműködéstől egyaránt vezérelt, ez megjelenik a sportban és a munkacsoportok dinamikájában is. A versenyhelyzet okozta frusztráció és félelem kezelése fontos részét képezi a kreatív folyamatnak. Conti és munkatársai (2001) kisiskolásokkal végzett vizsgálata szerint a versengés akkor növeli a kreativitást, ha a versengésben való részvétel belső készletéből ered. Emellett kimutattak nemi különbségeket is: a fiúk versenyhelyzetben kreatívabbak, mint a lányok, azonban versenyhelyzeten kívül a lányok mutattak nagyobb alkotókészséget.

Baer és munkatársai (2010) eredményei szerint a szervezeti kreativitás és versengés viszonya egy fordított „U” alakú görbével írható le, azaz alacsony, illetve magas szintű csoportközi versengés esetén figyelhető meg a legmagasabb kreatív tevékenység. Baer és munkatársai azonban nem kérdeztek rá mélységeiben a kreatív tevékenység fókuszára. Ezzel

szemben Dreu és Nijstad (2008) megtette ezt, és eredményeik szerint konfliktushelyzetben² növekszik a kreativitás a konfliktus kapcsán, azonban más területeken jellemzően beszűkül a résztvevők gondolkodása.

A korábbi kutatásokból láthatjuk, hogy az intenzív versengés pozitív hatással lehet a kreatív tevékenységekre, míg a konfliktus beszűkítheti annak fókuszát. Tekintetbe véve az újabb vizsgálatokat, nem feltétlenül a versengés intenzitása, illetve a konfliktusoknál megjelenő érdekellentét a leglényegesebb dimenzió a versengés kreativitást gátló vs. serkentő szerepét illetően. Feltételezhetően a korábbi kutatások alapján elkülönített konstruktív és destruktív tényezők azok (Fülöp, 2008; Orosz és mtsai, közlésre elfogadva; Tjosvold és mtsai, 2006), melyek integrálják mind a versengés intenzitását, mind az erőforrások elérhetőségét, ill. a potenciális konfliktusok kibontakozását.

A versengéskutatás modern paradigmája

A versengés kutatását a második világháborútól az 1990-es évekig meghatározta az a túlegyszerűsödött szemlélet, miszerint a versengés és az együttműködés egymással szemben és egymást kizáró viszonyban állnak (Fülöp, 2008). Az ebben az érásban született publikációk rendre a versengés negatívumait állították szembe az együttműködés pozitívumaival, és alig (pl.: Johnson és Johnson, 1974) mutattak nyitottságot a versengés lehetséges előnyeire. A fordulat a kilencvenes évek elején jelentkezett: a kutatók ekkortól kezdik felfedezni a versengés sokrétűségét, kedvező hatásait. A terület megújulása során Fülöp (1995), valamint Tjosvold és munkatársainak (2006) munkássága folytán emelkedett ki a versengés konstruktív és destruktív altípusainak megkülönböztetése.

Fülöp munkája (1995) alapján elmondhatjuk, hogy a *konstruktív versengés* egy élvezetes élmény, mely során a felek barátságos viszonyban állnak egymással. Emellett az esetek többségében a konstruktív versengés nem vezet konfliktushoz, a győztes győzelem feletti öröme mellett együtt érez a vesztesel. A konstruktív versengés ismérve, hogy a felek a feladat iránt elkötelezettek, s úgy érzik, hogy kellő belső motivációval rendelkeznek ahhoz, hogy az esetleges kihívásokat kezelni tudják. A versengésnek ebben a formájában megjelenik az önfejlesztésre való törekvés (Fülöp, 2006). Jellemző még továbbá a nyílt kommunikáció, a kiemelt felett érzett kontroll, és az is, hogy a kudarc az egyének tudatában tanulási lehetőségként él, melynek csak átmenetileg van visszatartó szerepe (Fülöp, 1995). A konstruktív versengésre egyik kritikus meghatározója a szabályok tisztelete, a „fair play” (Tjosvold és mtsai, 2003).

Ezzel szemben a *destruktív versengés* ártalmas, feszültséget szül, aláássa az intrinzik motivációt, blokkolja a munkavégzésre fordítandó energiát, rontva ezzel a teljesítményt (Tjosvold, Johnson és mtsai, 2003, 2006; Fülöp és Orosz, 2006). A felek dühöt és irigységet élnek át. A feleket a győzelemre az én-erősítés vágya hajtja. Viszonyukat bizalmatlanság jellemzi, melyből következik az őszintétlen, gátolt kommunikáció (Fülöp, 1995), az így kialakuló légkör pedig

² De Dreu és Nijstad (2008) interpretációjában a konfliktus közel áll a Deutsch (1949) által használt versengés-definíció negatívan interdependens jellegéhez.

nem teszi lehetővé a gondolatok szabad áramlását. A destruktív versengés tipikus ismérve továbbá a tisztességtelenség, a „fair play” hiánya (Fülöp, 1995).

Orosz és munkatársai (közlésre elfogadva) tanulmányukban a szervezetekben megjelenő konstruktív versengési szituációkról írnak. Kutatásukban a konstruktív versengés motivációs, stratégiai és kontextuális hatótényezőit szándékoztak feltárni. A szervezeti kreativitás szempontjából relevánsak lehetnek a konstruktív versengés intrinzik motivációval, kollégák közötti jó kapcsolatokkal, és szervezeten belüli információ-áramlással való összefüggésére utaló eredmények. Orosz és munkatársai eredményei szerint a konstruktív versengés nagymértékben összefonódott a hatékonyság és az önfejlesztés motivációjával, a versengésben való részvételre irányuló belső hajtóerővel, valamint a versengés élvezetével. Ezen tényezők az intrinzik motiváció ismérvei (Reeve és Deci, 1996; Amabile és Pillemer, 2012), így joggal feltételezhetjük, hogy az a konstruktív versengés természetes velejárója. A konstruktív versengés további markáns bejósoló tényezője volt a versengésben a másik fél segítségének stratégiája. Ez valószínűleg együtt jár az információk megosztásával és a munkatársak közötti jó kommunikációval. A kutatás további eredménye szerint a hatékonyság és az önfejlesztés motivációja pozitív hatást gyakorol a kapcsolati tőke felhasználásának mértékére, mely pozitív kapcsolatban áll a versengés konstruktivitásával. A kapcsolati tőke felhasználására magában foglalhatja a kollégáktól történő információszerzést.

Milyen utakon hat a versengés a kreativitásra?

A konstruktív és a destruktív versengésről, valamint a kreativitás pszichológiai háttérmechanizmusairól rendelkezésre álló ismeretek fényében feltételezhetjük, hogy a versengés több háttér-folyamaton keresztül áll kapcsolatban a kreativitással. A konstruktív versengés jegyei (Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) abba az irányba mutatnak, hogy a versengés e fajtája magas intrinzik motivációval jár. Empirikus vizsgálatok sokasága (ld. Amabile és Pillemer, 2012) igazolja, hogy az intrinzik motiváció a kreativitás egyik alappillére. Ezért valószínűsíthető, hogy a konstruktív versengés az intrinzik motiváció szintjét emelve növeli a munkahelyi kreativitást.

Emellett a konstruktív versengésre jellemző nyílt kommunikáció (Fülöp, 1995, 2008), a másik fél segítségének szándéka és a kapcsolati tőke használata (Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) hozzájárul a szervezeten belüli információ-áramlás gördülékenységéhez, mely kedvező a munkahelyi kreativitásra nézve. Végezetül a konstruktív versengésre jellemző pozitív érzelmek (Tjosvold és mtsai, 2006; Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) a gondolkodást rugalmasabbá, a figyelmi szűrést lazábbá teszik, ezáltal növelve a kreativitás valószínűségét (Baas és mtsai, 2008).

CÉLKITŰZÉS

Kutatásunk célja a KEYS, továbbiakban Kreatív Munkahelyi Klíma Kérdőív (KMKK) magyar nyelvű változatának faktorstruktúrájának feltárása, illetve a munkahelyi versengéshez fűződő kapcsolatának vizsgálata volt.

HIPOTÉZISEK

Első hipotézisünk szerint a szervezeteken belüli konstruktív (destruktív) versengés a KEYS serkentő skáláival, míg a destruktív (konstruktív) versengés a KEYS gátló skáláival mutat pozitív (negatív) kapcsolatot (Fülöp, 1995; Tjosvold és mtsai, 2003).

Második hipotézisünk szerint a versengés érzelmi, motivációs és kommunikációs jellemzőit (Fülöp, 1995; Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) tekintetbe véve a szervezeti kreativitás a konstruktív versengéssel pozitív, míg a destruktív versengéssel negatív kapcsolatban áll.

MÓDSZEREK

Résztvevők

Kutatásunkban összesen 190 fő (91 férfi, 99 nő) vett részt. A résztvevőket személyes megkereséssel és kényelmi mintavételezéssel értük el. A kitöltők foglalkozása, szervezetben belül betöltött pozíciója és a munkaviszonya diverz volt, így az ezekre vonatkozó adatok az *1. melléklet* táblázataiban olvashatók. A szűkös erőforrások tekintetbe vétele mellett, egyelőre ez a korlátozott nagyságú, heterogén minta volt elérhető a kutatócsoport számára. Reményeink szerint a jövőben képesek leszünk a minta bővítésére. A jelen munka egy hosszú távú adaptációs és validálási munka első állomását mutatja be.

Eszközök

A kérdőív tartalmaz demográfiai kérdéseket is (nem, állampolgárság, jelenlegi tartózkodási hely, cégnév, szakterület, szervezeti szint, munkaviszony). A demográfiai tételeket is beleértve a kitöltés 13–15 percet vesz igénybe. A KEYS mind a 78 tétele egyszerű leíró állítás a munkahelyi környezetről, a munkáról. Az egyoldalúság elkerülése végett vannak pozitív (1–43; 56–61; 67–78) és negatív (44–55; 62–66) tételek. A válaszadás egy négyfokú skálán történik, melynek fokozatai azt jelképezik, hogy az állítás az adott munkakörnyezetre milyen gyakran igaz (1 = soha, 2 = néha, 3 = gyakran, 4 = mindig, 5 = nem értékelhető). Az utasítás hangsúlyozza, hogy az állítást a jelenlegi munkakörnyezetre kell vonatkoztatni, mely azt a mindennapi szociális és fizikális környezetet jelenti, ahol a munka jelentős része zajlik. Szerzői jogok védelme miatt a tárgyaló kérdőív tételei a mellékletben nem olvashatók, a szemléltető ábrán is csak rövidítések lesznek láthatók.³

Továbbá a kérdőív tartalmazott 11, a munkahelyi versengési légkört jellemző állítást (*2. melléklet*). Ebből négy a munkahelyen megjelenő konstruktív versengésre, hét a destruktív versengésre vonatkozott. A válaszadás a KEYS kérdéseire hasonlóan négyfokú skálán történt.

³ Az érdeklődőknek viszont szívesen segítünk a Harvard Business School Kreatív Vezetés Központjával történő kapcsolatfelvételben és ügyintézésben (Center for Creative Leadership® – CCL®) a magyar fordítások és a jelen tanulmányban használt verzió jogtisza használata kapcsán.

Eljárás és statisztikai elemzés

A KEYS-t három személy fordította angolról magyarra, majd a három verzió egységesítését követően a kialakított magyar változatot – az inkonzisztencia elkerülése érdekében (Beaton és mtsai, 2000) – két kétnyelvű (angol) lektor fordította vissza. A feltáró faktorelemzés (a továbbiakban EFA; *Exploratory Factor Analysis*) IBM SPSS Statistics 19 statisztikai elemző program segítségével történt, a megerősítő faktorelemzés (a továbbiakban CFA; *Confirmatory Factor Analysis*) az AMOS 18.0.0 programban lett végrehajtva. A belső konzisztencia megbízhatóságának mutatója a Cronbach-alfa, mely – figyelembe véve Nunnally (1978) javaslatát – 0,7-es érték esetén elfogadható, 0,8-nál jó. Az itemek közötti korreláció (*inter-item correlation*) Clark és Watson (1995) szerint 0,15 és 0,50 között elfogadható. Az EFA PAF (*Principal Axis Factoring*) módszerrel történt „*promax*” (Kappa = 4) forgatással, mert ez megfelelőbb ábrázolást tesz lehetővé a faktorok egymással való viszonyára nézve, továbbá az ortogonális megoldásokkal ellentétben a PAF oblique forgatás jobb alapját képezi a CFA-nak (Brown, 2006). A faktorok pontos számának meghatározásához figyelembe vettük a Guttman–Kaiser kritériumot (Guttman, 1954; Kaiser, 1960), valamint a törmelék tesztet (*scree-test*) (Cattel, 1966). Adataink faktorelemzésben való alkalmazhatóságának megállapítása érdekében felhasználtuk a Bartlett-féle szfericitás tesztet és a Kaiser-Meyes Olkin minta adekvátság mutatót. Tabachnik és Fidell (2001) útmutatásaira való tekintettel egyes faktorokon nem szerepelt állítás 0,32-os faktortöltés alatt. Ezt az értéket a keresztöltések mértéke sem haladta meg. A CFA elemzést kovariancia-mátrixon végeztük, a fent említett PAF alapján. A CFA során több illeszkedési indexet vettünk figyelembe. Ilyen volt a Chi-négyszet/szabadságfok hányados (χ^2/df), az RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) és ennek 90%-os megbízhatósági tartománya (90% CI), továbbá a CFI-t (*Comparative Fit Index*) és a TLI-t (*Tucker-Lewis Index*) is számításba vettük. Ezen indexek figyelembevétele Brown (2006) és Schreiber és munkatársai (2006) kutatásai alapján megalapozott. Hu és Bentler (1999) megállapításai alapján ahhoz, hogy a modellilleszkedés elfogadható legyen, az alábbi kritériumoknak kell megfelelni: RMSEA (≤ 0.06 , 90% CI ≤ 0.06), CFI (≥ 0.95), és TLI (≥ 0.95).

EREDMÉNYEK

A KEYS faktorstruktúrája

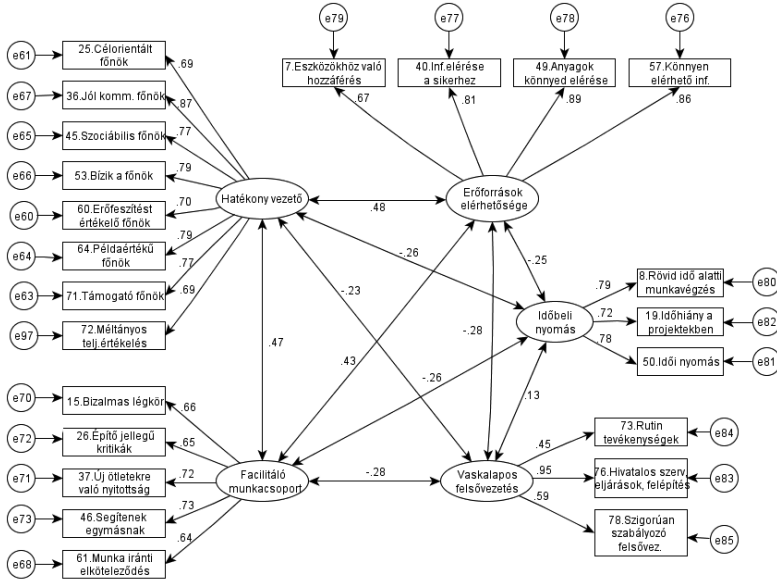
Az elemzés legelején teszteltük a teoretikusan indokolt CFA struktúrát, ami igen gyenge modellilleszkedést mutatott ($N = 190$, $\chi^2/df = 1,826$, RMSEA = 0,092, CFI = 0,748, TLI = 0,742). Ezután feltáró faktorelemzéssel próbáltuk megállapítani azt a struktúrát, amely leginkább illik a magyar adatokhoz. Az EFA során PAF (*Principal Axis Factoring*) elemzéssel, „*promax*” (Kappa = 4) forgatással a scree plot alapján öt faktor emelkedett ki, amelyek a teljes variancia 54,53%-át magyarázzák. Az EFA által feltárt faktorstruktúra a 2. táblázatban található. Az elemzés során tekintetbe vettük, hogy egy tétel csak egy faktoron legyen legalább 0,32-os töltéssel, amellyel, hogy nem rendelkezik 0,32-nál nagyobb keresztöltéssel. Ennek köszönhetően 44 tétel maradt a feltáró faktorelemzés eredményeképpen (1. táblázat).

1. táblázat. A KEYS faktorstruktúrája

| | Hatékony vezető | Facilitáló munkacsoport | Vaskalapos vezetés | Erőforrások elérhetősége | Idői nyomás |
|---|-----------------|-------------------------|--------------------|--------------------------|-------------|
| 36. Jól kommunikáló főnök | 0,880 | | | | |
| 45. Szociális főnök | 0,864 | | | | |
| 14. Jól tervező főnök | 0,839 | | | | |
| 25. Célorientált főnök | 0,793 | | | | |
| 53. Bíz a főnök | 0,744 | | | | |
| 64. Példaértékű főnök | 0,721 | | | | |
| 71. Támogató főnök | 0,712 | | | | |
| 3. Projektekben jól tervező főnök | 0,699 | | | | |
| 60. Erőfeszítést értékelő főnök | 0,645 | | | | |
| 72. Méltányos teljesítményértékelés | 0,613 | | | | |
| 74. Konstruktív visszajelzések | 0,549 | | | | |
| 33. Világos célok | 0,547 | | | | |
| 46. Segítenek egymásnak | | 0,758 | | | |
| 26. Építő jellegű kritikák | | 0,715 | | | |
| 13. Kihívást jelentő feladatok | | 0,707 | | | |
| 37. Új ötletekre való nyitottság | | 0,695 | | | |
| 44. Munkahelyi kihívások | | 0,646 | | | |
| 4. Munkatársakkal jó csapat | | 0,620 | | | |
| 61. Munka iránti elköteleződés | | 0,593 | | | |
| 54. Készségek jó kombinációja | | 0,500 | | | |
| 24. Serkentő légkör | | 0,497 | | | |
| 22. Aktív ötletáramlás | | 0,488 | | | |
| 27. Inspiráló légkör | | 0,467 | | | |
| 15. Bizalmas légkör | | 0,463 | | | |
| 78. Szigorúan szabályozó felső vezetés | | | -0,690 | | |
| 76. Hivatalos szervezeti eljárások és felépítés | | | -0,652 | | |
| 17. Romboló versengés | | | -0,644 | | |
| 73. Rutin tevékenységek | | | -0,590 | | |
| 16. Új ötletek támogatása | | | 0,547 | | |
| 2. Fontos projekteken való munka | | | 0,528 | | |
| 48. Kritikus kollégák a szervezetben | | | -0,517 | | |
| 70. Kockázatkerülő felső-vezetés | | | -0,514 | | |
| 56. Romboló hatású negatív kritika | | | -0,474 | | |
| 28. Terület védelme miatti aggodalom | | | -0,431 | | |
| 66. Szankciók nélküli ötletelés | | | 0,423 | | |
| 23. Szabad döntés a projekteken | | | 0,392 | | |
| 49. Anyagok könnyed elérése | | | | 0,828 | |
| 57. Könnyen elérhető információk | | | | 0,823 | |
| 7. Eszközökhöz való hozzáférés | | | | 0,706 | |
| 40. Információ elérése a sikerhez | | | | 0,680 | |
| 29. Megfelelő projektköltségvetés | | | | 0,503 | |
| 50. Idői nyomás | | | | | 0,806 |
| 19. Időhiány a projekteken | | | | | 0,771 |
| 8. Rövid idő alatti munkavégzés | | | | | 0,716 |

Ezt követően arra törekedtünk, hogy az EFA alapján egy olyan ötfaktoros modellt alkossunk, amely a kevésbé adekvát tételek elhagyásával megfelelő modellilleszkedést mutat a CFA elemzés során. Így a végső CFA megoldás 23 ítemet tartalmazott (1. ábra), amelynek a mutatói közel megfelelőnek mondhatóak ($N = 190$, $\chi^2/df = 1,445$, $RMSEA = 0,050$, $CFI = 0,949$, $TLI = 0,942$).

1. ábra. A 23 állítást tartalmazó Kreatív Munkahelyi Klíma Kérdőív (KMKK) végső faktorstruktúrája



($N = 190$, $\chi^2/df = 1.445$, $RMSEA = 0,050$, $CFI = 0,949$, $TLI = 0,942$)

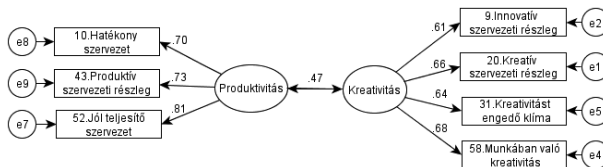
Az ítemek a feltáró faktorelemzéshez hasonlóan öt faktorra rendeződtek: (a) *Hatékony vezető* (nyolc ítem, Cronbach $\alpha = 0,915$); (b) *Facilitáló munkacsoport* (öt ítem, Cronbach $\alpha = 0,761$); (c) *Erőforrások elérhetősége* (négy ítem, Cronbach $\alpha = 0,870$); (d) *Idői nyomás* (három ítem, Cronbach $\alpha = 0,770$); (e) *Vaskalapos vezetés* (három ítem, Cronbach $\alpha = 0,634$). A *Hatékony vezető* faktor arra vonatkozik, hogy a kitöltő közvetlen főnöke mennyire képes hatékonyan ellátni a vezetői funkciókat (pl. kommunikáció, szervezés, tervezés, ellenőrzés, visszajelzés). A *Facilitáló munkacsoport* faktor annak a mutatója, hogy a közvetlen munkatársak körében milyen mértékben van jelen a konstruktív vita, és milyen pszichológiai biztonságérzetet ad a munkaközösség. Az *Erőforrások elérhetősége* faktor azt tükrözi, hogy mennyire áll rendelkezésre a munkához szükséges információ, anyag és eszköz. Az *Idői nyomás* faktor a túlzottan szűk időkeretekre utal. A *Vaskalapos vezetés* faktor a szervezeti kultúrára jellemző túlzott konformitást, és kontrolláló vezetési stílust mutat. Ez a faktorstruktúra ugyan eltér az eredeti elrendezéstől, azonban az általunk meghatározott öt dimenzió átfedésben áll az Amabile és munkatársai (1996) által meghatározott dimenziókkal. Elmondható, hogy a vizsgálatunkban megjelenő öt faktoron található ítemek tartalmilag megegyeznek az eredeti modell tételeivel, átrendeződés nem figyelhető meg, s a különbség az állítások számában mutat-

kozik. A *Hatékony vezető* és a *Facilitáló munkacsoport* faktoron hárommal, az *Erőforrások elérhetősége* valamint az *Időbeli nyomás* faktoron kettővel kevesebb állítás olvasható. A legnagyobb item veszteség a *Vaskalapos vezetés* dimenziónál jelenik meg, itt negyedére csökkent a tételek száma. Az eredeti faktorstruktúrához képest az általunk megalkotott modellben nem jelenik meg a Szabadság faktora, mely az autonóm munkavégzés mutatója, továbbá a Szervezet felől érkező bátorítás faktora, mely vizsgálja, hogy a szervezet törekszik-e a kreatív munkavégzést lehetővé tevő légkör megteremtésére (jutalmazás, szabad ötletáramlás, tág perspektíva).

Az önbevalláson alapuló kreativitás és produktivitás faktorstruktúrája

A kreativitási klímát leíró tételektől függetlenül elemeztük a globális, észlelt saját kreativitásra és produktivitásra vonatkozó tételeket. Az eredeti KEYS kérdőívben hat tétel vonatkozott a kreativitásra, és hat a produktivitásra. A CFA során két modellt teszteltünk. Az első, eredeti modell során a CFA gyenge modellilleszkedést mutatott ($N = 190$; $\chi^2/df = 1,785$; $RMSEA = 0,189$; $CFI = 0,801$; $TLI = 0,699$). A végső megoldás hét itemet tartalmazott, ebből három a produktivitás faktoron (Cronbach $\alpha = 0,789$), négy pedig a kreativitás faktoron (Cronbach $\alpha = 0,737$) helyezkedett el (2. ábra). A CFA során vizsgált modell egyes értékekben megfelelő ($N = 190$; $\chi^2/df = 1,891$; $RMSEA = 0,069$; $CFI = 0,967$; $TLI = 0,947$) modellilleszkedést mutatott. A kreativitás faktor azt tükrözi, hogy a kitöltő mennyire gondolja kreatívnek önmagát a szervezetben elvégzett munka során. A produktivitás faktor azt mutatja, hogy a kitöltő mennyire véli produktívnek önmagát a szervezetben.

2. ábra. Az önbevalláson alapuló kreativitás és produktivitás faktorstruktúrája

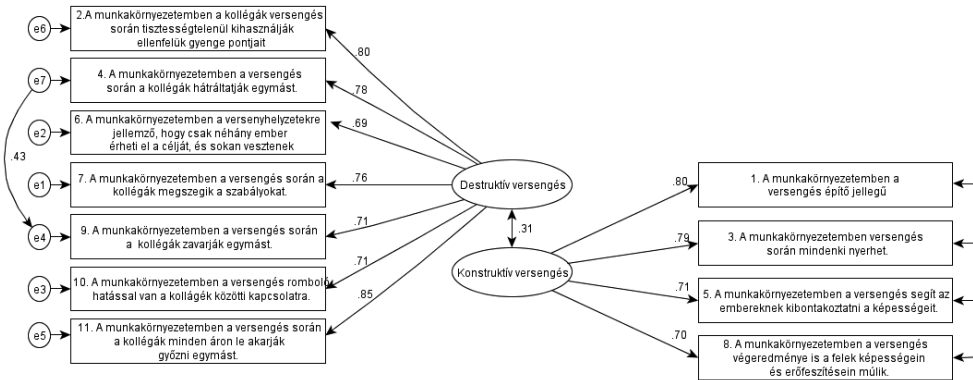


($N = 190$; $\chi^2/df = 1,891$; $RMSEA = 0,069$; $CFI = 0,967$; $TLI = 0,947$)

Versengés skála faktorstruktúrája

A versengés skála 11 tételt és két dimenziót tartalmazott, a konstruktív versengés és a destruktív versengés faktorokat. A tételek megalkotása során tekintetbe vettük a Fülöp (2008) és a Tjosvold és munkatársai (2006) által leírt jellemzőket. Ennek alapján létrehozott skálánk megfelelő modellilleszkedést mutatott az ellenőrző faktorelemzés során ($N = 109$; $\chi^2/df = 1,062$; $RMSEA = 0,024$; $CFI = 0,996$; $TLI = 0,994$). A *destruktív versengés* dimenzióhoz hét item (Cronbach $\alpha = 0,905$), a *konstruktív versengés* faktorhoz (Cronbach $\alpha = 0,835$) négy tétel tartozik (3. ábra).

3. ábra. A 11 állítást tartalmazó Munkahelyi Versengés Kérdőív végső faktorstruktúrája



($N = 109$; $\chi^2/df = 1,062$; $RMSEA = 0,024$; $CFI = 0,996$; $TLI = 0,944$)

A KEYS és a versengés összefüggései

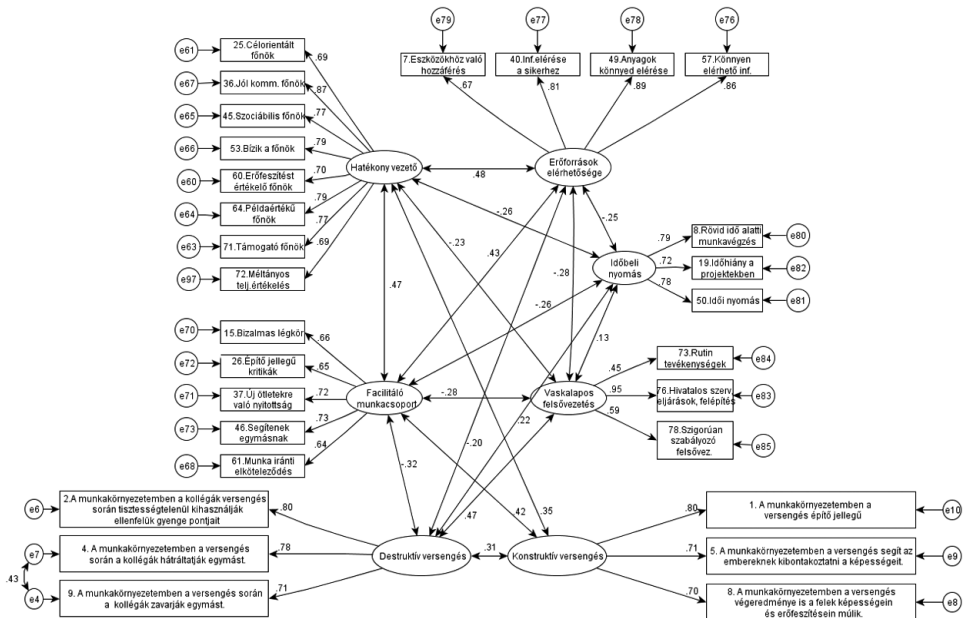
Miután a KEYS és a versengés skála faktorstruktúráját is feltártuk CFA módszerrel, kísérletet tettünk egy, a két skálát integráló modell felállítására annak érdekében, hogy feltárhassuk azt, hogy a konstruktív és destruktív versengési klíma dimenziók milyen összefüggés-mintázatot mutatnak a KEYS kreatív klímát meghatározó dimenzióira. A CFA során két modellt teszteltünk. Az első, eredeti modell során a CFA gyenge modellilleszkedést mutatott ($N = 109$, $\chi^2/df = 1,963$; $RMSEA = 0,107$; $CFI = 0,811$; $TLI = 0,863$). A létrehozott modellben a 11 versengés tételből eltávolítottunk ötöt, mivel azok a látens változóktól (konstruktív és destruktív versengés) függetlenül is szignifikáns összefüggést mutattak a KEYS faktoraival és tételeivel, ezáltal jelentősen rontva a modellilleszkedést. A végső modell 29 itemet tartalmazott, illeszkedési mutatói ($N = 109$; $\chi^2/df = 1,225$; $RMSEA = 0,049$; $CFI = 0,935$; $TLI = 0,929$) közel megfelelőek. A 4. ábráról leolvasható, hogy a rövidített *konstruktív versengés* dimenzió kapcsolatban áll a KEYS *Facilitáló munkacsoport* ($\beta = 0,42$), és *Hatékony vezető* dimenzióival ($\beta = 0,35$). A *destruktív versengés* szignifikáns negatív összefüggést mutat a KEYS *Facilitáló munkacsoport* ($\beta = -0,32$), *Erőforrások elérhetősége* ($\beta = -0,20$) faktoraival, illetve szignifikáns pozitív összefüggésben van az *Időbeli nyomás* ($\beta = 0,22$) és *Vaskalapos vezetés* faktorokkal ($\beta = 0,47$).

