

BEVEZETÉS

2008-ban *Pléh Csaba* szerkesztésében megjelent a Pedagógusképzésnek egy tematikus száma, amely a nevelés és az új idegtudomány kapcsolatával foglalkozott. Ezt a hagyományt folytatjuk, egyrészt új tematikus számmal jelentkezünk, másrészt a kötet tanulmányai a tanulás sokszínű világának a nevelés szempontjából fontos, illetve új problémáit, megközelítésmódjait tárgyalják. Arra törekedtünk, hogy olyan témákat elemezzünk, amelyek nem csak azt érzékeltetik, hogy az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult a „tanulás tudománya”, hanem azt is, hogy ez mélyen befolyásolta, befolyásolja a nevelés gyakorlatát különféle szinteken, szintereken.

Napjainkban jól érzékelhető, hogy a tanulás eredményességének problémáival nem csak egyéni és/vagy osztálytermi szinten szükséges foglalkozni, ti. az e téren fellépő kihívásokkal szembe kell néznie az oktatáspolitikáknak is. *Halász Gábor* tanulmánya a sikeres országok *tanuláscentrikus oktatáspolitikáinak* konkrét sajátosságait mutatja be, különös figyelemmel arra a törekvésre, hogy sor kerüljön mindenegyres tanuló „autentikus” tanulására. Az eredményes oktatáspolitikák felhasználják a tanulás kutatás új eredményeit, s *Nahalka István* tanulmányában ezeket, *a pszichológiában és a pedagógiában megjelent új megközelítéseket*, tendenciákat tekintti át erősen koncentrálva a mai gyakorlati problémákra, következményekre. Sokféle tapasztalatot szerezhethetünk arról a hazai pedagógiában, hogy elhanyagoljuk a pedagógiai jelenségek kulturális aspektusait, s *Győri János* munkája éppen azt mutatja be, hogy a kultúra egyes alapvonásai miképpen tükröződnek a formális oktatásban, *a tanulás és a tanítás milyen szoros kapcsolatban áll a kulturális kontextussal*, amelyből létrejött, és amelyért működik.

Hogyan is tanulunk társas-társadalmi helyzetekben, milyen a társas-társadalmi és az egyéni megismerés közötti kölcsönhatás? Ezekkel az izgalmas kérdésekkel foglalkozik többek között *Kiss Paszkál* tanulmánya a *szociális reprezentáció* kapcsán. A kognitív forradalom mellett ma már a pszichológiában *affektív forradalomról* is beszélhetünk, s ennek főbb jellegzetességeivel ismerkedhet meg az olvasó *Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin* tanulmányából. Mindemellett empirikus vizsgálatok eredményei alapján a szuggesztív tanáregyéniségek ismérvei és a hallgatóknak az előadókhoz fűződő archaikus érzései is feltáruznak a cikkben.

A pedagógiában a tanulást egyre inkább olyan folyamatként értelmezik, amelyben a tanuló aktív résztvevő. *Katona Nóra* tanulmányában a különböző motivációs elméletek elemző áttekintése alapján eljut *az önszabályozó tanulás motivációs rendszerének* – a mindennapi tanulási helyzetek sokrétűségéhez illeszkedő – komplex leírásáig. Ugyancsak a motiváció témakörével foglalkozik *Gaskó Krisztina*, tanulmányában bemutatja *a serdülők tanulási motivációnak* alakulásával foglalkozó empirikus vizsgálatának koncepcionális hátterét, módszereit és eredményeit. A pedagógusok, a szülők, a gyerekek közül sokan birkóznak *tanulási zavarokkal*, ne-

hézsegekkel, magatartási zavarokkal, s a problémákkal való megküzdéshez ad segítséget *Reinhardt Melinda és Kökönyei Gyöngyi* tanulmánya különböző fogalmak tisztázásával, tanulási, magatartási folyamatok leírásával, a magatartási és tanulási zavarok közötti kapcsolatok elemzésével.

Ha nem csak jelszóként kezeljük az életen át tartó tanulást, akkor fontos témaként érdemes kezelnünk *a felnőttek tanulását, a felnőtt tanuló* megértését. Az andragógia legfontosabb megközelítéseit tárja az olvasók elé e kérdéskörben *Sz. Molnár Anna* úgy, hogy megmutatja az önirányítóvá váló felnőtt tanulók sajátosságait. Értékelés a tanulásért, ez a megfogalmazás sok pedagógiai fejlesztés kiindulópontja. *Rapos Nóra* nemzetközi tapasztalatok alapján ráirányítja a figyelmet arra, hogy miképpen lehetne elkezdni *a fejlesztő értékelés megvalósítását a pedagógusképzésben*, s ehhez konkrét módszertani ötleteket is ad.

A fenti rövid áttekintésből érzékelhető, hogy az összeállítás a tanulást különböző aspektusokból közelíti meg a makroszinttől a mikro szintig, az elméleti hangsúlyoktól a gyakorlati kérdések előtérbe helyezéséig. Az olvasás során az is nyilvánvalóvá válhat, hogy a szerzők nem mindenben vallanak azonos álláspontot, hogy számos nyitott kérdést, megoldandó elméleti és gyakorlati problémát fogalmaznak meg. Találkozhatnak az érdeklődők ismétlődésekkel, átfedésekkel, amelyeket szándékosan meghagytunk, ti. nem akartuk a tanulmányok szakmai logikáját megbontani, illetve éppen az azonos részművek, problémák esetén lehet láttatni az eltérő megközelítéseket.

Nem törekedtünk, törekedhettünk a tanulás komplex rendszerének elemzésére, értelmezésre, de azt reméljük, hogy a változatos tartalmú, megközelítésű kötet megszólítja a pedagógusképző intézmények oktatóit, doktorjelöltjeit és tanárjelöltjeit is.

Golnhofer Erzsébet

TANULÁS, TANULÁSKUTATÁS ÉS OKTATÁSPOLITIKA

HALÁSZ GÁBOR

az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központjának
egyetemi tanára
halaszg@helka.iif.hu

E tanulmány célja annak elemzése, milyen kihívásokkal kell szembenéznük a tanulás eredményessé tételét középpontba helyező oktatáspolitikáknak, továbbá – az e területen sikeres ország tapasztalatai alapján – annak bemutatása, konkrétan mi jellemezi az ilyen oktatáspolitikákat. A szerző kiemeli: tanuláscentrikus oktatáspolitikák elsősorban azokban az országokban alakulnak ki, amelyek felismerik a tanulásnak a gazdasági fejlődésben és vállalkozásaik piaci versenyképességében játszott szerepét. Különbséget tesz a tanulás „formális” és „autentikus” módja között és a tanulás eredményessé tételét középpontba helyező oktatáspolitikák egyik fontos vonásának tekinti azt, hogy arra törekszenek, kivétel nélkül minden tanulónál eredményes, „autentikus” tanulásra kerüljön sor. Az ilyen oktatáspolitikák fontos jellemzőjeként írja le többek között a tanuláskutatás eredményeinek a hasznosítását, a tanulás-szervezési módszereknek a figyelem előterébe kerülését, az értékelési rendszerek megfelelő átalakítását, az iskolai szervezet- és vezetésfejlesztés középpontba helyezését, mindezek segítségével az iskolák intelligens tanulószervezetté alakítását, valamint a nemzeti oktatáskutatói és innovációs rendszerek fejlődésének támogatását.

A közelmúltban az egyik egyetemi kurzusom felnőtt hallgatója, miután a jegyét az indexébe beírtam és a tudását megdicsértem, elmondta, milyen nagy örömet talált a vizsgára való készüléskor. „Az volt a jó, hogy nem kellett tanulni!” – mondta. „Hogy érti ezt?” – kérdeztem csodálkozva. – „Hiszen éppen most mesélte el, mennyi új dolog tárult fel maga előtt, és milyen sok új dolgot értett meg.” Kicsit gondolkodott, majd folytatta: „Igen, de ez más volt. Azt akartam mondani, hogy csak olvastam a feladott szövegeket, gondolkodtam rajtuk, és nem kellett külön tanulnom a vizsgára.”

Azt gondoltam, a vizsgázóm egyike azoknak, akik számára a „tanulni” szó azt a tevékenységet jelenti, amit akkor csinálunk, amikor – általában valamilyen iskolai „számonkérésre” készülve – megpróbálunk valamit módszeresen az emlékeztünkbe vésni. Azt, hogy korábban nem látott új dolgok tárultak fel előtte, és olyan összefüggéseket fedezett fel, amelyekről korábban nem volt sejtelme, a szó megszokott értelmében nem tekintette *tanulásnak*. Mintha külön erre nem is lett volna szava: csak körülírással tudta ezt az élményt elmagyarázni. Hozzá kell tennem: ez a felnőtt hallgató gyakorló pedagógus volt: egy kudarcos gyerekekkel foglalkozó is-

kolában dolgozott, és azért jött az egyetemre, hogy neveléstudományból szerezzen diplomát.

A tanulás szó kétféle értelme

Az elmúlt évtizedben számos fejlett országban láttuk azt, hogy a „tanulás” az oktatáspolitikai közbeszéd egyik leggyakrabban használt szavává vált. A tanulás fejlesztését célzó reformok sokaságát indították el, és olyan eszközöket próbáltak mozgásba hozni, amelyekről a tanulás eredményességének a javulását várták. Azok, akik ezeket a törekvéseket kezdeményezték, általában nem azt értették tanulás alatt, amit az én egyetemi hallgatóm.

A hallgatóm valami olyasmit értett ez alatt, mint az a diák, aki a sikertelen iskolai felelés után őszinte méltatlankodással mondja: „*De hát én tanultam, tanár úr!*” Igazságtalannak érzi a rossz jegyet, hiszen megdolgozott a jobb jegyért. Hosszú órákat töltött tankönyvekkel a kezében, és komoly erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy emlékezetébe vesse az elolvasott dolgokat. Ezeket a feleletében talán korrekt módon el is ismételte, ám amikor kapott egy szokatlan kérdést, arra nem tudott válaszolni. „*De hát ez a kérdés nem is volt benne a tankönyvben!*” – gondolta. „*Milyen jogon kérdez tőlem a tanár olyasmit, amit nem is tanultunk, ami nincs is benne a tananyagban?*”

Mindez jól mutatja, hogy a tanulás szónak legalább kétféle értelme van a számunkra. Jelölheti a tanulás ismert *iskolás* formáját is – mint az én egyetemistám számára –, de jelölheti azt is, ami például egy csecsemővel történik, amikor a kezét nézegeti, vagy azt, ami Pavlov kutyájával történt. Vagy még tágabban: jelölheti azt is, ami megtörténik minden olyan – akár élő, akár élettelen – rendszerrel, amely valamilyen módon érzékeli a környezete változásait, és képes ezekhez adaptálódni (Nahalka, 1998). Az első értelemben a tanulás jellegzetes formája az iskolában kapott feladatok végrehajtása, amit tudatosan végzünk, a második értelemben viszont olyan dologról van szó, amely akárhol megtörténhet velünk, és nem is feltétlenül tudunk róla. Lehet, hogy tanulunk a szó első értelmében, de a szó második – mondjuk úgy, hogy *autentikus* – értelmében nem történik velünk tanulás: a tudatunkban, a személyiségünkben nem történik említésre méltó változás.¹

A két jelentés persze nem független egymástól. A tanulás iskolai – azaz szabályozott, tervezett, tudatos – formájának is természetesen célja az, hogy bekövetkezzen a második értelemben vett, vagyis az autentikus tanulás. A gond az, hogy a tapasztalat azt mutatja: miközben az első értelemben vett tanulás jól láthatóan zajlik a szemünk előtt, arról nem könnyű meggyőződni, vajon történt-e a második érte-

¹ Az a különbség, amelyet itt a „formális” vagy „iskolás” és az „autentikus” tanulás között teszek, ha nem is pont ugyanaz, mint amit olyan tanulókat kutatók, mint *Ferenc Marton* vagy *Noel Entwistle* tettek a „felszínes” és a „mély” tanulás között, nagyon hasonlít arra.

lemben vett tanulás. Sőt, ami ennél is nagyobb probléma: azok, akiknek „hivatalból” feladata a tanulás megszervezése, gyakran nem is nagyon törődnek azzal, hogy ez a második értelemben is bekövetkezik-e. Ezt akár tudatosan is tehetik, sőt akár bölcs megfontolásból is, tudva azt, hogy úgysem lennének képesek komolyan ellenőrizni vagy befolyásolni az emberi tanulás végtelenül komplex világát. Ezért van az, hogy – ahogy *Richard Elmore*, a Harvard Egyetem professzora, a tanuláscentrikus oktatáspolitikák egyik ihletője megfogalmazta – „*az oktatásirányítók nem a tanulás menedzselésével foglalkoznak, hanem a tanulást körülvevő struktúrák és folyamatok menedzselésével*” (Elmore, 2000, 6. o.).

A tanulás két értelmének egymástól való elszakadása a „tanítás” és a „tanulás” egymástól való elválásában is megjelenik. A tanítást könnyebb tudatosan alakítani, racionálisan megszervezni és ellenőrizni, mint a végtelenül komplex, egyénről egyénre eltérő módon zajló tanulást. Annak a leírása, hogy mit kell tennie a tanárnak ahhoz, hogy azt mondhassuk rá, ő most tanít, sőt „megfelelően” tanít jóval egyszerűbb, mint annak a leírása, hogy mit kell tennie a tanulónak ahhoz, hogy elmondhassuk róla, ő most (a szó második értelmében) tanul. *John Cowan* a felsőoktatás-pedagógia egyik ismert szakértője szellemes, de találó módon így fogalmazta meg, mit ért tanítás alatt: „*Tanítás alatt azt értem, amikor céltudatos módon olyan helyzeteket hozunk létre, amelyekből a motivált tanulók nem tudnak úgy kiszökni (escape), hogy ne tanuljanak vagy fejlődjenek*” (Cowan, 2004, 61. o.). A tanítás és a tanulás egymástól való elszakadását szemléletesen fejezte ki az a tréfás történet, amelyet a tanulóorientált oktatáspolitikák egyik másik, Magyarországon is ismert szakértőjétől, *David Hopkins*-tól hallhattunk néhány évvel ezelőtt. E történet arról a tanárról szól, aki az osztályteremben állva ezt mondta a diákoknak: „*Az én feladatom az, hogy tanítsak, a ti feladatotok az, hogy tanuljatok, s ha ti előbb végeztok, szóljatok.*” (Hopkins, 2004). Az én egyetemistám szavai is a két jelentés elszakadásáról tanúskodtak.

Azok az oktatáspolitikai vagy oktatásfejlesztési törekvések, amelyekkel ma a fejlett világ számos országában találkozunk, a tanulás szót egyértelműen a második értelemben használják. E törekvések egyik célja éppen az, hogy az egymástól elszakadt kétféle jelentést megpróbálják újra összekapcsolni. Azaz megpróbálják az iskolák világát úgy alakítani, hogy ott minél inkább a második értelemben vett tanulás is folyjék. Ez persze végtelenül bonyolult feladat. A tanulás komolyan vétele, és az ennek érdekében mozgósított eszközök sokaságának a megjelenése a modern államok oktatáspolitikájának egyik legjellegzetesebb és ugyanakkor legtöbb kérdést fölvető jellemezője.

A tanuláscentrikus oktatáspolitikák gyökerei

Ebben a tanulmányban azokat az oktatáspolitikákat nevezem tanuláscentrikusnak, amelyek akár explicit, akár implicit módon felismerték és elfogadták a formális (az első értelemben vett) és az autentikus (a második értelemben vett) tanulás közötti különbséget, és arra tesznek határozott kísérletet, hogy az utóbbit támogassák. Az ilyen – és ennek a célnak megfelelően kidolgozott eszközrendszert alkalmazó – oktatáspolitikák ma elsősorban az angolszász és az észak-európai országokat jellemzik, de nyugodtan elmondhatjuk, hogy emellett a megközelítés mellett az Európai Unió is jelentős részben elkötelezte magát.²

A mindennapi gondolkodás feltételezései, amelyeken az iskolázás nyugszik

- A tudás a világban található *tények* gyűjteménye és olyan *eljárásoké*, amelyek problémák megoldását szolgálják. A tények olyan állításokban ragadhatóak meg, mint például: „A Föld 23,45 fokos dőlésű tengely körül forog.” Az eljárások pedig olyan lépésről lépésre követett instrukció sorok, mint például: „A több számjegyű összeadásnál a maradékot a következő oszlopba kell átvinni”.
- Az iskolázás célja a tények és eljárások bevitele a tanulók fejébe. Az embereket akkor tekintik iskolázottnak vagy tanultnak, ha a tények és eljárások nagy mennyiségét birtokolják.
- A tanárok azok, akik ismerik a tényeket, az eljárásokat, és az a feladatuk, hogy ezeket átadják a tanulóknak.
- Először az egyszerűbb tényeket és eljárásokat kell megtanulni, majd ezt követően az összetettebbeket. Az „egyszerűség” és az „összetettség” meghatározása, továbbá a tananyag ennek megfelelő szekvenciális felépítése a tanárok és a tankönyvszerzők dolga, akik elsősorban szakértőkkel, például matematikusokkal, természettudósokkal vagy történészekkel konzultálnak, és nem abból indulnak ki, hogy a gyerekek hogyan tanulnak.
- Azt, hogy az iskolázás sikeres volt-e, oly módon tudjuk megállapítani, hogy teszteljük, vajon a tanulók a tények és eljárások mekkora mennyiségét sajátították el (*Sawyer, 2008*).

A tanuláscentrikus oktatáspolitikák paradigmaticus váltást próbálnak meg végrehajtani az iskolázásnak a tizenkilencedik században kialakult és ma is élő mintájá-

² Lásd a 2008-ban széles körű vitára bocsátott „Schools For The 21st Century” című bizottsági dokumentumot (*European Commission, 2007*) és ennek nyilvános vitáját (http://ec.europa.eu/education/school21/index_en.html).

val szemben. Azzal a mintával szemben, amelynek egyik legfontosabb jellemzője *Keith Sawyer*, a Washingtoni Egyetem egyik ismert, kreativitás-kutatással és tanuláskutatással foglalkozó professzora szerint az, hogy akkor alakult ki, amikor az emberi tanulás természetéről még alig tudtunk valamit. *Sawyer* szerint az iskolázásnak ez a paradigmája néhány egyszerű, a mindennapi gondolkodás számára kézenfekvő, ám semmilyen tudományos kutatás által nem igazolt feltételezésre épült (lásd a keretes szöveget).

Az autentikus tanulásnak az iskolázás középpontjába állítása első hallásra magától értetődőnek és egyszerűnek tűnik. A valóságban ez kérdések és gyakorlati nehézségek sokaságát veti fel. Ezek közül az első mindjárt az, hogy az iskola nemcsak a tanulás célját szolgálja, hanem egy sor egyéb, jól vagy kevésbé jól látható célt is, és a társadalmak nyílt vagy burkolt formában e célok szolgálatát is határozottan megkövetelik tőle. Kicsit durván fogalmazva szinte azt is mondhatnák, az iskola nem arra, de legalábbis nem *csak* arra lett „kitalálva”, hogy a tanulást szolgálja. Az iskola többfunkciós intézmény, amely szolgálja többek között a létező kulturális minták valamelyikének uralkodó helyzetbe hozását, a társadalmi rétegződés újratermelését vagy éppen megváltoztatását, a munkaerőnek a gazdaság különböző szektorai között történő elosztását, a politikai rezsimek társadalmi elfogadtatását, a gyermekek megőrzését, a társadalmi szolidaritás és kohézió fenntartását és egyebeket. A tanulás eredményes megszervezése csupán egyike az iskola funkcióinak, és a különböző funkciók – pontosabban az ezek eredményes működésében érdekelt társadalmi csoportok – közötti versengésben egyáltalán nem biztos, hogy éppen ez a funkció kap prioritást. Igaz, e funkció eredményes gyakorlása különösen sok társadalmi csoportnak érdeke, így e mellé viszonylag könnyen szerveződhet megfelelő politikai támogatást biztosító koalíció (legalábbis addig, amíg a tanulást valóban eredményesen megszervező iskola költségei nem válnak nyilvánvalóvá).

Számos jel utal arra, hogy az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai erőtere egy sor fejlett országban úgy alakult, ami kedvezett a tanuláscentrikus oktatáspolitikák kialakulásának. Ennek egyik legfontosabb oka valószínűleg az, hogy a technológiai fejlődés és a termelési folyamatok átalakulása nyomán a gazdaság egyre több szereplője számára vált fontossá az emberi erőforrások, azaz a munkaerő minősége: ezen belül különösen az, hogy a munkavállalók milyen *tanult képességekkel*³ rendelkeznek. A munkaerő tanult képességeinek minősége a gazdaság és a gazdaságuk versenyképességéért aggódó államok számára természetesen mindig fontos volt, és a technológiai fejlődés ennek jelentőségét korábban is mindig növelte. Az elmúlt évtizedben azonban a globalizálódás átalakította azt az erőteret, amelyben a társadalmak mindezt érzékelik és értelmezik. Számos országban alakult ki viszonylag stabil konszenzus azzal kapcsolatban, hogy a gazdaság szereplőinek globális versenyképességét alapvetően meghatározza a munkaerő tanult képességeinek a szint-

³ Ebben a szövegben a „tanult képességek” szó jelentése körülbelül az, ami az angol *skill* szócé.

je, és hogy ennek hiányosságai arra ítélnétek egy-egy országot, hogy tartósan beszoruljon a globális piac alacsonyabb jövedelmezőségű szegmenseibe.⁴

Azt, hogy a tanult képességeknek milyen nagy szerepe van a vállalatok versenyképességében, és e szerep jelentősége milyen gyorsan nő, talán semmi sem mutatja jobban, mint azon erőforrások nagyságának az alakulása, amelyeket a vállalatok a saját munkaerejük képzésére fordítanak. Az angol szakszervezeti szövetség elemzése szerint például 2000 és 2007 között 65 százalékkal (24 milliárd fontról 39 milliárd fontra) nőtt azoknak a kiadásoknak a nagysága, amelyet a munkáltatók a munkavállalók képzésére fordítanak, és ezen belül különösen nagy arányban nőtt a közvetlen belső képzésre fordított kiadások (*TUC*, 2008). A KSH adatai szerint 1999 és 2005 között Magyarországon 37 százalékról 49 százalékra nőtt a képzést támogató vállalkozások aránya (*KSH*, 2007). Erre azért is érdemes odafigyelni, mert a versenyszférában a munkaerő képzésére nem vagy kevésbé rakódnak rá olyan egyéb funkciók, amelyekről az iskolai oktatással kapcsolatban korábban szó volt. Itt akkor éri meg a tanulásba befektetni, ha valóságos tanulás történik, azaz a munkaerő tanult képességei ténylegesen javulnak. Nem véletlen, hogy a vállalati képzési rendszerekben folyó tanulást – kifejezetten a tanulás minősége szempontjából –, sokan jóval eredményesebbnek tartják, mint a formális iskolarendszeren belül történő képzést. Ennek egyik látványos jele az, hogy rendkívül versenyképes kelet-ázsiai vállalatok számára természetes, hogy a saját munkaerejük szakmai képzését nem bízzák külső képzőkre, hanem azt közvetlenül maguk szervezik (*Ashton et al*, 2000; *Young-Hyun*, 2007).

A tanuláscentrikus oktatáspolitikák kialakulását, azaz a tanulásnak az oktatáspolitikai középpontjába helyezését a gazdaság sajátos módon egy másik irányból is támogatja, és ez nem kevésbé érdemel figyelmet. A tanult képességek piaci felértékelődése kedvez annak, hogy kialakuljon a tanulás piaca, ahol egymással olyan szereplők versengenek, akik azt ígérik, hatékonyan és eredményesen képesek fejleszteni az egyének tudását vagy a képességeit. A tudás- vagy képességfejlesztés olyan szolgáltatási terméké válik, amelynek – mint minden más terméknek – a piaci értékét alapvetően meghatározza a minősége. Vagyis a tanulás piacán elsősorban azok a képzések válhatnak sikeres „termékké”, amelyek ténylegesen és hatékonyan javítják a képzésben részt vevők tudását és képességeit. Fontos persze hozzátenni, ez a piac is tele van „hamis termékekkel”, vagyis olyan képzési szolgáltatásokkal, amelyek valójában csak „papírhoz” juttatják az azokat igénybe vevőt (aki nem egyszer eleve csak ezt akarja), és tényleges képességfejlesztést alig nyújtanak. Ez azonban nem változtat azon, hogy e piac számos szegmensében közelít egymáshoz a formális tanulás és a tényleges tanulás, hiszen normális esetben azok, akik az ok-

⁴ Különösen látványosan volt ez megfigyelhető az elmúlt években az Egyesült Királyságban, ahol az „alacsony képességek – alacsony jövedelem” egyensúlyi helyzetbe történő beszorulástól való félelem rendkívüli politikai energiákat szabadított fel, elindítva azt a folyamatot, amelyet gyakran „képességforradalomnak” neveznek (*World Class Skills*, 2007).

tatási szolgáltatás költségeit állják, nem vásárolják meg azt az oktatást, amely nem biztosít tényleges tanulási lehetőséget.

A tanulás piacán persze, mint hangsúlyoztuk, nem csak vevők (tanulók) vannak, hanem egymással versengő eladók (képzési termékeket értékesítők) is, akik új és új termékekkel próbálnak piaci befolyást szerezni. Az elmúlt években egyre több új szereplő lépett be erre a piacra, és e szereplők gyakran a formális tanulás felől a valóságos tanulás felé tolták el a tanulásról való gondolkodást. Ezen a területen talán három olyan fejleményt érdemes hangsúlyozni, amelyek a jövőben alapvető módon alakíthatják az oktatásról való gondolkodásunkat. Az első a nem-formális és informális tanulás során szerzett képességek elismertetésének kiemelt oktatáspolitikai céllá válása (Colardyn és Bjornavold, 2004; Schuur et al., 2005). A második az olyan „vállalati egyetemnek” nevezett iskoláknak a megjelenése, amelyek eredetileg általában saját munkavállalók belső képzésére jöttek létre, de később megnyitották kapuikat a nyilvánosság előtt és egyre gyakrabban a nyilvános diplomák kiadásának a jogát is megszerzik.⁵ Az ilyen vállalati egyetemekre általában a képességfejlesztő vagy „kompetencia-alapú” orientáció a jellemző (Kováts, 2002). A harmadik jellegzetes trend a nagy informatikai cégek fokozatos behatolása az iskolai oktatás világába, ami ma már egyre kevésbé csak hardvereladást jelent, és egyre inkább a tanulást eredményesen szolgáló pedagógiai technológiák terjesztését és értékesítését is. Ennek egyik látványos megnyilvánulása volt legutóbb az, amikor a világ két meghatározó tanulói eredményességet mérő szervezete, illetve programja (az IEA és a PISA) és három globális informatikai óriáscég 2009 elején megegyezett az értékelési-mérési rendszerek közös fejlesztéséről (lásd *Partners in Education Transformation*, 2009).

A gazdaság világában zajló tanulást sok szempontból más logika irányítja, mint az iskolák világában zajló tanulást. A gazdaságban, különösen annak leginkább versenyképes szervezeteiben zajló tanulásra – aminek szervezését egyre inkább erre a területre szakosodott és magasan képzett professzionális személyzet végzi – alapvetően a képességfejlesztésben vagy kompetenciafejlesztésben történő gondolkodás jellemző (Delamare és Winterton, 2005), és ez jóval erősebb, mint ami az iskolák világát jellemezi. A gazdasági szervezetekben folyó tanulás ma már messze nem csak szorosan vett szakmai vagy technológiai képzést jelent, hanem gyakran olyan általános képességek közvetlen fejlesztését, mint amilyen például az együttműködési, kommunikációs vagy problémamegoldó képesség, és e tanulás gyakran elválaszthatatlanul összeolvad a munkavégzéssel. Ebben a kontextusban a tanulás valóban a képességek fejlesztését jelenti, és akik ennek az eredményességéért felelnek, előbb inkább a fejlesztendő képességeken kezdenek el gondolkodni,

⁵ A Wikipedia e témában írott szócikke szerint 1994 és 2001 között a vállalati egyetemnek (*corporate universities*) intézmények száma 400-ról 2000-re nőtt. Néhány országban (például Dél-Korea és Egyesült Királyság) ezek szervezetek megkaphatják a nyilvános felsőoktatási diploma (általában a legalsó szintű felsőfokú vagy fél-felsőfokú végzettség) kiadásának jogát.

és csak utána azon, hogy miképpen lehet a fejlesztést a gyakorlatban úgy megszervezni, hogy a bonyolult képességek valóban kialakuljanak a tanuló emberekből.

Az eddigiekkel azt szerettem volna jelezni, hogy annak a változásnak, amely az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai erőterében lezajlott, és amely a tanuláscentrikus oktatáspolitikák megerősödéséhez vezetett, a gyökerei jelentős részben a formális oktatás világán kívüli tanulás felértékelődésében találhatók. Ez a tanulmány azonban elsősorban a gyökereknek egy másik ágára próbálja felhívni a figyelmet: ez az a robbanásszerű fejlődés, amely emberi tanulásról való tudásunkban történt az elmúlt évtizedekben, az agykutatás, a kognitív idegtudományok és az ezekre épülő tanuláskutatás (*learning science*) eredményeinek köszönhetően. Úgy vélem, az eddig említett, a gazdaság világában zajló folyamatok nélkül e tudás önmagában nem lett volna elég erős ahhoz, hogy átrendezze az oktatáspolitikai erőterét, ugyanakkor az itt bemutatott külső hatások nyomán átrendeződő erőterben e tudás értéke és hatása is nagymértékben megnőtt. Ennek az új tudásnak a fényében ma néha szinte abszurdnak és érthetetlennek érezzük, miképpen szerveződhetett meg az emberi tanulás legfontosabb intézménye, az iskola úgy, ahogyan a tizennyolcadik és tizenkilencedik században megszerveződött, és ahogyan mai formájában továbbra is működik. E tudás felől nézve gyakran olyan érzésünk támad, mintha az iskolák nem segítenék, hanem gátolnák az emberi tanulást: legalábbis annak azt a formáját, amelyet korábban autentikusnak neveztem. Innen nézve néha nem értjük, miért nevezik „alternatívnak” a tanulás-szervezésnek azokat a formáit, amelyeknek akár a főáramot meghatározóak is lehetnének (*Sliwka, 2008*).

A *Keith Sawyer* a korábban már idézett tanulmányában sorra veszi a tanuláskutatásnak azokat az eredményeit, amelyek átalakították a tanulásról való gondolkodásunkat. Ezek közül itt csupán néhányat emelnék ki: olyan elemeket, amelyek sokakat elgondolkodtattak arról, vajon mennyiben képes az iskola annak mai formájában a gyermeki tanulást segíteni, és sokakat készített arra, hogy olyan politikákban kezdjenek gondolkodni, amelyek az iskolákat a tanulás számára kedvezőbb környezetté alakíthatják.

A tanuláskutatás talán leggyakrabban idézett eredménye az *előzetes tudás* meghatározó jelentőségének felismerése. Annak megértése, hogy a külvilágból érkezett információkat az agyunk oly módon fogadja be, hogy azokat meglévő mentális mintákba illeszti bele, továbbá hogy ezek a meglévő mentális minták a korábban szerzett egyéni tapasztalatok függvényében végtelenül sokfélék lehetnek, és így mindenki agyában értelemszerűen más és más folyamatok zajlanak le akkor, amikor tanul. Ettől nem független a tanulás *építkező* jellegének a megértése, ami arra utal, hogy az agyunk a tudásunkat (megértésünket) nem lineáris módon építi fel, hanem úgy, hogy a már meglévő dolgokra épít rá újabbakat, és a további utat majd az fogja kijelölni, hogy milyen „építményt” (mentális mintát) sikerült felépítenünk, vagyis mi az, amire a későbbiekben építhetünk. A tanulás innen nézve egyfajta fokozatos építkezés (*scaffolding*) az ismeretlen felé. Egy másik hasonló ered-

mény az *érzelme* és a *motiváció* meghatározó jelentőségének a felismerése. A bennünket érő információkat az agyunk nemcsak meglévő mentális mintákba „építi bele” vagy ilyenekhez kapcsolja hozzá, hanem ezeknek érzelmi jelentést is ad. A befogadásukat és a „beépítésüket” alapvetően meghatározzák érzelmi folyamataink, és érzelmi állapotunk drámai módon befolyásolja tanulási képességünket (például a szorongás nyilvánvalóan nagymértékben rontja azt). További eredmény a tanulás *társas* természetének a felismerése. Ez részben összefügg az érzelmekkel és a motivációval (a csoportfolyamatok meghatározzák érzelmeinket és motiváltságunkat), részben közvetlenül mentális folyamatokhoz kapcsolódik: a dolgok jelentésekkel való felruházása kollektív folyamat, a jelentés maga is csak társas térben, dialógusban, kommunikációban értelmezhető.

Mindezekkel és több más felismeréssel összhangban az egyik legfontosabb következtetés, amit a tanuláskutatás eredményei alapján meg kell fogalmaznunk az, hogy *végtelen komplexitású* jelenségről van szó. A tanulás végtelen komplexitásának – sokak szerint természeténél fogva kaotikus jellegének (Jörg, 2004) – a felismerése és elfogadása többek között azzal jár együtt, hogy bele kell nyugodnunk: ezt a folyamatot soha nem leszünk képesek teljes mértékben az ellenőrzésünk alatt tartani. A tanulók eredményes tanulását úgy kell megszerveznünk, hogy eközben nem tudhatjuk pontosan, hogyan is alakul az a folyamat, aminek a megszervezéséért felelősök vagyunk.

Mindezeknek a felismeréseknek a fényében – és itt érdemes hangsúlyozni, hogy ezek nem mindenki számára újak, de a tanuláskutatás most ezeket reflektorfénybe állította – sokan jutottak arra a következtetésre, hogy az iskolai tanulás megszervezésének az a módja, amely az iskolák történetileg kialakult formáját jellemzi, fenntarthatatlan. A tanulás természetéről keletkezett új tudás további lökést adott azoknak a kezdeményezéseknek, amelyek célja az iskolai, osztálytermi folyamatok oly módon történő átalakítása, hogy azok jobban segítsék a tanulást, érte ez alatt természetesen annak második értelemben vett, itt autentikusnak nevezett formáját. Ha azonban reálisan gondolkodunk, és különösen akkor, ha figyelembe vesszük a tanulási folyamatok végtelen komplexitását, nehezen juthatunk más következtetésre, mint arra, hogy az osztálytermi szinten megközelíthetetlenek az oktatáspolitikai számára. *Paul Black* és *Dylan Wiliam*, a londoni *King's College* két professzora, akik a kilencvenes évek végén több nagyhatású írást tettek közzé erről a dilemmáról, így írták le ezt:

„Rendszerszerzési szempontból a mai oktatáspolitikai az osztálytermet *fekete doboznak* kezeli. Bizonyos *inputokat* megpróbálnak ide bejuttatni: követelményeket fogalmaznak meg a tanulókkal, a tanárokkal, az egyéb forrásokkal szemben, meghatározzák a szervezeti szabályokat, esetleg a szülői aggodást próbálják felhasználni, vagy tesztek alkalmaznak és az ezeken elérendő eredményekre vonatkozó igényeket növelik, és egyéb módokon próbálkoznak.

Ennek nyomán remélhetően megjelennek bizonyos outputok: így nagyobb tudással vagy fejlettebb kompetenciákkal rendelkező tanulók, jobb teszt eredmények, többé vagy kevésbé elégedett vagy kevésbé kimerült tanárok. De mi történik a dobozban? Honnan tudhatjuk, vajon az inputok adott kombinációja jobb outputot eredményez-e, ha nem tudjuk, hogy belül mi történik?” (Black és Wiliam, 1998)

A tanulás jobbítását célzó oktatáspolitikák legnagyobb dilemmája az, vajon lehetséges-e a „fekete dobozban” zajló folyamatokat kívülről befolyásolni. Lehetséges-e olyan oktatáspolitikát megalkotni és megvalósítani, amely nemcsak „belelát” ebbe a dobozba, de „bele is tud nyúlni”, és az ott zajló folyamatokat valóban jobbra tudja tenni? A tanuláskutatás említett eredményei egyfelől reményt ébresztenek erre, másfelől, éppen a tanulás végtelen komplexitásának a bemutatásával gyakran lelohasztják az ezzel kapcsolatos reményeket.

A dilemma kezelését valamelyest enyhíti az, hogy ma már nemcsak a tanulás komplexitását látjuk, hanem a politikákét is, és különösen annak a folyamatnak a komplexitását, amelyet *politika-implementációnak* szoktunk nevezni. A kanadai Ontario Egyetem professzora, *Benjamin Levin*, aki egy ideig az egyik legsikeresebbnek tartott tanulócentrikus oktatáspolitikát megvalósító minisztérium helyettes irányítója volt például ezt írta erről:

„...nem szabad a reformok esetében túlbecsülni az előremutató, egyenes vonalú racionalitást (*straightforward rationality*) jelentőségét. Általában nagymértékű ambivalenciával és kölcsönös függőségekkel (*high level of ambiguity and contingency*) szembesülünk a politikai folyamat minden területén. Minden egyes lépésnél sokféle és egymással konfliktusban lévő hatásokat kell elviselni, a célok változnak, vagy a létező struktúrák és folyamatok kiürítik őket, és a körülmények olyan módon alakulnak át, hogy módosítani kell a terveket és a tervezett lépéseket” (Levin, 2001).

A komplexitás számos oka közül az egyik az, hogy az oktatási rendszerek mind horizontálisan, mind vertikálisan olyan autonóm mozgástérrel bíró alrendszerekre oszlanak, amelyek egymással dinamikus interakcióba kerülnek, és általában nem lehet pontosan megjósolni, hogy ennek az interakciónak milyen kimenete lesz. Így például miközben a fejlett világ legtöbb oktatási rendszerében minden egyes iskola önálló világnak számít, amelyben a szervezeti és vezetési sajátosságok sokasága határozza meg azt, hogy a mennyire eredményes lesz a tanulás, ezek az iskolák ugyancsak önálló világoknak számító helyi rendszerekbe szerveződnek, amelyeknek szintén megvan a maga önmozgása. Finnországban például azokat a lokális tanterveket, amelyek alapján a tanítást megszervezik, sok helyen ezek a lokális (önkor-

mányzati) irányítás alatt álló rendszerek alkotják meg.⁶ A tanuláscentrikus oktatáspolitikák számára az egyik legfontosabb kiindulási pont lett az egyszerre több szintben történő gondolkodás (intézményi, helyi és nemzeti), és annak végiggondolása, hogy az egyes szinteken minek kell történnie ahhoz, hogy az osztálytermi folyamatok változzanak. *Michael Fullan*, aki ugyancsak az Ontario Egyetem professzora volt, és akinek munkássága a tanulásközpontú oktatási reformoknak talán legnagyobb hatású szellemi bázisát alkotja, az egyik legfontosabb elvként fogalmazta meg a „háromszintű reformokban” (intézményi, helyi és nemzeti szintű változásokban) való egyidejű gondolkodás szükségességét (*Fullan*, 2008).

A tanuláscentrikus oktatáspolitikáknak általában fontos eleme az, amit curriculum-politikának szoktunk nevezni. A modern curriculum-gondolkodásnak is egyik legfontosabb jellemzője lett a többszintű gondolkodás. A holland nemzeti tanterv-kutató intézet, az SLO vezetője, a Twente-i Egyetem professzora, *Jan van den Akker* szerint például egyszerre öt szinten kell gondolkodnunk: az egyes tanuló, az osztály vagy tanuló csoport, az iskola vagy képzési program, az országos és a nemzetfeletti szintben (*Akker*, 2005). Ez alapvető eltérés attól a gondolkodástól, amely egy évtizeddel ezelőtt még domináns volt, és amely összemosta az egyes szinteken eltérő módon kezelendő problémákat.⁷ Abban, hogy önálló curriculum-elméleti szintként jelenik maga az egyes tanuló (*Akker* „nano-szintnek” mondja ezt) a tanulástudomány korábban idézett hatását is érzékelhetjük.

A fentiekkel kapcsolatban érdemes különösen erősen hangsúlyozni: a többszintű és bonyolult belső dinamikával rendelkező rendszerek logikájának a felismerése és az ehhez történő alkalmazkodás nélkül a tanuláskutatás eredményei nem vihetők át oktatáspolitikai szintre. Másképpen fogalmazva: mindabból, amit az emberi tanulásról tudunk, nem lehet közvetlenül és lineáris módon következtetéseket levonni arra nézve, hogy az oktatás nemzeti szintű szabályozásában mit kellene tenni. Azok az implicit sémák, amelyekkel a tanuláskutatók nem ritkán rendelkeznek az oktatási rendszerek működéséről, hajlamossá teszik őket arra, hogy elhamarkodott oktatáspolitikai következtetéseket vonjanak le, túlbecsülve például a nemzeti szintű tantervek befolyását a tanári viselkedésre vagy az iskolák működésére. Arra van szükség, hogy az egyénekből zajló folyamatokra fókuszáló tanuláskutatók az oktatási rendszerek működésben is meglássák ugyanazt a komplexitást, amit az emberi tanulás világában megláttak, és amit, mint láthattuk, azok a gyakorlati oktatásfejlesztéssel vagy curriculum-politikával foglalkozó szakemberek, akik folyamatosan a tanuláskutatás és a gyakorlat közötti hidakon közlekednek, helyzetükből fakadóan könnyebben meglátnak.

⁶ Beszéltem olyam finn városi oktatásügyi vezetőkkel, akik a helyi tantervkészítési folyamatot koordinálták és olyan iskolaigazgatókkal, akik ebben részt vettek.

⁷ Érdemes megemlíteni, hogy a hazai közoktatási decentralizációval együtt a haza tantervelméleti gondolkodás is átvette a többszintű gondolkodást, aminek többféle megnyilvánulása is megfigyelhető (*Perjés és Vass*, 2008).

A tanuláscentrikus oktatáspolitikák jellemzői

Az előző részben már több ponton érintettem azokat az elemeket, amelyek a tanuláscentrikus oktatáspolitikákat jellemzik, és amelyekben gyakran megragadható a tanulástudomány vagy tanuláskutatás által létrehozott eredmények hatása. Az ilyen politikák egyik legfontosabb jellemzője a *minden egyes tanulóra történő odafigyelés*, vagyis annak a követelménynek a megfogalmazása, hogy kivétel nélkül minden tanuló képességfejlődését nyomon kell követni, és kivétel nélkül minden olyan esetben be kell avatkozni, amikor problémák jelentkeznek. Ez együtt jár olyan rendszerek és olyan mechanizmusok kifejlesztésével, amelyek lehetővé teszik minden egyes tanuló fejlődésének a szoros nyomon követését, és nem engedik meg azt, hogy „selejték” keletkezzenek, azaz egyesek lemaradhassanak és kiessenek a tanulási folyamatból. E folyamat mind rendszerszinten, mind intézményi szinten zajlik (Halász, 2008a).

Nemzeti szinten ez olyan politikákban ölthet testet, mint amilyen például a 2001-ben elfogadott amerikai „*No Child Left Behind*” („Egyetlen gyereket sem hagyunk magunk mögött”) törvényben⁸ jelent meg, vagy amelyet az angol kormány 2003-ban „*Every child matters*” („Minden gyerek számít”) című stratégiája⁹ fogalmazott meg. Ezek közös vonása az, hogy olyan mechanizmusokat próbálnak meg létrehozni, amelyekről azt remélik, garantálni tudják a „selejt” nélküli működést. Ezeknek – a korábbiakban mondottakkal összhangban – két kulcselemét érdemes itt kiemelni: az egyik olyan *tesztelő rendszerek* létrehozása és működtetése, amelyek minden egyes iskola és minden egyes gyerek *tanulási eredményeit* folyamatosan értékelik; a másik, olyan intézkedések, amelyek kikényszerítik a *korai beavatkozást* minden olyan esetben, amikor a teszteredmények azt jelzik, hogy problémák vannak. Ennek egyik jellegzetes példáját éppen az említett amerikai „*No Child Left Behind*” (NCLB) törvény teremtette meg:

„A „*No Child Left Behind*” törvény hatálya alatt az államok azon dolgoznak, hogy megszüntessék a tanulmányi teljesítményekben mutatkozó szakadékokat és garantálják azt, hogy minden egyes tanuló, beleértve ebbe a hátrányos helyzetűeket is, megfelelő tanulmányi teljesítményt (*academic proficiency*) érjen el. Éves állami és iskolakörzeti jelentésekkel kell informálni a szülőket és a közösségeket az állam és az iskolák előrehaladásáról. Azoknak az iskoláknak, amelyek előrehaladása nem megfelelő, különleges támogatást kell nyújtani, mint amilyen az ingyenes különórák vagy a tanórán kívüli támogatás. Az ilyen iskolák esetében korrekciós intézkedéseket kell hozni, és ha öt éven belül ezek hatására sem történik előrehaladás, radikális módon meg kell változtatni (*make dramatic changes*) azt a módot, ahogyan működnek” (*US Department of Education, 2004*).

⁸ Lásd: <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=ln>

⁹ Lásd: <http://www.everychildmatters.gov.uk/aims/background/>

Iskolai szinten ez hasonló mechanizmusok működtetését jelenti. Az iskoláktól azt várják el, hogy olyan belső *tanulásmenedzsment* rendszereket működtessenek, amelyek lehetővé teszik a tanulók előrehaladásának egyéni szintű nyomon követését, és egyúttal olyan belső szervezeti és munkaszervezési formákat hozzanak létre, amelyek egyfelől *kikényszerítik a reagálást* minden olyan esetben, amikor a nyomon követő rendszerek problémát jeleznek, másfelől segítik annak a pedagógiai *problémamegoldó képességnek* a folyamatos fejlesztését, amelyre szükség van a sikeres beavatkozás érdekében.

Mindez tulajdonképpen egyfajta többszintű és teljes körűnek gondolt *minőségbiztosítási* rendszerként működik, amely megpróbálja kizárni vagy a minimálisra csökkenteni a tanulási kudarcok szőnyeg alá söprésének a kockázatát. Rögtön hozzá kell azonban ehhez tenni, hogy az ilyen oktatási stratégiákat rendkívül erős kritika éri, mégpedig a gyakran éppen az autentikus tanulás mellett elkötelezettek részéről. Az ilyen stratégiák ugyanis – bár kétségtelenül komolyan veszik azt, hogy tényleges és ne csak látszattanulás történjen – a tanulás eredményességét gyakran rendkívül szűken értelmezik, emellett olyan kontroll-rendszereket hoznak létre, amelyek bürokratizálják a tanulásszervezést, és látszateredmények produkálására készítetik az iskolákat. A tanulási eredmények mérhetőségéhez való ragaszkodás miatt a figyelem szinte kizárólag a tanulás *könnyen mérhető* eredményeire fókuszálódhat, ami nem elősegíti, hanem rontja az összetett, magasabb rendű képességek fejlesztésének az esélyeit. E paradox hatás miatt érik az amerikai NCLB politikát a legkülönbözőbb szintekről néha megsemmisítő bírálatok.

A korábban már említett *Richard Elmore* például, arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskoláknak, amelyek megpróbálnak alkalmazkodni a szigorú kimeneti követelményekhez, gyakran fogalmunk sincs arról, konkrétan mit kellene csinálniuk annak érdekében, hogy megfeleljenek ezeknek a követelményeknek, és így az erőfeszítéseik középpontjába nem a tanulás tényleges jobbá tétele kerül, hanem látszateredmények produkálása (*Elmore, 2008*). *Elmore*, másokkal együtt, azt hangsúlyozza, hogy a tanulás eredményesebbé tételére a külső elszámoltatást (*accountability*) hangsúlyozó politikák nemcsak, hogy nem alkalmasak, hanem egyenesen ellentétes hatást váltanak ki. Ahhoz, hogy az iskolák képessé váljanak a tanulás eredményesebbé tételére, az kell, hogy a „*lebutított*” *külső* elszámoltatás helyébe az *intelligens belső* elszámoltatás lépjen. Ez utóbbi olyan vezetést és belső szervezeti viszonyokat igényel, amelyek az iskolákat olyan intelligens *tanulásszervezetté* alakítják, amelyek képesek megérteni a tanulás komplex jellegét és nemcsak képesek, de motiváltak is arra, hogy olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amely kedvez az autentikus tanulásnak.

Mindez jól mutatja, mennyire bonyolult – sokak szerint szinte reménytelen – feladattal szembesül minden olyan oktatáspolitikai, amely komolyan veszi a tanulást, és azt a célt, hogy az iskolákban valóban autentikus tanulás folyjék. Az ilyen oktatáspolitikákra éppen azok a csapdák leselkednek, amelyeket a NCLB törvény-

ben testet öltő politika nem vagy alig tudott elkerülni. Az ilyen politikák általában jó irányba indulnak el akkor, amikor a hangsúlyt az eredményekre helyezik, és ezeket az eredményeket kompetenciákban vagy tanulási kimenetekben (*learning outcomes*) próbálják meghatározni, majd standardokat állítanak fel és az eredményeket e standardokkal próbálják összevetni. A megvalósulás során azonban a leggyakrabban kiderült, hogy a magasabb szintű képességek (kompetenciák, tanulási kimenetek) standardizálhatóságának komoly korlátjai vannak, hiszen ezek végtelemül komplex természetűek. Az autentikus tanulás és az ennek eredményeképpen kialakuló komplex képességek standardizálására való törekvés nemegyszer pedagógiai tekintetben első látásra rendkívül impozáns, de a gyakorlatban teljesen működésképtelen mechanizmusokat hoz létre.

Érdemes felidézni ennek egyik, a közelmúltban ismertté vált jellegzetes példáját a Dél-Afrikai képesítési rendszer reformját, ahol a legprogresszívabb kompetencia-alapú modelleket követve hoztak létre egy olyan rendszert, amely végtelen alappossággal próbálta leírni a bonyolult képességeket és ezek összetevőit, azonban ennek eredményeképpen olyan áttekinthetetlen leírást produkált, amiben alig valaki tudott eligazodni, és amely – ahogy ezt a gyakorlat közvetlenül igazolta – nem vált alkalmassá a pedagógiai gyakorlat tényleges orientálására. E reform kudarcának egyik különösen éles látású Dél-Afrikai elemzője *Stephanie M. Allais*, éppen a komplexitás túl magas szintjét és az ennek a kezelésére való képtelenséget jelöli meg a kimenet alapú (*outcome based*) reformok legnagyobb kockázataként (*Allais*, 2007). A tanulási kimenetek vagy fejlesztendő kompetenciák legteljesebb körű leírására törekvés egyfajta „specifikációs spirált” indíthat el, aminek eredményeképpen a lehető legnagyobb világosságra való törekvés végül a lehető legátláthatatlabb dolgokhoz vezet (*lásd a keretes írást*).

Visszatérve a tanulási eredmények méréséhez és nyomon követéséhez: azok az országok, amelyek oktatáspolitikai prioritássá tették a tanulás eredményesebbé tételét, e politika egyik sarokköveként kezelik a mérési és értékelési rendszer reformját. Abból kiindulva, hogy e rendszerek által adott visszajelzések alapvetően befolyásolják az iskolák és a pedagógusok viselkedését, a rendszerek olyan átalakítására törekszenek, hogy azok garantáltan az autentikus tanulás számára releváns visszajelzéseket nyújtsák. E területen az egyik leggyakrabban idézett és leggyakrabban követett minta az, amelyet az elmúlt években a skóciai oktatáspolitikai hozott létre: egy olyan rendkívül szerteágazó programról van szó, amelynek célját jól mutatja az elnevezése: „*Az értékelés a tanulást szolgálja*”.¹⁰ E programnak három pillére van: az első a „*Értékelés a tanulásért*”, amely azt fejezi ki, hogy az értékelésnek bele kell épülnie a tanulószervezés mindennapos tevékenységébe, folyamatosan orientálnia kell azt, és annak a céljait kell szolgálnia. A második „*Az*

¹⁰ A program angol neve „Assessment is for learning” (AifL). A program weblapját lásd itt: <http://www.ltscotland.org.uk/assess/index.asp>.

értékelés, mint tanulás”, ami arra utal, hogy az értékelés része magának a tanulási folyamatnak és segíti a tanulás megtanulását. A harmadik „*A tanulás értékelése*”, ami az értékelés leginkább megszokott és leginkább ismert jelentésére utal.¹¹ Ez a nagyhatású program azt igazolja, hogy kellő politikai elhatározás esetén lehetséges összhangot teremteni az autentikus tanulás eredményességét támogató oktatáspolitikai törekvések és a tanulás megszervezésére legnagyobb hatással bíró intézményi és szabályozó folyamatok, ezen belül az értékelés között.

„A kimeneteknek (*outcomes*) transzparensnek és ambivalenciamentesnek kell lenniük annak érdekében, hogy az értékelők ugyanolyan módon értékeljék, a különböző emberek hasonló módon interpretálják őket, és ennél fogva hordozni tudják a standardokat. Azoknak is meg kell érteniük az adott kompetenciák fejlesztését szolgáló képzési programokat és azt, hogy a képzés eredményeit miként értékelik, akik nem rendelkeznek szakértői szintű tudással (így a tanulóknak, a szülőknek és másoknak, akik kívül vannak az intézményeken és a tanult szakmákon). A tanulási kimenetek leírása azonban soha nem eléggé transzparens ahhoz, hogy úgy jelenítsenek meg kompetenciákat, hogy azok mindenki számára ugyanazt jelentsék. Ezért mindig újabb és újabb specifikációkra van szükség. (...) A tudás ebben a kontextusban apró információmennyiségekké válik. Más szavakkal a specifikációk komplex spirálja nem kapcsolódik tudásterületekhez. Annak erőltetése, hogy a tudást a tanulási kimeneteket leíró állításokból (*outcome statements*) vezessék le és ilyenekhez viszonyítva értékeljék, trivialisálja és összefüggéstelen információdarabokká aprózza a tudást” (*Allais*, 2007, 532. o. és 537. o.).

Behatolás a „fekete dobozba”

A tanulást és annak eredményességét komolyan vevő tanuláscentrikus oktatáspolitikáknak valószínűleg két nagyobb modelljét lehet és érdemes megkülönböztetni. Az egyik lemond arról, hogy behatoljon a „fekete dobozba”, és elsősorban a külső standardok megfogalmazásán, az ezekre épülő külső értékelésen és – sok esetben – az értékelés nyomán alkalmazott szankciókon vagy éppen fejlesztő beavatkozásokon alapszik. A másik számára viszont éppen az érdekes, ami a „fekete dobozban” történik, és megpróbál behatolni abba a végtelenül komplex világba, amit a tanulás és a tanulás szervezése jelent.

¹¹ A három pillér angol elnevezése „*Assessment FOR learning*”, „*Assessment AS learning*” és „*Assessment OF learning*”. A magyar nyelv sajnos nem érzékeny az „*assessment*” és az „*evaluation*” fogalmak közötti különbségre, így itt mindkettőt az „értékelés” szóval jelöljük. Az értékelés és a tanulás kapcsolatáról lásd még *Rapos Nóra* tanulmányát e kötetben.

Az előbbi modell, a gyakran kimenet alapúnak (*outcome based*) mondott oktatáspolitikai hívei legalább két csoportra oszthatóak: vannak olyanok, akik tisztában vannak a tanulás természetével, és éppen ezért tekintik illúziónak azt, hogy az állami politika ebbe a végtelenül komplex világba eredményesen behatolhasson. Ők is a felszínen maradnak, de nem azért, mert nem gondolnák fontosnak a mélyben zajló folyamatokat, hanem azért, mert túlságosan jól ismerik azt, és ezért nem hiszik, hogy oda „le lehet menni”. A másik oldalon azok vannak, akiknek a tanulás természetéről egyáltalán nincs elképzelésük, vagy legfeljebb elavult és leegyszerűsítő sémákkal rendelkeznek erről. Az utóbbiakra itt nem érdemes sok szót vesztegetni, az előbbieket viszont mindenképpen számot tarthatnak a figyelmünkre. A tanulás természetének az a fajta megértése ugyanis, amelyet többek között a modern tanuláskutatás eredményei tettek lehetővé a számunkra, valóban kétféle oktatáspolitikai gondolkodás felé vihet el bennünket.

Juthatunk arra a következtetésre is, hogy a tanulóval való komoly foglalkozást rá kell bízni az iskolákra és a tanárookra, mert kívülről úgysem tudja senki megmondani azt, hogy mit kell tenniük. Ebben az esetben a tanárokat olyan szakértőknek tekintik, akiknek a tanult tudásuk és képességeik alapján maguknak kell kreatív módon kitalálniuk, hogyan szervezzék meg a tanulást a legeredményesebb módon. Ebben persze korlátozzák őket a különböző szakmai standardok és protokollok, és használniuk kell olyan készen adott „technológiákat”, amelyekhez standard használati módok társulnak (például oktatási programcsomagokat). Ennek ellenére, alapján véve rajtuk múlik, hogyan szervezik meg a tanulást. Az államnak ebben az esetben csupán annyi a feladata, hogy a külső értékelés eszközeivel minimálisra csökkentse azoknak az eseteknek a kockázatát, amikor a tanárok nem a tanulás jobbítására használják a szaktudásukat, hanem például vallási vagy ideológiai indoktrinációra, vagy esetleg a végzettségeket igazoló dokumentumok nem korrekt módon történő terjesztésére. E mellett az állam annyit tehet még, ha erre van elég erőforrása, hogy olyan fejlesztő tevékenységekbe investál, amelyeknek az eredményeként különböző standard módon használható és minőségbiztosított eszközök (például jól bevált oktatási programcsomagok) keletkeznek, valamint ezeknek széles körű kínálata áll a tanárok rendelkezésére, továbbá támogatja a tanárokat és az iskolákat ezek beszerzésében és használatuk megtanulásában.

A tanulás természetének a megértése és a tanulás komolyan vétele melletti elkötelezettség azonban egészen másfajta oktatáspolitikai következtetések levonását is eredményezheti. Ez abból indul ki, hogy a tanulás megértése és a tanulás komolyan vétele olyan nagyságú kihívást jelent az iskolák és a tanárok számára, hogy saját erejükből csak kevesen lesznek képesek ennek megfelelni. A komplex képességek vagy kompetenciák fejlesztése nem tervezhető ugyanolyan módon, ahogyan korábban a megtanítandó tananyagot rögzítő tanterveket alkották meg. Ebben az esetben olyan tanulási helyzetek megteremtéséről kell gondoskodni, amelyekből azt várjuk, hogy – a tanuláskutató Cowan korábban idézett szavaival – a motivált tanu-

lók ne tudjanak úgy kijutni, hogy ne tanuljanak. Az ilyen tanulási helyzetek létrehozása is tervezést igényel, sőt sokkal komolyabbat és mélyebbet, mint amelyet a megtanítandó tananyagot rögzítő korábbi tantervek tervezése. Ez a tervezés két alapvető szempontból eltér a megszokott mintától: itt ugyanis a tervezés elsősorban *mikro-szinten*, azaz az egyes iskola, az egyes osztályterem, az egyes képzési program vagy kurzus szintjén történik, és – ami legalább ilyen fontos – a tervezésnek meghatározó eleme a *folyamatos önkorrekció*, a visszajelzések alapján történő folyamatos újratervezés. Azok az iskolák, amelyek több évszázadon keresztül úgy működtek, és azok a tanárok, akiket úgy szocializáltak, hogy kövessék a központilag meghatározott programok merev szabályait, önmaguktól nem képesek átállni ennek az új modellnek a követésére.

Azok az országok, amelyek különböző okokból – az esetek jelentős részében azért, mert a gazdaság kulcsszereplői, ahogy ezt e tanulmány elején próbáltam hangsúlyozni, elkezdtek hinni abban, hogy a versenyképességüket ez szolgálja – elköteleződtek a tanuláscentrikus oktatáspolitikával, általában nem állnak meg a kompetencia-standardok megfogalmazásánál és az ehhez kapcsolódó értékelési-mérési rendszerek kiépítésénél. Ehelyett további lépéseket tesznek előre, és megpróbálják az iskolák pedagógiai kultúráját megújítani annak érdekében, hogy megvalósulhasson a tanulás intelligens iskolai szintű tervezése. E folyamatnak legalább két alapvető eleme van: az egyik magának a pedagógiai gondolkodásnak, éppen a tanuláskutatás eredményeire és a tanuláskutatásból szerzett evidenciákra épülő megújítása, a másik az iskola, mint szervezet alkalmassá tétele arra, hogy ezt a pedagógiai gondolkodást befogadja és a működését ennek megfelelően tudja megszervezni.

Annak, hogy a pedagógiai gondolkodásnak a tanuláskutatás által létrehozott evidenciákra épülő megújítását milyen eszközökkel segítheti az oktatáspolitikai, egyik figyelemre méltó példája a 2000-ben elindult angol *Tanítás- és Tanuláskutatás Program*, amely az ország történetének talán legnagyobb oktatáskutatási befektetése.¹² A program egyik legfontosabb jellemzője az, hogy bár sok szempontból klasszikus kutatási projekteket támogat, elsődleges célként mégsem a tudományos ismeretek mennyiségének a növelését tűzte ki, hanem a tanuláskutatás eredményeinek az iskolai és oktatáspolitikai gyakorlatba történő bevitelét, a kutatók, az oktatáspolitikai és az iskolák közötti „hidak” építését (Pollard, 2007). A program egyik terméke néhány ún. „pedagógiai elv” megfogalmazása, ami részben a tanuláskutatás által létrehozott evidenciákra, részben a tanuláskutatók és az iskolák közötti konzultációkra épül, és amit a program egyik legfontosabb eredményeként tartanak számon (lásd a keretes írást).

¹² 2006 őszén a program költségvetése 37 millió angol font volt (Pollard, 2007). A program (Teaching and Learning Research Programme) honlapját lásd: <http://www.tlrp.org/index.html>.

Az eredményes pedagógia tíz alapelve
(az angol Tanítás- és Tanuláskutatás Program következtetései)

- Az eredményes pedagógia a legtágabb értelemben készíti fel a tanulókat az életre.
- Az eredményes pedagógia a tudás értékes formáit viszi a tanulókhöz.
- Az eredményes pedagógia felismeri a korábban megszerzett tapasztalatok és az előzetes tanulás fontosságát.
- Az eredményes pedagógia a tanulás fokozatosan építkező jellegére (*scaffolding*) épül.
- Az eredményes pedagógiának olyan értékelésre van szüksége, amely összhangban van a tanulással.
- Az eredményes pedagógia elősegíti a tanuló aktív elkötelezettségét.
- Az eredményes pedagógia egyaránt támogatja az egyéni és a társas folyamatokat, valamint kimeneteket.
- Az eredményes pedagógia felismeri az informális tanulás fontosságát.
- Az eredményes pedagógia szükségesé teszi azoknak a tanulását is, aki mások tanulásának a megszervezésért felelnek.
- Az eredményes pedagógiának olyan politikai környezetre (*policy framework*) van szüksége, amely a tanulást helyezi a középpontba.

Forrás: TLRP, 2008

Ezek a pedagógiai elvek lényegében a tanulásszervezés ma eredményesnek tartott módszereit írják le (témánk szempontjából figyelemre méltó, hogy az egyik alapelv éppen az, hogy a politikai környezetre a tanulócentrikus oktatáspolitikai jelenléte legyen jellemző). Hasonló elvek több országban is megfogalmazódnak, nemegyszer a nemzeti tartalmi szabályozási dokumentumokba beleépülve. Így például az Új-Zéland nemzeti alaptanterve a fejlesztendő kompetenciák mellett részletesen bemutatja azokat a pedagógiai elveket és módszereket is, amelyek a tanuláskutatás korábban ismertetett eredményeire épülnek, és amelyeket a sikeres kompetenciafejlesztéshez szükségesnek tart. Ezek: (1) a támogató pedagógiai környezet kialakítása, (2) a reflektív gondolkodás és cselekvés bátorítása, (3) az új dolgok tanulása esetén azok relevanciájának hangsúlyozása, (4) a társakkal történő közös tanulás, (5) a korábbi tanuláshoz és tapasztalatokhoz való hozzákapcsolás, (6) a kellő mennyiségű és változatos tanulási alkalom felkínálása és végül (7) a tanítás tanulásként történő értelmezése. Az Új-Zéland-i nemzeti tantervi dokumentum külön kiemeli azt, hogy „*mivel különböző kontextusokban minden tanítási stratégia másképp működik, az eredményes pedagógia megkívánja azt, hogy a tanárok folyamatosan elemezzék azt, hogy a tanítási gyakorlat milyen hatással van a tanulókra*” (Ministry of Education, 2007).

A vezetési és szervezeti dimenzió felértékelődése

Említettem, hogy azok az országok, amelyek elkötelezték magukat a tanuláscentrikus oktatáspolitiká mellett, megpróbálják megújítani az iskolák pedagógiai kultúráját és az iskolákat intelligens tanuló szervezetekké próbálják alakítani. Ez nélkülözhetlenné teszi az *iskolavezetés* megújítását, így ezekben az országokban a vezetésfejlesztés, tágabban a szervezetfejlesztés az oktatáspolitiká egyik kiemelt prioritásává válik.

Annak a felismerése, hogy a vezetés minősége nagymértékben befolyásolhatja a tanulás minőségét nem új, de azok az evidenciák, amelyek ezt komolyan alátámasztják, csupán az elmúlt egy-másfél évtizedben születtek meg. E tanulmány írásának idején is zajlik számos olyan kutatás, amely a vezetés minősége és a tanulás eredményessége közötti kapcsolatok természetét vizsgálja, és amelyek nyomán újabb oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési ajánlások megfogalmazása várható. Itt négy olyan kutatást emelek ki, amelyeknek különösen nagy hatása volt, vagy nagy hatása várható, és amelyek a témánk szempontjából is különösen figyelemre méltónak tűnnek

Az első kettő olyan metaelemzés, amely mások korábban elvégzett kutatásainak eredményeit tekinti át. Az egyiket ezek közül két amerikai kutató, *Philip Hallinger* és *Ronald Heck* tette közzé egy, 1998-ban megjelent, azóta igen sokszor idézett publikációjukban (*Hallinger és Heck, 1998*). Ebben áttekintették az összes olyan korábbi empirikus kutatást, amelyek a vezetés jellemzői és a tanulás eredményességei közötti kapcsolatot próbálták feltárni, arra keresve a választ, hogy bár a józan ész alapján azt gondoljuk, ennek a kapcsolatnak erősnek kell lennie, a konkrét kutatások jelentős része ezt mégsem tudta kimutatni. Azt állapították meg, hogy ennek egyszerűen az az oka, hogy a legtöbb kutatás hibás elméleti modellből indult ki, figyelmen kívül hagyva azt, hogy ez a kapcsolat *nem direkt* módon hat, hanem közvetítéseken keresztül. A vezetés minősége a szervezet bizonyos jellemzőit befolyásolja, és a tanulás eredményességére ezek a szervezeti jellemzők vannak hatással. Továbbá a vezetésnek nem azok a jól mérhető és közvetlenül látható jellemzői számítanak, mint például a vezetők neme, életkora, iskolázottsága és hasonlók, amelyekre a kutatók a leggyakrabban koncentrálnak, hanem olyan attitűdbeli és viselkedésbeli jellemzők, amelyeket a kérdőíves adatgyűjtések nem vagy csak nehezen tudnak megragadni.

A másik metaelemzés szerzője 26 korábbi (1978 és 2006 között végzett) kutatás tapasztalatait foglalta össze, és ennek alapján öt olyan vezetési dimenziót emelt ki, amelyek mérhető és szignifikáns kapcsolatban állnak a tanulás eredményességével. Ezek a következők: (1) a célok és elvárások megfelelő megfogalmazása, (2) az ezeknek megfelelő stratégiai forrás-allokálás, (3) a tanítás és a kurrikulum tervezésének, koordinálásának és értékelésének adekvát módja, (4) a tanárok tanulásá-

ban és fejlődésében való aktív részvétel, valamint (5) a rendezett és támogató környezet fenntartása (Robinson, 2007).

A harmadik olyan kutatás, amelyet érdemesnek tűnik kiemelni, az elmúlt években az egyik legnagyobb hatásúnak bizonyult. Az ausztráliai Bill Mulford irányította, aki az University of Tasmania „Vezetés a tanulásért kutatócsoportjának” vezetője. E kutatás keretében kilencven iskolában követték nyomon azt, hogy a tanulószervezet létrehozását szorgalmazó iskolavezetés milyen hatással van a tanulók teljesítményére, beleértve ebbe a standardizált tesztekkel nehezen mérhető elemeket is (Mulford és Silins, 2003). E különleges módszertani alaposággal megtervezett és igen összetett modellt alkalmazó kutatás világos összefüggést mutatott ki a vezetés minősége és a tanulás eredményessége között. A kiinduló hipotézis, ami a kutatás nevében is megfogalmazódott,¹³ eleve indirekt hatásrendszerrel kalkulált: a vezetés azzal képes javítani a tanulás eredményességét, ha megteremti a szervezeti tanulás feltételeit, azaz az iskolát olyan intelligens tanulószervezetté alakítja, amelynek megnő a tanulás szervezésével összefüggő komplex problémamegoldó képessége.

Végül a negyedik kutatás egy olyan kutatássorozat része, amelyet az amerikai Wallace alapítvány finanszírozott több éven keresztül, és amelynek első eredményei 2008-ban jelentek meg. Ennek vezetői Karen Seashore, a Minnesotai Egyetem, és Kenneth Leithwood, a Torontói Egyetem tanárai, akik mindketten a tanuláscentrikus-vezetés ismert kutatói. Seashore több mint 4000, különböző amerikai államokban dolgozó tanár adatainak a feldolgozása nyomán erősítette meg azt, hogy a tanárok által alkalmazott tanulószervezési módszerek minőségét egy időben határozzák meg személyes kvalitásaik és az a szervezeti-vezetési környezet, amelyben dolgoznak (Seashore és Wahlstrom, 2008). Ez utóbbinak két alapvető dimenzióját elemezték: az egyik a vezetők és a tanárok közötti kapcsolatok jellege (ezen belül a bizalom és a vezetési funkciókba történő bevonás mértéke), a másik a tanárok közötti kapcsolatok (ezen belül a szakmai közösség megléte és a közös felelősség). A szervezeti-vezetési környezet persze jóval összetettebb annál, hogysem leírható legyen néhány változóval. Ezért is használták szívesen a *szervezeti kultúra* vagy a *szervezeti klíma* fogalmait.

Noha a fentiek közül különösen Mulford kutatása helyezett nagy hangsúlyt a szervezeten belüli tanulásra vagy a szervezeti tanulásra, mindegyik azt erősítette meg, hogy azok az iskolák képesek a tanulás eredményes megszervezésére, amelyekben a tanárok olyan szakmai közösséget alkotnak, amely intenzív és folyamatosan szakmai kommunikációt tart fenn. Az ilyen iskolákra olyan vezetés és olyan szervezeti kultúra vagy szervezeti légkör jellemző, amely támogatja azt a fajta szakmai kommunikációt, amely lehetővé teszi a folyamatos egymástól történő tanulást és a komplex pedagógiai dilemmák kollektív megoldását. Az ilyen iskolákban ki tudnak alakulni azok a problémaközösségek vagy gyakorlatközösségek, amelyek lehetővé teszik

¹³ A kutatás elnevezése „Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO)”.

annak a pedagógiai tudásnak a megosztását, amelyet nehezen vagy nem lehet teljesen explicitté tenni, és amelynek a minősége alapvetően meghatározza azt, hogy egy-egy iskolában a tanulás-szervezés milyen technikái alakulhatnak ki.

Számos olyan elemző van, aki a kelet-ázsiai országok kiemelkedő oktatási teljesítményét éppen arra vezeti vissza, hogy ezekben az országokban hagyományosan létezik a tudásmegosztásnak és a kölcsönös tanulásnak az a kultúrája, amely lehetővé teszi a tanulás-szervezés technológiájának folyamatos és intelligens mikroszintű fejlesztését. A japán iskolákra jellemző kollektív tanóralelemzés, amit *Gordon Győri János* „tanóralelemzésnek” nevezi (*Gordon Győri, 2007*) éppen ezt a funkciót tölti be. *Ferenc Marton*, a Göteborgi Egyetem professzora így írta le ezt:

„Japánban az azonos tantárgyat tanító pedagógusok 6–8 fős „lesson study” csoportokat alkotnak, amelyekben iskolán kívül tevékenykedő szakemberek (kutatók, pedagógusképzők) is részt vesznek. A csoport fél évente egyszer ülésezik, ekkor kidolgoz egy „lesson study”-t. Ennek keretében kiválasztanak egy olyan lényeges tanulási tárgyat, melynek elsajátítása korábban nehézséget jelentett a tanulók számára. A munka folyamán a csoport saját tapasztalataira, illetve a releváns kutatási eredményekre támaszkodik. A résztvevők közösen megterveznek egy tanórát, amely elgondolásuk szerint a lehető leghatékonyabb módon fogja segíteni a kérdéses tanulási tárgy elsajátítását. Ezután kiválasztanak maguk közül valakit, aki kipróbálja, azaz a kidolgozott óraterv szerint megtartja az órát, míg a többiek ülnek és figyelnek. A tanórát megbeszélés követi, melyben a csoport értékeli a látottakat, és megnevezi a tanóra erős, illetve gyenge pontjait. A csoport ezután újabb óratervet dolgoz ki, amit már egy másik pedagógus próbál ki. A többiek ezúttal is ülnek és figyelnek. A második tanórát szintén megbeszélés követi, a tanulmány során szerzett tapasztalatokat a résztvevők összegzik és dokumentálják. A japán tanárok számára minden egyes dokumentált „lesson study” egyfajta kollektív emlék-anyagként szolgál” (*Marton, 2004, 389. o.*).

Érdemes figyelni arra, hogy a japán példában „iskolán kívül tevékenykedő szakemberek” is megjelennek. A japán pedagógus-foglalkoztatási rendszernek és a pedagógusok szakmai fejlesztésének egyik meghatározó eleme a tanárok iskolák közötti mozgásának a támogatása (*Gordon Győri, 2002*). Az eredményes tanuláscentrikus oktatáspolitikát folytató országokban szinte mindenütt különös figyelmet fordítanak arra is, hogy ez a szervezeti és vezetési kultúra ne csak az egyes iskolák belső viszonyait jellemezze, hanem az iskolaközi kapcsolatokat is, mivel a kölcsönös egymástól történő tanulásnak egy-egy iskola túlságosan szűk keretét alkotja. A *gyakorlatközösségek* iskolákon átívelő szerveződését számos országban olyan tudatos politikák támogatják, amelyek mellé jelentős forrásokat is társítanak. Angliában például van olyan program, amely azt próbálja elérni, hogy az intézményi vezetők

egy része ún. rendszerszintű vezetési funkciókat (*systemic leadership*) vállaljon, és az iskolák közötti tudás- és tapasztalat-megosztás hordozója legyen.¹⁴ Az egyes iskolákon átívelő szakmai hálózatok tudatos fejlesztésével részben azt próbálják elérni, hogy egyetlen iskola se maradjon ki annak a kollektív pedagógiai tudásnak a megosztásából, amelynek a terjesztésére a hagyományos képzési és pedagógustovábbképzési rendszerek sok okból nem lehetnek képesek, és részben ebben látják a tanulás és tanítás folyamatos jobbításához nélkülözhetetlen innovációk keletkezésének és elterjedésének a lehetőségét (*Sliwka, 2005*).

Angliát már többször idéztem, mint az egyik olyan országot, ahol a nemzeti oktatáspolitikai a vezetés fejlesztését a legkövetkezetesebb módon a tanulás fejlesztésének a szolgálatába állítja. Ennek egyik leginkább látható megnyilvánulása a Nemzeti Iskolavezetési Iskola (*National School for School Leadership*) létrehozása volt 2002-ben (e lépés politikai súlyát jelezte, hogy az intézményt az akkori kormányfő, *Tony Blair* avatta fel). Az iskola négy alapcélja közül az első a gyerekek tanulási teljesítményének és jólétének jobbítása kiváló iskolavezetés révén.¹⁵

Érdemes még megemlíteni egy másik olyan országot, ahol ma is a tanulás hagyományos értelmezése és a tanulásszervezés korábban iskolásnak nevezett (a tanuláskutatás előzőekben említett eredményei által kevésbé befolyásolt) módja uralkodik, és ahol egy váratlanul radikális modernizációs célokat kitűző, de mégis óvatos oktatáspolitikai az elmúlt években a vezetés fejlesztését jelölte meg olyan eszközként, amely ezen változtathat. Az, hogy nem a jog kényszerítő eszközével viszik előre a reformokat, nemcsak az óvatosságnak, de a politikai ügyességnek is jele (és talán emellett még a szükséges források előteremtésére való képességnek is). Az osztrák szövetségi oktatási minisztérium 2004-ben indított el egy „*Leadership Academy*” (LEA) elnevezésű megaprojektet, amelynek célja az osztrák oktatásügyi vezetők gondolkodásának és attitűdjeinek átformálása annak érdekében, hogy hivatali végrehajtókból és a jogszerűség öreiből olyan vezetővé váljanak, akik képesek kreatív módon irányítani az önálló és adaptív szervezetként működő intézményeket (*Stoll et al., 2008*). Szimbolikus súlya van annak, hogy e képzési programnak, amelyben 2007 végéig több mint ezer iskolavezető vett részt, nincs német neve. E program természetéről – arról, hogy mennyire közvetlenül a tanuláscentrikus vezetés fejlesztését kívánja szolgálni – talán az mondja el a legtöbbet, hogy saját tanulásszervezési megoldásaiban is határozottan a tanulásról való modern gondolkodásra épít (lásd a keretes írást).

¹⁴ Ilyen például a „*School Improvement Partners*” elnevezésű program, amely a legjobb iskolák igazgatóit felkészíti arra, hogy kevésbé jó iskolák „feljavításában” részt vegyenek (NCSL, 2008).

¹⁵ Lásd a szervezet honlapját: <http://www.ncsl.org.uk/about-us-index/about-role-index.htm>

Az osztrák *Leadership Academy* (LEA) saját tanulási és tanítási modellje

„A LEA a vezetési képességek megtanulását olyan komplex feladatnak tekinti, amely időigényes és csak több, egymást követő interakció során lehetséges. A résztvevőknek nyújtott prezentációk, az általános tanuláseméletnek és a felnőttek tanulásáról szóló elméleteknek megfelelően, a tanulók meglévő előzetes tudására építenek, és kombinálják az akadémikus és a tapasztalatalapú folyamatokat a tudás felépítésében (*combining academic and experiential processes to construct new knowledge*). Az új anyagok és gyakorlatok egymást logikusan és koherensen követő szekvenciákra épülnek annak érdekében, hogy létrejöhessenek az eredményes tanulás érzelmi és intellektuális feltételei. A kiinduló elméleti konstrukció az, hogy a programot meghatározó alapelveknek megfelelően szervezett tréning és tapasztalatszerzés olyan tanulást eredményez, amelyet a résztvevő iskolavezetők eredményesen tudnak majd alkalmazni a saját iskolájukban.

E tanulási modell kulcselemei:

- az új gondolatok fokozatos elővezetése (lehetőleg a résztvevők által jól ismert kontextusban);
- a résztvevők saját tudásának és tapasztalatainak aktivizálása;
- demonstrálás és modellezés;
- gyakori lehetőség a közös vitára és az alkalmazások gyakorlására;
- a tanulás hozzákapcsolása a résztvevők saját szervezetében megvalósuló projektekhez és ott jelentkező problémákhoz;
- különböző tanulási stílusokhoz alkalmazkodó, többféle megközelítés alkalmazása;
- intellektuális és érzelmi támogatás biztosítása, gyakori visszajelzések, a biztonságérzetet nem sértő korrekciók, bizalmon alapuló légkör;
- olyan szakmai tanulást folytató gyakorlatközösség létrehozása, amely képes biztosítani a tanulás és a változás fenntarthatóságát” (*Stoll et al.*, 2008, 223–224. o.).

A konkrét országokra utaló példákat talán érdemes azzal zárni, hogy a magyarországi fejlesztők és elemzők közül is többen felismerték a vezetésnek és a szervezeti folyamatoknak a szerepét a tanulás eredményesebbé tételében, és bizonyos elemek beépültek a hivatalos állami fejlesztési programokba. A szervezetfejlesztés és a tanulásfejlesztés közvetlen összekapcsolására történtek koncepcionális próbálkozások (*Bognár*, 2004), és e két terület szoros kapcsolatának felismerése a beépült az oktatásügyi folyamatok értékelésébe (*Golnhofer és Szekszárdi*, 2003). A két terület közötti kapcsolatteremtés szükségességét különböző szakmai rendezvényeken gyakran megfogalmazták (*Révész és Szabó*, 2008), és több, konkrét fejlesztő beavatkozásban is érvényesítették. Ez jellemezte például a holland–magyar a bilaterális

együttműködés keretei között 2003 és 2006 között folyt „Megelőzés – alkalmazkodás – gondoskodás” (MAG) elnevezésű fejlesztési programot¹⁶, a fenntarthatóságot támogató „Ökoiskola” programot,¹⁷ vagy később az uniós forrásokra épülő kompetenciafejlesztést célzó programokat (Békési és Szabó, 2008).

Oktatási innovációs politikák

A vezetés- és szervezetfejlesztés előtérbe helyezése mellett a tanuláscentrikus oktatáspolitikák másik fontosabb eszköze olyan ágazati *kutatási-fejlesztési politikák* megfogalmazása és megvalósítása, amelyek előterében az *innováció* áll. Ennek két egyformán fontos elemét kell hangsúlyozni: az egyik általában az oktatási ágazati kutatás-fejlesztési tevékenység felértékelése, a másik ezen belül az innovációs dimenzió előtérbe helyezése, vagyis lényegében a K+F politika átalakítása K+F+I politikává. Az utóbbit különösen erősen kell hangsúlyozni, hiszen egyáltalán nem minden oktatási ágazati K+F politika kedvez a tanuláscentrikus oktatáspolitikáknak.