A KEYS és a versengés kapcsolata a kreativitással

Annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, hogy a KEYS dimenziói, illetve a konstruktív és a destruktív versengés miként jelzi előre a munkahelyi kreativitást, hierarchikus többszörös lineáris regresszió-elemzést (*hierarchical multiple regression*) végeztünk. A regresszió-elemzésbe az egyes faktorokon elhelyezkedő itemek átlagpontszámát vontuk be. Az előrejelző tényezőket két szettbe különítettük el: az első blokk a KEYS dimenzióit tartalmazta, melyek kreativitással való kapcsolatát már több vizsgálat alátámasztotta (Amabile és mtsai, 1996; Amabile és Conti, 1999; Mathisen és Einarsen, 2004). A második blokk a *konstruktív* és a *destruktív versengés* dimenzióit tartalmazta. Az első blokkban a *Facilitáló munkacsoport* faktor muta-

tott szignifikáns összefüggést $\beta(104) = 0,577, p < 0,001$.⁴ A második blokkban szignifikáns előrejelző erővel bírt a *konstruktív versengés* $\beta(102) = 0,199, p = 0,016$, illetve tendencia-szintű előrejelző ereje volt a *destruktív versengésnek* $\beta(102) = 0,157, p = 0,063$. A végső modellel (mely magában foglalta mindkét blokk elemeit) szignifikánsan bejósolta a munkahelyi kreativitást $R^2 = 0,495, R^2_{illesztett} = 0,460, F(7, 102) = 14,274, p < 0,001$. A munkahelyi kreativitás varianciájának szignifikáns hányadát magyarázta az első modellben a *Facilitáló munkacsoport* $t(104) = 6,371; p < 0,001; R^2_{változás} = 0,423; F(5, 104) = 15,244; p < 0,001$. A második blokkban, az új változók: a *Konstruktív versengés* $t(102) = 2,456; p = 0,016$; és a *Destruktív versengés* $t(102) = 1,879; p = 0,063$ bevonása esetén is volt szignifikáns hatás, a munkahelyi kreativitás varianciájának további szignifikáns hányadát magyarázták a versengésre vonatkozó változók $R^2_{változás} = 0,072; F(7, 102) = 7,261; p = 0,001$. Úgy tűnik tehát, hogy a versengés képes a KEYS munkahelyi kreativitást serkentő és gátló tényezőin túl a kreativitásban megfigyelhető további variancia magyarázatára.

4. ábra. A Kreatív Munkahelyi Klíma Kérdőív (KMKK) és a Munkahelyi Versengés Kérdőív faktorstruktúráját integráló modell



(N = 109; $\chi^2/df = 1,225$; RMSEA = 0,049; CFI = 0,935; TLI = 0,929)

⁴ A *Hatékony vezető*, *Elérhető erőforrások*, *Időnyomás* és a *Vaskalapos vezetés* faktorok nem álltak kapcsolatban a munkahelyi kreativitás változóval.

A KEYS és a versengés kapcsolata a produktivitással

Ezen túlmenően arra is kíváncsiak voltunk, hogy a fenti független változók milyen viszonyban állnak a produktivitással. A kérdés megválaszolásának érdekében ismételt elvégeztük az előző szakaszban leírt elemzést (két blokkban), melyben függő változóként ezúttal a – a kreativitás helyett – produktivitás faktorpontszáma szerepelt.

Az első blokkban a *Hatékony vezető* $\beta(104) = 0,259$; $p = 0,004$ és az *Erőforrások elérhetősége* $\beta(104) = 0,284$; $p = 0,003$ faktorok bírtak szignifikáns előrejelző erővel.⁵ Azonban ebben az esetben a második blokkban bevont versengés változók nem bírtak magyarázó erővel. A végső modell szignifikánsan bejósolta a munkahelyi kreativitást $R^2 = 0,296$, $R^2_{\text{illesztett}} = 0,248$; $F(7, 102) = 6,128$; $p < 0,001$. A munkahelyi kreativitás varianciájának szignifikáns hányadát magyarázta az első modellben a *Hatékony vezető* $t(104) = 2,907$, $p = 0,004$ és az *Erőforrások elérhetősége* $t(104) = 3,066$; $R^2_{\text{változás}} = 0,286$; $F(4, 105) = 8,329$; $p < 0,001$. A második blokkban további változók nem bírtak szignifikáns magyarázó erővel. A korábbi változók magyarázó ereje a következőképpen változott a második blokkban: a *Hatékony vezető* $t(102) = 2,906$; $p = 0,004$ és az *Erőforrások elérhetősége* $t(102) = 2,881$; $p = 0,005$, $R^2_{\text{változás}} = 0,01$; $F(2, 107) = 0,732$; $p = 0,484$.

MEGVITATÁS

Kutatásunk során a KEYS kérdőív magyar változata, valamint az általunk fejlesztett konstruktív-destruktív versengés skála segítségével kísérletet tettünk a kreativitásnak kedvező szervezeti környezet jellemzésére. Bemutatásra került a KEYS magyar változatának feltárt és ellenőrzött faktorstruktúrája, valamint ennek kapcsolata a versengéssel. Ezt követően megvizsgáltuk a KEYS által mért szervezeti tényezők, és a konstruktív-destruktív elkülönítésben mért versengés kapcsolatát a munkavállalók kreativitásával és produktivitásával.

A KEYS magyar nyelvű változatán öt faktor tártunk fel EFA módszerrel, melyeket CFA módszerrel ellenőriztünk. A *Facilitáló munkacsoport* faktor annak a mutatója, hogy a közvetlen munkatársak körében milyen mértékben van jelen a konstruktív vita, és milyen pszichológiai biztonságérzetet ad a munkaközösség. Az *Erőforrások elérhetősége* faktor azt tükrözi, hogy mennyire áll rendelkezésre a munkához szükséges információ, anyag és eszköz. Az *Idői nyomás* faktor a túlzottan szűk időkeretekre utal. A *Vaskalapos vezetés* faktor a szervezeti kultúrára jellemző túlzott konformitást, és kontrolláló vezetési stílust tükröz. Ezen dimenziók részben átfedésben vannak a KEYS eredeti faktorstruktúrájával (Amabile és mtsai, 1996): az *Erőforrások elérhetősége*, és az *Idői nyomás* faktorok, bár kevesebb tétellel, de ugyanazt a kérdéskört mérik fel. A *Facilitáló munkacsoport* faktor részben megfeleltethető az eredeti KEYS munkacsoport felőli támogatás faktorával (Amabile és mtsai, 1996). A kompetens, vezetési funkciókat jól ellátó főnököt leíró *Hatékony vezető* faktor összegzi a vezető és részben a szer-

⁵ A *Facilitáló munkacsoport*, *Idői nyomás*, *Vaskalapos vezetés*, *Konstruktív versengés* és a *Destruktív versengés* faktorok nem álltak kapcsolatban a munkahelyi produktivitás változóval.

vezet felől érkező bátorítást. A *Vaskalapos vezetés* faktor a szervezeti kultúrára jellemző konzervativizmus, és a kontrolláló vezetési stílus képezte szervezeti gátakat méri. Az elemzés során a kihívást jelentő munka, a szabadság, és a szervezet felől érkező bátorítás nem jelent meg egy faktoron sem, így jelen pillanatban ezen tényezőkkel kapcsolatban nem lehetséges következtetéseket levonni.

Első hipotézisünk szerint a szervezeten belüli konstruktív versengés a serkentő skálákkal pozitív, míg a gátló skálákkal negatív kapcsolatban áll. Hipotézisünk részben alátámasztást nyert, hiszen a csökkentett ítems számú *Konstruktív versengés* faktor pozitív kapcsolatban állt a *Facilitáló munkacsoport*, és a *Hatékony vezető* faktorokkal. Tehát a konstruktív versengés nagy eséllyel van jelen együtt egy példaértékű, jól szervező, szociális főnökkel, valamint egy támogató, elkötelezett, konstruktívan vitázó klímájú munkacsoporttal. Továbbá első hipotézisünk szerint a szervezeten belüli destruktív versengés a serkentő skálákkal negatív, míg a gátló skálákkal pozitív kapcsolatban áll. A *Destruktív versengés* faktor pozitív kapcsolatban állt a *Vaskalapos felső-vezetés*, és az *Időbeli nyomás* faktorokkal, illetve negatív kapcsolatban állt a *Facilitáló munkacsoport*, és az *Erőforrások elérhetősége* faktorokkal. Tehát a destruktív versengés nagy valószínűséggel ott jelenik meg, ahol szűkösek az erőforrások, kevés idő áll rendelkezésre, a felső-vezetés erősen kontrollál, ill. konzervatív a szervezeti kultúra, valamint a munkacsoport nem facilitál.

Milyen tényezők közvetíthetik a versengés hatását a kreativitásra?

Eredményeink szerint az önbevalláson alapuló munkahelyi kreativitás a konstruktív versengéssel szignifikáns pozitív kapcsolatban áll, míg a destruktív versengéssel tendencia-szintű pozitív korrelációt mutat. Így második hipotézisünk részleges alátámasztást nyert. A konstruktív versengés feltételezéseinknek megfelelően pozitív összefüggésben állt a munkahelyi kreativitással. A konstruktív versengést meghatározó önfejlesztési és hatékonyság-növelési motiváció (Tjosvold és mtsai, 2006; Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) valószínűsíti, hogy a versengés ezen fajtájára jellemző a belső motiváció (Reeve és Deci, 1996). A belső motiváció a kreativitás alappillére (Amabile és Pillemer, 2012): a belső késztetéssel végzett tevékenységekre magas szintű kreativitás jellemző. Továbbá a konstruktív versengésre jellemző bizalmas légkör (Fülöp, 1995) jó kommunikáció (Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) és a felek közötti jó kapcsolatok (Tjosvold és mtsai, 2003) egy hatékony információ-áramlással jellemezhető szervezeti klímára utalnak. Az információ, valamint a tudás hozzáférhetősége mind szervezeti (Amabile és mtsai, 1996), mind információ-feldolgozási szempontból (Dietrich, 2004; Simonton, 2003, 2010) jótékony hatással bír a kreativitásra nézve. Emellett a konstruktív versengés során átélt pozitív érzelmek (Tjosvold és mtsai, 2003; Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) a kognitív rugalmasságot növelve, és az asszociációk lazaságát fokozva (Amabile és mtsai, 2005; Baas és mtsai, 2008) is képesek a munkahelyi kreativitás növelésére.

Várakozásainkkal ellentétben a destruktív versengés tendencia-szintű, gyenge pozitív kapcsolatban állt a munkahelyi kreativitással. Feltételezhetőleg a destruktív versengés hatását a kreativitásra nem a konstruktív versengés esetén felvázolt tényezők közvetítik. Thatcher és Brown (2010) felvetették, hogy a gyengébb hatásfokú kommunikáció növeli a szervezeti kreativitást.

Kutatásukban a szervezeti kommunikációs formák munkavállalói kreativitásra gyakorolt hatását derítették fel. Eredményeik szerint a közvetett kommunikáció (pl. telefon, e-mail) használata pozitív kapcsolatban áll a kreativitással. A szerzők értelmezése szerint a hiányosan kézhez kapott üzenetek az egyéneket egy új értelmezés kialakítására kényszerítik. Ez a közös háttértudás megléte esetén kedvez a munkahelyi kreativitásnak, hiszen önkénytelenül újragondolásra kerülnek az üzenetek, miközben az alapfogalmak egyértelműek a felek számára. Elképzelhető, hogy a destruktív versengő légkörre jellemző gyenge kommunikáció és bizalmatlanság (Fülöp, 1995, 2006) hasonlóképpen emeli a munkahelyi kreativitás szintjét. Eredményeinket értelmezhetjük a destruktív versengésre jellemző érzelmek fényében is. A romboló hatású kompetitív szituációkra jellemző a düh, és az irigység átélése (Fülöp, 1995). Baas és munkatársainak (2008) hangulati állapotok kreativitásra gyakorolt hatását tárgyaló metaelemzése szerint, a düh esetenként a boldog és az ellazult hangulathoz viszonyítva több kreativitást eredményez. Valószínűsíthető, hogy a destruktív versengés során megtapasztalt düh is hozzájárul a kreativitás szintjének növekedéséhez. Mindezek mellett a romboló hatású versengés során fellépő tisztességtelenség, valamint a fair play hiánya (Fülöp, 1995; Tjosvold és mtsai, 2003, 2006) is paradox módon erősítheti a munkahelyi kreativitást: ugyanis ezen jegyek a szabályok megkerülését, a normák áthágását vonják magukkal. A „rosszindulatú kreativitás” gondolata egy új megközelítés a téma szakirodalmában: két friss vizsgálati eredmény is igazolja a felvetés potenciális jogosultságát. Gino és Ariely (2012) vizsgálatosorozatukban többszörösen kimutatták, hogy a tisztességtelenség, illetve annak utólagos igazolása pozitív együtt járást mutat a kreativitással. Beaussart és munkatársai (közlésre elfogadva) tanulmánya szerint a kreativitás a tisztességtelen viselkedéssel és a morális integritás hiányával pozitív összefüggésben áll. A szabályok áthágását megengedő, destruktív versengő légkör kézenfekvő módon kedvez a kreativitásnak, hisz annak lényegi eleme a formális, megszokott, normatív gondolkodásmód áttörése (Cates, 1997).

Mit üzen kutatásunk a szervezetükben a kreatív munkahelyi légkör megteremtésére törekvő vezetők számára? Az eredmények szerint a kreativitás kiemelkedően elősegíti a munkacsoport megfelelő klímája: vezetői cél lehet a konstruktív vita bátorítása és szabályozása, a bizalmas, segítőkész kultúra erősítése, és a munka iránti elköteleződés fokozása. További eredményeink szerint a konstruktív versengési légkör is kedvez a szervezeti kreativitásnak. Mivel lehet segíteni a konstruktív versengés kialakulását? Orosz és munkatársainak tanulmánya (Orosz és mtsai, közlésre elfogadva) szerint az erőforrások nyíltsága, a kollégák közötti jó kapcsolat, a versengésre vonatkozó külső nyomás hiánya, és a versengés kimenetele felett érzett kontroll fontos, vezetők által szabályozható tényezők. A konstruktív versengés jótékony hatása mellett további érv, hogy eredményeink szerint nem rontja a produktivitást. Bár vizsgálatunk tanulsága szerint a destruktív versengés is pozitív kapcsolatban áll a munkahelyi kreativitással, a destruktív versengés ismert árnyoldala (Fülöp, 1995, 2006) miatt ennek előidézését kerülendőnek tartjuk.

Tisztában vagyunk kutatásunk azon hiányosságával, hogy a jelenleg rendelkezésre álló mintanagyság és diverz mintaösszetétel az eredmények érvényességét jelentősen limitálja. Célunk, hogy minél több kis- és középvállalkozás, valamint Magyarországon jelenlévő multinacionális vállalat vegyen részt kutatásunkban. Így a jelen tanulmány egy hosszú adaptációs folyamatról szolgáltat pillanatképet.

Jövőbeni kutatások során érdemes lehet figyelmet fordítani a versengés, és a kreativitás szempontjából relevánsnak tekinthető egyéni különbségek mérésére is. A versengés motivációra, érzelmekre – s ezáltal közvetve a kreativitásra gyakorolt hatását – mediálhatják a versengéssel kapcsolatos kognitív sémák (De Dreu – Nijstad, 2008), a hiperversengés vs. az önfejlesztő versengés személyiségdimenziója (Ryckman és mtsai, 1990, 1996), az információ feldolgozására irányuló motiváció (De Dreu – Nijstad, 2008), valamint a munkavállaló önértékelése (Thatcher – Brown, 2010) is. A jövőben ezen tényezők összefüggésrendszerének feltérképezésével tovább finomíthatjuk a szervezetekben megjelenő versengés egyénekre gyakorolt hatásának megértését és előrejelzését.

SUMMARY

ORGANIZATIONAL CREATIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE COMPETITION

In an ever-changing, strongly performance-oriented environment, it is essential for an organization to be innovative. However, innovation cannot exist without creativity. The aim of our questionnaire-based study is to explore the factor structure of the Hungarian version of the KEYS – Assessing the Climate for Creativity Questionnaire, and to investigate the correlations between the climate for competition and the climate for creativity. The factor structure of the questionnaire was examined first with exploratory, then with confirmatory factor analysis on the data collected from 190 ($F = 99$) employees. According to the results, a five factor model (Efficient leadership, Accessible resources, Time pressure, Facilitating team climate, Rigid top management) consisting of 23 items has shown the best model fit, with good internal consistency. Moreover, we discriminated between scales assessing constructive and destructive competitive climate, which both are associated with the five dimensions of climate for creativity. Additionally, there is a positive relationship between constructive competition and perceived organizational creativity. The results indicate that perceived competitive climate – especially the constructive one – can be an important ingredient of creativity, as it can predict creativity independently of well established factors of organizational creativity.

Keywords: Creativity, KEYS, Amabile, Constructive and Destructive Competition, EFA, CFA

IRODALOM

- ABBEY, A., DICKSON, J. W. (1983): R&D work climate and innovation in semiconductors. *Academy of Management Journal*, 26. 362–368.
- ABRA, J. (1993): Competition: Creativity's vilified motive. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 119. 291–343.
- ALBRECHT, T. L., HALL, B.J. (1991): Facilitating talk about new ideas: The role of personal relationships in organizational innovation. *Communication Monographs*, 58. 273–288.
- ALLEN, T. J., LEE, D. M., TUSHMAN, M. L. (1980): R&D performance as a function of internal communication, project management, and the nature of the work. *IEEE Transactions*, 27. 2–12.
- AMABILE, T. M. (1979): Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37. 221–233.
- AMABILE, T. M. (1982): Children's artistic creativity: detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8. 573–578.
- AMABILE, T. M. (1983): *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T. M. (1985): Motivation and Creativity: Effect of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48. 393–399.
- AMABILE, T. M. (1988): A model of creativity and innovation in organizations. In STAW, B. M., CUMMINGS, L.L. (eds): *Research in organizational behavior*, 10. 123–167. Greenwich, CT: JAI Press.
- AMABILE, T. M. (1993): Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3. 185–201.
- AMABILE, T. M. (1997): Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40. 39–58.
- AMABILE, T. M., BARSADE, S. G., MUELLER, J. S., STAW, B. M. (2005): Affect and Creativity at Work. *Administrative Science Quarterly*, 50. 367–403.
- AMABILE, T. M., CONTI, R. (1999): Changes in the Work Environment for Creativity during Downsizing. *The Academy of Management Journal*, 42. 6. 630–640.
- AMABILE, T. M., CONTI, R., COON, H., LAZENBY, J., HERRON, M. (1996): Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39, 5. 1154–1184.
- AMABILE, T. M., GITOMER, J. (1984): Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10. 209–215.
- AMABILE, T. M., HILL, K. G., HENNESSEY, B. A., TIGHE, E. (1994): The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. 950–967.
- AMABILE, T. M., PILLEMER, J. (2012): Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46. 1. 3–15.
- ANDERSON, N. R., WEST, M. A. (1998): Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behaviour*, 19. 235–258.

- ANDREWS, F. M., FARRIS, G. F. (1972): Time pressure and performance of scientists and engineers: A five-year panel study. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 185–200.
- BAAS, M., DE DREU, C., NIJSTAD, B. (2008): A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 6, 779–806.
- BAER, M., LEENDERS, R.T.A.J., OLDHAM, G.R., VADERA, A. K. (2010): Win or lose the battle for creativity: The power and perils of intergroup competition. *Academy of Management Journal*, 53, 4, 827–845.
- BAILYN, L. (1985): Autonomy in the industrial R&D laboratory. *Human Resource Management*, 24, 129–146.
- BEATON, D. E., BOMBARDIER, C., GUILLEMIN, F., FERRAZ, M. B. (2000): Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25, 31, 86–91.
- BEAUSSART, M. L., ANDREWS, C. J., KAUFMAN, J. C. (közlésre elfogadva): Creative liars: The relationship between creativity and integrity. *Thinking Skills and Creativity*.
- BHARADWAJ, S., MENON, A. (2000): Making innovation happen in organizations: Individual mechanisms, organizational creativity mechanisms or both? *Journal of Product Innovation Management*, 17, 424–434.
- BROWN, T. A. (2006): *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- CATES, C. (1979): Beyond muddling: Creativity. *Public Administration Review*, 39, 527–532.
- CATTELL, R. B. (1966): The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- CHEN, K. H., YIEN, J.M., HUANG, C.J. (2011): The Perceived Leader Support Behavior for Subordinate's Creativity: The Moderating Effect of Trust. *Journal of Social Sciences*, 7, 2, 257–264.
- CLARK, L. A., WATSON, D. (1995): Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309–319.
- COADE, N. (1999): *Be Creative: The Toolkit for Business Success*. India: International Thoson Business Press.
- CONTI, R., COLLINS, M. A., PICARIELLO, M. L. (2001): The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: considering gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Differences*, 30, 1273–1289.
- CUMMINGS, L.L., (1965): Organizational climates for creativity. *Journal of the Academy of Management*, 3, 220–227.
- DECI, E. L., RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DELBECQ, A. L., MILLS, P.K. (1985): Managerial practices that enhance innovation. *Organizational Dynamics*, 14, 1, 24–34.
- DESS, G. G., PICKENS, J.C. (2000): Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics*, 28, 18–34.
- DEWETT, T. (2007): Linking intrinsic motivation, risk taking, and employee creativity in an R&D environment. *R&D Management*, 37, 197–208.

- DIETRICH, A. (2004): The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, 6. 1011–1026.
- EKVALL, G. (1996): Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 1. 105–123.
- EKVALL, G., ARVONEN, J., WALDENSTRÖM-LINDBLAD, I. (1983): *Creative Organizational Climate: construction and validation of a measuring instruments* (Report 2.). Stockholm, Sweden: FA radet, The Swedish council for management and organizational behaviour.
- ETTLIE, J. E. (1983): Organizational policy and innovation among suppliers to the food-processing sector. *Academy of Management Journal*, 26. 27–44.
- FÜLÖP M. (1995): *A versengésre vonatkozó tudományos és implicit elméletek*. Kandidátusi értekezés, MTA.
- FÜLÖP, M. (2006): Egyéni és csoportos versengés a szervezetekben. In MÉSZÁROS A. (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelentésvilága*. Miskolc: Z-Press Kiadó. 194–232.
- FÜLÖP, M. (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, 28, 2. 113–140.
- FÜLÖP, M., OROSZ, G. (2006): *The perception of economic competition and the competitive strategies of Hungarian business people*. IAREP-SABE Paris, July 5–9 (1–12). Conference Proceedings, CD-ROM.
- GETZELS, J. W., CSIKSZENTMIHALYI, M. (1976): *The creative vision: A longitudinal study of problem-finding in art*. New York: Wiley-Interscience.
- GINO, F., ARIELY, D. (2011): The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 3. 445–459.
- GUTTMAN, L. (1954): Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19. 149–161.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K.E., ELLIOT, A.J. (1998): Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33. 1–21.
- HU, L., BENTLER, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6. 1–55.
- INSEL, P. M., MOOS, R. H. (1975): *Work Environment Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- ISAKSEN, S. G., LAUER, K.J. (2002): The climate for creativity and change in teams. *Creativity and Innovation Management*, 11. 74–86.
- ISAKSEN, S. G., LAUER, K. J., EKVALL, G. (1999): Situational outlook questionnaire: A measure of the climate for creativity and change. *Psychological Reports*, 85. 665–674.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (1974): Instructional structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44. 213–240.
- KAISER, H. F. (1960): The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20. 141–151.
- KANTER, R. M. (1983): *The change masters*. New York: Simon & Schuster.
- KIMBERLEY, J. R. (1981): Managerial innovation. In NYSTROM, P. C., STARBUCK, W. H. (eds): *Handbook of organizational design* (84–104). New York, NY: Oxford University Press.

- KIMBERLEY, J. R., EVANISKO, M. J. (1981): Organizational innovation: The influence of individual, organizational and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations. *Academy of Management Journal*, 24, 689–713.
- KING, N., WEST, M. A. (1985): *Experiences of innovation at work*. SAPU memo no. 772. University of Sheffield, Sheffield, England.
- MATHISEN, G. E., EINARSEN, S. (2004): A Review of Instruments Assessing Creative and Innovative Environments Within Organizations. *Creativity Research Journal*, 16, 1. 119–140.
- NUNNALLY, J. C. (1978): *Psychometric theory*. 1–2. New York: McGraw-Hill.
- OROSZ, G., SALAMON, J., MAKKAI, A., TURCSIK, Á. B. (közlésre elfogadva): Konstruktív versengés az autópiacon szervezetekben. *Alkalmazott Pszichológia*. 2013/3. 5–32.
- ORPEN, C. (1990): Measuring support for organizational innovation: A validity study. *Psychological Reports*, 67. 417–418.
- PAOLILLO, J. G., BROWN, W. B. (1978): How organizational factors affect R&D innovation. *Research Management*, 21. 12–15.
- PARNES, S. J. (1964): Research on developing creative behavior. In TAYLOR, C.W. (ed.): *Widening horizons in creativity*. New York: Wiley. 145–169.
- PARNES, S. J., MEADOW, A. (1959): Effects of brainstorming instructions on creative problem solving of trained and untrained subjects. *Journal of Educational Psychology*, 50. 171–176.
- REEVE, J., DECI, E. L. (1996): Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1. 24–33.
- RYCKMAN, M. R., HAMMER, M., KACZOR, L. M., GOLD, J. A. (1990): Construction of a Hypercompetitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55. 3–4. 630–639.
- RYCKMAN, R., HAMMER M., KACZOR L. M., GOLD J. A. (1996): Construction of a Personal Development Competitive Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 66, 2. 374–385.
- SCHREIBER, J. B., STAGE, F. K., KING, J., NORA, A., BARLOW, E. A. (2006): Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99. 323–337.
- SIEGEL, S. M., KAEMMERER, W. F. (1978): Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 63. 553–562.
- SIMONTON, D. (2003): Scientific creativity as constrained stochastic behavior: the integration of product, person, and process perspectives. *Psychological bulletin*, 129, 4. 475–494.
- SIMONTON, D. (2010): Creative thought as blind-variation and selective-retention: combinatorial models of exceptional creativity. *Physics of life reviews*, 7, 2. 156–179.
- SOO, C., DEVINNEY, T., MIDGLEY, D., DEERING, A. (2002): Knowledge management: Philosophy, processes, and pitfalls. *California Management Review*, 44. 129 – 150.
- TABACHNIK, B. G., FIDELL, L. S. (2001): *Using multivariate statistics*. 1–4. Boston: Allyn & Bacon.
- THATCHER, S. M. B., BROWN, S. A. (2010): Individual creativity in teams: The importance of communication media mix. *Decision Support Systems*, 49. 290–300.
- TJOSVOLD, D., JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., SUN, H. (2003): Can interpersonal competition be constructive within organizations? *Journal of Psychology*, 137. 63–84.

- TJOSVOLD, D., JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., SUN, H. (2006): Competitive motives and strategies in organizations: Understanding constructive interpersonal competition. *Group Dynamics: Theory, Research & Practice*, 10. 87–99.
- TUSHMAN, M., O'REILLY, C. A. (1997): *Winning through Innovation: A Practical Guide to Leading Organizational Change and Renewal*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- TUSHMAN, M. L., NELSON, R. R. (1990): Introduction: Technology, organizations, and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35. 1–8.
- VAN DE VEN, A. H., FERRY, D. L. (1980): *Measuring and assessin organizations*. New York: Wiley.
- WOODMAN, R. W., SAWYER, J. E., GRIFIN, R. W. (1993): Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18, 2. 93–321.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A résztvevők szakterület, szervezeti szint és munkaviszony szerinti százalékos megoszlása

| | | |
|--|--------|-------|
| Adminisztratív szolgáltatás, számvitel | 6.8% | 13 fő |
| Általános ügyvezetés, cégirányítás | 9.5 % | 18 fő |
| Anyaggazdálkodás és beszerzés | 0.5 % | 1 fő |
| Biztonsági/védelmi szolgáltatások | 0.5 % | 1 fő |
| Egészségügy | 4.7 % | 9 fő |
| E-kereskedelem/ web | 0.5 % | 1 fő |
| Karbantartás | 1.1 % | 2 fő |
| Információ technológia (IT) | 7.3 % | 12 fő |
| Jogi-és szabályozásbeli ügyek | 1.6 % | 7 fő |
| Kommunikáció | 1.6 % | 2 fő |
| Kutatás és fejlesztés | 5.3 % | 10 fő |
| Marketing | 1.6 % | 7 fő |
| Mérnök | 2.2 % | 3 fő |
| Projektvezetés | 2.1 % | 4 fő |
| Személyügy (HR) | 2.1 % | 4 fő |
| Termelés/Feldolgozás (mint a cég alaptevékenysége) | 5.8 % | 11 fő |
| Kereskedelem | 6.3 % | 12 fő |
| Szolgáltatás (mint a cég alaptevékenysége) | 10.5 % | 20 fő |
| Pénzügy | 13.2 % | 25 fő |
| Oktatás | 10.0 % | 19 fő |
| Egyéb | 4.7 % | 9 fő |

| | | |
|--|--------|-------|
| Vezető tisztségviselő | 2.6 % | 5 fő |
| Cégvezető | 13.2 % | 25 fő |
| Felső vezető | 8.9 % | 17 fő |
| Középvezető | 14.7 % | 28 fő |
| Alsó vezető | 5.8 % | 11 fő |
| Szellemi állományban lévő senior munkatársak | 8.9 % | 17 fő |
| Szellemi állományban lévő alkalmazottak | 36.8 % | 70 fő |
| Fizikai dolgozó | 4.7 % | 9 fő |
| Egyéb | 4.2 % | 8 fő |

2. melléklet. Munkahelyi versengés kérdőív

| | | |
|------------------|--------|-------|
| 0-5 év között | 48.9 % | 93 fő |
| 6-10 év között | 18.4 % | 35 fő |
| 11-15 év között | 13.2 % | 25 fő |
| 16-20 év között | 6.8 % | 13 fő |
| Több mint 20 éve | 12.6 % | 24 fő |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|--|------------------------|
| Soha | Néha | Gyakran | Mindig | Nem értékelhető |
| <i>A jelenlegi munkakörnyezetére soha, vagy szinte soha nem igaz.</i> | <i>A jelenlegi munkakörnyezetére néha igaz.</i> | <i>A jelenlegi munkakörnyezetére gyakran igaz.</i> | <i>A jelenlegi munkakörnyezetére mindig, vagy majdnem mindig igaz.</i> | |

A következő 11 kérdés a *munkahelyi versengéssel* kapcsolatos. A válaszadáshoz kérem, használja az alábbi válaszlehetőségeket annak jellemzésére, hogy **leggyakrabban miként észleli, vagy milyen benyomása van a jelenlegi munkakörnyezetéről**. Ha nincs elegendő információja ahhoz, hogy a valóságnak megfelelő választ adjon, válassza a „**Nem értékelhető**” lehetőséget.

| | |
|--|-----------|
| 1. A munkakörnyezetemben a versengés építő jellegű. | 1 2 3 4 5 |
| 2. A munkakörnyezetemben a kollégák versengés során tisztességtelenül kihasználják ellenfelük gyenge pontjait. | 1 2 3 4 5 |
| 3. A munkakörnyezetemben versengés során mindenki nyerhet. | 1 2 3 4 5 |
| 4. A munkakörnyezetemben a versengés során a kollégák hátráltatják egymást. | 1 2 3 4 5 |
| 5. A munkakörnyezetemben a versengés segít az embereknek kibontakoztatni a képességeiket. | 1 2 3 4 5 |
| 6. A munkakörnyezetemben a versenyhelyzetekre jellemző, hogy csak néhány ember érheti el a célt, és sokan vesztenek. | 1 2 3 4 5 |
| 7. A munkakörnyezetemben a versengés során a kollégák megszegik a szabályokat. | 1 2 3 4 5 |
| 8. A munkakörnyezetemben a versengés végeredménye a felek képességein és erőfeszítésein múlik. | 1 2 3 4 5 |
| 9. A munkakörnyezetemben a versengés során a kollégák zavarják egymást. | 1 2 3 4 5 |
| 10. A munkakörnyezetemben a versengés romboló hatással van a kollégák közötti kapcsolatra. | 1 2 3 4 5 |
| 11. A munkakörnyezetemben a versengés során a kollégák minden áron le akarják győzni egymást. | 1 2 3 4 5 |

A KAPCSOLATI ERŐFORRÁSOK SZEREPE A PÁRKAPCSOLATI KOMMUNIKÁCIÓBAN



BAJOR Anita

Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézet
Közös Rorschach Vizsgálat Kutató Csoport
bajoranita@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

A kiegyensúlyozott párkapcsolat háttérében számos tényező szerepet játszhat, melyek közül jelen vizsgálat a pozitív kommunikációval foglalkozik, rámutatva arra, hogy a stressz és a problémamegoldást igénylő helyzetek a megküzdést segítő erőforrások birtokában hatékonyan kezelhetők. Az erőforrások biztosítják az elégedettséget és a harmonikus, fejlődőképes párkapcsolatot. A kutatás fókuszpontjában az állt, hogy ezen modulátor funkciót betöltő tényezők milyen módon mutatkoznak meg egy speciális interakciós helyzetben, és mennyire segítik elő a hatékony kommunikációt.

A megküzdést segítő kompetenciák az Olson, Stewart és Wilson által kifejlesztett (1991) Coping és stressz profil kérdőívvel lettek felmérve, és ezen képességek interakciós „lekottázása” a kommunikációt minden aspektusában érzékenyen mérő Közös Rorschach Vizsgálat történt.

A vizsgálatban feltérképezésre került, hogy egy közös döntést igénylő helyzetben milyen konkrét, jellegzetes kommunikációs mintázatai lehetnek: *a)* a megküzdést segítő kapcsolati kapacitásoknak, *b)* a stresszel terhelt intim kapcsolatoknak.

A 100 fős mintán végzett kutatás eredményei alapján – a korábbi szakirodalmi adatokkal egybehangzóan – megállapítható, hogy a stressz és a hatékony megküzdést biztosító kapcsolati erőforrások befolyásolják a párkapcsolati kommunikáció minőségét sajátos interakciós mintákat létrehozva, amelyek hatást gyakorolnak az együtt élő partnerek mindennapjaira. Erőforrások birtokában lévő jól funkcionáló, összetartó párok, pozitív kommunikációval jellemezhetők. Mindezek mellett a vizsgálat eredményei nemi specifikusságokra is rámutatnak a stressz és a kapcsolati erőforrások kommunikációs mintázatait illetően.

Kulcsszavak: párkapcsolat, kommunikáció, stressz, megküzdés, erőforrások.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Párkapcsolati kommunikáció

A kiegyensúlyozott párkapcsolat jellegzetességeit feltáró kutatások rávilágítottak arra, hogy a kommunikáció és annak minősége alapvetően meghatározza a párkapcsolat működését. A sikeres házasságok legjellemzőbb közös vonása az intim, közelítő kommunikáció (Buda, 1974), az elmélyült beszélgetésre való képesség (Moeller, 2003), valamint a kontaktuskészség, mely utóbbi férfiaknál és nőknél is egyaránt pozitívan korrelál a házastársi elégedettséggel (Watson, 2000).

Egyes szerzők a negatív és rivalizáló kommunikáció jelentőségére hívják fel a figyelmet (Canary, 1995; Gottman, 1994; id. Sillars és mtsai, 2004), mely a boldogtalan párkapcsolatokban fokozottabban megmutatkozó interakciós forma. Gottman longitudinális (1994, 1998, id. Gottman és Silver, 2000) kutatásai során feltárt destruktív interakciós mintázatok (pl. védekezés, vádaskodás, visszavonulás stb.) a kapcsolat megromlásával vagy felbomlásával állnak összefüggésben. A partnerrel kapcsolatos negatív szűrés hatására bántó, sértő interakciós minták alakulhatnak ki, mely kedvezőtlen prognózis a párkapcsolat tartósságát illetően (Ciarrochi és Blackledge, 2000).

A bensőséges és intenzív párkapcsolatban élők esetében az információk szelektivitása csökken. A párkapcsolati konfliktusok forrása sokszor a gyenge információáramlás, ekkor a párok szelektálják figyelmüket a negatív eseményekre, ami a hatékony, pozitív kommunikációt felváltó sivár interakciók, üzenetváltások megjelenésével jár. Az elégedetlenség növekedésével a felek a semleges vagy az enyhén negatív üzeneteket is támadásként fogják fel (Napier, 1990). A mindezek talaján létrejövő pár-rasszizmus (Moeller, 2003) során előtérbe kerülnek az indulatos reakciók és a kommunikációval kapcsolatos destruktív asszociációk. Az interakció minőségét a kapcsolat hatalmi szerepei is meghatározzák, melynek jelentősége a kommunikáció és a kapcsolat színvonalának romlásával egyidejűleg fokozódik (Goldenberg és Goldenberg, 2008). A jól működő párkapcsolatokban a dominanciaviszonyok hangsúlyos csökken, és ezzel párhuzamosan erősödik a családi légkör „melegsége” (Beavers, Hampson, id. Mirnics és mtsai, 2007).

A harmonikus párkapcsolatok egyik fontos jellemzője, hogy a partner képes hatástalanítani a kommunikációs szempontból negatív érzelmet, abban a pillanatban, amikor azt párja először kifejezésre juttatja (Gottman és Silver, 2000). A hatékony kommunikáció kísérelője a közvetlenség, valamint az együttműködés érdekében létrejövő perspektíva-felvétel, melyhez a partner szívesen kapcsolódik, így ritkábbak az egoisztikus megnyilvánulások és a félreértések (Goleman, 2006).

Stressz és megküzdés a párkapcsolatban

A stressz mértéke az egyén értelmezésétől függ, ezzel együtt a krízisek, konfliktusok a személyiségfejlődésnek fontos hajtóerői lehetnek, abban az esetben, ha a személy képes az adaptív megoldásra. A konfliktusoknak tehát pozitív hatásai is lehetnek a kapcsolatokra, mert jelenthet olyan kihívást, amelyre a személyiség változással reagál (Kopp, 2003; Buda, 2006). A párkapcsolati stressz a szükségletek és az erőforrások közötti egyensúlytalanság következtében bukkan fel (Kissné Viszket, 2006).

Vargha (1994, id. Tóth és Vargha, 2007) kutatásai szerint egy jó házasságban enyhébb a felek konfliktusokra való emóciófókuszú reagálása. A negatív kimenetelű, érzelempőzpontú megküzdés leggyakoribb lépése az érzelmek szabad megnyilvánulása, melynek ventilációs hatása ugyan segíthet a feszültség elvezetésében, de gyakori válasz rá az indulatos magatartás a partner részéről. Az érzelemfókuszú megküzdés másik jellegzetes példája a „sakál kommunikáció” (Rosenberg, 2001), melynek eredményeként az érzelmi zsarolások, a destruktív verbális magatartás általánosan, miközben a másik félt „projekciós felületként” használja. A feszültségteli helyzetekben a partnertől várja a problémák megoldását és rejtett módon saját intrapszichés konfliktusainak megoldását is. Az ehhez társuló jellemző kommunikációs megnyilvánulások, (pl.: „te változz, akkor én is” valamint a „te vagy a hibás”) mint intenzív, negatív érzelmi töltetű energiák, további feszültségeket generáló magatartást válthatnak ki, így az interakció zsákutcába kerülhet.

A konfliktusok akkor a legveszélyesebbek, amikor kitörnek (Fink, 1968, id. Rausch és mtsai, 1974). Boulding (1962, id. Rausch és mtsai, 1974) ennek kapcsán a szimbolikus képzelet szerepét hangsúlyozza, melynek ereje fokozza a konfliktusokat. A stresszel való megküzdést befolyásolja, hogy milyen a pár kapcsolata a konfliktusmentes időszakban (Fitzpatrick, 1988; Koerner és Fitzpatrick, 2002; Gottman, 1994, id. Sillars és mtsai, 2004). Azoknál a pároknál, ahol az intimitás alacsonyabb szinten van, stresszhelyzetekben a konfrontálódás jellemző, melyek a párkapcsolati játszmákhoz hasonlóan (Bagdy, 2010), akadályozzák az intimitást kísérő közelítő, nyílt kommunikációs mintázatok megjelenését, ami a párkapcsolat megerősítő jellegét adja (McAdams és Powers, 1981, id. Carver és Scheier, 2006).

Kommunikáció és kapcsolati erőforrások

Viorst (2002, 204) megfogalmazásában: „*A házasságba tudattalan vágyainkat és gyermekkorunk befejezetlen, megoldatlan ügyeit is magunkkal hozzuk*” és ebbe a „csomagba” a gyermekkorból hozott kötődési minták, konfliktusmegoldási módok, személyiségvonások szintén beletartoznak, befolyást gyakorolva az egyén részéről a kommunikációra és a kapcsolat működésére. Ezt erősítik azok a kutatási eredmények is, melyek a jelen vizsgálatban alkalmazott mérőeszközzel, a KRV módszerével közelítettek a párkapcsolati tudattalan, kolluzív viszony minták dinamikájának feltáráshoz (Csákvári és mtsai, 2007), a kötődési minták interakció-dinamikai hatásaihoz (Mirnics és mtsai, 2007) valamint a személyiség és párkapcsolati interakciós jellegzetességek összefüggéseihez (Kiss és mtsai, 2007). Ezekhez a befolyásoló tényezőkhöz társulhatnak még feldolgozatlan veszteségek, megoldatlan konfliktusok, mely utóbbiak gördülnek tovább, megakadályozva a pár adaptációját. A párkapcsolat tehát szükségszerűen krízisekben zajló folyamat, melyek vagy együttfejlődést (koevolúció), vagy kapcsolati félresiklást eredményezhetnek (Willi, 1981).

Fitness (2001) szerint sokkal jobban működnek azok a párkapcsolatok, ahol a felek képesek nyíltan kommunikálni és szembenézni a konfliktusaikkal miközben a problémamegoldásra törekednek. A konstruktív konfliktusok nem ellentétesek a párkapcsolati stabilitással, ha hatékony módon fel tudják azokat dolgozni, ennek feltétele a nyílt kommunikáció (Szilágyi, 2006) mert az autentikus kooperáció erőalapként szolgálhat a megoldáshoz (Deutsch, 1969, id. Rausch és mtsai, 1974). A konstruktív konfliktus során a párok problémamegoldó

stratégiákat használnak, mely hasonlatos ahhoz, amit a kreatív gondolkodás alkotó folyamatában alkalmazunk.

Olson (1997) stressz és coping elmélete alapján a *kapcsolati coping erőforrások* segítik a hatékony megküzdést, továbbá csökkentik az átélt stressz nagyságát és emelik az elégedettséget (Kissné Viszket és Hunyady, 2001). Kapcsolati erőforrásként határozható meg a *kommunikáció*, a *flexibilitás*, a *közelség* és a *problémamegoldás*. E négy kapcsolati erőforrás lineáris dimenzió (Olson és Gorall, 2003), azonban az elégedettség nem lineáris a stressz nagyságával, mert a személy tapasztalhat nagy stresszt a párkapcsolati rendszerben, de ha az erőforrások elérhetővé válnak számára, akkor egy pozitív végkifejlet is lehetséges.

A szakirodalom elégséges alapot nyújt arra vonatkozóan, hogy lássuk, a kommunikáció egyrészt kiemelt szerepet tölt be a párkapcsolattal való elégedettséget illetően, másrészt befolyást gyakorol a kapcsolat működésére és a hatékony megküzdésre.

A párkapcsolati kommunikációval kapcsolatban számottevő hazai kutatási eredmény került bemutatásra a Bagdy és munkatársai (2008) által szerkesztett tanulmánykötetben, melyben a Közös Rorschach Vizsgálat rendszerét használták a különböző kapcsolati relációk dinamikájának feltérképezésére. Ezekben a kutatásokban számos figyelemre méltó eredmény született, melyek megerősítik, hogy a KRV nemcsak a manifeszt kommunikációt, hanem a mögöttes, projektív háttértartalmak szintjét is képes a szimbólumjelölőkön keresztül detektálni. Másrészt rávilágítanak arra is, hogy a végső válasz kialakításának folyamata annál sikeresebb, minél kevesebb frusztráció vagy ambivalencia van a kapcsolatban (Kiss és mtsai, 2007). A feladat az analógiás gondolkodási műveleteket; az 'olyan mint' gondolkodást, a képtudati (érzelmi, jobb agyféltekés) folyamatokat mozgósítja. Az együttes konstruálási folyamat során a feladat egy kétszemélyes feszültségmező levezető csatornájává válik, mely kanalizálja a belsőleg hordozott legnagyobb nyomású feszültségeket (Bagdy és mtsai, 2006).

A módszer fent említett előnyei lehetővé teszik jelen kutatásban való alkalmazását. A következőkben egy olyan tájékoztató vizsgálat kerül bemutatásra a párkapcsolati kommunikáció területéről, melynek fókuszában a KRV módszerével ez idáig nem kutatott összefüggések állnak. A vizsgálat a párkapcsolatokban átélt stressz és elégedettség érzéséhez döntési helyzetben társuló kommunikációs jegyek, valamint az Olson (1997) modell alapján kapcsolati erőforrásokként definiált komponensekkel együtt járó jellegzetes interakciós mintázatok feltárására törekedett.

A VIZSGÁLAT

A vizsgálat célja, hipotézisek

A szakirodalomra és kutatási eredményekre alapozva jelen tanulmány célja a következő feltevések igazolása:

1. A párkapcsolati stressz megmutatkozik a párok kommunikációjában (Olson és Gorall, 2003), ezért feltételezhető, hogy: egy közös döntést igénylő stresszhelyzetben a stressz által nehezített pároknál mind viszony- (interakció jelölők) mind tartalmi szinten (szimbolikus asszociációk) előtérbe kerülnek a ne-

gatív kommunikáció (kritika, önérvényesítés, indulatos reakciók) és a döntéshozási problémák (kooperációs nehézségek) interakciós jegyei.

2. Az észlelt stresszt csökkentő és az elégedettséget, valamint a hatékony megküzdést befolyásoló kapcsolati erőforrások (kommunikáció, problémamegoldás, flexibilitás, kohézió) jelenléte, pozitívabb kommunikációs mintázatokkal járnak együtt, ennek következtében várható, hogy:

a kapcsolati erőforrások mértékével egyenes arányban változik a párkapcsolati kommunikáció minősége. Ami az együttműködés magas és alacsony színvonalát illetve a pár pozitív és negatív klímáját, érzelmi töltését tükröző jelölőkben mutatkozik meg.

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban összesen 50 együtt élő pár ($n = 100$) vett részt. A párok kiválasztásánál elsődleges szempont volt a jól működő, legalább 1 évnél hosszabb párkapcsolat, illetve hogy mindkét fél megfelel a „sine morbo” kritériumnak (egyikük sem állt, és jelenleg sem áll pszichiátriai vagy pszichológiai kezelés alatt). A vizsgálat célkitűzésének megfelelően azon párok kapcsolata lett jól működőként definiálva, akik az együttélés időszakát saját bevallásuk szerint kielégítőnek, megfelelőnek tartották, nem fordultak elő megszakítások, és aktuális krízishelyzet nem volt azonosítható. A vizsgálat résztvevőinek nagy része a személyes kapcsolati összeköttetések révén került a mintába, valamint közreműködtek a Károli Gáspár Református Egyetem pszichológia szakos hallgatói is. Minden résztvevő önként vállalta a közreműködést.

A vizsgált párok demográfiai adatai (1. táblázat):

Életkor szerinti eloszlás: a férfiak átlagéletkora 35,82 év (szórás: 12,54). A nőknél a korra vonatkoztatott átlag 33,88 év (szórás: 12,02). A vizsgálati személyek iskolai végzettségét tekintve látható, hogy a mintában túlsúlyban vannak a középfokú (férfi: 18; nő: 19), és a felsőfokú (férfi: 22; nő: 26) végzettségűek. A szakképzés nélküli oktatásban részesülők aránya (férfi: 10; nő: 5) alacsony. A lakhely szerinti megoszlást tekintve a vizsgált párok túlnyomó többsége (47 pár) városokban és a fővárosban él. A vidékiek (falu, község, egyéb) részvételi aránya mindössze 3 párra korlátozódik. A párkapcsolatok átlagos időtartama 10,30 év (szórás: 11,41).

1. táblázat. A vizsgált párok demográfiai adatai ($n=100$)

| | Férfiak (fő) | Nők (fő) | Párok |
|---------------------------|---|--|--------------------------------------|
| Átlagéletkor | 35,82 | 33,88 | |
| Életkor szórása | 12,54 | 12,02 | |
| Végzettség | Alapfok: 10 Középfok: 18 Felsőfok: 22 | Alapfok: 5 Középfok: 19 Felsőfok: 26 | |
| Lakhely | | | Falu: 3 Város: 24 Budapest: 23 |
| Átlag kapcsolati idő (év) | | | 10,30 |
| Kapcsolati idő szórása | | | 11,41 |

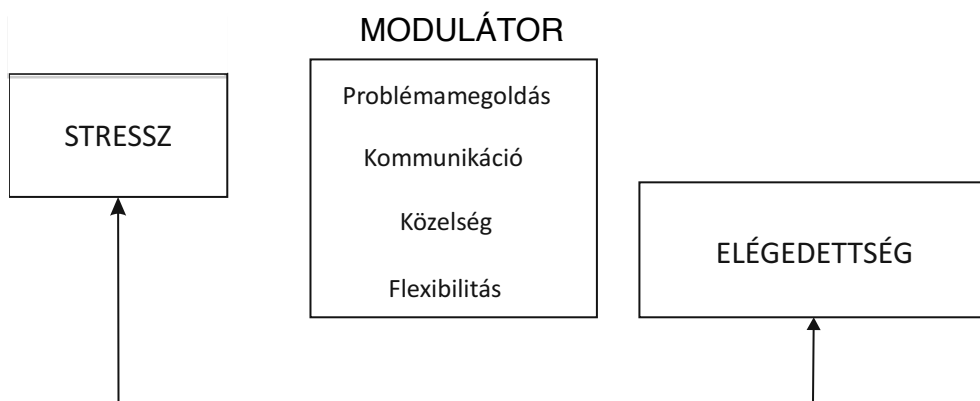
Mérőeszközök

Coping és stressz profil kérdőív (CSP)

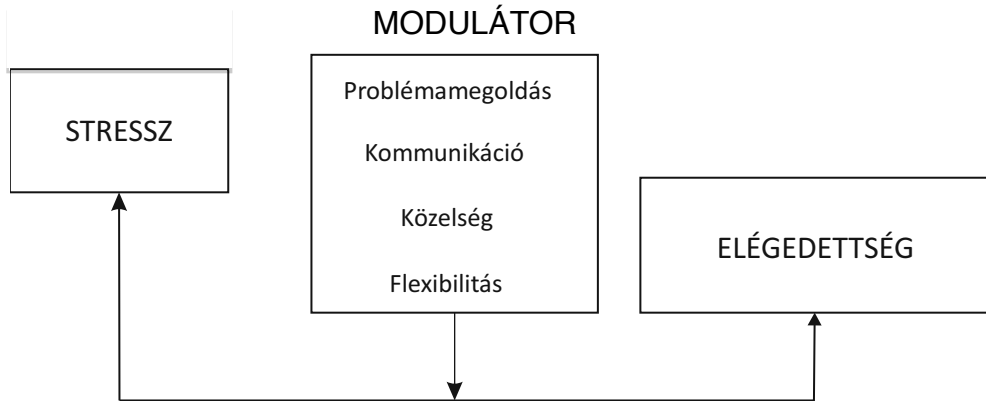
Olson, Stewart és Wilson által kifejlesztett (1991) Coping és stressz profil kérdőív szolgált a vizsgált személyek párkapcsolaton belüli megküzdésének feltérképezésére. A kérdőív magyarországi adaptációja 2001-ben történt (Kissné Viszket és Hunyady, 2001). A CSP négy rendszerszinten, (egyén, munka, pár, család) értékeli a megélt feszültségeket és a megküzdés sikerességét, melynek következtében integratív megközelítést adja a stressz, a coping és az elégedettség kapcsolatának. Mivel a modell lehetőséget ad a rendszereken belüli önálló elemzésre is, ezért jelen vizsgálatban a mérőeszköz párkapcsolati coping „Pár Profil” része került felhasználásra a vizsgálni kívánt jelenségek feltárása érdekében. A pár profiljának esetében a stressz mértéke, a modulátor funkciót betöltő kapcsolati erőforrások (problémamegoldás, kommunikáció, közelség, flexibilitás) mobilizálásának függvénye. A magyarországi adaptáció során elvégzett lineáris regresszió-analízis alapján megállapítható, hogy a coping erőforrások csökkentik a megtapasztalt stressz értékét és befolyásolják a stressz és az elégedettség közötti kapcsolatot (*1. és 2. ábra*) (Kissné Viszket és Hunyady, 2001).

A CSP önkitöltő kérdőív, összesen 34 skálát tartalmaz, melyen belül az item számok eltérőek. A Pár Profiljának dimenzióin az itemek egy ötfokú skálán (1: soha, 2: nagyon ritkán, 3: előfordul, 4: gyakran, 5: nagyon gyakran) értékelhetők. A magasabb eredmények jobb értéket mutatnak az alacsonyak rosszabbat. A mérőeszköz megbízhatóságát a teszt magyarországi adaptációja során elvégzett item-analízis eredményei alátámasztják, mely szerint elmondható, hogy a skálák normál eloszlást mutatnak és minden alskála belső konzisztenciája magas (Pár Profilja: Cronbach-alfa 0,68 – 0,90) (Kissné Viszket és Hunyady, 2001).

1. ábra. Az erőforrások hiányában, az átélt stressz és az elégedettség közötti negatív korreláció (-,49) emelkedik (Kissné Viszket és Hunyady, 2001 nyomán)



2. ábra. Ha bekerül az erőforrás a rendszerbe, akkor csökken (-.22) a negatív korreláció a stressz és az elégedettség között (Kissné Viszket és Hunyady, 2001 nyomán)



Közös Rorschach Vizsgálat (KRV)

A párkapcsolati kommunikáció interakciódinamikai mintázatainak feltárása a Közös Rorschach Vizsgálat módszerével történt. Jürg Willi svájci családterapeuta dolgozta ki a KRV teljes kritériumrendszerét (Willi, 1973), mely nyomán a magyar adaptáció is megszülethetett (Bagdy, 2002).

A KRV számos előnye mellett (Farberow, 1968, id. Mirnics és Bagdy, 2006) alkalmas arra, hogy a párkapcsolat különböző tényezőit, elsősorban az interakciós specifikumokat érzékenyen regisztrálja. A tíz közös problémamegoldó interakciót igénylő feladat során megmutató egyezkedési és döntési mozzanatok informatívak, mert az alkulépések által megragadhatóvá válnak az erőviszonyok (dominancia, hierarchia, indulatkezelés, engedékenység), valamint a megoldást segítő, támogató aktusok

A KRV kódrendszere 51 kódot tartalmaz (2. táblázat) és három kommunikatív alapszintet mér: dominancia, affiliáció és aktivitás (Bagdy és mtsai, 2006). A kódrendszer mindezek mellett kiterjed a zavarjelenségekre, valamint azon szimbólumokra is, amelyek a pár tudattalan viszonyairól árulkodnak.

A vizsgálatban alkalmazott Integrált jelölési rendszer végleges, érvényben lévő változatának kialakítását évekig tartó fejlesztés és kutatás előzte meg, melynek bemutatására A Közös Rorschach Vizsgálat címmel megjelent (Mirnics és mtsai, 2011) kötetben került sor.

2. táblázat. A KRV kódrendszere (forrás: saját szerkesztés)

| KRV kódcsoportjai | Kódcsoportok sajátosságai |
|---|--|
| A döntések interakciódinamikai minősítése (7 jelölő) | Ezek a jegyek információt adnak arról, hogy a pár az együttműködés eredményeként milyen komplexitású döntést hoz. A csoport jegyei a magas színvonalútól az alacsony felé haladva: <i>Integratív, Összesítés, Befolyásolás, Kompromisszum, Behódolás, Független döntés, Döntésképtelenség.</i> |
| A döntések színvonala (5 jelölő) | Ezek a jelölők az interakciós folyamat eredményeit tükrözik. A közös döntések színvonala analógiában állhat a konfliktus helyzetekben tapasztalható döntések kreativitásával és komplexitásával. A csoport jegyei a magas színvonalútól az alacsony felé haladva: <i>Kreatív2, Kreatív1, Egyszerű, Destruktív, Regresszív</i> |
| Affiliáció (13 jelölő) | Az érzelmi színezetről és az együttműködési készségről tájékoztatnak. Az érzelmi töltés és kooperáció alcsoportokból tevődnek össze. Érzelmi töltés: <i>Dicséret, Kritika, Indulat, Elutasítás, Rivalizálás, Kötőzkodés</i> Kooperáció: <i>Továbbszövé, Integrálás, Leépítés, Vélemény-és magyarázatkérés, Első vélemény-és magyarázatkérés, Tisztázó magyarázat, Pozitív humor</i> |
| Dominancia (hatóerő) (5 jelölő) | Ezek a jelölők a párkapcsolat hierarchia viszonyainak eldöntésére alkalmasak. A kiegyenlített dominancia viszonyok gyakrabban járnak párkapcsolati elégedettséggel, mint az erősen hierarchizáltak. <i>Független javaslat, Első független javaslat, Instrukció, Ragaszkodás, Elfogadott tartalom</i> |
| Tartalmakra és Szimbólumokra vonatkozó kategóriák (13 jelölő) | Ezek a kódjegyek nem csak az intrapszichés feszültségekre engednek következtetni, hanem a felek egymáshoz való viszonyának szempontjából is releváns asszociációk előfordulását összegzik <i>Agresszió, Élettelenítés, Bizarr, Szex, Pozitív érzelem, Hatalom, Játékosság, Család, Együttes élmény, Szimmetria, Szimbiotikus, Gyász – Bánat, Tintapaca</i> |
| Zavarjegyek (8 jelölő) | Sine morbo pároknál rendkívül ritkán fordul elő, s mivel ez a mintába kerülés kritériumaként fogalmazódott meg, ezért ezzel a kategóriával jelen tanulmány nem foglalkozik. |

Adatelemzés, statisztikai feldolgozás

A KRV jegyzőkönyveinek feldolgozása első lépésben a jelöléssel történt, amit két egymástól függetlenül dolgozó kódoló (a szerző és az Integrált jelölési rendszer fejlesztésével foglalkozó kutatócsoport egy tagja) végzett el. Majd a jegyzőkönyvek további feldolgozása, a kódok számszerűsítése következett. Ezek a számszerűsített adatok a dinamikus egyezkedési folyamat jellemzőit képesek visszatükrözni (Csákvári és mtsai, 2007). Az adatok feldolgozásához szükséges jelölők és a felvett tesztek alszkáláinak értékei (pontszámai) – személyekre lebontva – egy közös adatkeretbe kerültek, amelyeknek feldolgozása az SPSS 10.0 statisztikai program felhasználásával készült. A vizsgálat a CSP Pár Profilját lefedő alszkálák pontszámai (Stressz, Elégedettség, valamint a – kapcsolati erőforrásként definiált – Kommunikáció, Problémamegoldás, Közelség, Flexibilitás) és a KRV kódjegyeinek számszerűsített értékei közötti összefüggések keresésére irányult. A férfiak és nők jellemző kommunikációs mintázatai az együttjárások alapján megvilágíthatók, ezért a CSP alszkáláinak pontszámai és a KRV számszerűsített jelölői között fennálló összefüggések, együttjárások feltárása – az összes férfi és nő

CSP skálakon elért pontszámai korreláltatva a saját, majd az ellenkező neműek számszerűsített kódjegyeivel – Pearson-féle korrelációval történt.

EREDMÉNYEK

A 100 fős elemszámú mintán végzett kutatás – mely a statisztikai erőbecslés (0,88) alapján megfelelő nagyságúnak mondható – eredményeinek ismertetésekor hangsúlyozni kell, hogy a kapott statisztikai eredmények az együttjárásokat mutatják meg, ezek bár informatívak, de nem szolgálnak információval a kauzalításra nézve. A rendszerszemlélet keretében azonban nem szükséges oksági viszonyokban gondolkodni, hiszen a kölcsönhatások (cirkularitások) azok, amelyek a kommunikáció alakulását megszabják.