Érdemes felfigyelnünk arra, hogy mindazokban az országokban, amelyek tanuláscentrikus oktatáspolitikákat próbálnak megvalósítani, az oktatási ágazatra hagyományosan jellemző az erős kutatási-fejlesztési orientáció, illetve erőfeszítések történtek és történnek a nemzeti oktatáskutatási-fejlesztési rendszerek megújítására és megerősítésére. Az amerikai NCLB törvény négy pillérének például egyike volt a „tudományosan megalapozott pedagógiai módszerek” (*Proven Education Methods*) támogatása, és nem sokkal e törvény elfogadását követően elfogadtak egy másikat is, amely az oktatáskutatásokról szólt.¹⁸ Ez teljesen új alapokra helyezte az oktatáskutatást és új intézmények létrehozását eredményezte. Egy másik példa az Egyesült Királyság, ahol 1999-ben az akkori oktatási miniszter létrehozott egy új szervezetet (*National Educational Research Forum – NERF*),¹⁹ amelynek az volt a feladata, hogy dolgozza ki az oktatási szektor saját kutatási-fejlesztési stratégiáját (Morris és Peckham, 2006). Ez meg is történt, és e stratégia jelenleg (2009-ben) is orientálja az ottani oktatáspolitikát.

E tanulmány témáját tekintve a nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerek megújításának három alapvető jellemzőjét tűnik érdekesnek kiemelni. Az első – amire már utaltam – a K+F+I rendszereken belül az innovációs elem előtérbe helyezése, a második a *tényeken alapuló* fejlesztés, a harmadik pedig a kutatás-fejlesztés és a gyakorlat közötti *közvetítő mechanizmusok* megerősítése (ami, mint látni fogjuk, nagyon szorosan kötődik az első jellemzőhöz). Néhány szót mind a háromról szükséges itt elmondani, jelezve azt, hogy ezek miképpen támogatják a tanuláscentrikus oktatáspolitikákat.

¹⁶ A program honlapját lásd itt: <http://www.oki.hu/mag.php>

¹⁷ A program honlapját lásd itt: <http://www.okoiskola.hu/>

¹⁸ Lásd: Education Sciences Reform Act of 2002 (<http://www.ed.gov/policy/rschstat/leg/PL107-279.pdf>).

¹⁹ A szervezet honlapját lásd itt: <http://www.eep.ac.uk/nerf/index.html>

Az innovációs elemnek a K+F+I rendszereken belül történő kiemelése (aminek egészen radikális formája akár a kutatási politikának innovációs politikával történő helyettesítése is lehet), az oktatáskutatást hozzákapcsolja az olyan nemzeti innovációs politikákhoz, amelyek általában igen közvetlen gyakorlati célokat szolgálnak (a nemzetgazdaság, illetve a vállalatok piaci versenyképességének erősítését). Ez szorosan kötődik a tudományos kutatásról való gondolkodásnak ahhoz az átalakulásához, amelyet *Gibbons (Gibbons et al., 2000)* nyomán „Mode 2” kutatásként szoktunk leírni. Az innovációs politikáról való mai gondolkodás többek között azért kedvez a tanuláscentrikus oktatáspolitikának, mert ebben kiemelt szerepet kapnak a felhasználók, a megújítandó tevékenység tényleges végzői (jelen esetben a tanárok), akik például nem várnak arra, hogy a kutatók vagy fejlesztők kívülről szállítsák számukra a munkavégzésükhöz szükséges új technológiát, hanem saját maguk próbálják azt folyamatosan megújítani (*OECD, 2004; Bentley és Gillinson, 2007*). Azok az intelligens tanulószervezetként működő iskolák, amelyekről korábban szó volt, mindig innovatív iskolák is. Fontos ehhez persze hozzátenni, a tanulás természetének a megértésén alapuló innováció nemcsak az osztálytermekben folyik, hanem azokban a műhelyekben is, ahol országos szinten terjesztett tanulás-szervezési technológiákat (például programcsomagokat) hoznak létre.

A tényeken alapuló fejlesztő vagy oktatáspolitikai gyakorlat elve (*evidence based practice*) a fejlett országokban az elmúlt egy évtizedben jutott el az egészségügy vagy a gyógyítás világából az oktatás világába, többek között éppen az amerikai NCLB politika részeként (*Halász, 2008b*). Ennek itt egy elemét érdemes kiemelni: ez a megközelítés a dolgok gyakorlatban történő kipróbálását, a *kísérleteken alapuló* igazolást hangsúlyozza (szemben más kutatási módszerekkel, így a kipróbálási elemet nélkülöző, *pusztán* adatfelvételeken alapulóval szemben). A tanuláskutatás eredményeire épülő tanuláscentrikus oktatáspolitikák számára ez azért fontos, mert ez éppen a tanulás végtelen komplexitásából indul ki, és elfogadja azt a gyakorlati elvet, hogy csak arról (így arról a pedagógiai eljárásról) mondhatjuk biztosan, hogy működik, amit a gyakorlatban ténylegesen kipróbáltunk – kipróbálást szigorú protokollokban rögzített standardok szerint végezve (*Cook és Gorard, 2007*).

A nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerek megújításának harmadik fontos eleme a kutatás-fejlesztés és a gyakorlat közötti közvetítő mechanizmusoknak a megerősítése. Ez, mint láthattuk, ott volt már a korábban említett két másik elemben is, de önállóan is hangsúlyt kap. Ennek jellegzetes példája a korábban idézett angol *Tanítás- és Tanuláskutatás Program*, amellyel kapcsolatban említettem, hogy ennek célja nem egyszerűen a tudományos ismeretek mennyiségének a növelése, hanem a tanuláskutatás és az oktatáspolitikai, illetve iskolák közötti kapcsolat erősítése. Ez a cél olyan új intézmények létrehozásában is tetőt ölt, amelyeket közvetítő ügynökségeknek (*brokerage agencies*) neveznek, és amelyeknek célja a kutatók és a gyakorlati szakemberek közötti kommunikációs szakadékok áthidalása (*Burns és Schuller, 2007*).

Az oktatási innovációs politikák, mint láthattuk, azért válnak a tanuláscentrikus oktatáspolitikák egyik legnagyobb erejű eszközévé, mert átalakítják a tudás teremtésének, terjesztésének és hasznosításának korábbi modelljeit, és lehetővé teszik, hogy az a tudás, amelyet a tanuláskutatás az emberi tanulás természetéről megteremtett – és teremt ma is – valóban az iskolai és osztálytermi gyakorlat közvetlen megújítójává váljék. Az innovációs kényszer beszűkíti annak a lehetőségét, hogy az iskolák rutinszerűen folytassák az oktatás megszervezésének azt a bürokratikus logikára épülő gyakorlatát, amely alig vett tudomást az emberi tanulás valóságos természetéről. A tanuláscentrikus oktatáspolitikákban szorosan összekapcsolódik egymással a vezetési és szervezeti dimenzió hangsúlyozása és az innováció felértékelése: ezek egymást kölcsönösen erősítve teszik lehetővé azt, hogy a tanuláskutatás eredményei a tanulás tényleges megújítását szolgálhassák.

Konklúzió

E tanulmány elején különbséget tettem a tanulás kétféle („formális” vagy „iskolás” és „autentikus”) formája között, és hangsúlyoztam, hogy számos országban olyan oktatáspolitikák kialakulásának vagyunk a tanúi, amelyek megpróbálják elérni, hogy az iskolák az utóbbira törekedjenek. E törekvésnek sokféle oka van, amelyek egyike az emberi tanulásról való tudásunk változása. Megpróbáltam érzékeltetni, milyen kihívásokkal és veszélyekkel kell szembenéznie minden olyan oktatáspolitikának, amely komolyan megcélozza az „autentikus” tanulást, és nem akar letenni arról, hogy minden egyes tanuló képességei komolyan fejlődjenek. Kiemeltem azt, hogy a tanulás eredményességét és a tanuláskutatás eredményeit egyaránt komolyan vevő „tanuláscentrikus” oktatáspolitikáknak szembe kell nézniük a tanulás rendkívüli komplexitásával. E komplexitást az oktatáspolitikák csak akkor tudják kezelni, ha képesek minden egyes iskolát intelligens, a tanulóval kapcsolatos problémák sokaságának megértésére és megoldására képes szervezetté tenni. Önmagában az iskolák elé állított standard követelményeknek a megerősítése és ezek teljesítésének szankcionálása nem eredményezheti a tanulás komolyan vételét. A tanuláscentrikus oktatáspolitikával próbálkozó országoknak egy része ezt felismerte, és sikeres erőfeszítéseket tett értékelési rendszerének oly módon történő átalakítására, hogy az összhangba kerüljön a tanulásfejlesztés céljaival. Ezen túlmenően ezek az országok a tanulásfejlesztés egyik fontos eszközévé tették a szervezet- és vezetésfejlesztést is, abban bízva, hogy ennek segítségével válhatnak az iskolák a magas szintű komplexitás kezelésére képes intelligens szervezetekké. Ezekben az országokban a szervezet- és vezetésfejlesztés többek között azért válhat képessé a tanulás eredményesebbé tételére, mert szorosan összekapcsolódik a tanuláskutatás eredményeinek mindennapos gyakorlati hasznosításával, amit az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs politikájának a megerősítése és megújítása segít.

Irodalom

- Akker, Jan van den (2005): Curriculum development re-invented: evolving challenges. In: Jos Letschert (ed.): *Curriculum development re-invented*. SLO – Netherlands Institute for Curriculum development. Enschede, 16–30.
- Allais, S. M. (2007): Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. *European Journal of Education*, (42) 4, 523–547.
- Ashton, D., Sung, J., Turbin, J. (2000): Towards a Framework for the Comparative Analysis of National Systems of Skill Formation. *International Journal of Training and Development*, (4) 1, 8–25.
- Békési Kálmán, Szabó Mária (2008): A kompetencia alapú programcsomagok magyarországi fejlesztésének előzményei. In: Zsigovits Gabriella (szerk.): *Kompetenciafejlesztés 2004–2008. Tények és vélemények*. Educatio Kht, Budapest, 11–32.
- Bentley, T., Gillinson, S. (2007): *A D&R system for education*. The Innovation Unit. London.
(http://www.innovation-unit.co.uk/images/stories/files/pdf/d_and_r_system_for_education.pdf)
- Black, P., Wiliam, D. (1998): Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, (80) 2, 139–148.
- Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 40–58.
- Burns, T., Schuller, T. (2007): The Evidence Agenda. In: *OECD: Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris, 15–32.
- Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, (39) 1, 69–89.
- Cowan, J. (2004): Education for higher level capabilities. Beyond alignment, to integration? In: Gill, V. M. S., Alarcao, I., Hooghof, H.: *Challenges in Teaching and Learning in Higher Education*. SLO – University of Aveiro. Enshede – Aveiro, 53–76.
- Cook, Th., Gorard, S. (2007): What Counts and What Should Count as Evidence. In: *OECD: Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris, 33–49.
- Delamare le Deist, F., Winterton, J. (2005): What Is Competence? *Human Resource Development International*, (8) 1. 27–46.
- Elmore, R. (2000): *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute. Washington. (<http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>)
- Elmore, R. (2008): Leadership as the practice of improvement. In: Pont, B. – Nusche, D., Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership*. OECD. Paris. 37–67.
- European Commission (2007): *Commission Staff Working Paper Schools for the 21st Century*. Brussels, 11. 07. 07. SEC(2007)1009
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – III. A ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Gibbons, M., Limoge, C., Nowontny, H., Schwarzman, S., Scott, P., Trowm M. (2000): *The new production of knowledge*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Golnhofner Erzsébet, Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról – 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 239–270.
- Gordon Györi János (2002): A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 491–515.
(http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf)
- Gordon Györi János (2007): Tanórakutatás (lesson study). Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 15–23.
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-02-ta-Gordon-Tanorakutatas>)
- Halász Gábor (2008a): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK, 366–387.
(<http://www.oki.hu/halasz/download/Iskolavezetes%20es%20tanulas.htm>)
- Halász Gábor (2008b): *Tényekre alapozott oktatáspolitiká*. Kézirat. Készült a magyar miniszterelnök által összehívott Oktatási Kerekasztal titkárságának a megbízásából.
(<http://www.oki.hu/halasz/download/Evidence%20based%20study.mht>)
- Hallinger, P., Heck, R. (1998): Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness & School Improvement*, (9) 2, 157–191.
- Hopkins, D. (2004): Kiválóság és méltányosság – az angol oktatási rendszer jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 16–25.
(<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2004-12-ko-Hopkins-Kivalosag.html>)
- Jörg, T. (2004): *Complexity Theory and the Reinvention of Reality of Education*. Paper presented at the Complexity Science and Educational Research Conference. 2004 Kingston. 30 September–3 October
(<http://www.uu.nl/uupublish/content/paperKingstondef.pdf>).
- Kováts Gergely (2002): *A vállalati egyetem*. Szakdolgozat. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Vezetési és Szervezési Tanszék. Kézirat.
- KSH (2007): A munkahelyi képzések főbb adatai. *Statisztikai Tükör*, 14. sz.
- Levin, B. (2001): Conceptualizing the Process of Education Reform From An International Perspective. *Education Policy Analysis Archives*, (9) 14,
(<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n14.html>)
- Marton, F. (2004): A tanulás tárgya. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 381–392.
(http://www.magyarpedagogia.hu/document/Marton_MP1044.pdf)
- Ministry of Education (2007): *The New Zealand Curriculum*. Wellington.
http://nzcurriculum.tki.org.nz/the_new_zealand_curriculum)

- Morris, A., Peckham, M. (2006): Final Report of the National Educational Research Forum. *NERF Working Paper 9.2*.
(<http://www.eep.ac.uk/nerf/word/wp9.2NERFFinalReporte42d.doc?version=1>)
- Mulford, B., Silins, H. (2003): Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What we know. *Cambridge Journal of Education*, (33) 2, 175–195.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117–158.
- NCSL (2008): *NCSL Prospectus. National College for School Leadership*.
(<http://www.ncsl.org.uk/media-a88-50-ncsl-prospectus-2009.pdf>)
- OECD (2004): *Knowledge Management Innovation in the Knowledge Economy*. Implications for Education and Learning, Paris.
- Partners in Education Transformation (2009): *Transforming Education: Assessing and Teaching 21st Century Skills*. Assessment Policy Brief, Cisco – Intel – Microsoft
(http://www.latwf.org/docs/Assessment_Policy_Brief.pdf)
- Perjés István, Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–9.
- Pollard, A. (2007): The United Kingdom’s Teaching and Learning Research Programme. In: *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. OECD, Paris, 125–130.
- Révész Éva, Szabó Mária (2008): The role of school leadership in creating a learning environment that is conducive to effective learning with special regard to the improvement of the quality of teacher activity. National report – Hungary. Manuscript.
- Robinson, V. M. J. (2007): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series. 41.
(http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0020/13727/Leadership_Oration.pdf)
- Sawyer, R. K. (2008): *Optimizing Learning: Implications of Learning Sciences Research*. OECD/CERI International Conference „Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. Paris. (<http://www.oecd.org/dataoecd/39/52/40554221.pdf>)
- Schuur, K., Feenstra, B., Duvekot, R. (2005): European Learning cultures & VPL. In: Duvekot, R., Schuur, K., Paulusse, J. (Eds.): *The Unfinished Story of VPL*. Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC. Utrecht, 29–116.
- Seashore, K. L., Wahlstrom, K. L. (2008): How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, (44) 4, 458–495.
- Sliwka A. (2005): Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis. In: *OECD: Networks of Innovation Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris, 49–63. (<http://www.oecd.org/dataoecd/22/62/41283632.pdf>)
- Sliwka, A. (2008): The Contribution of Alternative Education. In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD, Paris, 93–112.
- Stoll, L., Moorman, H., Rahm, S. (2008): Building leadership capacity for system improvement in Austria. In: Pont, B. – Nusche, D., Moorman, H. (Eds.): *Improving School Leadership*. OECD, Paris, 215–250.

- TLRP (2008): *Ten evidence-informed pedagogic principles. Teaching and Learning Research Programme.* (<http://www.tlrp.org/themes/themes/tenprinciples.html>)
- TUC (2008): *National Employers Skills Survey. TUC Organisation & Services Department.* May 2008 (<http://www.tuc.org.uk/skills/tuc-14768-f0.pdf>)
- US department of education (2004): *Four Pillars of NCLB.* (<http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>)
- World Class Skills (2007): *Implementing the Leitch Review of Skills in England.* Presented to Parliament by the Secretary of State for Innovation, Universities and Skills by Command of Her Majesty, July 2007.
- Young-Hyun, Lee (2007): *Workforce Development in the Republic of Korea.* Asian Development Bank Institute, Tokyo.

A TANULÁS TUDOMÁNYA

NAHALKA ISTVÁN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara,
Neveléstudományi Intézetének
egyetemi docense
nahalkai@gmail.com

A tanulás tudománya az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult. A pszichológiában és a pedagógiában korábban uralkodó megközelítéseket újak, sokszor a régebbieknek homlokegyenest ellentmondók váltották fel. Négy tendencia tűnik fontosnak: (1) A pusztán memorizálást szolgáló, vagy bizonyos műveletek begyakorlását eredményező tevékenységek helyett az autentikus, az életben az iskola világától függetlenül is létező tevékenységek szolgálják a legjobban a tanulást. (2) Gyökeresen átalakul a tudás természetére, valamint a tudás megszerzésének folyamatára vonatkozó elképzelések rendszere. (3) A kultúrák egyenjóságát a pedagógiába behozó szemlélet átalakítja a „kiket is tanítunk?” kérdésre adott válaszokat. (4) Átalakul a tanulás (és ezzel természetesen a tanítás) tartalma, a kompetenciaközpontúság jelszava a pedagógia szinte minden területén megjelenik.

Bevezetés

A tanulás tudománya kifejezés egyre gyakrabban fordul elő a szakirodalomban, a szakmai diskurzusban. Különösen egy, napjainkban egyre hangosabbá váló, „követelés” részeként jelenik meg erőteljesen, ez a követelés „új tanulástudomány” kialakításáról szól, az egész „bevett” szemlélet megváltoztatásának igényét fogalmazza meg (pl.: *Van Gert*, 1994; *Shotter*, 2005). Az „új tanulástudomány” kialakításának igénye elsősorban abból a sikertelenségből táplálkozik, amely az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát jellemzi, hogy tudniillik a tanulás elmélete (legyen szó bármelyikről is a nagyon sok közül) nem képes hatékony, sikeres magyarázatokkal, jó modellekkel szolgálni a tanulási folyamatra, legfeljebb racionálisnak látszó, és még a gyakorlatban is részsikereket felmutatni tudó elveket, ajánlásokat tud megfogalmazni. Lényegében arról van szó, hogy a sötétben tapogatózunk, amikor arra próbálunk válaszolni, hogy mi történik egy komplex tanulási folyamat során, vagy hogy miképpen befolyásolják e tanulást azok a külső hatótényezők, amelyek éppen érvényesülnek. Nincsenek a kezünkben olyan specifikus törvényszerűségek, amelyek e hatásrendszerek működésére vonatkoznának. Vannak bizonyos jól megfontolt, sokat kommunikált alapelveink (pl. kooperativitás, tevékenységközpontúság stb.), de nincsenek olyan modelljeink, amelyek nyilvánvalóvá tennék, hogy ezek az elvek miért jók.

Sokan e ténnyel összefüggésben *válságról* beszélnek. Talán a legfontosabb válszkísérlet a tanulás (és amúgy az egész oktatási rendszer, a nevelés egész rendszere) *komplex rendszerként* történő értelmezése. A sok kutatót „megihlető” gondolat szerint a tanulást egy komplex rendszer egyik folyamataként kellene kezelnünk, s nem úgy, ahogyan azt évszázadokon keresztül a pozitivista, objektivista, determinista, individualista, dualista és redukcionista megközelítések (a felsorolás *T. Jörg* és munkatársai nagy ívű tanulmányából való, *Jörg, Davis és Nickman, 2007*) igyekeztek konceptualizálni. A hagyományos megközelítések – alkalmazva minden tudomány egyszerűsítő megoldásait – lineáris folyamatokat, irányíthatóságot tételeznek, a visszajelzések szerepét maximum formálisan veszik figyelembe, nem veszik komolyan a tanuló rendszerek többszintű jellegét, a folyamatok önmagukra kifejtett hatását, az önszerveződést (ami itt például jelenti a tanulás önrányítottságát is és a kooperativitás jelenségeit is).

A hagyományos tanuláselméletek úgy képzelik, hogy a tanuló ember tanulási folyamatai külső ágensek által irányíthatók, kumulatív folyamatok, a hatások (tanítás) lineárisan érvényesülnek, ezekben az értelmezésekben a merev és leegyszerűsített ok-okozati kapcsolatok, valamint a viszonylag egyszerű törvényszerűségek segítségével megjósolható eredmények feltételezése a természetes. Ezzel szemben az új tanulástudomány létrehozásának szorgalmazói a tanulást *nemlineáris folyamatként* tartják értelmezhetőnek, s így abban sokkal inkább a mintázatok kialakulása, az előre nem pontosan megjósolható folyamatok léte kap szerepet. Vagyis e kutatók azt állítják, hogy a tanulástudomány is át kell, hogy menjen azokon a változásokon, amelyeken más tudományok átmentek azáltal, hogy vizsgálataik részévé tették a komplex rendszereket, a káoszt, a nemlinearitást, az autopoiezis¹ fogalmait, s az e fogalmakat alkalmazó gondolkodásmódot.

Magam is részben e kérdésekkel szeretnék foglalkozni ebben a tanulmányban. Elfogadom, hogy a komplex rendszerek elmélete gyümölcsöző fogalomrendszer lehet a pedagógia, itt éppen a tanulás folyamatainak vizsgálata során. Úgy látom azonban, hogy e törekvés egyelőre még nem ért el átütő sikereket, nem születtek még meg azok az alapvető elgondolások, amelyek a pedagógiában a tanulás nemlineáris folyamatként történő értelmezésére alapulnának. Szükség van ilyen értelmezésekre, új paradigmákra, ez világosnak látszik. Szükség van valóban a komplex rendszerek elméletének alkalmazására a pedagógiában. Ehhez azonban egy egészen új gondolkodásmódot és nyelvet kell megtanulni. Ez kikerülhetetlennek látszik, de nem megy máról holnapra. A hazai szaksajtóban ismertetni kell az alapvető szakirodalmat, a témát be kell vinni a pedagógia és tanár szakos képzésbe, a továbbképzésekbe, és hatnia kell a pedagógiai kutatásokra is. Ugyanakkor úgy látom, hogy meglévő elképzeléseink egy része alkalmas arra, hogy legalább néhány problémát még a „mai nyelvünkön” megfogalmazzunk, értelmezzünk bizonyos fo-

¹ Összetett rendszerek önmaguk építésére, önmaguk újraalkotására való képessége.

lyamatokat, s ezt érdemes is megtennünk, mert ezzel az „új tanulástudomány” kialakításának folyamatához is hozzájárulhatunk.

A tanulmány végén az elméletben kifejtettek mai magyar pedagógiai gyakorlatra való alkalmazhatóságát mutatom meg, ahogy én látom. Ma a hazai pedagógiai gyakorlat legtöbbször hangzatos jelszava a *kompetenciaközpontúság*. Azt igyekszem majd megmutatni, hogy e jelszó milyen furcsa, ellentmondásos módon jelent meg a hazai gyakorlatban, s hogy mi lehet az ellentmondásos helyzet mögött. Az egész tanulmánnyal az elméleti tisztázás különös jelentőségére szeretném felhívni a figyelmet.

A pedagógiai tanulásértelmezéssel kapcsolatos nagy paradigmaváltások a 20. században

Ahhoz, hogy jobban megértsük, miért jelent olyan fontos feladatot a mai neveléstudományban a komplex rendszerek vizsgálata, és hogy miért lehet ez fontos a gyakorlat számára, érdemes azokat a folyamatokat tüzetesebben megvizsgálnunk, amelyek egyáltalán felvetették a paradigmaváltás szükségességét.

Négy fő, egymással is összefüggő átalakulási tendencia tűnik alapvetően fontosnak. Ezek: (1) a tanuláshoz vezető tevékenységekről alkotott elképzelések, s ezek nyomán a gyakorlat átalakulása, (2) a tudás természetével kapcsolatos ismeretrendszer átalakulása, s ennek nyomán a gyakorlat megfelelő formálódása, (3) a „kinek milyen tudásra van szüksége” kérdés megválaszolása – úgy tűnik – a lehető leginkább demokratikus módon, (4) az oktatás (a tanítás-tanulás folyamatai) céljaival kapcsolatos felfogások átalakulása. A négy paradigmaváltás értékű tendencia súlya az itt következő bemutatás során nagyon különböző lesz. Mindegyik komoly vizsgálatot igényel, de egy tanulmány keretében bizonyos hangsúlyokat a fontosság (és a szerző mondanivalójának kidolgozottsága) alapján vállalni kell.

A tanuláshoz vezető tevékenységekről alkotott elképzelések átalakulása

A reformpedagógiai mozgalmak világában jelenik meg először a gondolat, hogy mindenfajta tudás megformálása *az élet más területein is szerepet játszó, autentikus tevékenységek* keretében lehet optimális, és nem elsősorban a direkt memorizálást szolgáló tevékenységekben (Németh, 1996). Ez a felfogás és a neki megfelelő gyakorlat mindig is létezett a nevelés történetében, de a 20. század elején kibontakozó fejlődés tette globális elképzeléssé, minden tanulási folyamatunkra kiterjedővé. A gondolat alapja, hogy olyan motiváló, hasznos, életszerű tevékenységeket kell szervezni a tanulás szinterein, amelyek mintegy „melléktermékként”, legalábbis nem közvetlenül szolgáltatják valaminek a megtanulását, legyen az bármi (ismeret, készség, képesség, attitűd, ha egyáltalán értjük, mit is jelentenek e fogalmak). A „melléktermék” szót természetesen nem a „mellékes” értelmében kell érteni, hanem úgy,

hogy a tevékenység végzőjének, a tanulóknak nem közvetlen szándéka a tanulás, hanem a tanulás a tevékenység közben, mintegy *spontán módon* következik be.

A gondolat elsősorban a projektszemléletben, a munkaiskolai törekvésekben, a játék szerepének kihasználásában, a problémaközpontúságban, azaz minden olyan metodikai megoldásban érvényesül, amelyekben az elsődleges célok tanuláson túliak: bármilyen produktum létrehozása, valóságos hatás kifejtése életszerű (itt: nem a tanulással összefüggő) folyamatokra, a tevékenység önmagában (a játék esetében), stb. A tradicionális pedagógus felkészítés a direkt tudásátadás feladatait állítja középpontba, olyan módszereket sajátítat el a jelöltekkel, amelyek a tananyag memorizálását, vagy bizonyos tevékenységelemek, műveletek automatizálását szolgálják. Természetesen ezek hatékonyak egy szintig, addig, amíg a tudás az emberi tevékenységek rendszerében széles tömegek esetében csak korlátozott mértékig játszik szerepet. Amíg a társadalom csak egy rendkívül szűk rétegének van szüksége megújulni tudó, kiküzdött, mélyen elsajátított, „átélt” tudásra, addig annak releváns, autentikus tevékenységek keretében (pl. önálló kutatással) történő elsajátítása nem merül fel széles körökben szükségletként. Meg lehet elégedni a nagy tömegek számára egy nem túl hatékony, memorizálást és begyakorlást lehetővé tevő tevékenységrendszerrel. Ám amint a huszadik század folyamán – ahogy mondani szokás – a tudás termelőerővé válik, úgy válik egyre sürgetőbbé a feladat, hogy hatékonyabb, nem pusztán a direkt memorizálást szolgáló tevékenységek alkossák a tanulási folyamatok gerincét a mindenkit elérő iskolákban is.

Ez a váltás ma is tart. Pedagógusok tömegei kell, hogy kialakítsák viszonyukat ahhoz az elváráshoz, hogy ne a jól megszokott, a tananyag elmagyarázására, a gyakorló feladatok megoldására koncentrált tanítást folytassanak, hanem változatos, a hagyományos szemlélet számára furcsa, oda nem illőnek látszó tevékenységek jellemezzék a tanórákat. Minden a korszerűnek mondott pedagógia mellett elkötelezett szakember, dokumentum, előírás azt várja el a pedagógustól, hogy tevékenységeket szervezzen, játékokat, projekteket, vitákat, szituációk eljátszását, manuális tevékenységet akkor is, amikor nem a kézügyesség fejlesztése a cél, s hasonlókat. E tevékenységek lehetnek érdekesek, lehetnek motiválók, de a szemléletváltást még meg nem élt pedagógus számára időt rablók, fölöslegesek, a „valódi tanulást” gátolják. Hányszor halljuk: „Jó-jó, szívesen szervezek én ilyen tevékenységeket, de minek, és főleg: mikor fogunk tanulni?”

Ha a tanulást egy komplex rendszer folyamatoként képzeljük el, akkor a 20. század folyamán kirajzolódott, itt leírt tendenciát értékelhetjük akként, hogy a pedagógia „rájött” arra, hogy *a tanulási folyamatok sokkal összetettebbek annál, semmint egyszerű programokkal, utasításokkal irányíthatnánk azokat.* A 20. század pedagógiája felfedezi az *önállóan tanuló* embert, aki maga irányítja elsajátítási folyamatait, s aki számára nem átadni kell a tudást. A pedagógia felfedezi, hogy valójában a tudásátadás a szó szoros értelmében nem is lehetséges.

Az autentikus, a valós kontextusokhoz kötődő tanulás egyben *kooperációt* igénylő tanulás is (Brown *et al.*, 1995). Míg a hagyományos elképzelésekben az együttműködés, az „együtt tanulás” csak mint érdekesség, motivációt növelő tényező kerül szóba, addig a 20. században lezajlott folyamatokban a tanulás egyik alapvető jellemzőjévé válik. A tanulás sikeresebb és eredményesebb másokkal együttműködve.

Vagyis amikor pedagógusok, más pedagógiai szakemberek az önszabályozás lényeges szerepét, a tevékenységközpontúságot, a kooperativitást emelik ki, akkor egyrészt fontos gyakorlati megfontolásokat fogalmaznak meg, másrészt viszont a komplex rendszerek dinamikájának leírásához szükséges fogalmakat kezdenek el használni, még ha a legtöbbször nem is tudják, hogy ezt teszik.

A tudással kapcsolatos értelmezések alapvető átalakulása

Bár az előző pontban leírt paradigmaváltás tűnik a legfontosabbnak, e tanulmányban mégis e második jelentős átalakulást fogom sokkal részletesebben tárgyalni. Ennek több oka is van. Egyrészt az elsőnek említett átalakulás már folyamatban van, széles körben elfogadott a szükségessége, míg a tudás természetével, a tanulás folyamatával kapcsolatos értelmezések kérdésével összefüggésben sokkal nehezebb elfogadni az újat. Másrészt azért is kell részletesebben foglalkozni a tudás értelmezésével kapcsolatos elképzelésekkel, mert itt több meglepő, a hagyományos tudásnak alapvetően ellentmondó megfontolással találkozunk, s ezért megvitatása nagyobb „ráfordítást” igényel.

A tudás és a megismerés posztmodern megközelítései rendkívül erősen hatottak a 20. század utolsó harmadában a pedagógiára. Elsősorban a *konstruktivista pedagógia* diadalútja érdemel figyelmet, hiszen ma már a tanulók megismerési folyamatainak egyik „vezető” szemléletmódjává, sok szakember megítélése szerint uralkodó paradigmává nőtte ki magát. Ez is, tehát a konstruktivista pedagógia létrejötte és térhódítása is hasonló „földindulás” volt, mint az előző pontban leírt tendencia érvényesülése. A pedagógiában újnak számító tudásértelmezés, a megismerési folyamatok újfajta szemléletmódja radikálisan szakít számos hagyományos megközelítéssel, teljesen elszakad a megismerés objektivistá értelmezésétől (Glaserfeld, 1995). A tudást *konstruálnak*, nem átplántálhatónak, nem közvetíthetőnek tartja, hanem személyes alkotásnak, amelyre éppen ezért nem alkalmazhatók a hasonlóság, a hűség jelzői, nem értelmezhető a tudással összefüggésben a tükörkép jelleg. Megkérdőjeleződik az igaz és a hamis abszolút fogalmainak alkalmazhatósága; a konstruktivista szemléletmódban a tudás a használhatóságával, *adaptivitásával* válik fontossá az ember számára (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002). E képben nem a tapasztalat a kiindulópontja a gyermeki megismerésnek, nem is az a fő meghatározó tényező, hiszen *a tapasztalat maga is konstruált*, elsősorban az *előzetes tudástól*, az elme értelmezési, konstruáló, önépítő, autopoietikus folyamataitól függ. Az iskolai tanulás folyamatában kritikus kérdéssé válnak a már birtokolt tu-

dáselemből felépülő rendszerek (elképzelések, naiv és másmilyen elméletek, gyermektudomány, gyermekfilozófia stb.), az értelmezések, a feldolgozás, a megértés (Dochy, 1994; Chi et al., 1984). Kiemelt szerepet kap a tanulást akadályozó előzetes elképzelések esetén a *fogalmi váltás* folyamata, az, hogy a tanuló átfogó értelmező kereteket használ a tapasztalatai értelmezésére, valamint az a gondolat, hogy éppen az előbbiek miatt az induktív gondolkodás, a tanulás induktív útjai talán nem is léteznek (Nahalka, 1997, 2002).

E gondolatok elfogadása és a nevelés gyakorlatában való követése még nehezebb, mint az a váltás, amelyet az előző pontban elemeztem. A felvilágosodás hatalmas vívmányának, a realizmusnak, az objektív megismerés lehetőségének és az objektív igazság létezésének a világot logikus rendben leképező erejébe vetett hit kérdőjeleződik meg, és adja át a helyét – a pedagógiában is – a *személyes szemléletmódok elsődlegességének*, a világról alkotható alternatív modellek elfogadásának. Az iskolában immár nem az örök igazságokat, a tőlünk független szépet és jót tanítjuk, hanem arra készítünk fel, hogy mindenki – egész életén át – állandóan *maga alkossa meg saját hitét, elkötelezettségeit*.

Ez az átalakulás azonban egyáltalán nem tekinthető diadalmenetnek. Van legalább két súlyos kérdés, amelyek válaszra várnak. Az egyik azzal kapcsolatos, hogy milyennek kellene lennie a megismerésről szóló tanításnak, a második pedig e tanítás tartalmához kötődik: milyen előzetes elképzelésekkel kell számolnunk magával a tanulással kapcsolatban. Könnyű észrevenni, hogy itt az önreferencia problémáiról van szó. Mit mondhatunk tehát e két fontosnak tűnő kérdéstről?

Milyen legyen a megismerési folyamat az iskolában?

Humberto Maturana, a chilei biológus, ismeretelmélettel foglalkozó szakember egyik zseniális érvelése így hangzik: „Ha meg akarunk győzni valakit, hogy a mi akaratunk szerint tegyen, és nem tudunk vagy nem akarunk az erőszak eszközével élni, akkor arra hivatkozunk, hogy állításunk objektív, racionális érvelésen alapszik. Tesszük ezt azon kifejezett vagy hallgatóságos szándéknak megfelelően, hogy a másik ne tudja megcáfolni azt, amit érvelésünkben állítunk, hiszen annak érvényessége a valóságra való hivatkozáson alapszik. Így teszünk annak a kifejezett vagy hallgatóságos megállapításnak a nevében, hogy tudniillik ami valós, az univerzálisan és objektív módon érvényes, mert független attól, amit teszünk, s ha egyszer kimondatott, akkor már megcáfolhatatlan. Valóban, azt mondjuk, hogy bárki, aki nem hajlik az okos szóra, vagyis bárki, aki nem hajlandó elfogadni ésszerű érvelésünket, az önkényesen, illogikusan és abszurd módon gondolkodik, és hallgatóságosan azt állítjuk, hogy privilegizált hozzáféréssel rendelkezünk az érvelésünket érvényessé tevő valósághoz.” (Maturana, 1988, 25. o.)

Fordítsuk le *Maturana* szavait a pedagógia nyelvére! A tanár a tanulási folyamatokban alapvető szerepet játszó kommunikáció során *objektívként*, vagyis a ta-

nulótól és saját magától is függetlenként, önmagában létezőként állítja be a kommunikáció tartalmát (a tananyagot, vagyis az ismereteket, a megfontolásokat, az összefüggéseket, a kinyilatkoztatásokat). Ennek hitelesként való elfogadását, vagyis legitímációját automatikusnak gondolja, illetve nevel arra, hogy kommunikációja tartalmát mindenki minden pillanatban objektívnek, egyedül lehetségesnek, érvényesnek és univerzálisnak tekintse. Úgy viselkedik, hogy minden megnyilvánulásával sugallja: a közlés tartalma tökéletesen megfelel az objektívnek tekintett ismereteknek, s ezzel maguknak a tényeknek. Vagyis a világról szóló tudás megismerő rendszertől való függetlenségét tételező, objektivista elképzeléseknek megfelelően értelmezi és értelmezteti a tudás természetét, és ennek az objektivista krédónak megfelelő magatartást, gondolkodásmódot vár el a tanulóktól is. Nem azért igaz, amit mondok, mert én mondom, így a tanár, hanem azért, mert a valóságra, s a mindenki által ugyanúgy észlelhető objektív bizonyítékokra épül. Ez a gondolkodásmód, annak követése nagy valószínűséggel nem fér össze a tudás létrehozásának, a tudás megszerzésében való aktív részvételnek a feltételezésével. Az objektivista megismerés-magyarázat a tanulás folyamatában való részvételt leszűkíti a befogadásra, az asszimilálásra.

Maturana gondolatai éles fényt vetnek a jelenkori pedagógia egyik legizgalmasabb, s talán a legnagyobb ívű változásokat előre vetítő kérdésfelvetésére. Nem csak arról van szó, hogy a tanítás során hagyományos ismeretelméleti felfogásoknak megfelelő módon járunk el, hanem arról is szó van, hogy magával a *megismeréssel kapcsolatos gondolkodást is rendkívül erőteljesen, kétségeket kizáró módon e hagyományos ismeretelméleteknek megfelelően formáljuk*. Vagyis itt semmilyen alternativitás nem érvényesül, a „virágozzék száz virág” elve itt nem alkalmaztatik. A modernebb, és sok szempontból első látásra valóban rendkívül idegen, furcsa megismerés-felfogások terjedését nem jó szemmel nézők gyakori érve az új törekvések szerintük erőszakos érvényesítése ellen, hogy nem szabad csak egy elméletre (értsd: a most jelentkező, a hagyományosakkal szembeforduló valamelyik elképzelésre, mondjuk a konstruktivizmusra) leszűkíteni a gondolkodást. Ez az érvelés azonban nem veszi észre, hogy éppen ma érvényesül egy végletes egyoldalúság, amennyiben a tanulók megismeréssel kapcsolatos gondolkodásának fejlesztésében csakis egyetlenegy elmélet játszik szerepet, s ez az *objektivista világlátás*.

A pedagógia egyik célja lehet, hogy világokat tárjon a tanulók elé, hogy aztán ők megismerhessék e világokat, megalkothassák azokról saját értelmezéseiket, és dönthessenek, hogy az élet különböző szféráiban melyekhez tartozó ismereteket akarják használni. A pedagógia józan belátására van bízva, hogy meghatározza – no, természetesen erős társadalmi hatások által befolyásolt módon – hogy a „szellemi piacon kapható áruk” közül melyeket „árulja a saját belső piacán”. A megismerésre vonatkozó koncepciók szempontjából ez a „belső piac” egyelőre „monokultúrás”, hiszen „csak az objektivista árut reklámozza és kínálja megvételre”. Sokak meggyőződése, hogy ennek a helyzetnek meg kell változni, és a piacon meg

kell jelenniük alternatív elképzeléseknek, *fel kell kínálni a megismerés értelmezésének más lehetőségeit is.*

A pedagógia számára ez egy óriási kihívás. Mert ha csak annyi lenne a feladat, hogy a meglévő tananyag mellett most még valami mást is tanítani kell, akkor a gond jóval kisebb lenne. Azt mondhatnánk: eddig „tanítottuk” az objektivista megismerés-felfogást, mostantól „tanítjuk” a posztmodern megközelítéseket, a nem objektivista világlátásokat is. Egy kicsit még morognánk, hogy már megint növeltük a tananyagot, pedig éppen csökkenteni kellene, de hamar belenyugodnánk – így szoktunk tenni. Legfeljebb néhány továbbképzést kellene megszervezni a nem objektivista megismerés-szemléletek elsajátítására, hogy aztán a tanárok majd tanítani tudják az iskolában.

De hát az iskolában nem is tanítunk ilyesmit! Nem, a megismeréssel kapcsolatos tudás nem tananyag (legfeljebb ott, ahol filozófiát tanítanak), itt valami egészen másról van szó. Maga a teljes tanulási folyamat, *az iskolai tevékenység egésze „közvetít” egy megismerés-felfogást*, s ha azt szeretnénk, hogy ne egyetlen lehetséges elképzelést „közvetítsen”, akkor magát a teljes pedagógiai munkát kell újra-gondolni és megváltoztatni.

A megismerésről nem (vagy nem csak) tanítunk, hanem a megismerés az, amit a gyerekek alapvetően csinálnak az iskolában. Ők ezt persze egyféleképpen teszik, mindenki egy rá jellemző módon teszi, de ahogyan a saját viszonyát e folyamathoz megformálja, az nem független attól, ahogyan őt a pedagógusai (és a szülei, és a társadalom legkülönbözőbb tényezői) nevelik. Minden nevelési tényezőnek, akár bevallja ezt magának, akár nem, van egy *modellje* arról, hogy mi is a megismerés, hogyan zajlik, és mit lehet tenni az elősegítése érdekében. Ez a modell, ez a megismeréssel kapcsolatos látásmód vagy objektivista, vagy nem objektivista, a kettőt nem lehet összekeverni, még kevésbé lehet összebékíteni.

Ez azonban azt jelenti, hogy a pedagógiának szembe kell néznie egy alapvető, első látásra megoldhatatlannak tűnő dilemmával: *hogyan lehetne a pedagógiai gyakorlat alapvetően különböző megismerés-felfogások megjelenítője, felkínálója*, amikor magát a megismerési, tanulási folyamatot csak egyféleképpen irányíthatja, legalábbis ha következetes akar maradni? És nem biztos, hogy ez a dilemma csak első ránézésre megoldhatatlan.

A felvetett kérdést rendkívül komolynak, sőt, nyugtalanítónak tartom. Számomra nyilvánvalónak (hogy következetes maradjak konstruktivista mivoltomhoz: erősen adaptívnak) tűnik, hogy a pedagógiának az objektivista látásmódoktól eltérő ismeretelméleti felfogásokkal, és másfajta megismerési módokkal is meg kell barátkoztatnia a tanulókat. De hogyan lehet ezt megtenni egy alapvetően és szükségszerűen monolit – a megismerés-felfogást illetően monolit – gyakorlat keretében? Vagy lehet, hogy mégsem kell monolitnak lennie ennek a gyakorlatnak? Egyszer úgy foglalkozunk a tanulókkal, hogy az az objektivista megismerés-felfogásnak felel meg, másszor meg konstruktivista tanítási eljárásokat alkalmazunk? Vagy azt

mondjuk, hogy a konstruktivista felfogás nyitott, alapvetően a tanuló öntevékenysége, belső tudáskonstrukciós folyamataira épít, ezért valójában lehetővé teszi azt is, hogy a tanuló receptív módon, az objektivista látásmódnak megfelelően tanuljon? Ennek megfelelően azt is mondhatjuk, hogy valójában egy objektivista stílusú oktatással sincs semmi baj, hiszen ha egy tanuló önálló akar lenni, a hagyományos eljárásokat alkalmazó, de színvonalas munkát végző pedagógus keze alatt akkor is megteheti, ha egyébként ezt a pedagógust az objektivista látásmód vezérli? Vagy azt a praktikus megfontolást kell, hogy érvényesítsük, hogy a gyerekkel kapcsolatba kerülő pedagógusok közt legyen „ilyen” is, meg „olyan” is? Talán e „megoldásmódok” is jelzik, hogy itt milyen súlyos kérdéstről van szó. E kérdés megválaszolhatatlan, ha nem szerzünk alapos tudást a témában.

Az alapos tudás része azoknak a naiv vagy kevésbé naiv elméleteknek a felvázolása, amelyeket általában használnak az emberek a tanulási, a megismerési folyamatok értelmezésére (koncentrálva most az ismeretelméleti szempontból érzékenyebb kérdésekre). Éppen ezzel kapcsolatos a második, általam felvetett kérdés, hogy tudniillik mi lehet a *tartalma* a megismerésről alkotható tudásnak.

Személyes episztemológiák

Vajon miképpen értelmezik „úgy általában az emberek” (köztük persze az iskolai tanulók) a tanulási folyamatokat, ha elsősorban *ismeretelméleti* szempontból közelítünk a kérdéshez?

A téma széleskörűen kutatott, nagy az ismeretanyag, azonban nem állíthatjuk, hogy mentes a vitáktól. Objektivistán vagy nem objektivistán szemlélik az emberek a megismerés folyamatát? Egyáltalán, egységes-e ebből a szempontból egy-egy ember gondolkodása? Vannak-e nagy átalakulások, van-e fejlődés e tekintetben. Ha fejlődnek az episztemológiai elképzeléseink, akkor vajon vannak-e ezen fejlődésnek szakaszai, és melyek azok? Mit lehet kezdeni az e kérdésekben felhalmozott tudással az iskolában? Arra törekszem, hogy e kérdésekre legalább részben válaszokat adjak.

Az episztemológiai elképzelések alakulására vonatkozó első nagy hatású modellt *William Perry* alkotta meg (*Perry*, 1970). Alapvető elgondolása szerint a megismerés természetéről való emberi gondolkodás jól elkülöníthető *szakaszokban* fejlődik. A kiindulópont a tudás teljes mértékű objektivitásába, megkérdőjelezhetetlenségébe, az alternativitás teljes hiányába vetett hit², s ha a fejlődés teljes mértékben végbe megy, akkor eljut az egyén a tudás relativizmusa teljes elfogadásáig, egy következetes és mindenre kiterjedő személyes tudásrendszer melletti elköteleződés kialakításáig³. *Perry* úgy képzelte, hogy az általa felállított 9 fejlődési szakasz grádicokat jelent a gyermek, az ifjú, a felnőtt fejlődése során. Ezek sorrendje meghatározott,

² Ez a fázis valószínűleg csak egy idealizáció, soha nem jellemző egyetlen emberre sem.

³ Ebben az idealizált formában valószínűleg ez a fejlődési fázis sem létezik.

és különböző emberek különböző szintekig juthatnak el. Szokás ezt a folyamatot a *realizmusból a relativizmusba való átmenetként* leírni (pl.: Benack és Basseches, 1989; Sinnott, 1989).

A kilenc szakasz valójában négy átfogóbb fejlődési stádiumban oszlik el (ahogy azt *William Moore* (Moore, 2002) bemutatta), ezek a dualizmus (valami vagy igaz, vagy hamis), a többszörözés (valamiről valakik különbözőt gondolhatnak, létezik többféle igazság), a kontextuális relativizmus (valami bizonyos helyzetekben lehet igaz, míg más helyzetben hamis), és a relativizmus melletti elköteleződés.

Perry modellje természetesen sokféle értékelésben részesült. Hívei továbbfejlesztették, olyan empirikus kutatások eredményeit közölték, amelyek alátámasztották a modell helytálló voltát (pl.: *Kuhn, et al.*, 1988). A konstrukció használhatóságát, adaptivitását jelentős mértékben befolyásolhatják azok az eredmények, amelyek annak kutatása során születtek, hogy vajon milyen idős korban válnak képesekké a gyermekek a tudás relativitásának elfogadására. Voltak kutatók, akik azt állították, hogy ez csak ifjú-, vagy még inkább felnőttkorban következik be (*Broughton*, 1978; *Baxter Magolda*, 1992), volt (van) olyan álláspont, hogy zömében csak a doktori fokozatot szerzők képesek erre (pl. *King és Kitchener*, 1994). A kérdés megítélésében nyilván fontos szerepet kaphatnak azok az eredmények is, amelyek a téves tudás tulajdonításával, és áttételesen a tudatelmélet (theory of mind) kialakulásának problémájával kapcsolatban születtek. A gyermekek kb. 4 éves korukban képesek arra, hogy valakiről azt gondolják, téves tudással rendelkezik. De ha egy gyermek a tudást tarthatja már tévesnek, akkor ettől az állapottól esetleg már nincs távol, hogy legalább fontos területeken határozottan relatívnak vélje a tudást. Itt tehát felmerül a lehetősége annak, hogy ebben az esetben is *területspecifikus* kérdésről van szó: elképzelhető, hogy bizonyos tudások esetén elfogadjuk a relativitást, míg más esetekben nem. Ha ez jó modellnek tűnik, akkor az megkérdőjelezi az egész szakaszelmélet használhatóságát.

Valóban, hétköznapi tapasztalat, hogy minden ember tud részletesen, példákat is használva beszélni arról, hogy a tudás mindenki számára valami személyes, csak rá jellemző dolog, különösen akkor, ha megfelelő témákról van szó. Mert semmi gondot nem jelent a tudást személyesnek, konstruálni látni, ha társadalmi, emberi kérdésekről van szó. Már is megváltozik a szemlélet, ha tudományos kérdések kerülnek elő, vagy ha megfigyelések eredményeiről van szó. Igen, persze, az ember tudásának sajátos színezete van, de azért az, hogy megszúrt egy tű, megégettem az ujjamat, vagy hogy a bolygók a Nap körül keringenek, mégsem személyes, tetszőlegesen konstruálható tudás. Legalábbis ha hitelesen akarok gondolkodni, ha az igazat akarom képviselni. Lehet persze hamis tudatban élni, de az más. Vannak dolgok, amikről lehet szerezni igaz tudást, s aki ettől eltér, annak hamis tudása van, de ezen a helyzeten lehet javítani. Ám ha ízlés, vélemény kerül szóba, a tudás konstruált, személyes jellege sokkal erősebben előre tolatódik. Vagyis *mindenkiben él legalább két alapvető episztemológiai kép*, és nem azt akarjuk elérni, hogy

tudásunk egységes legyen, s minden szituációban csak egyféle ismeretelméletet használjunk, hanem inkább a helyzethez igazítjuk hozzá az elképzeléseinket. Ha kell, nem vagyunk objektivisták, ha kell, akár a tudás konstruált jellegéig is képesek vagyunk elmenni. A kérdésnek, a rá adott gyakorlati válaszoknak az embergyerek fejlődésében kritikus szerepe van, hiszen a gondolkodás fejlődésének egyik alapvető kérdése, hogy mikortól tekintjük magunkat és más embereket gondolkodó, megismerő, tudással rendelkező lényeknek, intencionális ágenseknek, akik például hamis elképzeléseket is képesek másoknak tulajdonítani.

Az episztemológiai elképzelések kontextus- és tudásterület-függősége valóban létező, sokak által vallott szakmai elképzelés. *Halletta* és munkatársai (*Halletta et al.*, 2002) ezt az álláspontot képviselik átfogó, a kutatások történetét, és a fontosabb empirikus eredményeket is bemutató tanulmányukban.

Ha elfogadjuk a tudás relativitására vonatkozó elképzelések kontextus- és tudásterület-függő jellegét, akkor arra várhatunk, hogy akár már korai gyermekkorban is lehetnek olyan kérdések, amelyekben a gyermek elfogadja a tudás relativitásának elképzelését. A megismerésről, sőt, az egyes területeken zajló megismerésről kialakuló, és komplex struktúrát alkotó *tudás* az, ami meghatározza, hogy az adott területhez milyen episztemológiai viszonyt alakít ki a gyermek. Így például a természettudományos nevelés izgalmas feladata annak felismertetése, hogy rendkívül hatékony, termékeny elképzelés a természettudományos tudást emberi alkotásnak képzelné. Lehet, hogy nem is túlzok, ha azt mondom, hogy ez a legfontosabb tudás, amit a természettudományos nevelésben el lehet sajátítani. Természetesen egyáltalán nem biztos, hogy a tanuló átmegy ezen a tanulási folyamaton. Lehet, hogy egész életében majd határozottan különbséget tesz mondjuk az esztétikai ítéletek és a természettudományos tudás relativitása között, a fogalom használatát csak az előbbi számára megengedve. Nem valamifajta intellektuális erő, valamifajta képesség kérdése, hogy ez a tanulási folyamat lezajlik-e, hanem annak a kérdése, hogy volt-e alkalma a gyermeknek ilyen jellegű tudást megkonstruálni, produkált-e ehhez a környezete tanulási lehetőséget, s konkrétan milyen tanulási folyamatok zajlottak le.

Az iskola demokratizálódása, a mindenkinek szóló oktatás

Az előjogoknak az iskolából való száműzése, a „mindenkinek egyenlő joga van a tanuláshoz” elv nem a 20. század szülötte. A nagy polgári forradalmakat követő társadalmi fejlődés már a 18–19. században is felmutat jelentős eredményeket az iskola demokratizálása terén (pl. az általános és kötelező iskolázás radikális meghosszabbodása egy ilyen eredmény). Ám sem a mindenkinek a lehetőségeket biztosítani kívánó szemlélet, sem a társadalmilag hátrányos helyzetet kompenzálni kívánó gondolkodásmód, vagyis az egyenlőtlenségeknek sem a *liberális*, sem a *kompenzatorikus* kezelésmódja nem vezet eredményre (*Lawton*, 1996). Csak a 20. század szüli meg a *kultúrák iskolai emancipációjának szükségességét valló*, a gyerekek által az

iskolába hozott viszonyulásokat, értékrendet átírni nem, legfeljebb *gazdagítani* kívánó szemléletet, amely újrafogalmazza az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos teljes fogalomrendszert.

Kiderült, hogy a hátrányos helyzet nem pusztán a gyermek, a családja objektív társadalmi helyzete által determinált, hanem annak kialakulásában jócskán szerepet játszik az iskola is. Hiszen a hátrányos helyzet viszonyfogalom, mindenki csak valamihez képest lehet hátrányban, és az iskola éppen számos egyoldalúságával, a többségi csoportok, elsősorban a középosztály értékrendjét preferáló attitűdjével manifesztálja az ettől a preferált értékrendtől, kultúrától távolabb álló csoportokhoz tartozók hátrányos helyzetét.

Kiderült, hogy nem jobban és kevésbé felkészültek, nem jó és gyenge képességűek tanulnak az iskolákban, hanem ilyen vagy olyan sajátosságokkal, ilyen vagy olyan előnyös tulajdonságokkal, ilyen vagy olyan előzetes tudással rendelkező tanulók, akik így vagy beleférnek az iskola szűk preferenciarendszerébe, és boldogulnak, vagy nem, s az utóbbi esetben deviánsakká, gyenge képességűekké, lázadókká vagy közömbösekké, rossz gyerekekké minősítetnek.

Kiderült, hogy nem az úgymond azonos szinten állókból (azonos „képességűekből” – a hibás szóhasználat szerint) kell összeállítani a tanulócsoportokat, nem teszünk azzal jót senkinek, a lemaradóknak sem, de még a tehetségeseknek sem, ha homogén csoportokat hozunk létre. A 20. század végére az együttnevelésnek ez a gondolata és gyakorlata odáig fejlődik, hogy létrejön az inkluzív pedagógia, amely vallja, hogy a korábban teljes mértékben integrálhatatlannak tartott gyermekek is együtt nevelendők a többiekkel, egy általánosan érvényesülő, minden gyermeket, a sajátosan számára szükséges feltételek közt, optimális fejlesztésben részesítő nevelés keretei között. A világnak szinte minden értékrend szerint sikeresen működő iskolarendszereiben „szélsőségesen” érvényesül az *együttnevelés elve, az integráció, az inklúzió, a komprehenzivitás, az egységes keretek közt a különbözőségek maximális figyelembevételének követelménye.*

Kiderült, hogy a tehetség fogalma jóval összetettebb, mint azt korábban gondoltuk, s hogy valamilyen értelemben *minden tanuló tehetséges*. S az is biztos, hogy a széleskörű szegregációt megvalósító iskolarendszerek rendkívül pazarlóak, s miközben tehetségek tömegeit veszítik el, valójában alulmaradnak a legtehetségebbek kibontakozásának segítésében is. Tragikus példája ennek éppen a magyar iskolarendszer, amelyben úgymond a tehetségek védelme, fejlesztése érdekében működik a „vad szegregáció”, az elkülönítés, a szelekció, de amely iskolarendszerben – egyébként valószínűleg éppen a szegregációból következően – nem működik a legtehetségebb tanulók nagyon magas szintre fejlesztése. Talán nem lehet véletlen, hogy a nemzetközi mérésekben a legmagasabb értékelési szintekbe jutó tanulók esetén a legnagyobb arányszámokat produkáló országok (skandináv, angolszász országok) éppen azok, amelyeknek iskolarendszerében a legelőrehaladottabb az együttnevelés, a komprehenzív iskolarendszer fejlesztése (OECD, 2007a, b).

A fentiekben röviden leírt demokratizálódás szintén alapvető változást hoz a pedagógusi tevékenységben. Megváltoznak a munkavégzés keretei, alapvetően mások lesznek az elvárások, a pedagógusi pálya csúcsa már nem a lehető „legelitebb” iskolába való kerülés. A régi mintákhoz szokott, azokat még ma is érvényesnek gondoló pedagógus értetlenül áll a változások előtt, a világ romlását, de legalábbis az iskola végveszélybe kerülését vizionálja.

A célok, s vele a tartalom átalakulása

A 20. század végén nem utolsó sorban az Európai Unió oktatáspolitikájában megjelenő ösztönzések hatására (DeSeCo, 2003) szinte jelszóvá válik a *kompetenciafejlesztés* célja. Az ideológia szerint megváltozik az oktatás egész célrendszere. A deklaratív, az ismeretekben leírható tudás mellett – sokak számára jórészt az ismeretek helyett – megjelenik a *procedurális tudás*, megszületik az annak elsődlegességét valló szemléletmód, számtalan tudományos alátámasztással. Az ismeretek úgyszólván elavulnak, a tudás maradandó elemei azok az *általános képességek*, amelyek bármilyen kontextusban és bármilyen tartalommal alkalmazhatók. Nem az az elsődlegesen fontos, amit most esetleg érdemes megtanulni, hanem az, hogy hogyan lehet megtanulni azt, ami ott és akkor majd éppen szükséges lesz. Nem az a fontos, hogy bizonyos speciális problémákat hogyan kell megoldani, hanem az, hogy hogyan lehet általában problémákat megoldani. Nem az a fontos, hogy megtanítsunk valamit, valamiket megfigyelni, hanem hogy elérjük, hogy tanítványaink általában tudjanak megfigyelni, úgy, hogy bármilyen helyzetben alkalmazhassák ezt a képességüket.

Képességfejlesztő programok születnek, a tanulási nehézségek, problémák megoldásával kapcsolatban egyre többször merül fel, hogy diagnosztizálni szükséges, milyen készség, képesség fejletlensége okozza a nehézséget, megfelelően fejleszteni kell az adott műveletet, s akkor a tanulási nehézség kiküszöbölhető.

A kezdetektől (időpontja, mint oly sok más folyamat esetén, nehezen azonosítható) gondot jelent a felmerülő fogalmak biztos, kétségeket nem hagyó meghatározása. Mi az, hogy képesség? Mi az, hogy készség? Mi az, hogy jártasság, mi az, hogy művelet, mi az, hogy rutin? És számtalan hasonló, illetve ebbe a körbe sorolható fogalmat említhetnénk. Egy-egy fogalom esetén a definíciók számánál csak az egymásnak ellentmondó értelmük kelt nagyobb zavart. A pszichológia nemes egyszerűséggel *valamely sikeres emberi tevékenység pszichikus feltételeinek rendszerét tekinti képességnek*, de még csak le sem írja ezt a definíciót, eleve adottnak veszi. A képességet, mint szót, a köznyelvből mintegy átveszi, s a köznyelvben meglévő két értelmezése közül, tehát hogy (1) a képesség valamifajta általános rátermettséget, okosságot, általában a feladatok megoldására való alkalmasságot jelöl, másrészt (2) tevékenységek valamilyen tartalmilag jól körülhatárolható halmazaihoz rendelünk hozzá képességeket, tehát e két értelmezés közül az utóbbit érvényesíti.

A pedagógia ugyan megpróbálkozik elvégezni a definiálás nem könnyű és nem túl hálás feladatát, de kísérletei nagyon szétfutóak.

Ebben a kuszaságban jelent meg a *kompetencia fogalma* megváltóként. A helyzet ellentmondásos, és ennek oka nem az, hogy nem vagyunk elég okosak egy jó definíció kialakításához, hanem az, hogy az emberi tevékenységeket meghatározó belső feltételek kérdésében különböző paradigmákat használunk. Ezt gyakran nem is tudatosítjuk, hanem azt hisszük, hogy majd csak megadható lesz a kompetencia egyfajta objektív értelmezése, amelyet aztán bárki használhat. Nem vesszük tudomásul, hogy a pszichikus feltételek rendszerével kapcsolatban *az eltérő paradigmák eltérő értelmezésekhez vezetnek*. A kompetencia fogalma nem valamifajta elméleteken, tudományos paradigmákon túli, azok fölött álló fogalom, amit illik mindenkinek teljesen azonos módon értelmezni. Értelmezése paradigmafüggő, és természetesen kell tartanunk azt a helyzetet, ami a többféle, sokszor egymásnak ellentmondó értelmezés létevel kapcsolatban kialakult.

Míg az első három pontban olyan átalakulásokat, tendenciákat szerepeltek, amelyekkel összefüggésben nagyjából világos a helyzet: új elképzelések jelentkeztek, s lettek alternatívái évezredek alatt kidolgozott felfogásoknak, addig a képességfejlesztés, kompetenciafejlesztés jelszavára épülő pedagógia pozíciója nem ennyire egyértelmű. És ez éppen a pszichikus feltételek rendszerére vonatkozó ismereteink kezdetleges volta miatt lehet.

Modelljeink, amelyeket arra vonatkozóan alakítottunk ki, hogy vajon miképpen működik az elme, csak részsikereket tudnak felmutatni. Amikor a fizikában – hogy egy viszonylag távoli analógiával éljek – a 18. és a 19. század fordulója körül kialakul a klasszikus termodinamika, mint átfogó paradigma, átfogó modell, amely érvénytelenít számos – akár naivnak is tekinthető – elképzelést a hővel, hőmérséklettel kapcsolatos folyamatokkal összefüggésben (pl. a hőanyag-elméletet), akkor születik egy nagyon széles körben, sőt kezdetben az ismert problémák vonatkozásában teljes körűen érvényes elmélet, a fenomenologikus termodinamika, amely megnyugtató megoldás, óriási perspektívát kínál. Ekkor még szinte semmit nem lehet látni abból, ami majd később lesz nyilvánvaló, hogy ez is egy korlátokkal bíró elmélet. Az elme elméletei nem ilyenek. Magyarázó erejük kicsi, nem megnyugtatók, mindig óriási viták kísérik a megszületésüket. Tipikus *paradigma előtti állapot*, ahogy *Thomas Kuhn* mondaná.

Ebben a helyzetben kell valamit mondania a pedagógiának arról, hogy mi is a cél a tanítás-tanulás folyamataiban. Mit céloz meg a tanítás? Mi az, ami ott bent, a tanuló agyában fejlődik? Nem tudjuk leírni egyelőre idegsejtcsoportok átalakulásával, nem ismerjük a folyamatok típusait, nem tudjuk lehorgonyozni a kognitív pszichológiát az aggyal foglalkozó tudományok ismeretrendszereihez. Vagy amit tudunk, az kevés. Arra biztosan nem elég, hogy megnyugtató definíciókkal szolgáljon olyan fogalmak számára, mint a rutin, a készség, a képesség, a művelet, a jártasság, a kompetencia.

A tudomány azonban soha nem tétlen az ilyen helyzetekben. Önálló *modelleket* alkot, azokat nem horgonyozza le a mélyebb mozgásformákat tárgyaló tudományok paradigmáihoz. Ilyen paradigma azonban ma legalább kettő áll rendelkezésre, ha az oktatás folyamatában fejlesztett belső pszichikus feltételek mibenlétére kérdezzük rá. Az egyik az a gondolkodásmód, amely szerint az eredményes és sikeres, hatékony tevékenységek belső pszichikus rendszerei tekintetében *a kontextustól és a tevékenység során éppen szerephez jutó tudásterületektől független pszichikus struktúrák* játsszák a fő szerepeket. E nézet számos jeles képviselője közül csak néhányat sorolok fel, ide tartozik, tartozott *Edward de Bono* (de Bono, 1985), *Herbert A. Simon* (Simon, 1980), *Philip Johnson-Laird* (Johnson-Laird, 1983). A másik az a gondolkodásmód, amely megkérdőjelezi, hogy ilyen belső műveleti struktúrák egyáltalán léteznek. Ezek esetében az elmélet alapállítása, hogy *az emberi teljesítmény színvonala a legkülönbözőbb feladatokban mindenek előtt a feladathoz kapcsolódó tudás (itt: ismeretek) tartalmától, szerveződésétől, tömegétől függ, vagyis a területfüggőség a meghatározó*. E nézet fontosabb hangoztatói *Robert Glaser* (Glaser, 1985), *Robbie Case* (Case, 1985), *Jill H. Larkin* (Larkin, 1985), *James G. Greeno* (Greeno, 1980, 1989), illetve maga *John. R. Anderson* is, akit a képességfejlődés elméletének megalkotójaként tartanak számon, azonban elmélete a képességek fejlődését teljes mértékben a deklaratív tudásra alapozza. *Anderson* szerint a fejlődés első szakasza egy meghatározó deklaratív tudásrendszer kialakulása (*Anderson*, 1976, 1982).

A kontextus- és tudásterület-független struktúrákat sokféleképpen nevezhetik, egyöntetű, általánosan elfogadott definíciókat nem találunk, de sokan ilyen struktúrákként tartják számon a *képességeket*, a *készségeket*, és természetesen a *kompetenciákat*. A paletta azonban annyira színes, hogy ezt a nagyon is leegyszerűsítő megfogalmazást akár minden e témával foglalkozó, és a kontextus- és tudásterület-független struktúrák, műveletek létét elfogadó szakember kikérhetné magának. Próbálok megkeresni az egyik oldalon álló gondolkodásmódok közös magvát, és mindig ugyanoda jutok: itt valóban *bizonyos pszichikus rendszerek kontextustól és tartalomtól való elszakíttóságának feltételezéséről* van szó.

Az általános, terület- és kontextusfüggetlen képességek létében hívők szerint nem azért tudok megoldani matematikai problémákat, mert jó matematika tudásom (ismeretrendszerem) van, hanem azért, mert jó a problémamegoldó képességem. Nem azért látok meg egy tanórán való hospitálás során is olyasmiket, amiket egy kezdő pedagógusjelölt észre sem vesz, mert tetemes méretű és jól szervezett tudással rendelkezem a pedagógiai jelenségek értelmezéséhez, hanem azért – e felfogás szerint – mert jó a megfigyelőképességem. Aki elfogadja, hogy léteznek ilyen általános képességek, mintha azt gondolná, hogy gépek ülnek az agyunkban, van egy problémamegoldó, van egy megfigyelő, van egy verselemző, van egy tanuló, van egy kommunikáló gépünk, amely ha kell, bekapcsol, beveszi a megmunkálendő anyagot, és kiadja a terméket. És a kognitív pszichológia számtalan közepszintű

elméletével „alá is játszik” ennek az elképzelésnek, mondjuk, amikor *Jerry Alan Fodor* után modulokról szól (*Fodor, 1983*), amikor Általános Problémamegoldóról beszél (*Newell és Simon, 1972*), vagy amikor speciális feladatok (mondjuk a repülőgép vezetés) kognitív feltételrendszerét kutatja (*Sun et al., 2001*).

A szemben álló, tehát a tudásterület-függőséget hangsúlyozó paradigma nem hisz ilyen gépek létében. A sikeres és hatékony emberi cselekvés mögött *tudást, jól szervezett, nagy tömegű ismeretrendszereket lát*. Bár természetesen működnek automatikus, talán alapjaikban öröklött mechanizmusaink, de ezek – ahogy azt egyébként *Fodor* leírta – nem fejlődnek, merev működésűek, és abban az értelemben abszolút területpécifikusak, hogy az agyi bemenetek valamely jól meghatározott csoportján működnek, specifikus információkat dolgoznak fel. A problémamegoldás, a megfigyelés, a tanulás, a kommunikáció, a verselemzés és tanterveink oly sűrűn emlegetett képességei azonban nagyon nem ilyenek, moduloknak biztosan nem tekinthetők. De még ha mint komplex műveletek *Fodor-féle* modulokból épülnének is fel, megmarad az architektúra problémája, a szerveződés, vagyis megmarad a lényegi probléma: a részekből nem magyarázható meg az egész. És a modulok nem tartalmaznak faktuális, konstruált tudást. Márpedig ezen emberi teljesítményekben a konkrét, területfüggő tudás alapvető szerepet játszik.

Vagyis az általános képességek létét megkérdőjelező, itt csak nagyon felületesen bemutatott paradigma abban hisz, hogy *a megismerési folyamatokban konstruált világmodell működik akkor az agyunkban, amikor valamilyen tevékenységbe fogunk*. Lehetnek ennek automatikusan működő, bizonyos információkra szakosodott részei, ezek előállíthatnak feldolgozott részinformációkat, de a tevékenységek egészének minőségét, eredményességét alapvetően az a tudás határozza meg, amely a tevékenység tárgyával összefüggésben lakozik az agyunkban. Ez is egy modell, és nem vagyunk képesek mögé állítani talán még annyi „bizonyítékot” sem, mint riválisa mögé. Sokan mégis erősen hisznek benne.

Ha probléma merül fel bárminek a megtanulása során, vagyis a tanítványok nem képesek valamilyen jellegű feladatokat elvégezni, amire pedig képeseknek kellene lenniük, amennyiben a tanulási folyamatok optimálisak lettek volna, akkor a két paradigma egészen másképpen viselkedik a probléma megoldásával kapcsolatban. A tudásterületektől és kontextustól független képességek létezésében hívő szakember, a pedagógus keresi azt a képességet, vagy akár többet is, amely nem működik megfelelően, nem elég fejlett. A megoldás ennek a képességnek (néha lejjebb szállunk, és azt mondjuk, hogy készségnek) a fejlesztése. A leírásokban itt mindig gyakorlásról van szó. Világos, egy fejlődésre képes struktúra, amely egy adott feladat ellátását végzi, leginkább úgy fejleszthető, ha tréningezzük, folyamatos vagy gyakori működésre készítjük, hogy „csiszolódjék”, részei jobban illeszkedjenek egymáshoz, belső struktúrái képesek legyenek gyorsabb és a hibákat jobban kiküszöbölő működésre. Hogy melyek ezek a struktúrák? Két lehetőségünk van: egyrészt alaposan figyeljük meg, mi zajlik az iskolában, milyen típusai alakul-

tak ki a képességek fejlesztésének, és mutassunk rá, hogy milyen képességek fejlődnek. Így eljuthatunk oda például, hogy kijelentsük, van olvasási képességünk, van arányszámítási képességünk. A másik út logikai természetű, és minden e téren kifejtett erőfeszítés *Piaget* gondolatait igyekszik tovább vinni: logikai, matematikai elemzését kell adni a gondolkodásnak, és e keretek közt kell megállapítani, mintegy levezetni, hogy milyen műveletek elvégzésére képes az elme. Ha ezek megvannak, akkor a tréningezésükre feladatokat kell kidolgozni, s lényegében már adott is a pedagógiai, fejlesztő jellegű program.

A másik paradigma egészen mást javasol. Ha tanulási problémával találjuk szemben magunkat, akkor az addig megkonstruált tudásban, annak tartalmában, szerveződésében kell keresni az okokat. Mondjuk – csak egy példa – nem azért van gond egy tanuló százalékszámításaival, mert gyenge az arányszámítási képessége, hanem azért, mert a benne egyébként meglévő, csak konkrét matematikai számításokkal, műveletekkel még össze nem kötött arányfogalom nem vált az alapjává a százalékszámítás megértésének. Szegény tanuló algoritmusokat akar megjegyezni, képleteket, olyan tanításban volt része, amely ezt a tudást nem volt képes segíteni lehorgonyozni a meglévő fogalomhoz, ezért a százalékszámítás egy formális rendszerként létezik a tanuló agyában. Ha sikerül diagnosztizálni, hogy ez a helyzet, akkor elsősorban arra kell törekedni, hogy megértse a tanuló, minden százalékszámítási feladat mögött ott van az arányfogalom, a százalék pusztán az aránynak egyfajta – speciális – kifejezése. Ha megtaláljuk, hogy a tanuló miképpen tudja a saját előzetes tudásához kapcsolva megfogalmazni az arányokat (pl. egy szakasz egy belső pontjára rábökve érzékelteti, vagy egy 0 és 1 közötti számot mond becslésnek, vagy két egész szám egymáshoz való arányával fejezi ki), akkor reményünk lehet rá, hogy innen eljuttassuk őt a következő arány-kifejezési módhoz, a százalékhoz. Itt szó sincs tudásterület-független képességekről, itt tudásról, ismeretről van szó, igaz, a gyermekben meglévő arányfogalom igencsak más természetű, mintha csak a százalékláb kiszámításának képletére kellene emlékezni.

Az ismeretek nem úgy az alapjai a kognitív műveleteinknek, hogy van egy megtanult, faktuálisan birtokolt tömegük, hanem úgy, hogy ezek az ismereteink alkotják tudásunknak azt a tengerét, amelyben mindenekelőtt az elvontabb, általánosabb elemek, a sokszor csak homályosan felszínre hozható fogalmak és összefüggések, sőt, a naiv elméletek játsszák a döntő szerepeket. De ismeretek, ha e szót tágan értelmezzük, még azokban az esetekben is, amikor valamilyen művelethez kapcsolódó fogalmakról és összefüggésekről van szó. Ugyanis természetesen lehet mindenkinek tudása arról, hogy miképpen érdemes hozzáfogni egy probléma megoldásához általában. Mindenki, aki járt általános iskolába, tudja, vagy rendelkezik több vagy kevesebb tudással arról, hogy milyen „fogások”, módszerek ismertek a versek elemzésével kapcsolatban – hogy példákat említsek.

Ezek a tudások általánosan használhatók, és sokszor azt a benyomást keltik, hogy mégiscsak van valami abban, hogy létezik problémamegoldó képességünk,

verselemző képességünk stb. Ám ezek az általános tudások is ismeretek, fogalmak, összefüggések rendszerei, amelyek tudatosabban vagy kevésbé tudatosan működnek bennünk. Éppen az a lényeg, hogy feltárjuk ezek természetét, változatait, felszínre hozásuk módjait. Ha egy tanuló azt gondolja, hogy a matematika órán egy feladattal szembekerülve pusztán az lehet a dolga, hogy memóriájából előkeresse az adott feladat megoldásához szükséges algoritmust, akkor nem állíthatjuk, hogy ennek a tanulónak nincs tudása a problémamegoldással kapcsolatban. Van, csak sajnos szinte használhatatlan. A tanuló leblokkol, ha olyan „feladattal” találkozik, amely nem is feladat, hanem már probléma, hiszen annak megoldásához nincs algoritmus, vagy elérhetetlen a számára, mert nem is képes a problémát az általa birtokolt algoritmusok egyikének sem a hatókörébe vonni. Vajon a problémamegoldó képesség alacsonyabb fejlettségéről van szó? A másodikként bemutatott paradigma hívei szerint nem, hanem egyrészt a problémához szükséges tudás nem megfelelő tartalmával, nem megfelelő struktúrájával, felépítésével van dolgunk, illetve annak a tudásnak a nem megfelelő voltával, amely általában a problémák természetére, és megoldásuk mibenlétére vonatkozik.

Az emberi tudás mibenlétének mai tudásunkhoz képest sokkal alaposabb feltárása még nagyon sok munkát igényel a kutatóktól. Az nagyon valószínű viszont, hogy *a komplex rendszerek vizsgálatának módszerei sokat segíthetnek*. Az agy maga is természetesen egy komplex rendszer, és az egyelőre nem lehorgonyozott modellek kialakítása során is a nemlineáris folyamatok feltételezésével lehetett a jobb eredményeket elérni.

Elmélet és gyakorlat kapcsolata

A fent bemutatott négy paradigmaváltás közül az utolsó tekintetében mutatkozott a legtöbb zavar, bizonytalanság. Ugyanakkor szinte az egész Földön, de hazánkban mindenképpen a *kompetenciafejlesztés jelszava* talán a leginkább meghatározó az oktatási gyakorlatban. A tárgyalt tendenciák – legalábbis a szerző véleménye szerint – áthatották a pedagógia fejlődését a 20. század elejétől napjainkig, és úgy tűnik, még jó ideig működni fognak a jövőben. Hogyan sűrűsödött mindez egy „nagy hatású” jelszóvá, a kompetenciafejlesztés jelszavává? Hogy erre a kérdésre válaszoljunk, meg kell kísérelnünk egy modellt felállítani arra vonatkozóan, hogy a felszínen mit is értenek ma a kompetenciafejlesztés alatt.

A kompetenciának nincs általánosan elfogadott meghatározása. Ennek első sorban az az oka, hogy a negyedikként leírt tendencia, vagyis hogy két rivális koncepció él az emberi képességek értelmezésével összefüggésben, állandóan megjelenik a kompetenciafogalom definiálási próbálkozásaiban, és egymástól jelentős mértékben divergáló kísérleteket eredményez. A definíciók – ahogy én látom – alapvetően háromfélék. (1) Vannak olyan kísérletek, amelyek *a tudásterületektől és a kontextustól függetlenül a kompetenciákat*, lényegében egy újabb nevet alkal-

maznak az eddig is feltételezett ilyen jellegű struktúrák számára. (2) Léteznek a kompetenciát *hatékony feladatmegoldásként* tételező meghatározások, amelyek azonban egyáltalán nem hivatkoznak tudásterület-független műveletekre, hanem az ismeretrendszerek rendszerét hiszik alapnak. (3) És végül vannak az eklektikus, a kibékítés szándékával is keletkező definíciók, amelyek nagyjából azt mondják, hogy egy kompetencia nem más, mint *egy feladattípus végrehajtásához szükséges belső, pszichikus feltételeknek, egyszerűen fogalmazva: képességeknek, ismereteknek és attitűdöknek a rendszere.*

Ez utóbbi meghatározás a leginkább elterjedt, és nem kell sokat ülni felette, hogy lássuk, az égvilágon semmit nem mond. Nem, mintha a másik kétféle típus sokkal többet mondana, de azok legalább lecövekelnek a bemutatott két paradigma valamelyike mellett, és nem keverik össze az egymással kibékíthetetlen viszonyban lévő elemeket. Vagyis azt állítom, hogy a kompetencia fogalmának értelmezései egyáltalán nem vitték előbbre a pedagógia szekerét. Az eredményes emberi tevékenység mögötti pszichikus rendszereket kívánják megnevezni, de semmit nem mondanak azok szerkezetéről, működéséről, alkotóelemeiről (vagy ha igen, mint a 3. kísérlet esetében, akkor mindent felsorolnak, és áttolják a problémát más megmagyarázatlan, vagy zavaros meghatározású fogalmakra), nem mondanak semmit a fejlődéséről. De ha ez így van, akkor miért vált a kompetencia oly fontossá?

A kulcs a szerző véleménye szerint az, hogy a kompetenciafejlesztés fogalmába lett belesűrítve szinte minden, amit a fentebbi négy tendenciában megfogalmaztunk, de mindez nagyon ellentmondásosan történt. A kompetencia értelmezésének a feladatok eredményes megoldásához való kapcsolása rendkívül vonzó. Ki ne szeretne sikeres lenni? Ha egy ország észreveszi a nemzetközi összehasonlító mérések eredményein, hogy oktatási rendszere a használható tudás fejlesztése terén elmarad a sikeresebb, a gazdasági, társadalmi fejlődésben is jelentős eredményeket felmutató országokétól, akkor ebben az országban a pedagógusok könnyen kimondják, hogy az oktatásban az alkalmazható tudás kialakításával van a baj. Az oktatás igen nagy részben nem hasznos, holt, csakis az ismeretekre koncentrálnó, de így a modern világban a nehézségek enyhítésére, a társadalom előtt álló feladatok megoldására már nem kellően alkalmas tudást alakít ki. Vagyis a feladat az ismeretek háttérbe szorítása, és – itt van szükség a két paradigma közül az egyik melletti lecövekelésre – elsősorban az általános képességek fejlesztése. De talán ez így nem elég korszerű, ezért mondjunk inkább kompetenciákat.

Vagyis a kompetenciafejlesztés jelszava mögött *az alkalmazás számára megfelelő tudás kialakításának igénye* áll, és ez azonosul a tudásterület-független képességek fejlesztését valló paradigma mondánivalójával.