A KRV jelölését végző kódolók megbízhatóságát a magas inter-rater reliabilitás (Kappa = 0,93) mutatja. A vizsgálat a KRV kódrendszerében lévő jelölők mindegyikére kiterjedt, ez alól kivételt képeznek a zavarjegyek csoportjába tartozó kódok, hiszen az 50 jegyzőkönyvben ezek közül egy sem fordult elő. A továbbiakban csak azoknak az eredményeknek a közlésére kerül sor, amelyek az adott vizsgálati megközelítésben elérték a statisztikai tendencia szintjét ($p < 0,10$). Ez a 43 jelölőből összesen 15 kód esetében kapott összefüggésekre terjed ki. A szignifikáns eredményekkel ellentétben a tendenciák a táblázatokban + jellel vannak ellátva.

Férfiak

A férfiak CSP skálái és saját KRV jegyei közötti összefüggések (3. táblázat):

A stressz emelkedése kapcsán a férfiak esetében megmutatkozik a döntések két legkevésbé komplex formája; a partnert kirekesztő, önérvényesítésre törekvő Független döntés ($r = 0,405$, $p < 0,01$), valamint az eredménytelen alkufolyamatot jelző Döntésképtelenség ($r = 0,306$, $p < 0,05$). Mindkettő a feszültségteli helyzetből való „azonnali” kilépést, ezáltal a közös problémamegoldás, együttműködés berekesztését eredményezi. A stressz összefüggését a negatív kommunikációval tovább erősíti a férfi részéről megjelenő, ugyan együttműködést jelző, de mégis feszültséget hordozó Leépítés ($r = 0,261$, $p < 0,10$) és a destruktív befejezettséget, az agressziót szimbolikusan megjelenítő Élettelenítés ($r = 0,339$, $p < 0,05$) tartalom.

3. táblázat. A férfiak CSP skálái és saját KRV jegyei közötti összefüggések

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

| CSP skálák | Stressz | Elégedettség | Kapcsolati erőforrások | |
|--------------------------|---------|--------------|------------------------|--------------|
| | | | Közelség | Flexibilitás |
| <i>KRV mutatók</i> | | | | |
| <i>Független döntés</i> | 0,405** | | | |
| <i>Döntésképtelenség</i> | 0,306* | | -0,241+ | |
| <i>Leépítés</i> | 0,261+ | | | |
| <i>Élettelenítés</i> | 0,339* | -0,375** | | -0,279* |

Az elégedett, rugalmas szerepekre képes férfiaknál az intrapszichés problémákat hordozó, dimenziótlanító Élettelelítés ($r = -0,375$, $p < 0,01$) tartalmi asszociációjának szignifikáns csökkenése észlelhető.

A bensőséges viszonyulás, az intimitás és a kapcsolat megfelelő hőfokon való működése, férfiak esetében nem valószínűsíti az egoisztikus, együttműködésre képtelen, egyoldalú döntési akciókat.

A férfiak CSP skáláinak a női KRV jegyekkel való összefüggései (4. táblázat):

Egy stresszesebb férfi esetében a partner képes lehet az együttműködésre, de előfordulhat, hogy destruktív kimenetele lesz és a színvonalra kedvezőtlen befolyással lehet. Megjelenik a Leépítés és az interakció dinamikai szinten „türelmetlenné” válhat; Instrukciók ($r = 0,260$, $p < 0,10$) formájában a női fél részéről kifejezést nyer a dominancia, a helyzeti hatalom megszerzésének szándéka.

A férfi észlelt problémamegoldási kompetenciája szoros kapcsolódást mutat a nő által adott Család tartalommal ($r = 0,320$, $p < 0,05$), eszerint ha a férfi ezen dimenzió mentén hatékony, az hozzájárulhat a partner által adott bensőséges, pozitív asszociációk aktiválódásához.

4. táblázat. A férfiak CSP skáláinak a női KRV jegyekkel való összefüggései
+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

| CSP skálák | Kapcsolati erőforrások | | | |
|--------------------------------------|------------------------|------------------|--------------|----------|
| | Stressz | Problémamegoldás | Kommunikáció | Közelség |
| <i>KRV mutatók</i> | | | | |
| <i>Független döntés</i> | | | | -0,241+ |
| <i>Leépítés</i> | 0,282+ | | | |
| <i>Kritika</i> | | | -0,256+ | |
| <i>Vélemény - és magyarázatkérés</i> | | | | 0,304* |
| <i>Regresszív záróválasz</i> | | | -0,251+ | |
| <i>Első független javaslat</i> | | | 0,394** | |
| <i>Instrukció</i> | 0,260+ | | | |
| <i>Család</i> | | 0,320* | | 0,356* |
| <i>Hatalom</i> | | | | -0,360* |
| <i>Pozitív érzelem</i> | | | 0,282 * | |

Pozitív kommunikációs stílussal rendelkező férfiak kedvezőbb feltételeket teremthetnek a partner javaslatainak ösztönzésére, amire a női indító ötletek, az Első független javaslat emelkedése ($r = 0,394$, $p < 0,01$) utal. A támogató aktusok rejtetten megmutatkoznak, ami lehetővé teszi a valódi produktív összedolgozást. A férfi hagyja érvényesülni partnerét, miközben egyik oldalról sem jelenik meg a dominancia vagy a destrukció, így módon a férfi pozitív kom-

munikációja befolyásolhatja társa verbális magatartását. Ennek jelzője egyrészt a kritikus hangvétel és az alacsony színvonalú Regresszív döntés ($r = -0,251$, $p < 0,10$) csökkenése, másrészt pedig a Pozitív érzelmek – mint konstruktív tartalmak –, szimbolikus kifejeződése ($r = 0,282$, $p < 0,05$).

A kapcsolati erőforrások tekintetében a közelségnek, intimitásnak rendkívül fontos szerepe van, hiszen nem csak az elégedettség érzetét növeli a felekben, hanem egyfajta kölcsönös megerősítő funkciót betöltve nagy valószínűséggel nem jár együtt a frusztrációt okozó döntések előfordulásával. A dominanciára törekvő egyoldalú interakciók, a Független döntések ($r = -0,360$, $p < 0,05$) elkerülhetővé válhatnak, helyette a másik nézőpontjának felvételét a Vélemény – és magyarázatkerést ($r = 0,304$, $p < 0,05$) és a „mi együtt” érzését hordozó Család projekciókat ($r = 0,356$, $p < 0,05$) mozgósíthatja.

Nők

A nők CSP skálái és saját KRV jegyei közötti összefüggések (5. táblázat):

Stressz esetén, a nőknél előtérbe kerülhet a direkt egyértelmű negatív interakció a Kritika ($r = 0,348$, $p < 0,05$), mely a partnert vagy annak javaslatát minősítő, elutasító kommunikációs forma. Az interakcióra nézve kedvezőtlen hatású és általában színvonalromláshoz vezet.

Az elégedettség – mely a kapcsolati erőforrások függvényében változhat – magas értéke azt mutatja, hogy a párkapcsolat legtöbb aspektusát egyetértés jellemzi, kevesebb változtatásra van szükség. A női elégedettség mértékével kevesebb Kritika ($r = -0,254$, $p < 0,10$), valamint az alacsony színvonalú Bizarr ($r = -0,344$, $p < 0,05$) tartalmak szignifikáns csökkenése észlelhető.

A hatékony női problémamegoldás feltehetően nem jár együtt a két fél közötti viszonyt romboló, elutasító kommunikációval. Sokkal inkább a kölcsönös elfogadásra, együttműködésre való törekvés jelenik meg az Összesítés záróválaszokban ($r = 0,287$, $p < 0,05$), melyben mindkét fél javaslata változtatás nélkül elfogadásra kerül. Ennek a dimenzióknak a nők esetében megmutatózó jellegzetes kommunikációs jegye a KRV szimbólum jelölői közül a konstruktív aszociációt hordozó Család tartalom, melyre szignifikáns emelkedése ($r = 0,376$, $p < 0,01$) utal.

A pozitív kommunikáció az alkalmazkodás és a rugalmasság segítőjeként az összetartó erőt fokozhatja. A kiváló női kommunikáció a színvonalromláshoz vezető és destrukciót hordozó interakciók, a Kritika ($r = -0,290$, $p < 0,05$) továbbá a közös produktum létrehozásának sikertelenségét mutató Döntésképtelenség csökkenését eredményezheti. Ezzel együtt pedig a Család tartalom ($r = 0,292$, $p < 0,05$) megjelenését mozgósíthatja.

Az intimitás (közelség) hőfokának emelkedése segítheti a kapcsolatban lévő hatalmi viszonyok egyensúlyának kialakulását. Ez a dominancia igényét hordozó Hatalom tartalmak szignifikáns csökkenésében mutatkozik meg ($r = -0,308$, $p < 0,05$).

A flexibilitás lehetővé teszi, hogy elfogadják egymás másságát, és egyben megőrizzék saját önállóságukat. A női rugalmasság esetében a kommunikációban a partnerre való belső indíttatású ráhangolódás, az Első vélemény- és magyarázat kérés ($r = 0,280$, $p < 0,05$) szignifikáns emelkedése észlelhető és ezzel együtt aktiválódnak a konstruktív, pozitív párkapcsolati miliőre utaló egyéni Család tartalmak ($r = 0,291$, $p < 0,05$) is.

5. táblázat. A nők CSP skálái és saját KRV jegyei közötti összefüggése.

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

| CSP skálák | Stressz | Elégedettség | Kapcsolati erőforrások | | | |
|--|---------|--------------|------------------------|--------------|----------|--------------|
| | | | Problémamegoldás | Kommunikáció | Közelség | Flexibilitás |
| <i>KRV mutatók</i> | | | | | | |
| <i>Döntésképtelenség</i> | | | | -0,310* | | |
| <i>Összesítés</i> | | | 0,287* | | | |
| <i>Kritika</i> | 0,348* | -0,254+ | -0,268+ | -0,290* | | |
| <i>Első vélemény és magyarázat kérés</i> | | | | | | 0,280* |
| <i>Bizarr</i> | | -0,344* | | | | |
| <i>Család</i> | | | 0,376** | 0,292* | | 0,291* |
| <i>Hatalom</i> | | | | | -0,308* | |

A nők CSP skáláinak a férfi KRV jegyekkel való összefüggései (6. táblázat):

A nők által érzett stressz intenzitása a férfiban ellenállást okozhat (nincs kompromisszum) és akadályozhatja a közös döntések létrejöttét, amire a partnert kiiktató Független döntés megjelenésének szignifikáns emelkedése ($r = 0,405$, $p < 0,01$) utal.

Az elégedettség nyugodtabb, könnyedebb légkörrel jár együtt, amely segítheti a konstruktív problémamegoldást a pozitív asszociációk, a Család tartalmak ($r = 0,288$, $p < 0,05$) megjelenését.

A hatékony női problémamegoldás során a férfi mintegy háttérben maradva engedi a partnerét érvényesülni, mely megmutatkozik az általa adott Első független javaslatok szignifikáns csökkenésében ($r = 0,281$, $p < 0,05$). Akik a problémamegoldás dimenzióban magas szinten érnek el kooperatívabbak, könnyebben megtalálják az utat a „közös produktumhoz” és az egyezkedési folyamatok gördülékenyebbek, miközben a partner egyéniségét, függetlenségét tiszteletben tartják. Az Élettelenítés szignifikáns csökkenése ($r = -0,360$, $p < 0,05$) pedig egyrészt jelzi, hogy nem kanalizálódnak dinamikai szinten feszültségek, másrészt, hogy ezen dimenzió mentén az asszociációk tartalmi színvonala is konstruktívabbá válhat.

A pozitív kommunikáció segíti az eredményes, közös döntések meghozatalát. Minél inkább jellemzi a pár női tagját, annál kisebb a valószínűsége az alkufolyamat sikertelenségének, a Döntésképtelenségnek ($r = -0,310$, $p < 0,05$).

Az érzelmi biztonságot a közelség érzetét, valamint a másik fél elfogadását tükröző női attitűd, nagy valószínűséggel nem vált ki egoisztikus döntési akciókat a partnerből, amire a Független döntés megjelenésének csökkenése ($r = -0,279$, $p < 0,10$) utal.

A rugalmasság segítheti az összedolgozást és elkerülhető, hogy a döntések az interakció dinamikájának alacsony színvonalához vezessenek, hiszen mind a Független döntés ($r = -0,314$, $p < 0,05$) mind pedig a Döntésképtelenség ($r = -0,288$, $p < 0,05$) előfordulásának szignifikáns csökkenése tapasztalható. A rugalmasság képességével rendelkező hölgyek partnereinek

interakcióját tehát nagy valószínűséggel nem jellemzi a probléma megoldásának képtelensége illetve a megoldás feladása, ahogy a kompromisszumképtelen, agresszív színezetű döntés sem.

6. táblázat. A nők CSP skáláinak a férfi KRV jegyekkel való összefüggései.

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

| CSP skálák | Kapcsolati erőforrások | | | | | |
|--------------------------------|------------------------|--------------|------------------|--------------|----------|--------------|
| | Stressz | Elégedettség | Problémamegoldás | Kommunikáció | Közelség | Flexibilitás |
| <i>KRV mutatók</i> | | | | | | |
| <i>Független döntés</i> | 0,405** | | | | -0,279+ | -0,314* |
| <i>Döntésképtelenség</i> | | | | -0,310* | | -0,288* |
| <i>Kritika</i> | | | | | | |
| <i>Első független javaslat</i> | | | -0,281* | | | |
| <i>Család</i> | | 0,288* | | | | |
| <i>Élettelenítés</i> | | | -0,360* | | | |

MEGBESZÉLÉS

A vizsgálat célja a stressz, az elégedettség és a kapcsolati erőforrások jellegzetes interakciós mintákkal való együttjárásának feltérképezése volt. Az eredmények összefoglalása alapján megállapítható, hogy a párok kommunikációjában az erőforrások problémamegoldást és pozitív interakciót támogató funkciója – bármely komponenseit tekintve – nem csak saját nemen belül juthat kifejeződésre, hanem a partner verbális viselkedésére is befolyást gyakorolhat. Mindkét nemnél megfigyelhető, hogy az erőforrások dinamikai (kooperációs és döntési nehézségek) és tartalmi szinten is (feszültségeket hordozó, alacsony színvonalú asszociációk) hozzájárulhatnak a negatív kommunikációs mintázatok csökkenéséhez

A vizsgálatban a legmarkánsabb összefüggések a stressz negatív kommunikációra gyakorolt hatása kapcsán mutatkoztak. A párkapcsolati distressz helyzetekkel együtt jár a negatív interakciós körök megjelenése (Johnson, 2003, id. Mirmics és mtsai, 2007) és stresszhelyzetben hatékony megküzdés hiányában mind a férfiak, mind a nők esetében a jellegzetes kommunikációs gyengeségek aktiválódhatnak. A nők expresszívebben hangot adhatnak nemtetszésüknek (Parson és Bales, id. Rausch és mtsai, 1974; Tepperwein, 2005) és sokkal inkább vádló, kritikus interakciókba bonyolódnak (Walker és Borkaw, 1992, id. Beretvás és mtsai, 2007). Feltételezhető, hogy konfliktushelyzetben indulatilag dinamizáltabbak és hajlamosabbak véleményüknek negatív kommunikációval hangot adni. A férfiak nyílt üzenetek helyett „elfordulhatnak”, esetleg kommunikációt felfüggesztő, egyoldalú döntést hozhatnak, így a megoldások lehetetlenné válnak. A terheltebb, nehezebb egyezkedésre és döntéshozásra utaló Döntésképtelenség illetve Független döntés, mint állásfoglalás kimondása, gyakrabban megjelenhet a férfiaknál (Mirmics és mtsai, 2006). A vizsgálat eredményei alapján feltehetően ezt az észlelt stressz mértékének emelkedése mobilizálja.

A stresszel terhelt negatív kommunikáció nemcsak az interakciós mozzanatokban figyelhető meg, hanem tartalmi, szimbolikus szinten is megmutatkozik. Konstruktív megküzdés hiányában kedvezőtlen hatást gyakorolhat a gondolkodásra, beszűkíti, rugalmatlanná teszi azt, így a kreativitás kibontakozását hátráltatja, mely során a „produktum létrejötte” minőségi csorbát szenvedhet (Leépítés, Élettelenítés). Az egyezkedési folyamat során megjelenő szimbólumtartalmak irányadóak, mert a kapcsolat légkörére nézve fontos információkkal szolgálnak; az intrapszichés egyensúly/konfliktus mellett a párkapcsolat millióje is megmutatkozik.

A kapcsolati erőforrások szignifikáns összefüggése a pozitív kommunikációval legjellegzetesebben a Család tartalom megjelenésében látható, mely az intimitás (a „mi együtt”) és a párkapcsolati egyensúly jelzője. Az egészséges párkapcsolathoz a pozitív kommunikáció mellett a „mi” rész előtérbe kerülése is hozzájárul (Gottman és Silver, 2000). Minél magasabb a férfi problémamegoldási kompetenciája vagy érzelmi elérhetősége (közelség), annál nagyobb valószínűséggel jelenik meg a nő részéről ez a projekció. Továbbá a kommunikatívabb vagy rugalmasabb nőknél is fokozottabban megjelenhet ez az asszociáció. A nők párkapcsolattal való elégedettsége szintén ezt az intimitást hordozó tartalmat mozgósíthatja a férfiban. A férfi annál inkább törekszik a problémamegoldásra, minél inkább pozitív érzelmet kap (Csákvári és mtsai, 2007) és ezzel együtt a tartalom színvonala is emelkedhet; a női elégedettség megte-remtheti ezt a kioldó légkört.

A közelség, valamint az elégedettség dimenziói és a konstruktív interakciós mintázatok között megmutatkozó jellegzetes összefüggések és a korábbi kutatási eredmények alapján (McAdams és Bryant 1987, id. Carver és Scheier, 2006) feltételezhető, hogy az intimitás facilitálja a hatékony kommunikációt és ezzel együtt a problémamegoldást is, ezáltal növelve a kapcsolattal való elégedettséget. Ez utóbbi pedig az erőforrások legfontosabb mutatója (Kissné Viszket, 2007). A válófélben lévőknél gyakori, sekély színvonalú (Mimics és mtsai, 2006) és a közös kreativitás hiányát jelző (Bizarr, Regresszív) tartalmak a nőknél a kapcsolattal való elégedettség esetén kevesebb valószínűséggel jutnak kifejezésre. A vizsgálat eredményei alapján a közelség a kommunikáció minőségét meghatározó hatalmi szerepeknek (Goldenberg és Goldenberg, 2008) és a dominanciára törekvés hangsúlyának csökkenésében is fokozottabb jelentőséggel bírhat. Erre utal, hogy minél inkább jellemzi akár a férfit, akár a nőt ez a készség az a partner együttműködésére pozitív hatást gyakorolhat és az önérvényesítés interakciós jegyeinek csökkenését eredményezheti.

A közelség és a flexibilitás pozitív kommunikációra gyakorolt hatása (Olson, 1997) mindkét félnél megjelenik, az illeszkedő és a közelítő kommunikáció egyik formájaként. Erre utalnak a kooperációt valamint az empátiát jelző Vélemény- és magyarázat kérések, melyek előrevetíthetik a produktív közös döntéseket. A férfi nyílt, közvetlen kommunikációja fokozhatja a női kezdeményezést, az indító ötletek (Első független javaslat) megjelenését, tehát a férfi annál kevesebb valószínűséggel fogja a kontroll megszerzésével a női produktivitást hátráltatni, minél hatékonyabb kommunikációs készségekkel rendelkezik (Csákvári és mtsai, 2007).

A férfi teret engedő interakciós stílusa figyelhető meg abban az összefüggésben is, amikor a női fél magasabb problémamegoldó készsége mellett kevesebb valószínűséggel kezdi el saját ötleteivel az alkufolyamatot. Ez az interakciós stílus láttatja, hogy a személy célja nem

a hatalom, hanem az együttes konstruálás lehetővé tétele. A kommunikáció magas szintje előhívja a megfelelő párklímát (Moeller, 2003), aminek talaján a felek sokkal inkább kifejezésre juttatják elképелéseiket. A vizsgálatban ez oly módon mutatkozott meg, hogy a kooperatívabb kommunikációs stílussal bíró férfiak partnereinél, a bensőséges Pozitív érzelmek, mint projekciók emelkedését eredményezte. Eszerint a jó kommunikációs készségű férfiak mellett feltehetően a nők aktívabbak és konstruktívabb javaslatokat adnak.

A stressz, az elégedettség és a kapcsolati erőforrások kommunikációs jegyekkel való szignifikáns, pozitív összefüggései – a vizsgált 43 interakciós kódjegy közül – 10 jelölő esetében mutatkoztak meg a legmarkánsabban. Ennek átfogó bemutatását a 7. táblázat szemlélteti. Az elégedettség és az erőforrások a KRV kódrendszerének azon jegyeivel mutatnak összefüggést, melyek egyértelműen a pozitív (pl. Család tartalom, Pozitív érzelmek) és hatékony problémamegoldó kommunikációra utalnak. Ezzel ellentétben a stressz, a hátráltató, destruktív (pl. Élettelenítés, Kritika) mintázatokkal mutat jellegzetes összefüggéseket.

7. táblázat. A stressz az elégedettség és a kapcsolati erőforrások szignifikáns, pozitív összefüggései jellegzetes kommunikációs jegyekkel

| Stressz | Elégedettség | Kapcsolati erőforrások | | | |
|-------------------|-----------------|------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| | | Problémamegoldás | Kommunikáció | Közelség | Flexibilitás |
| Döntésképtelenség | Család tartalom | Család tartalom | Család tartalom | Család tartalom | Család tartalom |
| Független döntés | | | Pozitív érzelmek | | |
| Élettelenítés | | Összesítés záróválasz | Első független javaslat | Vélemény és magyarázat-kérés | Első vélemény és magyarázat-kérés |
| Kritika | | | | | |

ÖSSZEGZÉS

A párok interakciós mintázatai alapján feltehetően a stressz által mozgósított coping erőforrások hatással lehetnek a sikeres megküzdésre; kialakul egyfajta pozitívabb párklíma, teherbíróbb „kapcsolati szövetség”, aminek jelentősége, hogy a problémamegoldást igénylő helyzetekben a pozitív kommunikáción keresztül, az együttműködés folyamatát megtámogatva, nagyobb valószínűséggel születik közös, kölcsönösen kielégítő döntés.

Számos szakirodalom egybehangzóan megállapítja, hogy a kommunikáció jellemzi a párkapcsolatot (Fitness, 2001; Chapman, 2002; Buda, 2006) és a vizsgálati eredmények alapján előre vetíthető, hogy azokban a kapcsolatokban, amelyekben az erőforrások aktívak, a pozitív interakciós mintázatok dominálnak. Az erőforrásokat alkotó komponensek, olyan tényezők, melyek kialakulását az egyén részéről feltehetően kedvezően befolyásolhatja a személyiség

érettsége. Az érett személyiség többek között magában foglalja az individuális fejlődőképességet, az érzelmi intelligenciát, az impulzuskontrollt, a szociabilitást (Allport, 1980), a kötődési készséget/stílust (Aronson, 2003), a megküzdés hatékony módját valamint az ambivalencia elviselését (Dent, 2005, id. Bagdy és mtsai, 2006).

Az intimitás, melynek elviseléséhez szintén érett személyiség kell (Viorst, 2002) – és az erőforrások egyik komponenseként is megjelenik – az interakciók minőségét egyre magasabb szintre emeli (Aronson, 2003). A biztonságos kötődés csökkenésével azonban egyre alacsonyabb az intimitás szintje (Vetier és Vargha, 2007). Amennyiben a partnerek személyiség-fejlődési folyamata lehetővé teszi, a pozitív interakciók során folyamatosan alakuló self-konstrukciók a kapcsolat bensőséges, belső terében kedvező énképet formálnak (Mikulincer, 1995, id. Mirnics és mtsai, 2007) és ez az egyént védetté teheti a külvilág stressz hatásaival szemben.

A családterápiás tapasztalatok azt mutatják, hogy új kapcsolatban a párok nemritkán – legjobb szándékuk ellenére is – újrateremtik azokat a problematikus interakciókat, amelyek származási családjukban érték őket, és azokat az éretlen (Willi, 1984) kapcsolódási mintákat is, melyeket gyermekkorukban szüleiknél láttak. A kötődési minták ismétlődése azonban szerencsés módon mégsem automatikus (Hautamäki, 2006), egyrészt az önfejlődési képesség következtében, másrészt pedig a bizonytalan kötődés biztonságos kötődésű partner mellett akár „gyógyulhat” is.

Korábbi kutatási eredmények szerint (Gottman és Silver, 2000; Mirnics és mtsai, 2007) egy biztonságosan kötődő vagy pozitívabb kommunikációs stílussal rendelkező partner képes kompenzálni, hatástalanítani a negatív verbális viselkedéseket, ezáltal a másik fél kommunikációs gyengeségei ellensúlyozhatók, és az interakciók minősége befolyásolható.

A pozitív kommunikáció a sikeres megküzdés, valamint az érzelmi intelligencia (pl. empátia) tanulható, fejleszhető képességek, melyek fontos tényezőnek bizonyulnak a párkapcsolati működés szempontjából és általuk elérhetőbbé válhatnak az erőforrások, ami a párkapcsolat nivóját emeli. Továbbá az erőforrások egymást megerősítő tulajdonságokkal is rendelkeznek, ezért bármelyik összetevőjének fejlesztésével az átélt stressz csökkenthető, az intimitás és a pozitív kommunikáció erősíthető.

A kutatásban használt pszichoanalitikus és családterápiás ihletésű Közös Rorschach Vizsgálat integrált jelölési rendszere a pár – és családterápiában rendkívül hasznosnak bizonyulhat, általa tetten érhetőek a kommunikációs elakadások, a problémák gyökerei felszínre hozhatóak és a terápiás hatás is nyomon követhető.

A bemutatott kutatás keresztmetszeti vizsgálattal tárta fel a stressz és az erőforrások jellegzetes kommunikációs mintázatokkal való együttjárását, jövőbe mutató vizsgálódások alapjait megteremtve, további kutatási lehetőségekkel szolgál. Az intim kapcsolatok minőségét befolyásoló párkapcsolati kommunikáció megismeréséhez még közelebb vihet egy olyan longitudinális vizsgálat, mely azt méri fel, hogy vajon a stressznek és az erőforrásoknak van-e hosszú távú hatása a kommunikációra, amit a családterápiás elméletek alapján feltételezünk.

SUMMARY

FUNCTION OF THE RELATIONSHIP RESOURCES IN THE COUPLE
RELATIONSHIP COMMUNICATION

Healthy and well-functioning couple relationship operate on basis of various background factors. Stress may also play a role in family communication, with copy strategies as moderating variables. Resources available to the couple to be satisfactioned and may be crucial to stress handling, and long-term functioning as well as relationship meantance or breakup. Our research focused on variables affecting family communications within a structured situation. Coping was mesaured by Coping and Stress Profile by Olson at al (1991) and family communication was assessed using the Consensus Rorschach Signal. Research question was (a), enfluence of coping variables (resources) and (b), enfluence stress on family communication. Subjects included a peawed convenience sample of 50 couple (100 subjects) living in a long-term relationship. Gender variables were also investigated. Results confirmed effects of coping and stress on decrease of positive communication, with significant gender effects.

Keywords: couple relationship, communication, stress, coping, resources

IRODALOM

- ALLPORT, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ARONSON, E. (2003): *A társas lény*. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest.
- BAGDY E. (2002): *Párkapcsolatok dinamikája*. Animula Kiadó, Budapest.
- BAGDY E. (2010): *Hogyan lehetnének boldogabbak?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- BAGDY E., MIRNICS ZS., VARGHA A. (2008): *Egyén – pár – család*. Animula Kiadó, Budapest.
- BAGDY E., VETIER A., CSÁKVÁRI Zs., KISS D., VARGHA A., BÁNSÁGI P. (2006): Processzometria. Interakciós folyamelemző eljárás a Közös Rorschach próbában. In BAGDY E. (szerk.): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata* (digitális szakkönyv/tankönyv fejezete). HEFOP – Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- BERETVÁS A., MIRNICS Zs., MÁTH J. (2008): A férfiak és nők manifeszt és látens önérvényesítési stílusa: kvalitatív vizsgálat. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- BUBA B. (1974): *Párválasztás. A partner kapcsolatok pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BUDA B. (2006): *Empátia. A beleélés lélektana*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CHAPMAN, G. (2002): *Egymásra hangolva – Az öt szeretetnyelv a házasságban*. Harmat Kiadó, Budapest.

- CSÁKVÁRI Zs., BAGDY E., VARGHA A. (2008): Személyiség és párkapcsolati interakciós jellegzetességek összefüggései. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- CIARROCHI, J., BLACKLEDGE, J. (2000): Emotional intelligence and aversive interpersonal behaviour: A theory and review of the literature. In FORGAS, J. (ed.): *Hearts and minds: Affective influences on social cognition and behaviour*. Psychology Press, Philadelphia.
- FITNESS, J. (2001): Betrayal, Rejection, Revenge and Forgiveness: An Interpersonal Script Approach. In LEARY, M. (ed.): *Interpersonal rejection*. University Press, New York.
- GOLDENBERG, H., GOLDENBERG, I. (2008): *Áttekintés a családról. Családterápiás olvasókönyv*. Animula Kiadó, Budapest.
- GOLEMAN, D. (2006): *Társas intelligencia*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- GOTTMAN, J. M., SILVER, N. (2000): *A boldog házasság hét titka*. Vince Kiadó, Budapest.
- HAUTAMÄKI, A. (2006): *Transmission of Attachment Across Three Generations: A longitudinal study of two normative samples in Finland concerning mechanism of continuity and discontinuity*. 10th World Congress of the WAIMH, Paris, July 2006 (Handout).
- KISS D., BAGDY E., VARGHA A. (2007): Kolluzív viszonyminták és kapcsolati folyamatdinamika feltárása Közös Rorschach Vizsgálattal. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.) (2008): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- KISSNÉ VISZKET M. (2006): *Családi rituálék, mint protektív tényezők életciklus – váltás idején*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem.
- KISSNÉ VISZKET M. (2008): A stressz és az egészség több szempontú értékelése: a Coping és Stressz Profil. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- KISSNÉ VISZKET M., HUNYADY O. (2001): Coping and Stress Profile: Multilevel Assessment of Family Stress. *Applied Psychology in Hungary*. 141–150.
- KOPP M. (2003): Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségromlásban. *Hippocrates*, 5. 44–48.
- MIRNICS Zs., BAGDY E. (2006): A Közös Rorschach Vizsgálat elméleti megalapozása. In BAGDY E. (szerk.): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Digitális szakkönyv/tankönyv fejezete. HEFOP – Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- MIRNICS Zs., BAGDY E., TÓTH A. (2006): Vizsgálatok a KRV Integrált Jelölési Rendszerével. In BAGDY E. (szerk.): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. digitális szakkönyv/tankönyv fejezete. HEFOP – Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- MIRNICS Zs., BAJOR A., SZTANKOVJÁNSZKY SZ. (2011): *A Közös Rorschach Vizsgálat*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- MIRNICS Zs., BAJOR A., SZTANKOVJÁNSZKY SZ., NICK SZ. (2008): Kötődési stílus és párkapcsolati interakciók. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- MOELLER, M. L. (2003): *Az igazság kettesben kezdődik. A pár-beszéd fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest.
- NAPIER, A. Y. (1990): *A törékeny kapcsolat*. Animula Kiadó, Budapest.