De van ennek a folyamatnak egy másik jellegzetessége is. Amikor bárki megkérdezi, hogy ha nem holt ismeretanyagot kell a gyerekekben formálni, hanem általános képességeket, akkor hogyan tegyünk ezt, akkor a válasz azonnal adódik: azoknak a tevékenységeknek a szervezésével, azoknak a módszertani alapelveknek az érvé-

nyesítésével, amelyeket egyesek hosszú ideje ajánlanak. Érvényesüljön a régi jelszó: *kerüljön középpontba a gyermek!* Legyen a tanítás másodlagos, a tanulás legyen a fontos! A pedagógus tevékenységével szemben a tanulói tevékenységek játsszák az elsődleges szerepet! A tanulás során érvényesüljön az érdemi differenciálás, vagyis minden tanuló olyan tanulási tevékenységekben vegyen részt, amelyek éppen az ő optimális fejlődését szolgálják! A tanulás nem individuális tevékenység, kiemelt szerepet kell kapnia az együttműködésnek, így kiemelt szervezési móddá kell váljék a csoportmunka és a páros munka! Mindezek úgy érvényesüljenek, hogy szoruljon háttérbe a frontális munka, váljanak elsődlegessé a differenciálásra módot adó szervezési módok, és ezen belül a mainál sokkal változatosabb, sokkal többféle módszert alkalmazó pedagógiai kultúra jöjjön létre. Az értékelés megítélésből, rangsoralkotó módszerből, fegyelmező eszközből váljék fejlesztő értékelésé, szolgálja a tanulást, és ne az egyoldalú pedagógus-diák viszony fenntartását.

Ezek a megfontolások természetesen nagyon régóta – legalább száz éve – jelen vannak a pedagógiában, de rendkívül nehezen érvényesültek. Egészen addig, amíg a kompetenciafejlesztés jelszava nem „hatolt be” a pedagógiai gondolkodásba és a pedagógiai gyakorlati tevékenységekbe. Legalábbis széles pedagógus tömegek azonosították a kompetenciafejlesztést ezzel a módszertanilag alapvetően átalakult tanítási móddal. És úgy tűnik, többségük nem nagyon értette, nem nagyon érti, hogy miért van szükség ezekre a változtatásokra. Ne csodálkozzunk! Nem fogadták el – talán nem is próbálta velük senki sem elfogadtatni – azon új tendenciák mögött meghúzódó alapelveket, amelyekről a tanulmány elején írtam. Nem vált világossá, hogy itt *a pedagógiai gyakorlat hosszú ideig tartó, de alapvető struktúrákat, gondolkodásmódokat és tevékenységeket érintő paradigmaváltásáról* van szó. A pedagógusok többségében a változás pusztán új módszereknek a megtanulását és alkalmazását jelenti. Egy jó részük nem képes belátni, hogy miért van szükség ezekre a módszerekre, nem azért, mert gyenge képességekkel rendelkezik (s még kevésbé azért mert „gyenge képességű”), nem a tudása hiányzik, nem is rosszindulatú (az aztán igazán nem), hanem egészen egyszerűen *más alapelképzelései vannak az eredményességről is és az eredményes pedagógiai tevékenységről is*. A helyzet tragédiája az, hogy a kompetenciafejlesztés jelszava nem teszi világossá a különbségeket. Nem válnak el egymástól tisztán az eltérő gondolkodásmódok, paradigmák. Kialakul egy kusza helyzet, amelyben a „világmegváltó definíciók”, mint a kompetenciafejlesztés önmagában, legalábbis a fogalom megfogalmazását tekintve semmitmondó jelszava, amely mögé felsorakoznak mindazok, akik a fent leírt négy tendencia valamelyikéhez, vagy csak annak valamely eleméhez kötődnek munkásságukkal, fejlesztői típusú tevékenységükkel.

Az Európai Unióhoz csatlakozva hatalmas lökést kapott a magyar oktatási rendszer, soha nem látott nagyságú összegek mozdultak meg az oktatás fejlesztéséért. Olyan szakemberek vállalták a feladatokat, akik a leírt tendenciák jó részét ismerik, bár nem minden esetben vallják tudatosan. De mintha ez a gárda sem lett

volna teljesen védett a dolgok összekuszálásától. A kompetenciafejlesztés jelszava fennen ragyogott, abban az ellentmondásosságában, ahogy igyekeztem korábban lefesteni. A projektmunka nagyszerűségét valló szakemberek írtak oktatási programokat, amelyekben végre közkinccsé teheték eddig csak szűk körben terjesztett elképzeléseiket, konkrét projektjeiket. A tanítási módszereket lényegesen kiszélesíteni akaró, a kooperativitást a tanórai tevékenységek középpontjába állítani akaró szakemberek írtak oktatási modulokat, a hazai színvonalhoz képest rendkívül jókat, nagyon hasznos munkát végezve. Mentorok, továbbképzők tanítottak nagyon sok továbbképzésen pedagógusokat arra, hogyan kell differenciálni, hogyan kell tanulókat megismerni, ehhez szabni a személyes fejlesztés feltételeit. Megmozdult ez az egész világ, végre volt rá erő, és volt rá kreativitás is, hogy a régen hangoztatott elvek némileg átmenjenek a gyakorlatba. De közben még maga ez a fejlesztő szakembergárda sem látott át a kompetenciafejlesztés sötét szemüvegén. S hogy a képzavart a végletekig fokozzam: a kompetenciafejlesztés, mint egy rózsaszín, mindent eltakaró köd rátelepült a fejlesztésekre, mintegy legitimálta azokat, értelmet adott nekik, minden, amúgy eltérő tartalmú törekvést alá lehetett rendezni.

És e szerepében a kompetenciafejlesztés jelszavát, annak fennen hirdetését akár pozitív folyamatnak is tarthatjuk. Hívószóvá, zászlóvá vált, kellően egyszerűnek bizonyult ahhoz, hogy nagyon hosszas, és a ma meglévőnél fejlettebb pedagógiai és pszichológiai tudást igénylő egyéb magyarázatok, célmegfogalmazások helyett behatoljon a pedagógiai közgondolkodásba, és átvegye az uralmat. Olyan szellemi közeget teremtett, amely lehet, hogy bizonyos akadémikus tudású és igényű pedagógiai szakemberek számára kényelmetlen (néha magamat is ide sorolom), azonban kétségtelen tény, hogy ez a szellemi közeg működőképes volt, számos előremutató pedagógiai törekvést képes volt magába olvasztani, legalábbis hozzájárult a gyakorlat bizonyos mértékű megváltoztatásához.

És valóban. Ma már nem csak hébe-hóba találkozunk olyan pedagógussal, aki sokat tevékenykedtet a gyerekeket, igyekszik érdekes, fejlesztő feladatokat bevinni az osztályba, egyre nagyobb arányban van a tanóráin csoportmunka, páros munka, differenciált egyéni munka, aki kezdeményezi, hogy több pedagógus összefogva szervezzenek projekt- (téma) hetet stb.

Természetesen az oktatási rendszer is komplex, nemlineáris jelenségeket mutató rendszer. Hogy megértsük, és a megértés alapján jobb gyakorlatot tudjunk kialakítani, ahhoz biztosan szükségünk lesz a komplex rendszerek elméletére és vizsgálati módszereire.

Irodalom

Anderson, J. R. (1976): *Language, Memory and Thought*. Erlbaum, Hillsdale.

Anderson, J. R. (1982): Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89 (4) 369–406.

Baxter Magolda, M. B. (1992): *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. Jossey Bass, San Francisco.

- Benack, S., Basseches, M. A. (1989): Dialectical thinking and relativistic epistemology: Their relation in adult development. In: Commons, M. L. – Sinnott, J. D. – Richards, F. A. – Armon, C. (Eds.): *Adult development: Comparisons and applications of developmental models*. Praeger, New York, 95–109.
- Broughton, J. (1978): Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. In: Danon, W. (Ed.): *New Directions for Child and Adolescent Development, 1*, 70–100.
- Brown, A. L., Metz, K. E., Campione, J. C. (1996): Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In: Tryphon, A. – Von`eche, J. (Eds.): *Piaget – Vygotsky: The Social genesis of Thought*. Taylor & Francis, Hove, 145–170.
- Case, R. (1985): A developmentally based approach to the problem of instructional design. In: Chipman, S. F. – Segal, J. W. – Glaser, R. (Eds.): *Thinking and Learning Skills. (2)*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 545–562.
- Chi, M. T. H., Slotta, J. D., deLeeuw, N. (1994): From Things to Process: A Theory of Conceptual Changes for Learning Science Concepts. *Learning and Instruction, (4) 1*. 27–43.
- de Bono, E. (1985): The CoRT Thinking program. In: Costa, A. (Ed.): *Developing Minds*. ASCD, Alexandria, Virginia, 203–209.
- DeSeCo (2003): *Definition and Selection of Competencies*. OECD, Paris.
- Dochy, F. J. R. C. (1994): Prior Knowledge and Learning. In: Husen, T. (Ed.): *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, London, 4698–4702.
- Fodor, J. A. (1983): *The modularity of mind*. M.I.T. Press, Cambridge.
- Glaser R. (1985): Learning and instruction: a letter for a time capsule. In: Chipman, S. F. – Segal, J. W. – Glaser, R. (Eds.): *Thinking and Learning Skills. (2)* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 609–618.
- Glaserfeld, E. V. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press; London, Washington D. C.
- Greeno, J. G. (1980): Psychology of learning 1960–1980: one participant's observations. *American Psychologist (35) 8*, 713–728.
- Greeno, J. G. (1989): A Perspective on Thinking. *American Psychologist. 44(2)*, 134–140.
- Halletta, D., Chandlera, M. J., Krettenauerb, T. (2002): Disentangling the course of epistemic development: parsing knowledge by epistemic content. *New Ideas in Psychology, (20) 2–3*. 285–307.
- Johnson-Laird, P. (1983): *Mental models*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Jörg, T., Davis, B., Nickmans, G. (2007): Towards a new complexity science of learning and education. *Educational Research Review, (2) 2*, 145–156.
- King, P. M., Kitchener, K. S. (1994): *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Kuhn, D., Amsel, E., O'Laughlin, M. (1988): *The development of scientific thinking skills*. Academic Press, Orlando.

- Larkin, J. H. (1985): Understanding, problem representations, and skill in physics. In: Chipman, S. F. – Segal, J. W. – Glaser, R. (Eds.): *Thinking and Learning Skills. (2)* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 141–159.
- Lawton, D. (1996): Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. A demográfiai tények. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom* (Szöveggyűjtemény). JPTE, Pécs, 101–119.
- Maturana, H. R. (1988): *The search for objectivity of the guest for compelling argument.* The Irish Journal of Psychology. 9, 25–82.
- Maturana, H. R. (1988): Elemente einer Ontologie des Beobachtens. In: *Materialität der Kommunikation.* Ed. H. U. Gumbrecht, K. L. Pfeiffer. Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- Molnár Gyöngyvér, Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra, 2. sz.* 57–69.
- Moore, W. S. (2002): Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Intellectual and Ethical Development. In: Hofer, B. K. (Ed.): *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 16–36.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskolakultúra, 2. sz.* 21–33.; *3. sz.* 22–40.; *4. sz.* 21–31.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Newell, A., Simon, H. A. (1972): *Human Problem Solving.* Englewood Cliffs, N. J.
- OECD (2007a): PISA 2006. *Science Competencies for tomorrow's World. Volume 1. Analysis.* OECD, Paris.
- OECD (2007b): PISA 2006. *Volume 2: Data/Données.* OECD, Paris.
- Perry, W. G. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme.* Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet.* Gondolat, Budapest.
- Shotter, J. (2005): Bringing corporeal life back in chiasmic relations and poetic understanding. In: Doll, W. E. – Fleener, M. J. – Trueit, D. – St. Julien, J. (Eds.): *Chaos, complexity, curriculum, and culture. A conversation.* Peter Lang, New York, 101–116.
- Simon, H. A. (1980): Problem solving and education. In: Tuma, D. T. – Reif, F. (Eds.): *Problem Solving and Education: Issues in Teaching and Research.* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J., 81–96.
- Sinnot, J. D. (1989): Life-span relativistic postformal thought: methodology and data from everyday problem-solving studies. In: Commons, M. L. – Sinnott, J. D. – Richards, F. A. – Armon, C. (Eds.): *Adult development: Vol. 1. Comparisons and applications of developmental models.* Praeger, New York, 239–278.
- Sun, R., Merrill, E., Peterson, T. (2001): From Implicit Skills to Explicit Knowledge: a Bottom-Up Model of Skill Learning. *Cognitive Science, (25) 2,* 203–244.
- Van Geert, P. (1994): Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos. Harvester Wheatsheaf, New York.

KULTURÁLISAN KÜLÖNBÖZŐ TANULÁS- ÉS TANÍTÁSÉRTELMEZÉSEK KAPCSOLATA AZ OKTATÁSSAL

GORDON GYŐRI JÁNOS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központjának
egyetemi docense
gyori.janos@ppk.elte.hu

A tanulás és tanítás szoros kapcsolatban áll azzal a kulturális kontextussal, amelyből létrejön és amelyért működik. Jelen tanulmányban azt mutatjuk be, hogy a kultúra egyes alapvonásai miképpen tükröződnek a formális oktatásban. A kulturális jellegzetességek bemutatása előtt az oktatás univerzális, biológiai-evolúciós alapjait taglaljuk, hogy látható legyen, mik azok a leglényegesebb alapok, amelyek az emberi tanulás és tanítás folyamatait kulturális jellegzetességeikkel együtt mégis azonossá teszik mindenütt a világon. Csak ezt követően taglaljuk a szülői nevelési nézetek kulturális különbségeinek jelentőségét, a gyerekek independenciára nevelésének kérdését az euro-amerika, és interdependenciára nevelését a kelet-ázsiai kultúrában. Foglalkozunk a gyerekkori verbális szocializáció és az intellektuális fejlesztés kulturális kérdéseivel, rávilágítunk a dicséret és a bírálat, a versengés és együttműködés, illetve a tanulási megközelítésmódok kulturális különbségeire kelet és nyugat között. Telt a kíváncsi érzékeltetni, hogy a kulturális aspektusok figyelembe vétele nélkül nem lehet teljes a pedagógiai jelenségek leírása és megértése, illetve a tanárok gyakorlati munkája. Mindezzel a pedagógia kulturális aspektusához igyekezünk hozzájárulni, ami a magyar oktatási gondolkodásban jelen munka írásakor még nem zajlott le.¹

Biológiai alapok – kulturális variabilitás

A tanulás és a tanítás olyan társas humán tevékenység, amely biológiai alapokon nyugszik, és a kultúrára vonatkozik, illetve annak kontextusában zajlik.

¹ A keretek szűkössége miatt messze nem törekedhetünk a téma valamennyi fontos és lehetséges dimenziójának bemutatására. A biológiai alapokra való utalásokat kivéve, nem szólunk például arról, hogy a tanítás és tanulás folyamatainak számos univerzális, kultúrától független jellemzője van mind a formális, mind pedig az informális oktatás különféle változataiban. Nem térünk ki azokra a helyzetekre sem, amikor az oktatás és a kultúra nem feleltethető meg egymásnak, minthogy adott esetben valamilyen alakulási folyamat miatt kisebb vagy nagyobb mértékben, rövidebb vagy hosszabb időre elszakadnak egymástól, és ideiglenesen akár ellentétessé is válnak. Végül nem szólunk arról sem, hogy az oktatás miként hat vissza a kultúra működésmódjaira.

Evolúciós okokból eredően mindannyian azzal a képességgel születünk, hogy tanuljunk másoktól és tanítsunk másokat². *Csibra és Gergely (2007)* megállapítják, hogy az ember tanítás és tanulás útján történő tudásátadásra adaptálódott lény, s ki-mutatják e képességnek már az újszülötteknél is azonosítható kognitív alapjait³. *Strauss (2002)* a tanítás és tanulás kognitív fejlődéstani aspektusait kutatva felhívja a figyelmet arra, hogy egyes társas helyzetekben az óvodáskorú gyerekek is a tanítás és a tanulás explicit intenciójával fordulnak egymáshoz, a formális tanítás-tanulás szinte minden jellegzetes jegyét alkalmazva cselekvésükben, jól elkülönítve a tanítás magatartási elemeit a játék szokásos viselkedéselemeitől. *Strauss* ezzel kapcsolatosan úgy fogalmaz, hogy „A tanítás, vagy népi pedagógia, a tudás társas átadása az egyik legfigyelemreméltóbb emberi vállalkozás.” (*Strauss, 2002, 417. o.*).

A tudás, aminek átadására az emberi faj evolúciósan adaptálódott, illetve amelyben az egész társas folyamat zajlik, nem más, mint a legszélesebb értelemben értett kultúra, vagyis „a humán környezet ember alkotta összetevői” (*Herskovits, 1955, 305. o.*). Nélküle az ember nem tudna közvetlenül a természeti külvilággal hatékonyan megküzdeni, tehát a kultúra evolúciós szempontból meghatározóan fontos mediátorként működik a természet és az ember között az egyén és a faj fennmaradása érdekében. A tudásátadás természetesen nemcsak tárgyi tényezőkre vonatkozik, vagy az emberi cselekvések különféle formáira, hanem – sőt még inkább – szimbolikus elemekre, mint például nyelv, világlátás, értékrend, művészi kifejezőmódok és hasonlóak. Ahogy *Tomasello*, a kultúrat tanulási elmélet kidolgozója és munkatársai írják, „Az ember a világon mindenkinél jobban ért a kultúrához. Azonkívül, hogy sok állatfajhoz hasonlóan társas interakciókat folytatnak fajtársaikkal, az emberek olyan összetett, együttműködést igénylő tevékenységeket is végeznek, mint a közös eszközkészítés, ételkészítés, menedéképítés, kooperatív játék, tudományos együttműködés és így tovább. Ezek a kollektív tevékenységek és gyakorlatok gyakran szimbolikus termékek, például nyelvi szimbólumok és intézmények mentén szerveződnek, amelyek segítik generációról generációra való ’átadásukat’, miközben a történelem során komplex formába szilárdítják őket.” (*Tomasello et al., 2007, 2. o.; Tomasello et al., 1993*).

A fentiekből következően univerzális jelenségnek tekinthető, hogy az ember egy szakadatlan kultúraelsajátítási, kultúraformálási és kultúra-továbbadási folyamat részese, illetve, hogy a kultúra tanulása mint társas emberi tevékenység velünk született biológiai-pszichológiai kompetencia talaján zajlik. E folyamat a *Noam Chomsky (1973)* által leírt nyelvi kompetenciához, a nyelvvelsajátításhoz, a nyelv kreatív-adaptív használatához, illetve továbbörökítéséhez szükséges univerzális emberi kognitív képességekhez hasonló módon oldódik ki és működik, mindig va-

² Kivéve természetesen a szélsőséges mentális sérülések okozta állapotokat.

³ A mai kognitív idegtudományi szemléletnek a neveléssel közvetlenül érintkező mozzanatairól lásd a Pedagógusképzés *Pléh Csaba* által szerkesztett 2008. 1–2. tematikus számát.

lamely konkrét nyelv(ek) kontextusában. A kultúraelsajátítás nem tértől, időtől, egy adott emberi közösség hagyományaitól, mindennapi realitásaitól függetlenül mindig pontosan ugyanúgy kioldódó kognitív képesség, hanem mindig egy vagy több konkrét kultúra kontextusában, azzal kölcsönhatásban valósul meg.

A kultúra annak az eszköze, hogy segítségével az ember az igen változatos – és kisebb-nagyobb részelemben mindig változásban is lévő földrajzi, biológiai és társas – környezetéhez, az ökokulturális kontextushoz alkalmazkodjon, illetve, hogy a lehető legkedvezőbben alakítsa azt. Az, hogy az emberi faj nem egyetlen kultúrában, hanem kultúrák változatos variációjában él, egyrészt a kultúra kreativitáson alapuló lényegéből fakad, másrészt éppen a kultúra adaptív funkcióiból; vagyis a sokféleség, a sokféle „jó adaptációs stratégia” megtalálása, kidolgozása hasznos lehet az emberi faj túlélése szempontjából.

E környezet természetesen nemcsak a természeti-tárgyi, materiális világot jelenti, hanem a korábbi generációk által kidolgozott és folyamatos változásokban tartott kultúrát, a kulturális tradíciót is. Azt, hogy a környezet valamely drasztikus változására az emberek egy csoportja a kultúra milyen konstrukcióin keresztül reagál, vagy miért és miként kezdeményez maga is ilyen változásokat, nemcsak a materiálisan értett környezettől függ, hanem attól is, hogy az adott embercsoport milyen korábbi válaszmintákkal rendelkezik már az adott kontextusban, vagyis milyenek a kulturális hagyományai, s ezek milyen további válaszmintázatokat tesznek lehetővé vagy zárnak ki virtuálisan, de ebből következően valóságosan is. Az *enkulturáció* – vagy ahogy a pszichológia nevezi: szocializáció – az a folyamat, amelynek során az egyén elsajátítja mindazon kulturális(an megkonstruált) tudásokat, képességeket, hiedelmeket és attitűdöket (Illich, 1991), amelyek valamely konkrét társas és természeti környezetével való hatékony(nak remélt) együttműködést biztosítják, s amelyek egyben arra is alkalmasak, hogy a korábbi kulturális tudásokat további célok érdekében, vagy a változó kényszerek miatt egyedül, vagy másokkal való együttműködésben relevánsan és hatékonyan meg tudja, illetve meg tudják változtatni.

A korábban említettek alapján nincs okunk kételkedni abban, hogy a tanítás és a tanulás legfőbb humánspecifikus mozzanata biológiai alapokon nyugszanak, és valamilyen formában minden emberi közösségben megjelennek. Ezért is van az, hogy az informális oktatás különféle elemei a gyermekek szocializációja során természetes módon megjelennek a spontán zajló hétköznapi társas helyzetekben (Tót, 2005), s minden más társas cselekvési formában is jelen vannak, illetve lehetnek, így például a formális oktatás keretei között is. Ugyanakkor nem gondolhatjuk, hogy a pedagógia biológiai alapjai közvetlenül, áttételek nélkül jelennének meg az oktatás formális változataiban. A biológiai alapok manifesztációja a formális oktatásban nyilvánvalóan szociálisan szabályozott: a biológiai alapok és az oktatás társadalmi intézményrendszerei közötti mediáló-szabályozó funkciót pedig ép-

pen azok a kulturális közvetítőrendszerek töltik be, amelyeknek az átörökítése a formális (és informális) oktatás legfőbb célja is egyben.

A formális oktatás többek között abból a feltevésekből, illetve tapasztalatból következően alakult ki, s annak is köszönhetően működik, hogy a tudásátadás és a tudásmegszerzés folyamata – éppen a biológiai alapok univerzalitása miatt – nemcsak természetes emberi közösségek, például szülők, nagycsalád, törzs stb. egymással szoros származási, együttélési kapcsolatban lévő tagjai között, illetve révén valósulhat meg, hanem intézményszerűen strukturált keretekben, egymással egyébként más kapcsolatban nem álló személyek között is. Mégis, úgy tűnik, hogy az iskolázás akkor hatékony, ha az nem idegen az adott közösség jellegzetes otthoni enkultúrációs mintázatától (*Serpell és Hatano, 1997*). Tehát a tanítás-tanulás tevékenységében közösen résztvevőknek ilyenkor is rendelkezniük kell egy olyan, kulturálisan megosztott minimummal (*Dasen és Akkari, 2008*), amely nélkül ez a bonyolult összehangoltságot igénylő tevékenység nem működne, illetve nem működne eléggé hatékonyan, minthogy a formális oktatás kultúrája a benne részt vevők által képviselt kulturális kontextusban formálódik meg és működik. A gyermeknevelés, a korábban mondottakkal összhangban, egyébként is mindig azt jelenti – legyen szó akár az informális tanításról/tanulásról, családi szocializációról, akár az oktatás formális változatairól –, hogy a gyermeket szeretnénk hozzásegíteni ahhoz, hogy valamely létező, illetve a jövőre vonatkozóan elképzelt környezet viszonyrendszerében *kompetens* legyen (*Kagitçibasi, 2007*). Vagyis miközben a formális tudásátadásnak meghatározó fontosságú univerzális jellemzői vannak, mindig vannak kulturálisan specifikus vonásai is, hiszen a gyerekeket a környezeti adaptációra nem(csak) általánosan készítjük fel, hanem konkrétan is, bizonyos ökokulturális környezetre vonatkozóan, illetve ennek valamilyen későbbiekre elgondolt, lehetséges változataira. Amennyiben teljesen hiányzik vagy nem megfelelő az a kulturális felület, amelyben a tanítási és tanulási tevékenységet végző személyek megosztottnak egymással, akkor annak ellenére, hogy a fentiek értelmében biológiai determinációik miatt elvileg természetesen mindannyian képesek lennének rá, kulturális okokból gyakorlatilag mégsem fognak tudni (hatékonyan) együttműködni egymással az oktatás folyamataiban (*Bruner, 2004; Körössy, 2002*).

Évtizedekkel ezelőtt a kognitív pszichológia és pedagógia vetette fel, mennyire meghatározó szerepet játszik a tanítási és tanulási folyamatokban, azok sikerességében, hogy a benne részt vevők – tanárok és diákok – milyen felfogással rendelkeznek a tanulásra és a tanításra vonatkozóan (pl. *Dweck, 1999*). Figyelmet érdemlő pedagógiatörténeti fejlemény, hogy ezzel a felismeréssel a kognitív pedagógia egyben saját axiomatikus alapjait kérdőjelezte meg, világossá téve, hogy a tanítás és tanulás folyamatainak megértésében nem lehet elégséges alap a *kogníció mint zárt doboz* metafora; az oktatás – tanítás, tanulás – társas, kulturális kontextusban zajló, arról nem lehasítható folyamat. Kutatásokból igen hamar világossá vált, hogy a tanulóknak az oktatásra, a tanításra-tanulásra vonatkozó nézetei egyáltalán nem

függetlenek szocializációjuk során a környezetükben az e témára vonatkozóan megismert értékektől, vélekedésekről, laikus elméletekről, vagyis kultúrájuknak a tanulásra vonatkozó alapfeltevéseitől. Mindamellet itt is meg kell jegyeznünk, hogy ez nem azt jelenti, hogy az oktatás kulturális kontextusát csak specifikus, kulturálisan egyedi vonások jellemeznék, minthogy ez a környezet univerzális vonásokat is hordoz – ez már eleve azokból a biológiai alapokból is következik, amelyekről korábban szó volt. Ezek az univerzálék például az olyasféle, kultúrától függetlenül fellelhető alapmetaforákban is tetten érhetők, mint a gyereknevelésre, illetve a gyerekek fejlődésére vonatkozó – és a világ minden táján és kultúrájában fellelhető – „ápolás/gondozás”, „növekedés”, „megvilágosodás” metaforák vagy hasonlók (Kleibard, 1975).

A gyermeknevelésnek, mint folyamatnak két dimenziója különíthető el: egy konceptuális és egy pragmatikus (gyakorlati, konkrét nevelési tevékenységekben testet öltő). A konceptuális dimenzió olyanféle elképzeléseket foglal magában, mint például azt, hogy szokásos módon és/vagy kívánatos esetekben hogyan és milyen irányban zajlik a gyerekek fejlődése, a pragmatikai oldala pedig arra vonatkozik, hogy e fejlődést szülőileg/nevelőileg milyen módokon, milyen nevelési eszközökkel lehet és érdemes megtámogatni.

Mint ahogy az a korábbiakból is következik, természetesen mind a gyereknevelés konceptuális, mind pedig gyakorlati vetületeiben (Serpell és Hatano, 1997, 351. o.) sok a kulturális specifikum. Mindamellet a különböző kultúrák lehetnek hasonlóak, vagy különbözhetnek egymástól a nevelésre vonatkozó koncepcióik tekintetében, a nevelésre vonatkozó gyakorlatuk vagy mindkettő szempontjából. A gyerekek fejlődésére vonatkozó elképzelés alapja két különböző kultúrában például lehet az, hogy egy felnövekvő személy annál érettebb, minél autonómabb, de lehet épp a fordítottja is: vagyis hogy egy személy érettségét éppen a társas környezetéhez való egyre szorosabb és harmonikusabb kapcsolódása bizonyítja. Az, hogy egyik vagy másik fejlődési forgatókönyv megvalósulását milyen nevelési eszközökkel gondolják a felnőttek hatékonyan biztosítani, lehet akkor is kulturálisan különböző, ha egyébként két kultúra egyetért a fejlődés konceptuális alapjaiban⁴, ha pedig ebben is különböznek, akkor szinte biztos, hogy a nevelési eljárásmodjajaik sem – vagy csak véletlen esetben – fognak egymással egybeesni.

A tudásátadás történhet – és főleg az informális tanítás esetében történik is – a hétköznapi helyzetek komplex tevékenységfolyamataiban: hétköznapi nyelvi közlések áramában vagy nem ritkán a nélkül, pusztán a tevékenységmásoló, résztvevő tanítás-tanulás módján. Minden jel szerint az írott szimbólumok használata, vagyis a kulturális ismereteknek az írásbeliségen, mint információmegőrzési és -átadási

⁴ Pomerlau, Malcuit és Sabatier (1991) kanadai haiti és vietnami bevándorlók körében azt találta, hogy az anyák mindkét bevándorló csoportban nagy hangsúlyt helyeznek a konformitás értékeire, ám jelentősen eltérnek egymástól abban, hogy konkrét helyzetekben e tekintetben milyen utasításokat adnak a gyermekeiknek, vagyis hogy miként próbálják kiváltani a konform viselkedést.

technikán alapuló módszere az, amely sokféle ok miatt nemcsak lehetővé teszi, de egy-egy nyelvi-kulturális közösségben előbb-utóbb ki is kikényszeríti a formális oktatás létrejöttét. A magyar pedagógiai irodalomban jelenleg alig használt – korábban ugyan kedvelt, de kikopott, ma pedig inkább a nemzetközi szakirodalomban újra és újra felbukkanó – latin gyökerű megnevezés, a *literátusság* (literacy) jól fejezi ki, hogy a formális oktatás a tudásátadás technikai lehetőségei közül olyképpen megkonstruált folyamat, amelynek során a tanár által továbbhagyományozott, a tanuló által megszerzett tudás alapjaiban ott van az írás és olvasás képessége.

A formális oktatás és a gyerekek fejlődésére, fejlesztésére vonatkozó kulturális elképzelések viszonyrendszere igen gazdag, sokágú. A hétköznapi emberek gyerekekre vonatkozó laikus elképzelései rejtett tantervként, rejtett szocializációs mintaként jelen vannak a tanárok munkájában, a diákok tevékenységében, a szülők hozzáállásában, az oktatási intézmények és az egész oktatási rendszer működésének mindennapjaiban. A továbbiakban néhány ide tartozó pedagógiai jelenséget taglalunk. Először a szülői nézetekről lesz szó általában, illetve a személyiség-felfogások alapvető kulturális különbségeiről és ezzel kapcsolatosan az independenciára vagy interdependenciára való nevelésről lesz szó. Ezt követően olyan témákra térünk ki – a verbális és intellektuális fejlesztés, a dicséret/bírálat, a versengésre szocializálás, a tanulási stílus és az önfejlesztés témaköreire –, amelyek esetleg távoliaknak tűnhetnek a szülői nézetek rendszerétől, valójában azonban nagyon is szorosan összefüggnek azzal. Ugyanis mind a verbalításra nevelés milyenségét, mind a dicséret/bírálat vagy a kommunikációra nevelés mikéntjét – s ezekkel együtt a további itt taglalt jelenséget is – meghatározza, hogy egyes kultúrákban az emberek milyen szülői, nevelői laikus nézetekkel rendelkeznek.

Szülői, nevelői nézetek. Independenciára és interdependenciára nevelő kultúrák

A szülői nézetek vizsgálata a nevelés kultúrája konceptuális oldalának feltárására irányul, és a *nézetek* általánosabban értett tudományos vizsgálati hagyománykörébe tartozik. Korábbi kutatásokra alapozva *Kálmán Orsolya* (2009) összegzően megállapítja, hogy a nézetek a hétköznapi élet közvetlen tapasztalatain alapulnak, implicit, de nem kis részt explicitté is tehető, viszonylag rugalmatlan kognitív tartalmak, az egyének által igaznak vélt feltételezések érzelmekkel telített alakulatai, amelyek bensőleg jellemzően nem konzisztensek, s amelyek keletkezését és kialakulását elsősorban a kultúrák, szubkultúrák és közösségi tevékenységek határozzák meg. *Kőrössy* (2002) a szülői vélekedések szélesebb gyűjtőfogalmában helyezi el a szülői nézeteket, az attribúciók, szülői elvárások, a szülői etnoteória és más jelenségek körében. A szülői etnoteória a gyermek megfelelő fejlődésére vonatkozó szülői vélekedések halmaza, amely azért *„etno”*, mert a kontextust jelentő kultúra publikusan

megosztott tartalmaiból, vagyis a közmegegyezészerűen evidensnek tekintett nevelési elvekből táplálkozik (*Garfinkel, 1974*).

LeVine megállapítja, hogy a szülői tevékenységet (*parenting*), amennyiben azt a populáció általánosabb szintjén értelmezzük – nem pedig az egyedi, a személyiségvonások miatt kialakuló különbségeket próbáljuk megragadni –, három alapvető keret határozza meg: a fajspecifikus biológiai alapok, a szocioökológiai keretek és a kulturális kontextus (*LeVine et al, 2008*). A fajspecifikus alapok az emberiségre univerzálisan jellemző, megváltoztathatatlan biológiai kötöttségeket jelentik; például azt, hogy az embernek mint emlősnek a fajfenntartás érdekében táplálnia, gondoznia kell az utódait, hiszen azok születésükkor és még hosszú ideig nem rendelkeznek az életképességhez szükséges önállósággal. A szocioökológiai keretek a gyereknevelést korlátozó, az egyének felől nézve viszonylag stabilnak tekinthető természeti és társadalmi kereteket jelentik: azt, hogy a gyereknevelés milyen földrajzi-fizikai környezetben és milyen társadalmi intézmények, illetve társas keretek között, például milyen jellegzetes családi struktúrákban zajlik. A kulturális kontextus pedig a gyermeket nevelő szülők, rokonok, gondozók, vagyis egy adott népességcsoport jellegzetes céljait, gyereknevelési „forgatókönyvét”, nevelői etnoteóriáit és eszköztárát foglalja magában. Míg az elsőt metaforikusan a gyereknevelés hardverjének, addig másodikat a szülői-gondozói viselkedés firmverjének⁵, a harmadikat pedig a gyereknevelés szoftverjének nevezi *LeVine* (*LeVine et al., 2008*).

Fejlődési fülke-elméletükben *Harkness* és *Super* (2008) a gyerek nevelődését befolyásoló háromelemű rendszerről beszélnek: a gyereket körülvevő fizikai és szociális környezetről, a gyermekgondozás kulturálisan kialakított szokásairól, gyakorlatáról, illetve a gondviselők pszichológiai jellemzőiről. Megállapításuk szerint „a gyermeki fejlődés kulturális szerveződése a környezet, a vélekedések és a viselkedés összhangban álló rendszerének függvénye, nem pedig olyasmi, ami bizonyos izolált környezeti” tényezőkből előre jelezhető (*Harkness* és *Super, 2008*). *Superék* e hármas fogalmi keretbe illesztve tárgyalják a szülői etnoteóriákat, mint a szülők gyereknevelésre vonatkozó, kulturálisan megalapozott hiedelemrendszerét. Hangsúlyozzák, hogy a szülői etnoteóriák nemcsak az újszülött vagy a fiatal gyermek nevelését, hanem a gyereknevelés sokéves folyamatát mindvégig befolyásoló gondviselői tudati tényezőt jelentenek (*Harkness* és *Super, 2008*).

Dasen (2008) a szülői nevelés kultúrközi összehasonlíthatóságának érdekében – illetve az ilyen irányú kutatások eredményeként – egy olyan modellt állít fel, amelyben az emberi fejlődés folyamatait makro-, mezo- és mikrorendszerek szintjén befolyásoló elemeket különít el. E modellben makroszinten helyezkednek el például az ökológiai jellemzők vagy a vallási-világképi elemek, mezoszinten töb-

⁵ A metaforasornak ez a tagja is az elektronika/számítástechnika szóhasználatából fakad: a firmver a kisebb elektronikai eszközökbe épített egyszerű szoftver, amely az adott eszköz funkcióinak ellátását biztosítja.

bek között például a kulturális transzmisszió folyamatai általánosságban, míg a szülői etnотеóriákat a mikrorendszerek szintjén helyezi el a szerző.

A nézetekre vonatkozó vizsgálatok mögött általában az a kutatói előfeltevés áll, miszerint a nézetek *valamilyen módon* befolyásolják a cselekedeteinket. Ennek megfelelően a szülői nézetek vizsgálata azt igyekszik tisztázni, hogy mik azok a mögöttes kognitív tartalmak, amelyek befolyásolják, meghatározzák a szülők/gondozók gyerekneveléssel kapcsolatos döntéseit, cselekedeteit. *Harkness és Super* (2008) e megfélelések felderítése terén háromféle tipikus kutatói megközelítést mutat be, amelyek közül a legáltalánosabbnak a csoport szintű együttjárások felderítése tekinthető, vagyis annak kimutatása, hogy a szülők meghatározott etnотеóriái rendszeresen ezzel összefüggést mutató viselkedésmódokkal járnak együtt a gyereknevelésben. Ezt azonban sok esetben nem lehet igazolni, minthogy egy-egy nevelési/tanulási-tanítási helyzetben nem mindig lehet pontosan feltárni és elkülöníteni a kulturális faktoroktól a szülői cselekvéseket ugyancsak befolyásoló olyanféle fontos mediáló elemeket, mint például a szülők aktuális érzelmei. Egyszerűbben mondva: nem mindig tudjuk pontosan elkülöníteni, hogy a szülő valamilyen cselekedete a kultúrából vagy inkább a szülő egyedi személyiségvonásaiból, aktuális érzelmeiből, netán a helyzet valamely nem kulturális összetevőjéből fakad-e.

Keller (2007) a kultúraközi összehasonlító pszichológia egyik jellegzetes dimenziója alapján az interdependenciára, illetve az independenciára⁶ nevelő kultúrák közötti szülői etnотеóriákat vetette egybe. A szülőkkel felvett kérdőívei, interjúi alapján, illetve a szülők kisgyerekekkel folytatott verbális és nem-verbális interakcióinak megfigyelése és elemzése eredményeként azt állapította meg, hogy az independenciára szocializáló (kutatásában amerikai, görög és német mintán vizsgált euro-amerikai) kultúra a nevelői felfogásban és a szülői magatartásban egyaránt szélesebb variációs lehetőséget, több egyediséget biztosít a szülőknek, mint a (kameruni és hindu mintán vizsgált ázsiai és afrikai) interdependenciára szocializáló kultúra. Az interdependenciára szocializáló kultúrákból származó szülők gyakrabban értenek egyet az olyasféle kijelentésekkel a gyereknevelésre vonatkozóan, mint például, hogy fontos a testkontaktus a kisgyerekekkel, vagy hogy ha a csecsemő felsír, akkor azonnal meg kell szoptatni, vagy hogy a gyerekeknek egyedül kell aludnia. Ugyanakkor az euro-amerikai szülők szignifikánsan gyakrabban értettek egyet az olyan állításokkal, illetve fogalmaztak meg olyanokat, hogy fontos a gyerekekkel va-

⁶ Durva egyszerűsítéssel azt lehetne mondani, hogy *Keller* a keleti és a nyugati nevelésfelfogásokat vetette össze. *Markus és Kitayama* (1991) széleskörűen elterjedt (és bírált) álláspontja szerint az interdependenciára szocializáló kultúrákban a harmónia megtartása érdekében (is) az egyén arra törekszik, hogy közeli kapcsolatban maradjon számára releváns személyekkel, csoportokkal, amelyekhez tartozik, mindig megfelelően alkalmazkodva a változó szociális helyzetekhez már csak azért is, hogy relatíve ne különbözzön tőlük. Az independenciára szocializáló környezetben az egyén azt a normát sajátítja el, hogy az érett személy autonóm, másoktól független, egyszeri jelenség, akinek az önállóságát és egyediségét, a másoktól relatíve különböző mivoltát kell hangsúlyoznia. (A téma magyar nyelven is bő szakirodalmából pl.: *Gordon Györi*, 2006; *Fiske et al.*, 2003).

ló szemtől szemben zajló kommunikáció, hogy a gyereket érdekes tárgyakkal, játékokkal kell fejleszteni, vagy hogy minél előbb az önszabályozó autonómiára kell őt nevelni, például az éjszakai önállóan alvás segítségével is.

Úgy tűnik, hogy a személyiség szerveződés itt említett dimenziója, vagyis az, hogy egy kultúra alapvetően inkább az interdependenciára vagy az independenciára, netán a kettő valamilyen kulturálisan sajátos mintázatú integrációjára (*Kagitçibasi* independens-relációs énelmélete, 2007) igyekszik-e nevelni az új generáció tagjait, meghatározó, struktúraszervező erejű jellemzője a laikus nevelésfelfogásoknak. E centrális szerep azt jelenti, hogy míg a nevelés bizonyos elemei több-kevesebb konzisztenciával egymással is összefüggést mutatnak, addig e központi szervező jellemzővel bizonyos, hogy szorosan és egyértelműen összefüggnek, méghozzá olyképpen, hogy e struktúraszervező elképzelések meghatározzák, belőlük levezethetők az egyes nevelési részeszmények, illetve gyakorlati eljárásmodok. Vagyis az inkább independenciára vagy inkább interdependenciára való nevelés kulturális jellemzőit tekinthetjük a kulturálisan eltérő laikus nevelési elképzelések alapjának.

Minthogy a gyereknevelés laikus kulturális konstrukcióiban az independenciára vagy interdependenciára való szocializáció meghatározó jelentőségű, okkal feltételezhetjük, hogy ennek számos jegyét megtalálhatjuk a napi iskolai gyakorlati munkában is. Valóban, a kutatások azt mutatják, hogy az euro-amerikai és a kelet-ázsiai pedagógiai modell jelentősen különbözik egymástól ebben a tekintetben. Érdekes azonban figyelni arra, hogy e különbségnek nem feltétlenül az a megnyilvánulása, hogy a kelet-ázsiai iskolákban csoportbontásban dolgoznak a gyerekek, a nyugati oktatásban pedig egyénileg. A kooperatív és kollaboratív technikák a mai amerikai vagy európai iskolákban jellemzőbbnek tűnnek, mint a kelet-ázsiaiakban. A különbségek gyakran finomabb, rejtettebb módokon nyilvánulnak meg, és fejtik ki arra irányuló szocializációs hatásukat, hogy a gyerekek az iskolai élet során minduntalan megtapasztalhassák azt, hogy bármely helyzetben kölcsönös függőségben vannak vagy lehetnek egymással. Az utóbbi csak akkor működik megnyugtatóan, ha mindenki kölcsönösen bízhat a másokban (*Befu*, 1986). Ahhoz, hogy ez így legyen, önfegyelem szükséges, és a szociális helyzetek mások szempontjából való megértése és kezelése képességének fejlesztése a szociális szerepek egyre kifinomultabbá tétele érdekében folytatott állandó öntökéletesítés segítségével. E folyamat eredményeként az önfejlesztés egyben a csoport fejlesztésévé is válik, és fordítva, s valójában ez az, ami által az én nem az independencia, hanem az interdependencia irányában fejlődik. *Befu* (1986) ezt, a szociális helyzetek minél magasabb minőségű kezelése miatt szükséges szereptökéletesítés érdekében végzett (*Konfuciusztól* és a buddhizmusból eredő) öntökéletesítés imperatívuszát látja a japán oktatás/nevelés rejtett etikai vezéreszményének.

Ahogy *Fülöp Márta* írja, „A nevelési cél nem az olyan gyerek, aki akkor elégedett, ha mindennel el van látva és zavartalanul játszhat egyedül, hanem a megosztani, megegyezni, együttjátszani, együttdolgozni tudó közösségi ember. A japán

iskolában is elsősorban azt kívánják a diákoktól, hogy egymással kooperatívak legyenek, s a harmónia nagyon fontos érték a kisiskolától a gimnáziumig. A gyerekeket iskolai éveik során arra nevelik, hogy egy szoros kapcsolatokban létező iskolai osztály lojális tagjaivá váljanak.” (Fülöp, 2006, 334. o.). E fejlesztést szolgálja például a japán óvodapedagógia egyik jellegzetes technikája: Japánban minél idősebbek az óvodások, annál kevesebb, nem pedig annál több játékot kapnak, ahogy az az euro-amerikai óvodákban általában lenni szokott. Míg ugyanis a nyugati pedagógusok rejtett nevelési elképzelése az, hogy minél érettebb, idősebb egy gyerek, annál inkább egyéni az érdeklődése, egyéni a céljai, s ezért ezt minél több egyéni választási lehetőség megadásával – tehát minél több játék biztosításával – lehet és kell is támogatni, addig a japán pedagógusok implicit elképzelése az, hogy minél érettebb egy gyerek, annál inkább elérkezett annak az ideje, hogy a szociális helyzetekben megtanulja, hogy mások boldogsága az ő szociális érzékenységének (is) a függvénye (Fülöp, 2006; Lewis, 1995). Ugyancsak az interdependenciát erősítik azok a technikák, amelyek segítségével a japán tanárok az osztálytermi munkát az évfolyam egészének adott területen végzett munkájához, azon keresztül pedig az iskola egészének munkájához, vagy akár még szélesebb oktatási körökhöz (megye, ország stb.) kapcsolják (Lewis, 1995). Hasonlóképp, az egyént mindig mások relációjában helyezik el az olyan iskolai technikák, mint például az iskolai sportnap, amikor az egyéni teljesítmény mindig valamilyen csoporteredménnyel (osztály, évfolyam, fiúk/lányok eredményeivel) ötvöződik egybe, vagy az a megoldás, hogy minél idősebbek a tanulók, a tanárok annál inkább más osztályok, vagy iskolák, vagy a nemzeti átlag eredményeivel vetik egybe a tanulók eredményeit, amikor kihirdetik a vizsgák eredményeit, vagy ugyancsak ilyenek a heti eltervezett osztálymunka és osztályeredmények önreflektív, de osztályközösségben zajló megbeszélései. Ugyancsak hasonló céllal történik az, hogy a tanárok a magatartási problémákat (főleg fiatalabb tanulók esetében) úgy dolgozzák fel, hogy annak nem az a lényege, hogy az agressziót elkövető gyerek megszegyenüljön, vagy a tanár hatalmát és reciprok agresszióját érezze, hanem az, hogy megértse: gondot, bajt, fájdalmat okozott a csoportjában valaki másnak, és arra törekedjen, hogy ezt a helyzetet szociálisan miként lehetne a legmegfelelőbben megoldani. Mindezekből következően nem tekinthető véletlennek, hogy a japán diákok arról számolnak be, számukra stimuláló a másokkal való együtt-tanulás (Fülöp, 2006), még akkor is, ha ez alkalmasint nem szó szerint azt jelenti, hogy együtt tanulnak, hanem mondjuk csak azt, hogy egy térben vannak tanulás közben.

Mindamellet érdemes felfigyelni, hogy az itt röviden említett példák esetében a cél nem az autonómia felszámolása, hanem az egyéni erőfeszítés, szándékok, cselekedetek szétbonthatatlan egybekapcsolása az iskolai tevékenység segítségével az interdependenciára szocializáló vonásokkal és vonatkozásokkal. Ez egyben azt is jelenti, hogy a japán pedagógia számára a kérdés nem kizáró dichotómiaként jelenik meg (vagy autonómiára vagy interdependenciára kell nevelni a diákokat), ha-

nem mint *és-és/is-is* módon integrálható kettősség (már ha ez kettősség egyáltalán) (Gordon Györi, 2006). Érdemes megjegyezni, hogy e tény maga is rávilágít arra, hogy miért töreksenek az euro-amerikai szülők és pedagógusok a logikus, egyértelmű, kizáró ellentéteken épülő dichotómiákban való gondolkodásra szocializálni a nyelvi kifejező eszközök segítségével is a gyerekeiket, míg a kelet-ázsiai, különösen japán családban és iskolában a (látszólagos) kettősségek egyben tartásának, integrálásának-szintetizálásának képességére nevelik a gyerekeket nyelviileg és ezzel együtt gondolkodásmódjukban egyaránt. Márpedig éppen e kérdés a következő alfejezet fő témája.

Verbális kommunikáció, intellektuális fejlesztés

A verbális kommunikáció kulturális jellemzői, illetve különbözőségei azért is kiemeltetetten fontosak, mert a nyelvi fejlődés egyrészt szorosan összefügg az intellektuális fejlődéssel, másrészt nagy hatással bír a gyerekek énefejlődésére. Mindkettő meghatározó tényező abban, hogy a formális oktatásban mennyire tudnak hatékonyan, sikeresen részt venni a gyerekek.

Mint az iskolai teljesítmény valamennyi háttértényezője, a kommunikáció milyensége is számos résztényezőtől függ, korántsem csak a kultúrától általános vagy konkrét értelemben. *Bernsteinnek* (1974) a nyelvi szocializációra vonatkozó kutatásai óta közismert tény, hogy a szülők demográfiai jellemzői, például iskolázottsága, foglalkozása, a család anyagi jóléte meghatározó jelentőségű a gyerekek nyelvi fejlődése, s ehhez kapcsolódóan kognitív fejlődése, illetve iskolai teljesítménye szempontjából. *Hart és Risley* (2003) egyenesen a hátrányos helyzetű gyerekek korai nyelvi-intellektuális fejlődési katasztrófájának nevezte azt, hogy – családmegfigyelési vizsgálatokon alapuló számításaik szerint – a magasan iskolázott középosztálybeli gyerekek három éves korukra 30 millióval több szóval, nyelvi kifejezéssel találkoznak, mint a tanulatlanabb szülők gyermekei⁷. Az iskolázottság pozitív hatásait mutatják olyan vizsgálatok, amelyek egy kultúrán belül vizsgálják a különbségeket: *LeVine és munkatársai* (1996) például azt találták, hogy egy mexikói közösségben a gyermekek gyorsabb kommunikációs fejlődését várják és segítik is elő azok az anyák, akik iskolázottabbak, mint a kevésbé iskolázottak. *Scarr* (1985) eredményei szerint pedig a szülői viselkedés megfigyeléséből szerezhető adatoknál pontosabban jelzik előre a gyermek fejlődését az anya iskolázottsága és szókincse.

⁷ Még náluk is bonyolultabb helyzetben vannak azoknak az alacsony iskolázott emigráns szülőknek a gyermekei, akik egyrészt a formális oktatás igényei felől nézve nem eléggé hatékony nyelvi fejlődésen mennek keresztül a családban, másrészt alkalmasint nem is az anyanyelvüket, hanem a befogadó közösség nyelvét kell(ene) olyan szinten elsajátítaniuk, hogy azt megfelelő hatékonysággal tudják használni az iskolázódás során annak minden szintjén, harmadrészt pedig még az a helyzet is fennállhat, hogy az anyanyelvi kommunikációs mintázatuk kulturális szempontokból is lényegesen különbözik a befogadó közösség kommunikációs kultúrájától.

Általános tendencia tehát, hogy a városi, értelmiségi középosztály tagjai a verbális kommunikáció tekintetében (is) ösztönzőbb, ingergazdagabb környezetet teremtenek gyermekeik értelmi fejlődéséhez (*Applegate, Burlison és Delia, 1992*), míg az alacsonyabb iskolázottságú, falun, mezőgazdasági társadalmakban élő szülők statisztikai átlagban kevesebb nyelvi kommunikációval, intellektuálisan kevésbé fejlesztően kommunikálnak a gyermekeikkel. Figyelemre méltó azonban az a tény, hogy hasonló társadalmi, iskolázottsági körülményeket is figyelembe véve a verbális kommunikáció mennyisége és milyensége, illetve ezek hatása kulturálisan mennyire különböző. A – középosztálybeli – szülők ugyanis nem mindenütt egyformán, hanem elsősorban az euro-amerikai kultúrában hajlanak arra, hogy verbálisan is gazdag, stimuláló környezetet teremtsenek gyermekeik számára, az ázsiai vagy az afrikai társadalmakban a szülők kevésbé hajlanak ugyanerre. Márpedig, legalábbis a gazdaságilag fejlett kelet-ázsiai országok esetében, ez nyilvánvalóan a középosztálybeli szülők sokaságát is magában foglalja. Ám ez a kevésbé erőteljesnek mondható verbális stimuláció a középosztálybeli kelet-ázsiai szülők gyerekeinek intellektuális fejlődésében általánosan tekintve nem vezet hátrányokhoz⁸, sőt: mint a nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatások eredményei évtizedek óta monoton módon mutatják, a kelet-ázsiai gyerekek között sok a nemzetközi összehasonlításban is magas szinten teljesítő tanuló. Vagyis míg az euro-amerikai gyerekek számára a szegényes szülői verbalizáció az intellektuális fejlődésben és így az iskolai teljesítésben is deficithelyzetet teremt, a kelet-ázsiai gyerekek esetében ez a hatás egyáltalán nem ilyen nyilvánvaló.

E jelenségnek legalább kettős magyarázata van. Egyrészt a kelet-ázsiai kommunikáció eleve kevésbé törekszik a direkt kommunikációra való nevelésre – minthogy az ilyen kommunikáció a kelet-ázsiai kommunikációban gyakran nyersen, durvának, túl közvetlennek hat –, az indirekt kommunikáció terén azonban igen árnyaltan fejlesztő (sokkal árnyaltabban, mint a direkt verbalításra építő euro-amerikai kultúra, amely viszont éppen ezért kényszerül jóval kevésbé az indirekt kommunikáció fejlesztésére). A másik fontos összetevő az, hogy míg egyes kultúrákban a szülők részéről az euro-amerikaihoz képest kevésbé erőteljes direkt verbális fejlesztés az iskolában is szükséges intellektuális képességek és a tanulással kapcsolatos értékek (például motiváció, tanulási attitűd, teljesítményigény) fejlesztésének gyengeségét is jelenti egyben, addig a kelet-ázsiai szocializációra ennek éppen az ellenkezője igaz.

⁸ Ugyanakkor egyes konkrét verbális teljesítményekben mégiscsak érzékelhető a kelet-ázsiai gyerekek hátránya a verbalítás terén. *Lynn (1982), Stevenson és Stigler (1992)*, valamint mások eredményei rendre azt mutatják, hogy az amerikai gyerekek valamivel jobb eredményt érnek el az intelligenciatesztek verbális részében, mint kelet-ázsiai társaik; a japán diákok (és felnőttek) angol nyelvi kommunikációs nehézségei közismertek. (Ez utóbbi esetében azonban fontos azt is figyelembe venni, hogy a japán gyerekek idegen nyelvi kommunikációs nehézségei igazak a beszélt, de nem igazak az írott nyelvhasználatra vonatkozóan.)

Nem véletlenül, a japán kommunikáció az euro-amerikaiak számára többnyire homályosnak, lebegtetettnek tűnik (Indries, 2009; Fülöp, 2008). A célzások, a többértelműségek, a tagadások tagadásain alapuló állítások vagy tagadások néha áthatolhatatlan nyelvi közeget jelentenek a nyugati beszélőknek (Clancy, 2008). Ennek szinte pandantjaként a japán kommunikációra szocializálódott személyek úgy érzékelik, hogy az amerikaiak az énrre koncentrálnak a kommunikációban, és logikailag világos, igen-nem dichotómiákon alapuló közlésekre törekszenek, noha „A világos beszéd nem feltétlenül jelent intelligenciát.” (Kitayama, 1987, 499. o.; idézi Indries, 2009). Nem véletlen, hogy amikor az amerikai anyák kisgyermekük fejlődésével dicsekszenek informális, például játszótéri helyzetekben, akkor erősen kiemelik gyermekük verbális fejlődését, míg a japán anyák sokkal kevésbé törekszenek erre (ők inkább gyermekük szociális készségeinek fejlődését emelik ki).

A kétféle kommunikáció világos módon összefügg a kétféle kulturális háttérrel. Míg a japán gyerekek a szocializációjuk során azt sajátítják el, hogy legalábbis a belső körbe (in-group) tartozó személyek esetében hogyan értsék meg és teljesítsék a másik ember szándékát szavak nélkül is, és hogyan helyezték háttérbe a saját énjüket, fenntartva a csoporton belüli harmóniát (Indries, 2009; Fülöp, 2008), dominanciátörekvéseiknek csupán különféle indirekt, nem pedig direkt formákban engedve utat, addig az amerikai gyerekeket az önállóságra és nyílt önérvényesítésre szocializálják. Ahhoz, hogy megfelelő nyíltsággal és egyértelműséggel lehessenek asszertívek, nyílt és egyértelmű verbalításra van szükségük, amely világosan kifejezi a dolgokhoz fűződő személyes álláspontjukat, viszonyulásukat.

A japán és az amerikai gyerekek közötti kommunikációs különbség élesen tükröződik az iskolai kommunikáció jellegében is; különösen érzékelhetően mutatkozik meg ez a kulturális érintkezések esetében, vagyis amikor például amerikai tanárok oktatnak, illetve amerikai diákok tanulnak Japánban vagy japánok az Egyesült Államokban. Az amerikai tanárok állandóan visszatérő panasza, hogy a japán diákok nem kérdeznek és nem kritikusak, feltétel nélkül elfogadják a tanárt autoritásnak⁹ (Harshbarger et al, 1986; Lewis, 1995). Fordítva pedig: a japán tanárok vagy diákok úgy érzik, hogy az amerikaiak nem bíznak eléggé a tanárban, „kötozködő” kérdéseket tesznek fel, nagyon tiszteletlenek a kommunikációjukban.

Kérdéseikkel az amerikai diákok azt fejezik ki, hogy figyelnek a tanárra, átadják magukat mindannak, amiről ő beszél, és kritikusan értelmezik azt, hiszen ezzel becsülik meg a másik embert s annak intellektuális erőfeszítéseit a legjobban. Minthogy a kultúra rejtett forgatókönyve szerint a cél az, hogy valaki minél világosabb logikai rendet teremtsen a gondolataiban, és az arisztotelészi logika szerinti A nem egyenlő B típusú osztatokban rendezze el a világot, valamint az, hogy min-

⁹ Természetesen, ha kevésbé élesen is, de ez a különbség általában is megfigyelhető a kelet-ázsiaiak és az euro-amerikaiak között, ami még az olyasféle anekdotikus közlésekben is jól tükröződik, mint például a Kínában tanító magyar tanárok vélekedésében (ld. Hargitai, 2009.).

denki nyíltan artikulálja asszertívási szándékait, a tanulóknak meggyőződése az, hogy a legtisztességesebb és leghatékonyabb az, ha olyan kritikai kérdéseket tesznek fel, bíráló megjegyzéseket fogalmaznak meg, amely segít a másik embernek megértenie a saját logikai hibáit, illetve segít kifejezni, hogy a kérdező a kultúrának megfelelő asszertívásra, s ezen keresztül autonómiára törekszik (Clancy, 2008). Japán társaik azonban egészen más megfontolásokkal ülnek az órán: úgy vélik, a megértésnek akadálya az előtérbe nyomuló én, hiszen az én önmagát, és nem a másikat látja. Vagyis a kritikus szemlélet elvágja az egyént a tanító által képviselt értékek mélyebb és finomabb megértésétől, mert éretlen és türelmetlen módon önmagát állítja előtérbe, márpedig saját korlátain az ember, éppen ismeretei hiányosságai, fragmentáltsága miatt nem tudhat túljutni, csak a másik, mást, többet tudó, előrébb tartó személy segítségével. Ez a tanár, a mester (Setényi, 2008), akinek autoritását a japán diákok éppen ezért nem aláásni, hanem fenntartani igyekeznek. Ha ugyanis arra törekednének, hogy lebontsák a tanár autoritását, számukra azt jelentené, mintha a saját énjük fejlődését, kibontakozását akadályoznák meg. A kérdésektől, s azon belül is a kritikus kérdésektől éppen ezért különösen ózdkodnak a japán tanulók, azért is, mert igyekeznek nem olyan helyzetbe hozni a másikat – főleg nem egy tanárt –, hogy az elveszíthesse az arcát (Gordon Győri, 2006; Indries, 2009). Nem véletlen, hogy a „critical thinking”-típusú pedagógiai programok vagy ennek különféle alváltozatai, például az RWCT (Reading, Writing, Critical Thinking) az Egyesült Államokban alakultak ki, és csak nagyon nehezen vagy egyáltalán nem tudnak meggyökeresedni Japánban¹⁰. Mindezekkel koherens módon a japán tanárok arra hajlanak, hogy dicsérő vagy bíráló kommunikációjukban ne egyéneket, hanem az osztály egészét emeljék mindig ki, míg amerikai kollégáik az egyes tanulókat (Fülöp, 2006).

Mindaz, amit a fentiekben a kommunikáció és az independenciára, illetve az interdependenciára nevelés kapcsán mondtunk, az iskolai élet számos más területén is tükröződik, például a motivációban. Egy kutatásában Salili és Hoosain (2007) például azt találta, hogy az iskolai teljesítmény vonatkozásában középiskolás kínai és angol gyerekeknek egyaránt fontosak voltak az egyéni és a szociális célok, de míg a kínai diákok esetében a kettő mindig együtt járt (vagyis ha erős volt az egyéni cél, akkor erős volt a szociális cél is), addig az angol diákok esetében éppen ki-

¹⁰ Érdekes a fenti szempontokból elemezni az olyasféle amerikai pedagógiai szakmunkákat, mint például Kagan (2007) *Kooperatív tanulás* című könyve, illetve pedagógiai programja. Miközben a szerző a legkülönbélebb módszereket ajánlja a közhiedelem szerint a kelet-ázsiaiakra jellemző együttműködő munka gyakorlására, az fel sem merül az egyes feladatokban, hogy az egyének vagy a csoportok ne asszertívák, önkifejezők stb., vagyis hogy ne „amerikaiasak” legyenek. Ugyanakkor a nemzetközi pedagógiai kutatások adatai (pl. Dossey et al., 2006) nem mutatnak arra, hogy a kelet-ázsiai diákok ne lennének képesek kritikai, elemző gondolkodásra, hiszen a problémamegoldó matematikai feladatokban például általában túlszárnyalják amerikai társaikat. Ez is jól mutatja, hogy ha a fejlesztés, a nevelés valamely eleme nem is zajlik nyíltan megragadhatóan az oktatásban, az azért nem jelenti azt, hogy az adott dologra egyáltalán nem szocializálódnak a tanulók.

záró oppozíciókként működtek (vagy a magam individuális céljaiért tanulok, vagy mások, például a szülők öröme). Mindaz, amit a kultúra és az oktatás kapcsolatáról jelen tanulmányunkban elmondtunk, teljes összhangban van *Salili, Chiu és Lai* (2001) kutatási eredményeivel: a kínai diákok számára nemcsak szignifikánsan fontosabb volt, mint az e vizsgálatban részt vevő kanadai társaiknak, hogy ők az iskolai teljesítményükkel a szociális környezetüknek is kedvében akartak járni, hanem hogy e tanulási céljaik szignifikánsan pozitív összefüggést is mutattak a vizsgaeredményeikkel.

Dicséret és bírálat

Mint korábban szó volt róla, a gyermeknevelés célja az, hogy a gyereket hozzásegítse, hogy egy bizonyos ökokulturálisan értett környezetben kompetens lehessen. Az euro-amerikai elgondolásban ennek a kompetenciának fontos mozgatórugója és egyben célja az, hogy az egyén kompetensnek is érezze magát. Az elgondolás azt a rejtett dinamikát feltételezi, hogy ha valakit megerősítenek a kompetenciájában, akkor az énje, illetve az énjéről alkotott képe (énképe) megerősödik, és ez magabiztosabbá teszi az illetőt általánosságban vagy bizonyos területeken, így bátrabban szembe tud nézni a nehézségekkel, ami pedig növeli az illető teljesítményét. A megerősítés tipikus nevelői módszere a dicséret, ami pedig tekinthető úgy is, hogy az valójában nem más, mint a verbális jutalmazás egyik legfőbb fajtája (mint ahogy a bírálat egyfajta verbális büntetésként is felfogható)¹¹. Ha azonban ez így van, akkor az előző alfejezetben megfogalmazottak alapján joggal várhatnánk azt, hogy a verbális dicséret és bírálat terén éppúgy különbségeket fognak mutatni az euro-amerikai szülők és kelet-ázsiai társaik a családban és a tanárok az iskolában, mint a kommunikáció minden más terén.

Valóban: a kutatók már az 1980-as években fölfigyeltek arra, hogy az amerikai és a japán szülők nagyon különbözőképpen viselkednek ezen a téren (*Stevenson és Stigler*, 1992). Míg az amerikai szülők sokkal alacsonyabb teljesítmény esetén is úgy látták, hogy a gyerekük elég jól teljesít, a kelet-ázsiai anyák még az igen jó teljesítmények esetén is elégedetlennek mutatkoztak a gyermekükkel szemben, és jobb teljesítményre biztatták őket. Jelenleg zajló kvalitatív kutatásunk¹² során (*Gordon Győri és Nguyen Luu*, 2009) magyarországi vietnami tanulók iskolai szocializációját vetjük össze magyar diákokéval. Bár kutatásunk még igen kevés vizsgálati személy adataira szorítkozik, úgy tűnik, a kétféle tanulói csoportban a tanulók által észlelt szülői elvárásmintázat a teljesítmény megítélése terén markánsan különbözik. Az észlelt szülői elvárásmintázat azt jelenti, hogy egy gyerek valamilyen telje-

¹¹ E témakörrel a kötet több tanulmánya is foglalkozik, lásd például: *Katona Nóra; Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin* munkáját.

¹² OTKA K-68279 jelű kutatás: Második generációs vietnami tanulók akkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon.

sítményhelyzetben mit vár a környezetétől, például a szüleitől a téren, hogy miképpen reagálnak az általa elért teljesítményre. Arra kértük a gyerekeket, jósolják meg, hogy egy (fiktív) tanulmányi versenyhelyzetben, amelyben egy diák egyetlen ponttal lemaradva lesz második, a gyerek szülei hogyan reagálnának erre az eredményre. Mind a vietnami, mind pedig a magyar gyerekeknél felbukkan annak a lehetősége, hogy a szülők megpróbálják megvizsgálni a gyereket, és azt érzékeltetni vele, hogy legközelebb talán jobban sikerül. Míg a magyar gyerekek várakozása szerint a szülők igyekeznek a történetben szereplő gyerek számára érzelmileg megterhelőnek gondolható helyzet jelentőségét annak leértékelésével csökkenteni („Nem olyan nagy baj!” stb.), a helyzetet kiváltó okokat kívülre helyezni („Peched volt, van ilyen.), addig a vietnami gyerekek úgy vélik, hogy a második helyezett tanuló szülei haragudni fognak a gyermekükre, és azt gondolják, hogy ha legközelebb igazán összpontosít a gyerek, akkor akár meg is nyerheti a versenyt (ami persze implicite azt is jelenti, hogy megítélésük szerint a gyerekük a jelenlegi /fiktív/ helyzetben nem koncentrált eléggé /értsd: maximálisan/).

Az, hogy a pozitív megerősítés, vagyis a dicséret a gyerek teljesítőképességének kialakításában fontos szocializációs eszköz, tipikusan „nyugati”, euro-amerikai szülők elgondolása, és az independenciára való nevelés azon axiómáján nyugszik, miszerint az egyén csak erős és pozitív énképpel válhat stabil, magabiztos személyllyé, s ennek köszönhetően autonómmá. Amennyiben azonban nem az independencia, az autonómia a gyereknevelés, a szocializáció végső célja, akkor ez a gondolatmenet elveszti belső koherenciáját és validitását – s éppen ez a helyzet a kelet-ázsiai nevelés esetében, amely éppen az önkritikusságra (japánul: *hansei-re*) nevel (Pintrich és Zusho, 2007).

A dicséret és a bírálat az oktatás során zajló kommunikációnak is az egyik legfontosabb eleme. „*World Class School*” elnevezésű iskolaeredményességi kutatásaiban például Reynolds és munkatársai (2000) azt is meg kívánták vizsgálni, hogy a tanári magatartásnak miképpen jellemző eleme a bírálat vagy a megerősítés. Ám a vizsgálatok lefolytatásának nehézségeit látva Reynolds maga állapítja meg önkritikusan, hogy az az item, amely vizsgálatukban a tanári dicséretet és bírálatot lett volna szolgáltatott mérni a pedagógusok órai kommunikációjában, teljes mértékben euro-amerikai koncepció jegyében született, ezért a kelet-ázsiai országokban egészen egyszerűen nem működött. Ugyanis például Tajvanon vagy Hongkongban még a nyugati kutatók számára is szélsőségesen negatívnak értett bírálatok akár igen erős dicséretként voltak értelmezhetők a diákok számára, míg a nyílt konfliktusokat verbálisan semmiképp nem explikáló, finoman megfogalmazott tanári dicséreteket komoly bírálatként is érthették a tanulók. Egy másik kutatás adatait elemezve pedig Böhnke és munkatársai (1996) is rácsodálkoznak arra – amit pedig már előttük és utánuk is sok kutató kimutatott (ld. Peters et al., 1995) –, hogy mintha a kelet-ázsiai diákok teljesítményét sem ilyen, sem olyan irányban nem befolyásolná az énképük. Ami egyben azt is jelentheti, hogy esetükben kevésbé lehet a telje-

sítményüket befolyásoló jelentősége annak, hogy a szülei és a tanáraik dicsérettel megerősítik-e őket vagy sem.

De ha ez így is van, nem rombolja-e a kelet-ázsiai tanulók magabiztosságát, énképét a bírálat (mondjuk a fenti kutatási példában a szülők bíráló haragja a második helyezett gyerek teljesítményére vonatkozóan)? Anekdotikus adatokból tudjuk, hogy a kelet-ázsiai diákok gyakran úgy érzik, számukra az lenne nyugtalanító, ha megdicsérnék őket. Mivel magyarázható ez a nyugati felfogással nézve paradox viszonyulásmód a dicsérethez, illetve a bírálathoz?

A kelet-ázsiai társadalmakra átfogóan jellemző konfuciózus ideológia szerint az emberi élet egyik legfőbb célja az öntökéletesítés (*Rohlen és LeTendre, 1998*), amelynek talán a legfontosabb lehetősége a tanulás, a munka. Annak a tanulásnak, munkának, amelynek valaki nem adja át magát teljes mértékben – értsd: a lehető legteljesebb tökéletességre törekvően –, nem sok értéke és haszna van, minthogy az egyén nem csiszolódik, nem tökéletesedik, nem „növekszik” általa, valamint szégyent hoz vele a környezetére, amely pedig szokásos esetben mindenben támogatja a gyerekeket, hogy megfelelően tanuljanak, s ebben az értelemben dolgozzanak. Mint azt hétköznapi megfigyelésekből még a laikus személyek is tudják, az amerikai tanárok szinte csak úgy szórják az óráikon a dicséretet: „Great!”, „Perfect!” stb. (*Grossman, 2003*). Ám ugyanezen tanári reakciók azért töltenek el riadalommal a kelet-ázsiai tanulókat, mert ők azt éreznék, a tanár ezekkel a kifejezésekkel azt érzékelteti velük, hogy ők már nem lehetnek „tökéletesebbek”, nem fejlődhetnek – vagyis a tanár nem bízik bennük, megvonja tőlük a fejlődésükbe vetett bizalmát. Amikor azonban a szülő, a tanár azt az álláspontját fejezi ki, hogy még egy kis erőfeszítéssel még jobb teljesítményt hozhatott/hozhatna létre egy gyerek, akkor nem az aktuálisan elért teljesítményt kicsinylik (pl. a 99 százalékos teszteredményt), hanem azt fejezik ki, hogy méltónak, megfelelőnek tartják gyereküket/tanítványukat arra, hogy fejlődjen. S bíráló megjegyzésükkel („Törekedj még, és 100 százalékos lehet a dolgozatod!”) éppen az önbizalmat tartják fent a gyerekekben, és a továbblépés képességének érzését erősítik benne. Vagyis, a gyermek aktív ágense lehet saját további sikerének, de ennek az a záloga, hogy tegyen erőfeszítést érte.

Az, hogy a kitartásra nevelés a családi szocializációnak fontos része, mi sem mutatja jobban, mint az a tény, hogy mire iskolába kerülnek, a japán és az amerikai diákok között e téren már mérhető különbség mutatkozik: elsős japán gyerekek sokkal hosszabban és kitartóbban foglalkoznak számukra nehéznek tűnő feladatokkal, mint amerikai társaik (*Blinco, 1992*; idézi *Fülöp, 2006*). Említésre méltó az is, hogy míg *Blinco* vizsgálatában az amerikai tanulók a kitartó munkavégzés tekintetében nagyon homogén képet mutattak – voltak közöttük „japánosan” kitartó gyerekek is, de voltak, akik nagyon hamar feladták a nehéz feladatokkal való foglalkozást –, addig a japán gyerekek sokkal egységesebb módon voltak kitartók.

Versengés, tanulási stílus és önfejlesztés

A törekvésre, kitartásra, szorgalomra szocializáló családi és iskolai nevelés célja egyebek mellett nyilvánvalóan az, hogy hosszú távú, magas szintű teljesítmények elérésére ösztönözzék, illetve tegyék képessé a gyerekeket a minél jobb iskolai teljesítmények elérése, illetve a társadalmi előrehaladásuk érdekében. Azonban egy olyan rendszerben, mint az oktatás, amelyben fontosak az elért teljesítmények, szükségképp megjelenik a társas összehasonlítás (*Festinger, 1954*), és ezzel együtt a versengés is.

A japán oktatásban zajló versengésre vonatkozóan sok kutatás zajlott az elmúlt évtizedekben, de kevés olyan, amely e jelenségnek pedagógiai/pszichológiai jellemzőit igyekezett volna feltárni. E téren *Fülöp Márta* végzett úttörő jelentőségű munkát (*Fülöp, 2006*). Munkája során abból indult ki, hogy megértésre vár, miként lehet, hogy a japán társadalmat nyugaton a hétköznapi emberek és a kutatók is csoporttársadalomnak látják, amely interdependencián és harmonikus együttműködésen nyugszik, ugyanakkor erősen versengőknek is találják a japán embereket, amit viszont korábban csak a függetlenséggel és az individualizmussal kapcsoltak össze. Kutatásában *Fülöp* mind a strukturális, mind pedig az informális versengés (*Sommer, 1995*) jellemzőit igyekezett feltárni Japánban. Strukturálisnak tekinthető a versengés, ha azt a diákok számára mások hozzák létre, a szabályai körültekintően kidolgozottak, a versengő felektől független és erre felruházott személyek követik, hogy a versengők betartják-e vagy sem a versengés szabályait, és a formalizálható eredmények alapján eldöntik, hogy a versengésben ki nyújtott jobb vagy kevésbé jó teljesítményt. Ezek alapján aztán a strukturált versengésben részt vevő személyek rangsorolhatók stb. Ilyen például az oktatásban egy vizsgahelyzet. A spontán versengés során nincsenek formalizált kritériumok, célja inkább a pontos önértékelés elérése valamely teljesítményterület vonatkozásában; nincs hozzárendelt, formalizált jutalmazási rendszer, de saját kritériumrendszerük alapján az emberek általában igyekeznek pozitívan kikerülni belőle. Kutatásai során *Fülöp* e dimenziókra figyelt, illetve arra, hogy a versengés konstruktív vagy destruktív-e. Az utóbbi károsan befolyásolja a teljesítményt és ellenségeskedést szül, az előző fokozza a motivációt, pozitív emberi kapcsolatokkal és pszichés jóléttel jár, s ennek során a versengő felek között nő az együttműködés (*Fülöp, 2007*).

A korábbi osztálytermi kutatások (pl. *Hamilton et al., 1991*) azt mutatták, hogy a japán tanárok a versengéssel és az individualizmussal szemben a csoportos tevékenységekre és az együttműködésre helyezték a tantermi munkában a hangsúlyt. Japánban általában sem elterjedek az osztályon belüli vagy iskolai, országos és egyéb

versenyek¹³. A kutatók kiemelt bőséggel taglalják az iskolafokokozatok közötti felvételi vizsgákat, mint a versengés legjellemzőbb példáját, és megállapítják róla, hogy ez növeli a szorongást, negatívan befolyásolja a tanulók személyiségfejlődését – noha ez utóbbiakra vonatkozó vizsgálatokat nem végeztek. Általában is, a strukturált versengés jellemzőinek vizsgálata mellől hiányoztak, illetve csak nagyon szórványosan fordultak elő a spontán versengés jellegzetességeire vonatkozó kutatások, amelyek nem az iskolai munka viselkedéses szintjein ragadhatók meg, mint-hogy sokkal inkább intrapszichés mechanizmusok.

Az utóbbi csoportba tartozó kutatások során a szakemberek többek között azt találták, hogy a japán diákok nemzetközi összehasonlításban is feltűnően szenzitívek a másokkal való összehasonlítás terén (*Toda et al*, 1978). Egyrészt az olyan helyzetek, amelyek során rangsorba állítják őket a teljesítményük alapján, nagyon erősen versengésre sarkallják őket, másrészt a vizsgát, illetve a felvételi típusú versenyhelyzeteket az élet normális velejárójának tekintik, nem sorolják a kellemetlen iskolai tapasztalataikhoz. Ezzel együtt általában úgy nyilatkoztak, hogy a tanáraik segítőkészek az ezekre való felkészülésben, szinte együtt küzdenek velük azért, hogy ők a lehető legtöbbet, legjobb eredményt hozzák ki magukból (*LeTendre*, 1996)

Fülöp kutatásai (2006) mindezekhez azt a fontos információt tették hozzá, hogy bár a korábbi nyugati pszichológiai elméletek a versengést és az együttműködést egymással oppozicionálisan szembenálló, egymást kizáró jelenségeknek tekintették (*Deutsch*, 1949), a japán diákok esetében a versengő magatartás nem zárta ki azt, hogy ugyanakkor együttműködők is legyenek egymással. Például vizsgákra, felvételekre készülve kölcsönösen buzdították egymást, egy csoportban mentek el a felvételre, de ami még talán ezeknél is fontosabb, a spontán módon egymással versengő felek nemcsak arra törekedtek, hogy jobbak legyenek, mint a másik, hanem arra is, hogy az adott területen lehetőleg minél jobb versengő felet a versengés konstruktív eszközeinek folyamatos fenntartásával ne kiiktassák a versengésből, hanem benne tartsák.

Magyarázként megint visszajutunk a buddhista-konfucianus embereszményhez, a folyamatos öntökéletesítő ember eszményéhez, de e kutatás fényében már azt is mondhatjuk, hogy az önmagát másokkal folyamatosan konstruktívan összehasonlító és velük konstruktívan versengő módon öntökéletesítő ember eszménye ez, aki az önfejlődést nem a másik ember ellenében, hanem a másik ember ugyancsak folyamatosan fenntartott önfejlődését feltételezve és azt támogatva éri el. Vagyis a japán gyerekek az együttműködés keretében versengők. Ahogy *Fülöp* írja: „tehát nem *vagy-vagy*, hanem *és-és* viszony működik e korábban egymást kölcsönösen kizárónak tekintett társas magatartások és kulturális irányultságok között”

¹³ Ugyanakkor például a kiegészítő magánoktatást végző – például felvételi előkészítő – nagy japán cégek minden gyereket rendszeresen informálnak arról, hogy az írásban elvégzett és beküldött feladataik alapján országosan hányadik helyen áll.

(Fülöp, 2006, 342. o.) – vagyis a japán iskolások esetében a versengési helyzetekben nem jelent meg a „vagy versengés vagy együttműködés” dilemmája, hanem a „versengés is, együttműködés is” paradigmája hatott. Mindezek megmagyarázhatják, miért is találhatta kutatásai során Fülöp Márta azt, hogy a japán diákok túlnyomórészt pozitívan nyilatkoznak a versengésről, főleg előnyeit, nem pedig hátrányait látják, és szükséges, minden résztvevő számára fejlődést eredményező jónak tekintik.

Fejezetünk témája szempontjából külön figyelmet érdemel még, hogy a kutatás azt is feltárta: mind a szülők, mind pedig a tanárok nyíltan és tudatosan bátorítják a gyerekeket arra, hogy olyan barátokra tegyenek szert az osztályban, akik minél erősebben motiváltak és jól teljesítenek, és akik így a fent leírt okok miatt – „méltó versengésre készítik őket” (Fülöp, 2006, 340. o.). Vagyis a tanárok és a szülők – valamint az ő szocializációs hatásuk eredményeként a gyerekek is – ugyanazt a kulturális, forgatókönyvet (szkriptet) kommunikálják és követik; egy kultúra egységes érték- és hiedelem-/vélekedésszisztemét. Ennek és más hasonló közös kulturális kapcsolatoknak köszönhető az, hogy a szülők és az oktatás, az iskola nagyon hasonló értékeket követnek, és így harmonikusan dolgoznak együtt.

A versengéssel kapcsolatos jellegzetes euro-amerikai elgondolások szerint iskolai kontextusban a versengés egyik fő veszélye az, hogy az elsőségre, de legalábbis minél jobb „helyezésre” törekedve a tanulók csak a teljesítményre, a mérhető eredményre koncentrálnak, nem pedig a tanulásra magára. Más szavakkal mondva: a tanulók belső motivációjára épülő megértő tanulás helyét a külső motiváción nyugvó felszínes tanulás veszi át. A tanuláshoz viszonyulás e dichotomikus paradigmában történő elhelyezése, vagyis a felszíni és a megértő tanulás kettősére való felosztása Marton és munkatársainak (Marton és Booth, 1997) köszönhetően az 1970-es évektől kezdve a nyugati pedagógiai gondolkodás egyik legfontosabb elgondolásává lett. A kutatók úgy gondoltak e kettősségre, hogy azok kizáró ellentétek: minél inkább megértő tanulásra törekszik egy diák, annál kevésbé jellemző, hogy a külső teljesítményre való törekvéből fakadó felszíni tanulási megközelítést választaná, és fordítva, minél inkább ez utóbbi mellett kötelezi el magát, annál kevésbé törekszik a mély, megértő tanulásra.

E hipotézis alapján a kutatók meg voltak győződve arról, hogy a kelet-ázsiai tanulók jellegzetesen a felszíni tanulás elvét követő diákok, hiszen nagy külső motivációs rendszerként nehezedik rájuk a felvételi vizsgarendszer, és egyébként is, az osztályteremben nem individuális oktatás zajlik, a mechanikus magolásnak pedig kiemelkedő jelentősége van a tanítási és tanulási módszerek között. Csakhogy éppen Marton későbbi kutatásai (Marton et al., 1996) és ezzel együtt más kutatások is lépésről lépésre feltárták, hogy a kelet-ázsiai diákok esetében a teljesítményre törekvő tanulás nem zárja ki a mély megértő tanulást. Sok más mellett világossá vált például, hogy a memorizálásnak a kelet-ázsiai tanulók többféle fajtáját különítik el, és teljesítményhelyzetben is azokat a repetitív, ismételtetésen alapuló memorizáló elsajátításmódokat részesítik előnyben, amelyek megértéshez vezetnek. Vagyis nem

a „vagy felszíni teljesítményorientált, vagy mély, megértésre törekvő” tanulás dichotómiáját találták a kelet-ázsiai tanulóknál, hanem a „teljesítményre és megértésre egyszerre törekvő” tanulási megközelítést.

Összefoglalás

Tanulmányunkban rámutattunk, hogy a tanítás és tanulás folyamatai öröklött alapokon, prediszpozicionális képességeken nyugvó emberi tevékenységek. Nincs olyan emberi közösség tehát, amelyben a tanítás és tanulás spontán folyamatai ne jelennének meg az emberi kapcsolatok, együttműködés során, vagyis a tanítás és tanulás képessége az emberi nem univerzális jellemzője. E spontán tevékenységek laikus, naiv pedagógiai elképzeléseken nyugszanak, amelyek kulturális konstruktumok, tehát mint ilyenek, kultúránként más és más mintázatot mutatnak. A kultúratanulási elmélet éppen arra mutat rá, hogy az ember arra „huzalozott” lény, hogy a kultúrát sajátítsa el és közvetítse a következő generációknak. Minthogy az ember soha nem tud megfelelően hatékonyan kontaktusba kerülni az őt körülvevő fizikai környezettel, csak a kultúra mint legkomplexebb eszközrendszer segítségével, ezért a kultúraépítő és -átadó képesség az egyedek és a faj fennmaradása szempontjából egyaránt kritikusan fontos képességünk. A formális oktatási rendszer a tanítás és tanulás folyamatainak egy speciális történeti konstruktuma: az az írás-olvasás alapján zajló literációs képzés igénye és lehetősége teremti meg, amit az tesz lehetővé, hogy univerzális biológiai jellemzőinknek köszönhetően képesek vagyunk nemcsak a velünk szoros személyes, például rokon kapcsolatban álló személyekkel tanítói-tanulói viszonyrendszerbe kerülni, hanem bárki mással is. A formális oktatás azonban nem tud és nem is tudhat teljes mértékben elszakadni a kultúra laikus szintű tanítás-tanulás felfogásrendszerétől, sőt, a formális oktatás a maga kultúrafüggetlen jellemzőiben is csak akkor tud igazán hatékony lenni, ha harmóniában, nem pedig diszharmóniában van a benne résztvevők kulturális elképzelésrendszerével.

A formális oktatás rendszere mögött ugyanis ott áll egy-egy kulturális közösség egész laikus, naiv pedagógiai nézet- és gyakorlatrendszere – pontosabban: a formális oktatás e hagyományrendszerben mint legszélesebben értett kontextusban áll. Ez többek között meghatározza azt, hogy a formális keretekben zajló tanítás-tanulás folyamatai milyen nézetek, hitek, vélekedések, értékek mentén milyen célokért zajlanak, hogy milyen tartalmak közvetítését látják kívánatosnak vagy nem kívánatosnak a folyamatban érdekelt különféle szereplők (szülők, tanárok, tanulók, oktatásirányítók), a tanárok és a tanulók milyen viszonyrendszerén alapuló milyen oktatási/tanulási tevékenységformákat látnak megfelelőnek és hatékonyak a tudásátadás folyamatában, illetve milyen s mi módon kifejezhető érzelmek kapcsolódnak az egyes szereplők részéről az egész folyamathoz, illetve annak különféle részeleméhez.

Tanulmányunkban nem törekedtünk, nem törekedhettünk e komplex viszonyrendszer minden elemének részletező bemutatására, csak néhány lehetséges példát tekintettünk végig. Először azt mutattuk meg, hogy a mai antropológiai, kulturális pszichológiai és pedagógiai elméletek miként konceptualizálják, milyen fogalmi rendszerekben modellálják a szülői/nevelői nézeteket, majd arra világítottunk rá, hogy a tanítást-tanulást centrálisan meghatározó, legfontosabb kulturális elemet az independenciáról, illetve az interdependenciáról vagy ezek valamilyen integrációjáról vallott laikus nevelési elképzelések jelentik.

Ezt követően azt ismertettük, hogy mindezekkel milyen szoros összefüggésben áll a szülői/nevelői dicséret, illetve bírálat kultúrája. E téren a kutatások azt mutatják, hogy míg az euro-amerikai gyerekek teljesítményében fontos, meghatározó elem, hogy pozitív önértékelésük legyen, így elsősorban a támogató dicséret fokozza a teljesítményüket, a kelet-ázsiai diákok számára az olyanféle bírálat a további jó teljesítményre ösztönző, amely a szülő vagy a tanár részéről azt fejezi ki, hogy a képesnek látják a gyermeket a személyiségük, teljesítményük további perfekcionalizálására. Ezért a hibákra való rámutatással valójában azt fejezik ki, hogy bíznak abban, hogy a tanuló képes a további fejlődésre, ön- és teljesítménytökéletesítésre, s erre ösztökélik őt. Ezzel kapcsolatosan rávilágítottunk, hogy míg az euro-amerikai tanulási kultúrában a hatékony tanulói teljesítmény elérése érdekében meghatározóan fontos a gyerekek pozitív önértékelésének fenntartása és folyamatos megerősítése, addig a kelet-ázsiai diákok esetében ennek nincs igazán relevanciája.

Valamennyi itt említett jellemző összefüggésben van a kommunikáció kulturális specifikumaival. A kisgyerekkori literációs szocializációnak kétségtávolúan a szülői/nevelői kommunikáció milyensége a meghatározó alapja. Klasszikus és mai nyelvészeti kutatásokra alapozva bemutattuk, hogy e kommunikáció milyenségét kritikus módon befolyásolják az olyanféle demográfiai jellemzők, mint például a szülők iskolai végzettsége, anyagi jólétük és hasonlóak. Rámutattunk, hogy a középosztálybeli szülők tipikusan olyan módon kommunikálnak a gyerekeikkel, ahogy az a formális oktatásra való szocializáció szempontjából a leghatékonyabb. Arra is rávilágítottunk azonban, hogy e hatásmechanizmus nem univerzális, hanem kulturálisan változó; megmutattuk, hogy a kelet-ázsiai (japán) szülők, tanárok verbális kommunikációja nem az euro-amerikai középosztály, hanem sokkal inkább az itteni középosztály alatti rétegek verbalizációjára jellemző mintázatot mutat, mégis, az iskolai szocializáció szempontjából legalább annyira hatékony.

Mint a kultúra számos mozzanata, a tanítás-tanulás kulturálisan jellemző folyamatai is többnyire tudattalanul zajlanak bennünk. Mint a levegőt magunk körül, legfeljebb akkor vesszük észre, ha a sűrűség, nyomás és egyéb viszonyai drasztikusan megváltoznak. A mai globalizálódó világban a tanárok egyre gyakrabban kerülnek olyan helyzetekbe, amelyekben hasznos (lenne) felismerniük pedagógiai tevékenységük kulturális elemeit, azt a „levegőt”, amelyben egész tevékenységük zajlik; egyre többször kerülnek a hazai iskolákban abba a helyzetbe, hogy más kul-

túrájú gyerekeket oktassanak, illetve egyre gyakoribbak azok a szakmai lehetőségek is, hogy tanárokként más országokban, más kultúrákban is kipróbálhassák magukat. Néhány ide vonatkozó jelenség bemutatása és értelmezése segítségével jelen tanulmány is ahhoz szeretett volna hozzájárulni, hogy a most képződő vagy már a gyakorlatban tevékenykedő tanárok a korábbiaknál érzékenyebben ismerhessék fel a kulturális másságok szerepét a pedagógiában, és azt, hogy nekik mint a tanítás-tanulás folyamatában kiemelt felelősséggel rendelkező szereplőknek jó ebből minél többet érzékelniük, megtanulniuk, tudatosan számolni velük, alkalmazniuk őket a pedagógiában.

Irodalom

- Applegate, J. L., Burlison, B. R., Delia, J. G. (1992): Reflection enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development. In: Sigel, I. E. – McGillicuddy, A. V. – DeLisi, J. – Goodknow, J. (Eds.): *Parental belief systems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 3–40.
- Befu, H. (1986): Social and cultural background for child development in Japan and the United States. In: Stevenson, H. W. – Azuma, H. – Hakuta, K. (Eds.): *Child development and education in Japan*. Freeman, San Francisco, 63–77.
- Bernstein, B. (1974): *Class, code and control*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Blinco, P. M. (1992): A cross-cultural study of task persistence of young children in Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (23) 3, 407–415.
- Böhnke, K., Scott, W. A., Scott, R. (1996): Family climate as a determinant of academic performance: East-Asian and Euro-American cultures compared. In: Pandey, J. – Sinha, D. – Bhawuk, D. P. S. (Eds.): *Asian contributions to cross-cultural psychology*. Sage Publications, New Delhi, 119–137.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Chomsky, N. (1973): A nyelv formális természete. In: Szépe György (szerk.): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 215–283.
- Clancy, P. M. (2008): The acquisition of communicative style in Japanese. In: LeVine, R. A. – New, R. S. (Eds.): *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, Malden, 165–181.
- Csibra Gergely, Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 5–30.
- Dasen, P. R. (2008): Informal education and learning processes. In: Dasen, P. R. – Akkari, A. (Eds.): *Educational theories and practices from the majority world*. Sage, Los Angeles, 25–48.
- Dasen, P. R., Akkari, A. (2008): Introduction: Ethnocentrism in education and how to overcome it. In: Dasen, P. R. – Akkari, A. (Eds.): *Educational theories and practices from the majority world*. Sage, Los Angeles, 7–22.
- Deutsch (1949): A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–151.

- Dossey, J. A., McCrone, S. S., O'Sullivan, C., Gonzales, P. (2006): *Problem solving in the PISA and TIMSS 2003 Assessments: Technical Report*.
<http://nces.ed.gov/pubs2007/2007049.pdf>. Letöltve 2009. augusztus 22.
- Dweck, C. S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press, Philadelphia.
- Festinger, L. (1954): A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7. 117–140.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., Nisbett, R. E. (2003): A szociálpszichológia kulturális mátrixa. In: Nguyen Luu L. A. – Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 165–248.
- Fülöp Márta (2006): Versengés a japán iskolában. In: Gordon Györi János: *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest, 333–357.
- Fülöp Márta (2007): Egyén és csoportversengés a szervezetben. In: Mészáros Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága*. Z-Press Kiadó, Miskolc, 194–231.
- Fülöp Márta (2008): Szenvedély, versengés, szégyen és büntudat japán módra Nacume Szószeki Kokoro című művében. *Lélekelemzés, 1. sz.* 84–109.
- Garfinkel, H. (1974): The origins of the term ethnomethodology. In: Turner, R. (Ed.): *Ethnomethodology*. Penguin Books, Baltimore, 15–18.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János, Nguyen Luu, L. A. (2009): *Children of Vietnamese immigrant families in Hungarian schools: A case study*. Kézirat.
- Grossman, H. (2003): *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. Lanham, Oxford.
- Hamilton, V. L., Blumenfeld, P., Akoh, H., Miura, K. (1991): Group and gender in Japanese and American elementary classrooms. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (22) 3. 317–346.
- Hargitai Miklós (2009): A kínai papír csábítása. *Népszabadság, 2009. július 4.*
- Harkness, S., Super, C. M. (2008): Why African children are so hard to test. In: LeVine, R. A. – New, R. S. (Eds.): *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, Malden, 182–186.
- Harshbarger, B., Ross, T., Tafoya, S., Via, J. (1986): *Dealing with multiple learning styles in the ESL classroom*. Symposium presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Francisco.
- Hart, B., Risley, T. R. (2003): The Early Catastrophe: The 30 million word gap at age 3. *American Educator*. Spring 2003.
http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/catastrophe.html. Letöltve 2009. augusztus 22.
- Herskovits, M. J. (1955): *Cultural anthropology*. Knopf, New York.
- Illich, I. (1991): A plea for research on lay literacy. In: Olson, D. R. – Torrance, N. (Eds.): *Literacy and orality*. Cambridge University Press, Cambridge, 28–46.

- Indries Krisztián (2009): A kapcsolati harmónia lélektana a kelet-ázsiai kollektivisták társadalmakban. In: Fülöp Márta (szerk.): *A lélek a kultúrák között: A kulturális különbségek pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 179–202.
- Kagan, S. (2007): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest.
- Kagitçibasi, Ç. (2007): *Family, self, and human development across cultures: Theory and application*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Kálmán Orsolya (2009). *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Doktori disszertáció.
http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2009/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf. Letöltve 2009. augusztus 22.
- Keller, H. (2007): *Cultures of infancy*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Kitayama, O. (1987): Metaphorization-making terms. *International Journal of Psycho-Analysis*, (68) 4, 499–509.
- Kleibard, H. W. (1975): Metaphorical roots of curriculum design. In: Pinar, W. (Ed.), *Curriculum theorising: The reconceptualists*. McCutchan, Berkeley, 84–85.
- Körössy Judit (2002): A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika. *Iskolakultúra*, 12. sz. 59–62.
- LeTendre, G. (1996): Youth and schooling in Japan: Competition with peers. *Berkeley Journal of Sociology*, (41) 103–136.
- LeVine, R. A., Miller, P., Richman, A., LeVine, S. (1996): Education and mother-infant interaction: A Mexican case study. In: Harkness, S. – Super, C. (Eds.): *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford, New York, 254–269.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S. E., Richman, A., Keefer, C., Liederman, P. H., Brazelton, T. B. (2008): The comparative study of parenting. In: LeVine, R. A. – New, R. S. (Eds.): *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Blackwell Publishing, Malden, 55–65.
- Lewis, C. C. (1995): *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lynn, R. (1982): IQ in Japan and the United States shows a growing disparity. *Nature*, 297, 222–223.
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, (98) 2, 224–253.
- Marton, F., Booth, S. (1997): *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Tse, K. T. (1996): Memorising and understanding: The keys to the paradox. In: Watkins, D. – Biggs, J. (Eds.): *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*. Comparative Educational Research Center, The University of Hong Kong, Hong Kong, 69–83.
- Peters, W., Ma, H., Mönks, F. J., Ye, G. (1995): Self-concept of Chinese and Dutch gifted and non-gifted children. In: Katzko, M. W. – Mönks, F. J. (Eds.): *Nurturing talent: individual needs and social ability*. Van Gorcum, Assen, 84–95.

- Pintrich, P. R., Zusho, A. (2007): Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: Smart, J. – Tierney, W. G. (Eds.): *Higher Education: Handbook of theory and research*. Kluwer Academic Publishers, Boston, 55–128.
- Pomerleau A., Malcuit G., Sabatier C. (1991): Child-rearing practices and parental beliefs in three cultural groups of Montréal: Québécois, Vietnamese, Haitian. In: Bornstein, M. H. (Ed.): *Cultural Approaches to Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 45–68.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. (2000): World class schools: Some preliminary methodological findings from the International School Effectiveness Research Project (ISERP). In: Shorrock-Taylor, D. – Jenkins, E. W. (Eds.): *Learning from others: International comparison in education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 115–136.
- Rohlen, T. P., LeTendre, G. K. (1998): *Teaching and learning in Japan*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Salili, F., Chiu, C. Y., Lai, S. (2001): The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. In: Salili, F. – Chiu, C. Y. – Hong, Y. Y. (Eds.): *Student motivation: The culture and context of learning*. Kluwer Academic, New York, 221–247.
- Salili, F., Hoosain, R. (2007): Culture, motivation, and learning: A multicultural perspective. In: Salili, F. – Hoosain, R. (Eds.): *Culture, motivation, and learning: A multicultural perspective*. Information Age Publishing, Charlotte, 8–18.
- Scarr, S. (1985): Constructing psychology: Making facts and fables for our times. *American Psychologist*, (40) 5, 499–512.
- Serpell, R., Hatano, G. (1997): Education, schooling, and literacy. In: Beryy, J. W. – Dasen, P. R. – Saraswathi, T. S. (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology*. (2). Allyn Bacon, Boston, 345–382.
- Setényi János (2008): A tradicionális tanulásról: A keleti harcművészetek példáján. *Educatio*, 2. sz. 275–282.
- Sommer, S. M. (1995): Social competition: Identifying new perspectives and strategies for task motivation. *The International Journal of Conflict Management*, (6) 3, 239–256.
- Stevenson, H. W., Stigler, J. (1992): *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. Summit, New York.
- Strauss, S. (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 417–431.
- Toda, M., Shinotsuka, H., McClintock, C. G., Stech, F. J. (1978): Development of competitive behavior as a function of culture, age, and social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, (36) 8, 825–839.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., Ratner, H. H. (1993): Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 405–552.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 61–105.
- Tót Éva (2005): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

SZOCIÁLIS REPREZENTÁCIÓ, AHOGY A KÖZÖSSÉG MEGSZELÍDÍTI AZ ISMERETLENT

KISS PASZKÁL

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszékének
tanszékvezető egyetemi docense
kiss.paszkal@ppk.elte.hu

A szociális reprezentáció elmélete sajátos tanulási folyamatot ragad meg, melynek során a közösség komplex összefüggéseket saját nyelvére fordít. Ez a tanulás több szempontból is kivételes. Egyszerre szolgálja a közösségi kapcsolat fenntartását és az új jelenségnek a mindennapokban is érthető reprezentációját. Legalább annyira célja a bizonytalannal való megküzdés, az ismeretlen megszelídítése, mint maguknak az ismereteknek a gyarapítása. A megismerés alanya nem az egyén, hanem a közösség, ezért az egyéni megismerési folyamatok helyett a kommunikáció (tömegkommunikáció) szerepe kerül előtérbe. A megismerés kognitív folyamatait nem önmagukban, hanem a társas-társadalmi meta-folyamatok háttérén vizsgálja. A szociális reprezentáció szakirodalma számos területen igyekszik követni az új jelenségekkel való megküzdést, legyenek azok új tudományos elméletek (pl. pszichoanalízis), normatív társas-társadalmi reprezentációk (pl. emberi jogok) vagy új technológiai újítások (pl. genetikailag módosított élőlények).

Bevezetés

Nem kizárólag tanteremben vagy általában formális tanulási helyzetekben tanulunk. A tanulás során releváns társas (társadalmi)¹ interakciót sem lehet ezért a tantermi helyzetekre, akár a tanár-diák, akár a diák-diák kölcsönhatásra szűkíteni. Egyszerű tehát a kiindulópontunk: az ismeretlen jelenségek megismerésének, a róluk alkotott reprezentáció kialakításának hétköznapi, ám tanulási folyamatként kevésbé vizsgált, kevésbé explicit mechanizmusait javaslom egy kicsit közelebről vizsgálni.

A mentális műveleteket különösen érdekes oldalukról, a gyermeki fejlődés felől mutatta be a világ megismerésének szabályszerűségei iránt szenvedélyesen érdeklődő *Jean Piaget*. Sajnálatos, de nem a pszichológiai szakterületeken átívelő üzenetét minősítő körülmény, hogy a sémák fogalmát és a számítógép-analógiától

¹ A jellemzően angolszász szakirodalomban a „szociális”-t inkább interperszonálisnak (társas) érthetjük, a szociális reprezentáció elméleti körében azonban érdemes élni a magyar nyelvi gazdagsággal, és utalni arra, hogy a társas szintet meghaladó társadalmi szinten is zajlik interakció (itt pl. tömegkommunikáció, közgondolkodás folyamatai).

elszakadó megismerési modelleket és elveket is újra fel kellett fedezni egy későbbi generációnak, fokozatosan, a fejlődéseméleti hasznosításnál szélesebb körben is rehabilitálva gondolatait.

A gondolkodás társas összefüggéseivel kapcsolatban ma is úgy él *Piaget* a szakmai emlékezetben, mint *Vigotszkij* társas-társadalmi hangsúlyaival szemben az individuális megismerési folyamatok elsőségét hirdető vitapartner. Ezért volt izgalmas sok év után magyarul olvasni a „szociológus” *Piaget*-t (*Piaget*, 1965/2005), aki a formális mentális műveletekre alkalmas, a közvetlen érzékleti tapasztalatról leváló megismerés kialakulásának társadalmi feltételeivel kapcsolatosan fogalmazott meg a korabeli francia társadalomtudományi (*Durkheim*, *Lévy-Bruhl*) eredmények által is megalapozott sejtéseket (a szónak, matematikában is használatos, erős értelmében). Messzire vezetne például az a kérdés, hogy a gyermek korai egocentrikus gondolkodása és a totális társadalmi rendszerek paternalizmusa között kereshetünk-e közvetlen kapcsolatot. A társadalmi rendszerek, kultúrák történeti változása és az ontogenetikus fejlődés közötti párhuzam mérlegelése is hosszabb, elemző kifejtést kívánna. Most csak arra hívnám fel a figyelmet, hogy a fent említett levezetésben a *Piaget* elmélete szerint új minőséget (lásd logikai érzék) jelentő absztrakt fogalmi gondolkodásnak legalábbis a mozgatórugóit a társadalmi feltételek adják.

Ugyanazok a francia társadalomtudósok, akik *Piaget*-re is hatottak, vele együtt nagy hatást gyakoroltak egy fiatal társadalomlélektani gondolkodóra, *Serge Moscovici* is. Ezt a hatást egy, nem is olyan régen magyarul megjelent gyűjteményes kötet (*Moscovici*, 2002) több tanulmánya hűen dokumentálja. Nem kisebb célt tűzött *Moscovici* maga elé, mint hogy a tudományossá váló szociálpszichológus karakterét adó és egyik legfontosabb exportcikkévé váló attitűdkutatás amerikai individualista hagyományának alternatíváját nyújtsa, s egyben egy sajátos szemléletű szociálpszichológiát alkosson. Közvetlen kiindulópontja *Durkheim* elmélete volt és a kollektív reprezentáció fogalma, melyet – a mestertől eltérően – nem az individuum számára adottságként jelentkező társadalmi folyamatokból, hanem a közösségbe ágyazott egyéni motivációból és a kommunikációs folyamatok által összekötött egyéni megismerésből vezet le. Ezt az elgondolást igyekszem az alábbiakban vázlatosan bemutatni, s két frissebb példát is kerestem a társadalom számára valamilyen értelemben kihívást jelentő (egyetemes emberi jogok és genetikailag módosított élelmiszerek) tárgykörökben a hétköznapi reprezentáció kialakulásának vizsgálatára.

Társadalmi reprezentáció

A világ közös felfedezésére nem csak olyan nagy presztízsű társaságok, mint a Magyar Tudományos Akadémia vagy egy egyetemi tanszék tagjai szövetkezhetnek. *Moscovici* (1984, 2002) azt állapította meg, hogy hétköznapi emberek, kávéházakban, klubokban (ma talán inkább internetes fórumokon) is ilyen közös megismerésre vállalkoznak, erre utalt a „gondolkodó társadalom” utóbb híressé vált kifejezé-

sével is. Azon túl, hogy emancipálni igyekezett ezzel a hétköznapi élet különböző társas-társadalmi színtereit, azt is állította, hogy ezek a hétköznapi helyszínek ki-kristályosodási pontjai a nagyobb társadalmi folyamatoknak. Ezeken a helyeken, ilyen társadalmi környezetben teszik fel az emberek a világ megértésével kapcsolatos alapvető kérdéseiket, itt magyarázzák el egymásnak a számukra fontos összefüggéseket, ezáltal értik meg a magyarázatra szoruló jelenségek okait és következményeit.

A közös megismerés által kialakított hivatkozási keretet sokféle hasonlattal lehet érzékeltetni, és számos szerző meg is tette ezt már korábban. Egy, talán kevesebbet használt párhuzammal, a festői perspektíva-teremtés, a három dimenzió kettőben ábrázolásának példáján jól érzékelhetjük, hogy a közös nézőpont miként vezethet el a lehetséges végtelenszámú reprezentáció közül a világ egybevágó leképezéséhez. A reprezentáció – ismerjük a reneszánsz festők törekvéseiből – ebben az esetben elválaszthatatlanul tartalmazza az eredeti információt és annak (re)konstrukcióját. Ugyanazon eszközök szolgálnak a „kint” lévő valóság ábrázolására, melyek konstruálják a tárgyak viszonyait és ezek jelölik ki a befogadó nézőpontját is. Ebből a nézőpontból mögöttes szervezőelvek szerint teremtik újra, aktív alkotó folyamatként a valóságot. A társadalmi megértésnek is része a közös perspektíva kijelölése, ugyanakkor e közös nézőpontból indul ki az új események, összefüggések (akár tudományos elméletek) reprezentációja, itt válik elhelyezhetővé minden új tudás.

A kommunikáció során egymás között megosztott elképzelésekből álló reprezentációs univerzum (világkép), *Moscovici* szerint, stabilitást ad a cselekvések és a társas kapcsolatok, társadalmi viszonyok megszokott rendjén keresztül. Az új ismeretek – származzanak tudományos vagy más normatív forrásból – átszűrődnek a meglévő közös reprezentáción, ezáltal át is alakulnak, ám a biztonságosan megragadott formájukban újat is hoznak a közösségnek. A 20. század közepén – a pszichoanalitikus elmélet hétköznapivá válását vizsgálva – *Moscovici* (1961/1976) ugyanakkor nem a személyes beszélgetésekben, hanem a tömegkommunikációban, annak különböző csatornáin mutatta ki a befogadás folyamatát. A modern társadalomban valóban több módon is megteremthető az az interakció, mely a közös reprezentációt kialakítja. Fontos a személyes kommunikáció, ám nem állítható szembe a tömegkommunikációval, mindkettő szolgálhatja a hétköznapi reprezentáció kialakítását. A laikus megismerő az ismeretlent igyekszik általuk becserkészni, és az otthonos biztonságot nyújtó korábbi tudásába ágyazni. Paradigmaalkotó kutatásában *Moscovici* sajátos módon egy tudományos elméletet választott kiindulópontul. A pszichoanalízis főbb fogalmainak és összefüggéseinek (pl. elfojtás) átalakulását vizsgálta a korabeli francia sajtó és a közvélemény tükrében (lásd magyarul *László*, 1999), melynek során az elvont elképzelés a hétköznapi befogadók meglévő tudásához, értékeihez és normáihoz alakult.

A szociális reprezentáció elméletének kritikusai gyakran állítják párhuzamba a szociális reprezentációs folyamatokat az egyéni megismerési folyamatokkal,

mondván, hogy az előbbiek semmi újat nem jelentenek az utóbbiakhoz képest. Az elmélet képviselői szerint azonban ez félrevezető. A társadalmi reprezentáció azért nem hasonlíthat a kognitív sémákra, kategóriákra, mert más folyamatok hozzák létre. Az egyéni kogníció mechanizmusai (pl. egyéni információfeldolgozás, emlékezés) helyett egy velejéig interperszonális folyamat, a kommunikáció közvetít a meglévő tudás és az új jelenségek, az újonnan befogadott összefüggések között. A szociális reprezentáció tehát nem vizsgálható az egyéni belső, ha figyelmen kívül hagyjuk, vagy tudatosan kizárjuk azokat a társas-társadalmi folyamatokat, melyekben az egyéni érzések, gondolatok benne foglaltatnak. Feltétlenül szükséges e folyamatok vizsgálata, hiszen egy közösség tagjai rajtuk keresztül osztják meg világképüket, s így helyezik abban el az új tudást. A szociális reprezentáció elmélete tehát, legalábbis *Moscovici* törekvéseiben, a társas-társadalmi lét egészét igyekszik magyarázni, ahol az interperszonális kapcsolatokban felépülő társadalmi viszonyoktól haladunk az egyedi reakciókig, attitűdökig, s nem fordítva. A közösen felépített és fenntartott reprezentáció áll az általa vizsgált társas-társadalmi folyamatok fókuszában, ennek közösségteremtő erejét, egyéni és közös viselkedést meghatározó voltát vizsgálja. A reprezentáció a viselkedés irányításában a térkép szerepét tölti be, átfogó dimenziókkal szolgál, összeköti a különböző jelenségeket, s így alakítja a cselekvést. A közös megismerés motorja az általános emberi motiváció, hogy a megismeréssel az idegen, a zavaróan ismeretlen ismerőssé formálódjon.

A szociális reprezentáció fogalma maga is jó példa arra, hogy milyen jelentősége van a megnevezésnek. Sok rokon fogalmat találunk a szociálpszichológiában és általában a társadalomtudományokban, így a közvéleményt, az attitűdöket, azok rendszereit, ideológiát, társadalmi kategóriákat és sémákat, melyek már használatosak voltak ezt megelőzően is. Ezekkel a fogalmakkal is megragadható a szociális reprezentáció elméletének egy-egy fontos aspektusa, mégis új fókuszot ad a – több évtizednyi múltjában változó sikereket elért – *Moscovici-féle* elgondolás (legalább annyira kutatói szemléletként, mint szigorúan megfogalmazott elméleti modellként), a társas-társadalmi és az egyéni megismerés közötti alkotó kölcsönhatás megragadásában. Más, a francia kultúrában gyökerező és a huszadik század eleji francia társadalomtudományi (szociológiai, kultúrakutatói) elgondolások is hasonló célt tűznek ki, azonban ezek többszörös áttételeken keresztül hatnak csupán az emberi megismerés pszichológiai elméleteire. *Moscovici* elmélete maga is ilyen közvetítőként fogható fel, *Lévy-Bruhl* és *Durkheim* elgondolásai, valamint a pszichológiai jelenségszint között.

A személyes- és tömegkommunikációban megvalósuló társas-társadalmi interakció előtérbe állítása különbözteti meg a szociális reprezentációk kutatóit a reprezentációt egyik oldalról a kollektív, másik oldalról az egyéni folyamatokkal magyarázó más elképzelések képviselőitől. Elvetik a társadalmi, de a kognitív szemlélet redukcionizmusát is, az egyéni megismerés náluk nem technológizálható mechanizmus, a megismerő személyes törekvései és közösségi viszonyai (csoport-

hoz tartozása, más csoportokkal szembenállása) határozzák meg. Egy másik sajátossága az elméletnek, hogy a reprezentáció nem csupán a megismerés struktúráját jelenti, de magában hordozza a változás feszültségét is. A tudás tartalmának leírása mellett alkalmazható a változás dinamikájának megragadására is. A reprezentáció (a reprezentálás folyamata) nem pusztán követi a külső változásokat, hanem sajátos belső dinamikája van. *Ismeretelméleti dinamikájára* jellemző, hogy azt vizsgálja, miként válik az ismeretlen ismerőssé, hogyan kapcsolódik a már ismert világhoz. Emellett a reprezentáció kialakításának *csoportdinamikája* is van, amely egyrészt a csoporton belül az egyetértés irányába, másrészt a más csoportoktól való megkülönböztetés felé hat.

A szociális reprezentáció, mint termék lényegében az „érdeklődő megfigyelők” (*Moscovici*, 1981) laikus tudása, ami különbözik nem csupán a tudományos elméletektől, de a politikai ideológiáktól is. *Moscovici* egyébként ezt két utóbbi reprezentációs módot a dologiasított (reifikált) világ részének tartja, szemben a hétköznapi élet konszenzuális világával. A hétköznapi megismerők világában a formális logikát nem a teljes irracionalitás váltja fel, hanem az emlékezés veszi át a logikai következtetések szerepét, a múlt dominálja a jelent, ám a következmények legalább annyira fontosak, mint az okok egy jelenség magyarázatában. A hétköznapi megismerő hajlik arra, hogy az új információt úgy használja, hogy az megerősítse korábbi ismereteit. A társas-társadalmi dinamika azért is meghatározó, mert a szociális reprezentáció hatékony hétköznapi csoportdinamikai eszköz a közösségbe való befogadáshoz vagy elkülönüléshez, végső soron kirekesztéshez. Ugyanakkor tévedés volna, ha úgy tekintenénk az ismerőssé tétel ezen folyamatára, mintha automatizmusok és feldolgozási hibák alkotnák elsősorban. Az egyéni megismerésre koncentráló információfeldolgozási megközelítések hajlamosak arra, hogy a hétköznapi megismerést a hibákon keresztül talán túlzottan is kritikusan szemléljék. A szociális reprezentáció elméletében az elemzés célja az, hogy kimutathatóvá váljon az a metaszint, melyen társas-társadalmi folyamatok alakítják és korlátozzák az egyéni reprezentációkat és attitűdöket.

Reprezentáció: folyamat és struktúra

Az előbbieken már láttuk, hogy a reprezentáció (reprezentálás) kettős jelentést hordoz, melyet kibont a szociális reprezentáció elmélete. Egyrészt a folyamatot magát elemezve, megkülönbözteti a lehorgonyzás és a tárgyiasítás mechanizmusait. A *lehorgonyzás* során a közösség az új ismereteket elhelyezi fogalmainak már kialakított hálójában. Két részre bontható ez, a klasszifikációra, a meglévő tudásstruktúrában történő elhelyezésre, illetve az értékelésre, mely az új tudáselemmel kapcsolatos viszonyt formálja. A *tárgyasítást* *Moscovici* (1981) elsősorban a modern társadalmakban megfigyelhető általános tendenciának tartja, melynek során a gondolkodás és a nyelv sajátos eszközeivel az absztrakt fogalmak kézzel fogható

tárggyá, mechanizmussá alakíthatók a reprezentációban. A tárgyiasítás társas funkciója, hogy kiszakítsa az eredeti (tudományos, ideológiai stb.) kontextusából a jelenséget és a hétköznapi fogalmakhoz közelítse. Közvetítő és határőrző folyamatként ezért egyaránt felfogható, mely a hétköznapi megismerést övezi.

A pszichoanalízis elméletének *figuratív magja* például a gőzgép lett, mely a feszítő ösztönök és az elfojtások, szublimációk dinamikáját képi, tárgyiasult formában tartalmazza. A figuratív magról azt állapítja meg korai dolgozatában *Moscovici* (1961/1976), hogy az a reprezentáció központi eleme, szemléletesen szervezi egységgé a különböző részeket. Az elvont, szimbolikus jelenség így válik valóságossá, kézzelfoghatóvá. Így szimbolizálhat egyébként a tudós maga is egy elméletet, összefüggést. *Sigmund Freud* személye a pszichoanalízist, míg a radioaktivitással kapcsolatos elgondolásokat *Marie Curie*, a relativitáselméletet (ám azon túlmutatóan a modern természettudományt egészében is) *Albert Einstein*, vagy a második világháborúban Nyugat-Európának nyújtott amerikai segítséget *Marshall tábornok* maga képviselheti a közvéleményben.

A reprezentáció másrészt felfogható a reprezentálás folyamatának eredményeként is. Ebben az értelemben tekinthetünk rá kialakult struktúraként, mely az érintett tudati elemeket szervezi egységgé. *Moscovici* elméletalkotói nagyvonalúsága (más vélemények szerint elnagyoltsága) abban is megmutatkozik, hogy a szociális reprezentációt nem egy adott absztrakciós szinten fogalmazza meg a mentális struktúrákban, nem köti egy bizonyos jelenségkörhöz. Ebben a vonatkozásban *Piaget* séma fogalmához hasonlítható, hiszen feltétlenül tartalmaz összefüggést az elemek között (ennek szervezőelve azonban nem mozgásos séma vagy valamilyen formájú logika, hanem a társas-társadalmi konszenzus) és tudásstruktúraként szervezi a későbbi megismerést. A szociális reprezentáció lehet egy teljes világkép, lehet egy jelenséggel kapcsolatosan kialakított konkrét elképzelés is. Értelmezhetjük például általában a nemzetközi viszonyok rendszereként (*Kiss*, 2003), de lehet a saját nemzet vagy éppen Európa (*De Rosa*, 1996, *De Rosa és Bombi*, 1999) képe is. Ezt a sajátosságát elemzi behatóbban *Moliner* (1996), amikor saját kutatásaiban megkülönbözteti a kisebb hatókörűnek szánt „imázst” (pl. gazdasági szervezet, egyetem képe) a szociális reprezentáció fogalmától.

A különböző reprezentációk általánosítható struktúráját vizsgálja *Abric* (1994) a figuratív mag fent említett elképzeléséből kiindulva. A középpont és a periféria dimenzióját feltételezi minden reprezentációban. A *központi mag* a reprezentáció nélkülözhetetlen elemeit tartalmazza, melyek nélkül nem beszélhetnénk már ugyanarról a reprezentációról. A központi elemek állnak leginkább ellen a változásnak, ezek a legstabilabb és a leginkább konszenzuális pontjai a reprezentációnak. Fontosnak tartja megjegyezni, hogy a centralitás nem azonos a máshol előforduló kiugró jelleggel, vagy a fontosság egyetlen kvantitatív mutatójával. Leginkább viszonyfogalmakkal ragadható meg: a jelentésháló központi helyén lévő tartalmak alkotják. A középponti mag ún. *alkotó* funkciója, hogy jelentéssel ruházza fel a reprezentá-

ció egészét, akár át is alakítva a többi elem eredeti jelentését. Ezen felül *szervezi* is a reprezentációt azáltal, hogy kapcsolatot képez annak elemei között, stabilizálja, egységesíti a reprezentációt. A *periféria* szükséges kiegészítője a központi magnak, a reprezentáció ide tartozó elmei sokkal változékonyabbak, időtől, kontextustól inkább függenek. Fontos funkciójuk a (változó) valósághoz alakítani a reprezentációt. Itt válnak lehetővé egyéni különbségek a reprezentációban, ezek az elemek vannak közvetlenebb kapcsolatban magával a viselkedéssel, itt zajlik a reprezentáció átalakulása, illetve megőrzése a változással szemben. Míg a központi magot inkább az átfogó történeti, társadalmi, ideológiai, normatív feltételek alakítják, *Abric* szerint, addig a periféria inkább van kitéve a közvetlen társas-társadalmi és tárgyi környezetnek. Ebben, a szociális reprezentáció jelentős iskolájává erősödött megközelítésben a reprezentáció struktúrája áll a fókuszban, de a stabilitás és a változás kérdése itt is megfogalmazódó dinamikus aspektus, ahogy azt a fentiekben láthattuk.

Úgy gondolhatnánk, hogy ha szociális reprezentáció kutatása az *egyetértés világot* igyekszik felfedezni, akkor nem találhatunk benne véleménykülönbségeket. Azonban maga *Moscovici* (1981) is árnyaltabban fogalmaz, amikor a tudomány és az ideológia szféráival általa szembe állított világot megrajzolja. Az egyetértés itt csupán azt az általános tendenciát jelenti, hogy a már ismertet erősíti meg a hétköznapi megismerő, az egyetértés így válik jellemző tendenciává. A szociális reprezentációk mai kutatásaiban egy másik strukturális megközelítés, a genfi iskolának is nevezhető kutatócsoporté, arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyetértés nem jelent teljesen megegyező véleményeket a társadalomban, s a véleménykülönbségeket szervezheti a csoport-hovatartozás.

A genfi iskola alapítója *Willem Doise* (1993) szerint szociális reprezentációk elsősorban közös referenciapontokat, -dimenziókat jelölnek ki a csoport és az egyéni álláspont számára, és ezzel együtt teret hagynak a személyek és csoportok közötti különbségeknek is. *Doise* fontos elméleti állítása, hogy a szociális reprezentációkat úgy érdemes felfognunk, mint egy, az egyéni megismerés mögötti társas-társadalmi metarendszert, mely alakítja az egyéni megismerést. A metarendszer szabályai változhatnak a különböző társadalmi helyzetekben, egyik esetben a formális logika lehet a gondolkodást szabályozó norma, máskor akár a csoport kohéziójának megőrzése szervezheti a megismerést. A szociális reprezentációkat többnek tartja tehát statikus nézeteknél, nézetrendszereknél, szerinte társas-társadalmi metarendszerként közös referenciapontokat kínálnak, és az eltérő véleményeket megadott dimenziók köré szervezik. E dimenziók mentén jelennek meg azután az egyéni- és csoportkülönbségek, hiszen az elgondolás szerint ezek formálják a szociális interakciót és az egyéni reprezentációs folyamatokat. Munkájában arra hívja fel a szociális reprezentációk kutatóinak figyelmét, hogy az egyetértést és a véleménykülönbségeket azok szerveződési elveivel, dimenzióival együtt igyekezzenek feltárni. Ennek jó példája az alapvető emberi jogok reprezentációjának vizsgálata, amely egyben első példánk arra, hogy miképpen lehet a társadalmi megismerés

szociális reprezentáció elméletének segítségével megragadni a véleményformálás jelenségeit és folyamatait.

Az emberi jogok szociális reprezentációja

Az emberi jogok vizsgálatában elsőként a közös kiindulópontot keresik *Doise* és munkatársai a szisztematikusan felépített kutatási programmá összeálló kutatássorozatokban (*Doise*, 2001; *Doise et al.*, 2003). Az egyetemes emberi jogok jól kiválasztott tárgyának bizonyultak, hiszen a szociális reprezentáció-kutatások alapsémáját követve rá lehetett mutatni egy, a hétköznapi világon kívüli, leginkább talán ideológiai vagy normatív-jogi reprezentációnak tekinthető dokumentumként az Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozatára, melyet a második világháború után fogadott el az ENSZ. Számos területre kiterjed ez a nyilatkozat, így az alapvető elvekre (pl. egyenlőség, szabadság, méltóság), az egyéni jogokra (pl. törvény előtti egyenlőség), egyének közötti kapcsolatokra (pl. családhoz való jog), közügyekre (pl. véleményszabadság), gazdasági és szociális jogokra (pl. pihenésre, szabadidőhöz való jog) és a nemzetközi joggal, – renddel kapcsolatosakra. A történelemkönyvekből tudjuk, hogy a közös nyilatkozatba foglalt jogok fölött már elfogadásukkor éles viták zajlottak, mert a felek megoszlottak kizárólag az egyéni jogok, illetve a szociális-gazdasági jogok kiterjedtebb érvényesítését pártolókra. Hasonló ellentéteket érdekes módon mind a mai napig találtak a kutatók a laikus vélemények között is. *Doise* és munkatársainak megközelítésében a szociális reprezentációk kutatása három lépésben történt: elsőként a közös pontokat keresték a reprezentációban, azután az egyéni és csoportközi különbségeket mérték fel, majd végül a különbségeket szervező dimenziókat igyekeztek feltárni.

A reprezentáció közös pontjainak kijelölésében elsőként azt vizsgálták, hogy mennyire értenek egyet a hétköznapi válaszadók abban, hogy milyen típusú jogsérelmek tartoznak az emberi jogok nyilatkozata alá. A több európai országból származó válaszadók ítélete távolról sem volt egyöntetű, azonban a prototipikusság három szintjén álló (nyilvánvalóan az emberi jogokat érintő, az emberi jogokat expliciten nem érintő és nyilvánvalóan azzal kapcsolatban nem lévő) jogsérelmek megítélésében a többség véleménye egy irányba mutatott minden egyes nemzeti almintában. Már ebben a korai vizsgálatban is azt találták a kutatók, hogy az egyéni vélemények különbségét az állami beavatkozással való szembenállás, a fatalizmus-egyéni felelősség dimenziója, és a társadalmi gondoskodás (anómikus) elutasítása szervezte.

A vizsgálatssorozat későbbi pontján egy, a világ 35 országára kiterjedő kutatásban a Nyilatkozat teljes szövegét bemutató kérdőívet készített a kutatócsoport, melyben a válaszadók nyolc kérdésben ítélték meg minden egyes cikkellyel kapcsolatban a személyes érintettségüket, a támogatásuk mértékét, az állami törekvések és az egyéni erőfeszítések hatékonyságát. A kérdőív második felében a személyesen fontosnak

tartott értékeiket jelölték meg, számot adtak az általuk észlelt társadalmi diszkrimináció és a személyek közötti konfliktusok mértékéről, nyilatkoztak a társadalmi igazságosság magyarázataival kapcsolatban.

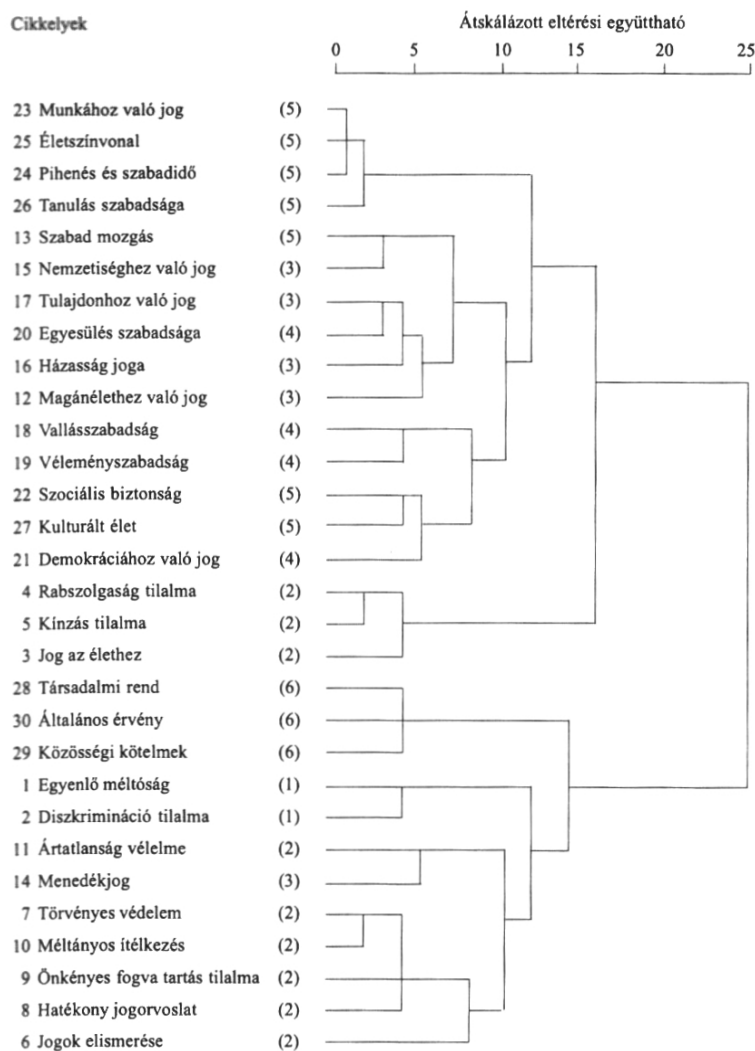
A cikkelyekkel kapcsolatos válaszok a hierarchikus klaszterelemzés eredménye alapján két fő csoportba és két-két alcsoportba szerveződtek. Ezek viszonylag pontosan tükrözték az egyetemes emberi jogok fent felsorolt hivatalos, az alkotók szándékai alapján készült osztályozását. Az első fő kategóriát az inkább szociális (szociális-gazdasági, közéleti, személyek közötti) és az alapvető egyéni jogok (élethez való jog, kínzás és rabszolgaság elleni védelem) alkották, míg a másik nagyobb kategória a megítélők válaszai alapján a törvény előtti egyenlőséggel és méltányos ítélethozattal kapcsolatos egyéni jogok és a társadalmi renddel kapcsolatos cikkelyek voltak. Az elemzések azt mutatták, hogy minden országban a válaszadók számára fontosabbak voltak az alapvető egyéni és szociális jogok, mint a többi jog. Az előbbieket szembeállításban azonban szintén általánosan megfigyelhető volt a hierarchikus elemzés alacsonyabb szintjén, tehát a késői közvéleményben is felfedezhető az ENSZ-t annak idején megosztó vita az egyéni versus széles szociális jogokról. (Lásd 1. ábra)

Az emberi jogokkal kapcsolatos véleményeknek erős kulturális társadalmi meghatározottságuk van, ezért fontos lépése volt a kutatásnak, hogy a válaszokat két módon is elemezték: a *kultúrákat átfogó* elemzésben az egyéni válaszokat a nemzeti hovatartozástól függetlenül vitték be, míg az *egyéni szintű* (kultúrafüggetlen) elemzésben viszont kivonták a nemzeti átlagokat a válaszokból, így azok a nemzeti mintán belüli egyéni különbségeket mutatták. A két párhuzamos elemzés eredményei nagymértékben együttjártak, mindkét módszerrel sikerült négy válaszadói csoportot azonosítani:

- minden skálán az emberi jogok iránt nagyfokú elkötelezettséget mutató *szószólók*,
- személyi elköteleződést mutató, ám az állam szerepvállalásában nem bízó, *egyéni elkötelezettek*,
- az emberi jogok érvényesülésével kapcsolatban pesszimista állásponton lévő *szkeptikusok*,
- saját erejükben kevésbé, ám az állam szerepvállalásában inkább bízó *állampártiak*.

A háttérváltozók (értékválasztások, észlelt konfliktusok) alapján az emberi jogok iránt inkább elkötelezett szószólókra és állampártiakra az univerzalizmus értékorientációja és a társadalmi igazságtalanság rendszerszintű magyarázata volt jellemző. Az egyéni álláspontok különbségét szervező egyik dimenzió tehát az univerzalista értékkelkötelezettség és a társadalmi diszfunkciók okozta problémák tudatosítása volt. Az elemzések azt mutatták, hogy az emberi jogokkal kapcsolatos véleményeket az emberi természetből vagy a gazdasági viszonyokból következőnek ítélte, és személyesen is átélte társadalmi igazságtalanság, diszkrimináció is szer-

vezte, mely elsősorban az egyéni elkötelezett és a szkeptikus válaszadóknál volt megfigyelhető. A kultúrától függetlenül megjelentek tehát az egyes jogokkal kapcsolatos véleménykülönbségek.



Megjegyzés: A zárójelben lévő számok Cassin osztályozásának felelnek meg (1: alapelvek; 2: egyéni jogok; 3: emberi kapcsolatokra vonatkozó jogok; 4: közéleti jogok; 5: szociális-gazdasági jogok; 6: társadalmi rend). Az eltérés együtthatóit átskáláztuk.

1. ábra: A 30 cikkelyre adott válaszok hierarchikus klaszterelemzésének eredménye (Forrás: Doise et al., 2003, 311. o.)

A Doise és munkatársai által végzett kutatás egyik fontos célja volt, hogy a nemzeten belüli és a nemzetek közötti különbségeket is egybevevessék. A 35 ország válaszátlagai között természetesen voltak különbségek: a japán és az indiai mintában találtak legnagyobb számban szkeptikusokat, az egyéni elkötelezett válaszadók az emberi jogokat kevésbé tiszteletben tartó államokban, míg az állampártiak inkább a fejlett országokban és az éppen rendszert váltott országokban jelentek meg. Ezzel együtt azt olvasták ki az eredményekből, hogy az emberi jogokkal kapcsolatos normatív szociális reprezentáció nem kultúrafüggő, alapvetően hasonlóan látták a válaszadók véleményét a legkülönbözőbb földrészekben, számos különböző országban. A különbségeket valószínűleg a kulturális tapasztalatok is szervezik (pl. az ország emberi jogi helyzete), ám ezeken felül is hatott a jogsérelem személyes megtapasztalásán és az értékelkötelezettségen nyugvó egyéni nézőpont szervezőereje. Nem csupán tudományos kérdés, praktikus következményei is vannak, ha a kutatók bizonyítékkal tudnak szolgálni arra, hogy az emberi jogok nem a nyugati kultúra erőszakos terjesztésének eszközei a világban, ti. egyrészt széles körben megjelenő egyetértést találunk bennük, másrészt a kultúrákon átívelő véleménykülönbségeket is felfedezhetjük. Doise és munkatársainak kutatását nyilván ez a cél is mozgatta. Ezzel együtt a jogi-normatív szabályokat leképező hétköznapi reprezentációkra is jó példával szolgáltak. Sőt a reprezentáció szerveződésének általános elveit is érzékeltetni tudták.

A genetikailag módosított növények szociális reprezentációja

Másik példánk a szociális reprezentáció működését más területen, az életünket átszövő tudományos-technikai újításokkal kapcsolatosan mutatja be. A tömegkommunikáció szerepét, illetve a fenyegető ismeretlen jelenséggel való kollektív megküzdés lépéseit is nyomon tudjuk követni a szintén több országra kiterjedő kutatásban. Wagner és munkatársai (2002) számos európai országban kiterjedt adatgyűjtés nyomán, elméleti és módszertani újítókedvvel elemezték a genetikailag módosított élőlényekkel kapcsolatban alakuló közvéleményt. Azt találták, hogy a fenyegető képi ábrázolás alapvető szerepet játszik a géntechnológiával kapcsolatos reprezentáció kialakításában. *Kollektív szimbolikus megküzdésnek* nevezték el azt a folyamatot, melynek során képekkel és másféle reprezentációkkal igyekeznek ismerőssé, megvitathatóvá tenni egy közösség számára a fenyegetőnek tűnő új technológiai, tudományos eredményeket. Elgondolásukat egy-két sajátossága mentén megkülönböztetik a szociális reprezentáció elméletétől, még ha a szoros kapcsolatot maguk sem tagadják. Az általuk leírt kollektív szimbolikus megküzdést inkább kötik az új technológiák befogadásának jelenségköréhez; a képzelet által uralt folyamat szerintük nem eredményez teljesen kidolgozott szociális reprezentációt; illetve előtérbe helyezik, hogy a modern közvéleményben oda-vissza átjárhatók a képi, a képzeleti és a tudományosan alátámasztott nézetrendszer.



2. ábra: Ausztriában a genetikailag módosított élőlényekkel kapcsolatos tipikus képi ábrázolás
(Forrás: *Wagner et al.*, 2002, 333. o.)

Középpontba a *megküzdés* fogalmát helyezik, ami nem hiányzik a szociális reprezentáció elméletéből sem, hiszen az ismeretlen megszelídítése *Moscovici* eredeti elképzelései szerint is központi motívuma a közösség reprezentációs törekvéseinek. A pszichológiában általánosan használt megküzdés fogalmával való rokonságot annyiban megerősítik, hogy az általuk leírt kollektív forma is többé-kevésbé tudatalan, nem kontrollált folyamatokat igyekszik megragadni, még ha tartalmaz is megismerési összetevőt. Természetesen a kollektív megküzdésben is alkotó részt vállalnak az egyéni törekvések, nem kizárólag az individuum feje fölött zajlanak ezek a folyamatok sem. Hangsúlyozzák azonban a média szerepét, amely a szenzációt keresve az újat figyelemre méltónak, a szokásokkal, a meglévő helyzettel szemben kihívást jelentőnek állítja be.

A választott témával kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a biotechnológiai beavatkozásokkal kapcsolatban nem a tudományos nézőpont uralja a közvéleményt, még ha ennek kitüntetett szerepe is van. Különböző civil szervezetek, politikusok is aktív résztvevői a vitának, ahol a formálódó közvélemény nem végeredmény, hanem maga is kiindulópontja, hivatkozási alapja akár a szabályozásnak is. A genetikai változtatásokkal kapcsolatban a laikusok, civil szervezetek, politikusok, hatóságok is határozott álláspontot fogalmazznak meg. Az állami szervezeteknek és kormányoknak lenne a feladatuk mai társadalmi szerepmegosztásban, hogy a technológiai újítások ártalmas következményeitől megóvjának. *Wagner* és munkatársai *kollektív tárgyi megküzdésnek* nevezik a szakértők, hivatalnokok és hivatalok erre irányuló cselekvését. A téma „specialistái” mellett azonban maguk a hétköznapi emberek is kialakítanak valamilyen fogalmat, tulajdonítanak valami jelentést, s az ő reakciójukat nevezik *kollektív szimbolikus megküzdésnek*. Még pontosabban, a kol-

lektív szimbolikus megküzdést a kollektívum erőfeszítésként könyvelik el. A kollektív szimbolikus megküzdésnek négy fázisát különböztetik meg.

Az első a *veszélytudat* szakasza, melyben az új jelenség a közvélemény meghatározó része számára fontosnak és aktuálisan megválaszolandónak mutatkozik. Leggyakrabban a média által felerősített politikai-közéleti szembenállás váltja ki ezt a társadalmi tudatosulást, azáltal hogy napirenden tart egy adott témát. A gémmanipuláció esetében a technológiát életidegennek, beláthatatlan következményekkel járónak és a hétköznapi életet is átalakítónak állítják be. A növények és állatok furcsa új tulajdonságai kerülnek előtérbe. A második fázisra a *divergencia* jellemző, amikor a hétköznapi megismerők az új, ismeretlen jelenség megragadására a legkülönbözőbb korábbi tudást vagy képzeleti képet aktiválják, amely definíció szerint nem kapcsolódik adekvát belső reprezentációhoz.

A harmadik fázis a *konvergencia*, melynek során a felhozott különféle értelmezéseket, megfogalmazásokat a nyilvános kommunikáció megrostálja. A többségi vélemény egyes értelmezéseket kiiktat, másokat pedig felerősít. Kialakul a jelenség komplex, ám mégis könnyen megragadható reprezentációja, ami a lényegi vonásokat magába foglaló metafora, kép, szimbólum formáját is öltheti. A konvergencia fókuszpontját nem a tudományos igazság, nem is a véletlen jelöli ki, hanem a közösség meglévő világképe, és az új jelenség ebben megtalált helye. *Wagner* és munkatársait ez a szakasz érdekli leginkább, hiszen itt lehet a reprezentáció kialakulásának folyamatait nyomon követni. Ezek között a *Bartlett* sémafogalmához tartozó konvencionalizációt, a nézetek terjedésében a „járványtani” gondolatot továbbvivő kulturális antropológus *Sperber* gondolatait és a szociális reprezentáció kutatásában az utóbbi időben újra felerősödő képi reprezentációs kutatásokat emelik ki.

A negyedik fázist *normalizációként* fogalmazzák meg, amikor a közösség szimbolikus megküzdése nyugvó pontra jut. Azt is állítják, hogy az így kialakult reprezentáció egyben ki is kerül a nyilvánosságból, elszűrül azáltal, hogy nem tűnik már a közvélemény számára fenyegetőnek. A szimbolikus – ebben a megközelítésben a morális pánikként leírt jelenséghez hasonló, felfokozott reakcióként jelentkező – kollektív reprezentációk helyét – szerintük ebben a fázisban – fokozatosan átvehetik a tudományos vagy bürokratikus magyarázatok. A folyamat azonban nem egyirányú, újabb hullámokban újra a közvélemény középpontjába kerülhet a korábban abból kiesett téma, jelenség. Ebben az utolsó szakaszban látszik leginkább, hogy *Wagnert* és munkatársait mi motiválhatta, hogy az általuk leírtakat formálisan megkülönböztessék a társadalmireprezentáció-elmélettől. A tömegkommunikáció eseményeit állítják előtérbe, ezért veszítik el az ebből kikerülő – de a közvélemény mélyebb rétegeiben valószínűleg tovább élő – reprezentációt miután a közös vélemény kialakul. A kollektív szimbolikus megküzdést átmenetisége a morális pánik (lásd *Császi*, 2003) újabban megragadott jelenségéhez közelíti, aminek azonban a megerősített társadalmi normákban, ideálok alakításában tolvagyűrűző hatását már nem vizsgálják szerzőink.

Az 1996-ban és 1999-ben, több európai országban párhuzamosan végzett közvélemény-kutatással *Wagner*nek és munkatársainak alkalma volt a reprezentáció változását és társadalomhoz kötöttségét is nyomon követni. A kiindulópont a közoktatásban elsajátítható, a biotechnológiához kapcsolható tudás volt. (Például: „Az élőlények klónozása teljesen megegyező utódot eredményez.” Vagy: „Léteznek olyan baktériumok, amik a szennyvízben élnek.”) A kutatók a képi megjelenítést igyekeztek állításokká formálni, s így ütköztették a meglévő tudással. (Például: „A közönséges paradicsomban nincsenek gének, míg a genetikailag módosítottakban vannak.” Vagy: „Genetikailag módosított gyümölcsöket fogyasztó személy génjei is megváltozhatnak.”) A kérdőíves kutatást kiegészítették médiakutatással és szakpolitikai döntések elemzésével. A vizsgálat eredményeként kimutatható volt, hogy egyes országokban a kollektív szimbolikus megküzdés különböző fázisaira jellemző közvélemény alakult ki. Általában a tudományos eredményeket közvetítő tankönyvi tudás alacsony szintjeit sikerült regisztrálni, míg a közkeletű, adott esetben képekbe foglalt állítások (a genetikai módosítás plusz anyagot visz be az élőlényekbe, mely tovább terjed a fogyasztásuk által stb.) széles körben megfigyelhetők voltak a közvéleményben. Éppen a tudományos megalapozottságú és a médiában közölt képekből levezethető állításokat elfogadó (elutasító) „nem tudom” válasz arányain keresztül igyekeztek bemérni, hogy a kollektív szimbolikus megküzdés melyik fázisában áll az adott európai ország közvéleménye. Érdekes adalék, hogy a más kutatásokban inkább kizárni igyekezett „nem tudom” válasznak itt nagy jelentőségét látták: a problémával még nem szembesült (megküzdés előtti) közönséget ez különböztette meg az aktuális megküzdésben és az azutáni fázisban lévő közvéleménytől.

A megismerés társadalmi aspektusait különféle tárgykörökben és megközelítésben megmutató fenti elméletek, modellek és empirikus eredmények fontos adalékkul szolgálhatnak ahhoz, hogy megértsük a tudományos elméletekből vagy más normatív forrásokból származó, logikai vagy morális értelemben mércét jelentő tudás elsajátítását. Bár végleges választ nem adnak a racionalitás társadalmi meghatározottságával kapcsolatosan több oldalról felmerülő elméleti kérdésekre, azt mindenesetre megállapíthatjuk általuk, hogy a hétköznapi életben legalább annyira vagyunk vitatkozó, kommunikáló emberek, mint formális logikát érvényesítő naiv tudósok. Az is fontos tanulság, hogy tudományos vagy másként rögzített normatív reprezentáció hogyan lép a hétköznapi megismeréssel *kölcsönhatásba*, s hogy ez a dinamikus folyamat milyen szisztematikusan feltárható összetevőkkel bír. A vizsgálat eredménye pedig nem csak a társadalmi működés, de az egyén reprezentációira és a világ megismerésére, a nem iskolás helyzetekben megtapasztalt, de a legtermészetesebb értelemben vett tanulás teljesebb megértéshez is vezethet.

Irodalom

- Abric, J.-C. (1994): L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In : Guimelli, C. (Ed.): *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.
- Császi Lajos (2003): *Tévéeország és morális pánik*. Új Mandátum, Budapest.
- De Rosa, A. S., Bombi, A. S. (1999): Se sentir hereux d'être Italiens? La construction de l'identité nationale et supranationale dans les représentations sociales de son pays ou du pays d'autrui chez des enfants et chez des adolescents. In: Rouquette, M.-L. – Garnier, C. (Eds.): *La genèse des représentations sociales*. Éditions Nouvelles, Montréal, 136–170.
- De Rosa, A. S. (1996): Reality changes faster than research: National and supranational identity in social representations of European Community in the context of changes in international relations. In : Breakwell, G. – Lyons, E. (Eds.): *Changing European Identities. Advances in Social Psychology*. Butterworth-Heinemann, Oxford, 381–402.
- Doise, W. (1993): Debating social representations. In: Breakwell, G. M. – Canter, D. V. (Eds.): *Empirical Approaches to Social Representations*. Clarendon Press, Oxford, 157–170.
- Doise, W. (2001): Human rights studied as normative social representations. In: Deaux, K. – Philogène, G. (Eds.): *Representations of the Social*. Blackwell, Oxford, 96–112.
- Doise, W., Spini, D., Clémence, A. (2003): Az emberi jogok mint szociális reprezentációk vizsgálata kultúrközi összehasonlításban. In: Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.): *Értékek az életben és a retorikában*. Pszichológiai Tanulmányok XIX. Akadémiai Kiadó, Budapest, 301–327.
- Kiss Paszkál (2003): *Between East and West: Hungarians Perceiving Other Nations and Europe*. Doktori értekezés, Szociális Reprezentáció és Kommunikáció Európai Doktori Iskola, kézirat.
- László János (1999): A szociális reprezentáció-elmélet. In: *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Scientia Humana, Kairosz. 9–41.
- Moliner, P. (1996): Images et Représentations Sociales. De la théorie de représentations à l'étude des images sociales. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Moscovici, S. (1984): The phenomenon of social representations. In: Moscovici, S. – Farr, R. (Eds.): *Social Representations*. Cambridge University Press, Cambridge, 3–69.
- Moscovici, S. (1961/1976): *La psychanalyse: son image, son public*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Moscovici, S. (1981): On social representations. In: Forgas, J. (Ed.): *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. Academic Press, London, 181–209.
- Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1965/2005): *Szociológiai tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wagner, W., Kronberger, N., Seifert, F. (2002): *Collective symbolic coping with new technology: knowledge, images and public discourse*. Br. J. Soc. Psychol. 41, 323–343.

A TANULÁS AFFEKTÍV PSZICHOLÓGIAI NÉZŐPONTBÓL

GOMBOS KATALIN^{*} – BÁNYAI ÉVA^{} – VARGA KATALIN^{***}**

^{*} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Karának
doktorandusz hallgatója
gombos.kati@pr.hu

^{**} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar
Affektív Pszichológiai Intézeti Központjának
egyetemi tanára
banyai.eva@ppk.elte.hu

^{***} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar
Affektív Pszichológiai Intézeti Központjának
egyetemi docense
apik@ppk.elte.hu

A tanulmány a pszichológiában lezajlott affektív forradalom főbb lépéseit összegzi. Ez az új megközelítés a kognitív és konatív mozzanatok mellett az affektív folyamatok fontosságát hangsúlyozza. Számos tanulmány kerül bemutatásra, amelyek az affektív folyamatok fontosságát igazolják. Körvonalazódik, hogy az affektív háttér alapvetően befolyásolhatja a megismerő folyamatokat: a figyelmet, emlékezetet, problémamegoldást, döntéshozást, stb. A kötődésemélet keretében a tanár-diák interakció is elemzésre kerül. A szerzők két, a téma szempontjából fontos empirikus kutatásuk főbb eredményeit is összegzik: az egyik a szugesztív tanáregyéniségek ismérveit, a másik az egyetemi hallgatók előadóihoz fűződő archaikus érzéseit tárta fel.

A tanulás hagyományos nézőpontból

A tanulást a legutóbbi időkig nemcsak az utca embere, de a pszichológia is tisztán *kognitív* (megismerő) tevékenységként tartotta számon. A szakmai megközelítésekben – jórészt állatkísérletekre alapozva – behaviorista, majd kognitív nézőpontokból mutatják be a témakört. A behaviorista dogma képviselői úgy gondolták, hogy a tanulás építőkövei a klasszikusan és operánsan kondicionált egyszerű asszociációk. Szerintük a tanulás alaptörvényei az állatokra és az emberre egyformán igazak. Vizsgálták, hogy a jutalmazás és a büntetés miként befolyásolja a tanulási folyamatokat. A hangsúly a külső ingerekre és válaszokra tevődött, hiszen a viselkedést inkább külső, mint belső mentális okok következményeiként magyarázták. A kondicionálás és főleg a komplex tanulás megértéséhez azonban figyelembe kellett venni, hogy az élőlény milyen előzetes tudással, elvárással rendelkezik az inge-

rek és a válaszok kapcsolatairól, sőt, hogy viselkedése milyen célokat, tendenciákat követ. Tehát a figyelem a közvetlen tapasztalatok hangsúlyozásáról egyre inkább kognitív nézőpontokra irányult (*Atkinson et al.*, 1995). Tanulmányunk arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy a tanulás minősége vagy mennyisége nem csak a jutalmazástól és büntetéstől, illetve a gondolkodás és az értelmi képességek fejlettségétől függ, hanem az ezekkel szorosan összefonódó *affektív* folyamatoktól is.

A pszichológia, az antikvitásban gyökerező kezdetei óta, a tudás, az akarat és az érzelem megértésére törekedett, de a tudomány egyenlőtlen fejlődése miatt más-más került előtérbe (*Hilgard*, 1980). A 20. századi pszichológiai kutatások fő tárgya egyrészt a *konáció*, az akarat, hiszen a behaviorizmus képviselői főleg a motivált, célorientált tevékenységet kutatták, másrészt a hűvös, érzelemmentes megismeréssel, a gondolkodással, a *kognícióval*, a kognitívizmus foglalkozott (*Forgas*, 2001). Tehát a tudományos pszichológiában az affekció sokáig méltatlanul elhanyagolt területnek számított.

Affektív forradalom

Az affektív jelenségek kutatása

A hosszú elhanyagolás után az érzelmek kutatásának új hulláma jelent meg visszacsapásként, válaszként az addigi „kognitív forradalom”-ra. A folyamat lendülete és hatásának mértéke alapján nem túlzás „affektív forradalom” néven emlegetni ezt a korszakot (*Pataki*, 2004).

Az 1970-es évektől sorra jelentek meg kísérleti bizonyítékok az érzelmek és hangulatok kogníciót, döntéseket és viselkedést befolyásoló hatásáról (*Atkinson et al.*, 2005). Az affektív jelenségek kutatására közvetlen befolyást gyakorolt az evolúciós pszichológiai paradigma kialakulása is (*Barkow et al.*, 1991; *Buss*, 1995/2001). Az idegtudomány fejlődésével megjelent az affektív idegtudomány (*Panksepp*, 2004), s ma már a legkülönfélébb affektív jelenségek idegéletteni háttérét ismerjük. Az affektív idegtudomány integratív természetű eredményei és az érzelmek egyre intenzívebb vizsgálata által nyújtott bizonyítékok ma már a pusztán kognitív megközelítésnél teljesebb képet nyújtanak az emberi viselkedés háttértényezőiről.

Útban az affektív tudomány kialakulása felé

A tudományos ismeretek felhalmozódása nyomán szükségszerűen új paradigma született, kialakult az *affektív tudomány*. A pszichológiában tapasztalható szemléletváltással párhuzamosan különféle rokon területeken, így a társadalomtudományokban és embertudományokban, s ezeken belül például az antropológia és a szociológia területén szintén dinamikus fejlődés mutatkozott az affektív jelenségek kutatásában.

Az új szemlélet tudományos érvényesítésének, művelésének „kellékei” sorra jelentek meg a különböző affektív kutatások közti információcsere és integráció elősegítésére. 1984-ben megalakult az Érzelmek Kutatásának Nemzetközi Társasága (*International Society for Research on Emotions*). Monográfia-sorozat (*Series in Affective Science*) indult az affektív tudomány köréhez kapcsolódóan *Davidson*, *Ekman* és *Scherer* szerkesztésében. Interdiszciplináris folyóiratok indultak útjukra: *Emotion*; *Emotion and Cognition*; *Consciousness and Emotion*, melyek szintén az affektív folyamatokkal foglalkoznak. Mára az affektív jelenségek tudományos vizsgálata a pszichológia legdinamikusabban fejlődő területének tekinthető.

Az affektív tudomány kibontakozása

Az affektív tudomány kibontakozását mutatja, hogy *Davidson*, *Scherer* és *Goldsmith* szerkesztésében 2003 megjelent az affektív tudományok kézikönyve (*Handbook of Affective Sciences*), amely az affektív jelenségek területén összegyűlt modern kutatási adatokat foglalja össze. Bevallott célja az affektív tudomány formális zászlóbontása (*Davidson et al.*, 2003).

Az affektív tudomány mai helyzete a tudomány multidiszciplináris területeinek korai napjaira emlékeztet, hasonlít a kognitív tudománynak az 1960-as évek végére kialakult helyzetéhez. *Neisser Kognitív pszichológia (Cognitive Psychology)* című könyvének megjelenése (1967) előtt sok – *Neisser* által prototipikusnak tekintett kognitív pszichológus – nem tekintette magát kognitív pszichológusnak, csak *Neisser* könyve segített fókuszálni, integrálni és katalizálni a területet, ami azután az akadémikus pszichológia vezető területévé vált. *Davidson*, *Scherer* és *Goldsmith* említett kézikönyve hasonló szerepet játszik az affektív tudomány területén.

Az affektív tudomány tárgya

Az affektív tudomány nem csupán az érzelmek tudománya. Sokkal szélesebb jelenségkört ölel fel. *A hat leggyakrabban tanulmányozott affektív jelenség*: az emóció (érzelem); az érzés, érzet (feeling); a hangulat; az attitűd; az affektív stílus; és a temperamentum. Az affektív jelenségek között vannak részleges átfedések, azaz ezek nem ún. ortogonális konstruktumok. Erre, mindannyiunk által megtapasztalható példa, hogy ellenséges hangulatban nagyobb valószínűséggel élhető át a düh. Az affektív jelenségek megkülönböztetése nem jelenti azt, hogy szükségképpen eltérő neurális szubsztrátumuk van. Például a félelem megjelenésének háttérében álló idegi kör egy része a szorongó hangulat vagy az affektív stílus kialakulásában is közreműködik.

Az affektív jelenségeket időtartamuk szerint is meg lehet különböztetni egymástól (*Oatley és Jenkins*, 2001). Az *érzelmek* olyan állapotok, amelyek csak korlátozott ideig tartanak, amelyeknek az ember tudatában van, be tud számolni róluk, ilyenek például a pár másodpercig tartó arckifejezések, testi válaszok. A *hangulat*

olyan állapot, ami órákig, napokig, hetekig tarthat, de nehéz meghatározni a kezdetét, a végét. Míg az érzelmi epizódoknak van tárgyuk, a hangulatoknak nincs. Lehet a hangulatunk például vidám vagy szomorú. Változtatni tudunk az irányán akaratlagosan is. Hetekig, hónapokig vagy évekig is elhúzódhatnak az *érzelmi zavarok*. A leggyakoribb ezek közül a hangulatzavar, a depresszió, a mánia és a szorongás. Vannak élethosszig tartó *vonásaink*, amelyeknek érzelmi összetevői is vannak. Ilyen például a féltékenység, mint a társas szorongásra való hajlam.

Az affektív forradalom a pszichológiában

Az affektív tudomány zászlóbontása világossá tette: „affektív forradalom” zajlott le a pszichológiában. Felismerték az affektív folyamatok jelentőségét az egyén erőforrásainak mozgósításában, ami szükséges a váratlan helyzetekkel való megküzdéshez, a büntetés elkerüléséhez, a jutalom, gyönyör elnyeréséhez. Továbbá fontos a társas interakciókban, a szaporodás sikerében, a személyiség fejlődésében, a csoportfolyamatok szabályozásában, az egészség megtartásában, a betegségből való felgyógyulásban. Az affektív forradalom hatására az affektív jelenségek új szemlélete került be a pszichológiába. Felhívta a figyelmet arra, hogy az érzelmi válaszok a társas környezettel való megküzdés hasznos, sőt alapvető eszközei. Az új szemlélet hatására az érzelmi jelenségek a pszichológiai elméletalkotás perifériájáról a középpontba kerültek.

A kognitív, az affektív és a motivációs rendszer

Az affektív forradalom hatására egyre többen és egyre differenciáltabban foglalkoznak az érzelem és a megismerés közti bonyolult, kontextus-érzékeny és interaktív kapcsolattal (Forgas, 2000; Oatley és Jenkins, 2001; Atkinson et al., 2005). A következőkben csak néhány témára utalunk.

Pszichopatológiai jelenségek jelzik a kognitív, az emocionális és a motivációs hatások összefüggéseit. Így például az alexithymia, amely az emóciók kognitív feldolgozásának a deficitje. Az e problémában szenvedők nem képesek kifejezni, felismerni az érzelmeiket (Pataki, 2004).

A kognitív és affektív szabályozás összefüggéseiről ma már a legkülönfélébb idegtudományi bizonyítékok állnak rendelkezésünkre. Bizonyossá vált, hogy az affektív és a kognitív szabályozás agyi szubsztrátumai szorosan összefüggnek (Damasio, 1996; Panksepp, 1989; Gazzaniga, 2000; Oatley és Jenkins, 2001). Széles körben vizsgálják például az amygdala szerepét az integrációban. Egy neuroanatómiai rendszer sérülése következtében magatartási változások alakulnak ki, amelyek olyan mintázatot mutatnak, ami jellemző az adott helyre vagy rendszerre, és egyaránt érintik a magatartás mindegyik dimenzióját, a *kognitív*, az *emocionális* és a *végrehajtó* funkciót. A jobb agyféltekei agyvérzéseknél, például mindhárom szférában megje-

lenik a deficit: a betegeknek gondjuk van a téri-vizuális tájékozódásban, érzéketlenek mások érzelmi kifejezéseire, romlik a döntési és tervezési képességük.

A kutatások nyomán az utóbbi tíz, tizenöt évben kialakulóban egy *integrált kognitív-affektív-motivációs rendszer felfogás* (Spaulding, 1994; Forgács, 2001).

Affektív forradalom a pedagógiában is?

A pedagógiában egyre gyakrabban emlegetik az érzelmek és a motiváció szerepét a kompetencia alapú és az élethosszig tartó nevelés, oktatás kapcsán. Mégsem mondhatjuk még, hogy az affektív forradalom itt is átfogó változást hozott volna. Ezért is érdemes szemügyre venni, hogy milyen területeken, hol és hogyan is hatnak az affektív folyamatok.

A pedagógiai helyzet mindkét résztvevőjénél lényegesek az affektív folyamatok: ezekre építve hat a tanár, és ezen affektív folyamatok hatnak a diákra is. A tanár eredményességét befolyásolják az affektív tényezők. A hatékony tanár az érzelmeivel hat az érzelmekre: diákokéra, szülőkére, kollégáira. A tanulók oldaláról nézve pedig kijelenthetjük, hogy a diákok tanulási teljesítményét az affektív folyamatok is befolyásolják. Érzelmeik, hangulataik meghatározzák tanulási kedvüket, motivációjukat, kíváncsiságukat, tudásvágyukat. Ezen kívül vannak olyan tartós és részben öröklött személyiségvonások, képességek, amelyeknek egy részét az érzelmi intelligencia összetevőikhez soroljuk, s amelyek szintén befolyásolják, hogy a tanulót az iskolában sikerek vagy kudarcok érik-e. Először a tanári szerep szempontjából, majd a tanulók szemszögéből tekintjük át az affektivitás jelentőségét, szerepét.

A tanár hatékonyságát befolyásoló affektív tényezők

Az affektív hatások érvényesülése a nevelés területén

Az iskolában az oktatás és a nevelés szorosan összekapcsolódik. Mindkét tevékenység egyformán fontos. A gyermekek az iskolában nemcsak a tananyagot tanulják meg, hanem tanulnak viselkedési szabályokat, normákat, elsajátítanak értékeket is. A nevelés értékátadás.

Kelman (1973) megállapította, hogy a nevelés úgy értelmezhető, mint szociális befolyásolás. A szociális befolyásolásnak három szintjét írta le: behódolás, azonosulás vagy identifikáció és interiorizáció. Az azonosulás modellkövetés, utánzás révén jön létre. Alapja mindig valamilyen érzelem, ami lehet szeretet vagy félelem. Az azonosulás, identifikáció egyik magyarázata *Freud*tól (1923/1971) származik. A pszichoanalízis megteremtője szerint a felettes én – ami a személyiség azon struktúrája, ami ideáltörekvéseket, normákat és morális követelményeket tartalmaz – úgy alakul ki, hogy az identifikációs folyamatok révén a tekintélyszemélyek által

közvetített szabályok és normák belsővé válnak. Az identifikáció által vezérelt diák úgy cselekszik, hogy a nevelő elégedett legyen. Hatékony pedagógusnak az nevezhető, akinek befolyása az azonosulás, sőt az interiorizáció szintjére emelkedett (Ungárné, 1973). A tanuló tehát azt a tanármódot követi leginkább, akihez érzelmi köti. Más szóval *a nevelés előfeltétele az affektív kötelék, a kötődés.*

Korai kötődés

A kötődés az ember számára alapvetően fontos veleszületett, az állati kötődéshez hasonlóan, személyhez való közelkerülést kereső, közelséget előidéző viselkedés (Bowlby, 1969). Az embernél viszont ennél többről van szó. Az embernél a kötődési kötelék olyan affektív kötelék egy személy és egy másik specifikus személy között, amely tartós és még a szeparáció alatt is megmarad (Bowlby, 1979; Ainsworth, 1982).

Harlow (1958) kísérletileg, empirikus adatokkal igazolta a kötődés meghatározó szerepét a világ felderítésének képességében. A kutató újszülött rhesusz majmokat választott el az anyjuktól. A kismajmok számára a túléléshez elegendő feltételeket biztosította. Egy drótból készített és egy szőrmével burkolt műanyagot tett a kismajmok ketrecébe. A drótanyára cumisüveget erősített, amelyből képes volt táplálkozni a kismajom, a szőrányán nem helyezte el táplálékforrást. A rhesusz majmok az idejük nagy részét mégis a szőrányán töltötték, sőt ha valamilyen félelemkeltő tárgyat helyeztek a kis állatok közelébe, akkor a szőrányához futottak, ott találtak megnyugvást, biztonságot. Idegen környezetbe kerülve, csak akkor kezdték felfedezni az újdonságokat, akkor próbálgatták ki a játékokat, tárgyakat, mikor jelen volt a biztonságos bázis, a szőránya (Harlow, 1950). A világ felfedezésének, a környezet megismerésének alapfeltétele tehát a megfelelő kötődés, a biztos érzelmi háttér.