- OLSON, D. H. (1997): Family Stress and Coping: A Multisystem Perspective. In DREMAN, S. (ed.): *The Family on the Threshold of the 21st Century*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey. 259–280.
- OLSON, D. H., GORALL, D. M. (2003): *Circumplex model of marital and family systems*. In WLASH, F. (ed.): *Normal Family Processes*. Guilford, New York. 514–547.
- OLSON, D. H., STEWART, K. L., WILSON, L. R. (1991): Coping and Stress Profile (CSP). Minneapolis, MN: Life Innovation.
- RAUSCH, H. L., BARRY, W. A., HERTEL, R. K., SWAIN, M. A. (1974): *Communication Conflict and Marriage – Explorations in the theory and study of intimate relationships*. Jossey-Bass, Inc. Publishers, San Francisco, California.
- ROSENBERG, M. (2001): *A szavak ablakok vagy falak – Erőszakmentes kommunikáció*. Agykontroll Kft., Budapest.
- SILLARS A., CANARY, D. J., TAFOYA, M. (2004): Communication, conflict and the quality of family relationships. In VANGELISTI, A. L. (ed.): *Handbook of Family Communication*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- SZILÁGYI V. (2006): *Szexuálpszichológia*. Medicina Kiadó, Budapest.
- TEPPERWEIN, K. (2005): *A párkapcsolat művészete*. Holisztik Kiadó, Budapest.
- TÓTH M., VARGHA A. (2008): Családtípus és a házastársak személyisége. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- WATSON, D., HUBBARD, B., WIESE, D. (2000) General traits of personality and activity as predictors of satisfaction in intimate relationships: Evidence from self – and partner ratings. *Journal of Personality*, 68. 413–449.
- VETIER A., VARGHA A. (2008): A felnőtt kötődési stílus és kommunikációs mintázat összefüggése. In BAGDY E., MIRNICS Zs., VARGHA A. (szerk.): *Egyén – Pár – Család*. Animula Kiadó, Budapest.
- WILLI, J. (1973): *Der Gemeinsame Rorschach Versuch. Diagnostik von Paar – und Gruppenbeziehungen*, Hans Huber, Bern.
- WILLI, J. (1981): Az összejátzás, mint a házasságpszichológia és a házaspárterápia alapjelensége. In BUDA B. (szerk.): *Pszichoterápia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- WILLI, J. (1984): The concept of collusion: a combined systemic-psychodynamic approach to marital therapy. *Family Process*, 23. 177–185.
- VIORST, J. (2002): *Szükséges veszteségeink*. Háttér Kiadó, Budapest.

MÓDSZERTAN

ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK ÖNSZABÁLYOZOTT TANULÁSÁT MÉRŐ KÉRDŐÍV ADAPTÁLÁSA



BACSA Éva

Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola
evabacsa2010@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Az önszabályozott tanulás egy speciális formája a tanulásnak, amely különbözik a kívülről irányított tanulástól (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2000; Boekaerts, 2006). Pintrich (2004) elméleti modelljében az önszabályozott tanulásra mint a kognitív, a metakognitív és a motivációs tényezők interakciójára tekint. Az önszabályozott tanulás mérésére számtalan mérőeszköz áll rendelkezésre, ezek között azonban kevés akad, amely az általános iskolás korosztály mérésére alkalmas. A hazai kutatók közül Molnár Éva (2002) saját fejlesztésű kérdőívet alkalmazott 3–11. évfolyamos tanulók önszabályozott tanulás fejlettségének mérésére. Kutatásunkban 10–12 éves korosztály számára kifejlesztett kérdőívet – *The Children's Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory* – (Vandevelde és mtsai, 2011) adaptáltunk, s próbáltunk ki azazal a céllal, hogy információt szerezzünk a mérőeszköz működéséről a hazai iskolai kontextusban, összehasonlíthatóvá tesszük vizsgálatainkat a külföldi eredményekkel, és bővítsük az önszabályozott tanulás mérésének lehetőségeit. Vizsgálatunk eredményeként megállapíthatjuk, hogy az adaptált kérdőív egyes kérdőívitételek kihagyása miatt nem minden területen vethető össze a külföldi eredményekkel, amelynek hátterében kulturális eltérések valószínűsíthetők. A létrejött skálák, alskálák pszichometriai mutatói azonban megfelelőek, így hozzájárulhatnak az önszabályozott tanulás mérésének bővítéséhez, a folyamat összetevőinek komplexebb feltárásához a témakörben végzendő további hazai kutatásokban.

AZ ÖNSZABÁLYOZOTT TANULÁS MEGHATÁROZÁSA

Az önszabályozott tanulás (self-regulated learning) széles körben elfogadott meghatározásával nem rendelkezünk, a különféle meghatározások mellett pedig számos különböző elméleti modellel próbálják leírni a konstruktrumot, amelyek összetevőiket tekintve sem egyeznek. Jelen munka nem tekintheti céljának e szerteágazó kutatási terület összefoglalását, ezt magyar nyelven többek között Molnár (2002a, 2002b, 2003, 2009, 2012), Réthyné (2002, 2003) és Katona (2009) munkái tekintik át. Ugyanakkor szükségesnek látszik néhány lényeges pont kiemelése, mintegy munkadefiníciót kínálva ezzel a mérőeszköz adaptációs folyamatának megértéséhez.

Induljunk ki a „*self-regulated learning*” fogalomból, amely a nemzetközi szakirodalomban a nyolcvanas évek végén jelent meg, s „a magyar nyelvben viszonylag pontatlanul terjedt el (*ön szabályozó tanulás az ön szabályozott tanulás helyett*)” (Molnár, 2009, 343.). Molnár (2009) szerint az utóbbi években a szakirodalomban egyre gyakrabban előforduló egyébe, a „*self-regulation of learning*” (a tanulás ön szabályozása) és a „*self-regulation during learning*” (ön szabályozás a tanulás alatt) kifejezések (Zimmerman, 2008) „jobban hangsúlyozzák az ön szabályozó képesség tanulásban kiaknázott szerepét” (uo.), ezért javasolja a *tanulás ön szabályozása* vagy az *ön szabályozott tanulás* fogalmak használatát.

A fogalom egyik gyakran idézett definícióját Pintrich (2000) adja, akinek értelmezése szerint az ön szabályozott tanulás egy aktív, konstruktív folyamat, amely segítségével a tanulók célokat tűznek ki a tanulásukhoz, majd próbálják nyomon követni, szabályozni és ellenőrizni a saját megértésüket, motivációjukat és viselkedésüket, amelyeket a saját céljaik és a környezeti hatások irányítanak és befolyásolnak.

A terület talán legmeghatározóbb modellje is Pintrich nevéhez (1990) kötődik. Modelljében két komponenscsoportot különít el: a „készség” (skill) és az „akarati” (will) komponenseket. A *készség* komponensek tartalmazzák a kognitív stratégiákat (pl. ismétlés, kidolgozás, vázlat stb.) és a metakognitív stratégiákat (pl. tervezés, nyomon követés, szabályozás stb.), az *akarati* komponensek pedig a motivációs tényezőket – ebben a modellben a célorientációt és az értékítéletet – foglalják magukba. A célorientáció utal a tanulást kiváltó, és megelőző okokra vagy célokra (Fejes, 2010, 2011); az értékítélet az érdeklődéshez hasonlóan, a tanuló témával, feladattal kapcsolatos érzéseire, meggyőződéseire utal. Pintrich (2000) az ön szabályozó tanulás négy fázisát különíti el: 1) az *előkészítés* fázisa, amely magába foglalja a tervezést, 2) a *nyomon követés* fázisa, 3) az *ellenőrzés* fázisa, 4) és a *visszajelzés* fázisa. A fázisok alapjaiban megegyeznek Zimmerman (2000) felosztásával, ő azonban az ellenőrzést a nyomon követés és a visszacsatolás részeként értelmezi. E négy fázis négy különböző területen jelenik meg:

- a) *kognitív* területen (pl. célképzés, a tudás aktiválása, metakognitív stratégiák, a stratégiák és taktikák ismerete és használata, ok-tulajdonítás);
- b) *motivációs* vagy *affektív* területeken (pl. a célok alkalmazása, önhatékonyság, értékítélet, érdeklődés, motivációs stratégiák);
- c) a *viselkedés* területén (pl. idő- és energiabeosztás, segítségkérés);
- d) a *kontextus* területén (pl. a feladat és a kontextus észlelése, nyomon követése és értékelése).

Az ön szabályozott tanulás megközelítésének lényeges jellemzője, hogy a motivációt és a stratégiákat koherens elméleti keretbe foglalja. A stratégiák a motiváció és a teljesítmény közötti kapcsolat csatornáiként értelmezhetők, információt szolgáltatnak a tanulási motiváció viselkedésben megnyilvánuló következményeiről. A motiváció és a stratégiák közötti összefüggés ugyanakkor nem egyirányú, hiszen a különböző stratégiák alkalmazása a motivációra is hatást gyakorol, meghatározza többek között a befektetett idő, illetve energia mennyiségét (Józsa és Fejes, 2012). Vagyis a motiváltabb tanulók nagyobb valószínűséggel alkalmaznak hatékonyabb stratégiákat, hiszen erősebb a késztetésük az adott tudáselem elsajátítására, míg a nem megfelelő (pl. memorizálásra támaszkodó, magoló) stratégia használata esetén a tanulás monotonná, életidegenné válhat, ami visszahat a motivációra.

A megfelelő önszabályozással rendelkező tanulók a tanulás során gazdag metakognitív, motivációs és stratégiai eszköztárat alkalmaznak (Winne és Perry, 2000; Zimmerman, 1990). A metakognitív eszközök segítségével a feladatok követelményeit hozzáigazítják a saját erősségeikhez és gyengeségeikhez, s szabályozzák viselkedésüket a tanulási folyamat és az eredmény optimalizálása érdekében. Az önszabályozott tanulók motiváltak a tanulásra, ami megnyilvánul a személyes fejlődés és az előrehaladás megítélésében, az új kihívások és új készségek kialakításának felvállalásában, és annak a konstruktív szemléletnek a meglétében, hogy a hibák arról szolgálatnak információt, milyen lehetőségeik léteznek a további fejlődésre. Továbbá, az önszabályozottság magas szintjével jellemezhető tanulók a tevékenységekhez és a feladatokhoz megfelelő stratégiákat használnak, vagyis a hatékony tanulást és problémamegoldást elősegítő módszerek, taktikák gazdag eszköztárából azokat választják, amelyek meggyőződésük szerint megfelelnek a feladatnak és a saját tanulási stílusuknak, s így megfelelő eredményre számíthatnak (Schunk, Pintrich és Meece, 2007; idézi Perry, Hutchinson és Thauberger, 2008).

AZ ÖNSZABÁLYOZOTT TANULÁS JELENTŐSÉGE

Az utóbbi két évtizedben az önszabályozott tanulás egyre növekvő érdeklődésre tart számot, amely párhuzamba állítható az oktatáskutatás területén lejátszódó, a kognitív és az affektív területeket egyre inkább közelítő törekvésekkel. Az önszabályozott tanulás konstruktuma azonban nemcsak e sokáig alig érintkező két kutatási területek közötti, hanem az azokon belüli integrációt is elősegíti (pl. Boekaerts, Van Nuland és Martens, 2010), hozzájárulva ezzel a tanulás folyamatának egyre komplexebb megismeréséhez.

Az önszabályozott tanulás elmélete összefonódik az élethosszig tartó tanulás koncepciójával, hiszen a folyamatos tanulást kívánó tudástársadalomban az önszabályozás biztosíthatja a formális oktatást követő kevésbé kontrollált szituációkban a tanulást, ezáltal az egyén boldogulását, így az önszabályozott tanulásra úgy is tekinthetünk, mint az élethosszig tartó tanulás egyik legfontosabb elemére (Schunk, 2005; Zimmerman, 2002). „Amennyiben a diákoknak az élethosszig tartó tanulásra kell berendezkedniük, és vállalniuk kell a felelősséget saját fejlődésükért, lényeges, hogy képesek legyenek irányítani és nyomon követni ismeretgyarapítási és képességelsajátítási folyamataikat, vagyis önszabályozó tanulókká kell válniuk.” (De Corte, 2001, 419) A szerző szerint ez a folyamat azonban kettős, hiszen az önszabályozás egyrészt a hatékony tanulás legfontosabb jellemzője, másrészt ennek kell képeznie a hosszú távú tanulás tárgyát is, amelyet már korai életkorban kell kezdeni, vagyis a korábbi kutatásokhoz hasonlóan, az önszabályozás taníthatósága mellett érvel (De Corte, 2001; Schunk és Zimmerman, 1998).

Perry, N. E., Phillips, L. és Hutchinson, L.R. (2006) is az önszabályozott tanulás fejlődésének támogatására, előremozdítására hívja fel a figyelmet már a tanulás kezdetén, az általános iskolai évek alatt, s azzal érvel, hogy ebben az életkorban még kedvezőbb a tanulás-sal kapcsolatos attitűd és magatartás. Továbbá arra mutat rá, hogy a hatékony önszabályozás fontos az átmeneti időszakban, amikor a diákok a mindenre kiterjedő külső irányítástól és

ellenőrzéstől (alapfokú oktatás) átkerülnek a nagyobb felelősséget igénylő iskolai környezetbe (közép és felsőfokú oktatás), ahol alapvető szükség van a tervezésre, a tanulás folyamatos nyomon követésére és az értékelésre stb. (Zimmerman, 2002; Vandavelde, Van Keer és Rosseel, 2011). Ezt felismerve számos fejlesztőprogram látott napvilágot (Dignath, Buettner és Langfeldth, 2008), többek között a hazai szakirodalomban is (D. Molnár, 2012). A program alkotói felismerték, hogy a hagyományos iskolarendszerben a tanulási folyamat tervezése, nyomon követése, értékelése stb. jórészt tanári feladat, s ezáltal nem sok lehetőség adódik arra, hogy a tanulók megtapasztalják és működtessék önszabályozó képességeiket. A fejlesztőprogramok célja tehát megmutatni és megtanítani a diákoknak azt, hogy hogyan lehet kisebb-nagyobb mértékben átvállalni a tanulás irányításának (célkitűzés, tervezés, nyomon követés, önértékelés stb.) folyamatát, ahhoz, hogy a tanulás önszabályozott, s ezáltal minél inkább hatékony legyen.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az önszabályozó tanulás az oktatás egyik alapfeladatává, céljává vált (Boekaerst, 1999), amelyet az iskoláknak a kezdetektől kezdve fel kell vállalni. Ehhez azonban arra van szükség, hogy a tanulók önszabályozó készségei – erősségei és gyengeségei – megismerhetővé váljanak, amely utat nyithat a fejlesztőmunkának.

A KUTATÁS

Célja

A nemzetközi kutatásokban a leggyakrabban alkalmazott kérdőívek – a LASSI (Weinstein, Schulte és Palmer, 1987), MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia és MacKeachie, 1991) és a MAI (Schraw és Dennison, 1994) – elsősorban a középiskolás és az egyetemista korosztály önszabályozó készségeit hivatottak mérni. Az általános iskolások, s főként a legfiatalabbak körében végzett kutatások száma meglehetősen alacsony, holott egyre több a bizonyíték arra, hogy már e korai életkorban is képesek a gyermekek elsajátítani és alkalmazni az önszabályozó készségeket (Perry, 1998; Veenman, Wolters és Afflerbach, 2006; Whitebread és mtsai, 2009). Vandavelde, Van Keer és Rosseel (2011) ennek az okát leginkább abban látják, hogy hiányoznak azok a mérőeszközök, amelyek ennek a korosztálynak a mérésére igazán alkalmasak lennének. A hazai kutatók közül elsőként Molnár Éva (2002a, 2002b, 2003, 2009, 2012) foglalkozott az önszabályozott tanulás kutatásával. Saját fejlesztésű mérőeszköze igen széles életkori tartomány lefedésére bizonyult alkalmasnak, az eszköz segítségével 3, 5, 7, 9 és 11. évfolyamos tanulók önszabályozott készségeit egyaránt felmérték, ami nemzetközi összehasonlításban is figyelemre méltó. A szerző a mérőeszköz kifejlesztéséhez Pintrich (1999) MSLQ mérőeszközét tekintette irányadónak, ugyanakkor a hazai oktatási rendszerből adódó sajátosságokat figyelembe véve, valamint a magyar nyelven rendelkezésre álló mérőeszközökre jelentős mértékben támaszkodva, alkotta meg azt.

Kutatásunkban, egy lényegesen szűkebb életkori tartomány, a 10–12 éves korosztály („late primary school children”) számára kifejlesztett – „*The Children’s Percieved Use of Self-Regulated Learning Inventory*” (Vandavelde, Van Keer és Rosseel, 2011) mérőeszköz adaptálására és hazai mintán történő kipróbálására vállalkoztunk. E mérőeszköz adaptálásával elsődleges célunk, hogy információt szerezzünk a mérőeszköz működéséről a hazai iskolai kör-

nyezetben, s ezáltal a későbbiekben összehasonlíthatóvá tehesük vizsgálatainkat a nemzetközi szakirodalomban közölt eredményekkel. További célunk, hogy bővítsük azt az eszközrendszert, amellyel az általános iskolás korosztály önszabályozott tanulásának a fejlettsége megismerhető.

Kutatásunkban választ vártunk arra, hogy (1) az adaptált mérőeszköz skálái megegyeznek-e az eredeti faktorstruktúrával, (2) a skálák pszichometriai mutatói megfelelnek-e az adott dimenziók mérésére, (3) az adaptált mérőeszköz alkalmas-e a felső tagozatos tanulók önszabályozott tanulásának mérésére a hazai iskolai környezetben, valamint, (4) az adaptált mérőeszköz eredményei összehasonlíthatók-e a külföldi mérési eredményekkel?

Módszerek

Minta, adatfelvétel

A kérdőív magyar változatát három angol nyelvű tanár bevonásával, többszöri oda- és visszafordítás módszerével készítettük el a *Nemzetközi Teszt Bizottság* pszichológiai és pedagógiai tesztekre vonatkozó előírásainak megfelelően.

A mérésben egy közepes méretű alföldi város általános iskolájának felső tagozatos diákjai vettek részt. Az adatfelvételre 2012 márciusában került sor, s a méréskor éppen hiányzók kivételével, a minta teljes körű. A tanulók a kérdőíveket osztályfőnöki órán töltötték ki. A mérésben 208 felső tagozatos tanuló vett részt. Az 1. táblázat a minta évfolyamonkénti eloszlását mutatja.

1. táblázat. A minta évfolyamonkénti eloszlása

| <i>Osztály</i> | 5. | 6. | 7. | 8. | <i>Összesen</i> |
|----------------|----|----|----|----|-----------------|
| <i>Fő</i> | 50 | 54 | 56 | 48 | 208 |

A mérésben résztvevők aránya nemek szerint szinte azonos, a mérőeszközöket 105 fiú és 103 leány töltötte ki.

A minta jellemzéséhez, és az eredmények későbbi értelmezéséhez elengedhetetlen megismerni a mérésben részt vevők szüleinek az iskolai végzettségét, s a tanulók további tanulási szándékát. A 2. táblázatban a mérésben részt vett tanulók szüleinek iskolai végzettségét összevetjük az országos reprezentatív adatokkal.

2. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

| <i>Szülők</i> | <i>Ált. iskola</i> | <i>Szakkunaképző</i> | <i>Érettségi</i> | <i>Főiskola</i> | <i>Egyetem</i> |
|------------------|--------------------|----------------------|------------------|-----------------|----------------|
| <i>Minta</i> | | | | | |
| <i>Anya</i> | 4 | 22 | 36 | 32 | 6 |
| <i>Apa</i> | 3 | 35 | 35 | 16 | 11 |
| <i>Országos*</i> | | | | | |
| <i>Anya</i> | 8 | 22 | 40 | 22 | 18 |
| <i>Apa</i> | 5 | 38 | 32 | 13 | 12 |

* Országos reprezentatív minta (Józsa, 2003)

Az adatokból az látható, hogy a legtöbb szülő középfokú végzettséggel rendelkezik, s meglehetősen alacsony a csak általános iskolát végzettek száma, de jelentős a felsőfokú végzettségűek aránya. Az is látható, hogy a mérésben részt vett tanulók szüleinek iskolai végzettsége arányait tekintve nem tér el jelentősen az országos adatoktól. Kivételt jelent a főiskolai végzettséggel rendelkező anyák magasabb, s az egyetemmel rendelkezők alacsonyabb aránya (de ha felsőfokú végzettségként kezeljük, kiegyenlítődik), valamint a csak általános iskolát végzettek is valamivel kisebb arányban vannak jelen a mintánkban. Megállapítható tehát, hogy a mérésben részt vett tanulók szüleinek iskolai végzettsége az országos átlag közelében van. A 3. táblázatban egymás mellé helyezzük a szülők iskolai végzettségét és a tanulók tervezett iskolai végzettségét.

3. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége és a tervezett iskolai végzettség szerint (%)

| | Ált. iskola | Szaktanácsképző | Érettségi | Főiskola | Egyetem |
|---|-------------|-----------------|-----------|----------|---------|
| A tanulók tervezett iskolai végzettsége | 0 | 5 | 22 | 36 | 37 |
| Anyá | 4 | 22 | 36 | 32 | 6 |
| Apa | 3 | 35 | 35 | 16 | 11 |

Az adatok azt mutatják, hogy míg a szülők többsége középiskolai végzettséggel rendelkezik, a tanulóknak alig több mint negyede elégedne meg a középfokú végzettséggel, a jelentős többség felsőfokú végzettséget szeretne. S ami ígéretes, hogy egyetlen tanuló sem szeretné az általános iskola után befejezni a tanulmányait.

Mérőeszköz

Kutatásunkban Vandeveld, Van Keer és Rosseel (2011) által kifejlesztett CP-SRLI (*Az önszabályozott tanulás tanulói észlelése*) mérőeszközt alkalmaztuk, amely a 10–12 éves („late primary school children”) tanulók önszabályozott tanulásának fejlettségét hivatott mérni. Felépítésében egy átfogó, az önszabályozott tanulás kulcskomponenseit lefedő mérőeszköz. Pintrich (2004) elméleti modelljére épül, amely az önszabályozott tanulást a kognitív, a metakognitív és a motivációs tényezők interakciójaként tekinti. A modell négy fázist (tervezés, nyomon követés, ellenőrzés és reflexió) és négy szabályozandó területet (kogníció, motiváció, viselkedés és a tanulási kontextus) foglal magába. A mérőeszköz felépítése követi ezt az elméleti keretet.

A kérdőív 75 tételt tartalmaz, amely 5 fokozatú Likert-skálán méri a tanulók önszabályozott tanulással kapcsolatos meggyőződéseit és tapasztalatait. A több fordulós eljárással készült kérdőív kilenc tartalmi területet határoz meg. A skálák közül négy skála további alskálákra tagolódik.

A következőkben röviden bemutatjuk az egyes skálákat és alskálákat:

- 1) *A feladatelemzés* (task analysis) skála az adott feladat követelményeit, megoldási módjait elemzi, s aktivizálja az előzetes tudást: pl. *Mielőtt elkezdem a tanulást, felteszem a kérdést magamnak: „Miről is szól? Mit tudok már erről?”*
- 2) *A tervezés* (planning) skála a célkitűzésre, időgazdálkodásra és a stratégia megtervezésére utaló tételeket tartalmaz: pl. *Mielőtt elkezdem a tanulást, eldöntöm, hogy mit csináljak előbb, és mit később.*

3) A *motiváció skála*, összhangban Ryan és Deci (2000) *Önmeghatározás elméletével* (Self-Determination Theory), négy alskálát különít el:

a) A *külső szabályozás* (extrinsic regulation) alskála tételei arra a szabályozó rendszerre vonatkoznak, amikor a tanulási folyamatot kísérő jutalmazás, büntetés, elvárás stb. kívülről érzékelik: pl. *Minden tőlem telhetőt megteszek az iskolában, mert mások (szüleim, tanáraink stb.) köteleznek, hogy megtegyem.*

b) A *bevetített szabályozás* (introjected regulation) az önkontroll kezdete, a jutalom, az elismerés elvárása, a kudarc, büntetés kerülése: pl. *Minden tőlem telhetőt megteszek az iskolában, mert szégyellném, ha nem tennék meg mindent.*

c) Az *azonosult szabályozás* (identified regulation) az a szint, amikor fontossá válik, amit teszek, értékes, amit csinálók: pl. *Minden tőlem telhetőt megteszek az iskolában, mert hasznosnak tartom.*

d) A *belső szabályozás* (intrinsic regulation) akkor jelenik meg, amikor a tanulást az érdeklődés irányítja, belülről jövő elégedettséget és örömet okoz: pl. *Minden tőlem telhetőt megteszek az iskolában, mert szeretem csinálni.*

4) Az *önhatékonyság* (self-efficacy) skála itemei két faktortban csoportosulnak:

a) A *hatékony motiválás* (self-efficacy motivation) alskála azt vizsgálja, hogy a tanulók milyen mértékben érzik képesnek magukat a motivációs folyamataikat szabályozni. pl. *Jó vagyok abban, hogy kitartóan tanulok.*

b) A *hatékony szabályozás* (self-efficacy regulation) pedig azt méri, hogy a tanulók milyen mértékben érzik kompetensnek magukat a tanulási folyamataikat, beleértve a kognitív és metakognitív tényezőket, szabályozni, irányítani: pl. *Jó vagyok abban, hogy változtatok a módszereimben, amikor nem sikerül valami a tanulásban.*

5) A *nyomon követés* (monitoring) skála tételei a tanulási folyamat tudatos megfigyelésére vonatkoznak: pl. *Amíg tanulok, azt kérdezem magamtól: „Melyik rész okoz nehézséget? Mit kell egy kicsit többet gyakorolnom?”*

6) A *tanulási stratégiák* (learning strategies) tételei szintén két faktorba rendeződnek:

a) A *felsőszintű stratégiák*¹ (superficial strategies) alskála a tanulás ismétlő, memorizáló, drillező stratégiáira utal. pl. *Amikor tanulok, elolvasok és visszamondok mindent, amíg nem tudom kívülről.*

b) A *mély stratégiák* (deep-level strategies) az előzőnél „magasabb” szintet képviselő tanulási stratégia, amely a tanulásszervező, a tananyagot kidolgozó, kifinomult módszereket tartalmazza: pl. *Amikor tanulok, vázlatot vagy észterképet készítek.*

7) A *motivációs stratégiák* (motivational strategies) skála elemei a folyamatos önmegegerősítés és az érdeklődés fenntartására utaló állítások: pl. *Azt mondom magamnak: „Ha végzek a tanulással, csinálom valami jó dolgot.”*

8) A *kitartás* (persistence) skála a motiváció folyamatos fenntartását jelzi. pl. *Még akkor is, ha mást csinálnék szívesebben, befejezem a leckémet.*

¹ A hazai szakirodalomban többféle elnevezésével (fordításával) találkozunk a külföldi szakirodalomban elterjedt – superficial/surface-level and deep-level learning strategies – kifejezéseknek (pl. reprodukáló, mechanikus, mélyreható stb. stratégiák). Mi a szó szerinti fordítást tartjuk alkalmasabbnak a fogalom megismertetésére.

9) Az *önértékelés* (self-evaluation) skála két alszámba különül el:

- a) A *folyamatértékelés* (process evaluation) a tanulás folyamatát értékeli: pl. *Miután befejeztem a tanulást, azt kérdezem magamtól: „Jól csináltam?”*
- b) Az *eredményértékelés* (product evaluation) a tanulás eredményére koncentrál: pl. *Miután befejeztem a tanulást, ellenőrzöm, hogy megcsináltam-e mindent, ami fel volt adva.*

Eredmények

Az alábbiakban bemutatjuk az adaptált mérőeszköz bemérése során kapott eredményeinket, s néhány ponton összevetjük a mérőeszköz kidolgozói által kapott eredményekkel. Először bemutatjuk az adaptált kérdőív faktorstruktúráját és a hozzájuk tartozó jóságmutatókat, majd a skálák jellemzése után rámutatunk az önszabályozott tanulás és néhány háttértényező közötti összefüggésre.

Az adatok feldolgozásához SPSS 15.0 és R 2.15.2 statisztikai programot használtunk fel. A mérőeszköz faktorstruktúráját első lépésben CFA módszer segítségével vetettük össze az eredeti faktorstruktúrával, majd a mérőeszközt két részre bontva végeztük el az adaptált mérőeszköz faktorstruktúrájának feltárását. Ezt követően a faktorok tételeiből összevont változókat képeztünk, s az új változók segítségével leíró és összehasonlító statisztikai vizsgálatokat végeztünk.

A kérdőív belső struktúrája és jóságmutatói

Annak megállapításához, hogy egy mérőeszköz adaptáció mennyire tekinthető az eredeti verzió megfelelőjének, szükséges a két változat faktorainak és tételeinek az illeszkedését megvizsgálni. Ennek megfelelően első lépésben az adatainkat Confirmatory Factor Analysis segítségével összevetettük az eredeti faktorstruktúrával. Az elemzésben követtük a szerző eljárását, aki egy előre meghatározott modell kilenc komponensére egyenként végezte el a megerősítő elemzést és igazolta vissza a maximum 4 faktort tartalmazó struktúrákat. Ebben az értelemben nyert igazolást a 75 tételen alapuló, 15 faktorból álló modell. Az adatainkkal elvégzett hasonló CFA elemzések mindössze egyetlen komponens (nyomon követés) esetében mutatnak ki illeszkedést ($\text{Chisquare} = 20,71$; $\text{Df} = 14$ $\text{Pr} > \text{Chisq} = 0,11$), ami arra utal, hogy az eredeti faktorstruktúra a mintánkon nem tartható, ezért szükségesnek láttuk a mérőeszköz tételeinek felülvizsgálatát. Az adaptált kérdőív tételek belső struktúrájának felülvizsgálatához feltáró faktoranalízist végeztünk (SPSS, 15.0), s ezt követően eredményeinket összevetettük az eredeti változókkal.

A faktoranalízist, tekintettel a magas tételszámokra, két részre bontva végeztük el. Először azoknak a tételeknek tártuk fel a faktorstruktúráját, amelyek a motivációs („will”) tényezőkhöz tartoznak. A KMO index (0,84) magas értéke alkalmassá tette a tétel-együttest a faktoranalízisre. Ebben a tételcsoportban öt faktorba (*belső szabályozás, bevetített szabályozás, azonosult szabályozás, motivációs stratégiák és kitartás*) összesen húsz tétel sorolódott be, amely a változórendszer 61%-át magyarázza. A második csoportba azokat a tételeket vontuk be, amelyek a kognitív és metakognitív („skill”) tényezőkhöz tartoznak. A KMO index (0,83) itt is magas, tehát faktoranalízis itt is elvégezhető. Ebben az esetben huszonhat tétel sorolódott be hat faktorba (*feladatelemzés, tervezés, mély stratégiák, felszíni stratégiák, nyomon kö-*

vetés és eredményértékelés), amely változók 57%-át magyarázza. A faktorok tételszámát és megbízhatósági mutatóit a 4. táblázatban láthatjuk. Megállapítható, hogy a faktoranalízis csak részben erősítette meg az eredeti dimenziókat, s az eredeti tételek közül összesen 46 rendeződött a különböző faktorokba. A 4. táblázatban ezek megbízhatósági mutatóit láthatjuk összevetve az eredeti mérőeszköz faktorstruktúrájával és megbízhatósági mutatóival.

4. táblázat. Az eredeti és az adaptált mérőeszköz skáláinak és alszálláinak megbízhatósági mutatói

| CP-SRLI | Tételek száma | Bentler's p (2009) | Magyar változat | Tételek száma | Cronbach α |
|-----------------------|---------------|--------------------|-----------------------|---------------|-------------------|
| Feladatelemzés | 5 | 0,64 | Feladatelemzés | 3 | 0,62 |
| Tervezés | 6 | 0,64 | Tervezés | 3 | 0,64 |
| Motiváció | | | Motiváció | | |
| Külső szabályozás | 3 | 0,82 | – | | |
| Bevetített szab. | 4 | 0,62 | Bevetített szab. | 3 | 0,66 |
| Azonosult szab. | 4 | 0,75 | Azonosult szab. | 3 | 0,74 |
| Belső szab. | 3 | 0,76 | Belső szab. | 3 | 0,83 |
| Önhatékonyság | | | | | |
| Szabályozás | 7 | 0,75 | – | | |
| Motiváció | 4 | 0,75 | – | | |
| Tanulási stratégiák | | | Tanulási stratégiák | | |
| Mély stratégiák | 9 | 0,76 | Mély stratégiák | 5 | 0,73 |
| Felszíni stratégiák | 4 | 0,72 | Felszíni stratégiák | 3 | 0,70 |
| Motivációs stratégiák | 6 | 0,67 | Motivációs stratégiák | 5 | 0,74 |
| Nyomon követés | 7 | 0,72 | Nyomon követés | 5 | 0,84 |
| | | | Önértékelés(folyamat) | 4 | |
| Kitartás | 6 | 0,82 | Kitartás | 6 | 0,83 |
| Önértékelés | | | Önértékelés | | |
| Eredmény | 3 | 0,73 | Eredmény | 3 | 0,77 |
| Folyamat | 4 | 0,76 | – | | |

A 4. táblázatban az látható, hogy a két változat faktorstruktúrája nem teljesen egyezik meg. Az adaptált változatban a tételek egy része kimaradt az eredeti faktorstruktúrából, illetve négy alszállá nem működik a hazai mintán. Az *önhatékonyság* skála mindkét alszállája kikerült az adaptált változathoz annak ellenére, hogy viszonylag magas tételszámmal rendelkezik. A *motiváció* skálából pedig a *külső szabályozás* nem illeszkedik az eredeti tartományba. Az *önértékelés* skála azon skálák egyike, amelynek tételei bent maradtak ugyan, de a *folyamatértékelés* alszállá egy faktorba került a *nyomon követés* alszállával, s ezáltal a legnagyobb tételszámú skálává vált. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a két alszállá tartalmilag igen közel áll egymáshoz, így tehát nem meglepő, hogy ezek a tételek egy faktorba sorolódtak.

Az adaptált kérdőív tételeinek és skáláinak a belső állapotát a megbízhatósági mutatók segítségével ellenőriztük. Annak ellenére, hogy a skálák tételszáma, egy faktor kivételével csökkent, illetve egy esetben átrendeződött, a reliabilitás mutatók mindegyik esetben megfelelő értéket mutatnak. Megállapítható tehát, hogy a skálák alkalmasak az adott terület mérésére.

A teljes kérdőív *Cronbach α* mutatóit megnéztük évfolyamonkénti bontásban is. Ezeket az értékeket az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat. Az adaptált kérdőív belső konzisztenciájának megbízhatósági mutatói évfolyamonkénti bontásban

| Évfolyam | 5. | 6. | 7. | 8. | Teljes minta |
|-------------------------------------|------|------|------|------|--------------|
| <i>Cronbach α</i> | 0,94 | 0,93 | 0,91 | 0,92 | 0,93 |

Az adaptált kérdőív *Cronbach α* mutatói, mind a teljes mintán, mind évfolyam szinten igen magas értékeket mutatnak, tehát azt igazolják, hogy a mérőeszköz alkalmasnak bizonyult (Falus és Ollé, 2000) az önszabályozott tanulás fejlettségének mérésére mind a négy évfolyamon a hazai iskolai környezetben is.

Összegzésként megállapítható, hogy az adaptált mérőeszköz faktorstruktúrája, egy skála kivételével, nem illeszkedik az eredeti faktorszerkezettel, tehát a faktorszerkezet azonossága elvethető. A skálák és a tételszámok különbözősége miatt az eredmények csak részben összehasonlíthatók az eredeti kérdőív eredményeivel. Ugyanakkor, a mérőeszköz magyar változatának faktorai megfelelő mennyiségű tételszámmal rendelkeznek, s a megbízhatósági mutatói is megfelelőek ahhoz, hogy az önszabályozott tanulás különböző területeinek mérésére szolgáljanak.

6. táblázat. Az eredeti és az adaptált kérdőív változóinak leíró statisztikai adatai

| CP-SRLI | Átlag | Szórás | Magyar változat | Átlag | Szórás |
|-----------------------|-------|--------|-----------------------|-------|--------|
| Feladatelemzés | 3,39 | 0,70 | Feladatelemzés | 3,21 | 0,98 |
| Tervezés | 3,33 | 0,70 | Tervezés | 3,69 | 1,01 |
| Motiváció | | | Motiváció | | |
| Külső szabályozás | 2,67 | 1,07 | - | - | - |
| Bevetített szab. | 3,37 | 0,94 | Bevetített szab. | 3,72 | 0,94 |
| Azonosult szab. | 4,20 | 0,77 | Azonosult szab. | 4,05 | 0,80 |
| Belső szab. | 3,23 | 1,09 | Belső szab. | 3,33 | 1,00 |
| Önhatékonyság | | | | | |
| Szabályozás | 3,47 | 0,67 | - | - | - |
| Motiváció | 3,85 | 0,83 | - | - | - |
| Tanulási stratégiák | | | Tanulási stratégiák | | |
| Mély stratégiák | 3,27 | 0,65 | Mély stratégiák | 2,93 | 0,94 |
| Felszíni stratégiák | 3,78 | 0,77 | Felszíni stratégiák | 3,85 | 0,93 |
| Motivációs stratégiák | 3,60 | 0,73 | Motivációs stratégiák | 3,49 | 0,89 |
| Nyomon követés | 3,49 | 0,69 | Nyomon követés | 2,92 | 0,88 |
| Kitartás | 3,98 | 0,78 | Kitartás | 3,75 | 0,84 |
| Önértékelés | | | Önértékelés | | |
| Eredmény | 3,86 | 0,81 | Eredmény | 3,59 | 1,07 |
| Folyamat | 2,95 | 0,94 | - | - | - |

A skálák jellemzése

Az eredmények ismertetését a leíró statisztikai adatokkal folytatjuk. A 6. táblázatban az eredeti és az adaptált kérdőív skáláinak átlagait és szórását vehetjük szemügyre. Itt jegyezzük meg, hogy az adatok összehasonlítása csak részben lehetséges, hiszen a tételszámok és egyes alskálák változása a pontos összevetést nem teszi lehetővé, ezért az adatok bemutatásával csupán bizonyos tendenciákra utalhatunk.

A skálák jelentős részénél az adaptált változat alacsonyabb átlagot kapott, két esetben – *mély stratégiaiák* és a *nyomon követés* – feltűnő a különbség a két átlag között, ami arra utal, hogy a hazai tanulók kevésbé ismerik és használják a „magasabb” szintet képviselő tanulás-szervező, a tananyagot kidolgozó, kifinomult tanulási stratégiákat, valamint, kevesebb figyelmet fordítanak a tanulásuk folyamatos megfigyelésére, mint a flamand társaik. A skálák között a legmagasabb átlagot mindkét kérdőívnél az *azonosult szabályozás* motivációs alskála kapta, amelynek tételei a tanulás hasznosságával, fontosságával való azonosulásra utalnak. (pl. *Minden tőlem telhetőt megteszek az iskolában, mert azt gondolom, hogy fontos a jövőm szempontjából.*)

A hazai mintán szintén magas támogatottsággal a *felsőzíni stratégiaiák* alskála tételei rendelkeznek: pl. *Amíg tanulok, addig gyakorlok, míg nem tudok mindent* (átlag = 3,93; szórás = 1,07), amely megegyezik D. Molnár (2012) ötödikes és hetedikes mintán mért eredményeivel, ahol az *ismétlés* tanulási stratégia mutatta a legjobb átlageredményt. Ez arra utal, hogy a magyar tanulók a tanulás ismétlő, memorizáló, drillező stratégiáit ismerik és használják leggyakrabban. Szintén magas értéket mutatnak a *kitartás* alskála tételei: pl. *Addig csinálom, míg be nem fejezem a leckémet.* (átlag = 4,10; szórás = 1,08). A *kitartás* alskála magas értéket kapott az eredeti mérőeszköznél is, amely szintén ötödik és hatodikos korosztályt mért, s ott a skálák között a második legmagasabb átlaggal rendelkezőnek bizonyult.

A tanulóinkra legkevésbé jellemző viselkedés, azaz a legalacsonyabb értékeket a tanulás *nyomon követése* skála kapta, ezen belül az alábbi tétel: *Amíg tanulok, azt kérdezem magamtól: „Még mindig értek mindent?”* (átlag = 2,91; szórás = 1,32).

Azok a skálák, amelyek az eredeti mérőeszköznél a legalacsonyabb átlagot kapták – a *külső szabályozás* és a *tanulási folyamat értékelése*, nem illeszkedtek az adaptált faktorstruktúrába. Ezek a tételek feltehetően kevésbé értelmezhetők vagy kevésbé jellemzőek az adott korosztály számára a hazai iskolások körében (pl. *Minden tőlem telhetőt megteszek, mert mások [szüleim, tanáraim stb.] köteleznek rá.*)

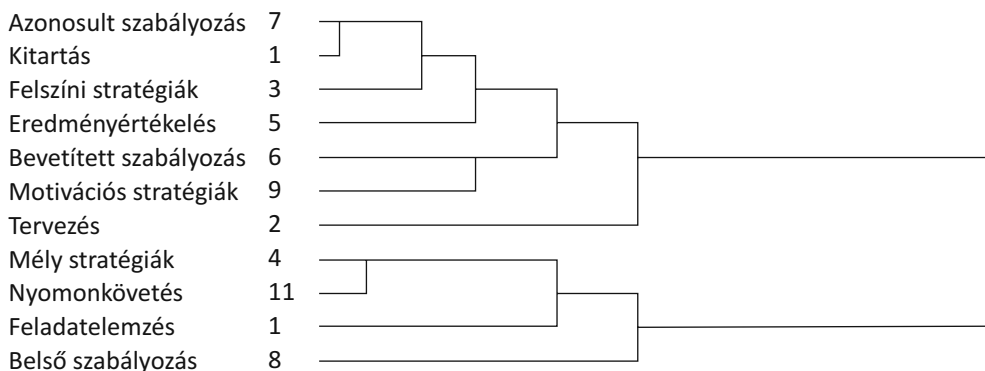
A szórások tekintetében megállapítható, hogy az adaptált változat szórásai nem túl magasak és skálánként egyenletesek, tehát a minta meglehetősen egységes ítéletet alkotott. Hasonló megállapítás fogalmazható meg az eredeti változat szórásairól is, amelyek ugyan valamivel alacsonyabbak, mint az adaptált változat, de hasonlóképpen egyenletesek.

Az elemzés folytatásaként megnéztük az átlagok alakulását a nemek és az évfolyamok tekintetében. Eszerint, a nemek között nincs szignifikáns különbség az átlagokban ($t = -1,687$, $p = 0,93$), tehát a minta ebből a szempontból egységesnek tűnik. Ez az eredmény megegyezik Vandeveldé és munkatársai (2011) és D. Molnár (2012) eredményeivel, akik szintén nem találtak jelentős különbséget a fiúk és lányok önszabályozott tanulása között.

Az évfolyamok tekintetében már árnyaltabb a kép. Három skála esetén szignifikáns eltérést találtunk, ahol a nyolcadik évfolyam markánsan elkülönül, leginkább az ötödik évfolyamtól, egy esetben pedig a többi, egy hasonlósági csoportba tartozó évfolyamoktól is. Ezek a skálák: a *felszíni stratégiák* [$F(3,202) = 4,87$; $p = 0,003$], az *eredményértékelés* [$F(3,202) = 4,95$; $p = 0,002$] és a *bevetített szabályozás* [$F(3,193) = 4,79$; $p = 0,003$]. Mindegyik esetben az átlagok jelentős csökkenésének lehetünk tanúi a legmagasabb általános iskolai évfolyamon. Molnár (2002b, 2012) hasonló megállapításra jutott kutatásaiban, s megjegyzi, hogy „hogyan az általános iskolától kezdődő, az életkor előrehaladtával csökkenő tendencia az egyetemisták belépésével megtörik, és ugrásszerű fejlődést figyelhetünk meg. Az évfolyamok növekedésével együtt járó csökkenő tendencia háttérben sokrétű, egymást befolyásoló bonyolult okok és összefüggések húzódnak meg.” (D. Molnár, 2012, 101)

A következő lépésben megvizsgáljuk a skálák közötti összefüggéseket. Először, klaszteranalízis segítségével képet kaphatunk az önszabályozott tanulás változóinak belső struktúrájáról. Az 1. ábrán az önszabályozott tanulás skáláinak dendrogramját láthatjuk.

1. ábra. Az önszabályozott tanulás skáláinak dendrogramja



Az 1. ábráról leolvasható, hogy az önszabályozott tanulás változóit két jól elkülönült klaszterbe rendeződnek. Az első klaszteregyüttesbe a tanulás tervezése, szervezése tartozik együtt a kitartással, s azokkal a motiváló-szabályozó tényezőkkel, amelyek a külső szabályozástól vezetnek a belső szabályozásig. A másik klaszteregyüttesbe az elmélyültebb tanulás változóit kerültek a belsővé vált szabályozással (elsajátítási motiváció). A két klaszter a tanulás kognitív, metakognitív és motivációs folyamatainak egy alacsonyabb és egy magasabb szintjét különíti el.

A változók közötti összefüggés megismerését korrelációs vizsgálattal folytatjuk. A 7. táblázatban a változók korrelációs indexét láthatjuk.

A mátrix alapján megállapítható, hogy a skálák egymással többnyire közepes erősségű szignifikáns összefüggést mutatnak, amely megegyezik az eredeti faktorstruktúrájánál kapott eredményekkel (Vandeveldé és mtsai, 2011), s amely jelentős belső kohéziót sejtet. Egyetlen kivételt az *azonosult szabályozás* és a *nyomon követés* összefüggése képez, ahol nem találtunk jelentős együtt járást.

7. táblázat. Az önszabályozott tanulás változóinak korrelációs mátrixa

| | 2) | 3) | 4) | 5) | 6) | 7) | 8) | 9) | 10) | 11) |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1) Feladat-elemzés | 0,271** | 0,243** | 0,334** | 0,258** | 0,181* | 0,252** | 0,287** | 0,375** | 0,279** | 0,450** |
| 2) Tervezés | | 0,333** | 0,303** | 0,287** | 0,187** | 0,212** | 0,161* | 0,355** | 0,369** | 0,317** |
| 3) Felszíni stratégiák | | | 0,290** | 0,440** | 0,385** | 0,370** | 0,205** | 0,355** | 0,401** | 0,314** |
| 4) Mély stratégiák | | | | 0,315** | 0,277** | 0,186** | 0,347** | 0,385** | 0,250** | 0,519** |
| 5) Eredmény-értékelés | | | | | 0,394** | 0,510** | 0,367** | 0,385** | 0,656** | 0,316** |
| 6) Bevetített szabályozás | | | | | | 0,322** | 0,291** | 0,347** | 0,374** | 0,350** |
| 7) Azonosult szabályozás | | | | | | | 0,537** | 0,331** | 0,510** | 0,121 |
| 8) Belső szabályozás | | | | | | | | 0,291** | 0,367** | 0,199** |
| 9) Motivációs stratégiák | | | | | | | | | 0,439** | 0,617** |
| 10) Kitartás | | | | | | | | | | 0,295** |
| 11) Nyomon követés | | | | | | | | | | 1 |

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Végül regresszióanalízist végeztünk annak megismerésére, hogy az egyes skálák milyen mértékben magyarázzák az önszabályozott tanulást. A 8. táblázat a skálák korrelációs együtthatóit (r), a regressziós együtthatóit (β), és a megmagyarázott variancia értékeit ($r^2\beta$) mutatja.

8. táblázat. Az önszabályozott tanulás skáláinak megmagyarázott varianciája

| Skálák | Önszabályozott tanulás | | |
|------------------------------------|------------------------|---------|----------------|
| | r | β | $r^2\beta$ (%) |
| Feladatelemzés | 0,578** | 0,152 | 8,7 |
| Tervezés | 0,572** | 0,156 | 8,9 |
| Felszíni stratégiák | 0,654** | 0,142 | 9,3 |
| Mély stratégiák | 0,609** | 0,146 | 8,9 |
| Eredményértékelés | 0,711** | 0,165 | 11,7 |
| Bevetített motiváció | 0,593** | 0,147 | 8,7 |
| Azonosult motiváció | 0,607** | 0,124 | 7,5 |
| Belső motiváció | 0,601** | 0,155 | 9,3 |
| Motivációs stratégiák | 0,668** | 0,134 | 9 |
| Kitartás | 0,712** | 0,126 | 9 |
| Nyomon követés | 0,656** | 0,135 | 8,9 |
| Megmagyarázott variancia (R^2) | | | 100 % |

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Megállapítható, hogy a skálák mindegyike igen magas összefüggést (r) mutat az önszabályozott tanulás összevont változójával. A skálák megmagyarázott variancia értékei igen érdekes képet mutatnak. A tizenegy komponens esetében az értékek igen hasonlóak, mindössze néhány tizedszázalék eltérés tapasztalható. Egyetlen kiugró skálát találunk, ahol a variancia magasabb, s ez az *eredményértékelés* (metakognitív stratégiák) skála. E tekintetben eredményünk egyezik a nemzetközi (Boekaerts és Minnaert, 1999; Zimmerman és Martinez-Pons, 1988 stb.; Pintrich 2003; Boekaerts és Niemivirta, 2000 stb.), és a hazai (D. Molnár, 2012), kutatási eredményekkel, ahol a metakognitív stratégiák és az elsajátítási motívumok határozzák meg legnagyobb arányban az önszabályozó tanulást. Esetünkben az elsajátítási / belső motívumok jelentős, de a többihez képest nem kiemelkedő jelentőséggel bírnak.

Hogy további összehasonlítást tehessünk egyéb kutatási eredményekkel, a skálák különbözősége miatt, összevont változót hoztunk létre a kiinduláskor képezett két faktorstruktúrából („*skill*” és „*will*”), amely a kiindulási modell szerint (Pintrich, 2004) megegyezik D. Molnár (2012) tanulási stratégiák és tanulási motívumok felosztásával (Pintrich és mtsai, 1991). A 9. táblázatban láthatjuk a két kutatási eredmény adatait, amely az önszabályozott tanulás két fő tartalmi területének, a stratégiai és motivációs komponensek (skálák) magyarázó erejét mutatja az önszabályozott tanulásban.

9. táblázat. Az önszabályozott tanulás két tartalmi területének megmagyarázott varianciája

| | Önszabályozott tanulás | |
|--|------------------------|----------------------|
| | <i>mintá</i> | <i>Molnár (2012)</i> |
| Tanulási stratégiák („ <i>skill</i> ”) | 56% | 46% |
| Tanulási motívumok („ <i>will</i> ”) | 44% | 54% |

Eszerint, a két fő tartalmi terület mindkét esetben megközelítőleg fele-fele arányban magyarázza az önszabályozott tanulást, ám a két kutatásnál a különbségek a tartalmi területek között ellentétes irányúak, azaz a mintánkon valamivel magasabb magyarázó erőt képviselnek a stratégiai tényezők, ellentétben D. Molnár (2012) adataival, ahol pedig a tanulási motiváció kapott nagyobb jelentőséget. Megjegyzendő, hogy a két adat összehasonlításának megvannak a korlátai, hiszen mind elemszámban, mind a kutatásban lefedett évfolyamok tekintetében a mintánk szűkebb területet képvisel, tehát a kapott értékek ennek tükrében értelmezendők.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az adaptált mérőeszköz megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkezik, s az eredmények jórészt megegyeznek a nemzetközi és hazai kutatások eredményeivel.

Az önszabályozott tanulás és az iskolai teljesítmény összefüggése

Mínthogy kutatásunknak nem volt célja az önszabályozott tanulás fejlettségének részletes feltárása az adott mintán, csupán néhány összefüggésről teszünk említést a következőkben. Először megvizsgáljuk az önszabályozott tanulás és az iskolai teljesítmény közötti összefüggéseket.

Az iskolai teljesítményt négy tantárgy félévi osztályzata reprezentálja jelen esetben. A választás azért esett ezekre a tantárgyakra, mert ezek mindegyike megtalálható a négy évfolyamon, valamint mindegyik tantárgy egyedi tanulási magatartást, stratégiát igényel, s más-más attitűddel rendelkeznek a tanulók e tantárgyak iránt (Csíkos, 2012). A teljesítmény nemek közötti összehasonlításakor szignifikáns különbséget találtunk a nemek tekintetében a lányok javára ($t = -3,07$; $p = 0,002$), de a minta teljesítményátlaga nem különbözik jelentősen az évfolyamok szintjén.

Az összefüggések feltárásakor először a skálákat összevonjuk, és egyetlen változóval fejezzük ki a tanulók önszabályozott tanulási készségét, s így vetjük össze az iskolai teljesítménnyel. A 10. táblázatban az iskolai teljesítmények és az önszabályozott tanulás korrelációs indexeit láthatjuk.

10. táblázat. A tanulók önszabályozott készségének és az iskolai teljesítmények összefüggései

| | <i>Iskolai teljesítmény</i> | <i>Matematika jegy</i> | <i>Történelem jegy</i> | <i>Idegen nyelv jegy</i> | <i>Irodalom jegy</i> |
|-------------------------------|-----------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|
| <i>Önszabályozott tanulás</i> | 0,195* | n.s. | n.s. | 0,205** | 0,196* |

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Az adatokból az látható, hogy az önszabályozott tanulás fejlettsége, mint összevont mutató nem túl magas, de szignifikáns összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel, amely megegyezik a szakirodalomból ismert eredményekkel (Winne, 2005; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; Molnár, 2002b, 2012). Ha tantárgyanként vizsgáljuk, már árnyaltabb képet kapunk. A négy tantárgyi osztályzat közül kettő korrelál az önszabályozott tanulás változóval, s közöttük a legerősebb az összefüggés az idegen nyelv osztályzatokkal. Itt további vizsgálatok tudnák feltárni, hogy milyen okok húzódnak meg a különbségek hátterében, azaz iskolán belüli (pl. módszertani) vagy iskolán kívüli (pl. eltérő tanulási lehetőségek, a tantárgy tanulásához kapcsolódó attitűd, célok stb.) tényezők játszanak ebben nagyobb szerepet.

A továbbiakban az önszabályozott tanulás skáláinak egyenkénti kapcsolatát vizsgáljuk meg a teljesítmény-változókkal. A 11. táblázatban az önszabályozott tanulás skálái és az összevont teljesítmény-változó, valamint külön-külön a négy iskolai tantárgy között keresünk összefüggéseket.

Az első oszlop adatai alapján a skáláknak valamivel több, mint fele szignifikáns összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel mint összevont változóval. Közöttük a legerősebb együtt járást a *felszíni stratégiák* és az *azonosult szabályozás* mutatja a teljesítmény változóval. Ez azt jelenti, hogy azok a tanulók eredményesebbek az iskolában, akik ismétlő-memorizáló tanulási technikákat használnak, és a tanulást hasznosnak, a jövőjük szempontjából fontosnak tartják. De az eredményes tanulók használnak metakognitív stratégiákat (tervezés, eredményértékelés) is, illetve a tanulás belső készítése (pl. érdeklődés, a tantárgy szeretete), és a kitarás is szerepet játszik eredményességükben. A nem korreláló változók között azok a skálák találhatók, amelyek az elemző, szervező, elmélyültebb tanulási magatartásra vonatkoznak.

11. táblázat. Az önszabályozott tanulás skálái és az iskolai teljesítmény korrelációja

| | <i>Iskolai teljesítmény</i> | <i>Matematikajegy</i> | <i>Történelemjegy</i> | <i>Idegen nyelv jegy</i> | <i>Irodalomjegy</i> |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------|
| <i>Feladatelemzés</i> | ns. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Tervezés</i> | 0,240 ** | 0,159* | 0,226** | 0,225** | 0,214** |
| <i>Felszíni stratégiák</i> | 0,279 ** | 0,242** | 0,157* | 0,252** | 0,283** |
| <i>Mély stratégiák</i> | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Eredményértékelés</i> | 0,166 * | n.s. | n.s. | 0,199** | 0,197** |
| <i>Bevetített motiváció</i> | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Azonosult motiváció</i> | 0,257 ** | 0,179* | 0,205** | 0,310** | 0,193** |
| <i>Belső motiváció</i> | 0,172 * | n.s. | n.s. | 0,177* | n.s. |
| <i>Motivációs stratégiák</i> | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Kitartás</i> | 0,190 ** | 0,161* | n.s. | 0,207** | 0,159* |
| <i>Nyomon követés</i> | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |

Megjegyzés: **p < 0,01, *p < 0,05

Ha ugyanezt tantárgyanként nézzük végig, szintén tanulságos eredményeket kapunk. Mindössze három skálánál találunk korrelációt az összes tantárggyal (*tervezés, felszíni stratégiák és az azonosult motiváció*). Négy skála (*feladatelemzés, mély stratégiák, bevetített motiváció és nyomon követés*) egyetlen tantárggyal sem korrelál szignifikánsan, három skála pedig csak két illetve három tantárggyal mutat szignifikáns összefüggést. Az idegen nyelv tantárgy mutat legtöbb skálával szignifikáns együtt járást, s a történelem a legkevesebb skálával. A motivációs skálák közül mindössze az *azonosult motiváció*, azaz a tanulás hasznosságával, jövőbeni fontosságával kapcsolatos hajtóerő mutat összefüggést a tantárgyakkal, és csupán az idegen nyelv tanulásánál fedezhető fel alacsony szintű összefüggés az érdeklődésre, a kíváncsiságra, a tantárgy szeretetére alapuló *belső motiváció*val. Érdekes megjegyezni, hogy a harmadik motivációs skála, a *bevetített motiváció*, amely a jutalom, az elismerés elvárására, a kudarc, büntetés kerülésére utaló tanulói magatartást takar, egyetlen esetben sem korrelál a tanulói teljesítményekkel, hasonlóképpen a *motivációs stratégiák*, amely egyfajta befelé fordulást, folyamatos énmegerősítést, az érdeklődés fenntartását jelenti. Az adatok alapján látható, hogy az idegen nyelv az önszabályozott tanulás tekintetében kedvezőbb helyzetben van. Feltételezhető, hogy a tanulók a nyelvtanulás során több olyan lehetőséget kapnak az iskolában, esetleg az iskolán kívüli tanulási lehetőségeik is alkalmasabbak az önállóbb, saját tanulásuk iránt nagyobb felelősséget érző tanulói viselkedés kialakítására.

Végül, arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók teljesítményét (tanulmányi átlagát) mint függő változót, milyen mértékben magyarázzák az önszabályozott tanulás egyes komponensei az adott mintán. Ennek megismerésére regresszióanalízist végeztünk, amelynek az eredményét a 12. táblázatban láthatjuk.

12. táblázat. Az önszabályozott tanulás skálái által megmagyarázott variancia a tanulók teljesítményére vonatkozóan

| Skálák | Iskolai teljesítmény | | |
|--|----------------------|-----------|----------------|
| | r | β | r* β (%) |
| Feladatelemzés | -0,010 | -0,013 | 0 |
| Tervezés | 0,240 | 0,194* | 5 |
| Felsőzíni stratégiák | 0,279 | 0,255** | 7 |
| Mély stratégiák | 0,048 | 0,053 | 0 |
| Eredményértékelés | 0,166 | 0,031 | 0 |
| Bevetített motiváció | 0,009 | -0,090 | 0 |
| Azonosult motiváció | 0,257 | 0,075 | 2 |
| Belső motiváció | 0,172 | 0,068 | 1 |
| Motivációs stratégiák | 0,104 | 0,132 | 1 |
| Kitartás | 0,190 | -0,034 | 0 |
| Nyomon követés | -0,118 | -0,340*** | 4 |
| Megmagyarázott variancia (R ²) | | | 20% |

*p = 0,025; **p = 0,005; ***p = 0,003

A 12. táblázatból az derül ki, hogy az önszabályozott tanulás összetevői összességében a tanulmányi eredményesség mintegy 20%-át magyarázzák, s ezek közül három változó rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel. A legnagyobb magyarázóerőt (7%) a *felsőzíni stratégiák* (kognitív stratégiák) adják, amely azt jelenti, hogy az iskola tanulói között azok az eredményesebbek, akik az ismétlő, memorizáló, „magoló” tanulási stratégiákat ismerik és használják. Továbbá, jelentősebb magyarázóerőt képviselnek a tanulás *tervezésével* (5%), *nyomon követésével* (4%) kapcsolatos változók (metakognitív stratégiák) is. Eszerint, a tanulás eredményességét elsősorban a kognitív (7%) és metakognitív tényezők (9%) határozzák meg, de a tanulás fontossága, jövőbeni haszna (2%), és az érdeklődés (1%) mint motiváló tényező, szintén magyarázóerővel bírnak. Ezek az eredmények jórészt összhangban vannak D. Molnár (2012), eredményeivel, hiszen ő saját kutatásában a tanulmányi átlagot leginkább befolyásoló stratégiai és motivációs tényezők között a *feladat értéke* (azonosult motiváció), az *ismétlés* (felszíni stratégiák) és a *metakognitív stratégiák* változókat találta.