Butler (1958) kísérletében a majmok a tömör falú ketrecükön lévő kis ablak kinyitásával juthattak újszerű ingerhez. Maga az inger látványa önmagában jutalmazó volt az állat számára. Az állatot jobban érdekelte, ha a fajtársát láthatta az ablak mögött, mint ha például gyümölcskosár volt számukra kihelyezve. Ha viszont félelemkeltő ingert – kutyaugatást, anyjától elszakított majomkölyök visítását – „talált” a kísérleti állat a ketrecen kívül, alig-alig merte kinyitni az ablakot. A felfedezés, a kíváncsiság kielégítésének élményét felváltotta a félelem. A szorongás gátat szab a világ megismerésére törekvő kíváncsiság kibontakozásának.

A korai állatkísérletek felvetették tehát, hogy a korai kötődés olyan erős érzelmi kötelék, ami nem csak pillanatnyi szükségletünk, de a későbbi fejlődésre is jelentősen kihat.

Ainsworth és munkatársai (1978) a jelenségek körét humán területen vizsgálták. Idegen helyzetben figyelték meg 12 és 18 hónap közötti kisgyermeket. Az anya a gyermekkel egy erre a célra berendezett idegen helyre ment, ahol játékokat helyeztek el. A teremben már egy idegen felnőtt is várakozott. A kisgyermek – általában – anyjuk jelenlétében elindultak környezetük felfedezésére, elkezdtek ját-

szani, majd az anyjuk távozásával azonnal abbahagytak minden tevékenységet, és sírva az ajtóhoz másztak, tipegtek. Témánk szempontjából kulcsmozzanat, hogy a gyermek csak akkor indul el felfedezni a környezetét, akkor mer elszakadni az anyjától, ha biztonságban érzi magát, biztonságosan kötődik. *Fontos, hogy legyen kitől elindulni és kihez visszaérkezni.* Az önállóan indított manipuláció, az önálló játék közben szerez tapasztalatot a gyermek a világról és önmagáról. *Piaget (1992)* rendszerében egyértelmű, hogy az összetett értelmi folyamatok megalapozója a szenzomotoros fázisban szerzett tapasztalat, amelynek gazdagságát alapvetően befolyásolja tehát a korai életszakasz affektív töltete. Csakis biztonságos környezetben képes a gyermek, az ember tanulni, ismereteket szerezni, új képességeket elsajátítani, csakis stabil érzelmi kötelék ad alapot a harmonikus személyiségfejlődésre.

Idegtudományi bizonyítékok

Idegtudományi bizonyítékok is megerősítették a korai kötődés fontosságát. A központi idegrendszer fontos ingerületátvivő anyagainak, a noradrenalinak, a dopaminnek és a szerotoninnek a mennyisége és aránya az anyától és társaitól – életük korai szakaszában – elválasztott állatoknál másképp alakul, nem olyan stabil, mint a normál társas környezetben nevelt állatoknál. A szociálisan deprivált állatoknál emellett a kérgi és kisagy idegsejtek dendrit-elágazódása csökken, a limbikus rendszer és a kisagy EEG-je változik, ami úgynevezett denervációs szuperszenzitivitáshoz vezet (*Kraemer és Clark, 1990*).

A noradrenalin és dopamin rendszer izoláció okozta deficitje kritikus, mert normálisan ezek a rendszerek posztnatálisan tovább fejlődnek és összefüggésben vannak a stresszorokra adott figyelemmel és reakciókkal, a cirkadian ritmussal és a neuronális plaszticitással. *Kraemer (1992)* különféle kísérleti körülmények között nevelt rézuszmajmok kötődési viselkedését vetette össze a gerincvelői folyadék noradrenalin koncentrációjával. Egyre kedvezőbb társas feltételeket teremtett a kismajmoknak: drótanya, majd szőranya, élő kortársak, élő anya társaságában nevelte azokat. Azt találta, hogy amint kedvezőbb társas közeg veszi körbe a kismajmot, a kötődési viselkedés ugyan egyre erősebb lesz, ennek a fontos ingerületátvivő anyagnak a mennyisége viszont nem nő jelentősen. Csak a felnőtt élő pótanyával nevelkedetteknél mutattak ki jelentős növekedést a cerebroszpinális noradrenalin koncentrációban, a különféle műanyag, a megfelelő fizikális ellátás ellenére sem váltották ki ezt a hatást. Objektív, megfogható bizonyítékot találtak tehát arra, hogy a szociális depriváció, a szociális környezettől, az anyától való megfosztottság idegrendszeri problémákat okoz, ami az egyedfejlődést megzavarhatja.

Az ember társas lény

Nemcsak az anya – gyermek kapcsolat fontos. *Field* érzékletesen fogalmazza meg, hogy kötődéseink egész életünk során meghatározóak: „... a kötődési kapcsolat egy

optimális növekedési állapotot facilitál, amit az egyének vagy kapcsolatuk változása, vagy elválásuk, szeparációjuk és a nyomában bekövetkező viselkedéses és fiziológiai dezorganizáció veszélyeztet. Tehát a kötődések pszichobiológiailag adaptívak a szervezet szervezethez, egyensúlya és növekedése szempontjából. Mivel a szervezet viselkedésrepertoárja, fiziológiai állapota és növekedési szükségletei integrált többváltozós komplexumot képeznek, ami a fejlődéssel változik, az élet során több különböző kötődéseket élünk át.” (Field, 1985, 415–416. o.)

Életünk további kapcsolatait majdnem ugyanannyira fontosak lehetnek tehát, mint a korai gyermekkorban az anyával való kapcsolat. Ma már számos bizonyítékunk van arra, hogy az élet fontos kapcsolatait fenntartó pozitív érzelmek, a szeretet, a szerelem és a gyerekkori kötődés funkcióikban, dinamikájukban és típusaikban azonosak. A szeretethez vagy a szerelmi kapcsolathoz ugyanaz a funkció társul: közelségkeresés, a szeparáció elkerülése. A későbbi kapcsolatok is biztos bázist jelentenek, ahonnan elindulhatunk felfedezni a világot. Egy jó barát, egy társ „biztos mennyországot” jelenthet, ahol megnyugodhatunk (Weiss, 1982). Dinamikájuk is azonos, mert ha a kötődési személy hozzáférhető és érzékeny, akkor biztonságban érzi magát vele az ember, szeret és bízik magában. Ha viszont a félelem, szorongás uralja a kapcsolatot, akkor a késői kapcsolatokra is jellemző az ambivalens kötődés. Ha az állandó védekezés van előtérben a kapcsolatban, akkor az elkerülő kötődés lesz a jellemző.

Más empirikus vizsgálatok (Hazan és Shaver, 1987) is alátámasztják, hogy a kötődési típusok azonosak. Figyelemreméltó, hogy az embernél a romantikus szerelem, illetve az anyai szeretet átélésekor egymást jelentősen átfedő agyi területek aktívak, s e területek fontos képviselői az agyi jutalmazó rendszernek (Bartels és Zeki, 2004; Zeki, 2007).

Az előzőekben bemutatott kutatási eredmények fényében érthetővé válik, hogy egyes tanárokhoz fűződő érzelmi kötelék hasonló lehet ahhoz az érzéshez, amit a szüleinkkel kapcsolatosan érzünk.

Tanárok, akik az érzelmeikkel hatnak az érzelmeinkre

A tanárok iránti archaikus – affektív – bevonódás

Életünkben mindannyian találkoztunk már olyan tanárokkal, akik közel álltak és talán még ma is közel állnak hozzánk, akik meghatározó szerepet játszottak életünkben. Úgy emlékszünk az ilyen tanáregyéniségekre, hogy az órán nem lehetett nem rájuk figyelni, szívesen tanultuk a tantárgyukat, jól éreztük magunkat az óráikon. Az ilyen tanárok a jövőben is meghatározó szerepet játszanak személyiségünk fejlődésében, attitűdjeink, nézeteink formálásában. Szuggesztív szavaikra, gesztusukra évtizedek távlatából is emlékszünk, kritikus helyzetekben felidéződik egy-egy odavágó mondásuk, jellegzetes megnyilvánulásuk, hatásuk befolyásolja döntéseinket, cselekvésünket (Bányai et al., 2001).

Bányai és munkatársai (2001) vizsgálták, hogy milyen jelenség állhat a szuggesztív egyéniségek hatásának hátterében. A kutatásban nyolc tanár egyetemi előadása után 454 hallgató töltötte ki a korai kötődési minták késői megjelenésére érzékeny ún. archaikus bevonódási skálát. Az archaikus bevonódás fogalmát *Shor* (1962/2008, 1965) vezette be a hipnózis szakirodalmába. Az archaikus bevonódás attól függ, hogy milyen archaikus tárgykapcsolatra hasonlító érzésvilág alakult ki a hipnotizőr személye iránt. Mennyire érzi tehát a helyzetet, a hipnotizőrrel való kapcsolatát a páciens olyannak, mint egy anya, apa, testvér – gyerek kapcsolatot. Az archaikus bevonódás mérésére *Nash* és *Splinler* (1989) dolgozott ki egy egyszerű papír-ceruza tesztet (ABS). Ezt a tesztet *Bányai* és munkatársai (2001) – amint fent jeleztük – tanárookra, előadói helyzetre alkalmazták, hiszen azt akarták megtudni, hogy mi a titka egyes tanáregyéniségeknek, hogyan tudják befolyásolni egyes tanárok a diákjaikat. Faktoranalízissel *három faktor volt elkülöníthető*: 1. Csodálat és kötődés. 2. Félelem a negatív megítéléstől. 3. Függőségigény. Tehát a megkérdezett személyek egy része csodálatot érez a tanár iránt, és kötődik hozzá, többen azért figyelnek az előadó tanárra, mert félnek, hogy negatív megítélésben részesülnek, mások annyira kötődnek a tanárhoz, hogy úgy érzik magukat, mint a gyermek szüleihez való viszonyában, azaz függőséget éreznek. A kutatások eredményei szerint ugyanolyan magas lehet az archaikus bevonódás a tanárok iránt, mint hipnotizőrök iránt csoportos helyzetben.

Következésképpen kimondható, hogy az egyén társas hatékonyságának is jó mutatója lehet, hogy mire milyen szintű archaikus bevonódással reagál a személy. *Mérei Ferenc* (1988) szerint a vezetőknél van egy olyan tulajdonsága, amivel hatást tudnak kifejteni másokra, felkeltik, fokozzák az azonosulási feszültséget, induktív állásfoglalásra készítenek, hasonulást, azonosulást sugallnak. Ezt, a vezetőkre jellemző tulajdonságot *Mérei Ferenc* társas penetranciának nevezte. A szuggesztív tanárok is a legősibb érzelmeinkre hatnak, a legjelentősebb érzéseket váltják ki belőlünk.

Szuggesztív tanáregyéniségek

Ha egy jó tanárról beszélünk, a szuggesztív jelzót használjuk. Bár sokan alkalmazzák ezt a kifejezést, mégsem találhatunk tudományosan megfogalmazott pedagógiai vagy pszichológiai meghatározásokat e tulajdonságról. A következőkben egy olyan vizsgálatot mutatunk be, amelynek éppen az volt a célja, hogy meghatározza, körülhatárolja a szuggesztív tanároknak tulajdonított eszközöket vagy tulajdonságokat.

A fogalom körvonalazására készült kérdőív (*Kissné*, 2008) 115 eleme tulajdonságokból, állításokból tevődött össze. A tulajdonságlista a szakirodalomban előforduló hatékony tanárra vonatkozó tulajdonságokból, és a kutatás hipotéziseiben megfogalmazott feltételezések szerint állt össze. A tulajdonságok véletlenszerű elrendezésben kerültek a kérdőívbe. A válaszadónak ötpontos skálán kellett érté-

kelni a tulajdonságokat, aszerint hogy azok mennyire jellemzőek választott szuggesztív tanárára. A vizsgálatban 325 fő vett részt: 213 pedagógus és pedagógushallgató, 19 éves kortól vegyes korcsoport; 112 nem pedagógus, minimum középfokú végzettségű, 19 évesnél idősebb személy, a nők aránya közel hatszorosa volt a férfiakénak.

A kutatás hipotézise az volt, hogy valószínűleg kiugrik valamelyik tulajdonság- vagy képességcsoport a többi közül, amivel leginkább meghatározható, hogy miben áll a pedagógus szuggesztivitása. Elvárható volt olyan faktorok keletkezése, amelyek a kommunikációs képességeket, személyiségjegyeket, vezetői vagy más interperszonális képességeket, és/vagy a szakmai kompetencia elemeit foglalják össze. A hipotézisek egy része beigazolódott, de a faktorok másként alakultak, érdekesebb képet mutattak a vártnál.

A statisztikai adatelemzés, a faktoranalízis során a tulajdonságok három nagy csoportba rendeződtek. *A szuggesztív tanárokat a következő stílusok jellemzik*: 1. az érzelmi fókuszú vagy anyai stílus; 2. feladatfókuszú apai stílus; 3. tekintélyes, autokrata apai stílus. Az eredmények párhuzamba vonhatóak azzal a tulajdonságlistával, amit *Bagdy* (1994) írt le a tanulók és szülők elvárásai alapján optimálisnak tartott pedagógiai képességek felsorolása kapcsán. Megemlíti, hogy a tanárnak gyakran eszményítő elvárásrendszernek kell eleget tennie. Az atmoszféra, a biztonságteremtés képességét, a megértő magatartást, a magas fokú intelligenciát, valamint a jó apai és jó anyai képességek meglétét emeli ki.

A kutatási eredményekhez kapcsolódóan témánk szempontjából néhány fontos következtetést mutatunk be. A nők számára fontosabb, hogy érzelmileg kötődjenek a pedagógushoz, illetve a pedagógus az érzelmeiken keresztül hasson rájuk, az érzelmeiket célozza meg. A férfiak számára a katonás tekintély a fontos. Illetve azok a tulajdonságok kerültek még ide, amelyek a külön, tudóstípusú előadót jellemeznék. Figyelemfelhívó, hogy a második faktor, a kompetencia, a hitelesség, a szak tudás mindenkiben tiszteletet, elismerést ébreszt. Annak, hogy a nők inkább választották az anyai, a férfiak az apai típust, akár a nemi identitás kialakulásában, vagy megerősítésében is lehet jelentősége. Az érzelmi faktor, az anyai faktor fontosabb, mint a tekintéllyel összefüggő faktor, ami azt jelentheti, hogy nagyon nagy jelentősége van a tanártól jövő szeretetnek, elfogadásnak. Ennek a típusnak a választása a *rogersi* elfogadó, humanisztikus pedagógust idézi. A tekintély is nagyon meghatározó lehet. A kérdőíves kikérdezéshez kapcsolódó szóbeli beszámolójukban sokan nagytekintélyű tanárokat említettek, akik szigorúak voltak. Gyakran arról beszéltek egyes válaszadók, hogy megbuktatta őket a tanár a tantárgyából, mégis őt tisztelte leginkább. Ez a fajta tanártípus a freudi elhárító mechanizmusokra is utalhat. A féltelenség, szorongás csökkentése miatt az egyén azonosul az agresszorral (*Freud*, 1923/1971). Ezen kívül lehet, hogy a tanár reális értékelését tisztelték a megkérdeztettek. A szuggesztivitás lényegét igazolni látszott az, hogy a hipnotizőr tulajdonságaival találunk összefüggést. Az anyai hipnotizőr stílussal és az ellentmondást

nem tűrő, apai tekintélyre építő hipnotizőr szerepével is összhangban van ez az eredmény (Lásd fenn: *Bányai et al.*, 2001; *Bányai*, 2008). A legtöbbször választott tulajdonságok a „szereti a diákjait” és a „szereti a tárgyát” állítások voltak. A szeretet, kötődés fontossága a nevelésben objektív számadatokkal is alátámasztható. A szuggesztív tanár az érzelmeinkre hat leginkább, és igen erős modellt, azonosulási mintát jelent (*Kissné*, 2007).

Érzelmekre ható oktatási módszerek

A tanár nevelési-oktatási módszerei is meghatározóak a tanulók tanulási kedvének alakulásában és abban, hogy milyen eredményeket érnek el. *Rutter* és munkatársai (idézi *Cole* és *Cole*, 1998) azt találták középiskolák összehasonlító vizsgálata során, hogy azok a legsikeresebb, a legjobb eredményeket felmutató osztályok, ahol a tanár viselkedésmódját inkább a jutalmazás, mint a büntetés jellemezi. A jutalmazást is szakszerűen, átgondoltan kell azonban alkalmazni.

Tudjuk, hogy létezik külső és belső motiváció is¹. Az extrinzik, vagy külső motiváció jutalmakkal vagy büntetésekkel kívülről irányítható, míg az intrinzik, vagy belső motiváció az emberek személyiségéből fakadóan létezik (*Deci*, 1971). Ha eleve magas az embernek az érdeklődése, akkor a jutalom bevezetése a belső motiváltságot csökkenti (*Deci et al.*, 1999). *Deci* (1971, 1975, 1980) számos kísérlettel bizonyította ezt a tényt. *Deci* és munkatársai által végzett, klasszikussá vált vizsgálatokban a kísérleti személyek belső motivációját jutalmazással külső motivációra fordították (*Deci et al.*, 1985, 1987, 1994, 2000). Élvezetes, külső megerősítés nélkül végzett cselekvést (például keresztrejtvényfejtést) pénzzel jutalmazva az érdeklődés, a belső motiváció kimutathatóan alábbhagyott. A jutalmazás leszoktathatja az egyént arról, hogy saját cselekvései eredményét jutalomként élje át, ugyanakkor rászoktathatja arra, hogy a „jót” mindig kívülről várja. Ilyen esetben a jutalmazás nemhogy szükséges, hanem ártalmas is lehet (*Barkóczy, Putnoki*, 1980; *Ryan* és *Deci*, 2000).

Egy cselekvés végrehajtása már önmagában jutalomnak tekinthető. Az emberi agy megjutalmazza saját magát a teljesítményért, például azzal, hogy fokozott boldogságérzetet teremt. Így nem maga a cselekvés, hanem az azzal járó és azt követő *érzelem* lesz valójában a jutalom (*Deci* és *Ryan*, 1990).

Vannak viszont esetek, amikor a külső jutalmazással, tárgyi jutalommal is fenntarthatjuk az érdeklődést, ha azt váratlanul kapja az egyén. *Isen* (1978) kutatásai bizonyították, hogy az ilyen meglepetés mozgósítja a pozitív érzelmeinket, hatására az ember boldog lesz, ami kedvezően hat nemcsak a motivációra, hanem az attitűdökre, kognitív rendszerre is. A pozitív érzelmek kreatívabbá tesznek a problémamegoldásban.

¹ A motiváció, illetve a jutalmazás büntetés témájával kapcsolatban lásd még a kötetben *Gordon Győri János, Katona Nóra*, valamint *Reinhardt Melinda* és *Kökönyei Gyöngyi* tanulmányát.

A gyermekek az iskolába nagyon nagy tudásvágygal, érdeklődéssel, kíváncsisággal érkeznek. Szerencsés esetben sikerül ezt az előreívő belső szükségletet fenntartani. A kudarc csökkenti, a siker növeli a motivációt. Nagyon nagy felelőssége van a pedagógusnak abban, hogy biztosítsa, vagy segítsen abban, hogy minden egyes gyermek érjen el a maga területén sikert. A kompetencia megtapasztalása előrevisz, fokozza az önbizalmat, ami a gyermek későbbi életpályájára is kihat. A különféle pedagógiai módszerek közül tehát azok a pozitív módszerek szolgálják a tanulók belső érdeklődésének, tudásvágyának fenntartását, amelyek örömezt okoznak.

Az érzelmek hatása a meggyőzésben

A nevelés, értékátadás során az idősebb diákokat a tanár leginkább akkor tudja befolyásolni, ha a kívánt érték, norma a tanuló saját értékrendjével összhangban van. Ekkor a szociális befolyásolásnak a legfelsőbb szintje, interiorizáció jön létre. A gyermek a normát, értéket – mivel azzal maga is egyetért – beépíti személyiségébe, belsővé válik a kívánt tartalom. Ehhez szükséges, hogy meg tudjuk győzni a tanulót az igazunkról (Kelman, 1973).

Quintilianus meggyőzésről szóló klasszikus tanításában azt mondja, hogy a védőbeszédben olyan fordulatokat kell használnunk, amivel érzelmeinket megértetjük a másikkal. Erre azért van szükség, hogy átérezhessék a döntésnél a bírák, hogy mi milyen helyzetben voltunk. A döntéshozó érzelmeit a lehető legpontosabban kell kiváltatnunk. Szerinte a másokkal kapcsolatos interakcióban ki kell bővítenünk a korlátozott emberi képességeinket oly módon, hogy érzelmi heurasztikákat használunk (lásd *Oatley* és *Jenkins*, 2001). Úgy tűnik tehát, hogy a meggyőzéshez érzelmekre ható szuggesztív kommunikációra van szükség.

Szuggesztív, érzelmekre ható kommunikáció az iskolában

A szuggesztív kommunikáció lényege, hogy „önkéntelen válasz vált ki, amely válasz a kommunikáció gondolati tartalmát jeleníti meg” (*Weitzenhoffer*, 1989, 321. o.). A szuggesztív hatást az különbözteti meg például a kérésre vagy a parancsra történő engedelmességtől, hogy a személyek közötti kommunikáció² eredményeként automatizmus lép fel. A válasz tehát önkéntelen olyan értelemben, hogy sokszor nem is lehet tudatosan kontrollálni.

A szuggesztív „üzenetek” pozitívak és negatívak egyaránt lehetnek. A média negatív szuggesztív hatása például, hogy túl vékony nőket állítanak ideálként elénk. Ennek következtében nagyon sok nő, köztük még serdülő gyerekek is fogyókúráznak, egyre nagyobb az evészavarban szenvedők, anorexiások, bulimiasok száma (*Hamilton* és *Waller*, 1992).

² A kommunikáció kultúratudomány elméleti megközelítését lásd *Gordon Győri János* tanulmányában.

Az iskolában is ismertek a negatív szuggesztiós hatások. Ilyen lehet például a *Pygmalion* effektus is. A tanár akár verbális, akár nem verbális jelekkel, értékeléssel vagy más módon sugalmazza, közvetíti, hogy milyen előfeltevései vannak a diákról, mit vár el tőle, milyen legyen az adott tanuló. A *Pygmalion* effektus pedagógiai folyamatban érvényesülő hatását *Rosenthal* és *Jakobson* írták le: egy iskola tanáraiban néhány gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatban negatív elvárásokat alakítottak ki, ennek eredményeképpen a gyerekek tényleges osztályzatai romlottak a tanév végére. Az elvárások a tanulók intellektuális teljesítményére, magatartására és iskolai pályafutására is vonatkoztak (*Cserné*, 1991).

Természetesen a szuggesztiók pozitív hatásait is kihasználhatjuk az iskolában. *Lev Tolsztoj* már a 19. század. végén hangsúlyozta a szuggesztiók szerepét az oktatásban (*Szabó*, 1987). Figyelmét főleg az orvosi hipnózis és szuggesztió eredményei ragadták meg, s ezt a nevelés értelmezésében is érvényesítette: „A nevelés: a szívre való hatás a példa hipnózisa útján” (*Tolsztoj*, idézi *Szabó*, 1987, 132–133. o.). Nem új keletű tehát a szuggesztiók alkalmazásának igénye az iskolában.

A pedagógiai módszerek repertoárját azért is lehetne bővíteni ezzel az eszközzel, mert a gyermekek általában jól szuggerálhatók, érzékenyek az érzelmi ragályra, nagy az utánzási hajlamuk (*Zétényi*, 2004). Körülbelül óvodás kortól tíz éves korig jelentős a gyermekek szuggesztibilitása, vagyis a szuggesztiókra való fogékonyság egyénre jellemző szintje (*Mészáros*, 1984).

Az orvosi gyakorlatban egyre szélesebb körben terjed a szuggesztiók alkalmazása. A gyógyulás érdekében az erre felkészített szakemberek a betegeknél pozitív szuggesztiókat alkalmaznak. Ezen a téren nagyon sok pozitív tapasztalatunk van, empirikus kutatások bizonyítják a módszer hatékonyságát (*Varga*, 2008). Kézenfekvő, hogy ha a reklámoktól kezdve a betegek gyógyításáig különféle terepeken alkalmazhatók a szuggesztív technikák, a módszer tudatos és szakszerű alkalmazására a pedagógiában is lenne lehetőség.

A diák tanulási teljesítményét befolyásoló affektív tényezők

Hogyan hatnak a tanuló affektív folyamatai, azaz érzelmei, hangulatai, a megismerésre irányuló motivációi és bizonyos személyiségvonásai tanulási teljesítményére?

Az emóciók és a viselkedés kapcsolata

Különböző felfogások uralkodtak az idők során a tudományban az emóciók és a viselkedés kapcsolatáról. A racionalista felfogás – például Platón – szerint az érzelmek a viselkedést dezorganizáló, zavaró elemek, az emberi élet primitív aspektusai. A biológiai nézet szerint az érzelmek inkább komplex jelenségek, késői teljesítmények, amelyek a biológiailag fontos helyzetekre való megbízható válaszokért felelősek. A fiziológiai felfogás (*Grastyán*, 1974/1988) szerint minden vi-

selkedésnek van emocionális aspektusa, a kortikális és szubkortikális területek egyaránt fontosak az érzelmekben, az emocionális reaktivitás a fejlődés magasabb fokán jelenik meg. Az evolúciós pszichológiai felfogás (például *Oatley és Jenkins, 2001; Forgas, 2000*) azt hangsúlyozza, hogy az érzelmi válaszok a társas környezettel való megküzdésnek hasznos, sőt alapvető eszközei.

Az érzelmek, hangulatok hatása a megismerő tevékenységre: az érem két oldala

A pszichológia évtizedeken keresztül szinte kizárólagosan a negatív érzelmekkel foglalkozott. A pozitív érzelmek napjainkban kerültek előtérbe. Egyre többet halunk a boldogság, a jó hangulat és a jó környezet pozitív hatásáról. Mára bebizonyosodott, hogy az érzelmek és a hangulatok a megismerő tevékenység minden formájára döntő hatást gyakorolnak

A hangulat hatását az észlelésre mutatta ki *Niedenthal és Setterlund* (idézi *Oatley és Jenkins, 2001*). Zenével szomorú, illetve boldog hangulatot idéztek elő, ezután a hirtelen felvillanó különböző érzelmekhez kapcsolódó létező és nem létező szavakat kellett szétválasztani. Általában *gyorsabb döntéseket* hoztak az emberek pozitív hangulatú szavak észlelésénél.

Az érzelmek hatnak a *figyelemre*. A félelem beszűkíti a figyelmet, a hangulatkeltő ingerre koncentrálnak a szorongó ember, és arra, hogy kerülhet újra biztonságba. Ez a jelenség a túlélés szempontjából fontos, az evolúció során alakult ki (*Oatley és Jenkins, 2001*).

Az úgynevezett érzelmi *Stroop* teszten alapuló kísérletek támasztották alá ezt a tényt. Az klasszikus *Stroop* (1935) tesztben a piros, sárga, kék szavakat néha különféle színekkel nyomtatják: például kék tintával a „zöld” szót. A feladat a felvillanó szó nyomtatási színének meghatározása, függetlenül attól, mi a szó jelentése. A kísérleti személy válaszájának reakcióideje megnő, ha eltérő a betűk színe a jelentéstől. A szó jelentése ugyanis automatikusan megragadja és eltereli a figyelmet.

Az érzelmi *Stroop*-jelenség ezen klasszikus teszt affektív jelenségekre kidolgozott változata. A szóingerek ez esetben jelentős érzelmi töltésű (például szorongáskeltő), illetve semleges szavak. A klasszikus helyzethez hasonlóan a feladat, itt is a látott szó színének megnevezése, a jelentéstől függetlenül. Az általános tapasztalat az, hogy a megterhelő szavak esetében – a színekhez hasonlóan – megnő a válaszidő, ami arra utal, hogy az érzelmi feldolgozás automatikusan zajlik, és ez bizonyos kapacitást köt le a kognitív rendszerben. Ez a jelenség annak ellenére bekövetkezik, hogy a feladat szerint egyáltalán nem kellene a szavak jelentésével – tehát magával az érzelmi üzenettel – foglalkozni (*Oatley és Jenkins, 2001*).

Foa (idézi *Oatley és Jenkins, 2001*) kísérletében nemi erőszak áldozatainak erőszakkal kapcsolatos és semleges szavakat villantott fel. A kísérleti személyek reakcióideje a számukra jelentéssel bíró szavaknál, azaz az erőszakkal kapcsolatos szavaknál megnőtt. Ezt a kísérletet megismételték más pszichés problémával küsz-

ködő és egészséges személyeknél. A reakcióidő a beteg csoportnál a problémát felidéző szónál, az egészségesnél a kiegyensúlyozott, jó hangulatú, pozitív szavaknál nőtt meg (Oatley és Jenkins, 2001).

Érzelmi töltésű helyzetben többet *gondolkodunk*, a felkavaró eseményt többször felidézzük, többet ismételtetjük azzal, hogy elmeséljük másnak. Mivel az ismételtetés és a szervezés javítja a hosszú távú memóriából való információ előhívását, így nem meglepő, hogy az érzelmeink befolyásolják az *emlékezést*. Ha egy nagyon jelentős, intenzív élményt élünk át, az villanófényszerűen, élénk felvillanó fényképek formájában elő-előugrik. A *Challenger* űrrepülő felrobbanása vagy a *Reagen* elnök elleni merénylet után azt találták a kutatók, hogy a megkérdézett emberek intenzíven, részletekbe menően emlékeznek, nem csak az eseményre, hanem saját körülményeikre is. Ezek az emlékek azonban hosszú távon elveszítik intenzitásukat (Atkinson et al., 1995).

A szorongás, a stressz az *emlékezést* is befolyásolja. Mindenki ismeri azt a jelenséget, amikor a kisdíjak felel, vagy az egyetemi hallgató vizsgázik, és annak ellenére, hogy sokat tanult, mégsem emlékszik semmire, leblokkol. Ilyenkor Holmes (1974) szerint a szorongás negatív gondolatokat idéz elő, például, hogy „nem fogom tudni”, „nem értem” stb. Ezek a gondolatok interferálnak, vetélkednek a felidézendő anyaggal, megzavarva annak felidézését. Vannak azonban olyanok is, akiknél a teljesítmény éppen stressz helyzetben javul.

Bower (1981) klasszikus kísérletei felhívják a figyelmet arra, hogy az érzelmek a kontextushatás révén befolyásolják az *emlékezetünket*. Attól függően, hogy a kísérleti személyeknek pozitív vagy negatív hangulatot idéztek elő hipnózisban, boldog vagy szomorú életeseményeiket idézték fel könnyebben. Tanulási helyzetben is alkalmazták Bowerék (1981) ezt a vizsgálatot. A kísérleti személyeknél hipnózisban boldog vagy szomorú hangulatot idéztek elő, majd számukra két ember szomorú vagy boldog élettörténetét olvasták fel. A kísérlet után a kísérleti személyek a hangulatuknak megfelelő alakot gondolták a központi szereplőnek. Másnap a hangulatuknak megfelelő történetet tudták jobban felidézni, tehát ebből tanultak többet (lásd Atkinson et al., 1995).

Érzelmeink, akár pozitívak, akár negatívak befolyásolják ítéletalkotásunkat, döntéseinket is. A pozitív érzelmek többféleképpen. Egyrészt kreatívabbak leszünk a problémamegoldásban, döntésben, ahogy Isen (1978) fentebb említett kísérlete bizonyította, másrészt viszont elterelhetik a figyelmünket a logikai érvek elemzéséről, és hatásuk alatt a józan ítélőképesség veszíthet erejéből. Ezt az állítást olyan kísérletek támasztják alá, amelyekben a kísérleti személyeknél különböző jutalmakkal, vagy más módon jó hangulatot indukáltak. Az ezek után következő érvelés könnyebben megváltoztatta a boldog emberek addigi álláspontját, könnyebb volt őket befolyásolni.

Worth és Mackie (egy savas eső ellenőrzésére vonatkozó állítással kapcsolatosan mérte a kísérleti személyek egyetértésének vagy elutasításának fokát (lásd

Oatley és Jenkins, 2001). Ezek után egy egyszerű feladat megoldásáért egy dollár jutalmat kapott a kísérleti csoport, a kontroll csoport nem kapott pénzt. A kutatók célja az volt, hogy jó hangulatot váltsanak ki a kísérleti csoportba tartozóknál. A feladatmegoldás után meghallgattak egy, a savas eső ellenőrzésének szükségességére vonatkozó előadást. A csoport egyik felének azt mondták, hogy az előadást egy környezetvédelem szakos egyetemi hallgató, azaz egy „szakértő” tartotta, a csoport másik fele viszont úgy tudta, hogy egy matematika szakos hallgató, azaz egy „nem szakértő” előadását hallotta. A kísérleti személyeknek ezután ismét véleményt kellett mondaniuk a savas eső ellenőrzéséről. A végeredmény: Semleges hangulatban nem volt hatással az attitűdváltoztatásra az, hogy a beszédet „szakértő” vagy „nem szakértő” tartotta, a jó hangulatú embereket viszont – ugyanazokkal az érvekkel – sokkal inkább meggyőzte az állítólagos szakértő. A boldogok tehát nem annyira mérlegeltek, elemezték az érvek tényleges súlyát. Két évvel később egy hasonló vizsgálatot folytatott le a két fenti kutató, amelyben az egyik csoport két dollár jutalmat kapott, a másik semmit. A jutalomtól „megrészegült” kísérleti személyek, amikor hosszabb idő állt rendelkezésükre a döntésre, inkább tartották magukat az eredeti véleményükhöz, a másik csoportban nem volt ilyen különbség (Oatley és Jenkins, 2001).

Chaiken (1989) és munkatársai szerint kétféle út játszik döntő szerepet az érvek feldolgozásában. Ezek közül a jó hangulatban lévő személyek útlerövidítő, levágásos utat követnek (Petty és Cacioppo, 1986). Ez azt jelenti, hogy pozitív hangulatunk felszínes, figyelmetlenebb, a kommunikáció kevésbé lényeges aspektusaira adott válaszokat is megenged, például fogékony lehet az érvelést bemutató személy személyiségére vagy hírnevére, az érvelés érvényessége helyett. Ennek pozitív hatása lehet, ha gyorsan kell döntéseket hozni és feladatokat megoldani, akkor azonban, amikor mélyebb elemzésre van szükség, a negatív érzelmek pontosabb információfeldolgozást tesznek lehetővé. A pozitív érzelmek ugyanis megnyugtatnak minket azzal kapcsolatban, hogy „nincs veszély”, ezért viszonylag sematikus és heurisztikus, tehát felülről lefelé irányuló információfeldolgozásra indítanak. Ez teret ad az újszerű, kreatív megoldásoknak, míg a negatív érzelmek a problémákra hívják fel a figyelmet, és ezért aprólékosabb, külsőleg fókuszált és „fesz” kognitív stratégiákat mozgósítanak (Forgas, 2001).

A negatív érzelmek és hangulatok információfeldolgozásra gyakorolt pozitív hatását az alapozza meg, hogy specifikus válaszokra kényszerítenek bennünket. Ez azt eredményezi, hogy például a szociális ítéletalkotásban a negatív hangulatok megfontoltabb, a külvilág információit jobban figyelembe vevő információfeldolgozást eredményeznek (Forgas, 1991a, 1991b), figyelmesebben és motiváltabban dolgozzuk fel a külvilág releváns ingereit (Clark és Isen, 1982).

Az érzelmek megismerésre gyakorolt hatása egyrészt a megismerés *tartalmát* befolyásolja (*mit* gondolnak az emberek), másrészt a megismerés *folyamatát* is érintik (*hogyan* gondolkodnak az emberek). Forgács József „Affektus Beáramlási Modellje

(Affect Infusion Model, AIM, összefoglalása: 2001) szerint az érzelembeáramlás mennyisége és valószínűsége a kognitív feldolgozó stratégiától függ. Azoknál a feldolgozási módoknál a legerősebb az érzelem beáramlása, amelyek heurisztikus feldolgozást igényelnek (egyszerű, személyesen kevésbé fontos feladatok), vagy pedig azoknál, ahol lényeges feldolgozás történik, azaz az embernek ténylegesen új információkat kell kiválasztania, megtanulnia vagy értelmeznie. A közvetlenül hozzáférhető információ, a túltanult, ismerős feladatok esetén és egy már meglévő cél érdekében szolgáló motivált feldolgozás esetén az affektusok kisebb szerepet játszanak a kognitív feldolgozásban. Mivel az iskolában érdemi információfeldolgozás történik, hiszen alapvetően új ismereteket sajátítanak el a diákok, az affektusoknak különösen nagy szerepük van az információ feldolgozásában.

A negatív és pozitív affektusok információfeldolgozásban betöltött szerepére vonatkozó fenti adatok, következtetések tükrében megállapíthatjuk, hogy az iskola világában ahhoz, hogy a diákokat egyrészt a külvilág ingereinek aprólékos, kontrollált és gondos feldolgozására készítsük, másrészt kreativitásukat is fokozzuk, az érzelmek és hangulatok teljes skálájára szükség van.

Érzelmi intelligencia

Seattle városában több iskolára kiterjedő egészségfejlesztési programon belül célul tűzték ki a gyermekek érzelmi és szociális képességeinek fejlesztését. Az eredmények azt mutatták, hogy a programban részt vevő iskolák tanulói később kezdték el a szexuális életet, körükben kevesebb nem kívánt terhesség fordult elő, mint más iskolákban. A gyermekek társas, érzelmi képességeinek fejlődése, azaz az érzelmi intelligencia fejlesztése állhat az empirikus adatok hátterében (Urbán, 2004).

Goleman vezette be a szakirodalomba az *érzelmi intelligencia* fogalmát. Az érzelmi intelligencia olyan képességeket foglal magában, mint „önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás; az indulat fékezése, a vágykeltés késleltetése; hangulataink kiegyensúlyozása, amely gátolja, hogy a bajban gondolkodásunk összezavarodjon; empátia és a remény.” (Goleman 1977, 31. o.) Egyre több adat mutat rá, hogy az intelligenciahányadosból vagy az iskolai érdemjegyek átlagából nem lehet következtetni a későbbi életben elérhető sikerekre. A munkahelyeken, az üzleti életben, sőt az élet minden területén fontos saját érzelmeink szabályozása, mások érzelmeinek megértése, ami a társas világunkban való beválás kulcsa.

A tanár, ha rendelkezik megfelelő szintű érzelmi intelligenciával – az érzelmeiket pontosan észleli és kifejezi, képes az érzelmekhez való hozzáférésre, azok mozgósítására, az érzelmek és az érzelmek „üzenetének” megértésére, az érzelmek szabályozására (Mayer *et al.*, 2000) – akkor hatékonyabb pedagógiai munkát végezhet. Diákjaival kiegyensúlyozott kapcsolatot tud kialakítani, képes hatni rájuk, és képes az ő érzelmi intelligenciájuk fejlesztésére is.

Az érzelem és a tanulási motiváció kapcsolata

Az érzelmek és motívumok szorosan összetartoznak. Hasonlítanak abban, hogy mindkettő *aktiválja* és *irányítja* a viselkedést, és emellett gyakran emóciók társulnak a motivált viselkedéshez. A tanulás szempontjából legfontosabb motívum a kíváncsiság.

Kíváncsiság

Az érzelmek, a hangulat befolyásolja a diákok tanulási képességeit. Sőt maga a tanulás is okozhat örömet, hiszen mindenki megvan a felfedezés, a kíváncsiság kielégítésének a vágya.

A kíváncsiság alapvető motívum a tanulásra, az ingerkeresésre. Már az állatok is bonyolult tevékenységeket végeznek kíváncsiságuk kielégítése érdekében. *Nissen* (1930) leírta, hogy kísérletükben a patkányok fájdalmas ingert (áramütést) is hajlandóak voltak elviselni azért, hogy egy olyan helyre mehessenek, ahol számukra ismeretlen, új tárgyat találtak. *Butler* (1966) kísérletben a majmok jutalmazás nélkül bonyolult tanulási feladatot hajtottak végre, csak azért, hogy a labor előterében kíváncsiskodjanak, új ingerekhez jussanak. *Harlow* és munkatársai (*Harlow*, 1950) olyan zárat helyeztek el a rézusz majmok ketrecében, amelyeknek a kinyitásával nem szereztek meg semmilyen jutalmat. A kismajmok mégis órákon át foglalkoztak vele. A kutatók hat percenként visszaállították a szerkezetek eredeti állapotát, mégsem hagytak fel az állatok a tevékenységgel. A tizedik óra után a kísérletvezető unta el a dolgot, ő szakította meg a tevékenységet.

A helyváltoztatás, a felfedező tevékenység, a manipuláció tehát önmagában jutalmazó. Az újszerű, meglepő, összetett dolgok váltják ki leginkább a kíváncsiságot. Az új, ismeretlen ingerek és helyzetek érdeklődést és bizonytalanságot váltanak ki. Ez a belső állapot motiválja az explorációs viselkedést, amely az új ingerek jobb megértéséhez vezet (*Berlyne*, 1960).

A külvilág ingerei általános ébresztő hatást, aurosal növekedést gyakorolnak az agyra. Akinek alacsony a központi idegrendszeri aurosal szintje, az igényli, keresi az ingereket, fordított esetben kerüli. Az egyén adaptációs szintje határozza meg, milyen intenzitású vagy mennyiségű ingerhez szokott hozzá (*Helson*, 1948). Ez attól függ, hogy milyen környezetben él, mi a fő tevékenysége. Például, aki nagyvárosi környezetben él, vagy vég nélkül tévézik, zenét hallgat stb., azt nagyon sok inger éri, kellemetlen érzései, érzelmei alakulnak ki, ha tovább ingereljük a szervezetét. Ha fordított körülmények közé kerül, akkor viszont ingerkeresővé válik egy idő után.

Az adaptációs szinttől való bármely irányú eltérés valamilyen érzelmet kelt bennünk. Eleinte kedvező hatású az éberségi szint növelése az újszerű ingerekkel. Egyre nagyobb érdeklődést és pozitív érzelmeket élhetünk át. Majd, ha túlmegyünk az optimális szinten, az ismeretlen, szokatlan helyzet, vagy túlságosan változékony

összetett inger támpontvesztést okozhat. Az újszerűség egy ponton túl szorongást, félelmet kelthet (*Hunt, 1970*).

Napjainkban a fiatalok többsége ingerözönben él. A reklámok, televízió, számítógép rendkívül változatos ingerhatásai mellett szinte állandósult a fülhallgatón keresztül történő zenehallgatás. Ez – a fentiek értelmében – a gyerekek adaptációs szintjét igen magasra emeli. A „hagyományos” tanóra egyszerűbb – s nemegyszer kopottabb, szerényebb – ingereivel messze alulmaradhat a fiatalok által megszokott ingerlési szinttől. Nagy pedagógiai kihívás a diákok figyelmét lekötöni és fenntartani ebben a helyzetben.

Tudásszomj

Berlyne (1960) fogalmi vagy konceptuális konfliktusnak nevezi a gondolati bizonytalanságot. Ilyen a kétség, a tanácstalanság, az ellentmondás, a fogalmi össze nem illés, összefüggéstelenség. Ez a belső feszültség belső készletként működik, kíváncsiságot kelt és különféle viselkedésre sarkall. Mindez gyakorta egyfajta szóbeli aktivitáshoz vezet. Tehát aki valamit nem ért, nem tud, kérdéseket tesz fel, új összefüggéseket keres, hipotéziseket ellenőriz, gondolkodik. A fogalmi konfliktus feloldásának eszköze az információ, az ismeret, a tudás birtokba vétele. Így a tudás érték, tanuláselméleti értelemben megerősítő jelentőségű. Az ingerkereső viselkedés, a kíváncsiság háttérében a tudás megszerzésére irányuló motiváció áll. Mindenki ismeri, átérezte már azt az érzést, hogy minél többet tud egy témakörrel, annál inkább érzi, tudja, hogy mennyi mindent kell még megtanulnia. A tudás hiányának átélése, a tényleges és a szükségszerű tudás vagy ismeret közötti szakadék eltüntetése a cél (*Loewenstein, 1994*).

Litman (2005) az előbbi elméletet kiterjeszti. Azt fejti ki, hogy ha a tanulás, ismeretszerzés háttérében pusztán az ismerethiány eltüntetését látjuk, akkor a tanulás lényegében pusztán egyfajta menekülés lesz. Márpedig az, hogy ismereteket, információkat szerzünk, már maga pozitív érzéssel tölt el. Röviden: nemcsak a végeredmény fontos, hanem a folyamat, az ismeretszerzés maga is motivál. Ha élvezem a tanulást, jó benne lenni, szeretném, mert érdekel, akkor sokkal hatékonyabb a tanulás, mint amikor csak azért tanulok, mert valamilyen okból szükségem van a megszerzendő tudásra, vagy mert muszáj. Az idegéletani folyamatok is változnak aszerint, hogy miként állok a tanuláshoz. Amikor élvezem a tanulást magát, képalkotó eljárásokkal a nucleus accumbens opiát aktivizációja mutatható ki, ellenkező esetben pedig a mezolimbikus dopamin rendszer működik főleg. Itt a folyamat végén előálló jutalomnak van serkentő hatása. Ideális esetben a kettő együttműködik, és a folyamat is élvezetes és a végeredmény is kecsesítő lehet számomra (*Litman, 2005*).

Személyfüggő, hogy ki mennyire élvezzi, foglalja le magát erőfeszítést igénylő kognitív feladatokkal, tevékenységgel. A kognitív szükségletnek ezt az egyénre jellemző szintjét *Cacioppo* és *Petty* (*Cacioppo és Petty, 1982*) személyiségvonásként

írják le. A magas kogníciószükségletű ember akkor is beleveti magát a tevékenységbe, amikor egyébként nem kényszerítik rá a körülmények. Ezek az emberek általában elégedettebbek az életükkel, mint az alacsony megismerési szükséglettel rendelkezők. A két csoport között viszont intellektusbeli különbséget nem találtak.

A vágy, szenvedély, kíváncsiság, érdeklődés érzései olyan erős akaraterőt váltanak ki az emberben, ami képessé tesz arra, hogy hatékonyak és kitartóak legyünk. A tudásvágy, az új ismeretek megszerzésére irányuló tevékenység pozitív érzelmeket vált ki, megelégedettséget okoz, ami további ismeretek megszerzésére motivál.

Unalom

Az unalom az egyik leggyötrőbb érzés. A kíváncsiság, a tudásszomj ilyenkor kielégítetlen. Nemcsak a szervezetet érő ingerek mennyiségétől, hanem minőségétől is függ az, hogy kellemesebben érezzük magunkat. A mai világban rendkívül sok, de feldolgozatlan, felületes inger ér bennünket. Gyakran nincs lehetőség, idő az ingerek érzelmi feldolgozására sem. Így aztán lehet, hogy ennek ellenére is kevésnek találjuk az ingerlést, az unalom érzését éljük át.

Az, hogy mi áll az unalom hátterében, vitatott. Van, aki a figyelmi deficittel, torzult időérzéssel hozza kapcsolatba (*Danckert és Allman, 2005*). A motivációs megközelítés szerint viszont az unatkozó személynek az jelent problémát, hogy nem tudja elérni vagy elindítani azt a cselekvést, aktivitást, ami az ingeréhség kielégítéséhez kell. A körülményeket okolja az unalom érzése miatt, pedig a hiba a saját készülékében van. Nem képes saját érzelmeit kellőképpen megérteni, feldolgozni, tudatosítani. Analitikus megközelítés szerint azért vannak üresjáratai az unatkozó személynek, mert attól fél, hogy ha belső ingerléssel töltené ki ezeket, akkor felszínre kerülnének az elfojtott szexuális és agresszív tartalmak (*Frischen et al., 2006*). Az unalom pedig szorongáshoz, depresszióhoz, általában negatív hangulathoz, érzelmekhez vezet (*Culp, 2006*). Hatására a kíváncsiság, a tanulásra, felfedezésre való motivációnk is erejét veszti. Ha valaki sorozatosan azt éli át, hogy képtelen elérni a vágyott eredményt, elveszíti az érdeklődést.

Következtetések

Az affektív pszichológia – az érzelmi-motivációs tényezőkkel kiterjedten foglalkozó fellendülőben lévő tudományág – egyre nagyobb teret kap. Kutatási eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy az érzelmek, affektusok mind gondosabb figyelembevételre és értő kezelésre kiemelt fontossággal bírnak az élet minden területén, így az iskolák világában is. A tanulmányban összefoglaltak csupán néhány szempontot villantottak fel az affektív tényezők pedagógiában fontos hatásaival kapcsolatban. Rávilágítottak arra, hogy az affektív folyamatok és a velük szorosan összefüggő megismerésre irányuló motiváció az iskolai nevelés-oktatás minden területén sok-

rétű hatást fejt ki. Az érzelmi, hangulati hatások, az affektív stílus és a tartós személyiségvonások mind a tanárok, mind a diákok viselkedését és megismerő tevékenységét alapvetően befolyásolják. Az iskolai nevelés és oktatás tehát csak az affektív hatások ismeretében válhat hatékonnyá.

Irodalom

- Ainsworth, M. (1982): Attachment: Retrospect and prospect. In: Parkers, C. M. – Stevenson-Hinde, J. (Eds.): *The place of attachment in human behavior*. Basic Books, New York, 3–30.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Atkinson, H., Smith E. E., Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, B. L., Loftus G. R. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Atkinson R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Jávorka Gabriella – Libor Erika (szerk.): *Tanári létkérdések*. Raabe Kiadó, Budapest, 1.(1.).
- Bányai Éva (2008): A hipnózis szociál – pszichobiológiai modellje. In: Bányai Éva – Beniczúr Lilla (szerk.): *A hipnózis és hipnoterápia alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 379–445.
- Bányai Éva, Varga Katalin, Gősiné Greguss Anna (2001): Szuggesztív egyéniségek: Archaikus bevonódás tanárok és hipnotizőrök hatására. In: Pléh Csaba – László János – Oláh Attila (szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 313–336.
- Barkóczi Ilona, Putnoky Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barkow, J. H., Cosmides, L., Tooby, J. (1991): *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Bartels, A., Zeki, S. (2004): The neural correlates of maternal and romantic love. *Neuroimage*, 21, 1155–1166.
- Berlyne D. E. (1960): *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill Book Company, New York, Toronto, London.
- Bower, G. H. (1981): Mood and memory. *American Psychologist*, (36) 2. 129–148.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss*. (1) *Attachment*. Basic Books, New York.
- Bowlby, J. (1979): *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock, London.
- Buss, D. M. (1995/2001): Evolúciós pszichológia: új paradigma a pszichológia tudománya számára. In: Pléh Csaba – Csányi Vilmos – Bereczkei Tamás (szerk.): *Lélek és evolúció. Az evolúciós szemlélet és a pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 375–425.
- Butler, R. (1958): The differential effect of visual and auditory incentives on the performance of monkeys. *American Journal of Psychology*, (71) 3, 591–593.
- Butler, R. A. (1966): Curiosity in monkeys. In: Coopersmith, S. (Ed.): *Frontiers of psychological research*. Freeman and Co., San Francisco, 89–91.

- Cacioppo, J. T., Petty, R. E. (1982): The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, (42) 1. 116–131.
- Chaiken, S., Lieberman, E., Eagly, A. H. (1989): Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In: Uleman, J. S. – Bargh, J. A. (Eds.): *Unintended thought: Limits of awareness, intention and control*. Guilford, New York, 212–215.
- Clark, M. S., Isen, A. M. (1982): Towards understanding the relationship between feeling states and social behavior. In: Hastorf, A. H. – Isen, A. M. (Eds.): *Cognitive social psychology*. Elsevier-North Holland, New York, 73–108.
- Cole, M., Cole, S. R. (1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Culp, N. A. (2006): The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality and Differences*, (41) 4, 999–1007.
- Cserné Ádermann Gizella (1991): Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény*. Budapest, 162–173.
- Damasio, A. R. (1996): *Descartes tévedése*. Aduprint, Budapest.
- Danckert, J. A., Allman, A. A. (2005): Time flies when you're having fun: Temporal estimation and the experience of boredom. *Brain and Cognition*, (59) 3, 236–245.
- Davidson R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H. (Eds., 2003): *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press, Oxford.
- Deci, E. L. (1971): Effects of external mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (18) 1. 105–115.
- Deci, E. L. (1975): Cognitive evaluation theory. In: Deci, E. L.: *Intrinsic motivation*. Plenum Press, New York, 129–159. Magyar nyelven: Deci, E. L. (1975b/1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In: Barkóczi Ilona – Séra László (szerk.): *Az emberi motiváció I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 333–360.
- Deci, E. L. (1980): *The psychology of self-determination*. Lexington, MA. DC. Heath.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., Leone, D. R. (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, (62) 1, 119–142.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co., New York.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, (53) 6, 1024–1037.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1990): A motivational approach to self: Integration in personality. In: Dientsbier, R. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation: 38. Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, 237–288.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000): The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11) 227–268.

- Field, T. M. (1985): In: Field, T. M. – Reite, M. (Eds.): *The psychobiology of attachment and separation*. Academic Press, New York, 415–416.
- Forgács József (szerk., 2001): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Forgas J. P. (Ed., 1991a): *Emotion and social judgments*. Pergamon Press, Oxford.
- Forgas J. P. (1991b): Mood effects on partner choice: Role of affect in social decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, (61) 5, 708–720.
- Forgas, J. P. (2001): Az érzelmek szerepe a gondolkodásban In: Forgács J. (szerk.): *Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest, 11–40.
- Freud, S. (1923/1971): Az ősvilági és az én. In: Buda, Béla (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Frischen, A., Smilek, D., Reynolds, M. G., Gerritsen, C., Eastwood, J. D. (2006): *Search for negative faces: Distinguishing between pre-attentive and post-attentive processes*. Poster session presented at the 18th annual meeting of the Association for Psychological Science, New York, United States.
- Gazzaniga, M. S. (Ed., 2000): *New cognitive neurosciences*. MIT Press, University of Chicago Press, Chicago.
- Goleman, D. (1977): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Grastyán Endre (1974/1988): Az emóció. In: Oláh Attila – Pléh Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához. Pedagógia és tanárszakos hallgatók részére*. Tankönyvkiadó, Budapest, 177–213.
- Hamilton K., Waller, G. (1992): Media influences on body size estimation in anorexia and bulimia: an experimental study. *The British Journal of Psychiatry*, (162) 6, 837–840.
- Harlow H. F. (1950): Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative Physiology and Psychology*, (43) 289–294.
- Harlow, H. F. (1958): The Nature of Love. *American Psychologist*, (13) 673–685.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K., Meyer, D. R. (1950): Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, (40) 2, 228–234.
- Hazan, C., Shaver P. R. (1987): Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, (52) 2, 511–524.
- Helson H. (1948): Adaptation-level as a basis for a quantitative theory of frames of reference. *Psychological Review*, (55) 6, 297–313.
- Hilgard, E. R. (1980): The trilogy of mind: cognition, affection, and conation. *Journal of the History of Behavioral Sciences*, (16) 107–117.
- Holmes, D. S. (1974): Investigations of repression: Differential recall of material experimentally or naturally associated with ego threat. *Psychological Bulletin*, 81. 632–635.
- Hovland C. I., Janis, L., Elley, H. H. (1973): A véleményváltás kísérleti kutatásának összefoglalása. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest, 61–72.
- Hunt, J. M. (1970): Toward a history of intrinsic motivation. In: Day, H. I. – Berlyne, D. E. – Hunt, D. E. (eds.): *Intrinsic motivation*. Holt, Rinehart and Winston, Toronto, 1–32.

- Isen, A. M., Shalke, T., Clark, M., Karp, L. (1978): Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, (36) 1–12. // magyarul: Clark M. – Isen, A. M. (1984): Az érzelmi állapotok és a szociális viselkedés közötti összefüggés feltárása felé. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 580–636.
- Kelman, H. C. (1973): *A szociális befolyásolás három folyamata*. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 47–60.
- Kissné Gombos Katalin (2008): *Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában. A szuggesztív tanár*. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem BTK, Pedagógia Szak.
- Kraemer, G. W. (1992): A psychobiological theory of attachment. *Behavioral and Brain Sciences*, (15) 3. 493–541.
- Kraemer, G. W., Clarke, A. S. (1990): The behavioral neurobiology of self-injurious behavior in rhesus monkeys. *Progress in Neuro-psychopharmacology and Biological Psychiatry*, (14) 141–168.
- Litman, J. A. (2005): Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, (19) 6, 793–814.
- Loewenstein, G. (1994): The Psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, (116) 1, 75–98.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2000): Models of emotional intelligence. In: Sternberg, R. J. (Ed.): *The handbook of intelligence*. Cambridge University Press, New York, 396–420.
- Mérei Ferenc (1998): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984): *Hipnózis*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Nash, M. R., Spinler, D. (1989): Hypnosis and tranference: A measure of archaic involvement. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, (37) 129–144.
- Neisser, U. (1967): *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Nissen, H. W. (1930): A study of exploratory behavior in the white rat by means of the obstruction method. *Journal of Genetic Psychology*, (37) 361–376.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Panksepp, J. (2004): *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press, New York.
- Pataki Ferenc (2004): *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Petty, R., Cacioppo, J. (1986): The elaboration likelihood model of persuasion. In: Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York, (19) 124–205.
- Piaget, J. (1992): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, 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) 1, 68–78.
- Shor, R. E. (1962/2008): A hipnózis mélységének három dimenziója. In: Bányai Éva – Benczúr László (szerk.): *A hipnózis és hipnoterápia alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 203–216.

- Síklaki István, Terestyéni Tamás (szerk., 1988): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Spaulding, W. D. (Ed., 1994): *Integrative view of motivation, cognition and emotion. Vol. 41 of the Nebraska symposium of motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln & London.
- Stroop, J. R. (1935): Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, (18) 6, 643–662.
- Szabó Miklós (1987): *A pedagógus Tolsztoj*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ungárné Komoly Judit (1973): *A tanító személyiségének pedagógiai – pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Urbán Róbert (2004): Érzelmek. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 95–118.
- Varga Katalin (szerk., 2008): *Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban*. VL Sugár Bt, Budapest.
- Weiss, R. S. (1982): Attachment in adults. In: Parkers C. M. – Stevenson – Hinde, J. (Eds.): *The place of attachment in human behavior*. Basic Book, New York.
- Weitzenhoffer, A. M.: (1989): *The practise of hypnotism*. John Wiley and Sons, Chichester.
- Zeki, S. (2007): The neurobiology of love. *Federation of European Biochemical Societies Letters*, 2575–2579.
- Zétényi Ágnes (2004): A tanár mint vezető, vezetői stílusok. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskolai szociálpszichológia jelenségvilága*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 269–283.

MOTIVÁCIÓ ÉS ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS

KATONA NÓRA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Társadalom- és Neveléslélektani Tanszékének adjunktusa
katona.nora@ppk.elte.hu

Az utóbbi két évtizedben az iskolai tanulás megértésében egyre nagyobb szerepet kap az a nézőpont, miként lehet az iskolai tanulást olyan folyamatként értelmezni, amelyben a tanuló aktív résztvevő. Erre jelent meg válaszként a pszichológia területén az önszabályozó tanulás elmélete. A cikk Maslow önaktualizációs elméletéből indul ki, majd az öndetermináció és az énhatékonyság motivációs szerkezetét elemzi, ezt kiegészíti az attribúciós folyamatok leírásával, a motivációs stílusokat taglalásával, az elvárásokat és a célokat számításba vevő elméletek lényegi pontjainak felvázolásával. Így jut el az önszabályozó tanulás motivációs rendszeréig rámutatva, hogy az egyes elméletek miként járultak hozzá a tervezést, az önelőzőrést és az önreflexiót egyaránt figyelembe vevő komplex modell kialakulásához.

Az emberi motiváció szerteágazó problémakörének megértéséhez a tanuláshoz olyan felfogásra támaszkodnom, amely e folyamatot nem egyszerűen csak viselkedésbeli változásnak tekinti, mint ahogyan azt a korai behaviorizmus állította, és nem is csupán ismeretsémák átstrukturálásával jellemezhető, amelyet később a kognitívizmus hangsúlyozott, hanem a jelenség olyan megközelítésére, mely a személyiség különféle jellemzőit érinti és alapvető kapcsolatban áll az emberi erők kibontakozásával, a növekedéssel, valamint a fejlődési feladatok felismerésével (Smith, 1982; Houde, 2006). Az elmélyült tanulás az életkor előrehaladtával egyre inkább a személyes felelősségre épül, melynek előfeltétele, hogy az egyén nyitott legyen a változásra az őt jellemző attitűdök, képességek, értékorientációk tekintetében. A személyiség mélystruktúráit befolyásoló biológiai és szocializációs hatóerők feltárása szükséges a változást segítő vagy azt akadályozó tényezők feltérképezéséhez, a motivált viselkedés okának, céljának megértéséhez. Ehhez azonban nem elegendő támaszkodni egy-egy szűk spektrumú motivációs elméletre, hanem a mindennapi tanulási helyzetek sokrétűségéhez illeszkedő komplex fogalmi megközelítésekre van szükség.

A szükségletek hierarchiája

Az egyik legkorábbi komplex motivációelméletet Maslow hozta létre, amely a társas, érzelmi és kognitív szükségleteket egyaránt a figyelem középpontjába helyezi

(Maslow, 1943). Maslow szerint az emberi szükségletek (fiziológiai, biztonsági, elfogadás, önbecsülés, önaktualizáció, majd intellektuális és esztétikai) hierarchikusan szerveződnek. A hierarchia alacsonyabb fokán lévő szükségletek által ösztönzött cselekvéseknek célba kell érniük ahhoz, hogy a magasabb szinten lévő szükségletek működésbe léphessenek. Az elméletalkotó szerint a csecsemő nem él át biztonságélményt addig, amíg fiziológiai szükségletei, éhsége, szomjúsága rendszeresen nincs kielégítve. Ha a felnövekvő gyermek nem rendelkezik megfelelő önbecsüléssel, nem lesz képes arra, hogy észlelje, milyen területen vannak erős oldalai, nem tesz erőfeszítést arra, hogy különféle területeken kezdeményező legyen az önfejlesztésben, nem vállal felelősséget képességeinek kibontakoztatásáért. Jóllehet ezek az összefüggések elfogadhatónak bizonyulnak akkor, ha fiatal gyerek problémáját elemezzük, aki kevés önirányítással rendelkezik, vagy serdülő, illetve felnőtt esetén, ha egy szükséglet súlyos deprivációjáról van szó, de sokan mégis megkérdőjelezik a szükségletek lépcsőzetes kibontakozását, mert több ellentétes tendencia is igazolható (Ventegodt et al., 2003). Egy olyan szituációban, ahol az anya és gyermeke is éheznek, a gyermeket szerető anya a kevés ételmelet inkább gyermekének adja, míg ő folytatja a nélkülözést. Katasztrófa helyzetben az éhséggel, szomjúsággal, fáradtsággal, hideggel szemben az életéért küzdő egyén azáltal képes napokig életben maradni, hogy fenn tudja tartani önbecsülését, és elő tudja hívni találékonyságát, kreativitását, az önaktualizáció szükségletét. Egy hétköznapi helyzetben a serdülő, hiába éhes, ha barátai nem azok, inkább ő sem megy ebédelni (kielégítve fiziológiai szükségleteit), hanem éhesen a barátaival tart, ezzel a valahová tartozás és elfogadás szükségleteit helyezi előtérbe. A motiváció megjelenésének lépcsőzetessége szempontjából ellentmondásosnak látszik a veszélyeztetett gyermekek azon csoportja, akik a gyermekbántalmazás és más negatív szocializációs hatások ellenére öngyógyító módon keverednek ki a bajokból (resilient child), proszociális készségekkel rendelkeznek, s többek között magas teljesítményt érnek el az iskolában (Strinski et al., 2000; Braverman, 2001; Kwok et al., 2007).

Az elméletről szóló kritikák azonban nem elég erősek ahhoz, hogy megingassák Maslow alapvető felismeréseit, inkább csak arra hívják fel a figyelmet, hogy a motivált viselkedés megértése során egyszerre több hatótényezővel kell számolnunk, a motívumok dominancia sorrendjét illetően pedig célravezetőnek tűnik, ha azt az egyén és a családon túlmutató társas környezet kölcsönhatásának eredőjeként kezeljük. A bírálatok nem csökkentik annak jelentőségét, hogy a családi és az intézményes nevelés problematikus oldalait a szükségletek komplexitása alapján elemezzük.

Maslow gondolatmenetét ismerve (Maslow és Lowery, 1998) a hétköznapi tanulási helyzetekben nem elégedhetünk meg a nehezen kezelhető gyermek viselkedésének egyszerű címkézésével, hogy óra alatt rendbontó, figyelmetlen, tehát fegyelmetlen igényel, amikor nem vonódik be a sztenderd iskolai feladatokba. Az iskolai feladatok főként az intellektuális és – megfelelő kihívás esetén – az önaktualizációs

szükségletehhez illeszkednek, de az iskolába érkező gyermek/ fiatal teljes személyiségére reflektáló pedagógusok nyitottak lehetnek a rejtettebb jelzések észrevételére is. A családi kontextusban keletkező gyermekbántalmazás (brutális verés, elhanyagolás az egészség gondozása és az étkeztetés terén, a mozgásigény korlátozása) a fiziológiai szükségletek kielégülését akadályozza (Harris et al., 2008), s egyben sérti a gyermeki jogokat. Az óvodában, iskolában ezeknek a gyerekeknek arra van szükségük elsősorban, hogy éhségük csillapításáról, mozgásigényük kielégítéséről fokozott gondoskodás valósuljon meg. Minden gyermek számára fontos, hogy az iskola jól tervezett padokkal, megfelelő világítással ellátott osztálytermekkel és rugalmas időszervezéssel támogassa a fiziológiai szükségletek kielégítését, miközben a bántalmazás miatt elszenvedett stressz feldolgozásához ezek a gyerekek speciális érzelmi gondoskodást is igényelnek. A bántalmazáson túl a biztonságélmény megélésében okoz zavart a három éves kor alatti kórházba kerülés, a gyerek bármilyen életkorában bekövetkező válás a családban (Ormrod, 2000), iskolai környezetben pedig a gyakori pedagógusváltás és a kortárstól érkező zaklató (bully) viselkedés. Ennek ellensúlyozására képes intézményi környezetben a pedagógus, ha észleli a társas konfliktusok jelzéseit, vagy a gyermek érzelmi ragaszkodásának és stabilitás igényének forrását.

A szeretet és elfogadás szükségletének beteljesülése sérül, ha érzelmi elhanyagolás jelenik meg a szülő magatartásában, ennek ellentétéként a szülő olyan erőteljesen kötődhet gyerekehez, amivel akadályozhatja, hogy a gyerek a kortársaival barátkozzon és átélje a kortársak elfogadását. Az intézményes nevelésben a társas izolációnak számtalan más oka lehet, amely csökkenthető, ha a nevelő az egyes gyerek felé irányuló figyelmén, gondoskodásán túl elősegíti a kortársakkal kialakítandó kapcsolatok gyarapodását, melynek része, hogy elfogadó attitűdöt tanúsít a kooperatív tanulási technikák iránt.

A szeretet és elfogadás szükségletének kibontakozását segíti elő a diákok iskolához kapcsolódásának (school engagement) a támogatása (Stith et al., 2003). Az iskolához kapcsolódás viselkedéses komponensét a kutatók úgy határozzák meg, mint rendszeres részvételt az iskolai tevékenységekben, az érzelmi komponens pedig az iskolával történő azonosulással hozzák összefüggésbe. Gyakran e fogalom szinonimájaként alkalmazzák az iskolához tartozás érzését (school belongingness), amely már elnevezésében is egyértelműen a Maslow-féle szükségleti kategóriára utal (Jimerson et al., 2003). Az iskola és az osztály társas közege, a kortárskapcsolatok nem egyszerűen jó közérzetet teremtenek, hanem befolyást gyakorolnak a diákok iskolai teljesítményére is. A kutatások eredményei arról tanúskodnak, hogy a jó kortárskapcsolatok akkor járulnak hozzá a hatékony tanulmányi célkitűzéshez és teljesítményhez, ha egyszerre több feltétel is megvalósul (Wentzel, 2005): 1. A kortársak egyértelműen és nyíltan megfogalmazzák elvárásaikat a tanulási célokkal kapcsolatban, és lépéseket tesznek e célok elérésére, ezáltal kifejezve azt, hogy a tanulmányi teljesítmény a kortárs csoportban értéket képvisel (ezzel a magatartással

helyezkedik szembe a serdülő szubkultúra normarendszere, melyben az iskolai teljesítmény nem képvisel értéket) (Coleman, 1976). 2. Az osztálytársak készek arra, hogy aktívan segítséget nyújtsanak a célok elérésében. 3. A kortárskapcsolatok biztonságosak és nyitottak. 4. A kortársak érzelmi támaszt is nyújtanak, a csoport tagjai érzékelik, hogy társaik elfogadják őket. Az iskolához kapcsolódással rokonítható fogalom az iskolához kötődés (school bonding). Az iskolához kötődés védőfaktor-ként működik ott, ahol egyébként a lemorzsolódás veszélyével vagy a fiatalkorú bűnözés előjeleivel kell a nevelőknek szembe kerülniük az intézményes nevelés során (Chung et al., 2002; Murray és Greenberg, 2001). Olyan tényezők tartoznak e fogalomhoz, mint a tanárok iránti érzelmi ragaszkodás, az iskolai közösségi és teljesítménycélok iránti elköteleződés. Az iskolához kötődés nemcsak olyan jellemzővel rendelkezik, miszerint a diákok elfogadó attitűdöt tanúsítanak a tanárok iránt, hanem pozitív érzelmi viszonyt táplálnak az osztály, valamint a teljes iskolai élet, az iskolában tartózkodás és az iskolai programok iránt is. A kutatások kiemelnek több olyan tényezőt, amelyek az iskolához kapcsolódás kialakításában fontosnak látszanak és a pedagógusok közreműködése révén valósulnak meg: Ilyen például a tanárok által kezdeményezett kapcsolatépítés, a kölcsönös bizalom kialakítása és nyitott kommunikáció arról, milyen módon kíván segíteni a pedagógus a diáknak abban, hogy az iskolában hosszú távon sikeres legyen. Lényegesnek tűnik a rendszeres nyomonkövetés, melynek során a pedagógus arra figyel, vannak-e jelek, amelyek az iskolától való távolodásra utalnak (például hiányzások, nem megfelelő osztályzatok, problematikus viselkedés), amelyek azonban preventív beavatkozás-sal megváltoztathatóak (Sinclair et al., 2003).

A Maslow által leírt *önbecsülés* folyamatosan sérül a családban, ha a gyereket valamelyik testvérével, rokonával, barátjával hátrányosan hasonlítják össze, vagy nehezen változtatható tulajdonságai miatt elégedetlenséget nyilvánítanak ki rendszeresen. Az iskolában a címkézés, a bűnbakképzés, a csúfolás hasonlóan érinti az önértékelést, továbbá az alacsony fokozatú érdemjegyek is hatást gyakorolnak rá, még akkor is, ha igazságos az osztályozás. Ilyenkor a negatív iskolai értékelésre adott válaszként a diákok a tanárt, a tantárgyat, az iskolát leértékelő attitűdöt alakíthatnak ki. Az értékelő-visszajelző folyamatban a formatív értékelés előtérbe helyezésével támogathatják a nevelési intézmények e szükséglet kielégítését (Eggen és Kauchak, 2001). Az *önaktualizáció* szükségletének kibontakozását akadályozza, ha a szülő nem keresi a gyermeke erős oldalait és nem támogatja ilyen irányú szabadidős tevékenységét, magasabb életkorban pedig nem támogatja a serdülő személyére szóló pályaválasztás megvalósulását. Ugyanennek a szükségletnek az érvényre jutását akadályozza az iskola, ha nincs tekintettel az egyéni szükségletekre, ha nem foglalkozik a lemaradók felzárkóztató oktatásával, a tehetségek speciális fejlesztésével, ha nem tartja feladatának a differenciált oktatást. Az iskola akkor támogatja ezen szükséglet kielégülését, ha az adott gyermek számára kihívást jelentő feladatokat biztosít, és olyan oktatási környezetet teremt, amelyben több feladattal

történő tanulás lehetséges ugyanazon órán, a felvetett problémák megoldása nemcsak konvergens, hanem divergens gondolkodási műveletek alkalmazására is lehetőséget ad (Ormrod, 2000).

Környezeti kontroll, jutalmazás és büntetés

Amíg a *Maslow*-elmélet az egyén intrapszichikus motivációs szerkezetének egy alternatíváját jelenítette meg, addig a viselkedéslélektan az egyénre általában kényszerítő módon hatást gyakorló környezeti tényezőkkel foglalkozik. A viselkedéslélektan álláspontja szerint, amíg meg nem szilárdult egy új viselkedés, addig közvetlenül fontos annak a jutalmazása, ha azonban azt kívánja pedagógus, hogy az elsajátított viselkedést kitartóan alkalmazza a diák, akkor ritkábban kell kapnia a jutalmat (Johnson, 1979). A ritka, elégtelen jutalomnak nem csak az a következménye, hogy jutalom nélkül is végrehajtja a diák a cselekvést (kevesebb dicséret után is többet tanul a gyerek). A kognitív-behaviorista *disszonancia elmélet* alapján azt mondhatjuk, léteznek olyan helyzetek, amelyek esetén az egyén szívesen végzi azt a tevékenységet, amiért kevés jutalmat kapott (Festinger, 1972). Önbecsülését bizonyos határig azáltal tartja fenn, hogy megkedveli azt a tevékenységet, amelybe sok erőfeszítést fektetett. A magas tanulási motivációval rendelkező jó tanuló tartja fenn így önbecsülését akkor is, ha nem mindig ér el sikert és nem mindig kap elismerést tanárától. Ez a kognitív-behaviorista álláspont arra mutat rá, hogy a jutalmazás és büntetés a diák egyéni jelentésadási, értelmezési folyamatainak függvényében lehet hatékony vagy célt tévesztő. A jutalmazás egy gyakori formájának, a *hatékony dicséretnek* a jellemzőit a következőkben lehetne összegezni (Brophy, 1981): – következetesen adják, – spontán, változatos és őszinte, – információt nyújt a tanuló teljesítményének értékéről, – a tanuló saját korábbi teljesítményét használja fel a jelenlegi teljesítmény viszonyítási alapjaként, – a tanuló sikerét egyszerre tulajdonítja az erőfeszítésnek és a képességének. A dicséret hatékonysága gyakran azért kétséges, mert rutinszerű, szervezőtechnikai jellegű, vagy a kapcsolat manipulatív befolyásolását szolgálja, emiatt önfogadtatást, behódolást, őszintétlenséget eredményez, míg a hozzáértően alkalmazott dicséret a tanár és a tanuló személyének tiszteletéhez járul hozzá. Különösen a serdülőkorú diákoknál kell olyan *paradox jelentésadási folyamatokkal* számolnia a pedagógusnak, amelynek következtében szándékaival ellentétes hatást érhet el, ha nem elég körültekintő a jutalmazás megvalósításában. A nem megfelelően alkalmazott dicséret egyes esetekben büntetés is lehet, mint ahogy a diák számára értéktelennek minősülő jutalomtárgy, illetve a rosszul megválasztott tevékenységjutalom végül is büntetésként hat (Brophy, 1983). A jó képességű, megfelelő önállósággal rendelkező serdülőnek adott dicséret azt sugallja számára, hogy azért kell őt folyton dicsérni, mert nem eléggé értelmes. Az önálló feladatvégzés igényével rendelkező diák számára elismerés lehet a kritika, mert úgy véli, a tanár a kritikával azt fejezi ki, elég jó képes-

ségünek tartja ahhoz, hogy a kritika nyomán képességeinek megfelelően fejlődjön (Brophy, 1978).

A büntetéssel szemben a pszichológia különféle irányzatai általában fenntartásokkal élnek, és azt sugallják, hogy a büntetést negatív hatásai miatt ne alkalmazzák pedagógiai eszközként. Ez az összefüggés igaz a gyermekbántalmazásnak minősülő és ilyen súlyossági fokú esetekre, de nem érvényes a viselkedéskontrollt előtérbe helyező szabályozási módokra. A viselkedéslélektan is felhívja a figyelmet a súlyos büntetés ártalmaira és bejósolhatatlan következményeire, de nélkülözhetetlennek tekinti a büntetést a viselkedés szabályozásában. A büntetés révén kialakuló negatív élmény figyelmezteti a gyereket arra, hogy viselkedése helytelen. Büntetés nélkül az erőteljesen agresszív gyerek jutalmazásnak éli meg azokat a helyzeteket, amelyekben gyengébb, félnkebb társai fölött győzelmet arat. Félreértés lenne azonban azt hinni, hogy a büntetések hatására a gyerek viselkedése minden esetben a kívánt irányban fog változni. A büntetés behódolás jellegű kapcsolatot hoz létre a nevelő és nevelt között (Kelman, 1972; Tedeschi és Lindskold, 1976). Ennek egyik következménye, hogy kerülőutakat választ a gyerek a tiltott tevékenység végzésére. Ez az a magatartásforma, amit a nevelő őszintétlennek minősít. Az őszintétlenség, mint védekező attitűd a büntetés egyik kockázatos következménye, mert a gyerek addig viselkedik jól, amíg látható, amíg ellenőrzés alatt áll, majd amikor a felügyelet megszűnik, tiltott viselkedéssel él. A büntetés cinizmust és lázadást is eredményezhet, mely iskolai környezetben 11-12 éves kortól válik egyre gyakoribbá. Kialakulása a kognitív diszsonancia alapján magyarázható. Amikor egy diák rendszeresen előforduló szabályszegő viselkedéséért egyre súlyosabb büntetést kap, akkor a pedagógus azzal az előfeltevéssel él, hogy a diáknak fontos a szabálykövető viselkedés fenntartása és a pedagógussal kialakítandó jó kapcsolat. Ezzel szemben az erőteljes büntetések hatására a diák úgy látja, úgysem tudja elérni a célt, önértékelésének védelme érdekében tehát leértékeli a szabálykövető viselkedést, egyúttal a büntetés jelentőségét és a tanárral fenntartott kapcsolat fontosságát. A büntetés alkalmazásánál fellépő ellentmondások egyike, hogy a rossz időpontban adott, erős intenzitású büntetés jutalomnak számít egy serdülő diák számára, ha olyan alcsoporthoz tartozik, melynek normái szemben állnak az iskola intézményes normáival. A nyilvános, erős intenzitású büntetés rokonszenvet, együttérzést ébreszt iránta a kortársakban. Amikor a büntetést a modellkövetésre tekintettel alkalmazzuk, akkor különösen figyelniünk kell a büntetési helyzet többértelműségének a kezelésére (Anderson és Bushman, 2002).

Általánosan elmondható, hogy a modellkövetés hatásait figyelembe vevő büntetés a csoport integritását, a csoportnormák sebezhetetlenségét és a normákat betartató tekintélyszemélyek védelmét szolgálja, mert a normákban és a tekintélyszemélyek magatartásában érték testesül meg. Azonban közvetlenül nincs hatással a büntetett egyén véleményének vagy viselkedésének változására, – különösen serdülőkorban –, ha a diák a szervezeti normákkal ellentétes értékeket vall fontosnak

önmaga számára. Figyelmezteti azonban a diákat arra, hogy egy csoporthoz tartozva felelősség terheli abban, milyen normákat hágott át, milyen értékeket sértett meg. A kockázatot jelentő negatív következmények a büntetés esetén úgy csökkenthetők, ha a helytelen viselkedés előfordulásakor a történéshez közeli időpontban kap büntetést a fiatal gyerek, de egyúttal jutalomban is részesül a helyes viselkedésért (*Woolfolk, 2001*). A büntetés akkor hatásos, ha a gyerek nevelőjéhez érzelmileg ragaszkodik és szeretné helyreállítani a büntetés miatt megromlott érzelmi viszonyt. A szeretetkapcsolaton nyugvó enyhe büntetés büntudatot alakít ki, mely a viselkedés belső szabályozójává válik, míg a szeretetkapcsolat hiányával párosuló nevelés büntudat nélküli szégyent kelt. Ez az összefüggés különösen kritikussá válik a pedagógus-diák kapcsolatban abból a szempontból, hogy a pedagógus mennyire tartja fontosnak a referens hatalom készségeinek a kialakítását. Minél fiatalabb a gyerek, annál nagyobb a nevelő felelőssége abban, hogy elfogadásra épül-e a kapcsolatuk (*Cole és Cole, 1997*). A jutalmazás és büntetés hatékony alkalmazása hozzájárul ahhoz, hogy a diák – *Ryan és Deci (2000)* modellje alapján – a kötelesség és szabályelfogadás magasabb szintjére, a bevetített szabályozás szintjére lépjen, míg a hibákat tartalmazó eljárások a motiváció hiányát tartják fenn, vagy ellenállást eredményeznek a kívánt cél elérése tekintetében.

Öndetermináció, extrinzik és intrinzik motiváció

A motiváció öndeterminációs elmélete szerint alapvető kérdés, hogy azért kezdeményez egy viselkedést a személy, mert érdekei és értékei ezt diktálják, vagy azért, mert valamilyen külső kényszerítés – például jutalmazás vagy büntetés – alatt áll (*Ryan és Deci, 2000*). Az ilyen kérdésselvetés különféle eltérő kulturális környezetben is jelentéssel bír, s egyben olyan dimenziót képez, amely mentén a személyek saját és mások viselkedéseit értelmezik. Ha összehasonlítjuk olyan egyének cselekvéseit, akik belülről vezérelt motivációval rendelkeznek, olyan emberek viselkedésével, akik külsőleg irányítottan cselekszenek, azt tapasztalhatjuk, hogy az előbbiek sokkal több érdeklődést, magabiztosságot, megnövekedett teljesítményt, kitartást és kreativitást tanúsítanak, mint az utóbbiak (*Anderson et al., 1976; Deci és Ryan, 1985*). Az öndeterminációs felfogásban az önmotiváció és a személyiség integrációjának alapját képező belső növekedési tendenciák, valamint a veleszületett pszichológiai szükségletek képezik a vizsgálódás tárgyát, továbbá azok a feltételek, amelyek e pozitív folyamatokat segítik elő. Empirikus munkára alapozva a szerzők három ilyen belső szükségletet azonosítottak, amelyek a természetes növekedés és integráció optimális működését támogatják: *a kompetencia, a társas kapcsolódás és az autonómia szükségletet*. Az öndeterminációs elmélet azonban nemcsak az egyénre jellemző pozitív fejlődési tendenciák specifikus természetével foglalkozik, hanem azokat a társas környezeteket is vizsgálja, amelyek ezeket hátráltatják.

Az intrinzik motiváció koncepciója úgy jellemzi az emberi természetet, mint amelyben biológiailag kódolt információk formájában van jelen a hajlam a spontán érdeklődésre, a *Piaget* által leírt asszimilációra, a mesteri fokú (mastery) tanulásra és a felfedezésre. Az intrinzik motivációs megközelítés magába foglalja *Harter* effektancia-elméletét (*Harter*, 1992; *Józsa*, 2002). *Harter* mesteri motivációs, vagy effektancia-modellje értelmében, egy feladathelyzetben végzett sikeres cselekvések, mint mesteri kísérletek, pozitív megerősítést jelentenek az egyén számára, és az így átélt jutalomélmények internalizálásához vezetnek. Ezek a tapasztalatok növelik a kompetencia és az újabb cselekvések feletti belső kontroll érzését, ami növeli az egyén pozitív élményeit, és ezáltal tovább növeli a mesteri motivációt. Ezzel szemben, amikor a mesteri teljesítményre törekvés kudarchoz vezet, akkor a mások általi elismerés vagy jóváhagyás szükséglete marad fenn, az ezzel együtt járó külső kontroll hiedelemmel együtt, amely csökkenti a kompetencia hiedelmeket, és magasabb szorongáshoz vezet, ezáltal csökkenti a mesteri motivációt. A modell azért fontos, mert összekapcsolja a kompetencia hiedelmeket a belső motivációval és megerősíti az optimális kihívást jelentő feladatok összefüggését a kompetencia hiedelmekkel.

A kompetencia érzése azonban önmagában véve nem növeli az intrinzik motivációt, ha azt nem kíséri az autonómia érzése, vagy attribúciós fogalmakkal élve, ha az okság helyét nem belsőnek tételezi a személy (*deCharms*, 1968). Tehát ahhoz, hogy az egyén intrinzik módon motivált legyen, nemcsak a kompetencia és a hatékonyság érzésére van szükség, hanem azt is át kell élnie, hogy autonóm módon cselekszik. A környezeti események hatásait vizsgáló kutatások nagy része nemcsak a kompetenciával, hanem az autonómia kérdésével is foglalkozott. Heves vitákat váltott ki annak ismételt bizonyítása, hogy a külső jutalmak aláássák az intrinzik motivációt. Ez az összefüggés nemcsak a kézzelfogható jutalmak esetén érvényesül, hanem a fenyegetésekre, határidőkre, útmutatásokra, nyomasztó értékelő helyzetekre és kikényszerített célokra is igaz (*Deci et al.*, 1999; *Németh*, 1999). Ezzel szemben a választási lehetőség, az érzelmek elfogadása és az önrányítás, lehetővé teszi a nagyobb autonómia átélését, növeli a belső motivációt is. Jóllehet az autonómia és a kompetencia érzése a belső motiváltság változékonyságát csaknem kimerítően megmagyarázza, egy harmadik tényezőt is figyelembe kell venni, az érzelmi kapcsolódást, a kötődést. A kötődéselmélet értelmében végzett kutatások kimutatták (például *Bowlby*, 1979), hogy a biztosan kötődő csecsemők, akiknek anyjuk támogatja az autonómia szükségleteiket, sokkal több explorációs, kereső-kutató viselkedést tanúsítanak. Az öndeterminációs elmélet azt feltételezi, hogy hasonló dinamika fordul elő életünk során társas környezetünkkel, ezért nem mellőzhető az intrinzik motiváció fenntartása szempontjából, hogy a diákok között, ellenséges vagy éppen támogató attitűddel rendelkező pedagógus jelenlétében végzik tanulási tevékenységüket, s hogy a tanulmányi munkájukra vonatkozó ellenőrzés, értékelés, visszajelzés milyen társas környezetben valósul meg. Ezen kívül fontos még azt a szempontot is figyelembe venni, hogy az emberek nemcsak

olyan esetekben lesznek intrinzik módon motiváltak, ha a cselekvés önmagában véve jutalmazó a számukra, hanem akkor is, amikor ezt a környezeti feltételek lehetővé teszik, például, ha a cselekvés vagy a feladat újszerű, kihívást jelent, vagy esztétikai értéke van.

Az öndeterminációs elmélet egyik legfontosabb eleme, melynek jelentős hatása van a jelenkori motivációs felfogásra, hogy foglalkozik azokkal a folyamatokkal, amelyek révén önállóvá válnak a kezdetben belsőleg nem motivált viselkedések, és azokkal a módokkal is, amelyekkel a társas környezet befolyásolja ezeket a folyamatokat. Az *extrinzik motiváció* olyan cselekvés végrehajtására vonatkozik, melynek célja a cselekvéstől különálló következmény elérése, szemben az intrinzik motivációval, melyet a személy a cselekvésben rejlő megelégedés miatt végez. Az öndeterminációs elmélet azt állítja, hogy az extrinzik motivációval végzett tevékenységek nagymértékben különbözhetnek az autonómia élményének megélése tekintetében. Azok a tanulók, akik azért írják meg házi feladataikat, mert felfogják azok értékét jövőbeni választott karrierjük szempontjából, ugyanúgy külsőleg motiváltak, mint azon diákok, akik szüleik elvárásainak kívánnak megfelelni a házi feladat megírásával. Mindkét példában a házi feladat megírása sokkal inkább extrinzik motívumokra, mintsem az önmagában vett munkaöröme vezethető vissza. Azonban az első esetben az extrinzik motiváció személyes elfogadással és a választás lehetőségének élményével társul, miközben a második esetben a cselekvés végrehajtása a külső szabályozásnak történő behódolást jelent. Mindkét esetben szándékos viselkedésről van szó, de a cselekvések relatív autonómiája különböző.

Az öndeterminációs elméleten belül létrejött *integrációs elmélet* magyarázatot nyújt arra, hogyan különböztethetők meg az extrinzik motiváció különböző típusai és azok a kontextuális tényezők, amelyek támogatják, vagy akadályozzák a viselkedésszabályozás belsővé válását és összehangolódását (lásd *1. táblázat*).

Motiváció nélküli állapotban hiányzik a cselekvés szándéka. Ez akkor jön létre, ha a diák számára nem értékes a tevékenység, vagy ha nem érezi kompetensnek magát, illetve úgy érezi, hogy a cselekvés nem fogja meghozni a kívánt eredményt.

A *külső, extrinzik motiváció* olyan körülmények között lép fel, melynek során a diák a tanulási tevékenységet külső követelmények, vagy jutalomra épülő feltételrendszer elnyerése érdekében végzi. Ilyenkor a tanuló kívülről irányítottan, szabályozottnak tekinti önmagát. A szabályozásnak ez a formája megfelel a behaviorizmus operáns kondicionálásának, melynek iskolai környezetre vonatkozó empirikus eredményeit korábban már érintettem.

A *bevetített szabályozás* az extrinzik motiváció belsővé válásának első lépése. Ilyenkor a diák elfogadja a szabályozást, de nem teljesen sajátjaként éli meg. Azért viselkedik a kívánt módon, hogy elkerülje a büntudatot vagy szorongást, vagy éppen énjével kapcsolatosan pozitív élményt éljen meg, mint például a büszkeség. Ilyenkor a diák viselkedése nem annyira a külső jutalmaktól és büntetésektől függ, mint inkább az önértékelésétől. Ennek a klasszikus formája az énbevonódás. Ilyen

helyzetekben a diákok azért motiváltak a teljesítésre vagy a kudarc elkerülésére, hogy fenntarthassák az értékesség érzését. Noha belülről irányított viselkedésekről van szó, az egyén az okságot mégsem helyezi belülről. Az *azonosulás révén történő szabályozás* már inkább jellemezhető intrinzik motivációként, mint extrinziként, és ennek megfelelően inkább jellemzi az öndetermináció. Azonosulást tükröz, hogy a tevékenység célja tudatosan is értéket képvisel a személy számára.

1. táblázat: A viselkedésszabályozás belsővé válásának folyamata Ryan és Deci (2000) nyomán

<i>Motiváció</i>	<i>Okság helye</i>	<i>Szabályozás</i>
nincs motiváció	személytelen	nem szándékos nem értékelő inkompetencia szabályozás hiánya
extrinzik (külső motiváció)	külső	együttműködés külső jutalmak és büntetések
bevetített szabályozás	valamelyest külső	önkontroll énbevonódás belső jutalmak és büntetések
azonosulás alapján történő szabályozás	inkább belső	személyes fontosság tudatos értékek
integrált szabályozás	belső	kongruencia tudatosság szintézis önmagával
intrinzik	belső	érdeklődés öröm belső megelégedés

A bevetített szabályozást a pedagógus annak függvényében segítheti elő, hogy milyen mértékben tud bánni referens hatalmával, személyes vonzerejével (Stronge, 2002; Bábosik, 2004; Szitó és Katona, 2004). A személyes vonzerő modellkövetési, azonosulási folyamatokat indít el. A diák olyan szeretne lenni, mint a tanár, mert érzi, hogy a tanár személyes problémáival együtt megérti őt. A kutatások a referens hatalom gyakorlásában hatékony tanároknál több olyan attitűdöt és készséget tártak fel, amelyek a tanárképzés során és a pedagógiai tapasztalatok révén megszerezhetőek és alakíthatók. Az a pedagógus, aki személyes vonzereje révén képes hatást gyakorolni tanítványaira, saját viselkedése, érzései és gondolatai tekintetében megfelelő önismerettel rendelkezik. Gondoskodó attitűd jellemzi, meghallgatási készségekkel fordul diákjai felé, amikor problémákkal érkeznek hozzá. Ismeri tanítvá-

nyait, ennek segítségével a tanulási folyamatot elősegítő kapcsolatokat hoz létre. Tudja, hogy létezik az iskolán kívül olyan tanulói kultúra, mely gyakran eltér az iskola világától. Az igazságosság és tisztelet fenntartására törekszik. Ezt úgy éri el, hogy a rendbontásra egyéni szinten és nem csupán az egész osztály előtt reagál, ha a körülmények ezt lehetővé teszik. A diákokkal való kapcsolatfelvételében túllépi az osztályterem kereteit. Részt vesz olyan sporteseményeken, koncerteken, amit a diákjai lényegesnek tartanak. Többféle helyzetben ismeri meg a diákjait, ezáltal sikeresebben ad kihívást jelentő feladatokat számukra. Lelkesedéssel tanít. Szervezett osztálytermi környezetet alakít ki. Nem egységes rutint követ, hanem differenciáltan motivál. Nem-versengő tanulási stratégiák alkalmazásával alakít ki érdekes tanulási környezetet. A lelkesedés nemcsak azáltal nyilvánul meg, hogy a tanításhoz kapcsolódik, hanem nyitottságot jelent az élet iránt. Ha a diákok megkérdézik a tanárt életfelfogásáról, képes azokról az értékekről beszélni, amelyeket fontosnak tart saját életének alakításában. Felelősséget vállal a tanítás eredményességéért. Elvállalja a felelősséget a tanuló sikerének létrehozásáért. Úgy véli, rajta múlik, hogy többféle módon közelítsen a diákjaihoz, meg tapasztalva, milyen módszer válik be. Reflektív gyakorlat jellemzi.

A beépülő extrinzik motiváció leginkább autonóm formája az *integrált szabályozás*. Akkor beszélhetünk integrált szabályozásról, amikor az azonosulással elsajátított szabályokat teljesen beépíti énjébe az egyén, és végül saját énje részének tekinti. A személy úgy észleli, hogy amit csinál, az összhangban áll másfajta szükségleteivel. Az ilyen cselekvések számos jellemzője hasonlít az intrinzik állapotra, mégis extrinzik eredetűnek kell tekintenünk, mert a cselekvést valamilyen jól körülírható eredmény érdekében végzi az egyén és nem belső öröm miatt. A szabályozás utóbbi három formáját együttesen az autonóm motiváció fogalmával írják le (Ryan és Deci, 2000). A szabályok internalizálása szakaszokban megy végbe, de nem jelenti azt, hogy a fejlődési állomások kontinuumot képeznének, hanem a már megélt tapasztalatok függvényében valósul meg az internalizálás. A folyamatban meghatározó a kognitív képességek fejlődése és az énefejlődés, aminek az előre haladásával egyre nagyobb mérvű internalizálásra képesek a személyek. A szabályozás típusait és az iskolai teljesítményt vizsgálva Ryan és Conell (1989) azt találták, hogy minél inkább külsőleg szabályozott volt a gyerek, annál kevésbé mutatott érdeklődést és tanúsított felelősséget saját tanulásaért (kevesebb erőfeszítést tett, a kudarcokért inkább a tanárt hibáztatta). Ezzel szemben a bevetített szabályozással jellemezhető tanulók nagyobb erőfeszítéseket tettek, de gyakrabban szorongtak és rosszul tudták kezelni a kudarcokat. Az azonosulással létrejött szabályozással jellemezhető tanulóknál a feladatok iránti érdeklődés volt hangsúlyos, gyakrabban számoltak be arról, számukra öröm az iskola, hatékonyabb megküzdési stratégiákkal rendelkeztek és nagyobb erőfeszítéseket tettek a tanulási célok elérése érdekében.

Az integrált szabályozás elősegítésének egyik kulcstényezője, hogyan alakul a diák kapcsolata a számára jelentős személyekkel. Egy érzelmileg fontos személy

nemcsak modellként jelenik meg számára, hanem ő az, aki a kívánt cselekvés értékessége mellett megfelelően tud érvelni is. Minél kiegyensúlyozottabb, biztonságosabb kapcsolata van a diáknak a szüleivel, a tanáraival, a barátaival, és a szülők, valamint a barátok is tanulást támogató normákat képviselnek, annál inkább integrált szabályozás várható a tanulási tevékenységében. Az integrációt meghatározó további tényező, hogy a tanulmányi feladatok elvégzése során mennyire érzi magát kompetensnek az egyén. Ha olyan teljesítményre kényszerítjük a gyereket, amire még nem érett, akkor ez hátráltatja az integrációt. Az autonómia érzése talán a legnagyobb mértékben befolyásolja a diák elköteleződését a tanulási tevékenység iránt. Az egyén akkor tud átélni akarati erőfeszítést, ha választási lehetősége van. Ha az egyén nem élhet a tanulmányi feladatok megoldása során választási lehetőséggel, nem érzi öndeterminálnak cselekvését, nem köteleződik el a cselekvés iránt, mindig csak külső nyomás hatására fogja azt végezni. Az autonómia nélkülözhetetlen ahhoz, hogy belső értéké tudja átalakítani a személy a cselekvést. Fontos tehát a lehetőségekhez mérten a tanulási feladatok között választási lehetőséget biztosítani. Ha egy unalmas feladat értékességére vonatkozóan értelmes magyarázatot kap a személy egy olyan embertől, akivel jó kapcsolata van, miközben választási lehetőséggel is rendelkezik, akkor ez elősegíti a külső cél belsővé válása legmagasabb szintjének kialakulását, az integratív önszabályozást. (Ryan és Deci, 2000). A szabályozó, kontrolláló környezet ezzel szemben csak legfeljebb a bevetítés szintjéig juthat el.

A kutatások során az is nyilvánvalóvá vált, hogy nemcsak a külső szabályozás belsővé válásához, hanem az egyénnel veleszületett és biológiai alapokon nyugvó intrinzik motiváció kibontakozásához is támogató környezetre van szükség. Az öndeterminációs megközelítés részleméleteként fogalmazódott meg a *kognitív kiértékelési elmélet*, melynek keretében lehetővé válik az intrinzik motivációt serkentő vagy gátló társas és környezeti tényezők azonosítása. Az elmélet azzal érvel, hogy bizonyos társas környezeti események – visszajelzés, jutalmak, kommunikáció – hozzájárulnak a kompetencia érzésének kialakulásához, ezáltal serkentik az intrinzik motivációt az adott cselekvés vonatkozásában. A diák egy tanulmányi feladat végzésekor a kiértékelő folyamat révén megállapítást tesz arra vonatkozóan, hogy a feladat mennyire tartalmaz számára – mesteri motivációt serkentő – optimális kihívásokat, milyen mértékben kap a feladat jellemzőiből származó és a pedagógustól érkező, hatékonyságérzetet növelő visszajelzéseket, a társas környezettől az önértékelését tisztelettel kezelő értékelő megnyilvánulásokat, amelyek támogatják az intrinzik motivációt (Nagy, 2000).

Az optimális kihívások kihangsúlyozásával e megközelítés összefüggésben áll Csíkszentmihályi flow-elméletével, amely az önfeledten végzett cselekvés zónáját az egyén képességei és önmaga vagy a környezet (szülők, tanárok) által kitűzött célok, kihívások optimális kölcsönhatásának területén jelöli ki (Csíkszentmihályi, 2001). Csíkszentmihályi az intrinzik motivált viselkedést a tevékenységet éppen

végző személy közvetlen szubjektív tapasztalataira alapozva írja le, amelyet flow-nak nevez. Erre jellemző a) egyfajta teljesség érzés, melynek során az egyén a tevékenységben elmerül vagy egybeolvad azzal, b) megszűnik az aggodalomra épülő önmelegfigyelés, c) a figyelem egy szűk ingerterületre összpontosul, d) az időérzékelés felfüggesztődik, e) a saját cselekvések és a környezet feletti teljes kontroll válik uralkodóvá. A flow élménye csak akkor élhető át, amikor az egyén azt érzi, hogy az adott helyzetben a cselekvés lehetőségei összhangban állnak a kihívásnak történő megfelelés képességével. *Deci* és *Ryan* öndeterminációs elmélete és *Csikszentmihályi* flow-elmélete ugyanannak az éremnek a két oldalát jeleníti meg (*Csikszentmihályi* és *Rathunde*, 1993). Míg a flow-elmélete egy cselekvés azonnali közvetlen okaira ad magyarázatot, a flow itt-és-most történő átélése biztosítja, hogy az egyén keresse saját kompetencia élményének növelését, addig az öndetermináció részeként megjelenő kiértékelés elmélet viszont egy adott viselkedés végső céljainak elérését magyarázza meg. A végső cél lehet a hatékony önszabályozó tanulás elsajátítása, hogy ennek révén a diák felnőttként jól meg tudja küzdeni a szakképzettség megszerzésére vonatkozó kihívásokkal, de itt és most a tanulási tevékenységet akkor végzi belső megelégedéssel, ha az adott tevékenység izgalmas vagy örömteli (*Réthy*, 2002).

Amikor egy diák a dolgozatára, feleletére osztályzatot kap, akkor az öndeterminációs elmélet szerint a motiváció szabályozottságának a foka a külső, extrinzik szintnek felel meg. Ha a diák százalékos vagy szöveges értékelésben részesül, akkor ez a bevetített, illetve az azonosuláson nyugvó szabályozás feltételeit teremti meg attól függően, hogy szummatív vagy formatív értékelési módot alkalmaz-e a pedagógus és miként él referens hatalmával (*Csapó*, 1978; *Golnhofner*, 1998). A kompetencia érzését növelő mesterei motivációt elsősorban az optimális feladatadáshoz társuló formatív szöveges értékelés segíti elő (*Sanrock*, 2008).

Attribúciók és énhatékonyság

Az attribúciós elmélet naív tudósnak tekinti a gyermeket és a felnőttet, aki választ keres arra a kérdésre, hogy képes-e az előtte álló feladatot megoldani. A *Heider* (1958) munkájából kinövő attribúciós elmélet szerint az a fontos, hogy az emberek hogyan értelmezik és magyarázzák a korábbi teljesítménnyel kapcsolatos különböző kimeneteleket (*Weiner*, 1979). *Weiner* (1990) azt hangsúlyozta, az egyén jelenlegi és jövőbeli eredményessége szempontjából elsődleges meghatározó tényező, hogy milyen oki attribúciókat hoz létre saját teljesítményével kapcsolatban. *Weiner* szerint a korábbi teljesítményre történő reflektálás során különböző okoknak tulajdoníthatjuk az adott teljesítményt. Az okok három dimenzió mentén csoportosíthatók:

- a) *Az ok helye* – Az ok helye lehet külső, környezeti feltételrendszerből adódó, mint például a feladat nehézsége, de lehet belső is, ha az elért tanulmányi teljesítményt a képességeknek tulajdonítjuk. Az ok helyével kap-

csolatos tulajdonítás elsősorban az önértékeléssel függ össze. Ha a dolgozatra kapott jó osztályzat következtében elért sikert a diák belső oknak tulajdonítja, akkor ez, az önbecsülése és büszkesége növekedéséhez vezet, ami növeli a motivációt. Ha viszont kudarcot tulajdonít belső oknak, akkor ez önértékelést és motivációt csökkentő hatású.

- b) *Stabilitás* – Ebben az okcsoportban meghatározó, hogy állandó vagy változékony-e az ok helye. Állandó jellemző például a személyiségvonás, változó a hangulat vagy a betegség-egészség. Ez a dimenzió a jövővel kapcsolatos elvárásokkal függ össze. Ha a tulajdonítás állandó okokra vonatkozik – például kitartás vagy lustaság –, akkor az adott területen bekövetkező siker/kudarc is állandósul. Ha változó okokra következtet valaki – például pillanatnyi jókedv vagy fáradtság –, akkor a jövőkép is változékonyabb és az aktuális kudarcot sem nem tekinti véglegesnek az egyén.
- c) *Szabályozhatóság, az egyén felelőssége* – Az egyén által szabályozható okok közé tartozik a tanulás során kifejtett erőfeszítés. Ezért a tanuló maga is felelős. Ugyanakkor az egyén nem képes szabályozni az iskolai követelményrendszert, nem is érzi magát felelősnek érte. Ez a dimenzió elsősorban a düh, hála, szégyen, büszkeség átéléséhez kapcsolódik, továbbá meghatározó jelentőségű tekintetben, hogy milyen mértékű szívességeket és segítséget kap majd az egyén másoktól. Ha a diák a kudarcért tartja magát felelősnek, akkor szégyent él át, ha pedig a sikerért, akkor büszkeséget. Ha kortársai és tanárai úgy észlelik, hogy nem a külső körülmények, hanem a belső, szabályozható erőfeszítés hiányzik a tanulással kapcsolatos tevékenységéből, akkor egyáltalán nem vagy kevésbé szívesen nyújtanak segítséget számára.

Aki sikerét képességeinek és erőfeszítéseinek tulajdonítja, pozitív érzelmeket él át és a jövőben is sikereket vár el, mert úgy gondolja, a jövőben is kontrollálni tudja ezeket a kimeneteket. Ezzel szemben azok, akik a kudarcaikat képességhiánynak tulajdonítják, szégyent élnek át és csökkentik jövőbeli elvárásaikat. Úgy gondolják, hogy nem tudják szabályozni a kimeneteket, s az elvárások csökkentésével a kudarc valószínűségét igyekeznek csökkenteni.

Számos fejlődéslélektani kérdés merül fel az elmélettel kapcsolatban. A kritika éle elsősorban az oktulajdonítás bonyolult jellegében talál támadási pontokat. A gyermek gondolkodásában csak akkor válhat hatótényezővé a siker és kudarc okainak laikus elemzése, ha több előfeltétel teljesül. A gyermeknek meg kell értenie az ok és okozat együttjárását, le kell számítolnia¹ más lehetséges okokat, meg kell értenie egy esemény egyediségét és mennyire következetesen fordul elő. A másik felvetés az, hogy a gyerekek nem tudnak könnyen különbséget tenni a különböző dimenziók

¹ A „leszámítolás” azt jelenti, hogy a személy a kézenfekvő okot elfogadja és a többi lehetséges magyarázatot nem veszi figyelembe, „leszámítja”.

között, ráadásul az egyes dimenziók megértési szintje is változik az életkor előrehaladtával. Például a kisiskoláskorú gyerekek a képességet és az erőfeszítést, egymást kiegészítő tényezőknek látják, és nem különböztetik meg ezt a két konstruktumot. Csak 11-12 éves korban válnak képessé arra, hogy megértsék a két dimenzió reciprok kompenzáló kapcsolatát, miszerint az alacsonyabb képességű személynek nagyobb erőfeszítést kell tennie, hogy ugyanolyan sikert érjen el, mint a magasabb képességű személynek. Ekkor értik meg, hogy a magasabb erőfeszítés egyben az alacsonyabb képesség jele is lehet. További bonyodalmat jelent, hogy a feladatnehézség fogalma is változik az életkorral. Ez azt is jelenti, hogy *Weiner* modellje nem könnyen alkalmazható különböző életkorú gyerekekre. Faktoranalitikus kutatások pedig alátámasztották a három dimenziót. A belső attribúciók különböző faktorokat képeztek a teljesítményterületnek megfelelően, míg a külső attribúciók egy faktort képeztek területtől függetlenül. Ezek az eredmények megerősítik azokat a kritikákat, amelyek szkeptikusan szemlélik a „gyermek, mint naiv tudós” metaforáját, amit kiterjedten használ az attribúciós elmélet. Amit azonban nem várhatunk el a gyermektől, elvárhatjuk a pedagógustól. Nem közömbös tehát, hogy a dicséret adása, vagy a formatív és szummatív szöveges értékelés során a pedagógus (*M. Nádas*, 2004a, b.) milyen attribúciókkal értelmezi a különböző életkorú gyermekek teljesítményét. A *Vigotszkij* nevéhez köthető legközelebbi fejlődési zóna elvére alapozva az „állványozással” (scaffolding) a fiatalabb gyerek is érzéklni tudja a teljesítményéhez fűzött reagálást. Serdülőknél – a korábbi tapasztalatok függvényében – erre a támasznyújtásra nincs feltétlenül szükség a visszajelzéseknél, de az ő esetükben sem elhanyagolható, hogy a szabályozható és önbecsülésüket növelő jellemzőik mentén kapnak-e pedagógusaiktól attribúciós sugalmazást, amikor szövegesen értékelik őket (*Woolfolk*, 2001; *Higgins*, 1987).

Bandura szociokognitív elmélete azt feltételezi, hogy a múltbeli teljesítmény és a jövőbeni teljesítmény között az énhatékonysággal kapcsolatos hiedelmek játszanak mediáló szerepet (*Bandura*, 1986). Az elmélet a személy saját kezdeményezőkézségére és a hatékonyságára vonatkozó észleléseit tekinti központi jelentőségűnek a teljesítményszükséglet vagy az igény szint alakításában. Az énhatékonyság többdimenziós fogalom: változhat előjelében, pozitív vagy negatív is lehet, változhat az általánosíthatóság mértékében, lehet egy helyzetre vagy sok helyzetre igaz, de abban is eltérő lehet, hogy csak egyféle nehézségi szinten (például csak könnyű feladatokban) vagy a nehézségi szintek széles skáláján (a könnyűtől a nehézig sokféle feladatban) érzi az egyén hatékonynak magát. Ugyanúgy ahogy az attribúciós elmélet is, *Bandura* is a sikerrel kapcsolatos elvárásokat hangsúlyozza. Elméletében kétféle elvárás-hiedelmet különböztet meg: a) A cselekvés eredményével kapcsolatos ún. kimeneti elvárások azt a hiedelmet tartalmazzák, hogy bizonyos viselkedések bizonyos eredményhez vezetnek. Például: „Ha többet gyakorlok, könnyebben írhatom meg a dolgozatot.” b) A hatékonysággal kapcsolatos elvárások körébe tartoznak azok a hiedelmek is, amelyek valószínűsítik, hogy az egyén képes-e a kí-

vánt eredménynek megfelelően végrehajtani a cselekvéseket. Például: „Elég hatékonyan tudok edzeni ahhoz, hogy megnyerjem a következő sportversenymet.” „Képes vagyok-e arra, hogy az eddigi félóra helyett naponta másfél órát tanuljak.” Az egyénnek lehetnek pozitív hiedelmei a kimenetellel kapcsolatban (például a gyakorlás, edzés növeli a teljesítményt), ugyanakkor ezzel párhuzamosan élhet az egyénben az a hiedelem, hogy nem képes nap, mint nap végrehajtani a gyakorlást, ez pedig a hatékonysággal kapcsolatos negatív elvárás. Az elmélet értelmében az észlelt énhatékonyság az a tényező, ami központi szerepet játszik a célok kitűzésében, a tevékenységek megválasztásában, az erőfeszítés és kitartás létrejöttében. Az észlelt énhatékonyság mértékét négy tényező együttesen határozza meg: 1. a korábbi teljesítmény (a siker magasabb énhatékonyság érzethez vezet), 2. mások verbális biztatása („Hiszem, hogy meg tudod ezt csinálni!”), 3. a vikariáló tanulás (sikeres kortársak megfigyelése, velük való kapcsolat), 4. saját fiziológiai reakciók (a túl magas izgalmi szint és szorongás csökkenti a személyes hatékonyság érzetét, a közepes vagy alacsony javítja azt). Bandura elismerte az oki attribúciók szerepét, de úgy vélte ezek a viselkedést csak akkor befolyásolják, ha összekapcsolódnak az énhatékonyságra vonatkozó hiedelmekkel. Ugyanúgy, mint az attribúciós elmélet, ez is bírálható a túlzottan racionális és információfeldolgozó-hangsúlyú megközelítése miatt.

Motivációs stílusok

Több motivációs kutató úgy véli, hogy a sikerre és a kudarcra vonatkozó attribúciók, a képességre vonatkozó hiedelmek, az énhatékonyság és az önértékelés a *motivációs stílus* koncepciója révén kapcsolható egymáshoz (Covington, 2000; Dweck és Leggett, 1988; Pintrich, 2005). Három motivációs stílust különböztetnek meg: a mesteri-orientált (mastery-oriented), a kudarckerülő és a kudarcelfogadó stílust.

A mesteri-orientált motivációs stílussal rendelkező személy értékesnek tartja magát a teljesítményt, és képességeiről úgy gondolkodik, hogy azok javíthatóak. E *növekedés elméletet* hangsúlyozó implicit hiedelem olyan törekvéseket eredményez, melynek következtében az egyén a tanulási célokra összpontosít, hogy javítsa készségeit és képességeit. Nem fél a kudarctól, mert a kudarc nem fenyegeti kompetencia érzését és önértékelését. Ez lehetővé teszi számára, hogy közepesen nehéz célokat tűzzön ki önmaga számára, kockázatokat vállaljon és konstruktívan küzdjön meg a kudarcokkal. Erős énhatékonyság érzés jellemzi, sikereit általában saját erőfeszítéseinek tulajdonítja, így még inkább vállalja a felelősséget saját tanulásáért. Legjobban versengő helyzetben teljesít, gyorsan tanul és ilyen helyzetekben másokhoz képest nagyobb magabiztossággal és energiával rendelkezik, feszültség-szintje magas és várja a konkrét visszajelzéseket, ha azt nem fenyegető módon kapja. Türelmetlenül várja, hogy megtanulja a problémamegoldás „fortélyait”, annak érdekében, hogy sikeres lehessen.

A kudarcgerülő diák hajlamos inkább a képességek *entitás nézetét* magáénak vallani, így inkább teljesítmény-célokat tűz ki maga elé (*Stipek és Gralinski, 1996*). Hiányzik az erős kompetenciaérzés, és énhatékonyság érzése független saját teljesítményétől. Csak annyira érzi okosnak magát, amennyire a kapott osztályzat ezt lehetővé teszi, tehát nehezen vagy szinte soha nem alakul ki nála a biztos énhatékonyság érzése. Annak érdekében, hogy kompetensnek érezhesse magát, védenie kell énképét a kudarcoktól. Ha korábban általában sikeres volt, akkor úgy kerülheti el könnyűszerrel a kudarcot, hogy kevés kockázatot vállal és ragaszkodik ahhoz, amit már tud. Ha azonban a korábbiakban átélt sikertelenségeket és jó néhány kudarcot, akkor olyan stratégiákat alkalmazhat, mint a halogatás, a minimális erőfeszítés, a nagyon alacsony vagy irreálisan magas célok kitűzése, a „nekem mindegy” attitűd hangoztatása. A kudarcgerülő stratégiák önsorsrontó stratégiák, ugyanis éppen a kudarcnak a valószínűségét növelik, amelynek pedig az elkerülésére szeretne törekedni a diák. Ha a kudarcok folytatódnak és a kifogások kimerülnek, akkor a diák arra a következtetésre juthat, hogy inkompetens, az önértékelése és az énhatékonyság érzése csökken, feladja a helyzetet és kudarcelfogadó motivációs stílust alakít ki. Az ilyen diák tovább már nem tudja megvédeni magát attól a következtetéstől, hogy problémái alacsony képességeiből származnak. Az attribúciós elmélet értelmében azok a diákok, akik úgy látják, hogy kudarcukat alacsony képességeik okozzák és ez a képesség megváltoztathatatlan (entitás nézetet vallanak), nagy valószínűséggel depressziósokká, apatikussá és tehetetlenné válnak.

A tanárok képesek néhány kudarcgerülő diákot megóvni attól, hogy kudarcelfogadóakká váljanak, ha segítenek diákjaiknak új és realisabb célok felállításában, vagyis abban, hogy a mastery stílusú gondolkodásmódhoz közelítsenek. Néhány diáknak támogatásra lehet szüksége tekintetben is, hogy magasabb teljesítmény célokat tűzzenek ki az etnikai vagy nemi sztereotípiák ellenében, illetve arra vonatkozóan, hogy mit „kell” tenniük, vagy mire „nem kell” képesnek lenniük. Ahelyett, hogy sajnálná vagy felmentené a tanár a diákot, megtaníthatja arra, hogyan tanuljon és miként vállaljon felelősséget saját tanulásáért.

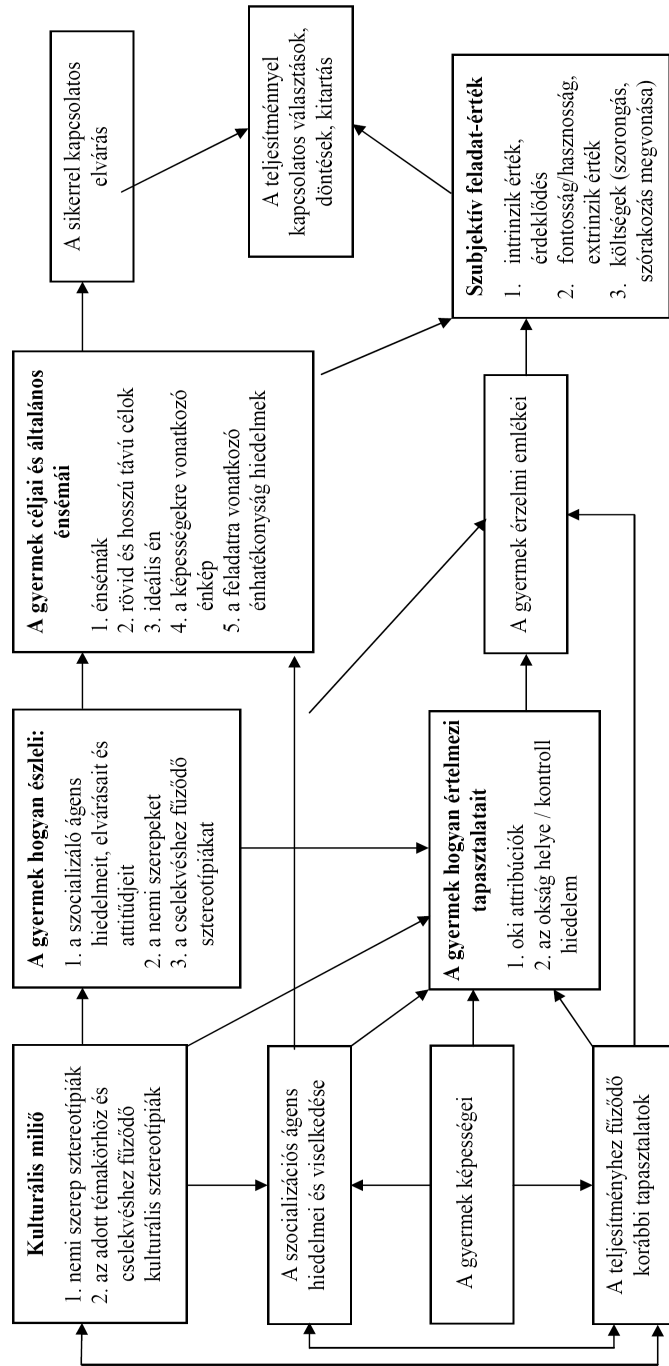
Elvárás-érték elmélet

A motiváció több elemét integráló elvárás-érték elmélet (*Wigfield és Eccles, 2000*) szerint a teljesítményszintre vonatkozó elvárások és a tanulási feladat tartalmának értékességét meghatározó nézetek közvetlenül befolyásolják, hogy a tanuló miként választ a tanulmányi feladatok között és mennyire lesz kitartó (*1. ábra*). A teljesítményszintet és a sikert érintő elvárások gyökerei a családban és a tágabb kulturális miliőben keletkezett nézetekre vezethetők vissza, míg a szubjektív feladat-érték a gyermek képességeinek jellemzői és a teljesítményhez fűződő korábbi tapasztalatainak függvényében alakul. A továbbiakban akként formálódik a gyermek motivációs rendszere, hogy ezt az indulásként és háttérként kapott információs bázist miként

észleli és milyen módon értelmezi, vagyis milyen attribúciókat hoz létre. Az észlelések és attribúciók az énkép szűrőjén keresztül hatnak a célkitűzésekre, majd a tanulmányi sikerre vonatkozó elvárásokra, míg a szubjektív feladat-érték tartalma a sikerekhez és kudarcokhoz fűződő érzelmi emlékek feldolgozásának hatékonyságával függ össze.

Egy adott feladat szubjektív feladatértékét három motivációs komponens határozza meg. Az egyik a feladat *intrinzik értéke*: az öröm, amit az egyén átél amiatt, hogy a cselekvést elvégzi, de jelenthet szubjektív érdeklődést is az adott témakör iránt. A másik, a *hasznosság-érték*, melynek meghatározója, hogy az adott feladat mennyire jól illeszkedik a jelenlegi vagy jövőbeli célokhoz. Egy feladatnak azért lehet pozitív értéke a személy számára, mert támogatja a fontos jövőbeli célokat még akkor is, ha a feladat önmagában véve nem élvezetes. Diákok gyakran tanulnak kitartóan olyan tantárgyakat, amelyeket nem különösebben kedvelnek, de szükségük van az elvégzésükre ahhoz, hogy a jövőben elérjenek valamilyen további célt – a tantárgy emiatt fontos. Az is lehet, hogy csak azért veszik fel, hogy együtt lehessenek barátaikkal, vagy örömet okozzanak szüleiknek. Ilyen értelemben ez a motivációs sajátosság inkább *extrinzik jellemzőkkel* bír. Egy harmadik elem, a *költség*, ami nem más, mint a feladat vagy a tevékenység elvégzésének negatív aspektusa. Ilyen például a *teljesítményszorongás*, a sikertől vagy a kudarcától való félelem, de költség lehet az *erőfeszítés* is, ami a siker eléréséhez szükséges és azok az elveszített lehetőségek is, amelyeket az adott tevékenység választása miatt a tanulónak mellőznie kell.

Az elvárás-érték elmélet által felvázolt motivációs térkép fogalmi rendszerének keretein belül értelmezhető, hogy az iskolai sikerességet miként befolyásolja az etnikai csoport iránti elköteleződés, az ehhez fűződő társas identitás kialakulása (Thomas, 2001; Kroger, 2007). Az etnikai csoporthoz tartozás tudata és elmélyítése a mentális egészség része, de ezzel párhuzamosan a társadalom domináns értékrendjével szemben keletkező attitűd és ellenkultúra megnyilvánulásának színtere is (Fisher, 2005). Ha a fiatal nem lát olyan modelleket saját csoportjában, akik a társadalmi hierarchiában magas szintre jutottak, karriert futottak be és ezt a karriert iskolai tanulásukkal alapozták meg, akkor a saját csoportjával történő azonosulása egyben az iskolai teljesítménnyel szembeni ellenállást eredményezi. Úgy érzi, akkor hűségesebb a saját csoportjához, ha visszafogja teljesítményét az iskolában. Angolszász kutatók ugyanakkor különbségeket is kimutatnak az etnikai csoportok között tekintetben, hogy a gyermekek nevelésében mennyire játszik szerepet a teljesítményre orientálás. A perfekcionizmus vizsgálata során arra az eredményre jutottak, hogy amíg az afro-amerikai fiatalok szüleikről úgy vélekednek, mint akik nem tanúsítottak magas elvárást az iskolai tanulmányaikkal szemben, addig az ázsiai-amerikai fiatalok szüleit úgy emlegették, mint akik mentálhigiénés problémákat okozó magas teljesítményt vártak gyermekeiktől, tanulásra szorították őket, a pihenés és a játékos szabadidő eltöltés rovására (Nisson *et al.*, 1999; Wei és Mallinckrodt, 2004; Kim, 2006).



1. ábra: A teljesítménnyel kapcsolatos választások és döntések általános modellje, elvárás-érték elmélet (Wigfield és Eccles, 2000)

Az etnikai csoportok közötti kulturális különbségek jellemezhetőek a *kognitív stílus* alapján is, mely ugyancsak befolyást gyakorol a gyermekek iskolai teljesítményére. Azokban az országokban, ahol az egyéni különbségek kutatása kiterjedt a kulturális sajátosságok leírására is, azt találták, hogy egy-egy etnikai csoport kognitív stílusa és a teljesítményre vonatkozó hiedelemrendszere eltérhet az iskolában elvárt sikerkritériumoktól, s ennek következményei lesznek az iskolai teljesítésben (*Shade, 1982; Vajda és Kósa, 2005*). A kulturális különbségekre irányuló kutatások az afro-amerikai csoportoknál kimutatták, hogy e csoportokban a társas kapcsolatok képezik az élet alapját, nem a tárgyak, a vagyon vagy a tulajdon birtoklása. A csoport iránti hűség előbbre való, mint az egyéni jogok és kiváltságok rendszere. Iskolai környezetben ennek a közösségre irányuló stílusnak a nem-versengő tanulási motiváció kedvez, a munkaforma tekintetében pedig a kooperatív tanulás (*Boykin et al., 2005*). Egy további eleme ennek a kognitív stílusnak a mozgásközpontúság és a mozgáson, ritmuson nyugvó kifejezőképesség. A ritmus megnyilvánul a beszéd szerveződésében, a hétköznapi mozdulatokban és a tánc kedvelésében, ezzel együtt igen hangsúlyos az érzelmek kifejezésében is. Egy további jellemző a magas intenzitású ingerkörnyezet előidézése, fenntartása, mely kifejezésre jut az intenzív érzelmekkel kísért beszédben, a viselkedés szenvedélyes lendületében, a környezeti ingerek változatosságának előnyben részesítésében. A fentiekből következik, a gyerekek olyan iskolai környezetet kedvelnek, amely lehetővé teszi, hogy a tanulás alatt zene szóljon, mozgással legyen egybekötött a tanulás, és adjon lehetőséget az érzelmek kifejezésére. A navajo indiánoknál végzett kutatások arra utalnak, hogy a tanulási hiedelmek, motivációk és preferenciák tekintetében ugyancsak a kapcsolódási, affiliációs motívum, a társ- és csoportorientáció, a kooperatív tanulás emelkedik ki a versengésre és egyénre irányuló tanulóssal szemben (*McInerney és Swisher, 1995*).

A nemek közötti motivációs különbségek közül legtöbbet az énhatékonyság hiedelmek és az énkép alakulása terén tárták fel. Az eredmények szerint a lányok nagyobb énhatékonysági hiedelmekkel rendelkeznek, mint a fiúk, olyan területeken, mint az írás és olvasás, a fiúk viszont a matematika, a természettudományok, a sport és az informatika világában birtokolnak magasabb énhatékonysági hiedelmeket, mint a lányok. A fiúk elvárás-érték hiedelmei általában magasabbak a sport és a matematika területén, mint a lányoké, míg a lányoknál ugyanez a jellemző a hangszeres játékokra vonatkozóan mutatható ki (*Bembenny, 2008*). Etnográfiai vizsgálatok arra utalnak, hogy a nemi identitás és a tanulmányi énkép sajátosságainak összeegyeztetése a lányok számára a serdülőkor kezdetétől igen nehéz. Az interjúkban a diákok beszámoltak arról az ellentétéről, ami a lányok tanulmányi sikerével és a nőiességgel kapcsolatos elvárások között jelentkezik, érzelmi feszültséget okozva számukra, mert úgy érezték, hogy egy lány magas teljesítménye „nem normális”. *Orenstein* azt találta (idézi: *Ormrod, 2000*), hogy az okos lányok féltek attól, hogy elidegenednek fiú kortársaiktól, akik nem értékelik a lányok intellektuá-

lis képességeit, és amiatt is aggódtak, hogy lány társaik, barátnőik pedig versenytársnak látják őket tanulmányi téren.

Az elvárás-érték motivációs modell a hátrányos helyzetből fakadó problémákat is bevonja értelmezési körébe (Hallinger és Murphy, 1986; Szitó és Katona, 2007). Ha egy iskolában nagy létszámban vannak jelen hátrányos helyzetű gyerekek (a gyermeklétszám egyharmadánál többen), ez befolyást gyakorol az iskolakultúra alakítására. Két kutató (Hallinger és Murphy, 1986), hátrányos helyzetűeket befogadó és ugyanennyi magas szociokulturális körülményekkel rendelkező diákokat oktató iskolában végzett vizsgálatokat. A pedagógiai program tartalma, az alkalmazott oktatási eljárások és a szülőkkel való kapcsolat szempontjából olyan intézményeket választottak ki, amelyek a saját referenciacsoportjukon belül sikeresek voltak. Az eredmények azt mutatták, hogy a kedvezőbb helyzetű iskolákban a szülők támogatták gyermekeik továbbtanulását, az elméleti tárgyakat magasra értékelték, a tanárok motivációs stratégiája több intrinzik elemet tartalmazott. A kedvezőtlen helyzetű intézményekben azonban a tanár volt a továbbtanulásra vonatkozó magas elvárás forrása, míg a szülők megkérdőjelezték a továbbtanulás fontosságát. Távol tartották magukat az iskolától, ritkán látogatták, mert az intézmény saját kudarcaira emlékeztette őket, vagy nem értettek egyet az iskola céljaival. A tanárok motivációs eljárásaik során gyakran alkalmaztak anyagi vagy tevékenységjutalmakat, extrinzik motivációra támaszkodtak.

Az önreguláció és a motiváció szociokognitív elméletei

Az önszabályozó tanulás modellje olyan cselekvésemélet, mely egy feladat megtanulására vonatkozó döntés meghozatalát követő tevékenységek lefolyását kívánja megérteni. Olyan kérdésekkel foglalkozik, mint a motiváció átalakulása szabályozott viselkedéssé, vagy a motiváció és a kogníció kapcsolata. A folyamat egyik kulcseleme a tanulás önellenőrzését vezérlő metakogníció, a másik az akarati kontroll jelenléte, mely Kuhl és Corno munkássága révén került a kutatók figyelmének középpontjába, és vált az önszabályozó tanulás modelljének szerves részévé (Corno és Rohrkemper, 1985; Kuhl és Kraska, 1989; Kuhl, 2000). E ponton azonban nem szabad megfeledkeznünk Vigotszkijról, aki már az 1930-as években kidolgozta a magasabb pszichikus funkciók elméletét, s akinek gondolatai csak az 1970-es évektől váltak az angolszász kutatások inspirálóivá. Vigotszkij (1971) szociokognitív modelljében a magasabb pszichikus funkciók működéséből származtatható az akarat (Gray és Feldman, 2004), amelynek kezdetét az általa kialakított rendszerben a Piaget felfogásától eltérően értelmezett egocentrikus beszédben fedezhetjük fel, mely aztán később, mint belső beszéd, a problémamegoldás eszköze lesz. A viselkedéslélektanban viszont mint énré irányuló beszéd (Meichenbaum és Goodman, 1971) az önjutalmazás, tehát a motivációs rendszer önirányításának bázisává válik. A belső beszédre támaszkodó akarati folyamatok és

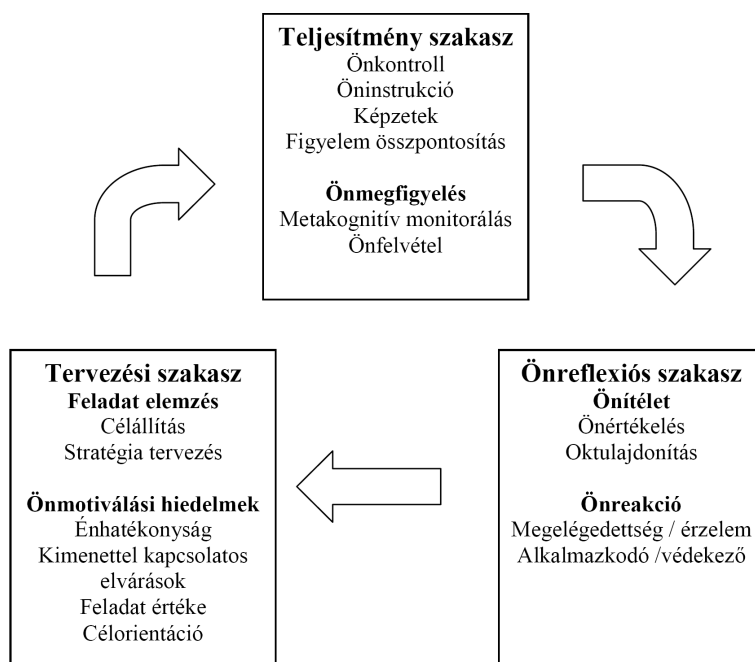
az önszabályozó tanulás vonatkozásában *Kuhl* azt kifogásolta (*Kuhl*, 2000), hogy sok kutató a folyamat akarati elemét figyelmen kívül hagyta, azt feltételezve, hogy a motiváció megléte közvetlenül megfelelő teljesítményhez vezet. Szerinte azonban a motivációs folyamatok csak a cselekvéssel kapcsolatos döntéshez vezetnek el, amikor azonban az egyén megkezdi a cselekvést magát, akkor már akarati folyamatok veszik át az irányítást és határozzák meg, hogy a szándék beteljesül-e vagy sem. A figyelemelterelő ingerek még a legerőteljesebb szándékokat is képesek megingatni, így tehát az akarattal, mint metamotivációs folyamattal külön elemként szükséges foglalkozni.

Az önszabályozó tanulás mai formájának kialakításához több kutató járult hozzá munkásságával. *Bandura* (1986) szociokognitív elméletében az önszabályozó tanulás úgy jelenik meg, mint amelyben a tanuló saját tanulásának mestereként ellenőrzi a tanulás során kitűzött céljainak és motivációinak helyességét, környezeti erőforrásokat mozgósít a tanulás fenntartása érdekében, döntéseket hoz viselkedésének korrekciója érdekében. *Pintrich* és munkatársai modelljében az önszabályozó tanulás egy olyan aktív folyamat, amelynek során a tanulók célokat tűznek ki a tanulásukhoz, és megkísérik ellenőrizni megismerési folyamataikat, motivációjukat és a viselkedésüket (*Pintrich* és *DeGroot*, 1990; *Walters et al.*, 2003; *Molnár*, 2000; *Molnár*, 2002). Az önszabályozásról a legárnyaltabb fogalmi megközelítést *Zimmermann* és munkatársai hozzák létre. Szerintük egy konkrét tanulási feladat megoldása során megvalósuló önszabályozás folyamata három szakaszra különíthető el: a tervezés, a teljesítmény és az önreflexió fázisai (*Zimmerman*, 1989; *Zimmerman* és *Kitsantas*, 2005; *Pintrich*, 2005). (Lásd 2. ábra)

A tervezési fázis elemei: – feladatelemzés és célkitűzés; – stratégiai feladatmegoldó lépések tervezése, – ismeretek arról, milyen kognitív taktikák léteznek az információ átalakítására; – a feladat paramétereinek ismerete; – készségekre vonatkozó önismeret – ehhez kapcsolódnak az önmotiválásra vonatkozó hiedelmek, mint például a hatékonysághit (self-efficacy); az eredményelvárások (például milyen tudást, készséget sajátít el a tanuló a feladatmegoldás által és ehhez mennyi gyakorlás szükséges); – a feladat érdekessége és értékessége (például, unalmas ugyan a feladat, de fontos nekem, hogy tanuljak); célorientáció (intrinzik-extrinzik, mastery-kudarckerülő-kudarcorientált) (*Ryan és Deci*, 2000; *Covington*, 2000; *Smiley és Dweck*, 1994).

A teljesítmény fázis magában foglalja: – a metakognitív monitorálást, vagyis a kognitív stratégiai folyamatok (gyakorlás, információszervezés, problémamegoldási próbálkozások, heurisztikák) helyességének vagy hibás voltának ellenőrzését, – a feladat nehézségének pontos becslését, – annak észlelését, hogy a pillanatnyi tudás milyen távol van a kitűzött céloktól, – annak ellenőrzését, hogy a személy milyen mértékben tudja felidézni a hosszú távú memóriából a tanultakat. Ezzel párhuzamosan a *motivációs rendszer szabályozása* is létrejön. *A metamotivációs, akarati aspektusok elemei:* 1. *Figyelem kontroll:* a szelektivitás fenntartása, a fel-

adathoz illő ingerek szándékolt kiemelése és a zavaró ingerek mellőzése. 2. *Érzelmi kontroll*: a negatív érzelmek áthangolása, a támogató érzelmek erősítése. 3. *Motiváció kontroll*: önjutalmazó aktivitás alkalmazása, büszkeség előre vetítése, a küzdelem feladása esetén a lehetséges hátrányok elképzelése, fantáziaképek és gondolatok. 4. *Környezeti kontroll*: a környezeti feltételek befolyásolása (idő, hely megválasztása, társas környezet, segítség igénybe vétele), más megfogalmazásban az erőforrások szabályozása (Rheinberg et al., 2005; Kuhl és Kraska, 1989; Kuhl, 2000; Higgins, 1987; Henderson és Dweck, 1990; Dweck, 1985; Csíkszentmihályi, 2001; Corno és Rohrkemper, 1985).



2. ábra: Az önszabályozó tanulás háromfázisú folyamata
Zimmerman és Kitsantas (2005) nyomán

Az önreflexiós fázis: – a feladatvégzés tapasztalatai alapján megvalósul a hibák és az erős oldalak elemzése, ezen kívül azonban az egyén a saját énjére vonatkozó értékeléseket is végez – attribúciókat alakít ki, a tapasztalatokat magyarázza oki tulajdonítás révén, – ennek következtében elégedettség vagy önleértékelés, elégedettség jön létre (Higgins, 1987; Weiner, 1990).

Az önszabályozó tanulás a mindennapi tanulási folyamatot a maga bonyolultságában mutatja be, a megismerő folyamatok és a motivációs mechanizmusok összekap-

csolódására támaszkodva. E nézőpont szerint a pedagógus feladata a metakognitív és metamotivációs stratégiák fejlesztésének elősegítése a tanulás folyamatában (Winne és Penny, 2005). Egy hazai vizsgálatban 314 budapesti, 7–12. évfolyamos gimnazista tanulási és motivációs stratégiáit vizsgáltuk Pintrich, „A tanulás motivált stratégiái” kérdőívének (MSLQ) egy módosított változatával (Katona és Sztító, 2006; Pintrich et al., 1991; Kivinen, 2003), melynek skálái az önszabályozó tanulás elemeit tartalmazzák. A regresszióanalízisre épülő adatfeldolgozás révén a feladat szubjektív értéke vonatkozásában azt találtuk, hogy az életkor előrehaladtával a jobb érdemjegy megszerzése iránti igény nő, míg a tantárgyi ismeret tartalma és a problémamegoldás folyamata iránti érdeklődés, vagyis a tanulási feladatok intrinzik értéke csökken. Ez az eredmény magyarázható az öndeterminációs elmélet alapján, mely azt jósolja, hogy az erősen kontrollált és választási lehetőségek nélküli tanulási környezet erős extrinzik (külső) és gyenge intrinzik (belső) feltételeket teremt a szabályozás alakulásában. Szoros pozitív kapcsolat van ugyanakkor az énhatékonyság hiedelmek, az erőfeszítés és az érdemjegyek között az életkortól függetlenül, ennél fogva e két motivációs elem extrinzik kimenethez kapcsolódik, jóllehet ez nem magától értetődő, mert intrinzik kimenethez is tartozhatnának. A hierarchikus klaszteranalízis pedig olyan összefüggésre mutat rá, miszerint főként az alacsonyabb (közepes) érdemjegyű tanulók használnak tanulmányi feladataik elvégzése során metakognitív és metamotivációs stratégiákat, a magas érdemjegyűek csak ritkán vagy saját válaszaik alapján tudatosan egyáltalán nem. A metakognitív és metamotivációs stratégiák használata, úgy tűnik, csak hiányállapotok korrigálását szolgálja. Az itt leírt eredményt úgy értelmezzük, hogy az erősen kontrolláló tanulási környezethez nagy valószínűséggel az entitás elméleten alapuló képességfelfogás kapcsolódik. Jó teljesítmény elérése egy eleve meglévő, változtathatatlan képesség által jöhet létre, ha valaki azonban metastratégiák használatára „kényszerül”, olyan benyomást kelthet másokban mintha „fogyatékosága” lenne. Ez az eredmény egy adott kontextussal rendelkező tanulási környezet értékrendjét és hétköznapi hiedelemrendszerét tükrözi, azonban meghatározza a metastratégiák oktatására és fejlesztésére vonatkozó erőfeszítések sikerét, az e területekhez tartozó kulcskompetenciák fejlesztésének hatékonyságát.

A szükségletek hierarchiájától a motivációs stílusokon át a cselekvéseméletig és a tanulás önszabályozásáig ívelő motivációs elméletek egyre finomabb hangolással közelítik meg és értelmezik az iskolai tanulás valódi természetét. Eközben hangsúlyoznak olyan értékpreferenciákat, mint az önaktualizáció, az intrinzik érték, a pozitív önértékelés, a magas hatékonysághit, a mastery-orientáció, a metastratégiák használata, a képességek növekedésének elmélete, melyek elsősorban a tanulóközpontú tanulást támogatják a tanárközpontú tanulással szemben. Valódi gazdagodást jelentene azonban az iskolaközeli motivációs kutatások és a hozzájuk kapcsolódó elméletek számára, ha a tanulóakra vonatkozó motivációs jellemzők egyre szerteágazóbb megismerése olyan törekvésekkel párosulna, amelyek feltár-

nák, hogy az eltérő oktatási programok, ezen belül az egyes iskolák és a különböző tanulási folyamatok facilitálásában résztvevő pedagógusok milyen tanulási környezetet teremtenek és milyen motivációs stratégiákat alkalmaznak, amikor a diákokat bevonják a különféle tanulási tevékenységekbe.

Irodalom

- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002): Human aggression. *Annual Review of Psychology*, (53) 1, 27–51.
- Anderson, R. – Manoogian, S. T. – Reznick, J. S. (1976): The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, (34) 5, 915–922.
- Bábosik István (2004): A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban. *Mester és Tanítvány*, 4. sz. 11–25.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bembenutty, H. (2008): Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, (46) 3, 347–352.
- Bowlby, J. (1979): *The making and breaking of affectional bonds*. Tavistock, London.
- Boykin, A. W., Ellison, C. M., Dillihunt, M. L., Tyler, K. M. (2005): Examining classroom learning preferences among elementary school students. *Social Behavior and Personality*, (33) 7, 699–708.
- Braverman, R. T. (2001): *Applying resilience theory to prevention of adolescent substance abuse*. Spring, The 4-H Center for Youth Development, University of California, Davis, 1–11.
- Brophy, J. E. (1978): Interactions between learner characteristics and optimal instruction. In: Bar-Tal Saxe (Ed.): *Social Psychology of Education*. Hemisphere Publishing Corporation, Washington, 135–148.
- Brophy, J. E. (1981): Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, (51) 1, 5–32.
- Brophy, J. E. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, (75) 5, 631–661.
- Chung, I., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Gilchrist, L. D., Nagin, D. S. (2002): Childhood predictors of offense trajectories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, (39) 1, 60–90.
- Cole, M., Cole, S. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Coleman, J. S. (1976): A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest, 588–615.
- Corno, L., Rohrkemper, M. (1985): The intrinsic motivation to learn in classrooms. In: Ames, C., Ames, R. (Eds.): *Research on motivation in education*. (2) Academic Press, Inc. New York, 53–92.

- Covington, M. V. (2000): Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, (51) 1, 171–200.
- Csapó Benő (1978): A mastery learning elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 60–73.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. (1993): The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In: Jacobs, J. E. (Ed.): *Developmental perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, 57–97.
- deCharms, R. (1968): *Personal causation*. Academic Press, New York.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, (125) 1, 627–668.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, (95) 2, 256–273.
- Dweck, C. S. (1985): Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: An Achievement Goal Analysis. In: Ames, C. – Ames, R. (Eds.): *Research on motivation in education*. (2) Academic Press, Inc. New York, 289–306.
- Eggen, P., Kauchak, D. (2001): *Educational Psychology*. Merrill-Prentice Hall, New Jersey.
- Festinger, L. (1972): A kognitív diszonzancia elmélete. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest, 75–83.
- Fisher, E. J. (2005): Black Student Achievement and the Oppositional Culture Model. *Journal of Negro Education*, (74) 2, 201–210.
- Golnhofer Erzsébet (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 392–417.
- Gray, P., Feldman, J. (2004): Playing in the zone of proximal development: Qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, (110) 2, 108–145.
- Hallinger, P., Murphy, J. F. (1986): The social context of effective schools. *American Journal of Education*, (94) 3, 328–355.
- Harris, J. M., Som, A., McPherson, M., Dees, J. E. M. E. G. (2008): Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature, *Aggression and Violent Behavior*, doi:10.1016/j.avb.2006.03.006
- Harter, S. (1992): Visions of self: beyond theme in the mirror. In: Jacobs, J. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. 40. University of Nebraska Press, Lincoln.
- Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley, New York.
- Henderson, V. L., Dweck, C. S. (1990): Motivation and achievement. In: Feldman, S. S. – Elliott, G. R. (Eds.): *At the threshold: The developing adolescent*. MA: Harvard University Press, Cambridge, 308–329.

- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, (94) 3, 319–340.
- Houde, J. (2006): Andragogy and Motivation: An Examination of the Principles of Andragogy through Two Motivation Theories. Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD) (Columbus, OH, Feb, 22–26, 2006) 90–97.
- Jimerson, S. R., Campos, E., Greif, J. L. (2003): Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, (8) 1, 7–27.
- Johnson, D. W. (1979): *Educational Psychology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*. 1. sz. 79–104.
- Katona N., Szitó, I. (2006): *Self-regulated learning in a control-oriented environment*. ISPA The 26th International School Psychology Colloquium, konferencia előadás.
- Kelman, H. C. (1972): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 47–59.
- Kim, M. J. (2006): *Culture-specific psychoeducational induction talk as an intervention to increase service utilization among minority populations: the case of Korean American*. Vistas. American Counselling Association.
- Kivinen, K. (2003): *Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools*. Disszertáció, Faculty of Education of the University of Tampere.
- Kroger, J. (2007): *Identity development*. Sage, London.
- Kuhl, J. (2000): The volitional basis of personality systems interaction theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, (33) 7–8, 665–703.
- Kuhl, J., Kraska, K. (1989): Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In: R. Kanfer, R. – Ackerman, P. L. – Cudek, R. (Eds.): *Abilities, motivation, and methodology: The Minnesota Symposium on Individual Differences*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Hillsdale, NJ., 343–374.
- Kwok, O., Hughes, J. N., Luo, W. (2007): Role of resilient personlaity on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology*, (45) 1, 61–82.
- M. Nádasi Mária (2004a): A szöveges értékelés szerepe a nevelés-oktatás folyamatában. In: Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 40–43.
- M. Nádasi Mária (2004b): Az értékelés pedagógiai kérdései. In: Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 34–39.
- Maslow, A. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*, (50) 3, 370–396.
- Maslow, A., Lowery, R. (Ed.) (1998): *Toward a psychology of being*. Wiley & Sons, New York.

- McInerney, D. M., Swisher, K. G. (1995): *Exploring navajo motivation in school settings, in: Journal of American Indian Education, (34) 3, 127–136.*
- Meichenbaum, D. H., Goodman, J. (1971): Training Impulsive Children to Talk to Themselves: A Means of Developing Self-Control. *Journal of Abnormal Psychology, (77) 2, 115–126.*
- Molnár Éva (2000): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra, 2. sz. 101–103.*
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányok és tendenciák. *Magyar Pedagógia, 1. sz. 63–77.*
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2001): Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, (38) 1, 25–41.*
- Nagy József (2000): *XXI. századi nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Erzsébet (1999): Hogyan jutalmazzunk? In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia.* Comenius Bt., Pécs, 241–253.
- Nisson, J. E., Paul, B. D., Lupini, L. N., Tatem, B. (1999): Cultural differences in perfectionism: a comparison of African American and White College Students. *Journal of College Student Development, (40) 3–4, 141–150.*
- Ormrod, J. E. (2000): *Educational Psychology.* Merrill, New Jersey.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1991): A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor.
- Pintrich, P. R. (2005): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (Eds.): *Handbook of self-regulation.* Academic Press, New York, 451–502.
- Pintrich, R. R., DeGroot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, (82) 1, 33–40.*
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra, 2. sz. 3–12.*
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rollet, W. (2005): Motivation and action in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (Eds.): *Handbook of self-regulation.* Academic Press, New York, 503–529.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. (1989): Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology, (57) 5, 749–761.*
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, (55) 1, 68–78.*
- Santrock, J. W. (2008): *Educational Psychology.* McGraw Hill, Boston.
- Shade, B. J. (1982): Afro-American Cognitive Style: A Variable in School Success? *Review of Educational Research, (52) 2, 219–244.*
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., Anderson, A. R. (2003): Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist, (8) 1, 29–41.*

- Smiley, P. A., Dweck, C. S. (1994): Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, (65) 6, 1723–1743.
- Smith, R. M. (1982): *Learning how to learn*. Cambridge, The Adult Education Company, New York.
- Stipek, D., Gralinski, J. H. (1996): Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, (88) 3, 397–407.
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L. C., Boykin, E. L., Alder, M. C., Jimerson, S. R., Campos, E., Greif, J. L. (2003): Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, (8) 1, 7–27.
- Strinski, S. M., Ireland, M., Michaud, P., Narring, F., Resnick, M. D. (2000): Protective correlates of stages in adolescent substance abuse: A Swiss national study. *Journal of Adolescent Health*, (26) 6, 420–427.
- Stronge, J. H. (2002): *Qualities of effective teachers*. ASCD, Alexandria.
- Szító Imre, Katona Nóra (2004): A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából. *Mester és Tanítvány*, 4. sz. 36–49.
- Szító Imre, Katona Nóra (2007): Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker. *Mester és Tanítvány*, 7. sz. 40–66.
- Tedeschi, J. T., Lindskold, S. (1976): *Social psychology*. John Wiley and Sons, New York.
- Thomas, M. R. (2001): *Recent Theories of Human Development*. Sage, London.
- Vajda Zsuzsanna, Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ventegodt, S., Merrick, J., Andersen, N. J. (2003): Quality of Life Theory I. The IQOL Theory: An Integrative Theory of the Global Quality of Life Concept. *TheScientific-WorldJOURNAL*, (3) 10, 1030–1040.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Walters, C. A., Pintrich, P. R., Karbenich, S. A. (2003): *Assessing academic self-regulated learning*. Conference on Indicators of Positive Development, Washington.
- Wei, M., Mallinckrodt, B. (2004): Maladaptive perfectionism as a predictor and moderator between adult attachment and depressive mood. *Journal of Counseling Psychology*, (51) 2, 201–212.
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, (77) 1, 3–25.
- Weiner, B. (1990): History of motivation research in education. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, (82) 4, 616–622.
- Wentzel, K. R. (2005): Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In: Elliott, A. J. – Dweck, C. S. (Eds.): *Handbook of Competence and Motivation*. The Guilford Press, New York, 279–297.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000): Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, (25) 68–81.
- Winne, P. H., Penny, R. E. (2005): Measuring Self-regulated Learning. In: Boekaerts – Pintrich – Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. Academic Press, New York, 531–566.

- Woolfolk, A. (2001): *Educational Psychology*. Allyn and Bacon, London.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, (81) 3, 329–339.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (2005): Dimension of personal competence: self-regulated learning and practice. In: Elliot, A. J. – Dweck, C. S. (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press, London. 509–527.

TANULÁSI PROBLÉMÁK MAGATARTÁSI ZAVAROKKAL KÜZDŐ GYERMEKEKNÉL

REINHARDT MELINDA* – KÖKÖNYEI GYÖNGYI**

* az ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológia Tanszékének doktorandusza,
a Csepeli Nevelési Tanácsadó pszichológusa
reinhardt.melinda@ppk.elte.hu

** az ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológia Tanszékének
tanársegéde
kokonyei@gmail.com

Összefoglaló tanulmányunkban a problémás viselkedésű gyermekek tanulási zavaraival, nehézségeivel, illetve a tanulási zavarral, gyengeséggel küzdő gyermekek problémás viselkedésével foglalkozunk. Ennek kapcsán elsőként áttekintjük a hazai oktatási-nevelési rendszerben alkalmazott szakkifejezéseket. Majd a kutatási és gyakorlati tapasztalatok alapján elemezzük a normál intelligenciaövezetbe tartozó, magatartászavarral és/vagy deviáns viselkedéssel jellemezhető gyermekek beszédbeli, olvasási, írási, számolási képességeit, rész-képesség-zavarait és figyelmi, illetve emlékezeti folyamatait. A magatartászavarok és a depresszió, valamint a szorongás magas komorbiditása (együttjárása) pedig azt indokolja, hogy röviden arra is kitérjünk, a társuló pszichopatológiai kórképeknél milyen kognitív deficiitek fordulnak elő. Végül néhány gyakorlati példával illusztráljuk, hogy a magatartási zavarok és a tanulási zavarok hogyan gerjeszthetik egymást.

A sajátos nevelési igény fogalma

A sajátos nevelési igény (SNI) fogalma már beépült a nevelési – oktatási szókincsbe, azonban az utóbbi időben tovább differenciálódott az, amire ez a terminus technikus vonatkozik. A sajátos nevelési igény nemzetközi (OECD) definíciója (Special Education Needs) alapvetően három nagyobb részterületet foglal magában (*International Standard Classification of Education*, 1997):

- A. *Fogyatékoság (disability)*: Jellemzően organikus eredetű rendellenességek, orvosilag egyértelműen diagnosztizálhatóak, mint a hallássérülés, a látás-sérülés, a középsúlyos vagy a súlyos értelmi fogyatékoság, a halmozott fogyatékoság. Az érintett tanulók különböző szociális rétegekhez tartoznak.
- B. *Tanulási nehézségek (learning difficulty)*: Speciális tanulási nehézségeket mutató tanulók (például diszlexia, diszkalkulia). A tanulók sajátos nevelési igényei nem tartoznak dominánsan sem az A, sem a C kategória jellemzőihez.

- C. *Hátrányos helyzet (disadvantage)*: A tanulók sajátos nevelési igényei elsődlegesen szociális-gazdasági, kulturális és/vagy nyelvi tényezőkből erednek.

Sajátos nevelési igény hazai viszonylatban

Egy hazai felmérés (Csányi, 2007) jelentős átfedést talált a különböző SNI kategóriák (enyhén értelmi fogyatékos, közepesen értelmi fogyatékos, autista, beszéd-fogyatékos) és a szociális problémák, azaz a hátrányos helyzet jelenléte között. Ez azt implicálja, hogy a nemzetközi (OECD) felosztás a magyar körülmények esetében csak módosítva alkalmazható: nem tudjuk elkülönült kategóriaként kezelni a hátrányos helyzetűek csoportját, a szociális hátrányok sajátosan rátevéődnek a sajátos nevelési igényre.

Az említett hazai felmérés (Csányi, 2007) arra is rámutatott, hogy a sajátos nevelési igényű csoportokon túl számos olyan gyermek van, akiknek szintén nehézséget okoz valamilyen oknál fogva a tantervek teljesítése. Ezek a tanulók ritkán részesülnek kiegészítő támogatásban (például korrepetálásban), azonban a pedagógusok és az osztályközösség energiáit, figyelmét ugyancsak lekötik.

Érdeemes megjegyezni, hogy a különböző országok között jelentős eltérések vannak a sajátos nevelési igénnyel diagnosztizált tanulók létszámában. Az UNESCO kiegészítő támogatásra a tanulóknak kb. 10 százalékát javasolja. Nagy-Britanniában például az összes tanuló 13 százalékát sorolják a tanulási nehézségekkel küzdők közé, míg Finnországban az iskolások 23 százalékát (*Equity in Education*, OECD, 2004). A magyar SNI csoport aránya ettől elmarad: a 2004/2005-ös tanévben például a nemzetközi (ISCED) besorolás szerinti A és B kategóriákba együttesen az összes tanuló 8,4 százaléka volt valamilyen szakvéleménnyel besorolt (Csányi, 2007).

Törvényi háttér

A hazai gyakorlatba a 2007/2008-as tanév indulásával vezették be a sajátos nevelési igény differenciáltabb meghatározását. A Köznevelési Törvény 121. §-a szabályozza, ki tekinthető sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak: „Az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd” (121. § /1/ 29/a pontja), illetve b) „a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd” (121. § /1/ 29/b pontja). A rendellenesség hosszantartó, súlyos zavart jelent, melynek kóreredete – feltehetőleg – biológiai eredetű. Az organikus háttér meglétét, illetve hiányát a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitáci-

ós Bizottság gyermekneurológusa vagy gyermek- és ifjúságpszichiátere vizsgálhatja ki, bizonyíthatja. A hivatkozott törvény 30. § (1) bekezdése szabályozza azt is, hogy rehabilitációs célú órakeret terhére „a sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították.”

Zavarok, nehézségek, gyengeségek

Tanulási zavarok

Mind az SNI a), mind az SNI b) kategóriába sorolt tanulóknál hangsúlyosan előfordulnak – izoláltan vagy kevert formában – tanulási zavarok és beilleszkedési zavarok.

A tanulási zavarok első definícióját a *Kirk és Bateman (1962)* szerzőpáros adta, amely több mint negyvenöt év alatt alig változott. Eszerint a tanulási zavar olyan elmaradás, rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszédbeli, olvasási, írási, számolási folyamatokban vagy más iskolai tantárgyakban, amelyet lehetséges agyi diszfunkció és/vagy emocionális, vagy viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrány eredményez. Hátterében nem értelmi fogyatékoság, nem érzékszervi hiányosság és nem kulturális vagy oktatási tényezők állnak.

Berk (1983) definíciójában összefoglalva: a tanulási zavar olyan gyűjtőfogalom, amely a figyelem, a beszéd, az olvasás, az írás, illetve a matematikai képességek elsajátítása terén mutatkozó jelentős nehézségek heterogén csoportjára utal. A zavarok eredetét a központi idegrendszer diszfunkciójában látja.

A jelenlegi konszenzus szerint a *tanulási zavarral* küzdő gyermekek közé az ép értelmi képességekkel rendelkező, normál intelligenciaövezetbe tartozó, érzékszervi fogyatékosággal nem bíró, azonban ezek ellenére az írás, olvasás és számolás technikájának elsajátításában nehézségekkel küzdő tanulókat soroljuk (*Porkolábné, 2002*). A tanulási zavarok spektruma igen széles és sokszínű: többféle képesség-hiányt lefed. Maga az elnevezés egy általános, összefoglaló kifejezés, amelybe egy képességdeficitekkel küzdő heterogén csoportot helyezünk. Ebbe az összefoglaló elnevezésbe „szorítjuk” mind a figyelmi funkciókban, mind a beszédképességben, mind az olvasási, írási, számolási készségek elsajátításában és alkalmazásában akadályozottakat (*Gyarmathy, 1998*).

Specifikus tanulási zavarok

Az önmagában is heterogén specifikus tanulási zavar kategória a sajátos nevelési igény egyik jelentős részét alkotja. A különböző – eredetükben és tüneti megjelenésükben összetett és változatos – *készséghiányokra* számos elnevezést vett át, illetve alkotott a magyar szakirodalom. Így például tanulási zavarok, tanulási nehézségek, tanulási rendellenességek, specifikus tanulási zavarok, POS (pszicho-organikus

szindróma) (*Wolfensberger és Haessing, 1985/1992*), MCD (minimális cerebrális diszfunkció) (*Fritz, 1984/1992*), részképességzavar, szenzoros integrációs zavar, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia (*Gyarmathy, 2007*)¹.

A mentális zavarok *amerikai* diagnosztikus rendszere, a DSM-IV (2001) a tanulási zavarok (korábbi elnevezéssel iskolai készségek zavara) körébe négy kategóriát sorol:

1. olvasási zavar (F81.0)
2. írásbeli kifejezés zavar (F81.1)
3. számolási zavar (F81.2), illetve
4. máshová nem osztályozható tanulási zavarok (F81.9).

Tanulási zavar akkor diagnosztizálható, ha „az olvasási teljesítmény (F81.0), vagy az íráskészség (F81.1), vagy a számolási képesség (F81.2) egyénileg, standardizált tesztekkel vizsgálva, lényegesen alatta marad a személy biológiai kora, mért intelligenciája vagy a kor szerinti képzettség alapján elvárhatónak.” Továbbá a zavar „jelentősen kihat az iskolai teljesítményre, vagy az olvasási jártasságot/az íráskészséget/a számolási képességet igénylő mindennapi élettevékenységekre.” Valamint, „ha érzékelési deficit van jelen, az olvasási, íráskészségbeli, számolási nehézségek meghaladják az ahhoz rendszerint társuló zavar mértékét.” (*DSM-IV, 2001, 42–43. o.*) Ebben a rendszerben a máshová nem osztályozható tanulási zavarokhoz tartoznak „azok a tanulási zavarok, amelyek nem teljesítik egyik specifikus tanulási zavar kritériumait sem, a kategória mindhárom terület problémáit magában foglalja (olvasás, írásbeli kifejezés, számolás), amelyek együttesen befolyásolják az iskolai teljesítményt.” (*DSM-IV, 2001, 44. o.*)

Az *európai* diagnosztikus osztályozási rendszer, a BNO-10 (1998) az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességeiről beszél, melyeket olyan zavarokként határoz meg, melyekben „a készségek megszerzésének a normális menete válik zavarttá”, ami „nem egyszerűen a tanulási lehetőség hiányának, mentális retardációnak vagy szerzett idegrendszeri trauma vagy betegség következménye.” Ide sorolja:

1. a meghatározott olvasási zavart (*dyslexia*, F81.0)
2. az írás zavarát (*dysgraphia*, F81.1)
3. az aritmetikai készségek zavarát (*dyscalculia*, F81.2)
4. az iskolai készségek kevert zavarát (F81.3)
5. az iskolai készségek egyéb fejlődési zavarát (F81.8)
6. és az iskolai készségek külön meg nem nevezett fejlődési zavarát (F81.9).

¹ Az elnevezés bizonytalansága az angolszász területen is szembevetendő. Nagy-Britanniában ezeket a készségghiányokat a „specific learning difficulties” (SLD) kifejezéssel jelölik, az amerikai szakirodalomban pedig a „learning disabilities” (LD) terminussal. Komoly félreértésekre adhat azonban okot, hogy az amerikai elnevezés az angliai gyakorlatban a mentális retardáció miatt kialakult tanulási nehézséget jelöli (*Gyarmathy, 2007*).

A diszlexia egyik fő jellemzője, hogy ezek a tanulók a klasszikus oktatási gyakorlatban nem képesek eljutni a nyelvhasználat olyan fokára, amely lehetővé tenné az értelmi képességeiknek megfelelő szintű olvasás, írás és helyesírás elsajátítását (*Sauvageot és Métellus, 2006*). Ezek a hiányosságok pedig – hiszen az (írásbeli) nyelvhasználat a társadalmi élet alapköve: biztosítja az információátadást generációról generációra, szerződéseket rögzít stb. – számos frusztrációt eredményeznek.

Berk (1983) megjegyzi, hogy ugyan a tanulási zavar előfordulhat más hátráltató sérülés (például érzékszervi gyengeség, társas-érzelmi zavarok) vagy környezeti hatás (például kulturális különbségek, nem megfelelő oktatás, pszichogén faktorok) kíséretében, azok hatásának mégsem egyenes következménye. Lényeges tehát, hogy a specifikus tanulási zavarok nem magatartási zavarok talaján „keletkeznek”, azonban sok esetben – azokkal párhuzamosan – másodlagos tünetként jelennek meg. Így ha nem történik meg idejében a specifikus tanulási zavar felismerése, diagnosztizálása, specifikus módszerekkel történő ellátása, korrekciója, akkor a meglévő, de fel nem tárt tanulási nehézséghez beilleszkedési, magatartási problémák társulhatnak, komoly, súlyossá váló tünetegyüttest eredményezve. A következőkben ezért tekintünk át a magatartási zavarok fogalomkörét.