Az önszabályozott tanulás és a háttérváltozók összefüggései

A háttérváltozók közül a szülők iskolai végzettségét emeljük be a vizsgálatunkba, hiszen a pedagógiai kutatásokban fontos szerepet kap a tanulók családi-kulturális háttérének jellemzésére (Báthory, 1992). Jelen esetben összevont változót képeztünk az apa és az anya iskolai végzettségét tartalmazó adatokból, ugyanis a meglévő adatok alapján (elemszám, eloszlás) nem találtunk jelentős eltérést a két részminta között, tehát az összevont változót alkalmasabbnak találtuk a tanulói háttér jellemzésére. A szülők iskolai végzettségét egyéb változók (*a tanulók tervezett iskolai végzettsége és iskolai teljesítménye*) összefüggésében is jellemezzük, s vetjük össze az önszabályozott tanulással. A 13. táblázatban az önszabályozott tanulás és az egyik

legfontosabb háttérváltozó – a szülők iskolai végzettsége – korrelációs mátrixát láthatjuk egyéb változók összefüggésében.

13. táblázat. Az önszabályozott tanulás és a háttérváltozók² korrelációs indexei

| | <i>Önszabályozott tanulás</i> | <i>Tervezett iskolai végzettség</i> | <i>Iskolai teljesítmény</i> |
|------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| <i>Szülők iskolai végzettsége</i> | n.s. | 0,375 * | 0,287** |
| <i>Önszabályozott tanulás</i> | | 0,177* | 0,195* |
| <i>Tervezett iskola végzettség</i> | | | 0,479** |

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

A pedagógiai szakirodalom sokszorosan bebizonyította, hogy a tanulói teljesítmény és a szülők iskolai végzettsége között szoros összefüggés van, amely itt is bizonyítást nyert ($r = 0,287$). Hasonlóképpen a tanulók továbbtanulási tervei is többszörösen összefüggnek ezekkel a változókkal. Az önszabályozott tanulás azonban nem mutat szignifikáns együtt járást a szülők iskolai végzettségével, amely összhangban van egy korábbi hazai kutatási eredménnyel (D. Molnár, 2012), ahol 3–11. évfolyamos tanulók körében végzett mérés sem mutatott szignifikáns összefüggést az önszabályozott tanulás fejlettsége és a szülők iskolai végzettsége között. S a szerző megjegyzi, hogy „ez azonban azt jelenti, hogy még nagyobb az iskola felelőssége az önszabályozott tanulás fejlesztésében, a hatékony tanulási stratégiák és a megfelelő tanulási motiváció kialakításában.” (D. Molnár, 2012, 107)

A 13. táblázat arra is rámutat, hogy az önszabályozott tanulás fejlettségi szintje, feltehetően az iskolai teljesítménnyel összhangban, közvetett módon, korrelál a tanulók továbbtanulási szándékaival, hiszen az utóbbi két változó szoros összefüggést mutat. Erre találunk további bizonyítékot a 14. táblázat adatai között, amelyek az önszabályozott tanulás komponenseinek összefüggéseit mutatja a szülők iskolai végzettségével és egyéb változókkal.

A szülők iskolai végzettségét tekintve, az adatokból az derül ki, hogy bár az önszabályozott tanulás összevont változóként nem korrelál szignifikánsan a szülők iskolázottságával, mégis van két skála, amelyik igen. S ezek a tananyag kifinomultabb feldolgozására (pl. észterkép, vázlatírás, összegzés stb.) vonatkozó „mély” tanulási stratégiák és a belső (elsajátítási) motiváció, amelyek egyébként az idegen nyelv kivételével, nem korrelálnak jelentős mértékben a tantárgyi teljesítménnyel (ld. 11. táblázat). Az e téren végzett kutatásokra (Józsa, 2002; Fejes, 2010) alapozva feltételezhetjük, hogy a szülők felsőfokú végzettsége jelentős előnyt jelent elsajátítási motiváció fejlettségére. Továbbá, a 14. táblázat azt is megbízhatóan bizonyítja, hogy a tanulók tervezett iskolai végzettsége és az iskolai eredményessége az önszabályozott

² Megjegyezzük, hogy valódi háttérváltozónak a *szülők iskolai végzettségét* tekintjük, az *iskolai teljesítmény* és a *tervezett iskolai végzettség* ebben az esetben közvetett változóként van jelen.

tanulás (két kivétellel) ugyanazon komponenseivel és hasonló erősségű összefüggést mutat, tehát a tanulók továbbtanulási tervei és az önszabályozás összefüggései a tanulmányi eredmények tükrében értelmezhetők.

14. táblázat. Az önszabályozott tanulás skálái és a háttérváltozók korrelációs értékei

| | <i>A szülők iskolai végzettsége</i> | <i>Tervezett iskolai végzettség</i> | <i>Iskolai teljesítmény</i> |
|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| <i>Feladatelemzés</i> | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Tervezés</i> | n.s. | 0,210 ** | 0,240 ** |
| <i>Felszíni stratégiák</i> | n.s. | 0,200 ** | 0,279 ** |
| <i>Mély stratégiák</i> | 0,202** | n.s. | n.s. |
| <i>Eredményértékelés</i> | n.s. | n.s. | 0,166 * |
| <i>Bevetített motiváció</i> | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Azonosult motiváció</i> | n.s. | 0,289 ** | 0,257 ** |
| <i>Belső motiváció</i> | 0,154* | 0,191 * | 0,172 * |
| <i>Motivációs stratégiák</i> | n.s. | n.s. | n.s. |
| <i>Kitartás</i> | n.s. | n.s. | 0,190 ** |
| <i>Nyomon követés</i> | n.s. | n.s. | n.s. |

Megjegyzés: **p < 0,01, *p < 0,05

Végül regresszióanalízist végeztünk annak érdekében, hogy kiderítsük, van-e a szülői iskolázottságnak, vagyis az egyik legfontosabb családi-kulturális háttérváltozónak magyarázóereje az önszabályozott tanulás fejlettségére. A vizsgálat nem mutatott mérhető variancia értéket ($r^2\beta = 0,000$), amely megerősíti a korábban hangsúlyozott megállapítást, hogy az iskolának nagyobb szerepet kell vállalni az önszabályozott tanulás fejlődésének elősegítésében (D. Molnár, 2012), hiszen ez az a terep, ahol a körülmények alkalmassá tehetők a hatékony (önszabályozott) tanulás fejlődéséhez.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban a „*The Children's Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory*” (Vandevelde és mtsai, 2011) mérőeszköz adaptálására és hazai mintán történő kipróbálására vállalkoztunk. A kutatás céljaként azt jelöltük meg, hogy információt szerezzünk a mérőeszköz működéséről a hazai iskolai környezetben, hogy a későbbiekben összehasonlíthatóvá teheszük vizsgálatainkat a nemzetközi szakirodalomban közölt eredményekkel, illetve bővítsük azt az eszközrendszert, amellyel a kisiskolás korosztály önszabályozott tanulásának a fejlettsége mérhető és megismerhető.

Megvizsgáltuk az adaptált kérdőív belső struktúráját, s a jóságmutatóit, hogy összehasonlítsuk az eredeti változattal. A faktoranalízis csak részben erősítette meg az eredeti dimenziókat. A tételek jelentős része ugyan az eredeti faktorokba rendeződött, de a két változat

tételszáma és faktorstruktúrája nem teljesen egyezik. Az adaptált változatban amellet, hogy a tételek egy része kimaradt az eredeti faktorstruktúrából, négy alskála nem, vagy nem úgy működik a hazai mintán. Az *önhatékonyság* két alskálája és a *külső motiváció* nem illeszkedik az eredeti tartományba. Az *önértékelés* skála azon skálák egyike, amelynek mindegyik tétele bent maradt ugyan, de a *folyamatértékelés* alskála egy másik faktorba, a *nyomon követés* faktorba került. A reliabilitás vizsgálatok megerősítették, hogy a csökkent tétel és faktorszám ellenére a kérdőív megbízhatósági mutatói magasak, tehát az adaptált mérőeszköz alkalmas a 10–14 éves tanulók önszabályozott készségeinek mérésére a hazai iskolai környezetben.

A fenti megállapításokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az adaptált mérőeszközt a pszichometriai mutatói alkalmassá teszik az általános iskolás korosztály önszabályozott tanulásának mérésére, de az eltérések, azaz bizonyos kérdőív-tételek kihagyása miatt az eredmények csak részben összehasonlíthatók a külföldi eredményekkel. Ennek hátterében kulturális eltérések valószínűsíthetők, s a későbbi vizsgálatokban megválaszolandó kérdésként jelentkezik, hogy az önszabályozott tanulásnak melyek azok az elemei, amelyek kevésbé érzékenyek a kulturális különbségekre.

Az is igazolást nyert, hogy az adaptált mérőeszköz segítségével mért eredményeink több fontos területen, pl. a tanulói teljesítmények, a szülők iskolázottsága és az önszabályozott tanulás fejlettségének összefüggései, megegyeznek a nemzetközi és a hazai kutatási eredményekkel.

Továbbá, azt is megállapíthatjuk, hogy az adaptált kérdőív az önszabályozott tanulás egyik legmeghatározóbb elméleti modelljére épülő, világos, könnyen értelmezhető faktorstruktúrával rendelkező mérőeszköze, s ez alkalmassá teszi a széleskörű használatra nem csak a kutatók, hanem a pedagógusok számára is, amely fontos szempontként szerepelt a szerzők számára (Vandeveldé és mtsai, 2011). Annak érdekében ugyanis, hogy az önszabályozott tanulás támogatható legyen az általános iskolában, szükség van arra, hogy megismerjük a tizenévesek önszabályozó folyamatait, s ehhez pedig megfelelő, az adott életkorhoz releváns mérőeszközökre, és többféle módszert is igénybe vevő vizsgálatokra van szükség már a tanulás kezdeti szakaszában. A mérőeszközök akkor töltik be igazán a szerepüket, ha a kutatók mellett a tanárok számára is elérhetővé, használhatóvá válnak, hiszen a fejlesztés lehetősége a kezükben van, s ehhez elkerülhetetlen a fejlesztendő terület pontos diagnózisa. Kutatásunkkal egy olyan mérőeszközhöz jutottunk, amely gazdagítja azt az eszközrendszer, amellyel az általános iskolás korosztály önszabályozott tanulásának a fejlettsége megismerhető.

Befejezésül ejtsünk néhány szót a kutatás korlátairól, valamint a továbblépés lehetőségeiről. A jelen kutatás korlátai között említjük először is a mintaválasztást, amely elemszámát tekintve alacsonyabb, mint az eredeti kérdőív beméréséhez alkalmazott elemszám, tehát a továbblépéshez megfontolandó lenne egy nagyobb, esetleg reprezentatív mintán is elvégezni a mérést. További vizsgálatok tudnának arra magyarázatot adni, hogy milyen okok húzódnak meg a nem működő skálák és tételek mögött.

További feladatként megjelölhető az önszabályozott tanulás fejlettségének részletesebb feltárása (amely nem volt célja a jelenlegi kutatásnak) a mintán, hiszen ezáltal egy alapos diagnózis nyújtható az iskola pedagógusai számára az e területen végzett munkájuk erősségeiről és gyengeségeiről, s egyúttal kijelölhetővé válna a fejlesztés iránya is.

SUMMARY

ADAPTATION OF AN INSTRUMENT MEASURING OF LATE PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S SELF-REGULATED LEARNING

Self-regulated learning is a special form of learning different from the externally regulated learning processes (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2000; Boekaerts, 2006). Pintrich (2004) in his theoretical framework described it as an interaction of cognitive, metacognitive and motivational aspects. In the literature numerous methods and instruments have been used to measure SRL including self-report questionnaires, but few of them are available to assess SRL in young children. In the research on SRL in the Hungarian context Molnár Éva (2002) developed and validated a questionnaire and used it for measuring SRL of students aged 3-11. In our research we aimed at adapting a comprehensive self-report questionnaire – The Children's Perceived Use of Self-Regulated Learning Inventory (Vandavelde et al., 2011) – to gain insight in late primary school children's self-regulated learning in academic context. Further, we aimed to examine how the instrument works in the Hungarian learning environment in order to make our results comparable with international research findings, and enrich the potentials for measuring of self-regulation. On the basis of our research we would suggest, that our adapted instrument, due to a slightly different factor structure, in not all areas is comparable with international research findings of that we assume cultural differences in the background. However, the psychometric features of the scales and subscales of the new instrument are acceptable, it can contribute to broadening of SRL measurement and exploring the dimensions self-regulated processes in our further researches.

IRODALOM

- BANDURA, A. (1994): Self-efficacy. In RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.): *Encyclopedia of human behavior*, 4. 71–81. Academic Press, New York.
- BÁTHORY Z. (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BENTLER, P. M. (2009): Alpha, dimension-free, and model-based internal consistency reliability. *Psychometrika*, 74. 137–143.
- BOEKAERTS, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 2. 161–186.
- BOEKAERTS, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31. 445–459.
- BOEKAERTS, M., MINNAERT, A. (1999): Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 533–542.
- BOEKAERTS, M., NIEMIVIRTA, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 417–452.

- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (2000): Self-regulation: Directions and challenges for future research. In BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 750–778.
- BOEKAERTS, M. (2006): How far we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Journal of Educational Psychology*, 2. 197–213.
- BOEKAERTS, M., VAN NULAND, H., MARTENS, R. (2010): Perspectives on motivation: What mechanisms energise students' behaviour in the classroom. In LITTLETON, K., WOOD, C., KLEINE STAARMAN, J. (eds): *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley, UK. Emerald. 535–568.
- CSAPÓ B. (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In CSAPÓ B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ B. (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÍKOS CS. (2007): *Metakogníció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- CSÍKOS CS. (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 1. 3–13.
- D. MOLNÁR É. (2012): *A tanulás önszabályozása*. (megjelenés alatt)
- DECI, E. L. (2006): Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 1. 19–31.
- DE CORTE, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101, 4. 413–434.
- DIGNATH, C., BUETTNER, G., LANGFELDT, H. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation programmes. *Educational Research Review*, 3. 101–129.
- FALUS I., OLLÉ J. (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER, Budapest.
- FEJES J. B. (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In VAJDA Z. (szerk.): *Bölcsészmuhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53.
- FEJES J. B. (2011): A tanulási motiváció kutatásának új iránya: a célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia*, 111, 1. 25–51.
- HALÁSZ G. (2009): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. www.ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/egesz-életen-at-tarto
- JÓZSA K. (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102, 1. 79–104.
- JÓZSA, K. (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. OKÉV, Budapest.
- JÓZSA K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- JÓZSA K., FEJES J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In CSAPÓ B. (szerk.): *Mérlegen az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 341–380.
- KATONA N. (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7, 2–3. 129–158.
- KOVÁCS ZS. (2006): Az önszabályozó tanulás fejlesztésének lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 4, 3–4. 51–64.

- LATHAM, G. P., LOCKE, E. A. (1991): Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. 212–247.
- LEMONS, M. (1999): Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31. 471–484.
- LÜFTENEGGER, M., SCHÖBER, 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, 27–36.
- MOLNÁR É. (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102, 1. 63–77.
- MOLNÁR É. (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12, 9. 3–16.
- MOLNÁR É. (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103, 2. 155–175.
- MOLNÁR É. (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109, 4. 343–364.
- MUIS, K. R. (2007): The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42, 3. 173–190.
- MUIS, R. K., FRANCO, G. M. (2009): Epistemic beliefs: setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34. 306–318.
- NAGY J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PERRY, N. E. (1998): Young children's self-regulated learning and context that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90. 715–729.
- PERRY, N. E., PHILLIPS, L., HUTCHINSON, L. (2006): Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106. 237–254.
- PERRY, N. E., HUTCHINSON, L., THAUBERGER, C. (2008): Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47. 97–108.
- PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 33–40.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., MCKEACHIE, W. J. (1991): *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Suite 2400 School of Education Building, Ann Arbor, Michigan.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., MCKEACHIE, W. J. (1993): Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53. 801–813.
- PINTRICH, P. R. (1999): The role of motivation in prompting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 459–470.
- PINTRICH, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 452–503.
- PINTRICH, P. R. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 4. 667–686.

- PINTRICH, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16. 385–407.
- PUUSTINEN, M., PULKKINEN, L. (2001): Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45. 269–286.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12, 2. 3–12.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55. 68–78.
- SCHRAW, G., DENNISON, R.S. (1994): Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19. 460–475.
- SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. (1998): Conclusions and future directions for academic interventions. In SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B.J. (eds): *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-reflective Practice*. The Guilford Press, New York – London. 225–235.
- SCHUNK, D. H. (2005): Self-regulated learning: The educational legacy of P. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 2. 85–94.
- VANDEVELDE, S., VAN KEER, H. (2011): Studying primary school children's self-regulated learning. In *Book of Abstracts and Extended Summaries. The 14th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Exeter, 103.
- VEENMAN, M. V. J., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M., AFFLERBACH, P. (2006): Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1. 3–14.
- VRUGT, A., OORT F. J. (2008): Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 30. 123–146.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- WEINSTEIN, C.E., MAYER, R.E. (1986): The teaching of learning strategies. In WITTRICK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Macmillan, New York. 15–327.
- WEINSTEIN, C.E., SCHULTE, A., PALMER, D. (1987): *LASSI: Learning and study strategies inventory*. FL. H & H Publishing, Clearwater.
- WEINSTEIN, C.E., HUSMAN, J., DIERKING, D. R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 728–749.
- WHITEBREAD, D., COLTMAN, P., PASTERNAK, D. P., SANGSTER, C., GRAU, V., BINGHAM, S., DEMETROU, D. (2009): The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4. 63–85.
- WINNE, P. H., PERRY, N. E. (2000): *Measuring self-regulated learning*. In BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R., ZEIDNER, M. (eds): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego. 532–567.
- WINNE, P. H. (2005): A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning, *Instructional Science*, 33. 559–565.

- WOOD, D., BRUNER, J., ROSS, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. 89–100.
- YELLAND, N., MASTERS, J. (2007): Rethinking scaffolding in the information age. *Computer and Education*, 48. 362–382.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990): Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25. 3–17.
- ZIMMERMAN, B. J. (1999): Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 545–551.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 82–91.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002): Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41. 2. 64–70.
- ZIMMERMAN, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45. 1. 166–183.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Kérdőív

CP-SRLI

Az önszabályozott tanulás kérdőív
(Vandevelde és mtsai, 2011)

| | |
|------|---|
| TA | <i>Feladatelemzés (Task analysis)</i> |
| TA2 | Mielőtt elkezdem a tanulást, felteszem a kérdést magamnak: „Miről is szól? Mit tudok már erről?” |
| TA3 | Mielőtt elkezdem a tanulást, felteszem a kérdést magamnak: „Tudom-e, hogy milyen típusú a feladat?” |
| TA4 | Ha egy hasonló feladatot kapok, mint amelyet már korábban csináltam, felteszem a kérdést: „Hogyan fogtam hozzá legutóbb? Helyesen közelítettem-e a feladathoz?” |
| TA5* | Mielőtt elkezdem a tanulást, felteszem a kérdést magamnak: „Mit érzek a feladattal kapcsolatban (jópofa, nehéz, érdekes)? „ |
| TA6* | Mielőtt elkezdem a tanulást, felteszem a kérdést magamnak: „Sikerülni fog?” |
| PL | <i>Tervezés (Planning)</i> |
| PL1 | Mielőtt elkezdem a tanulást, eltervezem, hogy mikor fogom megcsinálni a különböző feladatokat. |
| PL2 | Mielőtt elkezdem a tanulást, eldöntöm, hogy mit csinálok előbb, és mit később. |
| PL3* | Ha nehéznek találom a leckét, több időt adok magamnak. |
| PL4* | Ha sok a feladatot kell csinálnom, akkor néhány nappal korábban kezdem, és minden nap csinálok belőle egy kicsit. |
| PL5 | Mielőtt elkezdem a tanulást, végig gondolom, hogy mennyi időre lesz szükségem. |
| PL6* | Mielőtt elkezdem a tanulást, végig gondolok néhány megoldási módot, majd kiválasztom a legjobbat. |

Minden tőlem telhetőt megteszek az iskolában,

| <i>ER</i> | <i>Külső szabályozás (External regulation)</i> |
|------------|--|
| ER1* | Mert mások (szüleim, tanáraink stb.) elvárják tőlem, hogy megtegyem. |
| ER2* | Mert mások (szüleim, tanáraink stb.) köteleznek, hogy megtegyem. |
| ER3* | Mert mások (szüleim, tanáraink stb.) erőltetik, hogy megtegyem. |
| <i>INR</i> | <i>Bevetített szabályozás (Introjected regulation)</i> |
| INR1* | Mert büntudatot éreznék, ha nem tennék meg mindent. |
| INR2 | Mert szégyellném, ha nem tennék meg mindent. |
| INR3 | Mert azt szeretném, ha mások (szüleim, tanáraink stb.) azt gondolnák, hogy okos vagyok. |
| INR4 | Mert meg akarom mutatni másoknak (szüleimnek, tanárainknak stb.), hogy jó tanuló vagyok. |
| <i>IDR</i> | <i>Azonosult szabályozás (Identified regulation)</i> |
| IDR1* | Mert új dolgokat akarok tanulni. |
| IDR2 | Mert azt gondolom, hogy fontos a jövőm szempontjából. |
| IDR3 | Mert hasznosnak tartom. |
| IDR4 | Mert fontosnak tartom. |
| <i>IR</i> | <i>Belső szabályozás (Intrinsic regulation)</i> |
| IR1 | Mert érdekesnek tartom. |
| IR2 | Mert szeretem csinálni. |
| IR3 | Mert élvezettel csinálom. |

Jó vagyok abban, hogy

| <i>SER</i> | <i>Önhatékonyság szabályozás (Self-efficacy regulation)</i> |
|------------|---|
| SER1* | Először átgondolom, hogy hogyan fogjak hozzá a tanuláshoz. |
| SER2* | Megtervezem az időbeosztásomat mielőtt elkezdem a tanulást. |
| SER3* | Odafigyelek, amikor tanulok. |
| SER4* | Tudom, hogy mi a fontos és kevésbé fontos, amikor tanulok. |
| SER7* | Vázlatot vagy észterképét csinálom, amikor tanulok. |
| SER8* | Változtatom a módszereimet, amikor nem sikerül valami a tanulásban. |
| SER9* | Magam ellenőrzöm a munkámat. |
| <i>SEM</i> | <i>Önhatékonyság motiváció (Self-efficacy motivation)</i> |
| SEM1* | Biztatom magamat, hogy elkezdjem a tanulást. |
| SEM2* | Biztatom magamat, hogy befejezzem a tanulást. |
| SEM3* | Megcsinálom a leckémet még akkor is, ha unalmas vagy bonyolult. |
| SEM4* | Kitartóan tanulok. |

Amikor tanulok,

| | |
|-------------|--|
| <i>LSL</i> | <i>Felszíni stratégiák (Superficial learning strategies)</i> |
| LSL1 | Elovasok és visszamondok mindent, amíg nem tudom kívülről. |
| LSL2* | Lemásolok mindent, amíg nem tudom kívülről. |
| LSL3 | Letakarom az anyag egy részét, és próbálom hangosan visszamondani. |
| LSL4 | Addig gyakorlok, míg nem tudok mindent. |
| <i>LDL</i> | <i>Mély stratégiák (Deep-level learning strategies)</i> |
| LDL1* | Megpróbálom saját szavaimmal elismételni a tananyagot. |
| LDL2 | Összefoglalást készítek. |
| LDL3 | Trükköket és memória technikákat használok, hogy könnyebben megjegyezsek valamit. |
| LDL5* | Példákat keresek, ami kapcsolatot teremt a tananyaggal. |
| LDL6* | A tanulás után kérdéseket teszek fel magamnak és válaszolok rájuk. |
| LDL7 | Vázlatot vagy észterképet készítek. |
| LDL8 | Megjelölöm vagy leírom a fontos információkat. |
| LDL9* | Megkeresem a lényegét vagy a fő témát. |
| LDL10 | Kitalálom a bonyolult szavak jelentését. |
| <i>MOTS</i> | <i>Motivációs stratégiák (Motivational strategies)</i> |
| MOTS1 | Amíg tanulok, biztatom magam, hogy kitartóan dolgozzam. |
| MOTS2 | Ha már nem élvezem a tanulást, próbálok tenni ellene. |
| MOTS3 | Azt mondom magamnak: "Ha végzek a tanulással, csinálom valami jó dolgot." |
| MOTS4 | Amíg tanulok, azt mondom magamnak: „Még egy kicsi, és vége.” |
| MOTS5 | Amíg tanulok, azt mondom magamnak: „Meg tudod csinálni, csak dolgozz kitartóan!” |
| MOTS6* | Amíg tanulok, azon gondolkodom, hogy miért fontos, hogy megcsináljam a leckét. |
| <i>MT</i> | <i>Nyomon követés (Monitoring)</i> |
| MT1 | Amíg tanulok, azt kérdezem magamtól: „Ez így jó lesz?” |
| MT2* | Ha észreveszem, hogy valami nem működik, kiprobálok egy másfajta megközelítést. |
| MT3 | Amíg tanulok, azt kérdezem magamtól : „Még mindig értek mindent ?” |
| MT4 | Amíg tanulok, azt kérdezem magamtól : „Még mindig van elég időm ?” |
| MT5 | Amíg tanulok, ellenőrzöm, amit már megcsináltam időről időre, és hogy mennyi van még hátra ? |
| MT6* | Amíg tanulok, a terveim szerint haladok. |
| MT7 | Amíg tanulok, azt kérdezem magamtól : „Melyik rész okoz nehézséget ? Mit kell egy kicsit többet gyakorolnom ?” |
| <i>P</i> | <i>Kitartás (Persistence)</i> |
| P1 | Még akkor is, ha mást csinálnék szívesebben, ráveszem magam, hogy elkezdjem a tanulást. |
| P2 | Még akkor is, ha lecke nehéz vagy unalmas, megteszek mindem tőlem telhetőt. |
| P3 | Még akkor is, ha mást csinálnék szívesebben, befejezem a leckémet. |
| P4 | Addig csinálom, míg be nem fejezem a leckémet. |
| P5 | Amíg leckét csinálom, figyelmesen dolgozom, és nem kalandozom el. |
| P6 | Ha elkalandozom, amíg tanulok, azonnal megpróbálom folytatni a munkát. |

Miután befejeztem a tanulást,

| <i>SPROD</i> | <i>Eredményértékelés (Product evaluation)</i> |
|--------------|---|
| SPROD1 | Újra átnézem a válaszokat. |
| SPROD2 | Ellenőrzöm, hogy elfelejtettem-e valamit. |
| SPROD3 | Ellenőrzöm, hogy megcsináltam-e mindent, ami fel volt adva. |

| <i>SPROC</i> | <i>Folyamatértékelés (Process evaluation)</i> |
|--------------|--|
| SPROC1** | Miután befejeztem a tanulást, azt kérdezem magamtól: „Jól csináltam?” |
| SPROC2** | Miután befejeztem a tanulást, azt kérdezem magamtól: „Hasonlóan fogom csinálni legközelebb is, vagy választani kéne egy másfajta megközelítést?” |
| SPROC3** | Miután befejeztem a tanulást, azt kérdezem magamtól: „Ahogy csináltam, jól működött?” |
| SPROC4** | Miután befejeztem a tanulást, azt kérdezem magamtól: „Hogyan éreztem magam? (Jól? Nehéz, unalmas vagy érdekes volt? stb.)?” |

A *-gal jelölt tételek kikerültek az adaptált változatból.

A **-gal jelölt tételek az adaptált változatban átkerültek a Nyomon követés (MT) faktorba.

**KÖNYVISMERTETÉS,
KONFERENCIA-BESZÁMOLÓ**

A KLINIKAI PSZICHOLÓGIA HORIZONTJA



CSÁSZÁR-NAGY Noémi, DEMETROVICS Zsolt, VARGHA András (szerk.) (2011):

Tisztelgő kötet Bagdy Emőke 70. születésnapjára.

L'Harmattan Kiadó, Budapest

TORMA Noémi és SZIGETI Réka

(PhD hallgatók)

Bagdy Emőke 70. születésnapja alkalmából jelent meg *A klinikai pszichológia horizontja* című tanulmánykötet, mely – ahogy az címében is foglaltatik – áttekintést nyújt a klinikai pszichológia múltjáról és jelenéről, területeiről, egészségpszichológiával való összefonódásáról.

A kötet megjelenésével egyfelől tisztelegni kíván Bagdy Emőke személyének, másfelől pedig tankönyvül kíván szolgálni a klinikai- és egészségpszichológia MA valamint rokon témájú posztgraduális képzések tananyagához.

A tanulmánykötet új szemléletben született, mely a klinikai pszichológia feladatának tekintti a megelőzésben és az egészséges emberek problémáinak ellátásában való részvételt, valamint az egészségpszichológiával való szoros együttműködést. Az új szemlélet megmutatkozik a könyv szerkezeti struktúrájában is.

A kötet sokszínűségét és a hazai pszichológiai élet összetartását is példázza a tanulmányok szerzőinek névsora, melyben az ország minden pszichológiai képzéssel foglalkozó területéről találkozunk neves szakemberekkel. Egyben jó megjelenítője annak a szellemiségnek, melyre Bagdy Emőke igyekszik felhívni a szakma és főként a pszichológusok képzését végző munkatársak figyelmét, azaz a célt, hogy a klinikai pszichológusnak készülők elsősorban leendő hivatásuk múltjával és jelenével, szépségeivel és nehézségeivel, világával és légkörével ismerkedjenek meg, hivatásszemélyiségük csiszolása legyen elsődleges az ismeretek és készségek elsajátításával szemben. A kötet kiváló lehetőséget biztosít mind a klinikai pszichológia múltjának és jelenének megismerésére, mind határterületeinek feltárására, hogy az olvasó ismeretei tükrében eldönthesse vajon tényleg ezen világ részévé szeretne-e válni, ennek a területnek a kihívásaival kíván-e szembenézni.