Magatartási zavarok

A *problémás viselkedés* rendkívül széles spektrumát többféle szempontból szemlélhetjük, például a súlyossági fok szerint, vagy aszerint, hogy milyen mértékben akadályozzák a gyermek fejlődését, adaptív működését, örömképességét, szociális kapcsolatait (*Vikár, 1980; Ranschburg, 1998*), azaz szubjektív jóllétét, illetve mennyire veszi igénybe környezete tűrőképességét (lásd az internalizáló és externalizáló viselkedési problémák megkülönböztetését (például *Gádoros, 1996; Perczel Forintos et al., 2005*).

Súlyossági, az élethelyzetekre való kiterjedés mértéke szerinti csoportosítás alapján a következő spektrumot vázolhatjuk fel: beilleszkedési zavar – viselkedés-zavar – magatartászavar – deviáns viselkedés (*Felleginé, 2004*).

Beilleszkedési zavarok

A *beilleszkedési zavarok* közé az aktivitás és a figyelem zavarát, valamint a hiperkinetikus magatartászavart sorolhatjuk. A szakirodalomban ADHD-nak rövidített (Attentional Deficits/Hyperactivity Disorders), ún. figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar tünetegyüttes (DSM-IV) hátterében neurológiai elváltozás áll, társulhatnak hozzá tanulási zavarok, de mégis elkülönítjük tőlük (*Gyarmathy, 1998*). A hazai diagnosztikában használt BNO-10 rendszer az aktivitás és a figyelem zavarait a viselkedés és az érzelmi-hangulati élet rendszerint gyermekkorban vagy serdülőkorban jelentkező zavaraihoz sorolja, míg a diszlexiát, a diszgráfiát és a diszkalkuliát az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességeihez.

Egy tágabb meghatározás szerint a beilleszkedési zavar a problémás viselkedés spektrumának a legenyhébb szintjét képviseli: egy új közösséggel való kapcsolat-felvétel vagy kapcsolat-fenntartás nehézségeit jelöli (*Felleginé, 2004*), ez adódhat leválási nehézségekből, kötődési problémákból, idegen helyzetekkel, emberekkel kapcsolatos félelmekből, szorongásokból, vagy például a szabálykövető magatartás kisebb fokú éretlenségéből, illetve a szociális adaptáció hiányosságából (*Ranschburg, 1998*).

Viselkedészavar, magatartászavar, deviáns viselkedés

Viselkedészavar terminuson a viselkedés alkalmi jellegű, a megszokottól eltérő, kedvezőtlen változását értjük, amely körülményektől, állapottól, személyektől függő helyzeti reakció (például bizonyos órákon jelentkezik csak a fegyelmezetlenség) (*Felleginé, 2004*). A *magatartászavar* már tartósan fennálló problémát jelez. Ekkor a gyermek az életkorából és élethelyzetéből adódó viselkedési követelményeknek, szabályoknak tartósan nem tud megfelelni, lázad ezek ellen, ellenáll azoknak (például hiányzások, verekedések, bohóckodás minden tanórán) (*Zsidi, 1997*). A „súlyossági spektrum” másik véglete a *deviáns viselkedések* köre, ahol már a társadalmilag elfogadott magatartási és erkölcsi normák megsértése történik, aszociális reakciók jelentkeznek (például szerhasználat, csavargás, lopás) (*Vikár, 1980*).

Egy sajátosan hazai kategória: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség

A sajátos nevelési igénytől – a hazai törvényi szabályozás szerint – elválik az ún. *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség* (BTMN) kategóriája, amely a különböző területeken való *tanulási nehézséget* jelöli és/vagy a beilleszkedési, magatartási problémák széles tárházát. Az ilyen tanulók felmentést kapnak az érintett részképesség (például helyesírás tantárgyrész), illetve tantárgy (például idegen nyelv) értékelése és minősítése alól (1993. évi LXXIX. Ktv. 30. § (9) pontja), valamint a csoport, osztály létszámának számításánál ők is – hasonlóan a sajátos nevelési igényű tanulók bizonyos csoportjaihoz – két főnek számítanak (1993. évi LXXIX. Ktv. III. Melléklet 3. pontja).²

Tanulási gyengeség

Sok esetben a probléma, a zavar, a hiány súlyossága nem indokolja sem a sajátos nevelési igény, sem a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapítását, mégis észlelhető az adott tanulónál *tanulási gyengeség*. Ez olyan elmaradást jelent,

² BTMN diagnózis óvodáskorú gyermekek esetében is adható, ekkor – hasonlóképpen az 1–3. osztályos tanulókhoz – még csak beilleszkedési – tanulási – magatartási nehézség *veszélyeztetettségéről* beszélhetünk.

amely többségi pedagógiai eljárásokkal kezelhető, kezelendő, differenciált segítségadás formájában korrigálható.

Mind a sajátos nevelési igényű, mind a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel, valamint a tanulási gyengeséggel küzdő gyermek fokozott pedagógiai támogatást, speciális nevelési-oktatási módszerek adaptálását igényli a pedagógiai repertoárba. Mindez többletmunkát, „többletidőt”, plusz energiák, készségek mozgósítását igényli a pedagógustól és a kapcsolódó intézményhálózattól (például iskolapszichológus, a Nevelési Tanácsadó pszichológusai, gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus).

Láthatjuk, hogy igen nehéz kiigazodni a diagnózisok, „címkék”, megjelölések útvesztőjében. Megkönnyítheti azonban a tisztánlátást, ha mérlegeljük az adott jelenség (például számolási nehézség) *eredetét* (például értelmi fogyatékoság, diszkalkulia, tanulási nehézség, tanulási gyengeség), *tüneteit* (például kialakulatlan helyiérték- és mennyiségfogalom, szöveges feladatok megoldásának nehézsége), *lehetséges kimeneteit* (például korrepetálással felzárkóztatható-e) és *kezelését* (például gyógypedagógus vagy pedagógus végezheti).

A sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása

A sajátos nevelési igény esetében a gyermek ellátása történhet specifikus, szegregált intézményben, valamint integrált keretek között. Az *integrált nevelés-oktatás*, azaz a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi közösségben történő nevelése, oktatása hazánkban is egyre elfogadottabb, népszerűbb és – amennyiben nem ún. „rideg integrációról” van szó – hatékonyabb forma (például Csányi, 1991, 2000). A mindennapi gyakorlatban egyre több óvoda, iskola vállalja fel, hogy sajátos nevelési igényű gyermekeket is ellát a többségi osztályokban. Ez megváltozott szemléletmódot, módszereket, eszközöket, azaz új ismeretek, készségek elsajátítását követeli meg a pedagógusoktól. Sajátos nevelést, oktatást, ami egy (még inkább) többszeplőssé váló rendszer minden érintettjére kihat, így az integrált tanuló mellett az integrációt felvállaló intézmény, pedagógus és osztályközösség mindennapjaira, viszonyulásaira egyaránt.

Beilleszkedési zavarok, magatartási zavarok, deviáns viselkedés és a tanulási zavarok összefüggései

Álljon a tanulási zavar, nehézség vagy gyengeség hátterében bármilyen tényező, maga a fennálló probléma számos frusztrációval jár a gyermek számára. Az iskolai lét kudarcá válik (Holt, 1991), ami ellen valahogyan védekezni kell. A jól ismert „régí törvény” szerint a frusztrációra gyakran agresszió a válasz. Agresszió, vagy valamilyen más, viselkedésben megjelenő probléma, de gyakori – a „szabad szemmel” sokáig nem is észrevehető, lappangó – egyéb pszichés zavar (például szoron-

gás, a hangulat zavarai) társulása. A tanulási nehézségekhez gyakran párosul éppen ezért magatartászavar. Így például tévé- és számítógépfüggés, csalás, hazugság, a házi feladat elhanyagolása és az abból származó krónikus lemaradás, zárkózottság, visszahúzódság, szociális izoláció, agresszív, uralkodó magatartás a társakkal szemben (például más gyermek zsarolása), szélsőséges esetben iskolakerülés (*György, 1978; Selikowitz, 1997*). Nemi különbségek figyelhetők meg abban, hogy a tanulási nehézségekhez milyen pszichopatológia társul gyakrabban. Lányok esetében az olvasási nehézségekhez inkább internalizáló zavarok, míg fiúknál externalizáló zavarok társulnak (*Willcutt és Pennington, 2000*). A leggyakoribb társuló zavar azonban úgy tűnik, hogy a figyelemhiányos/hiperaktivitás szindróma (ADHD) (*Willcutt et al., 2001*). Több felmérés arra mutat rá, hogy ADHD-ban igen magas arányban (30–80%) fordulnak elő tanulási zavarok (például *Barkley, 1990; Richters et al., 1995*), ezek közül is kimagaslak a diszkalkulia komorbid előfordulása (*Márkus et al., 2000*). Egy óvodásokkal végzett ikervizsgálatban az is kiderült, hogy a preolvasási készségek³ és a figyelemhiány közötti összefüggés alacsony, de szignifikáns, míg a hiperaktivitással és impulzivitással nem volt kapcsolat. Az olvasási képességek és a figyelemhiány közötti kapcsolatért feltehetően közös genetikai hatás tehető felelőssé (*Willcutt et al., 2007*).

Ugyanakkor az is gyakori, hogy a meglévő magatartászavar, illetve a háttérben húzódsó pszichikus problémák vezetnek a figyelem, az emlékezet, a percepció, a gondolkodás, azaz a tanulás részmechanizmusainak problémás működéséhez – kialakítva a tanulási zavart. Sokszor a tanulási és a magatartási zavarok olyan szorosan összefonódnak, hogy együttes jelenlétük kölcsönösen erősíti a másikat (*Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter és Morgan, 2008*).

Felmerült az a kérdés, hogy milyen tényező állhat a problémás vagy antiszociális viselkedés és a tanulási zavarok kapcsolatának hátterében. Elsősorban az olvasási nehézség és az antiszociális viselkedés kapcsolatát vizsgálták. Egy újabb ikervizsgálat eredményei megerősítik, hogy az olvasási problémák és az antiszociális viselkedés kapcsolatáért elsősorban környezeti tényezők felelősek, főképpen a fiúk körében (*Trzesniewski et al., 2006*). Ebben a vizsgálatban arra is fény derült, hogy a két probléma egymást erősítő kapcsolatban áll, a rosszabb olvasási teljesítmény antiszociális viselkedéshez vezetett, és fordítva.

Több longitudinális vizsgálatban igazolták azt is, hogy a gyermekkortól kezdődően viselkedési problémákkal küzdő gyerekek verbális képességei és így verbális intelligenciájuk alacsonyabb, azonban ez a hátrány még három éves korban nem érhető tetten, csak később, az általános iskolai években (*Raine et al., 2002; Raine et al., 2005*). Ez arra utalhat, hogy a rosszabb verbális képességek gyermekkorban

³ A pre-olvasási készségek (olvasási előismeretek) szükségesek az olvasás elsajátításához (például a gyermek tudja, hogy a szavak hangokból állnak, így tud két ugyanolyan hanggal kezdődő szót mondani, vagy egy adott betűvel azonosakat ki tud választani több betű közül, felismeri a rímelő szavakat).

szerzett hátrányként értelmezhetők. Emellett *Raine* és munkatársai (*Raine et al.*, 2005) azt találták, hogy ezeknél a gyerekeknél a téri képességek terén is kimutathatók deficitek, ezek azonban már három évesen is megmutatkoznak. A szerzők szerint a három éves kori hátrány jobb félteke működési deficitet jelez, amely egyben a jobb félteke által vezényelt más funkciók – így például érzelemszabályozás, korai kötődés – működésére is kifejti hatását.

A magatartászavar tulajdonképpen szocializációs zavar, amely a társadalmi beilleszkedéshez szükséges szerepviselkedések, az azokkal kapcsolatos ismeretek és képességek elsajátításának, illetve alkalmazásának nehézségeit foglalja magában. A szociális tanulás gyengeségei, problémái következtében a társas kapcsolatokban és együttműködésben zavar, önszabályozási nehézség lép fel (*Bödör*, 1991). A magatartásproblémák érinthetik a *motivációs-akarati* szférát (például az érdeklődés gyengesége, közösségi passzivitás, indítékszegénység, döntési nehézség), az *érzelmi-indulati* életet (például a társas érzelmek – együttérzés, bizalom – viselkedésmintáinak gyengesége, szorongás, ingerlékenység, hangulati labilitás, közöny), a *regulációs* területet (például önértékelési zavar, önkontrollzavar, a magatartás kritikálansága). Magában foglalhatja továbbá a *motoros funkciók* zavarát (például hipermotilitás, meglassult pszichomotoros tempó), vagy a *szociális képességek* hiányosságait (például a konfliktus-megoldási képességek gyengesége, a szerepviselkedés, a kapcsolatteremtési és -tartási skillek hiányosságai). Az ezeken a területeken való elmaradás kihat az iskolai készségekre, a tanulás folyamán működtetett kognitív funkciókra is: így a szenzomotorium, a figyelem, az emlékezet és a gondolkodás területeire.

A felsorolt, elsősorban önszabályozási problémák arra utalnak, hogy magatartászavarokban (ODD, CD)⁴ a végrehajtó funkciók gyengébben működnek (*Moffitt*, 1993; *Moffitt* és *Caspi*, 2001). A végrehajtó funkciók olyan magasabb rendű kognitív funkciók csoportját jelentik, mint kezdeményezés, tervezés, kognitív flexibilitás, absztrakció, döntéshozatal, vagyis együttesen a kontextuálisan megfelelő viselkedés kivitelezésért felelősek (ld. *Csépe*, 2005). Fizikai agresszióval jellemezhető gyerekeknél speciális neuropszichológiai teszteken a válaszperszeveráció – mint a végrehajtó funkciók egyik mutatója – magasabb előfordulását mutatták ki (*Séguin et al.*, 2002). Óvodás gyerekeknél az oppozíciós zavar tünetei és a válaszgátlás (*Brocki et al.*, 2007), valamint az agresszív viselkedés és a válaszgátlás között találtak kapcsolatot (*Raaijmakers et al.*, 2008). Könnyen belátható, hogy a válaszgátlás problémái hozzájárulhatnak a tanulási és iskolai problémákhoz. Egy 2000-ben elvégzett vizsgálatban (*Giancola* és *Mezzich*, 2000) magatartászavarral (CD) diagnosztizált 14–18 éves kor közötti lányok mintáján a kutatók azt találták, hogy a nyelvi

⁴ ODD = oppozíciós magatartás zavar: negatíviztikus, ellenséges, dacos viselkedés, mely legalább hat hónapon keresztül fennáll, főleg kisebb gyermekeknél (*DSM-IV*, 1994). CD (conduct disorder): kóros agresszióval járó viselkedészavar.

deficitiek és antiszociális viselkedés közötti kapcsolatot a végrehajtó funkciók alacsonyabb szintje közvetítette (az életkor és a szocioökonomiai státusz kontroll alatt tartása mellett). Bár ahogy eddig is láttuk, vannak arra vonatkozóan megerősítő adatok, hogy a magatartászavarok közül az ODD és a CD a végrehajtó funkciók zavarával társul, néhány vizsgálat arra utal, hogy ezért az ADHD komorbid mivolta (együttjárása) (Berlin és Bohlin, 2002), vagy éppen az ADHD tüneteinek szubklinikus megjelenése lehet a felelős (Brocki et al., 2007). Ismert, hogy az ADHD mellé leggyakrabban CD vagy ODD társul (Loeber et al., 2000).

Nehezen kezelhető óvodásokkal végzett vizsgálatok igazolják, hogy az érzelmi megértés, a mentalizációs képesség alacsonyabb szintje már iskoláskor előtt megjelenik (Hughes et al., 1998), sőt már a két éves elmeolvasási képesség⁵ szignifikánsan magyarázza a négy éves kori problémás viselkedést (Hughes és Ensor, 2007). Érdeemes megjegyezni, hogy nemcsak egyéni, hanem családi jellemzők – például a szülők nevelési stílusa – is magyarázzák a későbbi problémás viselkedést, illetve ha az egyéni és családi kedvezőtlen jellemzők egyaránt jelen vannak, akkor nagyobb annak az esélye, hogy a gyermek problémás viselkedésű lesz már az óvodában (Hughes és Ensor, 2007). A különböző kutatások szerint a mentalizációs képesség (elmeolvasás, theory of mind) és a végrehajtó funkciók szoros kapcsolatban állnak (Hughes et al., 1998), illetve fent láthattuk, hogy a verbális képességek és a magatartászavarok közötti kapcsolatban a végrehajtó funkciók deficitjét közvetítő tényezőnek tartják (Giancola és Mezzich, 2000). Ezt a kapcsolatot Hughes és Ensor (2008) óvodáskor előtt is igazolta. A kétéves kori verbális képességek és a négy éves kori problémás viselkedés közötti kapcsolatot a három éves kori végrehajtó funkciók közvetítették. Egyes vizsgálatok a pragmatikus nyelvhasználat deficitjeit mutatták ki CD-s gyerekeknél (Gilmour et al., 2004), amely felelős lehet a szociális kommunikáció nehézségeiért ebben a csoportban. A szociális kompetencia nehézségeit mind ADHD-vel, mind ODD/CD-vel, illetve mindkét problémával diagnosztizált serdülőknél kimutatták (Clark et al., 2002).

Tanulási zavarokhoz társuló társas és érzelmi problémák

A különböző részképesség-zavarok (például koordinálatlan nagy- és finommotorium, motoros nyugtalanság, az impulzuskontroll zavarai, a koncentrációs és emlékezési zavarok) állandó konfliktusforrások lehetnek egy osztályban, csoportban.

⁵ A naiv tudatelmélet az arra való kognitív kapacitásunkat jelöli, hogy képesek vagyunk a cselekvők viselkedését megérteni, magyarázni és bejósolni különböző mentális állapotok tulajdonítása által. A viselkedést ezeknek a kölcsönhatásaiból, azok oki következményeként eredeztetjük. Mindez implicit tudáson alapul, működtetése automatikus, gyors folyamat (Permer et al., 2002). A személyközi viselkedést tehát mentális állapotok tulajdonítása révén vagyunk képesek megérteni. Fónagy és Target (2005) továbbá amellel érvel, hogy a szelf szerveződésében és az érzelmi szabályozásban is döntő tényező a mentalizációs képesség, amely a korai kötődéskapcsolatokban formálódik.

Gyakran a megjelenő magatartásproblémák *reaktív viselkedészavarok*ként értékelhetők: a tanulási zavarral küzdő gyermek bizonyos szituációkban – akaratán kívül – retorziót, agressziót, büntető reakciót vált ki társaiból (például koordinálatlanul szaladva meglöki a másikat, aki ezért szintén meglöki őt), amire ismételten – most már tudatosan – ő maga is támadó választ ad.

A tanulási zavarral küzdő gyermekek iskolai alkalmazkodási problémáit számos kutatás leírta (*Morrison és Cosden, 1997; Wenz-Gross és Siperstein, 1998*). Tanulási és kognitív nehézségeik mellett *több társas és érzelmi problémával* kell szembenézniük⁶: például a társak fokozott mértékű elutasításával, magányossággal, alacsony önértékeléssel, a szociális összefüggések meglátásának nehézségeivel, a depresszió és a szorongás megemelkedett szintjével (*Morrison és Cosden, 1997; Culbertson, 1998*). A kutatók szerint ugyanazok a neurológiai problémák lehetnek felelősek a tanulási zavarral küzdő gyerekek rossz iskolai teljesítményért, mint amelyek a társas és érzelmi percepcióban és interpretációban mutatkozó nehézségek hátterében állnak, és amelyek így meggyengítik kapcsolataikat társaikkal és a felnőttekkel (*Spafford és Grosser, 1993; Bender és Wall, 1994*). A neuropszichológiai problémák közül több vizsgálatban is a munkamemória deficitjeire mutattak rá, ezt kapcsolják össze az olvasási és számolási nehézségekkel, valamint a szövegértésben (reading comprehension) mutatott alacsonyabb teljesítménnyel (*Swanson és Siegel, 2001; Swanson és Jerman, 2007; Swanson és Kim, 2007*).

Már korábban rámutattak arra, hogy a *tanulási zavarral küzdő tanulók társas készségei szegényesebbek*, ami nehézségeket okoz a társas támogatás mobilizálásában, ha az szükséges lenne (*Carlson, 1987; Feigin és Meisgeier, 1987*). Egy erre irányuló vizsgálatba (*Geisthardt és Munsch, 1996*) tanulási problémás és nem problémás vontak be. A hallgatónak 11 stresszteli iskolai eseményt kellett megítélniük aszerint, hogy előfordult-e velük, illetve mennyire ítélték azt megoldhatónak. Felmérték továbbá a résztvevők megküzdési stílusát és társas támogatottságát is. Az eredmények szerint a két csoport között nem mutatkozott különbség az észlelt stressz szintjében. A tanulási zavarral küzdő serdülők azonban többször hiányoztak az iskolából és kisebb valószínűséggel vettek részt különböző iskolai aktivitásokban, mint a tanulási zavarral nem küzdő társaik. A tanulási zavaros serdülők az iskolai stresszes eseményekkel való szembenézés során főként elkerülő megküzdési stílust alkalmaztak. Jellemző volt rájuk az is, hogy ha iskolai vagy interperszonális problémával néztek szembe, kevesebb társas támogatást kértek kortársaiktól. *Martlew és Hodson (1991)* tanulási zavarral küzdő és azzal nem küzdő tanulók kortárskapcsolatait hasonlították össze angliai iskolákban. Adataik megfigyeléseken és interjúkon alapultak. Eredményeik szerint a tanulási zavarokkal küz-

⁶ A kötetben a megismerés társas-társadalmi aspektusairól lásd még *Kiss Paszkál* tanulmányát, az érzelmi megközelítésekről pedig *Gombos Katalin, Bányai Éva* és *Varga Katalin* munkáját.

dő gyerekeknek kevesebb barátjuk volt, és többet kötekedtek velük társaik, mint a tanulási zavarral nem küzdőkkel.

Al-Yagon és Mikulincer (2004) azt vizsgálták, hogy a tanulási zavarral küzdő és azzal nem rendelkező gyermekek *kötődési stílusa* milyen szerepet játszik magányosságérzésükben, koherencia érzékükben és iskolai teljesítményükben. A gyerekek koherencia érzékét olyan kérdésekkel mérték fel, melyek arra vonatkoztak, hogy valaki mennyire érti meg a környezetében történő eseményeket; milyen mértékben érez kontrollt az események felett, illetve hogy a különböző feladatokba mennyi erőfeszítést fektet, azaz a motivációt és az érdeklődést is feltárták. A kérdőíves kutatás eredményei szerint *a tanulási zavaros gyermekek kevésbé biztonságosan kötődtek közeli kapcsolataikban*, inkább az elkerülő és az ambivalens kötődési stílus volt rájuk jellemző. Továbbá az elvártaknak megfelelően a tanulási zavaros tanulók társaikhoz képest inkább érezték magukat magányosnak, ugyanakkor koherenciaérzésük és iskolai teljesítményük szignifikánsan gyengébb színvonalú volt. Mind a tanulási zavarral küzdő, mind az azzal nem küzdő gyerekek csoportjában összefüggés mutatkozott a kötődési stílusok és a magányosság, valamint a koherenciaérzés között. A biztonságos kötődési stílus például fordított irányú erős negatív korrelációt mutatott a magányosságérzéssel, míg a koherenciaérzéssel jelentős pozitív összefüggésben állt. Ez azt jelenti, hogy a *biztonságos kötődési stílus mintegy protektív faktorként funkcionál* a csoportbeli marginalizálódás, az elmagányosodás tekintetében – a tanulási zavarral küzdő gyerekek esetében is. Ugyanakkor – a szocioemocionális alkalmazkodással ellentétben – a kötődési stílus nem állt összefüggésben a tanulmányi előmenetellel egyik csoportban sem.

Agaliotis és Kalyva (2008) a társas készségek egy jelentős szeletét, a *nemverbális kommunikáció működését* vizsgálta tanulási zavarral küzdő gyerekeknél. Felmérték 36 tanulási zavaros és 36 nem tanulási zavaros tanuló kezdeményezett és válaszként adott nonverbális jelzéseinek gyakoriságát egy 40 perces szünet alatt. A fiatalabb (1–3. osztályos), tanulási zavarral küzdő gyerekek szignifikánsan kevesebb nemverbális kezdeményezéssel éltek, mint a tanulási zavarral nem küzdő társaik. Az idősebb tanulóknál (4–6. osztályig) a két csoport között nem mutatkozott ilyen eltérés. A tanulmány fontos feltételezése, hogy a tanulási zavarral küzdők – akiknek számos nyelvi készség gyakorlása nehézséget okoz – nemverbális skilljeinek (metakommunikatív készségeinek) (például mosoly, szemkontaktus-kezdeményezés, várákozás) fejlesztésével csökkenthetők lennének szociális deficitjeik.

További vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a tanulási zavarral küzdők társaikhoz képest több agresszív és bomlasztó viselkedésformával jellemezhetőek (*Sale és Carey, 1995*), interperszonális konfliktusaikban nehezebben hoznak döntést (*Agaliotis és Goudiras, 2004*), kevesebb pozitív szociális készséget használnak (*Newcomb et al., 1993*), valamint serdülőkorban több alkalmazkodási problémát mutatnak, mint kortársaik (*Kupersmidt et al., 1990*).

Példák a tanulási zavarok és a magatartászavarok kapcsolatáról

Gyakori, hogy a felszínen, a látható szinten a magatartási zavar jelenik meg: a gyermek motorosan nyugtalan, figyelme könnyen elterelődik, feszült, türelmetlen, akár indulatos, dacos is lehet, vagy éppen meglássúbbodik, érdektelen. Ezek mögött a magatartási problémák mögött azonban gyakorta valamilyen érzelmi zavar és/vagy specifikus tanulási probléma áll (László, 2005). A legtöbb esetben, ha az okot, azaz az emocionális és/vagy a tanulási zavart, nehézséget kezeljük, javulnak, vagy akár meg is szűnnek a viselkedési problémák. Ha a környezet nem ismeri fel a lehetséges háttérmechanizmusokat, ördögi kör indulhat el, a gyermek a ráakasztott negatív címkétől nem tud megszabadulni, sőt azt egy idő után magára is érvényesnek tartja, elfogadja a környezet ítéletét: ő egy rossz, javíthatatlan gyerek, önértékelése torzul, hamis self (Winnicott, 1952/2004) épül ki. Az alapprobléma és a ráakadó magatartási zavarok pedig egymást erősítve tovább rontják a gyermek iskolai, közösségbeli, akár családbeli helyzetét, megítélését.

A következőkben néhány szemléletes példával érzékeltetjük a fentieket. *Tamás esete*: A hét és fél éves, 1. osztályos kisfiút az iskola küldte vizsgálatra a nevelési tanácsadóba. Az intézmény jelzése szerint *Tamás* lassú tempóval, sok betűtévesztéssel, betűcserékkel olvas. Teljesítményében szótorzítások, iránytévesztések fordulnak elő. Bizonytalan a relációs szókincs használata, a téri tájékozódás, a soralkotás, a szabályfelismerés. A tanórákon csendes, visszahúzó, gyakran tűnik fáradtnak, bizonytalannak, sok magyarázatra, segítségre, biztatásra van szüksége.

Anamnézise korai, közvetlen születés utáni szeparációt, illetve későbbi jelentős családi traumát tartalmaz: az iskolakezdés előtti nyáron édesapja előtte akasztotta fel magát. Mozgás- és beszédfejlődése mater elmondása szerint normál ütemben haladt. Az édesanya elmondja, hogy *Tamás* már óvodába sem szeretett járni, ahogyan iskolába sem, úgy érzi, társai kiközösítik.

A szomatikusan fejlett kisfiú vizsgálati helyzetben szorongó, visszahúzó, hallgatag volt. Gyakran látszott riadtnak, ha valamit elrontott, a szituációhoz képest inadekvát módon megijedt. Feladathelyzetben együttműködő volt, figyelme tartós, stabil, azonban alacsony motivációs fokon mozgott. Pszichomotoros tempója meglássúbbodott. Beszédtempója is igen lassú, megnyúlt volt.

Intellektusa átlagos övezetbe esett. Lassan, akadozva, sok hibával olvasott, ami megnehezítette az instrukciók megértését, a feladat végrehajtását. A szabályfelismeréssel nehézkesen boldogult.

A pedagógiai vizsgálat szórt teljesítményprofilot mutatott: a tesztfeladatok közül a vizuális differenciálást, a vizuális tagolást, a vizuális emlékezetet, a szerialitást és az intermodális emlékezetet vizsgáló feladatokban jellemezték hibás válaszok. Meixner olvasólap-vizsgálat alapján észlelt hibák: *sz-zs; ny-ty; b-d; g-gy* hangcserék, melyeknek lehetséges oka a téri tájékozódás és a vizuális emlékezet részképességek gyengesége.

Átlagos intellektus talaján tehát több, az írás, olvasás részfolyamatait megalapozó terület jelentős elmaradása volt tapasztalható *Tamás*nál. A kisfiú pszichomotoros tempójának – feltehetően pszichés okok miatti – rendkívüli lassúsága ezeket a nehézségeket felerősítette, javulásukat/fejlesztésüket gátolta. Éppen ezért személyeti kivizsgálása és elmaradás szerinti tantárgyi korrepetálása mellett – aktuális pszichés státuszát tekintve – további komplex (pszichológiai, pszichiátriai) kivizsgálását javasoltuk. Lényeges ilyen esetekben a fokozott pedagógiai megsegítés, a feltehetően a gyermekdepresszió kialakulása miatt meglassúbbodott pszichomotoros tempó tolerálása tanórai helyzetben.

Bence esete: A tíz és fél éves, 4. osztályos tanuló vizsgálatát szintén az iskola kérte a szülő támogatásával. A pedagógus jelzése szerint *Bence* az 1. osztály óta küzd komoly tanulási nehézségekkel, szinte minden tantárgyi területen gyengeségeket mutat. Lassú munkája, tanulás iránti motiválatlansága fokozza ezt. A gyermek iskolai viselkedése kapcsán továbbá kiemelendő, hogy nagyon játékos, figyelmét néhány percig sikerül fenntartani az adott feladatban, a külső tényezők folyamatosan befolyásolják és akadályozzák koncentrált munkáját. *Bence* a vizsgálat elvégzése előtt négy évig folyamatosan részesült mozgásfejlesztő foglalkozásokban, azonban azokról elmaradt, mert felvetődött az osztályismétlés és szakértői vizsgálat lehetséges is.

Bence anamnéziséből kiemelendő, hogy már csecsemőként is igen nyugtalan, élénk gyermek volt. Mozgásfejlődéséből a kúszás-mászás szakaszai kimaradtak, beszédfejlődése megkésve indult. Az édesanya beszámolt arról, hogy *Bence* írásbeli feladataiban sok hibát vét, nehezen tud egy feladatra hosszabb ideig koncentrálni, gyakran lemarad az órai munkában. Az iskolában – mind tanórai, mind szünetbeli – magatartásával gondok vannak.

A vizsgálat alatt kitűnik, hogy a szomatikusan fejlett gyermek nagymozgása igen koordinálatlan. A vizsgálat megkezdésekor rendkívül türelmetlen, aktívan explorálja a szobát, hirtelen mozdulataival el-eldönt tárgyakat, a labdát az ajtónak dobálja. Folyamatosan mocorog, nem tud nyugodtan ülni (dobol a lábával, tologatja az asztalt, gyakran iszik, a játékpólcról játékokat vesz le), hirtelen játéktevékenységgel szakítja meg feladatvégzését, melybe minduntalan vissza kell téríteni, ami csak erős motivációval, határozott, rövid felszólításokkal lehetséges. Gyakorta kezdeményez beszélgetést, vagy fel is áll és úgy lép ki a feladathelyzetből. Figyelme rendkívül fluktuáló. Pszichomotoros tempója hullámzó: hol lassú, máskor – a feladatvégzés rovására – gyors, felületes.

Intellektusa átlagos tartományba esik, jelentősebb pozitív túlsúllyal a performációs terület javára. Az egyes részpróbákban igen változó teljesítményt nyújtott. Rajzolás, másolás közben jobb kézzel, szabályos ceruzafogással, erős írásnyomatékkal, görcsös vonalvezetéssel dolgozik. Részletszegény emberrajzán aránytalanságok, torzítások figyelhetők meg. A vizuo-motoros koordinációt vizsgáló Bender-B-próbában teljesítménye – az életkorában elvárhatóhoz képest – igen gyenge, leg-

alább három éves elmaradást mutat. Nehézségek főként az orientációban és a pozíció helyes leképezésében mutatkoznak: problémás az ábrák egymáshoz való viszonyának megjelenítése is.

Pedagógiai vizsgálata rámutat, hogy számolása már százas körben is hibás, a csökkenő és a növekvő sorrendet keveri. Műveleteket nem minden esetben tud azonosítani, a szorzás, osztás még bevézés alatt áll. Műveletvégzésnél a számok sorrendjét felcseréli, sorrendet nem tart. Egyszerű szöveges feladatot segítséggel old meg. Helyiérték-fogalma kialakulatlan. Írás-olvasás vizsgálata is lassú tempót és sok hibát jelez. Olvasás alatt nyugtalan, szuszog, nyög. Beszéde nehezen érthető. Diktálás, illetve önálló fogalmazásírás közben a szavak egybeírása, az ékezetek elhagyása, egy-két betűcsere a jellemző. Másolásakor lényegesen kevesebb hibát vét.

A figyelem és a mozgáskoordináció zavarát mutató, átlagos intellektusú gyermeknél több, a matematikai készségek, valamint az olvasás és az írás részfolyamatait megalapozó területek jelentős elmaradása tűnt ki. Teljesítménye alapján felmerült az organicitás (idegrendszeri érintettség) gyanúja, így a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása, illetve a gyógypedagógiai ellátás mérlegelése miatt szükséges további szakértői vizsgálata.

András esete: *András* már 15,3 éves, 9. osztályos amikor iskolája – a szülők egyetértésével – vizsgálatát kéri. *András*nak elsős gimnazista koráig „kellett várnia”, amikor magyartanára észlelte és jelezte problémáit: „Dolgozataiban nagyon magas a helyesírási hibák száma, diszgráfiára utaló tüneteket vettem észre.” Az iskola szerette volna vizsgálatunk alapján megtudni, hogy *András*nál fennáll-e rész-képesség-zavar.

A tanuló anamnéziséből kiemelendő, hogy az általános iskola első két évét logopédiai osztályban végezte. A későbbiekben ezután nem részesült problémacentrikus ellátásban (!). Az édesanya elmondása szerint *András* viselkedése „lobbanékony”, korábban jártak a Vadaskert Gyermekkórházban is, ahol magatartászavart állapítottak meg a fiúnál, de kezelésben szintén nem részesült. Édesanyja elmondja, hogy fia sok hibával ír, idegen nyelvet nehezen tanul. Emiatt már általános iskolában konzultált a gyermek tanáraival, azonban kivizsgálásra nem került sor, *András* iskolai nehézségeit diagnosztizált magatartászavarára hárították.

A vizsgálat megállapításai szerint *András* együttműködő, motivált, kitartó, figyelmi kapacitása stabil, hosszantartó. Intellektusa normál tartományba esik, pozitív túlsúllyal a performációs terület javára. Gondolkodása meglehetősen konkrét síkon mozog: szömeghatározásnál gyakran csak példával szemléltet. Főfogalmat nehezen ad meg. Szóban nehézkesen nyilvánul meg, gyakran csak hiányos mondatokban válaszol, szömegtalálási nehézségek tapasztalhatók fogalmazásában. Balkezes, a vizuo-motoros koordinációt vizsgáló Benton-próbában átlagos teljesítményt nyújt, azaz megfelelő színvonalon képes vizuális benyomásokat felvenni, megtartani, emlékezetből feleleveníteni és motoros teljesítményében reprodukálni. Enyhe

fokú torzítások az ún. széli formák emlékezet alapján történő leképezésében vannak, ami perifériás figyelmének gyengeségére utal.

Pedagógiai vizsgálata rámutatott, hogy *András* helyesírásában – az olvasással szinkronban – az időtartam érzékelésével összefüggő és a szövegemlékezeti hibák jelennek meg a legnagyobb mértékben. Erősen rontja a helyesírási teljesítményt a helyesírási szabályok következtelen alkalmazása, a szóelemző írásmód hiánya. Ugyanakkor speciális hibatípusok – úgy mint szeriális hiba, szótagkihagyás, a szóhatár érzékelésének bizonytalansága – elenyésző mértékben fordulnak elő. A tagolási hibák közül az összetett szavak írásánál és a mondat belső tagolásánál mutatkozik komolyabb gyengeség.

Valószínűleg a jelenlegi helyzethez hozzájárul, hogy az általános iskola logopédiai osztályában eltöltött két tanév után a gyermek semmilyen fejlesztő vagy reedukációs foglalkozáson nem vett részt. A korai nyelvfejlődési zavarra alapozódó helyesírás-gyengeségét, tanulási nehézségeit semmilyen formában nem kezelték, az iskola és a család is figyelmetlen, nehezen kezelhető gyermekként „könyvelte” el. *András* egyre intenzívebben tagadta meg a tanulást, feladta a próbálkozást, így még inkább lemaradt. Ennek eredményeképpen a részképesség-gyengeségek mellett a tanulmányi teljesítményt tovább rontotta a gyakorlottság és a motiváció gyengesége. A vizsgálatot kérő magyartanár részletes fejlesztési javaslatunk alapján vállalta a beilleszkedési-tanulási-magatartási nehézséggel küzdő serdülő célzott korrepetálását. Javasoltuk továbbá az 1993-as LXXIX. Törvény a Köznevelésről 30. § (9) bekezdése alapján magyar nyelvtan és idegen nyelv tantárgyban a helyesírás tantárgyrész követelményeiben minősítés alóli felmentését, valamint valamennyi tantárgy esetén az ellenőrzéskor, az értékelés különböző alkalmakon az idő megnövelését, írásbeli feladatok helyett pedig szóbeli feleletek alkalmazását.

A fenti esetrészletekből is érzékelhető, akár a tanulási zavarra épül a magatartászavar, akár a magatartászavar jár együtt tanulási nehézségekkel, a pedagógusnak a szokottól eltérően, újszerűen kell viselkednie. Eközben felkészültsége mellett saját személyisége lehet a támasza: önismerete, önmegfigyelése és ennek talaján hitelessége, spontaneitása (Buda, 1999). Ehhez egyre többször kell pedagógusainknak folyamodnia, hiszen a statisztikák szerint a tanulási nehézségek aránya a különböző fogyatékoságokkal együtt hazánkban megközelíti a 10 százalékot (Csányi, 2007), s akkor még a társuló magatartási problémák okozta nehézségeket és a diagnosztikai kritériumokat el nem érő, de problémás tanulókat nem is vettük számba.

Prevenció

A fentiekből is kiderül, hogy a tanulási és a magatartási zavarok olyan szorosan összefonódnak, hogy együttes jelenlétük kölcsönösen erősíti a másikat (Sutherland *et al.*, 2008). Ez azt a kedvezőtlen következményt hordozza magában, hogy még inkább elmélyül a probléma. Egyben ez azt is jelenti, hogy bármely terület kedvező

irányú befolyásolása maga után vonhatja a másik terület pozitív irányú változását, kompenzálódását (Felleginé, 2004). Például Bennett és munkatársai (Bennett et al., 2003) kanadai óvodás és első gyerekeket követett nyomon 30 hónapon keresztül. Eredményeik szerint az olvasási képesség fejlődése csökkentette a viselkedési problémák előfordulását.

A magatartási zavarok megelőzésére most részletesen nem térünk ki. Urbán és munkatársai (Urbán et al., 2007) átfogóan áttekintik az agresszív és antiszociális viselkedés univerzális, szelektív és indikált prevenció programjait. Jelen tanulmányban csak azt emeljük ki, hogy főként az iskolai szintre épülő programok tartalmazzák a nyelvi készségek fejlesztését (például The EARLY ALLIANCE prevention Trial: Prinz et al., 2000).

Egy görög szerzőpáros (Kalyva és Agaliotis, 2009) pedig egy általuk kifejlesztett intervencióval (segítő beavatkozással) erősítette a tanulási zavaros gyerekek szociális képességeit: egy hónapig minden héten kétszer tíz perces történetet hallgattak meg a gyerekek, melyben egy konfliktus és az arra való megfelelő szociális reakció szerepelt. Az eredmények szerint ezek az ún. társas történetek hatékonyak bizonyultak az interperszonális konfliktusokban a megfelelő megoldási stratégiák kiválasztásában. A beavatkozás előtt a tanulási zavaros tanulók főként elkerülő és ellenséges konfliktuskezelő stratégiákat alkalmaztak, míg alapvetően pozitív stratégiákat követtek az intervenció után a beavatkozásban nem részesülő kontraszt csoporthoz képest. Mi több a tanári értékelés szerint is szignifikánsan kevesebb nem megfelelő társas reakciót mutattak a beavatkozás után. Az eredmények megerősítik a tanulási zavarokkal küzdő gyerekek esetében is a különböző konfliktus- és agressziókezelési intervenciók létjogosultságát.

A tanulási zavarral küzdő gyerekek társas kapcsolatainak mintázata (lásd fent) arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos az oktatáspolitikának arra is hangsúlyt helyeznie, hogy a tanulási nehézséggel küzdők támogató kortárskapcsolatait fejlessék az iskolai környezetben.

Külföldön például többféle iskolai prevenció program is arra épül, hogy ún. funkcionális és strukturális analízissel feltárják, elemzik és az érintetteknek részletesen visszajelzik azt a sajátos interakciót, amely az adott osztály, csoport jellemzői és a kimenet (tanulmányi eredmény, a tanárok megítélése stb.) között fennállnak (Stichter, 2001; Stichter és Conroy, 2005). Felmérik például azokat a tényezőket, melyek az adott közösségben felkeltik (például filmklub) és fenntartják a tanulók érdeklődését (például osztályújság szerkesztése), illetve bizonyos kívánatos viselkedését (például közösségi aktivitás). Közben megfigyelik az olyan jellegzetességeket is, mint például a pedagógus által adott feladatok nehézsége, vagy a verbális és nonverbális jutalmazás, pozitív visszajelzés mennyisége, illetve az osztály zajszintjének váltakozása. Ezt a fajta eljárástechnikát hasznosan lehet alkalmazni a tanulási és/vagy magatartási zavarral küzdő tanulókat integráló osztályok esetében is (Sutherland et al., 2008).

Végül *Al-Yagon és Mikulincer* (2004) kötődési kutatásának gyakorlati felvetését emeljük ki, mely szerint, ha a fejlődésbeli elmaradás, így a későbbi tanulási zavar kockázata akár a legkorábbi időszakban is felmerül, érdemes attachment alapú – azaz a biztos kötődést fejlesztő, stabilizáló – intervenciók technikáit bevetni. Ezek a beavatkozások, mint korai preventív eljárások, a szülő-gyermek kapcsolat minőségének fejlesztésére irányulnának a biztos kötődési stílus elemeit facilitálva. Ezzel a megelőzés egy igen érzékeny periódusban – egyben a későbbiekre nézve is magas határfokkal – történhetne meg.

Irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2007. szeptember 1-jétől hatályos szövege.
- Agaliotis, I., Goudiras, D. (2004): A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, (2) 2, 15–29.
- Agaliotis, I., Kalyva, E. (2008): Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, (29) 1, 1–10.
- Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004): Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, (19) 1, 12–19.
- Barkley, R. A. (1990): *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*. The Guilford Press, New York.
- Bender, W. N., Wall, M. (1994): Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, (17) 4, 323–341.
- Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y., Offord, D. (2003): Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science and Medicine*, (56) 12, 2443–2448.
- Berk, R. A. (1983): Learning disabilities as a category of underachievement. In: Fox, L. H. – Brody, L. – Tobin, D. (Eds.): *Learning disabled gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore, 51–76.
- Berlin, L., Bohlin, G. (2002): Response Inhibition, Hyperactivity, and Conduct Problems Among Preschool Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, (31) 2, 242–252.
- BNO-10 Zsebkönyv DSM-IV meghatározásokkal* (1998): Animula Egyesület, Budapest.
- Bödör Jenő (1991): *Korrekciós nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Brocki, K. C., Nyberg, L., Thorell, L. B., Bohlin, G. (2007): Early concurrent and longitudinal symptoms of ADHD and ODD: relations to different types of inhibitory control and working memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (48) 10, 1033–1041.
- Buda Béla (1999): Viselkedészavar, konfliktus, problémamegoldás az iskolában. In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs, 173–183.
- Carlson, C. I. (1987): Social interaction goals and strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, (20) 5, 306–311.

- Clark, C., Prior, M., Kinsella, G. (2002): The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (43) 6, 785–796.
- Culbertson, J. L. (1998): Learning disabilities. In: Ollendick, T. H. – Hersen, M. (Eds.): *Handbook of child psychopathology*. Plenum Press, New York, 117–156.
- Csányi Yvonne (1991): Integráció. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 38–47.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYTF, Budapest, 377–408.
- Csányi Yvonne (2007): Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 56–67.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- DSM-IV Text Revision. A DSM-IV módosított szövege* (2001): Animula Egyesület, Budapest.
- Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. (2004). OECD, Párizs, 165.
- Feigin, J., Meisgeier, C. (1987): Learning disabilities and critical social and behavioral issues: A review. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, (3) 3, 259–274.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia Pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 472–496.
- Fónagy, P., Target, M. (2005): *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 335–348.
- Fritz, A. (1992/1984): Minimális cerebrális diszfunkciós gyermekek tanulási gyengeségének kognitív és motivációs okai. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 31–52.
- Gádos Júlia (1996): Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata Gyermekviselkedési Kérdőív alkalmazásával. *Psychiatria Hungarica*, (11) 2, 147–165.
- Geisthardt, C., Munsch, J. (1996): Coping with School Stress: A Comparison of Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, (29) 3, 287–296.
- Giancola, P. R., Mezzich, A. C. (2000): Executive cognitive functioning mediates the relation between language competence and antisocial behavior in conduct-disordered adolescent females. *Aggressive Behavior*, (26) 5, 359–375.
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M., Skuse, D. H. (2004): Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (45) 5, 967–978
- Gyarmathy Éva (1998): A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 59–68.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- György Judit (1978): *A „nehezen nevelhető” gyermek*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Holt, J. (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998): Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in „hard-to-manage” preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (39) 981–994.
- Hughes, C., Ensor, R. (2007): Positive and protective: effects of early theory of mind on problem behaviors in at-risk preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (48) 10, 1025–1032.
- Hughes, C., Ensor, R. (2008): Does Executive Function Matter for Preschoolers' Problem Behaviors? *Journal of Abnormal Child Psychology*, (36) 1, 1–14.
- International Standard Classification of Education, (1997). Letöltve: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
- Kalyva, E., Agaliotis, I. (2009): Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*, (30) 1, 192–202.
- Kirk, S. A., Bateman, B. (1962): Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, (29) 2, 73–78.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., Dodge, K. A. (1990): The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: Asher, S. R. – Coie, J. D. (Eds.): *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press, Cambridge, 274–308.
- László Zsuzsa (2005): Hiperaktív gyerekek az osztályban. In: Ligeti Csákné – Medgyes Sándorné – Szontagh Pál (szerk.): *Pedagógiai kaleidoszkóp*. Budapesti Pedagógusok Szakmai Szervezete, Budapest, 64–67.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., Zera, M. (2000): Oppositional defiant and conduct disorder: a review of past ten years. Part I. *Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry*, (39) 12, 1468–1484.
- Márkus Attila, Tomasovszki László, Barczy Judit (2000): Diszkalkulia (dyscalculia – DC) és a figyelemzavar-hiperaktivitás szindróma (Attention Deficit with Hyperactivity – ADHD). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 567–582.
- Martlew, M., Hodson, J. (1991): Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, (61) 3, 355–372.
- Moffitt, T. E. (1993): Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, (100) 4, 674–701.
- Moffitt, T. E., Caspi, A. (2001): Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, (13) 2, 355–375.
- Morrison, G. M., Cosden, M. A. (1997): Risk, resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, (20) 4, 43–60.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993): Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, (113) 1, 99–128.
- Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia, Ajtay Gyöngyi (2005): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. OPNI, Budapest, 201–209.

- Perner, J., Winfried, K., Barchfeld, P. (2002): Executive Control and Higher-Order Theory of Mind in Children at Risk of ADHD. *Infant and Child Development*, (11) 2, 141–158.
- Porkolábné Balogh Katalin (2002): A korai prevenció fejlesztés. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11–31.
- Prinz, R. J., Dumas, J. E., Smith, E. P., Laughlin, J. E. (2000): The EARLY ALLIANCE Prevention Trial – A Dual Design to Test Reduction of Risk for Conduct Problems, Substance Abuse, and School Failure in Childhood. *Controlled Clinical Trials*, (2) 3, 286–302.
- Raaijmakers, M. A. J., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A., Engeland, H., Matthys, W. (2008): Executive Functions in Preschool Children with Aggressive Behavior: Impairments in Inhibitory Control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (36) 7, 1097–1107.
- Raine, A., Yaralian, P. S., Reynolds, C., Venables, P. H., Mednick, S. A. (2002): Spatial but not verbal cognitive deficits at age 3 years in persistently antisocial individuals. *Development Psychopathology*, (14) 1, 25–44.
- Raine, A., Moffitt, T. E., Caspi, A., Loeber, R., Southamer-Loeber, M., Lynam, D. (2005): Neurocognitive impairments in boys on the life-course persistent antisocial path. *Journal of Abnormal Psychology*, (114) 1, 38–49.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Richters, J. E., Arnold, L. E., Jensen, P. S. (1995): NIMH Collaborative Multisite Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: I. Background and rationale. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, (34) 8, 987–1000.
- Sale, P., Carey, D. (1995): The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, (62) 1, 6–19.
- Sauvageot, B., Métellus, J. (2006): *Hurrá, diszlexia!* K.U.K. Kiadó, Budapest.
- Séguin, J. R., Arseneault, L., Boulerice, B., Harden, P. W., Tremblay, R. E. (2002): Response perseveration in adolescent boys with stable and unstable histories of physical aggression: the role of underlying processes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (43) 4, 481–494.
- Selikowitz, M. (1997): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Spafford, C. S., Grosser, G. S. (1993): The social misperception syndrome in children with learning disabilities: Social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, (26) 3, 178–198.
- Stichter, J. P. (2001): Functional analysis: The use of analogues in applied settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, (16) 4, 232–239.
- Stichter, J. P., Conroy, M. (2005): Structural analysis in natural settings: A responsive functional assessment strategy. *Journal of Behavioral Education*, (14) 1, 19–34.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., Morgan, P. L. (2008): Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, (41) 4, 223–233.

- Swanson, H. L., Jerman, O. (2007): The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, (96) 4, 249–283.
- Swanson, L., Kim, K. (2007): Working memory, short-term memory, and naming speed as predictors of children's mathematical performance. *Intelligence*, (35) 1, 151–168.
- Swanson, H. L., Siegel, L. (2001): Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education: Contributions of Educational Psychology*, (7) 1, 1–49.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Maughan, B. (2006): Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, (77) 1, 72–88.
- Urbán Róbert, Buda Béla, Hevesi Krisztina, Kökönyei Gyöngyi, Nagy Henriett, Rigó Adrienn, V. Komlósi Annamária, Várnai Dóra (2007): *Mentális egészségfejlesztési stratégia – pozitív egészségfejlesztés és primer prevenció*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Vikár György (1980): *A fiatalok válságai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N. (1998): Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support and adjustment. *Exceptional Children*, (65) 1, 91–100.
- Willcutt, E. G., Betjemann, R. S., Wadsworth, S. J., Samuelsson, S., Corley, R., DeFries, J. C., Byrne, B., Pennington, B. F., Olson, R. K. (2007): Preschool twin study of the relation between attention-deficit/hyperactivity disorder and prereading skills. *Reading and Writing*, (20) 1–2, 103–125.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F. (2000): Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (41) 8, 1039–1048.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Boada, R., Ogline, J. S., Tunick, R. A., Chhabildas, N. A., Olson, R. K. (2001): A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, (110) 1, 157–172.
- Winnicott, D. W. (2004/1952): Pszichózis és gyermekgondozás. In: Péley Bernedette (Szerk.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Új Mandátum, Budapest, 104–113.
- Wolfensberger-Haessing, C. (1985/1992): A szeriális észlelési gyengeség, egy kevésbé ismert zavar POS gyermekeknél. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 133–140.
- Zsidi Zoltán (1997): *Hagyjuk sorsára? Magatartászavar fiatal korban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A TANULÓ FELNŐTT

SZ. MOLNÁR ANNA

Az ELTE PPK Andragógiai Tanszékének egyetemi docense
molnar.anna@elte.ppk.hu

A tanulmány célja áttekintést adni azokról, az andragógiában megjelent fontosabb megközelítésekről, amelyek a felnőtt tanuló jellemzőit mutatják be. A felnőttek fejlődésének leírására több modell is született, de a testi működések és a tanulás összefüggéseiről a felnőttkori tanulás speciális területein, például a fizikai munkafeladatok elsajátításának megértéséhez, az eddigieknél több ismeretre volna szükség. A test, különösen az agyműködés változásainak hatását az idősek tanulási képességeit tárgyaló szakirodalmak érintik alaposabban. A személyiséggel foglalkozó munkákban a felnőtt tanuló önképét tartják a legfontosabb sajátosságnak. A felnőtt tanulási motívumainak, valamint előzetes tudásának és tapasztalatainak tanulásra gyakorolt hatása már a korai andragógiai írásokban is kitüntetett figyelmet kapott. A mai kutatások egyik fő kérdése, hogyan válhat önirányítónak egy felnőtt tanuló, s ezzel szoros összefüggésben, illetve az új ismeretszerzési formák elterjedésével a kutatások fókuszába a felnőttek tanulási nehézségei kerültek.

Az élethosszig tartó oktatás és az életen át tartó tanulás alanyi jog, valamint alapvető szükséglet minden civilizált társadalomban. Ezek érvényesítésével, érvényesülésével minden ember kielégítheti tanulási igényeit, kihozhatja magából a benne rejlő lehetőségeket és megtalálhatja helyét a társadalom egészében. Az életen át tartó tanulás koncepciója azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését, amikor tanulmányait lezárja a formális oktatási struktúrában: a releváns tudás megszerzése – különféle formális és informális környezetben – az ember egész életén át folytatódik. A felnövekvő nemzedék nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, az iskola – ide értve a felsőoktatást is – már csak alapot adhat a további ismeretszerzéshez, a tanulás jelentősebb szakasza a felnőttkorra helyeződik át. Kiszélesedtek a tanulás formái is, többé már nem csak a formális keretek között zajló tevékenységként értelmezzük, a felnőttoktatás differenciálódott és diverzifikálódott. A lifelong learning már lifewide learning, vagyis az élet minden területét átfogó, a mindennapokban való eligazodást segítő nem formális és informális tanulás típusait is magában foglalja. A felnőttek tanulása, a tanuló felnőtt a társadalom igen széles jelenségvilágát reprezentálja és sajátosságainak megértése multidiszciplináris megközelítést igényel.

E tanulmány a felnőtt élet során végbemenő tanulás főszereplőjére, a tanuló felnőttre koncentrál, mivel az élethosszig tartó tanulásról született politikai irányelvek és dokumentumok tömegében elveszni látszik a tanulás gazdagsága és össze-

ettsége, valamint a tisztázatlan, ellentmondásos szóhasználat megfosztja emberi tartalmától a felnőttkori tanulás jelenségvilágát. A tanuló felnőtt témája igen összetett, az itt leírtak csupán rövid bemutatását adják.

A felnőtt

A felnőtt és a felnőttiség az andragógia kulcskérdései, de a felnőttkori tanulás kutatása csak az utóbbi évtizedekben vált széles körűvé, és nyerte el az öt megillető helyet a gyermekek, a serdülők és az idősek fejlődésének tanulmányozása után. Az első jelentősebb szakirodalmi előzményekben (*Merriam*, 1984; *Knowles*, 1984) a felnőttek tanulását összekapcsolták a felnőttek fejlődési folyamataival. A felnőtt ember fejlődőképességének elismerése viszonylag új tudományos eredmény, ti. a múlt század közepéig a kutatók körében még elterjedt volt az a vélemény, miszerint az ember pszichoszomatikus fejlődése befejeződik 20–25 éves korban.

A megelőző történelmi korszakokban, áttekinthetőbb társadalmi viszonyok között a felnőttkori szerepek „készen” várták a fiatalokat. *Ma a fejlődés társadalmi elvárás*: a szerepminták és a szükséges magatartásmódok bizonytalanok, változékonyak, a követelmények és a feladatok nem láthatók előre, ezért a fiataloknak sokféle viselkedésmintát kell kipróbálni, újra és újra megtanulni, így az érett felnőttiség állapotának elérése kitolódott. A társadalom által biztosított haladékot *Jürgen Zinnecker* (1993) „pszichoszociális moratóriumnak” nevezi. A felnőttoktatás elindíthatja, védheti és erősítheti a személyiségfejlődés folyamatait. Az életen át tartó tanulás társadalmi követelménye állandó újraorientálódás, átképzés és kompetenciafejlődés – a felnőttiség velejárója.

A felnőttiség tehát nem egyszerűen életkori kategória, nem a felnövekvés utáni életszakaszt jelenti. Definiálása *szociokulturális konstrukció*, különböző kultúrák, történelmi korszakok, etnikumok, társadalmi rétegek gyakran máshol vonják meg a határvonalat. A felnőttiség az andragógiában a különböző sajátosságok együttese (*Zrinszky*, 2008): anatómiai, biokémiai, fiziológiai életkor; pszichikus életkor; szociális életkor; a két utóbbival szorosan összekapcsolódó morális, értékrendbeli érettség. A felnőttkor meghatározójának tekintik az egyes kutatók az egzisztenciális életkort is. *Malcolm Knowles* a felnőtteket a pszichológiai érettség és a társadalmi szerepek kritériumai alapján ítéli meg az oktatás szempontjából. Véleménye szerint az egyének képzési szempontból felnőttként kezelhetők, ha felnőttként viselkednek felnőtt szerepeikben, ha felnőtt mivoltuk része önképüknek, magukat felnőttnek tartják, és alapvetően önmagukat tartják felelősnek tanulásuk iránt (*Knowles*, 1980). A felnőttiség kritériumai napjainkban is változnak, a felnőtté válás egyéni különbségei egyre szembetűnőbbek, ezért a számos értelmezés közül a felnőttképzés gyakorlatában jól használható definíciónak tekintik *Ronald W. K. Paterson* meghatározását: felnőttek „azok az emberek (a legtöbb társadalom túlnyomó többsége), akiket felnőtt-státuszban lévőnek tekintünk, képesek az intellek-

tuális adottságoknak, fizikai erőknek, jellemző vonásoknak, hiedelmeknek, hajlamoknak, szokásoknak és viselkedéseknek legszélesebb lehetséges változatait tanúsítani, és tanúsítják is. Mi helyesen tartjuk őket felnőttnek az életkoruk alapján, s indokoltan várjuk el tőlük, hogy az érettség alapvető minőségeit mutassák. Azonban a felnőttek nem feltétlenül érettek. De feltételezhetően érettnak kellene lenniük (és képesek is volnának elérni az érettség állapotát), és ez az a szükséges feltételezés, ami az ő felnőttiségüket igazolja.” (Paterson, 1979, 13. o. idézi Merriam és Brockett, 2007, 5. o.)

A felnőtté válás tehát nem köthető a naptári életkorhoz, ám a felnőttoktatás jogi szabályai ezt az egyetlen tényezőt veszik figyelembe, különböző országokban más-más módon. Hazánkban a felnőttkori tanulás iskolarendszerű formáiban történő részvétel a kronológiai életkorhoz kötött, melyet iskolafokokként eltérően határoz meg az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény (Henczi, 2009).

A felnőttiség értelmezését árnyalhatja a felnőttoktatás nemzetközi definíciója és a felnőttkori tanulás formáinak áttekintése is. Nehezíti a felnőttkori tanulásról szóló eszmecserét az a tény, hogy a felnőttoktatásnak nincs nemzetközileg elfogadott definíciója. Egy 2001-ben zárult, 18 országra kiterjedő OECD összehasonlító vizsgálat során (OECD, 2002) a kutatók szembesültek azzal a problémával, hogy a szinte országonként eltérő terminológia miatt csak a leglényegesebb sajátosságokat, szempontokat lehet alkalmazni a definícióban:

- akár formális, akár nem formális rendszerben tanul valaki, azt minden bizonnyal meg lehet határozni, hogy mit tanul;
- azt is meg lehet állapítani, hogy személyes vagy szakmai indíttatásból tanul;
- teljes vagy részidejű programban vesz részt.

E három jellegzetesség mentén pedig – jelzik a szakértők – a tanuló felnőtt legfőbb kritériumai nemzetközileg is összehasonlítható módon megragadhatók (Mihály, 2003).

Érdemes röviden a felnőttkori tanulás kereteinek az OECD által ajánlott leírását is megadni.¹ A *formális tanulás* szervezett és strukturált intézményes rendben történik, a tananyag világosan körülhatárolható és bizonyítvány megszerzésével zárul. A *nonformális* tanulás során a tanulás tevékenysége nem határozható meg egyértelműen és kizárólagosan, de az adott személy aktuális aktivitásában jelentős összetevő a tanulás. Az *informális* tanulás a felnőttek esetében a mindennapi tevékenység során megszerzett, tapasztalatokra épülő tudást eredményez. Az informális tanulást a felnőttek saját maguk szervezik és irányítják, amelyben – egyéb források mellett – a rádiót, a televíziót és az információs-kommunikációs technikákat egyaránt igénybe vehetik. A *személyes* (és az ugyanebbe a kategóriába sorolha-

¹ A kötetben ezzel kapcsolatban lásd Halász Gábor tanulmányát.

tó szociális és rekreációs) *tanulás* alapvető jellemzője, hogy – a szakmai indíttatású tanulással ellentétben – nem kapcsolódik közvetlenül a munkához.

A fent említett OECD kutatás szakértői szerint – a tanulás bármelyik felsorolt módját választják is – a felnőtt tanulók olyan 25 és 64 év közötti felnőttek, akik már túljutottak a kötelező oktatás és képzés periódusán. A kutatásban gyakorlatias érdekek miatt a 64. életévnél határt szabtak a felnőtt tanulók értelmezésében. Az andragógia természetesen nem alkalmaz korlátozást, ahogy a továbbiakban mi sem: a felnőtt tanulók közé soroljuk a felnőttoktatás-művelődés időskorú résztvevőit is.

A felnőtt tanuló

A felnőtttség nem egységes szakasza az emberi életnek, az eléréséhez vezető fejlődés befejeződése nem jelenti a változás teljes megszűnését; az ember további, sokszor jelentős változásokon megy keresztül élete során. A változásokat leíró újabb elméletek nem tekintik folyamatosnak az egyén alakulását és nem kötik konstans életkorhoz. A felnőttkori fejlődés megértésére napjainkig *Daniel J. Levinson* koncepciója hatott a legnagyobb mértékben. *Jungot* és *Eriksont* követi abban, hogy elfogadja az élethosszig tartó fejlődés elvét, felfogásának középpontjába a felnőttkori fejlődést helyezi, míg a gyermek- és a serdülőkort a felnőtt életre való előkészület idejének tartja. A felnőttek fejlődésének értelmezésében helyet ad a krízisnek, értelmezi azt, tárgyalja az élet gazdagodásának lehetőségeit és feltételeit. Integrálja a felnőttkori fejlődés különféle megközelítésmódjait és az individuális fejlődés biológiai, pszichológiai szociális aspektusait. A fejlődést az előbbi tényezők egymásra hatásának folyamatában képzei el (*Levinson et al.*, 1978).

Az andragógiában a fejlődési szakaszokat elsősorban a tanulás, a tapasztalatszerzés és a társas kapcsolatok összefüggéseiben szemlélik. A fontosabb elméletek andragógiai szempontú ismertetését magyarul *Zrinszky Lászlótól* (*Zrinszky*, 2008) és *Durkó Mátyástól* (*Durkó*, 1988) olvashatjuk.

A test

Amikor a tanulásról beszélünk, nem hanyagolható el a test, mint a személy alapvető „része”. A test természetével foglalkozó frissebb kutatások többsége (például *Shilling*, 1993) túlmutat a felnőttkori tanulás kérdésein, de eredményeik hasznosak lehetnek speciális területeken, így például a tevékenységek tanulásának, a fizikai munkafeladatok elsajátításának megértésében.

A test részeként az agy is jelentős változásokon megy keresztül az ember egész élettartama alatt, részben a tanulási tapasztalatokra történő reagálások folyamatában. Az agy plaszticitása, alkalmazkodóképessége és flexibilitása, vagyis az a tulajdonsága, hogy az ingerek hatására állandóan változtatja, alakítja és újjáalakítja

magát, – a tanulás szempontjából két igen fontos sajátosság (*della Chiesa*, 2008). A folyamatos és hosszú ideig tartó tanulás magát az agyat fizikai értelemben is módosítja, mivel a neuronok közötti új kapcsolódások kialakulását, növekedését eredményezi.

Az agyműködés kutatásának jelentőségét az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek feltárása, bővítése adja, s azon törekvés, hogy gondoskodni lehessen a természetes öregedés folyamatában az agyműködés és a tanulás megfelelő, kölcsönös, pozitív egymásra hatásáról. *Az agy megértése: útban egy új tanulástudomány felé* címmel az OECD egyik nemzetközi tudományos projektje (OECD, 2003) többek között arra irányult, hogy feltárja, miképpen lassítható az agyműködésnek a természetes életkori öregedéssel együtt járó hanyatlása és a betegségek során fellépő agyi hanyatlás. A program szakemberei szerint további kutatások célja lesz annak vizsgálata, hogyan lehet tanulni egy információ-alapú, ugyanakkor öregedő társadalomban, s miként lehet késleltetni az öregedés során fellépő hanyatlás folyamatát, megőrizni a tanulási képességet. A tanuló felnőttek szakszerű segítségének megalapozásához jelentős hozzájárulás lehet a felnőttkori tanulás értelmi mechanizmusainak és egyéni különbségeinek megértése, tekintettel az életkorra, az implicit és explicit tanulásra.

A testi folyamatok hatása a tanulásra – tanulás idős korban

A tanulásnak minden életkorban feltétele a megfelelő testi és szellemi egészség. A megismerési folyamatok alapjait és a felnőttek tanulási képességeit tárgyaló munkák az érzékelés és észlelés – különösen a látás és a hallás – épségét, a mozgás szabályozottságát, a jó reakcióidőt, a figyelmi folyamatok és a tudatműködés megbízhatóságát, a megfelelő emlékezeti teljesítményt emelik ki feltételként.

Tény, hogy az emberi szervezet nagyobb arányú romlásának kezdetét a tudomány 45–50 éves korra teszi. A „normál idősödés” jellegzetességei a testi működések vonatkozásában 30–90 éves kor között a következők: az izmok tömege és ereje 30 százalékkal csökken, az idegrostok ingerületvezetése 15–25 százalékkal lassul, az agy tömege mintegy 300 grammal kevesebb, a nyelven az ízlelőbimbók száma a fiatalkori 240–250 egységről 40–50 egységre csökken, a testen átáramló vér mennyisége felére apad, 75 éves korra a tüdő vitálkapacitása felére csökken, a vese kiválasztó működése több mint felével csökken, a látás és a hallás romlása 70–80 százalékban érintett (*Iván*, 2002). Az észlelés, a figyelem, a memória, a problémafelismerés, az intelligencia, az elvont fogalomalkotás és más kognitív műveletek terén lehetnek nehézségeik, de nem lehet az életkor alapján minden idős embernél azonosnak tekinteni a tanulási képességet. A születés óta eltelt évek számával mérhető „kronologikus” életkor és a teljesítmények képességszintjével mérhető „funkcionális” életkor nem fedi egymást. A kronologikus életkor szerint azonosnak vehető emberek közt teljesítményeik szempontjából igen nagy eltérések tapasztalhatók megelő-

zó életszakaszai tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményességétől függően. A tanulás életkori pszichikus kondíciói az öregedés és az öregség idején egyre jobban szűkülnek (bár ez a folyamat is viszonylagos és egyénileg változó intenzitású), de maga a tanulás nem szűnik meg, lehetőségei továbbra is adottak (Maróti, 2005). Az idősödés ismert kutatója, Paul B. Baltes (2005) hasonlóan derűlátó nézete szerint az idősödéssel együtt egy új integráció, újfajta kogníciós lehetőség alakul ki, amit közkeletű kifejezéssel bölcsességnek neveznek.

Az egészségpszichológia (Czigler, 2000) az egyén „megküzdőképességét”, a kontroll-funkciók fontosságát hangsúlyozza. Az idősödéssel járó nehézségek elviselésében központi szerepet játszik az aktív életmód, a helyes táplálkozás, a meglévő tudás, képességek, a szellemi és fizikai funkcióképesség gyakorlás segítségével történő megtartása, és az öregedéshez való pozitív attitűd kialakítása.

Az időskori kognitív teljesítmény romlásának egyik oka, ami az öregedéssel kapcsolatos legalapvetőbb pszichológiai tapasztalat is, hogy a meghatározó mentális működések valamivel lassúbbak, mint a megelőző időszakban. Minél bonyolultabb, több részfolyamatból álló működésről van szó, annál inkább halmozódik a lassulás, annál nagyobb a különbség idősök és fiatalok között. A kognitív teljesítmény csökkenésének másik oka a végrehajtó rendszer működésében mutatkozó változás, ti. a személy a célok elérése érdekében kevésbé képes összerendezni, koordinálni viselkedését, romlik a döntéshozatal minősége, nehezebb a cselekvések előretervezése, nehezebb a figyelmet megosztani.

Az idős emberek bölcsessége viszont nem az alapvető műveletek sebességével függ össze. A változások értelmezésében jól hasznosíthatóak a fluid és a kristályos intelligenciával kapcsolatos megállapítások (Cattell, 1971). A részletes bemutatás helyett itt csak röviden jelezzük, hogy a fluid intelligenciát gondolkodási képességnek is szokták nevezni, a kristályos intelligenciát, amelyben a nyelvi intelligenciának kitüntetett szerepe van, kognitív kommunikatív képességeknek (olvasás, beszédértés stb.) is (Nagy, 1998). Időskorban – bizonyos elméleti megfontolások szerint – hanyatlak a fluid intelligencia, s ezzel egyidőben a kristályos intelligencia magas dominanciája érvényesül. Erre utal a fent már említett „öregkori bölcsesség” fogalma. Peter Bednorz és Martin Schuster (2006) felhívja a figyelmet arra is, hogy azon általános tudáselemek, amelyeknek az érvényessége az élet során nem változik, időskorra kumulálódnak, más tudáselemek érvényessége viszont változik, miközben az adott személy tudásalapjában érintetlenül maradnak. „Így adódhat, hogy a világ szerkezete és a tudásszerkezet között időskorban szakadék tátong.” (Bednorz és Schuster, 2006, 303. o.) Ezt a jelenséget a kutatók a „változások tudatának” időskori hanyatlása elnevezéssel illetik.

Az időskori tanulási jelenségeik alapját képező neurobiológiai folyamatok tárgyalása meghaladná e tanulmány kereteit, mégis szükséges röviden utalni arra, hogy – bár az idegrendszeri regeneráció és plaszticitás az életkor növekedésével beszűkül –, számos állatkísérlet és az emberi patológiás eseményeket követő longi-

tudinális vizsgálat igazolta, hogy „felnőttkorban, sőt öregkorban is lehetséges a morfológiai és funkcionális átstrukturálódás, a neuronális hálózatok bizonyos fokú regenerációja.” (Lénárd, Jandó és Karádi, 2005, 10. o.). Az idegtudományok újabb eredményeit áttekintő szerzők alátámasztják – a szellemi teljesítményromlás megelőzésére – az andragógiában már elfogadott felismeréseket: fontos szerepe van a tanulási képesség megőrzésére szolgáló művelődésnek, a tanulás időskori folytatásának, s javasolják a „kognitív stimulációt”, egyszóval a nyitott, érdeklődő életvezetést (Hippel és Tippelt, 2008, 95. o.).

Jelenlegi tudásunk szerint feltételezhető, hogy a humán fejlődés genetikai alapját képező belső kódot a felnőttek tanulása nem képes megváltoztatni, de annak megértésével alkalmazkodhatunk hozzá, kihasználhatjuk, amikor kívánatos és kompenzálhatjuk, amikor szükséges. Például nem sokat tehetnek a tanárok a fiziológiai öregedés ellen, de a folyamat ismeretében hasznosíthatják a kristályos intelligencia korral járó erősödését, vagy építhetnek az érdeklődés átalakulására, hiszen például az idősödők körében növekszik az érdeklődés az egészséggel összefüggő témák iránt. A tanárok kompenzálni tudják a reakcióidőben mutatkozó hanyatlást is azzal, hogy a hangsúlyt a tanulás eredményességére és nem a gyorsaságra helyezik. Gyakorlati példaként említhetőek a nyelvtanulásban szervezett szenior csoportok, ahol az idősebbeknek hosszabb idő alatt tanítják egy adott nyelvi anyagot, mint a „normál” haladású csoportoknak.

A tanítási-tanulási folyamat megtervezésekor a felnőtt tanuló testi, egészségi állapotát, fizikai terhelhetőségét nem csupán az életkori változások miatt kell figyelembe venni. A tananyagok, a taneszközök, a módszerek megválasztása során, a tanulási környezet kialakításában számolni kell azzal a ténnyel is, hogy a felnőttek leggyakrabban munka után vesznek részt a képzéseken, vagy kezdenek a tanulnivalóval foglalkozni.

A személyiség

Magától értetődő, hogy a felnőttoktatásban a tanulót egyénnek tekintjük. Olyan egyedi és megismételhetetlen embernek, aki rendelkezik az ember általános tulajdonságaival, azaz meghatározott szervezete van, amely lelki tulajdonságainak is hordozója. Így minden tanuló olyan személy is, aki sajátosan csak rá jellemző fizikai és lelki sajátosságokkal rendelkezik. E tulajdonságokban megmutatkozó egyéni eltérések különböztetik meg őket más egyénektől. Ha a felnőtt tanulóról, mint személyiségről beszélünk, tartós lelki tulajdonságaira gondolunk.

A felnőttek tanulásának humanisztikus megközelítésében az elmélet középpontjában az önkép áll (Brundage és MacKeracher, 1980; Jarvis, 2004). A felnőtt

tanuló önképét², az ember szubjektív önértékelését tartják a legfontosabb személyiségvonásnak a tanulás eredményességével összefüggésben:

- Azok a felnőttek tanulnak jól, akik becsülik saját tapasztalataikat és önmagukat, mint tanulási erőforrást.
- A mások által meghatározott céloknak és feladatoknak való megfelelés helyett, inkább az foglalkoztatja őket, hogyan változhatnak saját idealizált énképük irányába, vagyis miként érhetnék el azokat a jellemzőket, amelyekkel rendelkezni szeretnének.
- Akkor tanulnak jobban, ha bevonják őket a tanulási feladatokba, például a programok tervezésébe, kidolgozásába, és feladataik összhangban vannak önképükkel, felnőttes felelősségadatukkal.
- Könnyebben elfogadják a változást azok, akiknek nagyobb az önbecsülésük, vagyis pozitív érzéseket táplálnak önmagukkal szemben, mivel nem érzik túl kockázatosnak a tanulással járó változást.
- A tanulás szempontjából talán a legfontosabb: hogyan látja magát a felnőtt a tanuló szerepében. Az egész életen át tartó tanulás szükségességét talán könnyebben megértik a felnőttek, de a tanulói szerep gyakorlatban történő elfogadása sokaknak énképüket veszélyeztető kihívást, nehézséget jelent.

A felnőttoktatásban a tanulók pszichés sajátosságainak hangsúlyozása azért lényeges, mert a tanulás, a tanítás folyamatában a felnőtt teljes személyiségével vesz részt, teljes személyisége érintettségével (*Maróti, 2005*), azaz „nem a fej, hanem az ember képződik” (*Siebert, 1993, 74. o.*). A magyar andragógiai diszciplínában *Durkó Mátyás* kiemelkedően fontos feladatnak tekintette a felnőttnevelés megújításában a teljes személyiség gondozást és az egyéniség fejlesztését (*Durkó, 1999*).

Napjaink felnőttoktatásában felerősödött – legalábbis az andragógia deklarált elveiben – a holisztikus személyiségfejlesztés igénye. Bár a gyakorlatban még nem vált általánossá, de erősödő tendencia a kognitív-rationális képességeken túl az érzékelő-érzelmi képességek, vagy például a gyakorlati készségek fejlesztésének szándéka. Az utóbbi évtizedekben háttérbe szorultak a felnőttoktatás általános művelődési céljai és tartalmi, nagyobb hangsúlyt, támogatást és több forrást kapott a szakmai képzés. Ugyanakkor egyoldalúan a szakmai ismeretekre fókuszáló és a kompetenciák fejlesztését elhanyagoló szakképzések problémái, korlátai egyre nyilvánvalóbbá váltak, ezért mind szélesebb körben fogalmazódik meg a személyiségfejlesztés igénye is. Például különféle munkahelyek továbbképzési programjaiban megjelennek a személyiségfejlesztő és/vagy kommunikációs tréningek a kompetenciák, készségek fejlesztése, gyakorlása céljából.

² E témával, illetve fogalmak értelmezésével kapcsolatban lásd *Katona Nóra* és *Gaskó Krisztina* tanulmányát a kötetben.

A felnőtt tanuló jellemzői

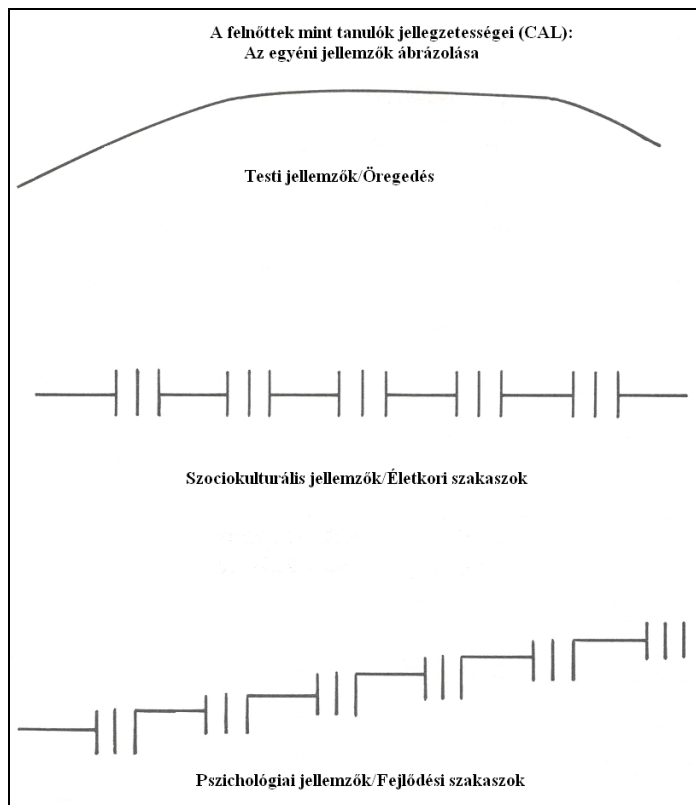
A CAL modell

K. Patricia Cross (1988) a felnőttekről, mint tanulókról írott könyvében, összegezve a témában született kutatási eredményeket, megalkotta a felnőtt tanulók jellemzőinek egyik ismert rendszerét, a CAL modellt – Characteristics of Adults as Learners. A modellben kísérletet tett arra, hogy a felnőttek tanulásával foglalkozó jelentősebb elméleti koncepciókat egyesítse: az andragógia felfogását (lásd: Knowles megközelítését), a tapasztalati tanulás elméletét (lásd Rogers munkáit) és az életen át tartó tanulás pszichológiájának különféle meglátásait.

A változókat két osztályába sorolta: a tanulókat leíró *személyes jellemzők* és a tanulás feltételeit meghatározó *szituációs jellemzők*. A szituációs jellemzők élesen elkülönítik a felnőtteket a felnővekvőktől a tanulást illetően: a felnőttek nem nappali tagozaton, hanem részidejű képzésben tanulnak, a tanulásban való részvételük önkéntes, míg a felnővekvők nappali, teljes idejű és kötelező képzésben részesülnek. A személyes jellemzők az előbbiekkal ellentétben nem dichotomikusak, majdnem mindig folyamatosan változnak tekinthetők, és a személy fejlődését írják le három dimenzió mentén: – a fizikai változások, vagyis az idősödés, az életfázisok szociokulturális sajátosságai és a pszichológiai fejlődés szakaszai. E három dimenzió különböző jellegzetességeket mutat az élethosszig tartó tanulás tekintetében. Az idősödés a szenzomotoros készségek (látás, hallás, reakcióidő) romlásában mutatkozik meg, míg az értelmi képességek (például a döntéshozatal készsége, a következtetés és a szókincs) fejlődést mutatnak. Az életfázisok és a fejlődési szakaszok (például házasság, munkahelyváltogatás, nyugdíjazás) platók és átmenetek sorozatát foglalja magába, melyek nem feltétlenül függenek össze az életkorral.

A CAL modellben minden egyes személyes jellemző folyamattartománynak jellegzetes alakja van az oktatás szempontjából. A fiziológiai öregedés és az életfázisok egyaránt a kronológiai korhoz kötődnek, de a fiziológiai változások görbéje enyhe emelkedő ívet mutat körülbelül a 20-as évekig, egy lassan ereszkedő ívet a 60. év környékéig és egy még inkább csökkenő ívet a továbbiakban. Természetesen az ív alakja attól is függ, hogy melyik működést ábrázoljuk, például a látás és hallás grafikonja nagyon hasonló. Az egymást követő fázisok egymásba olvadnak, ugyanakkor a következő fázis nem jobb vagy értékesebb, mint az azt megelőző, csak jobban megfelel az adott életkornak. Az életfázis kontinuum tehát alapvetően horizontális. A fejlődési állapotok a mostani kutatók szerint nem feltétlenül kötődnek életkorhoz, mert egyénenként változó a pszichológiai érettség elérésének ideje és a folyamat dinamikája, de – az életfázisokhoz hasonlóan – platók és átalakulások mintáját mutatják. Noha ebben az esetben a következő állapot magasabb, mint a megelőző állapot, vagyis nagyobb érettséget, fejlődést mutat, így a fejlődési álla-

pot platóinak és átalakulásainak van egy vertikális dimenziója is. A három folyamat alakja az 1. ábrán látható:



1. ábra: Az életfázisok ábrája (Cross, 1988, 237. o.)

A CAL modell a felnőtt tanulási programoknak kíván iránymutatást adni. Nem rendelkezik mély magyarázó erővel, de a gyakorlati szakembereknek hasznos értelmezési keretet, illetve vizuális szemléltetést nyújt a tanuló felnőttek meghatározó jellemzőiről. A modell szerint a személyes és helyzeti jellemzők közti különbség minden felnőtt tanuló esetében eltérő tanítási-tanulási stratégiát tesz szükségessé.

A modell alapján a felnőttek tanulásának hatékonyabb segítéséhez a következő alapelveket érdemes figyelembe venni: 1. a felnőtt tanulási programoknak hasznosítaniuk kell a résztvevők tapasztalatát; 2. alkalmazkodni kell a résztvevők életkorából adódó korlátokhoz; 3. a felnőtteket arra kell ösztönözni, hogy személyes fejlettségük magasabb szintjére lépjenek; 4. a felnőtteknek az elérhető tanulási programhoz a lehető legtöbb választási lehetőséget kell biztosítani.

A tanuló felnőtt, mint „tanuló személyiség”

Azt az andragógiai törekvést, amely a felnőtt tanulót személyiségként értelmezi és a személyiség egészének fejlesztésére irányul, a szakirodalomban *identitáselméleti irányként* kezelik (Siebert, 1993). Mint a felnőtt tanulót leíró legtöbb andragógiai koncepció, ez is multidiszciplináris megalapozású, amelynek lényeges elemeit, vonásait Siebert munkája alapján foglaljuk össze.

A pszichológia hozzájárulását főként Knowles, Maslow, Rogers munkássága adja, akik kiemelik, hogy az én (self) döntések és választások sorozatában mind jobban tisztázza viszonyát az őt körülvevő világgal, s e folyamat alapja az élmények feldolgozása, a korábbi tapasztalatok újraértelmezése. Az önalakítás, az individuáció (Jung) az egyén haláláig folyik. Ismeretelméleti vonatkozásban Gadamer hermeneutikai megközelítését jelölhetjük meg, mely a társadalomtudományban végbement „interpretatív fordulat” hatására a társadalmi kommunikáció szimbólumait, a cselekvések jelentéseit és interpretációit állítja középpontba. Társadalomelméleti nézőpontból a pluralizálódás és az individualizáció jelenségeit, valamint a szociális védőrendszerek elvesztését kell említeni. Antropológiai összefüggésben Siebert az identitást veszélyeztető kríziseket, kockázatokat, bizonytalanságot hangsúlyozza: az életút nehezen tervezhető, nem támogatják már egyértelműen a hagyományos társadalmi szerepek. Az énazonosság biztosítása egyre inkább az egyén állandó tanulási feladatává válik. Tanuláselméleti szempontból kiemeli, hogy az identitás tanulását, az egyén önmegismerését támogató programokat a résztvevők egyéni érintettségük alapján választják. Személyes témákat beviszik a kurzusokra, reflektálnak saját tapasztalataikra. Siebert ugyanakkor arra is figyelmeztet, hogy a tanulás „nem merülhet ki az önreflexióban és öntematizálásban”. Az identitás fogalmához nemcsak a szubjektíve fontos, hanem a társadalmilag releváns tapasztalatok és tudástartalmak is hozzátartoznak. Az identitás normatív kategória is, tehát a felnőttoktatásban részt vevők számára az önmagukkal való foglalkozás nem lehet öncél. A CAL modellben minden egyes személy gyarapodása tudásban, készségekben, meggyőzésekben és viselkedésben csak akkor számít fejlődésnek, ha megfelel a társadalmi normáknak.

Az identitás egyensúlyának fenntartásában a szervezett felnőttképzés lehetőségei a felnőttlét „átkapcsolási pontjaihoz” illeszkednek (Siebert, 1993, 72. o.). Cross modelljében ezek az életfázisplatók közötti átmeneteknek megfelelő állomások. A szocializációs folyamat kritikus pontjait jelzik, amikor az identitás újrafogalmazására van szükség. A kritikus pontok jellemzői Siebert szerint:

- a társadalmi szerep és státusz megváltozik, például a családi kapcsolatok átalakulásával, munkába lépéssel vagy a munka elvesztésével,
- az interakciók módosulnak például egy referenciaszemély halálával,
- az életútról a továbbiakat illetően dönteni kell.

Az identitás változásai új orientációkat, a képzések, a tanulás igényét hozhatják, azaz a tanulási motivációk alapjai lehetnek. A kérdés azonban az, vajon tanulható-e az identitás, és a szervezett felnőttoktatás ehhez kínálhat-e programokat, anélkül, hogy egyéni terápiává, vagy tanácsadássá válna. *Siebert* szerint a felnőttoktatásban az identitáskrizisekkel való munka inkább funkciónak tekinthető, mintsem a programok tervezhető és irányadó céljának. Az identitás irányítottan nem tanulható és nem tanítható. Például az időseknek szóló programokat tervezőik az életkor előrehaladtával felmerülő pszichés problémák megelőzésére is szánják, de nem ajánlják és nem hirdetik a „válságkezelés” direkt céljával és jelszavával. A programokon való részvétel társas élményekhez juttathatja az egyént, hozzájárulhat az identitáskrizisek legyőzésében nagy fontosságú, *Oskar Negt* által „társadalmi kulcsképeségeknél” nevezett képességek elsajátításához (idézi *Siebert*, 1993, 68. o.). A felnőttoktatásban egyre népszerűbb személyiségfejlesztő módszereket és a terápiából átvett eljárásokat sok csoportvezető alkalmazza a hagyományos módszerekkel kombinálva (*Smith*, 1989).

Az identitáselméleti megközelítés aktualitását a felnőttkori tanulás átalakulása adja. A felnőtt tanulóról folyó vizsgálatok felhívják a figyelmet az új tanulási stratégiákra, melyekben a személyiség belső erőinek, komponensrendszerének nagyobb szerepet tulajdonítanak, ti. a hagyományos tanulási környezet megváltozásával a külső hatások, a környezeti meghatározók mellett megnő a személyiség belső erőinek a szerepe (*Réthyné*, 2003; *O’Neil* és *Drillings*, 1994/1999).

A felnőtt tanulási motívumai

A felnőttoktatási kutatások területén évtizedekig széles körben vizsgálták a tanulásban való részvételt és annak korlátait, az újabb tanulási motivációval foglalkozó kutatások is főként a formális tanulásra koncentrálnak.

Cyril O. Houle (1961) alapozó munkájában cél-, tevékenység- és tanulásorientált tanulókat azonosított. *Roger Boshier* (1982) kidolgozta a tanulási részvételt mérő eszközt (EPS Education Participation Scale), mely azóta is széles körben használatos. A részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított:

1. *Társas kapcsolatok keresése*: azokat a felnőtteket jellemzi e motívum, akik szeretnek csoportban, másokkal együtt tanulni.
2. *Társas ösztönzés keresése*: sokan azért kapcsolódnak be valamilyen tanulási programba, mert magányosak, vagy unatkoznak, esetleg kapcsolati problémáik vannak.
3. *Szakmai előrelépés*: e tényező azoknak fontos, akik meg akarják tartani munkahelyüket, esetleg jobb munkát vagy előléptetést szeretnének.
4. *Közösségi munka*: a társadalmilag hasznos tevékenységért elkötelezettek fordulnak elő magas számban e tényező mentén, azért tanulnak, hogy közösségi munkájukat hatékonyabban végezhessék.

5. *Külső elvárások*: e kategóriába azok tartoznak, akik a családból vagy a munkahelyről eredő nyomás hatására vesznek részt képzéseken, és tanulásukat egyáltalán nem érik „önkéntesnek”, sőt, kényszerként élik meg;
6. *Tudásvágy*: sokan a tanulás kedvéért tanulnak, nem számít nekik a tudás gyakorlati hasznosíthatósága.

Az évek során az EPS-t finomították és olyan változatai is készültek, melyek speciális populációkra irányultak (például idősek, felnőttek alacsony írás- és olvasási készséggel).

Az OECD 1999 júniusától 2001-ig zajlott, 18 országra kiterjedő kutatásában a következő tanulásra készítő tényezőket azonosították különböző programokon részt vevő felnőtt tanulók körében:

- a munkahely szakmai képzést vagy átképzést követel meg;
- felébred a „második esély” iskolái által nyújtott lehetőségek megragadása iránti igény;
- magasabb képzettség elérésével javítani szeretne alacsonynak tartott fizetésén;
- kis cégnél dolgozik, ahol nem jut hozzá szervezett munkahelyi képzésekhez, mint amilyeneket nagyvállalatok rendszeres indítanak a dolgozóiknak;
- bevándorlóként másként nem jutna munkához;
- fogyatékosként speciális munkakörben szeretne elhelyezkedni (*Mihály, 2003*).

Még nem készült a motivációkról olyan átfogó tipológia, melyben integrálható az egyes régiók társadalmi, kulturális és gazdasági különbségei által determinált összes tanulási indíték, de többen törekedtek a főbb jellegzetességek leírására. *Peter Jarvis* (2004) a részvételi motivációval foglalkozó kutatások eredményei alapján a következőket állapította meg:

- A felnőttoktatásban részt vevők motivációi különböző csoportokra oszthatóak, s bár a különböző kutatók különböző elnevezéseket használnak, e csoportok elég hasonlóak.
- Különbség van a férfiak és a nők tanulása között: a férfiak szerint a legfontosabb, hogy az oktatás eszköz az életben való boldoguláshoz, a nők erre kisebb hangsúlyt fektetnek.
- Tipikus motívumok: új munkára készülés, segítség a jelenlegi munkában; jól informáltnak lenni; szabadidős tevékenység keresése, otthon központú tevékenység végzése, más mindennapos feladatok ellátása; külső elvárásoknak történő megfelelés; új emberek megismerése; menekülés a napi rutin elől. E felsorolt tanulási motívumok különböznek az egyes társadalmi rétegek esetében: az alacsony társadalmi és gazdasági szinten élők számára a tanulás elsősorban a mindennapi élethez szükséges készségek elsajátítása miatt szükséges.

- A tanuláshoz való hozzáállás megértéséhez, szükséges megvizsgálni a tanulók életkörülményeit. Ezt támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, amelyek az átmeneti időszak, a különleges élethelyzet (például munkahelyváltás) jelenik meg tanulási motivációként.
- A tanulási célú programokon történő részvétel és a tanulás nem azonosítható. A tanulás motívumai a viselkedésből, a szükségletekből származnak, forrásai továbbá az ösztönzés, az érzelmek, a kompetencia és a megerősítés.

Az andragógia humanisztikus irányzata a tanulásra ösztönző erők közül a személyközi, interperszonális energiát tarja a legfontosabbnak, nem pedig a külső irányítás, a jutalom, vagy a szankciók hatását (*Brundage és MacKeracher, 1980*). A felnőtt tanulót motiválja a tanulási környezet kedvező pszichoszociális légköre, melyet empátia, elfogadás, kongruencia, bizalom jellemez (*Rogers, 1983*). A tanulás hatékonyabb, ha a felnőtt a tanár részéről támogatást, megértést, kevés szervezést és kevés jelentéstulajdonítást tapasztal (*Rudas, 1990*).

Felnőttek számára a csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek motiváló hatásúak, mert a csoport támogatást, kihívást, pozitív ingerlő hatást jelenthet számukra (*Niggeman, 1969; Maróti, 2005*).

A motívumok szerepét a felnőttképzésben kiindulópontnak tekintik, felkeltésükre erőfeszítéseket tesznek (főként deficit esetében), de nem foglalkoznak a fenntartásukkal. A felnőttek tanulásában gyakran nem a motiváció felkeltése a legfontosabb andragógiai feladat, hanem az ellenható motivációk legyőzése, azaz segíteni a felnőttet az akadályozó tényezőkkel való megküzdésben. A munka melletti tanulás, a különféle szerepekben való helytállás kényszere gyakran vezet szerepkonfliktusokhoz, amelyeknek felismeréséhez, kezeléséhez a felnőttnek tanácsra, eligazításra, „a tanulás könnyítésére” van szüksége (*Zrinszky, 2008, 34. o.*).

Zrinszky László (2008) és *Maróti Andor (2005)* egyaránt figyelmeztetnek a következőkre: bármilyen szükséglet, motívum vagy ok által vezérelve tanul a felnőtt, a döntő tényező mégis a felnőtt saját tanulásáért vállalt felelőssége és az képessége, hogy egyéni tanulási céljainak megvalósítása érdekében gondolkodását, érzelmeit, akaratát és cselekvéseit mozgósítsa. Alapvető eszköz e folyamatban a metakogníció, azaz a felnőttet tanulásra ösztönző külső és belső tényezők tudatosítása, a személyes tapasztalatokra, a saját tanulástörténetre, tanulási sajátosságokra történő reflektálás, tudatos gondolkodás az információszerzés, feldolgozás egyéni módjairól, az emlékezeti működésről és az információk alkalmazásának jellemzőiről. A tanulási motivációt ilyen értelemben az egyén önszabályozó folyamatainak részeként kell szemlélnünk, amelyben a tanuló metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját tanulási folyamatának (*Réthyné, 2003*).

A tanulásban való részvétel okainak kutatása értékes hozzájárulást ad a felnőttoktatás megismeréséhez, mert feltárja azt a nagyszámú és igen sokféle okot, melyek a felnőtteket tanulásra ösztönzik. Ezeknek a megértése pedig létfontosságú

az olyan jövőbeni hatékony fejlesztési projektek kidolgozásához, megvalósításához, amelyek közvetlenül szolgálhatják a leendő tanulók igényeit.

A felnőtt előzetes tudása és tapasztalatai

A felnőtteknek széles körű élettapasztalatuk van, amelyek főként a gyakorlatból erednek, nem vezetnek jelentős általánosításokhoz, s inkább gyakorlati problémák megoldására használják. Implicit (személyes, naiv, laikus) elméleteknek is nevezett elgondolásaikat a tapasztalat során a siker, a beválás inkább igazolja, mint bármi más. Az andragógiában *Jack Mezirow* (1991) transzformatív tanulási elméletében leírja, hogy a felnőtt tanulás generikus struktúrákból, elemekből és folyamatokból áll. A kultúrák és a szituációk határozzák meg, hogy e struktúrák, elemek és folyamatok közül melyek hatnak és jutnak szóhoz. Álláspontja szerint a tanulás szempontjából az értelmezés, tehát az az út a lényeges, amely révén a tanulók interpretálják, illetve újra feldolgozzák, amit értelmük tapasztal. A múltbeli tapasztalatok jelenségtartalmainak, készségeinek átalakítása komoly energiát igényel, ugyanis az emberi szervezet nagy energiákat fordít a kialakított formák fenntartására. Előbb ezeket az energiákat kell legyőzni. A változás ellen ható energiáknak erős érzelmi töltése is van: annál erősebb, minél több érték kötődik az adott átalakítható területhez (ideálok, világnézet, vallás stb.). Tehát az átalakítás időigényes. Ezért úgy véli *Mezirow*, hogy a felnőtt az új ismeretet, viselkedést először biztonságos környezetben próbálja ki, tesztelje, mielőtt azt a mindennapi életében alkalmazza. Így csökkenthető az énnel szembeni potenciális fenyegetés.

A hazai andragógiai kutatásokban először *Maróti Andor* (1992) ismertette a fentiekkel rokon elgondolásokon alapuló résztvevő-központú koncepcióját, és ehhez kapcsolódóan joggal bírálta a felnőttoktatás hagyományos felfogását egyoldalú tananyagközpontúságáért, illetve azért, mert elhanyagolja a tanulók motivációit, előzetes tudását, tapasztalatait. A tanuló magára marad esetleges megértési nehézségeivel és az új ismeretek által okozott egyensúlyvesztéssel, elbizonytalanodással. A résztvevő-központú felnőttoktatás ezzel szemben nem hagyja magára tanuló az információk feldolgozásának folyamatában, a befogadás folyamataira összpontosít, de úgy, hogy hangsúlyozza, a tudás nem lenyomata a tananyagnak, hanem személyes értelmezése. Segíti a tapasztalatokra reflektáló tanulást és az új tudásnak a meglévő tapasztalatokkal való összekapcsolását.

A konstruktivista felnőttoktatás-elmélet a tanulásáról vallott új felfogásával, a felnőttek előzetes tapasztalataira, tudására vonatkozó megállapításaival jelentős hozzájárulást adott a tanuló társadalom eszméjének megvalósításához. A világ felgyorsult változásaiban az ember túléléséről szóló mondanivalója, ismeretelmélete releváns az andragógiai diszciplína számára. A magyar nyelvű neveléstudományi

és andragógiai szakirodalomban *Nahalka István* (1998)³ és *F. Szakos Éva* (2002) munkássága jelentős a konstruktivizmus megismertetésében. E paradigma lényeges megállapításai közül csak néhány:

- az emberi elme a valóságról modelleket épít fel magában, azaz a tanuló nem leképezi a valóságot, hanem konstruálja;
- kognitív műveleteink sikere az adott feladat megoldásához szükséges előzetes ismeretektől, a szükséges tudás mennyiségétől és szervezettségétől függ, vagyis az elme tudásterület-specifikusan szerveződő, információfeldolgozó apparátusok segítségével működik,
- a tanulás a tanuló világról alkotott szubjektív modelljeinek gazdagodása, átalakulása (gyakran konceptuális váltás), mely a környezettel való kapcsolatban (új tapasztalatok) és a személyes konstrukciók kölcsönhatásában történik.

Siebert konstruktivista didaktikai felfogása szerint a felnőtt tanulóról a következők mondhatók el (*Siebert*, 1997; *F. Szakos*, 2002): a tanuló felnőtt relatíve önalkotó, önépítő (autopoetikus) rendszer, tanulása önszervező jellegű, nem tanítható akarata ellenére. A külvilágból érkező információkat a szelektív észlelés folyamatában a már meglévő tapasztalataira vonatkoztatja, ha azok nem illeszkednek tapasztalataihoz, vagy ha a tanuló nem talál megfelelő magyarázatot arra, hogyan illeszthetők az új ismeretek a meglévő tapasztalatokhoz, akkor vagy átértelmezi, vagy megtartja, vagy visszautasítja. A múltbeli tapasztalat és a vele együtt járó magyarázat – mint kognitív séma – könnyen ellenállhat a változásnak, ha az oktatás nem támaszkodik ezeknek a tapasztalatoknak (sémáknak) a bevonására, felidézésére. *Nahalka István* (1997) figyelmeztet arra, hogy a felnőttek esetében a metakogníció kialakultabb, rögzítettebb volta lehet elősegítője, de jelentős gátja is a tanulásnak. A tanulásra történő reflexió szükséges, lényegesen elősegíti a tanulási folyamatokat. A reflektáló tanulás az egyik leghatékonyabb eszköz a tanuló felnőtteknek meglévő valóságkonstrukcióik átalakítására. A tudás rekonstrukcióját, a régi tudás újjal történő felcserélődését hatékonyan segíthetik elő a társas tanulási folyamatok, a tanárral és a tanulótársakkal történő együttműködés, megbeszélések, viták, a nézetek egyeztetése.

Az önirányító tanuló

A korai andragógiai szakirodalomban, a felnővekvők és a felnőttek tanulása közötti különbségek meghatározására, legfőképp a felnőtt önálló tanulására való képességet említik, hangsúlyozva, hogy a felnőtt ember autonóm lény, akit a tanulásban saját szükségleteinek a kielégítése vezérel, maga választja ki az érdeklődésének megfelelő tematikát, illetve azt a helyszínt, ahol tanulni fog. Egyre növekvő mértékben

³ A tanulás pedagógiai értelmezéséről a kötetben lásd még többek között *Nahalka István* tanulmányát.

képes a saját tanulási jellemzőinek leginkább megfelelő tanulási módszereket megválasztani és hasznosítani. Nem szereti, ha gyermekként bánnak vele a tanárok; közvetlenül hasznosítható tudást keres (Lowe, 1983).

Az andragógia területén a téma első kutatói *Malcom Knowles* és *Allen Tough* voltak az 1970-es években, majd *Rogers* az önirányító tanulásról kifejtett álláspontja hatott a tanulói önállóság elfogadására⁴. Egyre szélesebb körben vált természetessé az a kíváncsi, hogy a felnőttoktatási folyamatban a tanuló felnőttnek a tanárral egyenrangú szerepet kell biztosítani, mert a tanulásban a legfontosabb a tanulás szubjektív folyamatainak megértése.

A felnőtt tanulás önszabályozásának kutatását az 1990-es években sajátos elemekkel bővítették: önszabályozó tanulás, önkontroll, önmenedzselés. E folyamatokban a személyes érdek és a jövőkép vonzása érvényesül, melyek összehangolódhatnak a társas-társadalmi indítékokkal, harmóniájuk elősegítheti az intenzív, folyamatos motivációs állapotot.

Az információszerzés új módjai és a tanulás általános igénye miatt újabban az önálló tanulás kérdése került a kutatók érdeklődési körébe. Az elektronikus és a papír alapú információk növekedése vetette fel azt a kérdést a tanulni szándékozó felnőttnek, hogy szervezett keretekben, tanárok vezetésével vagy önállóan tanuljon-e. Napjainkban az önálló tanulás, az önállóan tanulók segítése a távoktatás, az e-learning elméleti és gyakorlati kérdéseiben kiemelt hangsúlyt kap.

Az önálló tanulás folyamatosan alakuló területe az andragógiának, rokon fogalmi között nem könnyű eligazodni. A rendszerezés szándéka nélkül, csupán a jelenség érzékeltetésére néhány nemzetközi és magyar kifejezést sorolunk fel: self-directed learning, self-planned learning, autonomos learning, autodidaxy, self-education, open learning, empowerment, self-instruction, self-access, self-study, out-of-class learning, distance learning, továbbá: önirányított tanulás, autonóm tanulás, önálló tanulás, autodidakta tanulás, önfejlesztés, önkéntelen tanulás, önképzés, önművelés, önnevelés, nyitott képzés.

A terminológiai változatosság ellenére, vagy éppen amiatt, hazánkban nem eléggé ismert és kevésbé jól értelmezett fogalom, jelenség az önálló tanulás a tanulók körében. A nem szervezett, formális tanulás keretein kívül eső művelődést, tanulást, információszerzést a magyar felnőttek nem tekintik tanulásnak, amint az a Központi Statisztikai Hivatal 2004-ben folytatott országos reprezentatív vizsgálatából is kiderül. A kutatók az önálló tanulás fogalmának ismeretlen mivoltával indokolják, hogy a vizsgálatban részt vevők 7 százalékánál tudtak kimutatni az informális tanulás területén értelmezhető autonóm tanulást (*Adler*, 2004; *KSH*, 2004, 9. o.).

Az önálló tanulás az andragógiában ma azt jelenti, hogy a felnőtt a tanulást saját maga kezdeményezi, és önállóan irányított tanulási programot valósít meg. El-

⁴ Az önszabályozó tanulás pszichológiai, pedagógiai problémáiról a kötetben lásd még *Katona Nóra* és *Gaskó Krisztina* tanulmányait.

lenőrzí meglévő ismereteit, utánajár olyan dolgoknak, amelyeket nem tud, melyekre nem jól emlékszik, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az önálló, más elnevezéssel autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munkájához vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbijához.

Az önálló tanulás nem egészen individualizált tevékenység, csak abban az értelemben, hogy kívül áll a szervezett oktatás alkalmain. Nem mondható azonban, hogy a szervezett oktatásban nincs jelen az önálló tanulás, hiszen a formális oktatásban kialakuló tanulás is csak akkor igazán eredményes, ha túllép a kötelezően előírt tananyag „megtanulásán”, és a tapasztalatok aktivizálásával, kritikai elemzésével, gondolati kiegészítésével és a szakirodalmi források feldolgozásával önálló szellemi munkát is tartalmaz.

Gyakorlati szempontból értelemszerűen az informális és nem formális tanulás körébe tartozik, mivel nem kötődik semmilyen képzési formához, iskolarendszerhez. Bár léteznek – főként külföldön – segítséget nyújtó intézmények, például konzultációs központok, tanulási tanácsadás rendszerek, de a tanulást a tanuló maga irányítja, ő tűzi ki a célt és dolgozza ki, az adott cél eléréséhez szükséges különböző megoldási stratégiákat.

Az andragógiai források általában bizonyos kritériumokhoz kötik az önálló tanulást, így a tanulónál számos, közöttük elsősorban nem kognitív tulajdonság, képesség meglétét feltételezik. Ezek közül talán a legfontosabb, hogy intenzitásban erős, irányultságában határozott tudás iránti igény jellemezze a tanulót és tudja, hogy tisztázni kell tanulási célkitűzéseit, azt, hogy mit szeretne tanulni. Az önálló tanulás akkor eredményes, ha erre a tanuló maga is törekszik, ha pozitív tanulási attitűdökkel rendelkezik, ha a feladatokat teljesíthetőnek ítéli meg, különben önállóságát magárahagyatottságként éli át. A felnőtt tanulónak magának is igényelnie kell, hogy önálló tanulásra képes tanulóként kezeljék, hogy ismerje önmagát (önismeret), saját tanulási stílusát, előzetes tudását, személyes erőforrásait és az akadályozó tényezőket is. A felnőtt önálló tanulási vállalkozása sikeresebb lehet, ha konkrét probléma, élethelyzet megoldását reméli a tanulástól, mintha valamilyen általános cél lebegne a szeme előtt. Más szerzők más fogalmi keretben gondolnak, és a fentiekkel több szálon összekapcsolódó, azonos vagy hasonló személyes tulajdonságokat említene: önértékelés, énkép, megküzdési képességek, attribúciók, önhatékonyági meggyőződések, különböző önészlelések, önértékelés, önreflexió, felelősségtudat, kreativitás, az önmegvalósítás iránti igény.

Természetesen nem minden felnőtt rendelkezik az önálló tanuláshoz szükséges tulajdonságokkal és képes a tanuláshoz ezt a minőségét elérni. Leggyakoribb akadályként a mechanikus tanulást, az információk reprodukálását, a felszínes megértést, az összefüggések fel nem ismerését, a részinformációk önmagukban való megítélését említi a szakirodalom. Hiba, ha az önálló tanulást vállaló személy túlságosan gyorsan akar előre haladni, és nem veszi figyelembe, hogy az alapfogalmak, alapelvek és alapvető összefüggések nélkül a folytatás sem lehet eredmé-

nyes. A tanulási módszerek elégtelensége, a szétszórtság, a rendszeresség hiánya is kudarchoz vezethet.

A felnőttek tanulás nehézségei

A felnőttek eredményes tanulását sok tényező nehezítheti, ezek jó része a tanulón kívülről származhat, például tanulását nem támogatja közvetlen családi vagy munkahelyi környezete. A nem megfelelő oktatási környezet is számos nehézség forrása lehet: az intézmény légköre nem támogató, nem segíti a hiányzó előzetes ismeretek pótlását, a felzárkóztatást, nem flexibilisek az oktatásszervezés formái, a felnőtt nem tud alkalmazkodni, nincs választási lehetősége. Külső nehezítő tényező lehet a nem megfelelő tanári, oktatói munka, az andragógiai ismeretek és kompetenciák hiányos volta, a tanárok elutasító attitűdje stb. Érdemes megjegyezni, hogy e tényezők hatása erősen függ attól, hogy a tanulóknak milyen fejlett a nehézségekkel történő megküzdési képessége.

A tanulást nehezítő hatások másik csoportja inkább magából a tanuló felnőttből ered. Gyakori, hogy korábban rögzült szokások és hiedelmek akadályozzák a tanulást, különösen a tanuló önképét negatívan befolyásoló felfogások, mint például a gyakran elhangzó „én ezt már nem tudom megtanulni” meggyőződés. Az életkor előrehaladtával a képességek, a testi erő fogyatkozásával csökken a felnőttek tanulói önbizalma, alábecsülik képességeiket, túlságosan sokat aggódnak teljesítményük miatt. Erős gátja a felnőttkori tanuláshoz a megszüntetésétől való félelem, valamint a korábbi rossz iskolai élmények hatása. A negatív érzések mellett a stressz, illetve a stresszkezelési technikák hiánya a felnőtt tanuló nagy problémája. A felnőtt, ha hosszú ideig stressz állapotban van, csökken a kommunikációs képessége, rosszabb tanulási teljesítményt mutat.

A korábbi tanulási technikák fejletlenségével függ össze a meglévő tudás és az új ismeretek összekapcsolásának nehézsége. Nem mindig, vagy csak segítséggel sikerül felidézni a korábban már tanultakat. A nehézséget növeli, ha a felnőtt emlékezetében a meglévő tudás elkülönült elem, nehéz előhívni, összefüggések nélkül összekapcsolni, különösen akkor, ha a tanulási tapasztalatok és technikák nem eléggé fejlettek. Ennek egyik oka lehet, hogy fiatalabb életkorban a tanulás célja nem a teljesítőképes tudás megszerzése volt, hanem az ismeretelsajátítás.

A tanulási motiváció csökkenését eredményezheti, ha a felnőtt tanuló számára a tanulás értéke nem „itt és most” jelentkezik, ezért nem is vállalkoznak szívesen hosszú időtartamot felölelő tanulási programokra.

A tanulás idődimenzióival összefüggésben Csoma Gyula (2004) több problémára hívja fel a figyelmet. Gyakran nehézséget jelent a felnőtteknek, hogy a tanulási időt beillesztik az életrendjükbe, főként az otthoni egyéni tanulás időszükségletét nem tudják könnyen felmérni, illetve a többi napi teendő közé elhelyezni. Legtöbbször korlátozniuk kell a hivatalos munkaidőn kívüli, de munkával töltött,

szabadidős vagy a család megszokott elfoglaltságaikra szánt idejüket. „Az egyik kérdés az, hogy vajon az időszerkezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszerkezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (Csoma, 2003, 72. o.) Az időszervezés nehézségeire a felnőttek gyakran választják azt a (kényszer)megoldást, hogy a kurzus idején felül nem fordítanak több időt a tanulásra – még ha érdeklődők és megfelelően motiváltak is.

Összességként elmondható, hogy a felnőttek sok erőforrással rendelkeznek a tanuláshoz, számos belső és külső hatás által támogatottan, esetenként korlátozva, de képesek – és egyre növekvő számban – készek is tanulni. Számos tudomány járul hozzá a felnőttek fejlődésének és tanulásának jobb megértéséhez, s ezzel erős fundamentumot építenek a gyakorlat számára. Mivel a felnőttoktatás multidiszciplináris alapon nyugszik, a felnőtteket oktató szakemberek, andragógusok, oktatás-, és képzésszervezők megtehetik, és meg is kellene tenniük, hogy sok irányban tájékozódjanak, hogy ismereteiket összevessék saját tapasztalataikkal, és személyes megközelítést, saját elképzeléseken alapuló munkamódszert alakítsanak ki hallgatóikkal, a tanuló felnőttekkel.

Irodalom

- Adler Judit (2004): *A 45 éven felüliek foglalkoztatási helyzete. Vezetői összefoglaló.*
www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebPageReader&WG_OID=Pagefa9959790d415b838, utolsó letöltés: 2009. 08. 24.
- Baltes, P. B., Smith, J., Staudinger, U. M. (2000): Bölcsesség és sikeres öregedés. In: Czigler István (szerk.): *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 137–170.
- Bednorz, P., Schuster, M. (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Boshier, R. (1982): *The Education Participation Scale.* Learning Press, Vancouver.
<http://www.edst.educ.ubc.ca/faculty/boshier/> Utolsó letöltés: 2009. 01. 19.
- Brundage, D. H., MacKeracher, D. (1980): *Adult learning principles and their application to program planning.* Ontario Ministry of Education, Toronto.
- Cattell, R. B. (1971): *Abilities: Their structure, growth and action.* Houghton, Mifflin, Boston.
- Cross, K. P. (1988): *Adults as Learners.* (9. kiad.) Jossey – Bass, San Francisco.
- Czigler István (2000): Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In: Czigler István (szerk.): *Túl a fiatalságon.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 11–130.
- Czigler István (2005): Hogyan küzdünk meg az életkorral a megismerés terén? *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1328–1335.

- Csoma Gyula (2004): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia. Gyula, 2003. szept. 10–12. OKI Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest, 63–84.
- della Chiesa, B. (2008): *Long Live Lifelong Brain Plasticity!* Lifelong Learning in Europe, (XIII) 2. 78–85.
- Durkó Mátyás (1988): *Felnőttkori sajátosságok és felnőttnevelés*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Henczi Lajos (szerk., 2009): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hippel, A., Tippelt, R. (2008): Lifelong learning and the brain in adulthood. *Lifelong Learning in Europe*, 2, 94–99.
- Houle, C. O. (1961): *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*. University of Wisconsin Press, Madison.
- Iván László (2002): Az öregedés élettani és társadalmi jelenségei. Az öregedés aktuális kérdései. *Magyar Tudomány*, 4. sz. 412.
- Jarvis, P. (2004): *Adult Education and Lifelong Learning*. RoutledgeFalmer, London, New York.
- Hodstock, T. L., Rogers, C. (1977): Person-Centered Theory. In: Corsini, R. J. (Ed): *Current Personality Theories*. Magyarul: Elekes Mihály (szerk., 1993): *Egy érintetlen dimenzió. Szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából*. Elekes M. kiad., Budapest, 5–70.
- Knowles, M. S. (1980): *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge.
- Knowles, M. S. (1984): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publ., Huston.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2004): *Az élethosszig tartó tanulás – Lifelong learning*. KSH, Budapest.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B. (1978): *The Seasons of Man's Life*. Random House, New York.
- Lénárd László, Jandó Gábor, Karádi Zoltán (2005): Katecholamin rendszerek és plaszticitás. *Magyar Tudomány*, 1. sz. 10–17.
- Lowe, J. (1983): *A felnőttek oktatása – világperspektíva*. ELTE BTK Közművelődési Tanácsa Szakcsoport, Budapest.
- Maróti Andor (1992): *A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében*. TIT Szövetségi Iroda, Budapest.
- Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről*. Nyitott könyv, Budapest.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Merriam, S. B. (1984): *Adult Development: Implications for Adult Education*. Columbus, Ohio.

- Merriam, S. B., Brockett, R. G. (2007): *The Profession and Practice of Adult Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mihály Ildikó (2003): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 120–132.
- Nagy József (1998): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 10. 3–21.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.). *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–33.; 3. sz. 22–40.; 4. sz. 21–31.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 117–158.
- Niggemann, W. (1969): A csoportmunka – mint a felnőttképzés intenzív formája. In: Maróti Andor (szerk., 1983): *Andragógiai szöveggyűjtemény. I.* Tankönyvkiadó, Budapest, 143–150.
- O’Neil, H. F. Jr., Drillings, M. (1994/1999): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Paterson, R. W. K. (1979): *Values, Education and the Adult*. Routledge and Kegan Paul, London, Boston.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers, C. R. (1983/1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. (Ford. Angster Mária) Kézirat. Szeged.
- Rudas J. (1990): *Delfi örökösei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Shilling, C. (1993): *The Body and Social Theory*. Sage, London.
- Siebert, H. (1993): *Theorien für die Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn, Obb.
- Siebert, H. (1997): *Didaktische Handeln in der Erwachsenenbildung*. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Smith, R. (1989): *Az új terápiák: a felnőttoktatáson belüli alkalmazásuk*. Ford. kézirat. Az eredeti megj.: Titmus, C. J. (Ed.): *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford, 236–237.
- OECD (2002): *Understanding the Brain. Towards the learning science*. OECD, Paris.
- OECD (2003): *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. OECD, Paris.
- Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Átdolgozott, bővített kiadás) OKKER Kiadó.
- Zinnecker, J. (1993): Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága, Szeged, 29–49.

A TANULÁST TÁMOGATÓ ÉRTÉKELÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSSEN

RAPOS NÓRA

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének
adjunktusa
rapos.nora@ppk.elte.hu

„Ahogy tanulóknak is szükségük van arra, hogy a tanulást magukénak érezzék, úgy a tanárok is el fogják veszíteni a szakmai fejlődésük iránti motivációt, ha nem vonják be őket azon mutatók meghatározásába, amelyeknek a felhasználásával megállapítják szakmai kvalitásukat.” Az Európai Tanárképzők Egyesületének a tanárképzés megújítása kapcsán tett ajánlásában megfogalmazott irányelv ráirányítja a figyelmet, hogy miért kell a fejlesztő értékelés szerepével foglalkozni a pedagógusképzésben. A tanulmányban arra találhatók szempontok, hogy miként lehet e fejlesztést elkezdni.

Ha az elmúlt években, de különösen a legutóbbi szabályozásban lezajlott változásokra gondolunk a hazai pedagógusképzésben, akkor számos komoly újdonságot említhetünk. A tanárképzés mesterszintre került, miközben átalakult a képzés neve (tanári szak), a megszerezhető végzettségek száma és rendszere is. A hatályos szabályozás alapján (15/2006. 4. sz. melléklet) részben kompetenciák formájában határozzák meg a kimeneti követelményeket, és ezzel párhuzamosan az akkreditációs eljárás során a képzésben egyes képzőintézmények esetében új tartalmi elemek jelentek meg a mesterségbeli tudás terén. A szakmai gyakorlat megszerzésének lehetősége egy hosszabb gyakornoki félévvel bővül a képzés végén, s mindezekkel párhuzamosan az értékelés rendszerében is megjelennek új elemek, így például az értékelési portfólió alkalmazásnak lehetősége a szakzárásban.

A változások egy koherens rendszerként is értelmezhetők, amelyeknek alapvető célja, hogy a leendő tanár megfeleljen a globális társadalmi változásokból következő új szerepelvárásoknak (Golnhofer, 2007; Kálmán és Rapos, 2007). A társadalmi változásokkal párhuzamosan tudományos igényű vizsgálatok sora is bizonyítja, hogy a pedagógusképzés megújítását kiemelt feladatként kell kezelni. Azokat az új törekvéseket, amelyeknek középpontjában a ma hatékonynak vélt tanár leírása áll, számtalan kutatási előzménnyel lehetne illusztrálni (például: Ayers et al., 2000; Lingard et al., 2002; Gustafson 2003; OECD, 2003; OECD, 2005; ATEE, 2006). Egy egyszerű megfogalmazás szerint az a hatékony tanár, aki különböző területeken is kompetens. Bár a vélemények a fenti kérdésben szerteágazóak, megegyeznek azonban abban, hogy sok, ha ugyan nem a legtöbb, jellemzője a sikeres tanárnak

csak akkor válik nyilvánvalóvá, ha már elkezdett tanítani. Mindez a tanárképzés rendszerének megfogalmazásában is jelentős szempont, hiszen ez vezet el ahhoz a gondolathoz, miszerint a képzés csak egy része a tanárrá válás folyamatának (Nagy, 2004). Az újfajta helyzetben csak a tanulók, a pedagógustársak és saját maga tanulását támogatni tudó pedagógus képes megfelelni. Ennek elérésében komoly szerepe van a tanulást támogató értékelésnek.

A fentieket figyelembe véve a tanulmányban röviden áttekintjük a fejlesztő, vagy tanulást támogató értékelés elméleti kereteit, majd kísérletet teszünk a pedagógusképzéshez kötődő vetületeinek tisztázására, s néhány jó gyakorlat bemutatására. Szólunk a képzésen belüli értékelési gyakorlat átalakításnak, újraértelmezésének alternatíváiról, majd a tanári életpályához kötődően elemezzük a fejlesztő értékelés lehetőségeit.

A tanulást támogató értékelés fogalmi keretei

A fejlesztő értékelés definiálása korántsem egyszerű feladat, de mindenképp lényegi kérdés (például: *Black* és *William*, 1998a,b; *Vidakovich*, 2005; *Bognár*, 2006; *Lénárd* és *Rapos*, 2009). Részben azért, mert még nem egységes a szakmai álláspont e terminus kapcsán, hiszen egyes megfontolások szerint a fejlesztő értékelés azonosítható a formatív értékeléssel. Talán *Vidakovich Tibor* egyik megfogalmazása mutat rá legmarkánsabban a dilemma lényegére. „A pedagógiai értékelés alapfunkcióinak (szummatív, formatív, diagnosztikus) rendszere, mintegy negyven éve ismert, s viszonylag jól definiált, ennek ellenére időről-időre újraélednek a rendszert elemző, az egyes funkciók működést, hatásait vizsgáló kutatások, illetve egyik, vagy másik értékelési funkció alkalmazási körét kiterjesztő, új lehetőségeket kereső kísérletek... Hasonló jelenségnek lehetünk tanúi a kilencvenes évek közepétől a fejlesztő értékeléssel kapcsolatban. *A régóta ismert*, de a másik két értékelési funkcióhoz képest ritkábban elemzett és az iskolai gyakorlatban ugyan rendszeresen, de a szükségesnél kevésbé tudatosan alkalmazott *formatív értékelést újradefiniáló, alkalmazásainak körét jelentősen kiszélesítő*, kezdetben főleg angol nyelvterületen zajló *kutatások* ma már világszerte ismertek...” (*Vidakovich*, 2005).

Az „új paradigmát vallók” szerint a fejlesztő értékelés arra szolgál, hogy megállapítsa a tanuló fejlődését, értelmezze tanulási szükségleteit és ehhez „igazítsa” a tanulást; *lényege a fejlődés támogatása*, az önértékelés, az énkép, a metakogníció fejlesztése, támogatása. A fejlesztő értékelés ebben a megközelítésben tehát nem azonos egy szűken értelmezett formatív értékeléssel, mert *fókusza a fejlődés folyamatán van*, s elsődlegesen nem a külső célok megvalósításán.

A definiálási bizonytalanságot kezdetben az angol szakkifejezések sem segítették, majd azok differenciálódása után a magyar szóhasználat is sokáig elfedte a formatív (formative assessment) és fejlesztő értékelés (assessment for learning) közti

eltérő megközelítés lényegét¹. Az angliai Assessment Reform Group² kilencvenes években indult munkájának köszönhetően mára árnyaltabb a pedagógiai szakkifejezések alkalmazása is. Az említett csoport fejlesztései több kérdéskör mentén zajlottak, de középpontban a következő a kérdés állt: *Vajon növeli-e a tanulói teljesítményeket, akár teszteredményeiket is a formatív értékelés fejlesztése, meghonosítása a pedagógiai gyakorlatban.* S bár a pedagógiai szaksajtóban a tesztek veszélyeit is kommunikálták, a csoport egyik fő feladatává vált e kérdés vizsgálata és megoldási javaslatok kidolgozása. *Paul Black* és *William Dylan* „Értékelés és tanulás az osztályteremben” (Assessment and Classroom Learning) című elméleti munkája (*Black* és *William*, 1998a), majd az ezt követő, igen nagyhatású „A fekete dobozban: szűkebb és átfogóbb vizsgálatára irányuló munkálatok. Ezeknek eredményei számos publikációban és módszertani kiadványban kaptak nyilvánosságot. Mindennek során az elemző és értelmező folyamatnak részeként kezdték alkalmazni a formatív értékelés helyett a tanulást támogató értékelés (assessment for learning) és a tanulás eredményének értékelése (assessment of learning) kifejezéseket.

A meglevő szakmai problémák ellenére már széles körben elfogadott az OECD definíciója, amely szerint: „a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (*OECD CERI*, 2005). E meghatározásban egyértelműen ott rejlenek azonban az Assessment Reform Group által 1999-ben kidolgozott a fejlesztő értékelés jellemzésére szolgáló szempontok:

- az értékelési gyakorlatban meghatározóak a tanítás–tanulásról vallott nézetek,
- lényeges a tanulók bevonása a tanulási célok meghatározásába,
- támogatni kell a diákokat, hogy megismerjék és megértsék a követelményeket, ezzel is segítve, hogy azok az ő céljaikká is váljanak,
- a diákokat ösztönözni kell az önértékelésre,
- rendszeresen kell visszajelzéseket adni, amelyek ráirányítják a tanulók figyelmét a továbblépés lehetséges formáira,
- a diákokat meg kell erősíteni abban, hogy mindenki képes a fejlődésre,
- a visszajelzés, reflektálás alapvető az értékelés folyamatában a tanárok és a diákok részéről egyaránt (*Black* és *William*, 1999).

¹ Az értékelés értelmezésével, funkciójával a kötet több szerzője is foglalkozik, oktatáspolitikai elemzését lásd *Halász Gábor* tanulmányában.

² Assessment Reform Group: <http://www.assessment-reform-group.org/>

A tanulást támogató értékelés szerepe és lehetőségei a tanárrá válás folyamatában

A pedagógusképzéssel foglalkozó nemzetközi és hazai szakirodalom szinte már evidenciaként kezeli, hogy a tanárrá válás folyamata nem a képző intézményekben kezdődik és nem ott ér véget. Eszerint a tanári szakma, a tanári karrier egy élet-hosszig tartó folyamat, amelyben a képzés egyetlen rendszerelem csupán. Ez a szellemiség a pedagógusképzés (*initial teacher education*), a pályakezdés (*induction*) és a szakmai továbbfejlődés (*professional development*) hármásának tudatosabb összekapcsolását igényli. Mégis gyakorta tapasztalható, hogy a pályát kezdő vagy a pályán levő pedagógusok befejezettnek látják képzésüket, és szakmai fejlődésüket is lezártak tekintik. Ennek oka részben saját iskolai életútjukban rejlik, ahol ritkán készítették őket építő önértékelésre, reflexióra, tudatos tervezésre, vagy saját tanulási folyamatukhoz kötött felelősségvállalásra, értékelésre. Az említett hiányosságok csökkenthetők lennének, ha a fejlesztő értékelés szerepét és lehetőségeit tematikusan és rendszerezetten érvényesítik a pedagógussá válás teljes folyamata során.

Lehetőségek az egyetemi/főiskolai képzésen belül

Az első lépések mindenképp a képző intézményekben tehetők. Két ponton is vizsgálhatjuk a fejlesztő értékelés alkalmazásból fakadó kihívásokat: a képzési tartalomban, az alkalmazott értékelési eljárásokban, s a képzés részeként megjelenő gyakorlat kapcsán. Mindkét szempont mentén történő elemzés lehetne egy-egy tanulmány tárgya, itt csupán a fejlesztő értékeléshez kötődően emeljük ki a tartalom szintjén a nézetek, a tapasztalatok szerepét, s a különféle módszerekben rejlő alternatívákat, valamint a gyakorlat kapcsán a mentorálás és sztenderdek néhány kérdését.

Tartalmi megfontolások és a fejlesztő értékelés

Korábbi kutatások igazolták, hogy az önelemző gondolkodás minősége, érvényesítése és a tanítás sikeressége összefügg egymással (*Richardson, 1997, idézi Falus, 2006; Holt és Reynolds, 2000, idézi Falus, 2006*). A reflektív gondolkodás már a képzés során szűrőként funkcionál, hiszen a hallgatók saját, előzetes elképzelései és tapasztalatai nagymértékben meghatározzák, hogy mit fogadnak el, mit tartanak fontosnak és mit vallanak majd magukénak a képzés alatt tanultakból. Ezt nem lehet figyelmen kívül hagyni a tanárképzésben, így az előzetes tapasztalatok elemzéséből, értékeléséből érdemes kiindulni. A mesterségre készülő tanárjelölt általában ritkán él az önelemzés gyakorlatával, vagy nézeteinek, gondolatainak tudatosításával. Elgondolásait, felkészülését nem befolyásolják érdemben az ellenőrzés-értékelés reflexiói. Ezért elengedhetetlen, hogy a képzés elején és aztán annak további szerves részeként megjelenjenek ilyen célú kurzusok vagy feladatok.

A hazai pedagógusképzésben különféle formában meg is jelentek, jelennek az önelemzést segítő kurzusok, amelyeknek fogadtatásáról még nincs átfogó képünk³, de példaként tanulságos egy, a „Pedagógiai tapasztalatok, nézetek elemzése” című kurzus kapcsán megfogalmazott hallgatói vélemény:

„...Mankót kaptam arra nézve, hogy nem elég elhivatottnak lenni, hanem néha le kell ülni, és számba venni a „Miért?-eket és a „Hogyan?-okat. Nemcsak ilyenkor, amikor reménytelen terveket szövögetek arról, hogy milyen tanár leszek, nemcsak akkor, amikor még kezdeti lelkesedéstől fűtött kezdő pedagógusként hiszek a szakma hatalmában, hanem később is, pályafutásom alatt újra és újra.”

„...a kurzus rávilágított, hogy tanáraink milyen mély nyomokat hagytak bennem, de elkezdtek ébredezni saját gondolataim is, mert olyan kérdéseken kellett elgondolkodjak, amelyeken még korábban nem...”

Az önértékelés, önelemzés gyakorlatának kialakításában jelentőse szerepe van a nézetek elemzésének, ahol a leendő pedagógus tudatosíthatja saját nézeteinek meglétét, megértheti azok szerepét és szembesülhet más, az övétől gyökeresen eltérő elképzelésekkel. Egy ilyen folyamatban való részvétel megkívánja a fejlesztő értékelés jelenlétét önértékelés és önelemzés formájában, a tanártól és társaktól érkező visszajelzések, továbbgondolást segítő szempontok mentén is.

Mielőtt a fejlesztő értékelés során alkalmazott módszerekről szólnék, nézzük meg, hogy miként illeszthetők be azok az új pedagógusképzési struktúra egészébe. A bevezetőben utaltunk arra, hogy a hatályos szabályozásban (15/2006. 4. sz. melléklet) részben kompetenciák formájában határozzák meg a pedagógusképzés kimeneti, képesítési követelményeit⁴. Ideális esetben egy, a képzés végén álló hallgató saját szakmai kompetenciáinak ismeretében fogalmazhatja meg szakmai profilját – e fogalomról lásd később – pályakezdekésekor, úgy, hogy összehasonlíttja a képesítési követelményekkel. Ha *Falus Iván* (2005) összegzése alapján elfogadjuk, hogy a képesítési követelmények lényegi tulajdonsága az, hogy mérhetőek, akkor jól érzékelhető feladattal állnak szemben a képzőintézmények.

A szakmai profil megfogalmazásáig azonban hosszú fejlesztő út vezet. Kiindulópontként érdemes felidézni, hogy *Black* és *William* (1999) a fejlesztő értékelés tartalmi jegyeinek meghatározásakor lényeges sajátosságként emelte ki a tanulók bevonását a tanulási célok meghatározásába. Erre figyelve megfogalmazható, hogy kiemelt feladatként kell kezelni a szakmai követelmények megismertetését és megértését a pedagógusképzés teljes folyamatában. Ennek az evidenciaszerű elvárás-

³ Az új rendszerű pedagógusképzésre vonatkozik az észrevétel, s nem érinti a régebbi képzés ilyen jellegű, főként személyekhez, intézményekhez kötődő törekvéseit, gyakorlatát.

⁴ Jelen tanulmányban nem érintjük a szabályozásban felsorolt követelmények tartalmi elemzését.

nak egyik útja lehetne – hagyományosan – a tematikákban szereplő fejlesztési célok vagy *fejlesztendő kompetenciák közös értelmezése, s az értékelésben való tudatos és formális megjelenítése*. Megvalósítására többféle módszert, eszközt lehet alkalmazni, például: fejlődési terv, T-kártya, portfólió.

A *fejlődési terv* középpontjában az egyén, jelen esetben a pedagógusjelölt, fejlődési folyamatának tudatos és önmaga által megfogalmazott, rendszerezett és konkrét cselekvésbe ágyazott terve áll. A terv alapja minden esetben egy diagnózis és egy erre épülő cselekvési terv. Ezeknek fókusza a pedagógusképzés kapcsán a jelölt pedagógussá válásnak folyamata és az ehhez szükséges kompetenciák felmérése, majd fejlesztése. Bár a fejlődési terv a hallgató által készített dokumentum, elkészítést szakmai közreműködőknek (szemináriumot vezető tanár, mentor, gyakorlatvezető tanár) folyamatosan támogatni kell, hiszen a fejlődés „útvonala”, tempója nagyon egyedi lehet. Épp ez az, ami képzők számára is fokozottabb kihívást jelent, hisz adott tanegységben belül különböző kompetenciák fejlesztést is támogatni kell.

A *T-kártya* alapkérdése, a közös fejlesztési célok és az azokhoz tartozó értékelési szempontok kialakítása. Emellett valódi bevonódást biztosít a szempontok megfogalmazása, a közös nyelv és megállapodás kialakításához. A T-kártya a formájáról kapta a nevét, kialakításnak menete a következő lehet:

- Először megfogalmazzuk azt a tevékenységet, produktumot, amire az értékelés irányulni fog. Például: Mitől jó egy pedagógiai esszé? Vagy: Mitől jó egy megfigyelési jegyzőkönyv elemzése? Majd a hallgatók ötletrohamban vagy pármunkában összegyűjtik, hogy ők mire figyelnének.
- Ezután közös megbeszélés, értelmezés következik, miközben a hallgatók az általuk felírt szempontokat megmutatják csoporttársaiknak is. Természetesen a pedagógus kiegészítheti saját szempontjaival a listát, miközben ezt megmagyarázza diákjainak.
- Következik a rendszerezés, vagyis a nagyobb kategóriák megalkotása, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy a diákok által megnevezett szempontokat összegezzék, csoportosítsák.
- Végül T alakú formába rendezik a közösen kialakított kategóriákat, s a hozzájuk tartozó szempontokat, újra értelmezve, esetleg a megfogalmazást pontosítva, megbeszélve a tartalmukat. A T vízszintes vonala maga a téma, balra a nagyobb kategóriák, jobbra az azokat leíró szempontok (három-öt) kerülnek.

Álljon itt példaként egy pedagógiai szemináriumon elkészített, minden hallgató által elfogadott és átgondolt T-kártya, a félév végén leadásra kerülő szemináriumi dolgozat értékelési szempontjairól. (Lásd *1. táblázat*)

1. táblázat: T-kártya, értékelési szempontok

Az elemző dolgozat szempontjai	Részletezés
Formai megoldások	<ul style="list-style-type: none"> • formai szerkesztettség, tagolás; • egységes, szakszerűen alkalmazott hivatkozási rendszer dolgozaton belül; • világos stílus, szakszerű megfogalmazás; • 10–12 oldal; • legyen szemléltetés, ahol szükséges legyen ábra, táblázat; • az ábráknak, táblázatoknak legyen számozása, címe;
A téma feldolgozása	<ul style="list-style-type: none"> • koherens, lényegre törő; • téma és a dolgozat tatalma függjön össze; • világos problémamegfogalmazás; • a dolgozat koncepciójának és szerkezetének bemutatása;
Szakirodalom és feldolgozása	<ul style="list-style-type: none"> • tükröződjön az, hogy a szerző megértette az olvasottakat; • megfelelő szakmai forrás legyen; • az elemzett tanulmányok álláspontjának precíz megfogalmazása jellemezze; • pontos fogalomhasználat, azok szakszerű magyarázata; • a szakirodalom elemző és összehasonlító feldolgozása (nem átvétel);
Személyes vélemény megfogalmazása	<ul style="list-style-type: none"> • következtetés, problémamegfogalmazása; • elmélet – gyakorlat kapcsolatának megmutatása; • önálló elemzési szempont kialakítása; • személyes tapasztalatok elemző feldolgozása.

A T-kártyánál átfogóbb, komplexebb lehetőség a *portfólió*, a *hallgatók munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény*, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A portfólió több formája különíthető el (Falus és Kimmel, 2009; Lénárd és Rapos, 2009). A tanárképzés kapcsán érdemes számba venni a fejlődést dokumentáló és az értékelési célú portfóliót is. A portfólió alkalmazása a képzés teljes folyamata során ajánlott. *A fejlődést dokumentáló portfólióban* folyamatosan és tudatosan megjeleníthetők az elérendő kompetenciák és az azok érdekében megtett folyamat, valamint annak eredményei. *Az értékelő portfólió* alkalmazása is lehetséges a szakzárás részeként, ahol a cél, hogy a tanári képesítővizsga során a jelölt az önmaga által összeállított portfóliója segítségével igazolja a tanári pályához szükséges készségeit és képességeit, kompetenciáit. Speciálisan a pedagógusképzéshez kötöten is jelentek meg már ajánlások egy

ilyen értékelő portfólióra nézve. E javaslat alapján „a jelöltnek az egyetemi tanulmányaihoz kötődő produktumait kell újra áttekintenie, abból a szempontból, hogy a tanári kompetenciáit igazoló, minőségi munkáit gyűjtse össze. A dokumentumok kiválogatásában a tanárjelölteket támogatják az utolsó féléves gyakorlatot kísérő szemináriumok vezetői, a vezető tanárok és a mentorok...” (Lénárd, 2009)

Az értékelő portfólió tartalmára pedig a következő ajánlást tették:

- *A hallgatónak a tanulmányai során, a különféle tantárgyakhoz kötődően elkészített munkái (szaktudományi, pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani), például:*
 - esszé, szemináriumi dolgozat,
 - kutatási beszámoló,
 - óralátogatási jegyzőkönyvek,
 - tananyagfejlesztés stb.
- *A hallgató iskolai munkája, tanítási gyakorlata során készített dokumentumai:*
 - óravázlatok, tématervek, programcsomagok, projekt leírások;
 - a tanításhoz készített segédanyagok (program, szemléltető eszköz, makett);
 - feladatbank, dolgozatok;
 - az IKT eszközök tanuló használatának bemutatása (digitális tábla, honlap, e-learning, távoktatás stb.);
 - a tanítási óra audio- vagy videofelvétele;
 - saját tanítványainak munkái; stb.
- *A hallgató reflexiója saját munkájára:*
 - a jelölt tanári céljainak megfogalmazása;
 - a dokumentumokhoz fűzött megjegyzései, magyarázatai, reflexiói.
 - a reflexió tipikus elemei: *a dilemma; a probléma felismerése, azonosítása, definiálása; a dilemma lebontása, elemzése, megoldási-következtetési módok megfogalmazása; az optimális válasza kiválasztása és indoklása.*” (Lénárd, 2009)

Talán az alábbi végzős tanár szakos hallgató értékelési portfóliójából származó példa jó érzékelteti, hogy milyen komplex, tudatos gondolkodást, önreflexiót eredményezhet a portfólió készítése: „*Sok szakdidaktikai szakirodalmat kell olvasnom, sok kolléga óráját szeretném látogatni, hogy a „szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása” és a „pedagógiai folyamat tervezése” névvel illetett kompetenciacsoportok (Falus, 2006) sztenderdjeinek eleget tegyek. Most még nem látom át, milyen sorrendben érdemes például a nyelvtani részeknek egymásra következniük, még nem érzem, milyen tempóban kell haladnunk, milyen ütemben kell fejlődniük nagyjából a gyerekeimnek (hiszen ez egyénfüggő). Még nem tudok elég jól magyarázni, nem mindig érzem, mit nem ért a tanítványom, hol akad meg és azon hogyan segítsék, hogyan világítsam meg jobban a problémát, még nincsen*

több magyarázati alternatívám. Még nincs tapasztalatom arra vonatkozólag, milyen típusú magyarázatok érthetőbbek, emészthetőbbek. Ezeknek a sztenderdeknek az esetében sokszor nincs meg a kellő tudásom, nézeteim tisztázatlanok, képességeim kialakulatlanok...Mint már említettem, az aktív tanulás fejlesztéséhez még nem rendelkezem sem kellő tapasztalattal, sem a megfelelő módszertani kultúrával. Szeretném megtanulni, hogyan engedjem tanítványaimat fokozatosan szabadságra, hogyan biztosítsak számukra egyre nagyobb tanulási autonómiát és szabadságot. A kellő ritmust szeretném megtalálni, ne terheljem őket túl, ne rakjak túl nagy szabadságot a vállukra, amellyel még nem tudnak mit kezdeni, ismerjem fel, mikortól képesek több szabadságot több felelősséggel hordozni...”

A portfólió alkalmazásakor tehát a készítője aktívvá válik azzal, hogy maga dokumentálja a tanulási és fejlődési folyamatát, a megadott szempontok mentén értékeli önmaga és társai teljesítményét, a tanári reflexiók tükrében új célokat fogalmazhat meg.

A tudatosan és változatosan használt értékelési módszerek nem csupán a fenti célok elérését támogatják, hanem bővítik a jelöltek értékelési repertoárját. E rövid felvetésből is jól azonosítható azonban, hogy a képzőintézmények előtt még számos feladat áll e terén:

- a szakmai kompetenciák és sztenderdek azonosítása és tudatosítása az érintettekkel,
- a képzési folyamatba ágyazott fejlesztési folyamatok kidolgozása mind tartalmi, mind módszertani szinten,
- a sztenderdekhez kötött mérési, értékelési rendszer kidolgozása és bevezetése,
- s mindezekhez kötődően a hallgatói értékelési rendszer átdolgozása, a fejlesztő értékelés érvényesítésével.

A támogató értékelés szerepe a gyakorlatok során

A pedagógusképzés egyik kulcskérdése az elmélet és gyakorlat kapcsolatának szorosabbá tétele. Különösen megfontolandó az intézményi, a személyi szintű együttműködés elősegítése az értékelési követelmények megfogalmazása és érvényesítése kapcsán. A gyakorlatok szerepét általában igen magasra értékelik a pedagógusjelöltek, ahogy ezt egy legutóbbi hazai kutatás is igazolta (N. Kollár, 2008). Ugyanakkor ezzel kapcsolatban meg kell jegyezzük, hogy a gyakorlatok mennyiségi növekedése, amely szinte minden felmérésben megfogalmazódik a hallgatók részéről, önmagában még nem garantálja az ott végzett hatékonyabb szakmai fejlesztés – fejlődés biztosítását. Különösen élesen merül fel ez a kérdés a most induló 5. félévben teljesítendő gyakorló félévvel kapcsolatban.

A fejlesztő értékelés OECD által kiadott fogalmának két meghatározó eleme a gyakori, interaktív visszajelzés, illetve a diák aktív részvétele saját tanulási és így

értékelés folyamatában is. Mindezt rávetítve a gyakorlatok kérdésre elengedhetetlennek tűnik a mentori funkció értelmezése is. A mentor hatékony bástya lehet a szakma tanulásának értékeléssel történő támogatásában is. Épp ez az az elvárás, amely kirajzolódik a Tanárképzők Szövetségének 2009-ben elfogadott ajánlásában az 5. félévre vonatkozóan: „...*Javasoljuk, hogy az 5. félév kezdeti időszakában – a tanárjelölt és a mentor „ismerkedési” időszakában – a mentor (a már kifejlesztett eszközök és módszerek segítségével, amelyek a mentorképzésben átadásra és kipróbálásra kerültek), a hallgatóval közösen mérje fel a hallgató kompetenciáit, illetve jelölje meg a kiemelten fejlesztendő kompetenciák körét. A mentor készítsen egyéni fejlesztési tervet, ami a félév munkáját orientálja. Az előírások szerint, a fejlesztés igényei, illetve a mentor által javasoltak alapján jelöljék ki a hallgató által végzett tevékenységek körét. A munkát kísérvé folyamatos, fejlesztő értékelés. A félév végén a hallgató képes arra, hogy elméleti felkészültségét a gyakorlattal ütköztesse, hogy az adott pedagógiai szituációkat értelmezze, gyakorlati megoldásokat keressen azokra, és végre is tudja hajtani. Legyen képes problémái megfogalmazására, tudjon pedagógiai alternatívákat felállítani. Fejlődjön önismerete, tudatosabban kötődjön a szakmájához, értő módon használja a szakmai nyelvet. A félév értékelése a mentor hatásköre, a fejlesztési tervhez kötődik...*” (Győr, 2009.)

Számos kulcspontot rögzít ez az elvárás is, amely kapcsolódhat a fejlesztő értékelés témájához: fejlődési terv; portfólió. Az ajánlástól függetlenül is érdemes átgondolni, hogy a fejlesztő értékelés segítségével miképp támogathatók a hallgatók a gyakorlatokon szakmai fejlődésükben. Bár a Magyarországon bontakozó rendszer egyedi megoldásnak tűnik, mégis sok tekintetben hasonlít más országokban megjelenő törekvésekhez, gyakorlathoz. A 5. féléves gyakorlat még az egyetemi kurzusok része, mégis huzamos ideig iskolában töltött időt jelent újszerű feladatokkal és kihívásokkal. Valószínűleg erre az időszakra nézve is értelmezhető lesz a pályakezdési sokk. A pályakezdés kapcsán ismert reality shock (Imre, 2004) egyik oka, hogy a szakmai pályafutását kezdő tanár gyakorta sem meglevő kompetenciáival, sem hiányosságaival nincs igazán tisztában, de önfejlesztésnek tudatos irányítása sincs gondolkodásának előterében. Épp ezért fontos, hogy vagy a képzés során megkezdett szakmai portfólió elemzésével vagy folytatásával segítsék a pályakezdőt. Angliában például a 2007 szeptemberétől induló Karrierkezdesi és -fejlődési Profil (*Career Entry and Development Profile – CEDP*)⁵ program a tanári munka első évében támogatja a pedagógusokat különböző szempontrendszerrel a tanárképzési tapasztalatok elemzésében és a pályára való tudatos felkészülésben (Kálmán és Rapos, 2007). A CEDP-ről szóló, on-line formában is elérhető szakmai segédanyagokban így fogalmaznak a minden valószínűséggel kezdetben bizonytalan olvasónak: „...*Minden elemzési ponthoz tartozik egy kérdéssor, amelynek segítségével átgondolhatja eddigi teljesítményét, valamint a jövőbeni tanulását és fejlődé-*

⁵ <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>

sét. A CEDP az ön profilja, öné a legfőbb felelősség, hogy dolgozzon rajta. Azonban a tanítás együttműködésen alapuló szakma, ezért a pedagógusképzés során az oktatói és gyakorlatvezetője segítségével fogják megállapítani azt, hogy miben kell még fejlődni és mire kell ügyelnie munkája során...”

A fejlődés megtervezése és kivitelezése ez pályakezdő szakaszban is önálló felelősségvállalás, együttműködés eredménye, amely irányelvek a fejlesztő értékelés és később a pedagógiai munka alapját képzik majd. Lényeges azonban azt is látnunk, hogy ebben a fejlődési folyamatban egy támogató, értékelő személy segíti a jelölt munkáját. E tanulást támogató értékelésnek alapja minden esetben egy akcióterv és azt követő önelemző és támogató értékelés.

Az akciótervnek⁶ igen egyszerű, de annál következetesebben elemezhető részei vannak, amelyeket az 2. táblázat mutat be. Rendkívül fontos eleme az akciótervnek a célok tisztázása, aminek hangsúlyozottan a pályakezdők problémáira kell irányulnia, s egyben lehetővé kell tenni, hogy abban a jelölt építhesse az erősségeire. Segíti a folyamatot, ha a célok száma nem túl sok, javasolt kb. három és öt elem. A folyamat támogatásában kiemelt jelentőségű a folyamat elemzése, értékelése, amelynek egyik fő módszere a megbeszélés lehet a kezdő szakember és az értékelő személy között. Ezt a megbeszélést, illetve rendszerelemet szempontokkal is támogatják a programban (3. táblázat). Az akcióterv és annak elemzési szempontjai a most bontakozó rezidensképzéshez is adhatnak támpontokat a tanulást támogató értékelés szempontjából.

2. táblázat: Akcióterv az indukciós szakaszban

<i>Akcióterv</i>	
Célok	
A siker ismérvei	
A teendők	
Források	
A célok meghatározásának ideje:	A cél elérésének határideje:
Felülvizsgálatok ideje:	
A jelölt aláírása	A támogató tanár aláírása
.....
Dátum	

⁶ A CEDP dokumentumokban leginkább az akcióterv kifejezést használják a szerzők. Céljai, szerkezete lényegében megegyeznek a korábban e tanulmányban alkalmazott fejlődési terv kifejezéssel.

3. táblázat: Szempontok az akcióterv értékeléséhez

<p>Gondoljon arra, hogy mennyire sikerült közelebb jutnia a céljaihoz az utóbbi hetekben. <i>Honnan tudja, hogy előrehaladt? Hogyan tudta megtenni ezt az előrelépést?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Melyek azok a szakmai fejlődési lehetőségek, amelyek a legnagyobb hatással voltak önre, és a tanítási gyakorlatára? <i>Miért segítettek ezek ennyire? Voltak olyan támogatott tevékenységek, segítségek, amelyek kevésbe segítették? Mit gondol, miért?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Vannak olyan célok, részcélok, ahol kevesebb előrehaladást mutatott? <i>Miért gondolja ezt? Mit gondol, miért történt ez?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Milyen további segítséget, támogatást gondol hasznosnak? <i>Mi segítené az eddigi eredményeire való építést és a céljaihoz való közeledést?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Milyen új célokat kellene meghatároznia az elkövetkező időben? Ezek vonatkozhatnak például:</p> <ul style="list-style-type: none">• kulcsfontosságú pontokra, amelyeket korábban meghatározott, azonban nem sikerült elérnie;• új, vagy váratlan prioritásokra;• célokra, melyeket átvett egy korábbi akciótervből. <p>Ezek miért fontosak önnek?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Az egyéni fejlődési terven vagy akció terven túl érdemes még egy kitérőt tenni a portfólió és a hozzá kapcsolódó szakmai kompetenciák és sztenderdek szerepére. Az egyéni szakmai portfóliók, vagy, ahogy nemzetközi irodalmakban nevezik egyéni szakmai profilok kidolgozása olyan szakmai környezetben válik természetessé, ahol kidolgozott követelmények és azok mérhető szempontrendszere is ismert, s ezek képezik a szakmai továbblépés, önfejlesztés alapját. Ehhez természetesen meg kell adni a szakmai kompetenciák mérhető sztenderdjeit. Erre példa a *Training and Development Agency for School* honlapján megismerhető szakmai sztenderd rendszer. A tanulmányban csupán az értékelésre vonatkozó részek kerültek kiemelésre. A teljes kompetencia- és a hozzá kapcsolódó sztenderdlista sok más elemet is tartalmaz, például kapcsolat a gyerekekkel és fiatalokkal; kommunikáció és együttműködés másokkal; a személyes professzió fejlődése; tanítás és tanulás; egészség és jó közérzet. Ennek értelmében a szakmai tudás minden egyes területéhez meghatároztak alapszintű követelményeket, amit képesített tanári státuszhoz rendeltek (QTS). Majd a szakmai fejlődés jegyében további fejlődési szinteket határoztak meg (qualified teacher status; core; post threshold; excellent teacher; advanced skills teacher), s ezekre nézve megadták az adott szaktudás terén elérendő elvárásokat. Ezek és az itt ki nem hangsúlyozott követelményterületek szintekhez történő rendelése adja az adott karrier szint elvárható profilját.

A 4. és az 5. táblázatokban⁷ látható, hogy a sztenderdek meghatározásakor érvényesítették a szakmai fejlődés szempontját⁸, s az értékelés tekintetében hangsúlyos szerepet kaptak a fejlesztő értékelésre jellemző, fent már bemutatott alapelvek.

Az angol pedagógusképzés számára kidolgozott minta erénye, hogy ösztönzi az önálló felelősség vállalását mind a saját, mind a tanulóik fejlődésének tekintetében, mind az élethosszig tartó tanulás jegyében; a partneri kapcsolatot az érintettek közt, az együttműködést; és az egyéni utak elismerését. Formailag tömör és strukturált a rendszer. Jól követhetők az összetartozó tartalmi elemek és azok változása, elmélyülése, valamint a szakmai életúthoz tartozó kapcsolatuk (3. és 4. táblázat).

⁷ A tda honlapján (<http://www.tda.gov.uk/>) elérhető szakmai sztenderdek közül a fejlesztő értékelés szempontjából lényeges elemek kerültek kiemelésre, s a fordításban helyhiány miatt ebből is csak a lényegi elemeket jelenítettük meg.

⁸ A kidolgozott kompetencia elvárásnak megfelelően itt is 5 szintet különítették el: qualified teacher status; core; post threshold; excellent teacher; advanced skills teacher.

4. táblázat: Sztenderdek az értékeléshez, ellenőrzéshez – szakmai tudás

szakmai tudás				
<i>a képesített tanári státusz (QTS) megszerzéséhez (Q)</i>	<i>minden pedagógusnak tudnia kellene (C)</i>	<i>az átlagnál jobban teljesítő tanár (P)</i>	<i>kiváló tanárokkal szembeni elvárások (E)</i>	<i>felsőfokú szakmai képességekkel rendelkező pedagógusoktól elvárható (A)</i>
értékelés és ellenőrzés				
Q11 Ismerje az általa tanított tárgy tantárgyi és tantervi értékelési előírásait, illetve azok vizsgakövetelményeit.	C11 ugyanaz, mint Q11			
		P3 Legyen felkészült és jól informált az általa tanított tárgy tantárgyi és tantervi értékelési előírásaiból, illetve azok vizsgakövetelményeiből.		
		P4 Legyen naprakész és jól informált a különböző minősítési, képzési típusokból és azok egyéni tanulói szükségletekhez kötött alkalmazhatóságáról.		
Q12 Ismerje az értékelés különböző megközelítési formáit, illetve a fejlesztő értékelés jelentőségét.	C12 ugyanaz, mint Q12			
Q13 Tudja, miképp kell használni a helyi és az országos mérési adatokat saját tanítása hatékonyabbá tételére...	C13 ugyanaz, mint Q13			
	C14 Tudja, miként hasznosítsa a külső információforrásokat abból a célból, hogy diákjainak alapos és konstruktív visszajelzést adjon erősségeikről, gyengeségeikről, teljesítményükről, tanulási és fejlődési folyamatukról, illetve miképp készítsen ezek mentén fejlődési tervet számukra.			
		E4 Tudja miképp fejleszthető az értékelési gyakorlat hatékonysága egy munkahelyen, illetve tudjon, a tanulás-tanítás hatékonyabbá tétele érdekében, valamint az intézményi tanulás érdekében statisztikai adatokat elemezni.		

5. táblázat: Sztenderdek az értékeléshez, ellenőrzéshez, visszacsatoláshoz – szakmai képességek

szakmai képességek				
<i>a képesített tanári státusz (QTS) megszerzéséhez (Q)</i>	<i>minden pedagógusnak tudnia kellene (C)</i>	<i>az átlagnál jobban teljesítő tanár (P)</i>	<i>kiváló tanárokkal szembeni elvárások (E)</i>	<i>felsőfokú szakmai képességekkel rendelkező pedagógusoktól elvárható (A)</i>
értékelés, ellenőrzés, visszacsatolás				
Q26 a) Hatékonyan alkalmazza az értékelés, ellenőrzés és adatgyűjtés eljárásait. b) Értékeli a tanulói szükségleteit, hogy azok alapján új, kihívást jelentő tanulási célokat állítson.	C31 Hatékonyan használja fel a megfelelő megfigyelési, értékelési, ellenőrzési és adatgyűjtési stratégiákat, melyek alapján kihívó tanulási célokat állíthat és ellenőrizheti tanuló tanulási folyamatát, elért teljesítményszintjét.		E10 Demonstrálja kiváló képességeit.	
Q27 Adjon időszerű, pontos és konstruktív visszajelzést a tanulók teljesítményéről, tanulási folyamatáról és fejlődéséről.	C32 Adjon tanulókkal, kollégákkal, szülőkkel és asszisztensekkel közösen időszerű, pontos és konstruktív visszajelzést a tanulók teljesítményéről, tanulási folyamatáról és fejlődéséről.		E11 Legyen kiváló abban, ahogy támogatja a tanulókat, kollégákat, szülőket, asszisztenseket időszerű, pontos és konstruktív visszajelzésekkel tanulói teljesítményéről, tanulási és fejlődési folyamatáról, miközben segíti diákjai fejlődését.	
Q28 Támogatást és irányítást biztosít, hogy tanulói maguk is reflektáljanak, azonosítsák a már megvalósult eredményeiket s a felmerülő tanulási szükségleteiket.	C33 Támogatást és irányítást biztosít, hogy tanulói maguk is reflektáljanak, azonosítsák a már megvalósult eredményeiket. Pozitív fejlődési célokat ad, hogy tanulói sikeres és önálló tanulókká váljanak.			
	C34 Az értékelést a tanítás részeként úgy alkalmazza, hogy diagnosztizálja a tanulói szükségleteit, majd ez alapján támaszt reális, de kihívó célokat a fejlesztés és a tanítás megtervezésekor.			

Összegzés

Abban az esetben, ha a szakmai önfejlődés és önfejlesztés igénye valóban beépül a pedagógusmesterségbe, akkor a tanulást támogató értékelésnek is nagyobb szerepe lesz. Ez komoly szakmai kihívás, de nehezen képzelhető el, hogy a diákjai fejlődését támogató értékelést hatékonyan és következetesen alkalmazza az a pedagógus, aki nem ért egyet annak elvi alapjaival, s azokat magára nézve nem tartja érvényesnek. A fejlesztő értékelés bevezetésének nehézségeire már Black és *William* is utalt (1999), amikor összegezték ez irányú tapasztalataikat. A pedagógusok

- szívesebben számszerűsítene az értékelés során, ahelyett, hogy a tanulás minőségéről szólnának;
- többször adnak jegyet vagy besorolást az általuk rosszabbul teljesítőnek vélt diákoknak, mint, hogy tanácsokkal támogatnák a fejlődésüket;
- gyakran alkalmaznak összehasonlítást a tanulók közt, ami demoralizálja őket, és ezzel csökkentik a tanulók tanulmányi sikereit;
- nem ismerik eléggé diákjaik tanulási szükségleteit, szokásait, sajátosságait.

A fentiekben vázolt néhány felvetés csupán példa arra, hogy milyen szerepe lehet a fejlesztő értékelésnek a pedagógusképzésben. Mivel azonban a pedagógussá válás folyamata itt nem ér véget, ezért a képzőintézményeken túl az iskolákban is fontos volna átgondolni, miként támogathatnák a pedagógusok szakmai fejlődését a fejlesztő értékelés segítségével. A fejlesztő értékelés osztálytermi szintű bevezetése azonban nem csupán személyes döntés, intézményi támogatást is követel, így optimális esetben megjelenik az osztálytermi folyamatokon túl az intézmény által preferált értékelési elképzelésekben, az intézményértékelésben, így a pedagógusértékelésben is. Ez utóbbi lehetne a kulcsa a szakmai fejlődést egész életen át tartó támogatásának, amelynek módszertani megvalósításában akár a fent említett megoldások – például: egy szakmai portfólió – is szerepet kaphatnak. A kezdő pedagógusok számára pedig egy olyan intézmény adhat igazán támogató közeget a fejlődéshez, ahol a tanulás támogatása és élethosszig tartó volta mindenki számára elfogadott és kötelező.

Irodalom

- Ajánlás a gyakorlati félévről.* Tanárképzők Szövetsége (2009), kézirat.
Assessment Reform Group: <http://www.assessment-reform-group.org/>
 Ayres, P., Dinham, S., Sawyer, W. (2000): *Successful Senior Secondary Teaching.* Australian College of Education, Canberra.
 Black, P., William, D. (1998a): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (5) 1, 7–76.
 Black, P., William, D. (1998b): *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment.* Kings College, London.

- Black, P., William, D. (1999): *Assessment for Learning: beyond the black box*. Assessment Reform Group University of Cambridge, School of Education, Cambridge.
- Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 19–26.
- CEDP: <http://www.tda.gov.uk/teachers/induction/cedp.aspx>
- Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 143–146.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés útjai*. Gondolat Kiadó Budapest.
- Falus Iván, Kimmel Magdolna (2009): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. (2005), Budapest, OECD, CERI, OKI, Budapest.
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejlesztzo>
- Golnhofer Erzsébet (2007): Az átalakuló pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 45–49.
- Gustafsson, J. E. (2003): What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, (10) 2, 77–110.
- Holt-Reynolds, D. (2000): What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of the teacher. *Teaching and Teacher Education*, (16) 1, 21–32.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 79–96.
- Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23–42.
- Lénárd Sándor (2009): *Ajánlás a tanári képesítő vizsgán alkalmazott értékelő portfólióhoz*. Munkanyag.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., Bahr, M. (2002): *Addressing the Educational Needs of Boys: Strategies for Schools and Teachers*. Commonwealth Department of Education, Science and Training, Canberra.
- Nagy Mária (2004): A pályakezdés mint a pedagógus-képzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez. www.okm.hu
- N. Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel kapcsolatos elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 7–34.
- Recent Education Policy Developments in OECD Countries*. Education Policy Analysis 2003, OECD, Paris.
- http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_39263231_17735886_1_1_1_1,00.html
- Richardson, V. (Ed., 1997): *Constructivist Teacher Education*. Falmer, London.
- Sztenderdek: <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD 2005.

The Quality of Teacher, Policy paper, ATEE, 2006.

http://www.atee1.org/uploads/kennisbank/quality_of_teachers_atee_def.pdf

Training and Development Agency for School: <http://www.tda.gov.uk>

Vidakovich Tibor (2005): Fejlesztő értékelés: A formatív értékelés újrafelfedezése.

(<ftp://ftp.oki.hu/download/hirek/hirek-konferencia-20050929/abstract-vidakovicht.pdf>)