A bevezetést Bagdy Emőkét és munkásságát éltető köszöntők követik, melyből az olvasó tájékozódhat a professzor asszony életéről és a hazai pszichológia fejlődéséhez való hozzájárulásáról.

A következő fejezetekben a hazai klinikai pszichológia történetébe és jelenkori küzdelmeibe nyerhet betekintést az érdeklődő. A professzor asszony által írt első fejezet azzal foglalkozik, hogy mit kell megtanulnia egy MA hallgatónak, aki klinikai pályára törekszik. Kiemeli a szakmai identitás elsajátítását és az egészségpszichológiával való foglalkozás fontosságát.

Míndezek után az olvasó Szakács Ferenc és Bagdy Emőke tanulmánya alapján részletes bemutatást kap a hazai klinikai pszichológia megszületéséről, a gyökerekről. Végigkísérheti a klinikai szakképzés megszületésének eseményeit, majd a '90-es évektől kezdődő státuszhiánnyal és törvénykezési küzdelmekkel járó időszakot. A fejezet azzal a reménnyel zárul, hogy a klinikai pszichológia alkalmazása az egészségügyben új lendületet kap a jövőben.

Az előbb említettekre kap megerősítést az olvasó a klinikai- és egészségpszichológia helyzetét ismertető, Bugán Antal által jegyzett fejezetben is. A hivatalos szervekkel folytatott levelezésekből is idéző tanulmány világosan mutatja a klinikai pszichológus szakma egészségügyi kirekesztettségét, mely többek között a felsőbb szervek a pszichológusi szakmával kapcsolatos információhiányából is fakad.

A kötet következő témaköre a pszichodiagnosztika területére enged betekintést.

A Páli Judit tollából származó, gyermek-pszichodiagnosztikával foglalkozó fejezet új nézőpontból, szociális kognitív oldalról közelíti meg a gyermekeket érintő, a figyelmi rendszer zavarával járó kórképeket. Bemutat egy, a szerzők által kifejlesztett új kártyajátékot, mely mellett, hogy diagnosztikus eszközzül szolgálhat a gyermekek problémafelfogásának, feladatmegoldási tervezésének, hipotézis ellenőrzésének és kategorizációs képességének vizsgálatahoz, fejlesztő eszközként is működik.

A „Kapcsolati diagnosztika” címet viselő, Csabai Márta által írt fejezet a terapeuta és páciense közötti viszonyulásokat vizsgálja. Megismerteti az olvasóval a szerző és munkatársai által kidolgozott „Integratív gyógyító kapcsolati tréning” módszert, melynek segítségével fejleszthetők a gyógyító kapcsolati készségek és az empatikus beállítódás mértéke.

A következő fejezetek a hazánkban még kevésbé elterjedt önismereti munkát és klinikai tapasztalatot igénylő rajz-, illetve projektív tesztes eljárásokat mutatják be.

A Mirmics Zsuzsa által jegyzett „Interakciódinamikai vizsgálatok a Közös Rorschach teszttel” című fejezet a kapcsolatok, azon belül is elsősorban a családon belüli dinamika egészséges alakulásához szükséges készségekkel, feltételekkel foglalkozik. A szerző a Közös Rorschach Vizsgálat (KRV) kutatási eredményekkel színezett bemutatásával megoldást kínál a hazai diagnosztikus eszközök alkalmazásában fennálló hiányok enyhítésére.

Vass Zoltán és Vass Viola az egyéni és közös rajzvizsgálat módszereit mutatják be tanulmányukban. Az olvasó megismerkedhet a rajzelemzés SSCA modelljével, majd a közös rajzvizsgálat értelmezési lehetőségeiről, a szerzők által kidolgozott interakcióelemzési kategóriákról szerezhet információkat.

A Gy. Kiss Nikő által írt „A kísérleti ösztöndiagnosztikai teszt, a Szondi-teszt” című fejezet rövid, tömör bemutatását adja a Szondi-teszt elméleti alapjainak, kialakításának és használatának.

A pszichodiagnosztikai fejezeten belül kapott helyet egy fiatal terület, az igazságügyi pszichológia világát bemutató tanulmány. Az olvasó Pataky Ilona tolmácsolásában képet kaphat az igazságügyi pszichológiával foglalkozók fő feladatairól, köteleességeiről, nehézségeiről.

Nyitrai Erika „A tanácsadás alapjai” és Ritoók Magda „Tanácsadás az iskolában” című tanulmányai már a kötet következő témakörét a tanácsadás világát képviselik. Képet kaphatunk arról, hogy miért is tekinthetjük a tanácsadást a klinikai munkától való elkülönült szakágnak, milyen elemek képezik a tanácsadók segítségnyújtási lehetőségeit és milyen készségeket, kompetenciákat kell elsajátítania annak, aki a tanácsadói hivatást választja.

Greza Ferenc az internetes tanácsadás témáját saját tapasztalatokon keresztül bemutató fejezetében egy hazai, serdülők számára kialakított, online tanácsadói szolgáltatást ismertet. Objektíven tárgyalja az online segítségnyújtás előnyeit és hátrányait, vitatott kérdéseit, szükségyszerű velejárait.

Ugyancsak az új szemlélet jelenik meg a Szondy Máté által írt pozitív pszichológiáról szóló fejezetben, melyben a szerző bemutatja a pozitív pszichológia történetét, elméletét, eszme-rendszerét, céljait és legfőbb fogalmait.

A pszichoterápiás módszereket felvonultató fejezetek széles merítést adnak a mai magyar gyakorlatban alkalmazott terápiás módszerekről.

Érdekes színfoltja a témakörnek Péley Bernadett írása, mely az evolúciós pszichológiai szemléletet emeli be a terápiás munkába. A szerző bemutatja Gilbert elméletét, és az arra épülő terápiás megközelítést, mely dramatikus elemekkel törekszik a páciens belső konfliktusaival való szembesítésére, önvádoló énjével való szembeszállására.

Szintén figyelemfelkeltő témával foglalkozik az olvasót az álmok világával megismertető cikk. Erdélyi Ildikó példákon keresztül ad betekintést az álomelemzés módszerébe és annak terápiás felhasználási lehetőségeibe.

A Szőnyi Magda által írt fejezet összefoglalót ad az autogén tréningről és a szimbólumterápiás munkából, érintve a terápia főbb jelenségeit és a terapeuta hozzáállásának jellemzőit. Emellett a szerző a szavaink mögött rejlő mélyebb gondolati-érzelmi tartalmakra is felhívja a figyelmet.

Rudisch Tibor „Az autogén tréning elmélete és gyakorlata” című fejezetének elején az autogén tréning történetéről és elméleti háttéréről oszt meg információkat, majd didaktikusan és gyakorlatorientáltan vezeti végig az olvasót a terápia menetének főbb építőelemeire, kitér a biofeedback módszerének elméletére és klinikai alkalmazhatóságára is.

Bányai Éva „Hipnózis alkalmazása a klinikai gyakorlatban” című fejezetében tömören ismerteti az olvasóval a hipnózis önálló terápiás módszerrel alakulásának útját az ősidőktől, a pszichoanalízis korán át a mai modern, szociál-pszichobiológiai szemlélet kialakulásáig. A szerző gyakorlati leírást ad a terápiás munka megszervezésének szempontjairól és sajátosságairól, érintve a kombinálási lehetőséget más irányzatokkal, a hipnabilitás szerepét, az egyéb etikai kitételeket és indikációkat.

Vas József Pál és Császár Noémi „A tandem hipnoterápia születése” című fejezetükben esetismertetésekkel kiegészítve mutatnak be egy új hipnoterápiás módszert, amely a pszichodráma, családterápia és Hellinger-féle családállítás módszereiből is ötvöz elemeket, és fontos szerepet kap benne a fizikai kontaktus.

Mórotz Kenéz „ROM-RAM transzformáció, avagy ki vagyunk-e szolgáltatva a gondolatainknak” című szellemes fejezetében emberi mivoltunk kettőséget állítja középpontba: egyszerre vagyunk teremtők, aktív alakítók és teremtettek, passzív megfigyelők. A klinikai betegségek háttérében az áll, hogy az érzéseket, gondolatokat, mint elszenvető éljük meg, a számítógépes analógiával ezek ROM-ként (read only memory) vannak jelen. Az elfogadás és elkötelezettség alapú terápia célja, hogy ezeket megfelelő vonatkozási keretbe helyezze, tetőzőlegesen hozzáférhetőek legyenek.

Perczel Forintos Dóra „Nem a felejtés gyógyít, hanem az emlékezet” című tanulmányában a napjainkban egyre inkább elterjedtebb és bizonyítékokkal alátámasztott terápiás módszert,

a kognitív terápiát mutatja be. Összefoglalóan ír a módszerről a traumák oldásának terápiás megközelítésében, a fejezet második részében pedig a nehéz eseteknek bélyegzett borderline személyiségzavaros személyek számára kidolgozott dialektikus terápia jellemzőit mutatja be.

A következő, F. Földi Rita által írt, „A hiperaktivitás diagnosztikája és terápiája” címet viselő fejezet tömör képet ad a napjainkban egyre sűrűbben diagnosztizált hiperaktivitás kórképéről. Ismerteti a háttérben meghúzódó idegrendszeri rendellenességeket és ennek tükrében a tüneti képet és kezelési módokat. A szerző felhívja a figyelmet a kevert magatartási és emocionális rendellenességekre, amelyek a biológiai okokon túl a családi szerkezetből, személyiségfejlődési deficitekből is táplálkoznak.

Túry Ferenc „Az evészavarok pszichoterápiája” című fejezetében ismerteti az anorexia nervosa (AN) és bulimia nervosa (BN) esetében elfogadott és hatékonynak bizonyuló kezeléset. A technikai teendőkön túl felhívja a figyelmet a kontroll megfelelő egyensúlyban tartásának nehézségére, a kezelés etikai kérdéseire és hangsúlyozza, hogy a megközelítések megtervezett, egyéni problémaelemzés eredményeire reflektált ötvözése lehet a leghatékonyabb kezelés, betartva a fokozatosság elvét is.

Az „Online szex függőség és kezelése” című fejezetben Hoyer Mária a technikai fejlődésnek köszönhetően megjelenő és potenciálisan egyre gyakoribbá váló új kórképre hívja fel a figyelmet, ismertette a tüneti kritériumokat és kapcsolódó egyéb terminológiákat. Esetleírások mentén érzékelteti a neutrális hozzáállás fontosságát és a korai családi dinamikában megzavart intimitás-fejlődés feltárását, mint a kezelés alappillért.

A Pszichoterápiás módszerek rész utolsó fejezete egy integratív módszert, a neuro-lingvisztikus terápiát ismerteti Bíró Gyula jóvoltából. Megtudhatjuk belőle, mit vett át a nyolcvanas években született módszer a hipnoterápia, Gestalt-terápia és Satir-féle családterápia hagyományából, hogyan építette össze ezekben az emberi kommunikációról megfogalmazottakat és hozta létre ezt a jövő- és célorientált pozitív megközelítést a személyes kompetencia-érvének növelése érdekében.

A könyv utolsó fejezete a „Klinikai és egészségpszichológiai kutatások” címet viselve olyan újabb izgalmas kutatásokból ad ízelítőt, melyek vagy a klinikumból merítenek – szólva a krónikus fájdalomról, krónikus testi betegségekkel együtt járó pszichés kórképekről, addiktológiai kórképek újabb elméleti keretbe helyezéséről, diagnosztikai skála létrehozásáról a Rorschach próba alapján –, vagy az egészségpszichológia nagyobb népszerűségeket érintő kérdéseit feszegetik, mint amilyen a például a boldogság kérdése.

A bevezető fejezetben Urbán Róbert helyezi el ezt az új, interdiszciplináris ágazatot a társtudományok, mint például epidemiológia és orvostudomány kapcsolatrendszerében. Felhívja a figyelmet a holisztikus szemléletmód átvételének fontosságára és az egészségpszichológia felelősségére, hogy a prevenció multidiszciplináris világában aktív szerepet vállaljon a viselkedésváltozások elősegítésével, felhasználva a technikai fejlődés lehetőségeit, válaszolva a modern kor változó kihívásaira.

A következő hosszabb terjedelmű fejezetben Császár Noémi részletesen ismerteti a krónikus fájdalom biopszichoszociális megközelítését és kezelését, ötvözve a kutató és a praxisban dolgozó pszichológus látásmódját. Felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a szomatikus osztályokon is integráltan megjelenhessen és hozzáférhetővé váljon a pszichológiai ellátás.

A következő fejezetben Rigó Adrienn a szomatikus betegségekben megjelenő pszichiátriai zavarok kérdéskörének komplexitását mutatja be. Szisztematikusan foglalja össze az irodalmi adatokat a komorbiditás háttéréről és összegzésképpen hasznos irányelveket fogalmaz meg a terápiákkal kapcsolatban, mint például a pozitív pszichológia és a transzcendencia érvényre juttatása és a különböző technikák kombinációjának fontossága.

Az addiktológiai zavarok spektrumszemléletének magyarázatát írja le Demetrovics Zsolt tömör fejezetében, amely szemlélet megjelenik majd a klasszifikációs rendszerek újabb kiadásában is. Az olvasó megértheti a fejezetből a kompulzív és impulzív zavarok azonos hátteremechanizmusát és etiológiáját, amely az alapját szolgáltatja a spektrumszemléletben való gondolkodásnak.

Szintén többféle határtudomány eredményeit összegzi a „Mevásárolható-e a boldogság” című fejezetében Kopp Mária, összefoglalva a boldogság témájában eddig megjelent nemzetközi és hazai eredményeket, kitérve ezek kulturális és szociológiai háttérére is. A fejezet végén az általa vezetett nemzetközileg is ismert magyar populációs vizsgálat, a Hungarostudy eredményeinek fényében elemzi a hazai életminőség változását.

A kötet utolsó fejezetében Vargha András matematikai és pszichológiai tudását ötvözve vezet be az olvasót a többváltozós statisztika világába, miközben hasznos következtetéseket von le a Rorschach-teszt kiértékelése kapcsán. A szerzőnek kettős célja van a fejezet kapcsán: egyrészt, hogy bátorítsa a pszichológus szakmát a többváltozós statisztikában való elmélyedésre, másrészt pedig bizonyítsa a Rorschach-teszt tudományosságát, hozzájáruljon annak fellendítéséhez.

A tanulmánykötet sikeresen viszi véghez célkitűzéseit. A sokszínű hazai pszichológiai élet tartalmas összefoglalását adja kurrens témákról a területek kimagasló szakértőinek tolmácsolásában. A könyv így alaptankönyvként szolgál a témában képződőknek és egyben hasznos olvasmányul szolgál a területen dolgozó szakembereknek. Széles tematikai merítésével és az egyes részek elhivatott és prominens szakértők általi bemutatásával ugyanazt a szellemiséget képviseli, mint az ünnevelt Bagdy Emőke, így méltó módon tiszteleg előtte.

BORDERLINE SZEMÉLYISÉGZAVAR: SZÁMVETÉS ÉS KILÁTÁSOK



Beszámoló a Második Nemzetközi Borderline Kongresszusról

Amsterdam, 2012. szeptember 27–29.

MARÁZ Anikó

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Klinikai Pszichológia és Addiktológia Tanszék
ELTE Doktori Iskola

UNOKA Zsolt

Semmelweis Egyetem, Pszichiátriai és Pszichoterápiás Osztály

VARGA Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Klinikai Pszichológia és Addiktológia Tanszék

Alig 3 hónap múlva a DSM-5 lapjaira a ceruza helyett tinta kerül, és 2013 tavaszától a betegek ezen rendszer szerint kapják a diagnózist. Talán egyetlen másik zavar klasszifikációja sem változik annyira gyökeresen, mint a személyiségzavaroké, köztük is leginkább a borderline személyiségzavaré. Vajon szükséges egyáltalán ez a változás? A rendelkezésre álló kutatások tükrében szakmailag vajon kellően indokolt volt? Fel van készülve a szakma a változások implementációjára? És talán a legfontosabb; vajon hatékonyak-e a jelenleg felkínált terápiás lehetőségek? Többek között ezek a kérdések tették aktuálissá a második nemzetközi borderline kongresszus megrendezését, alkották az előadások gerincét és tették izgalmassá – sokszor igen forróvá – a vitát.

Az első, Berlinben megrendezésre került kongresszushoz képest mintegy harmadával kevesebb résztvevő érkezett, nagyjából 1100 fő. A kisebb érdeklődést azonban kompenzálta a plenáris előadások, prezentációk és poszterek magas színvonala. A hangsúly a kutatáson volt, a terápia ezúttal háttérbe szorult. Az előadások többsége mindenesetre teltház volt – nem egyszer még a földre ülni is kényszerült a hallgatóság.

A megnyitót a konferencia elnöke, Thomas Rinne tartotta, akit Anthony Bateman, az Európai Személyiségzavar Társaság (ESSPD) jelenlegi elnöke követett a pódiumon.

A bevezető után az anyagiakra került a hangsúly. Jan van Busschbach plenáris előadásában a költséghatékonysági tanulmányokat mutatta be. A hatékonyság, állítja, nem a ráfordított költségek függvénye – elsősorban –, hanem a rendelkezésre álló kutatásokból levonható hatékonysági mutatók megbízhatóságáé. Hiába olcsóbb egyik kezelés a másikkal, ha nem ismerjük

a hosszú távú életminőségre gyakorolt hatását – ehhez viszont kutatásokra van szükség, ráadásul nem is kevésre. Amihez persze pénz kell. Csakhogy jelen gazdasági helyzetben a cél legfeljebb az lehet, hogy az egyre csökkenő pályázati forrásokból a lehető legnagyobb arányú támogatást szerezzék meg a szakma. Rinne tanácsa az, hogy kövessük a Pompe „zavar taktikáját” – mely egy igen ritka, ám annál nagyobb anyagi támogatást élvező zavar – hangsúlyozzuk a borderline személyiségzavar életminőséget rontó hatását, és állítsunk fel konszenzust a zavart tekintve...

És ha már a konszenzus – Gunderson ismét amellel érvelt, hogy a borderline zavar tulajdonképpen nem személyiségzavar, hiszen a hosszú távú prognózisa kedvezőbb annál, amint a zavart övező pesszimista hangulat sugall. Sőt, szerinte a hosszú távú kimenetel még csak a terápia típusától sem függ, egyedül attól, hogy részesül-e egyáltalán kezelésben a beteg. Azon véleményének adott hangot, hogy a kezelés egyébként is elsősorban egzisztenciális rehabilitációt kell, hogy jelentsen, nem pedig interperszónálisat. Gunderson tapasztalatai szerint ugyanis a borderline hölgyeknek különös érzéke van nárcisztikus-antiszociális urak kiválasztásához, aki persze a terapeuta minden, a stabil életkörülmények megteremtésére irányuló erőfeszítését képes felborítani. Előbb tehát dolgozzon a beteg, és csak utána keressen megfelelő párt magának – tanácsolja.

A szociális interakcióra való készség kétségtelenül sérült a borderline tünetegyüttes jelenlétében – no de mely komponenséről is van szó, illetve mi ennek a neurobiológiai alapja? Christian Schmahl – többek között Unoka Zsolt és munkatársainak eredményére hivatkozva – azt állítja, hogy a borderline betegek igenis képesek olvasni a társas jelzéseket, épp csak nem használják fel őket a döntéshozatalban. Persze a sokszor nehéz gyermekkort figyelembe véve ennek a „deficitnek” a túlélést elősegítő hatása megkérdőjelezhetetlen.

Nincs borderline kongresszus dialektikus viselkedésterápia nélkül és nincs dialektikus viselkedésterápia Marsha Linehan nélkül. Az immáron tőle függetlenül is folyó hatékonyságtanulmányok továbbra is alátámasztják a megközelítés hatékonyságát, elsősorban a szuicidveszély csökkentését és az érzelemszabályozás javulását. Linehan a megközelítés legújabb elemeiről is beszélt, például az ún. „opposite actions”-ről, melyben arra biztatja a betegeit, hogy a késztetéseiknek éppen az ellentétét cselekedjék.

Persze a „helyreállító” terápiánál nagyságrendekkel nagyobb hatékonysággal bír egy kellően hatékony prevenció. Igen ám, csakhogy nincsen egyetlen olyan jel sem, mely egyértelműen bejósolná tinédzser vagy fiatal felnőttkorban a későbbi borderline személyiségzavart. Andrew Chanen ezért úgy érvelt, hogy egy általános prevenció megközelítésre van szükség az egyértelmű rizikófaktorok jelenlétében (úgy az érintettek, mint a szüleik részére!) a későbbi patológiák megelőzésének, illetve a tünetek csökkentésének érdekében.

Az utolsó plenáris ismét a tényekre helyezte a hangsúlyt. Lieb számokban mutatta be a hatékonyságot. 1991 és 2011 között 30 magas minőségű randomizált kontrollált vizsgálat látott napvilágot, összesen 1929 résztvevővel, mely a terápiás hatékonyságot mérte. Bár természetesen elsősorban a terápia célja határozza meg az adott terápia hatékonyságának mértékét, a rendelkezésre álló tudományos bizonyítékok alapján Lieb a dialektikus viselkedésterápia módszerét találta leginkább eredményesnek. Ettől csak kis mértékben maradnak el sorrendben a mentalizáción alapuló, a séma és az áttétel-fókuszú terápiák. Ami a farmakoterápiákat illeti;

a független vizsgálatok száma mindezülig igen kevés, és elsősorban a kevésbé súlyos esetekre irányulnak (az önsértés és a szuicidveszély sokszor kizárási kritérium ezekben a vizsgálatokban), tehát eredményeiket különös körülményekkel szabad csak figyelembe venni. A terápiák hatékonyság-vizsgálataival kapcsolatos további értékes módszertani megfontolásait és tanácsait Lieb közzétette az interneten.¹

A kongresszus kétségtelenül leginkább várva várt és legizgalmasabb pontja a DSM-5-öt érintő vita volt. Mint azt már az 1990-es években sejteni lehetett, az eddigi kategória alapú megközelítést 2013 tavaszától egy kategórián (vonásokon) és dimenzión (súlyosságon) alapuló perspektíva követi. A mostani 11 személyiségzavar-kategóriából csupán 6 marad meg az új rendszerben (antiszociális, elkerülő, borderline, narcisztikus, kényszeres és schizotíp). Az én- és az interperszonális hatékonyság alapján 4 lépcsőben kell majd eljutni a végső diagnózishoz, valamint a súlyosság megállapításához. A cél a komorbiditás minimalizálása, a diagnózisban szereplő klinikai információmennyiség növelése, valamint az „MNO” kategória eliminálása. Silk biztatónak vélte az előzetes kutatási eredményeket, mely az új rendszert hivatott tesztelni. Peter Tyrer a BNO-11 munkacsoportjának képviselőjeként egy, a DSM-hez igen hasonló, annál mégis egyszerűbb rendszert mutatott be. Majd következett az első törés. Verheul és Livesley mindketten a DSM-5 munkacsoportjának tagjai voltak, ám nézetbeli különbségek miatt később kiváltak. Ezen a kongresszuson pedig igen keményen szólaltak fel a munkacsoport eredményeivel szemben. Verheul azzal vádolta a bizottságot, hogy az új klaszifikációs rendszer híján van mindenféle tudományos alaphoz, túl bonyolult, inkohérens és így tulajdonképpen használhatatlan. Livesley még ennél is radikálisabban állt ki amellett, hogy az új rendszer kialakításának módja és így az eredménye is egyszerűen botrányos. A legfőbb vád, hogy az új klaszifikáció teljes mértékben eltekint a tudományos eredményektől. A dimenziók bevezetésével a bizottság egy huszárvágással semmissé teszi 70 év kutatási eredményeit, melyek egytől egyig a kategóriákon alapultak. A személyiségzavarok számának ilyen drasztikus csökkentése mellett például egyetlen empiria sem szól. A munkacsoport tagjai ugyanis „véletlenül” pont a megmaradó 6 személyiségzavar szakértői, a most kidobott 5 személyiségzavarban nem jártasak. Livesley elfogadhatatlannak tartotta továbbá azt is, hogy a narcisztikus személyiségzavar tavasszal még nem szerepelt a rendszerben, néhány hónap alatt azonban ismét bekerült; nyilvánvalóan nem újabb kutatási eredmények hatására, hanem az erős szakmai lobbij miatt – gszott el.

A túlfűtött vitát tovább fokozták a közönség soraiból érkező megjegyzések, melyeket Wim Van den Brink igyekezett moderálni. Paris, Bohus, Linehan, de még maga Sabine Herpertz is felszólalt, kritizálva az új rendszer által eredményezett, az eddiginél is heterogénebb borderline kategóriát, mely tulajdonképpen egy teljesen új diagnosztikus kategóriát eredményez. A rendszer bonyolultsága a klinikusok dolgát fogja megnehezíteni, mindemellett pedig nem garantálja, hogy a diagnosztika hatékonysága ezáltal javulni fog. Az átállás során várható károsra pedig már most fel kell készülnünk. Törések, erős érzelmek és a konszenzus teljes hiánya; szándékosan-e vagy sem, de ez a 90 perc bizony igen borderline-ra sikeredett.

¹ A diák letölthetőek: www.unimedizin-mainz.de/psychiatrie

A vita hevét kellemesen tompították a szemináriumok és az előadások, melyek magas színvonalat és tág perspektívákat képviseltek. A legújabb neurobiológiai eredmények éppúgy képviselték magukat, mint a kulturális perspektíva. Sejtjük már például, hogy az opioid rendszer tehető felelőssé a borderline betegek szerhasználat iránti fogékonyságáért. Vagy tudták például azt, hogy Indiában nincsenek borderline nők? Ezt a tünetegyüttest ugyanis Indiában „női szeszélynek” tekintik, mely megítélésük szerint nem igényel kezelést. Egy nagyszabású holland vizsgálat szerint pedig a borderline betegek 55%-a tapasztal auditoros hallucinációt, ami meglepően magas arány – főleg annak tükrében, hogy az új DSM kritériumai közül kikerülnek a disszociatív tünetek.

Hazánkat három előadás képviselte a kongresszuson. Unoka Zsolt, a Semmelweis Egyetem osztályvezető pszichiátere és pszichoterapeutája a borderline betegek implicit társas kognitív zavarait feltáró kutatási eredményekről számolt be. Eredményeik szerint a borderline betegeknek nehézségeik vannak az implicit mentalizáció terén. Varga Judit, a borderline betegek szelfdifferenciációjukról, valamint a komplex szociális környezethez való adaptációs stratégiájuk jellegzetességeiről számolt be. Igen innovatív módon, a Facebookon gyűjtötte vizsgálati személyeit, mely nagy érdeklődésre tartott számot az előadását követő diszkusszió során. Maráz Anikó pedig a betegek „itt és most” működésmódja és a tüneteik súlyossága valamint jellege közti kapcsolatról számolt be.

A szakmai számvetésből és az új irányvonalak kijelöléséből nem maradhatott ki a pszichoterápiás megközelítések vitája sem. A fórum középpontjában az általános versus a specifikus kezelési módok alkalmazása, illetve a különböző terápiás megközelítések bemutatása állt. Martin Bohus különösen kreatív beszédében a DBT mellett érvelt, kiemelve a terápia hatékonyságát, tematikus felépítettségét és az ennek köszönhető nagy mértékű fejleszthetőségét és kiterjeszthetőségét, mindamelllett pedig felhívta a figyelmet a jövőbeli újítások fontosságára. Arnoud Arntz a sématerápia előnyeiről számolt be, különös hangsúlyt helyezve a terápia komplex megközelítésmódjára és eredményességére a gyermekkori trauma feldolgozásában. Állítása szerint a sématerápia az egyetlen olyan borderline-specifikus pszichoterápiás módszer, amely az e betegségben szenvedők teljes rehabilitációját, azaz a szükségletek adaptív érvényesítését tűzi ki célul. Paul Links a terápiák közös elemeire koncentrálna saját és csapata által kifejlesztett General Psychiatric Management előnye mellett érvelt, kiemelve a koherens kezelési modellt, a változásra fektetett hangsúly és a terapeuta proaktív hozzáállásának kitüntetett szerepét. Stephan Doering a TFP mellett fejtette ki álláspontját hangsúlyozva annak hosszú távú, mélyre ható és komplex hatását, eredményességét. Anthony Bateman a várakozásokkal ellentétben az MBT favorizálása helyett egy objektív és holisztikus szemléletmódu prezentációval készült.² Beszédében bemutatta a különböző kutatások közös pontjait a hatásos kezelésre vonatkozóan. Az általános és specifikus terápiák együttes használata mellett érvelt, hangsúlyozva, hogy mindegyiknek meg van a maga szerepe és helye. Gunderson a 10 perces prezentációk után komikus, ám rendkívül határozott módon vitára stimulálta az addig egymástól függetlenül prezentáló szakembereket. A vita során a hangulat fokozatosan felhe-

² A diák letölthetőek: <http://www.iapt.nhs.uk/silo/files/smi-a-bateman.pdf>

vült: Bohus meglehetősen energikusan szólalt fel az analitikus irányultságú terápiák ellen, „hiszen azok több idő alatt a DBT-hez hasonló eredményhez jutnak, és a terápia elnyújtottsága csupán a terapeuta fizetését növeli”. Megjegyzését mind a közönség soraiban, mind a vitaközök körében gyors ellenvélemény követte, miszerint az analitikus orientáltóságú terápiák az interperszonális működésmód és intraperszonális sémák mélyre hatóbb változását eredményezik. Gunderson vitára sarkalló stílusa következtében heves reakcióknak lehettünk tanúi, amire válaszként többek között Paris, Livesley és Linehan is az együttműködésre szólított fel.

Összességében sikerült egy, a 2 évvel ezelőttnél színvonalasabb szakmai programot, termékeny vitát, mégis, talán minden eddiginél nagyobb szakmai törést prezentálni ez alatt a 2,5 nap alatt. Kiváló szervezés és kellemes környezet adott otthont a kongresszusnak. A legközelebb, 2014 májusában Velencében megrendezésre kerülő harmadik kongresszust pedig mindannyian kíváncsian várjuk.